

Ja, det betyr noe hvem som underviser oss

En studie av hvordan (mis)matching av personlighetstype mellom foreleser og student kan påvirke studentens trivsel og forståelse

REBECCA PAULSEN

VEILEDER

Anders Ragnar Örtenblad

Universitetet i Agder, 2021

Fakultet for Handelshøyskolen

Institutt for Arbeidsliv og Innovasjon

Master

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på min mastergrad i innovasjon og kunnskapsutvikling ved Universitetet i Agder. De siste to årene har vært svært spennende, lærerike og utfordrende. Jeg gleder meg til å ta i bruk den kunnskapen jeg har tilegnet meg i praksis, og ser frem til årene som venter meg i arbeidslivet. Nye bekjentskaper og venner for livet har gjort tiden som student spesiell.

I løpet av årene på masteren har mennesker, som de fleste organisasjoners viktigste ressurs, vært det temaet jeg har fått størst interesse for. Dette har videre økt min interesse for spillet mellom mennesker, som videre har dannet grunnlaget for valget av tema i masteroppgaven. Arbeidet med masteroppgaven har vært en krevende prosess med både opp- og nedturer, men mest av alt har det vært utrolig spennende og lærerikt.

Jeg vil si tusen takk til alle mine informanter som har vært svært imøtekommende. Deres ærlige fremstillinger og engasjement har muliggjort denne masteroppgaven. Samtidig vil jeg takke Optimas Organisasjonpsykologene AS for muligheten jeg fikk av dere; masteroppgaven hadde ikke vært den samme uten. Takk for alt dere har bidratt med. En stor takk rettes også til øvrige bidragsyttere, som har møtt meg med et vennlig sinn og gode samtaler. Takk for deres interesse!

Jeg ønsker å rette en stor takk til min uvurderlige veileder Anders Ragnar Örtenblad. Takk for engasjementet og omtanken du har vist, den tette oppfølgingen du har gitt og alle dine kloke tilbakemeldinger og innspill i arbeidet med masteroppgaven. Takk for at du gjentatte ganger har stilt opp på kort varsel og ved gjentatte anledninger har styrt meg i riktig retning når jeg har gått meg vill. Tusen takk for fine og innholdsrike veiledningsmøter som har etterlatt meg med klare mål og motivasjon på topp.

Avslutningsvis ønsker jeg også å si tusen takk til familien og kjæresten min. Takk for at dere alltid stiller opp og heier på meg. En spesiell og følelsesladet takk til pappa som alltid hadde troen på meg; jeg skulle ønske han fikk se resultatet. Jeg hadde ikke vært her uten dere.

Rebecca Paulsen

Grimstad, juni 2021

Sammendrag

Vår personlighet og den vi er spiller inn på atferden vår både i ulike situasjoner og i samspill med andre, og påvirker dermed våre daglige liv. Dette bidrar til at forskning på mellommenneskelige samspill basert på personlighetstype er viktig. Trivselen og forståelsen til studenter er avgjørende for selve utdanningskvaliteten, og opplevd trivsel og forståelse kan derfor være svært viktig for å sikre individene i undervisningssituasjoner. Derfor vil en (mis)match av personlighetstype mellom foreleser og student kunne spille en rolle, men her er problemet at man ikke vet hvordan (mis)matching av personlighetstype mellom foreleser og student kan påvirke studentens trivsel og forståelse. En match mellom foreleser og student innebærer at personlighetstypen er lik, mens en mismatch innebærer at personlighetstypen er ulik. Det overordnede forskerspørsmålet som skal besvares er:

«Hvordan kan (mis)matching av personlighetstype mellom foreleser og student påvirke studentens trivsel og forståelse?»

For å kunne svare på dette overordnede forskerspørsmålet har jeg intervjuet to forelesere og seks studenter, utarbeidet et analytisk rammeverk samt utformet to underordnede forskerspørsmål basert på teorien som tar for seg henholdsvis personlighetens påvirkning i forhold til trivsel og forståelse. Studien tar utgangspunkt i to ulike emner ved universiteter i Norge der studentene er ferdige med emnet og har fått sitt resultat. Samtidig foretas studien i emner som skiller seg fra hverandre i hvor stor klassen er, hvor det ene emnet representerer en normal klassestørrelse, mens det andre er en stor klasse.

Resultatene indikerer at det er en sammenheng mellom (mis)match i personlighetstype mellom foreleser og student, og opplevd individuell trivsel og forståelse i en klasse av normal størrelse. Videre indikerer resultatene at det ikke er en sammenheng mellom (mis)match i personlighetstype mellom foreleser og student, og opplevd individuell trivsel i en stor klasse. Samtidig peker resultatene likevel på en positiv sammenheng mellom (mis)match i personlighetstype mellom foreleser og student, og opplevd forståelse i en stor klasse.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Innholdsfortegnelse	iii
Figurer	v
Tabeller	v
1 Innledning	1
2 Teori	5
2.1 <i>Personlighet</i>	5
2.2 <i>Grunntrekkene i Jungs typeteori</i>	7
2.2.1 Tenking, følelse, sansing og intuisjon	8
2.2.2 Personlighetstypene i studien	8
2.2.2.1 Studenter og typene.....	9
2.2.2.2 Ledere og typene.....	10
2.2.3 Typeteoriens begrensninger.....	11
2.3 <i>Psykologisk verktøy for personlighetstyper</i>	11
2.3.1 Kritikk av psykologiske verktøy.....	12
2.4 <i>Matching</i>	13
2.5 <i>Trivsel</i>	14
2.6 <i>Forståelse</i>	16
2.7 <i>Analytisk rammeverk</i>	16
3 Metode	19
3.1 <i>Studiens forskningsdesign</i>	19
3.2 <i>Utvalg</i>	21
3.3 <i>Innsamling av data</i>	22
3.3.1 <i>Intervjuprosessen</i>	23
3.3.2 <i>Dataanalyse</i>	25
3.4 <i>Studiens kvalitet</i>	26
3.5 <i>Oppsummering</i>	28
4 Funn og analyse	29
4.1 <i>Personlighetens påvirkning på arbeidshverdagen, trivsel og forståelse</i>	30
4.2 <i>JTI opplevelse og personlighetens påvirkning i arbeidshverdagen som foreleser og student</i>	32
4.3 <i>Trivsel</i>	37
4.3.1 <i>Oppsummering trivsel</i>	42
4.4 <i>Forståelse</i>	44
4.4.1 <i>Forståelse i studiegruppe én</i>	45
4.4.2 <i>Forståelse i studiegruppe to</i>	48
4.4.3 <i>Oppsummering forståelse</i>	51
5 Drøfting	53

5.1	<i>I samsvar med eller motstridende til forskning på området?</i>	54
5.2	<i>Er det viktig at mennesker er like i undervisningssituasjoner for å oppnå trivsel og forståelse hos studentene?</i>	54
5.2.1	<i>Kan det være fordelaktig med innsikt i hverandres personlighetstyper?</i>	56
5.3	<i>Når er det viktig å prioritere trivsel og forståelse?</i>	57
5.3.1	<i>Skal vi alle være like? Hva med alt vi kan lære fra de som er ulik oss selv?</i>	58
6	Konklusjon	61
6.1	<i>Undervisningssituasjonen i høyere utdanning i Norge</i>	61
6.2	<i>Revidert analytisk rammeverk</i>	62
6.3	<i>Videre forskning</i>	64
7	Referanseliste	65
8	Vedlegg	69
	<i>Vedlegg A: Intervjuguide 1 – Spørsmål til forelesere</i>	69
	<i>Vedlegg B: Intervjuguide 2 – Spørsmål til studenter</i>	69
	<i>Vedlegg C: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informanter</i>	70
	<i>Vedlegg D: Manglende JTI som vedlegg</i>	74

Figurer

Figur 1: Jungs grunnmodell basert på Sharp (1992).....	7
Figur 2: Jungs personlighetstyper basert på Örtenblad et al. (2017).	9
Figur 3: Analytisk rammeverk som bakgrunn for analyse av funnene for å kunne svare på hvordan (mis)matching av personlighetstype mellom foreleser og student kan påvirke studentens trivsel og forståelse.	17
Figur 4: Studiens utvalg og oppsett.	22
Figur 5: Oversikt over prosess med datainnsamling.....	23
Figur 6: Oppsummerende om trivsel hos foreleser, i relasjon til foreleser og i forhold til undervisningsopplegg i studiegruppe én.....	43
Figur 7: Oppsummerende om trivsel hos foreleser, i relasjon til foreleser og i forhold til undervisningsopplegg i studiegruppe to.	44
Figur 8: Oppsummering av relasjonsmessig forståelse fra foreleser til student, og fra student til foreleser i studiegruppe én.....	51
Figur 9: Oppsummering av relasjonsmessig forståelse fra foreleser til student, og fra student til foreleser i studiegruppe to.	52
Figur 10: Revidert analytisk rammeverk.	63

Tabeller

Tabell 1: Oversikt over intervjuobjekter i studien.	25
Tabell 2: Oversikt over kartlagte fremtredende faktorer i hvordan personligheten påvirker arbeidshverdagen, samt konkretisering av den opplevde trivselen og forståelsen.	30

1 Innledning

Når man snakker om undervisningssituasjoner så snakker man gjerne om overføringen av kunnskap mellom foreleser og student; målet er at studenten skal lære seg fagkunnskapen. Hva studentene ender opp med å lære avhenger av alle faktorer som påvirker evnen til- og mulighetene for læring. Det er rimelig å anta at foreleseren har spesiell kunnskap innenfor sitt fagområde som gjennom undervisning ønskes videreført til studentene, men dette er bare én del av undervisningen. I undervisningssituasjoner finnes det nemlig andre aspekter som er viktige enn bare det fagmessige; aspekter det ikke er forsket så mye på, og som potensielt i større grad enn man er klar over kan bidra positivt til læring i undervisningssituasjoner. Her er studentenes trivsel, forståelse av foreleser og matching aspekter som ikke er forsket så mye på. Et aspekt av matching er å matche foreleser sin lærestil med studentenes læringspreferanse, som kan bidra til å øke studenters oppnåelse (Beck, 2001). Denne studien skal ikke handle om denne formen for matching, men et annet aspekt av matching som er relatert til dette, nemlig matching av personlighet mellom foreleser og student. Personligheten handler om «*de relativt stabile individuelle forskjellene i hvordan ulike mennesker tenker, handler og føler på tvers av forskjellige situasjoner*» (Kennair, 2018). Studiens omfang begrenser seg til høyere utdanning¹².

Det finnes ulike faktorer litteraturen sier er viktig i undervisningssituasjoner, hvor faktorer representerer «*en betydningsfull omstendighet*» (Tjernshaugen, 2019). Trivselen studentene opplever er et av aspektene som er viktig i undervisningssituasjoner. Ifølge Petegem, Aelterman, Rosseel og Creemers (2007) handler den opplevde trivselen om den umiddelbare opplevelsen av å ha det bra i situasjonen. Petegem et al. (2007) sier også at trivselen til studenter spiller en avgjørende rolle for selve utdanningskvaliteten og klasseromsklimaet som skapes. Mega, Ronconi og De Beni (2014) hevder at trivselen til studenter både påvirker og kan bidra til bedre selvregulert læring, høyere motivasjon og bedre eksamenskarakterer. Her fremmer Araque, Roldán og Salguero (2009) at bedre eksamenskarakterer videre kan gi vesentlig lavere sannsynlighet for at studenter dropper ut. Forståelsen studentene opplever at de har av sin foreleser, er et annet aspekt som er viktig. Forståelse er «*å begripe, fatte, gjøre*

¹ Forskning fra lavere utdanning blir benyttet i studien, men bør være relevant på bakgrunn av relasjonsforholdet mellom lærer og elev og at det kan være en tilsvarende undervisningssituasjon.

² Forskning fra arbeidslivet i relasjon til personlighet og påvirkning på atferd blir benyttet i studien, men er relevant fordi personlighet handler om de individuelle forskjellene på tvers av forskjellige situasjoner.

bruk av forstanden, innse, oppfatte» (Olsvik, 2021). Dersom studenter forstår sin foreleser, er det rimelig å anta at studentene bedre kan forstå hvor foreleser vil og hva som er målet med undervisningen. Dette er viktig fordi studentene skal lære mye på kort tid, og skal gjennomføre eksamen i en eller annen form. Engels, Aelterman, Petegem og Schepens (2004) peker på det fysiske klimaet som et viktig aspekt, der det er viktig at bygninger og rom er i god stand. Barrick (2005) trekker frem at personligheten er viktig gjennom at den spiller en viktig rolle i nesten alle aspekter av våre daglige liv, og Furnham (1994) legger til at personligheten bestemmer atferden vår. Personligheten til hver enkelt påvirker hvordan mennesker interagerer i grupper og med andre mennesker. Det dreier seg om at måten vi kommuniserer og samhandler med andre mennesker på, påvirkes av hvem vi er (Örtenblad, Koris & Pihlak, 2017).

Eksisterende forskning har undersøkt personlighetstype og ulike andre variabler. For å trekke frem noen har Asendorpf og Wilpers (1998) undersøkt hvordan personligheten påvirker sosiale relasjoner. Slocum og Hellriegel (2001) har undersøkt hvordan ledere leder basert på deres personlighetstype. Forskningen som plasserer seg nærmest forskningen i min studie, er det Örtenblad et al. (2017) har studert om forholdet mellom matching av personlighet og påvirkning på studenters forståelse av emnet og læring. Örtenblad et al. (2017) kan bidra med en forståelse av at matching av personlighetstype mellom foreleser og student *ikke* påvirker læringen eller forståelsen i emnet. Problemet med denne forskningen er at Örtenblad et al. (2017) ikke kan bidra med en forståelse av personlighetens potensielle påvirkning på studenters trivsel i undervisningssituasjoner. Dette er viktig å undersøke fordi trivselen til studenter både påvirker og kan bidra til bedre selvregulert læring, økt motivasjon og bedre eksamenskarakter (Mega et al., 2014). Et annet problem er at Örtenblad et al. (2017) har skrevet om forståelse, men begrepet forståelse har en annen betydning i Örtenblad et al. (2017) sin studie sammenlignet med i denne studien. I Örtenblad et al. (2017) sin studie handler forståelsen om den forståelsen studentene har av emnet, mens forståelse i min studie handler om den opplevde forståelsen studentene har av foreleser. Studentenes opplevde forståelse av foreleser er viktig fordi den kan bidra til forståelse av foreleser sine resonnementer og forklaringer. Studien til Örtenblad et al. (2017) har som all annen forskning begrensninger. Selv trekker forskerne frem at begrensninger med studien blant annet dreier seg om personlighetstesten som er benyttet. Her poengterer de at den ikke er kvalitetssikret og dermed kan ha påvirket resultatet av forskningen. Örtenblad et al. (2017) indikerer at ny

forskning bør ta i bruk et kvalitetssikret psykologisk verktøy. Det er avgjørende at det psykologiske verktøyet er kvalitetssikret fordi det legger grunnlaget for hele studien.

En forståelse av studenters opplevde trivsel og forståelse av foreleser er viktig for at vi skal kunne forbedre undervisningssituasjoner. Det finnes forskning på området, men den forskningen som finnes har mangler. Dermed er problemstillingen todelt. På den ene siden mangler vi kunnskap om hvordan personlighet påvirker trivsel hos studentene. På den andre siden finnes det forskning på (mis)matching av personlighetstype mellom foreleser og student, men denne forskningen tar ikke for seg den relasjonelle forståelsen studenten har av foreleser og benytter et psykologisk verktøy som ikke er kvalitetssikret. Dette gjør det derfor nødvendig å foreta forskning på studentenes trivsel og relasjonsmessig forståelse av foreleser gjennom å benytte et kvalitetssikret psykologisk verktøy. Dette gjøres i min studie gjennom bruk av JTI (Jungiansk Type Index) som er kvalitetssikret av DNV-GL i Norge (Optimas Organisasjonspsykologene, u.å.).

Formålet med denne studien er dermed å bidra til en forståelse av hvordan (mis)matching av personlighetstype mellom foreleser og student kan påvirke studentens trivsel og forståelse. Det overordnede forskerspørsmålet som skal svare på problemstillingen er derfor følgende:

«Hvordan kan (mis)matching av personlighetstype mellom foreleser og student påvirke studentens trivsel og forståelse?»

For å kunne svare på det overordnede forskerspørsmålet i studien er det utformet et analytisk rammeverk og to underordnede forskerspørsmål som vil bli benyttet for å fremlegge de funnene som er gjort på en oversiktlig og god måte. De to underordnede forskerspørsmålene utdypes i 2.7, men trekkes frem her for å gi deg som leser en helhetlig forståelse av det som undersøkes:

Forskerspørsmål 1: *«Hvordan påvirker personlighetstypen faktorene som ligger til grunn for opplevd individuell trivsel i undervisningssituasjoner?»*

Forskerspørsmål 2: *«Hvordan spiller personlighetsmessige preferanser inn på forståelsen studentene har av foreleser?»*

Ved å analysere og svare på de underordnede forskerspørsmålene hver for seg, vil man få en helhetlig forståelse av både hvordan personligheten henger sammen med studentenes opplevde trivsel og forståelsen studentene har av foreleser.

I det neste kapittelet skal vi se på relevante teorier og begreper som brukes til å besvare hvordan (mis)match av personlighetstype mellom foreleser og student kan påvirke studentens trivsel og forståelse. De samme teoriene og begrepene er benyttet til å utforme de to underordnede forskerspørsmålene, som har til hensikt å knytte personligheten til foreleserne og studentene opp mot deres opplevde trivsel og forståelse. Kapittel 3 redegjør for metoden som er brukt for å hente inn relevant data. De underordnede forskerspørsmålene vil brukes som utgangspunkt i fremleggelsen av funnene i kapittel 4 for å kunne se personlighetens påvirkning på studentenes trivsel og forståelse som følge av (mis)matching av personlighetstype mellom foreleser og student. I kapittel 5 vil resultatene drøftes i lys av matching for å kunne si noe om hvilke implikasjoner resultatene kan ha. Avslutningsvis vil kapittel 6 fremme en konklusjon som svar på hvordan (mis)match i personlighet mellom foreleser og student kan påvirke studentens trivsel og forståelse.

2 Teori

For å kunne svare på det overordnede forskerspørsmålet skal vi ta for oss relevant litteratur og teori innenfor fagområdet. Teorien vil ha til hensikt å bidra til at du som leser får en forståelse av personlighet, typene som undersøkes i denne studien og JTI. Først når denne teorien er presentert kan vi ta for oss matching og hva det innebærer. Teorier knyttet til trivsel og forståelse vil også bli gjennomgått, ettersom det undersøkes om matching av personlighetstype mellom foreleser og student påvirker dette. Til slutt oppsummeres teorien i et analytisk rammeverk. Både teorien som er presentert og rammeverket som er utformet vil bli brukt som en støtte til innhentet empiri. Det analytiske rammeverket som presenteres bidrar til å danne en forståelse av at det er andre ting enn bare det faglige som påvirker undervisningssituasjoner. På den måten bidrar det analytiske rammeverket til å kunne besvare det overordnede forskerspørsmålet i studien.

2.1 Personlighet

Det er nødvendig med teori om hvordan personlighet påvirker mennesker i ulike situasjoner for å kunne studere og si noe om hvordan mennesker blir påvirket av personligheten i undervisningssituasjoner. Dermed presenteres teorien om personlighet med grunnlag i at forskning slår fast at personligheten til individer har noe å si for atferden (Barrick, 2005; Furnham, 1994; Jung, 1971; Kennair, 2018; Kroeger, Sutton, Allinson & Williams, 2013; Thuesen & Rutledge, 2002; Örtenblad et al., 2017; Rothstein & Goffin, 2006; Sharp, 1992; Slocum & Hellriegel, 2001).

I personlighetsteorien skilles det særlig mellom typeteori og trekkteori, der typer dreier seg om en kategorisering (Jung, 1971), mens trekk referer til enkeltdimensjoner som er bygget opp av ulike komponenter (Furnham, 1994). Denne studien legger til grunn typeteori, og tar i bruk et typeteoretisk psykologisk verktøy (JTI) for å skille mellom personlighetstyper. Furnham (1994) hevder at denne typen kategorisering er den enkleste og eldste måten å klassifisere mennesker på, og at det blant annet er grunnen til at denne teorien er populær.

I undervisningssituasjoner og generelt i sosiale settinger eksisterer det individuelle forskjeller og likheter mellom mennesker. Barrick (2005) hevder at «*personality plays a meaningful role in nearly all facets of work and our daily lives*». Til tross for generelle likheter mellom

individer, er alle mennesker unike (Jung, 1971) gjennom blant annet personligheten (Furnham, 1994). Furnham (1994) påpeker at personligheten fungerer som en bestemmende faktor for atferd. I likhet med Furnham (1994) hevder Barrick (2005) at alle har en personlighet, og at den er avgjørende fordi den forutsier og forklarer atferd.

Personligheten viser seg som konsistent og noe som består over tid (Barrick, 2005; Furnham, 1994; Kroeger et al., 2002; Örtenblad et al., 2017; Riso og Hudson, 1996), til tross for at Asendorpf og Wilpers (1998) hevder at den kan endre seg over måneder og år. Når personligheten består over tid, er det relevant hvordan man forholder seg til likheter og ulikheter. Kroeger et al. (2002) hevder at de aller fleste mennesker tiltrekkes av personer som er ulik en selv. Over tid vil likevel de aller fleste oppleve at ulikhetene blir en utfordring og fører til intoleranse. Mennesker kan generelt tenke at de foretrekker ulikheter, mens realiteten fremmer at det faktisk er få som gir rom for dem. Det å akseptere andres ulikheter er vanskelig (Kroeger et al., 2012).

Som med de fleste teorier, har det også blitt rettet kritikk mot teorien om personlighet. Blant annet trekker Barrick (2005) frem at teorien om personlighet tidligere har blitt kritisert for å være en ineffektiv måte for å forutsi atferd. I tillegg påpeker Sutton et al. (2013) at kritikken blant annet dreier seg om at ulike typeteorier oversimplifiserer likheter og ulikheter mellom individer, og at virkeligheten er mer komplisert enn typeteoriene gir uttrykk av. Her hevder Jung (1971) at det ikke er noen typologiske systemer som kan bidra til mer enn en antydning av likheter og ulikheter mellom mennesker.

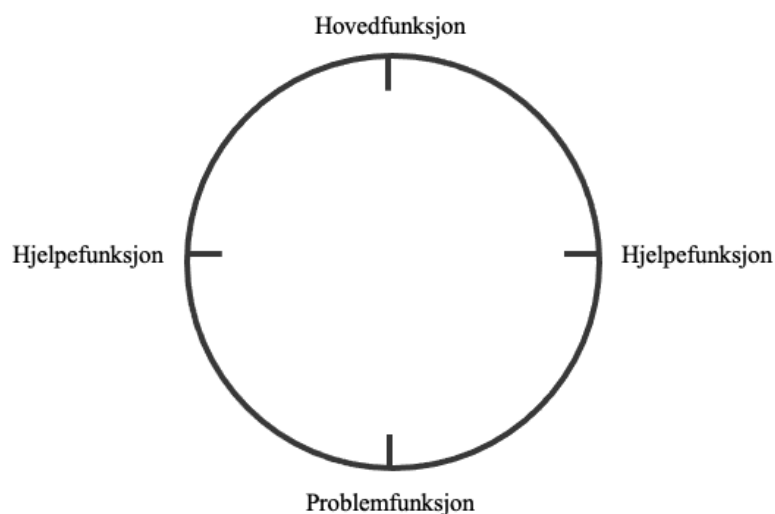
I denne studien baserer en forståelse av personlighetstyper seg på Carl Gustav Jung (1971) sin teori om psykologiske typer. JTI er derfor valgt som psykologisk verktøy for å kunne kartlegge ulike personlighetstyper, ettersom den baserer seg på denne teorien. Videre skal vi derfor gå nærmere inn på litteratur knyttet til Jungs teori, typene og psykologiske verktøy. Det finnes flere andre psykologiske verktøy som kunne vært brukt til å undersøke og kartlegge personlighetstyper. Dermed kan valget som er tatt påvirke funnene som blir gjort og de resultatene som kommer frem.

2.2 Grunntrekkene i Jungs typeteori

Vi trenger en teori for å forstå fundamentet i JTI. Jungs typeteori brukes dermed for å kunne forstå hvordan personligheten er satt sammen, og hvordan det ligger som grunnlag for de ulike personlighetstypene i JTI.

Denne studien begrenses til å ta for seg to av de tre dimensjonene Jung fremmer i sin typeteori, nemlig sansing og intuisjon, og tenking og følelse. Dette er fundamentale mentale prosesser som mennesker tar i bruk i deres håndtering av omgivelsene (Jung, 1971). I sin typologimodell benytter Jung åtte grupper. To grunnholdninger som dreier seg om introversjon og ekstroversjon, og fire ulike mentale orienteringsfunksjoner- sansing, intuisjon, tenking og følelse. Alle disse kan fremkomme i både introvert og ekstrovert form (Jung, 1971; Sharp, 1992).

Jungs grunnmodell fremstilles ofte som en sirkel, som illustrert i figur 1 nedenfor. Funksjonen som brukes mest vil plasseres på toppen, og hvilken funksjon dette er varierer fra person til person. Alle de fire funksjonene kommer med likeverdige bidrag. Ut fra situasjoner ville idealet vært å kunne benytte seg av den funksjonen som er mest hensiktsmessig til enhver tid. I praksis er dette uopnåelig, og en av funksjonene vil alltid være mer utviklet enn de andre. Denne kalles hovedfunksjonen, og er mer spesialisert og effektiv enn de andre hjelpefunksjonene og problemfunksjonen ettersom den brukes mest. Problemfunksjonen er den funksjonen som er minst utviklet (Sharp, 1992).



Figur 1: Jungs grunnmodell basert på Sharp (1992).

2.2.1 Tenking, følelse, sansing og intuisjon

Når vi går dypere inn i typeteorien ser vi nærmere på de ulike mentale funksjonene. Dette gjør vi for å forstå hva de ulike funksjonene faktisk er og hvordan de skiller seg fra hverandre. Det er disse funksjonene som sammen danner det vi kaller for personlighetstyper. Et teoretisk grunnlag av de ulike funksjonene er derfor nødvendig for å forstå personlighetstypen til forelesere og studenter i denne studien.

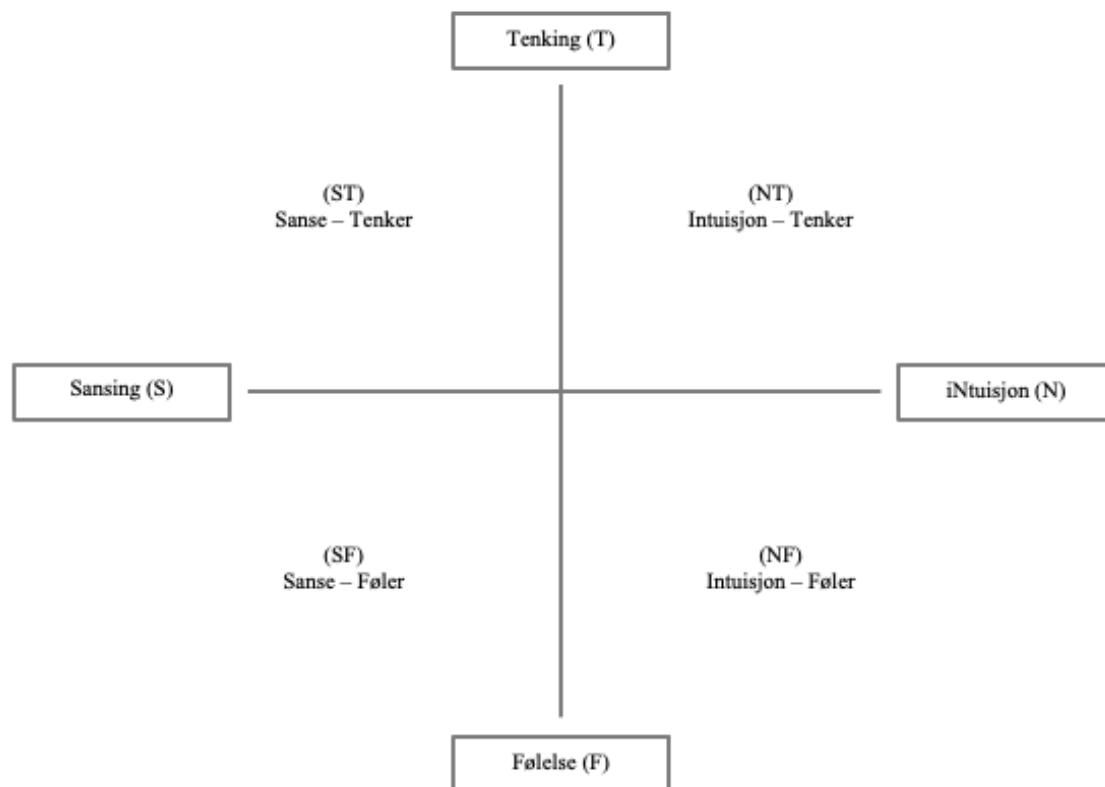
Alle funksjonene har sine oppgaver i personligheten. Jung delte de fire ulike funksjonene inn i to vurderingsfunksjoner og to persepsjonsfunksjoner. De fire mentale funksjonene styrer menneskers mentale aktiviteter og bestemmer hvordan mennesker forholder seg til verden på. Måten dette gjøres på er gjennom avgjørelser ved enten tenking eller følelse, og forståelsen som legges til grunn gjennom enten sansing eller intuisjon (Jung, 1971). Tenking innebærer logisk sammenheng, og er dermed kategorisert som en vurderingsfunksjon. Mennesker som har denne mentale prosessen som hovedfunksjon har en tendens til å trekke logiske slutninger, og forholder seg til relasjoner med andre på et upersonlig nivå. Følelse er vurderende gjennom at den sammenligner verdier og veier dem opp mot hverandre. Mennesker som bruker denne mentale funksjonen som sin hovedfunksjon er opptatt av harmoni og retter oppmerksomheten mot ulike menneskelige aspekter. Sansing og intuisjon er persepsjonsfunksjoner, som er måter mennesker oppfatter det som «er». Sansing registrerer mennesker, gjenstander og hendelser. Mennesker som lener seg på sansingen som hovedfunksjon, fokuserer på umiddelbar opplevelse gjennom syn, hørsel, følelse, smak og lukt. Intuisjon innebærer å fange opp muligheter. Denne mentale funksjonen handler om implisitte oppfatninger knyttet til mening og muligheter (Jung, 1971; Kroeger et al., 2002; Sharp, 1992; Örtenblad et al., 2017).

2.2.2 Personlighetstypene i studien

Nå har vi sett på de ulike funksjonene og hva som kjennetegner dem, men for å kunne forstå de ulike personlighetstypene er det nødvendig å se på hvordan disse dannes av de ulike funksjonene. Derfor skal vi nå se nærmere på de ulike personlighetstypene og hva som kjennetegner dem. Senere vil denne teorien bli benyttet i fremleggelsen av funnene som er gjort for å kunne se sammenhenger mellom atferden som trekkes frem i teorien, og den atferden som blir tydeliggjort fra foreleserne og studentene. På den måten vil dette kunne bidra til å danne et bilde av hvilke faktorer det er som påvirker studentenes trivsel og

forståelse i undervisningssituasjoner, og om (mis)match av personlighetstype med foreleser har noe å si for disse faktorene.

Denne studien legger til grunn en definisjon av type beskrevet av Jung som «*a type is a characteristic model of a general attitude occurring in many individual forms*» hvor «attitude» referer til de fire mentale funksjonene- nemlig tenking, følelse, sansing og intuisjon (Jung, 1971, s. 612). Figur 2 nedenfor presenterer og tar for seg de to dimensjonene denne studien baserer personlighetstypene på, nemlig tenking-følelse og sansing-intuisjon. Disse to dimensjonene danner sammen de fire ulike personlighetstypene: ST (sanse-tenker), NT (intuisjon-tenker), NF (intuisjon-føler) og SF (sanse-føler) (Örtenblad et al., 2017).



Figur 2: Jungs personlighetstyper basert på Örtenblad et al. (2017).

2.2.2.1 Studenter og typene

Når det kommer til en beskrivelse av hva de ulike personlighetstypene innebærer, har Örtenblad et al. (2017) tatt for seg dette basert på studenter. Studenter med personlighetstypen ST har en tendens til å fokusere på hierarkisk oppbygd ledelse, effektivitet og inndeling av

avdelinger etter funksjonalitet. NT studenter har en tendens til å være opptatt av sammenhenger og samarbeid mellom ulike enheter internt i organisasjonen, samt miljøet tilknyttet for eksempel kunder. Studenter med personlighetstypen NF er opptatt av at alle i virksomheten får muligheter til å være lykkelige og ha det gøy. SF studenter på sin side er opptatt av individene og er opptatt av at hver enkelt får muligheter til å dele sine ideer, tanker og forslag med resten av virksomheten. Personligheten påvirker hvordan mennesker tar beslutninger, men den kan også være med å forklare hvor bra mennesker faktisk kan forstå hverandre (Örtenblad et al, 2017).

2.2.2.2 Ledere og typene

I eksisterende litteratur har det ikke lyktes å finne konkret teori tilknyttet de ulike personlighetstypene hos forelesere. York-Barr og Duke (2004) hevder at lærere tar på seg flere lederfunksjoner som blant annet planlegging og organisering. «*Leadership is viewed as a potential capacity of both teachers and administrators*» og «*leadership is not vested in one person who is high up in the hierarchy and assigned to a formal position of power and authority*» (York-Barr & Duke, 2004, s. 262). Augustsson og Boström (2012) legger til at assosiasjonen mellom ledelse og det arbeidet lærere gjør underbygges av det faktum at «*education is the managing of someone else`s learning and development, the school, interacting with the surrounding society, has become much more than a “knowledge intermediary”, and a teaching situation can be perceived as a small social organization, with the teacher as leader and the students as followers*» (Augustsson & Boström, 2012, s. 167). Med bakgrunn i dette er det foretatt en generalisering fra leder til foreleser, og teorien til Slocum og Hellriegel (2001) kan dermed ansees som relevant.

Slocum og Hellriegel (2001) går nærmere inn på ulike typer ledere basert på de fire ulike personlighetstypene. ST ledere vil etablere strukturer og rutiner for å skape en stabil organisasjon. De er tenkere som ønsker å drive virksomheten basert på upersonlige fakta, og som jobber hardt og fungerer som pålitelige ledere. Samtidig kan de bli utålmodige med prosjekter som blir forsinket på grunn av komplikasjoner, og de ser helst at alle holder seg til poenget. NT ledere fungerer som arkitektene for prosesser og ideer. De fokuserer på muligheter, men nærmer seg disse basert på en upersonlig analyse. Samtidig har de en enorm driv når de er involvert i en kreativ prosess. Når det overordnede kreative arbeidet er ferdig, er

de mer enn villige til å la noen andre ta over. Dette er ledere som forventer mye av dem selv og andre, ofte mer enn det er mulig å levere. NF ledere leder med en tydelig forpliktelse overfor de menneskene de leder. De er flinke til å se muligheter for både virksomheten og menneskene i den, og er tålmodige med kompliserte situasjoner hvor de kan vente på riktig tidspunkt for å ta fatt på en idé. Samtidig kan disse lederne ta administrative beslutninger basert på subjektivitet fremfor å basere dem på målte prestasjoner. SF ledere er pragmatiske og kan håndtere konkrete problemer på en metodisk måte. De vet hva som foregår i virksomheten gjennom at de er dyktige til å observere detaljene rundt hvordan organisasjonen drives (Slocum & Hellriegel, 2001). Slocum & Hellriegel (2001) konkluderer med at ledere ikke bør anta at det finnes én riktig måte å løse problemer på, og at ledere generelt bør være oppmerksomme på at andre kolleger kan ha andre måter å løse problemer på enn dem selv.

2.2.3 Typeteoriens begrensninger

Typeteorien representerer generelt noen tydelige begrensninger, men ansees likevel sentral i denne studien for å danne et bilde av hvordan ulike preferanser hos enkeltindivider påvirker deres forståelse og trivsel i en undervisningssituasjoner. Det er likevel viktig at det gjøres klart at typeteorien har sine begrensninger, slik at du som leser også er klar over de begrensningene som er mest fremtredende.

Innenfor typeteori er det ingen typologiske systemer som kan bidra til mer enn en antydning av likheter og forskjeller mellom mennesker. Jung trekker selv frem at det er umulig å gi en fullstendig typebeskrivelse som stemmer helt og fullstendig for ett enkelt menneske, selv om den kan være treffende for tusener (Jung, 1971; Sharp, 1992). Samtidig finnes det kritikk til typeteori som fremmer at typologier oversimplifiserer likheter og ulikheter mellom individer, og at virkeligheten er mer komplisert, til tross for at typologier har mange praktiske fordeler (Sutton et al., 2013).

2.3 Psykologisk verktøy for personlighetstyper

For å kunne svare på det overordnede forskerspørsmålet var det nødvendig å benytte en kategorisering av personlighetstyper i denne studien. Med psykologisk verktøy for personlighetstyper menes tester som er ment å gi en personlighetsprofil (DNV GL, u.å.).

Innenfor personlighet finnes det mange ulike måter å kartlegge personligheten. Her er femfaktormodellen, enneagramteorien, MBTI (Myers-Briggs Type Indicator) og JTI (Jungiansk Type Index) noen av disse psykologiske verktøyene (Optimas Organisasjonspsykologene, u.å.; Riso & Hudson, 1996; The Myers & Briggs foundation, 2021). Felles for dem er at slike psykologiske verktøy har til hensikt å gi enkeltindivider bedre innsikt og forståelse av seg selv og andre i mellommenneskelige samspill (Optimas Organisasjonspsykologene, u.å.). Som nevnt innledningsvis benytter denne studien JTI for å bestemme forelesernes og studentenes ulike personlighetstyper.

2.3.1 Kritikk av psykologiske verktøy

«Selv om Jung ikke kunne forutse den nå utbredte kommersielle anvendelsen av hans typologimodell, kom han med advarsler mot å bruke den som en lettvent guide til gode konklusjoner om menneskets karakter» (Sharp, 1992, s. 86).

Det finnes mange ulike psykologiske verktøy tilgjengelig på markedet, og det er viktig at det er klarhet knyttet til at ikke alle er godt egnet eller gjennomarbeidet på en god måte (DNV GL, u.å.). Når man skal kartlegge personlighetstype kan tilfeldige omstendigheter spille inn som en risikofaktor. Jung (1971) hevder at det kan eksistere en tvil hos individet selv om hvor vedkommende selv hører hjemme, som videre kan bidra til vanskeligheter med å foreta en kategorisering. Her hevder Rothstein og Goffin (2006) at individer bevisst kan svare feilaktig på psykologiske verktøy. Det kan også dreie seg om hvilke forventninger det tenkes at andre har til en, at man selv er usikker og ukomfortabel med å fylle ut et psykologiske verktøy, eller at dersom det er en pågående utvikling av en av funksjonene som er mindre brukt- kan dette bidra til uklarhet for en selv (Optimas Organisasjonspsykologene).

Til tross for kritikken som er rettet mot bruken av psykologiske verktøy og deres svakheter, ble JTI benyttet for å kartlegge personlighetstypen i denne studien. Uten å benytte et psykologisk verktøy ville det vært vanskelig å foreta en studie som omhandler personlighetstyper og deres påvirkning. Dermed bidrar JTI-en til at en kartlegging er mulig og at preferanser kan tydeliggjøres for å kunne se sammenhenger, som igjen er viktig for å kunne svare på det overordnede forskerspørsmålet.

2.4 Matching

For at vi skal kunne svare på det overordnede forskerspørsmålet i studien er det først nødvendig med teori om matching. Dette er helt nødvendig for å kunne fastslå hva man anser som en match og dermed for å kunne måle match i studien. Teorien om matching vil hovedsakelig bli brukt som en støtte i drøftelsen av resultatene for å kunne drøfte hvilke implikasjoner resultatene kan ha.

I denne studien er det fokus på match i personlighetstype mellom foreleser og student. Fordi studien har et fokus på matching, vil dette være utgangspunktet i teorien som trekkes frem. En match kan defineres som «*a pair suitably associated*» (Merriam-Webster, u.å.). På den andre siden innebærer en mismatch «*to match two people wrongly or unsuitably*» (Merriam-Webster, u.å.). En match generelt innebærer altså at noe passer godt sammen, i dette tilfellet dreier det seg om at foreleser og student passer sammen i forhold til preferanser i undervisningssituasjoner basert på deres personlighetstype. En match innebærer at foreleser og student har lik personlighetstype, mens en mismatch innebærer at foreleser og student har ulik personlighetstype. Likevel er det ikke gitt at lik personlighetstype vil vise seg som en empirisk match i studien. Det kan tenkes at personer med lik personlighetstype ikke nødvendigvis har en opplevelse av at de er «*suitably associated*».

Forskning fremmer at matching av foreleser sin lærestil med studentenes læringspreferanse vil bidra til å øke studenters oppnåelse (Beck, 2001). Beck (2001) hevder videre at når lærere blir klar over studentenes læringspreferanse, øker sannsynligheten for at lærerne vil prøve å imøtekomme disse ulike preferansene. En match kan dermed være relevant på flere mulige områder, også utenfor selve personligheten. Tidligere forskning (Beck, 2001) kommer tilbake til at oppnåelsen til studentene er det som er viktig.

Örtenblad et al. (2017) antok i sin studie at studenter som hadde samme personlighetstype som foreleser, altså en match, synes å ha enklere for å ta imot foreleser sine læringsmetoder og forstå innholdet i hva foreleser skulle lære til studentene. Samtidig fant Örtenblad et al. (2017) i sin studie at matching i personlighetstype ikke hadde noen påvirkning på læringsutbyttet til studentene. Antakelsen som er gjort i studien til Örtenblad et al. (2017) kan sees i sammenheng med teorien om at likheter tiltrekker likheter, det såkalte «*similarity-attraction paradigm*» som fremmer at mennesker tiltrekkes av andre som er like dem selv mer

enn de som er ulike en selv. Denne effekten inkluderer også personlighet, men begrenses ikke til kun å omhandle personlighet. Det var Donn Byrne som grunnla modellen hvor det helt sentrale er at like holdninger forsterker hverandre. Fra dette perspektivet fremmes det at individer har et grunnleggende behov for et logisk og konsistent syn på verden, og at andre mennesker som er enige med oss validerer våre ideer og holdninger (Montoya & Horton, 2012; Montoya & Horton, 2004). Teorien til Donn Byrne har blitt kritisert for manglende evne til å gjøre rede for de empiriske bevisene. I tillegg har modellen blitt kritisert for sin manglende evne til å redegjøre for manglende tiltrekning når det kommer til negative trekk hos mennesker (Montoya & Horton, 2012).

I undervisningssituasjoner når det kommer til studenters trivsel og forståelse står deres preferanser i sentrum for om det oppleves trivsel og forståelse. Ved å matche preferansene foreleser har med de preferansene studenten har, vil klasseromsklimaet og oppnåelsen til studentene øke (Beck, 2001). Gjennom å benytte en match i personlighetstype, vil preferansene og det som foretrekkes kunne være likt (Jung, 1971) mellom foreleser og student. Ved at personlighetstypen videre virker avgjørende inn på ulike situasjoner (Barrick, 2005) vil en match i personlighetstype mellom foreleser og student kunne være hensiktsmessig å studere i sammenheng med nettopp opplevd trivsel og forståelse hos studentene. På den andre siden fremmer Jung (1971) at alle er unike. Dermed kan det tenkes at en studie av match i personlighetstype mellom foreleser og student kan bidra til to ganske ulike preferanser i undervisningssituasjoner til tross for lik personlighetstype.

2.5 Trivsel

En del av det overordnede forskerspørsmålet innebærer trivsel. Vi trenger en teori om trivsel for å vite hva dette er og hvorfor det er viktig. Videre er et teoretisk grunnlag om trivsel avgjørende for å kunne måle den opplevde trivselen hos mennesker som undersøkes. Gjennom å kunne måle den opplevde trivselen kan man analysere funnene for å finne ut om det faktisk er en match slik vi definerer det og hvilken påvirkning dette har på trivselen. Teorien om studenters og foreleseres trivsel vil bli brukt i fremleggelsen av funnene, samt i drøftingen for å belyse hvilke implikasjoner resultatene kan ha.

Trivsel handler om hvordan vi har det og dermed følelsen vi sitter med. Disse følelsene spiller sentrale roller i sosiale interaksjoner både mellom studenter og mellom forelesere og

studenter, og påvirker hvor mye som læres og engasjementet studenter viser (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011). I tillegg trekker Spilt, Koomen og Thijs (2001) frem at relasjonen mellom lærer og student er viktig for trivselen til studenten. Petegem, Aelterman, Rosseel og Creemers (2007) hevder at studenters trivsel kan betraktes som avgjørende for selve utdanningskvaliteten, og at et positivt klasseromsklima kan bidra til en høyere følelse av trivsel. Studenter som opplever trivsel kan få påvirket deres evne til bedre selvregulert læring, høyere motivasjon og bedre eksamenskarakterer (Mega et al., 2014). Trivselen i undervisningssituasjoner refererer til den umiddelbare opplevelsen av å ha det bra i situasjonen (Petegem et al., 2007). Trivselen hos studenter kan dermed defineres som «*a positive emotional state that is the result of a harmony between the sum of specific context factors on the one hand and the personal needs and expectations towards the school on the other hand*» (Engels, Aelterman, Petegem & Schepens, 2004, s. 128). Petegem et al. (2007) påpeker at det er viktig å huske på at trivselen til studenter er individuell, og det som gjør at én student trives, ikke nødvendigvis fører til at andre studenter trives; selv om det kan finnes likhetstrekk. Engels et al. (2004) hevder videre at foreleseren er en avgjørende figur, og at et passende og godt forhold til foreleser bidrar til en økt positiv holdning til skolen.

Foreleseres trivsel har fått mindre oppmerksomhet i litteraturen enn studenters trivsel (Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Petegem et al. (2007) påpeker at trivselen til læreren kan bli sett på som en viktig faktor i et klasseromsklima, og at når lærere trives kan det også påvirke om studentene trives og deres oppnåelser. Petegem, Creemers, Rosseel og Aelterman (2005) påpeker at lærere både har en direkte og en indirekte påvirkning på studentene. I seg selv er undervisning en veldig kompleks aktivitet som påvirkes av flere faktorer. Det kan blant annet dreie seg om emnet, tilgjengelig tid, hvem læreren er og ressurser til rådighet. For å trives trenger læreren å føle seg komfortabel på arbeidsplassen generelt og i klasserommet spesielt. Samtidig skiller lærere seg fra hverandre i hva de selv foretrekker, og i hvilken grad de utfører kontroll over studentene. Noen foretrekker et disiplinert miljø for læring, mens andre ønsker å skape en hyggelig klasseromsatmosfære der studentene føler seg trygge til å ta risiko og være kreative (Petegem et al., 2005).

2.6 Forståelse

Nå har vi tatt for oss teori om trivsel, men forståelse representerer også et av elementene i det overordnede forskerspørsmålet i studien. Som med trivsel, trenger vi en teori om forståelse for å vite hva dette er og hvorfor det er viktig. Et teoretisk grunnlag om forståelse er avgjørende for å kunne måle den opplevde forståelsen hos mennesker som undersøkes i denne studien. Gjennom å kunne måle den opplevde forståelsen kan man analysere funnene for å finne ut om det faktisk er en match slik vi definerer det og hvilken påvirkning dette har på forståelsen. Teorien om forståelse vil bli brukt i fremleggelsen av funnene for å fastslå om de menneskene som undersøkes har en opplevd forståelse, samt i drøftingen for å belyse hvilke implikasjoner resultatene kan ha.

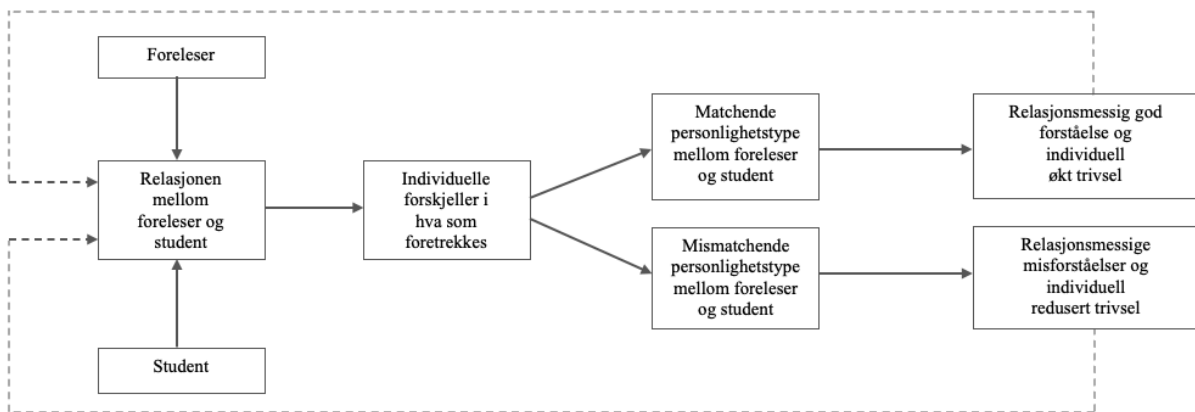
Hvordan mennesker forstår andre og andres forståelse av dem selv, representerer subjektive oppfatninger. Alle mennesker har sin egen stil, en egen preferanse for hva man foretrekker som speiles av personligheten (Jung, 1971). Ulikheter i disse preferansene kan føre til mange misforståelser (Kroeger et al., 2002). Kroeger et al. (2002) hevder at forståelsen av dem under og over i hierarkiet fungerer som en avgjørende faktor for effektiv kommunikasjon. Dette kan videre relateres til undervisningssituasjoner som et hierarkisk system (Petegem et al., 2007). Forståelsen studenten har av foreleser er derfor viktig fordi undervisningssituasjoner er basert på kommunikasjon mellom foreleser og student. Her hevder Örtenblad et al. (2017) at personligheten med dens mentale funksjoner påvirker hvordan mennesker tar beslutninger, men også at disse mentale funksjonene kan bidra til å forklare hvor bra mennesker faktisk kan forstå hverandre. Asendorpf og Wilpers (1998) trekker frem at personligheten påvirker sosiale forhold, og dermed vil personligheten til foreleser og student kunne påvirke relasjonen mellom dem.

2.7 Analytisk rammeverk

Basert på teorien som er gjort rede for, er det utformet et analytisk rammeverk for å gi en forståelse av det som undersøkes i denne studien. Formålet med det analytiske rammeverket er å benytte det i fremleggelsen av funnene for å kunne se sammenhengen mellom teori og empiri, og dermed for å komme frem til resultatene i denne studien. Det analytiske rammeverket skal brukes for å besvare det overordnede forskerspørsmålet i studien:

«*Hvordan kan (mis)matching av personlighetstyper mellom foreleser og student påvirke studentens trivsel og forståelse?*»

Det analytiske rammeverket tar utgangspunkt i relasjonen mellom foreleser og student som eksisterer i undervisningssituasjoner. Fra teorien er det gjort klart at det eksisterer individuelle forskjeller i hvordan man oppfatter omgivelsene rundt seg, og hvordan man foretrekker å ta beslutninger. Videre har denne undersøkelsen fokusert på om henholdsvis matchende personlighetstype mellom foreleser og student, eller mismatchende personlighetstype mellom foreleser og student videre påvirker studentenes trivsel og forståelse. Det analytiske rammeverket er satt sammen og basert på teorien som er gjort rede for ovenfor, hvor teoriene har blitt tolket og sett i sammenheng opp mot hverandre for å kunne utforme dette.



Figur 3: Analytisk rammeverk som bakgrunn for analyse av funnene for å kunne svare på hvordan (mis)matching av personlighetstype mellom foreleser og student kan påvirke studentens trivsel og forståelse.

Videre fremmer rammeverket at relasjonen mellom foreleser og student ofte speiles av de individuelle forskjellene i hva som foretrekkes hos enkeltindivider. Dette danner videre grunnlaget for matching og mismatching av personlighetstype basert på hvilke preferanser individer har. Her blir det da snakk om at en matching av personlighetstype påvirkes av hva den enkelte foretrekker, og fra teorien om disse personlighetstypene, vil en match indikere at begge kan ha preferanser for det samme. Det analytiske rammeverket tydeliggjør at dette vil kunne ha en betydning for forståelsen mellom foreleser og student, samt trivselen til den enkelte. I denne sammenheng antas det at den opplevde forståelsen og trivselen vil kunne ha en tilbakevirkende effekt på det eksisterende relasjonsforholdet på enten en positiv eller negativ måte.

I undersøkelsen av hvordan (mis)matching av personlighetstype mellom foreleser og student kan påvirke trivsel og forståelse, er det nødvendig å studere områdene hver for seg for å kunne svare på det overordnede forskerspørsmålet i studien. Det innebærer å studere personlighetstypens påvirkning på henholdsvis trivsel og forståelse for seg selv. Med utgangspunkt i teoriene jeg har valgt kan det overordnede forskerspørsmålet dermed spesifiseres til to mer detaljerte underordnede forskerspørsmål. Disse forskerspørsmålene vil danne utgangspunktet for funn og analyse. De to underordnede forskerspørsmålene er:

Forskerspørsmål 1: *«Hvordan påvirker personlighetstypen faktorene som ligger til grunn for opplevd individuell trivsel i undervisningssituasjoner?»*

Forskerspørsmål 2: *«Hvordan spiller personlighetsmessige preferanser inn på forståelsen studentene har av foreleser?»*

Hvert av disse forskerspørsmålene fokuserer på ett element fra det som ønskes besvart, dermed muliggjør en besvarelse av disse en besvarelse av det overordnede forskerspørsmålet i studien. Ved å separat analysere hvordan personligheten påvirker henholdsvis trivselen og forståelsen for seg selv, vil man få en helhetlig forståelse av hvordan personligheten henger sammen med opplevd trivsel og forståelse studentene har av foreleser. I besvarelsen av forskerspørsmål 1 vil man få en forståelse av hvilke ulike faktorer som er avgjørende for individet i hva som skal til for at vedkommende trives. I tillegg vil forskerspørsmål 2 bidra til et inntrykk av hvordan preferanselikhet og preferanseulikhet påvirker forståelsen studentene har av foreleser. Funnene og analysen fra den innsamlede empirien vil dermed bli fremlagt med støtte fra de underordnede forskerspørsmålene og teorien, for å kunne svare på det overordnede forskerspørsmålet.

3 Metode

I dette kapitlet skal vi gå gjennom hvordan det overordnede forskerspørsmålet «*hvordan kan (mis)matching av personlighetstype mellom foreleser og student påvirke studentens trivsel og forståelse?*» har blitt besvart. Kapitlet vil dermed fremlegge og gjøre rede for de metodiske valgene som ble tatt ved innsamling og bearbeiding av datamaterialet, samt de begrensningene som casestudien har stått og også står overfor. Vi skal starte med å gå inn på studiens forskningsdesign hvor forskerens, altså mitt eget ståsted, påvirker forskningsdesignet som er valgt (Arbnor & Bjerke, 2009).

3.1 Studiens forskningsdesign

Det overordnede forskerspørsmålet i studien reiser spørsmål om hvordan man undersøker match og mismatch, samt hvordan man måler personlighetstype. I denne studien undersøkes en match gjennom en kvalitativ casestudie av to små studiegrupper og semistrukturerte dybdeintervjuer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016; Yin, 2018). Dermed er studien en «*multiple casestudie*» (Yin, 2018). Studiegruppene består av forelesere og studenter som har interagert i undervisningssituasjoner. Dette ble benyttet for å finne ut om den opplevde trivselen og forståelsen til studenten som har lik personlighetstype som foreleseren, skiller seg fra opplevelsen til studenten som har ulik personlighetstype som foreleseren. Her ble det altså undersøkt om studenten med lik personlighetstype som foreleser hadde en annen mer positiv opplevelse, enn studenten med ulik personlighetstype som foreleser. Dybdeintervjuene av forelesere og studenter i to små studiegrupper, gjorde det mulig å kunne forstå hvilke faktorer som spiller inn på den opplevde trivselen og forståelsen, og på hvilken måte de ulike faktorene påvirker studentenes trivsel og forståelse. Dybdeintervjuene skulle bidra til å finne ut hvilke tanker og opplevelser forelesere og studenter hadde i forhold til hverandre, når det kom til trivsel og forståelse. Videre bidro det til å kunne undersøke om det faktisk var en match eller mismatch.

For å kunne svare på studiens overordnede forskerspørsmål var det nødvendig å kartlegge personlighetstypen til foreleserne og studentene i studien, det er i hvertfall én måte å gjøre det på. Hvordan kan man egentlig måle personligheten til et menneske? JTI baserer målingen og bestemmelsen av personlighetstype på de preferansene hver enkelt har. Kan vi egentlig måle hvem vi er? Det kan være at personligheten er en del av hvem vi er, men at en måling av

personlighet ikke vil kunne si noe nøyaktig og individuelt for hver enkelt person. Det er jo heller ikke tanken med selve kategoriseringen av hvilken personlighetstype man har, men heller å kunne se noen likhetstrekk og ulikheter mellom individer for å øke forståelse (Jung, 1971; Optimas Organisasjonspsykologene, u.å.).

Det var relevant og nødvendig å ha med begge casene i studien, for å kunne sammenligne casene opp mot hverandre. En sammenligning av om resultatene skiller seg fra hverandre i de to studiegruppene, og på hvilken måte, gjorde det mulig å få en forståelse av hvilke faktorer som kan spille inn på studenters opplevde trivsel og forståelse i undervisningssituasjoner. Det var nødvendig for å finne ut om (mis)match av personlighetstype mellom foreleser og student påvirket studentens trivsel og forståelse, eller om det eventuelt var andre faktorer som i tillegg til eller istedenfor påvirket trivselen og forståelsen til studenten. Ved å se på disse casene i sammenheng, kunne studien belyse enda flere aspekter av undervisningssituasjoner i relasjon til studentenes trivsel og forståelse. Dette kunne videre bidra til å finne indikasjoner som også kan være representativt for andre emner som undervises ved universiteter i Norge. Det er likevel ikke gitt at funnene som er gjort representerer virkeligheten utenfor de to emnene som er studert.

Det har vært vurdert om observasjoner kunne vært hensiktsmessig å benytte fremfor det som er valgt å gjøre i studien. Observasjoner kunne vært hensiktsmessig å gjøre i kombinasjon med intervjuer for en bedre forståelse av dynamikken mellom foreleserne og studenter. For eksempel kunne man brukt observasjoner for å samle inn nøytral data som man deretter kunne brukt til å sammenligne opp mot studentene og forelesernes egne opplevelser av trivsel og forståelse. Likevel kunne det vært vanskelig å få grep om studentenes opplevde trivsel og forståelse av foreleser basert på (mis)match av personlighetstype gjennom observasjoner. Dette relaterer seg til at trivsel handler om at man har en opplevelse av å ha det bra i situasjonen (Petegem et al., 2007), og derfor er en følelse (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011). Det kan være vanskelig å observere om noen har det bra. På liknende måte kan det være vanskelig å observere om studenten både forstår foreleseren og intensjonen til foreleseren. I tillegg til dette er et viktig aspekt at studien er foretatt i emner der studentene er ferdige og har fått sitt resultat, for å sikre ærlige fremstillinger.

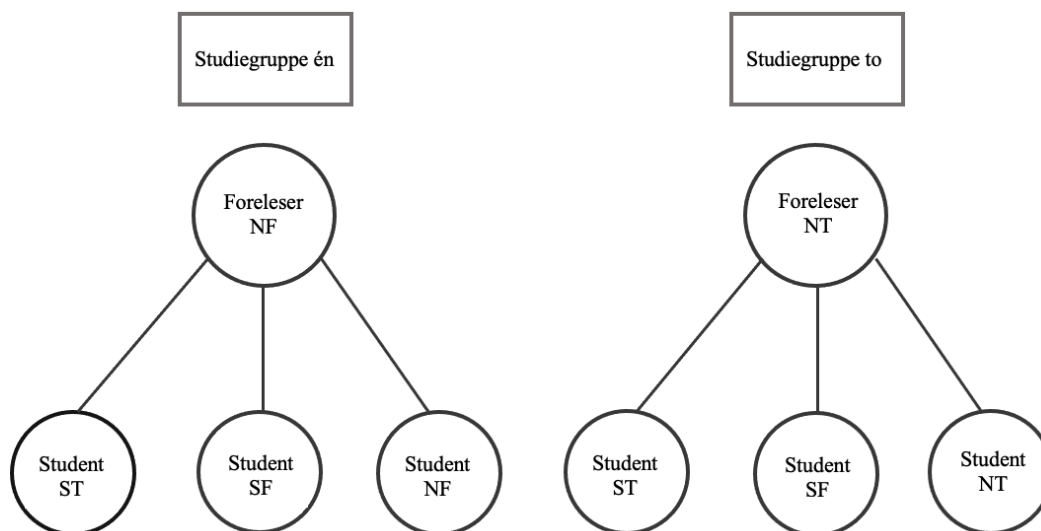
Den kvalitative tilnærmingen som er benyttet i denne studien er ikke nødvendigvis en tilnærming som kan bidra til å svare helt presist på hvordan (mis)matching av

personlighetstype mellom foreleser og student kan påvirke studentens trivsel og forståelse. Likevel har tilnærmingen vært utgangspunktet på bakgrunn av at dybdeintervjuer og kartlegging av personlighetstype kan bidra til en forståelse av det fenomenet jeg har undersøkt.

3.2 Utvalg

Jeg har valgt å foreta studien med et utvalg av studenter og forelesere ved universiteter i Norge i totalt to ulike emner hvor studentene er ferdige og har fått sitt resultat. Til forskjell fra mer voksne studenter som er valgt å benytte i denne studien, kan det være både vanskelig og uetisk å bruke barn i en slik studie. Det kan tenkes at barn ikke nødvendigvis forstår verken begreper eller hva en studie som dette innebærer. Det har derfor vært uaktuelt å gjennomføre studien i for eksempel barneskoler eller ungdomsskoler.

Utvalget av respondenter av JTI er basert på de to emnene som det er valgt å undersøke, hvor respondentene både er forelesere og studenter i de to emnene. Utvalget av informanter i studien er basert på personlighetstype og preferansescore fra JTI. Dette var for å sikre representasjon av nødvendige personlighetstyper for å kunne svare på det overordnede forskerspørsmålet. I studiegruppene matcher foreleser sin personlighetstype med én av studentenes personlighetstype, samt at begge studiegruppene har en student med mismatchende personlighetstype i forhold til foreleser. Ved å sikre disse ulike representasjonene i begge studiegruppene muliggjør studien å faktisk kunne undersøke match og mismatch. En analyse av hvordan trivsel og forståelse oppleves av de studentene med lik og ulik personlighetstype som foreleser, kan bidra til å finne ut hva slags påvirkning (mis)matching av personlighetstype har på trivselen og forståelsen studentene har av foreleser. Dette vil videre kunne gi indikasjoner for hvordan dette kan være i andre undervisningssituasjoner også. For å bidra til bedre forståelse av utvalget i studien for deg som leser, illustrerer figuren nedenfor utvalget.



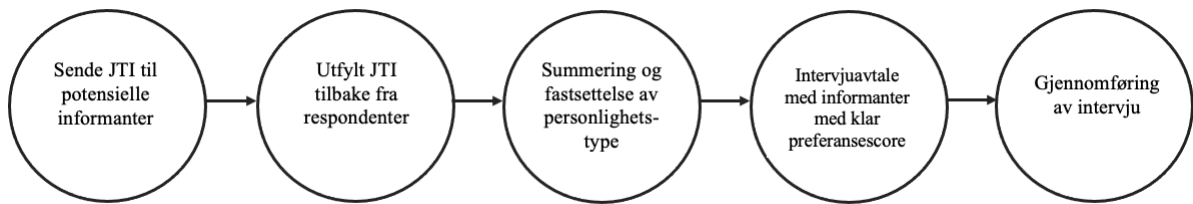
Figur 4: Studiens utvalg og oppsett.

I de to studiegruppene er det én faktor som spesielt skiller dem fra hverandre, klassestørrelsen i de to emnene som undersøkes. Studiegruppe én representerer en stor klasse med over 70 studenter, mens studiegruppe to på sin side representerer en normal klassestørrelse hvor det er ca. 30 studenter. Det anses unødvendig for å svare på det overordnede forskerspørsmålet i studien å trekke frem hvilke to emner studien er gjennomført i, og hvor emnene undervises. Samtidig er utelatelsen av denne typen informasjon gjort bevisst for å bidra til mest mulig fri og korrekt informasjon som datagrunnlag i studien. Dette anses som viktig fordi det som studeres dreier seg om noe som kan oppleves veldig privat. Gjennom å utelate denne typen informasjon, kan det videre bidra til en trygghetsfølelse for foreleserne og studentene som igjen kan bidra til å sikre åpne og ærlige fremstillinger.

3.3 Innsamling av data

Selve prosessen med planlegging og innhenting av data har vært krevende. Jeg har samlet inn to typer av data; resultatet respondentene fikk på JTien samt intervjuene som ble gjennomført med informantene. Totalt består JTien av 56 spørsmål, med 14 spørsmål til hver dimensjon (Optimas Organisasjonspsykologene, u.å.). For hvert spørsmål skal respondentene velge mellom to alternativer i forhold til hva de helst hadde foretrukket og hva som er mest riktig for dem, som da til slutt vil føre til en personlighetstype. Ved hjelp av sertifiseringen jeg gjennomgikk for bruk av JTI, kom jeg frem til personlighetstypen til respondentene. Fordi prosessen med å få tak i forelesere og studenter har foregått gjennom flere ulike trinn, vil figur

5 nedenfor illustrere de ulike trinnene. Dette gjøres for å bidra til klarhet hos deg som leser for hvordan prosessen med innsamling av data har sett ut.



Figur 5: Oversikt over prosess med datainnsamling.

3.3.1 Intervjuprosessen

For å samle inn data ble det valgt å benytte uformelle dybdeintervjuer basert på en semistrukturert intervjuguide med få, veldig åpne spørsmål, med ulike forelesere og studenter innenfor de to ulike emnene som ble studert. Denne datainnsamlingsmetoden benyttes når de individuelle erfaringene og fyldige beskrivelser er av interesse (Johannessen et al., 2016), som er hensiktsmessig i denne studien for å kunne besvare det overordnede forskerspørsmålet. Intervjuene ble gjennomført midt i koronapandemien, og samtlige intervjuer ble derfor gjennomført digitalt. Intervjuene ble tatt opp ved bruk av diktafon og senere transkribert. Under intervjuene var det til tider litt nettverksproblemer, men det har likevel gått fint å få en forståelse av hva foreleserne og studentene har sagt.

Ved at intervjuene ble gjennomført med henholdsvis forelesere og studenter, ble det også utformet to semistrukturerte intervjuguider som tok utgangspunkt i teorien og det analytiske rammeverket. Det var nødvendig å tilpasse intervjuguidene med tanke på at studentene visste hvem foreleser var, mens foreleserne ikke visste hvem studentene var. Det bidro til at spørsmålene nødvendigvis måtte skille seg litt fra hverandre. Intervjuguidene ligger som vedlegg A og B. For studentene ble spørsmål som «*hvordan var opplevelsen din av å fylle ut JTI-en?*», «*hvordan syns du foreleser var?*» og «*hvordan trivdes du i dette emnet?*» stilt. Dette var for å forstå studentenes trivsel, forståelse og hvordan dette henger sammen. I spørsmålet om hvordan studenten syns foreleser var, var tanken å få frem om de studentene med lik personlighetstype som foreleser opplevde foreleser på en annen mer positiv måte enn de studentene som hadde ulik personlighetstype som foreleser (Montoya & Horton, 2012). I spørsmålet om trivsel var tanken å få frem om studentene hadde en opplevelse av å ha det bra

i undervisningssituasjonen (Petegem et al., 2007). Det var viktig at spørsmålene var godt egnet til og faktisk kunne få svar på den opplevde trivselen og forståelsen til studentene. Det er ikke sikkert at dette var den beste måten å få disse svarene. Det kan tenkes at det finnes andre spørsmål man kunne stilt som er mer hensiktsmessige for å finne svar på dette, men likevel ga disse spørsmålene mulighet for utdypende forklaringer og oppfølgingsspørsmål.

For foreleserne ble spørsmål som «*hvordan var opplevelsen din av å fylle ut JTI-en?*», «*hvordan opplever du variasjon i studenters forståelse av deg?*» og «*hvordan trivdes du i dette emnet?*» stilt. Dette var for å få en klarhet i hvordan foreleser selv oppfatter studentens forståelse av dem som foreleser. Opplevelsen av å fylle ut JTI var et viktig spørsmål for å sikre at personen selv hadde en opplevelse av at JTien gjorde det mulig å representere riktig personlighetstype, fordi det kan være tvil hos individet selv om hvor de hører hjemme (Jung, 1971). Trivselen til foreleserne ble også stilt spørsmål om for å finne ut om de hadde en opplevelse av å ha det bra i undervisningssituasjonen, fordi trivselen til foreleseren kan være viktig for klasseromsklimaet (Petegem et al., 2007). Begge intervjuguidene var utformet korte med veldig åpne spørsmål for å bidra til åpne svar og muligheter for utdypende forklaringer. Oppfølgingsspørsmål som ble stilt under intervjuene kom opp underveis i samtalen, og bidro til et mer nyansert bilde. I forkant av intervjuene sendte jeg ut informasjonsskriv og samtykkeerklæring til samtlige forelesere og studenter. Informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen ligger vedlagt som vedlegg C.

Originalt skulle det vært gjennomført 10 intervjuer, men på grunn av vanskeligheter med å få representert alle ulike personlighetstyper i hver studiegruppe, ble det totale antall intervjuer åtte. I denne studien gir dette antallet informanter tilstrekkelig mengde data for å besvare det overordnede forskerspørsmålet, fordi personlighetstypene som representerer både match og mismatch er sikret. Tabell 1 nedenfor presenterer en oversikt over de ulike informantenes personlighetstype, om det er foreleser eller student og lengden på hvert intervju. Tabellen trekker frem hvordan informantene vil bli referert til i studien, for å sørge for at du som leser enkelt kan forstå hvilken studiegruppe informantene tilhører og om informantene er foreleser eller student. Her vil eksempelvis informant 1 være foreleser fra studiegruppe én, og informant 1A være student i den samme studiegruppen.

Tabell 1: Oversikt over intervjuobjekter i studien.

Intervjuobjekt	Intervjuform	Personlighetstype	Informant	Lengde
Informant 1	Digitalt	NF	Foreleser	65 minutter
Informant 1A	Digitalt	NF	Student	52 minutter
Informant 1B	Digitalt	SF	Student	41 minutter
Informant 1C	Digitalt	ST	Student	44 minutter
Informant 2	Digitalt	NT	Foreleser	53 minutter
Informant 2A	Digitalt	NT	Student	39 minutter
Informant 2B	Digitalt	ST	Student	41 minutter
Informant 2C	Digitalt	SF	Student	42 minutter

3.3.2 Dataanalyse

Data som ble samlet inn fra JTI-respondenter ble analysert og respondentenes personlighetstyper ble kartlagt av meg. I etterkant av intervjuene satt jeg igjen med en stor mengde data fra transkriberingen. Dataen ble videre kategorisert systematisk gjennom fargekoding etter JTI, forståelse, trivsel, personlighetsmessige preferanser og personlighetens påvirkning på arbeidshverdagen som henholdsvis student og foreleser. Gjennom å gjøre det, ble det enklere for meg å se fellestrekk, ulike faktorer som påvirker og forskjellene som eksisterte mellom foreleserne og studentene. Dette gjorde det mulig for meg å se funnene i sammenheng med det teoretiske grunnlaget for og videre kunne se både likheter med teoriene, men også ulikheter og faktorer som skilte seg ut. Jeg passet på å være observant for data i andre kategorier enn de jeg systematiserte etter, fordi det kunne ha betydning for deler av det analytiske rammeverket i studien. Videre har dataen fra intervjuene vært avgjørende for å komme frem til resultatene i studien, og danner derfor også grunnlaget for drøftingen.

Denne studien har som nevnt et formål om og kunne bidra til forståelse av hvordan (mis)matching av personlighetstype mellom foreleser og student kan påvirke studentens trivsel og forståelse. For å kunne bidra til en slik forståelse har jeg først og fremst hatt et fokus på å forstå personlighetstyper, som har blitt muliggjort gjennom egen sertifisering for bruk av JTI. I tillegg har det vært avgjørende å lese meg opp på tema om personlighet for å forstå de sammenhengene personligheten kan ha med trivsel og forståelse. Funnene i studien måtte

tolkes, og det var opp til meg å skape en mening ut av både like, men også motstridende svar som kom frem. Resultatene vil dermed være basert på mine tolkninger og analyse av data.

3.4 Studiens kvalitet

En viktig del av denne studiens kvalitet har vært nøyaktigheten til JTI. I et tilfelle hvor resultat fra JTI ikke stemmer overens med forelesernes og studentenes oppfattelse av egen personlighet, ville hele grunnlaget for funnene kunne bli feil. Dermed ble det viktig å åpne for tilbakemeldinger på selve gjennomføringen av JTI fra foreleserne og studentene i studien. Dette beskrives av Johannessen et al. (2016) og Sekaran og Bougie (2016) som intern validitet. Fra data blir det klart at samtlige forelesere og studenter i studien har hatt en god opplevelse med selve gjennomføringen av JTI. I spørsmål om den interne validiteten ligger likevel de begrensningene som naturlig ligger i bruken av psykologiske verktøy. Fra Optimas Organisasjonspsykologene blir det klart at JTI som psykologisk verktøy representerer riktig personlighetstype for individet i 75% av tilfellene. Det vil videre si at i 25% av tilfellene ville personlighetstypen kunne vært feil. Dette vil potensielt kunne gi en relativt stor forskyvning i studiens resultat. Gjennom at samtlige forelesere og studenter i studien hadde en god opplevelse med gjennomføringen av JTI, sammen med at alle har en klar og tydelig preferansescore fra JTI, anser jeg at riktig personlighetstype er kartlagt og dermed at data kan brukes for å besvare det overordnede forskerspørsmålet.

De to emnene som er undersøkt i denne studien, vil ikke nødvendigvis være representativt for å kunne si at resultatet vil være det samme i alle undervisningssituasjoner. Denne generaliserbarheten handler om den eksterne validiteten (Johannessen et al., 2016; Yin, 2018). Likevel kan studien med sitt resultat kunne bidra til en større forståelse for sammenhengen mellom (mis)matching av personlighetstype mellom foreleser og student og den opplevde trivselen og forståelsen til studenten. Til tross for at undervisningssituasjoner kan skille seg vesentlig fra hverandre, er det også rimelig å anta at det kan eksistere mange likheter når det kommer til relasjonen mellom foreleser og student på tvers av ulike emner som blir undervist ved ulike universiteter.

Det er relevant å stille seg spørsmålet om jeg virkelig har lyktes med å studere trivsel, forståelse og match, som refererer til reliabiliteten i studien (Johannessen et al., 2016). I undervisningssituasjoner handler opplevd trivsel for studentene om en subjektiv opplevelse av

å ha det bra i situasjonen (Petegem et al., 2007). Gjennom at trivselen er subjektiv, vil et intervju spørsmål som «*hvordan trivdes du i dette emnet*» kunne gi svar på studentenes opplevde trivsel. Videre vil oppfølgingsspørsmål kunne gi svar på hva som ligger bak opplevd trivsel eller opplevd mistrivsel. Denne studiens formål har blant annet vært å undersøke hvordan en match i personlighetstype mellom foreleser og student henger sammen med om studentene opplever at de forstår foreleser. Her har det vært stilt spørsmål om «*hvordan opplevde du din forståelse av foreleser*» til studentene, for å kunne undersøke om de med lik personlighetstype som foreleser opplever en bedre forståelse av foreleser enn de med ulik personlighetstype som foreleser. Matching kan være vanskelig å undersøke fordi en match kan dreie seg om flere ulike ting. Samtidig er matchingen i denne studien relatert til studentenes opplevde trivsel og forståelsen av foreleser i relasjon til lik personlighetstype mellom foreleser og student. Dermed har matching vært mulig å studere ved å se om de som har lik personlighetstype som foreleser trives bedre og opplever forståelse av foreleser, mens de som har ulik personlighetstype som foreleser mistrives og opplever at de ikke forstår foreleser.

Det er ikke mulig å komme unna at Norge og verden er sterkt preget av covid-19 pandemien. Heller ikke jeg skulle få gjennomføre min studie uten at pandemien skulle påvirke. Gjennom de nasjonale tiltakene og anbefalingene for smittevern, ble det tatt et bevisst valgt om å gjennomføre intervjuer med forelesere og studenter digitalt. Dette ble gjort for å bidra til en følelse av sikkerhet for alle som var involvert i studien. Dette kan videre ha påvirket datainnsamlingen, ved at det kan hende man ikke fikk den samme gjensidige forståelsen gjennom et digitalt intervju som man ville kunne fått ved et fysisk intervju. I tillegg vil kroppsspråket være mindre tydelig ved gjennomføring av digitalt intervju, og det har blant annet dreid seg om nettverkskvaliteten. På den andre siden har covid-19 viruset vært til stede over en lengre periode, slik at de aller fleste har blitt vant til en mer digital hverdag. Til tross for at intervjuene ble gjennomført digitalt anser jeg innsamlingen av data for å ha vært tilstrekkelig, med bakgrunn i studiens formål og overordnet forskningsspørsmål. Det er her viktig å trekke frem at emnene som studeres har vært gjennomført fysisk, med både foreleser og student til stede i undervisningsrommet. Dette trekkes frem fordi digital undervisning ville kunne påvirket studien på en annen måte, enn det som er tilfellet her.

En potensiell svakhet ved et kvalitativt forskningsdesign, er at man benytter forskerens, altså mine, egne definerte spørsmål, kunnskaper, erfaringer og tolkninger av intervjuene. Det bidrar

til å gjøre det vanskelig å kunne generalisere funnene som blir gjort. Samtidig dreier styrkene seg om mer fleksibilitet og dybdeforståelse av det som undersøkes. I tillegg bidrar et slikt design til større innsikt og forståelse etter hvert som intervjuene gjennomføres (Johannessen et al., 2016). Dette merket jeg i intervjuene med informantene. For hvert intervju fikk jeg mer og mer forståelse av hvordan personligheten og personlighetsmatch eller mismatch med foreleser spiller inn på trivselen og forståelsen til den enkelte student.

3.5 Oppsummering

For å oppsummere hvordan jeg har kunnet svare på studiens overordnede forskerspørsmål har jeg gjennomført en casestudie av to emner som undervises ved universiteter i Norge. Forelesere og studenter har gjennomført JTI og jeg har gjennomført digitale dybdeintervjuer med totalt 8 informanter.

4 Funn og analyse

Vi har nå vært gjennom både det teoretiske grunnlaget i studien, samt metoden som er brukt. Det neste naturlige steget er å fremlegge funnene fra min studie, og se disse funnene i lys av teorien som er lagt frem. For å sikre at du som leser har det overordnede forskerspørsmålet i studien i bakhodet gjennom fremleggelsen av funnene gjentas det: «*hvordan kan (mis)matching av personlighetstype mellom foreleser og student påvirke studentens trivsel og forståelse?*»

Funnkapittelet vil starte med å trekke frem en grov oversikt over hvordan foreleserne og studentene blir påvirket av personligheten i deres arbeidshverdag som foreleser og student, og hvordan en (mis)match har påvirket trivsel og forståelse. Dette er gjort for at du som leser enkelt skal kunne forstå det overordnede bildet av resultatet i min studie. Deretter skal vi gå nærmere inn på forelesernes og studentenes opplevelse av å gjennomføre JTI-en, fordi deres opplevelse kan ha mye å si for utfallet av studien. Dersom foreleserne og studentene har en negativ opplevelse av selve gjennomføringen av JTI og ikke selv føler at de representerer riktig personlighetstype i studien, kan det hende at resultatene ikke vil bidra til å si noe om sammenhengen mellom personlighetsmatch og studentenes trivsel og forståelse.

For å kunne svare på det overordnede forskerspørsmålet i studien, har det blitt tatt et valg om å se på henholdsvis trivsel og forståelse for seg selv, slik at funnene blir oversiktlige. Det gjør at fremleggelsen av funnene vil være tredelt, der første del tar for seg opplevelsen av JTI og hvordan personligheten påvirker arbeidshverdagen. Den andre delen tar for seg trivsel i begge studiegruppene hver for seg, mens den tredje delen tar for seg forståelse i begge studiegruppene hver for seg. Gjennom denne måten å gjøre det på, vil du som leser få en forståelse og et innblikk i hvordan personligheten og (mis)match mellom foreleser og student kan påvirke studentens trivsel og forståelse. Samtidig vil faktorer som påvirker dette legges frem, for å tydeliggjøre sammenhenger. De underliggende forskerspørsmålene som er utformet for å bidra til å svare på det overordnede forskerspørsmålet vil danne grunnlaget i fremleggelsen av funnene. Som tidligere fremlagt er forskerspørsmål 1 «*Hvordan påvirker personlighetstypen faktorene som ligger til grunn for opplevd individuell trivsel i undervisningssituasjoner?*» og forskerspørsmål 2 «*Hvordan spiller personlighetsmessige preferanser inn på forståelsen studentene har av foreleser?*». I fremleggelsen av funnene vil teorien bli benyttet aktivt som en støtte til innhentet empiri, for å kunne danne en forståelse av

hvordan ting henger sammen. Det vil videre, sammen med de underordnede forskerspørsmålene, bidra til å kunne besvare det overordnede forskerspørsmålet i studien.

4.1 Personlighetens påvirkning på arbeidshverdagen, trivsel og forståelse

For å gi deg som leser et tydelig overblikk over de funnene som er gjort, vil denne delen presentere en tabell som tar for seg noen av de fremtredende personlighetsmessige faktorer, og hvordan dette henger sammen med forelesernes og studentenes opplevde trivsel og forståelse i emnene som undersøkes. Tabell 2 nedenfor er basert på empirien og presenterer analysen av om forelesere og studenter har trivdes i emnene, samt hvordan forståelsen har vært. For å kategorisere funnene, skiller vi i tabellen mellom «forståelse», «verken forståelse eller misforståelse» og «misforståelse». Skillet baserer seg på en analyse av data, og handler om studentens opplevde forståelse av både foreleser som person og foreleser sin intensjon i undervisningssituasjonen. Grensen mellom forståelse og misforståelse baserer seg på studentenes egen uttrykte opplevelse av sin egen forståelse, og vil variere mellom studentene. Dersom en student har uttrykt positivt mot forståelse er denne kategorisert som «forståelse» i tabellen. Tilsvarende er negativt uttrykk kategorisert som «misforståelse» i tabellen. For studenter som ikke uttrykker verken tydelig positivt eller negativt er det blitt kategorisert som «verken forståelse eller misforståelse av foreleser» i tabellen.

Tabell 2: Oversikt over kartlagte fremtredende faktorer i hvordan personligheten påvirker arbeidshverdagen, samt konkretisering av den opplevde trivselen og forståelsen.

Intervjuobjekt	Personlighets-type	Informant-type	Fremtredende faktorer i hvordan personligheten påvirker arbeidshverdagen	Personligheten påvirker arbeids-hverdagen	Opplevd trivsel	Opplevd forståelse
Informant I	NF	Foreleser	-Opptatt av at alle skal ha det bra og vil at alle skal like det som tilbys -Tror på selvstendig arbeid	Ja	Grei trivsel	Misforståelse av studentenes ulike behov
Informant 1A	NF	Student	-Tar mye ansvar -Liker skippertak	Ja	Trivdes ikke med foreleser Trivdes ikke med opplegget	Forståelse av foreleser
Informant 1B	SF	Student	-Ønsker forutsigbarhet -Tar ansvar for egne resultater	Ja	Trivdes greit med foreleser Trivdes ikke med opplegget	Verken forståelse eller misforståelse av foreleser
Informant 1C	ST	Student	-Kan bli utålmodig -Kan ta ledelsen	Ja	Trivdes ikke med foreleser Trivdes greit med opplegget	Misforståelse av foreleser

Informant 2	NT	Foreleser	-Følger planer som er satt og kan kanskje oppleves litt kald for noen -Høye ambisjoner på egne og studentenes vegne	Ja	Trivdes	Forståelse av studentenes ulike behov
Informant 2A	NT	Student	-Opptatt av at ting skal være interessant -Er der for å bli ferdig med studiene	Ja	Trivdes med foreleser Trivdes med opplegget	Forståelse av foreleser
Informant 2B	ST	Student	-Kan bli utålmodig -Tar ledelsen	Ja	Trivdes med foreleser Trivdes med opplegget	Forståelse av foreleser
Informant 2C	SF	Student	-Ønsker forutsigbarhet -Tar ansvar for egne resultater	Ja	Trivdes ikke med foreleser Trivdes ikke med opplegget	Misforståelse av foreleser

Funnene fremmer at det eksisterer individuelle forskjeller mellom mennesker. Samtidig blir det klart at det også eksisterer likheter mellom studentene. Her er kanskje de likhetene som finnes mellom studentene med lik personlighetstype mest fremtredende og interessante ut fra det overordnede forskerspørsmålet i studien. Dette kan sees i sammenheng med Jung (1971) som fremmer at preferansene kan være like. Tabellen tydeliggjør at personligheten påvirker arbeidshverdagen som student og foreleser, hvor Barrick (2005) hevder at personligheten vår spiller en viktig rolle i våre daglige liv. Tabellen over fremmer også individuelle ønsker og atferd. Dette handler i følge Furnham (1994) om at personligheten fungerer som en bestemmende faktor i arbeidssituasjoner. Funnene kaster i tillegg lys på hvordan foreleserne påvirkes av deres personlighet. Her er det klare linjer til teorien fra Slocum og Hellriegel (2001) med hvordan foreleserne beskriver seg selv, og hvordan teorien beskriver personlighetstypene foreleserne innehar. Fra studentene kan det trekkes linjer til Örtenblad et al. (2017), spesielt med ST studentene hvor Örtenblad et al. (2017) hevder at disse er opptatt av effektivitet, noe som også viser seg i funnene som er gjort i denne studien. Videre kan man se noen likhetstrekk fra funnene i denne studien med hva studentene er opptatt av med Örtenblad et al. (2017), men tabellen synliggjør at det i denne studien er mer knyttet til hver enkelt og individuelle preferanser.

Nå har vi sett i grove trekk hvordan personligheten påvirker foreleserne og studentene. Med dette som bakgrunn kan vi dermed gå dypere inn på opplevelsen av JTI og starte den videre analysen.

4.2 JTI opplevelse og personlighetens påvirkning i arbeidshverdagen som foreleser og student

Ved å starte med å trekke frem forelesernes og studentenes opplevelse av å fylle ut JTI-en, samt hvordan de selv oppfatter at deres arbeidshverdag påvirkes av personligheten, bidrar det til å tydeliggjøre hvorvidt foreleserne og studentene representerer riktig personlighetstype i studien. Det er som nevnt tidligere av avgjørende betydning, fordi en representasjon som er feil vil kunne bidra til en relativt stor forskyvning i resultatene med bakgrunn i få studieobjekter. Et viktig aspekt her kan være det Rothstein og Goffin (2006) trekker frem om at personer bevisst kan svare feilaktig på psykologiske verktøy av ulike grunner. Likevel ansees det som svært lite sannsynlig i denne studien fordi foreleserne og studentene ikke har noe de skal «bevise». I tillegg bidrar et fokus på hvordan arbeidshverdagen som foreleser og student påvirkes av personlighetstypen til en forståelse av hvordan foreleserne og studentene skiller seg fra hverandre eller er like, når det kommer til preferanser, behov og ønsker. Det anses videre som viktig fordi dette er med å påvirke hvilken betydning (mis)match av personlighetstype mellom foreleser og student kan ha.

På spørsmål om hvordan opplevelsen av å fylle ut JTI var, fremkommer det tydelig fra både studiegruppe én og to at det generelt har gått greit. Foreleserne og studentene opplever at det innimellom har vært litt utfordrende å velge mellom de to alternativene. Alle foreleserne og studentene har likevel en klar preferansescore fra JTien, som innebærer at de har svart konsistent i forhold til preferansene. Informant 1B trekker frem:

«Jeg synes det var ganske greit. Det er selvfølgelig noen spørsmål som var litt vanskelige med tanke på at jeg følte at jeg kanskje kunne passet inn i begge spørsmålene. Jeg tror jeg fikk det til å stemme ganske greit med hvordan jeg opplever meg selv.»

«Jeg synes egentlig den var ganske grei å gjennomføre. Jeg følte at jeg fylte den ut ifra sånn jeg er» - Informant 2A

Det studentene trekker frem om usikkerhet knyttet til å velge mellom to alternativer i JTI-en, er i tråd med det Jung (1971) hevder om at det kan eksistere en tvil hos individet selv om hvor vedkommende hører hjemme. Samtidig kan dette være i tråd med Sutton et al. (2013) som

fremmer at typologier oversimplifiserer likheter og ulikheter mellom individer, og at virkeligheten er mer komplisert. Studentene kan ha opplevd at spørsmålene representerer to ytterpunkter, hvor de selv sliter med å vite hvor de hører hjemme.

Videre er det interessant hvordan foreleserne og studentene selv merker at deres personlighet påvirker arbeidshverdagen deres. Fra foreleserne og studentene er det tydelig at samtlige ser hvordan den de er påvirker hverdagen deres, og at det eksisterer ulike behov og ønsker ut fra personlighetstypen. Informant 2C forklarer:

«Læringen har jeg alltid tatt ansvar for selv. Jeg klarer alltid å tilpasse meg ting, men jeg liker best hvis det er fleksibelt, at man ikke nødvendigvis må på forelesning. Jeg har veldig behov for å kunne styre arbeidshverdagen min selv og kunne bestemme selv når jeg har lyst til å gjøre en innlevering. Mye informasjon har jeg behov for, og informasjon så tidlig som mulig om alt som er nødvendig slik at jeg kan planlegge bedre.»

«Jeg føler ikke den jeg er påvirker resultatene mine. Jeg føler at jeg trives og lærer best når jeg vet når jeg kommer inn i forelesning, så er det foreleser som står og har input av teori.» - Informant 1B

Både student 2C og student 1B har personlighetstype SF, men fungerer som studenter i hver sin studiegruppe. Det gjør det interessant å se på likheter og ulikheter. Fra både informant 2C og informant 1B blir det klart at de uavhengig av opplegg og foreleser tar ansvar for egne resultater. Samtidig kan vi ut fra begge utsagnene som er lagt frem ovenfor, se at begge studentene med personlighetstype SF fremmer forutsigbarhet som noe de henholdsvis trives med og har behov for.

Det er tidligere fremmet at ikke alle fire personlighetstyper er representert i hver studiegruppe. Når det kommer til ST, er dette en personlighetstype som i likhet med SF er representert i begge studiegrupper. Det gjør det interessant å se nærmere på om det eksisterer likheter og ulikheter også her, i hvordan studentene opplever at deres personlighet påvirker deres arbeidshverdag som studenter. Informant 1C trekker frem:

«Jeg tror at min person gjør det lett å motivere seg. Jeg ser for meg at jeg prater når ingen andre gidder, når jeg er lei av å vente på at et svar skal komme frem eller noen skal si ett eller annet. Jeg liker å få bekreftelse da, så hvis jeg tror det er et svar så syns jeg det er greit å vite om det er riktig eller feil.»

«Jeg har litt tendens til å ta ledelsen, og er ikke redd for å si hva jeg mener. Det tok jeg med meg inn i klasserommet også. Jeg er litt utålmodig av meg og blir litt fortvilet og litt irritert kanskje når ting går litt sakte.» - Informant 2B

Fra utsagnene over blir det tydelig at begge studentene med personlighetstype ST tar ordet og sier ting, henholdsvis fordi vedkommende tar ledelsen, eller fordi ledelsen tas når ingen andre tar den. Fra studentene over fremmes det at ting helst skal være effektivt. Dette er i tråd med det Örtenblad et al. (2017) hevder med at studenter med personlighetstype ST har en tendens til å fokusere på effektivitet.

Fra studentene med personlighetstypene SF og ST blir det klart at man kan se likheter i hvordan studentene beskriver og tenker at deres personlighet påvirker arbeidshverdagen. Nedenfor vil sitater fra studentene med personlighetstype NT og NF trekkes frem, for å gi et nyansert bilde. Informant 2A forklarer:

«Det kan være at jeg prokrastinerer litt av og til hvis det ikke er superinteressant, og hvis det er veldig interessant kan jeg gjerne gjøre det. Tror det henger litt sammen med studiesituasjonen; litt prokrastinering hvis det er kjedelig eller at det er noe jeg ikke er veldig interessert i, mens hvis det er noe jeg er veldig interessert i fra start av, så kan jeg gjøre ganske mye. Jeg er der for min egen utdanning; jeg er ikke der for å få meg tusen venner, jeg er der for å bli ferdig med studiene.»

«Jeg er litt skippertaksperson, jeg liker å gjøre mye litt, istedenfor å jobbe jevnt og trutt. Jeg er en person som tar mye ansvar. Jeg føler jo på et ansvar, ikke i vanlige diskusjoner, men hvis det har med informasjonsflyt å gjøre, eller klarere noe. Jeg snakker ikke i munnen på folk. Jeg er en person som finner mitt naturlige sted å snakke på, og når jeg da snakker så lytter alle.» - Informant 1A

Det som kanskje er mest fremtredende i utsagnene over, er hvordan studentene er opptatt av ulike ting og hvordan deres personlighet påvirker dem. Ut fra den forståelsen samtlige forelesere og studenter kan bidra til, blir det også tydelig at det er individuelle forskjeller. Helhetlig sett kan man se dette i sammenheng med Jung (1971) som tydeliggjør at typologier aldri kan gi et helt og fullt bilde av en person, selv om en skildring kan være passende for veldig mange med en viss personlighetstype. I tillegg kan man se dette i sammenheng med at typeteorier oversimplifiserer likheter og ulikheter mellom individer (Sutton et al., 2013). Likevel er det viktig å poengtere at studentene har fått svært åpne spørsmål, men at man likevel kan se likheter mellom de som har lik personlighetstype i hva det har vært viktigst for dem å få frem med tanke på hvordan deres personlighet påvirker deres arbeidshverdag som studenter.

Fra foreleserne trekkes personlighetens påvirkning nært inn på forelesningssituasjonene de er ansvarlige for. Informant 1 tydeliggjør at:

«For meg er det veldig viktig at alle studenter har det fint i klasserommet, at alle studenter er med og har det bra. Det kan være positivt, men det er ikke problemfritt. Jeg vil jo gjerne at alle skal like det jeg tilbyr, og jeg tilbyr ikke så ofte forelesninger, den tradisjonelle forelesningen; jeg tilbyr noe annet. Det er sikkert også basert på den jeg er, altså måten jeg legger opp min undervisning på.»

«Jeg synes jo at jeg drar mye av min personlighet inn i foreleserrollen. Jeg kan nok oppleves litt kald for noen tror jeg, selv om jeg prøver å jobbe med det selv. Jeg er veldig opptatt av at når jeg har planer så må jeg følge de, og jeg er ikke kjempegod til å ta ting på sparket. Jeg ønsker å være godt forberedt. Det er ikke alltid jeg er like godt forberedt, og da får jeg en dårlig følelse. Utfordringen er da at jeg kan oppleves som for strukturell. Det er for mye jeg skal gjennom. Det kan bidra til at jeg får noen utfordringer med at jeg har en struktur jeg skal gjennom, og det gjør også at jeg kanskje blir litt lite impulsiv i forhold til studentene som ønsker at jeg skal gå litt ut av tema eller ønsker at jeg skal gå litt dypere.»- Informant 2

Ut fra forståelsen av hvordan personligheten påvirker de to foreleserne i undervisningssituasjoner kan man se klare linjer til York-Barr og Duke (2004) med at de har ansvar for undervisningssituasjonen, og legger opp opplegget selv. Samtidig kan vi se en

sammenheng med teorien til Slocum og Hellriegel (2001). Informant 1 har personlighetstype NF, hvor Slocum og Hellriegel (2001) trekker frem at ledere med denne personlighetstypen er opptatt av å «*please all the people all of the time*» (Slocum & Hellriegel, 2001, s. 67). Dette stemmer godt med det informant 1 trekker frem om at vedkommende gjerne vil at alle skal like det som tilbys. Samtidig fremmer Slocum og Hellriegel (2001) at ledere med denne personlighetstypen er komfortable med ustrukturerte og gruppesentrerte ledelsessystemer som lar ansatte delta i beslutningsprosesser. Dette kan sees i sammenheng med at informant 1 selv trekker frem at vedkommende ikke så ofte tilbyr den tradisjonelle forelesningen. Samtidig trekker informant 1 også frem:

«Jeg tror mer på at om ting gir mening, så lærer man seg det. Det trenger ikke bare være skolen eller foreleseren som gir ting mening, det kan studentene også gjøre. Det er jo derfor jeg har mye selvstendig arbeid i mine emner, slik at studentene får øve og trene. Det er for å gi mulighet for å forstå teoriene vi tar opp.»

Informant 2 har personlighetstypen NT, hvor Slocum og Hellriegel (2001) trekker frem at denne typen ledere ikke alltid er bevisste på andres følelser, fordi de fokuserer på prinsipper og abstrakt tenkning. Dette er noe informant 2 også selv er bevisst ved at vedkommende trekker frem at noen kan oppleve vedkommende som litt kald. Slocum og Hellriegel (2001) påpeker at NT ledere forventer mye av både dem selv og andre. Dette kan sees i sammenheng med det informant 2 trekker frem:

«Jeg er veldig opptatt av å pøse på med mye. Jeg vil at studentene skal få veldig mye, og kanskje for mye. Jeg har litt for høye ambisjoner på egne vegne, og studentenes vegne.»

Fra foreleserne blir det tydelig at de kan ha ulik tilnærming til læring og dermed nærme seg studentene på ulike måter (Augustsson & Boström, 2012). For å oppsummere kan vi si at opplevelsen av å gjennomføre JTI har vært jevnt over god blant foreleserne og studentene. Vi har også fått et innblikk i forelesernes og studentenes refleksjon over sin egen personlighet og hvordan denne påvirker dem i deres daglige liv. Videre skal vi først ta for oss en dypere analyse av deres opplevde trivsel i undervisningssituasjonen, før vi går inn på deres opplevde forståelse i undervisningssituasjonen.

4.3 Trivsel

Her vil funnene ta for seg hvordan personligheten påvirker de faktorene som ligger til grunn for at det oppleves en individuell trivsel i undervisningssituasjonene. I denne delen vil det første underliggende forskerspørsmålet ligge til grunn. Ved å se nærmere på hvordan personligheten virker inn på opplevd trivsel, kan det bidra til å gi en indikasjon på hvordan trivselen kan påvirkes av (mis)match av personlighetstype mellom foreleser og student. Forskerspørsmål 1 er som nevnt tidligere:

«Hvordan påvirker personlighetstypen faktorene som ligger til grunn for opplevd individuell trivsel i undervisningssituasjoner?»

Petegem et al. (2007) beskriver at trivsel handler om hvordan vi har det. I denne situasjonen handler det altså om hvordan studentene syns foreleser har vært, og om de har trivdes med opplegget som har vært lagt opp. Fra foreleser sin side handler det om hvordan de opplever at studentene skiller seg fra hverandre, og hvordan de selv har trivdes i emnet det er snakk om. Fra det overordnede forskerspørsmålet er det nødvendig å kartlegge hvordan studentene syns foreleser har vært og om opplegget har passet dem. En slik kartlegging vil videre kunne bidra til å svare på hvordan (mis)matching av personlighetstype mellom foreleser og student kan påvirke trivsel og forståelse. Dermed vil funnene deles opp i to, hvor funnene fra studiegruppe én først vil fremlegges, etterfulgt av studiegruppe to. For å bidra til et helhetsbilde av hvordan funnene ser ut, vil funnene også tydeliggjøres i figurer i oppsummeringen av trivsel. Foreleser sin trivsel er en viktig faktor i et klasseromsklima (Petegem et al., 2007), og informant 1 forklarer sin trivsel i emnet som følger:

«Det er litt vanskelig å svare på. Det var vel greit, men det var ikke en av mine bedre prestasjoner. Jeg kan ikke si at jeg følte at «yes, der satt den», slik som jeg ønsker å føle når jeg møter studenter. Det å føle at de har lært seg mye og det jeg har villet sagt har nådd frem, og jeg virkelig har hjulpet studenter å lære seg noe. Det kan jo også bli litt sånn av og til at emnet gikk så bra tidligere (...) Det kan jo være slik når noe går bra, så kan det bli lett å slappe litt av. Så kommer det jo nye studenter og nye forutsetninger.»

Trivselen i emnet er dermed noe informant 1 fremmer som greit nok, men at det kunne vært mye bedre. Når det kommer til hvordan informant 1 opplever forskjeller i trivsel hos sine studenter trekker vedkommende frem:

«Jeg tror at jeg til en viss grad kan ta inn hvordan studentene opplever det jeg gjør. Det er mye enklere i et lite rom, med en liten gruppe hvor det sitter 20-30 studenter. Mye enklere. Av og til kan man merke frustrasjon fra kommentarer, at de spør om noe som jeg akkurat egentlig har svart på. Eller at noen studenter kanskje sitter på mobilene sine, at de ikke lytter så bra kanskje.»

Det at informant 1 trekker frem at man kan oppleve at det er forskjell i trivsel hos studentene basert på ulike faktorer, kan forklares med det Petegem et al. (2007) hevder om at trivselen til studenter er individuell, og at én trives ikke nødvendigvis fører til at andre trives, til tross for at det kan finnes likhetstrekk. Petegem et al. (2005) påpeker en viktig faktor, nemlig at forelesere skiller seg fra hverandre i hva de selv foretrekker for å trives. Her forklarer informant 1 hva som skal til for at vedkommende trives i et emne:

«Studenter som er motiverte og ønsker å lære, og at de sier ifra hvis jeg ikke forklarer ting på en god måte som gjør at de kan lære. Jeg føler jeg trenger forståelse (...)»

Gjennom at informant 1 fremmer at trivselen kanskje ikke har vært så god som den kunne vært i emnet, og i fremleggelsen av hva som skal til for at informant 1 skal trives som foreleser, kan det tyde på at informant 1 ikke har opplevd at studentene har vært motiverte og at forståelsen kanskje ikke har vært så god.

Fra studentene blir det tydelig at undervisningsopplegget ikke har passet dem så godt, samtidig som det fremkommer likheter og ulikheter i hva som foretrekkes. Informant 1A beskriver fra sin side:

«Det virket ikke som det var noen form for struktur. Jeg opplevde foreleser som svevende. Som at alt foreleser sa var et spørsmål mer enn en påstand. Det ble en altfor stor forsamling. I gruppearbeid måtte man overkomme en komfortabelhetsbarriere med mennesker man ikke kjente, og det gikk på bekostning av tiden vi kunne hatt til å

diskutere. I den store forelesningssalen var det ytterst få som engasjerte seg fordi det var for mange der. Jeg vil si at jeg trivdes dårlig.»

«Jeg føler at jeg liker det mer håndfast, foreleser var ganske svevende, og det var ikke noe rett svar. Jeg følte at foreleser forventet mye av oss, men samtidig følte jeg foreleser var grei på det med at det var greit hvis ikke vi visste heller. Jeg savnet input på teorier, foreleser tok på en måte ikke utgangspunkt i noen spesiell teori. Jeg liker bedre å ha forelesning to timer og så gruppearbeid to timer, enn at forelesning er lagt opp veldig løst og hvor det er mye diskusjon og refleksjon som her.» - Informant 1B

«Jeg synes det var rotete og ustrukturert. Jeg lærte ikke så mye rent teoretisk, men det kan hende det har blitt plukket opp noen ting. Jeg ville strukturert gjennomføringen bedre. Jeg følte det ble veldig flytende, og ting sklei ut og litt lite kontroll på tidsbruken i timene. For min del handler det om at ustrukturert ikke passer meg i undervisning for mitt eget læringsutbytte. Jeg trivdes forsåvidt med opplegget og at vi kunne utfordre oss selv litt. (...) Jeg kan gjerne rekke opp hånden litt for å prøve og få fremgang. Det å ikke bli sett da, da tenker jeg: men okei greit. Det påvirker nok det at du rekker opp hånden, men så blir det ikke svart. Jeg tror nok det at der jeg får best respons der vil du jo fortsette, så enkelt oppbygd er jeg.» - Informant 1C

Sett fra utsagnene til studentene over blir det klart at det eksisterer individuelle behov for at de skal trives i forelesningssituasjonen. Dette henger svært tett sammen med at trivselen er individuell (Petegem et al., 2007). Funnene indikerer videre at det er veldig mange ulike faktorer som spiller inn på opplevd trivsel hos studentene. Informant 1C påpeker at respons fra foreleser påvirker vedkommende. Her hevder Engels et al. (2004) at lærere som oppmuntrer når elevene gjør noe bra, bidrar betraktelig til elevenes trivsel. Blant flere ting trekkes struktur frem som avgjørende fra flere av studentene, og det kan være mange ulike årsaker til dette. Det kan blant annet dreie seg om hva man er vant til av undervisningsopplegg fra tidligere. Det trekkes også frem at ting ble opplevd som svevende og flytende. Her kan det kanskje tenkes at foreleser ikke har nådd helt frem til studentene, noe som igjen kan skyldes at det var en svært stor klasse. Man kan fra utsagnene til både foreleser og studenter i studiegruppe én forstå at en stor forsamling også kan bidra til at det er vanskelig å bygge en tett relasjon med hver enkelt.

Samtidig er det også relevant å trekke frem at informant 1C fremmer trivsel rundt selve opplegget og muligheten til å utfordre seg selv. Samtidig kan dette også sees i sammenheng med Petegem et al. (2007) om at det er individuelle forskjeller i opplevd trivsel.

Videre tar fremleggelsen av funnene for seg studiegruppe to og hvordan trivselen har vært opplevd i denne studiegruppen. Her er klassestørrelsen normal, og kan derfor åpne opp for muligheten for en tydeligere og tettere relasjon mellom foreleser og student. Om sin trivsel forklarer informant 2 følgende:

«Jeg vil at studentene skal være iherdige og til stede. Jeg liker veldig godt når folk er spørrende og kritiske. (...) Så jeg synes det er mye bedre når jeg klarer å få til en interaksjon og en dialog. I dette emnet er det mulig fordi det ikke er så mange studenter. Så der kunne jeg sikkert satt opp mer case. I veldig store emner er det monolog. Det er ikke noe galt med det, men jeg trives mye bedre i fag hvor jeg kan gå i interaksjon og dialog med studentene. Jeg kan huske at det var noen som var litt aktive.»

Fra foreleseren blir det tydelig at vedkommende trives når studentene er aktive og i mindre klasser. Dette speiles også i at det eksisterer ulike behov for å sikre trivsel. Samtidig fremmer informant 2 at noen av studentene i dette emnet var aktive, noe som bidrar til å sikre foreleser sin trivsel i dette emnet. Her blir også handlingsrommet til å legge opp opplegget selv aktuelt, og informant 2 forteller:

«Jeg opplevde det ikke som et problem, men i dette emnet så var nok litt mye gitt, og når litt mye er gitt så opplever jeg handlingsrommet som litt mer begrenset.»

Fra det foreleseren forteller blir det klart at selve undervisningsopplegget kunne vært lagt opp på en annen måte hvis ting ikke var gitt i like stor grad på forhånd.

Videre kan trivsel tolkes på en måte som virker avgjørende inn på undervisningssituasjoner for studenter. Her fremmer Petegem et al. (2007) at studenters trivsel er avgjørende for selve utdanningskvaliteten. Fra studentene i denne studiegruppen blir det tydelig at trivselen baserer seg på ulike faktorer og ønsker. I opplevelsen av foreleseren er det ulikheter i studiegruppen, og det er likheter og ulikheter der det er henholdsvis match og mismatch med forelesers og

studentenes personlighetstype i dette emnet. Videre følger forklaringer fra informant 2A, 2B og 2C:

«Jeg likte foreleser veldig godt. Jeg likte at foreleser var ærlig fra starten av, og jeg liker måten å undervise på. Foreleser er en slags ærlig og ekte person, en slags foreleser som tar med både det teoretiske og praktiske. Foreleser var veldig klar og tydelig i starten på hva faget gikk ut på. Jeg tror bare foreleser passet veldig godt inn i slik jeg så det for meg og hva jeg trengte. I dette emnet kunne du tenke selv å komme med dine meninger. Foreleser satt pris på at folk hadde andre meninger og kunne lære av studenter. Foreleser var ikke redd for å dumme seg ut, og så lenger enn seg selv.» - Informant 2A

«Når jeg tenker på foreleser tenker jeg litt vims, men energisk. Jeg husker at det var veldig lett å få med seg det som ble sagt, god til å formidle. Foreleser hadde engasjement i stemmen, og var interessert. Det var ikke sånn som mange forelesere som bare sitter og kjører i et sånn kjedelig tempo. Foreleser hadde bygd det opp slik at det var en naturlig progresjon på alt. For min del er det mye lettere å skjønne ting hvis du har engasjement. Jeg er nok ikke så veldig glad i den og måtte sitte og jobbe i grupper og finne ut av ting selv. Jeg er nok litt mer glad i at ting er litt mer fastsatt.» - Informant 2B

«Jeg synes foreleser var litt voldsom, veldig energisk. Det funker for mange og det er bra med engasjement og motivasjon, men det funker ikke helt for meg. Jeg trives ikke så godt med den typen person. Jeg synes det blir for voldsomt og for mye. Det var rotete og litt ustrukturert. Jeg så nødvendigheten av å lære alt, så jeg trivdes veldig godt uansett hvordan foreleseren hadde vært og uansett hvordan opplegget var. Jeg tror eksamensformen har mye å si for om jeg trives eller ikke, fordi eksamensformen definerer hvordan jeg skal lære.» - Informant 2C

Generelt ser man fra utsagnene til studentene over at trivselen i dette emnet har vært varierende. Det er ulike faktorer som ligger til grunn for det. Noen av studentene fremmer at foreleseren i seg selv hadde stor betydning for den opplevde trivselen. Informant 2A fremmer at foreleser var veldig klar og tydelig, og åpen for andres meninger; noe som bidro til at

foreleser var en stor del av den opplevde trivselen. Det å være åpen for andres meninger er noe informant 2 selv trekker frem som noe vedkommende er opptatt av.

Fra informant 2B ble det klart at engasjement og interesse spilte en rolle, og at selve opplegget lå som grunn for opplevd trivsel i emnet. Her er det likevel et tydelig skille, der informant 2 selv fremmer at det hadde vært ønskelig med mer casearbeid, mens dette er noe informant 2B selv fremmer at vedkommende ikke trives så godt med. Her kan det dermed tenkes at trivselen til informant 2B kunne vært annerledes dersom opplegget hadde inkludert mer av casearbeid, noe som egentlig var ønskelig fra informant 2.

Fra informant 2C blir det klart at vedkommende ikke trives så godt med foreleser i emnet. Likevel fremmer informant 2C at trivselen ikke i seg selv er styrt av foreleser og opplegget, men at det som skal læres oppleves som nyttig. Informant 2C tydeliggjør at trivselen med foreleser og opplegget generelt har vært lav, men at trivselen i emnet har vært bra. Her blir det tydelig at det er flere ulike faktorer som kan spille inn på opplevd trivsel i en undervisningssituasjon, og at det ikke nødvendigvis bare relateres til foreleser eller undervisningsopplegg. Her kan det trekkes linjer til Barrick (2005) som hevder at personligheten påvirker hvilke omgivelser mennesker søker og vil være en del av.

4.3.1 Oppsummering trivsel

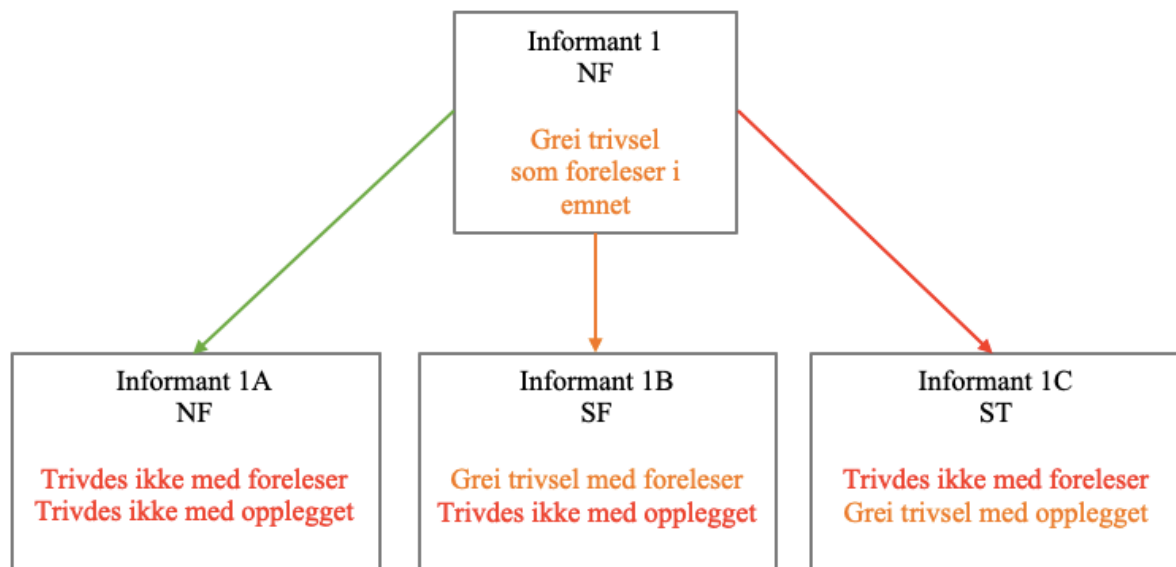
Ovenfor har ulike aspekter ved trivsel i undervisningssituasjoner som har blitt tydelig fra innsamlet data blitt presentert. I funnene over ligger følgende underordnet forskerspørsmål til grunn:

«Hvordan påvirker personlighetstypen faktorene som ligger til grunn for opplevd individuell trivsel i undervisningssituasjoner?»

Funnene fremmer at det er mange ulike faktorer som kan ligge til grunn for opplevd trivsel hos både forelesere og studenter, og at disse faktorene ikke nødvendigvis alltid relateres til relasjonsforholdet mellom foreleser og student. Det betyr videre at en match i personlighet ikke nødvendigvis påvirker den opplevde trivselen dersom trivselen baseres på andre forhold enn relasjonsforholdet mellom foreleser og student. Flere av faktorene dreier seg om selve undervisningsopplegget og hvordan studentene har trivdes med undervisningsopplegget i det

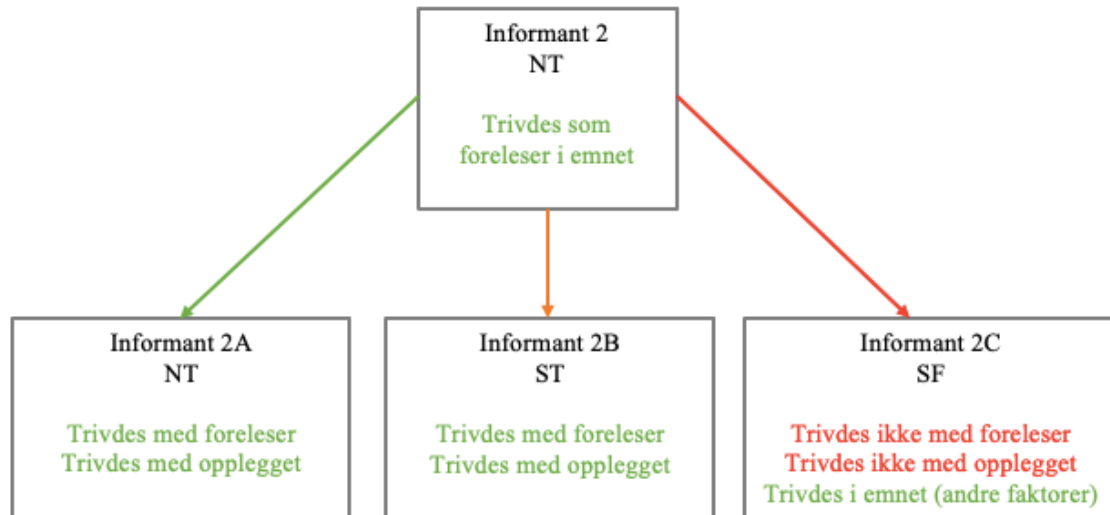
aktuelle emnet. Samtidig fremmes det at undervisningsopplegget ofte er et resultat av hvem foreleser er, som igjen drar tilbake til personligheten til individene. I tillegg ser man tydelig at studentene både skiller seg fra hverandre, men også har likhetstrekk når det kommer til hva som er ønskelig av opplegg for å trives. Generelt viser funnene som er gjort at studentene har knyttet trivselen opp mot hvordan foreleser var, og hvordan emnet var lagt opp.

For å tydeliggjøre funnene vil figur 6 og figur 7 nedenfor illustrere de funnene som er gjort, med hensyn til studentenes trivsel i forhold til foreleser og trivsel i forhold til undervisningsopplegget foreleser har lagt opp. Pilene i figurene representerer match og mismatch i personlighetstype mellom foreleser og student. Farget tekst er brukt for en tydeliggjøring av hvordan trivselen har vært opplevd hos foreleserne og studentene.



Figur 6: Oppsummerende om trivsel hos foreleser, i relasjon til foreleser og i forhold til undervisningsopplegg i studiegruppe én.

Her er det viktig å trekke frem en tydelige faktorer som har spilt inn, nemlig størrelse på klassen. Størrelsen på klassen kan ha hatt en stor påvirkning på spesielt opplevd trivsel i relasjon til foreleser, i og med at en nær relasjon er vanskelig å få til med veldig mange studenter.



Figur 7: Oppsummerende om trivsel hos foreleser, i relasjon til foreleser og i forhold til undervisningsopplegg i studiegruppe to.

Her er det viktig å trekke frem at denne studiegruppen representerer en normal klassestørrelse. Dermed blir en nær relasjon mer mulig her enn i en stor klasse. Det kan videre bidra til at studentene har fått blitt enda bedre kjent med foreleser og blitt bevisst sin konkrete relasjon med akkurat denne foreleseren.

4.4 Forståelse

Den opplevde trivselen til foreleserne og studentene er presentert ovenfor. Dermed vil denne delen ta for seg det andre elementet i det overordnede forskerspørsmålet, nemlig forståelsen studentene opplever at de har av foreleseren. Ved å undersøke forståelsen nærmere og de faktorene som spiller inn på studentenes forståelse, vil det videre bidra til å kunne besvare det overordnede forskerspørsmålet i denne studien. Samtidig vil det å se nærmere på forståelsen bidra til å gi deg som leser et fundament for å forstå hvordan ting henger sammen, og hvilke faktorer som spiller inn i undervisningssituasjoner i relasjonen mellom foreleser og student. I denne delen danner forskerspørsmål 2 utgangspunktet for funnene, og er:

«Hvordan spiller personlighetsmessige preferanser inn på forståelsen studentene har av foreleser?»

Fra det analytiske rammeverket antar vi at (mis)match av personlighetstype mellom foreleser og student har en innvirkning på forståelsen mellom partene i relasjonsforholdet. Det antas

dermed at en mismatch i personlighetstype påvirker forståelsen på en negativ måte, og motsatt at en match i personlighetstype påvirker forståelsen på en positiv måte. Her handler forståelsen om hvor godt studentene forstår foreleser, og hvor godt foreleser forstår studentene og deres behov. På bakgrunn av at foreleser ikke vet hvem studentene er vil foreleser sin forståelse fremmes ved deres opplevelse av forståelse de har av studentene. Altså hvordan foreleserne selv merker at individer i en gruppe skiller seg fra hverandre. I motsetning vil studentenes forståelse av foreleser rette seg direkte mot foreleseren i det aktuelle emnet.

4.4.1 Forståelse i studiegruppe én

For å bidra til en oversiktlig og ryddig gjennomgang for å sikre din forståelse som leser, vil forståelsen i relasjonsforholdet mellom foreleser og student i studiegruppe én gjennomgås først. Fra foreleseren og studentene blir det tydelig at det eksisterer noen faktorer i emnet som bidrar til å påvirke den forståelsen de har opplevd. Om sin forståelse av studentenes ulikheter trekker informant 1 frem:

«I dette emnet så forsto jeg ikke helt, og det er basert på at klassen var veldig stor. Rommet var ikke ideelt, om du skal skylde på omstendighetene. Jeg står på en scene der oppe mer eller mindre. Høyt over alle studenter. Det er ikke gode omstendigheter for å forstå individer.»

Omstendighetene kan dermed virke å ha en påvirkning på hvor godt det er mulig for foreleser å forstå sine studenter. Størrelsen på klassen synes å gjøre det vanskelig å komme ned på et individuelt nivå, noe som videre kan bidra til at relasjonsforholdet blir mer vagt. Det kan også tenkes at det videre kan bidra til at studentene og foreleseren ikke egentlig får den samme muligheten til og faktisk bli kjent, slik man får i mindre klasser. Størrelsen på klassen blir også tydelig fra informant 1B, og vedkommende forklarer:

«Det ble ikke så nært, tror det har noe med at det var en stor klasse og at det var et stort auditorium.»

Når det kommer til en nær relasjon, blir det tydelig at det er vanskelig å skape dette fordi klassen er stor. I forhold til forståelsen i relasjonsforholdet mellom foreleser og student

hevder Örtenblad et al. (2017) at personligheten og de mentale funksjonene kan bidra til en forklaring av hvor bra mennesker faktisk kan forstå hverandre. Her blir det sentralt at klassen synes å være for stor til å skape en tett og nær relasjon, og at forståelsen dermed skapes basert på en relasjon som potensielt ikke er så nær som det hadde vært fordelaktig at den var. Dette blir også tydelig fra informant 1C, som legger til:

«I mindre klasser kjenner du foreleser litt bedre. I store undervisningsauditorium så er det foreleseren mot resten. I klasserom så virker det så mye flatere, og det er enkelt å stille spørsmål. Det burde det være i forelesningssal også, men det er jo ikke det for det er jo knusk stille. Undervisningslokalet har utrolig mye å si.»

Utsagnet fra informant 1C kan settes opp mot utsagnet fra informant 1, der en skildring av en foreleser alene mot klassen er sentralt. Et slikt oppsett kan videre tenkes at påvirker hvordan både studenter og foreleser forholder seg til hverandre. Fra foreleser kan det dreie seg om at man må gå for et opplegg for å få alle gjennom, og fra studentene kan det dreie seg om at mange ikke tør å prate høyt i så store forsamlinger, og at en relasjon med foreleser dermed også blir vanskelig å bygge opp. Dette tydeliggjøres fra informant 1C ovenfor. Sitatene under gir videre en skildring av hvordan det kan oppleves for foreleser og student i store klasser:

«Jeg kan ikke si at jeg er veldig god på å se hver student, hva du har som behov og forsøke å tilfredsstille de behovene. Jeg burde kanskje være mer lyttende. (...) Det er ikke enkelt. Jeg tror jo at man trenger mindre grupper og mer tid for å kunne forstå hva ulike individuelle studenter har av behov.» - Informant 1

«Det har veldig mye med trygghet å gjøre, og jeg vet at de fleste ville følt seg mye mer komfortable og trygg i et klasserom eller si 30 stykker, enn i en forelesningssal med mange flere studenter. For da blir det mer intimt og man kan ha mye mer dialog med alle som er der inne. Man kommer aldri til å oppnå at 30 stykker sitter der og deltar i en aktiv klassesdiskusjon, men man får et mye bedre resultat enn i en forelesningssal.» - Informant 1A

Til tross for at mennesker skiller seg i behov og ønsker (Jung, 1971), skildrer studentene i studiegruppe én at klassestørrelsen har påvirket deres forståelse. Dette er altså en likhet mellom samtlige studenter i studiegruppe én. Foreleser i emnet skildrer likevel en opplevelse

av at vedkommende har lagt merke til noen ulike behov, samtidig som det fremkommer at det er utfordrende å ta hensyn til disse behovene på grunn av blant annet at det er en stor klasse.

Informant 1 forteller:

«Det var enkelte studenter, en her og en der, som hadde en veldig positiv innstilling til det jeg gjorde. Så kunne jeg også se at det var enkelte studenter, en her og en der, som var ganske frustrerte og som gjerne ville ha svart på hvitt «hva er det vi skal lære oss?» Men klarte jeg å hjelpe de studentene som var veldig frustrerte på en god måte? Det er klart at jeg kanskje kunne ha gjort mer. (...) Jeg kunne motivert det bedre, men det er ganske vanskelig når det er så mange studenter.»

Fra foreleseren og studentene blir det altså klart at det er flere faktorer som er med å påvirke den generelle forståelsen. Dermed er det videre interessant å kartlegge hvorvidt studentene selv opplever at de forstår foreleser i emnet. Ved å kartlegge dette, vil det videre kunne bidra til å si noe om hvordan en (mis)match av personlighetstype mellom foreleser og student kan påvirke forståelse. Nedenfor trekkes utsagn fra studentene frem. Om sin forståelse av foreleser, trekker informant 1B frem:

«Vi fikk ikke så veldig god kontakt egentlig, det kan ha noe med at vi var en veldig stor klasse. Da kommer man ikke så inn på hverandre. (...) Det kan være min personlighet ikke passer helt til det opplegget som foreleser hadde lagt opp. Jeg føler det lille jeg pratet med foreleser at jeg ble godt tatt imot, selv om jeg ikke var så aktiv.»

«Jeg var nok en av de som slet litt, jeg skjønnte ikke helt hvor foreleser ville eller hvordan vi skulle få med oss noe.» - Informant 1C

«Jeg føler jeg tolket foreleser ganske greit. Foreleser klarer ikke helt å komme seg ned på nivået til de foreleser skal lære.» - Informant 1A

Fra utsagnene over blir det klart at studentene har en forståelse av foreleser som skiller seg fra hverandre, der (mis)match av personlighetstype mellom foreleser og student virker å ha noe å si på den opplevde forståelsen studentene har av foreleser.

4.4.2 Forståelse i studiegruppe to

Ser man videre på studiegruppe to og foreleser og studenters relasjonelle forståelse, blir det i likhet med i studiegruppe én tydeliggjort at forståelsen skiller seg fra hverandre. Fra foreleser blir det klart at vedkommende har forståelse for at studentene er ulike, og informant 2 forklarer:

«Studentene er veldig forskjellige. Jeg har forståelse for at folk er stille, jeg ønsker ikke å tvinge noen frem som er introverte, men jeg er veldig glad i de som stiller noen spørsmål og kommer med noen eksempler.»

Fra foreleseren eksisterer det en forståelse for at studentene dermed har ulike behov som kan skille seg fra hverandre. Her kan man se dette i tråd med Jung (1971) med at hvert individ er unikt, ettersom man er bevisst både egne behov og ønsker, samt ulikheter i studentenes behov og ønsker. Informant 2 forklarer også at vedkommende i sine undervisninger er avhengig av å få tilbakemeldinger og energi tilbake. Her ytres det at det ikke trenger å dreie seg om mer enn at man stiller spørsmål, kanskje hvis det er noe man ikke helt forstår. I tillegg ytrer informant 2 et ønske om aktive og tilstedeværende studenter. Fra informant 2A blir det klart at det eksisterer en gjensidig forståelse mellom foreleser og student gjennom at denne studenten hadde en opplevelse av at det var en gjensidig læringsarena. Dette er noe informant 2 også tydeliggjør at er ønskelig gjennom at vedkommende ønsker å få til interaksjon og en dialog med sine studenter. Videre poengterer informant 2 en viktig faktor for sin egen del:

«Den verste opplevelsen en foreleser kanskje har, er at man snakker på en helt annen frekvens enn de selv er, og da ønsker man tilbakemelding.»

Her kommer en viktig faktor fra foreleser frem, nemlig at studentene selv også må ta ansvar dersom man opplever at man ikke henger helt med. Her blir det videre viktig at studentene selv opplever at det er rom for å stille spørsmål og si ifra. Dette belyser informant 2A:

«Et konkret eksempel fra foreleser, var at ingen spørsmål var dumme. Hadde du et spørsmål så svarte foreleser på det. (...) Var det dårlige tilbakemeldinger så tok foreleser det til seg.»

Videre forklarer informant 2A at vedkommende aldri egentlig har likt å snakke høyt i klassen eller stille spørsmål, eller svare på spørsmål. Dette kan knyttes til personligheten til vedkommende, gjennom at det kan handle om hvilke funksjoner som er mest utviklet (Jung, 1971), og som videre bidrar til en bevisstgjøring rundt de behovene og ønskene som befinner seg hos vedkommende. Dette henger sammen med det Barrick (2005) sier om at personligheten påvirker tilpasningen til andre individer og er samtidig også i tråd med Furnham (1994) som hevder at personligheten fungerer som en bestemmende faktor for atferd. På den andre siden fremmer informant 2A likevel at foreleser i dette emnet har endret opplevelsen av å snakke høy i klassen, og forteller:

«Foreleseren har kanskje vært en av de små broåpnerene som har gjort at det har vært lettere å snakke. Foreleser har kanskje vært en som har åpnet for at det har vært lettere å gjøre det med andre forelesere.»

Utsagnet fra studenten over tilsier at foreleseren i dette emnet har klart å tilrettelegge på en god måte for vedkommende, og at det videre har påvirket utdannings situasjonen. Det kan her tenkes at klasseromsklimaet har vært passende for denne studenten. Dette henger tett sammen med Petegem et al. (2007) som sier at et positivt klasseromsklima kan virke avgjørende inn på selve utdanningskvaliteten. Mens informant 2A egentlig ikke liker å snakke høyt, fremmer informant 2B at vedkommende føler seg ganske komfortable med å snakke høyt i klassen. Med det skildres også forskjeller i behov og ønsker (Jung, 1971). Til tross for at mennesker generelt er ulike, kommer det frem at det kan være variasjoner, basert på selve undervisningssituasjonen. Dette tydeliggjør også informant 2C, og forteller:

«Jeg synes det er litt deilig i store forelesningssaler, for da tar jeg ofte en litt sånn anonym rolle der jeg bare er i bakgrunnen og slipper å være på hele tiden. For jeg føler ofte mye ansvar, og det er nok derfor jeg tar mye ordet i klasserom også.»

Fra denne studenten kommer en faktor i undervisningssituasjoner som kan være viktig frem. Nemlig at en stor forelesningssal kan bidra til mer anonymitet, også blant studenter som normalt sett er aktive i forelesninger. Samtidig forklarer informant 2C at foreleseren i emnet og en opplevd følelse av de ikke passer så godt sammen personlighetsmessig, har bidratt til at vedkommende har vært mer stille i dette emnet enn i andre emner. Det belyser samtidig et viktig aspekt ved at både undervisningssituasjonen, og foreleser kan påvirke hvordan

studenter opptrer i situasjoner. Her fremmer informant 2 at det er merkbart når studentene er usikre, og at det videre fører til at foreleserne blir usikre:

«Det er en sånn ekkel følelse, for du vet ikke om du treffer studentene. (...) Jeg tror jeg har noen gode forelesninger, også kjenner jeg noen ganger at her var jeg ikke helt god i dag. Det kan være en dårlig dag for meg og det kan være at de heller ikke var helt på frekvens.»

Foreleseren og studentene tydeliggjør at det også i denne studiegruppen er flere ulike faktorer som er med på å påvirke den generelle forståelsen. I likhet med i studiegruppe én fremmes selve undervisningssituasjonen som en av faktorene. Til forskjell fra i studiegruppe én synes klassestørrelsen å ha bidratt til en tydeliggjøring av relasjonsforholdet studentene har med sin foreleser, og personligheten synes her å spille en viktig og avgjørende rolle for den gjensidige forståelsen i dette relasjonsforholdet. Dette baserer seg på at studentene i studiegruppe to generelt sett har kunnet knyttet sine ønsker og behov opp mot det foreleser har tilbudt på en slik måte at man forstår at relasjonsforholdet har vært tettere i denne studiegruppen. Det kan videre bidra til at man blir mer bevisst på hvordan den gjensidige forståelsen faktisk har vært, fordi det er et tettere og nærrere klasseromsklima i denne studiegruppen. Videre er det avgjørende for det overordnede forskerspørsmålet i studien å trekke frem hvordan studentene i denne studiegruppen konkret har opplevd sin forståelse av foreleser. Nedenfor vil utsagn fra studentene som helt direkte knyttes opp mot deres forståelse av foreleser, trekkes frem. Om sin forståelse av foreleser, trekker informant 2C frem:

«Kanskje jeg har misforstått foreleser som person. Jeg tror at min forståelse av foreleser var at jeg ikke vet om jeg forstod foreleser eller ikke. Det gjorde meg litt forvirret i hvem foreleser er som person. (...) Jeg tror ikke jeg følte meg sett av foreleser.»

«Jeg føler at vi hadde en god forståelse mellom hverandre.» - Informant 2B

«Jeg følte jeg forstod foreleser godt, det var ett av de fagene jeg fikk best karakter i. Jeg føler hvertfall at foreleser er veldig grei, veldig åpen og ærlig. Jeg er veldig fornøyd med foreleser.» - Informant 2A

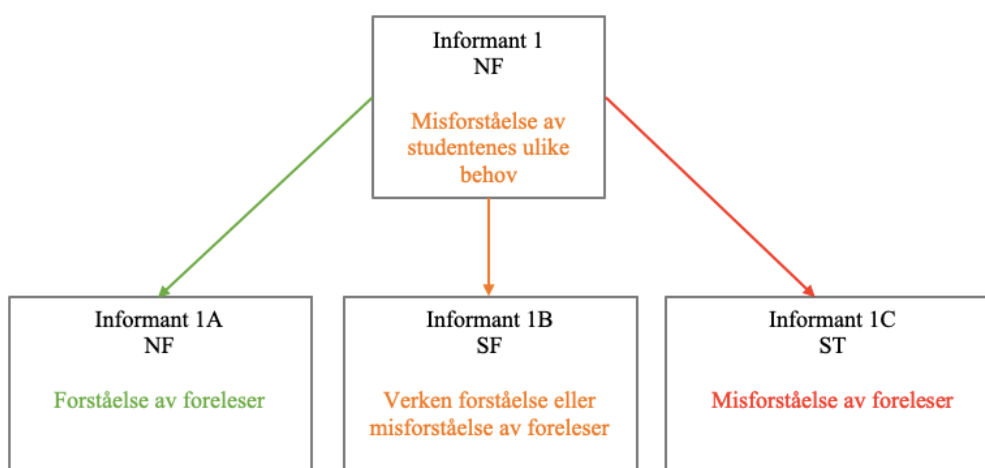
I likhet med i studiegruppe én fremmer data som er samlet inn at studentene har en forståelse av foreleser som skiller seg fra hverandre, som gjenspeiles av om det er en match i personlighetstypen mellom foreleser og student eller ikke.

4.4.3 Oppsummering forståelse

I fremleggelsen av funnene relatert til relasjonsmessig forståelse, har forskerspørsmål 2 dannet grunnlaget. Forskerspørsmål to er:

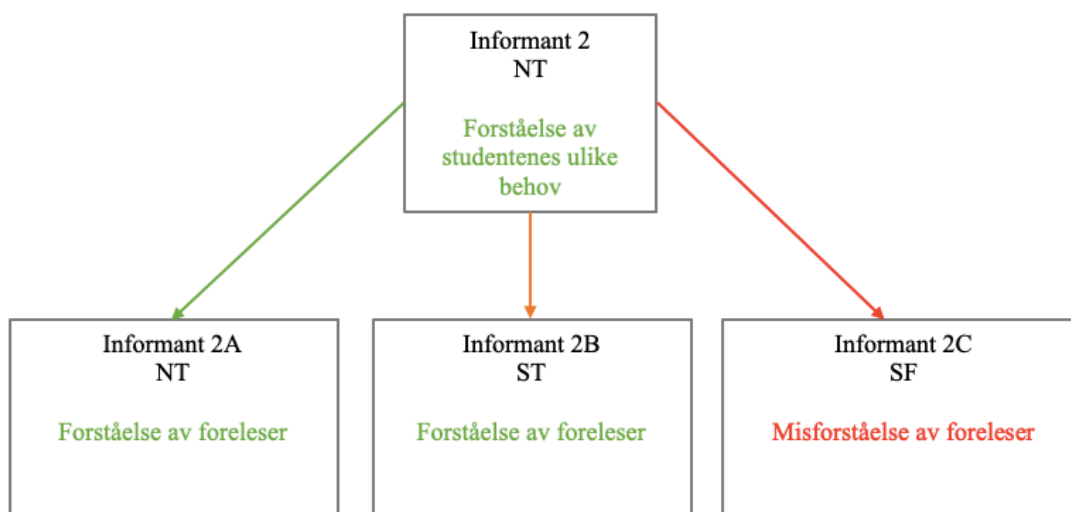
«Hvordan spiller personlighetsmessige preferanser inn på forståelsen studentene har av foreleser?»

Funnene fremmer at personligheten spiller inn på den opplevde relasjonsmessige forståelsen mellom foreleser og student i undervisningssituasjoner. Fra funnene i min studie speiler figurene nedenfor at lik personlighetstype mellom foreleser og student synes å påvirke den relasjonsmessige opplevde forståelsen. Her kan man se det i sammenheng med teorien til Donn Byrne om at likheter tiltrekker likheter, og at andre mennesker som er enige med oss validerer våre ideer og holdninger (Montoya & Horton, 2012; Montoya & Horton, 2004). Fra studentene kommer det frem at størrelsen på klassen er av avgjørende betydning for flere ting som også inkluderer hvor nær relasjon det faktisk er mulig å få med foreleser.



Figur 8: Oppsummering av relasjonsmessig forståelse fra foreleser til student, og fra student til foreleser i studiegruppe én.

Figur 8 illustrerer at lik personlighetstype mellom foreleser og student har bidratt til at informant 1A har forstått foreleser. Samtidig blir det klart at informant 1 selv ikke har opplevd sin forståelse av studentene som god i dette emnet. Både informant 1B og informant 1C ytrer at det har vært utfordringer med å forstå foreleser. Foreleser og studenter i denne studiegruppen trekker frem størrelsen på klassen som et problem for flere ulike ting. Blant annet trygghetsfølelse og den generelle muligheten til å faktisk få en tett og nær relasjon mellom foreleser og student. Informant 1B var vanskelig å plassere ettersom vedkommende uttrykker forskjell i opplevd forståelse mellom ulike tilfeller i undervisningssituasjonen.



Figur 9: Oppsummering av relasjonsmessig forståelse fra foreleser til student, og fra student til foreleser i studiegruppe to.

I figur 9 tydeliggjøres det i likhet med i figur 8 at der foreleser og student har en match i personlighetstype har det bidratt til at studenten har forstått foreleseren. Tilsvarende har en mismatch i personlighetstype mellom foreleser og student bidratt til at studenten ikke har forstått foreleseren. I studiegruppe to er skildringene av forståelsen mer tydelig hos studentene, noe som kan relateres til at klassen har vært mindre. Informant 2B fremmer selv at det har vært en god gjensidig forståelse til tross for at bare en funksjon er lik foreleser sin, nemlig tenking. Her forklarer studenten at vedkommende ikke er redd for å prate i klassen, noe foreleseren setter pris på, som kan ha bidratt til at forståelsen mellom dem har vært god.

5 Drøfting

Vi har til nå gått gjennom funnene som er gjort i denne studien for å komme frem til resultatene. Videre skal vi derfor ta for oss en drøfting av disse resultatene opp mot matching. Som nevnt tidligere er det overordnede forskerspørsmålet for denne studien:

«Hvordan kan (mis)matching av personlighetstype mellom foreleser og student påvirke studentens trivsel og forståelse?»

I denne studien har jeg sett at de studentene som har matchende personlighetstype med foreleser opplever forståelse av foreleser, og at de som har mismatchende personlighetstype med foreleser opplever misforståelser av foreleser. Disse resultatene kan være basert på at preferanser speiles av personligheten (Jung, 1971), hvor personligheten videre kan påvirke forholdet mellom foreleser og student (Asendorpf & Wilpers, 1998) og ulikheter i preferanser kan føre til misforståelser (Kroeger et al., 2002). Videre peker min studie på at i klassen av normal størrelse opplever studentene trivsel med foreleser og opplegget i emnet når foreleser har matchende personlighetstype med studentene, mens de opplever å ikke trives med foreleser og opplegget når foreleser har mismatchende personlighetstype med studentene. Hvordan trivselen henger sammen med (mis)match i min studie kan forklares spesielt med *«similarity-attraction paradigm»* ved at lik personlighet tiltrekkes hverandre. Likheter mellom foreleser og student kan dermed gjøre at studentene får validert sine ideer og holdninger (Montoya & Horton, 2012; Montoya & Horton, 2004). Det kan tenkes at denne valideringen bidrar til positive følelser som trivsel. Hva har disse funnene egentlig å si for hvordan undervisningssituasjoner bør legges opp? Vi skal først starte med å se nærmere på om resultatene i min studie er i samsvar med eller motstridende til forskning på området. Videre vil kapittelet ta for seg en drøfting av om det er viktig at mennesker er like i undervisningssituasjoner, hvilke fordeler og ulemper matching og mismatching kan ha, når det faktisk er viktig å prioritere studentenes trivsel og forståelse og hva alt dette kan ha å si med tanke på alt vi kan lære fra mennesker som er ulike oss selv.

5.1 I samsvar med eller motstridende til forskning på området?

Innledningsvis er tidligere forskning trukket frem, og forskningen som plasserer seg nærmest den forskningen jeg har foretatt i min studie, er Örtenblad et al. (2017) sin artikkel «*Does it matter who teaches you?*».

I studien til Örtenblad et al. (2017) finner de at en match i personlighetstype mellom foreleser og student ikke påvirker forståelsen studentene har av emnet. Til forskjell fra dette fremmer resultatene i min studie at en match i personlighetstype mellom foreleser og student kan ha noe å si for den opplevde forståelsen studenten har av foreleseren. Uavhengig av klassestørrelse så kan vi se en relasjon mellom matching av personlighet og studentens opplevde forståelse av foreleser i min studie. Likevel er det ikke mulig å slå fast om dette er motstridende eller i samsvar med forskningen til Örtenblad et al. (2017) ettersom vi i min studie ikke har undersøkt sammenhengen mellom studentens forståelse av foreleser og studentens forståelse av emnet. Hvis vi ser forskningen til Örtenblad et al. (2017) opp mot min studie så medfører dette at det ikke vil finnes en sammenheng mellom studentenes opplevde forståelse av foreleser og studentenes forståelse av emnet. Dette er fordi min studie indikerer at (mis)matching av personlighetstype påvirker studentens forståelse av foreleser, mens studien til Örtenblad et al. (2017) sier at (mis)matching av personlighetstype ikke påvirker studentens forståelse av emnet. Hvis vi bygger videre på dette kan det potensielt være flere faktorer i denne sammenhengen som kan bryte koblingen mellom studentenes forståelse av foreleser og forståelsen av emnet.

5.2 Er det viktig at mennesker er like i undervisningssituasjoner for å oppnå trivsel og forståelse hos studentene?

Først må vi si at matching handler om at noe passer godt sammen (Merriam-Webster, u.å.) og matching i denne studien handler om at personlighetstypen mellom foreleser og student er lik, og at preferansene dermed kan være like (Jung, 1971). Resultatet i denne studien reiser spørsmål om det faktisk er viktig at mennesker er like. Man kan se på likheter som en begrensning, fordi det kan tenkes at den beste kombinasjonen kan være motsetninger dersom man vil ha et interessant resultat. Dette ser man ofte igjen i for eksempel sammensetting av ulike team, hvor man anser ulikheter som en styrke fordi disse ulikhetene kan utfylle hverandre og dermed totalt kan bidra til et mer interessant resultat og bedre oppnåelse for

gruppen som en helhet (Belbin, 2012). En match kan dreie seg om like interesseområder, likhet i kompetanse og kunnskap, likhet i alder, likhet i ønsker og behov, likhet i foretrukket læringsmetode og så mye mer. Det reiser videre spørsmål om det er viktig at mennesker har lik personlighetstype i undervisningssituasjoner. At noe passer godt sammen kan være relativt i forhold til flere ulike faktorer. Det kan for eksempel dreie seg om hva man ønsker å oppnå. I tillegg kan det også vise seg at til tross for at en sammensetning antas å være passende ut fra JTI og hva man ønsker å oppnå med sammensetningen, er det ikke sikkert at partene som er involvert selv opplever sammensetningen som passende på bakgrunn av sine egne individuelle forskjeller. I min studie ser jeg at ikke alle partene selv opplever at de er en match til tross for en antatt match gjennom lik personlighetstype. I min studie fremmer den ene studenten at vedkommende ikke trives med foreleser eller opplegget, men har likevel en forståelse av foreleser og har samme personlighetstype som foreleser. Denne studenten ytret blant annet et behov for en struktur vedkommende opplevde som manglende i undervisningssituasjonen i det aktuelle emnet. Den samme studenten omtaler seg selv som en «*skippertaksperson*», som kanskje kan tolkes til et ekstra behov for å klargjøre og forberede arbeid i forkant av selve gjennomføringen, slik at selve gjennomføringen blir så effektiv som mulig. Ser vi disse to tingene i sammenheng vil kanskje studentens egen opplevelse av manglende struktur kunne resultere i en fraværende mulighet for studentens eget behov for arbeidsmetode, som videre kan ha resultert i studentens opplevelse av å ikke trives. Dette kan vi se i lys av Petegem et al. (2007) ved at hva som fører til trivsel kan være individuelt, og at for denne studenten så veide dette kanskje tyngre enn eventuelle andre faktorer.

Nå ser vi at en match kan oppleves individuelt, og videre skal vi gå nærmere inn på hvordan personligheten skiller forelesere og studenter fra hverandre. Mine funn peker på at foreleser selv velger hvordan de vil legge opp undervisningen, og at opplegget kan være påvirket av deres personlighetstype. Samtidig synliggjør funnene som er gjort at studentene er opptatt av struktur i undervisningssituasjoner. Her er det nok, som vi har sett tidligere, individuelle forskjeller mellom hva som er viktig for studentenes opplevelse av struktur. Foreleserne skiller seg fra studentene gjennom at foreleserne selv omtaler en struktur i undervisningen som er basert på hvem de er, mens studentene fremmer struktur på et relativt felles plan. Dette kan forstås som at struktur for studentene handler om en tydelig plan, og forutsigbarhet i undervisningssituasjonen. Videre kan dette tenkes å være relatert til at studentene skal gjennom eksamen, og at en tydelig plan og forutsigbarhet kan bidra til å gjøre dette enklere for studentene. Samtidig viser funnene i min studie at struktur og forutsigbarhet fungerer som

en felles læringspreferanse hos studentene (Beck, 2001), mens gruppearbeid, klassediskusjoner og å snakke høyt i klassen kan variere basert på individuelle forskjeller hos studentene.

Nå har vi tatt opp hvordan personligheten ulikt kan påvirke forelesere og studenter i undervisningssituasjoner med tanke på struktur og ønsker i undervisningsopplegg. Da kan vi videre gå nærmere inn på hvordan størrelsen på klassen kan påvirke mulighetene til å oppdage at man faktisk har like preferanser. Funnene i min studie fremmer at studentenes opplevde trivsel relatert til foreleser og opplegget i emnet, kan påvirkes av en match i personlighetstype mellom foreleser og student i en klasse av normal størrelse. Funnene kan dermed gi en forståelse av at størrelsen på klassen både bidrar til muligheter og begrensninger når det kommer til hvor godt kjent foreleser og student faktisk kan bli. Dette kan tenkes å bidra til at likheter og ulikheter mellom foreleser og student blir tydeligere i en klasse av normal størrelse enn i en stor klasse. Igjen kan vi trekke linjer til det Montoya og Horton (2012) og Montoya og Horton (2004) sier om «*similarity-attraction paradigm*». Det kan også hende at studentene med lik personlighetstype som foreleser i en klasse av normal størrelse setter pris på foreleseren sin måte å gjøre ting på, fordi det blir tydeligere at preferansene matcher. Her hevder Montoya og Horton (2012) at vi henter både positiv og negativ informasjon om andre som overføres til om vi tiltrekkes av dem basert på om de er ulike eller like oss selv. Et viktig aspekt her kan være det Donn Byrne hevder som Montoya og Horton (2004) trekker frem om at like mennesker får oss til å føle oss bra, og ulike mennesker får oss til å føle oss dårlige. Videre kan vi da gå enda nærmere inn på om det kan være fordelaktig at foreleser er klar over studentenes personlighetstyper, og dermed hvilke preferanser studentene kan ha.

5.2.1 Kan det være fordelaktig med innsikt i hverandres personlighetstyper?

Siden matching øker forståelsen studentene har av foreleser i denne studien, skal vi videre ta for oss en drøfting av om det kan være fordelaktig med innsikt i hverandres personlighetstype i undervisningssituasjoner.

Utenfor det som er undersøkt i denne studien, kan det tenkes at det finnes faktorer hvor ulikhet hadde gitt en positiv påvirkning, til tross for at likhet øker forståelsen studentene har av foreleser. En match av foreleser sin strategi med studentenes læringspreferanse kan bidra til å øke studenters oppnåelse (Beck, 2001), dermed kan det i undervisningssituasjoner være

viktig at foreleser og student er like i ønsker og behov, fordi dette totalt sett kan bidra til økt oppnåelse hos studentene. Beck (2001) hevder som tidligere nevnt at sannsynligheten for at lærere vil prøve å imøtekomme studentenes ulike preferanser øker, når læreren blir klar over disse. Funnene i min studie indikerer at foreleserne er klar over at studentene har ulike behov og ønsker, men ikke nødvendigvis hva disse behovene og ønskene innebærer fra studentenes side. Det reiser spørsmål om innsikt i hverandres personlighetstyper kan bidra til at flere trives gjennom for eksempel tilrettelegging fra foreleser sin side. Her hevder Riso og Hudson (1996) at man med typologier kan få en bedre innsikt i både seg selv og andre. Slik situasjonen er i dag er det uklart for meg om man benytter en slags kartlegging i undervisningssituasjoner for å fremme studenters ulike behov, men det er etter min kunnskap og forståelse ikke en normalisert del av undervisningssituasjonen. Det kan tenkes at dette kan være hensiktsmessig, fordi det potensielt vil kunne øke foreleser sin forståelse av hva studentenes ulike behov og ønsker innebærer, slik at det kan være mulig for foreleser å bedre tilrettelegge undervisningen. For studentene kan det å ha innsikt i foreleser sin personlighetstype potensielt kunne påvirke deres evne til å tilpasse seg foreleser.

5.3 Når er det viktig å prioritere trivsel og forståelse?

Vi har vært gjennom om det er viktig at studenter og forelesere matcher i personlighetstype for å oppnå studenter som trives og forstår foreleser. Nå skal vi gå nærmere inn på når det faktisk er viktig å prioritere trivsel og forståelse. Studentene sa litt ulike ting, og én av studentene sa også at vedkommende trivdes i emnet og fikk gode resultater til tross for at vedkommende ikke trivdes med foreleser eller opplegget. Bakgrunnen for trivselen baserer seg på at vedkommende har sett nytteverdien av alt som skulle læres. På sin side kan dette sees i kontrast til det Spilt et al. (2001) sier om at selve relasjonen mellom lærer og student er viktig for trivselen til studenten. Her trives ikke studenten med foreleseren. En mulig forklaring kan være det Petegem et al. (2007) sier om at trivselen er individuell, og at ikke studentene nødvendigvis trives basert på de samme faktorene.

Mye tyder på at trivselen til studenter er viktig for å oppnå læring og bedre eksamenskarakterer (Mega et al., 2014), og dermed redusere at studenter dropper ut (Araque et al., 2009). Med utgangspunkt i dette kan vi drøfte om det er viktig å prioritere studentenes trivsel i undervisningssituasjonen. Min studie peker på at lærestilen til foreleser kan påvirkes av vedkommendes personlighet, som igjen kan virke avgjørende inn på valg av

undervisningsopplegg (Petegem et al., 2005). Min studie indikerer her i tillegg at studentene er påvirket av deres personlighet i hverdagen som student, og at den videre legger føringer for hva studentene har av behov og ønsker i undervisningssituasjoner. Dermed kan det være hensiktsmessig å prioritere den subjektive trivselen til studentene, for å bidra til å sikre læring, men også selve utdanningskvaliteten (Petegem et al., 2007). Et viktig aspekt kan her være det Petegem et al. (2005) hevder med at atferden til foreleser påvirker studentenes atferd, og at studentenes atferd påvirker foreleserens atferd. På den andre siden fremmer også funnene i denne studien at trivselen til studentene er påvirket av mange ulike faktorer, og at disse kan være svært individuelle, noe som er i tråd med Petegem et al. (2007). Dette kan videre tenkes å gjøre det vanskelig å sikre trivselen til samtlige studenter i en undervisningssituasjon.

Drøftingen har nå vist at trivselen til studentene kan være viktig, men også vanskelig å sikre i undervisningssituasjoner. Nå skal vi videre ta for oss når det kan være viktig å prioritere forståelse. Dersom to mennesker har vanskeligheter for å forstå hverandre, vil misforståelser kunne oppstå (Kroeger et al., 2002). Dette kan være uheldig i undervisningssituasjoner dersom det gjør at studenten ikke forstår hva foreleseren mener. I min studie opplever studentene en forståelse av foreleser når personligheten matcher, mens de studentene som har mismatchende personlighetstype med foreleser ytrer misforståelser, samt vanskeligheter med å forstå foreleser. Dermed kan forståelse være viktig å prioritere i undervisningssituasjoner fordi det kan være kritisk at studentene faktisk forstår foreleser, og en forståelse av foreleser kan tenkes å øke de mulighetene som befinner seg for læring. Det kan jo dreie seg om å i det hele tatt forstå mulighetene foreleser legger til rette for og hva som er tiltenkt i undervisningssituasjonen. Funnene fremmer her at det å misforstå foreleser kan gjøre at det tar litt tid å forstå hvor foreleser vil og hva som er tiltenkt i undervisningen. Det kan videre by på utfordringer når de fleste emner kan gi studentene relativt kort tid til å henge med på det som skjer og lære seg nødvendige ting opp mot eksamen i emnet. På den andre siden tydeliggjør også funnene i denne studien at studenter selv evner å ta ansvar for læring til tross for at de ikke har en forståelse av foreleser.

5.3.1 Skal vi alle være like? Hva med alt vi kan lære fra de som er ulik oss selv?

Vi har nå sett at vi potensielt noen ganger bør være like, og andre ganger ikke. Slik undervisningssituasjoner er ved norske universiteter i dag, vil det nok ikke være mulig at forelesere og studenter kun skal ha like personlighetstyper. I praksis kan man vel si at det

både ville vært kjedelig, men også umulig å få til. Hvis det var mulig, kunne man tenkt seg å dele studenter opp etter hva slags personlighetstype de har? Hva da med alt det man kan lære fra mennesker som er ulik en selv? Det kan være vanskelig å se for seg et samfunn der forelesere bare skal undervise studenter som har lik personlighetstype som dem selv, eller et arbeidsliv der alle som skal samarbeide har lik personlighetstype.

Resultatene i min studie peker på at hvorvidt foreleser bør ha studenter med lik personlighetstype eller ikke, muligens vil være basert på hva slags undervisningsopplegg som skal gjennomføres. Funnene mine indikerer på sin side at i klasser av normal størrelse vil både trivselen og forståelsen til studentene kunne være påvirket av en match i personlighetstype mellom foreleser og student. Dette kan videre potensielt bidra til en forståelse av at det kan være hensiktsmessig å matche foreleser sin personlighetstype med studenters personlighetstype for og totalt sett kunne oppnå trivsel og forståelse hos studentene. Det er ikke dermed sagt at dette gjelder for alle typer undervisningsopplegg. Dersom man for eksempel kun ser på oppnådd resultat som et kriterie, kan det for eksempel tenkes å være fordelaktig med ulikheter i undervisningsopplegg som i stor grad baserer seg på prosjekt eller oppgaveløsning i grupper. Spesielt kan dette kanskje gjelde dersom ulikhetene kan få plass og det faktisk er rom for at ulikheter kan utfylle hverandre. I motsetning til dette kan det tenkes at det motsatte gjelder ved et undervisningsopplegg som utelukkende eller i stor grad baserer seg på et presenterende undervisningsopplegg, som dreier seg om informasjon som gis fra foreleser til studenter. Dette kan være nettopp fordi studentene ved en match av personlighetstype med foreleser opplever større forståelse av foreleser.

Tiden som student er viktig for livet videre og arbeidslivet som venter, dermed kan det jo sies at det er viktig at universitetene legger til rette for at mennesker lærer å samarbeide med andre som er ulike. Det kan jo hende at NT foreleseren i denne studien kunne lært masse hvis vedkommende bare hadde studenter som var SF, og måtte forholde seg til det. På den måten kunne foreleser muligens funnet en god mellomting som fungerer for alle parter i undervisningssituasjoner, og lært seg hvordan vedkommende best mulig kunne møtt studenter som er helt ulik seg selv. Noe som kunne vært fordelaktig var å bli gjort mer bevisst på hvilke ulikheter man har rundt seg, slik at man på best mulig måte kan imøtekomme alle. Fra mine funn kan det kanskje videre bidra til å øke en gjensidig forståelse for hverandre.

Nå har vi vært gjennom en drøfting av noen ulike implikasjoner funnene som er gjort i denne studien kan ha, og vi har sett på hvordan dette kan være relevant for ulike aspekter av undervisningssituasjoner. For å oppnå at studenter forstår sin foreleser kan det være fordelaktig å matche forelesers personlighetstype med studentenes personlighetstype, på basis av min studie som peker mot at studenter som har matchende personlighetstype med foreleser opplever å forstå foreleser. Samtidig er trivselen viktig, men i min studie er det kun i klasser av normal størrelse studentene trives bedre hvis foreleser har samme personlighetstype som studenten. I tillegg har vi drøftet at studietiden også kan legge grunnlaget for studentenes videre liv i arbeidslivet, og at det kan være viktig at man lærer å samarbeide til tross for at man er ulik. Videre vil neste kapittel konkludere på det overordnede forskerspørsmålet i studien.

6 Konklusjon

Problemet som har dannet grunnlaget for denne casestudien er at vi mangler forståelse og kunnskap om hvordan (mis)match av personlighetstype mellom foreleser og student kan påvirke studentens trivsel og forståelse, hvor trivselen til studenter kan påvirke deres selvregulerte læring, motivasjon og eksamenskarakter. Forståelsen studenten har av foreleser kan være viktig fordi studenter som forstår foreleser enklere kan se hvilke læringsmuligheter som finnes og enklere henge med på det foreleser ønsker å formidle. Min studie peker på at en match eller mismatch i personlighetstype mellom foreleser og student kan påvirke om studentene opplever trivsel og forståelse i undervisningssituasjoner. Det overordnede forskerspørsmålet som har svart på problemet er som tidligere fremlagt:

«Hvordan kan (mis)matching av personlighetstype mellom foreleser og student påvirke studentens trivsel og forståelse?»

6.1 Undervisningssituasjonen i høyere utdanning i Norge

Fra personlighetens påvirkning på arbeidshverdagen som student og foreleser viser resultatene at samtlige forelesere og studenter opplever at hvem de er som person påvirker deres arbeidshverdag. Personlighetens påvirkning når det kommer til både trivsel og forståelse fremmer at det er mange ulike faktorer som kan spille inn på den opplevde trivselen og forståelsen. På basis av min studie kan størrelsen på klassen være en av disse faktorene. Dette vises gjennom at samtlige studenter i studiegruppe én påpeker at klassestørrelsen var veldig stor, og at det derfor har vært vanskelig å få en nær og tett relasjon med foreleser i emnet. Min studie peker på at trivselen til studentene knyttes opp til foreleser og undervisningsopplegget som har vært i begge emnene som studeres her. Studien min peker også på at studentenes trivsel kan knyttes til om det oppleves tilstrekkelig grad av struktur eller ikke.

For å finne svar på hvordan en (mis)match av personligheten relateres til den opplevde trivselen, ble følgende underordnede forskerspørsmål brukt:

«Hvordan påvirker personlighetstypen faktorene som ligger til grunn for opplevd individuell trivsel i undervisningssituasjoner?»

I besvarelsen av dette underordnede forskerspørsmålet, peker min studie på at trivsel til studentene i stor klasse ikke ser ut til å være påvirket av en (mis)match i personlighetstype mellom foreleser og student. I klassen av normal størrelse viser min studie at personlighetstypen til studentene og en (mis)match med foreleser kan spille en rolle for den opplevde trivselen med foreleser og undervisningsopplegget. Med andre ord skiller emnene som er undersøkt seg fra hverandre ved størrelsen på klassene, og denne forskjellen kan se ut til å påvirke hvorvidt (mis)match av personlighetstype mellom foreleser og student påvirker den opplevde trivselen.

For å svare på hvordan personligheten påvirker den opplevde forståelsen studenten har av foreleser, ble følgende underordnede forskerspørsmål brukt:

«Hvordan spiller personlighetsmessige preferanser inn på forståelsen studentene har av foreleser?»

Her peker min studie på at forståelsen studentene har av foreleser kan avhenge av (mis)match i personlighetstype mellom foreleser og student, der de studentene med lik personlighetstype som foreleser har opplevd en forståelse av foreleser, mens de med ulik personlighetstype har opplevd misforståelser og vanskeligheter med å forstå foreleser i emnet.

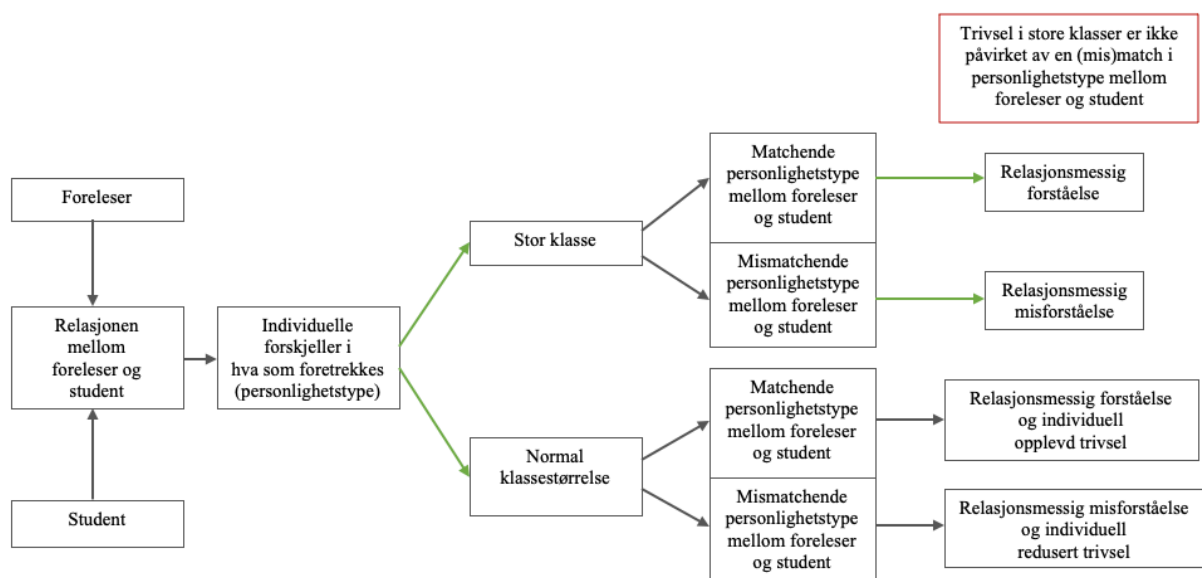
I forhold til hva min studie bidrar med til Örtenblad et al. (2017) sin artikkel *«does it matter who teaches you?»* kan denne studien bidra til å så en tvil rundt om det faktisk er slik at det ikke spiller noen rolle hvem det er som underviser oss. En mulig årsak til at resultatet i min studie skiller seg fra resultatet i Örtenblad et al. (2017) sin studie kan være at det er benyttet to forskjellige psykologiske verktøy. En annen mulig årsak kan i tillegg være hvordan forståelse er definert ulikt i min studie i forhold til i Örtenblad et al. (2017) sin studie.

6.2 Revidert analytisk rammeverk

Resultatene jeg har kommet frem til i min studie gjør at det analytiske rammeverket som originalt ble utformet bør revideres. Resultatene viser at (mis)match av personlighetstype mellom foreleser og student kan påvirke trivsel og forståelse i ulik grad og kan avhenge av flere faktorer enn bare (mis)match i personlighetstype. Samtidig peker min studie på at trivsel

og forståelse kan skille seg fra hverandre gjennom at (mis)match av personlighetstype mellom foreleser og student synes å ha mer og si for forståelsen i både store og normale klasser.

I den store klassen vises det ikke noen kobling mellom (mis)match av personlighetstype mellom foreleser og student og opplevd trivsel hos studentene, mens det motsatte er tilfellet i klassen av normal størrelse. Størrelsen på klassen er ikke en faktor som tidligere ble hensyntatt i det analytiske rammeverket, men viser seg i min studie å kunne være av stor betydning. Dette kan skyldes at det er begrenset hvor tett og nær relasjon man faktisk kan få mellom foreleser og student i en stor klasse. Dermed vil det kunne være naturlig at personligheten ikke nødvendigvis er avgjørende for opplevd trivsel, fordi muligheten til å bli kjent, faktisk kan være begrenset. Av den grunn illustrerer figuren nedenfor et revidert rammeverk.



Figur 10: Revidert analytisk rammeverk.

Den røde boksen viser at en (mis)match av personlighetstype mellom foreleser og student ikke har noe å si for opplevd trivsel i en stor klasse i min studie. Dette vil dermed avvike fra det opprinnelige rammeverket som ble utformet. De grønne pilene redegjør for det som er tilført rammeverket fra resultatene i denne studien. Samtidig viser rammeverket at (mis)match av personlighetstype mellom foreleser og student kan påvirke studentens trivsel og forståelse i en klasse av normal størrelse. På bakgrunn av studien som er gjennomført vil resultatene kunne bidra til en bedre forståelse av hvordan matching av personlighetstype kan påvirke studenter i undervisningssituasjoner i høyere utdanning i Norge. I det reviderte analytiske

rammeverket er den opprinnelige antatte tilbakevirkende effekten fjernet ettersom dette ikke er undersøkt. Det reviderte analytiske rammeverket representerer resultatet av de personlige tolkningene som er gjort fra empirien i studien. Dette gjør det viktig å klargjøre at min personlige tolkning, vil kunne skille seg fra andres tolkninger.

6.3 Videre forskning

Det er fortsatt mange spørsmål som er ubesvarte med (mis)matching av personlighetstype mellom foreleser og student i undervisningssituasjoner i Norge. For å kunne generalisere resultatene i denne studien og si at dette er tilfellet i andre situasjoner, vil det være helt nødvendig å analysere om funnene jeg har gjort også gjelder flere ulike emner. Min studie har tatt utgangspunkt i de mentale funksjonsparene som personlighetstype. Her kan det videre være interessant og i større grad kartlegge alle fire dimensjoner i JTI og forske på hvilke det er som er avgjørende i for eksempel ulike undervisningssituasjoner. Siden min studie peker på at både trivsel og forståelse kan påvirkes av en (mis)match av personlighetstype mellom foreleser og student i normale klasser, kan det være spennende dersom videre forskning ser utenfor rammene av undervisningssituasjoner og for eksempel nærmer seg arbeidslivet med et fokus på relasjonen mellom leder og medarbeider.

Den siste tiden har store deler av undervisning ved norske universiteter vært digitale, som en følge av covid-19 pandemien. Min undersøkelse er basert på den normale klasseromssituasjonen som foregår ved fysisk tilstedeværelse av både forelesere og studenter, dermed kan resultatene begrense seg til denne formen for undervisningssituasjon. Derfor kan videre forskning også undersøke hvilken påvirkning matching av personlighetstype kan ha når det kommer til digital undervisning.

I innovasjonssammenheng kan personlighet være en betydningsfull faktor, ikke nødvendigvis bare faglig sett, men personligheten kan potensielt også ha noe å si for arbeidsmiljøet som videre kan påvirke evnen til innovasjon.

7 Referanseliste

- Araque, F., Roldán, C. & Salguero, A. (2009). Factors influencing university drop out rates. *Computers & Education*, 53(3), 563-574.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.03.013>
- Arbnor, I. & Bjerke, B. (2009). *Methodology of creating business knowledge* (3. Utg.). London: Sage publications Ltd.
- Asendorpf, J. B., & Wilpers, S. (1998). Personality Effects on Social Relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1531-1544.
- Augustsson, G., & Boström, L. (2012). A theoretical Framework about Leadership perspectives and Leadership styles in the Didactic Room. *International Journal of Human Resource Studies*, 2(4), 166-186. <http://dx.doi.org/10.5296/ijhrs.v2i4.2865>
- Barrick, M. R. (2005). Yes, Personality Matters: Moving on to More Important Matters. *Human Performance*, 18(4), 359-372. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1804_3
- Beck, C.R. (2001). Matching teaching strategies to learning style preferences. *The Teacher Educator*, 37(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/08878730109555276>
- Belbin, R. M. (2012). *Management Teams: Why They Succeed or Fail* (3.utg.). United Kingdom: Butterworth-Heinemann.
- DNV GL. (u.å.). Testsertifisering. Hentet fra <https://www.dnvgl.no/services/testsertifisering-52540>
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V., & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in flemish secondary schools, 30(2), 127-143.
<https://doi.org/10.1080/0305569032000159787>
- Furnham, A. (1994). *Personality at Work: Individual Differences in the Workplace* (1. Utg.). London and New York: Routledge.

- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. Utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jung, C. G. (1971). *Psychological Types*. Princeton: Princeton University Press.
- Kennair, L. E. O. (2018, 29. november). Personlighet. Hentet fra <https://snl.no/personlighet>
- Kroeger, O., Thuesen, J. M., & Rutledge, H. (2002). *Type talk at work: How the 16 Personality Types Determine Your Success on the Job*. New York: Delta.
- Linnenbrink-Garcia, L. & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.004>
- Mega, C., Ronconi, L. & De Beni, R. (2014). What Makes a Good Student? How Emotions, Self-Regulated Learning, and Motivation Contribute to Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131. <https://doi.org/10.1037/a0033546>
- Merriam-Webster. (u.å.). Match. I *Merriam-Webster.com ordbok*. Hentet 03. mai 2021 fra <https://www.merriam-webster.com/dictionary/match>
- Merriam-Webster. (u.å.). Mismatch. I *Merriam-Webster.com ordbok*. Hentet 03.mai 2021 fra <https://www.merriam-webster.com/dictionary/mismatch>
- Montoya, R M., & Horton, R. S. (2012). A meta-analytic investigation of the processes underlying the similarity-attraction effect. *Journal of Social and Personal Relationships*, 30(1), 64-94. <https://doi.org/10.1177/0265407512452989>
- Montoya, R. M., & Horton, R. S. (2004). On the Importance of Cognitive Evaluation as a Determinant of Interpersonal Attraction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(5), 696-712. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.5.696>

Olsvik, E. H. (2021, 18.mars). Forståelse. Hentet fra <https://snl.no/forst%C3%A5else>

Optimas Organisasjonspsykologene. (u.å.). Jungiansk Type Index (JTI). Hentet fra <https://optimas.no/jti/>

Örtenblad, A. R., Koris, R. & Pihlak, Ü. (2017). Does it matter who teaches you? A study on the relevance of matching students' and teachers' personalities. *The International Journal of Management Education*, 15, 520-521.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijme.2017.10.001>

Petegem, K. V., Aelterman, A., Rosseel, Y., & Creemers, B. (2007). Student perception as moderator for student wellbeing. *Social Indicators Research*, 83, 447-463.
<https://doi.org/10.1007/s11205-006-9055-5>

Petegem, K. V., Creemers, B. P. M., Rosseel, Y., & Aelterman, A. (2005). Relationships Between Teacher Characteristics, Interpersonal Teacher Behaviour and Teacher Wellbeing. *Journal of Classroom Interaction*, 40(2), 34-43.

Riso, D. R. & Hudson, R. (1996). *Personality Types: Using the enneagram for self-discovery*. New York: Houghton Mifflin Company.

Rothstein, M. G., & Goffin, R. D. (2006). The use of personality measures in personnel selection: What does current research support? *Human Resource Management Review*, 16(2), 155-180. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2006.03.004>

Sekaran, U., & Bougie, R. (2016). *Research Methods for Business: a skill-building approach* (7. Utg.). Chichester, West Sussex, United Kingdom: John Wiley & Sons.

Sharp, D. (1992). *Personlighetstyper: C. G. Jungs typologi*. Oslo: Paul Moxnes.

Slocum, W. J. & Hellriegel, D. (2001). A Look at How Managers' Minds Work. *Business horizons*, 29-37.

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of

Teacher-Student Relationships. *Educ Psychol Rev*, 23, 457-477.

<http://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>

Sutton, A., Allinson, C. & Williams, H. (2013). Personality type and work-related outcomes: An exploratory application of the Enneagram model. *European Management Journal*, 31(3), 234-249. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2012.12.004>

The Myers & Briggs foundation. (2021). MBTI Basics. Hentet fra

<https://www.myersbriggs.org/my-mbti-personality-type/mbti-basics/>

Tjernshaugen, A. (2019, 5. juni). Faktor. Hentet fra <https://snl.no/faktor>

Yin, R. K. (2018). *Case study research: Design and methods* (6. Utg.). Los Angeles: SAGE.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

8 Vedlegg

Vedlegg A: Intervjuguide 1 – Spørsmål til forelesere

JTI

- Hvordan var opplevelsen din av å fylle ut JTI-en?

Personligheten

- Hvordan påvirker den du er som person arbeidshverdagen din som foreleser?

Forståelse

- Hvordan opplever du variasjon i studenters forståelse av deg?
- Hvordan opplever du studentenes ulikheter? Hvordan kan du som foreleser tilrettelegge for ulike behov?

Trivsel

- Hvordan trivdes du i dette emnet?
- Kan du fortelle litt om på hvilke måter du legger merke til at enkelte studenter trives bedre enn andre med ditt undervisningsopplegg?

Vedlegg B: Intervjuguide 2 – Spørsmål til studenter

JTI

- Hvordan var opplevelsen din av å fylle ut JTI-en?

Personligheten

- Hvordan påvirker den du er som person arbeidshverdagen din som student?

Forståelse

- Hvordan syns du foreleser var?
- Hvordan opplevde du din forståelse av foreleser?
- Hvordan vil du si foreleser forstod deg og dine behov?

Trivsel

- Hvordan trivdes du i dette emnet?

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Ledelse av ulike personligheter”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke på hvilken måte relasjonsforholdet mellom foreleser og student kan påvirke trivsel og forståelse. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva en deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg ønsker i utgangspunktet å finne ut hva som skal til for å klare og lede ulike personlighetstyper på en god måte, og om strategisk arbeid med relasjonsforhold og matching av personlighetstype kan være fordelaktig. Jeg ønsker å finne ut mer av relasjonsforholdet mellom leder og medarbeider. Studien gjennomføres med relasjonsforholdet mellom foreleser og student. Det gjøres på bakgrunn av det fungerende tillitsforholdet mellom en leder og medarbeider, og at den ene betaler lønnen til den andre.

Foreløpig forskerspørsmål: «På hvilken måte kan (mis)matching av personlighetstype mellom foreleser og student påvirke trivsel og forståelse?»

Prosjektet som gjennomføres er i anledning min avsluttende masteroppgave på studiet innovasjon og kunnskapsutvikling ved Universitetet i Agder.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta ettersom du har en relevant personlighetstype, tilknyttet å få representert de fire ulike personlighetstypene i studien. Det vil være flere fra det aktuelle emnet som også vil få en slik henvendelse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette prosjektet, innebærer det at jeg har tilgang til din JTI og at du deltar på et dybdeintervju. JTI-svarene og personlighetstypen din vil bli behandlet av meg, og personlighetstypen din vil være inkludert i masteroppgaven. Dybdeintervjuet vil ta deg 45-60 minutter. I hovedsak vil intervjuet omhandle relasjonsforholdet mellom foreleser-student. Det blir tatt lydopptak av intervjuet, hvor all data vil bli transkribert og analysert.

- Studien innebærer at studentene vet hvem foreleser er, mens foreleser ikke vet hvem studentene er.
- Studentene vil kunne bli stilt spørsmål om foreleser og forelesers undervisningsmetoder.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som har tilgang til dataen er undertegnede (student)
- Dataene vil bli lagret og anonymisert i lukkede databaser

Deltakeren vil bli anonymisert i prosjektet og vil bli referert til som «informant/intervjuobjekt A, B, C osv.» i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2021. Personopplysninger og opptak av intervjuer vil bli slettet innen prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Universitetet i Agder* ved prosjektansvarlig Hans Christian Garmann Johnsen, tlf: 372 33 160, mail: hans.c.g.johnsen@uia.no eller student Rebecca Paulsen, tlf: 482 90 508, mail: rebecp16@uia.no
- Vårt personvernombud: Personvernombudet ved Universitetet i Agder, mail: personvernombud@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Hans Christian Garmann Johnsen

Rebecca Paulsen

Prosjektansvarlig

Student

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Ledelse av ulike personligheter*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at JTI personlighetstype behandles av Rebecca Paulsen
- å delta i digitalt intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca.

01.06.2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg D: Manglende JTI som vedlegg

I utgangspunktet er det ønskelig å legge ved JTI-spørsmålene som alle respondenter i masteroppgaven har svart på. Utvalget informanter er plukket ut blant respondentene basert på personlighetstype med nødvendige funksjonspår og høy preferansescore. På bakgrunn av rettigheter utviklere av JTI har, vil JTI-en ikke bli vedlagt i denne masteroppgaven.