

# Engasjement i undervisningen

- *En eksplorerende undersøkelse av vitenskapelige ansattes oppfattelse av fenomenet engasjement i undervisningen*

**Anne-Karin Sunnevåg**



Masteroppgave ved Pedagogisk forskningsinstitutt

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

2007

---

# SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

**TITTEL:**

ENGASJEMENT I UNDERVISNINGEN

”En eksplorerende undersøkelse av vitenskapelige ansattes oppfattelse av fenomenet engasjement i undervisningen”.

**AV:**

Sunnevåg, Anne- Karin

**EKSAMEN:**

Masteroppgave i pedagogikk. Allmenn studieretning.

**SEMESTER:**

Vår 2007

**STIKKORD:**

Universitetspedagogikk

Engasjement

Intervjuundersøkelse

## Problemområdet/Problemstilling:

Universitetsansatte og studenter benytter ofte ordet engasjement når de skal beskrive vellykket undervisning. Ikke sjelden nevnes nettopp engasjement i undervisning som et kjennetegn ved dyktige forelesere, eller som noen studenter setter pris på hos sine lærere. Få har forsøkt å presisere hva de legger i et slikt begrep. Denne oppgaven tar sikte på å undersøke engasjement i undervisningen ut fra underviseres ståsted. Jeg vil derfor undersøke hvordan et utvalg vitenskapelige ansatte ved Universitetet i Oslo oppfatter fenomenet engasjement i undervisningen.

## Metode:

Formålet med undersøkelsen er å finne ut noe om engasjement i undervisningen. Siden få har forsøkt å presisere hva de legger i dette fenomenet fordrer det et eksplorerende design. Dette krever igjen en kvalitativ metode som kan gå i dybden og få fram mange nyanser.

## Data/Kilder:

Det empiriske materialet for denne oppgaven er basert på semistrukturerte intervjuer av elleve vitenskapelige ansatte ved Universitetet i Oslo som har ry på seg for sitt engasjement i undervisningen.

## Resultat:

Jeg har identifisert fire kategorier som synes å beskrive engasjement i undervisningen. Det er kategoriene SELV, FAG, FORMIDLING og ANDRE. Hver på sin måte forteller de at engasjement i undervisningen handler om ved dem SELV som underviserne, at det handler om noe ved deres forhold til FAGET, at det handler om noe ved deres forhold til det å FORMIDLE og at det handler om noe ved deres forhold til ANDRE.

Alle informantene knytter ditt engasjement i undervisningen til alle kategoriene, men på ulike måter og i ulike kombinasjoner.

Analysen viser også at engasjement i undervisningen oppleves og forstås som noe individuelt. De knytter engasjement i undervisningen til for eksempel noe spesielt ved dem selv eller til eget formidlingsuttrykk og ikke til en generell standard.

Dette tyder på at det kan finnes mange typer av engasjement i undervisningen, mange veier til engasjementet og at det kan opptre på mange ulike måter.

## FORORD

Etter mange år som lærer i grunnskolen ser jeg det som veldig interessant og spennende å kunne fordype meg i et tema knyttet til den andre enden av utdanningsløpet. Derfor meldte jeg min interesse for et forskningsprosjekt om engasjement i undervisningen og fikk tilbud om å skrive min masteroppgave i tilknytning til det. Jeg vil takke min veileder Arne Skodvin for utrolig spennende og lærerike samtaler og for stort engasjement i veiledningen.

Jeg vil også si tusen takk til elleve vitenskapelige ansatte ved Universitetet i Oslo, for at jeg fikk ta del i deres tanker omkring engasjement i undervisningen. Gjennom deres fortelling har de vist noe av mangfoldet som ligger i dette fenomenet..

Tusen takk til Pål Fugelli for god innføring i ATLAS.ti, Gulbrand Rosenberg for all teknisk hjelp og takk til Jens Petter Madsbu for den viktige og nødvendige korrekturlesningen.

Jens, maen min. Tusen takk, te bage!

Elverum,

Januar, 2007

Anne- Karin Sunnevåg

---

# INNHold

<b>FORORD .....</b>	<b>5</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>6</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>10</b>
1.1 BAKGRUNN OG PROBLEMFELT .....	10
1.2 PROBLEMSTILLINGEN .....	10
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING .....	10
<b>2. TEORI .....</b>	<b>12</b>
2.1 INNLEDNING .....	12
2.2 FORFORSTÅELSE.....	12
2.3 MIN FORFORSTÅELSE .....	13
2.4 NOEN TEORETISKE PERSPEKTIVER .....	14
2.4.1 <i>Personlig engasjement</i> .....	16
2.4.2 <i>Profesjonelt engasjement</i> .....	19
2.4.3 <i>Pedagogisk engasjement</i> .....	21
2.5 SAMMENFATNING.....	23
<b>3. METODE .....</b>	<b>24</b>
3.1 INNLEDNING.....	24
3.2 OPPGAVENS VITENSKAPSTEORETISKE STÅSTED.....	24
3.3 VALG AV FORSKNINGSMETODE .....	26
3.4 VALG AV INFORMANTER.....	27
3.5 FORBEREDELSE TIL INTERVJU.....	29
3.5.1 <i>Infomasjonsbrevet</i> .....	29

---

3.5.2	<i>Intervjuguiden</i> .....	30
3.5.3	<i>Opptak av intervjuene</i> .....	31
3.5.4	<i>Prøveintervju</i> .....	32
3.6	GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.....	33
3.7	FRA TALE TIL UTSKRIFT.....	36
3.8	ETISKE BETRAKTNINGER.....	37
3.9	SAMMENFATNING .....	39
<b>4.</b>	<b>KATEGORISERING AV DATAMATERIALET .....</b>	<b>40</b>
4.1	INNLEDNING.....	40
4.2	DATA PROGRAMMET ATLAS.TI.....	40
4.3	KLARGJØRING AV DATA .....	41
4.3.1	<i>Fase 1: Råkodning</i> .....	41
4.3.2	<i>Fase 2: Fokusering</i> .....	42
4.3.3	<i>Fase 3: Fortetning</i> .....	43
4.3.4	<i>Fase 4: Kategorisering</i> .....	43
4.3.5	<i>Fase 5: Restkategorien</i> .....	45
4.4	SAMMENFATNING .....	46
<b>5.</b>	<b>ANALYSE AV INNHOLDET I KATEGORIENE .....</b>	<b>47</b>
5.1	INNLEDNING.....	47
5.2	KATEGORIEN SELV.....	48
5.2.1	<i>Å være tent (11)</i> .....	48
5.2.2	<i>Å være nysgjerrig (5)</i> .....	49
5.2.3	<i>Å være empatisk (5)</i> .....	50
5.2.4	<i>Å være nervøs (2)</i> .....	50

---

5.2.5	<i>Nådegave eller læringspotensiale(25)</i> .....	51
5.2.6	<i>Anerkjennelse (26)</i> .....	53
5.2.7	<i>Oppsummering</i> .....	58
5.3	<b>KATEGORIEN FAG</b> .....	59
5.3.1	<i>Å brenne for faget (17)</i> .....	59
5.3.2	<i>Å være faglig forberedt (16)</i> .....	61
5.3.3	<i>Å være faglig oppdatert (5)</i> .....	63
5.3.4	<i>Å være faglig trygg (11)</i> .....	63
5.3.5	<i>Oppsummering</i> .....	65
5.4	<b>KATEGORIEN FORMIDLING</b> .....	65
5.4.1	<i>Å ha evne til å formidle (11)</i> .....	65
5.4.2	<i>Å formidle med glede (7)</i> .....	66
5.4.3	<i>Å formidle på ulike måter (21)</i> .....	67
5.4.4	<i>Å utvikle sin egen måte å formidle på (15)</i> .....	70
5.4.5	<i>Oppsummering</i> .....	72
5.5	<b>KATEGORIEN ANDRE</b> .....	73
5.5.1	<i>Å kunne inspirere andre og selv bli inspirert (14)</i> .....	73
5.5.2	<i>Å kunne møte studentene (21)</i> .....	75
5.5.3	<i>Å kunne forplikte seg overfor andre (17)</i> .....	77
5.5.4	<i>Å kunne bli påvirket (3)</i> .....	79
5.5.5	<i>Oppsummering</i> .....	80
5.6	<b>SAMMENFATNING</b> .....	80
<b>6.</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>83</b>
6.1	<b>INNLEDNING</b> .....	83



---

6.2	OPPSUMMERING AV RESULTATENE AV UNDERSØKELSEN .....	83
6.3	OPPGAVENS VALIDITET OG RELIABILITET.....	84
6.3.1	<i>Validitet</i> .....	85
6.3.2	<i>Validitetsdrøfting av forskerrollen</i> .....	85
6.3.3	<i>Validitetsdrøfting av forskningsopplegget</i> .....	86
6.3.4	<i>Validitetsdrøfting av datamaterialet</i> .....	87
6.3.5	<i>Validitetsdrøfting av analysen</i> .....	88
6.3.6	<i>Reliabilitet</i> .....	89
6.4	KONKLUSJON .....	90
6.5	IMPLIKASJONER FOR VIDERE FORSKNING .....	91
	<b>VEDLEGG .....</b>	<b>93</b>
1.	BREV TIL INFORMANTENE.....	93
2.	INTERVJUGUIDE .....	95
3.	MELDESKJEMA .....	99
4.	OVERSIKT OVER FORTETNINGSPROSESSEN.....	105
5.	OVERSIKT OVER SITATER BRUKT I ANALYSEN FORDELT PÅ KATEGORIER OG TILHØRENDE NØKKEWORD	108
6.	OVERSIKT OVER ANTALL SITATER BRUKT I ANALYSEN FORDELT PÅ INFORMANTER.....	110
	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>111</b>

# 1. INNLEDNING

## 1.1 Bakgrunn og problemfelt

Jeg skriver min masteroppgave i tilknytning til et forskningsprosjekt ved Pedagogisk Forskningsinstitutt innenfor fagområdet Universitetspedagogikk. Det er ledet av Arne Skodvin og kalt engasjement i undervisningen. Universitetsansatte og studenter benytter ofte ordet engasjement når de skal beskrive vellykket undervisning. Ikke sjelden nevnes nettopp engasjement i undervisning som et kjennetegn ved dyktige forelesere, eller som noe studenter setter pris på hos sine lærere. Få har forsøkt å presisere hva de legger i et slikt begrep. Denne oppgaven tar sikte på å undersøke fenomenet engasjement i undervisningen ut fra en undervisers ståsted.

## 1.2 Problemstillingen

I denne masteroppgaven vil jeg undersøke hvordan et utvalg vitenskapelige ansatte ved Universitetet i Oslo oppfatter fenomenet engasjement i undervisningen.

## 1.3 Oppgavens oppbygging

I det første kapittel vil jeg si litt om bakgrunnen for denne oppgaven, presisere problemstillingen og si hvordan denne oppgaven er bygd opp.

I kapittel to vil jeg gjøre rede for forforståelse generelt og min forforståelse spesielt. Deretter vil jeg gjøre rede for noen teoretiske perspektiver hvor hensikten er å få ideer til temaer som kan være aktuelle å bringe opp i et intervju.

I kapittel tre vil jeg presentere nærmere oppgavens metodiske sider. Her vil jeg si litt om vitenskapelig ståsted, deretter begrunne valg av forskningsmetode og valg av informanter. Deretter vil jeg si litt om forberedeleser jeg gjorde til selve intervjuene,

litt om gjennomføring av intervjuene og transkripsjonen av oppgaven. Tilslutt kommer noen betraktninger rundt enkelte etiske dilemmaer i arbeidet med denne oppgaven.

Kapittel fire handler om kategorisering av datamaterialet, hvordan jeg gjennom systematisk fortetning kommer fram til de ulike kategoriene.

I det femte kapitlet analyserer jeg innholdet i kategoriene med utgangspunkt i bredden i materialet og hva som særlig gir tyngde til engasjement i undervisningen.

Det sjette kapitlet er en oppsummering og konklusjon på oppgaven.

## 2. Teori

### 2.1 Innledning

Mange har hatt gleden av å møte lærere som virkelig har vist engasjement i sin undervisning. Dette er lærere som brenner for faget sitt og som i kraft av det klarer å tenne studenter om og om igjen. Engasjement smitter, gleder, inspirerer og gir lyst til å lære og å vite mer. ”Engasjement er ikke noe vi oppnår én gang, men noe som preger selve veien vi går for å utvikle oss som mennesker – og som lærere”, sier Anne-Lise Arnesen i boken *Det pedagogiske nærvær* (Arnesen 2004:26).

I dette kapittelet vil jeg først si litt om forforståelse generelt og litt om min egen forforståelse spesielt. Deretter vil jeg presenterer noen teoretiske perspektiver hvor hensikten er å få ideer til temaer som kan være aktuelle å bringe opp i et intervju.

### 2.2 Forforståelse

”All forståelse er bestemt av en førforståelse eller førforståelseshorisonnt” (Wormnæs 1996 i Dalen 2004). Det vil si at vi på forhånd har meninger og oppfatninger om et fenomen som studeres. Det viktigste blir å kunne trekke inn egen forforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av fenomenet som skal studeres. Gadamer ser på forforståelse som viktig for utvikling av forståelse og senere tolkning (Gadamer 1984 i Dalen 2004). Dette betyr at en starter med en forforståelse om et fenomen og gjennom arbeidet med det dette fenomenet vil en gradvis kunne oppdage nye sider ved det, noe som gir ny innsikt og viten. I kvalitativ metode fremstilles forskeren som det viktigste forskningsinstrumentet (Postholm 2005). I forskningsarbeid hvor målet er ny viten med utgangspunkt i det empiriske datamaterialet er det viktig at forskeren legger tilside sin forforståelse. Dette fordi datamaterialet skal kunne tale for seg uten påvirkning av forskerens egne perspektiver. Men å legge til siden sin forforståelse av et fenomen er i praksis umulig.

Det sentrale er å bli seg bevisst sine egne fordommer, synspunkter og antagelser angående fenomenet det forskes på, slik at en kan møte det med et så åpent sinn som mulig (ibid.).

## 2.3 Min forforståelse

For at andre kritisk skal kunne vurdere arbeidet i denne oppgaven, kan det derfor være nyttig å kjenne til min forforståelse. Min forforståelse består av min opplevelse av og erfaring med begrepet engasjement i undervisningen.

Jeg har ingen erfaring selv som underviser ved universiteter eller høyere utdanningsinstitusjoner, men etter en del år som student ved både universitetet i Oslo og andre høyskoler har jeg hatt mange opplevelser av andre underviseres engasjement i undervisningen. I tillegg har jeg jobbet med barnehagebarn og undervist i grunnskolen i nesten tjue år. Her har jeg fått erfaring med fenomenet engasjement i undervisningen som underviser selv. Jeg har i mange år vært opptatt av at barna skulle oppleve undervisningen i skolen som morsom, interessant og spennende. Jeg har vært så heldig å få jobbe ved skoler som har satt utviklingsarbeid på dagsorden og som har fått både elever, ansatte og foreldre med på å utvikle en skole hvor fokus har vært på elevens muligheter for læring og utvikling. I dette arbeidet har jeg opplevd hvor viktig mitt engasjement i undervisningen er, hvordan det på godt og vondt har påvirket omgivelsene rundt meg, det være seg kollegaer, elever eller foreldre. Bjørneboe hevder at "Lærerens fingeravtrykk blir sittende i oss for livet" (Bjørneboe 1955) og det har faktisk blitt styrende for en av disse skolenes visjon og konkret arbeid. Det er mange faktorer som er viktige for å skape rom for læring og utvikling. En av disse faktorene er en lærer som tror på det han eller hun holder på med og som har et brennende engasjement i undervisningen.

## 2.4 Noen teoretiske perspektiver

Få har forsøkt å presisere hva de legger i fenomenet engasjement i undervisningen og det er skrevet lite om dette i litteraturen. Derfor fordrer denne oppgaven et eksplorerende undersøkelsesdesign. Det betyr at teoretisk perspektiv for denne oppgaven først og fremst vil ha sitt grunnlag i innsamlede data. Likevel har jeg valgt å se på et begrenset utvalg forfattere som har synspunkter på undervisning og som kan tangere spørsmål om engasjement i undervisningen. Hensikten er på denne måten å få ideer til temaer som kan være aktuelle å bringe opp i et intervju.

Noen av de første forfatterne jeg kom over, og som sa noe om fenomenet engasjement, var Peter Ramsay & Oliver Debbie. I boken *Capacities and Behavior of Quality Classroom Teachers*, viser de til en internasjonal studie av lærerkvalitet foretatt av OECD, (The Organisation for Economic Co-operative and Development) i 1992. Denne studien forteller at av alle de faktorer som er viktige for lærerdyktighet er det faktoren engasjement som utpeker seg framfor de andre. ”... in the case of teachers the quality that makes all other qualities possible appears to be commitment” (CERI/OECD 1994:36 i Ramsay & Oliver 1995:364). I utgangspunktet hørers dette både klokt og riktig ut, men Ramsay og Oliver advarer mot en slik konklusjon. En lærer kan gjerne være engasjert, men engasjement er ikke nok som kriterium alene. Uten evne til å takle et mangfold av metoder, eller å kunne tilpasse innholdet eller reflektere over egen læringspraksis, er det fare for at undervisningen blir kunstig og kun følger oppskrifter som er utviklet av andre (op.cit.).

Men som Ramsay & Oliver sier, er engasjement sammen med andre egenskaper en veldig viktig faktor for lærerdyktighet. Det vil derfor i denne oppgaven være aktuelt å finne ut hva som kan ligge i fenomenet engasjement, men da knyttet opp mot undervisning. Hvordan undervisere med ry på seg for sitt engasjement i undervisningen oppfatter dette fenomenet, hvordan det kommer til uttrykk i deres undervisning og hva kildene til et slikt engasjementet i undervisningen kan være. Dette vil kunne være aktuelle innfallsvinkler å bringe opp i et intervju.

---

Jeg kom også over forfattere som drøfter begrepene lærerkvalitet og lærerprofesjonalitet. Erling Lars Dale drøfter i bøkene Utdanning med pedagogisk profesjonalitet (Dale 1999a), og Etikk for pedagogisk profesjonalitet (Dale 1999b) hva en profesjonell utøvelse av læregjerningen krever av en pedagog og hva god undervisning kan være. Tone Kvernbekk tar opp i boken Pedagogikk og lærerprofesjonalitet (Kvernbekk 2005) begrepet profesjonelle lærere og viser til problemer knyttet til læreres profesjonalisering.

Temaet suksessfull undervisning fant jeg i boken Successful College Teaching av Sharon Baiocco og Jamie DeWaters (Baiocco & DeWaters 1998). Hva er det undervisere som får priser for sin suksessfulle undervisning gjør og hvordan kan andre lære å gjøre det samme, er spørsmål som drøftes.

I bøkene Dialog, samspill og læring, av Olga Dyste (Dyste 2003) og Læring i praksis av Roger Säljö (Säljö 2003) er det temaet læring som står i fokus. De viser til et samfunn i stadig endring og som en følge av dette endres hele tiden vår måte å lære og å tenke på.

Bøkene Fremtidens lærere av Ingrid Carlgren og Ference Marton (Carlgren & Marton 2002), Å være lærer, av Anne-Marie Kveli (Kveli 1999) og Ha tillit til læreren, av Michael Fullan og Andy Hargreaves (Fullan & Hargreaves 1995) tar alle tre opp det å være lærer, hva det innebærer og hvilke viktige roller læreren har i utviklingen av skolen.

Dette er alle forfatter som sier noe om det å være en god, dyktig og profesjonell lærer. Jeg opplever at disse bøkene tangerer temaer om engasjement i undervisningen på mange ulike måter. Det vises til personlig engasjement, til faglig engasjement, til engasjement i forhold til lærerarbeidet, engasjement i forhold til elevene og undervisningen og til profesjonelt engasjement. Jeg har derfor valgt å dele denne litteraturen inn i tre områder eller felter og gi en kort presentasjon av noen aktuelle bøker og forfattere. Deretter vil jeg vise hva som kanskje kan tangerer spørsmål om engasjement i undervisningen og således være aktuelt å bringe opp i et intervju.

### 2.4.1 Personlig engasjement

Det første feltet har jeg valgt å kalle personlig engasjement fordi jeg opplever at engasjement knyttes til læreren selv. Det er lærerens engasjement som er viktig. Jeg vil ta fram to forfattere og deres bøker som begge sier noe om lærere, engasjement og undervisning.

Den første forfatteren jeg vil presentere og som tar opp fenomenet engasjement knyttet til læreren, er Anne–Lise Arnesen. Boken *Det pedagogiske nærvær*, handler om det hun oppfatter som kjernen i en inkluderende pedagogisk praksis. Det må være lærere med personlig integritet, selvinnsikt og engasjement kombinert med selvstendighet, ansvar og evne til å reflektere. Hun fokuserer på potensialer og ubrukte muligheter i arbeidet som lærer, og hvilke forhold som kan bidra til en bedre og mer inkluderende skole. Budskapet i boken er en grunnleggende tro på at lærere er helt sentrale for elevers læring og for utvikling på skolen. Boken har derfor som hensikt å stimulere til pedagogisk tenkning, som igjen vil stimulere lærelyst og erkjennelsesglede, danning og utvikling hos alle. Boken bygger på to hovedsynspunkter: at pedagogisk nærvær er grunnleggende i pedagogikken og i praktisk lærerarbeid, og at ferdigheter basert på pedagogisk nærvær kan læres og utvikles (Arnesen 2004).

Arnesen framhever betydningen av engasjement som et viktig aspekt ved lærerrollen og viser til Greene som hevder at det viktigste som kreves for å være støtte for elever i vår tid, er lærerens engasjement, og det må gjenspeiles i både ord og handlinger (Greene 1995 i Arnesen 2004). Det handler om følelser og interesse for det engasjementet retter seg mot. Hun hevder videre at det personlige engasjementet kommer innenfra samtidig som det er inspirert utenfra, gjennom for eksempel bestemte pedagogiske teorier, andre forelesere, pedagogiske strømninger eller bestemte temaer som opptar en.

Arnesen snakker videre om engasjement som en motor vi er avhengige av for å være noe for andre, og som noe som stimulerer oss til innsats. Til dette kreves det



---

selvinnsikt, sier hun. Det innebærer å bli kjent med sine muligheter, grenser og evner, og det er nødvendig å finne sider ved oss selv som gjør oss i stand til å forstå andre og bli dyktige og engasjerte lærere. Men hun poengterer at det er viktig å kjenne til vilkårene et slikt personlig engasjement eksisterer under, og viser her til C. Wright Mills, som snakker om "sosiologisk fantasi" (Mills 1959, i Arnesen 2004). Det betyr at en både må kunne se seg selv i forhold til andre, og til å kunne skifte perspektiver i forståelsen av mennesker og fenomener.

Arnesen hevder også at det er viktig å lete etter eget engasjement. Finne egne interesseområder, hva en er flink til og se muligheter. Det er dette som sporer til innsats. Men hun sier også at det kan være vanskelig å utvikle engasjement dersom rammene er begrenset, og skolekulturen er preget av desillusjonering og oppgitthet. Men nettopp da er det imidlertid av enda større betydning å lete etter eget engasjement.

Hva blir implikasjonene for engasjement i undervisningen? Engasjement, en av de viktigste faktorene i lærerrollen, kommer innenfra men inspireres utenfra, en motor som stimulerer til innsats. Det kreves selvinnsikt og sosiologisk fantasi, og det er viktig å finne egne interesseområder. Med dette som utgangspunkt opplever jeg at fenomenet har mange og spennende sider som tangerer spørsmålet om engasjement i undervisningen. Hva ligger i et personlig engasjement? Er det en viktig egenskap eller en kvalitet en bør ha i arbeidet med undervisning? På hvilken måte er engasjement i undervisningen og personlig engasjement knyttet sammen? Må man ha et personlig engasjement for å kunne utøve engasjement i undervisningen? Hva er det som gjør folk engasjerte? Dette er spennende spørsmål som er aktuelle å bringe opp i et intervju om engasjement i undervisningen.

Den andre forfatteren som tar opp fenomenet engasjement knyttet til læreren, er dansken Per Fibæk Laursen. Boken *Den autentiske læreren* er en oppfordring til lærere og studenter om å la seg inspirere og lære av de dyktige lærerne – de autentiske lærerne, som Laursen kaller dem (Laursen 2004). Han presenterer praksisnære og teoretiske analyser av undervisningens viktigste personlige kvaliteter:

at læreren er engasjert, respekterer barn, liker å jobbe med dem, ser mening og verdi i sitt arbeid og kan realisere sine verdier i klasserommet (ibid.).

Laursen redegjør videre for av hvordan man gjennom det siste århundret har tenkt i forhold til hva som kan avgjøre om du er en god lærer eller ikke. Han viser hvordan man først hadde en forståelse av at det var fundamentale personlige egenskaper, hvor engasjement er en av egenskapene, som var avgjørende (ibid.). Deretter viser han videre til Ryans som mente at lærerens kompetanse var av avgjørende betydning for om du var en god eller ikke god lærer (Ryans 1960 i ibid.). Det betyr at uansatt hvilken grunnleggende personlighet man er utstyrt med, kan man lære å gi undervisningen de personlige kvalitetene som betyr noe for elevenes læring. Deretter viser han til Lortie som snakker om profesjonens rasjonalitet, hvor målet er at lærerne skal arbeide systematisk, teknisk og målorientert som avgjørende faktor (Lortie 1975 i ibid.), mens Schön snakker om refleksjon som den profesjonelles kjennetegn og kompetanse (Schön 1983 i ibid.). Laursen selv ser lærerkompetanse som en personlig kompetanse og ikke en personlighetsegenskap, og mener at man kan lære å bli en god lærer, en autentisk lærer, som blant annet kjennetegnes ved et personlig engasjement og glede ved å undervise (ibid.).

Hva blir implikasjonen for engasjement i undervisningen? En forenklet historisk oversikt over utviklingen av forståelsen for hva en god lærer er, gir selvfølgelig ikke en fullverdig oversikt. Det er det heller ikke ment som her. Til det henviser jeg til Laursens bok for en dypere utgreiing. Det interessante i forbindelse med min masteroppgave er at personlige egenskaper eller kvaliteter, som blant annet engasjement, har blitt sett på som en viktig faktor gjennom hele det siste århundre og oppleves også i dag som viktig hos ”den gode lærer”, og da først og fremst viktig sammen med andre faktorer.

Jeg opplever gjennom denne litteraturstudien at fenomenet engasjement kan knyttes til læreren selv og kanskje forstås som en egenskap eller kvalitet ved underviseren. Jeg opplever også at engasjement har vært og fremdeles er en viktig faktor hos ”de gode lærerne”. Men konkret hva dette personlige engasjementet er, eller består av,

---

sies det lite eller ingenting om. Det vil derfor være aktuelt å løfte dette fram i et intervju der hensikten er å finne ut noe konkret om fenomenet engasjement i undervisningen.

### **2.4.2 Profesjonelt engasjement**

Det andre feltet har jeg valgt å kalle profesjonelt engasjement, fordi jeg opplever at fenomenet engasjement kan knyttes til begrepet profesjonalitet. Jeg vil ta fram to forfattere og deres bøker, som begge sier noe om engasjement, undervisning og profesjonalitet.

Den første forfatteren jeg har lyst å ta fram i denne forbindelse er Gunn Imsen og boken *Lærerens verden* (Imsen 2006). Jeg ønsker kort å belyse problematikken rundt begrepet profesjonalitet knyttet til læreryrket, for å vise at det ikke er en enkel og grei allmennpedagogisk forståelse av begrepet. *Lærerens verden* er en bok som på en systematisk måte gjør rede for undervisningens mål og oppgaver, kunnskapsinnhold, arbeidsformer, undervisningsmetoder og vurderingssystemer. Videre sier den noe om grunnlaget for god undervisning, hvilket historisk og normativt grunnlag skolen hviler på og viser hvordan materielle og kulturelle rammer utgjør både begrensninger og muligheter for lærerens arbeid. Boken sier også noe om hvordan skolen styres, om utviklingsarbeid og hvordan det gjennom felles pedagogiske visjoner ved den enkelte skole, skapes kultur for læring.

Imsen stiller spørsmålet "Hva vil det si å være profesjonell som lærer"? (Imsen 2006: 469). Svaret på spørsmålet går i to retninger, hevder hun. For det første så peker det "utover". Det betyr å se på læreryrket som en profesjon hvor en stiller spørsmål om hvilke egenskaper eller kriterier som bør stilles en hel yrkesgruppe for å kunne kalle den profesjonell. For det andre så peker svaret "innover". Det betyr å relatere læreryrket til selve yrkesutøvelsen, der en stiller spørsmål om kvaliteter ved en profesjonell utøvelse av lærergjeringen (Imsen 2006). Det er gjort en del forsøk på å etablere kriterier for lærerprofesjonalitet, ut fra forskning om hva gode lærere faktisk gjør. Imsen viser i denne forbindelse både til Mats Ekholm (1994) og Dan Lortie

(1975) sin forskning. Men det er viktig, hevder Imsen videre, å huske på at samfunnet er i stadig endring og at det gir konsekvenser for synet på skolens oppgaver, forventninger til læreren og ikke minst hva god undervisning er. Oppfatningen av hva en profesjonell lærer er, vil være under utvikling og derfor finnes det ikke noe tidsuavhengig svar på hva en god lærer er, hevder Imsen tilslutt (ibid.).

I min masteroppgave kan det være aktuelt å se nærmere på hva det har å si for engasjementet i undervisningen at lærerprofesjonalitet i så liten grad er knyttet opp mot bestemte kriterier og standarder, og at oppfatningen av den profesjonelle lærer stadig er under endring.

Den andre forfatteren jeg vil ta fram i denne forbindelse er igjen forfatteren Per Fibæk Laursen og hans bok "Den autentiske læreren". Her viser han hvordan det å være profesjonell kan forstås (Laursen 2004). (Jeg viser til avsnittet om personlig engasjement ovenfor, for en kort innføring i Laursens bok.)

Laursen definerer det å være profesjonell ut fra en faglig og arbeidssosiologisk sammenheng, og hevder at det betyr å handle kvalifisert på bakgrunn av en bestemt kompetanse, og å leve opp til profesjonens standard (Laursen 2004). Videre refererer han til Abbott, som sier at det å tilhøre en profesjon innebærer å løse bestemte oppgaver, for eksempel å undervise, og at man kan gjøre det bedre enn mennesker som ikke er i besittelse av den profesjonelle kompetansen (Abbott 1988 i ibid.). Å være profesjonell er med andre ord å leve opp til bestemte standarder innenfor en profesjon. Laursen viser videre til Aspelin, som mener at virkelig god undervisning er preget av tett kontakt med elevene, intensitet, nærvær og ofte brudd med konvensjoner og forventninger (Aspelin 1999 i ibid.). Slik undervisning er ikke standardisert. Med utgangspunkt i dette stiller Laursens spørsmål om det er mulig å kunne undervise i overensstemmelse med profesjonelle standarder uten å bli standardisert? Det mener han er mulig, og viser til Dreyfus og Dreyfus' undersøkelser av hvordan eksperter arbeider (Dreyfus og Dreyfus 1991 i ibid.). Her kan man se at nybegynnere har mer enn nok med å følge regler og makter ikke å være kreative og personlig engasjerte. Derimot er eksperter preget av å være raske, sikre, engasjerte og

---

kreative og hele tiden i overensstemmelse med fagets standarder. Med dette som utgangspunkt hevder Laursen at å være engasjert, ansvarlig, å ”legge sin sjel i arbeidet og å handle i overensstemmelse med sine verdier, ikke står i motsetning til å være profesjonell. Tvert i mot, det er profesjonalitet på høyeste nivå” (Laursen 2004).

Hva blir implikasjonen for engasjement i undervisningen? Fenomenet engasjement oppfatter jeg hos Laursen som en viktig faktor i det å kunne undervise i overensstemmelse med profesjonelle standarder uten samtidig å bli standardisert. Med andre ord, å undervise slik en ekspert gjør med blant annet engasjement og kreativitet. Dette er i følge Laursen nettopp profesjonalitet på høyeste nivå. Det spennende i forhold til denne oppgaven er først og fremst om informantene i mitt utvalg opplever seg selv som profesjonelle undervisere. Opplever de i så tilfelle at deres engasjement i undervisningen er en viktig del av det å være profesjonell underviser? Hva med det å være ekspert – kan alle undervisere bli eksperter? Dette er spørsmål som vil kunne være både spennende og aktuelle å løfte fram i et intervju.

### **2.4.3 Pedagogisk engasjement**

Det tredje feltet har jeg valgt å kalle pedagogisk engasjement, fordi jeg opplever at fenomenet engasjement kanskje kan knyttes til selve undervisningssekvensen, til faget og til studentene.

Jeg vil her vise til en undersøkelse av Nina Carson, Kari Bakke, Jan Emil Ellingsen og Torstein Selviks. Forskerne har som mål å finne ut hva lærerutdannere tenker om undervisning og læring (Carson m.fl. 2002). På grunn av kontinuerlige endringer i samfunn og skole vil lærere bli utfordret på faglig innsikt, engasjement og endringsvilje, personlig omstillingsevne, lojalitet og organisasjonsbevissthet. Med disse forholdene som bakgrunn, vil de undersøke synet på undervisning og læring blant lærerutdannere.

Carson m.fl. snakker om læreren som en person som er opptatt av å få til et undervisningsopplegg som engasjerer, som er faglig oppdatert med tanke på

undervisning, som har evne til å få studentene engasjert gjennom å vise entusiasme for faget, og som er forbilde for og har tro på studentene.

Å få til et undervisningsopplegg som engasjerer, og engasjement fra studentenes side, avhenger ofte av i hvilken grad læreren klarer å relatere undervisningen til ”det virkelige liv” (ibid.). Videre viser de at kjennetegn på om en undervisningssekvens har vært vellykket, er mange og varierte, men framhever likevel motiverte studenter som viser interesse for temaet som undervises, studenter som er engasjerte og aktive, studenter som deltar i diskusjoner og som har fått med seg budskapet og poenget med undervisningssekvensen (ibid.).

Å ha faglig innsikt oppleves som en forutsetning for at læreren skal kunne lære noe videre til sine studenter. Derfor er det viktig å være faglig forberedt slik at en føler seg trygg på, og dus med fagstoffet. Dette er avgjørende for i neste omgang å kunne vise engasjement og innlevelse overfor studentene. Å få studentene til å få en god følelse for et fag, er viktig når de skal ut i skolen og undervise i faget (ibid.).

I forhold til studentene, er det viktig å legge til rette for studentenes skapende prosesser, prøve å få kontakt med dem og etablere en toveis kommunikasjon mellom lærer og student og kommunikasjon studenter i mellom. Det pekes videre på at det er viktig at studentene får en følelse av å ha lykket med det de gjør, og at de opplever mestring i forhold til de ulike situasjonene de må forholde seg til (ibid.).

Hva blir implikasjonen for engasjement i undervisningen? Carson m.fl. snakker om undervisning, om faglig innsikt og forberedelser og om forhold til studenter på en veldig konkret måte (ibid.). Dette er en rapport basert på dybdeintervju av lærerutdannere om deres syn på undervisning og læring. Det interessante for min masteroppgave er å se om spørsmål knyttet til undervisning, fag og studenter, på noen som helst måte vil lade, eller gi verdifull informasjon om engasjement i undervisningen.

## 2.5 Sammenfatning

Jeg har i dette kapitlet tatt opp spørsmålet om forforståelse generelt og gjort rede for min egen forforståelse spesielt. Deretter har jeg vist til noe av den litteraturen jeg kom over i arbeidet med å sette meg inn i temaet engasjement i undervisningen. Det er lite av dette som sier noe konkret om engasjement i undervisningen, men det tangerer likevel temaet på ulike måter. Hensikten har vært å få ideer til temaer som kan være aktuelle å bringe opp i intervjuene.

## 3. METODE

### 3.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg først si litt om hvilke vitenskapsteoretiske tradisjoner denne oppgaven ligger innenfor. Deretter vil jeg si litt om valg av forskningsmetode, utvalget, forberedelser til selve intervjuene og gjennomføringen av intervjuene. Så vil jeg si litt om det å transkribere data og tilslutt litt om etiske prinsipper og retningslinjer som har vært førende for denne oppgaven.

### 3.2 Oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted

Denne masteroppgaven bygger på en forskningstilnærming som har som overordnet mål å utvikle forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen 2004). Oppgaven er derfor inspirert av trekk både fra fenomenologisk tenkning og Grounded Theory. Jeg vil i det følgende gjøre rede for noen av disse trekkene.

Fenomenologi er både en filosofi med røtter tilbake til den tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938), og et kvalitativt forskningsdesign. Som kvalitativt forskningsdesign betyr en fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres erfaring med et gitt fenomen, og hvordan de forstår dette fenomenet. Å se meningen med et fenomen sett gjennom en gruppe menneskers øyne, blir nøkkelordet for forskeren (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2004). Et fenomenologisk design består av tre viktige trinn: forberedelse, datainnsamling, samt analyse og rapportering. I datainnsamlingen vil en forsøke å finne fram til individer som har erfaring med fenomenet som studeres. På hvert trinn i analysen går forskeren tilbake til rådata og sammenligner intervjuene, for å få fram alle data om fenomenet. I den endelige rapporteringen hvor presentasjonen av resultatene foreligger, beskrives analyseprosessen (ibid.).



Min masteroppgave er inspirert av fenomenologisk tilnærming ved at jeg har som formål å beskrive, forstå fenomenet engasjement i undervisningen slik det oppfattes blant et utvalg vitenskapelige ansatte ved UiO. Utvalget har også erfaring med fenomenet engasjement i undervisningen, slik det forventes under denne tilnærming. Ved presentasjonen av resultatene beskrives analyseprosessen, slik som i den fenomenologiske tilnærmingen.

Grounded Theory som metodisk tilnærming ble utviklet av sosiologene Barney Glaser og Anselm Strauss (Glaser & Strauss 1967). Et sentralt trekk ved Grounded Theory er at den ikke referer til en bestemt teoritradisjon, men tar utgangspunkt i det empiriske materialet ved utvikling av teori (Postholm 2005). I intervjuforskning vil det si at teori over fenomenet som studeres, tar utgangspunkt i det innsamlede intervjumaterialet (ibid.). I Grounded Theory forgår datainnsamling og analyse parallelt. Data analyseres fortløpende for at forskeren skal kunne fokusere undersøkelsen. En starter datainnsamlingen veldig åpent og snevrer den inn etter hvert. Målet er komme fram til et fåtall kjernebegreper som beskriver hva som er det sentrale i dataene (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2004). Derfor er det å kode datamaterialet viktig. Det vil si å sette navn på utsnitt av teksten. Her er navnene mer abstrakte enn ordene i teksten, noe som skiller Grounded Theory fra andre tilnærminger som bruker såkalte erfaringsnære navn, det vil si ord som ligger nær det informanten selv bruker. Ut fra dette kodingsarbeidet utledes det teori (ibid.).

Det er aktuelt for meg i denne oppgaven å bruke noen elementer fra Grounded Theory bl.a. fordi det er relativt lite om temaet engasjement i undervisningen i litteraturen. Derfor vil min undersøkelse ta utgangspunkt i det empiriske materialet i tråd med både den fenomenologiske tradisjonen, og i tråd med Grounded Theory som metodologisk tilnærming.

### 3.3 Valg av forskningsmetode

Denne oppgavens problemstilling går ut på å beskrive hvordan et utvalg vitenskapelige ansatte ved UiO oppfatter engasjement i undervisningen. Oppgaven vil således kunne utdype fenomenet engasjement i undervisningen, noe få andre har gjort.

Et slikt utgangspunkt inviterer til en eksplorerende tilnærming til fenomenet. En eksplorerende tilnærming har som mål å utforske forhold eller fenomener som er mindre kjent eller hvor det ikke eksisterer mye teori (Jacobsen 2000). Gjennom en eksplorerende tilnærming vil målet være å beskrive et fenomen gjennom en underbyggende og dokumenterende forskning, forstå og avdekke hvilken mening og betydning mennesker har lagt ned i et fenomenet og tilslutt, å utvikle begreper som kan bidra til å se virkeligheten med nye øyne (ibid.). I denne oppgaven betyr det at de empiriske funnene ikke testes mot noen teori, undersøkelsen er heller ikke hypotesetestende og det finnes ikke noe eksplisitt teoretisk rammeverk som undersøkelsen min bygger på. Derimot har jeg igangsatt undersøkelsen på bakgrunn av ett ønske om å finne ut mer om fenomenet engasjement i undervisningen, og således er oppgaven ikke helt forutsetningsløs. Jeg vil prøve å avdekke og dokumentere hvilken mening og betydning engasjement i undervisningen har for et utvalg vitenskapelige ansatte ved UiO.

En eksplorerende problemstilling krever en kvalitativ metode som kan gå i dybden og få fram mange nyanser (ibid.). Det finnes mange ulike kvalitative tilnærminger. Observasjon, video, spørreskjema, studie av dokumenter, rapporter og ulike typer intervju er eksempler. De har alle som mål å være best egnet til å belyse den aktuelle problemstillingen (Everett og Furuseth 2004). Jeg har i denne oppgaven valgt intervju som forskningsmetode, fordi jeg er opptatt av å få fram intervjupersonens oppfattelse av fenomenet engasjement i undervisningen. Det kvalitative forskningsintervjuet egner seg godt til dette hevder Kvale og uttrykker det slik: ”det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonens side, betydningen

---

av folks erfaring, og å avdekke deres opplevelser av verden, forut for vitenskaplige forklaringer”( Kvale 2004:17).

Det finnes ulike typer forskningsintervjuer. Ofte skilles det mellom åpne og strukturerte intervjuer, hvor de åpne har som mål at informanten skal kunne fortelle så fritt som mulig, uten at intervjuer har forberedt så mange spørsmål på forhånd. Det strukturerte intervju er forberedt av den som intervjuer, og har fokus på bestemte temaer som alle informantene blir spurt om (Dalen 2004). Jeg har valgt et halvstrukturert eller semistrukturert intervju. Den første delen av intervjuet består av overveiende åpne spørsmål, som jeg håper ville virke utløsende på informantens fortelling om sin oppfattelse av engasjement i undervisningen. Hensikten er at de skal kunne fortelle så fritt og åpent og upåvirket av min forforståelse som overhode mulig. Jeg følger informanten i det han/hun prater om.

Den andre delen av intervjuet består av spørsmål laget med utgangspunkt i den litteraturen jeg har funnet som tangerer spørsmål om engasjement i undervisningen. Dette er spørsmål som skal sikre sammenlignbare data, og da er det viktig at alle blir spurt om de samme temaene og stilt de samme spørsmålene. Dette kan igjen sikre at materialet gir en variasjonsbredde, samt framskaffe data som kan gi tyngde til å forstå engasjement i undervisningen. Det overordnede målet er å få mest mulig informasjon fra den åpne delen av intervjuet, men dersom informantene selv ikke kommer med temaene i den strukturerte delen vil jeg stille dem spørsmål fra den strukturerte delen til slutt.

### 3.4 Valg av informanter

Jeg har i oppgaven min valgt å bruke begrepet ”informant” om de personene som blir intervjuet. I litteraturen kan man finne termene ”respondent” og ”forskningsdeltaker” brukt om de samme personene, og en kan se at grensene mellom termene er flytende. I følge Postholm kan disse benevnelsene gi et noe ulikt bilde av hvordan man oppfatter intervjupersonene og intervjusituasjonen. Hun forklarer at ”respondent” står

for den som svarer på forskerens spørsmål, en ”informant” gir informasjon om noe og en ”forskningsdeltaker” gir opplysninger om sin praksisverden samtidig som han/hun utvikler sine egne tanker og refleksjoner i samspill med forskeren (Postholm 2005).

Jeg har derfor valgt å bruke ”informant” fordi det er deltakernes subjektive opplevelse av fenomenet engasjement i undervisningen som står i fokus. Jeg er interessert i den informasjonen informantene gir meg gjennom intervjuet med dem.

Utvalget består av vitenskapelige ansatte ved UiO. De kom til etter den såkalte ”snøball-metoden”. Kolleger på kurs i universitetspedagogikk anbefalte kolleger ut fra kriteriet om engasjement i undervisningen. Jeg fikk tilgang på en liste over disse anbefalte vitenskapelige ansatte, og henvendte meg til den gjennom et brev (se Vedlegg 1) hvor jeg informerte om prosjektet og spurte om vedkommende kunne tenke seg å stille opp til intervju. Av de femten jeg tok kontakt med svarte elleve positivt. De fire siste kunne av forskjellige praktiske grunner (utenlandsopphold, skifte av jobb) ikke delta. Jeg har intervjuet ti menn og en kvinne. En representerer Det samfunnsvitenskapelige fakultet, fire Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet, tre Det humanistiske fakultet, en Det odontologiske fakultet og to Det medisinske fakultet. Av åtte fakulteter er fem representert i dette utvalget. Mitt utvalg er et formålsutvalg, som består av informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske/hensiktsmessige/ formålstjenlige i forhold til problemstillingen. I min oppgave er det vitenskapelige ansatte ved UiO, som har ry på seg for sitt engasjement i undervisningen, og som har forutsetninger for å kunne gi verdifull informasjon om engasjement i undervisningen. Mitt utvalg består av høyt utdannede mennesker hvor flere gav uttrykk for at det var viktig for dem, i deres jobb, å stille opp til intervju. De er også fortrolige med forskning, og er vant til å reflektere over egen arbeidssituasjon.

Svakheten med utvalget kan være at ikke alle fakultetene er representert og at fordelingen når det gjelder kjønn er veldig skjev. Det betyr at jeg for eksempel ikke kan lete etter mønstre som måtte gå på tvers av fakultet eller kjønn. Til det er også antall informanter uansett for lite. I denne masteroppgaven vil det være viktigere å se

---

hva jeg kan finne i intervjuene om hvordan informantene oppfatter fenomenet engasjement i undervisningen. Gjennom en større representativt utvalg kunne man se på ulike sider ved variablene fakultet og kjønn.

Hovedintensjonen med kvalitative intervjuer er ikke å få fram statistisk generaliserbar kunnskap, men å få fram beskrivelser som anses som relevante for problemstillingen (Ryen 2002). Det betyr at et stort utvalg ikke nødvendigvis gir mer eller bedre data enn små utvalg. I følge Kvale avhenger antall intervjupersoner av prosjektets formål, og det vil være forskjellig i henholdsvis kvalitativ og kvantitativ metode. Man bør intervju så mange personer som man anser for å være nødvendig for å finne ut det man trenger. En kan nå et metningspunkt der flere intervjuer ikke gir ny kunnskap (Kvale 2004).

## 3.5 Forberedelse til intervju

### 3.5.1 Infomasjonsbrevet

Når det gjelder etiske betraktninger rundt intervjuing som forskningsmetode, fremhever Kvale at det er viktig å få informantens samtykke, og at informanten vet hva som skal skje med opplysningene de gir (Kvale 2004). Jeg sendte derfor ut et informasjonsbrev (se Vedlegg 1) der jeg gjorde rede for hvem jeg var, hvor jeg var tilknyttet, tema på oppgaven og kort om hva jeg ville undersøke. Jeg fortalte om utvalget og hvordan det var kommet til, om selve intervjuets omfang i tid, sted for intervju og bruk av opptakerutstyr. Til slutt informerte jeg om anonymitet og hvordan de kunne treffe meg. Dette brevet ble sendt med internposten på Universitetet i Oslo. Ca. en uke etter at informasjonsskrivet ble sendt ut, tok jeg kontakt med informantene per telefon for å avtale tid og sted for intervjuing. De fleste hadde da allerede svart positivt på e-post.

### 3.5.2 Intervjuguiden

Intervjuguiden (se Vedlegg 2) er todelt og består av semistrukturerte eller halvstrukturerte spørsmål. Dette fordi problemstillingen heller mer mot å forstå det komplekse i fenomenet engasjement i undervisningen, enn å innhente presise data om engasjement i undervisningen som skulle gir forklaring innenfor bestemte forhåndsetablerte kategorier, med hjelp av for eksempel et forhåndsstrukturert spørreskjema (Postholm 2005). Innen det semistrukturerte eller halvstrukturerte intervjuet er fokuset delvis rettet mot en åpen del, der målet er å få fram fortellingen til informanten, men også mot bestemte temaer som er valgt ut på forhånd (Dalen 2004).

Intervjuguiden min er videre delt i fire faser. Først en innledning som består av spørsmål av mer generelle karakter. Her er det spørsmål om informantenes bakgrunn, utdanning, yrke, arbeidssted, om type undervisning, hvilket nivå det undervises på og hvor lenge en har undervist. Hensikten med disse innledende spørsmål er både for meg og informanten å bli litt kjent og trygg i selve intervjusituasjonen, men hensikten er også kontekstualiserende. Dette er særlig med tanke på å fokusere på deres konkrete undervisningserfaring, før de inviteres til å reflektere over engasjement i undervisningen. Jeg er interessert i informantenes oppfattelse av engasjement i undervisningen, og en refleksjon på fritt grunnlag kan ende i abstrakte teoretiseringer.

Deretter har jeg en todelt hoveddel hvor den første delen består av overveiende åpne spørsmål, som jeg håper vil virke utløsende på informantenes fortelling om sin oppfattelse av engasjement i undervisningen. Den andre delen består av spørsmål formulert med utgangspunkt i de tre feltene fra teoristudiet nevnt ovenfor, som tangerer spørsmål om engasjement i undervisningen. Jeg startet med de åpne spørsmålene og dersom informanten her kom inn på de ulike feltene i den strukturerte delen, haket jeg av spørsmålet. Deretter gikk jeg innpå de ulike feltene for å se om noen av disse ikke var besvart, og da eventuelt stilte de spørsmålene som gjenstod. Dette for å sikre at alle informantene fikk mulighet til å uttale seg om alle feltene.

---

Den siste delen av intervjuet består av spørsmål som har til hensikt å lukke og avslutte selve intervjuet.

Intervjuguiden min ble i starten altfor omfattende. Jeg ville vite alt om engasjement. Etter hvert forstod jeg at alle spørsmålene på en eller annen måte måtte være knyttet til engasjement i undervisningen. Da ble det lettere å snevre den inn.

### 3.5.3 Opptak av intervjuene

Da det ble klart at forskningsmetoden i denne oppgaven skulle være intervju av elleve vitenskapelige ansatte, ble det fort aktuelt å ta i bruk opptakerutstyr. Det finnes flere ulike måter å registrere intervjuene for senere dokumentasjon og analyse. (Kvale 2004). Lydbåndopptak, videoopptak og notatskriving er eksempler på ulike registreringsmåter. I følge Kvale er det vanligste å ta opp intervjuene på lydbånd. En kan da som intervjuer konsentrere seg fullt og helt om det informanten forteller. Alt som blir sagt, inkludert pauser, tonefall, ordbruk og lignende, vil bli registrert. En kan i ettertid gå tilbake og lytte til det som ble sagt. Men det er viktig å sette seg inn i hvordan slikt opptakerutstyr fungerer, slik at en både virker profesjonell i håndteringen av utstyret og ikke minst, sikrer at det faktisk foregår et opptak. (ibid.)

Jeg valgte å ta opp alle intervjuene ved hjelp av opptakerutstyr. I prøveintervjuet brukte jeg et gammelt utstyr med en stor ekstern mikrofon som ble plassert på bordet mellom informanten og meg selv. Det fungerte greit og jeg opplevde ikke at det påvirket informanten negativt. Alle de andre intervjuene ble tatt opp med hjelp av en minidisk kalt IAUDIOx5. Den er veldig liten og uten ekstern mikrofon. Jeg hadde i informasjonsbrevet informert informantene om at jeg ville ta opp intervjuene slik at alle var forberedt på det.

Den viktigste funksjonen opptakerutstyret har utover det å ta opp lyd, er å frita intervjueren fra notering (Dalen 2004). Jeg kunne vie hele min oppmerksomhet til informanten og det han eller hun fortalte, og således virket utstyret lite forstyrrende

på informanten. Det bidro kanskje til at informantene følte seg tryggere i situasjonen og at det ble lettere å fortelle.

### **3.5.4 Prøveintervju**

Jeg foretok et prøveintervju av en vitenskaplig ansatt ved Høgskolen i Hedmark. Jeg valgte denne informanten fordi jeg kjente vedkommende og således følte en trygghet overfor henne, samt at hun hadde noenlunde de samme kvalifikasjonene som de informantene jeg skulle intervjuer senere. Gjennom prøveintervjuet ønsket jeg å teste ut spørsmålene med tanke på overlapping og rekkefølge, og jeg ville bli litt kjent med intervjusituasjonen med tanke på tid og opptakerutstyr, og ikke minst skaffe meg litt erfaring som intervjuer.

Dalen påpeker at man etter prøveintervjuet ofte må redigere intervjuguiden nettopp for å sjekke om alle spørsmålene var egnet, om nye temaer kom fram, om rekkefølgen på spørsmålene var hensiktsmessig osv. Hun legger også vekt på at det er viktig å lytte til opptaket etterpå, og være ærlig overfor seg selv når det gjelder å vurdere hvordan en selv virker inn på informanten (Dalen 2004). Det å høre seg selv på opptak var en litt fremmed opplevelse, men jeg ble veldig bevisst på hvordan jeg stilte spørsmålene, bruk av uttrykk som "eh", "mm", om jeg fikk med oppfølgingsspørsmål, samt hvorvidt jeg lot informantene prate ut. Jeg opplevde at jeg hadde spørsmål som overlappet hverandre og at noen av spørsmålene var tvetydige. Enkelte av spørsmålene opplevde jeg som lite egnet fordi de ikke var tilstrekkelig relatert til problemstillingen. Jeg kuttet derfor ut noen spørsmål og omformulerte andre. Jeg byttet også om på rekkefølgen på feltene, fordi jeg opplevde under prøveintervjuet at samtalen ble noe hakkete og oppstykket. Selve intervjusituasjonen opplevde jeg som grei, både med det tekniske utstyret og tiden som ble brukt.

Jeg opplevde at det var vanskelig å notere underveis. Å skrive ned oppfølgingsspørsmål slik at jeg ikke skulle glemme det eller hake av spørsmål vi hadde vært innom, ble for problematisk. Jeg følte veldig sterkt at det forstyrret under intervjuet, og at jeg ikke var helt konsentrert om det informanten fortalte. Det



---

resulterte i at jeg la bort pennen. Dalen påpeker også at det viktigste under intervjuet er å ha evnen til å lytte, og til å kunne vise en genuin interesse for det informanten forteller (Dalen 2004). Jeg ble da også mye mer oppmerksom og kunne flyte med i fortellingen etter at jeg bestemte meg for ikke å notere.

### 3.6 Gjennomføring av intervjuene

I løpet av oktober, november og desember 2005 gjennomførte jeg intervjuene. Alle intervjuene ble foretatt på informantenes kontorer. Det var den enkleste måten å få gjennomført intervjuene på i en ellers travel hverdag. Vi satt i sofagruppen hos dem som hadde det, eller ved arbeidsbordet hos de andre. Det fungerte greit når det gjelder sittested, men i noen av intervjuene har informantene litt for stor avstand til opptakeren, slik at det til tider ble vanskelig å oppfatte hva som ble sagt. Intervjuene varte fra ca 45 minutter til 1 time og 15 minutter. Snittet ligger på 58 minutter. Jeg opplevde at alle brukte den tiden de selv mente de trengte for å få sagt det de ville, og jeg mener jeg fikk mye informasjon. I de dagene som var satt av til intervjuing hadde jeg ett intervju på formiddagen og ett på ettermiddagen. Det balanserte greit mellom å få restituert meg fra et intervju til et annet. Likevel var jeg nok mest sliten i starten på intervjuingen, og opplevde at fire intervju første uken var i meste laget. Den siste uken kunne jeg derimot hatt flere. Dette henger nok sammen med det å være i en ny og ukjent arbeidssituasjon.

Å intervju har vært en spennende og veldig lærerik oppgave. Etter mange år med samtaler i ulike varianter knyttet til mitt arbeid som lærer i grunnskolen, ser jeg at det å intervju er noe jeg har liten erfaring med. Derfor er det enkelte forhold som jeg opplevde både som problematiske og berikende gjennom intervjuingen, og som jeg har lyst å si litt om.

For det første opplevde jeg at jeg selv ytret meg under flere av intervjuene. Der og da var jeg bevisst det og det føltes naturlig å si det som ble sagt. Det fungerte som en del av samtalen, eller at jeg måtte være aktiv for å få informanten på gli. Dalen legger

vekt på at i et forskningsintervju skal det verken argumenteres eller moraliseres, og forskerens egne oppfatninger og synspunkter bør som regel holdes utenfor (Dalen 2004). Det handler om å bygge opp tillit og skape et klima for fortelling så upåvirket av meg som mulig. Det ble derfor viktig for meg å finne ut om det jeg sa på noen som helst måte kunne ha påvirket eller ledet informantene i deres fortelling om engasjementet i undervisningen.

Utskriftene viste at i åtte av intervjuene ytret jeg meg om tema som lå utenfor denne oppgavens tema. Dette skjedde i starten eller på slutten av intervjuet, og kan kanskje tolkes som en del av samtalen som hører til i oppstarten eller avrundning av et intervju. Jeg ytret meg om tema som utdanningspolitikk, studentrollen før og nå, de ulike nivåene i utdanningssystemet, organisering av universitetet, samarbeidsformer ved UiO, pendling, Galdhøpiggen, Pfi på 70-tallet, pensumlitteratur og artikler skrevet på norsk eller engelsk. Jeg kommenterte to ganger undervisningsopplegg som informanter ønsket å vise meg, og som de selv hadde laget.

I fire av intervjuene ytret jeg meg om tema som var direkte knyttet til problemstillingen. Det var temaer som anerkjennelse for undervisningsarbeidet, krav til forelesere, bruk av powerpoint og forelesningen som undervisningsmetode. I disse intervjuene var min ytring en bekreftelse på det informanten pratet om, men til tider hevdet jeg også egen mening om saken. Jeg ser i ettertid at dette ikke er bra og at det kan påvirke og lede informantene til å si annet enn det de på forhånd hadde ment. Etter å ha sett på utskriftene tror jeg likevel ikke at dette har skjedd i mine intervjuer. De fleste gangen nikkede de bekreftende til det jeg sa og fortsatte deretter videre på det de selv snakket om. Men det kan hende at på grunn av min aktive deltakelse ble det lettere å fortelle, og kanskje de sa mer enn de ville ha gjort, om jeg kun hadde forholdt meg lyttende. Det at informantene er forskere, og i mange tilfeller har kompetanse om det å intervjuer og bli intervjuet, kan kanskje ses som en styrke ved intervjuene, heller enn å tolke dette slik at de har latt seg bli påvirket av mine ytringer under intervjuingen.

---

For det andre opplevde jeg med ett av temaene i den strukturerte delen av guiden, at ett av spørsmålene la for mye opp til at informanten kunne si ”nei, det vet jeg ikke noe om, det har jeg ikke tenkt over”. Dalen påpeker at det er viktig å tenke gjennom ulike kriterier når en utarbeider aktuelle spørsmål til intervjuguiden; ”er spørsmålet klart og utvetydig og krever spørsmålet spesiell kunnskap og informasjon som informanten kanskje ikke har” (Dalen 2004:31). Det resulterte i at jeg kuttet ut et spørsmål og erstattet det med et annet som virket mer naturlig å spørre om. Dette ble gjort allerede etter det andre intervjuet.

For det tredje lot jeg være å notere underveis, som tidligere nevnt. Dette fordi jeg blant annet under prøveintervjuet opplevde at det forstyrret, og jeg ble veldig opptatt av å klare å krysse ut spørsmål som var stilt, og ikke minst huske på utfyllende spørsmål til senere. Derfor valgte jeg å ikke notere i noen av intervjuene. Jeg satset på at jeg fikk dypere informasjonen ved å sitte og lytte, og på denne måten vise interesse for det som ble sagt. Det viktigste var nærheten til informantene, og at han/hun følte seg komfortabel og hadde lyst til å fortelle. I stedet laget jeg fyldige notater etter hvert av intervjuene.

For det fjerde er lyd kvaliteten på noen av opptakene svak, fordi jeg brukte en ny opptaker uten ekstern mikrofon, og avstanden mellom den og informanten ble i noen tilfeller for stor. Dalen sier også at ”dersom slikt inntreffer, må intervjueren umiddelbart etter at intervjuet er ferdig, finne seg et rolig sted og skrive ned alt som huskes” (Dalen 2004:35). Jeg skrev ned fyldige notater etter hvert intervju og jeg har gått tilbake og lyttet på båndene. Kvalitetsmessig vil disse nedtegningene være dårligere enn informantens egne ord, men på bakgrunn av disse notatene og utskriftene, er jeg relativt trygg på at dette ikke vil svekke analysen.

En av de tingene jeg var veldig bevisst på under intervjuene, var å ha på opptakeren så lenge som mulig, fordi det ofte ville kunne komme informasjon etter at intervjuet var avsluttet. Derfor lot jeg opptakeren gå helt til jeg hadde tatt på meg klærne og bare hadde igjen å pakke den ned. Dette gikk helt naturlig, kanskje fordi opptakeren bare var en liten mp3-spiller uten mikrofon på stativ. Jeg opplevde ikke ved noen av

intervjuene at informanten hadde mer på hjertet eller hadde annen informasjon å komme med etter at opptakeren var slått av.

Jeg opplevde at flere av informantene ga uttrykk for at det var lett å fortelle til meg, kanskje fordi jeg var en voksenperson med erfaring og at de derfor følte at jeg forstod hva de pratet om. Jeg fikk også tilbakemelding om at intervjuet hadde vært en positiv opplevelse for dem, hvor de fikk prate om emner som opptok dem.

Det er mange forhold som virker inn på kvaliteten på intervjuet. Kvale har hele seks kvalitetskriterier for selve intervjuet og hele ti kvalitetskriterier for intervjueren. Å intervjuere krever både håndverksmessig dyktighet og ekspertise, og det forutsettes at intervjueren vet hva han/hun intervjuer om, og om hvorfor og hvordan intervjuet skal foregå (Kvale, 2004). Det at disse kvalitetskriteriene skulle fungere som retningslinjer for mitt arbeid, har til tider vært vanskelig. For meg ble Kvales kvalitetskriterier teoretiske idealer som jeg delvis forstod og kunne gjøre bruk av i forarbeidet til selve intervjuene, men som jeg først forsto fullt ut etter at jeg var ferdig med intervjuene.

### 3.7 Fra tale til utskrift

Jeg transkriberte selv prøveintervjuet i forkant av selve datainnsamlingen. Dette gjorde jeg for å få en erfaring med bruk av det tekniske utstyret, få erfaring om lyd kvalitet og ikke minst få en erfaring med å transkribere fra muntlig til skriftlig form. Jeg har hele tiden visst at jeg ville få hjelp til å transkribere de andre intervjuene i undersøkelsen og derfor var det viktig å få erfaring med dette arbeidet. Prøveintervjuet varte ca. en time og det transkriberte materialet ble på 17 sider. Siden jeg var ute etter beskrivelsene til informantene, valgte jeg å ikke notere alle uttrykk som kunne ledsage teksten eller transkripsjonssymboler. Dette er uttrykk som sa noe om for eksempel tonefall, trykk på ord, overlappende tale. Jeg foretok en enkel transkribering. Jeg skrev ned det som ble sagt inkludert pauser (markert med tre prikker) og jeg skrev for eksempel "latter" der det forekom. Min erfaring er at jeg likevel satt igjen med tilstrekkelig viktig materiale til å kunne analysere innholdet.

---

I denne oppgaven er alle de andre intervjuene blitt transkribert ved Universitetet i Oslo og det transkriberte materialet er på 182 sider. Dette beskrives av blant annet Steinar Kvale som en form for datareduksjon og han er kritisk til at forskeren bare forholder seg til utskriftene under analysen (Kvale 2004). Jeg har alle opptakene tilgjengelig, og har gjennom hele prosessen kunnet sjekke de transkriberte utskriftene opp i mot rådataen på lydfilene. De personene som transkriberte intervjuene fulgte en generell standard for transkripsjon, der de i meget beskjeden grad gjorde bruk av for eksempel uttrykk som ledsaget teksten eller ulike transkripsjonssymboler. De har skrevet ned det som blir sagt på båndet, med pauser og noen verbale uttrykk. Min erfaring er at dette var tilfredsstillende for den videre analysen.

### 3.8 Etske betraktninger

Samfunnet stiller krav om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer. Da personopplysningsloven ble innført i 2001, ble det innført meldeplikt for prosjekter som omfattet personopplysninger som ble behandlet med elektroniske hjelpemidler, og dersom prosjektet inneholdt sensitive opplysninger var det underlagt konsesjonsplikt (Dalen 2004). Det betydde i mitt tilfelle at jeg hadde meldeplikt (se Vedlegg 3) til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (heretter NSD), fordi jeg gjennom intervjuene innhentet informasjon om informantene og behandlet den informasjonen elektronisk gjennom data og lydopptaker. Jeg innhentet også personopplysninger om informantene, opplysninger som utdanning, yrke og arbeidssted. Men denne informasjonen er ikke sensitiv og derfor ikke konsesjonspliktig i følge personopplysningsloven (Johannessen, Tufte, Kristoffersen 2004).

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora (NESH 1999/2003) har utviklet retningslinjer for hvordan en forsker skal gjennomføre forskningsstudier på en etisk forsvarlig måte. Jeg vil i forbindelse med denne oppgaven trekke fram noen av punktene i disse retningslinjene.

Krav om å informere:

*”De menneskene som deltar i forskning, skal få all informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgene av å delta i forskningsprosjektet, og av hensikten med forskningen. Det skal informeres om hvem som betaler for forskningen” (NESH, punkt 9, 1999/2003).*

I forbindelse med godkjenning av prosjektet hos NSD ble jeg gjort oppmerksom på at jeg i informasjonsbrevet til informantene (se Vedlegg 1) ikke hadde informert om prosjektet tilstrekkelig. Før NSD kunne godkjenne prosjektet måtte jeg informere informantene om følgende fem punkter; at det var frivillig å være med, at de kunne trekke seg når som helst og uten å oppgi grunn, om når prosjektets sluttdato var, at alle data skulle bli slettet ved prosjektets slutt og at alle data ble anonymisert. Dette ble gjort muntlig til fem av informantene i forkant av selve intervjuet og skriftelig på e-post til de seks andre hvor intervjuet allerede var foretatt. Jeg fikk svar tilbake fra informantene om at dette var uproblematisk for dem.

Krav om å tilbakeføre resultatene av forskningen:

*”Forskeren har en spesiell forpliktelse til å tilbakeføre resultatene av forskningen til dem som deltok i forskningen, i en forståelig og forsvarlig form. Forskningen må ikke foregå ved at forskeren utbytter sine informanter. Informanter og respondenter gir noe av seg selv til forskeren og har et rimelig krav på å få noe tilbake”. (NESH, punkt 10, 1999/2003)*

I og med at informantene i denne oppgaven er vitenskapelige ansatte ved Universitetet i Oslo og forskere av yrke, så antok jeg at jeg ikke trengte å tilrettelegge den opprinnelige forskningsteksten. Jeg informerte alle om at masteroppgaver i dag leveres inn elektronisk, og at min oppgave således ville være tilgjengelig for dem og alle andre på internett. Avtalen er at jeg skal gi beskjed pr e-post når den er ferdig.

### 3.9 Sammenfatning

Jeg har i dette kapitlet gjort rede for at denne oppgaven er inspirert av trekk både fra den fenomenologisk tenkningen og Grounded Theory. Det at få har forsøkt å presisere hva de legger i engasjement i undervisningen har blant annet vært førende for en eksplorerende tilnærming til temaet. Jeg valgte derfor en kvalitativ metode med intervju som forskningsmetode fordi det egnet seg godt for å få fram nyanser og å kunne gå i dybden. Jeg har også gjort rede for valg av utvalget, forberedelser til intervjuene og selve intervjuingen. Til slutt har jeg gjort rede for hvordan transkripsjonen har forgått og litt om hvilke etiske prinsipper og retningslinjer som har vært førende for denne oppgaven.

## 4. KATEGORISERING AV DATAMATERIALET

### 4.1 Innledning

Analyse av kvalitative data innebærer alltid å redusere datamengden og å lage en systematisk analyse av heleheten uten at nyanser går tapt (Ryen 2002). I dette kapitlet vil jeg først si litt om dataprogrammet ATLAS.ti og bruken av det i kvalitativ analyse generelt og i forhold til mitt prosjekt spesielt. Deretter vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har jobbet med å redusere data og kommet fram til de ulike kategoriene.

### 4.2 Data programmet ATLAS.ti

Det finnes flere ulike dataprogrammer for kvalitativ analyse som på forskjellige måter kan hjelpe til i behandlingen av datamaterialet. Styrken til slike dataprogram er at de kan hjelpe forskeren i sorteringen av materialet, hjelpe til og hente fram tekstfragmenter i materialet, hjelpe til med å sammenligne og å se sammenhenger i materialet (Postholm 2005). Det betyr ikke at dataprogrammet foretar analysen. Forskeren må selv kode og kategorisere informasjonen.

Jeg har brukt et dataprogram for kvalitativ analyse som heter ATLAS.ti, som hjalp i analysearbeidet. ATLAS.ti bygger på noe de kaller "the VISE principle": Visualization, Integration, Serendipity og Exploration. I dette ligger det at ved å samle mye data i samme prosjekt (Hermeneutic Unit eller HU som det heter i ATLAS.ti), gis det unike muligheter for å sammenstille, integrere og presentere data på ulike måter, noe som igjen gir utstrakt mulighet for å søke og framvise data. Det er dette som danner grunnlag for serendipity, som betyr å gjøre nye oppdagelser. Når en søker, leter, finner og presenterer ulike forhold, fenomener eller lignende, kan en gjøre nye oppdagelser som er verdt å ta med seg.



---

ATLAS.ti er et dataprogram med en rekke muligheter, som kan brukes både i forhold til store mengder tekst, lyd og bildeopptak. Jeg gjør bare bruk av en liten del av alle de muligheter som ligger i dette programmet. I denne oppgaven er det først og fremst knyttet til systematisering av tekst og tekstutsnitt. Jeg vil her presentere noen av de muligheter som ATLAS.ti gir, og som jeg har benyttet meg av.

Det første kalles ”textual level” eller tekstnivå, hvor man arbeider med ”segmentation of data files; coding text, image, audio, and video passages; and writing memos”. (ATLAS.ti V5.0 manual). Jeg har først lagret alle intervjuene i en tekstbank. Her får jeg direkte tilgang til alt det skriftlige datamaterialet på en gang. Deretter har jeg identifisert utsnitt som belyser engasjement i undervisningen, og gitt disse utsnittene navn. ATLAS.ti kaller slike navn for key-words. På norsk har jeg valgt å kalle dette for nøkkelord.

Det andre nivået kalt ”conseptual level” eller konseptuelt nivå ligger fokuset på ”modell-building activities such as linking codes to networks”. (ATLAS.ti V5.0 manual). På dette nivået har jeg samlet nøkkelord som hører sammen, i det som hos ATLAS.ti kalles families. Jeg har på norsk valgt å kalle dette for kategorier. En kategori er dermed et overordnet begrep som består av mange nøkkelord. Nøkkelord er et underordnet begrep, og disse er gruppert ved at de kan høre inn under en kategori.

## 4.3 Klargjøring av data

### 4.3.1 Fase 1: Råkoding

Målet med denne fasen er å identifisere utsnitt, eller sitater som jeg har valgt å kalle det, som sier noe om engasjement i undervisningen og å gi sitatet et navn, et nøkkelord.

Jeg kodet først etter prinsippet om åpen koding eller råkoding. Hovedmålet med denne kodingen er å identifisere aktuelt datamaterial og gi det et navn, et nøkkelord.

Dette kan for eksempel handle om å gi et sitat som handler om nysgjerrighet nøkkelordet ”nysgjerrig”. Jeg stod fritt til å bruke ord som hørte til – verb, substantiv, adjektiv – bare det var dekkende for det sitatet jeg skulle gi nøkkelord til. De fleste nøkkelordene hentet jeg fra sitatet som ble kodet. I de tilfeller der det ble vanskelig å finne bare ett ord som kunne fungere som nøkkelord, brukte jeg flere ord, f.eks. ”møte med studentene”. I denne fasen var det viktigste at jeg visste hva nøkkelordene betydde. Så kunne jeg i neste fase finne bedre og kanskje mer dekkende nøkkelord. Jeg hadde god hjelp av dataprogrammet i å holde rede på hvilket nøkkelord jeg hadde gitt sitatene i de ulike intervjuene. Jeg kodet etter ”open coding” der jeg skulle gi et sitat et nytt nøkkelord og etter ”coding by list” der jeg gav sitatet et nøkkelord som allerede var gitt tidligere. Hvert eneste intervju ble lest og kodet uten på forhånd å ha definert grupper som nøkkelordene kunne passe inn under. Det var nærheten til kilden og hva denne sa, som var utgangspunktet i denne fasen. Men det jeg kodet skulle selvfølgelig ha en relevans i forhold til problemstillingen, derfor prøvde jeg gjennom kodingen å tenke ”handler dette sitatet om engasjement i undervisningen?”. Dette for å ikke kode alt, og samtidig naturlig kunne utelate noe. Likevel ble det til at jeg kodet en rekke utsagn som jeg ikke direkte kunne plassere under problemstillingen. Totalt hadde jeg kodet 255 nøkkelord og 443 sitater.

### **4.3.2 Fase 2: Fokusering**

Målet med denne fasen er å finne ut hvilke nøkkelord som hører til problemstillingen.

Med så mange nøkkelord og sitater ble det avgjørende for videre bearbeiding av data å finne fram til de nøkkelordene som kun var relatert til problemstillingen engasjement i undervisningen. Det ble viktig å foreta en fokusering av datamaterialet. En utskrift av alle 255 nøkkelord viste at mange var relatert til bakgrunnsinformasjon om informantene, for eksempel yrke, grad, type arbeid, fakultet osv. En annen type nøkkelord var relatert til informasjon om undervisningen, for eksempel nivå, mengde, fag, type, hjelpemidler, osv. De øvrige utsagnene kunne se ut som de hadde noe med problemstillingen å gjøre. Jeg delte dermed alle disse 255 nøkkelordene og deres 443

---

sitater inn i tre gruppene: Nøkkelord relatert til bakgrunnsinformasjon om informantene, nøkkelord relatert til informasjon om undervisning og nøkkelord relatert til problemstillingen. Etter å ha flyttet noen av nøkkelordene mellom disse tre gruppene og slettet noen, resulterte det i at jeg satt igjen med 151 nøkkelord og 286 sitater som jeg mente hørt til problemstillingen.

Den videre bearbeidingen av datamaterialet ble etter dette konsentrert rundt disse 151 nøkkelord og 286 sitatene.

### **4.3.3 Fase 3: Fortetning**

Målet med denne fasen er å slå sammen nøkkelord som hører sammen.

Jeg gjorde her som i fase to, tok en utskrift av alle nøkkelordene og satte sammen de som kunne se ut som de hørte sammen i grupper. Da så jeg at mange nøkkelord handlet om informantens forhold til faget sitt, om deres forhold til andre mennesker rundt dem, om deres formidling og ikke minst nøkkelord som sa noe om dem som mennesker. De nøkkelordene jeg var usikker på lot jeg være i en rest-gruppe. Deretter tok jeg for meg hver gruppe, og med utgangspunkt i de enkelte nøkkelord og tilhørende sitater så jeg på hvilke som lignet hverandre og derfor kunne slås sammen, om det trengtes et nytt nøkkelord som var mer dekkende for sitatene, eller om noen av nøkkelordene ikke sa noe særlig om problemstillingen og således kunne utelukkes. Faren ved å slå sammen nøkkelord er at informasjon kan bli borte. Etter hvert som jeg slo sammen nøkkelord ble antallet nøkkelord selvfølgelig redusert, men antall sitater forble det samme. Det er jo også i sitatene at dataene ligger, ikke i nøkkelordet. Jeg vil derfor anta at det meste av variasjonsrikdommen i dataene ikke er blitt redusert så langt i prosessen. Jeg hadde nå plassert alle de 151 nøkkelordene med tilhørende 286 sitater i fire hovedgrupper og en restgruppe.

### **4.3.4 Fase 4: Kategorisering**

Mål med denne fasen er å få fram kategoriene og gi dem navn.

Det ble etter hvert veldig tydelig at kategoriene var funnet og hvilket navn de skulle ha. De fire hovedgruppene inneholdt nå nøkkelord med tilhørende sitater som fortalte at engasjement i undervisningen handlet om noe ved dem selv som informanter, om noe ved deres forhold til faget, om noe ved deres forhold til formidling og om noe ved deres forhold til andre. Jeg valgte derfor å kalle kategoriene for SELV, FAG, FORMIDLING, ANDRE og en REST kategori.

Jacobsen tar opp krav til kategoriens gyldighet. Det første kravet er at ”kategoriene skal være fundert i data og de skal ha sitt utspring fra intervjuene” (Jacobsen 2000:186). Kategoriene i min masteroppgave kom fram fra den store datamengden gjennom datareduksjonsprosessen. Navnene på kategoriene kom også fra dataene, og var dekkende for de nøkkelord som var plassert under de enkelte kategoriene. Således er dette kravet til kategoriens gyldighet oppfylt.

Likevel ble det viktig for meg å finne ut om kategoriene var kommet fra det informantene hadde fortalt i den åpne delen av intervjuet eller den strukturerte. Dette fordi det er i den åpne delen av intervjuet at informantene forteller åpent og fritt og så upåvirket av min forforståelse som mulig. Jeg gikk derfor tilbake til intervjuene og skrev ut hva informantene hadde svart i denne åpne delen av intervjuet. Jeg kunne tydelig finne igjen kategoriene som jeg hadde fått fram av den store datamengden. Da de pratet om engasjement i undervisningen ble det relatert til dem selv, til deres fag, til deres formidling og til andre rundt dem. Jeg fant også at mange av informantene hadde vært innom de fleste av feltene i den strukturerte delen da vi pratet i den åpne delen. Dette var en viktig informasjon å få fram når det gjelder den kommende analyse av innholdet. Dette innebar nemlig at jeg kunne analysere alle dataene under ett, og jeg trengte ikke å ta hensyn til om dette er informasjon fra den åpne delen av intervjuet hvor informantene forteller fritt, eller fra den strukturerte delen.

Jacobsen viser til nok et krav til kategoriens gyldighet: ”kategoriene skal ha mening for andre enn de som deltar i undersøkelsen, og forskeren” (Jacobsen 2000:186). Jeg opplever at navnet på kategoriene i seg selv er forklarende og gir mening, at navnet på kategoriene forteller hva engasjement i undervisningen handler om.

---

Jeg startet med totalt 151 nøkkelord og 286 sitater knyttet til problemstillingen. Gjennom denne fortetningsprosessen ble antall nøkkelord slått sammen og redusert til 42, fordelt på de fire kategoriene og restkategorien. Antall sitater ble redusert til 267 som følge av at noen var blitt slettet.

### 4.3.5 Fase 5: Restkategorien

Mål med denne fasen er å vurdere hvor nøkkelordene i restkategorien kan plasseres. Deretter er målet å gjøre kategoriene uttømmende og gjensidig ekskluderende.

I utgangspunktet bestod RESTkategorien av nøkkelord som ikke kunne plasseres i noen av de andre kategoriene, fordi de ikke entydig og klart hørte til noe sted der og da. RESTkategorien bestod av 7 nøkkelord og 78 sitater. Felles for disse nøkkelordene var at de var grensetilfeller. Det betyr at de kan defineres inn under flere kategorier, og da ble ikke kategoriene uttømmende og gjensidig ekskluderende. Dette dilemmaet mener Ryen ”vil kunne undergrave verdien ved kategoriseringen og nøkkelord som kan plasseres under flere kategorier gir ingen analytisk mening og vil kunne svekke analysen” (Ryen 2002:152). Siden de syv nøkkelordene fremstod som grensetilfeller, gikk jeg tilbake til sitatene som hørte til de enkelte nøkkelord for å se hva de eksakt sa. Jeg fant da at sitatene tydelig viste hvilken kategori de hørte til, mens det var selve nøkkelordene som var for uklare. Dette resulterte i at seks av nøkkelordene med tilhørende sitater ble plassert i sine respektive kategoriene, mens det syvende nøkkelordet og tilhørende sitater ble utelatt. Sitatene til dette nøkkelordet viste at det ikke sa noe om engasjement i undervisningen og således kunne utelates. Totalt ble det etter at de seks nøkkelordene med sitater fra restkategorien var plassert, 41nøkkelord og 267 sitater fordelt på de fire kategoriene SELV, FAG, FORMIDLING og ANDRE.

Tilslutt gjenstod arbeidet med å se om de enkelte nøkkelord og tilhørende sitater innenfor kategoriene hørte til der, og bare der, og således gjorde kategoriene uttømmende og gjensidig ekskluderende. Jeg gikk derfor tilbake til utskriftene og sjekket sitatene opp i mot nøkkelordet og kategorien de var plassert i. Denne

gjennomgangen resulterte i nok en fortetning hvor jeg slo sammen 15 nøkkelord og utelot 8. Jeg satt til slutt igjen med 18 nøkkelord og 232 sitater. Dermed ble de fire kategoriene uttømmende og gjensidig ekskluderende. I vedlegg 4 er hele denne fortetningsprosessen tallfestet.

## 4.4 Sammenfatning

Jeg har redegjort for hvordan jeg har bearbeidet det store datamaterialet og kommet fram til fire kategorier SELV, FAG, FORMIDLING og ANDRE som hver på sin måte sier noe om engasjement i undervisningen. Målet har vært ”å finne egnede kategorier som kan gi mulighet for å forstå datamaterialet på et mer fortolkende og teoretisk nivå og slik bidra til teorigenerering rundt fenomenet” (Dalen, 2004:69).

---

## 5. ANALYSE AV INNHOLDET I KATEGORIENE

### 5.1 Innledning

I det følgende kapittel vil jeg presentere de fire kategoriene SELV, FAG, FORMIDLING og ANDRE gjennom de nøkkelord og sitater som hører til. Til hver kategori hører et visst antall nøkkelord og sitater, som sammen beskriver den enkelte kategori. Det vil ikke være mulig å presentere alle disse sitatene i denne oppgaven, men jeg vil ta fram noen som kan vise variasjonsbredden i materialet og som særlig gir tyngde til forståelse av engasjement i undervisningen.

Men først vil jeg kort si noe om hvordan anonymiseringen og henvisning til informantene er gjort, og hvilke type transkripsjon som brukes i sitatene. Informantene er anonymisert og har fått navnene P2, P3, P4... P12 etter rekkefølgen intervjuene ble lagt inn i analyseprogrammet ATLAS.ti på. Under hvert sitat vil det stå en referanse til informanten. For eksempel refererer P12:50 til informant nr 12, og 50 referer til sitatnummer for den aktuelle informanten.

Når jeg under analysen gjør bruk av sitater står disse i kursiv skrift. Vanlige hakeparenteser med tre punkter inni [...] markerer at noe av transkripsjonen i sitatet er tatt ut av meg i arbeidet med analysen. Dette ble gjort der hvor det stod interessante ting i starten og i slutten av et sitat. Dernest markerer tre punkter etter hverandre, enten i starten på eller inni selve sitatet (...) en pause i talen og hører til selve transkripsjonsarbeidet. Fordi det i analysen bare brukes et utvalg av sitatene som hører til et nøkkelord, vil det etter hvert nøkkelord stå et tall som forteller hvor mange sitater som egentlig er knyttet til dette nøkkelordet. For eksempel har nøkkelordet ”å være tent (11)” elleve sitater knyttet til seg, mens bare fem av dem er brukt i framstillingen.

## 5.2 Kategorien SELV

Denne kategorien består av 6 nøkkelord og 74 sitater. Felles for de fire første nøkkelordene ”å være tent, å være nysgjerrig, å være empatisk, å være nervøs” er at de går i retning av å beskrive personlige egenskaper ved den som underviser og som viktig for deres engasjement i undervisning. De to siste nøkkelordene ”nådegave/læringspotensialet og anerkjennelse” er nøkkelord som åpenbart går igjen og som sier noe om synet på engasjement i undervisningen. De vil bli belyst gjennom stater som hører til dem. Tilslutt kommer en oppsummering av denne kategorien.

### 5.2.1 Å være tent (11)

*... har det inni deg. Og liksom kan ta det sånn... at du er tent, altså [...]jeg må bli opptatt av det jeg snakker om [...]tvinges til å bli i ett med det jeg snakker om[...]Og da er jeg bare der[...] da er jeg bare til for studentene. P12:50*

Å være tent på det du holder på med er en av egenskapene som informantene mener er viktig for engasjement i undervisningen. Det er ulike måter å bli tent på. I sitatet over handler det om å bli opptatt av det en snakker om og bli i ett med det. Da er vedkommende tent, og bare til for studentene. Det er også ulike måter å være tent på. Jeg har valgt å ta med to sitater som kan vise ytterpunktene i måten å være tent på.

Det første sitatet handler om å være intens:

*Og når jeg liksom begynner å bli engasjert, så brenner jeg liksom, da er jeg intens, og da klarer ikke studentene å unngå, ikke sant, da forlanger jeg oppmerksomhet, da blir det intenst. Da er jeg engasjert. P 12:13*

Intens er noe en blir når en er tent og engasjert i det en holder på med. Da brenner en og en forlanger oppmerksomhet slik at studentene ikke kan unngå å bli deltakende.

Det andre sitatet handler om å være ”tørr men dyktig”:



*... som jeg vet er ganske tørre, men samtidig veldig, veldig dyktige [...] virker aldri spesielt engasjert når han underviser, men han er så rivende dyktig, han er så flink faglig... han er så godt forberedt og det er så gjennomarbeidet det han gjør ... P2:55*

Enkelte av foreleserne kan vi kalle ”tørre men dyktige”. Men de viser et engasjement i sin undervisning, like gripende, spennende, aktiverende og faglig dyktig som den ”intense”, om enn på en annen måte.

De fleste informantene forteller at de er like tente på det de jobber med i dag som da de startet for kanskje opptil tretti år siden.

*... jeg er fortsatt veldig tent. Altså, selv om jeg har vært her i nå tretti år,[...] men når du tenker på undervisning, så er den, er like engasjert i dag. Absolutt, like engasjert som jeg var i fra starten av, ja, definitivt. For jeg syntes det er så fantastisk. P8:22*

Å bli eller å være tent som forelesere, synes her å være bare en del av dette nøkkelordet. De fleste prater om et samspill med studenter eller tilhørere gjennom en undervisningssekvens hvor de opplever at de også blir tente.

*... nå kommer jo studentene fram etterpå, og spør og snakker og er tent og vil dypere, tydelig at de har fått med seg mye, altså. Det er jo en fantastisk gave å få[...]Da strekker du deg hele tiden... P8:22*

Det at andre tenner på eget stoff, at de spør og vil dypere inn i det, oppleves som en fantastisk gave, og kan gjøre at du som foreleser strekker deg hele tiden, slik sitatet ovenfor viser.

### **5.2.2 Å være nysgjerrig (5)**

*... jeg er nok veldig sånn nysgjerrig på mennesker. P2:36*

*... har en jobb hvor man kan fordype seg i ting man synes er viktig[...] det sporer nysgjerrighet... P6:29*

*... nysgjerrigheten på ideer og det å forstå. P12:28*

Å være nysgjerrig er en annen egenskap som kan knyttes til engasjement i undervisningen. Som sitatene her viser, så handler det om å være nysgjerrig på andre

mennesker, nysgjerrig på temaer en jobber med og nysgjerrig på det å forstå. Tre ulike områder å være nysgjerrige på. Hovedsaken er kanskje ikke hva en skal være nysgjerrig på, men bli seg bevisst sin egen nysgjerrighet og at det er en viktig egenskap å ha i forhold til engasjement i undervisningen.

Det neste nøkkelordet er en egenskap som blir viktige nettopp fordi dette dreier som en undervisningssituasjon.

### 5.2.3 Å være empatisk (5)

*... mer enn middels empatisk[...] jeg har lett for å identifisere meg med studentene, med å sette meg inn i deres situasjon... P2:38*

*Litt sånn omsorgsrolle. Og jeg tror også det er litt viktig for studentene, å føle at de blir tatt på alvor og at jeg kan være litt streng også, at jeg ikke bare omsorgsfull, men det også, stille krav til dem, ta dem på alvor, at jeg forventer meg faktisk noe av dem. P2:63*

Å kunne identifisere seg med studentene og sette seg inn i deres situasjon oppleves av informanter som viktig, ikke minst for at studentene skal føle at de blir tatt på alvor, at det stilles krav til dem og at det faktisk forventes noe av dem. På ulike måter vil det å være omsorgsfull, eller det å bry seg om studenten, være en viktig evne å ha når en snakker om engasjement i undervisningen.

### 5.2.4 Å være nervøs (2)

*... Ja, nervøsiteten, det er jo som de sier i sporten ikke sant, at i kontrollerbare mengder så er nervøsiteten skjerpene for prestasjonen. P6:46*

Informanten tar fram denne egenskapen som viktig for engasjement i undervisningen fordi, som sitatet her viser, den vil kunne være skjerpene for prestasjonen. Men da må den være i kontrollerbare mengder:

*Men det bør ikke være nervøsiteten som gjør seg veldig gjeldene sånn kroppslig og sånn[...]det kan være hjertebank og det kan være svetting altså det, det tar jo overhånd på en måte, så det går rett og slett ut over det man får til å si og gjøre P6:46*

Dersom det blir for mye nervøsitet kan det ta overhånd, og da kan det gå ut over det man skal si eller gjøre.

### 5.2.5 Nådegave eller læringspotensiale(25)

25 sitater er knyttet til nøkkelordene nådegave og læringspotensiale. Jeg har valgt å behandle disse sammen fordi flere av informantene setter de opp i mot hverandre.

Følgende sitater omhandler engasjement i undervisningen som en type nådegave:

*Og det har med personlighet å gjøre... P11:16*

*... tror jeg, faktisk bare en relativt liten gruppe som har dette potensialet. [...] De har ikke den ekstra, dette "it", denne nerven, den evnen, liksom, til å få det til å dirre. P12:31*

*... i betydelig grad så er det en nådegave[...] de har altså en evne til å la seg begeistre, ikke sant[...] sjelen tar dem og løfter dem opp sånn på denne måten... enten så har man det eller så har man det ikke. P12:34*

*... det her er altså en gave.[...] Det er ikke disse som har regnestykkene i orden og er kalde og kyniske og sånn... det er disse her som er litt spesielle. Kanskje litt rare. P12:32*

Disse sitatene viser at noen av informantene mener at engasjement i undervisningen kan være noe medfødt, en type nådegave som noen har og andre ikke. Nådegave beskrives som en "nerve", dette "it", en "evne" som relativt få har, de litt spesielle eller kanskje litt rare underviserne.

De neste sitatene handler om at engasjement i undervisningen er noe som kan læres.

*... nådegave, det er naturligvis noen som har det. Men, altså, for de alle fleste så er det snakk om hardt arbeid. Det er det som trengs altså. Det å bruke tid og energi på ting. Det er det som jeg bruker. P8:27*

*... de fleste kan hente frem noe i seg selv, og så utvikle resten... P5:26*

*Tror det også har mye med trening og vilje å gjøre. P4:24*

*I tillegg til det kan være av hardt arbeid[...] Det kan kanskje gjøre deg til en god foreleser, men jeg vet ikke om hardt arbeid kan gjøre deg til en veldig god foreleser. P6:19*

*Ja, noe av det kan helt klart læres. Det, det er klart, at du kan ikke lære å bli engasjert i hva som helst... P10:25*

Som vi ser av disse sitatene så mener en del av informantene at engasjement i undervisningen er noe som de fleste av oss kan lære. At vi har noe iboende i oss som bare må komme fram på en eller annen måte. Det handler om trening, hardt arbeid og vilje til å putte litt energi i arbeidet. Da kan de fleste bli bra nok. Men dersom en skal kunne bli en veldig god underviser så må det mer til.

De neste sitatene gir tydelig uttrykk for at engasjement i undervisningen ikke kan læres av alle:

*Det er nok noen, for å si det på den måten, som jeg tror aldri kan lære dette, som uansett hvordan de snur og vender på det, så blir de ingen gode undervisere. P7:22*

*Og så tror jeg det er mulig å lære det, men jeg tror kanskje ikke alle kan lære det. Nei, jeg tror nok at det har noe med evnen til å la seg rive litt med. P2:30*

Det hevdes også at det faktisk finnes noen som kanskje aldri blir gode forelesere uansett hva de gjør og som en av informantene sier:

*"de bør heller ikke inn i, synes jeg, i sånne stillinger..." P12.37*

Er engasjement i undervisningen en nådegave, eller noe som kan læres? Sitatet under sammenfatter nøkkelordene nådegave og læringspotensialet og får står som en oppsummering av dem:

*Så det er for så vidt medfødt, men det at det er medfødt betyr ikke nødvendigvis at du får brukt det på en god måte, så du må lære å få det frem, du må lære å utvikle det, du må... du må polere det, altså[...]. Men det kan nok være at mange har det i og for seg uten kanskje å ha oppdaget det. Og det kommer litt senere i livet, ikke sant, at noen får massert dem, får dem frem, får polert dem osv. Mange fortsetter gjennom store deler av livet liksom sånn litt upolerte diamanter. Og så kan det... og jeg... jeg ser det som noe av min oppgave å prøve å polere disse her... det er diamanter i flere av dere enn dere er klar over. Sånn at... så det er et større potensial i de fleste enn det man skulle tro, men det er helt åpenbart at du... du kan liksom ikke gjøre gråstein til gull. P12:35*

### 5.2.6 Anerkjennelse (26)

Det ene nøkkelordet har hele 26 sitater. Bare to av informantene er ikke inne på dette temaet i intervjusituasjonen. For de andre er temaet voldsomt. Disse sitatene er knyttet til forholdet mellom undervisning og forskning og anerkjennelse, eller mangel på anerkjennelse i forhold til disse to arbeidsoppgavene.

*Ja, det å så skrive og forske på den ene side og det å ha undervisning og forelese[...] det er gjensidig befruktende, der dette skriftlige forskningsmessige på den ene side og det muntlige på den annen side. Det befrukter hverandre gjensidig.[...] jeg har fått til å både skrive og publisere mye som jeg har fått anerkjennelse for, og jeg har fått til å ha den undervisningen som jeg har fått anerkjennelse for. P6:25*

Når begge disse arbeidsoppgavene fungerer i en helhet og utfyller hverandre, opplever de også å få anerkjennelse for begge sider av jobben. Men der hvor det blir lagt ned mer arbeid i den ene arbeidsoppgaven enn den andre, opplever mange dette som problematisk.

Først og fremst oppleves det at arbeidet med forskningen og undervisning blir vurdert ulikt, slik dette sitatet viser:

*Ja det er forskjellig[...]... forskningen er viktigere fremdeles. Og statusen til den undervisningsbiten i forhold til forskningsbiten forstår jeg er, den er veldig... hos mange forskjellig... P2:33*

Arbeidet med forskningen blir sett på som viktigere enn arbeidet med undervisningen. Statusen ligger i arbeidet med forskning. Som en av informantene uttrykker:

*... men et universitets status nasjonalt og internasjonalt, bedømmes ut i fra hvilken forskning som bedrives der, altså. Sånn er det. P6:33*

De selv derimot, mener at det å undervise er vel så viktig:

*De aller fleste som er ansatt på universitetet de påvirker samfunnet gjennom sine studenter. Dermed så er undervisning det viktigste, og forskningen blir egentlig et grunnlag for god undervisning mer enn det blir et bidrag til forskningens egen utvikling. Du utvikler deg selv og ditt perspektiv gjennom å forske og skrive. P12:23*

Det er gjennom undervisningen og således arbeidet med studentene at en kan påvirke samfunnet. Dermed vil det for disse informantene være slik at undervisningen er vel så viktig som den forskning de gjør. Forskningen her oppleves mer som et grunnlag for god undervisning enn et bidrag til forskningens egen utvikling. Gjennom forskningen utvikler en seg selv og ens eget perspektiv.

Dernest oppleves det at undervisning og forskning blir belønnet ulikt, slik disse sitatene viser:

*... i vårt system at vi lever i en sånn... dobbelt hverdag, vi skal gjøre begge deler, det er bare en av delene som honoreres. P5:22*

*... forskermiljøet gir sin belønning via, eller sånn oppmerksomhet rundt god forskning, eh, og du får til nød en liten oppmerksomhet internt hvis du gjør mye og god undervisning. P11:15*

Informanter forteller at det deles ut blomster fra studenter, og et fagutvalg deler ut ”den gyldne pekestokk” ved juletider til en dyktig foreleser. Ellers er det lite tilbakemeldinger, gode og dårlige, på undervisningen. Innenfor forskningen ligger det stor anerkjennelse i å få publisert fagstoff i anerkjente tidsskrifter. Det finnes priser for god forskning og ikke minst, som en av informantene forteller, at alt en publiserer blir dokumentert og ligger der ”for all to see”. Det finnes mye belønning i anerkjennelse. Det finnes i dag tre priser som Universitetet i Oslo deler ut til sine ansatte. Det er priser i forhold til forskning, formidling og læringsmiljø. Ingen av informantene i denne oppgaven kom inn på det.

Et tredje felt som oppleves problematisk er når en bedømmer søkere til stillinger ved Universitetet i Oslo. Da vektlegges deres arbeid med forskning og deres arbeid med undervisning ulikt:

*Sånn har det vært, at ved bedømmelse til søkere til stilling og sånt, så har det vært lagt mest vekt på forskning. Og man, til undervisning, så har man bare krevd at du har undervist så og så mye, eller på et sånt og sånt nivå, man har ikke drevet og evaluert undervisning, som et ledd i bedømmelsen. P9:23*

---

*Forskning og publisering veies jo og måles jo nå etter alle kunstens regler, og da er det liksom kriterier som er objektive[...], mens når det gjelder vurdering av forelesningsprestasjonen så, enten så foreligger det ikke sånne vurderinger[...]de gjøres ikke kjent. P6:27*

Denne problematikken henger sammen med vurdering eller evaluering av det arbeidet en gjør både som underviser og forsker. Det legges mest vekt på forskning, som veies og måles etter såkalte objektive kriterier. I forhold til undervisningen kreves det bare at en har undervist så og så mye, eller på et bestemt nivå. Det kreves ikke en vurdering av selve undervisningsprestasjonen.

Et annet område som er vanskelig er der hvor de opplever at andre vitenskapelige ansatte legger ned mindre arbeid i undervisningen enn i forskningen.

*Det har noe med liksom fordeling av arbeidsoppgaver å gjøre, som... av og til, jeg tenker på når jeg liksom putter så mye arbeid i undervisning som jeg gjør, så er det... så ser jeg jo at det er en del andre som får veldig mye mindre arbeidsoppgave[...] Det synes jeg er litt demotiverende, at det ikke er noe i systemet på en måte som fanger opp at det faktisk er forskjellig innsats. P3:41*

*Ofte oppfatter de undervisning som en sur plikt, og det er om å gjøre å få minst mulig av det. P12:23*

Akkurat dette problemområdet kommer mange av informantene innpå. De opplever at de selv legger ned mye energi og tid i arbeidet med studentene og undervisningen. Samtidig ser de at andre ikke prioriterte dette arbeidet på samme måte, men at de heller ser på undervisning som en "sur plikt" og har en tendens til å ville slippe unna. Det oppleves demotiverende at systemet ikke fanger opp at det faktisk er forskjellig innsats.

Men et par av informantene tar selvkritikk i forhold til mangelfull forskning slik følgende sitatet viser:

*Men, på en annen side så tar jeg jo selvkritikk og fordi... jeg har... jeg har og kan du si en plikt eller hva du vil si til å drive forskning, og den har jo ikke blitt skjøttet så godt som jeg burde, så jeg har jo færre publikasjoner enn mange andre, og ... men... ja. Så jeg burde kanskje lagt inn mindre engasjement på undervisning når det kommer til stykket. P3:15*

De burde kanskje lagt ned litt mindre engasjement i undervisningen og økt engasjementet i forhold til forskningen. De har som det sies her en ”plikt” til å forske også.

Enkelte opplever likevel at problematikken rundt undervisning og forskning har blitt bedre de senere årene, selv om forskningen fremdeles blir verdsatt høyest.

*... jeg synes også at det er noe som har blitt bedre på de årene jeg har vært her. Eller altså det er kanskje jeg som har endret meg, jeg vet jo ikke helt, men kanskje det er begge deler, at jeg opplever generelt at det vurderes høyere enn som jeg opplevde at det var når jeg begynte å jobbe her. Og jeg selv vurderer det også som bedre, altså... P2:33*

Informanten selv vurderer undervisningen høyere i dag enn da han startet i jobben, og han opplever generelt sett at undervisning i dag blir vurdert høyere enn før. Enkelte mener at dette kanskje kan ses som en konsekvens av kvalitetsreformen. Der hvor man tidligere opplevde at:

*... det var ikke noe krav til noe som helst og det fikk ingen konsekvenser for deg om du tømte auditoriumet, om mange strøk, om resultatene var dårlige. P12:24*

opplever en i dag at:

*Lærerne er nødt til å gjøre mer. Og det er leveringer underveis osv, og stryker noen, så betyr det at du har altså ytt mindre[...]  
Kvalitetsreformen har jo bidratt – tror jeg nok – at en del undervisning er blitt bedre. P12:24*

Kanskje en konsekvens av at det blir stilt krav til kvalitet ved et arbeid, er at det blir verdsatt høyere også.

Tilslutt, under dette nøkkelordet, vil jeg ta med et særtilfelle av en type anerkjennelse. Jeg har valgt å kalle ettermæle. Anerkjennelse utover oppmerksomhet i samtiden, ros fra studenter eller kollegaers bifall til egen forskning eller undervisning. En form for ry som man kan opparbeide og som vedblir og som overlever personen selv. Ved to situasjoner brukes ettermæle som en form for anerkjennelse.

Det første gjennom arbeidet med undervisning og studenter:



---

*Det er... at det er artig å utvikle dem, og at du gjør noe med samfunnet gjennom studentene. Det er... så når jeg ser liksom etterpå at studentene har lyktes, de har fått gode karrierer... de har fått det til osv, da føler jeg at jeg har lyktes. P12:21*

Det andre gjennom arbeidet med publisering og forskning.

*... man håper å bringe frem noe som kan bli lagt merke til og bli tatt opp og brukt av andre sånn i forskerfellesskapet,[...] man håper det man skriver eller sier kan gjøre en forskjell i den offentlige debatt, eller en forskjell i forhold til politiske prosesser eller beslutninger. P6:31*

I det første sitatet er fokuset på studenten og at den som underviser kan gjøre noe med samfunnet gjennom sitt arbeid med studenter. I det andre sitatet er fokuset knyttet til det å skrive eller det å si noe som kan gjøre en forskjell i en offentlig debatt, politiske prosesser eller beslutninger. For begge har denne type anerkjennelse for det arbeidet som gjøres gått sammen med et brennende engasjement i undervisningen, om enn på forskjellig måte.

Undervisning og forskning er to arbeidsoppgaver som til sammen utgjør største delen av stillingen til en vitenskapelig ansatt. Anerkjennelse for det arbeidet en gjør er viktig i alle yrker, også blant vitenskapelige ansatte. Men når en opplever at anerkjennelsen blir gitt etter at bare en del av arbeidsoppgavene en utfører, kan dette bli både problematisk og konfliktfylt. I mitt utvalg nevner de fleste at de merker denne problematikken i forbindelse med at undervisning og forskning vurderes ulikt, belønnes ulikt, bedømmes ulikt eller utføres ulikt. Bare to av informantene opplever en hverdag hvor begge disse arbeidsoppgavene fungerer i en helhet, at de utfyller hverandre og at de opplever anerkjennelse for begge arbeidsoppgavene. Men de er fullstendig klar over at det ikke er slik for alle andre vitenskapelige ansatte. På tross av dette er faktisk hele mitt utvalg av vitenskapelige ansatte med ry på seg for sitt engasjement i undervisningen, de er anbefalt og kommet med i undersøkelsen etter kriteriet om engasjement i undervisningen. De er brennende opptatt av det de holder på med.

### 5.2.7 Oppsummering

I dette avsnittet har jeg analysert innholdet i kategorien SELV gjennom de nøkkelord og sitater som sammen beskriver denne kategorien. Hensikten med avsnittet har vært å vise variasjonsbredden i materialet og hva som særlig gir tyngde til engasjement i undervisningen.

I arbeidet med å analysere innholdet i denne kategorien, har jeg brukt sitater fra alle informantene. Jeg har brukt til sammen 41 sitater av totalt 74.<sup>1</sup>

Analysen viser at i denne kategorien legger informantene vekt på egenskaper ved dem selv som personer som viktige forutsetninger for engasjementet i undervisningen. Dette er egenskaper som å ha evnen til å bli tent på noe, å være bevisst sin egen nysgjerrighet, å ha evne til empati og å være litt nervøs (som i riktig mengde kan virke skjerpene på prestasjonen). Analysen viser videre at nøkkelordene nådegave og læringspotensialet forteller oss at det er ulikt syn på engasjement i undervisningen. Noen mener at dette er en type nådegave, noe medfødt som noen har og andre ikke. Analysen viser også at engasjement i undervisningen er nært knyttet til nøkkelordet anerkjennelse. Det å få anerkjennelse både for det arbeidet en gjør som underviser og som forsker er veldig viktig for engasjement i undervisningen.

Med denne oppsummeringen har jeg vært innom samtlige nøkkelord som er brukt i denne kategorien og som viser at engasjement i undervisningen handler om noe ved informantene selv, at det er ulik oppfatning av synet på engasjement i undervisningen og at anerkjennelse for det arbeidet en gjør er mer knyttet til forskningen enn undervisningen også i dag.

---

<sup>1</sup> Det var først etter at jeg hadde skrevet hele kapittel fem om analyse av innholdet i kategoriene at jeg begynte å lure på hvilken informant sine sitater som var brukt hvor. Jeg har derfor laget en oversikt over dette i forhold til alle kategoriene, og finnes i vedlegg 5 og 6.

## 5.3 Kategorien FAG

Denne kategorien består av 4 nøkkelord og 49 sitater. Felles for de fire nøkkelordene ”å brenne for faget, å være faglig forberedt, å være faglig oppdatert og å være faglig trygg” er at de sier noe om forelesers forhold til sitt fag og at det har en betydning for deres engasjement i undervisning. Jeg vil også her presentere de enkelte nøkkelord gjennom sitater som hører dem til og med tanke på variasjonen i materialet og ikke minst det som gir tyngde til engasjement i undervisningen.

### 5.3.1 Å brenne for faget (17)

*Det har noe med å være genuint opptatt av faget sitt, da. P2:57*

*Jeg føler jo selv at man må brenner for det... brenne for det du foreleser. Og det betyr at du må... du må jo selv være interessert i dette stoffet og ha et forhold til det. P4:12*

*... det er jo viktig å gå inn til forelesningen på en måte at jeg gleder meg til å holde en forelesning jeg skal holde fordi at jeg, at jeg er interessert i det jeg skal snakke om. P6:8*

*Altså, det er artig[...] er begeistret for faget, synes det er morsomt og nærmest har et behov for å få spredt budskapet, være liksom nesten litt en evangelist altså, ikke sant... P12:44*

Når jeg i intervjusituasjonen spør informantene om hva de legger i begrepet ”engasjement i undervisningen” er det veldig mange av dem som svarer ”å brenne for faget”. Andre kaller det å være genuint opptatt av faget, eller interessert i faget og å ha et forhold til det. Felles for de alle er at det faget de jobber med oppleves artig og morsomt, de gleder seg til å formidle faget til andre og enkelte opplever det nesten som evangelistisk å formidle faget sitt.

Å brenne for faget sitt vil også si å kunne formidle at faget er spennende og interessant uavhengig av nytteverdien.

*... å vise at temaet er interessant og spennende, ikke nyttig nødvendigvis, men interessant, at det er mye spennende som ligger i det, da må du vise at du selv synes det, eller så nytter det ikke. Og det gjør du lettest ved å trekke fram ting som du selv har en stor interesse for, altså, hvis du kan trekke fram egen forskning, egen erfaring, eller vise til gode eksempler som er dagsaktuelle i diskusjonen, Viser at du gjør ikke dette fordi det er en plikt, men fordi det faktisk er interessante temaer. P11:11*

Å vise at en brenner for faget sott kan lettest gjøres ved å trekke fram ting som en selv har stor interesse for og vise til egen forskning, egen erfaring, til dagsaktuelle eksempler. På denne måten vil en i undervisningen kunne utstråle at dette faktisk er interessante og spennende temaer, som en brenner for og ikke noe en gjør fordi det er en plikt.

Informantene gir også i denne forbindelsen uttrykk for at dersom de ikke brenner for det de skal formidle, så mener de at det vil kunne gå ut over engasjementet i undervisningen.

*Men hvis jeg skulle forelest i noe jeg overhode ikke var interessert i, fordi det er helt på siden av det jeg til daglig jobber med, så kan jeg nok se for meg at jeg hadde hatt litt problemer med å forelese med særlig glød, og da tror jeg heller ikke det hadde vært så morsomt og spennende og lærerikt heller å følge de forelesningene. P4:12*

Engasjementet må være rotfestet i faget ellers vil studentene kunne oppleve undervisningen som lite morsom, spennende og lærerik.

Andre informanter mener derimot at et slikt engasjement kan mobiliseres:

*Altså, hvis du er direkte uengasjert av ditt stoff, så på en måte er det din profesjonelle jobb å ikke vise det. Altså, du skal jo i gjennom, du skal igjennom et stoff og du skal ikke liksom la din mangel på engasjement smitte til studentene. Så, da må du ta deg sammen, rett og slett. P10:26*

En må bare rett og slett ta seg sammen og ikke la manglende engasjement smitte over på studentene. Det er ens profesjonelle jobb å ikke vise mangel på engasjement i undervisningen.

### 5.3.2 Å være faglig forberedt (16)

Å være faglig forberedt nevnes som en viktig faktor for engasjement i undervisningen. Som informantene i sitatene under sier så er det å være forberedt noe av grunnlaget for engasjement i undervisningen.

*Jeg er jo veldig sånn gjennomforberedt når jeg kommer til forelesning. P2:22*

*... så det er nok noe av grunnlaget for engasjementet også, at du er godt forberedt og har det inni deg. P12:18*

*Jeg gidder ikke å stille opp hvis jeg ikke får forberedt meg skikkelig, så det er en forutsetning. P8:16*

Å forberede seg til en undervisningssekvens gjøres på mange forskjellige måter avhengig av hvilket fag man underviser i og hvilke pedagogiske hjelpemidler man tar i bruk. Felles for disse informantene er at de er meget godt forberedt, har stoffet inni seg og stiller ikke opp dersom de ikke får forberedt seg skikkelig.

De fleste bruker en eller annen form for manus i sine forberedelser. Jeg vil her vise til ulike typer manus, i hvilken grad man støtter seg på det og hvilken betydning det kan ha for engasjementet i undervisningen. De tre første sitatene viser forberedelse gjennom bruk av detaljerte manus.

*Jeg skrev mine fullstendige forelesninger og visste nøyaktig hva jeg skulle si, men jeg følte meg jo veldig bundet av det. Men da var jeg ikke, da var jeg veldig utrygg. P11:27*

*... for jeg tror jeg hadde blitt enda friere og at jeg hadde blitt enda bedre hvis jeg ikke hadde vært så avhengig av det manuset, men jeg klarer ikke å gjøre det annerledes. Det er en sånn personlig greie. P2:50*

*... jeg har ofte ganske omfattende manus, jeg tror jeg vil klare å krydre det manuset med egne historier, anekdoter, ting som jeg har opplevd selv i tilknytning til det jeg snakker om. P2:17.*

De to første sitatene her viser at det å forberede seg gjennom å bruke detaljert manus er knyttet til trygghet i formidlingssituasjonen. Ofte er utrygghet i formidlingssituasjonen noe en kan oppleve i starten på yrkeskarrieren og som gir seg etter hvert

som man får erfaring. Men for noen vedvarer dette yrkeslivet ut, og da blir det for dem viktig å ha et godt manus. Begge de to første sitatene over viser at de føler seg bundet og ufri og de tror de ville kunne ha produsert et annet og bedre engasjement i undervisningen dersom de ikke var så avhengig av manuset. Det blir derfor viktig å kunne krydre manuset med egne historier, anekdoter og selvopplevde ting, slik sitat tre viser.

Men et ferdig manus kan også fungere som et sikkerhetsnett:

*... jeg har hatt ferdig manus til alt sammen, ikke sant, sånn for sikkerhets skyld, men selv da så ble jeg jo stående og prate i stedet, men det var kanskje nettopp for at jeg hadde skrevet det da. P5:52*

Med et ferdig skrevet manus føler en seg så trygg på fagstoffet, at resultatet blir at en står og prater uten å bruke det.

For noen ”blir veien til mens de snakker”. Noen få stikkord er ofte det som skal til, men det hender også at en ikke trenger å se på dem:

*... men etter hvert som jeg har fått rutine så, så foreleser jeg helt uavhengig av manuskript og notater så, jeg har kanskje noen stikkord, men selv om jeg har de liggende der så trenger jeg egentlig ikke å kikke på dem[...]Og det, det gjør at jeg må skjerpe meg, men det, det tror jeg er befordrende, altså jeg tror det er positivt, tror det gjør at jeg er ekstra konsentrert, fordi at det blir litt til mens jeg går, veien blir til mens jeg går, mens jeg snakker. P6:11*

*Jeg har aldri med meg notater [...]så vet jeg sånn, hva tema, hva jeg skal igjennom. Men hvordan jeg skal si det, det planlegger jeg aldri. Det tar jeg underveis. Og det vil si at det blir ulikt hver gang. Men, det betyr også at jeg alltid er nervøs for hvordan dette skal gå, og aldri er fornøyd etterpå. P11:23*

At ”veien blir til mens en snakker” fungerer nettopp fordi det i forkant har vært en grundig forberedelse. Konsekvensen blir skjerpethet, ekstra konsentrasjon og nervøsitet. Men som det siste sitatet over viser, så er det også de som aldri er fornøyd med sin undervisning. Selv om tema er kjent og en vet hvordan en skal framføre stoffet, oppleves det en nervøsitet for hvordan dette skal gå som gjør at en aldri er fornøyd etterpå.

### 5.3.3 Å være faglig oppdatert (5)

Å være faglig oppdatert er en annen faktor som bli nevnt i forbindelse med engasjement i undervisningen:

*Jeg leser igjennom det jeg skal gjøre [...] og at jeg er oppdatert, og bytter ut illustrasjoner og bytter ut temaer som jeg, ting som ikke virket året før. P11:28*

*Det går naturligvis også på at man kan fornye seg sånn at man har en ting som gir folk ny viten. Det føler jeg også er litt viktig. P8:13*

*Men når jeg har mulighet til det, og det er særlig på masternivå, så, så velger jeg temaer som jeg ikke har undervist over før, da, for å gi den fornyelsen. For da, hvis jeg skal snakke om noe som jeg ikke har snakket om akkurat det før, så gjør det at jeg må skjerpe meg og må ha lest det stoffet og sånn i da, rett før forelesning kan du si, så jeg skal ha det mest mulig ferskt i minne. P6:9*

Også her er det ulike måter å gjøre dette på. Å holde seg faglig oppdatert er hos disse informantene noe annet enn å huske å skifte dato på foilene som ble brukt året før. Det kalles bare oppdatering. Men som informantene i disse tre sitatene viser, så handler faglig oppdatering om å gå gjennom opplegget fra sist og finne det som fungerer, ta vare på det og bytte ut det som ikke fungerer. Det være seg illustrasjoner eller temaer. Eller som det siste sitatet viser, så kan det å være faglig oppdatert handle om å sette seg inn i nye temaer som en vanligvis ikke holder på med, for å gi den fornyelsen som de føler kreves.

### 5.3.4 Å være faglig trygg (11)

Å være faglig trygg er sammen med det å være faglig oppdatert og faglig forberedt en tredje faktor ved engasjement i undervisningen under kategorien FAG:

*Da slapper man veldig mye mer av. P2:21*

*Ja, for du føler deg ubundet, du har trygghet på deg selv. Selvtillit. P4:30*

*... fikk i hver fall en viss evne til å skille litt mellom viktig og uviktig eller stort og smått da i formidlingen [...] de har merket at det er en viss trygghet på det hos foreleseren på en måte. P5:34*

Å være faglig trygg handler om å være så trygg på fagstoffet at en kan slappe av, føle seg ubundet og trygg på seg selv. Da merker andre tryggheten foreleseren utstråler i faget og undervisningen, og som foreleser har man da også evne til å kunne skille viktig fra uviktig i formidlingen. Men en av informantene sa også: ”det sitrer alltid i kroppen før undervisningen – det er en skjerpet følelse, ikke god og ikke vond”. Så det er kanskje ikke en motsetning i det å være trygg på det en skal forelese om, og samtidig være veldig spent.

Å være faglig trygg åpner også for muligheter til å gjøre litt mer spontane ting:

*... jeg tror det kommer til uttrykk gjennom at jeg da forsøker å leke litt med stoffet. P10:8*

*... så tror jeg det er minst like viktig at du tillater deg alle digresjonene og temaene som dukker opp å forfølge de, hvis det er noe som dukker opp underveis, som blir tatt opp, og ikke være så bundet at du må igjennom nøyaktig alle disse tingene. Evne til å improvisere underveis, det tror jeg er viktig. Det er også, det har noe med engasjement å gjøre da. P11:22*

Å kunne leke med stoffet, tillate digresjoner, forfølge temaer som dukker opp og tørre å improvisere, har også noe med engasjement å gjøre. Men det er kanskje bare mulig når en er trygg på fagstoffet en skal formidle.

Neste sitat viser at det å være trygg på fagstoffet alene ikke er nok i forhold til engasjement i undervisningen. En må også ha et visst pedagogisk talent og samtidig være entusiastisk i forhold til det å formidle:

*Men omvendt så er det klart at det er ikke nok å bare være trygg, du må jo også... du må jo kunne både... da må du jo ha pedagogiske talenter og så må du ha... ja, entusiasme for å formidle. P5:19*



---

### 5.3.5 Oppsummering

I dette avsnittet har jeg analysert kategorien FAG gjennom de nøkkelord og sitater som sammen beskriver denne kategorien. Hensikten med avsnittet har vært å vise variasjonsbredden i materialet og hva som særlig gir tyngde til engasjement i undervisningen.

I arbeidet med å analysere innholdet i denne kategorien, har jeg brukt sitater fra åtte av elleve informanter. Jeg har brukt til sammen 25 sitater av totalt 49.

Analysen viser at informantene i denne kategorien legger vekt på forhold knyttet til eget fag, som viktige forutsetninger for engasjementet i undervisningen. Engasjement i undervisningen handler om ”å virkelig brenne for faget sitt”, å være faglig forberedt å være faglig oppdatert, og å være trygg på fagstoffet.

## 5.4 Kategorien FORMIDLING

Denne kategorien består av 4 nøkkelord og 54 sitater. Felles for de fire nøkkelordene ”å ha evne til å formidle, å formidle med glede, å formidle på ulike måter og å utvikle sin egen måte å formidle på” er at de sier noe om forelesers forhold til det å formidle og at det å formidle er viktig for deres engasjement i undervisning. Jeg vil presentere sitater som beskriver nøkkelordet og der fokuset er rettet mot variasjonen i materialet og det som gir tyngde til engasjement i undervisningen.

### 5.4.1 Å ha evne til å formidle (11)

Mange informanter tok opp dette med å ha evne til å formidle som en viktig faktor for engasjement i undervisningen:

*... det er ikke nok å bare være trygg, du må jo også... du må jo kunne både... da må du jo ha pedagogiske talenter og så må du ha... ja, entusiasme for å formidle. P5:19*

Som sitatet viser så er det ikke nok å være trygg. Man må også en porsjon pedagogisk talent og man må være entusiastisk i forhold til det å formidle. Men som neste sitat viser, så settes evnen til å formidle som punkt en hos disse informantene:

*Da tenker jeg på evnen til å formidle. Det er jo punkt en. Altså, hvis du ikke lager en forelesning som sitter der, eller som folk har inntrykk av, så er det jo bortkastet for de stakkarene som sitter der. P8:10*

*Det må bli dette at du ønsker å formidle en lyst eller glede hos studentene til å lære det som er ditt fag, da, for det er jo det du har å stille med. Og presentere det på en sånn måte at de kan bli interessert i det, og ser betydningen av å lære det i helhet. Det må være det som er det viktigste. P9:26*

Uten denne evnen til å formidle, så kan en forelesning være helt bortkastet for de som er tilstede. Målet er jo å få formidlet sitt fagstoff slik at folk får et inntrykk av det. Overfor studentene vil målet være å få dem til å lære faget i helhet. Da er det viktig at faget formidles på en gledesfylt og lystbetont måte. Først da er det engasjement slik dette siste sitatet viser:

*Med evne og glede i å formidle, det er engasjement, da. P8:15*

#### **5.4.2 Å formidle med glede (7)**

Å ha en positiv holdning til det å formidle er en viktig faktor for engasjement i undervisningen. Jeg har valgt ut to sitater som sier noe om dette:

*... det er jo viktig å gå inn til forelesningen på en måte at jeg gleder meg til å holde denne forelesning jeg skal holde... P6:8*

*... nærmest har et behov for å få spredt budskapet, være liksom nesten litt en evangelist altså, ikke sant,[...] og du ønsker liksom sånn å vise at dette er noe å være glad i. P12:44*

Om ikke alle er evangelistiske i sin formidling, så sier i hvert fall sitatene noe om å vise at en gleder seg til å formidle og at man gjennom det viser at fagstoffet er noe man er glad i.

I denne forbindelse har jeg valgt å ta med et sitat som viser at noen av informantene opplever at det å ha en positiv holdning til det å formidle, ikke er tilstede hos alle vitenskapelige ansatte ved UiO:

*Så derfor så... og det er nok ikke alle mine kolleger som ser på det sånn. Ofte oppfatter de undervisning som en sur plikt, og det er om å gjøre å få minst mulig av det. Det er det nok flertallsholdningen på universitetet. P12:23*

Sitatet viser at undervisning ofte oppleves som en sur plikt og noe som man prøver å unngå.

### 5.4.3 Å formidle på ulike måter (21)

Å formidle et fagstoff gjøres på veldig mange forskjellige måter, alt etter hvilket fag en jobber med og hvem en skal formidle til. Noen liker å ta i bruk konkrete hjelpemidler i undervisningen, andre bruker bare stemmen, noen veiver med armer og andre vandrer. Noen bruker foiler, andre tavle og noen bare forteller. Felles for disse informantene er at de formidler sitt fagstoff med stort engasjement. De har ry på seg for sitt engasjement i undervisningen. Jeg har valgt ut noen sitater som vil vise noe av dette mangfoldet

For det første handler engasjement i undervisningen om mer eller mindre bevisst å bruke kroppen som et virkemiddel i undervisningen:

*Altså, tror jeg bruker armene mine mye P2:15*

*... stemmen blir mer variert, og jeg snakker sikkert høyere hvis jeg er engasjert. P2:16*

*... det er det med blikkontakt ja, [...] jeg innser at det kan være viktig for en del og la blikket vandre litt og sånn, men hvis det er vindu i auditoriet så synes jeg det kan være fint noen ganger å se, å bruke liksom det utsynet opp mot himmelen eller hva det måtte være, å se litt ut. P6:44*

*Han brukte hele sin kropp når han skulle forklare blomsterstammer, hvordan de snudde og vendte og dreiet på seg, og han hadde med seg fantastiske lysbilder. P7:14*

*... jeg har jo da en ganske langsom rytme, har naturlig en ganske langsom rytme når jeg snakker, så det har jeg også holdt fast ved da, fordi at da sier folk at de får notert mye. [...] Du er i bevegelse i tanken og da vil du også være litt i bevegelse i kroppen. At det går sammen, det blir parallell. P6:40*

De fleste av informantene forteller at de bruker kroppen aktivt i undervisningen. Ikke alle er seg bevisst hvordan, når jeg spør dem, men etter litt tenkning så vet de det. Å bruke armene, snakke høyere når en er engasjert, ha blikkontakt, bruke kroppen som konkretiseringsmateriale, være i bevegelse både i tanke og kropp, er noen av eksemplene som kommer fram. Felles for disse sitatene er at de beskriver dette som noe individuelt, noe som er med på å forsterke budskapet som formidles, og som forteller noe om deres engasjement i undervisningen.

For det andre så handler engasjement i undervisningen om å bruke humor og det vi kan kalle for ”vekkere”:

*... at jeg prøver å være litt, legge inn litt humor i ny og ne, hvis jeg klarer det, og prøve å være åpen. P11:9*

*Men jeg prøver å leve meg litt, med litt innlevelse og ikke sånn bare monoton tale. Og hvis jeg kan få til noen sånne oppvekkere så prøver jeg jo det etter hvert. P4:20*

*... så kan det være at jeg mer prøver å si ting, eller gjøre ting som på en eller annen måte vekker folk litt, da. Så. Det er vel det. Og eventuelt stiller spørsmålet ut om, jeg kan jo fleipe litt med at dette syntes jeg er veldig festlig, og det syntes tydeligvis ikke dere, liksom, ett eller annet sånt noe. P10:13*

”Vekker” er det flere som bruker i sin formidling. En ”vekker” kan brukes for å poengtere noe som er viktig slik at det bli husket, eller for å konkret vekke en lite aktiv forsamling. Til det bruker noen humor, som for eksempel å fleipe med fagstoffet overfor studentene, å leve seg inn i fagstoffet på en noe overdreven måte, og å bruke kraftige oppvekkere som å slippe en hel bokstabel i gulvet.

For det tredje så handler engasjement i undervisningen om å konkretisere fagstoffet og forenkle det.

*... å trekke frem ting som du selv har en stor interesse for, altså, hvis du kan trekke fram egen forskning, egen erfaring, eller vise til gode eksempler. [...] å trekke fram noe som, for eksempel noe som er dagsaktuelt i diskusjonen. Bruke gode eksempler. P11:7*

*... prøv å visualisere, prøv å bruk en del ord som er lette og forstå, unngå å gjøre ting vanskeligere enn det er, og sånne ting. Bruke mye energi på å finne gode måter og, vanskelige temaer kan du prøve, hvis du klarer å finne gode analogier, eller metaforer eller hva du skal bruke, finner du deg en sånn, noen gode formuleringer der, så gjør det mye. P11:31*

*Han fikk kjemien til virkelig å smelle, men samtidig, fordi at han hadde dype kjemiske kunnskaper, så var det jo ikke bare smellet, men selvfølgelig hvorfor smalt det. P7:13*

For mange er det å forenkler fagstoffet slik at det blir letter tilgjengelig for studenter og andre veldig viktig. Her nevnes det å trekke fram gode eksempler, egen forskning, dagsaktuelle temaer, bruke enkle ord, finne gode analogier/metaforer og finne gode formuleringer.

For det fjerde, så handler engasjement i undervisningen for noen om å ikke ty til eksempler og forenklinger i sin formidling. Her blir ”veien litt til mens de går”:

*Nei jeg er, jeg er ikke en foreleser som, som frir til publikum med hensyn til at jeg veldig lett tyr til eksempler eller anekdoter eller, eller forenklinger eller gå snareveier eller, altså den type litt populistiske virkemidler kanskje, det benytter jeg meg ikke av, så sånn sett så kan det godt være at, at det er, at folk som gjør mer av det for noen vil fremstå som underholdene. P6:13*

*Og det, det gjør at jeg må skjerpe meg, men det, det tror jeg er befordrende, altså jeg tror det er positivt, tror det gjør at jeg er ekstra konsentrert, fordi at det blir litt til mens jeg går, veien blir til mens jeg går, mens jeg snakker. P6:11*

Selv om disse sitatene viser at noen ikke forenkler og konkretiserer så er de likevel forberedt og, som det sies her, ”skjerpet og konsentrert”. Det skapes og formidles der og da.

#### 5.4.4 Å utvikle sin egen måte å formidle på (15)

*... det er ikke noe du lærer på en, to, tre og... det er noe du lærer etter hvert, det. P5:43*

Å utvikle sin måte å formidle på er også knyttet til engasjement i undervisningen. Flere av informantene forteller at de i starten på sin undervisningskarriere formidlet fagstoffet slik de selv var blitt formidlet til. Etter hvert som de får erfaring i å formidle, så opplever de at deres egen undervisning ble mer og mer interessant:

*... så synes jeg den store forandringen for mitt vedkommende var når at jeg plutselig begynte å skjønne at jeg har et valg, hvordan jeg kan gjøre undervisning, og hvordan jeg kan oppfatte ting. [...] Fordi at jeg liksom bare repeterte det som jeg selv hadde vært igjennom. [...] så begynte undervisningen å bli veldig mye mer interessant og... og den type ting. P3:9*

Noen av informantene gir uttrykk for at det er viktig for dem å utvikle sin måte å formidle på, men at det kan gjøres på mange forskjellige måter. Noen observerer hvordan andre gjør det, noen utvikler det gjennom egen erfaring og atter andre ved å gå på kurs. Enkelte informanter opplever at måten de formidler på fungerer veldig bra og har ikke noe behov for å videreutvikle den. Felles for de alle, er at god formidling hører nært sammen med engasjement i undervisningen.

Hele tolv sitater om det å utvikle sin måte å formidle på, er knyttet til kurs i universitetspedagogikk. Dette er obligatoriske kurs som alle vitenskapelige ansatte ved UiO som ikke er pedagogisk utdannet, må gjennomføre dersom de skal undervise ved institusjonen. Jeg har valgt å ta med sitater som forteller noe om informantenes opplevelse av slike kurs knyttet til det å utvikle sin måte å formidle på.

Noen opplever dette som tvangskursing av universitetslærere og at det har lite for seg:

*Så det å ha tvangsoplæring av universitetslærere har jo ingenting for seg, med disse som ikke egner seg. Du får nesten ikke... det er noen teknikker osv, men det har relativt lite for seg. De andre er det for så vidt minst nødvendig med, men det er også de du kan få gjort noe med, altså. Så... så, derfor så burde man jo... inntaket er fryktelig viktig sånn... man slipper folk inn i disse yrkene. P12:40*

Å drive opplæring av universitetslærere som i utgangspunktet ikke egner seg som lærere har lite for seg, hevdes det her. Og videre: de kan kanskje lære seg noen teknikker, men ellers lite. Å drive opplæring av universitetslærere som fungerer, er minst nødvendig, men det er dem man kan få gjort noe med. Her bør man i følge informanten heller se på hvem man ansetter i slike yrker, mer enn å skulle prøve å lære dem opp.

Noen av de informantene som har jobbet lenge, er i utgangspunktet negative til slike kurs fordi de allerede har undervist og formidlet i mange år:

*... mange av oss har undervist profesjonelt i 10, 15, 20 år, så det blir feil å komme i en situasjon at nå skal du lære hva jobben din egentlig er og hvordan den egentlig skal gjøres, selv om du er 50 allerede liksom. P6:50*

For dem blir det til at de prøver å unngå kurset. De opplever at måten de formidler på fungerer bra, og studentene eller andre tilhørere gir tilbakemeldinger som er positive. De ønsker ikke å bruke tid på noe de mener de ikke trenger.

For andre som i utgangspunktet er ”fordomsfulle til hva pedagogene nå skal lære dem etter tjue år i yrket”, opplever at kurset ikke bekrefter fordommene de på forhånd har:

*Ja, det var kanskje en fordom jeg hadde mot pedagogikkurset at jeg hadde en ide om at da skulle disse pedagogene komme og lære oss en måte å gjøre det på [...] men det, den fordommen ble jo ikke bekreftet altså [...] jeg trodde at de skulle gi en oppskrift, som jeg da ville ha reagert mot, og sånn, men det var heller det omvendt, at de ville ikke si noe særlig fra eller til i det hele tatt. Men det var kanskje det jeg ikke hadde skjønt at det var for at vi som er forelesere skulle ha litt kontakt og utveksling av erfaring og bedømme hverandre, mer enn at det skulle være noen profesjonelle som skulle si til oss hvordan det skal gjøres. P6:50.*

Disse opplever at fordommene ikke blir innfridd og de har til gjengjeld fått kontakt med andre forelesere på eget og andre fakultet, de har utvekslet erfaringer og de har observert og bedømt hverandre. Dette er viktigere og noe mer enn at profesjonelle sier hvordan det skal gjøres.

Tyngden av sitater under nøkkelordet ”å utvikle sin egen måte å formidle på”, går i retning av å få bekreftet at egen måte å formidle på er grei, men at det er tips å hente fra andre og det å få en tilbakemelding fra kollegaer på egen formidling er veldig bra og nyttig, slik disse sitatene viser:

*... jeg fikk mye positiv feedback, altså vi foreleste jo for hverandre og det var liksom sånn rollespill og, nå skal vi høre på deg og nå skal du høre på oss og sånn, med de gruppene jeg var der, og det, det var jo for så vidt fint, for det er jo ikke så ofte at andre lærere eller profesjonelle pedagoger gir en vurdering av hvordan en foreleser, man kan jo gå her år ut og år inn og bare forelese selvfølgelig for studenter, og det er jo det som er det naturlige, så, så når det var pedagoger og andre lærere herfra, fra helt andre fag som satt på bakerste benk og hørte på forelesningene og seminarene mine og ga detaljert respons på hvordan de hadde opplevd at jeg fungerte etterpå, så var jo det nyttig for meg.  
P6:22*

*Det kan være nyttig for alle, selv for de som syntes de er flinke til å undervise, eller påstår eller blir fortalt at de er flinke til å undervise, for det er ikke til å komme bort i fra at det er en del unoter man legger seg til, og som det da kan få skrelet av på et slikt kurs, foruten at du da kan lære en del nye knep. P7:23*

Flere forteller også at det å være med på et slikt kurs fikk dem til å tenke gjennom hva de gjør til daglig, til å reflektere over egen praksis. For noen resulterer dette i en endring av egen praksis, mens for andre fungerer kurset som en positiv bekreftelse på egen praksis.

#### **5.4.5 Oppsummering**

I dette avsnittet har jeg analysert innholdet i kategorien FORMIDLING gjennom de nøkkelord og sitater som sammen beskriver denne kategorien. Hensikten med



---

avsnittet har vært å vise variasjonsbredden i materialet og hva som særlig gir tyngde til engasjement i undervisningen.

I arbeidet med å analysere innholdet i denne kategorien, har jeg brukt sitater fra alle informantene. Jeg har brukt til sammen 26 sitater av totalt 54.

Analysen viser at i denne kategorien legger informantene vekt på ulike faktorer knyttet til deres formidling, som viktige forutsetninger for engasjementet i undervisningen. Å ha evne til å formidle er en av dem. Videre er det viktig å ha en positiv holdning til det å formidle. Analysen viser videre at det å formidle kommer til uttrykk på mange forskjellige måter og at det å videreutvikle måten sin å formidle på oppleves forskjellig blant disse informantene.

## 5.5 Kategorien ANDRE

Denne kategorien består av 4 nøkkelord og 55 sitater. Felles for de fire nøkkelordene ”å kunne inspirere andre og selv bli inspirert, å kunne møte studentene, å kunne forplikte seg overfor andre og å kunne bli påvirket” er at de sier noe om forelesers forhold til andre, og at dette forholdet til andre har betydning for deres engasjement i undervisning. Jeg vil presentere sitater som beskriver nøkkelord og der fokuset er rettet mot variasjonen i materialet og det som gir tyngde til ”engasjement i undervisningen”. Tilslutt kommer en oppsummering av denne kategorien.

### 5.5.1 Å kunne inspirere andre og selv bli inspirert (14)

Dette sitatet forteller om det å inspirere andre og således være en god lærer:

*Altså er en god leder er også en som har et engasjement og et driv og som kan motivere andre mennesker, inspirere, få frem ånden, inspirer, ikke sant, altså, i den annen. [...] Få frem professoren, liksom, i studenten, at de skal bli smittet liksom av det samme engasjementet, nysgjerrigheten på ideer og det å forstå. Det oppfatter jeg som min oppgave. For meg så blir det en del av det å være en god lærer. En virkelig god lærer tror jeg ikke du kan være uten det. P12:28*

Engasjement i undervisningen handler om å inspirere andre. Som lærer eller leder er det viktig å ha et engasjement som kan motivere, inspirere, få fram ånden i andre. Å få smittet andre med sitt engasjement slik at andre også blir nysgjerrig på ideer og på det å forstå.

Å kunne inspirere andre og således bety noe for andre, er en sterk drivkraft ikke bare for engasjement i undervisningen men i livet ellers også.

*Men det å så faktisk bety noe for folk når de liksom, ja, når jobber med faget og... og inspirerer de der. P3:20*

*Ja jeg, jeg blir jo inspirert hvis jeg opplever at jeg har studenter som griper fatt i noe jeg kanskje har snakket om, eller skrevet for den saks skyld, og at de griper tak i det og det får dem til å skrive noe selv, eller det gjør at de får en ide til hva de skal skrive om i oppgaven sin eller, eller det gjør at de skriver et innlegg i avisen eller altså, så de gangene jeg kan se, eller blir fortalt at det var fordi jeg fulgte den undervisningen hos deg eller leste den boken av deg, at jeg for min del har gjort sånn og sånn, så er jo det veldig tilfredsstillende. P6:34*

Å være tilstede og inspirere studentene når de jobber med faget, og således oppleve at en betyr noe for et annet menneske, forteller flere informanter om. Likeledes at studenter griper fatt i noe en har skrevet eller sagt og bruker det i eget arbeide, oppleves også veldig tilfredsstillende. Og ikke minst blir en selv inspirert når ens undervisning eller bøker har vært med og påvirket valg av retningen for videre studier, eller videre i livet.

Å ha evne til å kunne la seg bli inspirert av andre, nevnes som en annen faktor ved engasjement i undervisningen. I den forbindelse ble det tatt opp det å ha eller ikke ha forbilder:

*Jeg vet ikke om... jeg tviler vel nesten på om jeg har hatt noen forbilder, for jeg ønsker ikke å bli en kopi av noen. Men jeg har jo latt meg inspirere av noen. Og det er sånne lærere som har vært med på å tenne meg. Og det har... den som antagelig i mitt liv har spilt størst rolle for meg sånn, tror jeg er min far, som var utpreget intellektuell. P12:48*

*Det er noen forbilder, men... jeg har jo latt meg inspirere av forelesere, professorer som jeg hadde den gangen, og noen av kollegene mine nå, som jeg setter veldig pris på... P2:61*

---

*... det har ikke vært slik at jeg har, at nå som jeg selv skal begynne å undervise så vil jeg bestrebe meg på å etterape en modell [...] men jeg har hvert fall som student da hatt lærere som jeg har funnet veldig inspirerende. P6:38*

Som sitatene viser, er det noen som ikke har forbilder i den forstand at de bruker dem som modeller for sitt eget arbeid. De ønsker ikke å være kopier av noen eller bestrebe seg på å etterape noen. Men de lar seg inspirere av andre, det være seg professorer fra studietiden eller kollegaer som de jobber sammen med nå.

Andre derimot, har forbilder og bruker det meste fra dem slik disse sitatene viser:

*Alt som foreleser har jeg rappet av andre, for å si det rett ut. Og du kan si, etter hvert syntetiserer du dine egne ting, men det er jo ofte da på basis av andre forelesere, men som kanskje også andre inspirasjoner. P7:31*

*... nød lærer naken kvinne å spinne, akkurat det som var min drivkraft, altså. Jeg så hvordan enkelte kunne gjøre ting, og det var gjerne fra amerikanske fora og sånt, kanskje, og så forsøkte jeg å tilnærme meg, å komme opp på, ja gjøre sånne ting. Så det er vel kanskje der muligens jeg har fått en del inspirasjon, men, ja. P8:20*

Å hente ting hos hverandre, låne av hverandre eller som sitatet over viser ”rappe av hverandre” gjør at en etter hvert syntetiserer egne ting på basis av andres. Dårlig økonomi gjør at enkelte faggrupper har måttet lage sitt eget konkretiseringsmateriale på bakgrunn av observasjoner fra liknende arbeider hos blant annet amerikanske kollegaer, og på den måten latt seg inspirere.

Å inspirere andre og la seg selv bli inspirert, er to faktorer som hører til engasjement i undervisningen.

### **5.5.2 Å kunne møte studentene (21)**

For mange informanter handler engasjement i undervisningen også om å ha evne til å se og møte studentene. Ikke alle kanskje i så sterk grad som dette første sitatet viser:

*”Jeg er en obstetriker, en fødselshjelper, jeg skal få frem det som er i studentene [...]. Jeg skal utnytte slik at dere kan bli, ikke mindre dere selv, men mer dere selv. Ikke sant... det ligger så mye her som er uutviklet i dere” ok. P12:1*

Men for mange informanter er det viktig å få formidlet at holdningen til studenter forteller noe om engasjementet i undervisningen deres. Flere forteller om forelesere som ikke er opptatt av om studentene har fått med seg det som er blitt undervist, eller ikke bryr seg om de holder forelesninger for nesten tomme auditorier. Den slags holdning skaper ikke engasjement i undervisningen eller kvalitet på tilbudet. De neste fire sitatene forteller litt om holdninger til studenter:

*Mange av oss syntes nok undervisningen og møtet med studentene er morsomt. P11:11*

*Ja, jeg er jo opptatt av studentene, og jeg er liksom litt avhengig av... det er akkurat som jeg blir... har liksom kjærighet til faget, så du må synes det er artig. Så må du også få det til menneskene. Og jeg blir jo lett begeistret for mennesker. P12:45*

*... det er jo også hvilken holdning du møter studentene med. At, at, at, man rett og slett er her på grunn av studentene. Studentene er hovedpersonen, og oppgaven er altså å legge forholdene til rette for at de skal lære, og da må man møte dem med åpenhet og vennlighet og hjelpsomhet. P9:19*

*... det er tøft studium, det er det. Så, det er desto viktigere at de blir tatt godt vare på. P9:25*

Som sitatene viser, opplever noen at de først og fremst er til på grunn av studentene. De syntes det er morsomt og artig å jobbe med studenter og lar seg lett begeistre av mennesker. Det er studentene som er hovedpersonene, og arbeidet består i å legge til rette for læring. Det er tøffe studier de skal gjennom og da er det viktig å ta godt vare på studentene og møte dem med åpenhet, vennlighet og hjelpsomhet.

Å ha en åpen og positiv holdning til studentene er for disse informantene viktig i deres engasjement i undervisningen:

*Vi kan jo forvente mye mer av mennesker på 25 enn vi kan av mennesker på 15, sånn må det jo være. P2:35*

*... at jeg kan være litt streng også [...], stille krav til dem, ta dem på alvor, at jeg forventer meg faktisk noe av dem. P2:63*

*Og jeg synes det må være et klart krav altså til ... vi forventer av studenter at de skal kunne sette seg inn i ulike aspekter av et fag hvor de siden kanskje spesialiserer seg i en eller annen retning. P5:21*

Sitatene ovenfor viser også at man skal komme dem i møte på en åpen og positiv måte og samtidig kunne stille krav til dem og vise at det forventes noe av dem. Det betyr at en foreleser tar en student på alvor, noe som igjen forteller om holdningen til foreleser og som tilslutt viser noe av forelesers engasjement i undervisningen.

### **5.5.3 Å kunne forplikte seg overfor andre (17)**

Ti av elleve informanter uttrykte at engasjement i undervisningen også handler om å forplikte seg overfor andre. Som sitatene under vil vise, så er det å forplikte seg først og fremst knyttet til studentene, men også til institusjonen informantene hører til, til allmennheten, til det å handle etisk riktig og noen opplever det å få være med på å undervise andre som en tung moralsk forpliktelse.

De fleste føler en forpliktelse overfor studentene:

*... så vet jeg det at nå sitter det syv hundre studenter noen av de beste som vi har i landet for å si det sånn, kremen av norsk ungdom mye av det, sitter de nå og bruker en hel time på at jeg skal stå og si et eller annet for de. Og det... det er en nokså kraftig forpliktelse. Kan ikke bruke... kan ikke servere de hva som helst da, altså. P3:36*

*Og det er ikke bare studenter. Det er fremtidens medisinere. Og, og kanskje de velger faglig retning på bakgrunn av forelesninger eller velger bort retninger på bakgrunn av forelesninger. Det bør de ikke gjøre. P8:25*

Under forrige nøkkelord var det flere informanter som fortalte om det å ha en positiv holdning til studenter. Ovenfor har vi to sitater som beskriver studentene som kremen av norsk ungdom, fremtidens medisinere, noen av de beste vi har i landet og andre kaller dem for de ypperste av de ypperste. Mange av informantene opplever det å undervise studentene som en kraftig forpliktelse. De kan ikke servere studentene hva

som helst, noe som kunne resultere i at studentene velger bort faglige retninger på bakgrunn av dårlige forelesninger.

Å føle forpliktelse overfor institusjonen UiO er også et perspektiv som er nevnt:

*Ja, altså i prinsippet så synes jeg at det, hvis at du på en måte skal være på et universitet og drive undervisning og den slags ting, så... så er det mer eller mindre en forpliktelse synes jeg at du faktisk gjør en noenlunde brukbar jobb, at du putter en del av engasjementet inn i den... det synes jeg er, det er et krav [...] at vi ikke gjør skam på institusjonen. P3:37*

Noen av informantene mener at når en jobber med undervisning på et universitet, så er man forpliktet til å gjøre en noenlunde god jobb, slik at en ikke gjør skam på institusjonen.

Å føle forpliktelse overfor allmennheten opplever andre som en del av sitt engasjement i undervisningen:

*... jeg synes det er fint å kunne gi sånne bidrag også til allmennheten da, jeg tenker at jeg har kanskje et primært ansvar og gjøre en jobb og bidra med noe overfor studentene ved universitetet, men at i den grad jeg har kapasitet ut over det så har jeg også et ansvar for allmennheten. P6:33*

Selv om hovedansvaret er overfor studentene, så opplever enkelte at de også har et ansvar for allmennheten. At den kunnskapen de sitter på skal komme flere enn studentene til gode.

Det er også en del som snakker om moralske forpliktelser som følger det å undervise:

*Men jeg synes det er en meningsfylt, men samtidig også en... en alvorlig oppgave å ha, å skulle utdanne andre mennesker, gi dem premisser liksom, gi dem en start i livet, eller yrkeslivet, sende dem ut, jeg oppfatter det som en... det er en... det ligger en tung, moralsk forpliktelse i det. Det er... så jeg ser på det som en sånn veldig alvorlig oppgave. P12:46*

Det å få lov til å være med og utdanne andre mennesker, er det flere som opplever som en meningsfylt, men samtidig alvorlig oppgave, som det ligger en tung moralsk forpliktelse i.

Tilslutt har jeg et sitat som tar opp det å handle etisk riktig:

*Det er etisk riktig av meg, føler jeg, å ta alle disse studentene på alvor. Det føler jeg at det gjør jeg ikke hvis jeg stiller... altså de gangene hvor jeg føler at jeg står og lirer av meg i to timer, liksom bare hører min egne monotone stemme i forelesningslokalet, da synes ikke jeg at jeg har vært rettferdig mot dem... p2:41*

*... stille krav til dem, ta dem på alvor, at jeg forventer meg faktisk noe av dem. P2:41*

Å handle etisk riktig betyr for denne informanten å ta studenter på alvor, stille krav til dem og vise at det forventes noe av dem. Men det å handle etisk riktig er ikke bare knyttet til studenten. Det handler også om at foreleser må kunne levere et kvalitetsmessig bra tilbud til studentene. Det holder ikke å lire ut av seg fagstoff i to timer med en monoton stemme og samtidig stille krav til studentene. For denne informanten ble det å handle etisk riktig en viktig og til dels styrende faktor knyttet til engasjementet i undervisningen.

### **5.5.4 Å kunne bli påvirket (3)**

Å ha evne til å la seg bli påvirket er viktig for engasjement i undervisningen. Men en kan bli påvirket på to måter. Enten påvirkes man positivt, eller så påvirkes man negativt, slik følgende sitater viser:

*Hvis du klarer å få engasjement i salen også, så blir det mye lettere å vise ditt eget engasjement. P11:8*

*... så dro folk frem VG og, og sånn demonstrativt, ikke mange men mange nok, det var 350, det var svært, men mange nok til at jeg ble irritert. Jeg kunne ikke si noe og sånn, men jeg ble irritert og det ødela den vanlige konsentrasjonen, jeg liksom tok inn negativt inntrykk fra salen og det, det var hemmende for fortsettelsen. Ja. Så du er jo veldig påvirket enten du tenker over det eller ei, av de som sitter der altså, du er det. P6:48*

Å oppleve at folk blir engasjert, at de blir tent, de ser glade ut, en kjenner positive vibrasjoner i salen er fantastisk og det påvirker ens eget engasjement veldig i positiv retning. Likeledes kan et stykk avis blant tilhørere påvirke ens engasjement veldig i

negativ retning. At vi blir påvirket er uttvilsomt og det vil ha betydning for engasjementet i undervisningen.

### **5.5.5 Oppsummering**

I dette avsnittet har jeg analysert innholdet i kategorien ANDRE gjennom de nøkkelord og sitater som sammen beskriver denne kategorien. Hensikten med avsnittet har vært å vise variasjonsbredden i materialet og hva som særlig gir tyngde til engasjement i undervisningen.

I arbeidet med å analysere innholdet i denne kategorien, har jeg brukt sitater fra ni av de elleve informantene. Jeg har brukt til sammen 24 sitater av totalt 55.

Analysen viser at informantene legger vekt på faktorer ved deres forhold til andre rundt seg i en undervisningssituasjon, som viktige forutsetninger for engasjementet i undervisningen. Engasjement i undervisningen handler også om å kunne inspirere andre, og det å ha evne til selv å la seg bli inspirert. Analysen viser videre at engasjementet i undervisningen handler om å kunne møte studentene på en positiv måte, å forplikte seg overfor andre og å kunne bli påvirket av andre.

## **5.6 Sammenfatning**

I dette kapitlet har jeg analysert sitatene som hører inn under de fire hovedkategoriene og på den måten vist variasjonen i datamaterialet og hva som gir tyngde til engasjement i undervisningen. Postholm viser til at det i kvalitativ forskning er vesentlig å få fram informantenes perspektiv og at dette kan gjøres ved å la informantenes stemme bli løftet fram i sitater, i den skriftlige teksten (Postholm 2005).

Analysen viser at noen av informantene ikke er representert med sitater i enkelte av kategoriene. Den viser også at enkelte informanter er representert med opptil flere sitater innen en kategori. Men om en ser alle kategoriene under ett, så er alles stemme



---

blitt hørt gjennom ett eller flere sitater. Det har blitt slik fordi jeg hele tiden har arbeidet med utgangspunkt i datamaterialet og det viktigste har vært å få flest mulig gode bidrag som kunne vise variasjonsbredden i materialet og hva som særlig ga tyngde til engasjement i undervisningen, og ikke tatt hensyn til hvem de kom fra. I vedlegg 5 og 6 er det en oversikt over sitater brukt i analysen fordelt på kategorier og informanter.

Analysen viser at alle de fire kategoriene oppleves viktige for engasjementet i undervisningen hos alle informantene. Det betyr at alle informantene knytter sitt engasjement til alle de fire kategoriene, men på forskjellige måter.

Analysen viser også at det kan variere hvilken betydning disse kategoriene har for den enkelte informants engasjement i undervisningen. For noen er engasjementet sterkt knyttet til dem selv som mennesker. At de for eksempel er veldig nysgjerrig eller tent på noe. Andre knytter engasjementet til selve fagstoffet de jobber med, og for dem er for eksempel det å være forberedt og oppdatert viktig for deres engasjement. Noen knytter sitt engasjement i undervisningen til det å formidle, at de for eksempel gleder seg til å forelese. Og atter andre opplever et brennende engasjement overfor studentene, at de gleder seg til å jobbe med dem og at de faktisk er til på grunn av dem. Analysen viser også at informantenes engasjement i undervisningen ikke bare er knyttet til en kategori, men opptil flere. Dette kan forklare hvorfor informantene plasserer seg innenfor ulike kombinasjoner av kategorier når de beskriver sitt engasjement i undervisningen.

Dette kan også tyde på at det er vanskelig å peke på enhetlige mønstre i informantenes engasjement i undervisningen. Men når en ser alle kategoriene under ett, er det likevel mulig å oppdage ett trekk ved deres engasjement i undervisningen som går på tvers av kategoriene. Analysen viser at engasjement i undervisningen er sterkt knyttet til begrepet individualitet.

Under kategorien SELV kan en se at engasjement i undervisningen er knyttet til det spesielle ved dem selv og ikke til en standard. Under kategorien FAG kan en se at

engasjement i undervisningen knyttes til deres egen faglige styrke og ikke til fagtradisjon. Under kategorien FORMIDLING kan en se at engasjement i undervisningen knyttes til det å finne sitt eget formidlingsuttrykk og ikke en oppskrift. Under kategorien ANDRE kan en se at engasjement i undervisningen knyttes til det å skape sin egen vei og ikke opptre som kopier av andre. Felles for alle disse situasjonene på tvers av kategoriene er at de uttrykker engasjement i undervisningen som noe individuelt, men at det vil kunne være trekk ved engasjementene som flere har.

Disse situasjonene kan også tyde på at mange vitenskapelige ansatte ved UiO, som har ry på seg for sitt engasjement i undervisningen, opplever å ha utviklet dette på sin særegne måte. De er alle undervisere, men har kanskje ikke kunnet støtte seg på allmenne pedagogiske strategier for god undervisning. Likevel har de en meget vellykket undervisning som er preget av et stort, sterkt og brennende engasjement. De har stolt på og turt å ta i bruk noe som kan skyldes forhold ved dem SELV, deres forhold til FAGET, deres forhold til det å FORMIDLE, men også til noe i deres forhold til ANDRE.

## 6. AVSLUTNING

### 6.1 Innledning

Universitetsansatte og studenter benytter ofte begrepet engasjement i undervisningen som et kjennetegn ved dyktige forelesere, eller som noen studenter setter pris på hos sine lærere. Få har forsøkt å presisere hva de legger i et slikt begrep. Denne masteroppgaven har hatt som formål å undersøke hvordan et utvalg vitenskapelige ansatte ved Universitetet i Oslo oppfatter fenomenet engasjement i undervisningen. I dette kapitlet vil jeg først oppsummere resultatene av undersøkelsen, så vil jeg si litt om oppgavens validitet og reliabilitet ved å se hele oppgaven under ett. Dette er diskusjoner som kunne vært tatt under de enkelte fasene i undersøkelsen, men det kommer jeg mer tilbake til under avnittet om validitet og reliabilitet. Deretter vil jeg gi en konklusjon på oppgaven og tilslutt si litt om eventuelle framtidige implikasjoner.

### 6.2 Oppsummering av resultatene av undersøkelsen

Jeg startet denne oppgaven med å si at jeg ville finne ut noe om fenomenet engasjement i undervisningen. Til det fikk jeg hjelp av elleve vitenskapelige ansatte ved UiO som har ry på seg for sitt engasjement i undervisningen og som gjennom intervju har fortalt meg om deres eget engasjement. Ut fra den store datamengden fra disse intervjuene utkrystalliserte det seg noen funn.

For det første har jeg identifisert fire kategorier som synes å beskrive engasjement i undervisningen. Det er kategoriene SELV, FAG, FORMIDLING og ANDRE. Felles for de alle er at de sier noe om engasjement i undervisningen. Hver på sin måte forteller de at engasjement i undervisningen handler om dem SELV som undervisere, at det handler om noe ved deres forhold til FAGET, at det handler om noe ved deres forhold til det å FORMIDLE og at det handler om noe ved deres forhold til ANDRE.

For det andre er alle de fire kategoriene viktige for engasjementet i undervisningen til alle informantene. Det betyr at alle informantene knytter sitt engasjement til alle fire kategorier.

For det tredje gjør de fire kategoriene seg gjeldene i ulik grad i den enkel informants engasjement i undervisningen. Det betyr at alle fire kategorier ikke gjør seg like sterkt gjeldende i den enkelte informants engasjement i undervisningen, og informantene plasserer seg innenfor ulike kombinasjoner av kategorier når de beskriver sitt engasjement i undervisningen. For noen er det tydelig at deres engasjement i undervisningen først og fremst er knyttet til studentene. De opplever at de er til for dem. Det er også viktig å være faglig forberedt og glede seg til undervisning. For andre vitenskapelige ansatte er engasjement i undervisningen først og fremst knyttet til faglig jobbing og hvor undervisning og forholdet til studentene er underordnet det. Det er like mange ulike varianter av hvor tyngdepunktet i den enkeltes engasjement i undervisningen ligger, som det er informanter i denne oppgaven.

For det fjerde oppleves og forstås engasjement i undervisningen som noe individuelt. Informantene forteller om engasjement i undervisningen knyttet til noe spesielt ved dem selv og ikke til en generell standard, til deres egen faglig styrke og ikke til en fagtradisjon, til det å finne sitt eget formidlingsuttrykk og ikke en allmenn oppskrift og til det å skape sin egen vei og ikke opptre som kopier av andre. Felles for alle disse situasjonene på tvers av kategoriene, er at de uttrykker engasjement i undervisningen som noe individuelt.

### 6.3 Oppgavens validitet og reliabilitet

Å kritisk drøfte undersøkelsens validitet og reliabilitet betyr at en forholder seg kritisk til kvaliteten på de dataene en har samlet inn (Jacobsen 2000). Har jeg funnet ut noe om det jeg ønsket å undersøke (validitet)? Kan jeg stole på de dataene jeg har samlet inn (reliabilitet)? Jeg har gjennom hele arbeidet med oppgaven reflektert over det jeg til en hver tid har holdt på med, og dette er også nedtegnet under noen av

---

avsnittene. Jeg ønsker likevel her å se hele oppgaven under ett i lys av begrepene validitet og reliabilitet.

### **6.3.1 Validitet**

Validitet i en kvalitativ undersøkelse handler om hvorvidt intervjustudiet undersøker det den er ment å undersøke, om den er gyldig. I kvalitativ forskning går gyldighet på om resultatene oppfattes som riktige eller troverdige av andre og ikke om de står for en sannhet. Dette kalles intersubjektivitet. Intersubjektivitet innebærer at det nærmeste en kommer sannhet, er at flere personer er enige om at noe er en riktig beskrivelse. Desto flere som er enig i resultatene, desto større er sannsynligheten for at den er riktig eller troverdig. Det er to tiltak som kan gjennomføres for å teste validiteten i en undersøkelse: Enten å kontrollere undersøkelsen og konklusjonene mot andre, det være seg fagfolk, teori eller empiri, eller foreta en kritisk gjennomgang av undersøkelsens ulike faser selv (Jacobsen 2000). Jeg vil her forta en kritisk gjennomgang av undersøkelsens ulike faser. Jeg vil si litt om validitet knyttet til min rolle som forsker, til selve forskningsopplegget, til datamaterialet og til selve analysen.

### **6.3.2 Validitetsdrøfting av forskerrollen**

Som informantene i mitt utvalg er jeg selv lærer, og det å forske på kjent fagfelt kan ha både positive og negative sider. Det å ha felles erfaringer omkring et tema kan oppleves beroligende og resultere i at informantene blir mer åpne og meddelssomme i intervjusituasjonen. Men det å forske på eget fagfelt kan også resultere i at opplevelser og tolkninger jeg som intervjuer gjør, kan bli påvirket av det nære forholdet jeg har til fagfeltet (Dalen 2004). Jeg har derfor i innledningen av denne oppgaven eksplisitt gjort rede for min tilknytning til fenomenet engasjement i undervisningen ved å legge fram min erfaring, min nysgjerrighet og interesse for dette fenomenet. Jeg har også gjort rede for ulike teoretiske perspektiver som har ført fram til den strukturerte delen av intervjuguiden. På denne måten er jeg blitt bevisst

mine egne synspunkter og antagelser om fenomenet engasjement i undervisningen, og har kunnet møte fagfeltet med så åpent sinn som mulig. Arbeidet med denne oppgaven er gjort i nært samarbeid med veileder og på den måten har jeg kanskje fått en kontroll av min subjektivitet i forskningsopplegget.

Gjennom intervjuingen kom det etter hvert fram nye og spennende oppfatninger av fenomenet engasjement i undervisningen. På kort tid fikk jeg mye ny kunnskap om dette fenomenet og jeg fikk også mer og mer erfaring med det å intervjuer. Hvilken betydning kan ha for denne undersøkelsens validitet? Steinar Kvale hevder at dette først og fremst kan være et problem ved hypotesetesting. En har da valget mellom å forholde seg til oppsatt intervjuguide og få sammenlignbare data eller endre intervjuguiden etter hvert som nye dimensjoner avdekkes, oppnå økt kunnskap men samtidig miste mulighet for sammenligning. Kvale sier at ”det ikke finnes noen enkel løsning på det når økt kunnskap går på bekostning av standardiserte betingelser. Det viktigste er å være så klar som mulig med hensyn til studiens formål” (Kvale 2004:58). Min undersøkelse er av eksplorerende art og delvis åpen fordi jeg var ute etter de ulike fortellingene til informantene. Jeg skulle finne variasjonsbredden i materialet og hva som særlig ga tyngde til fenomenet engasjement i undervisningen. Nærheten til kilden var viktigst. Derfor valgte jeg å forholde meg til guiden slik den i utgangspunktet var satt opp, og konsentrerte meg om å få til gode oppfølgingsspørsmål med utgangspunkt i den informasjonen de kom med. Men på ett område ble guiden endret. Som jeg nevnte i kapitlet om gjennomføring av intervjuene, ble ett av spørsmålene i den strukturerte delen av guiden tatt bort og erstattet med et annet fordi informantene ikke hadde noe å si. Dette ble gjort allerede etter det andre intervjuet.

### **6.3.3 Validitetsdrøfting av forskningsopplegget**

Utvalget bestod av meget høyt utdannede mennesker med erfaring fra forskning. De var rekruttert etter kriteriet om engasjement i undervisningen, og hadde ry på seg for sitt engasjement. De var lette å få i tale, de responderte utvunget på spørsmålene og

---

hadde fyldige svar. De kom også med meget god informasjon. De hadde noe å si. Mitt inntrykk er at de ikke bare kom med pålitelig informasjon om deres engasjement i undervisningen, de var i tillegg åpne, tillitsfulle og til tider utleverende om seg selv. Det var ikke alltid fordelaktig for dem. På bakgrunn av dette vil jeg hevde at svarene deres var svært pålitelige og dermed bidrog sterkt til denne oppgavens troverdighet. Det kunne kanskje ha styrket undersøkelsens validitet dersom den hadde omfattet en kontrollgruppe som kunne bestått av undervisere uten engasjement eller et tilfeldig utvalg. Jeg har valgt bort dette av forskningsetiske grunner. Det er opplagt umulig å be noen være med på en undersøkelse med den begrunnelse at de eventuelt har ry på seg for ikke å ha engasjement i undervisningen. Jeg vet ikke om et tilfeldig utvalg undervisere ville gitt gyldigere data en det formålsutvalget jeg har brukt. Det kunne kanskje ha vært interessant og styrket validiteten til min undersøkelse om jeg hadde intervjuet studentene om underviseres engasjement i undervisningen. Det skal imidlertid en annen student ved Universitetet i Oslo undersøke.

Validiteten i den metodisk tilnærming ligger i at jeg innenfor mitt eksplorerende prosjekt har valgt en kvalitativ tilnærming med forskningsintervju som metode. Problemstillingen fordrer et eksplorerende design i og med at jeg er ut etter å finne ut noe om fenomenet engasjement i undervisningen. Jeg er ut etter tykke og beskrivende fortellinger og da egner forskningsintervjuet seg godt (Kvale 2004).

Jeg har gjort opptak av alle intervjuene, fått de transkribert og gjort de klar for bearbeidelse og analyse. Det kunne kanskje ha styrket validiteten om jeg hadde foretatt transkripsjonen selv i stedet for å sette dette veldig tidkrevende arbeidet bort. Min erfaring er likevel at måten jeg valgte å gjøre dette på var tilfredsstillende for den videre analysen. Alle lydfilene er trygt oppbevart og så lenge jeg jobber med oppgaven kan jeg når som helst sjekke dem.

#### **6.3.4 Validitetsdrøfting av datamaterialet**

Validiteten i datamaterialet styrkes ved det stilles gode spørsmål som gir informanten anledning til å komme med innholdsrike og fyldige uttalelser (Dalen 2004). Jeg

hadde bygd opp intervjuguiden slik at den første delen bestod av helt åpne spørsmål knyttet til engasjement i undervisningen. Jeg fikk mange og til dels fyldige uttalelser her. Ikke minst viste det seg at alle kategoriene var kommet fra denne delen av datamaterialet. Validiteten styrkes også ved at jeg i forkant av selve datainnsamlingen foretok et prøveintervju hvor både guiden, samt forhold ved selve intervjusituasjonen ble vurdert og justert. Validiteten er også styrket ved at jeg har brukt et dataprogram (ATLAS.ti) som spesielt er laget for kvalitativ analyse. Jeg ble sammen med veileder opplært i bruken av dataprogrammet, og har i ettertid selv veiledet andre. Postholm mener derimot at dataprogram i kvalitativ analyse kan forsterke tendensen til å unnlate å se utsagn i deres kontekst, og en kan miste nærheten både til dataene og informantene (Postholm 2005). Jeg kan også se denne faren, men jeg opplevde i arbeidet med sitatene at jeg hele tiden måtte tilbake til selve intervjuteksten for å se sitatet i en sammenheng med det som var sagt før, og det som ble sagt etter. På denne måten ble informantens stemme veldig nær hele tiden og jeg opplevde at den informasjonen jeg fikk fram virkelig kom fra dataene. I en slik arbeidsprosess var det veldig praktisk å jobbe i et dataprogram hvor man med enkle tastetrykk raskt kunne finne tilbake til aktuelt sted i aktuelt intervju. Jeg tror det er viktig å se på slike dataprogram som et meget avansert ”klipp og lim”-verktøy.

### **6.3.5 Validitetsdrøfting av analysen**

Et vanlig krav til validiteten i analysen er at det bør stilles spørsmål vedrørende kategoriernes gyldighet (Jacobsen 2000). Hvordan kan jeg være sikker på at kategoriene jeg har funnet i datamaterialet er riktige? Dette kan man i følge Jacobsen kontrollere på to måter: Enten ved en re-analysering av datamaterialet, eller ved at en kan la en annen forsker foreta en uavhengig kategorisering av dataene og deretter se på samsvaret mellom kategoriseringene

Den første måten å kontrollere validitet på er å endre kategoriene ved å slå sammen to kategorier eller ved å dele opp en kategori. Dersom resultatene endrer seg dramatisk, kan det være grunn til å sette spørsmålsteget ved kategoriernes gyldighet. For det



---

første så har jeg i denne oppgaven vist at kategoriene faktisk kom fra det store datamaterialet, og de kom fra den åpne delen av selve intervjuet hvor informantene fortalte fritt om sin oppfattelse av engasjement i undervisningen. For det andre så mener jeg at kategoriene er ganske ulike. De er relatert til dem SELV, FAGET, FORMIDLINGEN og ANDRE. De er uttømmende og gjensidig ekskluderende. Jeg vil derfor anta at en slik kontroll som det her vises til, ikke vil resultere i at det stilles spørsmål vedrørende kategoriernes gyldighet.

Den andre måten å kontrollere validitet på, er å la en annen forsker foreta en uavhengig kategorisering av dataene og deretter se på samsvaret mellom kategoriseringene. Desto bedre samsvar desto større gyldighet på analysen. I denne oppgaven har jeg vært i en kontinuerlig dialog med veileder gjennom arbeidet med analysen og dannelsen av kategoriene, men han har ikke uavhengig av meg foretatt en kategorisering av dataene. Jeg kan se at en slik dobbeltsjekk ville kunne øke sannsynligheten for at kategoriene i analysen er gyldige og at dataene er blitt satt inn i de rette kategoriene.

### **6.3.6 Reliabilitet**

Reliabilitet i en undersøkelse handler om hvorvidt resultatene er pålitelige og etterprøvbare. Et vanlig krav til reliabilitet er at resultatene skal kunne reproduseres og gjentas. Men dette samsvar ikke med logikken i kvalitativ forskning verken når det gjelder intervjuenes varierende sensitivitet, eller ved at det skulle være mulig å gjenta et intervju på eksakt samme måte (Postholm 2005). Derfor er begrepet ”pålitelig” en mer hensiktsmessig term å bruke. Det betyr at en stiller spørsmål til hvor konsekvent undersøkelsen er blitt gjennomført og om den er relativt stabil og på tvers av forskere og metode (ibid.). En måte å imøtekomme dette krav er i følge Dalen ”å være veldig nøyaktig i beskrivelsen av de enkelte leddene i forskningsprosessen slik at en annen forsker i prinsippet kan ta på seg de samme ”forskerbrillene” ved en tenkt gjennomføring av det aktuelle prosjektet” (Dalen 2004:103).

Jeg vil vise til vedlegg fire hvor fortetningsprosessen av datamaterialet er dokumentert kvantitativt. Dette materialet viser at jeg på hvert nivå i fortetningsprosessen har hatt god oversikt over alle nøkkelord og sitater. Det har hele tiden vært viktig for meg å holde oversikt over hvilke nøkkelord med sitater som er blitt slettet fordi de ikke hadde noe i denne oppgaven å gjøre, eller hvilke nøkkelord som er blitt slått sammen. At jeg på slutten av fortetningsprosessen satt igjen med det antall sitater som jeg begynte med (utover dem jeg hadde slettet), viser at det meste av informasjonen er tilstede. Jeg fikk god hjelp av dataprogrammet ATLAS.ti til å holde denne oversikten. Det mest problematiske har vært å få til uttømmende og gjensidig ekskluderende kategorier. Nøkkelordet kunne vise det, men sitatene som hører til kunne vise noe annet. Dette har resultert i flere runder med fortetning, noe som igjen viser hvor viktig det er å forholde seg til sitatene som jo er det informanten konkret har sagt, og ikke bare til nøkkelordene som er et navn jeg har satt på sitatet.

I vedlegg fem og seks vil en kunne finne en oversikt over hvilken informants sitater som er brukt hvor under de enkelte kategorier i analysen. Det har som tidligere sagt vært viktigst å finne gode sitater som kunne synliggjøre variasjonen og tyngden i datamaterialet og ikke hvilken informant sitatet tilhørte. Det har da resultert i at enkelte informanter er oftere representert med sitater under enkelte kategoriene enn andre, men når vi ser på alle kategoriene sett under ett, er det sitater fra alle informantene. Alles stemme er blitt hørt. Det er viktig å vite at denne oversikten ble laget etter at analysen var ferdig. Jeg hadde fram til da bare vært opptatt av å finne gode sitater som kunne vise variasjonsbredden i materialet og som ga tyngde til engasjement i undervisningen, og først etterpå ble jeg nysgjerrig etter å finne ut hvem som var representert hvor.

## 6.4 Konklusjon

Jeg startet denne oppgaven med å si at jeg ville finne ut noe om fenomenet engasjement i undervisningen. Til det fikk jeg hjelp av elleve vitenskapelige ansatte ved UiO som har ry på seg for sitt engasjement i undervisningen og som gjennom

---

intervjuing har fortalt meg om deres eget engasjement. Jeg hadde satt opp følgende problemstilling:

Hvordan oppfatter et utvalg av vitenskapelige ansatte ved Universitetet i Oslo fenomenet engasjement i undervisningen?

Gjennom hele 232 sitater har informantene i denne oppgaven vist noe av mangfoldet som ligger i fenomenet engasjement i undervisningen. Det finnes mange veier til, og ulike typer av engasjement i undervisningen. Engasjementsuttrykkene er også mangfoldige og varierte. Informantene opplever og forstår sitt engasjement i undervisningen som noe individuelt og ikke minst opplever de å ha utviklet dette på sin særegne måte.

Engasjement i undervisningen handler kanskje mest om å finne ut hva en er fortrolig med, bli bevisst egne evner og talenter og polere det fram.

## 6.5 Implikasjoner for videre forskning

I denne oppgaven gir utvalgets størrelse og hvordan det kom til, ikke grunnlag for å kunne generalisere noe som helst. Det har heller aldri vært denne oppgavens intensjon, men ikke desto mindre har jeg blitt oppmerksom på enkelte spennende momenter i datamaterialet mitt som jeg har lyst å presentere her.

Jeg opplevde gjennom samtalene med informantene at de plasserte seg innenfor ulike kombinasjoner av kategoriene når de beskrev sitt engasjement i undervisningen. Men jeg opplevde også at informanter fra samme fagtradisjon kunne ha tyngdepunktet i engasjementet innen samme kombinasjon av kategorier. Kan det være slik at like fagtradisjonene beskriver engasjement i undervisningen med utgangspunkt i samme kategorier? Kan det være en sammenheng mellom fagtradisjon og type engasjement i undervisningen?

Kjønn er også en variabel knyttet til engasjement i undervisningen. Gjennom intervjuene kom det fram at det er få kvinner i høyere stillinger ved Universitetet i

Oslo. Bare litt over tjue prosent. Dette resulterer i at det er få kvinnelige forbilder eller få kvinnelige inspirasjonskilder for kvinnelige vitenskapelige ansatte. De har derimot nok av mannlige forbilder eller inspirasjonskilder. Hva kan dette ha å si for deres engasjement i undervisningen? Disse kvinnene er til tider også overbelastet ved å være representanter i ulike sakkyndige utvalg som har krav til kvinnerepresentanter. Hva kan det ha å si for engasjement i undervisningen?

Gjennom min undersøkelse er det også kommet fram at informantene opplever sitt engasjement i undervisningen som noe individuelt. Mye av kursvirksomhet og videreutdanning har tradisjonelt vært lagt opp tverrfaglig, og arbeidsgrupper er satt sammen av representanter fra ulike fagmiljø. Kanskje man også må rette fokuset inn på det enkelte individ og fagmiljø og se etter det særegne som finnes der og ta det med som en viktig faktor i arbeidet med kurs, videreutdanning og forskning.

Som tidligere nevnt så gir ikke utvalget i denne oppgaven grunnlag for å kunne generalisere noe som helst. Men en undersøkelse av disse antakelsene eller hypotesene vil kanskje med et representativt tilfeldig utvalg av vitenskapelige ansatte og med hjelp av for eksempel en spørreundersøkelse kunne avtegne tydeligere mønstre.

## VEDLEGG

### 1. Brev til informantene

Anne-Karin Sunnevåg

Dammenveien 32

2406 Elverum

Til ...

Mitt navn er Anne–Karin Sunnevåg og jeg er for tiden mastergradstudent i pedagogikk ved Pedagogisk Forskningsinstitutt, UiO. Jeg holder på å skrive masteroppgave innen fagområdet universitetspedagogikk om engasjement i undervisningen.

Jeg vil undersøke hvordan et utvalgt vitenskaplig ansatte ved Universitetet i Oslo oppfatter fenomenet engasjement i undervisning.

I den anledning vil jeg intervju 12-15 forelesere som har ry på seg for sitt engasjement i undervisningen. Disse foreleserne ble nevnt av kollegaer som deltok på kurs i universitetspedagogikk der dette tema ble diskutert. Jeg har fått en oversikt over hvem dette er og tar derfor kontakt med deg for å høre om du kunne tenke deg å bli intervjuet.

Intervjuet vil vare ca. en time og vil bli gjennomført i løpet av høsten 2005. Det er ønskelig, av praktiske årsaker, å ta opp intervjuene på mini-disc. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert slik at det ikke vil være mulig å identifisere noen av informantene i oppgaven.

Jeg håper du vil se positivt på denne henvendelsen. Jeg vil ta kontakt med deg på telefon noen dager etter at du har mottatt dette brevet for eventuelt å avtale tid og sted for intervjuet. Dersom du lurer på noe, kan du også ta kontakt med meg på e - post [sunnevaa@online.no](mailto:sunnevaa@online.no) telefon 934 59 897(mobil) eller min veileder 1. amanuensis Arne Skodvin på e-post [arne.skodvin@ped.uio.no](mailto:arne.skodvin@ped.uio.no) telefon 22 85 53 91(job) 988 40 050 (mobil)

På forhånd takk!

Elverum, 10.10.2005

Med vennlig hilsen

Anne-Karin Sunnevåg

## 2. Intervjuguide

### **Engasjement i undervisning**

”Hvordan oppfatter et utvalg av vitenskapelige ansatte ved Universitetet i Oslo fenomenet engasjement i undervisningen”?

**Presentasjon:** Mitt navn er Anne-Karin Sunnevåg og jeg er mastergradstudent ved Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO.

**Hensikten med intervjuet:** Jeg holder på med en masteroppgave innen fagområdet universitetspedagogikk og vil se nærmere på hvordan utvalgte forelesere ved UiO oppfatter fenomenet engasjement i undervisning. Universitetsansatte og studenter benytter ofte ordet engasjement når de skal beskrive vellykket undervisning. Ikke sjelden nevnes nettopp engasjerende undervisning som et kjennetegn ved dyktige forelesere, eller som noen studenter setter pris på hos sine lærere. Du er blitt anbefalt, av andre kollegaer på kurs hos min veileder Arne Skodvin, og du har ry på deg for ditt engasjement i din undervisning, derfor ønsker jeg å høre om dine tanker og refleksjoner omkring dette.

**Tidsaspekt for intervjuet:** Det vil alltid være vanskelig å si eksakt hvor lenge dette intervjuet vil vare, men i utgangepunktet er det tenkt ca en time. Men kan vi gå litt over dersom det skulle være aktuelt?

**Anonymitet:** Jeg vil anonymisere materialet slik at det ikke skal være mulig å identifisere deg i oppgaven. Etter transkribering vil tapene bli slettet. Det vil bare være meg og veileder som har tilgang på dette datamaterialet.

## Innledningsfase

### **Bakgrunnsinformasjon**

- Kan du fortelle noe om bakgrunnen din – utdanning, yrke, arbeidssted
- Underviser du i dag?
- Hvor lenge har du undervist?
- Hvilket fag/kurs underviser du i?
- På hvilket nivå underviser du i dag?
- Kan du si noe om hvilken type undervisning du har? Forelesning, gruppe, etc.

## Hovedfase

### **Del 1: åpne spørsmål knyttet til problemstillingen**

- Hva legger du som underviser i begrepet ”engasjement i undervisningen?
- Hvordan opplever du ditt engasjement i undervisningen din?
- Hvordan kommer ditt engasjement til uttrykk i din undervisning?
- Hvor kommer dette engasjementet fra?



---

**Del 2: strukturerte spørsmål knyttet til felter jeg ønsker å spørre alle om****Personlig engasjement:**

- Er du generelt en engasjerende person?
- Hva gjør deg engasjert? Hvor sitter engasjementet ditt?
- Noen mener at engasjement er en personlig kvalitet/ egenskap. Hva mener du om det?
- Er det i så tilfelle en viktig kvalitet/egenskap en bør ha i arbeidet med undervisning?

**Profesjonelt engasjement:**

- Vil du si at engasjement i undervisningen har noe med profesjonalitet å gjøre?
- Vil du si at engasjement er en type nådegave som noen og andre ikke?
- Tror du at engasjement er noe som kan læres?
- Hørere det med til det å være profesjonell – å vise engasjement?
- Kan en forvente engasjement fra en underviser?

**Pedagogisk engasjement:****Undervisning:**

- Hva betyr det for deg å være engasjert når du underviser?
- Vil du si at engasjement kan ses som et kriterium for god undervisning?
- Hvordan har du utviklet denne undervisningsmåten/lærerstilen?
- Har du selv hatt forbilder noen gang?

- Hvordan vet du at undervisningen din er suksessfull?

**Faget:**

- Hva legger du i faglig engasjement?
- Hvordan kommer dette faglige engasjementet til uttrykk i din undervisning?
- Hva betyr det for deg å være godt inni det stoffet du arbeider med?
- ”God faglig tyngde gir frihet” - hva tenker du omkring det?
- Manus vs. ikke manus. Har du noen tanker om dette?

**Studenten;**

- Hvordan er ditt engasjement i forhold tilstudentene?
- Hvilke type engasjement ønsker du fra studentene?
- Hvordan sikrer du deg at studentene har fått med seg det du ønsker?

**Avslutning**

- Er det andre forhold du ønsker å ta opp, eller andre ting du ønsker å nevne?
- Har det gjennom vår samtale kommet fram noe som du mener er viktig at jeg spør andre forelesere om?

**Takk:** Jeg vil få takke for en flott samtale. Dette har vært både lærerikt og veldig spennende. Jeg håper det har vært en fin times tid også for deg.

**Videre kontakt:** Jeg lurer på om jeg kan ta kontakt igjen dersom det er noe som er uklart?

### 3. Meldeskjema

for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt

(jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter)

Meldeskjema sendes per post,  
e-post eller faks, i ett eksemplar, til:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
Personvernombudet for forskning  
Harald Hårfagres gate 29  
5007 BERGEN

[personvernombudet@nsd.uib.no](mailto:personvernombudet@nsd.uib.no) / Telefaks: 55 58 96 50 / Telefon: 55 58 21 17

Vennligst les veiledning bakerst

1. PROSJEKTITTEL		
"Engasjement i undervisningen"		
2. BEHANDLINGSANSVARLIG INSTITUSJON		
Institusjon: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo		
Adresse: Sem Sælandsvei 7	Postnr. 0371	Poststed: Oslo
3. DAGLIG ANSVAR		
Navn (fornavn - etternavn): Arne Skodvin		
Institusjon: Universitetet i Oslo		

Arbeidssted (avdeling/seksjon/institutt) Pedagogisk forskningsinstitutt		Akademisk grad/utdanning Dr.philos		Stilling 1.amanuensis
Adresse – arbeidssted: Post boks 1092-Blinden		Postnr.: 0317	Poststed: Oslo	
Telefon: 22855391	Telefaks: 22854250	Mobil: 98840050	E-postadresse: arne.skodvin@ped.uio.no	
<b>4. VED STUDENTPROSJEKT</b> ( <i>studiested må alltid være samme som arbeidssted til daglig ansvarlig</i> )				
Navn (fornavn - etternavn) på studenten: Anne - Karin Sunnevåg				
Studiested (avdeling/seksjon/institutt): Pedagogisk forskningsinstitutt		Akademisk grad/utdanning: Adjunkt		
Adresse – privat: Dammenveien 32		Postnr.: 2406	Poststed: Elverum	
Telefon: 62413848	Telefaks:	Mobil: 93459897	E-postadresse: sunnevaa@online.no	
<b>5. FORMÅL MED PROSJEKTET</b>				
<i>Problemstillinger, forskningsspørsmål, eller lignende.</i>	Jeg vil undersøke hvordan et utvalg vitenskaplig ansatte ved Universitetet i Oslo opplever og forstår engasjement i undervisningen og hvordan dette kommer til uttrykk			
<b>6. PROSJEKTOMFANG</b>				
<input checked="" type="checkbox"/> Enkelt institusjon	<input type="checkbox"/> Nasjonal multisenterstudie	<input type="checkbox"/> Internasjonal multisenterstudie		
Angi øvrige institusjoner som skal delta:				

7. UTVALGSBESKRIVELSE	
<p><u>Beskrivelse av utvalget</u></p> <p><i>Gi en kort beskrivelse av hvilke personer eller grupper av personer som inngår i prosjektet (f.eks. skolebarn, pasienter, soldater, personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse).</i></p>	Utvalget består av vitenskaplig ansatte ved Universitetet i Oslo
<p><u>Rekruttering og trekking</u></p> <p><i>Oppgi hvordan utvalget rekrutteres og hvem som foretar rekrutteringen/ trekkingen.</i></p>	Utvalget er fra de ulike fakultetene ved Universitetet i Oslo utenom det utdanningsvitenskaplige fakultet. Utvalget er rekruttert etter en såkalt "snøball" metode hvor kollegaer anbefaler kollegaer ut fra kriterium om "engasjerende undervisning". Veileder og student setter så sammen utvalget.
<p><u>Førstegangskontakt</u></p> <p><i>Oppgi hvem som oppretter førstegangskontakt med utvalget.</i></p>	Masterstudent Anne - Karin Sunnevåg oppretter førstegangskontakt med utvalget
<p><i>Oppgi alder på utvalget</i></p>	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)
<p><i>Antall personer som inngår i utvalget.</i></p>	
8. INFORMASJON OG SAMTYKKE	
<p><u>Informasjon</u></p> <p><i>Oppgi hvordan informasjon til respondenten gis.</i></p> <p><b>NB. Se veiledning for krav til informasjon.</b></p>	<input checked="" type="checkbox"/> Det gis skriftlig informasjon (legg ved kopi av informasjonsskriv). Kopi av brev til informantene
	<input checked="" type="checkbox"/> Det gis muntlig informasjon. Beskriv hva det informeres om. Etter at informantene har fått brev med spørsel om å delta i dette prosjektet, tar jeg kontakt pr. telefon og får et muntlig samtykke og avtaler tid og sted for intervju
	<input type="checkbox"/> Det gis ikke informasjon. Forklar hvorfor det ikke gis informasjon.
<p><u>Samtykke</u></p> <p><i>Innhentes samtykke fra den registrerte?</i></p> <p><b>NB. Se veiledning for krav til samtykke.</b></p>	<input checked="" type="checkbox"/> Ja Oppgi hvordan samtykke innhentes (legg ved ev. kopi av samtykkeerklæring). Muntlig via telefonsamtale
	<input type="checkbox"/> Nei Gi en redegjørelse for hvorfor det anses nødvendig å gjennomføre prosjektet uten samtykke fra respondenten.

9. METODE FOR INNSAMLING AV PERSONOPPLYSNINGER	
<i>Gi en kort beskrivelse av alle datainnsamlingsmetoder og datakilder som skal benyttes.</i>	Opplysningene skal innhentes gjennom et personlig intervju
10. DATAMATERIALETS INNHOLD	
<i>Gjør kort rede for hvilke opplysninger som skal samles inn.  Legg ved spørreskjema, intervjuguide, registrerings-skjema e. a., som foreligger ferdig utarbeidet eller som utkast.</i>	Jeg skal samle inn opplysninger om informantenes engasjement knyttet til deres undervisning  Kopi av intervjuguiden
<i>Behandles det sensitive personopplysninger?</i>	<input type="checkbox"/> Ja      Hvis ja, oppgi hvilke: <input checked="" type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning. <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling. <input type="checkbox"/> Helseforhold. <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold. <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger.
<i>Behandles det opplysninger om tredjeperson?</i>	<input type="checkbox"/> Ja      Hvis ja, hvordan blir tredjeperson informert om behandlingen? <input checked="" type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/> Får skriftlig informasjon. <input type="checkbox"/> Får muntlig informasjon. <input type="checkbox"/> Blir ikke informert.
11. INFORMASJONSSIKKERHET	
<i>Merk av identifikasjonsopplysninger.</i>	<input type="checkbox"/> Direkte personidentifiserbare opplysninger      Oppgi hvilke: <input type="checkbox"/> Navn, adresse, fødselsdato <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer
	<input checked="" type="checkbox"/> Indirekte personidentifiserbare opplysninger      Oppgi hvilke:  <p style="text-align: center;">Alder, kjønn, yrke, arbeidsplass</p>
<i>Dersom datamaterialet behandles elektronisk, oppgi hvordan direkte personidentifiserbare opplysninger (navn, 11-sifret fødselsnummer) registreres.</i>	<input type="checkbox"/> Direkte personidentifiserbare opplysninger ( <i>spesifiser hvilke over</i> ) erstattes med et referansenummer som viser til en manuell/elektronisk navneliste som oppbevares atskilt fra det øvrige datamaterialet.  Oppgi hvordan koblingsnøkkelen lagres og hvem som har tilgang til denne.

	<input type="checkbox"/> Direkte personopplysninger lagres sammen med det øvrige materialet.  Oppgi hvorfor det er nødvendig med oppbevaring av direkte identifikasjonsopplysninger sammen med det øvrige datamaterialet:
	<input type="checkbox"/> Annet  Spesifiser:
<i>Hvordan skal datamaterialet registreres og oppbevares?</i>  <i>Sett flere kryss dersom opplysninger registreres flere steder.</i>	<input type="checkbox"/> Fysisk isolert pc tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Pc i nettverksystem tilhørende virksomheten <input checked="" type="checkbox"/> Pc i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Isolert privat pc <input checked="" type="checkbox"/> Privat pc tilknyttet Internett <input checked="" type="checkbox"/> Digitale lyd/bildeopptak <input type="checkbox"/> Analoge lyd/bildeopptak <input checked="" type="checkbox"/> Manuelt/papir <input type="checkbox"/> Annet: Hvis annen lagring, beskriv nærmere:
<i>Sikring av konfidensialitet.</i>	Beskriv hvordan datamaterialet er beskyttet mot at uvedkommende får innsyn i opplysningene?  Pc- tilgangene er beskyttet av brukernavn og passord og de står i låsbare rom
<i>Vil prosjektet ha prosjektmedarbeidere som skal ha tilgang til datamaterialet på lik linje med prosjektleder?</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Ja Oppgi hvilke: <input type="checkbox"/> Nei Veileder, student og transkriberingsassistent
<i>Innhentes personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?</i>	<input type="checkbox"/> Ja Hvis ja, beskriv hvilke opplysninger og hvilken form de har. <input checked="" type="checkbox"/> Nei
<i>Overføres personopplysninger over eksterne nettverk (som Internett)?</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Ja Hvis ja, beskriv i hvilken situasjon dette gjøres og hvilken form opplysningene har. <input type="checkbox"/> Nei I forbindelse med veiledning. Opplysningene vil være anonymisert
<i>Vil personopplysninger bli utlevert til andre?</i>	<input type="checkbox"/> Ja Hvis ja, til hvem? <input checked="" type="checkbox"/> Nei
<b>12. VURDERING/GODKJENNING AV ANDRE INSTANSER</b>	
<i>Er prosjektet fremleggelsespliktig for Regional komité for medisinsk forskningsetikk?</i>	<input type="checkbox"/> Ja Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse. <input checked="" type="checkbox"/> Nei
<i>Er det nødvendig å søke om dispensasjon fra taushetsplikt for å få tilgang til data?</i>	<input type="checkbox"/> Ja Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse. <input checked="" type="checkbox"/> Nei
<i>Er det nødvendig med melding til Statens legemiddelverk?</i>	<input type="checkbox"/> Ja Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse. <input checked="" type="checkbox"/> Nei
<i>Andre</i>	<input type="checkbox"/> Ja Angi hvem. <input checked="" type="checkbox"/> Nei

13. PROSJEKTPERIODE	
Oppgi tidspunkt for når datainnsamlingen starter – <u>prosjektstart</u> samt tidspunkt når behandlingen av personopplysninger opphører – <u>prosjektslutt</u> .	Prosjektstart (ddmmåååå): 150805 Prosjektslutt (ddmmåååå):200606
Gjør rede for hva som skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt.	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet skal anonymiseres. Gi en redegjørelse for hvordan datamaterialet anonymiseres.  <input type="checkbox"/> Datamaterialet skal oppbevares med personidentifikasjon Hvor skal datamaterialet oppbevares?  Gi en redegjørelse for hvorfor datamaterialet skal oppbevares med personidentifikasjon.
14. FINANSIERING	
Masteroppgaven har ikke egen finansiering, men prosjektet som det inngår i er finansiert av Pedagogisk forskningsinstitutt	
15. TILLEGGSOPPLYSNINGER	
16. ANTALL VEDLEGG	
Oppgi hvor mange vedlegg som legges ved meldeskjemaet.	Det legges ved to vedlegg til meldeskjemaet. 1. Brev til informantene 2. Intervjuguide



## 4. Oversikt over fortetningsprosessen

De nedenfor stående tabeller er satt opp analogt med de ulike fasene i kapitel 4 kategorisering av datamaterialet.

Tabell 1: Oversikt over nøkkelord og sitater totalt jf. fase 1

	Nøkkelord	Sitater
Totalt	255	443

Tabell 2: Oversikt over nøkkelord og sitater fordelt etter innhold jf. fase 2

GRUPPER	NØKKEWORD	SITATER
Bakgrunnsinformasjon om informantene	44	48
Informasjon om undervisning	57	103
<b>Problemstilling</b>	<b>151</b>	<b>286</b>
Kastet	- 3	- 6
TOTALT	255	443

Tabell 3: Oversikt over nøkkelord og sitater relatert til problemstillingen fordelt på grupper jf. fase 3

GRUPPER	NØKKEWORD	SITATER
Nøkkelord relatert til noe ved informanten	55	96
Nøkkelord relatert til informantens forhold til faget	27	51
Nøkkelord relatert til informantens forhold til formidling	34	50
Nøkkelord relatert til informantens forhold til andre	14	23
Rest	21	66
TOTALT	151	286

Tabell 4: Oversikt over nøkkelord og sitater fordelt på analyse kategorier jf. fase 4

KATEGORI	NØKKEWORD	SITAT
Selv	10	31
Fag	11	56
Formidling	6	45
Andre	8	60
Rest	7	78
TOTALT	42	270

Tabell 5: Oversikt over nøkkelord og sitater fordelt på analyse kategorier når restkategorien er fjernet jf. fase 5

KATEGORI	NØKKEWORD	SITAT
Selv	14	88
Fag	11	57
Formidling	7	58
Andre	9	64
TOTALT	41	267

Tabell 6: Oversikt over nøkkelord og sitater fordelt på analyse kategorier når disse er gjort gjensidig ekskluderende og uttømmende jf. fase 5.

KATEGORI	NØKKEWORD	SITAT
Selv	6	74
Fag	4	49
Formidling	4	54
Andre	4	55
TOTALT	18	232

## 5. Oversikt over sitater brukt i analysen fordelt på kategorier og tilhørende nøkkelord

Kategorien SELV	
Nøkkelord	Informant
Å være tent	12-12-2-8-8
Å være nysgjerrig	2-6-12
Å være empatisk	2-2
Å være nervøs	6-6
Nådegave/læringspotensialet	11-12-12-12-8-5-4-6-10-7-2-12-12
Anerkjennelse	6-2-7-12-5-11-9-6-3-12-3-2-12-12-12-6-

Kategorien FAG	
Nøkkelord	Informant
Å brenne for faget	2-4-6-12-4-10-11
Å være faglig forberedt	2-12-8-11-2-2-5-6-11
Å være faglig oppdatert	11-8-6
Å være faglig trygg	2-4-5-10-11-5

Kategorien FORMIDLING	
Nøkkelord	Informant
Å ha evne til å formidle	5-8-8-9
Å formidle med glede	6-12-12
Å formidle på ulike måter	2-2-6-7-6-11-4-10-11-11-6-6
Å utvikle sin egen måte å formidle på	5-3-12-6-6-6-7

Kategorien ANDRE	
Nøkkelord	Informant
Å kunne inspirere andre og selv bli inspirert	12-12-2-6-7-8-3-6
Å kunne møte studenten	12-11-12-9-9-2-2-5
Å kunne forplikte seg overfor andre	3-8-1-3-6-12-2-2
Å kunne bli påvirket av andre	11-6

## 6. Oversikt over antall sitater brukt i analysen fordelt på informanter

Informant	SELV	FAG	FOR-MIDLING	ANDRE	Totalt
P2	7	5	2	5	19
P3	2	0	1	2	5
P4	1	3	1	0	5
P5	2	3	2	1	8
P6	7	3	8	4	22
P7	2	0	2	1	5
P8	3	2	2	2	9
P9	1	0	1	2	4
P10	1	2	1	0	4
P11	2	5	3	2	12
P12	13	2	3	5	23
Totalt	41	25	26	24	116

---

## Litteraturliste

- Abbott, A. 1988. *The System of Profession*. Chicago: The University of Chicago Press
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. 1994. *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Arnesen, A. L. 2004. *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfoldet*. Oslo: Abstrakt Forlag AS
- Aspelin, J. 1999. *Klassrummets mikrovärld*. Stockholm. Symposion
- ATLAS.ti 5.0. 2004. *User`s Manual*. 2nd Edition. Berlin
- Baiocco, S. A. & DeWaters, J. 1998. *Successful College Teaching. Problem-Solving Strategies of Distinguished Professors*. Allyn & Bacon
- Bjørneboe, J. 1983. *Jonas*. Oslo: Pax Forlag A.S
- Carlgren, I. & Marton, F. 2002. *Fremtidens lærere*. København: Nordisk Forlag A/S.
- Carson, N., Bakke, K., Ellingsen, J. E. & Selvik, T. 2002. *Hvordan tenker lærerutdannere om undervisning og læring? En kvalitativ undersøkelse*. Rapport nr 6/2006 i høyskolens "Skriftserie". Bergen: Høyskolen i Bergen
- Christoffersen, S. Aa. & Selvik, T. 1995. *Engasjement og livsytring. Etikk for lærere i barnehage og grunnskole*. Oslo/Bergen: TANO A.S.
- Dale, E.L. 1999. *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dale, E.L. 1999. *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Dalen, M. 2004. *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. 1991. *Intuitiv ekspertise*. København. Munksgaard
- Dyste, O., Hertzberg, F. & Hoel Løkensgard, T. 2001. *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag as
- Dyste, O. 2003. *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as
- Eco, U. 2002. *Kunsten å skrive en akademisk oppgave, Hovedoppgave og masteroppgave*. Oslo: Idem Forlag
- Ekholm, M. 1994. *Lärare, professionalitet och yrkeskvalitet*. I *Lärar professionalism- om professionelle lärare*. Sth: Lärarförbundet, 6 – 9
- Everett, E. L. & Furseth, I. 1997. *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget

- Fullan, M. & Hargreaves, A. 1995. Ha tillit til læreren. Oslo: Bedre Skole as/Norsk lærerlag
- Gadamer, H.-J. 1984. Truth and method. New York: Crossroad
- Greene, M. 1995. Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change. San Francisco: Jossey – Bass
- Hargreaves, A. 1996. Lærerarbeid og Skolekultur. Læreryrkes forandring i en postmoderne tid. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Imsen, G. 2004. Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk. Oslo: Universitetsforlaget
- Jacobsen, D. A. 2000. Hvordan gjennomføre undersøkelse? Innføring i vitenskapelig metode. Kristiansand S: Høyskoleforlaget AS
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. 2004. Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Oslo: Abstrakt Forlag AS
- Kvale, S. 2004. Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal Norske Forlag
- Kveli, A-M. 1993. Å være lærer. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Kvernbekk, T. 2005. Pedagogikk og lærerprofesjonalitet. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS
- Laursen, P. F. 2004. Den autentiske lærer. Bli en god og effektiv lærer – hvis du vil. Oslo: Gyldendal Norske Forlag
- Lortie, D. 1975. School Teacher: A sociological study. Chicago, The University of Chicago Press
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskole. 1996. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement
- Mills, C. W. 1959. The Sociological Imagination. New York: The Oxford University Press
- NESH. 1999/2003. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora
- OECD. 1994. Quality in Teaching. France
- Postholm, M. B. 2004. Innovasjonsforskning. Igangsetting og forskning på aktiviteter i universitetsklasserommet. Trondheim: Tapir akademiske forlag
- Postholm, M. B. 2005. Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Oslo: Universitetsforlaget
- Ramsay, P. & Oliver, D. 1995. Capacities and Behavior of Quality Classroom Teachers. School Effectiveness and School Improvement, 6, 4, 332-366.
- Ryans, D. G. 1960. Characteristics of Teachers: Their description, comparison and appraisal: A research study. Washington D.C, American Council on Education



- Ryen, A. 2002. Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid. Bergen: Fagbokforlaget
- Säljö, R. 2003. Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv. Oslo: J.W. Cappelens forlag a.s
- Schön, D. A. 2001. Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tænker, når de arbejder. Århus: Klim
- Thagaard, T. 1998. Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Thurén, T. 2001. Vitenskapsteori for nybegynnere. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Wormnæs, O. 1996. Vitenskapsfilosofi. Oslo: Gyldendal