

Studentenes studiesituasjon ved Universitetet i Oslo

*Er studentene deltagere i et kollegialt
fellesskap?*

Øystein Lorvik Nilsen



Masteroppgave i sosiologi
ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

UNIVERSITETET I OSLO

30. juni 2011

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har både vært inspirerende og morsomt, men også svært frustrerende. Jeg har, som mine informanter, opplevd at det har krevd en stor mengde selvstendighet og selvdisciplin, men også en interesse og et engasjement for faget.

Når jeg i dag kan si meg ferdig med dette prosjektet ønsker jeg å rette en stor takk til Vida, for mange oppmuntrende ord, tålmodighet og gode innspill til hvordan jeg kan gjøre ting bedre.

Jeg vil også takke min familie som alltid har støttet meg i mine valg og mange prosjekter, og som alltid har fortalt meg at ting ordner seg til slutt.

En takk rettes også til mine mange medstudenter som har tatt mye tid vekk fra oppgaven, men som også har bidratt med mange gode faglige diskusjoner.

Helt til slutt vil jeg takke min veileder, Ragnvald Kalleberg, som alltid har bedt meg stole på meg selv og som har kommet med gode råd og innspill i løpet av året.

Oslo, juni 2010.

Øystein Lorvik Nilsen

Sammendrag

Temaet i denne oppgaven er studentenes posisjon ved universitetene og deres relasjoner til de andre grupperingene i organisasjonen. Oppgaven svarer på hva som kjennetegner masterstudentenes studiesituasjon ved de tre fagene biologi, historie og pedagogikk ved Universitetet i Oslo, og diskuterer hvorvidt disse studentene kan beskrives som deltagere i et kollegialt fellesskap eller ikke. Formålet med studien har vært å bidra til en bedre forståelse og beskrivelse av studentenes studiesituasjon og posisjon ved Universitetet i Oslo, og således danne et empirisk grunnlag for videre studier av studenter ved norske utdanningsinstitusjoner. Det er et uttalt politisk ønske om å styrke kunnskapsgrunnlaget for en videreutvikling av utdanningssektoren og det eksisterer et behov for bedre beskrivelser av universitetenes indre liv og virksomhet.

Oppgavens datamateriale består av 13 semistrukturerte kvalitative intervjuer med studenter tilknyttet masterprogrammene i biologi, pedagogikk og historie, en gjennomgang av relevante dokumenter om masterprogrammenes innhold og oppbygning, samt observasjon ved Biologisk institutt, Pedagogisk forskningsinstitutt og Institutt for arkeologi, konservering og historie. Utvalget av informanter er et strategisk, ”typisk” utvalg som er ment å belyse de typiske studentenes erfaringer ved de tre masterprogrammene.

Ved å ta utgangspunkt i studentenes erfaringer ved de tre masterprogrammene, har jeg studert universitetet fra studentenes posisjon. Erfaringene og fortellingene til studentene utgjort har grunnlaget for den tematiske analysen, og har deretter blitt koblet med relevante teoretiske perspektiver om universitetenes organisering og oppbygning, som for eksempel Parsons beskrivelser av de amerikanske forskningsuniversitetene og Mintzbergs beskrivelser av fagbyråkratier. Parsons beskriver at forholdet mellom grupperingene og innad i grupperingene ved de amerikanske forskningsuniversitetene er preget av et fellesskap. Dette har vært grunnlaget for å diskutere hvorvidt studentene ved Universitetet i Oslo også kan anses som deltagere i et slikt fellesskap. Oppgaven beskriver med andre ord hva som kjennetegner studentenes studiesituasjon og diskuterer hvorvidt studentene, ut i fra sine erfaringer, kan sies å være deltagere i et fellesskap. Som deltagere i et kollegialt fellesskap forutsetter jeg at studentene har sluttet seg til universitetets mål og verdier, og at arbeidet som studentene utfører og kontakten de har med de andre grupperingene ved universitetet er preget av en eller annen form for et samarbeid.

Studien viser at studiesituasjonen til studentene ved de tre fagene biologi, pedagogikk og historie først og fremst er preget av en autonomi og frihet til å styre sine egne dager. Det å studere på masternivå krever en interesse og et engasjement for faget, i tillegg til evnen til å arbeide og tenke selvstendig. Studentenes motivasjon for å studere er først og fremst at de ønsker å lære mer om et tema som interesser dem, og de ønsker å bidra med noe gjennom arbeidet med masteroppgaven. Slik sett kan studentene ved alle de tre fagene sies å slutte seg til universitetets mål og verdier, og dermed har en form for tilknytning til et fellesskap.

Når en forutsetter at studentene skal inngå i et samarbeid fremstår biologistudentene som deltagere i et fellesskap, mens pedagogikk- og historiestudentene i mindre grad gjør det. Biologistudentene har et nært forhold til de vitenskapelig ansatte og de andre studentene som arbeider innen samme forskningsfelt, blant annet på grunn av den fysiske organiseringen av lokalene de holder til i og den romlige organiseringen av studiet. Historie- og pedagogikkstudentenes kontakt med sine medstudenter er i større grad preget av en *uformell* indre spesialisering, som skyldes studentenes temaspesialisering, og som hindrer studentene i å inngå i et faglig samarbeid. Historie- og pedagogikkstudentene samarbeider til tider i kollokvier i forbindelse med de fellesemnene de har, men samarbeider lite under arbeidet med masteroppgaven. I tillegg er seminarundervisningen, forelesningene og til dels forskningsgruppene studentene deltar i, preget av en ”gi og ta”-logikk, som delvis skyldes den *uformelle* indre spesialiseringen.

En slik forutsetning om samarbeid mellom studentene og de vitenskapelige ansatte kan kritiseres for å være for streng. Universitetene som organisasjoner har historisk sett vært sterkt preget av selvstendighet og en akademisk frihet, og den selvstendige og autonome studiesituasjonen ved de tre fagene tyder på at studentene også er preget av dette. Særpregene ved studiesituasjonen står på den måten i konflikt forutsetningen om samarbeid mellom medlemmene i det kollegiale fellesskap. Dette skaper et grunnlag for en videre diskusjon om studentenes posisjon og tilknytning til universitetene, i hvilken grad skal studentenes tilknytning til universitetet innebære et faglig samarbeid?

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn	1
1.2	Oppgavens hensikt og problemstilling	5
1.3	Oppgavens oppbygning	5
2	Teoretisk bakgrunn.....	7
2.1	Universitet som organisasjon.....	7
2.2	Studentenes posisjon ved universitetet	10
2.2.1	Studenter som deltagere i et kollegialt fellesskap	10
2.2.2	Studenter som profesjonelle operatører.....	12
2.2.3	Betraktninger om kunnskapsmedarbeidere	15
2.3	Den romlige organiseringen av studiene og den fysiske utformingen av lokalene ...	18
3	Data og metode.....	21
3.1	Nærhet og distanse.....	23
3.2	Om utvalget	24
3.3	Gjennomføring av intervjuene.....	28
3.4	Om dokumentstudiene og observasjonsmaterialet	29
3.5	Analysen	31
3.6	Etiske betraktninger	32
3.7	Validitet og overførbarhet	34
4	De tre fagene ved Universitetet i Oslo	35
4.1	Bygget på to tradisjoner.....	35
4.2	De tre instituttene.....	37
4.3	Grupperingene ved de tre fagene.....	38
4.4	Den romlige organiseringen ved de tre fagene	40
4.5	Den fysiske utformingen	46
5	Studentenes studiesituasjon.....	49
5.1	Økte krav til selvstendighet og arbeidsinnsats	49
5.2	Autonomi og frihet	52
5.3	Studentenes motivasjon for å ta en mastergrad	55
5.4	Studentenes tanker om masteroppgaven.....	58
6	Studentenes kontakt med medstudenter og ansatte	63

6.1	Studentenes kontakt med hverandre	63
6.1.1	Faglig og ikke-faglige samtaler	66
6.1.2	Kollokvier og samarbeid	68
6.1.3	Seminarundervisningen	70
6.2	Studentenes kontakt med vitenskapelige ansatte	72
6.2.1	Forelesninger	73
6.2.2	Veiledning og forskningsgrupper	76
7	Diskusjon og konklusjon	81
7.1	Studentenes studiesituasjon	81
7.1.1	Den romlige organiseringen.	81
7.1.2	Selvstendighet og autonomi	84
7.2	Er studentene deltagere i et kollegialt fellesskap?.....	86
7.3	Konklusjon.....	93
	Litteraturliste	96

Figur 4.1 De vitenskapelig ansattes stillingstyper og deres plassering i grupper ved UiO 39

Figur 4.2 Det kollegiale fellesskap ved Universitetet i Oslo..... 40

1 Innledning

Hva vil det si å være student ved et universitet? Spørsmålet virker nærmest banalt, uinteressant og meningsløst når det stilles i oppgave hvor flertallet av mine lesere selv er akademikere. Jeg er sikker på at samtlige som har gjennomført en eller annen form for utdanning har en formening om hva det vil si å studere. På den andre siden er jeg like sikker på at alle disse vil ha forskjellige erfaringer, avhengig av hvor, når og hva de studerte. Slik jeg ser det er det lite sannsynlig at det å studere fortoner seg likt uavhengig av hvilken utdanningsinstitusjon du er tilknyttet, og det er like lite sannsynlig at det å studere i dag er det samme som det var å studere for 30 år siden. Det kan også tenkes at det å studere er forskjellig avhengig av hvilket fag en studerer. Spørsmålet jeg stiller meg i denne oppgaven er med andre ord hva det vil si å være student i dag. Hva kjennetegner studentenes studiesituasjon ved de tre fagene pedagogikk, biologi og historie ved Universitet i Oslo? Og hva kjennetegner kontakten studentene har med sine medstudenter og de vitenskapelig ansatte?

1.1 Bakgrunn

På tross av sin 200 år lange historie i Norge eksisterer det en mangel på empirisk kunnskap om universitetssektoren. Det er slående hvor lite vi vet om universitetenes indre liv og organisering, og ikke minst hvor lite vi vet om de konsekvensene utbyggingen og endringene i sektoren har hatt for de som er tilknyttet utdanningsinstitusjonene. Selv om det finnes mange studier av enkeltaktiviteter ved universitetene og høyskolene, finnes det få studier av det mangfoldet av faglig virksomhet som preger nettopp disse organisasjonene (Kalleberg, 1999:76). Det eksisterer med andre ord et behov for å utvikle mer saksvarende beskrivelser og analyser av universitetenes indre liv (Kalleberg 1999:77). Denne oppgaven er bygget på denne mangelen på empirisk kunnskap. I en sektor som har opplevd en vekst og utvikling få andre sektorer kan måle seg med, er det på høy tid å bedre forstå hva det vil si å være en del av den, og det inkluderer å bedre forstå studentenes studiesituasjon.

Universitetet i Oslo ble opprettet i 1811, som det første universitetet i Norge. Da det for første gang ble arrangert examen artium i juli 1813 besto universitetet av 7 professorer og 18 studenter (Collett 1999:33). Siden den gang har universitetet og universitetssektoren vokst kontinuerlig. Veksten har vært særlig stor i etterkrigstiden, både når det gjelder antallet

ansatte og antallet studenter. Etter krigen hadde Universitetet i Oslo en periode med betydelig vekst og romsligere bevilgninger, og universitetets samlede stab ble fordoblet i løpet av en 15 års periode (Collett 1999:172). Det var også en enorm tilstrømning av studenter. I 1947 var det 6000 studenter tilknyttet Universitetet i Oslo, noe som tilsvarte 50 prosent flere enn det hadde vært noen år før krigen (Collett 1999:172). Men det var først senere at veksten kan beskrives som eksplosiv. På landsbasis var det i 1970 nærmere 49 000 studenter ved universiteter og høyskoler (Sørensen & Lagesen 2008:13). Dette tallet økte til 133 000 i 1990, til nesten 212 000 i 2006, og var høsten 2010 kommet opp til 235 300 (Statistisk Sentralbyrå 2010:166; Sørensen & Lagesen 2008:13). Universitetet i Oslo hadde alene 27600 studenter og 3212 vitenskapelige ansatte i 2010 (Universitetet i Oslo 2011). Utdanningsinstitusjonene har med andre ord hatt en enorm økning i antallet medlemmer, studenter, så vel som administrativt og vitenskapelig ansatte. Dette er en utvikling som ikke bare skjer i Norge, men som har skjedd i alle andre industrialiserte land (Grøgaard & Støren 2006:17). Økningen i andelen av befolkningen som tar høyere utdanning, og det faktum at en stadig større del av privat og offentlig virksomhet i hovedsak ansetter høyt utdannede arbeidstakere, gjør at mange referer til dagens samfunn som et kunnskapssamfunn (Sørensen & Lagesen 2008:14-15). Denne enorme økningen i antallet studenter og ansatte har nødvendigvis medført store strukturelle og organisatoriske endringer ved universitetene. Den norske universitetssektoren, inklusive Universitetet i Oslo, har vært preget av en rekke reformer som alle har hatt til formål å forbedre og tilpasse organisasjonene til de moderne tiders krav. Rune Slagstad (2000:48) beskriver det hele som en utdanningsrevolusjon, preget av en ambisiøs reformisme. I en utredning gjort på oppdrag for Mjøs-utvalget i forkant av Kvalitetsreformen (den siste store reformen av høyere utdanning) beskriver Slagstad (2000:48) hvordan utdanningsrevolusjonen har vært preget av en egenartet brytning mellom det angloamerikanske og det tysk-kontinentale, eller mellom samfunnsnytte og samfunnsdannelse. Denne brytningen mellom to universitetstradisjoner utgjorde grunnlaget for uenighetene om Universitetet i Oslo da det ble opprettet, - skulle det være en teknisk-økonomisk høyskole eller et ”fullstendig” universitet (Slagstad 2000:48). Hvilken betydning denne utviklingen har hatt for studentenes studiesituasjon er mer eller mindre utforsket.

Reformlysten kan heller ikke sies å ha minsket i årene med utbredt vekst i utdanningssektoren. Samtidig med veksten og den utbredte oppfatningen om at vi befinner oss i et kunnskapssamfunn, hvor befolkningens utdanningsnivå blir viktigere og viktigere for Norges konkurransedyktighet i forhold til andre land, har offentlig sektor vært preget av en ny

styringsfilosofi. Siden midten av 1980-tallet har såkalt modernisering av offentlig sektor vært et prioritert område for ulike regjeringer (Blichfeldt 2007). Universitetssektoren har på ingen måte vært skjermet for denne tankegangen, og står nå mer enn noen gang før overfor en politisk ledelse med et sterkt ønske om å måle og styre universitetenes bruk av offentlige midler. Kvalitetsreformen som ble implementert i 2003, kan på mange måter sees i sammenheng med reformlysten og den økte resultatmålingen. Reformen hadde som hovedmål å øke kvaliteten i utdanningen slik at dette ble ”kunnskapssystemets overordnede kjennetegn” (St.meld.nr. 27 2001). Målet skulle nås ved å stille krav til kvalitet i forskningen, i undervisningen, studentenes eget arbeid og oppfølgingen av studentene, og kontrollere dette ved hjelp av styringsverktøy laget for å undersøke kvaliteten på alle nivåer. Reformen pekte på at det eksisterte et stort kunnskapsbehov:

”Vi trenger å innhente og få kunnskap om de kvalitative sidene ved utdanningen. Her må alle finne seg i å bli vurdert. Særlig må studentene få anledning til å gi systematiske tilbakemeldinger på kvaliteten i utdanningstilbud og læringsmiljø” (St.meld.nr. 27 2001:12)

Det interessante her er ikke bare det at det eksisterer et kunnskapsbehov, men også det faktum at det vektlegges et behov for kunnskap om de *kvalitative* sidene ved utdanningen.

Forskningen som eksisterer innen utdanningssosiologien kan sies å ha omhandlet tre forskningsområder (Spilker 1998:18-19). For det første en gjennomstrømningsproblematikk som har undersøkt hvor mange studenter som faller fra eller fullfører studiene, og hva frafallet eventuelt skyldes. For det andre en utjevningsproblematikk som har fokusert på hvorvidt utdanning fører til sosial utjevning eller ikke. Og for det tredje en fremmedgjøringsproblematikk som omhandler konflikter mellom individet og ulike nivåer av utdanningssystemet, gjerne med fokus på hvordan skolens kultur står i et motsetningsforhold til elevenes kultur. Spesielt gjennomstrømningsproblematikken hadde sitt utspring i det som beskrives som en økt offentlig resultatorientering (Spilker 1998:18-19)¹. Ingen av disse forskningsfeltene har i særlig grad vært preget av kvalitativ forskning, og heller ikke fokusert på hva som kjennetegner studentenes studiesituasjon og tilknytning til universitetene.

Det er problematisk at vi vet så lite om hva det vil si å være student ved et universitet, spesielt nå som de utgjør en ekstremt stor gruppe i samfunnet og ved de enkelte utdanningsinstitusjonene. Det er også naturlig å tenke at alle reformene har ført til store

¹ Denne karakteristikken av forskningen innen utdanningssosiologien ble publisert før utformingen og implementeringen av Kvalitetsreformen, men det er ingen ting som tyder på at denne situasjonen er særlig annerledes etter kvalitetsreformens inntog.

endringer og konsekvenser for de som er tilknyttet organisasjonene, men fordi vi mangler gode beskrivelser av studentenes studiesituasjon fra tidligere er det vanskelig å følge utviklingen i utdanningssystemet. Når det gjelder forskning på studenter har spesielt de høyere nivåer av universitetsutdanningen blitt stemoderlig behandlet innen samfunnsforskningen; verken utdanningssosiologien eller vitenskapssosiologien har sett nærmere på det som foregår i de siste årene av høyere utdanning (Spilker 1998:1). Heller ikke den historisk- og institusjonsorienterte universitetsforskningen har vært opptatt av studentenes opplevelser (Spilker 1998:1). Det er med andre ord overraskende få som systematisk har studert studentenes posisjon ved universitetene, dette på tross av et stort antall reformer, en enorm vekst og økt fokus på kvalitet i utdanningen som et resultat av økt resultatorientering i offentlig sektor. Det vi vet om studentenes studiesituasjon og tilhørighet til utdanningsinstitusjonene begrenser seg til egne erfaringer og kvantitative undersøkelser bygget på utdanningsinstitusjonenes registerdata og i noen tilfeller spørreundersøkelser.

En studie med fokus på studentenes studiemiljø ved Universitetet i Oslo ble gjennomført ved Det juridiske fakultet og fokuserte blant annet på studentenes deltagelse i og syn på studiemiljøet (Jensen 1995). I denne kvantitative undersøkelsen ble studentene blant annet spurt om hvor mye tid de brukte på studiene, og hva denne tiden ble benyttet til. Resultatet viste at kun 5 – 7 timer (av gjennomsnittlig 34,9 arbeidstimer) i uken ble benyttet til undervisning og faglig samvær som kollokvier eller lignende (Jensen 1995:56). Samtidig oppga de fleste studentene i undersøkelsen at de ”ofte” eller ”av og til” deltok i faglige diskusjoner i pauser og lignende. Utenom dette forteller studien oss lite om hva som kjennetegner studentenes studiesituasjon ved universitetet, eller hva som kjennetegner kontakten studenten har med de andre medlemmene ved universitetet. På landsbasis finnes det generelt få kvalitative studier omhandlende studenter på høyere gradsnivå. Spilker har gjennomført en studie av hovedfag ved NTNU (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet) med fokus på hvordan studentene ved ulike hovedfagsopplegg, tilegnet seg kunnskap (Spilker 1998). Studien besto av en sammenligning av studenterfaringer og undervisningsorganisering i de tre fagene tysk, botanikk og pedagogikk ved NTNU. Dette er en av de få studiene som har fokus på studentenes erfaringer ved en norsk utdanningsinstitusjon.

Kort oppsummert finnes det et stort behov for mer og bedre kunnskap om hva det innebærer å være student ved et universitet. Dette er spesielt viktig hvis en ønsker å oppfylle det politiske

målet om å øke kvaliteten på utdanningen universitetene tilbyr studentene. Men det er også viktig for en videre sosiologisk forståelse av universitetene som organisasjoner. En sosiologisk forståelse av universitetene bør være forankret i erfaringene til organisasjonens medlemmer og ikke kun ta utgangspunkt i den abstrakte tenkningen om universitetene og deres funksjon i samfunnet. Denne oppgaven innebærer en beskrivelse av studentenes studiesituasjon ved universitetene, noe jeg mener vil gi oss en bedre forankret forståelse av universitetene som organisasjoner og vil skape et grunnlag for videre empiriske beskrivelser av universitetenes virksomhet.

1.2 Oppgavens hensikt og problemstilling

Denne oppgaven vil på en måte peke på det som alle mine lesere kanskje ”vet”, men som få har analysert og systematisert. Ved å fokusere på studentenes beskrivelser av sin studiesituasjon og kontakten studentene har med andre studenter og de vitenskapelig ansatte, vil jeg se nærmere på hva som kjennetegner studentenes studiesituasjon ved Universitetet i Oslo. Oppgavens problemstilling er som følger:

- Hva kjennetegner studentenes studiesituasjon ved de tre fagene pedagogikk, historie og biologi ved Universitetet i Oslo og i hvilken grad kan studentene beskrives som deltagere i et kollegialt fellesskap?

For å undersøke den andre delen av problemstillingen er det nødvendig å spesifisere hva jeg mener med deltagelse i det kollegiale fellesskapet. For det første forutsetter jeg at deltagelse i et kollegialt fellesskap innebærer at studentene på en eller annen måte kan sies å slutte opp under organisasjonens mål. For det andre forutsetter jeg at deltagelse i et kollegialt fellesskap innebærer en eller annen form for samarbeid med de andre som inngår i fellesskapet. På grunnlag av disse forutsetningene følger to delspørsmål: I hvilken grad kan studentene sies å slutte seg til universitetets mål og verdier? Og om studentens studiesituasjon er preget av et faglig samarbeid med de andre medlemmene i det kollegiale fellesskapet?

1.3 Oppgavens oppbygning

Helt først i oppgaven presenterer jeg de teoretiske perspektivene jeg benytter meg av for å forstå studentenes studiesituasjon ved Universitetet i Oslo. I kapittel 3 følger en beskrivelse av

datamaterialet, prosjektets metodiske gjennomføring og en vurdering av sentrale etiske problemstillinger. Deretter følger de empiriske beskrivelsene og analysen av disse i kapittel 4, 5 og 6. Kapittel 4 kan best beskrives som en case-beskrivelse av Universitetet i Oslo, og en beskrivelse av den romlige organiseringen av studiene. Kapittel 5 og 6 tar for seg studentenes erfaringer med studiene og kontakten de har med andre studenter og vitenskapelige ansatte. Helt til slutt følger en diskusjon av funnene og en avsluttende konklusjon.

2 Teoretisk bakgrunn

I dette kapittelet har jeg til hensikt å skissere noen teoretiske perspektiver som er nyttige for å forstå studentenes studiesituasjon ved Universitetet i Oslo, og avklare sentrale begreper jeg kommer til å benytte i de empiriske beskrivelsene. Et godt utgangspunkt for å forstå studentenes studiesituasjon er å se på tidligere sosiologiske arbeider om universiteter som organisasjon. Hva kjennetegner universitetenes virksomhet? Videre er det nyttig å vite noe mer spesifikt om universitetenes organisering, hva kjennetegner den sosiale lagdelingen ved et universitet? Disse tidligere analysene vil gi kunne meg et innblikk i hva som kjennetegner studentenes posisjon ved andre universiteter og danner således et godt utgangspunkt for å forstå studentenes studiesituasjon ved Universitetet i Oslo². I tillegg til disse perspektivene vil jeg benytte meg av et organisasjonsteoretisk perspektiv med beskrivelser av kunnskapsmedarbeidere, dette fordi jeg mener beskrivelsene av kunnskapsarbeidernes arbeidssituasjon bidrar med gode innsikter når de benyttes til å se nærmere på studentens studiesituasjon. Helt til slutt i kapittelet beskriver jeg den romlige organiseringen av studiene og den fysiske utformingen av lokalene hvor studentene holder til. Den romlige organiseringen bygger på et begrep hentet fra en Spilkers studie av hovedfag ved NTNU (Spilker 1998), og tilbyr et perspektiv som er svært nyttig for å beskrive forskjellene mellom fagene, og setter således studentenes uttalelser i en kontekst. Samtidig har forskjellene i den romlige organiseringen av fagene betydning for studentenes deltagelse i det kollegiale fellesskapet, slik jeg definerte det. Beskrivelsene av den fysiske utformingen av lokalene bidrar på samme måte, med en kontekst for studentenes erfaringer, i tillegg til å ha betydning for studentenes samarbeid med andre studenter og vitenskapelige ansatte, og dermed for studentenes deltagelse i et kollegialt fellesskap.

2.1 Universitet som organisasjon

Engelstad beskriver organisasjoner som sprikende staur (2009:196). Etersom de består av flere mennesker, må de romme sammensatte målsetninger og til tider motstridende og sprikende interesser. Organisasjoner er ikke stabile på lang sikt, selv om de ofte varer lenger enn de enkelte medlemmene. Samtidig som organisasjonene må håndtere sammensatte

² Jeg vil i denne oppgaven benytte meg av ordet posisjon i betydningen status eller stilling. Ordet status eller stilling henviser til den stillestående siden ved den sosiale strukturen, fremfor ordet rolle som henviser til den mer dynamiske og bevegende siden ved den sosiale strukturen (Østerberg 1997:45).

interesser og målsettinger, må de også ha ett eller noen få overordnede mål som gjør dem gjenkjennelige og gir dem identitet (Engelstad 2010:196), de må med andre ord ha noe som samler dem og holder dem sammen. En slik beskrivelse av organisasjoner er svært treffende hvis en ønsker å se på universitetene som organisasjoner. For det første består universitetene av svært mange mennesker – Universitetet i Oslo omfatter alene 43 327 personer i 2011 (Universitetet i Oslo 2011). Det er også rimelig å anta at universitetet dermed består av svært mange motstridende interesser. På den andre siden ser universitetene ut til å være svært stabile, noe som gjenspeiles i universitetenes alder. UiO fyller for eksempel 200 år i 2011, og kan regnes som relativt nytt hvis en sammenligner det med andre universiteter som for eksempel Universitetet i Lund (345 år) og Københavns universitet (over 525 år)³.

Det særegne med universitetenes organisering er at de er bygget på et knippe av oppgaver som til tider virker motstridende. De amerikanske forskningsuniversitetene er ifølge Parsons (1978:100) organisert som en ”knippe-institusjon”, det vil si en institusjon som bedriver mange forskjellige virksomheter samtidig. Slik Parsons beskrev forskningsuniversitetene på 1970-tallet, har universitetene en evne til å stå i mot det han så som en økt trend mot spesialisering og differensiering (Parsons 1978:100-101). Mens andre organisasjoner delte seg opp i mindre og mindre spesialiserte grupper, har universitetene i stor grad beholdt sin organisering. Ifølge ham er det overraskende at universitetene har beholdt en organisering som består av både av laveregradsstudenter og høyeregradsstudenter, ikke holder forskningen og undervisningen adskilt, og som har opprettholdt faggruppene innenfor de ”tre store fagene” - naturvitenskap, samfunnsfag og humaniora, når trenden ellers i samfunnet har gått i retning av økt spesialisering og differensiering.

Kalleberg (1999:78) mener universitetene som organisasjoner er preget av et mangfold av fag, faglige oppgaver og nivåer. Universitetene har ansvar for grunnforskning, forskningsbaserte studier, forskningsformidling og opplæring i profesjoner. De vitenskapelige ansatte ved universitetene har ifølge Kalleberg (2011:11-12) en firedelt oppgave; de er forskere, lærere (eller forelesere), offentlig intellektuelle og eksperter. Slik han ser det kan man se på denne komplekse organiseringen på to måter. For det første kan en se på denne komplekse sammenkoblingen av oppgaver som en svakhet, fordi universitetene ikke har spesialisert seg nok og har tatt på seg for mange og for forskjellige oppgaver. På den andre siden kan en se på

³ I en global skala er Universitetet i Oslo klart med i den eldste gruppen. Den største gruppen av universiteter har kommet etter 1970.

dette som en styrke, som bidrar til å opprettholde ”vitaliteten” i institusjonen, og en nødvendighet for å videreføre ”dette vitenskapelige tradisjons- og oppgavekomplekset videre til nye generasjoner” (Kalleberg, 1999:78-79). I artikkelen viser Kalleberg til Jürgen Habermas som under 600-års jubileet for universitetet i Heidelberg (stiftet i 1386), reflekterte over hvordan det kunne ha seg at universitetene kunne fortsette å være sentrale institusjoner i moderne samfunn. Senere lanserte Habermas en hypotese om at vitenskapelig produktivitet kan være avhengig av ”universitære” organisasjonsformer; en hypotese vi ifølge Kalleberg ikke har nok kunnskap eller viten til å bekrefte eller avkrefte (1999:79). Til sprikende staur å være, har universitetene eksistert overraskende lenge, med en tilnærmet lik organisering⁴.

Universitetene som organisasjoner skiller seg også fra andre organisasjoner når en ser på organisasjonens mål eller verdier. En bedrift har gjerne som mål å tjene penger, en skole har som mål å lære elevene noe, mens et sykehus som oftest har som mål å fremme god helse (Kalleberg 2010:7). På en måte er det de institusjonaliserte verdiene eller målene som gir organisasjonene en identitet og gjør dem gjenkjennelige, slik Engelstad (2010:196) påpekte. Et sykehus er et sykehus nettopp fordi arbeidet som utføres i organisasjonen handler om å fremme god helse, ved å hjelpe de som ikke har god helse. Universitetene er på samme måte preget av et sett med verdier eller institusjonelle mål. Slik Parsons så det er universitetene underlagt et verdimønster for en kognitiv rasjonalitet, og hovedoppgaven til medlemmene i organisasjonen er å fremme intellektuelle spørsmål og fremme den kognitive rasjonalitetens verdier i samfunnet (Parsons 1978:105). Robert Merton mente at vitenskapens institusjonelle mål var utbredelsen av ”sertifisert kunnskap”. Det vil si kunnskap bygget på empirisk bekreftede og logisk konsistente prediksjoner, oppnådd gjennom vitenskapelige metoder (Merton 1968:606). Universitetenes mål er altså å spre de kognitive rasjonelle verdier eller å spre ”sertifisert kunnskap”, og dette målet preger virksomheten som utføres i organisasjonen.

Slik Merton ser det er den vitenskapelige kulturen preget av et sett med vitenskapelige normer, som springer ut i fra universitetets mål (Merton 1968:606). Han identifiserer 4 vitenskapelige normer som preger den vitenskapelige virksomheten; universalisme, kommunisme, upartiskhet og organisert skepsis⁵. En kan tenke seg at disse vitenskapelige normene også burde prege universitetets virksomhet. Slik Kalleberg (1999:88) ser det er

⁴ Burton Clark gjennomførte på 1980-tallet en studie, som ifølge Kalleberg kan tolkes som en støtte til knippehypotesen (se Kalleberg 1999 og Clark 1995)

⁵ I ettertid har det kommet flere utdypende utvidelser. Et eksempel er Kalleberg som har utdypet Mertons 4 normer til 6, ved å legge til ytterligere to normer han mener Merton selv beskriver, ydmykhet og originalitet. (se Kalleberg 2007)

rendyrket argumentasjon, det vil si argumentasjon hvor deltagerne bare gjør bruk av grunner for å klargjøre, avkrefte eller bekrefte gyldighetsfordringer, særlig karakteristisk for den vitenskapelige virksomhet. Men den setter også preg på de andre faglige aktiviteter ved et universitet, som studier, formidling av innsikt til en interessert allmennhet, utdanning av profesjoner og faglig ledelse (Kalleberg 1999:88). Universitetene som organisasjoner har altså svært mange oppgaver og mange medlemmer (særlig etter den enorme studentveksten) og er på mange måter sprikende staur. Samtidig har de, som sprikende staur, også element som samler dem. Universitetet har som alle andre organisasjoner et felles mål som medlemmene og oppgavene er samlet rundt. Et interessant spørsmål er imidlertid i hvor stor grad studentene ved Universitetet kan sies å være samlet rundt et slikt mål, og i hvilken grad studentenes virksomhet er preget av universitetets mål og verdier.

2.2 Studentenes posisjon ved universitetet

Universitets mål om å spre ”kognitive rasjonalitetens verdier” eller å spre ”sertifisert kunnskap” i samfunnet, henger som nevnt sammen med hvordan organisasjonen er utformet og har betydning for forholdet mellom de ulike grupperingene internt ved universitetene. Jeg vil nå gå nærmere inn på det som best kan beskrives som den interne organiseringen ved universitetene. Jeg benytter meg av to ulike tilnæringer for å forstå den interne strukturen ved universitetene og slik forstå studentenes posisjon ved universitetet. For det første vil jeg se på Talcott Parsons beskrivelser av amerikanske universiteter, for det andre vil jeg se på Henry Mintzbergs beskrivelser av profesjonelle organisasjoner eller fagbyråkratier,

2.2.1 Studenter som deltagere i et kollegialt fellesskap

Fredrik Engelstads (2009) metafor på organisasjoner som sprikende staur, som bestående av mange enkeltindivider med forskjellige interesser, som er samlet rundt ett eller noen mål, leder oss inn på et sentralt aspekt ved forståelsen av organisasjoner. Enhver organisasjon, institusjon, eller samordnet aktivitet, medfører en form for inndeling av autoritet. Slik Becker ser det innebærer dette at det finnes et sett med delte forståelser som spesifiserer mengden og typen kontroll hver person som er involvert i organisasjonen har over andre. Med andre ord, hvem som har lov til å gjøre hva og hvem som kan beordre hvem (Becker 1970:151). Slik jeg ser det innebærer dette at ethvert individ som knytter seg til en organisasjon, eller deltar i en eller annen form for kollektiv handling, blir en del av en hierarkisk innordning. Gjennom sin

tilknytning til organisasjonen får medlemmene en posisjon som innebærer et sett med plikter og rettigheter, og et sett med forventninger til hvordan medlemmene som innehar den posisjonen skal handle og opptre (Østerberg 1997:45).

Naturlig nok finnes det også en slik hierarkisk inndeling ved universitetene. Parsons mener universitetet er lagdelt mellom ulike kompetansenivå og ved enkeltindividenes fremskritt i universitetsstrukturen (Parsons 1978:104). Slik han ser det har høyere utdanning vært forbeholdt de som kan demonstrere en kvalitativ overlegenhet i forhold til andre. I det akademiske systemet er det overlegenhet i kompetanse som er det vanligste legitimerende grunnlaget for en overlegen posisjon (Parsons 1978:105). Medlemmene i organisasjonen får sin posisjon gjennom sine akademiske meritter og systemet er slik sett meritokratisk⁶. En slik lagdeling gir grunnlag for å si at det eksisterer fire ulike grupperinger ved universitetet: laveregradsstudenter, høyeregradsstudenter, stipendiater og midlertidige ansatte (Junior faculty members), og fast vitenskapelig ansatte (senior faculty members) (Parsons 1978:105). Grupperingene består av medlemmer som innehar samme posisjon i den sosiale lagdelingen og jeg kommer i noen tilfeller til å referere til disse som ”gruppeposisjon”⁷. Disse 4 gruppene er underlagt et felles verdimønster med hovedmål om å fremme den kognitive rasjonalitetens verdier i samfunnet. Medlemmene kan på den måten sies å dele en form for kultur. For at studentene skal være fullverdige medlemmer i et kollegialt fellesskap, er det rimelig å tro at studentene i større eller mindre grad har internalisert universitetets mål og verdier.

Selv om det eksisterer en lagdeling mellom medlemmer med ulik posisjon, betyr ikke dette at universitetene er byråkratisk oppbygget. Parsons beskriver derimot universitetet som en kollegial forening, eller et kollegialt fellesskap, der det i prinsippet er likhet mellom individene som innehar samme eller tilsvarende kompetansenivå og som dermed befinner seg i samme gruppe (Parsons, 1978:106). Også forholdene mellom gruppene bærer preg av et fellesskap, for eksempel påpeker Parsons at forholdet mellom dem som underviser og studentene, ikke er som forholdet mellom en kunde og en selger (Parsons, 1978:106). Forholdet mellom studentene og den som underviser er med andre ord ikke en markedsrelasjon. Kalleberg mener at studentene verken er kunder eller klienter, men snarere er medprodusenter av

⁶ Det er viktig å påpeke at systemet ikke nødvendigvis er fullstendig meritokratisk i praksis, det er for eksempel flere som stiller spørsmålsteget ved akademias flertall av mannsdominert miljøer, spesielt i senere tid hvor det er et flertall kvinnelige studenter. Her er det selvsagt også store variasjoner mellom fagene.

⁷ Parsons benytter ordet ”status group”, på engelsk viser ordet status til det vi på norsk kaller for posisjon eller stilling. Selv om det finnes eksempler på at ordet status benyttes på samme måte på norsk (Østerberg 1997:45) bruker for eksempel ordet status og stilling om hverandre), har ordet status også sterke konnotasjoner til en forskjell i individenes prestisje. For å unngå en slik sammenblanding bruker jeg ordet posisjon.

kunnskaper, ferdigheter og innsikter (Kalleberg 1999:88). Slik han ser det deltar studentene og de vitenskapelige ansatte i en kooperativ søken etter sann kunnskap, noe som krever en selvstendig, spørrende og diskuterende holdning hos alle som deltar i universitetets læreprosess (Kalleberg 1999:88).

Det kollegiale fellesskap er heller ikke et demokratisk fellesskap, hvor alle som er medlemmer har en stemme. Derimot er det slik at alle medlemmene av organisasjonen er ”tatt opp” i fellesskapet, og kan miste sin rett til å delta hvis en for eksempel skulle bryte en av fellesskapets normer (Parsons 1978:106-107). Studentene er medlemmer, eller deltager i det kollegiale fellesskapet så lenge studieløpet varer, og de er forpliktet til å følge normene som tilhører det kollegiale fellesskap. Ved å bli medlem ved universitetet blir en deltager i et kollegialt fellesskap, og det knyttes noen forventinger til deg som medlem. Ingen av disse teoretiske perspektivene beskriver i særlig grad hva disse forventningene består av, men slik jeg ser det bør en kunne forvente at en deltager i det kollegiale fellesskap 1) til en viss grad har internalisert organisasjonens mål, enten det er å fremme ”den kognitive rasjonalitets verdier” eller ”å fremme ”sertifisert kunnskap”, 2) at arbeidet som medlemmene utfører til en viss grad utføres i fellesskap eller i det minste gjennomføres ved å bruke hverandre som ressurspersoner, og dermed kan karakteriseres som et samarbeid. Som medlemmer i universitetets kollegiale fellesskap skulle en altså forvente at studentene i en eller annen form har internalisert universitetets normer og verdier, og eventuelt bygger opp under universitetets mål. I dette tilfelle vil det være å fremme den kognitive rasjonalitets verdier, enten i form av å skape og bidra til ny kunnskap eller å spre denne kunnskapen. En skulle også forvente at studentene har kontakt med andre studenter og vitenskapelig ansatte, og at de bruker hverandre som støttespillere eventuelt samarbeider for å oppnå universitetets mål.

2.2.2 Studenter som profesjonelle operatører

Et annet perspektiv som er nyttig når en vil forstå studentenes posisjon og studiesituasjon ved universitetet, er å se på universitetet som et fagbyråkrati eller en profesjonell organisasjon. Mintzberg (1989:174) beskriver universitetenes organisasjonsstruktur som fagbyråkratisk, som vil si at de er byråkratisk oppbygget uten å være sentralisert. Den har med andre ord en type flat struktur hvor arbeiderne, eller operatørene som Mintzberg kaller dem, innehar kontroll over sitt eget arbeid og i mindre grad kan styres ovenifra. Mens Parsons fokuserte på forholdet mellom de ulike gruppene tilknyttet universitetet, fokuserer Mintzberg på forholdet

mellom arbeiderne og ledelsen. Fagbyråkratiske organisasjoner består, slik Mintzberg ser det, av en relativt liten ledelse, en stor gruppe operatører og en administrativ støttestab som utfører oppgaver som støtter opp under operatørens arbeid med organisasjonens hovedoppgaver (Mintzberg 1989:177). Den fagbyråkratiske strukturen oppstår i organisasjoner hvor arbeidet som utføres er komplisert og derfor må utføres og kontrolleres av eksperter. På samme tid er arbeidet stabilt nok til at ferdighetene til operatørene kan perfektioneres gjennom standardisering av arbeidsoppgavene (Mintzberg 1989:174). Fagbyråkratiske organisasjoner er således avhengige av ferdighetene og kunnskapen til operatørene for å kunne produsere standardiserte produkter eller tjenester⁸.

Fagbyråkratiene er avhengige av en koordinering gjennom standardisering av ferdigheter, noe som oppnås gjennom formell trening eller opplæring (Mintzberg 1989:175). Koordinering oppnås ved at alle operatørene gjennomgår samme opplæringsprosess, og ved at de andre i organisasjonen ut i fra operatørens opplæring vet hva de kan forvente av ham eller henne. Slik sett knyttes det noen forventninger til operatørene. På tross av standardiseringen av arbeidsoppgavene i fagbyråkratiet, er selve arbeidet basert på operatørens skjønnsmessige vurderinger (Mintzberg 1989:174). Det at arbeidet krever skjønnsmessige vurderinger gjør at arbeiderne får en stor grad av autonomi og kontroll over sitt eget arbeid, fordi disse vurderingene krever spesifikke kunnskaper og ferdigheter. Operatørene har med andre ord kontroll over eget arbeid og de arbeider ofte uavhengig av sine kolleger, men nært klientene (Mintzberg 1989:175).

Et godt eksempel på fagbyråkratisk arbeid, som også Mintzberg benytter, er arbeidet som utføres av en lege under en hjerteoperasjon. Hjertekirurgen har gjennomgått en formell trening (en lang utdanning) og arbeidet som utføres er svært standardisert (hjerteoperasjoner må utføres på "riktig" måte for å lykkes). Kirurgen er svært nær pasienten, men jobber ikke tett på andre hjertekirurger. Samarbeidet mellom legen og sykepleierne er automatisert og rutinisert, uten behov for diskusjon eller avklaringer, ettersom arbeidet er koordinert gjennom en standardisering av arbeidsoppgaver. Samtidig er kirurgen avhengig av å utøve skjønnsmessige vurderinger, ettersom alle pasienter er forskjellige og ulike komplikasjoner kan kreve alternative løsninger. Overfører en dette til universitetene og arbeidet som utføres der, er det viktig å påpeke at en professors oppgave består av flere forskjellige oppgaver;

⁸ Bruken av ordet tjenester kan gi noen feilaktige konnotasjoner ettersom jeg tidligere påpekte at universitetet er preget av en annen logikk enn for eksempel bedrift på et marked. I denne sammenhengen benytter jeg ordet tjenester fordi dette er ordet som Mintzberg selv benytter i sine beskrivelser av fagbyråkratiet.

forskning, undervisning, formidling og ekspertvirksomhet. Disse fire oppgavene kombineres i de ansattes daglige virke, men arbeidet er likevel svært spesialisert i den forstand at alle oppgavene omhandler professorenes forskningsfelt, som de er spesialister på. Slik sett er professorenes arbeid svært spesialisert og standardisert. Spesialiseringen ligger i det at de vitenskapelig ansatte i stor grad jobber med temaer innen deres fagfelt, og i liten grad beveger seg utenfor dette feltet. Standardiseringen ligger i det at arbeidsoppgavene for alle som er tilknyttet universitetet, gjennomføres ved hjelp av vitenskapelige metoder. Dette gjelder selv om forskningsfeltene og fagfeltene skiller seg fra hverandre ved å studere forskjellige objekter, og benytter seg av delvis forskjellige metoder. Professoren har et sett med arbeidsmåter, eller vitenskapelige metoder, som gjerne anvendes på samme måte i møtet med samme eller lignende forskningsobjekter, men som samtidig er avhengig av skjønnsmessige vurderinger før og under anvendelsen. På samme måte som en kirurg har forskeren eller professoren samme inntak til standardisering, hvor en først kategoriserer eller diagnostiserer for å finne ut hvilken arbeidsmetode som skal benyttes, for deretter å anvende denne arbeidsmåten (Mintzberg 1989:176-177). En forsker kan gjerne anvende samme metode gang på gang, men må vurdere om dette er mulig ut i fra hvert enkelt tilfelle. Forskningen krever en skjønnsmessig vurdering i hvert enkelt tilfelle.

Det er tydelig at en slik beskrivelse er gyldig for de vitenskapelig ansatte ved et universitet, men når det kommer til studentenes posisjon kan en ved hjelp av Mintzbergs analyse se på studentene på to måter. For det første kan en se på studentene som medlemmer under opplæring. Dette er nok det mest naturlige for en som leser Mintzberg, ettersom han beskriver profesjonelle yrker hvor studentene har gjennomgått en lang utdannings- og opplæringsprosess, før de selv blir operatører (Mintzberg 1989:175-176). Slik ser han på studentenes posisjon ved universitetet som en del av deres opplæringsprosess på veien til å bli operatører i et fagbyråkrati. Studentene er slik Mintzberg beskriver det på vei til et profesjonsyrke, eller et yrke som krever formelle kunnskaper og ferdigheter, som bare kan erverves gjennom en lang formell utdanning, gjerne etterfulgt av en praksisperiode. Studietiden er således en del av en opplæringsprosess og studentene er under opplæring. Et slikt perspektiv på studentene passer godt for medisinstudenter eller andre profesjonsrettede studier, men kan være mer problematisk i forhold til andre studier, hvor studentene ikke har en klar retning mot et spesifikt yrke.

På den andre siden kan man se på studentene som operatører. Slik jeg ser det er studentene på samme måte som de vitenskapelig ansatte operatører ved universitetet fordi studentene i arbeidet med masteroppgaven i stor grad utfører de samme arbeidsoppgavene og innehar de samme egenskapene som de vitenskapelig ansatte. Både studentene og de vitenskapelige ansatte er svært selvstendige i sitt arbeid, og de benytter de samme metodene, eller standardiserte arbeidsmåtene, i arbeidet de utfører. Videre kan en tenke seg at samarbeid mellom studentene, så vel som samarbeid mellom vitenskapelig ansatte, koordineres gjennom en felles oppfatning av hvordan arbeidet utføres, med andre ord gjennom en standardisering av arbeidsoppgavene. Som nevnt er standardiseringen av arbeidsoppgavene ved universitetene slik jeg ser det, uttrykt gjennom en felles vitenskapelig metode.

Et slikt perspektiv på studentene som operatører innebærer en oppgradering av deres posisjon fra å være ”under opplæring” slik Mintzberg ser det for seg, til å være medprodusenter av kunnskap. Kalleberg (2011:16) mener studentene er en type operatør, fordi de *må* være medprodusenter i sin egen læring. Spesielt masterstudentene befinner seg i en posisjon hvor det er naturlig å diskutere hvorvidt de er under opplæring eller om de er operatører. Spilker (1998:17) beskrev hovedfagstudiet, det som nå tilsvarende mastergradstudiet, som et studium i et skjæringspunkt mellom utdanning og forskning. På den ene siden markerer det slutten på en prosess av institusjonalisert skoleing som har pågått siden barndommen, på den andre siden markerer det begynnelsen på det neste stadiet, der det forventes av individene at de går over til å bli produsenter av kunnskap. Denne tvetydigheten i studentenes posisjon kan tenkes å ha betydning for studentenes studiesituasjon.

2.2.3 Betragtninger om kunnskapsmedarbeidere

I motsetning til perspektivene til Mintzberg og Parsons er ikke betraktningene rundt kunnskapsarbeidere beskrivelser av universitetenes organisering. Denne delen av kapitlet er derimot en samling av utvalgte teoretikers bidrag om såkalte kunnskapsarbeidere, det vil si ansatte i kunnskapsintensive organisasjoner. Analysene av såkalte kunnskapsarbeidere kan bidra være et nyttig perspektiv når en ser på studentenes studiesituasjon ved universitetet. Studentene kan beskrives som fremtidige kunnskapsarbeidere, men er ikke kunnskapsarbeidere i sin nåværende posisjon. Det er likevel flere trekk ved kunnskapsarbeidernes arbeidssituasjon som er nyttige for å belyse studentenes studiesituasjon.

Med kunnskapsarbeid mener jeg arbeid som utføres i organisasjoner som leverer kunnskapsbaserte produkter eller tjenester. Ifølge Bente Rasmussen (1999:1) har utviklingen fra masseproduksjon av varer mot kunnskapsbasert produksjon av varer og tjenester medført endringer i organisasjonsformene i arbeidslivet. Såkalte dynamiske organisasjoner med mindre hierarki, desentralisert ansvar og større grad av teamarbeid, har oppstått som en følge av at de opererer i omgivelser som endrer seg raskt (Rasmussen 1999:2). Tidligere lå bedriftens viktigste kapital i den materielle strukturen, med andre ord i bygninger og maskiner, nå ligger den viktigste kapitalen i de ansattes kunnskap og ferdigheter. Hun hevder dette har endret forholdet mellom organisasjonen og arbeidstakeren i den retning at bedriften nå er mer avhengig av de ansatte, og i større grad avhengig av å beholde høyt kvalifiserte og dyktige medarbeidere (Rasmussen 1999:1). Slik hun ser det ligger det en usikkerhet i det faktum at arbeideren er den som besitter kunnskapen, og bedriftene forsøker derfor å binde sine ansatte til bedriften ved å motivere dem for å bli og til å yte sitt ytterste. Slike bedrifter forsøker å organisere arbeidet slik at det blir mest mulig interessant og spennende for den som arbeider der, ved å gi de ansatte muligheter for å utvikle seg selv og ved å gi de ansatte sosiale og materielle belønninger (Rasmussen 1999:1) Gjennom en slik mobilisering av de ansatte, blir organisasjonene mer attraktive for andre potensielle arbeidstakere. Tilknytningen til disse bedriftene er med andre ord lystbetont og de ansatte blir som Rasmussen beskriver det: ”motivert av å bli sett og satt pris på, få ansvar og muligheter, og ved at deres kunnskaper og kompetanse blir viktig og de får delta i utviklingen av organisasjonen”(Rasmussen 1999:1). De ansatte i slike bedrifter har med andre ord en stor grad av autonomi og frihet i arbeidet de utfører og bedriftene underbygger en lystbetont arbeidssituasjon, ettersom de ansatte er de som sitter på bedriftens viktigste kapital.

En slik organisering av arbeid har imidlertid en bakside. Gjennom en tilrettelegging for lystbetont og spennende arbeid, blir bedriften og arbeidet en viktigere del av de ansattes liv. Og når organisasjonen blir viktig for de ansatte risikerer den å bli ”grådig”; den kan kreve alt for mye tid, energi og oppmerksomhet. Rasmussen (1999:1-2) beskriver slike organisasjoner som ”grådige organisasjoner”, som er karakterisert av medlemmenes innordning og fulle lojalitet, og av at organisasjonen forsøker å være medlemmenes viktigste basis for identitet (Rasmussen 1999:2). De ansatte som er svært motivert for jobben sin tar gjerne ansvar og gjør ofte den ”lille ekstra innsatsen” som er nødvendig for at organisasjonen skal lykkes, men dette innebærer også at de ansatte ofte strekker seg lenger enn de ønsker. Et viktig poeng ved grådige organisasjoner er at dette er organisasjoner som medlemmene slutter seg til av fri

vilje, for å arbeide mot et bestemt mål eller en bestemt sak som de synes er viktig (Rasmussen 1999:2). For å nå målet, må de vie livet sitt til saken og innordne seg organisasjonens disiplin; organisasjonene krever at deres interesser kommer foran individuelle interesser og behov, og legger således beslag på tiden og livet til medlemmene, ofte på bekostning av andre aktiviteter. De grådige institusjonene får aldri nok, og er sånn sett umettelige (Rasmussen 1999:2-3). Slike jobber er ofte svært attraktive fordi de tilrettelegger for de ansatte og gir dem muligheter for utvikling, men på den andre siden opplever de ansatte også et arbeidspress som et resultat av arbeidstakernes egne krav om interessante og utviklende jobber (Rasmussen 1999:4). Hva gjelder ledelse av kunnskapsmedarbeidere mener Rasmussen og Johansen (2002:25) at kunnskapsarbeiderne må behandles annerledes enn arbeiderne i industriens masseproduksjon, ettersom de er motivert av sine faglige interesser. Slik de ser det blir nå gamle ledelsesformer og kommando avløst av idealer om ”kollegial” koordinering og samarbeid i team (Rasmussen & Johansen, 2002:25). På denne måten nærmer beskrivelsene av kunnskapsbedriftene seg Mintzbergs betraktninger om fagbyråkratier, da de i mindre grad består av en ledelse, men tvert i mot koordineres gjennom en standardisering av arbeidsprosesser.

Et annet interessant poeng som en kan hente fra analysene om kunnskapsarbeidere, er hvordan de kunnskapsintensive organisasjoner lærer og hvordan kunnskapsarbeiderne møter hverandre i hverdagen. Ifølge Knut H. Sørensen (2008:15) er det to forskningsfelt som har vært særlig opptatt av å studere kunnskapsintensivt arbeid. Det ene feltet har fokusert på organisasjonslæring, mens det andre omhandler såkalt kunnskapsledelse. I det førstnevnte feltet, i beskrivelser av kunnskapsdeling og læring i organisasjoner, har et begrep om *praksisfellesskap* vært sentralt. Praksisfellesskap referer til en gruppe av ansatte som gjennom praksis og over tid har utviklet en felles forståelse av arbeidsfeltet og etablert gjensidige relasjoner (Sørensen 2008:15).

Sentralt i en slik analyse står konstruksjon av identitet gjennom varierte former for deltagelse i praksisfellesskap (Sørensen 2008:16). Slike praksisfellesskap er ikke nødvendigvis stabile, de utvikles og oppstår over tid etter hvert som medlemmer kommer og går og de behøver ikke være opplevd som fellesskap av de som er medlemmer. Praksisfellesskap kan heller ikke implementeres eller iverksettes av ledere, selv om det kan legges til rette for at grupper kan utvikle seg til å bli praksisfellesskap. Slik demonstrerer denne teorien, ifølge Sørensen (2008:16), betydningen av uformelle forhold knyttet til produksjon og deling av kunnskap, og

dermed også kunnskapsarbeidernes autonomi. I praksisfellesskap produseres kunnskap gjennom deltagelse og reifikasjon (Sørensen 2008:16). Med deltagelse menes ”å leve som medlem i sosiale fellesskap med aktiv sosial samhandling”. Med reifikasjon menes en prosess med å gi form til erfaringene med å delta, gjennom å produsere objekter som fryser disse erfaringene (Sørensen 2008:16). Slik Sørensen ser det er personlig samtale en av bærebjelkene i håndteringen av kunnskap innenfor praksisfellesskap (Sørensen 2008:16). Ved å se på studentene som en del av et praksisfellesskap med utviklingen av ny kunnskap som hovedmål, nærmer vi oss et av poengene Kalleberg (2010:21) trekker frem i sine beskrivelser av universitetet. Slik han ser det kan ikke studentene internalisere vitenskapens etos og epistemologi i rollen som ekstern kunde eller klient, eller som en arbeidstaker som mottar instruksjoner fra de som underviser og som rapporterer tilbake gjennom eksamener. Mennesker internaliserer og lærer det som praktiseres og ikke det som blir dem fortalt, og studentene må derfor være uavhengige deltagere i offentligheten, i seminarer og i åpne forum (Kalleberg 2010:21).

2.3 Den romlige organiseringen av studiene og den fysiske utformingen av lokalene

Når en studerer studentenes samhandling med hverandre og forholdet til de vitenskapelige ansatte er det interessant å se nærmere på hvordan studieoppleggene er bygget opp, og hvordan områdene eller lokalene samhandlingen skjer i er utformet. I sin studie av hovedfagstudenter ved NTNU benytter Spilker (1998:59) et begrep om en romlig organisering av studiet. Begrepet slik Spilker benyttet det viste til ”hvordan og i hvor stor grad studentene blir inndelt etter organisatoriske og kunnskapsmessige kriterier”. Han undersøkte således hvordan studentene var plassert i forhold til hverandre og i forhold til et videre landskap, med hensyn til arbeidsforhold, tilgang på ressurser og omfanget av spesialisering (Spilker 1998:59). Spilker benyttet begrepet for å vurdere i hvilken grad studiene består av såkalt modus 2-lignende undervisning - preget av høy indre spesialisering og nettverksdrevne relasjoner til omverdenen – eller modus 1-lignende undervisning - preget av blant annet liten grad av indre spesialisering og institusjonsregulerte forhold til samfunnet utenfor (Spilker 1998:33;59).

Jeg benytter dette begrepet på to måter. For det første bruker jeg det til å påpeke noen forskjeller i organiseringen av fagene, for dermed kontekstualisere studentenes erfaringer. For

det andre bruker jeg begrepet for å vise at denne romlige organiseringen av studiet har betydning for studentenes deltagelse i et kollegialt fellesskap. Den romlige organiseringen av studiet handler for det første om hvorvidt fagene har store innslag av felles emner eller om de gir studentene mange muligheter for å velge spesialemer. Slik Spilker ser det er det at et fag har mange felles emner, et tegn på at studiet vektlegger en disiplinær enhet, i motsetning til en indre spesialisering (Spilker 1998:33). I tillegg mener jeg at en inndeling i studieretninger tyder på en vektlegging av en indre spesialisering fremfor en disiplinær enhet. For det andre omfatter begrepet omfanget av prosjektorganisering ved studiet, det vil si at studentene gjennomfører masteroppgaven som en del av større prosjekter der ansatte og eventuelt andre studenter inngår. Dette ser Spilker (1998:33) i sammenheng med en spesialisering i forhold til arbeidet med oppgaven. Han mener studentene gjennom deltagelse i slike prosjekter kan forventes å bli tilknyttet sammensatte nettverk av forskere, og dermed bli en del av forskningen. Jeg benytter denne delen av begrepet til å beskrive i hvilken grad fagene er preget av en slik prosjektorganisering eller ikke, og knytter dette opp i mot studentenes deltagelse i det kollegiale fellesskapet. Et fag som vektlegger en disiplinær enhet, hvor studentene har mange felles emner og i stor grad følger samme studieopplegg, legger opp til at studentene i større grad inngår i et kollegialt fellesskap. Fag som vektlegger en indre spesialisering derimot kan en hevde tilrettelegger for studentenes spesialisering enn for deres deltagelse i et kollegialt fellesskap.

I en analyse av studentenes studiesituasjon kan det være interessant å undersøke hvilken betydning den fysiske utformingen av lokalene har for kontakten mellom studentene og studentenes kontakt med de vitenskapelig ansatte. Det forventes gjerne at det er en funksjonell sammenheng mellom en bygnings fysiske utforming og de aktivitetene som foregår i bygningen (Hope 2008:52). Med andre ord forventer en at den fysiske utformingen av bygninger spiller inn på den sosiale samhandlingen som foregår i bygningen. Bygninger, som menneskeskapte konstruksjoner, muliggjør forskjellige former for teknologisk, sosial og kulturell bruk (Hope 2008:55). Kontorutforming som et organisatorisk arrangement kan med andre ord fremme noen aktiviteter og forhindre andre. Slik Hope ser det vil fysisk og faglig nærhet ofte fremme kommunikasjon og samarbeid (Hope 2008:63). En slik tankegang ligger bak når jeg velger å ta med dette aspektet i denne oppgaven. Jeg mener den fysiske utformingen kan ha betydning for studentenes samhandling med de vitenskapelige ansatte, og således ha betydning for denne oppgavens konklusjoner. En kan både se på den ytre og den indre utformingen av et bygg i en slik undersøkelse. Jeg kommer imidlertid til å fokusere på

den indre utformingen av lokalene, fordi jeg mener den har større betydning for de som benytter bygningen i sin hverdag enn det den ytre utformingen har.

3 Data og metode

Dette prosjektet er et kvalitativt prosjekt av studentenes studieposisjon ved Universitetet i Oslo. Som jeg nevnte innledningsvis har utdannings sosiologien hovedsakelig stilt 3 typer spørsmål 1) om utdanning virker sosialt utjevnende eller ikke, 2) om studentenes gjennomstrømning og eventuelt frafall og 3) om skolesystemet virker fremmedgjørende eller ikke (Spilker 1998:18-19). Særlig de to første spørsmålene har blitt utforsket med kvantitative metoder, mens det sistnevnte temaet i stor grad har hatt sitt fokus på grunnskolen eller videregående opplæring. Kalleberg (1999:77) har påpekt at det finnes flere studier av enkeltaktiviteter ved universiteter og høyskoler, men at det er få studier av mangfoldet av faglig virksomhet i slike institusjoner. En av utfordringene til vitenskapsstudier er, ifølge Kalleberg, å utvikle mer saksvarende beskrivelser og analyser av universitetene, deres indre liv og samspill med omgivelsene. Jeg har hatt et ønske om å se nærmere på den interne strukturen ved Universitetet i Oslo, med spesielt vekt på studentenes erfaringer i organisasjonen. Hva kjennetegner studentenes studiesituasjon ved de tre fagene ved Universitetet i Oslo og hva kjennetegner kontakten studentene har med andre studenter og de vitenskapelige ansatte? Ved å ta utgangspunkt i studentenes erfaringer som studenter ønsket jeg å studere universitetet sett fra studentenes perspektiv. En slik fremgangsmåte kan i Smiths terminologi kalles institusjonell etnografi. I institusjonell etnografi tar en utgangspunkt i individenes erfaringer, for å si noe om strukturen eller institusjonen de befinner seg i (Smith 2005:44). Institusjonell etnografi starter ofte med å utforske erfaringene til de som er direkte involvert i den institusjonelle settingen, men det er de aspektene ved institusjonen som fremstår som relevant for individenes erfaringer som er forskningsobjektet, ikke individene i seg selv (Smith 2005:38). Slik Widerberg (2001:59) ser det innebærer dette å studere hvordan noe *gjøres* med fokus på sosiale mønstre og sammenhenger. En forsøker å kartlegge og forstå de sosiale mønstrene rundt fenomenet en studerer, ved å se på individenes erfaringer med fenomenet. Individene blir således behandlet som bærere av sosiale mønstre (Widerberg 2005:59). I dette prosjektet bruker jeg studentenes fortellinger om studiene til å undersøke hva som kjennetegner deres studiesituasjon, og på en måte ser jeg på hvordan studentene ”gjør” sine studier. En slik strategi mener jeg gir gode beskrivelser av studentenes studiesituasjon og deres deltagelse i et kollegialt fellesskap, og kan bidra til mer erfaringsnære beskrivelser av studentenes virksomhet ved Universitetet i Oslo.

Det følger naturlig med en slik strategi at problemstillingen ble utviklet underveis i prosjektet. Ønsket om å studere organisasjonen fra studentenes perspektiv, i tillegg til en mangel på tidligere studier av studenter, gjorde det vanskelig å spesifisere nettopp hva jeg skulle se nærmere på. I slike tilfeller hvor problemstillingen er vagt definert og forskningen på området er ufullstendig, kan man være best tjent med et genuint utforskende opplegg (Leiulfsrud & Hvinden 1996:229). Jeg valgte derfor å beholde en viss åpenhet i valget av teoretiske perspektiver og problemstilling i prosjektets oppstartsfasen og underveis i prosjektet. Samtidig som interessen for temaet var preget av mine forkunnskaper og min teoretiske forforståelse av universitetet. Denne fremgangsmåten kommer ikke tydelig frem i oppgavens endelige utforming, dette fordi den endelige problemstillingen er utformet på slik måte at teksten ”tester” en hypotese bygget på et teoretisk perspektiv, likevel har alle de temaene som har vært gjenstand for analyse sprunget ut av datamaterialet. Slik sett bygger oppgaven på studentenes egne erfaringer.

Jeg har benyttet meg av tre ulike kvalitative datainnsamlingsmetoder for å svare på problemstillingen. For det første har jeg benyttet kvalitative forskningsintervjuer for å få innblikk i informantenes erfaringer og opplevelser ved universitetet. Formålet med slike intervjuer er nettopp å få frem informantens meningsrammer og opplevelse av begivenheter og handlinger (Holter 1996:16). I prosjektet legger jeg sterk vekt på studentenes erfaringer og opplevelser, og dette datamaterialet er min viktigste datakilde. For det andre har jeg benyttet meg av dokumentstudier. Et viktig aspekt i denne oppgaven er det jeg i forrige kapittel definerte som den romlige organiseringen av studiet. Den romlige organiseringen viste til hvordan studiene er lagt opp med henblikk på en intern spesialisering og prosjektorganisering. Ved å gå gjennom instituttens informasjonsdokumenter om de tre masterprogrammene, har jeg fått innblikk i hvordan studiene normativt sett er organisert. Sammen med studentenes erfaringer gir disse et innblikk i studienes romlige organisering. For det tredje har jeg benyttet meg av observasjon for å få innblikk i det jeg har kalt for den fysiske utformingen av lokalene hvor studentene holder til. En slik sammensetning av flere datainnsamlingsmetoder kan beskrives som en case-studie, hvor jeg studerer et eller flere case (i mitt tilfelle Universitet i Oslo), ved hjelp av de metodene som virker hensiktsmessig (Silverman 2005:126). Ettersom hovedfokuset i prosjektet har ligget på studentenes erfaringer har de to sistnevnte metodene vært mindre sentrale, men har likevel bidratt med innsikter som jeg ikke ville fått uten dem.

3.1 Nærhet og distanse

Før jeg gikk i gang med prosjektet var det flere ting jeg måtte ta stilling til, først og fremst kunne det at jeg selv er masterstudent ved Universitetet i Oslo by på utfordringer. Samfunnsvitenskaplig forskning vil til en viss grad bli påvirket av verdiene til forskeren (Silverman 2005:257). Om jeg som forsker er nært knyttet til miljøet som studeres eller om jeg er en utenforstående, har betydning for den forståelsen jeg utvikler i løpet av prosjektet (Thagaard 2003:170). For å sikre at de tolkningene som undersøkelsen fører til er gyldige, bør forskeren gå kritisk gjennom grunnlaget for egne tolkninger. Album (1996:241) vektlegger at det er viktig at forskeren finner en riktig balanse mellom nærhet og distanse til de utforskede. Hvis en som forsker ikke kommer nært nok, vil en ikke kunne forstå de utforskedes verden. På den andre siden vil en forsker som ikke klarer å opprettholde en viss distanse få problemer med å oppdage og sette ord på det selvsagte, men også å løfte analysen fra det trivielle. I mitt prosjekt kunne det at jeg selv er masterstudent ved universitetet føre til at jeg i mindre grad klarte opprettholde en nødvendig distanse. Det har derfor vært viktig at jeg som forsker har vært bevisst min egen posisjon igjennom hele forskningsprosessen, slik at det ikke er mine erfaringer, men informantenes fortellinger og beskrivelser som er avgjørende for tolkingene og resultatene jeg har kommet frem til. Dette har preget hele forskningsprosessen fra utformingen av intervjuguiden og utvalget av informanter, til skriveprosessen og presentasjonen av resultatene. For å sikre en større grad av troverdighet til mine resultater, vil jeg i tråd med Thagaard (2003:169-170) klargjøre min posisjon og relasjon til miljøene jeg har studert.

Som student har jeg selv vært knyttet til Universitetet i Oslo i 5 år. Først som bachelorstudent i sosiologi, og senere som masterstudent. I løpet av disse fem årene har jeg erfart universitetet fra flere hold. Men med unntak av 4 emner tatt ved institutt for medier og kommunikasjon ved Det humanistiske fakultet, har jeg ingen erfaringer fra de delene av organisasjonen som mine informanter tilhører. Jeg har *ikke* tatt noen emner ved Institutt for arkeologi, konservering og historie, Pedagogisk forskningsinstitutt eller Biologisk institutt, og jeg hadde ingen kjennskap til undervisningen eller organiseringen av disse instituttene på forhånd. Mine erfaringer fra Universitetet i Oslo har gjort at jeg hadde god oversikt over hvordan universitetet er organisert og bygget opp. Ved siden av studiene har jeg også vært medlem i Programutvalget ved sosiologi, sittet som studentrepresentant i instituttstyret ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi og arbeidet som journalist i studentavisen Universitas. Disse

engasjementene har gitt meg erfaring med å orientere meg i universitetssystemet og har gitt meg innsikter om organisasjonen som har vært nyttige i gjennomføringen av prosjektet. På den ene siden har min nærhet til organisasjonen gjort det lettere for meg å komme i kontakt med informanter og andre som har hjulpet til i arbeidet med datainnsamlingen. På den andre siden kan en hevde at det er problematisk at jeg som selv er masterstudent ved Universitetet i Oslo forsker på andre masterstudenter i samme organisasjon. Men slik jeg ser det er det også rimelig å anta at mine erfaringer skiller seg betydelige fra informantenes erfaringer ettersom vi ikke har vært tilknyttet samme studium, institutt eller fakultet. Universitetet i Oslo er en svært stor organisasjon, og det er ikke noe som taler i mot at en som er tilknyttet én del av universitet, ikke kan studere en annen del av organisasjonen.

3.2 Om utvalget

Utvalget av informanter til prosjektet har vært et strategisk utvalg, det vil si at jeg har valgt ut informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard 2003:53). Informantene er valgt ut for å gi meg kjennskap til hva som kjennetegner studiesituasjonen og eventuelt deltagelsen i et kollegialt fellesskap, for den typiske studenten ved de tre fagene. Utvalget mitt er altså et ”typisk utvalg”, hvor jeg ønsker å se på hva som er typisk for studentene ved de tre fagene, til forskjell fra et ”spesielt utvalg” som innebærer at fenomenet det fokuseres på settes på spissen (Thagaard 2003:55).

Informantene er valgt ut på grunnlag av tre kriterier. For det første valgte jeg informanter som ikke tilhørte samme fakultet eller institutt som meg, for å opprettholde en viss distanse mellom min egen posisjon og deres posisjon. For det andre valgte jeg ut informanter ved tre masterprogrammer med tilhørighet til tre forskjellige institutt. Dette fordi jeg ønsket å ha muligheten til å se på forskjellene og eventuelt sammenligne studentenes erfaringer og beskrivelser fra de ulike faglige miljøene⁹. Jeg valgte meg ut de tre fagene biologi, historie og pedagogikk fordi disse tre fagene skiller seg fra hverandre både når det gjelder forskningsmetoder og forskningsobjekter. Det kan være at studiesituasjonen til studentene ved de tre fagene skiller seg fra hverandre, og at de deltar i et kollegialt fellesskap på forskjellig vis. For det tredje valgte jeg å intervju masterstudenter fremfor bachelorstudenter fordi jeg mener masterstudenter i større grad kan tenkes å være aktive deltagere i universitetets

⁹ Etter hvert som jeg kom lenger i arbeidet med intervjuene ble jeg oppmerksom på at dette sammenlignende perspektivet ikke lenger var like sentralt. Jeg har derfor valgt ikke å fremheve sammenligningen i den endelige oppgaven, men heller påpeke forskjellene og likhetene mellom fagene der det fremstår som relevant for problemstillingen min.

virksomhet. Tidligere studier har vist at studentene tar med seg studievanene de har utviklet i videregående skole inn i universitetet og at disse opprettholdes helt frem til slutten av det første semesteret ved universitetet (Lowe & Cook 2003). Ved å studere bachelorstudenter, spesielt tidlig i bachelorgraden, risikerer man altså at studentene fortsatt innehar holdninger og studievaner som de har utviklet i videregående skole. Masterstudentene har tilbrakt mer tid enn bachelorstudentene ved universitetet (minst 3 år) og det er derfor større sannsynlighet for at de har internalisert universitetets normer og verdier og har utviklet sine studievaner i henhold til universitetets standarder. I tillegg har de flere erfaringer med universitetet, og det gir en klar fordel at masterstudentene kan fortelle om sin tidligere posisjon som bachelorstudent, så vel som sin nåværende posisjon som masterstudent. Dette gir en mulighet til å få en innsikt i hva utviklingen fra bachelornivå til masternivå innebærer. Av samme grunn ønsket jeg å intervjuer både førsteårs- og andreårsmasterstudenter, da dette kanskje kunne gi meg innsikter i hvilke erfaringer studentene på andreåret har gjort seg i forhold til førsteårsstudentene¹⁰.

Informantene jeg har intervjuet tilhører Pedagogisk forskningsinstitutt ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Biologisk institutt ved Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet og Institutt for arkeologi, konservering og historie ved Det humanistiske fakultet¹¹. Totalt har jeg intervjuet 13 masterstudenter tilknyttet masterprogrammene i historie, biologi og pedagogikk ved Universitetet i Oslo. 3 av informantene er historiestudenter, 4 er biologistudenter og 6 er pedagogikkstudenter. Informantene er i aldersgruppen 23 – 57 år, med et klart flertall mellom 23 og 30 år. Utvalget består av 6 menn og 7 kvinner og det er en klar kjønnsfordeling i forhold til fagene. Blant de seks pedagogikkstudentene er det kun en mann, og ved biologi og historie er det kun 1 kvinne innen hvert fag. Utvalget består av 5 førsteårsstudenter (3 av dem ved historie, 1 ved pedagogikk, 1 ved biologi), resten er andreårsstudenter.

Utvalget mitt er preget av at jeg har måttet benytte meg av studenter som selv ville delta i undersøkelsen. Utvalget mitt er med andre ord også et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard 2003:53-54), noe som kan medføre en del skjevheter. Dette krever at jeg som forsker

¹⁰ I ettertid ser jeg at disse forskjellene var mindre enn ventet, og jeg har derfor valgt å utelate dette komparative perspektivet mellom førsteårs- og andreårsstudenter.

¹¹ Tre av informantene har tidligere gjennomført en bachelorgrad ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet. To av studentene har en bachelorgrad i Europastudier (EU), og en har en bachelorgrad i Samfunnsgeografi. Selv om studentene har tilhørt samme fakultet, og i samfunnsgeografens tilfelle samme institutt, har jeg ingen kjennskap til disse fagmiljøene. Studentenes erfaringer fra bachelornivå er heller ikke i fokus i dette prosjektet, og jeg anser derfor dette for å være uproblematisk.

reflekterer over hvilken betydning dette har for mine resultater. En av fordelene med min nærhet til forskningsfeltet var at jeg hadde god kjennskap til mange deler av den formelle strukturen ved universitetet. Jeg visste derfor godt hvem jeg skulle kontakte for å komme i kontakt med studentene, og det var ikke noe problem å få sendt ut en e-post ved hjelp av instituttens e-postlister. Tanken var at jeg ved å sende ut en generell henvendelse med en beskrivelse av prosjektet på instituttens e-postlister, kunne de studentene som ønsket å delta gi meg tilbakemelding direkte. E-posten ble sendt med meg som avsender, slik at studentene ikke skulle få følelsen av at dette var en evaluering eller lignende gjennomført av instituttet, men et selvstendig forskningsprosjekt. Denne fremgangsmåten fungerte bra ved biologi og pedagogikk. Ved pedagogikk fikk jeg så mange tilbakemeldinger at jeg ble nødt til å avvise flere. Bare en halv time etter å ha sendt ut e-posten hadde jeg seks interesserte, og i løpet av de kommende dagene fikk jeg enda flere henvendelser fra pedagogikkstudenter som ønsket å delta.

Blant historikerne var derimot historien en annen, der fikk jeg ikke en eneste tilbakemelding på e-post og jeg ble nødt til å ta i bruk andre metoder for å komme i kontakt med historiestudentene. Jeg bestemte meg for å besøke en forelesning for å fortelle om prosjektet mitt, men det skulle vise seg at historiestudentene hadde hatt sin siste forelesning for høsten og at ingen av studentene ville bli samlet igjen før på vårsemesteret. Jeg tok derfor kontakt med min kontaktperson for å høre om det var noe mer han kunne gjøre, og det ble hengt opp en plakat med informasjon om prosjektet, samt kontaktinformasjon til meg, på studentenes pauserom. I tillegg skulle han høre med noen av studentene når de kom for å få veiledning. Heller ikke dette ga noen resultater og jeg ble derfor enig med min veileder om at han skulle kontakte de vitenskapelige ansatte han kjente ved Institutt for arkeologi, konservering og historie. Denne henvendelsen førte til at én student tok kontakt med meg per e-post, Jeg hadde fortsatt en mangel på informanter fra historie, men det hele løste seg da jeg ytret min frustrasjon til en av mine medstudenter. Hun kjente en som gikk på masterprogrammet i historie og sa at hun kunne kontakte henne. I det vi gikk ut av kaffebaren møtte vi tilfeldigvis denne studenten, som takket ja til å bli intervjuet. I tillegg fikk hun med en annen historiestudent som befant seg i kaffebaren på det tidspunktet. Etter nesten to måneder med forespørsler og henvendelser hadde jeg til slutt tre informanter fra historie. Disse to informantene på historie kjenner hverandre, og den ene informanten kan sies å ha blitt rekruttert ved hjelp av snøballmetoden. Dette fører til en skjevhet i utvalget mitt blant historiestudentene fordi disse personene tilhører samme nettverk. Et av problemene med

snøballmetoden er at utvalget kan komme til å bestå av personer innenfor samme nettverk (Thagaard 2003:54). En slik skjevhet ser vi i utvalget av historiestudentene, hvor to av de tre informantene kjenner hverandre godt fra før. Det er også sannsynlig at de to studentene kjenner den tredje informant, da alle informantene fra historie er førsteårsstudenter. Spørsmålet er imidlertid hva dette vil ha å si for mine resultater. For det første er det sannsynlig at deres erfaringer sammenfaller på noen eller flere punkter, særlig hvis det jeg spør om er noe de har snakket om tidligere. Dette ser imidlertid ikke ut til å ha vært et stort problem i mitt materiale. For det andre kan det tenkes at de tre informantene har andre erfaringer enn det andreårsstudentene ved historie ville hatt. Dette er en begrensning i datamaterialet mitt fra historie.

Det at utvalget mitt er et tilgjengelighetsutvalg medfører også noen skjevheter. Slik Thagaard (2003:54) ser det kan informantene representere personer som er ”fortrolig med forskning, eller i hvert fall ikke har noe imot at deres livssituasjon blir studert”. Det kan være at personene som deltar i undersøkelsen i større grad enn det som er vanlig, føler at de mestrer sin livssituasjon. Dette gir en skjevhet i den retning at undersøkelsen gir mer informasjon om hvordan noe mestres, enn om særlige konfliktfylte forhold. Personer som ikke er villige til å delta, kan representere mer problematiske sider ved det fenomenet som studeres (Thagaard 2003:54). I dette prosjektet kan man spørre seg hvorfor det var slik at pedagogikkstudentene i større grad enn de andre studentene ønsket å delta i prosjektet. Slik jeg ser det er det rimelig å anta at dette skyldes at pedagogikkstudentene i større grad enn historiestudentene og biologistudenten er interessert i en slik problemstilling som mitt prosjekt bygger på. Problemstillingen ligger nært pedagogikkstudentenes eget fagfelt og det kan tenkes at de syntes prosjektet virket spennende og derfor følte at de burde bidra. Det kan også hende at studentene ved pedagogikk følte de hadde mer å bidra med på grunn av sin bakgrunn. Det er også rimelig å anta at de som stilte til intervju i dette prosjektet skiller seg noe fra de som ikke deltok. Spørsmålet er i hvilken retning denne skjevheten vil påvirke resultatene. Mitt inntrykk er at dette utvalget i stor grad består av studenter som er godt inkludert i et faglig miljø ved instituttet de tilhører. De fleste studentene er svært engasjert og deltar på flere måter i det faglige miljøet, som for eksempel gjennom å være seminarleder eller hjelpelærer. På den andre siden er det også eksempler på det motsatte. Det er spesielt to studenter som forteller at de ikke trives og at de i liten grad har kontakt med andre på studiet, både andre studenter og vitenskapelig ansatte. Utvalget mitt består med andre ord av to typer studenter, de som er svært fornøyde og har lyst til å snakke om sin tilværelse fordi de trives og er svært engasjerte,

og de som er misfornøyde og som ønsker å fortelle om det fordi de ønsker å bidra til at noe endrer seg. En tredje skjevhet som skyldes studentenes tilgjengelighet, er at det er flere andreårsstudenter enn førsteårsstudenter i utvalget mitt. Blant studentene fra biologi og pedagogikk er det kun 1 fra hvert fag som går sitt første år ved masterprogrammet. Blant informantene fra historie derimot, går samtlige på førsteåret. En overvekt av andreårsstudenter er slik jeg vurderer det mindre problematisk, fordi disse studentene også kan fortelle om og beskrive sin studiesituasjon på førsteåret. En overvekt av førsteårsstudenter ville vært mer problematisk fordi disse ikke har kjennskap til hvordan ting gjøres på andreåret og fordi de i mindre grad er kommet i gang med arbeidet med masteroppgaven. Blant historiestudentene kunne dette være et problem, men det viste seg at min bekymring for at studentene ikke var kommet i gang med oppgaven var grunnløse siden historiestudentene starter på masteroppgaven allerede første semesteret. Det er likevel en begrensning i mitt datamateriale at jeg ikke har snakket med noen andreårsstudenter ved masterprogrammet ved historie.

3.3 Gjennomføring av intervjuene

Før jeg startet den ”reelle” datainnsamlingen valgte jeg å gjennomføre et prøveintervju, for å vurdere om intervjuguiden var god nok. Informanten til prøveintervjuet ble rekruttert gjennom en felles bekjent, og intervjuet gikk så bra at jeg har valgt å inkludere det i datamaterialet og behandle det på lik linje med de andre intervjuene. Intervjuene var semistrukturerte i formen, det vil si at jeg hadde utarbeidet en intervjuguide på forhånd, men at spørsmålene ikke alltid ble stilt i samme rekkefølge. Jeg ønsket derimot at praten skulle få flyte naturlig og føre oss inn på de temaene jeg ønsket å snakke om og forsøkte i tråd med Widerberg (2001:88) å følge informantens beretning og hekte meg på det de tok opp. Dette viste å være en god strategi som gjorde intervjuer og informant litt mer avslappet, enn det vi kanskje hadde vært hvis vi hele tiden hadde stoppet samtalen for å følge intervjuguiden slavisk. Slik fikk jeg belyst de temaene som informantene selv så som mest sentrale og viktige, samtidig som vi fikk snakket om de temaene jeg hadde sett for meg.

Min nærhet til informantene ved at jeg selv er masterstudent bidro i tillegg til at intervjuene følte mer som en samtale mellom to studenter, enn et intervju. Det virket som om studentene syntes det var fint å kunne fortelle om sine problemer og utfordringer i forbindelse med studiene og masteroppgaven til en som var på samme vei. På den andre siden krevde dette at jeg måtte være påpasselig med ikke å fortelle for mye om min egen tilværelse som student.

Det var svært viktig for meg at intervjuene ikke skulle omhandle meg og mine erfaringer, men deres erfaringer med universitetet. Jeg var derfor nøye med å få informantene til å utdype det de snakket om, selv da jeg fikk følelsen av at informantene tenkte at jeg visste det de fortalte på forhånd. Dette viste seg å være en vellykket strategi, da det i flere tilfeller virket som om studentene forventet at jeg visste mer enn det jeg faktisk gjorde. Et eksempel var da jeg ble oppmerksom på at biologistudentene har en annen formening om hva seminarer er, enn det pedagogikk og historiestudentene hadde. Et av spørsmålene mine handlet om hvilke former for undervisning studentene hadde, og om de hadde seminarer som en del av undervisningen. Studenten som tilhørte masterprogrammet i biologi stusset litt over spørsmålet, men svarte at de av og til hadde seminarer, men at undervisningen i stor grad besto av kollokvier. Det slo meg da at kollokvier og seminarer hadde litt forskjellig betydning ved mitt og hans institutt. For meg refererte seminarer til seminargrupper tilknyttet emnene, som arrangeres av instituttet. For ham refererte seminarer til forskningsseminarer hvor forskere presenterer sine forskningsfunn, mens kollokviene refererte til det jeg tenker på som seminarer. Flere ganger følte jeg også at studentene forventet at jeg hadde et ”riktig” svar på det jeg spurte om, spesielt da vi snakket om studieopplegget. Studentene tok det kanskje for gitt at jeg hadde lest meg grundig opp på informasjonssidene deres og derfor hadde inngående kjennskap til studieopplegget.

3.4 Om dokumentstudiene og observasjonsmaterialet

Det er svært vanlig å kombinere dokumentanalyse med for eksempel intervju eller observasjon (Thagaard 2003:12). Det kan være dokumenter av ulik art, enten det er private dokumenter som brev og dagbøker, eller offentlige dokumenter knyttet til virksomheten i organisasjoner. I dette prosjektet har jeg benyttet meg av dokumentstudier til å kontekstualisere og beskrive studentenes studiesituasjon. Intervjuene utgjør hoveddatakilden, mens dokumentene og observasjonene utgjør en bakgrunn for å bedre forstå rammene som studentene befinner seg innenfor. Slik Fangen ser det gir en kombinasjon av deltagende observasjon og dokumentstudier en mulighet til å kontekstualisere materialet bedre (Fangen 2004:150-151). Når en benytter seg av dokumenter som kilder er det viktig å stille noen kritiske spørsmål til dokumentene som benyttes (Kjeldstadli 1999:162). For det første bør en spørre seg hva slags kilde en står ovenfor, hvilken funksjon hadde de i den situasjonen og det

miljøet de ble til i? Det gjelder med andre ord å bestemme opphavet og formålet med dem. For det andre er det viktig å tolke kildene; hva står i kildene og hvilket innhold har de? For det tredje er det viktig å vurdere hva vi kan bruke kildene til.

Dokumentene jeg har benyttet meg av er universitetets egne informasjonssider med beskrivelser av masterprogrammene som informantene mine er tilknyttet. På universitetets nettsider ligger det beskrivelser av alle emner, bachelor- og masterprogrammer ved Universitetet i Oslo. Formålet med informasjonssidene er å informere nye og eksisterende studenter om studieopplegget, og på den måten formidle hva som forventes av studentene på masterprogrammet og hva studentene kan forvente å lære. På en måte kan en si at informasjonssidene utgjør instituttens selvpresentasjon og det er viktig for instituttene at beskrivelsene virker tiltrekkende for potensielle studenter. Slik sett er beskrivelsene også å regne som reklame for å tiltrekke seg nye studenter, i tillegg til å være informasjonsdokumenter. Informasjonssidene består av informasjon samlet under flere overskrifter. Jeg har benyttet meg av sidene med titlene: ”Hvorfor velge dette programmet?”, ”Hva lærer du?”, ”Oppbygning og gjennomføring”, og ”jobb og videre studier”. Disse fire sidene er de jeg anser som mest relevante og er etter min mening tilstrekkelig til å beskrive de ulike masterprogrammene og studieretningene. Dokumentene inneholder beskrivelser av studieopplegget, studentenes muligheter etter endte studier, eventuelle læringsmål og en argumentasjon for hvorfor en ”burde velge” dette masterprogrammet. Under overskriften ”oppbygning og gjennomføring” presenteres studentene for et studieopplegg slik det er planlagt fra instituttet sin side. Det betyr ikke at studentene faktisk følger studieopplegget slik det presenteres, derimot må informasjonssidene behandles som normative kilder, det vil si at de sier noe om hva som *burde* være tilfelle (Kjeldstadli 1999:164). På den andre siden er informasjonssidene også beskrivende kilder, i den forstand at de sier noe om det som er eller kommer til å skje. For selv om studentene ikke nødvendigvis gjennomfører studiet i den rekkefølgen som legges opp, beskriver sidene noe som studentene *må* gjennomføre for å få en mastergrad. Som student må du gjennomføre emnene som planen beskriver (med mindre du har tatt tidligere emner som tilsvarer de som står på planen) og du må skrive en masteroppgave. Informasjonssidene som kilder er altså både beskrivende og normative. Jeg benytter disse til å sammenligne de tre fagenes romlige organisering, det vil si hvorledes fagene varierer i forhold til en indre spesialisering og prosjektorganisering, og dermed som en kontekstualisering av studentenes studiesituasjon. Et problem med disse kildene er at dokumentene er nettbaserte og dermed kan endres og revideres. Dokumentene må derfor

behandles som et ”stillbilde”, tatt på det tidspunktet jeg lastet ned dokumentene fra nettsidene. På den andre siden er det lite trolig at studieopplegget har endret seg betydelig uten at studentene kjenner til det. Dokumentene er, slik jeg ser det, velegnet til å brukes til en beskrivelse av det jeg den romlige dimensjonen av studiene.

Observasjonsmaterialet jeg benytter meg av i dette prosjektet ble innsamlet i forbindelse med intervjuene. Alle intervjuene ble gjennomført på universitetsområdet på Blindern. De fleste intervjuene ble gjennomført i Fysikkbygningen, men minst ett intervju ved hvert fag ble gjennomført i lokalene hvor studentene holdt til. Jeg har ikke bedt alle informantene om å vise meg rundt, men har hatt noen sentrale informanter ved hvert fag som har gjort dette etter at vi avsluttet intervjuet. Slik har jeg fått innblikk i lokalene studentene holder til i. Jeg har også i ettertid besøkt lokalene for å undersøke om de notatene jeg hadde gjort meg var korrekte. Lokalene er i stor grad åpne for alle, med unntak av noen lukkede undervisningsrom. Spesielt ved biologi finnes det låste laboratorier, men studentene som viste meg rundt hadde tilgang til en del av rommene og låste oss inn noen steder. Observasjonene jeg har gjort meg, benyttes i denne oppgaven på samme måte som informasjonsdokumentene, det vil si til en kontekstualisering av studentenes studiesituasjon, men utgjør også en viktig faktor for studentenes deltagelse i det kollegiale fellesskapet. De utgjør med andre ord grunnlaget for beskrivelsene av den fysiske utformingen av lokalene, som jeg mener har betydning for studentenes samhandling med hverandre og med de vitenskapelig ansatte. Det er ikke de enkelte rommenes utforming som er av betydning slik jeg ser det, men lokaliseringen av rommene i forhold til hverandre. Observasjonene er derfor ikke detaljerte når det kommer til de enkelte rommene, men beskriver plasseringen av de ulike rommene.

3.5 Analysen

Analysen av datamaterialet har delvis vært preget av en empirinær tilnæringsmåte, hvor jeg har hentet ut temaer og kategorier fra det empiriske materiale jeg har samlet inn. En slik tilnæringsmåte er å anbefale i en eksplorativ studie og gir en den fordel at en kan lese datamaterialet med nye øyne eller søke etter nye teoretiske rammer om man opplever at de opprinnelige perspektivene eller problemstillingene ikke er tilstrekkelig fruktbare (Leiulfstrud & Hvinden 1996:229-230; Widerberg 2001:127). På den andre siden har min interesse for feltet og min teoretiske forforståelse preget utformingen av prosjektet og har således ledet meg inn mot de delene av organisasjonen jeg har ønsket å studere. Intervjuguiden var

utformet med et ønske om å belyse ulike deler av studentenes studietilværelse, men bygget delvis på mine egne erfaringer og forkunnskaper om universitetet.

De analytiske temaene springer derimot ut i fra studentenes egne fortellinger og beskrivelser. Ved å opprettholde relativt vide kategorier sikret jeg meg en kjennskap til flere sider av materialet. Slike kategorier kan være rent beskrivende og innholdsmessige eller knyttet til mer teoretiske og formelle begreper (Leiulfstrud & Hvinden 1996:232). Jeg tok utgangspunkt i rent beskrivende kategorier fordi jeg ønsket å ligge nær studentenes fortellinger og erfaringer. Etter å ha kategorisert materialet koblet jeg dette med de teoretiske utgangspunktene jeg mente kunne være gunstige for å belyse studiesituasjonen. Jeg har med andre ord latt studentenes fortellinger definere ”problemene” og ikke forsøkt å tvinge deres beskrivelser inn i mine begreper. Slik har jeg latt ”the case define the concept” slik Becker (1998:123) anbefaler. I praksis besto analysen av datamaterialet av en systematisk gjennomgang av intervjuene, med en veksling mellom skriving og analysering. Den endelige tekstens oppbygning er slik at det kan virke som om jeg har hatt en teorinær tilnæringsmåte, hvor jeg har tatt utgangspunkt i en teori for så å teste denne ved hjelp av datamaterialet. Slik sett kan det virke som om jeg forsøker å tvinge studentenes fortellinger inn i de analytiske begrepene jeg benytter meg av. Dette er ikke tilfellet. Jeg har valgt ut de analytiske begrepene på det grunnlaget at jeg mener de er fruktbare i en beskrivelse av studentenes studiesituasjon og alle temaene som er gjenstand for analyse har sprunget ut av studentenes egne fortellinger.

3.6 Ethiske betraktninger

Samfunnsforskere kan potensielt stilles overfor en rekke situasjoner som krever grundige etiske overveielser (Engelstad et al. 2005:433). Dette gjelder særlig når en forsker på marginaliserte eller sårbare grupper. Et prosjekt som studerer studentenes studiesituasjon gjennom deres egne erfaringer, byr ikke på de store etiske problemene. Studentene jeg har intervjuet skal selv gjennomføre et forskningsprosjekt og har tilhørt universitetet i en lengre periode. Det er derfor rimelig å anta at disse i stor grad er klar over hva det innebærer å være med i et forskningsprosjekt. Studentene er svært kompetente til å vurdere om dette er noe de ønsker å være med på eller ikke. Informantene deltok i undersøkelsen av egen fri vilje og hadde muligheten til å trekke seg fra undersøkelsen på et hvilket som helst tidspunkt. I forkant av intervjuene ble informantene gjennom et informert samtykke forsikret om at de skulle forbli anonyme, samt at lydopptakene ville bli slettet etter prosjektets slutt.

I forkant av intervjuene var jeg noe sparsommelig med detaljene rundt forskningsprosjektet. Dette fordi jeg ikke ønsket at informantene skulle ha kjennskap til mine forkunnskaper og tanker rundt temaene før intervjuet var gjennomført. Dette følte til tider ut som hemmelighold, selv om studentene etter min vurdering hadde fått tilstrekkelig informasjon om prosjektet gjennom det informerte samtykket. Jeg var aldri i tvil om at informantene hadde nok informasjon til å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet og hensikten med forskningen min. Slik sett befant jeg meg alltid innenfor de forskningsetiske retningslinjenes informasjonskrav (NESH 2006:12 - 13). I etterkant av intervjuene delte jeg også mine tanker og perspektiver, i de tilfellene studentene ønsket å høre hvilke inntrykk jeg hadde gjort meg.

Slik jeg vurderer det er lite trolig at studentene har fått noen negative følger av å bli intervjuet. I beste fall har det at de har deltatt på intervjurundene ført til at de har et mer reflektert og bevisst forhold til hvordan de studerer, deres muligheter til å påvirke studiesituasjonen og kontakten de har med de vitenskapelig ansatte. Det er lite sannsynlig at studentene ved å fortelle meg om sine problemer og utfordringer i forbindelse med studiene sitter igjen med en dårlig følelse. Mer sannsynlig er det at de føler at de endelig har fått muligheten til å prate om sine frustrasjoner om både masteroppgaven og studieopplegget. Flere av studentene ga uttrykk for at det var fint å høre at de fleste andre studentene jeg hadde snakket med, satt med mange av de samme utfordringene.

Datamaterialet i dette prosjektet inneholder i liten grad informasjon som kan anses å være skadelig for mine informanter. Jeg har derfor valgt ikke å gjennomføre en fullstendig anonymisering av informantene mine. I praksis vil det si at jeg har valgt å oppgi studentenes fagfelt og gjengi forskningstemaene studentene arbeider med i masteroppgavene. Hensikten med prosjektet har vært å belyse nyansene og variasjonen i studentenes erfaringer ved Universitetet i Oslo. I slike kvalitative prosjekter vil det å måtte forholde seg til et absolutt anonymitetskrav være krevende og frustrerende fordi jo mer en nyanserer beskrivelsene, jo større er sjansen for at den utforskede kan gjenkjennes (Alver & Øyen 1997:120). I mitt tilfelle ville en fullstendig anonymisering innebære ikke å oppgi studentenes studieretning og forskningstema, noe som ville gjort det vanskelig å beskrive variasjonen mellom de ulike fagene. Jeg har derfor valgt ikke å anonymisere studentenes studieretning og forskningstemaer fordi jeg har ønsket å beskrive studentenes erfaringer ut i fra den konteksten de befinner seg i. Alver og Øyen (1997:120) mener en bør vokte seg for å omforme for anonymiseringens skyld, spesielt hvis det er forhold som en tror en kan ha betydning for

fortolkningen av materialet og forståelsen av menneskets holdninger og handlinger. Forskeren må i sine vurderinger prøve å ta hensyn til hvilke konsekvenser det kan ha for vedkommende å bli gjenkjent (Alver & Øyen 1997:124). I mitt prosjekt mener jeg studentene i liten grad vil oppleve noen konsekvenser av å bli gjenkjent.

3.7 Validitet og overførbarhet

Det er slik jeg ser det liten grunn til å tro at de beskrivelsene eller tolkningene som kommer frem i denne oppgaven er feilaktige. I dette kapittelet har jeg redegjort for hvordan jeg er kommet frem til det jeg beskriver i denne oppgaven. Jeg hevder på ingen måte at det som kommer frem her er de eneste riktige oppfatningene om hva som kjennetegner det å være student, derimot mener jeg dette er troverdige og virkelighetsnære beskrivelser av den interne strukturen ved de tre fagene pedagogikk, historie og biologi ved Universitetet i Oslo. Validiteten i mine konklusjoner og beskrivelser har jeg blant annet sikret ved å unngå å studere mitt eget fag, institutt eller fakultet, og ved å dokumentere og diskutere valgene og tolkningene jeg har gjort underveis i prosjektet. Et av mine ønsker med dette prosjektet har vært å bidra til bedre beskrivelser av det interne livet ved universitetet, og slik sett kan vi snakke om en overførbarhet. Begrepet om overførbarhet er knyttet til at den forståelsen som utvikles innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner (Thagaard 2003:170). Slik jeg ser det kan beskrivelsene som kommer frem her være nyttige for å forstå andre studenters erfaringer ved andre fag ved Universitetet i Oslo eller andre utdanningsinstitusjoner i Norge. Oppgavens fokus på variasjonen i studentenes erfaringer gjør det mulig for andre å undersøke hvorvidt studenter ved andre institusjoner erfarer noe lignende. Slik legger oppgaven et grunnlag for flere kvalitative og kvantitative studier av norske universiteter, med fokus på studentenes studiesituasjon.

4 De tre fagene ved Universitetet i Oslo

For å svare på hva som kjennetegner studiesituasjonene til studentene ved de tre fagene pedagogikk, biologi og historie ved Universitetet i Oslo, er det nødvendig å beskrive institusjonen, instituttene og den romlige organiseringen av fagene som studentene tilhører. Først i dette kapitlet vil jeg si noe om den historiske bakgrunnen til universitetet, samt presentere de tre instituttene som fagene er organisert under. Deretter vil jeg beskrive de ulike gruppene som er å finne ved de tre instituttene, før jeg beskriver de fagenes romlige organisering og diskuterer deres betydning for et eventuelt kollegialt fellesskap. Til slutt i kapitlet beskriver jeg den fysiske utformingen av lokalene hvor studentene og de vitenskapelige ansatte holder til.

4.1 Universitetet i Oslo - to tradisjoner

Reformeringen og utviklingen av den norske universitetssektoren har vært preget av to ulike universitetstradisjoner, en fransk tradisjon fundert i opplysningstidens nyttetenkning og en tysk tradisjon fundert i humanistisk dannelsesstenkning. Reformene av den norske utdanningssektoren har vært preget av brytning mellom disse to tradisjonene (Slagstad 2000:48). Etter den franske revolusjonen la franskmennene ned universitetene og opprettet spesialiserte høyskoler (Collett 1999:25; Slagstad 2000:435). Disse høyskolenes mål var å utdanne praktikere som for eksempel ingeniører, som med sine tekniske kunnskaper kunne bidra til økonomisk utvikling. Den tyske tradisjonen bygget derimot på en forestilling om at universitetsstudienes egentlig mål var karakterens dannelse hos kommende statstjenere, og studiet av klassiske språk og filosofi sto sentralt i en slik dannelsesprosess (Collett 1999:27). Denne tyske tradisjonen er ofte forbundet med Wilhelm von Humboldt, som formulerte prinsippene for Berlins Universitetet da dette ble grunnlagt i 1810 (Collett 1999:27).

Universitetet i Oslo kan sies å være preget av disse to delvis motstridende ideene. I tiden før opprettelsen av Det kongelige Fredriks Universitet, nå Universitetet i Oslo, eksisterte det sterke spenninger blant nasjonens gründere i oppfatningen av hva slags institusjon Universitetet skulle være (Slagstad 2000:433). På den ene siden eksisterte det et ønske om å opprette et akademi for de teknisk-økonomiske vitenskaper eller en høyere skole for praktisk-

nyttige fag, og det ble det foreslått å opprette et slikt akademi i Kongsberg, hvor det skulle undervises i matematikk, kjemi, naturhistorie, økonomi og teknologi (Slagstad 2000:435, Collett 1999:24). Flere av dem som arbeidet for universitetssaken i Norge støttet tanken om en slik lærestanstalt, og det ble utarbeidet en plan for en slik høyskole i Norge (Collett 1999:24-25). På den andre siden eksisterte det et ønske om et ”fullstendig universitet”, hvor det skulle undervises i alle vitenskapens grener, ikke bare de praktisk-nyttige fag (Collett 1999:25; Slagstad 2000:435). Nordmennene var ikke tilfreds med en teknisk-økonomisk høyskole lagt til Kongsberg slik Kongen hadde godkjent (Collett 1999:25) og den norske opinionen sluttet seg til kravet om et fullverdig universitet. Da Universitetet i Oslo ble grunnlagt i 1811 hadde Kongen bestemt seg for å utvide den lærestalten han tidligere hadde besluttet å opprette (Collett 1999:27-29). Det norske universitetet skulle etter kongens bestemmelse være et universitet for vitenskapelige studier og utdanning av embetsmenn for staten, og en høyskole for norsk næringsliv, som skulle undervise i allmenntillegelige vitenskaper (Collett 1999:30).

Universitetet i Oslo er med andre ord bygget både på den tyske universitetstradisjonen, med et fokus på embetsmennenes dannelse, men det er også bygget på den franske universitetstradisjonen med et ideal om en teknisk-økonomisk høyskole preget av opplysningstidens nytteperspektiv. De to universitetstradisjonene kan også beskrives som to ulike utdanningsveier med forskjellige undervisningsmetoder. Den franske universitetstradisjonen kan beskrives som en teknologisk utdanningsvei, i motsetning til en tysk allmenntillegelig utdanningsvei (Spilker 1998:2). Den første skolen for høyere teknisk utdanning var opprinnelig tenkt som en militær skole og var kjennetegnet av jernhard disiplin. Her besto dagene av et detaljert program fra morgen til kveld (Spilker 1998:2). Dette gjenspeiler seg noe i dagens organisering av høyskolesektoren og kanskje også i utformingen av de mer teknisk-økonomiske fag ved Universitetet i Oslo. Den tyske allmenntillegelige utdanningsveien var derimot preget av to organisatoriske prinsipper: ”Lehrfreiheit”, som innebar at lærerne sto fritt til å formidle det de ville, og ”Lernfreiheit”, som gav studentene stor frihet i valg av studie (Spilker 1998:2-3).

4.2 De tre instituttene

Studentene jeg har intervjuet i dette prosjektet tilhører tre ulike institutter ved tre forskjellige fakultet¹². Masterprogrammet i historie er tilknyttet Det humanistiske fakultet og ligger under Institutt for arkeologi, konservering og historie. Instituttet omfavner i 2011 cirka 1000 bachelor- og masterstudenter i historie, 250 studenter innen arkeologi og 50 innen konservering. På masterprogrammet i historie var det alene cirka 200 studenter i 2011. Instituttet omfavner totalt 83 vitenskapelig ansatte. Blant disse er 38 fast vitenskapelige ansatte og 45 midlertidig vitenskapelige ansatte. De faste vitenskapelig ansatte er fordelt på 3 professorstillinger, 11 førsteamanuenser, 3 universitetslektorer og 1 førstelektor. Blant de midlertidige ansatte har instituttet 9 forskere, 10 postdoktorer og 26 stipendiater.

Masterprogrammet i pedagogikk hører til Det utdanningsvitenskapelige fakultet og er underlagt Pedagogisk forskningsinstitutt. Instituttet er samlokalisert med de andre instituttene ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet. I 2009 omfavnet instituttet 900 studenter (Pedagogisk forskningsinstitutt 2011). Høsten 2010 var det 212 masterstudenter på masterprogrammet i pedagogikk, fordelt på de tre studieretningene allmenn (111 studenter), praktisk-pedagogisk rådgivning (46 studenter) og kunnskap, utdanning og læring (25 studenter)¹³. Masterprogrammet i pedagogikk er med andre ord ca like stort som masterprogrammet i historie. Pedagogisk forskningsinstitutt har 33 vitenskapelige årsverk¹⁴. Årsverkene er fordelt på både midlertidige og faste stillinger. Blant de faste vitenskapelige stillingene har instituttet 5 universitetslektorer, 9 førsteamanuenser, 23 professorer og 3 stipendiater. De midlertidige stillingene omfatter 24 stipendiater, 3 postdoktorer og 4 såkalte kvotestipendiater. Disse tallene inkluderer både stillingene som er direkte knyttet til instituttet og stillinger som Det utdanningsvitenskapelige fakultet har ved instituttet.

Masterprogrammet i biologi er tilknyttet Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet og ligger under Biologisk institutt. I 2011 omfavnet biologisk institutt totalt 250 studenter fordelt på 86 masterstudenter og 162 bachelorstudenter. Masterprogrammet og instituttet er med andre ord betydelig mindre enn de to andre fagene når det gjelder antall studenter.

¹² Tallene jeg her presenterer har jeg fått etter å ha kontaktet administrativt ansatte ved de tre instituttene. Med unntak av antallet studenter ved Pedagogisk forskningsinstitutt, som er hentet ned fra universitets registre.

¹³ Summen av antallet studenter ved de tre studieretningene tilsvarer ikke det totale antallet studenter ved masterprogrammet i pedagogikk. Dette fordi det totale antallet inkluderer den nå nedlagte studieretningen didaktikk og organisasjonslæring, som fortsatt har tilknyttede studenter.

¹⁴ Jeg benytter her antall årsverk og ikke antall ansatte slik jeg har gjort i beskrivelsen av de andre instituttene. Dette fordi jeg ikke har fått oppgitt antallet ansatte, men antallet årsverk ved instituttet.

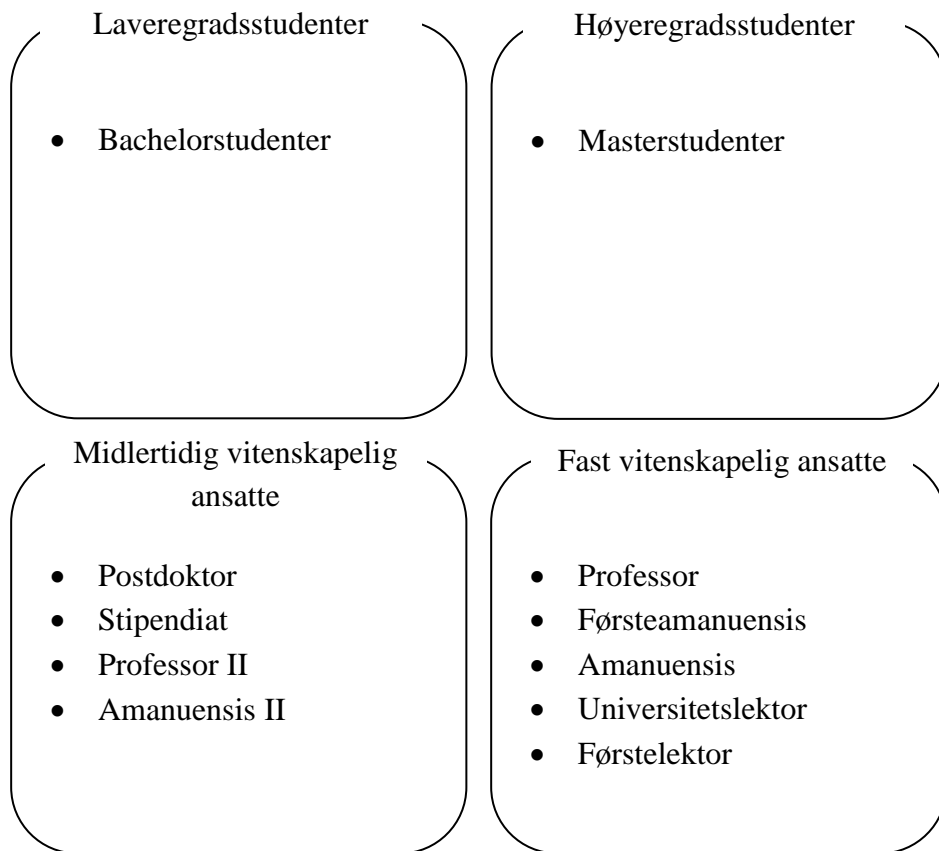
Masterprogrammet i biologi er inndelt i tre ulike studieretninger, henholdsvis ”marin biologi og limnologi”, ”økologi og evolusjon”, og ”toksikologi”. Disse studieretningene har henholdsvis 21, 33 og 28 studenter¹⁵. Instituttet omfavner 126 vitenskapelig ansatte, i tillegg til en støttestab bestående av 43 faste og midlertidige ansatte (blant dem 33 ingeniører). De vitenskapelige ansatte er fordelt på 22 professorstillinger og 7 førsteamanuenser. De midlertidige ansatte er fordelt på 2 professor II-stillinger, 5 amanuensis II-stillinger, ca 50 postdoktorer og ca 40 stipendiater.

4.3 Grupperingene ved de tre fagene

Den sosiale lagdelingen ved de tre instituttene kan beskrives slik Talcott Parsons beskrev den sosiale lagdelingen ved de amerikanske forskingsuniversitetene. De amerikanske forskingsuniversitetene besto ifølge Parsons av fire grupper: laveregradsstudenter, høyeregradsstudenter, midlertidig ansatte og stipendiater (”junior faculty members”), og fast vitenskapelig ansatte (”senior faculty members”). Tilsvarende omfavner Institutt for arkeologi, konservering og historie, Biologisk institutt og Pedagogisk forskningsinstitutt bachelor- og mastergradsstudenter, midlertidige og fast vitenskapelig ansatte. Ifølge Forskrift om ansettelse og opprykk (2006) har universitetet mulighet til å ansatte personer i fast vitenskapelige stillinger som professor, dosent, førsteamanuensis, førstelektor, universitets- eller høyskolelektor og høyskolelærer. I midlertidige stillinger har universitetet ifølge forskrift om ansettelevilkår, vit. stillinger (2006) mulighet til å ansette personer som postdoktor, stipendiat, vitenskapelig assistent og spesialistkandidat. Som vi så hadde de tre instituttene ansatte i stillinger som professor, førsteamanuensis, universitetslektor og førstelektor, som altså er å regne som fast vitenskapelig ansatte. I midlertidige stillinger hadde de tre instituttene ansatte i stillinger som postdoktor og stipendiater, men ingen spesialistkandidater eller vitenskapelige assistenter. Derimot oppga instituttene å ha flere ansatte i forskerstillinger, og såkalte professor II og amanuensis II-stillinger. Disse tre stillingstypene gjengis ikke i forskriftene for ansettelse, men er å anse som midlertidige forskerstillinger.

¹⁵ Det er også fire studenter tilknyttet de nå nedlagte studieretningene økologi, og evolusjon og biodiversitet.

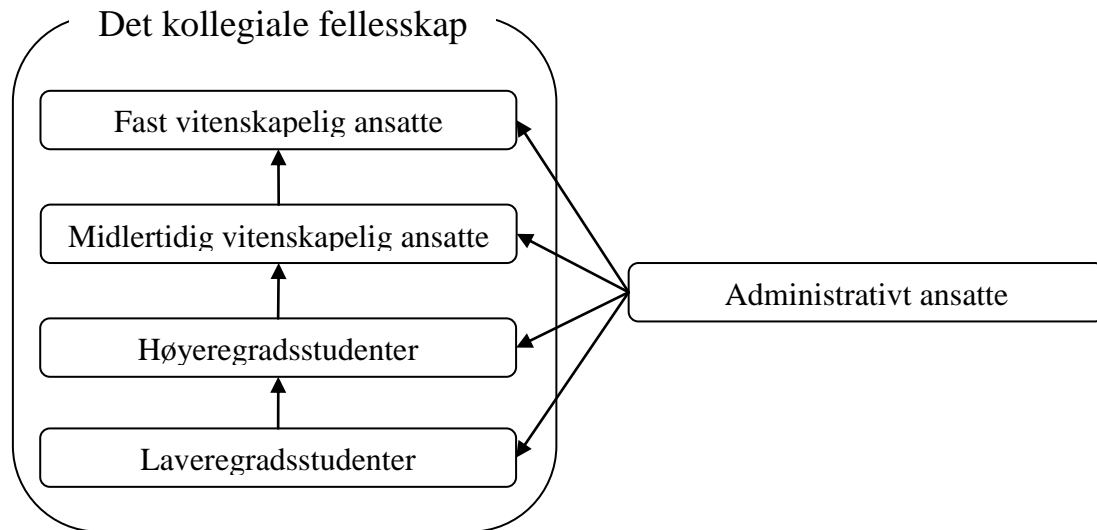
Figur 4.1 De vitenskapelig ansattes stillingstyper og deres plassering i grupper ved UiO



En interessant observasjon er at de tre instituttene også består av en større eller mindre administrativ enhet, eller det Mintzberg beskrev som en støttestab. Denne administrative enheten skal støtte opp under arbeidet til studentene og de vitenskapelige ansatte. Instituttene består altså av *fem* ulike grupper: fast vitenskapelig ansatte, midlertidig vitenskapelig ansatte, høyeregradsstudenter, laveregradsstudenter og administrativt ansatte. Det kollegiale fellesskap slik jeg har definert det, er bygget på en oppslutning og en felles arbeidsinnsats for å nå universitetets hovedmål. I tillegg forutsatte jeg at forholdet mellom gruppene som inngår i fellesskapet, skulle være preget av et fellesskap og eventuelt et samarbeid. Slik jeg ser det inngår ikke de administrativt ansatte i det kollegiale fellesskapet, først og fremst fordi deres primær oppgave er å støtte opp under arbeidet til studentene og de vitenskapelige ansatte. Forholdet mellom gruppene i det kollegiale fellesskap og den administrative enheten er heller ikke preget av et fellesskap. Dette kommer til uttrykk ved at både studenter og vitenskapelige ansatte tidvis uttrykker en bekymring for en ”byråkratisering” av academia, en bekymring for

en økt styring og kontrollering av de vitenskapelige ansattes arbeid¹⁶. Forholdet mellom de vitenskapelige og de administrativt ansatte ved universitetet er verdt en studie i seg selv, men får ingen plass i denne oppgaven.

Figur 4.2 Det kollegiale fellesskap ved Universitetet i Oslo



I figur 4.2 er de administrativt ansatte plassert utenfor det kollegiale fellesskap. Pilene symboliserer at oppgaven deres er å støtte opp under arbeidet som foregår på alle nivåer i det kollegiale fellesskap. Pilene mellom de fire gruppene som inngår i det kollegiale fellesskapet symboliserer det at gruppene skiller seg fra hverandre på grunnlag av forskjeller i kompetansenivå og akademiske meritter. En må først være laveregradsstudent før en kan bli høyeregradsstudent og så videre. På tross av forskjellene i kompetansenivå, burde forholdet mellom og innad i gruppene i det kollegiale fellesskap, være preget av et fellesskap.

4.4 Den romlige organiseringen ved de tre fagene

Den romlige organiseringen av studiet utgjør konteksten som studentene handler innenfor. En beskrivelse av studentenes studiesituasjon ved Universitetet i Oslo må nødvendigvis innebære en beskrivelse av studentens studieopplegg og studieplass. Den romlige organiseringen og den fysiske utformingen er derfor en viktig del av en analyse av studentenes deltagelse i et kollegialt fellesskap. Begrepet om den romlige organiseringen av fagene omhandler for det

¹⁶ Senest 28. februar 2011 arrangerte sosiologforeningens østlandsavdeling en debatt med tittelen "Pågår en byråkratisering av akademien?" et spørsmål som førte til en debatt om hvorvidt de vitenskapelige ansatte innehar en motvilje å utføre de oppgavene de blir pålagt av den administrative enheten.

første innslaget av fellesemner og studentenes muligheter for valg av spesialiseringsemner. Spilker (1998:33) så på fag med mange felles emner som et tegn på at faget vektlegger en disiplinær enhet fremfor en indre spesialisering. Jeg mener i tillegg at en formell inndeling i studieretninger tyder på en indre spesialisering fremfor en disiplinær enhet. Sett i forhold til det kollegiale fellesskapet kan en tenke seg at en vektlegging på en disiplinær enhet i større grad tilrettelegger for et kollegialt fellesskap enn det et indre spesialisert fag gjør. For det andre omhandler den romlige organiseringen omfanget av prosjektorganisering ved studiet. Fag hvor hovedoppgaven som oftest ble gjennomført som en del av et større prosjekt, så Spilker (1998:33) på som et tegn på at faget hadde en nettverksorientering hvor studentene kunne forventes å inngå i nettverk av forskere og dermed i større grad bli en del av forskningen. Jeg vil benytte dette aspektet til å beskrive hvorvidt studentene inngår i en slik prosjektorganisering eller ikke. Slik jeg ser det vil et fag preget av prosjektorganisering tilsi at studentene i større grad inngår i et kollegialt fellesskap, med andre ord et tegn på samarbeid mellom gruppene.

Studentene som er tilknyttet masterprogrammene i historie, biologi og pedagogikk befinner seg i til dels like studieopplegg bestående av 120 studiepoeng. Men masterprogrammene ved de tre fagene skiller seg fra hverandre når det gjelder en inndeling i studieretninger. Masterprogrammet i historie har ingen inndeling i studieretninger og alle historiestudentene går dermed gjennom det samme studieopplegget. På den andre siden opplever studentene at det eksisterer uformelle skiller mellom de ulike forskningsfeltene. En av de mannlige studentene beskriver det som klikker av studenter og vitenskapelige ansatte som arbeider innenfor samme forskningsfelt. Ved biologi er studentene fordelt på de tre studieretningene ”marin biologi og limnologi”, ”toksikologi” og ”økologi og evolusjon”. Og ved pedagogikk er masterstudentene fordelt på studieretningene ”allmenn studieretning”, ”pedagogisk-psykologisk rådgivning” og ”kunnskap, utdanning og læring”. I tillegg er studieretningen ”kunnskap, utdanning og læring” ved pedagogikk delt inn i to spesialiseringsområder, henholdsvis ”Læreplanarbeid, undervisning og vurdering” og ”Læring, teknologi og arbeid”. Denne inndelingen i studieretninger medfører at studentene deltar i forskjellige studieopplegg avhengig av hvilken studieretning de velger, og er således en vektlegging av en indre spesialisering. Når det gjelder inndelingen i studieretninger fremstår masterprogrammet i historie som et fag vektlegger en disiplinær enhet, mens masterprogrammet i pedagogikk er det faget som er mest preget av en indre spesialisering. En kan derfor hevde at historie i større grad enn de andre fagene legger til rettet for et fellesskap.

De tre fagene er også forskjellige når det gjelder innslaget av fellesemner og studentenes muligheter til å velge spesialiseringsemner. Ved masterprogrammet i historie skal studentene ta 60 studiepoeng i forskjellige emner. Disse emnene er fordelt innen metode, realhistoriske emner og oppgaveseminarer, henholdsvis 20 poeng innen hvert emne fordelt over to semestre. Med unntak av et 10 studiepoengsemne som er valgfritt, er alle emnene felles for alle studentene ved historie. Historiestudentene har med andre ord mange fellesemner og masterprogrammet ser igjen ut til å være et fag som vektlegger en disiplinær enhet. På den andre siden eksisterer det en stor grad av valgfrihet innenfor fellesemnene. Emnene som er lagt til studiets første år blir beskrevet som direkte eller indirekte ledd i en forberedelse til skrivingen av masteroppgaven. Et av de to realhistoriske emnene er for eksempel et "leseemne", det vil si et emne hvor studentene selv velger pensum og deretter får en skriftlig eller muntlig eksamen i det selvvalgte pensumet. I dette emnet blir studentene oppfordret til å velge et pensum som ligger nært deres masteroppgave. 3 av de 6 emnene som historiestudentene må ta omhandler deres egen masteroppgave. Slik er emnene nært knyttet til studentenes arbeid med masteroppgaven, og de har en mulighet til å spesialisere seg innenfor rammene til fellesemnene. Dette kan kanskje best beskrives som en *uformell* indre spesialisering, og som vi skal se påvirker studentenes samhandling med hverandre.

I likhet med historiestudentene har biologistudentene 60 studiepoeng som gjennomføres som emner. Etersom masterprogrammet i biologi er inndelt i studieretninger har studentene bare ett emne på 5 studiepoeng som er felles for alle studieretningene. Antallet valgfrie studiepoeng varierer mellom de tre studieretningene. Studentene ved studieretningen "Toksikologi" har 40 valgfrie studiepoeng, mens studentene ved studieretningen "Marin biologi og limnologi" og "økologi og evolusjon" har henholdsvis 35 og 55 valgfrie studiepoeng. Masterprogrammet i biologi er med andre ord preget av færre fellesemner enn masterprogrammet i historie, og studentene har formelt sett mange muligheter til å velge spesialiseringsemner. Slik sett fremstår masterprogrammet i biologi som preget av en indre spesialisering, både på grunn av inndelingen i studieretninger og fordi studentene har mange muligheter til å velge spesialiseringsemner. På den andre siden erfarer studentene at denne valgfriheten begrenses av valget av studieretning. Ved studieretningen "økologi og evolusjon" anbefales det at studentene velger minst 30 av de 55 studiepoengene innen "studieretningens kursportefølje". Det fremkommer også (særlig ved "marin biologi og limnologi") at den faglige spesialiseringen i studentenes masteroppgave bestemmer hvilke fagkombinasjoner som bør velges og at disse skal velges i samråd med veileder. Studentene har slik sett en

mulighet for faglig spesialisering ved valg av studieretning, men har færre reelle valgmuligheter etter at de har valgt studieretning fordi denne antyder hvilke spesialiseringsemner som må eller bør velges. Biologistudentenes mange valgfrie emner er med andre ord mer fastlåst enn de ser ut til. Dette kommer også frem i intervjumaterialet hvor studentene påpeker at det eksisterer få valgmuligheter innenfor de ulike studieretningene:

“Du kan velge litt, det kan du. Men det er ganske få fag. Det er ikke så mange fag du kan velge mellom som er direkte på marin biologi, så de fleste velger de fagene som er der og det dekker ca hele pensum [...]så det er ikke så mye valgmuligheter, det er det ikke (Mann 26, marin biologi og limnologi)

Biologistudentenes valg av emner begrenses av deres valg av studieretning og faglig spesialisering i masteroppgaven. Således fremstår biologistudiet som mer fokusert på en indre spesialisering enn det egentlig er. En kan si at faget er vektlegger en disiplinær enhet innenfor studieretningene og av en indre spesialisering mellom studieretningene, siden studentene innenfor hver studieretning har mange felles emner. Det samme kan en si om masterprogrammet i pedagogikk. Studentene ved de tre studieretningene ved pedagogikk har to 10 studiepoengs emner som er felles for alle studieretningene, utover det er studieretningene forskjellige. Innenfor studieretningene har pedagogikkstudentene få muligheter til å velge emner selv. Studentene ved ”Praktisk-pedagogisk rådgivning” har ingen valgfrie emner, mens studentene ved ”allmenn studieretning” og ”Kunnskap, utdanning og læring” har henholdsvis et 10-poengs og et 5-poengsemne som er valgfritt. De to fagene biologi og pedagogikk er altså preget av en indre spesialisering når det gjelder inndelingen i studieretninger, men vektlegger en disiplinær enhet innenfor studieretningene fordi studentenes muligheter til å velge spesialiseringsemner er få. Slik jeg ser det medfører dette at det er større sannsynlighet for at studentene opplever et fellesskap innenfor studieretningene, men mindre på tvers av studieretningene.

De tre fagene skiller seg også når det gjelder graden av prosjektorganisering.

Historiestudentene skal skrive en masteroppgave på 60 studiepoeng de to siste semestrene i studiet. Temaet for masteroppgaven velger studentene det første semesteret som en del av emnene studentene skal ta, og arbeidet med masteroppgaven starter på denne måten allerede første semesteret. Selv om studentene har emner som skal gjennomføres før arbeidet med oppgaven starter, så vi tidligere at flere av disse emnene var bygget opp under arbeidet med oppgaven. Arbeidet med masteroppgaven på historie beskrives som skrivning av ”et selvstendig forskningsarbeid under veiledning”. Det vektlegges i informasjonsdokumentene at

dette er et selvstendig arbeid hvor studentene skal trenes i en rekke ferdigheter som for eksempel evnen til å planlegge, avgrense og utforme et selvstendig forskningsarbeid. På den andre siden tilbys studentene et hefte med informasjon før oppstart ved mastergraden, hvor de ulike professorene har ”utlyst” eller kommet med forslag til oppgaver som studentene kan skrive om. Dette gir studentene en oversikt over mulige masteroppgavetemaer og hvilke vitenskapelige ansatte som kan veilede innenfor de ulike temaene. På informasjonssidene refereres denne oversikten over mulige temaer til som en oversikt over ”forskningsprosjekter” som studentene kan ”knytte” seg til. Men det er lite annet i disse dokumentene som tilsier at arbeidet med masteroppgaven er preget av en prosjektorganisering hvor studentene i større grad skriver oppgaven i samarbeid med andre. Dette tyder på arbeidet med masteroppgaven på historie i stor grad er en selvstendig prosess, og i mindre grad er organisert som en deltagelse i et større forskningsprosjekt. Historiefaget er med dette preget av selvstendighet og liten grad av prosjektorganisering, noe som tilsier at de i mindre grad er en del av et kollegialt fellesskap, slik jeg definerte det.

I likhet med masterstudentene ved historie skal masterstudentene ved biologi skrive en masteroppgave på 60 studiepoeng¹⁷. Arbeidet med masteroppgaven er fordelt ut over de to årene og studentene arbeider parallelt med ulike spesialiseringsemner som ikke er relatert til arbeidet med oppgaven, slik det var for historiestudentene. Det siste semesteret er likevel forbeholdt arbeid med studentenes masteroppgave. Det er forventet at masteroppgaven påbegynnes det første semesteret og avsluttes det fjerde semesteret, ved alle de tre studieretningene i biologi. Ut i fra informasjonsdokumentene virker det som om det er forventet at studentene skal skrive en oppgave som en del av et større prosjekt. Det vektlegges at masteroppgavene som regel vil inneholde en empirisk del med datainnsamling i felt eller eksperiment i et laboratorium eller lignende, og det fremstår som om dette er noe som ofte gjøres i tilknytning til et prosjekt som allerede gjennomføres ved instituttet. Ved studieretningen marin biologi og limnologi presiseres det i beskrivelsen at: ”masterstudiet baseres på forskningsprosjekter” som blir ”veiledet av internasjonalt anerkjente forskere”. Videre gjenspeiler ordbruken i dokumentene at masterprogrammet bygger på en prosjektorganisering. Ved økologi og evolusjon står det for eksempel at ”emnene og oppgavene som tilbys gjenspeiler forskernes kompetanse og spesialfelt” og at ”emner og forskningsoppgaver gis av forskere ved biologisk institutt” (Min kursivering). De tre

¹⁷ Med unntak av studieretningen ”Toksikologi” som har en 55poengs masteroppgave.

studieretningene inkluderer ulike forskningsgrupper som studentene kan bli en del av, og som fremstår som en integrert del av studieopplegget. I tillegg er det et sterkt fokus på forskningen som foregår ved Biologisk institutt, og det virker nesten som en vil bli en del av forskningsmiljøet som student ved en av studieretningene. Arbeidet med masteroppgaven ved biologi er med andre ord preget av en prosjektorganisering som vi ikke så ved masterprogrammet i historie. Som vi skal se senere i oppgaven, erfarer studentene ved biologi at de i større grad er *nødt* til å knytte seg opp til eksisterende forskningsprosjekter, ettersom det ikke alltid er lett å gjennomføre en datainnsamling på egen hånd. Biologi fremstår med andre ord som et fag hvor det er forventet at studentene deltar i forskningsfellesskapet.

Ved pedagogikk er det større variasjon mellom studieretningene når det gjelder lengde og tidspunkt for gjennomføringen av masteroppgaven. Mens ”Allmenn studieretning” har en 60-studiepoengs masteroppgave som hovedsakelig skrives de to siste semestrene, har ”Kunnskap, utdanning og læring” og ”Pedagogisk-psykologisk rådgivning” en 30 studiepoengs masteroppgave som skrives det siste semesteret¹⁸. Alle masterstudentene ved pedagogikk har mulighet til å delta på et såkalt ”forskningsseminar for masterstudenter”¹⁹. Forskerseminarene er ment som en møteplass for studenter og forskere, og er bygget på instituttets forskningsområder. En tilknytning til slike seminarer beskrives som en måte å komme i gang med og forberede seg på arbeide med en masteroppgave. Ifølge informasjonssidene får en gjennom seminarene arbeidet med utviklingen av masteroppgaveprosjektet, og i noen tilfeller får studentene benytte seg av allerede innsamlet datamateriale. Pedagogikk er delvis preget av en prosjektorganisering, ettersom alle studentene har et tilbud om å delta på forskningsseminarer. På den andre siden er denne deltagelsen frivillig, og det er mange av studentene som ikke deltar på forskningsseminarene. I disse tilfellene skriver studentene en mer selvstendig oppgave uten noen form for prosjekttilknytning. Det at studentene har mulighet til å skrive oppgave i tilknytning til et prosjekt kan sees på som noe som bygger opp under et fellesskap. På den andre siden er det få av studentene som benytter seg av disse, og som vi skal se senere i kapittel seks er pedagogikkstudentenes deltagelse på forskningsseminarene preget av en ambivalens.

¹⁸ Denne forskjellen skyldes at studentene ved de to sistnevnte studieretningene har to lengre praksisperioder som tilsvarer 30 studiepoeng.

¹⁹ Informasjon om muligheten for deltagelse på forskerseminarer kommer ikke frem på informasjonssidene til studieretningen ”Allmenn studieretning”, men seminarene er ifølge de andre informasjonssidene åpne for alle masterstudenter på pedagogikk.

4.5 Den fysiske utformingen

Den fysiske utformingen av lokalene hvor studentene oppholder seg kan ha betydning for studentenes samhandling med hverandre og med de vitenskapelig ansatte. Jeg vil derfor bruke litt plass på å beskrive lokalene hvor studentene holder til. For det første er det interessant å vite om studentene har faste leseplasser og hvilke type rom studentene har tilgang til. For det andre er det interessant å se om studentenes lokaler er samlokalisert med lokalene til de vitenskapelige ansatte, og om de i noen tilfeller deler lokaler med de vitenskapelige ansatte.

Studentene ved masterprogrammet i pedagogikk holder til ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet i Helga Engs hus. Bygget består av fem etasjer, i tillegg til to underetasjer, og ble bygget i 1994. Hele bygget tilhører Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Sammen med Pedagogisk forskningsinstitutt holder Institutt for spesialpedagogikk, fakultetssekretariatet, UV-studieinfo, samt flere studentforeninger tilknyttet pedagogikk, til i bygget. I byggets første etasje finnes det 3 auditorier for undervisning, en kantine og en café, i tillegg til kontorer for studentutvalg og ”pedagogisk profil” (et studentdrevet pedagogisk tidsskrift). I de to underetasjene er det undervisningsrom og kontorlokaler for fagutvalgene og andre studentforeninger, samt studentpuben med navnet Kjeller'n. I 2. etasje er det en lesesal på 195m² som kan benyttes av alle studentene tilknyttet fakultetet. På denne lesesalen er det ingen studenter som har faste plasser, og det er heller ikke lov til å benytte bærbare datamaskiner. I samme etasje er det en pc-sal for høyeregradsstudenter, i tillegg til flere seminarrom som benyttes til undervisning. Lesesalen og pc-salene befinner seg i byggets nordlige side, mens seminarrommene er å finne i sørsiden av bygget. Mellom seminarrommene og lesesalen ligger inngangspartiet i bygget. Inngangspartiet spenner seg over alle de fem etasjene og deler bygget i to. I inngangspartiet finner man trappene og i hver etasje er sørsiden og nordsiden av bygget forbundet med en bro. I 3. etasje har studentene en lesesal hvor det er mulighet for høyeregradsstudenter å reservere en fast plass. Salen er åpen for alle studentene ved UV, men det er kun studenter på høyeregradsnivå som kan reservere plass. For å reservere plass må studentene i starten av semesteret skrive seg på en liste. Det er imidlertid slik at plassene kan benyttes av andre studenter, hvis den som ”eier” plassen ikke har ankommet lesesalen når klokken er 10 på morgenen. Ved siden av lesesalen har studentene et lite pauserom som de kan benytte, dette ligger vegg i vegg med lesesalen og er bare 18m² stort. Studieinformasjonen og fakultetssekretariatet befinner seg også i denne etasjen. Disse kontorene befinner seg i sørsiden og vestsiden av bygget og er bygget som små

cellekontorer rundt en korridor. For å komme til disse kontorene må studentene enten krysse broen over inngangspartiet eller ta seg inn en dør og rundt et hjørne. Studentenes områder er på denne måten adskilt fra de ansatte i studieinformasjonen og fakultetssekretariatet, på samme måte som lesesalen var adskilt seminarrommene i andre etasje. Kontorene til de vitenskapelig ansatte ved Institutt for spesialpedagogikk og Pedagogisk forskningsinstitutt befinner seg i henholdsvis 4. og 5. etasje. Med unntak av et studentkontor i 5 etasje er det ingen rom som er beregnet på studentene i disse to etasjene. Studentenes områder er med andre ord helt adskilt fra de vitenskapelige ansatte og studentene deler ingen rom med de vitenskapelige ansatte.

Institutt for arkeologi, konservering og historie holder til i Niels Henrik Abels hus. Bygget er plassert sørøst for Fredrikkeplassen mellom Vilhelm Bjerknes hus og Sophus Lies auditorium og ble oppført i 1966. Disse tre byggene refereres ofte til som MA-bygningene og regnes nok av mange som bygg tilhørende Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet. Institutt for arkeologi, konservering og historie deler da også Niels Henrik Abels hus med Matematisk institutt. Studentene ved masterprogrammet i historie holder til i første etasje i dette bygget. Her har studentene en lesesal med faste lesesalsplasser, en pc-stue og et pauserom på 19m². Bachelorstudentene i historie har ikke mulighet til å benytte lesesalen eller pc-stuen i dette bygget og er henvist til lesesalsplasser andre steder ved UiO. Således er de laveregradsstudenter adskilt fra høyeregradsstudenter. I første etasje ligger også kantinen i bygget, som tar opp halvparten av arealet. I 2. etasje finner man instituttets ekspedisjon²⁰, i tillegg til matematisk bibliotek og noen kontorer. 3. og 4. etasje består nesten utelukkende av kontorer, i tillegg til et møterom, kjøkken og et oppholdsrom. 5. etasje deler Institutt for arkeologi, konservering og historie med Matematisk institutt, og også her er det hovedsakelig kontorer for vitenskapelig ansatte. De resterende etasjene i bygget (fra 7. til 12. etasje) tilhører matematisk institutt. Ved Institutt for arkeologi, konservering og historie deler altså ikke masterstudentene lokaler verken med bachelorstudenter eller vitenskapelig ansatte. De vitenskapelig ansatte og studentene sitter i forskjellige etasjer og bachelorstudentene hører til i et annet bygg. Slik sett er masterstudentene ved historie nærmere de vitenskapelig ansatte enn de er bachelorstudentene, men de er på samme måte som studentene ved pedagogikk fysisk adskilt fra de vitenskapelig ansatte.

²⁰ Under mine besøk ved Institutt for arkeologi, konservering og historie var ekspedisjonen flyttet til 3. etasje på grunn av oppussing.

Biologisk institutt holder til i Kristine Bonnevis hus sammen med Institutt for molekylær biovitenskap. Bygningen ble oppført i 1974 og består av fire etasjer i tillegg til tre underetasjer. I den nederste kjelleretasjen er det kun tekniske rom som ikke benyttes i undervisningen eller av studentene. I etasjen over er det i hovedsak tekniske rom, men også et laboratorium, et veksthus, et akvarierom, et fryselager. Underetasjen har derimot 3 auditorier til undervisning, samt verksteder av ulike slag som for eksempel mørkerom, klimarom, karantenerom, instrumentrom etc. I byggets første etasje er det en kantine, ekspedisjon og administrasjonskontorer for begge de to instituttene, samt mange små lesesaler på ca 8m². Det finnes også et bibliotek i denne etasjen, et kjøkken og et kopirom. 2. etasje består av kontorer, mindre lesesaler, et pauserom, kollokvierom, en pc-stue, et kjøkken, et auditorium og lignende²¹. Det samme kan man si om 3. og 4. etasje. Det er slående at det er vanskelig for en som er utenforstående å vite hva alle disse rommene benyttes til og hvem som benytter dem. Det finnes svært mange små rom til forskjellig bruk, noe som skiller Biologisk institutt fra Pedagogisk forskningsinstitutt og Institutt for arkeologi, konservering og historie. Antallet rom og typen rom har nødvendigvis med biologenes arbeidsmetoder og forskningsobjekter å gjøre; biologene er i mye større grad avhengig av teknologi og rom til ulike eksperimenter og undersøkelser som historikerne og pedagogene ikke nødvendigvis behøver. Det er likevel et tydelig mønster i utformingen av biologistudentenes lokaler. Mens lokalene til historie- og pedagogikkstudentene har klare adskilte områder for studenter og vitenskapelig ansatte, er biologistudentene ikke skilt fra de vitenskapelig ansatte. Det er noen rom som er ikke er tilgjengelig for alle, men fordelingen av disse er ikke bygget på medlemmenes gruppeposisjoner, men på deres tilhørighet til ulike forskningsfelt og forskningsgrupper. Rommene som de ulike gruppene benytter er også spredt over hele bygget. Det er ingen etasje med rom bare til masterstudentene, derimot deler alle gruppene etasjene seg i mellom. Dette ser en spesielt tydelig ved at lesesalene er plassert nesten vilkårlig rundt i etasjene, blant kontorer og laboratorier. Biologisk institutt har med andre ord en blandet organisering i lokalene. Studentene ved biologi deler også flere rom med de vitenskapelige ansatte, som for eksempel kjøkken og pauserom. Studentene ved biologi har i likhet med studentene ved historie og pedagogikk, faste lesesalsplasser.

²¹ Hver etasje har så mange forskjellige typer rom at det ikke ville vært fruktbart å nevne alle her. Poenget er imidlertid å skape et bilde av hvordan rommene er plassert i forhold til hverandre, ikke å gi en fullstendig oversikt over rommene i bygget.

5 Studentenes studiesituasjon

I første del av dette kapittelet beskriver jeg noen sentrale trekk ved studentenes studiesituasjon, og forsøker dermed å svare på den første delen av problemstillingen min. I den andre delen av kapittelet beskriver jeg studentenes begrunnelser for hvorfor de har valgt å studere på masternivå og studentenes tanker og forventninger til masteroppgaven. Denne delen av kapittelet forteller oss noe om hva som kjennetegner studentenes studiesituasjon, men også noe om studentenes tilknytning til universitetet. Slik sett bidrar det med innsikter for å besvare spørsmålet om hva som kjennetegner studiesituasjonen, men forteller også noe om studentenes oppslutning til universitetets mål og verdier.

5.1 Økte krav til selvstendighet og arbeidsinnsats

Studentene ved de tre fagene opplever at det å studere på masternivå er annerledes enn å studere på bachelornivå. Studentene opplever at det å ta en mastergrad innebærer større krav til selvstendighet, både selvstendig tenkning og selvstendig arbeid. På spørsmål om hva hun tenker hun har lært av å ta en mastergrad svarer en av historiestudentene:

"[...] Å ha utarbeidet tema og problemstilling og [...] oppsettet rundt en masteroppgave i all hovedsak selv, [...] og ikke minst nettopp dette her med kilder og kildekritikk, at jeg nå, du får jo en helt annen forståelse [...] på kilder og hvordan du skal bruke dem og hva som er plausibelt å få ut av en kilde og hva du faktisk ikke kan få ut av en kilde. Så jeg ser vel for meg at jeg på en måte, at det man lærer mest på master i historie er å bli en slags selvstendig forsker på historie." (Kvinne 23, historie)

Slik hun ser det vil hun i løpet av mastergraden ha lært seg å bli en selvstendig forsker, noe som for henne innebærer å lære seg å arbeide og tenke selvstendig. Studenten opplever sin egen situasjon som en del av en opplæringsprosess, på veien mot å bli en fullverdig operatør, som forsker. Kravet til selvstendig tenkning innebærer, ifølge studentene, å være mer kritisk til det de leser. For biologistudentene innebærer det å tenke selvstendig, at de er kildekritiske og opparbeider seg evnen til å vite hva en stoler på og ikke stoler på. Det samme fokuset på kildekritikk finner en blant historiestudentene og pedagogikkstudentene. En av pedagogikkstudentene uttaler for eksempel:

”det er mye større krav om selvstendighet og selvstendig tenkning. [...] det holder ikke lenger å reprodusere hva teoretikere sier, [...] Det er et helt annet krav om det på master (Kvinne 27, praktisk-pedagogisk rådgivning).

På tross av at forskningsobjektene og metodene ved de tre fagene er forskjellige, er studentene overraskende enstemmige i hva det innebærer å tenke selvstendig. Det å være en selvstendig tenker innebærer evnen til å finne frem til, sortere og bruke forskningslitteratur og andre kilder.

Selvstendig arbeid handler om å ha evnen til å strukturere og organisere sin egen hverdag, men også om å definere sine egne arbeidsoppgaver. Slik mine informanter opplever det krever masterstudiet spesielt mye selvstendig arbeid på grunn av masteroppgaven:

”en masteroppgave krever mye mer selvstendig arbeid enn vanlige kurs ikke sant, så det preger jo masterperioden for alle” (Mann 57, marin biologi og limnologi)

Arbeidet med masteroppgaven krever at studentene har evnen til å arbeide selvstendig, men også at studentene har et sterkt engasjement for faget og temaet de skriver om²². I arbeidet med masteroppgaven må studentene strukturere og organisere sin egen studiehverdag i større grad enn de har gjort tidligere. Særlig historiestudentene opplever at deres mastergrad krever en stor mengde selvstendighet:

”[...] vi har en helt annen selvstendighet hele veien, [...] det er en master som passer for en som klarer å jobbe selvstendig, det passer ikke for en person som trenger rammer.” (Kvinne 23, historie)

Biologistudentene opplever på sin side et noe mindre krav til selvstendighet enn ved de to andre fagene. Som vi så i kapittel 4 skriver biologistudentene oftere oppgaver i forbindelse med pågående prosjekter, noe som bidrar til at oppgaven krever mindre selvstendighet enn det studentene ved de andre fagene opplever. En av biologistudentene som *ikke* skriver det hun kaller for en ”ferdig” oppgave, bekrefter denne normen blant biologistudentene. I prosjektet hennes har mange ting endret seg underveis og hun føler at hun har stått ovenfor en del problemer som de andre biologistudentene ikke nødvendigvis har:

”[...] andre folk jeg kjenner har en oppgave som en av foreleserne har gjort tre ganger før ikke sant, [...] så samler de inn prøver annethvert år og får en student til å gjøre

²² Jeg kommer tilbake til dette med engasjement og interesse når jeg skriver om studentenes motivasjon for å ta en mastergrad.

akkurat det samme med de, sånn at han får en tidsserie med data.” (Kvinne 26, økologi og evolusjon)

I ettertid tenker hun at det ville vært praktisk å ha skrevet oppgave på denne måten, slik de andre biologistudentene har gjort det.

Studentenes studiesituasjon ser med andre ord ut til å være preget av en selvstendighet, både selvstendig tenkning og selvstendig arbeid. Sett i sammenheng med denne oppgavens problemstilling, hvor jeg forutsatte at studentene som deltagere i et kollegialt fellesskap må inngå i en eller annen form for samarbeid, kan denne selvstendigheten tolkes i den retning at studentene i liten grad samarbeider med andre. Derimot ligner studiesituasjonen på de fagbyråkratiske operatørens situasjon, som har en svært selvstendig arbeidssituasjon, som krever skjønnsmessige vurderinger og som innebærer lite kontakt med de andre operatørene. Vi ser også at biologistudentenes studiesituasjon er preget av mer samarbeid enn de to andre fagene, fordi studentene oftere skriver oppgaver i tilknytning til større forskningsprosjekter.

Studentene opplever også at det er nødvendig med en større arbeidsinnsats på masternivå enn på bachelornivå. Studentene erfarer at de jobber mer med studiene nå enn de har gjort tidligere:

”Det er jo betydelig mer arbeid som nevnt, enn på bachelor, men jeg synes det er mye mer spennende arbeid også.” (Mann 25, toksikologi)

På den andre siden påpeker også studentene at arbeidet er lystbetont og mer spennende enn tidligere. Dette kan tyde på at studentene er tilknyttet universitetet på grunn av en interesse og engasjement for faget de studerer, noe jeg vil komme nærmere inn på senere i oppgaven. Selv om studentene opplever et økt arbeidskrav, opplever de ikke at arbeidsmengden er for stor. Derimot mener studentene ved de tre fagene at de har blitt flinkere til å studere enn det de var tidligere. De mener de er blitt flinkere til å prioritere, effektivisere lesingen og studiene, og ikke minst bedre til å skrive:

”jeg føler at jeg har disse selvstudiegreiene ganske under kontroll, og jeg klarer å se ting i et kritisk lys, jeg skrev den ti siders oppgaven min, det var en ti siders kritikk av en forskningsartikkel” (Mann 28, Praktisk-pedagogisk rådgivning)

Dette kan tolkes i den retningen at studentene i større grad føler at de mestrer den standardiserte arbeidsmåten som operatørene ved universitetet forventes å kunne og som de

gjennom opplæringsprosessen skal læres opp i. Samtidig opplever studentene at de i stor grad har mulighet til å styre arbeidsmengden selv.

5.2 Autonomi og frihet

De økte kravene til selvstendighet og arbeidsinnsats kan sees i sammenheng med et mer generelt trekk ved masterstudentenes studiesituasjon. Studentene ved de tre fagene innehar en svært autonom posisjon med stor frihet til å strukturere sin egen tid. Ved de tre fagene har studentene hovedsakelig emner med undervisning de to første semestrene, med unntak av biologistudentene som har en mer jevn fordeling av undervisningsemner utover de fire semestrene. Undervisningen som består av forelesninger, seminarer og i noen tilfeller feltarbeid- og praksisperioder, har betydning for hva studentene jobber med og når de jobber med det. Men selv i semestrene med mange undervisningsemner, utgjør undervisningen bare en liten del av studentenes studiehverdag og undervisningen er sjelden obligatorisk. Spesielt ved pedagogikk og historie er lite av undervisningen obligatorisk og studentene avgjør selv om de vil møte opp eller ikke. Biologistudentene har noe mer obligatorisk undervisning fordi mye av undervisningen foregår i laboratorier og med utstyr som studentene selv ikke har tilgang til. I tillegg opplever biologistudentene at det lave antallet studenter på studieretningene gjør at de føler de må møte opp på undervisningen selv om det ikke er obligatorisk.

Felles for de tre fagene er at studiepoengene, som er satt av til arbeid med masteroppgaven, ikke består av noen organiserte hendelser. I perioden hvor det arbeides intensivt med masteroppgaven er studiehverdagen i enda større grad preget av selvstendig arbeid. Mesteparten av tiden studentene har til rådighet er satt av til egenstudier og studiehverdagen er derfor svært lite fastlagt. Organiseringen av de tre fagene ligner med andre ord den tyske utdanningstradisjonen hvor studentene hadde en stor grad av frihet. Denne friheten gjør at studentene i stor grad må legge opp dagene sine selv. En av studentene ved historie forteller at det viktigste ikke er *når* ting blir gjort, men at det *blir* gjort. Han fikk tilbudt en heltidsstilling, men valgte heller å ta en mastergrad fordi han trives med studietilværelsen:

"[...] jeg har en innlevering som jeg burde levere på fredag for jeg skal bort neste uke, [...] men om jeg gjør den på dagtid nå og i morgen eller om jeg jobber litt med det i kveld og så litt i morgen på formiddagen, så er det liksom ikke så farlig når man gjør ting da, bare at det blir gjort innen fristen." (Mann 23, historie)

Studentene har en frihet og en fleksibilitet i studiesituasjonen som få andre grupper kan måle seg med. Det spiller ingen rolle når på dagen studentene gjør det de skal, det eneste som betyr noe er at de gjør det de må innen fristene de står ovenfor. Denne fleksibiliteten gjør at studentene har muligheten til å reise bort en uke, hvis de skulle ønske det. Mine informanter ser helt klart på denne friheten til å styre sin egen studiehverdag og til å styre sin egen arbeidstid som det ”beste” med å være student. De erfarer at de kan legge opp dagene sine ut i fra sine ønsker og behov og at de har friheten til å gjøre det de vil, når de vil det. Det er først og fremst studentenes egne studievaner som har betydning for hvordan studiehverdagen struktureres og organiseres. Studentene planlegger i liten grad arbeidsdagene sine og de legger heller ikke planer for hvilke oppgaver de skal arbeide med langt frem i tid. På den andre siden forsøker studentene å sette begrensninger og strukturere tiden de bruker på studiene. Det eksisterer et ønske, eller et ideal, blant studentene om å ha en ”fast” arbeidstid. De ser helst at de er på skolen til en fast tid hver dag og at tiden de er på lesesalen benyttes effektivt. For studentene innebærer dette å se på studiene som en ”jobb”. En av studentene ved praktisk-pedagogisk rådgivning forteller for eksempel at han ser på studiene som en jobb og på stipendet fra lånekassen som ”lønn”. Slik han ser det finnes det andre studenter som tar ”studietilværelsen for gitt”, og som står opp sent og studerer lite fordi de har muligheten til det. Dette er en oppfatning som de andre studentene deler, men ingen av mine informanter beskriver seg selv på denne måten²³. Det er også rimelig å tro at denne friheten kan føre til at studentene har problemer med å presse seg selv til å prioritere studiene, men ingen av mine informanter beskriver en slik problematikk.

Idealet om en ”fast” arbeidstid er ikke alltid like lett å oppfylle for studentene og de opplever ofte at arbeidstiden strekkes ut i enkelte perioder. En student ved pedagogikk hadde en sterk ambisjon om å ”legge fra seg jobben” når hun gikk hjem om ettermiddagen, men fikk det ikke helt til. Hun forklarer hvorfor: *”for det er noe med sånn, det er en kreativ prosess da, det å sitte med en oppgave. (Kvinne 29, allmenn studieretning)*. Her opplever studenten at det er vanskelig å strukturere dagene fordi arbeidet med masteroppgaven er en kreativ prosess som pågår hele tiden. Hun liker friheten hun har til å strukturere dagene selv, men erfarer også at dette medfører at det ikke nødvendigvis er så lett å skille fritid fra studietid. Det er særlig i

²³ Her er det viktig med en påminnelse om hvem mine informanter er. Flertallet av informantene kan beskrives som svært engasjerte studenter som bruker mesteparten av sin tid på studiene og andre aktiviteter ved instituttet de tilhører, men det er også en del misfornøyde studenter, som oppfatter studiesituasjonen som krevende og som derfor arbeider mye. Det er rimelig å tro at mine informanter kanskje ikke er representative i sine tanker om studiene og at de i større grad enn ”de andre studentene” legger i en større innsats.

forkant av innleveringer og eksamener at mine informanter benytter fleksibiliteten i studiehverdagen til å utvide arbeidstiden og setter inn en ekstra innsats. En av studentene ved pedagogikk forteller at hun som oftest sitter hjemme og leser, men at hun i ”innkjøringsperioder” helst sitter på lesesalen og skriver. Da kan hun fort bli sittende fra tidlig om morgenen til klokken 11 på kvelden. Således blir friheten til å bestemme sin egen arbeidstid, også en frihet til å arbeide mer enn det en vanlig arbeidstaker ville gjort. Studentene har en ubegrenset arbeidstid og siden arbeidet er lystbetont og motivert av en interesse for faget blir det fort til at studentene jobber så mye de klarer. Til syvende og sist er det kun studentene selv som har interesse i å jobbe mye med studiene; det er deres læring og muligheter på arbeidsmarkedet det har betydning for. Det finnes med andre ord ingen grunn til at studentene ikke skal jobbe så mye de bare orker, og det er ingenting ved studentenes posisjon som setter begrensninger for studentenes innsats og arbeidstid. Denne situasjonen minner mye om kunnskapsarbeidernes arbeidssituasjon. Studentene og kunnskapsarbeiderne har en stor frihet til å disponere sin egen tid, de har en stor grad av fleksibilitet i arbeidet som utføres og arbeidet de utfører er lystbetont. For studentene betyr dette at universitetet i enkelte perioder opptrer som en grådig organisasjon, som tar opp nesten all tiden studentene har til rådighet.

På den andre siden finnes andre strukturerende faktorer, som ikke nødvendigvis har med studentenes tilknytning til universitetet å gjøre, men som har *begrensende* effekt på studentenes arbeidstid. Studentene er preget av en sosiologisk ambivalens. En sosiologisk ambivalens oppstår når forventningene knyttet til et individs sosiale posisjon, eller forventningene til individets ulike sosiale posisjoner er inkompatible, og derfor står i konflikt til hverandre (Merton 1996:123). Studentene opplever en sosiologisk ambivalens i den forstand at de, gjennom sine andre sosiale posisjoner, som for eksempel mor, venn, eller arbeidstaker står ovenfor noen forventninger som har betydning for hvor mye tid de kan legge i studiene. En av studentene som har små barn erfarer at hun i større grad enn andre studenter har en strukturert arbeidstid. Slik hun ser det er dette et direkte resultat av at barnet skal leveres og hentes i barnehagen. Hennes sosiale posisjon som småbarnsmor har slik sett en strukturerende effekt på arbeidstiden og studiehverdagen. En av de andre studentene påpeker at hennes vennskapsforhold noen ganger kan stå i konflikt med studiene. Slik hun ser det er den eneste årsaken til at hun klarer å kombinere 50 % jobb med innspurten av masteroppgaven at vennenes hennes står i nøyaktig samme situasjon og derfor må gjøre den samme prioriteringen:

”Vennene mine, det er mange av dem som er i samme situasjon da, hvor det liksom er innspurten av studier eller er ut i, er helt nye i jobb, så det er mange som har mye å gjøre hele tiden, så det er en veldig sann forståelse for at man har mye å gjøre på hver sin kant.”
(Kvinne 27, praktisk-pedagogisk rådgivning)

Slik sett viser hun hvordan vennsrelasjoner potensielt står i konflikt med studiene, men at det ikke nødvendigvis er et problem. Det at de alle er i samme situasjon gjør det enklere for henne å prioritere jobb og skole. For andre har studentenes avstand til universitetet og bosituasjonen betydning for hvor og når de arbeider med studiene. Spesielt for en av studentene - som bor i Ås, men studerer i Oslo - har reiseveien betydning for om han leser og studerer hjemme eller om han er på universitetet. Han reiser kun til universitetet når han må på laboratoriet for å arbeide og når han først er der blir han på laboratoriet til han skal på trening på kvelden. En annen student bor sammen med broren sin og leser mye hjemme. Han opplever at han i stor grad må studere før broren kommer hjem på ettermiddagen, for etter dette er ”arbeidstiden” på en måte over. Han klarer ikke å konsentrere seg når broren er hjemme. Det er rimelig å anta at det finnes mange andre eksempler på ting som begrenser studentenes arbeidstid, men poenget er her at disse ikke er bygget inn i posisjonen som student, men heller skyldes studentenes andre posisjoner.

5.3 Studentenes motivasjon for å ta en mastergrad

Innledningsvis forutsatte jeg at deltagelse i et kollegialt fellesskap måtte innebære en eller annen form for oppslutning om universitetets mål eller verdier. Studentenes fortellinger om hvorfor de har valgt å studere på mastergradsnivå sier noe om deres tilknytning til universitetet og dermed om deres oppslutning til det kollegiale fellesskapet. For studentene på masterprogrammene i historie, pedagogikk og biologi er valget om å ta en mastergrad bygget på to begrunnelser²⁴. For det første er valget bygget på et ønske om å sikre seg en jobb etter endt utdanning, og er således et karrierevalg. Valget om å ta en mastergrad har betydning for studentenes fremtidige karriere og muligheter på arbeidsmarkedet, og selv om de fleste av studentene ikke vet om de ønsker å fortsette med en forskerkarriere eller om de ønsker å gå i en annen retning, opplever studentene at det å ta en mastergrad har betydning for deres

²⁴ Dette er ikke ment som en uttømmende liste over studentenes begrunnelser for å ta en mastergrad, men disse to begrunnelsene er de mest fremtredende i mitt datamateriale og slik jeg ser det av størst interesse for oppgavens problemstilling.

muligheter etter studiene. Fremtidige arbeidsmuligheter er noe alle mine informanter tenkte på da de bestemte seg for å ta en mastergrad. Flere av studentene mener det kan være vanskelig å få seg jobb ”bare” med en bachelorgrad. Det kan virke som om studentene har en oppfatning om at en bachelorgrad ikke er spesielt mye verdt i dagens samfunn. Parsons (1978:110) mente at den massive økningen av studenter førte til en inflasjon i utdanningens verdi og at verdien av en utdanning minket med økningen i antallet uteksaminerte studenter. Trow (i Jensen 2003:257) mente at det å studere endrer seg fra å være et privilegium til å bli en nødvendighet når høyere utdanning blir tilgjengelig for mer enn 50 prosent av befolkningen. Om disse analysene er riktige eller ikke, spiller i denne sammenhengen liten rolle. Det viktige er at studentene ser ut til å dele denne oppfatningen og mange velger å ta en mastergrad for å sikre sine egne arbeidsmuligheter. Spesielt historiestudentene oppfatter at en mastergrad er nødvendig for at de skal få seg en jobb:

”jeg føler liksom at bachelor ikke holder [...] helt om dagen da, at du må liksom ha noe mer, for alle har bachelorgrad, og så nå har jo snart alle mastergrad også” (Mann 23, historie)

Denne studenten, som snart har en mastergrad i historie, ser på muligheten til å ta et år med pedagogikk som et slags sikkerhetsnett som kan redde han fra arbeidsledighet. En av pedagogikkstudentene har annen karriererelatert begrunnelse for å ta mastergrad. Han har vært ute i arbeidslivet i en periode og har kommet tilbake til universitetet, selv om han ikke kom inn på den studieretningen han ønsket. Hovedårsaken til at han valgte å ta en mastergrad var at han vet han vil få høyere lønn i skolesektoren hvis han har flere studiepoeng å vise til. Han har derfor valgt å starte på en mastergrad i praktisk-pedagogisk rådgivning selv om han ikke har noen planer om å jobbe som praktisk-pedagogisk rådgiver. En tilslutning til universitetet bygget på egne fremtidige arbeidsmuligheter kan tolkes som et motargument mot at studentene slutter opp under universitetets mål, om å utvikle og fremme sertifisert kunnskap, eller spre den kognitive rasjonalitets verdier.

På den andre siden er den sistnevnte studenten et unntak. Studentene vektlegger fremtidige arbeidsmuligheter, men mener også at valget om å ta en mastergrad er bygget på et sterkt ønske om å lære, arbeide med noe de er interessert og engasjert i og gå i dybden innen et tema. En av pedagogikkstudentene kommer inn på dette når hun forklarer hvorfor hun passer til å være masterstudent. Hun mener hun passer til å være masterstudent fordi hun er oppriktig interessert i å tilegne seg kunnskap og fordi hun er interessert i det hun studerer. Hun ser ikke

for seg at man klarer å gjennomføre en mastergrad uten å ha en ”indre motivasjon” for det en driver med:

”Jeg tror ikke det holder at man gjør det bare fordi det ser fint ut å ha en mastergrad på en måte. [...] jeg tror du faktisk må være veldig... genuint interessert i det du driver med” (Kvinne 27, praktisk-pedagogisk rådgivning)

Slik hun ser det er det å øke sine karrieremuligheter ikke en sterk nok motivasjon til å ta en mastergrad, det krever også en interesse og et engasjement for faget. Flere av de andre studentene ser ut til å dele denne oppfatningen. De har en sterk interesse for det å lære mer om et tema de anser for å være spennende og engasjerende, samtidig er det viktig for studentene at temaet de studerer er noe som ”passer dem”. En av biologistudentene beskriver det slik:

”Nei, du må liksom finne et tema som passer deg tror jeg, for at du skal passe som masterstudent [...] det er ikke vits ta en mastergrad bare for å ta en master, da føler jeg at du ikke passer helt da.” (Mann 26, marin biologi og limnologi)

I løpet av studietiden har studentene gjort en rekke mindre valg som har ført dem mot et fag og et tema som de synes er interessant, og som de ønsker å jobbe med. Flere av studentene har startet på et fag før de byttet til det faget de studerer nå. Blant studentene eksisterer det med andre ord en norm om at man som masterstudent bør og må ha en interesse for det de studerer og studentene ser på dette som en nødvendighet for at de selv skal kunne gjennomføre en mastergrad. Denne normen bekreftes av det faktum at det eksisterer en oppfatning blant studentene om at det finnes masterstudenter som bare ”tar en mastergrad kun for å ta en mastergrad” og som mangler den interessen for faget som de selv mener er nødvendig. Disse ”andre” studentene beskrives som studenter som bruker mindre tid på studiene og er mindre engasjerte enn dem selv. En av studentene ved allmenn studieretning ved pedagogikk føler seg som en av disse ”andre studentene”. Da hun valgte å ta pedagogikk på bachelornivå gjorde hun dette fordi hun følte hun burde ta en utdannelse. Hun fant frem til pedagogikk ved hjelp av elimineringsmetoden og føler seg ikke som den ”typiske pedagogikkstudenten” som har tatt pedagogikk fordi hun skal arbeide med noe bestemt. Derimot har hun valgt allmenn studieretning ved pedagogikk fordi dette er den bredeste linjen innen pedagogikk, som i minst mulig grad innebærer en yrkesspesialisering. Ved å distansere seg fra de ”vanlige” studentene, slik hun gjør, viser hun til den samme normen om at masterstudenter burde være svært interessert i faget de studerer og at denne interessen burde ligge til grunn for valget om å ta en mastergrad.

Valget om å ta en mastergrad er både et valg som handler om å øke sine muligheter etter endte studier og et valg som er begrunnet med en sterk interesse og engasjement for faget. Disse to begrunnelsene er ikke å anse som gjensidig utelukkende og opptrer ofte samtidig hos studentene. Det at studentene studerer av egeninteresse for tema og fag, og ikke bare av karrieremessige årsaker kan tolkes i retning av at studentene er en del av en kultur som ser på læring som spennende og interessant. Ut i fra mitt datamateriale er det dessverre umulig å si noe om dette er noe de har tilegnet seg i løpet av tiden de har tilbrakt ved universitetet eller om det er en holdning de hadde allerede før de startet. Det er med andre ord ikke mulig å si om dette er snakk om en selvseleksjon av personer med et sterkt ønske om å lære eller om det å tilhøre universitetet vekker en slik lærevilje og glede. Uansett er det klart at studentene er opptatt av å lære og utforske temaene de jobber innenfor, noe som kan tolkes i den retning at studentene slutter opp under det kollegiale fellesskapets mål om å frembringe og fremme sertifisert kunnskap og fremme den kognitive rasjonalitetens verdier i samfunnet.

5.4 Studentenes tanker om masteroppgaven

Studentenes tanker om masteroppgaven forteller oss, på samme måte som studentenes motivasjon for å studere, noe om studentenes oppslutning om universitetets mål og verdier. Da studentene valgte å ta en mastergrad var det viktig for dem at de fikk studere og lære mer om et tema som de var interessert og engasjert i. Dette er også fremtredende i studentenes tanker om masteroppgaven. De ser på masteroppgaven som et lystbetont prosjekt, som markerer slutten på deres femårige studium. Det er viktig for dem at oppgavens tema er knyttet til deres interesser og engasjement innenfor faget og temaet de skriver bygger gjerne på studentenes tidligere temavalg. Oppgaven er slik sett en avslutning på en ”tematisk karriere” for studentene. Dette gjelder selv for de historie- og biologistudentene som har valgt oppgavetema ved hjelp av forslag fra de vitenskapelige ansatte eller har en annen form for prosjekttilknytning. Siden studentene tenker at masteroppgaven skal bygge på en interesse og et engasjement, kan en se på oppgaven som et personlig prosjekt som studentene ønsker å oppfylle. Masteroppgaven er da et individualisert prosjekt som studentene utfører fordi de selv ønsker det. Oppgaven skal på en måte være ”kronen på verket”, som en fullgod avslutning på deres femårige studium. Slik sett er oppgaven bygget på en egeninteresse, fremfor et ønske om å bidra til det kollegiale fellesskapet.

En av historiestudentene beskriver svært enkelt hva han forventer av sin egen oppgave: *”Jeg forventer jo egentlig bare at jeg skal lage en god oppgave, jeg tenker litt på det som om jeg skal produsere et produkt...”* (Mann 23, historie). Første del av denne setningen er selvforklarende; han ønsker å skrive en god oppgave. Den andre delen av setningen forteller oss derimot noe om hvorfor han ønsker å produsere en god oppgave. Et produkt er noe en leverer fra seg og som andre skal ha nytte av. Ved å beskrive oppgaven som et produkt antyder studenten at det finnes noen der ute som burde bli fornøyde. For ham er masteroppgaven et prosjekt som skal gjennomføres så bra som mulig slik at sluttproduktet, som blir tilgjengelig for andre, skal være nyttig for de som eventuelt kommer til å lese den. Oppgaven skal ikke bare være bra fordi det gir ham en personlig glede, men også fordi han oppfatter at han har en forpliktelse ovenfor leserne. Dette kommer enda tydeligere frem da han forteller at oppgaven vil bli publisert:

”det blir et litt personlig prosjekt, det er jo liksom mitt navn som skal stå på der [...] hvis man da bibsyser mitt navn så kommer jo den oppgaven opp, [...] den blir tilgjengelig for alle. Og jeg synes jo det er kult, at det er tilgjengelig i hvert fall, men da bør det jo være noe man er fornøyd med. Kjedelig hvis det er noe man ikke føler i det hele tatt, (Mann 23, historie)

Han føler en forpliktelse til å skrive en god oppgave fordi den senere vil kunne knyttes til hans navn. Kvaliteten på oppgaven blir viktig fordi den er knyttet til ham som person, samtidig har dette bare betydning fordi han vet at det kanskje er noen som kommer til å lese den senere. Oppgaven er med andre ord ikke bare et prosjekt som er viktig for ham selv, men også fordi det finnes potensielle lesere der ute, som kanskje kan ha nytte av den.

På den ene siden kan dette tolkes som et ønske om selv å fremstå bra, men det kan også tolkes som at studenten føler en forpliktelse ovenfor et kollegialt fellesskap. Også de andre studentene ønsker å ”bidra” med noe gjennom masteroppgaven. For noen innebærer det å bidra at oppgaven skal føre til ny kunnskap innen deres fagfelt og som på sikt kan gi følger for samfunnet generelt. En av studentene ved pedagogikk ønsker for eksempel å bidra til en utvikling eller en endring av medisinsk praksis gjennom sitt arbeid med masteroppgaven. Etter selv å ha arbeidet i sykehussektoren i mange år og hatt flere positive erfaringer med alternativ medisin, skriver hun masteroppgave om hvordan nye alternative behandlinger blitt tatt imot blant ansatte i sykehussektoren. Slik ønsker hun å bidra til større innsikt i hvordan de medisinske miljøene utvikler sin kunnskap. Et annet eksempel er en av biologistudentene. Han håper at oppgaven hans får en samfunnsmessig relevans ved å bidra til mer kunnskap og

nye innsikter. Oppgaven hans er en del av et lengre overvåkningsprosjekt av torsk i Oslofjorden og hvert år er det en masterstudent som gjennomfører og skriver om temaet. Dette gjør at studenten tror arbeidet han gjør vil få en betydning på lang sikt, selv om han tviler på hvor mye hans oppgave alene kan bidra med:

”kanskje ikke så veldig mye, jeg kan ikke si at jeg tilfører så fryktelig mye ny kunnskap, men det er jo noe som kan brukes, både med tanke på eventuelt miljøvern og det økonomiske, muligens, men det er nok lite sannsynlig, det er mer potensielt. (Mann 25, toksikologi)

Studentene er med andre ord opptatt av at de gjennom masteroppgaven skal bidra med noe, enten det er gjennom et godt ”produkt” som andre får nytte av eller nye innsikter som kanskje direkte fører til endrede praksiser i samfunnet. Gjennom masteroppgaven ønsker studentene å bidra til forskningsfellesskapets arbeid med å utvikle ny kunnskap og innsikter som har betydning for samfunnet rundt. En kan si at masterstudentene føler en forpliktelse til, og har et ønske om, å bidra til det kollegiale fellesskapets mål.

På den andre siden tviler studentene på om de faktisk har muligheten til å bidra gjennom masteroppgave slik de ønsker. Studentene har tvetydige forventninger til hva det vil si å skrive en masteroppgave og hva den endelige oppgaven skal være. En kan som nevnt diskutere om studentene på masternivå i Mintzbergs terminologi er å anse som fullverdige operatører eller ”under opplæring”. I sin studie av hovedfagsstudiets organisering påpekte Spilker at hovedfagsstudiet hadde en dobbel karakter (Spilker 1998:17). Det markerer slutten på en lang prosess av institusjonalisert skoling og begynnelsen på det neste stadiet der det forventes at individene blir produsenter av kunnskap. Masteroppgaven kan beskrives på samme måte, som en siste oppgave i studentenes opplæringsprosess og den første gangen studentene blir bedt om å produsere kunnskap og dermed blir fullverdige operatører. Denne tvetydigheten finner en igjen i studentenes oppfatninger om masteroppgaven. Studentene er oppmerksomme på at deres arbeid er en del av en opplæringsprosess, noe som fører til en tvil rundt deres muligheter til å bidra til fellesskapet slik de ønsker. Studentene opplever denne dobbeltheten som et hinder for at de skal kunne produsere en ”god nok” oppgave:

”Det er ingen som har lært oss om hvordan man skal skrive masteroppgave. [...] du blir på en måte bare kastet ut i det, og det må du finne ut av selv, og så er det da noen som finner ut det kjappere enn andre og andre bruker lang tid på å egentlig, ja, skjønne hvordan de skal skrive da.” (Kvinne PPR 27).

Studentenes ønske om å kunne bidra til forskningsfellesskapet ved å levere fra seg et godt vitenskapelig arbeid står således i konflikt med opplærings situasjonen. Det å skrive en masteroppgave innebærer å definere sine egne arbeidsoppgaver og gjennomføre en innsamling eller bearbeiding av et datamateriale, noe studentene aldri har gjort tidligere. Denne situasjonen gjør at studentene tviler på om de faktisk vil få til å skape et godt produkt eller et godt vitenskapelig arbeid. Men det betyr ikke nødvendigvis at de ikke tror de vil klare å gjennomføre det. En av studentene ved pedagogikk uttrykker for eksempel at hun ikke nødvendigvis har de forutsetningene som skal til når det gjelder metodiske kunnskaper, men at hun i så fall må lære seg det:

”Jeg har aldri skrevet en empirisk oppgave før, med kvantitative data, det har jeg aldri gjort. Så nei, jeg føler ikke at jeg har de forutsetningene nå som skal til for å... det er masse jeg må sette meg inn i på metodedelen, men på en annen side så er det jo det jeg tenker at man må jo klare å lære seg, lære seg noe nytt [...]” (Kvinne PPR 27).

Det eksisterer også noen forskjeller mellom studentene ved de tre fagene når det gjelder frykten for ikke å skrive en god nok masteroppgave. Studentene ved biologi har til forskjell fra de andre kun én leveringsfrist for masteroppgaven og har ikke mulighet til å utsette innleveringen slik de andre har. Hvis studentene ikke får de resultatene de er på jakt etter i forskningsopplegget de har lagt opp, blir de heller oppfordret til å skrive om hvorfor resultatene uteble og hva som gjorde at forskningsprosjektet ikke gikk som planlagt. Biologistudentene opplever dette som relativt uproblematisk fordi det er nettopp slik hverdagen er for andre forskere og fordi det er slik det vil bli for studentene når de senere befinner seg i en forskningssituasjon. Pedagogikk- og historiestudentene har derimot muligheten til å utsette innleveringen hvis arbeidet ikke er ferdig eller de ikke har fått de resultatene de ønsket (for eksempel på grunn av uforutsette metodiske utfordringer). For biologistudentene er det med andre ord ikke mulig å ”feile” ved at oppgaven ikke gir de resultatene studenten hadde sett for seg, derimot blir dette bare sett på som en del av forskningsprosessen. Biologistudentene har således et mer pragmatisk forhold til masteroppgaven enn pedagogikk- og historiestudentene, som opplever at de ”må” levere et godt vitenskapelig produkt. Tvetydigheten i studentenes posisjon kommer også til utrykk gjennom en frustrasjon over måten masteroppgaven blir vurdert. En av studentene ved pedagogikk forteller for eksempel at hun ikke helt vet hvor bra masteroppgaven hennes ble, fordi: *”masteroppgaven er jo en lærings tid liksom, du lærer underveis, men du får vel ikke karakter på dét. Du får bare karakter på sluttproduktet. (Kvinne 29, Allmenn studieretning).*

Ettersom studentene ønsker å bidra til forskningsfellesskapet gjennom oppgaven skaper det en frustrasjon for studentene å vite at de fortsatt er under opplæring. Samtidig opplever studentene at det forventes at produktet de leverer fra seg skal holde en vitenskapelig standard.

På den ene siden ser studentene på masteroppgaven som et personlig prosjekt bygget på deres interesse og engasjement for temaet de skriver om, og de ønsker å bidra til forskningsfellesskapet gjennom oppgaven. Studentene har et ønske om å levere et godt vitenskapelig arbeid. På den andre siden er studentene klar over at oppgaven er en del av deres opplæringsprosess og at det er store muligheter for at oppgaven ikke blir så god som de ønsker at den blir. Slik sett oppfatter studentene tvetydigheten som ligger i deres posisjon, de er i slutten av sin opplæringsperiode, men forventes å kunne produsere ny kunnskap gjennom masteroppgaven. Det er meningen at studentene skal lære underveis i arbeidet med masteroppgaven, samtidig erfarer studentene at de ønsker å gjøre dette prosjektet så bra som overhodet mulig innen for de vitenskapelige standardene. Dette kan tolkes i den retning at studentene ser på seg selv som en del av det kollegiale fellesskapet og at de oppfatter at det forventes at de skal bidra med vitenskapelige innsikter. På den andre siden opplever studentene at posisjonen som masterstudent fortsatt er en opplæringsprosess og at de derfor ikke kan bidra til fellesskapet på lik linje med de fast vitenskapelig ansatte.

6 Studentenes kontakt med medstudenter og ansatte

Dette kapittelet tar for seg studentenes kontakt med andre studenter og vitenskapelige ansatte innenfor sitt fag. Spørsmålet jeg stiller meg i dette kapittelet er hva som kjennetegner interaksjonen studentene har med hverandre og de vitenskapelige ansatte, og i hvilken grad denne er preget av et samarbeid slik jeg forutsatte blant deltagerne i et kollegialt fellesskap.

6.1 Studentenes kontakt med hverandre

Kontakten studentene har med hverandre bygger på de felles hendelsene de har i studiehverdagen, det vil si forelesninger, seminarer, feltkurs eller lignende undervisningsopplegg. Undervisningen er det eneste felles holdepunktet som studentene har når de starter på masterprogrammet og som vi så i kapittel fire varierer det mellom fagene hvor mange fellesemner studentene har. Historiestudentene hadde mange fellesemner som inkluderte alle studentene på historie. Pedagogikk- og biologistudentene derimot hadde mange fellesemner innenfor hver studieretning, men få på tvers av studieretningene. Uavhengig av disse forskjellene er det først og fremst gjennom deltagelse på disse fellesemnene at studentene møter og blir kjent med andre studenter. Det at studentene møtes gjennom det faglige undervisningsopplegget medfører at det tar litt tid for studentene å bli kjent med hverandre. En av studentene beskriver denne tregheten da hun fortalte meg om det å finne noen å samarbeide med:

”det er jo ikke masse forelesninger, det er det jo sjelden her på universitetet, det er jo ganske få felles møtepunkter, så du bruker litt tid på liksom det å bryte isen [...]” (Kvinne 29, allmenn studieretning).

I noen tilfeller opplever informantene at det blir arrangert sosiale sammenkomster, gjerne i regi av fagutvalg eller programutvalg, hvor de blir kjent med andre studenter innen sitt fag. Spesielt studentene ved historie har hatt flere sosiale samlinger i løpet av det første semesteret. Studentene ved pedagogikk og biologi har i mindre grad slike sosiale sammenkomster.

Etter hvert som studentene kommer lengre i studieløpet blir det færre og færre fellesemner, og studentenes arbeidsmåte blir mer og mer selvstendig som en følge av at mer av tiden går med

til arbeidet med masteroppgavene. Studentenes temavalg i oppgaven medfører en uformell indre spesialisering, som gjør at studentene i mindre grad kan samarbeide med andre. Studentenes studiesituasjon var som vi så preget av en autonomi, eller en frihet til å bestemme over sin egen arbeidshverdag. Selvstendigheten i studiesituasjonene kommer særlig til uttrykk i studentenes arbeid med masteroppgaven. På spørsmål om hun jobber mest alene eller sammen med andre svarer en av biologistudentene:

Det er mest alene. Det virker som et ganske ensomt prosjekt, nå for tiden. Når man hadde kurs så var det i hvert fall littegrann samvær” (Kvinne 26, økologi og evolusjon)

Dette er noe som alle mine informanter erfarer. Studentene bruker i liten grad hverandre i arbeidet med masteroppgaven. Historiestudentene opplever for eksempel at det er vanskelig å snakke om faget sitt med de andre fordi de ofte ikke kjenner til det de andre jobber med. Det jeg beskrev som en *uformell* indre spesialisering, oppstår i det studentene velger temaspesialiseringsemner og velger tema i masteroppgaven, noe som hindrer studentene i å samarbeide og diskutere faglig innhold. Den samme studenten som beskrev ”samværet” med andre studenter i forbindelse med kurs eller emner, uttrykker hvor dypt graden av spesialiseringen ligger:

”De fleste her jobber jo med veldig spesifikke ting, så jeg jobber med en alge, kompisen min tar også mastergrad om alger, men han driver med noe helt annet liksom. Så det kan hende at jeg kan spørre om en ting, men stort sett så er det ikke så mye, jeg kan ikke på en måte sitte og lese sammen med ham” (Kvinne 26, økologi og evolusjon)

Den faglige interaksjonen kan med andre ord sies å begrenses av at studentene blir mer og mer spesialiserte, jo lengre de er kommet i studieløpet og da særlig gjennom arbeidet med masteroppgaven.

På den andre siden eksisterer det en klar forskjell mellom fagene i forhold til mulighetene for samarbeid. Disse forskjellene skyldes slik jeg oppfatter det et særpreg ved den metodiske gjennomføringen. Selv om biologistudentene erfarer at de i liten grad kan snakke med andre studenter på grunn av en tematisk spesialisering, skiller de seg fra pedagogikk- og historiestudentene ved at arbeidsmåten og studieobjektene fører til en annen type samhandling. En viktig forskjell mellom fagene er at biologien studerer objekter som er svært håndfaste og at problemene de står ovenfor i arbeidet med datamaterialet ofte er konkrete. Et eksempel er biologistudentenes arbeid med artsspesifisering, hvor studentene benytter en spesifikk metode for å identifisere spesifikke arter. Pedagogikk- og historiestudentene kan

ikke på samme måte benytte en så spesialisert metode fordi de, som samfunnsforskere, ofte står ovenfor problemer som i større grad krever fortolkning. En annen forskjell er at biologistudentenes studieobjekter kan samles og oppbevares på et laboratorium, og at utstyret de benytter i arbeidet ofte er plassert i samme lokaler. Biologistudentene erfarer at de ofte er avhengig av andre for å kunne gjennomføre de metodiske undersøkelsene. Den kvinnelige biologistudenten sier det slik:

"[...] de fleste tingene vi gjør på lab, henger jo sammen med andre menneskers arbeid, og du trenger andre menneskers hjelp." (Kvinne 26, økologi og evolusjon)

Selv på bachelornivå er det slik at biologistudentene ofte løser oppgaver i grupper fordi arbeidet krever utstyr og ressurser som den enkelte student ikke har. Studentene benytter da universitetets utstyr, som ofte bare er tilgjengelig når det undervises og i den avsatte tiden til den praktiske gjennomføringen av oppgavene. Det at utstyret som studentene benytter seg av befinner seg i samme rom og at studieobjektene i større grad er håndfaste, gjør at biologistudentene samhandler på en annen måte enn pedagogikk- og historiestudentene. En av studentene på biologi, som jobber med bløtbunnsdyr, forteller at i de tilfellene det kommer en ny student inn på laben som skal benytte en metode for identifisering av arter som de andre kan eller kjenner til, så lærer de opp den nye studenten. For eksempel ved å vise ham eller henne hva man ser etter og lignende. Dette innebærer at det for studentene ved biologi er enklere å bruke andre studenter eller vitenskapelig ansatte innen sitt fag, når det er noe de sitter fast med. For eksempel hvis de har problemer i forbindelse med artsbestemmelse, bruker studentene hverandre for å løse oppgaven. Slik sett ligner samarbeidet mellom biologistudentene på samarbeidet mellom systemutviklere i en kunnskapsbedrift. Her handler samarbeidet ofte om å få assistanse når en sitter fast med en oppgave og ikke kommer videre (Hope 2008:63). I slike tilfeller ble sidemannen eller en annen på kontoret spurt. Dette er et særtrekk ved biologistudentenes samarbeid og er noe som i mindre grad skjer blant pedagogikk- og historiestudentene. Det kan tenkes at dette for det første skyldes at forskningsobjektene i mindre grad er stabile og ikke kan samles i beholdere på et laboratorium, men derimot er preget av en større kompleksitet. For det andre kan det skyldes at pedagogenes og historikernes "observasjoner" i større grad er gjenstand for fortolkning og diskusjon, noe som gjør at et eventuelt samarbeid krever en større innsats i form av å sette seg inn i temaet og datamaterialet, enn det for eksempel artsspesifisering krever. Det er med andre ord ikke like lett å "hjelpes til" med konkrete spørsmål. Biologistudentene ser med andre ord ut

til å samarbeide i større grad enn studentene ved pedagogikk og historie gjør, og slik sett er biologistudentene i større grad å anse som deltagere i det kollegiale fellesskapet.

Studentene kan i liten grad sies å samarbeide for å utvikle ny kunnskap, men står på mange måter på egne bein i forbindelse med oppgaven. Utover i studieløpet blir interaksjonen mellom studentene mer tilfeldig enn det den var når de ”møttes på forelesning”, og særlig under arbeidet med masteroppgaven er studentenes møter med andre studenter preget av tilfeldigheter, fremfor konkrete avtaler. Det at studentene har hatt et ønske om å etablere noen faste arbeidsrutiner, eller en ”fast” arbeidstid, innebærer gjerne faste tider for matpauser og kaffepauser, noe som gjør at studentene møtes fordi de befinner seg på samme sted til samme tid. Men en skal ikke se bort i fra at mange har koordinert pausetidspunktene for å treffe hverandre. Denne etableringen av en fast arbeidstid fører til at studentene ofte møtes i gangene, på pauserommet og på lesesalen. Den fysiske utformingen av lokalene får altså betydning for studentenes samhandling med hverandre. Samtidig er det noen forskjeller mellom studentene ved de tre fagene som kan tenkes å ha sammenheng med de fysiske lokalene de befinner seg i. Det at historiestudentenes lokaler er å finne i samme etasje og at hele etasjen er forbeholdt masterstudenter, gjør at disse studentene potensielt har noe til felles med alle de møter i den etasjen. Dette gjelder i mindre grad pedagogikkstudentene som deler lokaler med bachelorstudenter og studenter ved andre masterprogrammer. Biologistudentenes lokaler er, i motsetning til historie- og pedagogikkstudentenes lokaler, konsentrert rundt forskningstemaene som det arbeides med på instituttet. Biologistudentene har flere mindre lesesaler som deles med andre masterstudenter og disse lesesalene er plassert rundt omkring blant kontorer og laboratorier. Alle som forsker innenfor samme tema har tilgang til de samme rommene og dette bidrar til at biologistudentene i mindre grad møter på studenter som studerer andre temaer enn dem. Samtidig gjør dette at de oftere møter vitenskapelig ansatte og studenter som arbeider innenfor samme forskningsfelt.

6.1.1 Faglig og ikke-faglige samtaler

Selv om kontakten mellom studentene bygger på de faglige møteplassene, eller hendelsene, betyr ikke det nødvendigvis at samtalene er av faglig art. Når studentene møtes snakker de først og fremst om ting som ikke angår faget eller studiene, som for eksempel fotball, dagsaktuelle saker eller lignende. I den grad de prater om faget og studiet, handler samtalene som oftest ikke om fagets innhold, men derimot om det som kanskje best kan beskrives som

”sladder”. De snakker ofte om hvordan foreleseren er, om han eller hun er dårlig eller god til å forelese, om emnene de tar er spennende eller kjedelige, lette eller vanskelige. Studentene forteller også at de snakker om hvorledes emnene og studieopplegget er og om dette fungerer tilstrekkelig eller ikke. Slik sett bruker de hverandre til å skaffe seg informasjon. En av studentene ved historie fortalte for eksempel at:

”[det er] sånn at hvis du lurere på noe, så er det alltid noen som vet, hvis du ikke har klart å finne det ut selv på en måte” (Mann 23, historie).

Studentene bruker hverandre til å orientere seg, men de diskuterer i liten grad innholdet i forelesningene eller innholdet i masteroppgavene de arbeider med. En av årsakene ser ut til å være det at studentene i mange tilfeller holder på med forskjellige temaer. Spesielt blant historiestudentene fremstår dette som en utfordring, hvor studentene har mange fellesemner, men hvor emnene tilrettelegger for arbeidet med masteroppgaven. En av studentene ved biologi sier det hele veldig enkelt, han mener at årsaken til at de i liten grad diskuterer fag er fordi:

”vi driver jo med litt sånn sære ting alle sammen, som er veldig snevert, kanskje. Så det blir kanskje litt uinteressant å høre på hverandre” (Mann 26, marin biologi og limnologi)

Samtalene mellom studentene ser med andre ord ut til å være preget av det jeg i kapittel fire beskrev som en *uformell* indre spesialisering, som oppstår på grunnlag av studentenes temaspesialiseringer. Den uformelle indre spesialiseringen mellom individene som er tilknyttet samme fag hindrer faglige diskusjoner mellom studentene. Studentene opplever at deres interesser og temavalg fører til at innholdet i faget er noe som ikke diskuteres i særlig stor grad, fordi det er lettere å prate om andre ting. En av studentene ved pedagogikk påpeker dette når hun blir spurt om hva studentene prater om:

”det blir mye oppgaver, og om mer generelt sett da, for som jeg sa tidligere så blir selve temaet for oppgaven, problemstillingen for oppgaven din, begynner å bli ganske spesifikk, at ja, man kan kanskje ikke forvente at alle har like mye innsikt i akkurat det du driver med da. Så det blir mer på sånn generell basis at man diskuterer veiledere eller frustrasjon knyttet til å skulle levere fra seg noe for første gang, altså litt [...], de tingene man har felles da. (Kvinne 27, praktisk-pedagogisk rådgivning)

Denne uformelle indre spesialiseringen hindrer kanskje faglig samarbeid i den grad at det er vanskelig å diskutere det studentene arbeider med, men det betyr ikke at studentene ikke er

interessert i det de andre driver med. En av historiestudentene forteller for eksempel at han prøver å *”suge til seg litt av det de andre har å komme med, siden de ofte sitter og leser forskjellige ting”* (Mann 23, historie). På den andre siden er denne studenten den eneste blant mine informanter som uttrykker en slik interesse. Det at studentenes samtaler i liten grad er preget av diskusjon rundt faglig innhold kan tolkes i den retning at studentene i liten grad inngår i et faglig samarbeid med hverandre. På den andre siden skal vi se at studentene samarbeider på andre arenaer enn i de uformelle samtalenes seg i mellom, og at de dermed kan beskrives som deltagere i et kollegialt fellesskap.

6.1.2 Kollokvier og samarbeid

Studentene organiserer seg gjerne i kollokviegrupper i forbindelse med emnene de har felles. Ved masterprogrammene i historie og pedagogikk har de aller fleste informantene deltatt i kollokviegrupper i løpet av studieløpet. Når det er noen som ikke har hatt kollokvier er dette gjerne fordi de bor langt fra studieplassen eller fordi de i mindre grad føler seg en del av studiemiljøet. Kollokviegruppene dannes i forbindelse med emnene som er felles og gjerne i slutten av semesteret når det nærmer seg eksamen. Etter hvert som studentene går i gjennom flere eksamener er det ofte slik at studentene får en fast gjeng som de har kollokvier med, og disse er ofte de samme studentene som de treffer til kaffepauser og lignende. Slik sett bygger det faglige samarbeidet på det sosiale miljøet og de ikke-faglige samtalenes blant studentene.

Kollokviene benyttes først og fremst til å forberede seg til eksamen og til å diskutere det faglige innholdet som de skal testes i. Noen ganger har de relativt organiserte grupper hvor studentene leser forskjellige deler av pensum, for så å skrive sammendrag og dele kunnskapen med hverandre. Andre ganger leser alle studentene alt pensum for så å diskutere innholdet i de enkelte tekstene. Studentene opplever at det er viktig å diskutere og snakke om innholdet i emnene de tar, selv om de i liten grad diskuterer dette utenom kollokviene og utenom eksamensforberedelsene. En av studentene ved Kunnskap, utdanning og læring sier det slik:

”det hjelper å snakke om det, både for å teste sin egen forståelse og diskutere ting man lurer på eller, som man synes har vært vanskelig i tilknytning til teoriene. [...]bare det å snakke om det gjør at man får en helt annen forståelse for det, (Kvinne 28, kunnskap, utdanning og læring)

Studentene ved masterprogrammet i biologi har en annen oppfatning enn det studentene ved pedagogikk og historie har, om hva kollokvier er. Mens pedagogikk- og historiestudentene ser på kollokvier som uformelle sammenkomster av studenter, som diskuterer tekster og forbereder seg til eksamen, omtaler biologistudentene kollokvier som noe som i større grad minner om pedagogikk- og historiestudentenes seminarundervisning. Kollokvier for biologistudentene er organisert av instituttet i forbindelse med emnene, og de får utdelt det de kaller for ”kollokvieoppgaver” som er oppgaver relatert til innholdet i forelesningene og som må løses før de kan gå opp til eksamen. Studentene blir da plassert i grupper, hvis de ikke har en gruppe fra før, som skal løse oppgavene sammen. Mens pedagogikk- og historiestudentenes kollokvier er uformelle og frivillige, er biologistudentenes kollokvier obligatoriske, organisert, og minner mer om det jeg kaller for seminarundervisning. Ingen av biologistudentene jeg har snakket med har deltatt i kollokviegrupper av den typen pedagogikk- og historiestudentene har. Det betyr ikke at studentene ved biologi ikke mener det er nyttig å møte andre studenter. En av studentene ved biologi påpeker for eksempel at det er viktig å møte andre studenter for å bli god innen sitt fagfelt. Dette kommer frem når han blir spurt om hva han får ut av å gå på forelesninger:

”[...] jeg føler at hvis du ikke er på forelesninger, så mister du [...] erfaringen med fagfeltet, altså det er viktig å kommunisere med de andre studentene, kommunisere med veileder, med foreleser. For hvert fagfelt har på en måte sitt språk [...]” (Mann 57, marinbiologi og limnologi)

Her antyder studenten at det finnes en form for taus kunnskap innenfor hvert fagfelt som ikke kommuniseres gjennom bøkene og oppgavene, men som krever en kontakt med andre som arbeider med samme tema. Denne tause kunnskapen kommuniseres slik han ser det på forelesninger og annen undervisning, og som vi skal se senere i forbindelse med studentenes forhold til de vitenskapelig ansatte, er det viktig for studentene å delta på undervisningen, nettopp fordi det er her den tause kunnskapen kommer frem. Dette kan tolkes i retning av at studentene inngår i et praksisfellesskap, hvor deltagelse på fellesarenaene er viktig for nye medlemmer for å få kjennskap til fellesskapets forståelse av feltet. Pedagogikk- og historiestudentenes samarbeid i kollokvier, kan sees på som et tegn på at studentene er deltagere i et kollegialt fellesskap preget av samarbeid.

6.1.3 Seminarundervisningen

Studentene ved pedagogikk og historie deltar på såkalt ”seminarundervisning” som arrangeres i forbindelse med emnene de tar. Ved biologi minner disse ”seminarene” mest om det biologistudentene kaller kollokvier. Innholdet i seminarundervisningen ved pedagogikk og historie er noe forskjellig. Studentene ved de to studieretningene ”praktisk-pedagogisk rådgivning” og ”kunnskap, utdanning og læring” ved pedagogikk har seminarer i forbindelse med praksisperiodene. Her møtes studentene for å diskutere erfaringene de har gjort ved de ulike praksisstedene. I tillegg har studentene ved pedagogikk seminarer i forbindelse med semesteroppgaver i emnene, i slike tilfeller er seminarene bygget rundt semesteroppgaver som skal skrives i forbindelse med emnet og det utpekes opponenter som skal gi tilbakemeldinger på utkast og lignende. Masterstudentene ved historie har det de beskriver som ”oppgaveseminarer” hvor studentene samles for å diskutere og kommentere hverandres bidrag til deler av masteroppgavene de skriver. Selv om innholdet i seminarundervisningen er noe forskjellig, er all seminarundervisningen bygget på at studentene diskuterer og gir tilbakemeldinger på en eller flere av studentenes presentasjoner.

Det varierer også hvorvidt studentene synes seminarundervisningen er nyttig eller ikke. På den ene siden opplever studentene at seminarundervisningen er et nyttig tillegg til forelesningene og at en slik kombinasjon er gunstig for læringen. Spesielt pedagogikkstudentene som har seminarer i forbindelse med praksisperiodene opplever at det er nyttig å møte de andre studentene for å diskutere erfaringer de har gjort ute i praksis. I løpet av praksisseminaret skulle studentene skrive oppgaver hvor de skulle trekke inn teori i forbindelse med erfaringer de hadde gjort i praksis, og gi konstruktiv kritikk og tilbakemeldinger på andre oppgaver. Studentenes erfaringer deles på denne måte med andre studenter, og hver enkelt får tilbakemeldinger på det de presenterer. En av studentene beskriver disse seminarene som gode fordi studentene i tillegg til å forberede noe selv:

”får [...] innblikk i hva andre har gjort, hvilke andre erfaringer folk eller medstudenter har, og [det er] en veldig fin måte å diskutere det opp mot teori på” (Kvinne 27,praktisk-pedagogisk rådgivning).

En av de andre studentene ved samme studieretning er derimot mindre fornøyd med disse seminarene, selv om han opplevde at de fungerte bra. Slik han ser det skyldes misnøyen at noen av praksisstedene ”ikke er fullt så spennende” og at det er noen av de andre studentene

som ikke er like flinke til å holde muntlige foredrag. Han forberedte seg grundig og tok fremføringen veldig seriøst når han selv skulle holde foredrag, men:

”når de andre hadde det så må jeg innrømme at jeg var litt sånn slapp og egentlig bare satt i hjørnet og hørte på”. (Mann 28, praktisk-pedagogisk rådgivning).

På den ene siden representerer dette denne studentens holdninger ovenfor seminarundervisningen. På den andre siden peker han på noe som ser ut til å kjennetegne studentenes samarbeid i denne undervisningen. Studentenes deltagelse på organiserte seminarer er preget av et ”gi og ta”-forhold. Studentene som deltar på seminarundervisningen gjør dette fordi de ønsker å få noe ut av det. Samtidig er det ikke alt som de andre studentene gjør som er like interessant for alle. Det jeg beskrev som en *uformell* intern spesialisering ser med andre ord ut til å prege seminarundervisningen fordi de enkelte studentenes interesseområder ikke alltid samsvarer med det som tas opp på seminarene. Dette gjelder ikke bare pedagogikkstudentenes praksisseminaler, også historiestudentenes seminarundervisning, som bygger på studentenes masteroppgaver, er preget av dette. En av historiestudentene beskriver kvaliteten på seminarundervisningen han har hatt som varierende. Noen av seminarene mener han er bra, men det er veldig mange seminarer som blir litt passive, blant annet fordi utkastene som presenteres ofte er ganske lange og at antallet studenter på seminaret er høyt. Dette gjør at tiden han er aktiv på seminaret er svært liten:

”hvis det er ti ganger totalt, så er det liksom to, du har tjue prosent da, som du på en måte er aktiv i [...] ofte så er det jo ikke så mye å gjøre med de utkastene, [...] man skal ofte opponere på noe man egentlig ikke har så mye peiling på” (Mann 23, historie)

Slik han erfarer det er seminarundervisningen preget av antallet studenter, mengden tekst som legges frem, og en uformell indre spesialisering som skyldes studentenes temaspesialisering i masteroppgavene. En av de andre historiestudentene sier det litt enklere når hun snakker om obligatorisk undervisning:

”de fleste studenter synes vel det er ganske kjedelig å lese alle andres utkast, så det er vel noe med at hvis det er obligatorisk så blir man mer engasjert” (Kvinne 23, historie).

På den andre siden mener denne studenten at slike seminarer er med på å bygge ned hindringen for samarbeid som ligger i studentenes temaspesialisering fordi man blir satt inn i andres oppgaver. Slik hun ser det gjør dette det lettere for henne å relatere seg til andres problemer med oppgaven fordi hun kjenner temaet de jobber med:

”man blir en helt annen støtte for hverandre, kanskje man ikke kan uttale seg faglig, men man kan i hvert fall forstå problemet eller diskutere om man skal sette det punktet foran det punktet. (Kvinne 23, historie)

Studentenes deltagelse i seminarundervisningen kan på den ene siden vitne om et samarbeid mellom studentene, på den andre siden er seminarene preget av studentens spesialisering og en ”gi og ta”-logikk. Slik sett vitner studentenes aktivitet i seminarundervisningen om at studentene i liten grad føler seg som deltagere i et kollegialt fellesskap. På den andre siden opplever studentene at seminarene er med på å skape faglige arenaer for samarbeid, noe som kan tolkes som at studentene er en del av et kollegialt fellesskap, som ønsker et faglig samarbeid.

6.2 Studentenes kontakt med vitenskapelige ansatte

På samme måte som studentenes kontakt med andre studenter bygger på de faglige hendelsene i studiehverdagen, bygger studentenes kontakt med de vitenskapelige ansatte på de samme hendelsene. Det er først og fremst gjennom undervisningen at studentene møter vitenskapelig ansatte, det vil si på forelesninger, seminarer og feltkurs, men også gjennom veiledningen på masteroppgaven og eventuelt gjennom prosjektorganiseringen. For historie- og pedagogikkstudentene betyr dette at de stort sett møter de vitenskapelige ansatte på forelesninger og i seminarundervisningen, som er de primære undervisningsmetodene ved disse fagene. Biologistudentene har også kontakt med de vitenskapelig ansatte gjennom det de beskriver som feltkurs. Dette er ekskursjoner hvor studentene drar ut, sammen med andre som jobber innenfor samme forskningsfelt, for å samle inn data. På disse turene tilbringer studentene svært mye tid med de vitenskapelige ansatte. Feltkursene kommer i tillegg til forelesningene og kollokviene, som ved biologi minner om seminarundervisningen ved de andre fagene.

En annen forskjell på studentene ved biologi og studentene ved historie og pedagogikk er at biologistudentene i større grad møter på de vitenskapelig ansatte tilfeldig, for eksempel i korridorene. Som jeg beskrev i kapittel fire har masterstudentene i biologi, i motsetning til historie og pedagogikk studentene, sine lokaler plassert i samme etasje som de vitenskapelig ansatte, og de har rom som benyttes av både vitenskapelige ansatte og masterstudenter. Det at

studentene potensielt kan møte på, og faktisk møter på, vitenskapelig ansatte tilfeldig i korridorene og i de delte områdene, gjør at biologistudentene blant annet kjenner navnene og ansiktene til de ansatte som jobber i samme etasje som dem. På studieretningen ”økologi og evolusjon” har studentene for eksempel tilgang til et laboratorium som benyttes av både vitenskapelige ansatte og masterstudenter. Som vi så i kapittel 4 er rommene og dermed laboratoriene avgrenset til ulike forskningsfelt. Noen laboratorier er for eksempel ”renere”, det vil si at det kun arbeides med noen typer materiale, og laboratoriene er forbeholdt ulike deler av de metodiske prosessene som gjennomføres. Denne inndelingen etter forskningsfelt og metodisk prosess, innebærer at studentene i større grad kommer i kontakt med vitenskapelig ansatte og andre studenter som arbeider innenfor samme forskningsfelt. Slik sett tilrettelegger den fysiske utformingen for uformelle møter mellom vitenskapelig ansatte og masterstudenter ved biologi. På en måte vitner dette om et faglig fellesskap, fordi innholdet i samtalen som oppstår når studentene og de vitenskapelige ansatte møter hverandre i stor grad er faglige spørsmål og studentenes masteroppgaver. Slik biologistudentene oppfatter det, er de vitenskapelig ansatte åpne for å slå av en prat når de møtes i korridorene eller andre steder. På spørsmål om hva en vanlig studiedag består av svarer en av studentene ved biologi:

” og så snakker jeg litt med de som driver med det samme som jeg driver med, men de driver med det på phd-nivå eller postdok, om de har noen tips til meg eller sånne ting.”
(Kvinne 26, økologi og evolusjon).

Prosjektorganiseringen og den fysiske utformingen av lokalene ved biologi fører med andre ord til mer samhandling mellom studentene og de vitenskapelig ansatte. Denne studentens veileder har kontor rett ved lesesalen hvor hun har fast leseplass, og i tillegg har hun nå fått låne en kontorplass sammen med doktorgradsstipendiatene som arbeider innenfor samme forskningsfelt. En fysisk nærhet ser med andre ord ut til å fremme kommunikasjon og samarbeid, slik Hope (Hope 2008:63) hevder at det gjør. Pedagogikk- og historiestudentene har på sin side ingen lignende erfaringer. En kan derfor spørre seg om ikke biologi i større grad enn de andre fagene er et fag som i større grad vektlegger samarbeid mellom studentene og de vitenskapelige ansatte, enn de to andre fagene.

6.2.1 Forelesninger

Studentene ved de tre fagene mener det er viktig å gå på forelesninger og alle informantene har deltatt på så mye av undervisningen som de har hatt mulighet til. Studentene forteller at de

benytter forelesningene til å utdype det de har lest eller skal til å lese. Studentene jeg har intervjuet mener de får en pekepinn på hva som er viktig på eksamen gjennom foreleseren, og de benytter undervisningen til å plukke opp denne ”koden”. I mange tilfeller er det også foreleseren som lager eksamensoppgavene, og i slike tilfeller er det svært nyttig å finne ut hva foreleseren vektlegger. Undervisningen benyttes med andre ord til å korrigere studentenes egne tanker om det de har lest og til å trekke linjer mellom de ulike pensumtekstene. På den ene siden kan dette vitne om en såkalt ”passiv” studiestrategi blant studentene. En slik studiestrategi er kjennetegnet av å være pensum- og eksamensorientert og oppstår som en følge av eksamens- og vurderingsformene som studentene står ovenfor (Dæhlen & Havnes 2005:15). På den andre siden handler ikke dette nødvendigvis om passivitet, men om en bevissthet blant studentene om at det ikke bare er det som står i bøkene studentene skal lære seg, men at det også foregår en overføring av ”taus” kunnskap fra de som innehar et høyere kompetansenivå på forelesninger. En av biologistudentene forteller for eksempel at:

”for å bli en god fagperson så må du kunne en del essensielle ting, og det er det som foreleser går igjennom, det er det som kommer på eksamen og det er det som er viktig. (Mann 57, marin biologi og limnologi).

Slik han ser det skjer det en overføring av det som er ”viktig” på forelesningene, og da mener han både det som er viktig for eksamen og det som er viktig for å bli god innen sitt fagfelt. Det er rimelig å tenke at det som er viktig innen fagfeltet også vil være viktig på eksamen, og slik sett overlapper de to hverandre, uten at en kan snakke om en passiv studiestrategi fra studenten sin side. Det finnes flere eksempler i mitt datamateriale på at det å finne ”koden” ikke nødvendigvis handler om en passiv studiestrategi. En av historiestudentene uttaler at det han får ut av forelesninger er:

” å se om jeg virkelig har forstått det jeg har lest, det er vel egentlig det som er hovedmålet for meg, og kanskje få mulighet til å stille spørsmål selvfølgelig, om ting er litt jeg er litt usikker på, også få vite noe som ikke står i pensum.” (Mann 23, historie)

Denne studenten deltar ikke bare på forelesningene for å finne ut hva han får på eksamen, han deltar for å finne ut om han har forstått det han har lest. Slik jeg tolker det handler studentenes deltagelse på forelesningene om å lære og å motta kunnskap fra noen som innehar et høyere kompetansenivå, i tillegg til å forberede seg på eksamen. Dette kan på den ene siden vitne om en oppslutning rundt universitetets mål blant studentene.

På den andre siden er studentenes deltagelse på forelesninger preget av et ”gi og ta”-forhold, på samme måte som seminarundervisningen. Det er ikke slik at studentene opplever alle forelesningene som like nyttige. Om forelesningen oppleves som nyttig eller ikke, kommer ifølge studentene veldig an på foreleseren. Ifølge studentene er det stor forskjell på foreleserne. Noen kan være svært gode til å formidle og engasjere, mens andre kan være veldig tørre og kjedelige. En av studentene ved pedagogikk mener det er viktig at foreleseren bidrar med noe mer enn det han kan lese seg til på egenhånd.

” jeg merket i fjor på metoden så var det en del forelesere som rett og slett foreleste rett fra bøkene, og da dro jeg aldri mer på de forelesningene, for det er sånn, ok, hvis du bare siterer rett ut fra boka så kjøper jeg heller boka og leser den hjemme.” (Mann 28, praktisk-pedagogisk rådgivning)

Generelt oppleves forelesningene som en mer passiv form for undervisning enn for eksempel seminarundervisningen, hvor det er lagt opp til diskusjon og samarbeid mellom studentene²⁵. Studentene opplever at forelesningene i liten grad er preget av en dialog mellom foreleser og studentene, men heller består av enveis kommunikasjon fra foreleser. Men studentene opplever at de har muligheten til å stille spørsmål underveis:

”Det virker som de er åpne for spørsmål, de sier som oftest, det jeg har erfart da, i starten av semesteret så sier de alltid: kom gjerne med spørsmål.” (Mann 23, historie).

På den andre siden tilhører det sjeldenhetene at studentene ved de tre fagene stiller spørsmål. Slik studentene erfarer det er det hovedsakelig to faktorer som hindrer dem i å delta under forelesninger. For det første opplever studentene at antallet studenter som deltar i undervisningen har betydning for hvor mange og hvilken type spørsmål studentene føler de kan stille. På forelesninger med svært mange studenter opplever studentene at det ikke opprettes en tilstrekkelig nærhet til at de føler at de kan stille spørsmål. En av studentene ved pedagogikk forteller for eksempel at:

”Men så har det aldri heller vært så store forelesninger på mange hundre studenter, sånn at det hele tiden har vært rom for at man kan spørre, altså man har fått den nærheten med foreleser[...] hvis jeg bare hadde hatt forelesninger på mange hundre studenter hver

²⁵ Forelesninger er jo per definisjon et fordrag hvor en person snakker til flere andre. Men ettersom denne delen av oppgaven fokuserer på samhandlingen mellom de to statusgruppene, vektlegger jeg her hvorvidt studentene deltar ved å stille spørsmål i forelesningene eller ikke, på tross av at forelesninger ikke nødvendigvis er ment å skape dialog og samhandling mellom studentene og foreleseren.

gang så hadde jeg, ja, ikke følt at jeg hadde fått den nærheten.”(Kvinne 27, praktisk-pedagogisk rådgivning).

Antallet studenter har med andre ord betydning for studentenes deltagelse i forelesningene. For det andre har språket som forelesere snakker betydning for studentenes deltagelse. Studentene ved studieretningen ”marin biologi og limnologi” har for det meste undervisning på engelsk. En av studentene her mener dette kan være problematisk siden verken foreleser eller studentene har engelsk som morsmål. Slik han ser det fører det til at det blir en større barriere for å spørre om ting og for å svare på spørsmål:

”Det å lese engelsk pensum er ikke et problem, men det er diskusjonen, den frie diskusjonen, under leksjonene, under labene, den blir ikke så god som om den var på norsk.” (Mann 57, marin biologi og limnologi).

Det er sannsynlig at det er individuelle forskjeller når det kommer til dette. Den andre studenten som tilhører samme studieretning opplever ikke språket som en like stor hindring. Han mener derimot at det er bedre at alt går på engelsk. Jeg mener likevel det er naturlig å tenke at språket har betydning for samhandlingen mellom foreleser og studentene i en undervisningssituasjon, og dermed for studentenes samarbeid med de vitenskapelig ansatte.

6.2.2 Veiledning og forskningsgrupper

I forbindelse med masteroppgaven har alle mine informanter fått eller kommer til å få en veileder. Kontakten med veilederne er det som oftest studentene som oppretter, og dette skjer gjerne når studentene begynner å tenke på mulige temaer for oppgaven. Etter å ha tenkt litt på masteroppgavens tema undersøker gjerne studenten hvilke vitenskapelige ansatte som arbeider med dette temaet før de kontakter dem²⁶. Ved historie får studentene tildelt et informasjonsbrev før studiestart det første semesteret og alle mine informanter har funnet frem til oppgavetema og veileder gjennom dette heftet. På den måten har studentene ”valgt” et tema, men disse temaforslagene er ikke ferdige opplegg som masterstudentene kan knytte seg til. Problemstilling og kilder må finnes på egenhånd. Studentene ved biologi opplever derimot at det er forventet at de skriver en masteroppgave som er en del av et større prosjekt.

²⁶ To av studentene utgjør likevel et unntak. En pedagogikkstudent har blitt spurt direkte om hun ville jobbe med den oppgaven hun nå gjør, etter å ha arbeidet litt som forskningsassistent for den som nå er veilederen hennes. En annen, også han ved pedagogikk, vet hva han vil skrive om, men har ikke tatt kontakt med noen veileder enda, fordi han venter på å få ”tildelt” en veileder fra instituttet. Slik han har forstått det er det instituttet som skal tildele han en veileder, og han kan ikke selv kontakte noen før det har skjedd

Studentene ved biologi ”velger” oppgaver på en annen måte enn det historiestudentene gjør. Biologistudentene velger blant oppgaver som er definert for dem og som i mange tilfeller er gjennomført før, og de tar kontakt med veileder for å knytte seg til slike pågående prosjekter. En av studentene ved biologi er for eksempel en del av en longitudinell undersøkelse som studerer giftforekomstene i torsk i Oslofjorden. En av de andre har valgt uttradisjonelt og valgt en mindre ”ferdig” oppgave enn det de andre studentene ved biologi har. Slik peker også hun på en norm blant biologistudentene om å velge å skrive oppgaver som i større grad er ferdigdefinerte²⁷. Ved pedagogikk derimot står studentene helt på egne ben når de skal velge tema for masteroppgaven, og de har få eller ingen muligheter til å velge ferdigdefinerte oppgaver.

Veiledningstimenes innhold er forskjellig tidlig i studieløpet og sent i studieløpet. Tidlig i studieløpet består kontakten med veileder som oftest av noen få kortere møter hvor studentene kommer for å diskutere og lufte idéer. Her kan de få innspill til utforming av problemstillingen og planlegging av gjennomføringen av prosjektet. En av studentene ved pedagogikk har for eksempel fått hjelp til å utforme en intervjuguide. Her kan en si at veiledningen handler om en slags rettleiding i forhold til hvordan studentene skal arbeide i tiden fremover. En historiestudent, som er relativt tidlig i arbeidet med oppgaven, mener at veiledningen vil bli annerledes senere i studieløpet. Hun ser for seg at hun kommer til å benytte veilederen som en slags kontrollinstans for hennes analyse og bruk av ulike kilder:

”om tingene du henter frem er helt på jordet eller ikke, så er det jo... det er vel det de skal kunne si noe om. (Kvinne 23, historie)

For henne er veilederen en slags sikkerhet som skal sørge for at det hun gjør er riktig. Sent i studieløpet og mot innleveringen av masteroppgaven, bruker studentene veilederne til å lese igjennom og kommentere utkast av tekst til oppgaven. Studentene erfarer at de treffer veilederne oftere i slutfasen av oppgaven, og at de bruker veilederne til å ”sparre” med. Ved biologi fortøner derimot veiledningen seg litt annerledes enn ved historie og pedagogikk. For det første har det metodiske aspektet av oppgaven deres større betydning for hvordan veiledningen legges opp. Studentene ved biologi har ofte feltarbeid som en del av sin oppgave. En av studentene ved biologi var en ukes tid på feltarbeid sammen med veilederen

²⁷ Denne formen for valg av oppgaver oppstår blant annet fordi det ikke alltid er lett å gjennomføre en datainnsamling på egen hånd. Det krever ofte ressurser som studentene ikke har og utstyr som studentene ikke har tilgang til. Dermed ender ofte studentene opp med å være en del av en forskningsgruppe, med tett kontakt med doktorgradsstipendiater eller vitenskapelig ansatte.

og flere andre doktorgradsstudenter for å samle inn datamateriale. På spørsmål om hvor ofte de treffes svarer han:

”ja, vi var jo på samme båt i fire dager i strekk så, da var vi jo der, og jeg har lesesal like ved kontoret så det er jo bare å gå innom når det er noe jeg lurar på. Så det er ganske ofte [...]” (Mann 25, toksikologi)

Feltarbeidet knytter studentene nærmere de vitenskapelige ansatte. På samme måte har den fysiske utformingen av lokalene betydning for hvor ofte studentene møter veilederen sin. Det hender ofte at biologistudentene møter på veilederen sin i korridorene. Noe som gjør at studentene i mindre grad benytter seg av fastlagte veiledertimer. En av studentene forteller for eksempel at:

”jeg bomper innom han i gangen ganske ofte, men da er det veldig ofte sånn: ”hei, hvordan går det?”. Han er veldig travel da, han driver med mye og reiser på seminarer og han er veldig aktiv. Så stort sett når jeg treffer ham så er det ikke på lange møter, jeg har ikke noen faste møter med ham, men jeg treffer ham vel ukentlig til månedlig.” (Kvinne 26, økologi og evolusjon)²⁸

Det at biologistudentenes metode i noen tilfeller krever en datainnsamling, at de arbeider på samme laboratorium og befinner seg i samme lokaler gjør at studentene ved biologi har oftere og kortere kontakt med sine veiledere enn pedagogikk- og historiestudentene har.

Det varierer som sagt i hvilken grad studentene har mulighet til å skrive masteroppgave i tilknytning til et eksisterende forskningsprosjekt. Ved historie så vi at studentene ble presentert for en mulighet til å knytte oppgaven til en professor. Studenten fikk dette presentert i et hefte som de fikk utdelt før semesterstart det første semesteret på masternivå. Historiestudentene hadde, slik jeg beskrev det, ingen formelle forskningsgrupper, og altså en liten grad av prosjektorganisering. På den andre siden finnes det et eksempel på en uformell forskningsgruppe. To av historiestudentene deltar på noe som fremstår som en uformell forskningsgruppe som har møttes et par ganger i løpet av høsten de har vært tilknyttet masterprogrammet. Forskningsgruppen bygger ikke på forskningsområdene ved Institutt for arkeologi, konservering og historie, men er derimot en tverrfaglig gruppe samlet rundt forskning på ”totalitarisme”.

”[V]i skal ha en sånn, vi hadde det forrige semester også, en sånn matpakkelunsj, et sånn uformelt seminar om liksom totalitarismeforskningen da.” (Mann 23, Historie)

²⁸ Ordet ”bomper” må tolkes som sleng for å ”treffe på” eller ”møte tilfeldig”.

Seminaret arrangeres av vitenskapelig ansatte fra flere fag ved universitetet og består av både midlertidige vitenskapelige og faste vitenskapelige ansatte. Dette seminaret fremstår som et unntak fra det som er normen blant historiestudentene, nemlig ikke å være tilknyttet noen forskningsprosjekter.

Ved Pedagogisk forskningsinstitutt og Biologisk institutt eksisterer det forskningsgrupper som studentene kan knytte seg til. Disse forskningsgruppene eksisterer uavhengig av studentene som er knyttet til dem og er bygget på instituttets forskningsområder. Her møter studentene både midlertidige og faste vitenskapelige ansatte.

Men det er ulike oppfatninger blant studentene om hvor godt disse forskningsgruppene fungerer. Ved pedagogikk er forskningsgruppene organisert som seminarer, hvor studenter og ansatte presenterer noe fra sin pågående forskning og deretter får tilbakemeldinger fra de andre deltagerne. Disse seminarene er på samme måte som seminarundervisningen preget av en ”gi og ta”-logikk, hvor studentene forventer å få noe igjen for å delta. En av pedagogikkstudentene opplever for eksempel at seminarene ikke alltid fungerer like bra. Han opplevde at han ikke fant en forskningsgruppe som arbeidet med det han kunne tenke seg å skrive om, og valgte derfor ikke å delta. En annen deltok, men følte ikke hun fikk noe særlig ut av det:

”[jeg prøvde å] finne gruppen som var nærmest min oppgave, men det er likevel ganske langt unna min oppgave, og da tar det en del tid, for da ble vi sittende der og kanskje hjelpe hverandre litt. Altså, det er noe man burde tenke, hva det er greit å gi hvis man får noe igjen, men på det tidspunktet så ble det bare mer å bruke tid, enn å få noe igjen.” (Kvinne 29, allmenn studieretning).

Ut i fra studentenes erfaringer kan det virke som om pedagogenes forskningsseminarer er preget av spesialiseringen som ligger i studentenes og forskernes temavalg, på samme måte som seminarundervisningen blant studentene. Det samme gjelder for historiestudentenes uformelle forskningsseminar.

Biologi var som vi så tidligere, preget av en prosjektorganisering. Her arbeider studentene i større grad sammen med enten de fast vitenskapelig ansatte eller midlertidige vitenskapelig ansatte. Dette skjer fordi de oftere reiser på feltarbeid og benytter utstyr som er plassert på laboratorier som alle benytter seg av. Slik sett er deres arbeid naturlig organisert i

”forskningsgrupper”, men studentene her har også tilbud om å være med i formelle forskningsgrupper. De formelle forskningsgruppene er på samme måte som ved pedagogikk organisert rundt instituttets forskningsområder. Biologistudentene inngår i større grad i et nettverk enn det studentene ved de andre fagene gjør, og de opplever å få hjelp av andre hvis de skulle ha behov for det:

”det er phd’er og post.dok’er som stort sett, som hjelper deg med arbeidet ditt og hjelper deg med å finne artikler og svarer på spørsmål. Så du har på en måte et nettverk, men du sitter stort sett alene når det kommer ned til det liksom.” (Kvinne 26, økologi og evolusjon)

Biologistudentene inngår på denne måten i et nettverk av studenter og vitenskapelig ansatte som alle jobber mot et felles mål, slik sett inngår biologistudentene i et kollegialt fellesskap preget av samarbeid.

7 Diskusjon og konklusjon

I denne oppgaven har jeg sett nærmere hva som kjennetegner masterstudentenes studiesituasjon ved Universitetet i Oslo. Parsons analyser av de amerikanske forskningsuniversitetene viste at forholdet mellom gruppene i det kollegiale fellesskapet og forholdet mellom individene innad i hver gruppe, var preget av et fellesskap. Dette har utgjort en bakgrunn for å undersøke hva som kjennetegner masterstudentenes studiesituasjon ved Universitetet i Oslo, og om studentene kan sees på som deltagere i et kollegialt fellesskap, eller ikke. Oppgavens problemstilling har vært: Hva kjennetegner studentenes studiesituasjon ved de tre fagene pedagogikk, historie og biologi ved Universitetet i Oslo og i hvilken grad kan studentene beskrives som deltagere i et kollegialt fellesskap?

7.1 Studentenes studiesituasjon

Studentene jeg har intervjuet i dette prosjektet tilhører Pedagogisk forskningsinstitutt, Institutt for arkeologi, konservering og historie og Biologisk institutt ved Universitetet i Oslo. De tre instituttene varierer i størrelse. Institutt for arkeologi, konservering og historie er det største med ca 1000 studenter og 83 vitenskapelig ansatte, Pedagogisk forskningsinstitutt ligger nært med sine 900 studenter og 33 vitenskapelige årsverk og Biologisk institutt er det minste av de tre instituttene med 250 studenter og 126 vitenskapelig ansatte. Antallet masterstudenter ved de tre fagene varierer også noe, ved masterprogrammet i historie er det ca 200 masterstudenter, ved Pedagogikk er det 212 masterstudenter og ved biologi er det totalt 86 masterstudenter. Ved instituttene eksisterer det slik jeg ser det 5 grupper: laveregradsstudenter, høyeregradsstudenter, midlertidig vitenskapelig ansatte, fast vitenskapelig ansatte og administrativt ansatte. Fire av disse gruppene inngår ideelt sett i det Parsons beskrev som et kollegialt fellesskap. De administrativt ansatte står utenfor fellesskapet fordi deres primære arbeidsoppgave er å støtte opp under arbeidet til de andre gruppene, og ikke direkte er et arbeid for å nå universitetets mål.

7.1.1 Den romlige organiseringen.

Fagenes romlige organisering er interessant fordi den beskriver de tre fagene og påpeker forskjeller og likheter i studentenes studiesituasjon, men også fordi den har betydning for studentenes kontakt med de andre medlemmene i det kollegiale fellesskapet. Det jeg beskrev

som den romlige organiseringen av studiene omhandlet hvorvidt studienes organisering vektlegger en disiplinær enhet eller en indre spesialisering, og i hvilken grad studiene er preget av en prosjektorganisering. Som en beskrivelse av studentenes studieopplegg kan vi si at den romlige organiseringen enten fremmer eller hindrer studentenes deltagelse i et kollegialt fellesskap. Et fag som har fokus på en disiplinær enhet hvor studentene har mange fellesemner og langt på vei følger samme studieopplegg, kan en hevde legger til rette for et fellesskap blant studentene, i motsetning til et fag som vektlegger en indre spesialisering. Fag som vektlegger en indre spesialisering derimot, kan sies å legge mer til rette for studentenes spesialisering enn for deltagelse i et fellesskap.

De tre masterprogrammene som mine informanter tilhører skiller seg fra hverandre vedrørende en inndeling i studieretninger. De to masterprogrammene i biologi og pedagogikk er inndelt i studieretninger, noe som kan tolkes som en vektlegging av indre spesialisering fremfor en disiplinær enhet. Masterprogrammet i historie er derimot ikke inndelt i studieretninger, noe som kan tolkes som et tegn på at historiefaget vektlegger en disiplinær enhet fremfor en indre spesialisering. Når det gjelder innslaget av fellesemner og studentens muligheter til å velge spesialiseringsemner, er det masterprogrammet i biologi som i størst grad vektlegger en indre spesialisering. Masterprogrammet i biologi har færre fellesemner enn masterprogrammene i historie og pedagogikk, og studentene har dermed mange muligheter til å velge spesialiseringsemner. Masterprogrammet i biologi er med andre ord preget av en indre spesialisering både ved å være inndelt i studieretninger og ved å tilby studentene mange muligheter for spesialisering. På den andre siden erfarer biologistudentene at valgfriheten de har er begrenset, ved at de gjennom sitt valg av studieretning forventes å velge noen fag fremfor andre. Ved masterprogrammet i historie følger alle studentene samme studieløp og har bare fellesemner. Slik sett vektlegger masterprogrammet i historie en disiplinær enhet. På den andre siden så vi at fellesemnene på historie tilrettela for studentenes arbeid med masteroppgaven og slik sett la til rette for en *uformell* indre spesialisering. Denne uformelle indre spesialiseringen skyldes studentenes temaspesialisering i masteroppgaven, noe som ser ut til å ha betydning for studentenes samhandling med hverandre. Ved masterprogrammet i pedagogikk har studentene på sin side få muligheter til å velge spesialiseringsemner og ser slik sett ut til å vektlegge en disiplinær enhet. På den andre siden er fellesemnene kun felles for studentene innenfor hver studieretning, det er få fag som er felles på tvers av studieretningene. Slik sett vektlegger pedagogikk en indre spesialisering ved inndelingen av studieretningene, men en disiplinær enhet innenfor studieretningene.

Når det gjelder graden av prosjektorganisering kan en hevde at fag som har en høy grad av prosjektorganisering tilrettelegger for samarbeid og fellesskap blant studentene. En kan anta at studentene som er tilknyttet et masterprogram som har en stor grad av prosjektorganisering i større grad enn andre studenter utgjør en del av forskningsaktivitetene ved instituttet og dermed er deltagere i et kollegialt fellesskap. Vi så at biologi i større grad enn de to andre fagene er preget av en prosjektorganisering, hvor det forventes at studentene skriver sin masteroppgave som en del av et pågående prosjekt ved instituttet. Selv om biologistudentene erfarer at de har en mulighet til å skrive en selvstendig oppgave uten prosjekttilknytning, er normen blant studentene at de knytter seg opp til eksisterende forskningsprosjekter. Dette skyldes blant annet at studentene i liten grad har ressursene som skal til for å gjennomføre en datainnsamling på egen hånd. Ved historie vektlegges det at arbeidet med masteroppgaven er en selvstendig prosess og faget er i liten grad preget av en prosjektorganisering. Pedagogikk befant seg på en måte i en mellomposisjon, hvor arbeidet med masteroppgaven på en side var organisert som deltagelse på prosjekter, men vi så også at deltagelsen på disse forskningsseminarene var frivillig og at mange studenter ikke knyttet seg til disse forskningsgruppene. Vi så også at studentene som deltok på disse forskningsseminarene opplevde at seminarene ikke alltid var like nyttige og at de var preget av en ”gi og ta”-logikk, på samme måte som seminarundervisningen og forelesningene. Studentene var til tider kritiske til å delta på seminarene og noen sluttet å gå fordi de ikke mente det var relevant for dem og deres oppgave. En kan tolke dette i den retning at studentene er opptatt av sitt eget arbeid, og i mindre grad føler at de har forpliktelser ovenfor de andre deltagerne på seminaret og dermed ikke ser på seg selv som deltagere i et kollegialt fellesskap.

En kan stille seg kritisk til om denne kategoriseringen av fagene i forhold til en romlig organisering er gunstig. På den ene siden er det klart at disse beskrivelsene bidrar til en forståelse av forskjellene mellom de tre fagene og beskriver konteksten som studentene handler innenfor. På den andre siden er det viktig å påpeke at denne kategoriseringen baseres på instituttens informasjonsdokumenter, som i må karakteriseres som normativt beskrivende kilder og som kanskje sier mer om hvordan studiene burde organiseres enn hvordan studiene oppleves. Slik sett bidrar disse beskrivelsene til en bedre forståelse av studentenes studiesituasjon og grunnlaget for et kollegialt fellesskap.

7.1.2 Selvstendighet og autonomi

Studentenes studiesituasjon er slik de erfarer det, preget av økte krav i forhold til kravene de sto ovenfor på bachelornivå. Studentene ved de tre fagene opplever at det å studere på masternivå krever mer selvstendig tenkning og mer selvstendig arbeid enn på bachelornivå. Studentene ved alle de tre fagene mener at selvstendig tenkning innebærer evnen til å finne frem til, sortere og bruke forskningslitteratur og andre kilder. De opplever at det forventes at de er mer kritiske og utøver kildekritikk. Selvstendig arbeid innebærer for studentene å ha evnen til å organisere sin egen hverdag og utøve selvdisiplin. Særlig i forbindelse med masteroppgaven opplever studentene at det kreves at de har evnen til å arbeide selvstendig. Spesielt historiestudentene, som er tilknyttet et fag som i større grad enn de andre fagene vektlegger selvstendighet i arbeidet med masteroppgaven, opplever det slik.

Biologistudentene ligger i andre enden av skalaen, hvor normen er at studentene skriver masteroppgaven som en del av pågående prosjekter ved instituttet. Biologifaget var som vi så også preget av en stor grad av prosjektorganisering.

Masterstudentene opplever også at det å studere på masternivå krever en større arbeidsinnsats enn på bachelornivå, men ingen av studentene opplever at arbeidsmengden er for stor. Arbeidet med studiene beskrives derimot som lystbetont og mer spennende enn tidligere, og studentene erfarer at de i stor grad styrer arbeidsmengden selv. Studentenes studiehverdag består av mye tid til egne studier, med lite undervisning og få obligatoriske aktiviteter. Det er likevel noen forskjeller mellom de tre fagene når det kommer til obligatorisk undervisning. Biologistudentene har noe mer obligatorisk undervisning fordi mye av undervisningen foregår i laboratorier med utstyr som studentene ikke har tilgang til på egenhånd. I tillegg opplever biologistudentene at det lave antallet studenter medfører at de føler de må møte opp på undervisningen. Pedagogikk- og historiestudentene har på sin side lite obligatorisk undervisning og minner i det hele tatt om den tyske utdanningstradisjonen med en stor grad av læringsfrihet. Over det hele er studentenes studiesituasjon preget av en autonomi og en frihet til å styre sin egen tid. Studentene selv ser på denne friheten som det beste med å være student, fordi den gir dem en fleksibilitet til å studere når de måtte ønske og til å ta noen dager fri hvis de skulle ønske det. Det er først og fremst studentenes egne studievaner som har betydning for når og hvordan ting blir gjort. Studentene planlegger ikke studiedagene på forhånd, men de har alltid en idé om hva som skal gjøres i løpet av de kommende dagene. Det eksisterer et ideal blant studentene om å ha en fast arbeidstid som helst skal benyttes effektivt

til studiene, før de kan legge studiene til side. Men dette idealet er ikke noe studentene klarer å følge over lengre tid. Studentene opplever derimot at arbeidstiden ofte strekkes ut over kveldene i enkelte perioder, særlig i forbindelse med innleveringsfrister og eksamener. Denne utvidelsen av arbeidstiden skyldes delvis at arbeidet som utføres, spesielt i forbindelse med masteroppgaven, er en kreativ prosess slik en av pedagogikkstudentene fremstiller det.

Det er rimelig å tenke seg at det finnes studenter har problemer med å disponere sin egen arbeidstid, og som utsetter alt til siste liten, men ingen av mine informanter forteller om slike problemer. Dette kan skyldes at utvalget mitt består av det jeg beskrev som ”de svært engasjerte” og ”de misfornøyde” studentene, som begge arbeider mye med studiene. De engasjerte arbeider mye fordi de synes det er gøy, og de misfornøyde arbeider mye fordi de føler de må det, for å lykkes med studiene. Friheten og fleksibiliteten i studentenes studiesituasjon fører også til en bekymring for om deres arbeidsinnsats er tilstrekkelig. Når studentene selv må strukturere og planlegge arbeidstiden, i tillegg til å definere arbeidsoppgavene og gjennomføre planene de legger, opplever de at de ikke strekker til.

På den andre siden finnes det strukturerende faktorer som har *begrensende* effekt i studiehverdagen og på studentenes arbeidstid. Felles for disse er imidlertid at de ikke er en del av studentenes posisjon som student, men derimot skyldes en sosiologisk ambivalens som oppstår i møtet med studentenes andre sosiale posisjoner. Studentenes andre sosiale posisjoner, som mor, arbeidstaker og venn, står i et konfliktfylt forhold i den forstand at det tar opp tid som ellers kunne vært benyttet til studiene. Studentenes bosituasjon og avstand til lærestedet har også betydning for studietiden. Det er naturlig å tenke at det finnes en rekke andre faktorer som begrenser studentenes arbeidstid, og dette er ikke ment som en uttømmende liste. Derimot illustrerer dette et viktig poeng: faktorene som setter begrensninger for studentenes arbeidstid ligger ikke i studentenes posisjon, som er preget av en selvstendighet og en autonomi, men skyldes derimot krav og forventninger fra studentenes alternative sosiale posisjoner.

Autonomien og friheten som ligger i studentenes studiesituasjon kan sammenlignes med kunnskapsarbeidernes arbeidssituasjon. Arbeidet med studiene er lystbetont og preget av en frivillighet. Det er studentene selv som ”tjener” på å investere tiden sin i studier. Studentene styrer sin egen studiehverdag. Disse trekkene medfører også at universitetet som organisasjon, i enkelte perioder, kan opptre som en grådig organisasjon som tar opp all tiden studentene har til rådighet. På den andre siden er denne friheten og fleksibiliteten det studentene liker best

med studiesituasjonen. Mintzbergs beskrivelser av profesjonelle operatører ser også ut til å være en god beskrivelse av studentenes studiesituasjon. Studentene innehar kontroll over sitt eget arbeid, de arbeider ofte uavhengig av sine kolleger og arbeidet de utfører er preget av en standardisert arbeidsmetode, men krever samtidig utstrakt bruk av skjønnsmessige vurderinger. De økte kravene til selvstendighet kan tolkes dit hen at studentene nå har kommet et skritt lengre i opplæringsprosessen og at de nå er nærmere den selvstendige arbeidssituasjonen de vil oppleve som operatører. Men en kan også hevde at selvstendigheten og friheten i studentens studiesituasjon står i konflikt med en studiesituasjon preget av samarbeid, slik jeg forutsatte for studentenes deltagelse i et kollegialt fellesskap.

7.2 Er studentene deltagere i et kollegialt fellesskap?

Som jeg beskrev innledningsvis forutsatte jeg at deltagelse i et kollegialt fellesskap må innebære en oppslutning om universitetets mål og verdier. Universitetets mål er i følge Parsons og Merton å spre de kognitive rasjonelle verdier eller å spre ”sertifisert kunnskap” (Merton 1968:606; Parsons 1978:105). Disse målene burde prege all virksomhet ved universitetet, inkludert studentenes virksomhet.

Studentenes valg om å ta en mastergrad, fremfor ikke å gjøre det, er for det første bygget på et ønske om å sikre seg en jobb etter endt utdanning eller å styrke sin posisjon på arbeidsmarkedet. Slik studentene ser det kan det være vanskelig å få seg en jobb med ”bare” en bachelorgrad. De ser ut til å ha en oppfatning om at deres utdanning er mindre verdt enn tidligere, på grunn av den store andelen av befolkningen som tar høyere utdanning. Spesielt historiestudentene mener at det kan være vanskelig å få seg en jobb, selv med en mastergrad i historie. En tilknytning til universitetet som kun er bygget på et ønske om å øke sine muligheter på arbeidsmarkedet kan tolkes som at studentene i liten grad slutter seg til universitetets mål og verdier. Utdannelsen er et instrument for å forbedre sin posisjon på arbeidsmarkedet.

På den andre siden så vi at denne begrunnelsen som oftest opptrer samtidig og delvis i skyggen av en annen begrunnelse. Valget om å ta en mastergrad bygger også på et sterkt ønske om å lære mer og arbeide med et tema de synes er interessant. Det er denne begrunnelsen som fremstår som den mest sentrale blant mine informanter. For å passe som

masterstudent må du være ”oppriktig interessert” i å tilegne deg kunnskap og ha et engasjement for det du driver med. Studentene mener selv at det ville vært vanskelig å gjennomføre en mastergrad uten å ha et sterkt engasjement for faget. En kan si at ønsket om å lære mer henger sammen med et ønske om å vite mer, og dermed er en oppslutning til universitetets hovedmål om å utvikle og fremme kunnskap. Slik sett kan en si at studentene har sluttet seg til universitetets mål om å spre sertifisert kunnskap eller fremme den kognitive rasjonalitets verdier. Det kunne vært interessant å vite om interessen og ønsket om å lære er noe studentene tar med seg inn i organisasjonen eller om dette er noe de tilegner seg i løpet av studiene. Dessverre kan ikke datamaterialet mitt si noe om dette.

Studentenes tanker om masteroppgaven forteller oss også noe om deres tilknytning til universitetet. Studentene ser på masteroppgaven som et lystbetont prosjekt og det er viktig for dem at prosjektet omhandler et tema de har interesse og engasjement for. Oppgavens tema bygger ofte på studentenes tidligere temaspesialisering og kan sees på som en avslutning på deres femårige utdannelse. Studentene har et ønske om å skrive en god masteroppgave blant annet fordi oppgaven senere kan knyttes til dem som person. På den måten er masteroppgaven et personlig prosjekt. Dette kan tolkes i den retning at de skriver oppgaven for sin egen del, og at de ønsker oppgaven skal ha god kvalitet fordi de ønsker å få en god karakter og dermed styrke sin posisjon på arbeidsmarkedet. Slik sett er masteroppgaven et egoistisk motivert prosjekt og vitner ikke om en oppslutning om universitetets mål og verdier. På den andre siden er studentene opptatt av sine potensielle lesere, det at oppgaven knyttes til dem som person innebærer også en visshet om at andre kan komme til å lese oppgaven. Studentene er opptatt av at de potensielle leserne skal få en slags nytte av å lese den. Noen av studentene sier også rett ut at de ønsker å bidra med nye innsikter som på sikt vil ha betydning for samfunnet, enten gjennom endret medisinsk praksis eller ny kunnskap om giftinnholdet i torsk. En kan si at studentene gjennom oppgaven ønsker å bidra til forskningsfellesskapets arbeid med å utvikle ny kunnskap og innsikter som har betydning for samfunnet rundt. Slik sett vitner studentenes tanker om masteroppgaven om en sterk oppslutning om universitetets mål og verdier, om å utvikle og fremme kunnskap. Dette er helt klart et argument for at studentene er å oppfatte som en del av det kollegiale fellesskapet, som arbeider for å fremme ”sertifisert kunnskap” og de rasjonelle kognitive verdier i samfunnet.

Samtidig tviler studentene på sin faktiske mulighet til å bidra så mye som de selv ønsker. Studentene tanker om masteroppgaven er preget av tvetydigheten som ligger i deres posisjon

som masterstudenter. Slik jeg ser det befinner studentene seg i en mellomposisjon mellom profesjonelle operatører og ”under opplæring”. De skal lære av arbeidet med masteroppgaven og samtidig produsere et vitenskapelig arbeid for første gang. Studentene ser ut til å være klar over at oppgaven er en del av deres opplæringsprosess og at det er store muligheter for at oppgaven ikke blir så god at den kan sies å bidra med noe. Denne tvetydigheten og muligheten til å ”feile” i arbeidet med masteroppgaven fører til en frustrasjon hos studentene. Men også her ser vi at det er noen forskjeller mellom de tre fagene. For biologistudentene fremstår ikke dette som noe problem i det hele tatt. De kan sies å ha et mer pragmatisk forhold til forskningsprosjektet de gjennomfører. Biologistudentene har kun en innleveringsfrist for oppgaven og har derfor muligheten til å skrive en oppgave om hvorfor de ikke fikk de resultatene de forventet. Dette er i følge studentene uproblematisk fordi det er slik forskningsprosessen er for andre forskere. Historie- og pedagogikkstudentene har derimot en mulighet til å utsette innlevering hvis de ikke er fornøyd eller hvis det oppstår problemer. Dette fører til at historie- og pedagogikkstudentene opplever at sluttproduktet bør være så bra som mulig, og at det ikke kan leveres før de er sikre på at alt har gått riktig for seg. Studentenes ønske om å levere et godt produkt og bidra til forskningen er tydelig et argument for å se på studentene som deltagere i et kollegialt fellesskap, fordi dette vitner om at studentene slutter opp om universitetets mål og verdier.

Kontakten studentene har med sine medstudenter bygger på de felles faglige hendelsene de har i studiehverdagen, med andre ord i undervisningen. Når studentene starter på mastergraden er det gjennom disse arenaene at studentene møter hverandre. Det jeg beskrev som ”møter gjennom faglig opplegg” medfører at det tar litt tid for studentene å bli kjent med hverandre, ettersom alle de tre fagene er preget av lite undervisning. Jo lengre i studieløpet studentene kommer, jo færre felles hendelser er det, og den fysiske utformingen av lokalene får større betydning for kontakten med andre studenter. Studentene gjør i liten grad avtaler med hverandre når de skal møtes, men treffer hverandre mer eller mindre tilfeldig i korridorene, på pauserommene og lesesalene. Samtalene studentene har med hverandre er i liten grad preget av faglig innhold. Studentene prater derimot om andre ting, som for eksempel fotball eller dagsaktuelle nyheter. I den grad studentene prater om faget handler dette ofte om foreleserne og gjennomføringen av undervisningen, fremfor innholdet i undervisningen. Dette skyldes blant annet at studentene ofte studerer forskjellige ting og i liten grad har kunnskap om samme forskningsfelt. Slik sett er studentenes samtaler preget av det jeg beskrev som en *uformell* indre spesialisering, og studentene samarbeider i liten grad

med hverandre. Denne mangelen på faglige diskusjoner kan tyde på at studentene ikke bruker hverandre i arbeidet med studiene og at de i liten grad er en del av et kollegialt fellesskap, hvis dette forutsetter en form for samarbeid. Igjen skiller biologistudentene seg fra studentene ved de to andre fagene. Biologistudentene inngår i større grad i et samarbeid med andre i arbeidet med masteroppgaven, blant annet fordi de ofte deler laboratorier med andre studenter og vitenskapelige ansatte og fordi metodene de anvender ofte er svært konkrete.

Biologistudentene bruker derfor hverandre hvis de sitter fast eller det er noe de lurer på, og studentene lærer også opp nye studenter når de kommer inn på laboratoriet. Slik fremstår det som om biologene i større grad samarbeider og bruker hverandre i arbeidet med studiene. Det at studentene ved pedagogikk og historie i liten grad bruker hverandre i arbeidet med studiene, tyder på at de ikke er å anse som deltagere i et kollegialt fellesskap, hvis dette forutsetter et samarbeid.

På den andre siden danner studentene, særlig ved historie og pedagogikk, ofte kollokvier i forbindelse med fellesemner. I kollokviene diskuterer studentene det faglige innholdet i emnet og bruker hverandre i forberedelsene til eksamen. Kollokviene bygger på fellesemnene og eksamenene, og arrangeres gjerne i slutten av semesteret. Pedagogikk- og historiestudentenes deltagelse i kollokvier vitner om et samarbeid mellom studentene og dermed en deltagelse i et kollegialt fellesskap. Men studentene danner ikke slike kollokvier sent i studieløpet, og kun i forbindelse med fellesemner. Slik sett får den romlige organiseringen av faget betydning for studentenes samarbeid med hverandre. I de siste semestrene av mastergraden har alle studentene avsatt tid til å arbeide med masteroppgaven. Dette fortoner seg som en svært selvstendig prosess, preget av lite samarbeid med andre studenter. Samarbeidet mellom studentene forsvinner med andre ord med fellesemnene, som utgjorde et grunnlag for faglige diskusjoner. Studentenes temaspesialisering i masteroppgaven oppleves med andre ord som et hinder for faglig samarbeid. Det oppstår en form for *uformell* indre spesialisering, som ser ut til å hindre at studentene samarbeider. Det at arbeidet med masteroppgaven utføres uten særlig involvering av andre studenter, tyder på at studentene i liten grad samarbeider eller bruker hverandre som faglige støttespillere. Dette taler mot studentenes deltagelse i et kollegialt fellesskap, som forutsatte en form for samarbeid.

Den *uformelle* indre spesialiseringen fremstår også som et hinder for samarbeid i seminarundervisningen. Seminarundervisningen ved pedagogikk og historie er organisert rundt erfaringsdeling og master- eller semesteroppgaveskriving. Her skal alle studentene

presentere noe, for så å få tilbakemelding fra en utnevnt opponent og andre deltagere. Denne undervisningen er avhengig av studentenes deltagelse og er preget av det jeg beskrev som en ”gi og ta”-logikk hvor studentene forventer å få noe igjen for sin deltagelse. Mye av tiden på seminarene går med til å lytte til andres presentasjoner, og siden det de andre studentene arbeider med ikke alltid er like interessant for alle, fører dette i noen tilfeller til at studentene melder seg ut, enten ved ikke å delta i det hele tatt eller ved å være passive deltagere. Slik sett er også seminarundervisningen preget av studentenes *uformelle* indre spesialisering og ikke av et faglig samarbeid. På den andre siden kan en si at studentene ved å møte opp i undervisningen selv om det ikke alltid oppleves som relevant, er en oppfyllelse av de forventningene som stilles til dem som studenter og derfor vitner om en tilhørighet til et fellesskap. Seminarundervisningen til biologistudentene, eller kollokviene som de kaller dem, bygger i motsetning til de andre fagene på felles oppgaver som studentene må gjennomføre for å gå opp til eksamen og studentene plasseres i grupper for å løse oppgavene. Slik sett fremstår biologi som et fag preget av mer faglig samarbeid enn de to andre fagene. Samtidig kan en si at denne ordningen minner om den franske utdanningstradisjonen med et mer fastlagt opplegg, enn den tyske tradisjonen. Kontakten studentene har til de andre studentene kan på den ene siden sies å være preget av samarbeid, særlig i forbindelse med fellesemnene og kollokviene, men studentenes temaspesialisering vanskeliggjør faglige diskusjoner og samarbeid utenom fellesemnene. Biologistudentene ser ut til å ha et tettere forhold til sine medstudenter og inngår oftere i samarbeid med hverandre. Slik sett fremstår biologistudentene som mer integrerte i et kollegialt fellesskap enn pedagogikk- og historiestudentene, hvis forutsetningen er at de skal inngå i et samarbeid.

Kontakten studentene har med de vitenskapelige ansatte bygger også på undervisningen. Studentene treffer de vitenskapelige ansatte på forelesninger, seminarundervisning, feltkurs, men også gjennom veiledning og deltagelse i forskergrupper. Historie- og pedagogikkstudentene møter hovedsakelig de vitenskapelige ansatte på forelesninger og seminarundervisning, siden disse metodene er de primære undervisningsformene ved disse fagene. Biologistudentene tilbringer på sin side mer tid med de vitenskapelige ansatte blant annet på feltkurs hvor studentene og foreleseren drar ut for å samle inn datamateriale eller lignende. Disse feltkursene kommer i tillegg til forelesninger og arbeidet med kollokvieoppgaver, som er biologistudentenes seminarundervisning. I tillegg møter biologistudentene oftere de vitenskapelige ansatte tilfeldig i lokalene de holder til i, fordi studentene og de vitenskapelige ansatte er samlokalisert og i mange tilfeller deler områder og

laboratorier. Her ser vi hvordan den fysiske utformingen av lokalene har betydning for samhandlingen mellom studentene og de vitenskapelig ansatte og dermed for studentenes deltagelse i et kollegialt fellesskap. Når det gjelder forelesningene opplever studentene at det i liten grad stilles spørsmål til foreleseren. Studentene forteller at forelesningene er preget av enveis kommunikasjon og at det ikke er særlig utbredt med for eksempel diskusjoner. Når det ikke stilles særlig mange spørsmål under forelesningene er dette blant annet fordi studentene føler de mangler en nærhet til foreleseren. Denne manglende nærheten skyldes blant annet antallet studenter i salen og språket forelesningen holdes på. I tillegg er forelesningene, som seminarundervisningen, preget av en ”gi og ta”-logikk og studentene opplever at det er stor variasjon i hvor gode foreleserne er til å formidle. Slik sett kan en si at forelesningene ikke preges av en fellesskapsfølelse mellom studentene og de vitenskapelig ansatte. På den andre siden benytter studentene forelesningene til å plukke opp det som kan beskrives som en ”taus kunnskap” om hva som er viktig til eksamen og hva som er viktig i faget generelt. Studentene benytter muligheten til å plukke opp det som ikke nødvendigvis kommer frem i tekstene de leser og de opplever at foreleserne i stor grad er åpne for spørsmål underveis, selv om studentene i liten grad stiller spørsmål. Det er også viktig å huske at forelesninger per definisjon er et foredrag og derfor ikke kan forventes å bestå av mye diskusjon eller toveiskommunikasjon. Forelesninger er nettopp basert på en overføring av kunnskap fra en person til flere andre og dette innebærer naturligvis mye enveis kommunikasjon. Slik sett kan en si at manglende diskusjon og samtale under forelesninger ikke forteller oss særlig mye om studentenes tilhørighet i det kollegiale fellesskapet.

Når det gjelder veiledning er det i stor grad studentene som innleder kontakten med veilederne, etter hvert som de begynner å tenke på mulige temaer for masteroppgaven. Innholdet i veiledningstimene er annerledes tidlig i studieløpet og sent i studieløpet. Tidlig i studieløpet består kontakten med veileder som oftest av noen få kortere møter hvor studentene kommer for å diskutere og lufte idéer. Utformingen av problemstillingen er noe studentene i stor grad gjør på egenhånd, men de er som oftest i kontakt med veileder på dette tidspunktet og de erfarer at de kan få innspill til utforming og planlegging av gjennomføringen av prosjektet hvis de ønsker det. Utformingen av problemstillingen er delvis preget av et samarbeid mellom studentene og veilederne, men er til syvende og sist noe studenten gjør på egenhånd. Senere i studieløpet dreier veiledningen seg mer om tilbakemelding på tekst som studentene leverer til veileder, det vil si utkast til forskjellige deler av oppgaven. Da får veileder på en måte en kontrollfunksjon og benyttes som en sparrepartner. Veiledningen

senere i studieløpet kan sies å være mer preget av samarbeid enn veiledningen tidlig i studieløpet. Igjen ser vi at biologistudentene har et nærere forhold til de vitenskapelig ansatte. Ofte utfører biologistudentene feltarbeid sammen med veilederen sin, noe som i noen tilfeller innebærer lengre feltopphold sammen. Biologistudentene har også flere kortere og tilfeldige møter med veilederne, for eksempel i korridorene eller på laboratoriet. Den fysiske utformingen av lokalene med henblikk på forskningsfelt, fremfor en inndeling etter gruppeposisjon, gjør at biologistudentene har et nærere forhold til de vitenskapelig ansatte. Arbeidsmetodene og lokalene vitner med andre ord om at studentene ved biologi i større grad er en del av forskningsfellesskapet ved Biologisk institutt.

Som vi så varierer det i hvilken grad studentene skriver masteroppgaven som en del av et større forskningsprosjekt. Ved historie hadde studentene en liten grad av prosjektorganisering, men vi så også at to av mine informanter deltok i en tverrfaglig forskergruppe, som hadde flere uformelle sammenkomster. Ved Pedagogisk forskningsinstitutt og Biologisk institutt eksisterte det forskningsgrupper som var bygget på instituttets forskningsfelt og som studentene kunne knytte seg til. Forskningsgruppene ved pedagogikk, og for så vidt den uformelle gruppen ved historie, var bygget opp på samme måte som seminarundervisningen og var preget av en *uformell* indre spesialisering mellom deltagerne. Studentene og de ansatte presenterte noe fra sin pågående forskning for deretter å få tilbakemeldinger fra de andre deltagerne. Disse forskningsgruppene var på samme måte som seminarundervisningen preget av en ”gi og ta”-logikk, hvor studentene forventer å få noe igjen for å delta.

Biologistudentenes forskningsgrupper innebar i mindre grad slike møter, men handler mer om en samorganisering hvor studentene og de ansatte jobber side om side. Dette kan beskrives som nettverk av studenter og vitenskapelige ansatte, som deler laboratorier og i noen tilfeller reiser på feltarbeid sammen. En slik prosjektorganisering innebærer ikke nødvendigvis tilbakemeldinger på presentasjoner, men flere kortere møter hvor medlemmene i forskningsgruppen hjelper hverandre hvis det oppstår problemer. Samarbeidet handlet ofte om å få assistanse når en sitter fast med en oppgave og minner således om samarbeidet Hope (2008:63) beskrev mellom systemutviklere i en kunnskapsbedrift. Studentene ved biologi inngår med andre ord i et tettere samarbeid med de vitenskapelige ansatte enn studentene ved pedagogikk og historie. Hvis samarbeid er en forutsetning for deltagelse i et kollegialt fellesskap, fremstår studentene ved biologi som i størst grad deltar i et kollegialt fellesskap.

7.3 Konklusjon

Masterstudentene ved de tre fagene biologi, pedagogikk og historie opplever at studiesituasjonen er preget av en autonomi og en frihet til å styre sine egne dager. Det å studere på masternivå krever en interesse og et engasjement for faget, i tillegg til en evne til å arbeide og tenke selvstendig. Masterstudentene studerer fordi de ønsker å lære mer om et tema som interesserer dem, i tillegg et ønske om å forbedre sine muligheter til å få seg en jobb. De ser på masteroppgaven som et personlig prosjekt, men har også ambisjoner om at oppgaven skal være nyttig for potensielle lesere og skal bidra med nye innsikter. Studentens motivasjon for å studere og deres ønske om å bidra gjennom masteroppgaven kan tolkes i den retning at studentene har sluttet opp om universitetets mål og verdier, om å utvikle og fremme ”sertifisert kunnskap” eller den kognitive rasjonalitets verdier i samfunnet. Studentene ved de tre fagene er med andre ord deltagere i et kollegialt fellesskap, hvis en kun forutsetter at studentene skal slutte seg til universitetets mål og verdier. Det kollegiale fellesskapet er slik sett et fellesskap bygget på et sett av felles verdier og medlemmene i fellesskapet arbeider på egenhånd og uten særlig kontakt med de andre i fellesskapet. Mintzbergs beskrivelser av universitetene som fagbyråkratier hvor operatørene i liten grad arbeider i direkte samarbeid med andre, men hvor arbeidet er koordinert gjennom en standardisering av arbeidsmåter, kan sees på som et slags fellesskap bygget på en oppslutning rundt organisasjonens mål og verdier. Hvis en ser på det kollegiale fellesskapet på denne måten, er alle mine informanter deltagere i et kollegialt fellesskap.

Hvis en derimot forutsetter at deltagelse i et kollegialt fellesskap innebærer en eller annen form for samarbeid med de andre i fellesskapet kommer biologistudentene ut som deltagere i det kollegiale fellesskapet, mens pedagogikk og historiestudentene i mindre grad gjør det. Biologistudentene har et studieopplegg som vektlegger en disiplinær enhet innenfor studieretningene og i stor grad er preget av prosjektorganisering. Studieopplegget ved biologi ser ut til å ligge noe nærmere den franske utdanningstradisjonen enn pedagogikk og historie, og har mer fastlagt undervisning, noe som kan sies å tilrettelegge for faglig samarbeid. Biologistudentene har et nært forhold til de vitenskapelig ansatte og de andre studentene som arbeider innen samme forskningsfelt, blant annet på grunn av den fysiske organiseringen av lokalene de holder til i og på grunn av det lave antallet studenter ved hver studieretning.

Den romlige organiseringen av historiefaget som vektlegger en disiplinær enhet med ingen studieretninger og mange fellesemner, ser ikke ut til å fremme faglig samarbeid slik man kunne forvente, fordi studentene spesialiserer seg innenfor fellesemnene. Ved pedagogikk derimot kan en si at vektleggingen av en disiplinær enhet med mange fellesemner innenfor studieretningene, legger til rette for samarbeid mellom studentene i den grad studentene danner kollokvier. Historie- og pedagogikkstudentenes kontakt med hverandre er i større grad preget av en *uformell* indre spesialisering som hindrer studentene å diskutere det faglige innholdet i det de arbeider med. Studentene ved de to fagene inngår ofte i kollokvier i forbindelse med fellesemner, men samarbeider i liten grad under arbeidet med masteroppgaven. Seminarundervisningen, forelesningene og til dels forskningsgruppene er preget av en "gi og ta"-logikk, som oppstår på grunn av den *uformelle* indre spesialiseringen, som ligger i studentenes og de vitenskapelige ansattes temaspesialisering. Hvis en forutsetter at deltagelse i det kollegiale fellesskapet krever et samarbeid mellom medlemmene, er det biologistudentene som i størst grad kan sees på som aktive deltagere. Pedagogikk- og historiestudentene kan i mindre grad beskrives som deltagere, men står heller ikke helt utenfor.

Hvis samarbeid er en forutsetning for deltagelse i et kollegialt fellesskap, ser vi at studentene både er og ikke er deltagere i fellesskapet. Den selvstendige og autonome studiesituasjonen til studentene står da delvis i konflikt med deres deltagelse i et kollegialt fellesskap og den *uformelle* indre spesialiseringen hindrer et faglig samarbeid mellom studentene og med de vitenskapelig ansatte. Slik sett utgjør den uformelle indre spesialiseringen en trussel for samarbeidet mellom studentene og med de vitenskapelig ansatte. Universitetet i Oslo kan sies å ha beholdt en organisering som en knippe-institusjon, men studentenes virksomhet ved de tre fagene er likevel preget av spesialisering innenfor fagene.

En kan stille seg kritisk til om deltagelse i et kollegialt fellesskap innebærer så stor grad av samarbeid som jeg forutsetter i denne oppgaven. Universitetene som organisasjoner har vært sterkt preget av selvstendighet og frihet i arbeidet til operatørene, og spesielt den tyske utdanningstradisjonen er preget av dette. Det kan også tenkes at de amerikanske forskningsuniversitetene som Parsons analyse omhandlet er mer preget av et samarbeid enn det Universitetet i Oslo kan forventes å være. I tillegg kan den enorme tilveksten av studenter ha ført til at mulighetene for et utstrakt samarbeid mellom studentene og de vitenskapelige ansatte er mindre nå enn tidligere. Denne diskusjonen om hvorvidt en deltagelse i et kollegialt

felleskap skal innebære et samarbeid mellom medlemmene eller ikke, antyder at det finnes et behov for en klarere beskrivelse av studentenes tilknytning til universitetene. Dette er spesielt interessant nå som studentene utgjør en så stor del av universitetet og det er et uttalt politisk ønske om å forbedre kvaliteten på utdanningen som studentene gjennomgår. En teori om universitetenes organisering burde slik jeg ser det innebære en klar beskrivelse av studentenes posisjon og tilhørighet til forskningsfellesskapet. Mine funn tyder på at studentenes posisjon til tider er preget av en tvetydighet og at studentenes posisjon, med unntak av biologistudentene, i liten grad er preget av et samarbeid med de andre medlemmene i organisasjonen, enten det er andre studenter eller vitenskapelig ansatte. Et spørsmål som kan være interessant å stille seg er hvorvidt den nåværende organiseringen er den mest gunstige når det gjelder universitetets mål. I hvilken grad bør studentene inkluderes i et faglig samarbeid, og hvilken betydning har denne organiseringen for produksjonen og spredningen av kunnskap?

Litteraturliste

- Album, Dag (1996). *Nære fremmede: pasientkulturen i sykehus*. Oslo: Tano.
- Alver, Bente G., & Øyen, Ørjar (1997). *Forskningsetikk i forskerhverdag: vurderinger og praksis*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Becker, Howard S. (1970). *Sociological work: method and substance*. Chicago: Aldine.
- Becker, Howard S. (1998). *Tricks of the trade: how to think about your research while you're doing it*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Blichfeldt, Jon F. (2007). Når kunnskap blir vare og vekst viktigst. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, 417-425.
- Clark, Burton (1995) *Places of inquiry. Research and advanced Education in Modern Universities*. Berkeley: University of California Press.
- Collett, John. P. (1999). *Historien om Universitetet i Oslo*. Oslo: Universitetsforlaget
- Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer
- Dæhlen, Marianne, & Havnes, Anton (2005). Studiestrategier i profesjonsutdanningene. *Ingeniørutdannelsernes pedagogiske nettverk*, 16, 12- 13.
- Engelstad, Fredrik (2009). Børs og katedral. I Bastiansen, H. G., Hagtvet, B., Hjeltnes, G., Lundby, G. & Rønning, H. (Red.), *Det elegante uromoment. Hans Fredrik Dahl og offentligheten: festskrift på 70-årsdagen*. (pp. 196 - 210). Oslo: Pax forlag.
- Engelstad, Fredrik, Grenness, Carl E., Kalleberg, Ragnvald, & Malnes, Raino. (2005). *Introduksjon til samfunnsfag: vitenskapsteori, argumentasjon og faghistorie*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fangen, Katrine. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Forskrift om ansettelse og opprykk (2006) *Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger (2006.02.09)*. Lokalisert på <http://www.lovdatab.no>
- Forskrift om ansettelevilkår, vit. stillinger (2006) *Forskrift om ansettelsesvilkår for stillinger som postdoktor, stipendiat, vitenskapelig assistent og spesialistkandidat (2006.01.31)*. Lokalisert på <http://www.lovdatab.no>
- Grøgaard, Jens B., & Støren, Liv A. (2006). *Kunnskapssamfunnet tar form: utdanningsekspløsjonen og arbeidsmarkedets struktur*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

- Holter, Harriet. (1996). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I Holter, H. & Kalleberg, R. (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (pp. 9 - 25). Oslo: Universitetsforl.
- Hope, Kristin L. (2008). Den kunnskapsintensive arbeidsplassen: må vi dele? I Sørensen, K. H., Gansmo, H. J., Lagesen, V. A. & Amdahl, Eva (Red.), *Faglighet og tverrfaglighet i den nye kunnskapsøkonomien* (pp. 53 - 71). Trondheim Tapir akademisk forlag.
- Jensen, Karen (1995). *Studiemiljø og kunnskapsutvikling: en undersøkelse av studiemiljøet på Det juridiske fakultet ved Universitetet i Oslo* (Vol. 1995:6). Oslo: Instituttet.
- Kalleberg, Ragnvald (1999). Universiteter - institusjoner i det sivile samfunn. *Sosiologi i dag*, 1, 75-99.
- Kalleberg, Ragnvald (2007). A Reconstruction of the Ethos of Science. *Journal of classical Sociology*, 2, 137 - 160.
- Kalleberg, Ragnvald (2010). The cultural and democratic obligations of universities. I Halvorsen, T. & Nyhagen, A. (Eds.), *Academic identities - academic challenges? American and European reflections on the transformation of higher education*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Kalleberg, Ragnvald (2011). Dannelse som faglig fordring og utfordring i høyere utdanning. I Ognjenovic, G. & Hagtvet B. (Red.), *Tenkning, modning, refleksjon*. Oslo: Dreyer Forlag.
- Kjeldstadli, Knut (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var: en innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2001) *Gjør din plikt - Krev din rett: kvalitetsreform av høyere utdanning*. (St.meld. nr. 27, 2000-2001) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Leiulfsrud, Håkon, & Hvinden, Bjørn (1996). Analyse av kvalitative data: Fiksérbilde eller puslespill? I Holter, H. & Kalleberg, R. (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (pp. 294 s.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lowe, Houston, & Cook, Anthony. (2003). Mind the Gap: Are students prepared for higher education? *Journal of Further Education and Higher Education*, 27(12).
- Merton, Robert K. (1968). Science and Democratic Social Structure *Social theory and social structure* (604 - 615). New York: The Free Press.
- Mintzberg, Henry (1989). *Mintzberg on management: inside our strange world of organizations*. New York: Free Press.
- Universitetet i Oslo (2011). *UiO i tall 2010*. Lokalisert på <http://www.uio.no/om/tall-og-fakta/uio-i-tall/> Avlest 28. april, 2011
- Parsons, Talcott (1978). The future of the university *Action Theory and The Human Condition*. New York: Free press.

- Pedagogisk forskningsinstitutt, (2011) *Tall og fakta: nøkkeltall for 2010*. Lokalisert på <http://www.uv.uio.no/pfi/om/tall-og-fakta/> Avlest 10. mai 2011.
- Rasmussen, Bente (1999). *Organisering av kunnskapsproduksjon: grenseløse jobber og grådige organisasjoner?* (Vol. 11/99). Trondheim: SINTEF Teknologiledelse.
- Rasmussen, Bente, & Johansen, Birgitte (2002). Kunnskapsarbeidere i dot.com-økonomien. *Tidsskrift for arbeidsliv*, 2, 25 - 43.
- Silverman, David (2005). *Doing qualitative research: a practical handbook*. London: Sage.
- Slagstad, Rune (2000). Kunnskapens hus i det norske system *Nou 2000:14: Frihet med ansvar: om høgre utdanning og forskning i Norge* (433 -482). Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Smith, Dorothy E. (2005). *Institutional ethnography: a sociology for people*. Lanham, Md.: AltaMira.
- Spilker, Hendrik S. (1998). *Tilegning av faglige rom: hovedfagsstudiet som fenomen og prosjekt* (Vol. nr 38). Trondheim: Senter for teknologi og samfunn.
- Statistisk Sentralbyrå (2010). *Statistisk årbok 2010*. Oslo: Akademika AS.
- Sørensen, Knut H., & Lagesen, Vivian A. (2008). Kunnskapssamfunnets anatomi: Faglighet og tverrfaglighet i kunnskapsmanufakturere. I Sørensen, K. H., Gansmo, H J., Lagesen, V. A. & Amdahl, E. (Red.), *Faglighet og tverrfaglighet i den nye kunnskapsøkonomien* (9 - 29). Trondheim: Tapir Forlag.
- Thagaard, Tove (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Widerberg, Karin (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østerberg, Dag (1997). *Sosiologiens nøkkeltbegreper og deres opprinnelse* (5 ed.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.