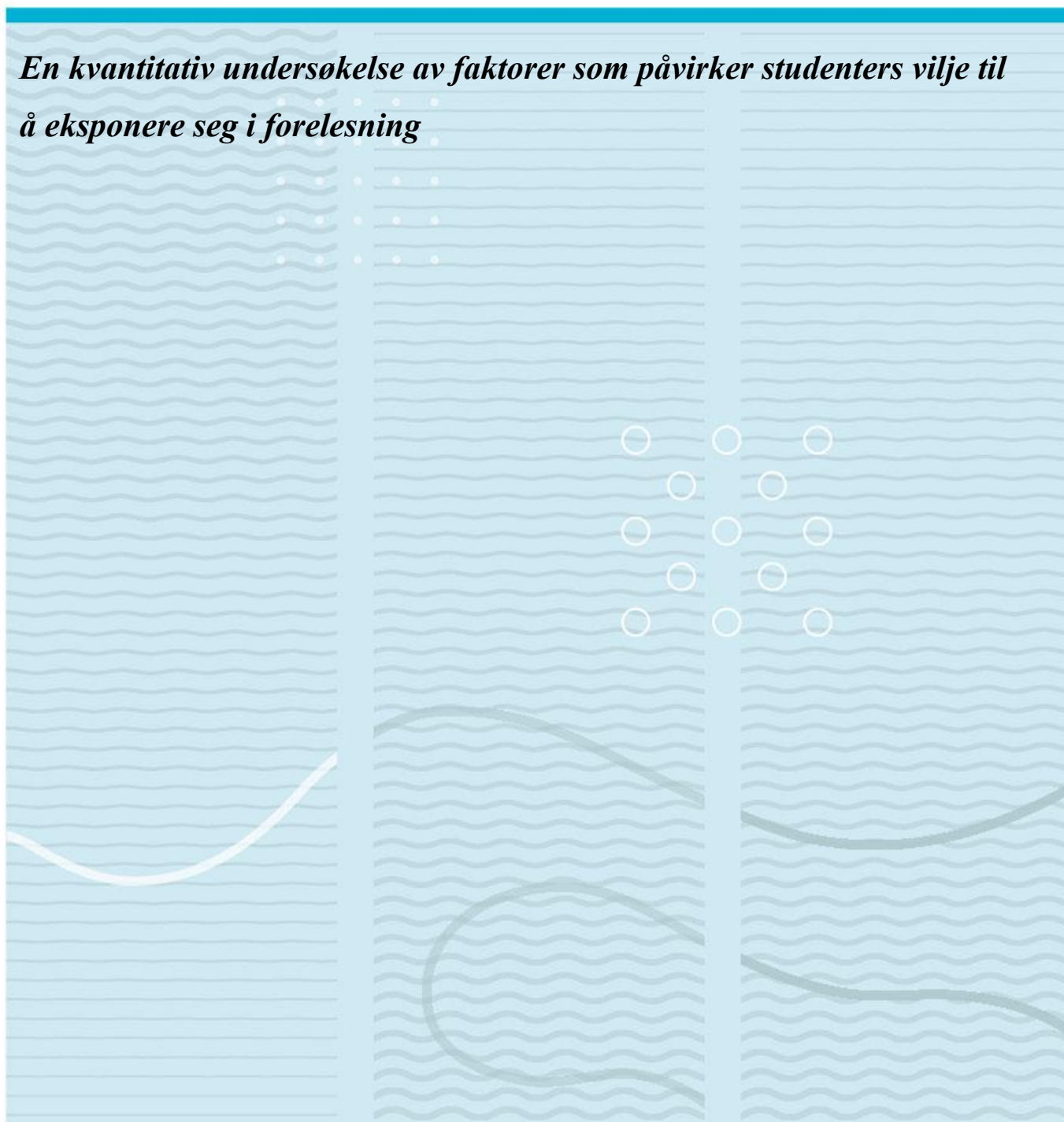


Erik- Andre` Fevang

Studentrollen- passiv medspiller eller aktiv deltager?

En kvantitativ undersøkelse av faktorer som påvirker studenters vilje til å eksponere seg i forelesning



Universitetet i Sørøst-Norge
USN Handelshøyskolen
Institutt for økonomi, historie og samfunnsvitenskap
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2019 Erik- Andre` Fevang

Denne avhandlingen representerer 50 studiepoeng

Sammendrag

Denne oppgaven undersøker om det er sammenhenger mellom faktorer som er knyttet til rollen som student og viljen til å eksponere seg i forelesning. Disse faktorene blir operasjonalisert som unnvikelse, distansering, informasjonskontroll og plassering i forelesning. Målet er å avdekke om disse faktorene spiller inn på viljen til å eksponere seg i forelesning.

Datasettet er et resultat av en kvantitativ undersøkelse utført på 127 studenter ved Universitetet i Sørøst-Norge. Undersøkelsen søker å forklare eventuelle sammenhenger med utgangspunkt i det Erving Goffman forklarer som inntryksregulering.

Regresjonsanalysen viser at det er en viss sammenheng mellom noen av disse faktorene og viljen til å eksponere seg i forelesning, men funnen er ikke sterke og entydige. Videre viser kontrollvariablene seg å gi «klassiske funn» i form av, kjønn, alder og foreldrenes utdanning.

Undersøkelsens relativt lave utvalg, tverrsnittsdesign, og få andre studier å sammenligne med gjør at det knyttes mye usikkerhet til studien.

Funnene i undersøkelsen reiser noen interessante spørsmål. Hva som påvirker studenters eksponeringsvilje kan ha flere sider ved seg, enn bare å være et uttrykk for pragmatiske studiestrategier. Inntryksregulering som en mulig forklaringsfaktor, viser seg å fungere godt, og bidrar således til å belyse studentrollen på en ny og konstruktiv måte. Undersøkelsen kaster lys over nye faktorer som bør utforskes videre både gjennom kvantitative og kvalitative tilnærminger.

Forord

Jeg ønsker å takke min veileder ved Universitet i Sørøst- Norge Jens Brandi Grøgaard for uvurderlig veiledning og raske tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Jeg vil også takke min samboer Anita for ha vist stor forståelse og tålmodighet i denne tiden. Denne masteroppgaven setter et punktum for en videreutdanning som har gått over flere år.

Feil eller mangler som eventuelt skulle hefte ved oppgaven er utelukkende undertegnedes ansvar.

Stokke 15.09.19

Erik-Andre` Fevang.

Innholdsfortegnelse.

Innholdsfortegnelse.....	5
1 Innledning og bakgrunn for valg av tema.....	7
1.1 Problemstilling.....	9
1.2 Disposisjon.....	10
1.3 Metode.....	11
2 Teori.....	11
2.1 Symbolsk interaksjonisme.....	12
2.2 Erving Goffman.....	13
2.3 Den dramaturgiske analogi.....	14
2.4 Fasadeområde og baksideområde.....	16
2.5 Inntrykksregulering.....	17
2.6 Inntrykksregulering og tidligere forskning.....	20
2.7 Diskusjon av Goffman.....	24
2.8 Teorien om rasjonelle valg.....	25
2.9 Mekanismer.....	29
2.10 Sosiale forskjeller i utdanning.....	29
2.11 Kjønnrollemønstre i utdanning.....	32
3 Metode.....	33
3.1 Generelt om validitet.....	33
3.2 Generelt om reliabilitet.....	36
3.3 Spørreskjemaet.....	36
3.4 Utvalget.....	40
3.5 Undersøkelsen.....	41
3.6 Forskningsetiske prinsipper.....	43

3.7	Statistisk metode	44
3.8	Metoderefleksjon	47
4	Operasjonalisering	50
4.1	Operasjonalisering av avhengig variabel	51
4.2	Operasjonalisering av uavhengige variabler	52
4.3	Kontrollvariabler.....	55
5	Innledende analyser	60
5.1	Frekvensfordeling for avhengig variabel	60
5.2	Frekvensfordeling for uavhengige variabler	61
5.3	Korrelasjonsmatrise	64
6	Analysen.....	66
6.1	Regresjonsanalysen.....	67
6.2	Samspillseffekter	71
6.3	Oppsummering.....	74
7	Diskusjon.....	74
7.1	Resultater.....	74
7.2	Er inntrykksregulering en mulig forklaring?	76
7.3	Diskusjon av effekter fra kontrollvariabler	80
7.4	Undersøkelsens begrensninger.....	83
8	Konklusjon	84
9	Litteraturliste.....	86
10	Vedlegg	90
	Vedlegg 1	91
	Vedlegg 2	99
	Vedlegg 3	100
	Vedlegg 4	102

1 Innledning og bakgrunn for valg av tema.

En av målsetningene med innføringen av kvalitetsreformen var å senke frafallet og øke studieprogresjonen i høyere utdanning (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2000, s. 25-28). Kvalitetsreformen la vekt på at det skulle settes større krav til oppmøte og deltagelse i undervisning for å stimulere til en jevnere studieaktivitet gjennom studieåret. Sentralt i kvalitetsreformen står også ambisjonen om å redefinere studentrollen, fra å være en passiv mottager til å bli en aktiv deltager. En aktiv deltagelse handler i så måte om kritisk refleksjon og engasjement som et viktig dannelsesmål, men også om et mål om å øke læringsutbyttet (Strømsø et al, 2006). Forskning viser at det er en sammenheng mellom deltagelse i forelesning og oppnådde karakterer (Clark et al, 2011) Videre viser også forskning at det er en sammenheng mellom karakterer, og studieprogresjon og frafall (Borgen, 2012).

I evalueringsrapporten som fulgte i 2007, stilte man spørsmål om studenter har blitt mer aktive etter innføringen av kvalitetsreformen. Konklusjonen som ble trukket var at utfordringer knyttet til frafall og studieprogresjon hadde forandret seg lite. Rapporten viser riktignok at studenter bruker mer tid på obligatorisk arbeid enn før, samtidig som man nå ser at studenter er mindre i forelesning (Norsk forskningsråd, 2007, s. 8-10).

Denne oppgavens hovedanliggende er ikke å se på frafall og lav studieprogresjon i høyere utdanning, men å forsøke å avdekke faktorer som kan bringes inn i denne debatten. Jeg vil i denne oppgaven undersøke nærmere hvilke faktorer som påvirker studenters vilje til å eksponere seg i forelesning. Studenters engasjement er noe som ofte blir diskutert blant lærere. Videre eksistere lite forskning som omhandler studenters vilje til å eksponere seg i forelesning. Temaet har riktig nok blitt trukket frem i noen forskningsartikler, men forklaringen som gis blir ofte behandlet lite inngående. Eksempler på dette er Croxford¹ (2001), som beskriver hvordan norske studenter motarbeider en forventning om aktiv deltagelse i forelesningen med en «mur av stillhet», og er negativt innstilt ovenfor direkte

¹ Leslie Croxford er professor i historie ved universitetet i Cambridge. Croxford publiserte en artikkel 2001 om kulturelle betraktninger rundt høyere utdanning i ulike deler av verden. Croxford trakk frem at norske studenter motsetter seg diskusjon og ikke liker å svare på direkte spørsmål i forelesning fordi dette oppleves som en trussel mot dere individualitet.

spørsmål (s. 59). Dæhlen og Havnes (2003) spekulerer i sin artikkel på om norske utdanningsinstitusjoner tiltrekker seg studenter som forholder seg passive til læring.

Det som kjennetegner disse forklaringene, er at studentene ofte framstilles pragmatiske, og at de kun engasjere seg der det lønner seg. Videre presenteres ulike pedagogiske grep som løsninger for å øke læringsutbytte og innsatsviljen, uten at det foreligger en teoretisk analyse av mulige bakgrunnsfaktorer. Tanken er at faktorer som påvirker i hvilken grad studenter velger å eksponere seg, har flere årsaker, og er mer sammensatte. Målet med denne undersøkelsen å komme på sporet av slike faktorer, og knytte disse opp imot viljen til å eksponere seg i forelesning. Dette er et tema som er av vitenskapelig interesse, og et felt som jeg vil hevde at sosiologisk teori kan yte et bidrag.

Jeg skal med utgangspunkt i Erving Goffmans (2014) teateranalogi se nærmere på denne tematikken. I følge Goffman, har man som rolleinnhaver en bevissthet om hvor man er og hvem som kan iaktta en. For Goffman er det viktig å vise hvordan den hverdagslige samhandlingen er å anse som ritualer, der man setter sitt eget **og andres selv** i sentrum. For å eksemplifisere dette tar han i bruk eksempler på situasjoner der samhandlingen av ulike årsaker feiler eller står i fare for det. I følge Goffman, er tilbøyeligheten for å «redde» en samhandlingssituasjon sterk, noe som genererer ulike strategier for å forhindre at dette skjer (s.176). Slike strategier blir hos Goffman samlet under begrepet Impression management.

Begrepet ble først konseptualisert i *The Presentation Of Self In Everyday Life* (1959), og er en viktig del av teateranalogien. Impression management blir også en viktig del av denne oppgaven, så jeg vil her gjøre en kort begrepsavklaring. I den norske utgaven *Vårt Rollespill Til Daglig* (2014), er begrepet oversatt til «kunsten å kontrollere inntrykk» (Goffman, 2014). Aakvaag (2008) oversetter impression management til «inntrykksregulering» (s.75). Det kan diskuteres om dette er gode oversettelser. **Kunsten å kontrollere inntrykk**, som oversettelse, kan oppfattes som for upresis. Det å definere en situasjon handler om å føle seg frem i en sosial kontekst, der man regulerer og tilpasser seg, fremfor å kontrollere. Slik sett velger jeg Aakvaag sin oversettelse, siden denne tar høyde for den fleksibilitet en aktør må vise i ulike situasjoner. Oppgaven vil heretter benytte **inntrykksregulering** som oversettelse for impression management.

Man kan også tenke seg at studentrollen er en tilværelse fylt med mange ulike situasjoner, som studenter til daglig må håndtere. Som student er man i et system for kunnskap og utdanning, der man måles og vurderes, både av institusjonen, men også av medstudenter. Videre er valg av utdanning ofte tuftet på tanker og forventninger om et fremtidig yrke. Mye står med andre ord på spill. Det er naturlig å tenkes seg at studenter også henfaller til ulike strategier for å håndtere dette. Kan adferd som passivitet, unnvikelse og ulike former for distansering være et utfall av strategier som kan forklares som inntrykksregulering? I så fall, hvordan påvirker dette studentens eksponeringsvilje i forelesning? Oppgavens hovedanliggende blir å forsøke å finne ut av dette.

1.1 Problemstilling

Jeg har i min oppgave valgt følgende problemstilling:

Hvilke faktorer påvirker studenters vilje til å eksponere seg i forelesning? I hvilken grad kan man forklare slike faktorer med utgangspunkt i det Erving Goffman forklarer som inntrykksregulering?

Utdyping av problemstillingen.

For å kunne besvare problemstillingen har jeg operasjonalisert denne inn i fire underspørsmål. Dette handler om å finne frem til noen hensiktsmessige indikatorer som representerer noe typisk for min problemstilling. Valg av indikatorer er delvis et resultat av hva tidligere forskning har antydnet og vurderinger jeg selv har gjort for hvilke faktorer som er relevante for problemstillingen.

1. Er det en sammenheng mellom i hvilken grad studenter unnviker gruppediskusjoner med medstudenter og viljen til å eksponerer seg i forelesning?

2. Er det en sammenheng mellom i hvilken grad studenter distanserer seg fra egne prestasjoner og viljen til å eksponere seg i forelesning?

3. Er det en sammenheng mellom i hvilken grad studenter deler informasjon om egne resultater og vilje til å eksponere seg i forelesning?

4. I hvilken grad er det en sammenheng mellom plassering i klasserom\forelesningssal og viljen til å eksponere seg i forelesning?

1.2 Disposisjon

Oppgaven er bygget opp på følgende måte: Først introduseres tema og bakgrunn for valg av dette. Så presenteres problemstillingen med fire underspørsmål. Videre blir det en kort redegjørelse for valg og beskrivelse av metode. I **teorikapittelet** vil jeg presentere oppgavens teoretiske rammeverk. Målet her er å gi en inngående beskrivelse av Goffman sitt teoretiske utgangspunkt, og hvordan man kan forstå inntrykksregulering. Videre blir det en diskusjon av Goffman sin sosiologi. Teorikapittelet vil også inneholde en konkurrerende teoritradisjon. Jeg har i dette tilfelle valgt teorien om rasjonelle valg. I tillegg vil jeg også redegjøre for teorier som tar for seg kjønnsrollemønstre og sosial bakgrunn knyttet til utfordringer i høyere utdanning.

I **metodekapittelet** vil jeg først gi en beskrivelse av validitets- og reliabilitets kriterier. Videre vil jeg gi en kronologisk beskrivelse av selve undersøkelsen, med en gjennomgang av spørreskjemaet, utvalget og selve gjennomføringen. Deretter blir det en gjennomgang av forskningsetiske prinsipper og en refleksjon rundt dette. Så redegjør jeg det for den statistiske metoden som jeg har valgt for denne oppgaven. Til slutt blir det en refleksjon og diskusjon av valgt metode.

I kapitlet for **operasjonalisering** redegjør jeg for operasjonalisering og konstruksjon av indekser for avhengig og uavhengige variabler og gir videre en beskrivelse av kontrollvariabler. I denne delen vil hvert enkelt underspørsmål i problemstillingen bli knyttet direkte til konstruksjon av de aktuelle indeksene.

I kapitlet for **innledende analyser** presenteres frekvenstabeller med påløpende beskrivelser og forklaringer. Til slutt vil jeg presentere en korrelasjonsmatrise av de mest interessante korrelasjonene.

I **analysekapittelet** vil jeg presentere regresjonsanalysen med utdypende beskrivelser av hva denne viser. Videre presenteres en ny regresjonsanalyse som inkluderer to samspillsledd. Også her vil jeg gi en utdypende beskrivelse med en påfølgende modell for å beskrive eventuelle samspill.

I **diskusjonskapittelet** oppsummeres først resultatene kort. Deretter vil jeg redegjøre for om undersøkelsen har besvart underspørsmålene. Videre vil jeg diskutere funn og hvordan disse

kan forstås i lys av Goffman. Det blir også en diskusjon av funn knyttet til kontrollvariablene. Til sist blir det en gjennomgang av svakheter og begrensninger ved undersøkelsen.

I **konklusjonen** redegjør jeg for om oppgaven har besvart problemstillingen. Deretter blir det forslag til videre forskning.

1.3 Metode

Hovedmålet med denne oppgaven, er å forsøke å avdekke noen faktorer som påvirker viljen til å eksponere seg. Jeg har valgt å benytte kvantitativ analyse for å teste ute dette. Som nevnt i innledningen, så verserer det mange tanker om hva som påvirker om studenters engasjement i forelesning. Det eksisterer lite forskning som tar for seg dette direkte. Jeg har selv valgt å utføre en spørreundersøkelse for å besvare problemstillingen. Datasettet er et resultat av en tverrsnittsundersøkelse utført på bachelorstudenter på Institutt for maritime operasjoner ved Universitetet i Sørøst- Norge. Spørreundersøkelsen ble utført anonymt i papirform uten personidentifiserende opplysninger. Undersøkelser som behandler anonyme data gjennom hele forskningsprosessen er ifølge NSD ikke meldepliktig (NSD Personverntjenester, 2018). Undersøkelsen er derfor ikke meldt inn til NSD. En ytterligere redegjørelse for dette vil bli gjort i avsnittet som tar for seg forskningsetiske prinsipper og gjennomføringen av undersøkelsen.

2 Teori

Det er med utgangspunkt i Goffman sin teateranalogi at jeg vil beskrive hva inntrykksregulering er og hvordan dette kan være en mulig forklaringsfaktor. Goffman sine teorier er oppgavens hovedfundament. Jeg vil i denne prosessen lene meg tungt på Randall Collins (2005) sine beskrivelser og tolkninger av Goffman.

Først vil det bli redegjort for den symbolske interaksjonismen. Jeg vil deretter gi en redegjørelse for Goffman sin forståelse av ritualer. Årsaken til dette er at jeg mener det er enklere å forstå teateranalogien når man også får en innføring i hvordan Goffman ser på ritualer. Til slutt knyttes teorien om inntrykksregulering til det dramaturgiske begrepsapparatet. Teorikapittelet vil også inneholde en konkurrerende teoritradisjon. Jeg har i dette tilfelle valgt teorien om rasjonelle valg. Dette for å ta høyde for at inntrykksregulering

også kan forklares med utgangspunkt i andre forhold, men også for å se om disse kan komplementere hverandre.

Det kan være at undersøkelsen avdekker sammenhenger mellom kontrollvariabler og eksponering, som peker mot andre forhold enn de som er sentrale i Goffman sine teorier om dramaturgisk handling. Spesielt er dette knyttet til variabler som kjønn og foreldreutdanning. Således vil teorikapittelet også innholdet teori som omhandler kjønnsrollemønstre og sosiale forskjeller i utdanning.

2.1 Symbolsk interaksjonisme

Hvordan defineres en situasjon, og hvordan tilpasser man seg til situasjonen? «The definition of the situation» ble først nevnt av de amerikanske sosiologene Thomas I. Williams og Florian Znaniecki i boken *The Polish Peasant in Europe and America* (1918). Uttrykket, eller termen, ble senere et sentralt begrep i den symbolske interaksjonismen. Videre ble uttrykket også et sentralt tema i Erving Goffmans rolleteori, for å forstå dagliglivets dynamikk.

Dagliglivet består av en rekke møter. For at disse møtene ikke skal bli kaotiske, er mennesker avhengig av å definere situasjoner relativt likt. Det at mennesker har like definisjoner kommer grunnleggende fra bruk og forståelse av symboler. Gjennom symboler kan mennesker kommunisere, og gjennom dette kommer man frem til felles forståelse av ulike situasjoner. Videre virker symboler koordinerende og gjør mennesker i stand til å handle og samhandle.

Det var sosiologen Herbert Blumer (1900-1987) som etablerte symbolsk interaksjonisme som teoritradisjon, riktignok fundert på, og sterkt inspirert av George Herbert Mead (1863- 1931) sine teorier. I denne tradisjonen står prinsippet om mennesket som et tenkende vesen sentralt. I interaksjon lærer menneske symboler, og hvilken mening disse har. Symboler kan her forstås som sosiale objekter som ord, artefakter eller fysiske handlinger. Spesielt fremheves bruken av ord. Det er gjennom språket at mennesker utvikler kognitive disposisjoner som tenkning og selvrefleksjon. Årsaken til at tenkning i all hovedsak kan sees på som en selvkommunikasjon, er at dette gjøres mulig gjennom tilgangen på ord (Ritzer, 2008, s. 365).

Den symbolske interaksjonismen bygger på elementer fra pragmatismen. Dette er viktige faktorer å ta med når man skal forstå symbolsk interaksjonisme, og forskjeller innad i teoritradisjonen. Dette er knyttet til tanken om at menneskers definisjoner av symboler og

objekter er sosialt konstruert og at handlinger forandres når symbolers mening forandres (Ritzer, 2008, s.347-348).

Blumer tok med seg disse faktorene inn i etableringen av symbolsk interaksjonisme. I følge Blumer fremforhandles en definisjon av en situasjon når interaksjonen skjer. Situasjoner innehar en form for spontanlogikk som aktøren finner frem til i samhandling med andre (Ritzer, 2008, s.366-367). I dette ligger det at aktøren kan velge å handle annerledes og således forandre handlingsforløpet. I følge Blumer er ikke samfunnet bygget opp av strukturer, men er snarere et produkt av kontinuerlige samhandlingsprosesser. Mennesker er å anse som kreative og handlende, og ikke determinert av strukturer. På dette området blir Blumer også kritisert, siden han stiller seg avvisende til sosiale strukturer (Collins, 1994, s.263). Dette er viktige momenter når man skal forstå ulikheten mellom Blumer og Goffman.

2.2 Erving Goffman

Goffman blir i noen sammenhenger plassert under symbolsk interaksjonisme. Dette er etter min mening upresist. Slik jeg tolker Goffman er han på linje med Mead og Blumer når det kommer til menneskers konstruksjon og bruk av symboler. Der jeg opplever at Goffman skiller lag med disse to, er ved det som har blitt beskrevet ovenfor som omhandler hvordan mennesker fremforhandler seg frem til en felles situasjonsdefinisjon. Som det går frem i redegjørelsen over, så er Blumer avvisende til sosiale strukturer. I motsetning til dette opererer Goffman med sosiale strukturer.

I essaysamlingen *Interaction Ritual* (1967) skriver Goffman følgende: «not the men and their moments, but moments and their men» (Goffman sitert i Collins, 2005, s.5). Collins hevder at dette sitatet beskriver Goffman som mikrostrukturalist. Collins utdyper dette med at Goffman langt på vei hevder at mennesker, i møte med andre, tar i bruk en allerede eksisterende handlingsstruktur basert på tidligere definisjoner av situasjoner (Collins, 2005, s, 5-6). Album (2007) karakteriserer også Goffman som mikrostrukturalist, og begrunner dette med at Goffman er opptatt av å studere situasjoner, og at det er i situasjoner at definisjoner blir gjenoppdaget, og ikke konstruert (Album, 2007, s. 109).

I følge Collins kan man tolke Goffman slik at situasjoner har sine «krav», og vil ikke utspille seg hvis aktørene ikke samhandler i forhold til disse kravene (Collins, 2005, s.4-5). Med dette

menes at mennesker i samhandling har et repertoar av ulike ritualer å spille på. Ritualer kan sees på som samhandlingsverktøy mennesker tar i bruk for å definere en situasjon. Rituell opptreden er altså ikke uttrykk for en isolert hendelse, men her er det snakk om en kjede av interaksjonsritualer, som er basert på tidligere situasjoner (Collins, 2005, s.16-17).

Eksempler på dette er det Goffman beskriver som åpning eller avslutningsritualer (Collins, 2005, s. 18). Dette er overgangsritualer som mennesker trekker på når de skal få klarhet i en situasjon i møte med andre. Slike ritualer er med på å fjerne tvil i et forsøk på å bygge et fundament for videre konversasjon eller samhandling. På mange måter føler mennesker seg frem til en felles forståelse av situasjonen, og det tas høyde for at andre mennesker også har lik forståelse av det som skjer.

Denne måten å se samhandling på henter Goffman fra Emile Durkheim. Durkheim hevder at ritualer ærer det som har en sosial verdi, og kan ta form som hellige objekter. Slike hellige objekter kan ifølge Durkheim forklares som fysiske manifestasjoner av ritualer som er utført over tid (Durkheim sitert i Collins, 2005, s. 36-37). Goffman har brakt et slikt syn på ritualer videre inn i sin teoriutvikling. Der Durkheim pekte på hellige objekter og da spesielt knyttet til en form for religiøs aktivitet, viser Goffman til at hellige objekter har tatt en ny form i det moderne sekulære samfunnet. Goffman oppfatter individet som det nye hellige objektet. Respekten for hverandres **selv**, er det som interaksjonsritualet kretser rundt ifølge Goffman (Goffman sitert i Collins, 2005, s. 25).

Når man ser på samhandling i dette perspektivet er det lettere å forstå hva begrepet inntrykksregulering handler om og hvorfor tilbøyeligheten til å tilpasse seg i samhandling er så sterk. Videre blir det da naturlig å spørre seg hvilke strategier dette generer. Det er i all hovedsak det boken *The Presentation Of Self In Everyday Life* handler om (Goffman, 1959).

2.3 Den dramaturgiske analogi.

The Presentation Of Self In Everyday Life er delvis et resultat av Goffman sine antropologiske studier på Shetland. Boken ble også oversatt til norsk i 1974 med tittelen *Vårt rollespill til daglig*. Det er den norske utgaven jeg vil ha som utgangspunkt når jeg skal beskrive inntrykksregulering. Goffman benytter en teateranalogi som et retorisk grep. Boken kan i sin helhet sees på som en beskrivelse og diskusjon av ulike former for inntrykksregulering, noe

Goffman også langt på vei hevder i kapitel seks, under tittelen *Kunsten å kontrollere inntrykk* (Goffman, 2014, s.173).

I boken står begreper som fasadeområde (front stage), baksideområde (back stage), opptredener, roller og inntrykksregulering (impression management) sentralt. Goffman benytter som sagt et dramaturgisk begrepsapparat for å beskrive hvordan samhandling kan arte seg, og videre hvordan mennesker forsøker å håndtere de ulike dilemmaene som dette kan skape.

Det sentrale spørsmålet er hva som forventes av aktørene i de ulike situasjonene. Dette er et spørsmål som må prosesseres og videre bli forsøkt avklart når mennesker går inn i en samhandlingssituasjon. Goffman skriver følgende om dette: «Når en person fremstår for andre vil han bevisst eller ubevisst gi en definisjon av situasjonen, og her spiller hans selvoppfattelse en viktig rolle» (Goffman, 2014, s. 200-201). Goffman hevder videre at hvis det er noe som inntreffer i interaksjon, og som bryter med de inntrykk man ønsker å gi, så får dette konsekvenser på flere plan. For det første kan den sosiale interaksjonen fremstå som pinlig og flau, siden aktøren feiler med å definere hva situasjonen handler om på en overbevisende måte. Goffman viser til at tidligere definisjoner ikke strekker til og således risikerer gruppen å stå uten et manus. Trekker man likheter til det som blitt beskrevet tidligere i oppgaven, vedrørende **selvet** som et hellig objekt, kan det tenkes at slike situasjoner generer usikkerhet og ubehag, siden **selvets** troverdighet kommer under press.

Videre hevder Goffman at dette også får konsekvenser på det personlige planet. Omdømmet til vedkommende står på spill, siden han vurderes etter hvordan interaksjonen forløper, og således kan dette bli et tegn på hvordan han vil utføre kommende opptredener. Goffman viser her til at «publikum betrakter vedkommende opptreden som et bevis for hans evne til å fremføre rutinen, endog som et bevis på hans evne til å fremføre en hvilken som helst rutine» (Goffman, 2014, s. 201). Jeg tolker det slik at publikum her representerer alle de andre aktørene som tar del i interaksjonen.

Det står med andre ord mye på spill når mennesker er i interaksjon, og man kan tenke seg at det alltid vil være en underliggende frykt for at samhandlingen skal feile. En slik frykt kan det tenkes at studenter også står ovenfor, og spørsmålet blir da hvordan de håndtere dette. En

mulig strategi kan være er at studenten(e) sikrer seg gjennom å unngå situasjoner som setter **selvet** under press, og således inntar en mer anonym og tilbaketrukket posisjon i forelesning.

2.4 Fasadeområde og baksideområde

Når man tar for seg det dramaturgiske perspektivet er det viktig å gi en beskrivelse av uttrykkene fasadeområde og baksideområde (Goffman, 2014, s.92-96). Disse blir ofte trukket frem i sammenheng med Goffman, og har også blitt kjent som *front stage* og *back stage*. Jeg vil bruke de norske uttrykkene her. Utrykkene gir en god beskrivelse av hvordan arenaer for samhandling kan forstås. Det er på disse områdene inntrykksreguleringen skjer og ikke skjer.

Goffman sammenligner sosialt liv med en rekke opptredener, der mennesker er skuespillere som opptrer på ulike scener, som her må forstås som ulike samhandlingssituasjoner. Akkurat som i et skuespill forandres kulissene etter handlingsforløpet. Ulike samhandlingssituasjoner har også ulike kulisser. Fasadeområdene er der menneskene møtes og opptredenen holdes. Her forsøker hver enkelt å isenesett seg selv på en bestemt måte, og det er denne isenesettelsen som kan forstås som inntrykksregulering.

Som i et skuespill har aktørene behov for et sted å tre ut av forestillingen. Goffman kaller dette stedet for baksideområdet. Her kan den opptredende, ifølge Goffman: «slappe av, gi slipp på fasaden, la være å si sine replikker, falle ut av rollen» (Goffman, 2014, s.97). Baksideområdet blir da en plass for avkobling, et sted aktøren kan stikke seg bort, eller som Goffman også skriver: «hvor en person forsøker å avskjerme seg mot de tvingende krav som stilles til dem» (Goffman, 2014, s.98). Underforstått er dette områder hvor aktørene ikke må være i beredskap for å definere en situasjon. Man kan tenke seg at det er klare skiller mellom disse områdene akkurat som på en scene, der man ikke har innsyn til baksideområdet. Ofte kan dette være tilfelle, men andre ganger ikke. Overgangen mellom disse er ikke alltid avklarte og umiddelbare.

Det kan oppstå situasjoner der det opprettes et baksideområde i fasadeområdet, og det kan være tilfeller der fasadeområder blir baksideområder. Som eksempel viser Goffman til situasjoner der flyvertinner oppretter et område for sosialt samvær bak i flyet hvis det er lite passasjerer, eller at man på restauranter ser at de ansatte har et bord som de disponerer et stykke bak i lokalene (Goffman, 2014, s.109). Dette kan forstås som former for

baksideområder som opprettes i fasadeområdet, men riktig nok i periferien. Opprettelsen av slike midlertidige baksideområder er interessante i Goffman sitt perspektiv, siden man kan tolke det å regulere inntrykk som krevende, og at det således genererer et behov for å opprette «frisoner» også i fasadeområdet.

Goffman viser også til arbeiderene på et verft som faller ut av sine roller bare de er ute av syne for formannen. Straks ledelsen er på vei, setter arbeiderene i gang et arbeid for å opprettholde et inntrykk av at de ikke er uproduktive (Goffman, 2014, s. 94-95). Dette kan man tolke slik at arbeiderene fortsatt befinner seg i fasadeområdet, men hvis situasjonen tillater dette, så stopper de å opptre. Man er med andre ord i på fasadeområdet, men at man anonymiserer eller passiviserer seg. Slik sett kan man også tolke at mennesker har et refleksivt forhold til dette, og ser etter muligheter for skape slike steder. Goffman sine beskrivelser av slike «frisoner» er av interesse for denne oppgaven. Her kan det tenkes at behovet for å skape slike soner også gjør seg gjeldende i en undervisningssituasjon, der studenter posisjonere seg i forelesning for å være ute av syne for foreleser eller ha avstand til medstudenter. En hypotese kan være at de som plasserer seg bak, gjør så for å være i periferien på fasadeområdet, siden muligheten for å gå til baksideområdet ikke er et alternativ.

Skal man følge metaforen for teateranalogien helt ut, er mennesker helt avhengig av et baksideområde for å kunne prestere på et fasadeområde. Det er dynamikken mellom disse områdene som legger grunnlaget for samhandling. Hvordan opplever aktøren å entre scenen? Mennesker er vesener med skiftende impulser, humør og pågangsmot. Mennesker i samhandling må «byråkratisere» humøret for å sikre en «gjennomhomogen» opptreden, hevder Goffman (Goffman, 2014, s.53). Det å være i interaksjon kan være meningsfullt, men også krevende. Det å presentere et konsistent bilde av seg selv i samhandling er med andre ord viktig.

2.5 Inntrykksregulering

I samhandlingssituasjonen forsøker man m.a.o. å fremstå som en respektabel person med et ukrenkelig selv, samtidig som man forsøker respektere sin motparts ukrenkelige selv. Denne dobbeltheten kaller Goffman for «deference» og «demeanor». Deference er den taktfullheten vi viser imot andre for å hjelpe disse med å fremstå respektabelt, mens demeanor er våre anstrengelser for å fremstå som respektable ovenfor andre (Goffman sitert i Collins, 2005, s.

19-20). I en slik sammenheng er det unngåelig, ifølge Goffman at det skjer en form for tilpasning, siden man ønsker å gi et spesielt inntrykk alt etter hva situasjonen betinger.

Goffman beskriver videre aktøren som en «hardt presset fabrikatør av inntrykk som er beskjeftiget med den særdeles menneskelige oppgave med å iscenesette en opptreden» (Goffman, 2014, s.208). Goffman hevder at: «inntrykk av virkeligheten som en opptreden kan gi, er noe fint og skjørt som kan gå i stykker ved det minste lille uhell» (Goffman, 2014, s.53). Goffman viser til at rollene våre ikke tillater svingninger i møte med publikum, og at dette handler om at mennesker har en underliggende frykt for at samhandlingen skal feile (Goffman, 2014, s.50). Det å definere en situasjon kan m.a.o. oppleves som farefullt, siden det er en fare for at situasjonen defineres feil. Det er i en slik sammenheng at inntryksregulering kommer inn som strategi, der aktøren forsøker å regulere sin adferd og således fremstille seg selv på en bestemt måte. Aakvaag (2008) hevder at dette handler om å: «iscenesette en personlig fornt innenfor den fysiske settingen der samhandlingen foregår» (75).

I denne prosessen vil aktøren benytte seg av det Goffman karakteriserer som uttrykksmidler (Goffman, 2014, s.27-28). Dette handler om at aktøren må gjøre dramaturgiske grep i samhandlingen for å formidle sitt budskap. Hvordan aktøren utøver dramaturgien, forteller også hvordan inntryksreguleringen fremstår, og som man kan tenke seg vil det være utallige former for inntryksregulering. Jeg vil redegjøre for noen av disse her.

Dramatisering som inntryksregulering handler bl.a. om hvordan man synliggjør sin opptreden slik at det man uttrykker står i forhold til det situasjonen betinger (Goffman, 2014, s. 34). Goffman trekker her frem eksempelet med basketballdommeren som må gi avkall på øyeblikkets usikkerhet for å fremstå som sikker i sin dømming (Goffman, 2014, s.34). Dette handler om at rollen synligjøres gjennom det arbeidet som utføres. Det som Goffman ønsker å fremheve her, er at dette kan skape problemer for aktøren, fordi slik synliggjøring eller dramatisering ikke alltid er mulig og heller ikke hensiktsmessig. Aktøren blir her stilt overfor et dilemma, der han må velge mellom uttrykk og handling (Goffman, 2014, s.36). Goffman viser til eleven som ønsker å bli oppfattet som oppmerksom og interessert, men som i sitt forsøk på å avgi dette inntrykket, går glipp av vesentlig informasjon fra læreren (Goffman, 2014, s.36).

En slik beskrivelse har også overføringsverdi til denne undersøkelsen. Det kan være at studenter som er målgruppen i denne undersøkelsen, også opplever at de må velge mellom uttrykk eller handling. En mulig konsekvens kan være at de fremstår som passive eller unnvikende i et forsøk på å bli oppfattet som lydhøre og oppmerksomme.

Goffman viser også til **idealisering** som en strategi for inntrykksregulering (Goffman, 2014, s.37-49). Denne strategien handler om å fremvise en fordelaktig side ved seg selv i en samhandling. Aktøren forsøker her å fremstå som litt bedre enn det han er. Gjennom idealisering viser aktøren en lojalitet mot godtatte verdier i samfunnet (Goffman, 2014, s.38). Samtidig handler ikke dette bare om å forsterke et positivt bilde av seg selv. Idealiseringen kan også handle om å opprettholde et allerede etablert **negativt** bilde av seg selv. Goffman viser til dette som «negativ idealisering», og trekker frem eksempelet om skraphandleren som er tjent med å holde liv i myten om at skrap er verdiløst, og således iscenesetter omgivelsene for å underbygge dette (Goffman, 2014, s. 41-42). En slik strategi vil ofte bære preg av at aktøren holder tilbake, eller forsøker å skjule informasjon. Goffman skriver utdypende om dette i boken *stigma* (2009).

Goffman forklarer begrepet stigma på følgende måte: «Når det råder en uoverensstemmelse mellom et individs faktiske sosiale identitet og hans tilsynelatende sosiale identitet» (Goffman, 2009, s.83). Denne uoverensstemmelsen vil utgjøre et problem for aktøren, noe han vil forsøke å kompensere for. Eksempler på dette kan være kriminelle som har løyet om sin fortid. Inntrykksreguleringen tar her form som informasjonskontroll, der man forsøker å unngå at andre får tilgang på informasjon som kan virke potensielt truende til det bilde man ønsker å gi utad. Videre kan en slik informasjonskontroll ta form på ulike måter. Goffman viser til at aktøren kan velge å distansere seg i fra, eller unnvike personer i hans eller hennes omgangskrets. Dette for å unngå at andre skal gjøre seg opp en mening om hans identitet, men også for å minske faren for at informasjon kommer ut ved en feiltagelse (Goffman, 2009, s.141). Goffman viser også til at aktøren kan iscenesette seg slik at han eller hun ikke fanger omgivelsenes oppmerksomhet. Som eksempel viser Goffman til den hørselshemmede som i sosiale situasjoner, forsøker å gjøre seg utilgjengelig for kommunikasjon, ved å late som at han eller hun dagdrømmer eller sover (Goffman, 2009, s.135-136).

På samme måte som beskrevet over, kan det tenkes at studenter også henfaller til ulike strategier for å fremstå på en bestemt måte eller for å skjule informasjon om seg selv.

Tidligere forskning har vist at studenter bruker mye energi på å kontrollere hva andre studenter vet om deres prestasjoner (Albas & Albas, 1988). Spesielt var dette fremtredende for studenter som følte et behov for å skjule sine resultater. Strategier man så her var at noen studenter gjorde seg utilgjengelig for kommunikasjon ved å anonymiserte seg, i et forsøk på å undra seg medstudenters nysgjerrighet. Andre studenter distanserte seg fra situasjonen, ved ikke å møte opp til undervisning.

Kontroll med uttrykksmidlene som inntryksregulering handler om å kontrollere omgivelsene, og hvilke tiltak aktøren kan gjøre for å sikre en stabil samhandlingsprosess (Goffman, 2014, s.49). I følge Goffman handler dette om å ta kontroll over ytre kjennetegn, ting som umiddelbart er synlig i interaksjonen. Her viser Goffman til tre hovedgrupper av episoder som kan skape «utilsiktede opptrinn» (Goffman, 2014, s.50). Den første handler om å forhindre at kroppslige uttrykk som ikke passer inn i samhandlingen forekommer. Eksempler her kan være gjesping og rapping, men også fysiske uhell som at man faller eller snubler. Den andre gruppen av episoder handler om å forhindre at man har en upassende oppførsel, som kan skape et inntrykk av at man er uskikket til interaksjon. Slike episoder være at aktøren fremstår nervøs eller genert, men også det Goffman beskriver som «affekttilstander» som upassende latterbrøl eller raseriutbrudd. Den tredje handler om at samhandlingen ikke blir forstyrret av utilstrekkelig iscenesettelse, her underforstått at omgivelser rundt kan sette opptreden i fare og gjøre aktøren forlegen. Goffman viser til at «kulissene» må være bragt i orden (Goffman, 2014, s.50-51)

I undervisningssammenheng kan klasserommet være en arena studenter forsøker å ha kontroll med, for å forsikre seg om at de ikke setter seg selv i forlegenhet. I en slik sammenheng kan hvor man plasserer seg være en måte forhindre at «utilsiktede opptrinn» forekommer. Dette er også noe jeg vil se nærmere på i denne undersøkelsen, der jeg vil forsøke å koble hvor studenter velger å plasserer seg, med viljen til å eksponere seg i forelesning.

2.6 Inntryksregulering og tidligere forskning

Det eksisterer lite forskning som tar for seg inntryksregulering og hvordan dette påvirker viljen til å eksponere seg i en undervisningssituasjon. Det har derfor vært nødvendig å inkludere forskning som berører problemstillingen på en indirekte måte. Jeg vil trekke frem

eksempler fra denne forskningen her. Jeg vil også redegjøre for Dag Albus sin forskning på pasientkultur, siden denne kanskje er den mest kjente forskningen fra Norge.

Et av de få studiene på inntryksregulering og studenter, er forskningen til sosiologene Daniel og Cheryl Albas (1988). I artikkelen *Aces and Bombers: The Post-Exam Impression Management Strategies of Students* diskuterer de hvordan inntryksregulering kan utspille seg blant studenter. Spesielt ser de på hvilke strategier studenter tar i bruk for å kontrollere informasjon om egne resultater. Albas & Albas fant at kunngjøring av karakterer var en situasjon som ofte var ladet med forventninger, stress og nervøsitet. Dette førte til at studentene brukte mye energi på å tilpasse sin reaksjon utad. Spesielt så man dette hos de som gjorde det best og de som gjorde det dårligst.

Forskerne identifiserte to hovedstrategier for hvordan studentene håndterte informasjon om egne resultater. Den ene strategien ble beskrevet som «revelation». På norsk passer nok ordet avsløring best (Albas & Albas, 1988, s.292). Dette var en strategi man så spesielt blant de som fikk gode karakterer. Siden det eksisterte en norm om å opptre moderat, kunne offentliggjøring av egen resultater oppfattes som skryt. Det man så i stedet, var at studenter avslørte dette gjennom ulike former for reaksjoner eller gjennom et kroppsspråk som viste en form for begeistring. Man så også at noen studenter ved et «uhell» synliggjorde sin karakter, eller at de spurte medstudenter om hvordan det gikk med en forventning om å få samme spørsmål i retur.

Den andre strategien som ble identifisert var det som ble beskrevet som «concealment» (Albas & Albas, 1988, s.294), altså ulike former for hemmeligholdelse. Dette så man spesielt blant de som fikk dårlige karakterer. Det man registrerte her, var at studenter på ulike måter forsøkte å distansere seg fra situasjonen. Eksempler på dette kunne være å utebli eller forlate klasserommet umiddelbart etter at man har mottatt resultatet. Man så også en form for roledistanse der studentene fremsto likegyldig og fremmed oven for sitt resultat. Videre registrerte man også former for manipulering av informasjon der studenter faktisk løy om hva de fikk.

Det var spesielt de ulike strategiene for hemmeligholdelse som fanget forskernes interesse. Forskerne (Daniel og Cheryl Albas) hevdet å kunne trekke likheter til det Goffman beskriver som stigma (Albas & Albas, 1988, s.296). Som vi har sett forklarer Goffman stigma som en

diskrepans mellom en persons tilsynelatende identitet og den faktiske sosiale identitet (Goffman, 2009, s.20). Dette var en beskrivelse som man kunne kjenne igjen hos studenter med dårlig resultat. I et forsøk på å holde denne diskrepansen skjult så man at disse studentene tok i bruk ulike strategier for hemmeligholdelse.

De samme forskerne gjorde en tilsvarende studie på inntrykksregulering, men da på hvordan studenter håndterer mistanke om juks under eksamen. I studien *Disclaimer mannerisms of students: How to avoid being labelled as cheater* (Albas & Albas, 1993) var målet å avdekke hvordan konteksten rundt eksamensgjennomføring påvirker studentene. I følge forskerne er eksamensgjennomføring preget av mistenksomhet, noe som virker potensielt truende for studentene. Av frykt for å bli mistenkt for juks så man i studien at dette fremkalte ulike handlinger for å vise at man ikke hadde intensjoner om å jukse. Disse handlingene kunne ta form på ulike måter, alt fra rent kroppsspråk til konkrete handlinger. Av kroppsspråk så man at studenter var forsiktig med å se mot medstudenter under eksamen. Studentene valget heller å se i taket eller direkte på eksamensvaktene når de tok en pause i skrivingen, for å unngå å falle under mistanke fra eksamensvaktene (Albas & Albas, 1993, s. 454- 455). Studenter oppga også at de lot være å be om ulike tjenester under eksamen. Dette kunne handle om å gå på toalettet eller be om et papir for å snyte seg.

Denne forskningen som er presentert over er litt på sidelinjen for mine problemstillinger, som tar for seg inntrykksregulering i en undervisningssammenheng, men den er likevel relevant for hvordan inntrykksregulering kan vise seg. Albas & Albas demonstrerer at behovet for å tilpasse seg en situasjon er sterk, og at denne tilpasningen kan fremkalle adferd som er uønsket og som kan medføre et ubehag for aktøren.

Fra forskning i Norge er det i en slik sammenheng viktig å trekke frem arbeidet til Dag Album. I *Nære fremmede* (2007) viser Dag Album til hvordan det ordinære og normale blir til et hellig objekt for pasienter i en sykdomssituasjon. Dyrkingen av alminnelighet blir en strategi for å undertrykke ontologisk usikkerhet, siden dette representerer håp om et normalt liv (Album, 2007, s.134). Det Album beskriver her er et godt eksempel på hvordan et symbol setter rammene for samhandling. Album viste blant annet til at det var visse temaer som det ikke var akseptert å snakke om. Dette var temaer som kunne sette aktørene i forlegenhet, og som naturlig er, var dette temaer om sykdom. Sykdomsprat skaper usikkerhet og virker potensielt truende for symbolet **hellige alminnelighet**. Dette er et viktig poeng når man skal

forstå hva begrepet inntrykksregulering innebærer. Det er situasjonens hellige objekt som setter premissene for relevante reguleringsstrategier.

Album viser til at det vokser frem en helt spesiell pasientkultur, når mennesker må leve tett på folk de ikke kjenner. En slik samværsform skaper i følge Album, bestemte strategier for hvordan pasientene regulerer sin adferd i møte med hverandre. Album trekker frem at det å være på samme sted, ikke nødvendigvis innebærer at man har et samvær, og viser til det som beskrives som *aktivt og passivt nærvær* (Album, 2007, s. 44-45). Slike nærværformer handler om å signalisere om man er tilgjengelig eller utilgjengelig for kommunikasjon. I et aktivt nærvær henvender aktørene seg direkte til hverandre gjennom oppmerksomhet og språk. Passivt nærværende derimot, handler om å være aktiv til det å være passiv, altså at man kommuniserer gjennom kroppsspråk at man ikke er tilgjengelig for kommunikasjon.

Hos Goffman blir dette beskrevet som «civil inattention» (Goffman, 2010, s.219). Album viser til at dette er en form for høflig uoppmerksomhet, som kan utspille seg når aktører er samlet på arenaer som de ikke umiddelbart kan forlate. *Nære fremmede* som tittel er beskrivende for det som skjer her, der mennesker, på bakgrunn av en situasjon, er tvunget til å ha et nærvær med personer som ikke står dem nær. Album avdekket i sin studie ulike strategier for å vise utilgjengelighet. Dette kunne være å signalisere at man var opptatt med andre ting, som å lese bok, høre på musikk eller late som om man sov (Album, 2007, s. 46-47).

I kapittelet for inntrykksregulering (se side 20, denne oppgave) ble **kontroll med uttrykksmidlene** trukket frem som strategi, der man forsøker å ta kontroll over ytre kjennetegn for å sikre en stabil samhandlingsprosess. En slik strategi kan ha likheter til det som beskrives her, der pasienter gjennom å signalisere utilgjengelighet, tar kontroll over situasjonen ved å forhåndsdefinere den. Rammene for samhandlingen blir med andre ord satt **før** den begynner, med et mål om at medpasienter rundt skal fange opp dette.

Dette kan også ha overføringsverdi til min undersøkelse, siden studenter er samlet på en arena de nødvendigvis ikke kan forlate. Jeg skriver nødvendigvis, siden man selvfølgelig kan velge å slutte eller utebli fra undervisning, men hvis man ønsker en utdanning er man «tvunget» til å følge et undervisningsopplegg i en eller annen form. Slik sett kan disse situasjonene

generere ulike strategier for å vise utilgjengelighet, siden man som student også må forholde seg til medstudenter man ikke kjenner.

2.7 Diskusjon av Goffman

Det er lett å kjenne seg igjen i Goffman sin teateranalogi og dermed også redusere aktørens motivasjon kun til et spørsmål om **selvets ukrenkelighet** (Aakvaag, 2008, s.94-95).

Realiteten er at man til daglig kan se at mennesker motiveres av andre behov, som for eksempel ønsker, interesser, osv. Slik sett kan det diskuteres om Goffman sine teorier er situasjonsspesifikke, i den forstand at aktører ikke motiveres av selvrepresentasjon i alle situasjoner. Selv hevder Goffman at egeninteresse ikke gir noen fullgod forklaring på hva som motiverer mennesker i samhandling. Dette begrunner Goffman med at egeninteresse som faktor, i liten grad kan forklare den sterke tilbøyelighet mennesker har til å opprettholde det normale og forutsigbare, og videre også hvorfor mennesker har en tilbøyelighet til å samle seg rundt symboler (Goffman sitert i Collins, 2005, s. 21-23).

Et annet felt som har vært omdiskutert er spørsmålet om makt og dominans. Man kan tenke seg at behovet for inntryksregulering får et ekstra sterkt uttrykk i akademiske institusjoner siden fokuset er rettet mot ens prestasjoner. Et slikt spørsmål kan være relevant for denne undersøkelsen. Det kan være et maktperspektiv som er underkommunisert, der læreren i kraft av sin rolle utøver makt på studentene, og på denne måten får studentene til å tilpasse seg. Hvis inntryksregulering kun handler om å ivareta sitt eget og andres **selv**, fremstår modellen til Goffman litt for harmonisk. I en slik sammenheng kan det diskuteres om modellen, er egnet til å forklare hvorfor makt og dominans forekommer.

Videre forsøker Goffman å gi en forklaring på dette. Det ligger det ingen gevinst i å bryte eller påvirke en samhandling gjennom makt og dominans. I følge Goffman er dette mulig, men ikke å anse som ettertraktet. Årsaken til dette er at aktøren risikerer å bli ekskludert eller avvist av andre aktører. Tolker man dette ut i fra synet som Goffman har på ritualer, så ærer mennesker det som har en sosial verdi, slik sett vil det oppleves som unaturlig å forsøke å bryte eller gjøre vold på et rituale. Goffman viser heller til at prestisjen ligger i å opprettholde samhandlingen. Jo, hevder Goffman, uenigheter og diskusjoner forekommer, men prestisjen og anerkjennelsen går til den som evner å opprettholde samhandlingen, ved å komme med

argumenter og bemerkninger uten at dette fører til et sammenbrudd i samhandlingen (Goffman sitert i Collins, 2005, s.21-22).

Et annet felt som bør diskuteres når man tar for seg Goffman er aktør- struktur spørsmålet. Når mikrointeraksjonismen kritiseres for å nedvurdere eller anerkjenne eksistensen av sosiale strukturer, innlemmes Goffman ofte inn i den samme kritikken. Dette er etter min mening en upresis og feilaktig fremstilling. Dette ble også diskutert tidligere i dette teorikapittelet der man kan forstå Goffman som en mikrostrukturalist. Situasjoner skaper ritualer og basert på tidligere situasjoner er det skapt en kjede av interaksjonsritualer som bringes videre til kommende situasjoner. Eller som Collins beskriver det «It`s politics that makes politicians into charismatic leaders» (2005, s.5). I dette ligger det at sosiale strukturer representerer en foregående handlingsstruktur som forteller aktøren hva situasjonen betinger.

Videre har det blitt hevdet at dette er et syn som Goffman la mer vekt på senere i sitt arbeid. I *Frame Analysis* (1974) skriver Goffman på første side “All the world is not a stage- certainly the theater isn`t entirely “(s.1). Man kan diskutere hva dette betyr i forhold til hvordan teateranalogien kan tolkes og da også hvilken betydning inntryksregulering skal ilegges. Hvis Goffman i økende grad fremhever betydningen av sosiale strukturer gjennom rammebegrepet, kan man tolke dette som en nedtoning av den kreative aktøren, som aktivt utøver inntryksregulering. Årsaken til dette er at rammer kan legge føringer for en situasjon, og således avhjelpe behovet for å utøve inntryksregulering.

2.8 Teorien om rasjonelle valg.

I likhet med mikrointeraksjonismen, er teorien om rasjonelle valg (heretter TRV) en aktørbasert teori, med mål om å forklare samfunnsliv med utgangspunkt i aktøren. Sentralt i TRV står den nyttemaksimerende aktøren som handler rasjonelt etter en mål-middel kalkyle. Tradisjonen har både røtter tilbake til klassiske utilitarisme og til John Locks teori om sosiale kontrakter (Collins, 1994, s. 121-124). Tradisjonen fikk sitt gjennombrudd på 1950-tallet med Georg C. Homans (1910-1989) sitt angrep på strukturfunksjonalismens oversosialiserte aktørsyn (Collins, 1994 s. 134). Denne kritikken var drevet av et mål om å sette aktøren i sentrum, og videre vise at sosiale systemer og strukturer er et resultat av individers handlinger bygget nedenifra.

Selv om både mikrointeraksjonismen og TRV setter aktøren i sentrum, er de relativt ulike når det kommer til hva som driver aktørene i sosiale situasjoner. Der Goffman setter respekten for **selvet** som en drivende kraft for samhandling, setter TRV rasjonalitet i sentrum for aktørens handlinger. TRV er ofte satt i sammenheng med økonomisk teori, og da med å forklare markeds mekanismer som tilbud og etterspørsel. Det som ofte blir trukket frem som det avgjørende elementet på hvorfor TRV har en relativ stor suksess innen økonomifaget, er tilgangen på informasjon som gjør det mulig å rangere verdier. Penger er en transparent enhet som det er lett å rangere og er således anvendelige til å sette inn i en kostnad- nytte kalkyle.

Hvordan rangerer man da valg som handler om sosiale forhold som man umiddelbart ikke kan verdsette økonomisk? Teoretikere innen tradisjonen løste dette ved å innføre teorien om «preference ordering» (Scott, 2012, s.95). Denne teorien bygger på det faktum at mennesker hver dag må gjøre ulike prioriteringer ut i fra sine ønsker og preferanser. Skal vi for eksempel foreta en reise må vi velge det alternativet som er mest hensiktsmessig. Det å ta bil er mest sannsynlig et bedre alternativ, enn å gå hvis vi ønsker å komme raskt frem. «Preference ordering» blir en måte å synliggjøre hvordan mennesker foretar sosiale prioriteringer, og videre hvordan disse kan rangeres rasjonelt. Jon Elster (1989) kaller det et matematisk triks for å konvertere dagligdagse rangeringer til nyttefunksjoner (s.23).

Når jeg skal forklare sentrale elementer i teorien om rasjonelle valg, har jeg tatt utgangspunkt i Jon Elster og hans fremstillinger av tradisjonen. Elster gir en rikholdig beskrivelse av teorien, spesielt knyttet til teoriens begrensninger og hva som ikke er å anse som rasjonelle handlinger.

Elster forklarer rasjonelle valg på følgende måte: «When faced with several courses of action, people usually do what they believe is likely to have the best overall outcome» (Elster, 1989, s.22). Rasjonelle valg er med andre ord instrumentelle. De er drevet av resultatet og ikke av valgets eller formålets egenverdi. I følge Elster, er individuelle menneskelige handlinger utgangspunktet for sosialt liv (Elster, 1989, s.13). Hva som fører til en konkret handling og hvordan handlingen utføres er det teorien om rasjonelle valg søker å forklare. Først ut i en slik årsaksrekke, er det Elster karakterisere som valggenererende mekanismer (Elster, 1989, s.13-12). Disse mekanismene deles inn i **ønsker og oppfatninger**, og det er konsistensen i disse som avgjør om valget som treffes er å anse som rasjonelt eller ikke.

Elster hevder at det er mange **ikke-rasjonelle** faktorer som må filtreres bort før man kan utale seg om en handling er rasjonell (Elster, 1989, s.13). Dette handler om ulike begrensninger som aktøren må forholde seg til. Slike begrensninger kan for eksempel være fysiske, juridiske eller økonomiske. Videre er mennesker begrenset av psykologiske og kognitive forhold som impulser og følelser. Slike forhold kan være påvirket av det Elster beskriver som tilpasningsstrategier, som barn har tilegnet seg i oppveksten. Dette kan få konsekvenser som lav grad av behovsutsettelse og impuls kontroll (Elster, 1989, s. 82-83). Alle disse forholdene kan ifølge Elster begrense vår rasjonalitet.

Elster opererer her med det som beskrives som en «tynn» forståelse av rasjonalitet (Hovi & Rasch, 1997, s.23-24). En «tynn» forståelse av rasjonalitet innebærer at man søker å imøtekomme et krav om konsistens. For å si om en handling er rasjonell eller ikke, må handlingskjeden imøtekomme en del krav. I følge Elster må en handling, hvis den skal regnes som rasjonell, være et resultat av tre optimale avgjørelser. Først må midlene som benyttes til å realisere en persons **ønsker** være de beste basert på hans **oppfatninger**. Dernest må disse oppfatningene være de mest optimale gitt de bevis som er tilgjengelig for ham eller henne. Til sist må personen samle en optimal mengde informasjon, ikke for mye, men heller ikke for lite. Hva som regnes som en optimal mengde bevis, avgjøres av personens ønsker, altså hvor viktig handlingen er for personen, men også av kost -nytte verdien basert på personens oppfatninger (Elster, 1989, s.30).

Elster hevder at det er flere faktorer som kan føre til at en handlingskjede feiler og utfallet ikke blir rasjonelt. Først trekker han fram det han kaller «indeterminacy» (Elster, 1989, s. 31), noe jeg har valgt å oversette til ubestemmelighet. Valgprosessen feiler eller bryter sammen fordi situasjonen preges av ubestemmelighet. Årsaken til dette kan være at valgene en person står overfor, gitt hans ønsker og oppfatninger, er så like at de vanskelig lar seg rangere. Videre kan også valgene være så ulike at de ikke logisk lar seg rangere. Elster beskriver det siste som inkommensurabilitet (Elster, 1989, s.32). Det som er hovedpoenget her, er at det å ikke kunne rangere kan generere en adferd som ikke er rasjonell.

Ubestemmeligheten gjør personen uegnet til å velge rasjonelt og tilpasser seg således mot midten (Elster, 1989, s.33). Personen risikerer å bli stående i valgprosessen uten å velge verken det ene eller det andre. For å komme ut av en slik posisjon tenderer mennesker til å trekke inn andre faktorer som gjør valgene lettere å rangere. I følge Elster er disse tilpasningene ikke av rasjonell karakter, og kan sammenlignes med å kaste kron eller mynt

(Elster, 1989, s.33). Årsaken til dette er at valgene ikke er logisk sammenlignbare, og at ny informasjon ikke kan påvirke dette.

Som tidligere nevnt, er aktøren avhengig av en optimal mengde informasjon for å skape bevis for å kunne velge en bestemt retning for sine handlinger. Dette kan også føre til irrasjonelle handlinger. Her står aktøren i fare for å samle inn enten for mye eller for lite informasjon. Mens for lite informasjon kan føre til et uheldig utfall, vil det å bruke for lang tid føre til at man står i fare for å handle for sent. Det som ofte skjer i slike situasjoner, ifølge Elster, er at aktøren tilpasser sine ønsker til det som er «bra nok». En slik tilpasning og justering blir ofte forklart ut i fra aktørers aspirasjonsnivå. Dette er, ifølge Elster ingen fullgod forklaring og hevder videre at det er lite kjent hvorfor mennesker har forskjellig aspirasjonsnivå. Det Elster vil frem til her, er at valg som tas på bakgrunn av slike justeringer ikke er å anse som rasjonelle, så lenge det foreligger annen og tilgjengelige informasjon som er bedre (Elster, 1989, s.36).

Elster viser også til ønsketenkning som en faktor som påvirke eller overkjøre vår evne til å ta rasjonelle valg (Elster, 1989, s. 37). Ønsker er å betrakte som den primære drivkraften bak våre valg, Elster beskriver ønsker som det eneste uavhengige element i en handlingskjede, underforstått at **ønsker** kan «trumfe» både oppfatninger og selve valget (Elster, 1989, s.30-31). Ønsker kan være irrasjonelle av natur. Eksempler på dette er hvis ønskene er rettet mot umiddelbar fremtid, og således hindrer planlegging som vil gagne aktøren på lang sikt.

Elster sine teorier om rasjonalitet er av interesse for denne undersøkelsen. I en studiesammenheng kan det tenkes at noen studenter har et rasjonelt forhold til det å studere, der de ikke jobber mer enn de ser seg tjent med. Samtidig er det ikke sikkert at en slik strategi får et rasjonelt utfall, siden en rasjonell handling er avhengig av at man har en optimal mengde informasjon. Her kan det tenkes at studenter har for lite informasjon om hva studietilværelsen innebærer og således tar avgjørelser som får irrasjonelle konsekvenser. Videre kan også valg være preget av det Elster beskriver som ønsketenkning. I en studiesammenheng kan dette også få irrasjonelle konsekvenser, hvis ønskene ikke samsvarer med den innsatsen man faktisk må påberegne for å nå sine mål.

Som student står man også i mange valgsituasjoner. Det kan da være nærliggende å tro at studenter kommer i situasjoner som preges av ubestemmelighet. Hvilke utfall dette kan få er

usikkert, men det er nærliggende å tro at dette kan oppleves ubehagelig og noe studenter forsøker å ta forholdsregler imot. På dette område opplever jeg at Goffman og Elster har noen likheter. Der Goffman viser til at en person har en underliggende frykt for å definere en situasjon feil, viser Elster til at det ligger et ubehag i det å ikke klare å ta et valg. Likheten handler om at mennesker kommer i **situasjoner** som genererer usikkerhet, en usikkerhet som mennesker (mest sannsynlig) vil forsøke kompensere for, gjennom ulike tilpasningsstrategier.

2.9 Mekanismer

Elster er klar på at TRV har et begrenset gyldighetsområde og er kritisk til tilfeller der teorien benyttes til å predikere samfunnsfenomener. I følge Elster, kan TRV være en av flere mulige forklaringer på menneskelig adferd, og at man først kan si noe om teoriens gyldighet etter at handlingen har funnet sted (Elster, 1989, s.30). Elster opererer her på det som blir beskrevet som mellomteorinivå. Det sentrale ved mellomnivåteori er at de skal gi forklaringer på fenomener, uten at man går så langt som å berøre spørsmålet om lovmessigheter (Aakvaag, 2008, s.17-18).

Samfunnsvitenskapen må også ta mål av seg til forklare hvorfor sammenhenger oppstår. Elster forklarer dette med å åpne den «svarte boksen» mellom årsak og virkning. Det er i den svarte boksen man kan finne mulige forklaringsmekanismer som påvirke årsakskjeden. I følge Elster, handler dette om å gå i dybden og således finne forklaringer av mer «finkornet» art (Elster, 1989, s.7). Det er i en slik sammenheng Elster viser til det som beskrives som årsaksmekanismer med en begrenset gyldighet. Årsaken til dette er at mekanismer forklares som kontekstbundne, og bare inntreffer under gitte omstendigheter (Elster, 1989, s. 10).

I denne studien blir det også naturlig å peke på mulige årsaksmekanismer. Eksempler her kan være om undersøkelsen avdekker en sammenheng mellom kontrollvariabelen sosial bakgrunn og eksponering. Tidligere forskning har vist at det er en sammenheng mellom skoleprestasjoner og sosial bakgrunn. Mekanismer som det ble pekt på her var blant annet aspirasjonsnivå og sosialiseringseffekt (Helland, 2007, s.59-61).

2.10 Sosiale forskjeller i utdanning

Sosiologien viser til ulike årsaker når forskjeller i rekruttering og gjennomføring av både videregående og høyere utdanning skal forklares. Statistikk viser at det er klare

sammenhenger mellom gjennomføringsevne, utdanningsvalg, utbytte av utdanning og sosioøkonomiske ressurser (SSB, 2014). Dette er faktorer jeg også må ta høyde for i denne oppgaven. Foreldreutdanning er en kontrollvariabel som er med i denne undersøkelsen, denne variabelen kan potensielt påvirke viljen til å eksponere seg. Jeg vil i dette kapitlet fokusere på teori og forklaringer som tar for seg årsaker til sosiale forskjeller i utdanning.

Raymon Boudon viser til tre teorier som kan forklare årsaker til sosial ulikhet i utdanning (Boudon sitert i Hansen, 1986, s.4-5). Disse teorien er **verditeorien, kulturteorien og den sosiale posisjonsteori**. Jeg vil her i hovedsak fokusere på kulturteorien og den sosiale posisjonsteori. Jeg vil til slutt også kort trekke frem det Goffman beskriver som sosialiseringsrestriksjoner. Dette er et perspektiv som jeg mener kan kobles til sosiale forskjeller i utdanning

I kulturteorien hevdes det at prestasjonsforskjeller kan være kulturelt betinget. Marianne Norli Hansen viser til at det eksisterer to teoriretninger innen denne tradisjonen. I den ene retningen forklares utdanningsforskjeller ut i fra et perspektiv om «kulturell deprivasjon», altså at ulik sosialisering gir ulikheter i intellektuell ballast (Hansen 1986, s.6). Gudmund Hernes er en tilhenger av denne retningen, og viser til i sin artikkel at skolen ikke er en arena der ulikheter utjevnes, men reproduseres. Dette begrunner han med at i sin etter- streben etter å gjøre skolevesenet til en «effektiv likebehandler» har effekten blitt den motsatte (Hernes 1974, s.234-238). Middel- og overklasse barn vil profitere på et slikt system, der det brukes like mye penger på hver enkelt elev, siden disse allerede har en høyere intellektuell balast.

I den andre retningen oppfattes kultur i større grad som et definisjonsspørsmål, der ulike klasser har ulik kultur. Helland viser i sin tekst til at det foregår en «sosial reproduksjon» i utdanningsinstitusjonene (Helland, 2007, s.59-60). Her trekkes det frem at skolen bidrar til å øke de sosiale forskjellene gjennom å favorisere middel- og overklassekulturen. I et slikt miljø vil barn fra de lavere klassene bli tapere. Videre viser Norli Hansen til at man også her må ha et mer nyansert syn på de sosiale forskjellene og viser til to begreper brukt av Boudon. Boudon skiller på «primær» effektene som er et direkte resultat av sosiale forskjeller og «sekundær» effektene som er et resultat av utdanningsvalg personer tar senere i livet (Hansen,1986, s.11-12).

I den sosiale posisjonsteori hevdes det at valg vedrørende utdanning er rasjonelle. Personer vurderer her spørsmål knyttet til kostnader og belønninger før han eller hun tar en beslutning. Boudon hevder at betydningen av slike vurderinger varierer sosialt (Boudon sitert i Helland, 2007, s59-60). Der middelklasse ungdommen tar høyere utdanning for å unngå sosial degradering, kan en arbeiderklasseungdom velge utdanning både etter ønske om å overgå sine foreldres utdanning, men også for å heve sin sosiale posisjon. Samtidig tar man i denne teorien høyde for at aspirasjonsnivået er likt. Ønske om opprettholdelse eller forbedring av sosial posisjon er likt uansett klassebakgrunn. Arbeiderklasseungdom ønsker akkurat som ungdom fra middelklassen minst å oppnå foreldrenes sosiale status, kanskje også overgå dette.

Videre vises det også til at middelklasseungdom kan være mere fortrolig med skolen som institusjon, siden de er i et miljø der både venner og familie enten tar eller har tatt høyere utdanning (Helland 2007, s.60). For en Arbeiderklasseungdom vil disse faktorene også være av betydning, men kanskje med motsatt fortegn. Her kan det å velge høyere utdanning fremstå som et normbrudd og således være sosialt risikabelt. Videre kan de økonomiske aspektene også vurderes annerledes. Motivert av en kostnad-nytte kalkyle kan en arbeiderklasseungdom som sammenligner seg med sine foreldre, som kanskje var ufaglærte, men som likevel hadde arbeid og relativt god lønn tidlig i livet, vurdere gevinsten av høyere utdanning annerledes. Både når det gjelder lengde på utdanning, men også konkret det økonomiske utbytte.

Til slutt vil jeg her kort komme innpå det som Goffman beskriver som sosialiseringstreksjoner. I artikkelen *Symbols of Class Status* (1951) peker Goffman på det han beskriver som sosialiseringstreksjoner (s.300), som handler om at man gjennom symboler kan si noe om menneskers sosiale posisjon. Slike symboler kan vise seg gjennom ulik adferd og fremtoning. I interaksjon vil personer spille på symboler som de er kjent med, samtidig som de vil forsøke å gjenkjenne disse hos andre. Dette kan handle om å finne et felleskap blant de som har den samme sosiale posisjonen, noe som kan innebære at symbolene hos en sosial klasse, kan fremstå ukjent for andre fra en annen sosial klasse.

Årsaken til at jeg har valgt å trekke frem perspektivet om sosialiseringstreksjoner, er at det kan være et bidrag inn i diskusjonen rundt sosiale forskjeller i utdanning. Hvis betydningen av symboler tolkes ulikt eller fremstår ukjent mellom ulike klasser, kan dette også si noe om hvordan studenter gjenkjenner hverandre. Videre kan det også si noe om hvordan studenter

tolker og forstår bruk av symboler i undervisningen, og kanskje da det som er mest aktuelt, hvorfor noen studenter har problemer med å gjenkjenne symboler, mens andre ikke har det.

2.11 Kjønsrollemønstre i utdanning

Forskning på kjønnsroller og utdanning er et veldokumentert område. Dette er spesielt knyttet til prestasjonsforskjeller og årsakene til dette. I denne studien er også kjønnsvariabelen tatt med som en mulig bakgrunnsfaktor som kan påvirke viljen til å eksponere seg.

Det pekes ofte på at gutter og jenter sosialiseres ulikt og derfor får ulike forventninger forbundet med seg. At mennesker kategoriseres inn i kjønn er ett ufravikelig faktum. At kjønn videre også utdypes i ulike kulturelle definisjoner kan også sies å være ett faktum. Simone De Beauvoir skriver i sin bok *Det annet kjønn* (2000) at «Man fødes ikke som kvinne, man blir det» (s. 329). Ifølge henne så fødes kvinner inn i en verden formet og styrt av menn, der den sosiale definisjonen for hva en kvinne er og hvordan hun skal oppføre seg allerede er bestemt.

Kjønnsroller har vært gjenstand for mye forskning. Spesielt har man sett på hvordan forventninger til kjønnsroller påvirker skoleprestasjoner. I levekårsundersøkelsen *Utdanning og ulikhet* (1976) tar Gudmund Hernes opp kjønnsforskjeller i utdanning. Hernes viser til kjønnsroller som mulige årsaksforklaringer på hvorfor det er forskjeller i skoleprestasjoner. Her trekkes det frem at ungpikerollen ofte er forbundet med lydighet og pliktoppfyllelse, mens gutterollen er forbundet med en mer eksperimenterende og uvøren adferd (NOU, 1976, s. 21). Hernes viser i sin forskning til, at jenter bruker klart mer tid på lekser enn gutter. Dette kan tyde på at jentenes merarbeid skyldes internaliserte forventninger om pliktoppfyllelse og lydighet (NOU, 1976, s. 22-23). Dette begrunner Hernes med at man ser denne tendensen hos jentene uansett sosialbakgrunn, mens for guttene ser man en klar sammenheng mellom sosialbakgrunn og variasjon i motivasjon

Det at jenter bruker mer tid på skolearbeid, men også gjør det generelt bedre på skolen er vel fundert i forskningen. I artikkelen *Guttepanikk og jentepress – paradokser og kunnskapskrise* (Nielsen & Henningsen, 2018, s.9-10), viser man til at denne tendensen kan spores tilbake til 1950-tallet. Videre viser man til i denne artikkelen også til ulikheter i interaksjon i klasserommet. Forskning fra 70- og 80- tallet viser at gutter er mer dominerende i undervisningen og tar ordet oftere enn jentene (Nielsen & Henningsen, 2018, s.11) Dette er et

bilde som stemmer godt med ungpikerollen som Hernes trekker frem. Jenter er mer pliktoppfyllende med skolearbeid, men fremstår mer tilbakeholdene i klasserommet.

Nielsen & Henningsen påpeker videre i sin artikkel at ting har forandret seg siden denne forskningen ble gjennomført. Nyere forskning viser at jenter har blitt mer aktive i undervisningssammenheng og i større grad tør å konfrontere lærer og medelever (Nielsen & Henningsen, 2018, s. 11-12). Dette er faktorer som er relevante for min undersøkelse. Hvis det er slik at jenter har blitt mer aktive i timen er dette noe som kan gi utslag på viljen til å eksponere seg. Således kan et resultat bli at effekten av kjønn reduseres eller uteblir.

Samtidig er det viktig å påpeke at forskningen som det vises til er utført henholdsvis på ungdoms- og videregående trinn. Det kan være kontekstuelle effekter her, som gjør at man ikke vil se de samme resultatene i denne undersøkelsen.

3 Metode

Jeg har i min studie valgt en kvantitativ forskningsdesign. Kvantitativ forskning i samfunnsvitenskap trekker på mange av de samme prosedyrene som fra naturvitenskapen (Johannessen et al., 2016). Gjennom kvantitative data ser man også her etter mønstre og regelmessigheter. Man forsøker å skaffe seg sammenlignbare opplysninger gjennom å undersøke mengder av objekter.

Denne undersøkelsen har som mål å avdekke hvilke faktorer som påvirker studenters vilje til å eksponere seg i forelesning. I dette kapitlet vil jeg gjennomgå alle de ulike delene av forskningsprosessen. Først vil jeg ta for meg validitet- og reliabilitetskriterier. Videre blir det en gjennomgang av spørreskjemaet, utvalget og selve gjennomføringen av undersøkelsen. Deretter blir det en gjennomgang av forskningsetiske prinsipper og en redegjørelse av statistisk metode. Til sist blir det en diskusjon og refleksjon over valgt metode.

3.1 Generelt om validitet

Validitet handler om forskningsprosessens gyldighet og hvilke potensielle feilkilder man må forholde seg til i forskningsprosessen. Jeg vil her redegjøre for ulike former for validitet og hvordan disse belyser og problematiserer ulike sider ved et forskningsprosjekt. De ulike validitetskriteriene vil også fungere som nyttige verktøy i prosessen med å avdekke svakheter og potensielle feilkilder i denne undersøkelsen. Videre vil jeg her i stor grad benytte Skog

(2015) sine beskrivelser på de ulike formene for validitet (s. 87-115). Jeg vil i også denne sammenheng benytte den brede betydningen av begrepsvaliditet som også handler om populasjonens representativitet (Skog, 2015, s.89-91).

Begrepsvaliditet handler om forholdet mellom teori- og empiriplanet og hvor godt man klarer å sammenkoble disse i en forskningsprosess (Skog, 2015, s.88-89). Et spørsmål man må stille seg her, er om mine data gode representasjoner av det fenomenet jeg ønsker å forske på. Hellevik (2011) hevder at validitetsproblematikk oppstår fordi forskeren beveger seg mellom teoriplanet og empiriplanet (s.51). Forskeren befinner seg på teoriplanet når problemstillingen skal utformes, men er på empiriplanet når dataene samles inn. Dette er en utfordring man som forsker kan kjenne seg igjen i, der utformingen av problemstillingen blir en abstrakt prosess, løsrevet fra det fenomenet som det skal forskes på. Utfordringen man står ovenfor når man skal koble disse to sammen er å finne frem til indikatorer som er gode representasjoner på det en ønsker å måle. Dette er nært knyttet til operasjonaliseringen av problemstillingen.

I denne undersøkelsen er problemstillingen utdypet i fire underspørsmål. Dette er med på å avgrense problemstillingen til noen fokusområde. Disse fokusområdene blir også styrende ved utforming av spørreskjemaet. Indikatorene som spørreskjemaet her representerer kan sees på som problemstillingens målepunkter i empiriverden (virkeligheten). Spørsmålet blir da hvor gode disse indikatorene måler det aktuelle fenomenet. Dette er en problematikk som er gjeldende for denne undersøkelsen. I noen tilfeller kan man sammenligne måleresultatet med en sann verdi, eller et *kriterium* (Skog, 2015, s. 90). Denne undersøkelsen har få kriterium å sammenligne med. Dette har å gjøre med at variablene her er eksklusive for denne undersøkelsen og det er få andre undersøkelser å sammenligne med. Samtidig handler variabelen om adferd og holdninger, noe som gjør at de er vanskelig å matche med andre konkrete måleresultater. Dette vil innebære at denne undersøkelsen kan ha potensielt mange feilkilder som må vurderes skjønnsmessig.

Intern validitet handler om den kausale fortolkningen av data (Skog, 2015, s. 106-109). Hva som frembringer hva? Intern validitet handler om ta høyde for at eventuelle funn kan forklares ut i fra andre årsaker. Denne undersøkelsen har som formål å avdekke faktorer som påvirker viljen til å eksponere seg. Hvis man her ser at en uavhengige variabel har en signifikant effekt på viljen til å eksponere seg, kan man tenke seg at man har avdekket en slik faktor.

Samtidig kan man ikke utelukke at det også kan være andre underliggende årsaker. Det kan også være en mellomliggende variabel som påvirker den avhengige variabelen indirekte. Således handler intern validitet både om spuriøsitet og mekanismer (Skog, 2015, s 107)

Dette er en problematikk som er forsøkt imøtekommet i denne oppgaven. Gjennom å benytte regresjonsanalyse og innføring av kontrollvariabler er det enklere å avdekke spuriøsitet og eventuelle mekanismer. Samtidig må man akseptere at samfunnsvitenskapelig forskning alltid vil være beheftet med usikkerhet og at kontrollvariabler bare til en viss grad kan bekrefte eller avkrefte konkurrerende forklaringer.

Ekstern validitet omhandler undersøkelsens generaliserbarhet. Kan eventuelle funn i denne undersøkelsen ha en overføringsverdi til å gjelde andre studenter enn kun de som er undersøkt her? For denne studien bør man være forsiktig med generalisering. Årsaken til dette er studiens omfang, med relativt få respondenter, der fordelingen av ulike egenskaper er usikker. Videre kan det også være kontekstuelle effekter som ikke lar seg overføre. Dette kan være faktorer knyttet til studieretning, studiested, hvor og når undersøkelsen ble gjennomført. Likevel kan eventuelle funn peke i noen retninger, og ved å sammenligne med annen forskning, kan man her vurdere om resultatene kan ha et utvidet gyldighetsområde.

Konklusjonsvaliditet handler om hvorvidt den effekten vi observerer er en reell effekt eller et resultat av tilfeldigheter (Skog, 2015, s.101-106). Her kan man stå i fare for å trekke to ulike typer av statistiske feilslutninger. Det kan være at undersøkelsen avdekker en signifikant effekt, men at det i realiteten ikke eksisterer en slik effekt i populasjonen (feilslutning type I). Det kan også være at det er en effekt, men at undersøkelsen ikke avdekker dette og man trekker en feilaktig konklusjon om at det ikke finnes en slik effekt (feilslutning type II). Dette er en problematikk man også står ovenfor i denne undersøkelsen. Utvalget er relativt lite, noe som kan medføre at sammenhenger av betydning ikke blir synlige. Samtidig er utvalget stort nok til å avdekke signifikante sammenhenger. Dette betyr likevel ikke at slike sammenhenger bør ha noen substansiell betydning.

Man kan også stå ovenfor det som betegnes som spesifikasjonsfeil (Skog, 2015, s.105). Dette handler om at sammenhenger ikke er lineære og kan bryte med regresjonsanalysens forutsetninger. Man risikerer her å få et feilaktig bilde av situasjonen og således trekke en konklusjon på et feilaktig grunnlag.

3.2 Generelt om reliabilitet

Reliabilitet handler om dataenes målenøyaktighet. Dette dreier seg om nøyaktighet i prosessen som leder frem til tallene i en datamatrix (Hellevik, 2011, s.183). I denne undersøkelsen kan det også være feil i datasettet. Årsaken til dette kan være at svar har blitt registrert feil i SPSS eller at respondenter har svart feil i spørreskjema.

Likevel er ikke høy reliabilitet en tilstrekkelig betingelse for at data skal ha høy validitet (Hellevik, 2011, s.53). Man kan ha veldig presise mål som er lite relevante for problemstillingen. Således handler reliabilitet om nøyaktighet i prosessen med å hente inn og registrere data, men at denne prosessen er avhengig av at begrepsvaliditeten i undersøkelsen er høy. Dette vil si at den operasjonelle definisjonen er høy og at man her har funnet frem til presise og valide indikatorer. Dette er et tema som vil bli diskutert i avsnittet for metoderefleksjon.

En måte å teste undersøkelsens reliabilitet på kunne være å utføre en test- retest- reliabilitet (Johannessen et al., 2016, s 36-37). Hellevik beskriver dette som stabilitetstest (Hellevik, 2011, s.184). Dette innebærer at man undersøker samme gruppe på to forskjellige tidspunkt for å se om resultatene er de samme. Hvis graden av sammenfall i resultatene er høy sier man at graden av intersubjektivitet er god (Hellevik, 2011, s.184). Denne undersøkelse er en kvantitativ tverrsnittsundersøkelse. Dette betyr at jeg har utført undersøkelsen på ett utvalg, på et aktuelt tidspunkt. Man kunne her vurdert å foreta en ny undersøkelse for å teste stabiliteten i dataene. Dette har likevel ikke vært aktuelt for denne undersøkelsen, tidsrammene tatt i betraktning.

3.3 Spørreskjemaet

Når man lager et spørreskjema går man fra det abstrakte til det konkrete. Gjennom et spørreskjema gjør man et forsøk på å måle sine antagelser om virkeligheten. Spørsmålene som utformes til en spørreundersøkelse er en direkte operasjonalisering av problemstillingen. Jeg har i datainnhenting foretatt en prekodet spørreundersøkelse. Dette innebærer et opplegg med faste svaralternativer (Johannessen et al., 2016, s.263-264). (Spørreskjemaet er å finne under vedlegg 1). Utformingen på disse svaralternativene er forskjellige ut ifra hvilke

spørsmål som stilles. De demografiske spørsmålene har svaralternativer som respondenten velger basert på kjønn, alder, foreldreutdanning osv. På spørsmål om holdninger og handlinger har undersøkelsen vurderingsskalaer der respondentene rangerer hvor enig eller uenig de er i ulike spørsmål eller påstander.

I en slik sammenheng er det viktig å være presis i sin bruk av begreper og unngå ubalansert og motstridende spørsmålsformuleringer. Videre er det viktig å ha i tankene hvem som er respondenter og tilpasse fagterminologiene deretter. Samtidig er det viktig at spørsmålene ikke er ledende og at svarende er mest mulig uttømmende i den forstand at alle respondenter skal ha en mulighet til å svare

Det er vanlig å skille mellom spørsmål om hva respondentene **vet**(kunnskap), **gjør** (handling) og **mener** (holdninger) (Johannessen et al., 2016, s. 271). I min undersøkelse har jeg foruten bakgrunns spørsmålene i all hovedsak vært opptatt av hva respondentene gjør og mener. Dette har for eksempel vært knyttet til engasjement i undervisning der jeg har vært ute etter hva studentene gjør i en forelesningssituasjon, altså spørsmålet er knyttet til handlinger. Videre stilles det spørsmål i form av påstander om hva studentene mener om ulike temaer, dette er i utgangspunktet påstander om holdninger, men noen av disse går også på hvilke tanker ulike situasjoner frembringer. Dette beskrives som indirekte holdningstester (Hellevik, 2011, s.151-154).

Målet med disse spørsmålene er å få informasjon om holdninger som studentene nødvendigvis ikke selv er bevisste på. I denne undersøkelsen har dette blant annet vært knyttet til holdninger til egne prestasjoner, engasjement i gruppediskusjoner, valg av plassering i klasserom og deling av informasjon om egne resultater. Ulempen ved undersøkelser med faste svaralternativer er at det kan være vanskelig å fange opp informasjon utover de oppgitte svaralternativene. Likevel gir pre- kodete spørreskjemaer fordeler ved registrering og databehandling, noe som gjør at disse er å foretrekke ved store undersøkelser

Arbeidet med å utforme spørreskjema er en prosess man bør bruke en del tid på. Dette var noe jeg også erfarte. Jeg vil her redegjøre for noen av mine erfaringer i denne prosessen. I mitt første utkast til veiledere, var tilbakemeldingen at spørsmålsformuleringene var for direkte og ville mest sannsynlig generere protesteffekter hos respondentene. Jeg hadde også faste svaralternativer som ikke kunne rangeres. Dette kunne skape motstand hos respondentene i

form av at dette kunne oppfattes som rigid og lite fleksibelt. Slike svaralternativer har også en tendens til å bli preget av forskerens egne (eller mine) forventninger.

Samtidig som slike svaralternativer er også lite egnet til å lage indekser til bruk i regresjonsanalyser. Dette var en aktuell problemstilling, siden jeg skulle utføre en multipl regressjonsanalyse.

Jeg valgte derfor i stedet å bruke spørsmålsbatterier med vurderingsskalaer. Her ble respondentene bedt om å ta stilling til ulike spørsmål og påstander og da videre vurdere hvor enig eller uenig de var i disse. Slike vurderingsskalaer fremstår mer fleksible og gir respondenten muligheter for å nyansere sine svar. Det var også aktuelt å vurdere hvor mange svaralternativer jeg skulle operere med. Johannesen et al (2016) viser til at slike skalaer bør ha minst fem verdier. Dette var noe jeg også valgte å følge for denne undersøkelsen.

Jeg vurderte også om respondentene skulle ha mulighet til å svare **ikke relevant for meg**. Etter diskusjon med veileder, valgte jeg bare å ta med et slikt alternativ, der dette falt seg naturlig. Dette var i tilknytning til spørsmål der første års studenter kunne oppleve at de ikke hadde nok erfaring til å kunne gi en god nok vurdering. For eksempel var dette knyttet til spørsmål om egne prestasjoner.

I ettertid ser jeg også at vurderingsskalaer med seks verdier der respondentene rangerer sin enighet, fra **ingen grad til svært stor grad**, uten mellomverdien **verken enig eller uenig**, hadde vært mest hensiktsmessig på alle svaralternativene. Spesielt er dette knyttet til konstruksjon av indekser, der skalaen blir mer identiske med svarene fra spørsmålene i undersøkelsen.

Det var også viktig å ta høyde for det som beskrives som "ja-siing". Dette innebærer at respondentene tenderer til å svare positivt på positivt ladede spørsmål eller si seg enig i spørsmål de ikke har noen formening om (Hellevik, 2011, s.159). Dette kan man forsøke å fange opp ved å ha spørsmålsformuleringer med ulik tendens. Videre skaper dette også et dilemma, der man står i fare for utvide spørsmålsundersøkelsen betraktelig, for å ivareta problematikk rundet «ja- siing» Dette var også en avveining jeg måtte gjøre i denne oppgaven. Slik sett kan behovet for å avgrense oppgaven, også ha ført til at det er forekomster av «ja-siing» som ikke har blitt fanget opp.

Videre har spørsmålsrekkefølgen og struktur vært viktig ved utforming av spørreskjemaet. Dette er viktig av flere årsaker. Hellevik viser her bl.a. til kontekstuelle effekter som innebærer at noen svar kan bli påvirket av innholdet i andre spørsmål (Hellevik, 2011, s.144). Dette betyr at man bør vurdere å «bryte opp» tematikken i spørsmålsrekkefølgen slik at ett tema ikke får dominere deler av undersøkelsen. Dette har jeg også forsøkt å etterkomme i denne undersøkelsen ved å ikke la et tema få dominere i flere spørsmål etter hverandre.

Det er også viktig å vurdere hvilke spørsmål man bør starte med. Generelt anbefales det å starte med undersøkelsens sentrale temaer (Johannesen, 2017, s.33). Dette for å vekke respondentens interesse, slik at denne motivasjonen kan brukes til å svare på de viktigste og de mest krevende spørsmålene først. Det er også viktig at man tar hensyn til hvilket hovedinntrykk informanten skal sitte igjen med etter undersøkelsen. I en slik sammenheng er det fornuftig å ta de demografiske spørsmålene til sist slik at respondenten opplever en grad av mestring ved undersøkelsens slutt. Dette var også aktuelt for denne undersøkelsen. I begynnelsen plasserte jeg de demografiske spørsmålene først. Dette fikk jeg kommentarer på når jeg utførte prestudien. Flere av respondentene oppga at opplevelsen av undersøkelsen ville vært bedre hvis de demografiske spørsmålene hadde kommet til sist.

Videre er det viktig å ha en forståelse av hvilke målenivå de ulike variablene har. Hellevik viser til at nominal- og ordinalnivå dominerer innenfor sosiologi og statsvitenskap (Hellevik, 2011, s, 180-181). Spørsmålene i denne studien har et målenivå på nominal- og ordinalnivå. Nominalnivå innebærer at verdiene er gjensidig utelukkende og ikke kan rangeres på en logisk måte. Eksempler på dette er de demografiske variablene for studieretning og kjønn.

Spørsmålene som går på holdninger og handlinger et målenivå på ordinalnivå. Dette innebærer også at verdiene er gjensidig utelukkende, men de har i tillegg en logisk rangering. Det som er viktigst å få frem her er at målenivå kan legge begrensninger når det gjelder den statistiske analysen. Ved regresjonsanalyse forutsettes det at den avhengige variabelen har et høyt målenivå. (så sant det ikke er snakk om logistisk regresjon.). Dette innebærer et målenivå på intervall- eller forholdstall nivå. I denne undersøkelsen har dette blitt imøtekommet ved at jeg her har konstruert indekser eller det som også beskrives som sammensatte mål (Johannesen et al, 2016, s. 259).

I denne undersøkelsen har respondentene foruten bakgrunnsvariablene, rangert hvor enig eller uenig de er i ulike spørsmål og påstander. Diskusjonen i en slik sammenheng bør være om disse fungerer i møte med respondentene og om dette er rangeringer som respondentene kjenner seg igjen. For å teste ut dette ble det foretatt en pre-studie på seks medstudenter. Dette var nyttig i arbeidet med å kartlegge hvordan studentene oppfattet undersøkelsen og hva som fremstod som uklart. Dette kan også ha økt undersøkelsens reliabilitet, siden jeg fikk testet om spørsmålene fungerte i møte med studentene, og jeg da fikk en mulighet til gjøre justeringer slik at spørsmålene ble mer presise i sin formulering.

Tilbakemeldinger jeg fikk her var stort sett positive. Det eneste som ble kommentert var spørsmålet om foreldreutdanning. Her fremstod teksten noe upresis. Respondentene uttrykte at de var usikre om de skulle oppgi både mor og fars høyeste utdanning. Her ble spørsmålsformuleringen justert, slik at det ble klarere at man bare skulle oppgi én av foreldrenes utdanning. Det ble også kommentert at de demografiske variablene burde ha kommet til sist. Dette ble også forandret. Det var også nyttig å måle tidsomfanget på undersøkelsen. Prestudien viste at det tok mellom seks til åtte minutter å gjennomføre undersøkelsen.

3.4 Utvalget

Når man skal gjøre en undersøkelse er det viktig å ha avklart hvem som skal undersøkes og hvem undersøkelsen skal være representativ for. Det er viktig å gjøre et klart skille mellom populasjon og utvalg (Johannessen et al., 2016). Populasjonen regnes for alle enhetene som undersøkelsen skal representere, mens utvalget er de faktiske respondentene som deltar i undersøkelsen. Spørsmålet i en slik sammenheng er om utvalget er representativt for populasjonen og om populasjonen er hele befolkningen eller bare en gruppe. Min populasjon i dette tilfelle er bachelorstudenter på første og andre året på institutt for maritime operasjoner. Disse består av tre klasser på hvert trinn og utgjør 225 studenter, henholdsvis maskin- nautikk- og- logistikklinje. Utvalget er de studentene som faktisk deltok i undersøkelsen. Det ble foretatt en **stratifisert utvelging** av respondenter (Hellevik, 2011, s.117). Jeg fikk tilsammen 127 respondenter. Dette tilsvarer 56 % av populasjonen

Dette blir også et spørsmål om utvalgets representativitet. I hvilken grad er utvalget man sitter igjen med representativt for den gruppen man ønsker å uttale seg om. Undersøkelsen har som

mål å avdekke faktorer som påvirker viljen til å eksponere seg. Her kan man tenke seg er at de som er mest villig til å eksponere seg også er de som oftest møter til forelesning. Således kan man anta at undersøkelsen er mest representativ for studenter som til daglig følger undervisningen. Her kunne en løsning vært å vekte utvalget, samtidig kjenner jeg ikke populasjonen godt nok til å utarbeide en korrekt vekt. Dette er noe som vil bli forsøkt belyst ytterligere i de innledende analysene.

Det at man her kjenner størrelsen for populasjonen blir også et viktig moment i forhold til utregning av standardfeil. SPSS forholder seg til en «uendelig» populasjon og således blir også standardfeilen høyere. Siden jeg i denne undersøkelsen har en såpass høy andel av populasjonen (56%) vil dette også innebære en modifisering av standardfeil på bakgrunn av utvalgsbrøken. Dette kan vises på følgende måte:

$$127 / 225 = 0,56 \quad \sqrt{1 - 0,56} = 0,66$$

Man kan således si at man får en reduksjon i standardfeilen med 34 %. Dette gjør at det er hensiktsmessig i å operere med (i tillegg til 1% og 5%) et signifikansnivå på 10%.

3.5 Undersøkelsen

Undersøkelsen ble gjennomført i tilknytning til forelesning blant 1. og 2. år studenter på alle tre linjer på samme dag. Erfaringer som ble gjort her var følgende. Undersøkelsen tok lenger tid enn det som ble beregnet etter erfaringer fra pre- studien. Noen studenter brukte inntil 15 minutter. I hvilken grad dette kan ha påvirket svarene er vanskelig å si, men de fleste besvarte skjemaet fullt ut. Videre kan man mistenke at noen studenter likevel har følt ett tidspress siden **verken enig eller uenig** dominerer som svar på en del spørsmål. Dette kan selvfølgelig også ha andre årsaker og ble tidligere diskutert i kapittelet som omhandler utformingen av spørreskjemaet.

Det ble også færre respondenter enn planlagt. Målet var å få opp imot 180 respondenter, resultatet ble 127. En mulig årsak til dette kan være at undersøkelsen ble foretatt mandag morgen. Jeg vurderte å gjennomføre en ny undersøkelse en annen dag, men valgte likevel ikke å gjøre dette siden jeg hadde satt klare tidsrammer. I ettertid ser jeg likevel at dette kunne vært fornuftig.

Videre ble det også vurdert å gjennomføre undersøkelsen elektronisk i Questback. Dette gikk jeg bort i fra. Det var ulike årsaker til dette. Ved å gjennomføre undersøkelsen anonymt, uten personopplysninger og i papirform er ikke prosjektet meldepliktig i henhold til NSD sine retningslinjer (NSD Personverntjenester, 2018). Videre er det lettere å få respondentene til å svare når spørsmålsskjemaet deles direkte ut i klassen og det settes av tid til dette. Alternativet kunne være å gjennomføre dette elektronisk på smarttelefon eller pc. Utfordringen her er at dette kommer i konflikt med NSD sine krav om anonymitet, siden det registerets en IP-adresse for hver bruker.

Et annet argument for å utføre undersøkelsen direkte i en forelesning, er at studentene er i konteksten som undersøkelsen omhandler. Dette til forskjell hvis studentene skulle utført undersøkelsen på nett i en helt annen situasjon, for eksempel hjemme på fritiden. Videre er det også tidsbesparende å få innhentet alle data på en dag, samtidig som man også reduserer bortfallsprosenten betraktelig. Ulempen med å innhente opplysningene i papirform er det merarbeidet som må gjøres med å legge dataene inn i SPSS.

Videre har jeg foretatt en tverrsnittundersøkelse. Dette innebærer at jeg har innhentet data i en kort og avgrenset periode, et alternativ kunne være å gjøre en tidsreiseundersøkelse der man undersøker samme fenomen over en tidsperiode. Hovedårsaken til at jeg har valgt en tverrsnittundersøkelse er prosjektets tidsrammer.

En tverrsnittundersøkelse har sine begrensninger ved at den sier lite om utvikling over tid og det kan være vanskelig å si noe om generasjonseffekt og livsløpseffekt (Johannessen et al., 2016, s 70-71). Jeg vil likevel si at undersøkelsen kan gi noen indikasjoner på hvordan studenttilværelsen oppleves og forandres over tid.

Argumentet for dette er at undersøkelsen har spørsmål som omfatter studieår, alder, tidlige erfaringer. Dette er retrospektive spørsmål som kan si noe om utvikling over tid. Samtidig må man her være forsiktig siden dette ikke er de samme studentene og det å skille generasjonseffekt fra livsløpseffekt vil i en slik sammenheng være vanskelig. Videre er det mest nærliggende å tenke at man her observere livsløpseffekter, fremfor generasjonseffekter aldersspennet tatt i betraktning.

Tverrsnittundersøkelser har også sine begrensninger i spørsmålet om å avdekke årsakssammenhenger siden en slik undersøkelse ofte bare gir et øyeblikksbilde. Jeg mener

likevel at det er mulig (til en viss grad) å ivareta spørsmålet om årsakssammenhenger i en slik analyse. Jeg har i denne undersøkelse spørsmål om sosial bakgrunn, tidligere utdanning, tidligere yrke og tanker om fremtiden. Dette er variabler som både peker mot fortid og fremtid og kan i en sammenstilling med andre variabler muligens peke på noen årsakssammenhenger.

3.6 Forskningsetiske prinsipper

I forskningssammenheng er det viktig at man drøfter de etiske og moralske sidene av sitt prosjekt. Et spørsmål man bør stille seg når man driver forskning er hvilke konsekvenser forskningen har for respondentene.

Dette er et viktig spørsmål å vurdere sitt forskningsprosjekt i lys av. Man kan diskutere i hvilken grad denne undersøkelsen påvirker mine respondenter, siden denne er anonym og ikke tar for seg sensitive opplysninger. Undersøkelsen kan likevel berøre temaer som respondentene ikke tidligere har vært bevisste på. Spesielt gjelder dette der respondentene skal vurdere ulike påstander, og gradere i hvilken grad de er enig eller uenig. Det etiske dilemma ved å bruke slike påstander, er at man kan avdekke holdninger respondentene nødvendigvis ikke selv er bevisste på, slik sett kan dette være problematisk i forhold til kravet om åpenhet rundt prosjektet (Hellevik, 2011, s.154-155).

Slik sett er det viktig at undersøkelsen ivaretar kravet til informert samtykke og konfidensialitet. Informert samtykke dreier seg i all enkelhet om at informantene samtykker til å delta. Det som er kjernen i samtykkespørsmålet er om informantene vet hva de samtykker til, og det er her det viktigste arbeidet ligger. Min oppgave er å presentere formål og design på en mest mulig forståelig måte, slik at man ikke står i fare for at informantene samtykker på gale premisser. Samtidig bør man opptre på en slik måte at informantene ikke føler seg forpliktet til å delta.

I arbeidet med å gjennomføre undersøkelsen ble studentene en tid i forveien gjort kjent med at det skulle foretas en spørreundersøkelse. Dette ble gjort i samråd med instituttleder og de respektive foreleserne. Videre ble dato for gjennomføring bestemt. Ved gjennomføring ble studentene først informert av meg om undersøkelsens formål. Videre ble det informert om at deltagelse var frivillig og det ikke vil få noen negative konsekvenser for de som ikke ønsket å

delta. Det ble også gitt ut et informasjonsskriv som vedlegg til spørreskjemaet som informerte studentene om dette (se vedlegg 2).

Konfidensialitet vil også være viktig i denne prosessen der man viser at informantenes anonymitet er ivaretatt. Samtidig som det også må være klart hva informasjonen som kommer frem skal brukes til. Videre bør det klarlegges hvem som skal ha tilgang til dataene og om det er noen fare for at informantene kan gjenkjennes på bakgrunn av disse.

Ifølge NSD så er ikke et prosjekt som behandler anonyme data gjennom hele forskningsprosessen meldepliktig (NSD Personverntjenester, 2018). NSD har utarbeidet noen retningslinjer for hvordan dette kan gjennomføres. Det som er gjennomgående her er at personer ikke kan gjenkjennes via ulike koblingsnøkler som e-post, personnummer eller IP-adresse. Det er også viktig å påse at personer ikke kan identifiseres på bakgrunn av indirekte identifiserende opplysninger.

En fremgangsmåte man kan velge for å ivareta kravet om anonymitet er å gjennomføre undersøkelsen i papirform uten personidentifiserende opplysninger. Jeg har valgt denne fremgangsmåten for min undersøkelse. Videre er det likevel viktig å påse at personer ikke kan identifiseres ved å sammenstille bakgrunnsvariabler. Dette setter noen betingelser for hvilke demografiske spørsmål man kan ta med og videre hvordan man utformer disse. I undersøkelsen ble spørsmål om bostedskommune utelatt, videre ble aldersvariabelen grovkategorisert slik at denne ikke kunne sammenstilles med andre variabler. Ved gjennomføring av undersøkelsen ble studentene informert om disse momentene og at deres anonymitet var ivaretatt.

En undersøkelse som ikke er meldepliktig er heller ikke omfattet av personopplysningsloven (NSD Personverntjenester, 2018). Dette innebærer at datamaterialet man innhenter kan oppbevares i etterkant av prosjektet. Jeg informerte også studentene om dette og videre at datamaterialet kan bli benyttet i andre og fremtidige prosjekter.

3.7 Statistisk metode

Denne undersøkelsen benytter multipl lineær regresjonsanalyse som analyseverktøy. Jeg vil i dette avsnittet redegjøre for hva man kan oppnå med regresjonsanalyse og hva som er dens forutsetninger.

I Multippel lineær regresjonsanalyse ønsker man å forklare variasjon i en avhengig variabel i lys av to eller flere uavhengige variabler (Skog, 2015, s.258-259). Videre forutsetter lineær regresjonsanalyse at den avhengige variabelen har et målenivå på intervall- eller forholdstallnivå. I denne undersøkelsen er dette imøtekommet ved bruk av indekser. Dette vil si at avhengige- og uavhengige variabler er et resultat av indikatorer som er slått i sammen.

Det kan være flere årsaker til at man ønsker å utvide en regresjonsmodell med flere uavhengige variabler. Som nevnt har man som mål å oppnå en mest mulig fullstendig forklaring av variasjonen i den avhengige variabelen, m.a.o. man har som mål å øke modellens forklaringskraft R^2 . En annen viktig grunn er at man ønsker å kontrollere for bakenforliggende tredjevariabler eller det som beskrives som spuriøse sammenhenger. Videre kan det også være lettere å identifisere mellomliggende variabler. En slik mellomliggende variabel kan også forstås som en mekanisme som under visse omstendigheter påvirker en samvariasjon mellom to variabler. I denne analysen som vil benytte en stegvis modell, er det også et mål å si noe om slike effekter.

Videre kan man i regresjonsanalyse også peke på mulige interaksjonseffekter eller samspill. I regresjonsanalysen kan man få frem slike samspill ved å konstruere et samspillsledd mellom de interagerende variablene og videre da inkludere dette i en regresjonsmodell. I denne undersøkelsen kan det være flere potensielle samspill. Dette er noe som vil bli gjenstand for ytterligere undersøkelser i analysen.

Matematisk kan den multiple modellen skrives som følgende:

$$Y = b_0 + b_1 \cdot X_1 + b_2 \cdot X_2 + \dots + b_k \cdot X_k + \varepsilon$$

Y er her den avhengige variabelen, mens b_0 er konstantleddet som viser gjennomsnittlig Y-verdi når alle uavhengige variabler (X- verdier) har verdien null. b_1 er regresjonskoeffisienten, altså regresjonslinjens helningsvinkel. b_1 forteller oss hvor mye den avhengige variabelen endres når den uavhengige variabelen (X_1) øker med en enhet samtidig som alle andre variabler holdes konstant. ε er et parameter på restleddet. Restleddet er å forstå som effekten av ikke-observerte årsaksfaktorer (Skog, 2015, s.261-263).

Det knytter seg statistisk usikkerhet til parameterestimaterne (b). For å avgjøre om estimatene er et utslag av tilfeldigheter, beregner man et konfidensintervall for hver av disse (både for konstantleddet og regresjonskoeffisienten). I samfunnsvitenskapelig forskning er det vanlig å operer med et 95 prosent konfidensintervall, altså et sikkerhetsintervall der man med 95 prosent sikkerhet kan si om et estimat ligger innenfor et bestemt område (Johannessen et al., 2016, s.368). Videre er dette avhengig av utvalgets størrelse og en tommelfingerregel er at når utvalgsstørrelsen firedobles, halveres standardfeilen (Skog, 2015, s.148). I følge Skog er, normalfordelingen en god nok tilnærming når antall respondenter er over 50. I denne undersøkelsen er utvalget på 127 enheter således stort nok til å bruke t - verdien 1.96 ved beregning av 95 prosent konfidensintervall (Skog, 2015, s.164). I tillegg har jeg også argumentert for et 90 prosent konfidensintervall, siden utvalget i denne undersøkelsen utgjør 56 prosent av populasjonen (modifisering av standardfeil på bakgrunn av utvalgsbrøken).

Lineær regresjonsanalyse bygger på flere forutsetninger, og disse kan beskrives som linearitetsforutsetningen, forutsetning om homoskedastisitet, forutsetning om restleddets normalfordeling og forutsetning om fravær av autokorrelasjon i restleddet.

Linearitetsforutsetningen innebærer at modellen behandler sammenhengen mellom variabler lineært, noe som i større grad handler om matematisk bekvemmelighet, enn om empiriske realiteter (Skog, 2015, s.237-238). Det sentrale her er at en slik lineær modell likevel bra nok og vil i mange tilfeller gi en god analyse av et fenomen. Samtidig kan det være tilfeller der en slik lineær metode ikke strekker til. Bl.a. kan dette vær der man har sammenhenger som beskrives som kurvlineære. Her vil en lineær tilnærming kunne gi en dårlig beskrivelse av sammenhenger mellom variabler.

Forutsetningen om **homoskedastisitet** handler om variasjonen rundt regresjonslinjen og at disse bør være like for høye og lave verdier (Skog, 2015, s. 246-247) Det motsatte av homoskedastisitet er heteroskedastisitet. Dette innebærer at det ikke er en konstant variasjon og at man kan får skjeve estimater på standardfeilene. En slik problematikk kan vise seg i denne undersøkelsen, siden man her har relativt få respondenter. Videre kan man løse problemet med heteroskedastisitet ved å gjøre en logaritmisk omkodning. Om dette er aktuelt for denne oppgaven er noe som vil bli videre kommentert i analysekapitlet.

Restleddets normalfordeling handler om at restleddet må være normalfordelt, siden dette har en betydning ved beregning av signifikans. I en slik sammenheng kan såkalte uteliggere

skape problemer for en slik normalfordeling. Man bør i slike tilfeller diskutere hva disse er et tegn på. Er det snakk om feil i datasettet bør man vurdere å utelate disse. Videre kan slike uteliggere også være et tegn på underliggende faktorer som bør vurderes å trekkes inn i analysen.

Fravær av autokorrelasjon handler om uavhengighet mellom restleddene. Dette er en problematikk man ofte står ovenfor ved tidsreisedata der man gjør gjentatte målinger på samme fenomen over tid. I denne undersøkelsen som er utført på et bestemt tidspunkt på et utvalg er forutsetningen om uavhengighet mellom restleddene er automatisk oppfylt (Skog, 2015, s.250).

3.8 Metoderefleksjon

Jeg skal i dette kapitlet diskutere og redegjøre for valg av metode. Et sentralt spørsmål man bør stille seg i en forskningssammenheng, er hvordan man best mulig kan måle et fenomen. Sagt på en annen måte: hvordan innhenter man best mulig informasjon om den virkeligheten man har rundt seg? Dette er i utgangspunktet et metodologisk og epistemologisk spørsmål, som føyer seg inn i diskusjonen om på hvilke premisser vitenskap og forskning bør utøves (Johannesen et al, 2016, s. 25-28). Det sentrale i et forskningsøyemed er spørsmålet om det er mulig å innhente reell kunnskap om verden rundt oss. Eksisterer det en objektiv «virkelighet» som er tilgjengelig for mennesket? Eller er kunnskap om verden slik vi oppfatter den bare et spørsmål om fortolkning og konstruksjon?

For den samfunnsvitenskapelig forskningen sin del, reiser dette noen viktige spørsmål. I hvilken grad kan vi snakke om sosiale lovmessigheter når man studerer sosiale fenomener, og er det mulig å gjøre samfunnsvitenskap mer vitenskapelig i naturvitenskaplig forstand. Bent Flyvbjerg søker i sin bok *Making Social Science Matter* (2001) å forklare hvorfor samfunnsvitenskapen skiller seg fra naturvitenskapen. I naturvitenskapen er man ofte ute etter å avdekke fenomener som lar seg generalisere, og viser her til ulike former for lovmessigheter. Eksempler på dette er medisinsk forskning, der man ofte har et biologisk utgangspunkt når man forsker på sykdomstilfeller. Spørsmålet er om dette lar seg overføre til forskning på sosiale fenomener. Til forskjell fra naturvitenskapelig forskning, er ikke menneskelig aktivitet eller sosiale fenomener en «forutsigbar enhet». Dette betyr at sosiale fenomener har en rekke usikkerhetsmomenter ved seg, og dataene man får ut av slik forskning

kan ofte sees på som kontekstrelativ. Dette er et sentralt moment i diskusjonen om samfunnsvitenskapelig forskning lar seg innordne på naturvitenskapens premisser. Viktige innvendinger som ble rettet mot den positivistiske tradisjonen var en verifikasjonistisk meningsteori basert på et kontekstløst og objektivt forskningsspråk (Godfrey-Smith, 2003, s.25-28). Dette er et fortsatt viktig tema spesielt når det kommer til samfunnsvitenskapen der slike rigide klassifikasjoner er vanskelige og kanskje heller ikke ønskelige å etterfølge.

Denne kunnskapsteoretiske striden har ofte fått sitt utløp gjennom valg av forskningsmetodikk. Rasjonell og lovbasert tilnærming i samfunnsvitenskapen, har, slik Flyvbjerg ser det, en begrenset rekkevidde, siden man undersøker kontekstbunnete fenomener (Flyvbjerg, 2001, s. 23-24). Positivismestriden innen samfunnsforskningen er ett tilbakelagt kapittel, selv om motsetningene fortsatt er der. Denne striden har i stedet utkrystallisert seg gjennom diskusjonen om valg av metode, og om studie av menneskelig aktivitet best lar seg forklare ut fra kausaltbaserte eller meningsfortolkende forklaringer. Ser vi på samfunnsforskningen i dag, er tilfellet at den er pragmatisk anlagt, der man både ser kvantitative og kvalitative forskningsprosjekter.

Jeg har i min studie valgt en kvantitativ tilnærming, noe som innebærer en måling av sosiale fenomener ved hjelp av tall. Kvantitativ forskning i samfunnsvitenskap trekker på mange av de samme prosedyrene som fra naturvitenskapen (Johannessen et al., 2016). Gjennom kvantitative data, ser man også etter mønstre og regelmessigheter, der forskeren forsøker å skaffe seg sammenlignbare opplysninger, gjennom å undersøke mengder av objekter. Dette kan også kan skape et metodisk dilemma. Har man funnet frem til valide indikatorer kan disse også legge føringer på hvordan dataene best lar seg innhente.

Dette er et dilemma som bør diskuteres for min oppgave. Jeg har valgt å innhente mine data gjennom pre-strukturerte spørreskjemaer. Gjennom spørreskjemaer gjør man sosiale fenomener om til målbare størrelser. Man måler med andre ord menneskelig aktivitet statistisk, med et mål om at datainnsamlingen skal være presis og nøyaktig. Likevel sikrer ikke dette nødvendigvis valide data. Spørsmålet man må stille seg her er om min problemstilling best lar seg besvare gjennom et kvantitativt opplegg eller om man heller bør velge en mer fortolkende tilnærming som intervju eller observasjon. Hellevik viser til at i noen tilfeller kan det være hensiktsmessig å redusere kravet til reliabilitet for øke dataenes validitet (Hellevik, 2011, s 54). Dette betyr at det er en rekke faktorer jeg som forsker må

forholde meg til for å tolke hvordan inntryksreguleringen kommer til uttrykk i en studiesituasjon. I en slik situasjon kan man si at kravet til reliabilitet ville kommet i veien for mitt tolkningsarbeid siden datainnhentingene pålegges restriksjoner gjennom kravet til struktur og presisjon.

Man kan spørre seg om det er hensiktsmessig å benytte kvantitative metoder på et fenomen som har sitt utgangspunktet i antropologiske studier. Mye av Goffman sin teori har jo som sagt sitt utgangspunkt i antropologiske studier der observasjon står sentralt.

Inntryksregulering ble første gang introdusert i Goffman sin bok *The Presentation Of Self In Everyday Life* (1959). Det kan være argumenter for at inntryksregulering best lar seg måle eller avdekke gjennom observasjon eller intervjuer. Årsaken til dette er at disse strategiene nødvendigvis ikke er bevisste fra aktørens side, de kan også være kontekstavhengige noe som betyr at det er ulike strategier for ulike situasjoner.

Det som likevel argumenterer for at jeg har valgt en kvantitativ tilnærming er at teoriene til Goffman er velfunderte og godt beskrevet. Dette har gjort det enklere å utarbeide en mer presis operasjonell definisjon som spørreundersøkelsen er basert på. En klar operasjonell definisjon gjør også at dataene i større grad kan være etterprøvbare gjennom ulike reliabilitetstester (Hellevik, 2011, s. 183- 186). Videre blir spørsmålsundersøkelser ofte kritisert for å ikke ta hensyn til kontekst. Dette er en til dels en urimelig kritikk. Spørsmålet om kontekst kan ivaretas gjennom ulike spørsmål som går på holdninger, adferd og meninger (Jacobsen, 2018, s.37)

I denne undersøkelsen vil jeg si at spørsmålet om kontekst har blitt forsøkt ivaretatt. Spørsmålene som studentene skal ta stilling til er spesifikt rettet mot ulike studie- og forelesningssituasjoner, undersøkelsen ble også utført i sammenheng med en forelesning, noe som innebærer at studentene er i «konteksten» som undersøkelsen omhandler. Likevel kan det diskuteres hvor grundig en slik beskrivelse blir, siden klare spørsmålsformuleringer legger noen forutsetninger for hva studentene kan svare. En kvalitativ tilnærming ville nok i større grad gitt en rikere beskrivelse av kontekst. Således vil en stor svakhet med denne undersøkelsen være avstanden til respondentene.

Tidlig i fasen vurderte jeg en kvalitativ tilnærming der planen var å utføre kvalitative intervjuer. Det er flere årsaker til at jeg gikk bort ifra et slikt opplegg. En av årsakene var at

jeg hadde et ønske om avdekke noen generelle mønstre. Det har ikke i Norge, så langt jeg har funnet ut, vært noen studie på studenter og inntrykksregulering. Slik sett kunne denne studien også bli et representativt bidrag inn i diskusjonen rundt utfordringer i høyere utdanning. Samtidig var det også av interesse å kunne sammenligne mine data med andre undersøkelser som for eksempel omhandler sosial bakgrunn og utdanning. Noen av årsakene kan også sies å være av pragmatisk art. Jeg så helt klare fordeler ved datainnhenting og dataanalyse. Bl.a. var det tidsbesparende å kunne innhente alle data på en og samme dag, samtidig som SPSS også viste seg å være et svært nyttig verktøy for bearbeiding og analyse.

Man kan til sist kort diskutere om metodetriangulering ville vært en tredje mulighet (Jacobsen, 2018, s.138). Det hadde nok uten tvil vært en grundigere tilnærming hvis jeg først hadde gjort en kvalitativ pilotstudie, med en påfølgende større kvantitativ undersøkelse. Årsaken til at jeg ikke valgte denne tredje veien er først og fremst av prosjektets tids- og størrelsesomfang.

4 Operasjonalisering

Jeg skal i denne delen redegjøre for operasjonaliseringen av den avhengige variabelen og de uavhengige variablene. Dette handler om å tilrettelegge datasettet for den videre analysen. En slik prosess handler i stor grad om å ivareta spørsmålet om begrepsvaliditet, og i hvilken grad indikatorene som her blir valgt er gode representasjoner på det som ønskes målt. I kapittelet om validitet ble det trukket frem at validitetsproblematikk oppstår fordi forskeren beveger seg mellom teori- og empiriplanet. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for sammenkoblingen av disse to planene. I en slik prosess står valg av hensiktsmessige variabler sentralt. Når man foretar en spørreundersøkelse, er antall spørsmål som berører problemstillingen langt større, enn det som er hensiktsmessig å ta med videre i en analyse. Jeg har her gjort et utvalg av de som jeg mener er mest relevante for å besvare problemstillingen.

Jeg har i denne sammenheng valgt å lage indekser. De nye indeksene vil være nært knyttet til problemstillingen og de ulike underspørsmålene. Konstruksjon av indekser er et middel for å forenkle datamatriksen, samtidig som indekser er godt egnet til regresjonsanalyser. Dette fordrer at den avhengige variabelen er på forholdstallsnivå. Videre er indekser mer robuste enn enkelt variabler og er med på å styrke undersøkelsens validitet, siden disse måler flere

faktorer knyttet til samme tematikk. Indekser kan også øke undersøkelsens reliabilitet fordi man kan redusere effekten av tilfeldige målefeil.

4.1 Operasjonalisering av avhengig variabel

Oppgavens problemstilling er som følgende (Jeg har bare valgt å ta med problemstillingens første del, siden det er kun eksponering som ønskes målt her):

Hvilke faktorer påvirker studenters vilje til å eksponere seg i forelesning?

Det som ønskes målt her er eksponering. Dette er gjort på følgende måte.

Eksponeringsindeksen er satt i sammen av tre påstander som tematisk henger i sammen (jf. tabell 1) (se også vedlegg 1, spørsmålsbatteri 3). Studentene ble bedt om å ta stilling til tre påstander som omhandler det å stille spørsmål i forelesning. Implisitt ligger det en gradering i disse svaralternativene. Hvor enig eller uenig man er, skal også si noe om hvor villig man er til å stille spørsmål og således også si noe om eksponeringsviljen. Ut av disse ble det så konstruert en indeks med skala fra 1 til 5. Lav skår indikerer lav grad av vilje til eksponering, mens høy skår indikerer høy grad av vilje til eksponering (jf. tabell 1).

Tabell 1. Forklaring og sammensetning av avhengig variabel *Eksponering*.

Ny variabel (indeks)	Verdier	Opprinnelige variabler	Verdier
Eksponering	1. Lav grad av eksponering	1. Jeg stiller ofte spørsmål i forelesning når det er noe jeg ikke forstår (verdiskala snudd).	1. Helt enig
	↓		2. Nokså enig
	5. Høy grad av eksponering	2. Jeg liker best å stille spørsmål når andre har stilt spørsmål før meg. 3. Jeg liker best at foreleser stiller spørsmål til meg (verdiskala snudd)	3. Verken eller 4. Nokså uenig 5. Helt uenig

Tabell 1 viser påstandene som eksponeringsindeksen består av. Svaralternativene er rangert i form av en skala hvor studentene graderer hvor enig eller uenig de er i de ulike påstandene. Disse svarene blir så slått i sammen slik at man får en indeks. I en slik prosess er det viktig at svarene måler det samme, altså at de rangeres likt. Dette vil jeg redegjøre for under.

I den første påstanden var målet å avdekke hvor villig studenten var til å stille spørsmål, uansett hensyn til foreleser og medstudenter. Her representer verdien 1, helt enig, stor vilje til

å stille spørsmål, mens verdien 5, helt uenig, representerte det motsatte. Siden målet var en eksponeringsindeks som gikk fra lav til høy, ble verdiene på denne variabelen snudd om, slik at svarene på verdi 1 ble kodet med verdi 5, svarene på verdi 2 ble kodet med verdi 4 osv. Den andre påstanden handler om i hvilken grad studenten avventer situasjonen og er mer reservert i forhold til det å stille spørsmål. Her representerer verdi 1 at man i stor grad avventer situasjonen og ser om andre stiller spørsmål først. Her ble de opprinnelige verdiene beholdt. Implisitt betyr dette at de som er helt uenig her, altså de som krysser av for verdien 5, også er de som ikke venter på at andre skal stille spørsmål før dem og er således mindre reservert.

Den tredje påstanden handler om hvor villig studenten er for å bli gjenstand for forelesers oppmerksomhet. Er man villig til å svare på direkte henvendelser fra foreleser kan dette også indikere at man er uredd i forelesningssammenheng. Verdien til denne påstanden ble også snudd slik at svarene på verdi 1 ble kodet til verdi 5 osv. Dette innebærer at verdi 1 indikerer at du som student er lite komfortabel med at foreleser stiller spørsmål, mens verdi 5 indikerer at du har lite problemer med dette. Det kan diskuteres om den siste påstanden kan oppfattes som en mellomting i forhold til de to forutgående. Altså at de studentene som nødvendigvis ikke stiller spørsmål i forelesning, likevel er komfortabel med at foreleser stiller spørsmål til dem. I en slik sammenheng kunne man diskutert om påstanden skulle vært vektet i prosessen med å konstruerer indeksen (Johannessen et al., 2016, s.250). Jeg valgte likevel ikke å gjøre dette siden jeg fortsatt vurderer denne som en relativ sterk indikator på eksponering.

4.2 Operasjonalisering av uavhengige variabler

Det er 14 uavhengige variabler med i analysen. Av disse, er det seks variabler som har til hensikt å besvare problemstillingen. Her er tre plasseringsvariabler inkludert. De resterende åtte variablene er kontrollvariabler. Jeg vil først redegjøre for de uavhengige variablene, for så å ta for meg kontrollvariablene. Alle variablene har i etterkant blitt kodet om slik at de har fått meningsbærende 0 verdier. Dette for at konstantleddet i regresjonsanalysen skal ha en substansiell tolkning. Tabell 2 viser en oversikt over de uavhengige variablene, og hvordan disse er satt i sammen. Jeg vil videre under forklare sammensetningen av hver enkelt indeks, og knytte disse direkte til hvert enkelt underspørsmål i problemstillingen.

Tabell 2. Forklaring og sammensetning av de uavhengige variablene

Ny variabler (indekser)	Verdier	Opprinnelige variabel(r)	Verdier
Unnvikelse	0. Lav grad av unnvikelse ↓ 4. Høy grad av unnvikelse	1. Jeg involverer meg i diskusjonen. 2. Jeg trekker meg unna. (Verdiskala snudd) 3. Blir værende men involverer meg ikke. (Verdiskala snudd)	1. Helt enig 2. Nokså enig 3. Verken eller 4. Nokså uenig 5. Helt uenig
Distansering	0. Lav grad av distansering ↓ 4. Høy grad av distansering	1. Når jeg får en karakter jeg er misfornøyd med får jeg tanker om å avslutte studiet. (Verdiskala snudd) 2. Når det foreleses i teori som jeg opplever som vanskelig blir jeg fristet til å ikke møte til neste forelesning. (Verdiskala snudd)	1. Helt enig 2. Nokså enig 3. Verken eller 4. Nokså uenig 5. Helt uenig
Informasjonskontroll	0. Holder tilbake informasjon ↓ 4. Deler ofte informasjon	1. Når jeg får en karakter jeg er fornøyd med forteller jeg ofte om dette til medstudenter (Verdiskala snudd) 2. Når jeg får en karakter jeg er misfornøyd med forteller jeg sjelden om dette til medstudenter.	1. Helt enig 2. Nokså enig 3. Verken eller 4. Nokså uenig 5. Helt uenig
Plasserings variabler; Fremme, midten eller bak	0. Nei 1. Ja		

Unnvikelse

Indeksen for unnvikelse skal måle egenskaper knyttet til underspørsmål 1

Er det en sammenheng mellom i hvilken grad studenter unnviker gruppediskusjoner med medstudenter og viljen til å eksponerer seg i forelesning?

Det å unnvike gruppediskusjoner, kan handle om å reserver seg og av ulike årsaker gjøre seg utilgjengelig for interaksjon. Det som ønskes målt her, er i hvilken grad dette skjer, og om dette påvirker viljen til å eksponere seg i forelesning.

I tabell 2 ser man hvordan unnvikelsesindeksen er satt sammen. Svaralternativene som denne består av, omhandler hvordan studenter forholder seg når medstudenter diskuterer pensum (se også vedlegg 1, spørsmålsbatteri 9). Studentene ble bedt om å rangere i hvilken grad de var enig eller uenig i disse alternativene. Målet her var å avdekke i hvilken grad studenter unnviker fagdiskusjoner med andre studenter. I et forsøk på å måle dette ble studentene bedt om rangere hvor enig eller uenig de var i tre ulike svaralternativer. Også her ble to av skalaene snudd i etterkant, slik at svarene fikk motsatte verdier (jf. tabell 2). Dette for å kunne konstruere en indeks som gikk fra lav til høy. Høy verdi på indeksen indikerer høy grad av unnvikelse mens lav verdi indikerer lav grad av unnvikelse.

Distansering

Indeksen for distansering skal måle egenskaper knyttet til underspørsmål 2

Er det en sammenheng mellom i hvilken grad studenter distanserer seg fra egne prestasjoner og viljen til å eksponere seg i forelesning?

Det å distansere seg fra egne prestasjoner, kan forstås som en strategi for å håndtere motgang. Distansering i denne sammenheng bør både forstås som en form for rolledistanse der man mentalt distanserer seg fra egen resultater, til den mer fysiske der man lær være å møte til undervisning fordi pensum oppleves som krevende. Hvis studenter distanserer seg i slike sammenhenger er tanken at dette også kan føre til en mer reservert holdning i forelesning.

Variabelen distansering, er en indeks basert på to påstander, (jf. tabell 2). Disse påstandene henger tematisk i sammen og omhandler i hvilken grad studenter distanserer seg fra motgang (se også vedlegg 1, spørsmålsbatteri 5 og 8). Motgang i denne sammenheng er knyttet til hvordan studenter reagere på en dårlig karakter og fravær av mestringsfølelse i forelesning. Videre ble også her verdiskalaene snudd, slik at man kunne konstruere en indeks. Jo høyere skår på denne indeksen, desto mer distanserer studentene seg fra motgang.

Informasjonskontroll

Indeksen for informasjonskontroll skal måle egenskaper knyttet til underspørsmål 3

Er det en sammenheng mellom i hvilken grad studenter deler informasjon om egne resultater og vilje til å eksponere seg i forelesning?

Regulering av informasjon om egne resultater kan også handle om å regulere informasjon om seg selv. Tidligere forskning har vist at studenter bruker mye energi på å kontrollere hva andre studenter vet om deres prestasjoner. Her kan nevnes det å unngå andre studenters

nysgjerrighet som et sentralt element. Det man så, var at dette kunne generere ulike former for anonymisering og usynliggjøring (Albas & Albas, 1988). Tanken er her at graden av informasjonsdeling eller kontroll også kan påvirke viljen til å eksponere seg. Er studenten reservert og tilbakeholden med informasjon, kan dette være en strategi som påvirker eksponeringsviljen.

Indeksen for informasjonskontroll er basert på to påstander, som går på om studenter deler informasjon om egne resultater. I tabell 2 ser man hvordan disse påstandene er formulert. De to påstandene har samme meningsinnhold, men med motsatt tendens (se også vedlegg 1, spørsmålsbatteri 4). Studentene ble bedt om å ta stilling til i hvilken grad de deler eller holder tilbake informasjon om egne resultater. Verdiskalaen på påstand 1 ble snudd, slik at begge påstander fikk lik rangering. Videre ble det konstruert en indeks, der lav skår innebærer liten grad av informasjonsdeling, mens høy skår innebærer stor grad av informasjonsdeling.

Plasseringsvariabler

Variablene for plassering skal måle egenskaper knyttet til underspørsmål 4. Det er følgelig ikke laget noen indeks ut av disse.

I hvilken grad er det en sammenheng mellom plassering i klasserom\forelesningssal og viljen til å eksponere seg i forelesning?

Kan plassering gjenspeile grader av reservasjon mot å eksponere seg? Det jeg ønsker belyst her, er om plassering kan forstås som en strategi, der man gjennom fysiske uttrykk signaliserer i hvilken grad man er tilgjengelig for kommunikasjon. Således kan man tenke seg at de som sitter fremme er mer eksponeringsvillig enn de som sitter bak.

Plasseringsvariablene viser hvor studentene foretrekker å sitte. Dette er dummyvariabler som er delt i tre kategorier som forteller hvorvidt studentene foretrekker å sitte fremme, på midten eller bak. Verdiene 0 og 1 skiller mellom de som oppgir ja eller nei, (jf. tabell 2). Ja er en bekreftelse på at man sitter på den oppgitte variabelen (plassen), og nei innebærer at man foretrekker å sitte et annet sted.

4.3 Kontrollvariabler.

Samfunnsvitenskapelig forskning vil alltid være beheftet med usikkerhet. For å redusere denne usikkerheten, er kontrollvariabler et viktig grep. Dersom det skulle bli avdekket en sammenheng mellom ulike former for inntrykksregulering og viljen til å eksponere seg, er det

samtidig viktig å kontrollere for konkurrerende forklaringer. Bruk av kontrollvariabler knytter seg til undersøkelsens interne validitet og gjennom dette til den kausale forståelsen av dataene (Skog, 2015, s.106-107). Ved bruk av kontrollvariabler tar man hensyn til både bakenforliggende variabler som handler om å avdekke spuriøsitet og mellomliggende variabler, som igjen handler om å identifisere mekanismer eller indirekte effekter. Tabell 3 viser en oversikt over de ulike kontrollvariabelen og hvilke verdier disse har. Variablene har i etterkant blitt kodet om, slik at de har meningsbærende 0- verdier.

Tabell 3. Beskrivelse av kontrollvariabler med navn og verdier.

Omkodede variabler	Verdier	Opprinnelige variabler	Verdier
Studieår:	0. Første år 1. Andre år	Studieår:	1.Første år 2.Andre år
Alder:	0. 18-22 1. 23-30 2. 31-40 3. 41-100	Alder:	1. 18-22 2. 23-30 3. 31-40 4. 41-100
Kjønn:	0. Kvinne 1.Mann	Kjønn:	1. Mann 2. Kvinne
Foreldreutdanning:	0. Grunnskole 1. Videregående skole (yrkesfag) 2. Videregående skole (allmennfag) 3. Teknisk fagskole 4. Høgskole\universitet	Foreldreutdanning	1. Grunnskole 2.Videregåendeskole (yrkesfag)3.Videregåen deskole(allmennfag) 4.Teknisk fagskole 5. Høgskole\universitet
Situasjon før studiet:	0.Arbeidslivet\ førstegangst\arbsøk 1. I utdanning.	Situasjon før studiet:	1. Arbeidslivet 2. Arbeidssøkende 3.Videregående\studief orberedende. 4. Teknisk fagskole. 5. Annen høyere utdanning. (Universitet eller høgskole) 6. Ønsker ikke å svare 7. Annet
Høyere utdanning fra før:	0. Nei 1. Ja	Høyere utdanning fra før:	1. Ja 2. Nei
Motivert av fremtidig lønn:	0. Nei 1. Ja	Allerede dummykodet	
Velger bort forelesninger:	0. Velger i ingen grad bort ↓ 5. Velger i stor grad bort	I hvilken grad velger du bort forelesninger du vurderer som dårlig?	1.I svært stor grad ↓ 6. Ingen grad

Tabell 3 viser kontrollvariablene og hvordan disse har blitt kodet. Jeg vil her argumentere og redegjøre for valg av de ulike kontrollvariablene.

Ved å kontrollere for **studieår**, får man avdekket om det er noen forskjell mellom første -og andre året. Det kan her tenkes at med mer erfaring, så øker også fortroligheten med å være i forelesning. Når man kjenner medstudenter og foreleser bedre, er tanken at terskelen for å eksponere seg synker.

Kjønn er en bakgrunnsvariabel som det er viktig å kontrollere for. Spesielt er dette knyttet til effekten av **kjønn** i utdanning. Andelen kvinner i høyere utdanning i 2018 var over 60% (SSB, 2018), og man kan tenke seg at dette har hatt en effekt på tradisjonelle kjønnsrollemønstre i utdanning. Forskning på kjønnsrollemønsteret i utdanning har pekt på at det ligger en forventning om at jenter skal være mer lydige og pliktoppfyllende (NOU 1976:21). Studier av klasseromsinteraksjon på 70-og 80 tallet har underbygget denne antagelsen. Studiene viste at gutter fremsto mer dominerende og selvsikre i undervisningssammenheng. Spesielt så man dette i overgangen fra ungdomsskole til gymnas (Rasmussen, 1988), (Lauersen, 1984).

Samtidig har det vært en utvikling siden forskningen på kjønnsroller startet. Funn i nyere forskning tyder på dette. I artikkelen *Guttepanikk og jentepress – paradokser og kunnskapskrise* (Nielsen & Henningsen, 2018) trekkes det frem at elevrollen til jenter har forandret seg. Forfatterne viser her til at studier på ungdomsskole trinn som viser at jenter har blitt mer aktive i undervisningen og mer konfronterende mot lærerne. Videre poengterer (Nielsen & Henningsen, 2018) at jenter ikke nødvendigvis er mer aktive enn gutter, men at det har blitt enn økt konkurranse om å ta ordet i undervisningen. Dette er momenter som jeg også vil se på i denne undersøkelsen, og om det er noen forskjeller knyttet til kjønn og viljen til å eksponere seg, og i hvilken grad funn i denne undersøkelsen underbygger tidligere, eller eksisterende forskning.

Alderseffekter er det også viktig å kontrollerer for, her kan det tenkes at det foreligger ulike livsløpeffekter. Generasjonseffekt er mindre trolig her, siden aldersspennet ikke går over flere tiår. Variabelen **alder** er delt inn i fire verdier. Alternativet her kunne vært at studentene selv oppga sin alder, men som tidligere redegjort for, er alderskategoriene forhåndsdefinert for å ivareta kravet om konfidensialitet.

Variabelen **foreldreutdanning** er også viktig å kontrollere for, siden mye forskning finner at det er en sammenheng mellom sosialbakgrunn og variasjoner i skoleprestasjoner. Forskningen viser at det er en positiv sammenheng mellom med økende foreldreutdanning og økende skoleprestasjoner for barna. Her kan forskningen til Hernes (1974) og Hansen (1986) nevnes spesielt. Dette er forskning er også er av interesse for denne undersøkelsen, og i hvilken grad foreldreutdanning da har en effekt på viljen til å eksponere seg i høyere utdanning. Variabelen for foreldreutdanning har fem verdier der 0 er grunnskole og 4 er høyskole\ universitet. Det har også blitt gjort et skille mellom videregående yrkesfaglig og videregående allmennfag. Dette for å sette et skille mellom det som kategoriseres som faglærte arbeidere og lavere funksjonærer (Hansen & Wiborg, 2010).

Variablene **situasjon før studiet og høyere utdanning fra før** kan gi indikasjoner på om tidligere erfaringer spiller inn på eksponeringsviljen, og i hvilken grad man føler seg komfortabel i et utdanningssystem. Variabelen **situasjon før studiet** var opprinnelig delt opp i syv verdier (jf. tabell 3). Her ble verdier slått sammen, slik at man fikk to verdier, der det kun skilles mellom, om man kommer fra annen utdanning eller om man kommer fra arbeidslivet. Annen utdanning vil her innebære videregående, teknisk fagskole eller universitet\høgskole, mens verdien for arbeidslivet også består av kategoriene arbeidssøkende og militærtjeneste. Militærtjeneste ble lagt til i etterkant siden flere respondenter fylte ut dette på verdi 7. Variabelen **høyere utdanning fra før** skiller kun på om man har høyere utdanning fra før eller ikke.

Det er uten tvil knyttet kostnader, men også gevinster til det å ta høyere utdanning. Målet med å inkludere variablene **fremtidig lønn** og **velger bort forelesninger** var å trekke inn faktorer som kan si noe om formålsrasjonelle vurderinger studenter gjør, både ved valg av utdanning, men også i forhold til hvordan de vurderer nytten av undervisningen. I følge Boudon blir gevinstene og kostnadene knyttet til utdanning ulikt vurdert mellom klassene (Boudon sitert i Helland, 2007, s. 59-60). Utdanning som nytte vil være et sentralt element her. Variabelen **fremtidig lønn** skiller mellom de som har oppgitt lønn som en viktig faktor ved valg av utdanning, og de som ikke har gjort dette (jf. tabell 3). Variabelen **velger bort forelesninger** har seks verdier, der studentene vurderer i hvilken grad de velger bort forelesninger de vurderer som dårlige. Her har rangeringen blitt snudd, slik at verdien null har blitt

meningsbærende som «velger i ingen grad bort», mens verdi 5 har blitt meningsbærende med «velger i stor grad bort» (jf. tabell 3).

5 Innledende analyser

I dette kapitlet vil frekvensfordelingen for den avhengige variabelen og for de uavhengige variablene bli redegjort for. Ved bruk av frekvensfordelinger får man et bilde av hvordan svarene fordeler seg og man kan si noe om middelerverdier og standardavvik. Verdiene her vil bli referert til som indeksskår. Til sist vil det bli presentert en korrelasjonsmatrise som tar for seg de mest aktuelle korrelasjonene.

5.1 Frekvensfordeling for avhengig variabel

Tabell 4 viser hvordan frekvensfordelingen fortøner seg på indeksen for **eksponering**. Jo høyere skår på denne indeksen, desto større vilje til eksponering viser studentene

Tabell 4. Frekvensfordeling avhengige variabel Eksponering

	N	Minimum	Maksimum	Gjennomsnitt	Standardavvik
Eksponering	127	1,33	4,33	2,855	0,653
N	127				

Det man kan se ut i fra frekvensfordelingen er at gjennomsnittet befinner seg noe over midten på indeksen. Standardavviket på 0,653 indeksskår må anses som relativt lavt, med liten spredning rundt gjennomsnittet. En visuell test av histogrammet bekrefter dette. Denne viser at spredningen er nærmest normalfordelt, med en svak negativ skjevhet (se vedlegg 3).

Man kan diskutere hva som er årsaken til at svarene fordeler seg nær midten. Det kan være at studentene ikke har noen klare meninger om tematikken som påstandene i indeksen berører. En annen årsak kan være at studentene oppfatter disse som uklare og lite presise. Likevel var det få tilbakemeldinger i prestudien som tilsa at formuleringene var uklare, snarere tvert imot. Det kan også være at påstandene oppfattes som for direkte, slik at respondenten finner det vanskelig å svare ærlig (jf. tabell 1). Konsekvensen kan bli at respondentene sikrer seg gjennom å svare verken enig eller uenig. Videre kan eksponeringsviljen også variere etter ulike fag. I noen fag kan det være mer naturlig å stille spørsmål enn i andre

Det kan også være kontekstuelle effekter som påvirker spørsmålsrekkefølgen (Hellevik, 2011, s.144.). I en slik sammenheng kan andre spørsmål i undersøkelsen påvirke svarene en får. Dette er lite trolig her, siden disse påstandene kommer tidlig i undersøkelsen. Det kan heller være snakk kontekstuelle effekter i undervisningsrommet, der studenter føler de har dårlig tid og slik sett bare krysser ut for å bli ferdig. Dette kan være tilfelle, siden undersøkelsen tok lenger tid enn beregnet. Det kan også hende at en del studenter finner det kjedelig å svare på undersøkelser generelt, og såldes bare krysser av for å bli ferdig. Da kunne man kanskje ha ventet at flere felter var åpne, men dette var det lite av, de fleste krysset ut hele skjemaet.

Likevel viser frekvensfordelingen at studenter tenderer til å eksponere seg mer, enn at de faktisk ikke gjør det. Den negative skjevheten indikerer dette. Det kan her diskuteres om de studenter som møter til forelesning, også er de som eksponerer seg mest, til sammenligning av de studenter som ikke er med i denne undersøkelsen. Dette ble tidligere diskutert i kapittel 3, under avsnittet **utvalget** (se side. 40-41, denne oppgave).

5.2 Frekvensfordeling for uavhengige variabler

Tabell 5 viser frekvensfordelingen for de uavhengige variablene. Plasseringsvariablene vil bli behandlet i en egen tabell.

Tabell 5 Frekvensfordeling for de uavhengige variablene.

	N	Minimum	Maksimum	Gjennomsnitt	Standardavvik
Unnvikelse	127	0	3	1,2283	0,73307
Distansering	127	0	4	1,3268	0,91152
Informasjonskontroll	127	0,5	4	2,5181	0,83268
N	127				

Indeksen for unnvikelse: Jo høyere skår på denne indeksen, desto mer unnviker studenter gruppediskusjoner med medstudenter. Frekvensfordelingen viser et gjennomsnitt på ca. 1,23 indeksskår. Dette forteller oss at svarene tenderer til å legge seg fra midten og mot nedre del av skalaen, (jf. tabell 5). Samtidig ser man at maksverdien stopper på 3. Årsaken til dette er at ingen har svart verdi 5 (helt uenig) på påstanden: **jeg involverer meg i diskusjonen**, som inngår i denne indeksen. Standardavviket på 0,733 forteller oss at det er noe spredning rundt gjennomsnittet. En visuell sjekk av histogrammet visere en nærmest normalfordeling innenfor området fra 0 til 3, med en svak positiv skjevhet (se vedlegg 3).

Fordelingen viser at studenter tenderer til **ikke** å unngå fagdiskusjoner målt ut i fra de indikatorene som inngår i indeksen. Det kan være flere årsaker til at fordelingen fortøner seg slik. En årsak kan være at studenter generelt er lite unngivende og ofte involverer seg i diskusjoner med medstudenter. Det kan også være ulike reaksjoner på selve spørsmålsformuleringene. Studentene skulle her rangere sin enighet eller uenighet på tre ulike spørsmål, som går på hvilken adferd de velger når medstudenter diskuterer pensum, (jf. tabell 2). Man kan her diskutere om spørsmål 1 kan ha forekomster av ja-siing, siden det her var en overvekt av verdiene helt- til nokså enig. Samtidig er tendensen helt motsatt på neste spørsmål, noe som likevel indikerer at studentene har en oppfatning om det det spørres om.

Det kan også være at spørsmålene skaper en motstand hos respondentene. Spesielt kan dette gjelde for spørsmålene 2 og 3 som går på om man er passive eller trekker seg unna (jf. tabell 2). Slik adferd kan oppfattes som negativ, og føre til at studentene heller velger å si seg uenig, enn om dette er noe de faktisk kan identifisere seg med. Videre handler disse spørsmålene om adferd, noe som betyr at de er knyttet til en tidshorisont. Dette kan ofte være vanskelig å huske. Slik sett kan det være at studentene oppgir at de involverer seg i diskusjoner, men at det i realiteten ikke skjer så ofte.

Indeksen for distansering: Jo høyere skår på denne indeksen, desto mer distanserer studenter seg. Frekvensfordelingen viser et gjennomsnittet på ca. 1,33 indeksskår. Standardavviket er på 0,912 indeksskår, noe som forteller oss at det er en større spredning rundt gjennomsnittet (jf. tabell 5). Visuelt sjekk av histogrammet viser her en høyere positiv skjevfordeling enn det var for variabelen unngivelse (se vedlegg 3). For å sjekke dette ytterligere ble det foretatt en skjevhetstest i SPSS. Denne viste en skjevhet på 0,767 og med et standardavvik på 0,215. Ved å dele parameter for skjevhet på standardavviket ($0,767/0,215$) får man her en z-verdi på 3,56. Dette kan tyde på at man har en utfordring med skjevhet i fordelingen, siden z- verdien her ligger utenfor et område på -1,96 og +1,96 standardavvik og varierer slik sett signifikant fra normalfordelingen. Det kan her hevdes at man har en problematikk med heteroskedastisitet og at en logaritmisk omkodning kunne vært en løsning. Videre er ikke skjevfordelingen å anse som veldig stor og bør ikke skape problemer i regresjonsanalysen.

Gjennomsnittet forteller oss at dette ligger under midten på verdiskalaene. Dette betyr at variablene som inngår i indeksen, jevnt over måler lav grad av distansering blant studenter. Det kan være flere årsaker til at gjennomsnittet er såpass lavt. Det er lite som tyder på at det her er snakk om ja- siing siden majoriteten av svarene går fra verdi tre: **verken eller -til verdien helt uenig**, noe som indikerer at svarene gjenspeiler en klar oppfatning. Videre kan det være at påstandene skaper reaksjoner hos studentene slik at vi får en motsatt effekt. Dvs. at studentene sier seg uenig fordi påstandene oppfattes negativt.

Det kan også være at disse påstandene ikke «treffer», og at dette er tematikk som studenter i liten grad har reflektert over. Videre kan det være at studenter i lav grad distanserer seg og at man benytter andre strategier for å håndtere motgang. Det er lite forskning som sier noe om dette. Det som tidligere er nevnt i denne oppgaven er forskningen til sosiologene Daniel og Cheryl Albas (1988), som avdekket ulike distanseringsstrategier blant studenter. Videre er det sannsynlig at studenter som distanserer seg fra motgang også er lavere representert i denne undersøkelsen, siden det er å anta at disse er mindre i forelesning eller har valgt å slutte.

Indeksen for informasjonskontroll: Desto høyere skår på denne indeksen, jo mer deler studenter informasjon om egen resultater. Frekvensfordelingen viser et gjennomsnitt på 2,52 indeskskår, (jf. tabell 5). Dette tyder på en negativ skjevfordeling, som tenderer til å legge seg mot øvere del av skalaen. Standardavviket på 0,833 sier oss at det er en del variasjon rundt gjennomsnittet. For å sjekke ut dette ytterligere, ble det også her foretatt en skjevhetstest. Denne bekrefter at det er en negativ skjevfordeling, men at denne ikke variere signifikant fra normalfordelingen (se vedlegg 3). Dette betyr at den ligger innenfor et område på -1,96 til +1,96 standardavvik.

Man kan diskutere hva årsaken til dette gjennomsnittet er. Det kan være at det faller seg mer naturlig å dele informasjon om egen resultater for dagens studenter. Forskningen til Albas & Albas talte for det motsatte, men mye kan ha skjedd siden den gang. Om delingskulturen på internett også har påvirket tilbøyeligheten til å dele skolerresultater, er uvisst. Jeg har funnet lite forskning som sier noe om dette. Videre kan det være kulturelle forskjeller der norske studenter ikke opplever et så høyt karakterpress, enn det forskningen på studenter fra Canada viser (Albas & Albas, 1988). Situasjonen for dagens studenter kan også være annerledes, der resultater og karakterer blir kunngjort personlig på internett. Studenter har med andre ord større kontroll med informasjonen vedrørende egne resultater

Også her kan det diskuteres om det er forekomster av ja-siing. Begge påstandene har samme meningsinnhold, men med motsatt tendens (jf. tabell 2). Det man ser i svarene her, er at disse også har motsatt tendens noe som indikerer at studentene har en oppfatning om det de svarer på. Likevel kan svarene gjenspeile svakheter i hvordan påstandene er formulert. Den første påstanden er positivt ladet, mens den andre kan oppfattes mer negativ. Således kan man diskutere om svarene man får (spesielt i påstand 2) gjenspeiler en bevisst oppfatning, eller om det er en negativ reaksjon på en negativt ladet påstand.

Tabell 6 viser frekvensfordelingen for plasseringsvariablene. Disse er på nominalnivå, og har derfor modus som et statistisk mål. Det er også en kolonne som viser hvor mye modus utgjør i prosent.

Tabell 6. Frekvensfordeling for plasseringsvariablene.

	N	Minimum	Maksimum	Modus	Modusverdi prosent
Plassering fremme	127	0	1	0	72
Plassering midten	127	0	1	0	61
Plassering bak	127	0	1	0	78
N	127				

Tabellen viser at 72 % har oppgitt at de sitter et annet stede enn fremme. Videre har 61% oppgitt at de sitter et annet sted enn på midten. Til sist oppgir 78% at de plasserer seg et annet sted enn bak. Ut i fra disse tallene ser det ut som om plassering på midten er mer foretrukket en andre steder. Om dette viser en bevisst strategi for hvor man velger å sette seg er likevel vanskelig å si. Når undersøkelsen ble utført var noen klasser i store auditorier, mens andre var i mindre klasserom. I auditorier vil nok forskjellen i hvor man plassere seg oppleves som større, enn om man sitter i et lite klasserom der det er lite forskjell mellom om man sitter fremme eller på midten.

5.3 Korrelasjonsmatrise

Tabell 7 viser en korrelasjonsmatrise mellom uavhengige variabler. Hva som er å anse som lav eller høy korrelasjon er mye diskutert. Jeg vil her støtte meg på det, det vises til i *Introduksjon til SPSS* (Johannessen, 2017). Denne sier at for samfunnsvitenskapelige undersøkelser er Pearsons r opptil 0,2 å anse som svak samvariasjon, fra 0,3 til 0,4 er fra moderat til sterk, mens over 0,5 er å anse som meget sterk samvariasjon.

Tabell 7. Korrelasjon mellom ulike uavhengige variabler og kontrollvariabler.

		Unnvikelse	Distansering	Studieår	Alder	Høyere utdanning fra før
Plassering bak	Pearsons r	0,198**	0,122	0,118	0,094	0,07
	Sig.	0,026	0,17	0,186	0,291	0,434
	N	127	127	127	127	127
Plassering på Midten	Pearsons r	-0,100	,009	-0,139	-0,170*	-0,179**
	Sig.	0,262	0,923	0,118	0,055	0,045
	N	127	127	127	127	127
Velger bort forelesninger	Pearsons r	-0,061	0,372***	0,322***	0,042	-0,036
	Sig.	0,498	,000	,000	0,641	0,685
	N	127	127	127	127	127

Signifikanssannsynlighet *p<0,1, **p<0,05, *** p<0,01***

Tabell 7 viser noen av de signifikante sammenhengene som er funnet. Kontrollvariabelen **velger bort forelesninger** utmerker seg i forhold til distansering og studieår. Det som er interessant her er den klare positive sammenhengen til **distansering**. Denne sammenhengen er å anse som moderat til sterk med en Pearsons r på 0,377, (jf. tabell 7). Sammenhengen er også signifikant på et 1 % nivå noe som innebærer at vi med 99 % sikkerhet kan slå fast at det er en sammenheng mellom disse to. Dette betyr at de studentene som tenderer til å distansere seg fra motgang også tenderer til å velge bort forelesninger som de vurderer som dårlige og motsatt.

Videre ser man også at **velger bort forelesninger** er positivt korrelert med studieår. Denne sammenhengen må anses som moderat til sterk, med en Pearsons r på 0,322. Denne er også signifikant på 1% nivå. Studenter på andre året tenderer til å velge bort flere forelesninger enn studenter på førsteåret. Det er også en svak, men positiv sammenheng mellom unnvikelse og plassering bak. Dette innebærer at studenter som tenderer mot å unngå diskusjoner med medstudenter også tenderer til å oppgi at de sitter bak og motsatt. Denne sammenhengen er signifikant på et 5% nivå.

Plassering på midten er negativt korrelerer både med alder og høyere utdanning fra før. En negativ sammenheng innebærer at, når det skåres lavt på den ene variabelen, så skåres det høyt på den andre og motsatt. Dette betyr at med økende alder, så tenderer man til å sitte et annet sted enn på midten og motsatt. Høyere utdanning er også negativt korrelert med plassering på midten. Noe som innebærer at de som oppgir at de har høyere utdanning fra før, tenderer til å sitte et annet sted enn på midten og motsatt. Videre kan man her også

kommentere at signifikansnivået er forskjellig med henholdsvis 5% og 10% nivå, (jf. tabell 7).

Når man står overfor ulike signifikante sammenhenger er det samtidig interessant å se på mulige årsakssammenhenger. Når det gjelder sammenhengen mellom distansering og **velger bort forelesninger** er det vanskelig å anta hva som påvirker hva. Sammenhengen mellom disse to variablene var både interessant og overraskende. Variabelen **velger bort forelesninger** var her ment som en indikator på nytte, og ikke en indikator på om man distansere seg ved å **ikke** møte til undervisning. En antagelse kan være at hvis man har en tendens til å distansere seg fra motgang, har man også en større tilbøyelighet til å velge bort forelesninger.

Sammenhengen mellom studieår og **velger bort forelesninger** er også interessant. Vi kan her anta at det er studieår som påvirker i hvilken grad man velger bort forelesninger. Det er også en svak positiv sammenheng mellom plassering bak og unnvikelse. Her kan man tenke seg at unnvikelse virker inn på hvor man plasserer seg, altså at unnvikelse kommer før plassering i tid. Man kan her diskutere om plassering bak kan føre til unnvikende adferd, selv om det er mindre trolig. Videre er også alder og høyere utdanning fra før negativt korrelert med plassering på midten. Det er lite trolig at plassering på midten påvirker hvor gammel man er eller om man har høyere utdanning fra før. Her kan man anta at både økende alder og tidligere utdanning påvirker hvor man sitter, og at dette slår ut negativt ut for plassering på midten.

6 Analysen

I denne delen analyseres datasettet som ble operasjonalisert og tilrettelagt i kapittel 4. Hovedoppgaven er her å avdekke om viljen til å eksponere seg påvirkes av de uavhengige variablene. Dette vil bli testet gjennom en multippel regresjonsanalyse. Kapitlet vil inneholde regresjonsanalysen med påfølgende tolking og forklaringer. Deretter vil det bli en redegjørelse for eventuelle samspill, der en ny regresjonsanalyse som inkluderer samspillsledd, vil bli presentert.

6.1 Regresjonsanalysen

Tabell 8 viser multippel regresjonsanalyse. Regresjonsanalysen er utført stegvis (Johannessen, 2017, s. 152-153). Dette innebærer at de uavhengige variablene introduseres i en bestemt rekkefølge og i ulike blokker. I første og andre steg testes de uavhengige variablene. Videre i steg tre og fire inkluderes kontrollvariablene. Alle uavhengige variabler er definert for null og konstantleddet kan tolkes substansielt.

Tabell 8. Multippel lineær regresjonsanalyse med *eksponering* som avhengig variabel. Tabellen viser ustandardisert koeffisienter B med standardfeil i parentes.

Steg	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4	
	B	(SE)	B	(SE)	B	(SE)	B	(SE)
Konstant	3,470	(0,219)	3,666	(0,240)	2,801	(0,298)	2,966	(0,344)
Unnvikelse	-0,193**	(0,079)	-0,220***	(0,079)	-0,154**	(0,075)	-0,200**	(0,077)
Distansering	-0,152**	(0,063)	-0,155**	(0,063)	-0,143**	(0,059)	-0,095	(0,065)
Informasjonskontroll	-0,07	(0,067)	-0,087	(0,068)	-0,019	(0,065)	0,023	(0,069)
Plassering fremme			-0,098	(0,138)	-0,002	(0,132)	-0,036	(0,134)
Plassering på midten			-0,264**	(0,126)	-0,189	(0,119)	-0,213*	(0,123)
Plassering bak			0,065	(0,153)	-0,005	(0,142)	-0,032	(0,143)
Studieår					0,173	(0,104)	0,263**	(0,112)
Alder					0,305***	(0,081)	0,297***	(0,084)
Kjønn					0,382***	(0,137)	0,350**	(0,138)
Foreldreutdanning							0,01	(0,040)
Høyere utdanning fra før							0,145	(0,142)
Situasjon før studiet							0,009	(0,121)
Velger bort forelesninger							-0,080**	(0,040)
Fremtidig lønn							-0,178*	(0,107)
Justert R ²	0,10		0,12		0,25		0,27	
(N)	127		127		127		127	

Signifikanssannsynlighet *p<0,1, **p<0,05, ***p<0,01

Analysens første steg viser at det er en sammenheng mellom viljen til å eksponere seg og variablene unnvikelse og distansering. Begge effektene er signifikante på 5% nivå, man kan altså med 95% sikkerhet si at disse effektene påvirker viljen til å eksponere seg. Samtidig er effektene negative noe som innebærer at disse faktorene påvirker viljen til å eksponere seg negativt. Unnvikelsesvariabelen har størst effekt. Denne viser at studenter som tenderer til å unngå diskusjoner med medstudenter også tenderer til å eksponere seg mindre i

forelesning. Når unnvikelsesvariabelen øker med én enhet påvirkes viljen til å eksponere seg negativt med -0,193 indeksskår, når alt annet holdes konstant.

Distanseringsvariabelen har også en negativ påvirkning. Denne viser at studenter som tenderer til å distansere seg fra egne prestasjoner også tenderer til å eksponere seg mindre. Når distanseringsvariabelen øker med én enhet, påvirkes eksponeringsvariabelen negativt med -0,152 indeksskår. Informasjonskontrollvariabelen viser å ha ingen signifikant effekt. Videre er modellens forklaringskraft relativt lav, bare 10%, noe som innebærer at studenters vilje til å eksponere seg i stor grad må være påvirket av andre forhold enn det som er spesifisert i modellen.

I modell 2 trekkes plasseringsvariablene inn. Man ser en svak økning i forklart varians til 12%. Modellen viser at plassering på midten har en effekt og at denne har en signifikans på 5% nivå. Denne effekten er negativ og innebærer at plassering på midten i klasserommet eller forelesningssalen virker negativt med -0,264 indeksskår på eksponeringen. Man kunne tenke seg at det ville være mer naturlig å finne en slik sammenheng på de som plasserte seg bak, men det ser man altså ikke her. Samtidig øker effekten av unnvikelse negativt (går fra -0,193 til -0,220 på eksponeringsindeksen) og denne blir også signifikant på 1% nivå når plasseringsvariablene trekkes inn. Dette kan tyde på at det er ulike effekter som spiller inn.

Korrelasjonsanalysen i tabell 7 viser at plassering bak og unnvikelse er svakt positivt korrelert ($r = 0,198$). Videre påvirker unnvikelse eksponeringsindeksen negativt, mens plassering bak påvirker eksponeringsindeksen positivt, denne er riktignok ikke signifikant. Dette kan tyde på at plassering bak i dette tilfelle fungerer som en svak *suppressor* på unnvikelse (Skog, 2015, s.275). En slik suppressoreffekt innebærer at deler av effekten til unnvikelse skjules når plassering bak ikke er med i analysen. Samtidig er ikke effekten av unnvikelse fraværende før plasseringsvariablene trekkes inn, noe som innebærer at suppressoreffekten er tilstedeværende, men svak.

Videre kan det være vanskelig å skille mellom suppressoreffekter og samspill, derfor ble det også foretatt en samspillsanalyse mellom unnvikelse og de ulike plasseringsvariablene. Denne viste et nesten signifikant samspill mellom plassering foran og unnvikelse. Jeg har valgt å redegjøre for dette i en egen del for samspill.

I modell 3 trekkes kontrollvariablene studieår, alder og kjønn inn. En kan nå observere en klar økning i forklart varians til 25%. Modellen viser at alder og kjønn har klare positive effekter på eksponeringsvariabelen. Begge effektene er signifikante på 1% nivå. Effekten av kjønn viser at menn har en større vilje til å eksponere seg enn kvinner. Effekten av alder viser at med økende alder så øker eksponeringsviljen. Man ser også at andre parameterverdier har forandret seg når kjønn, alder og studieår ble trukket inn. Effekten for unnvikelse har sunket, og er ikke lenger signifikant på 1% nivå, men er det fortsatt på 5% nivå. Effekten av distansering er relativt stabil. Videre ser man at effekten av plassering på midten er ikke lenger signifikant. Dette må bety at de introduserte kontrollvariablene har en påvirkning. Jeg vil forsøke å utdype dette videre her.

Kjønn, alder og studieår må regnes som bakenforliggende variabler. Argumentet for dette er at verken plassering eller unnvikelse påvirker kjønn eller hvor gammel man er og mest sannsynlig heller ikke hvilket studieår man går på. Årsaken til at effekten av unnvikelse synker må være at denne er delvis, men bare delvis konfundert med alder, kjønn og studieår, og at man nå får kontrollert bort disse effektene.

Videre har effekten av plassering på midten også forandret seg og er ikke lenger signifikant, noe som også betyr at denne også må være konfundert med kjønn, alder og studieår. Ser man på korrelasjonsanalysen får man delvis bekreftet dette. Korrelasjonsanalysen i tabell 7 viser at plassering på midten og alder er svakt, men signifikant negativt korrelert ($r = -0,170$).

Dette innebærer at alder til en viss grad påvirker hvor man sitter. Slik sett er årsaken til at effekten av **plassering på midten** ikke lenger er signifikant, det at man får kontrollert vekk alderseffekten. Likevel bør ikke effekten av plassering på midten helt avskrives. Den er riktignok ikke signifikant lenger, men den er akkurat på utsiden av 10% nivået. Tar man i tillegg i betraktning at signifikansnivået i denne studien er for strengt, tatt utvalgets størrelse i betraktning, kan det argumenteres for at plassering på midten fortsatt kan ha en effekt på eksponeringen.

I modell 4 inkluderes de resterende kontrollvariablene. Forklart varians øker til 27%. Modellen viser at variablene **velger bort forelesninger**, og fremtidig lønn, har signifikante effekter. Når variabelen **velger bort forelesninger** øker med én enhet, påvirker dette eksponeringen negativt med -0,08 indeksskår, når alt annet holdes konstant. Denne effekten er

liten, men signifikant på et 5% nivå. Variabelen **fremtidig lønn** påvirker også eksponeringen negativt. Denne variabelen viser at de som oppga at lønn som en viktig faktor ved valg av utdanning også skårer negativt eksponeringsvariabelen med -0,178 indeksskår. Denne effekten er signifikant på 10% nivå. Likevel er disse effektene relativt lave, noe som forklarer den lave økningen i forklart varians.

Man ser også at andre effekter har forandret seg ved inkluderingen av de siste kontrollvariablene. Effekten av unnvikelse har økt noe og ligger nå på -0,2 og er fortsatt signifikant på et 5% nivå. Effekten av distansering er ikke lenger signifikant. Dette kan tyde på at noe er kontrollert bort i den siste analysen. Korrelasjonsanalysen i tabell 7 viser at distansering og **velger bort forelesninger** har en Pearsons r på 0,372, noe som er å anse som en moderat til sterk sammenheng. Videre er det ikke noe som tilsier at denne variabelen er en bakenforliggende variabel, altså at vi her kontrollerer for en spuriøs sammenheng. Man kan heller tenke seg at denne fungerer som en mellomliggende variabel, der man får en indirekte effekt fra distanseringsvariabelen via **velger bort forelesninger** til eksponeringsindeksen. Samtidig er ikke en slik årsaks rekkefølge tydelig, men hvis man antar at distansering representerer noen sosiale faktorer som er **forutgående** for om man velger bort forelesninger, kan en slik årsaksrekkefølge være rimelig å anta. Tar man dette i betraktning, kan årsaken til at effekten av distanseringsvariabelen synker, være den at vi kontrollerer bort denne indirekte effekten og da sitter igjen med den resterende effekten distansering har på eksponeringsindeksen.

Effektene av plassering forandres også, og man ser igjen at plassering på midten er signifikant på et 10% nivå. Korrelasjonsanalysen i tabell 7 viser at det er en svak negativ sammenheng mellom variablene tidligere utdanning og plassering på midten. Disse påvirker også eksponeringsvariabelen på motsatt måte. Det kan her tenkes at variabelen **tidligere utdanning** har undertrykt noe av effekten av plassering på midten. Dette kan forklare noe av årsaken til at plassering på midten igjen har blitt signifikant.

Effekten av alder har også forandret seg noe, men er fortsatt signifikant på 1% nivå. Koeffisienten for kjønn har sunket og er ikke lenger signifikant på 1% nivå, noe som tyder på at kjønnsforskjellen i forhold til eksponering har blitt litt mindre ved introduksjon av de nye variablene, selv om kjønn fortsatt er signifikant på et 5% nivå.

Samtidig har studieår blitt signifikant på 5% nivå. Denne effekten viser at studenter på andre året eksponerer seg 0,263 indeksskår mer enn studenter på første året, når andre variabler holdes konstant. Man skulle tro at man ville se denne sammenhengen tidligere i analysen, men denne sammenhengen kommer altså ikke frem før de siste kontrollvariablene introduseres. Dette kan tyde på at både suppressor -og samspillseffekter spiller inn. Korrelasjonsanalysen i tabell 7 viser at studieår og **velger bort forelesninger** er positivt korrelert ($r=0,322$), altså med økende studieår (fra første til andre året) så øker også tilbøyeligheten til å velge bort forelesninger. Samtidig påvirker disse eksponeringsindeksen på motsatt måte. Slik sett kan dette tyde på at **velger bort forelesninger** undertrykker noe av effekten av studieår. Det ble også her foretatt en samspillsanalyse av studieår opp imot de andre kontrollvariablene. Denne analysen viser et samspill mellom studieår og foreldreutdanning. Dette samspillet vil bli ytterligere redegjort for i kapittelet under.

6.2 Samspillseffekter

Jeg vil her utdype og forklare samspillseffekter i analysen. Både unnvikelses - og studieårvariabelen viste tegn på samspillseffekt når nye variabler ble introdusert. For å sjekke ut om samspillseffekter var til stede ble det foretatt univariate variansanalyser (UNIANOVA) i SPSS av unnvikelses -og studieårsvariabelene opp imot andre variabler. Disse analysene avdekket en nesten signifikant samspillseffekt mellom plassering fremme og unnvikelse. Jeg skriver nesten, fordi samspillseffekten var signifikant på 10% (0,102) nivå. Videre avdekket analysen at det var en samspillseffekt mellom studieår og foreldreutdanning, denne var signifikant på 5% nivå. Samtidig er det viktig å påpeke at studieår og foreldreutdanning er kontrollvariabler og at et samspill mellom disse ikke nødvendigvis er relevant for min problemstilling. Jeg har likevel valgt å ta dette med, siden det berører et mye diskutert tema vedrørende sosial bakgrunn og skoleprestasjoner.

Det ble så foretatt F-test (ANOVA) i SPSS av disse effektene (Skog, 2015, s.196-197). En slik test innebærer at man sammenligner separate effekter på ulike grupper samtidig for å avgjøre om disse er signifikant forskjellige. For variabelen plassering fremme vil dette innebære at man måler effekten av unnvikelse for de som oppgir at de sitter fremme og de som oppgir at de ikke gjør det. Analysen viste at effekten av unnvikelse var signifikant på 5% nivå for de som oppga at de satt ett annet sted enn fremme. Effekten av unnvikelse var nesten signifikant på 10% nivå (0,104) for de som oppga at de satt fremme. F-testen for

studieår og foreldreutdanning viste at foreldreutdanning bare hadde en signifikant effekt for studenter på andre året. Denne var signifikant på et 5% nivå. På bakgrunn av denne informasjonen ble det konstruert to samspillsledd som ble tatt med i en ny regresjon.

Tabell 9 viser regresjonsanalysen med og uten samspillsledd.

Tabell 9. Multiplert lineær regresjonsanalyse med *eksponering* som avhengig variabel, henholdsvis med og uten samspillsledd. Tabellen viser standardisert koeffisienter B med standardfeil i parentes.

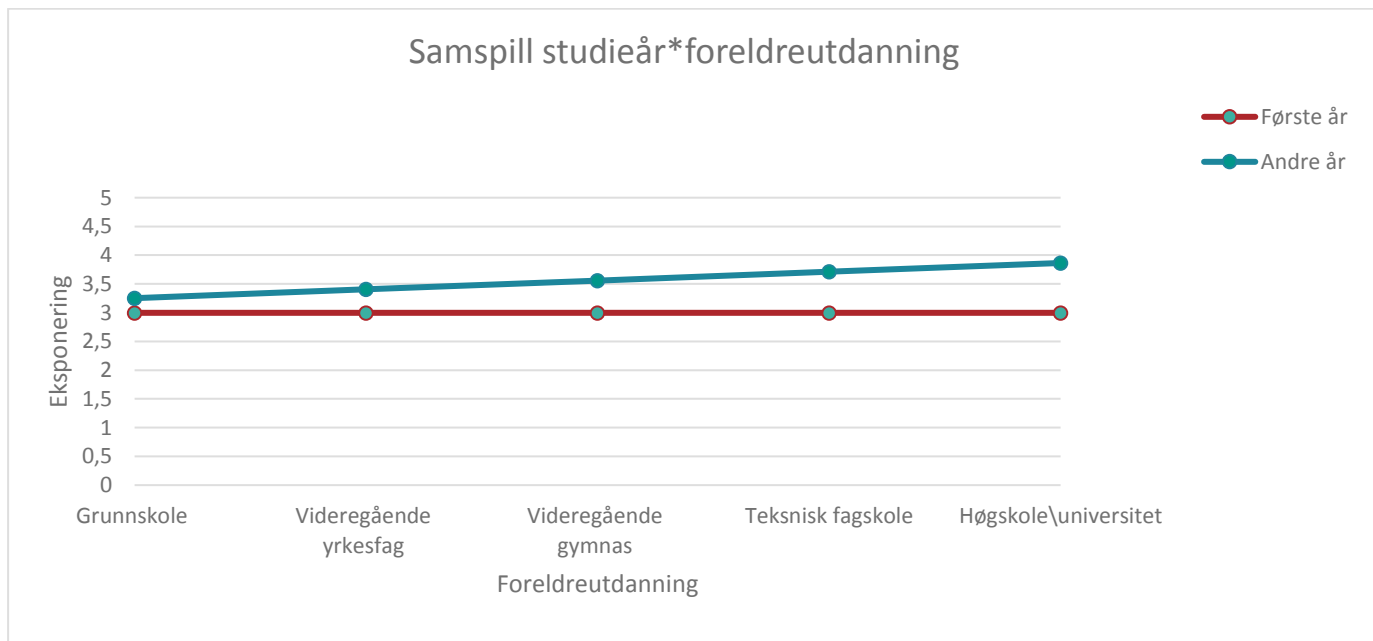
Steg	Modell 1	Modell 2
	B (SE)	B (SE)
Konstant	2,966(0,344)	2,997 (0,341)
Unnvikelse	-0,200** (0,077)	-0,238*** (0,086)
Distansering	-0,095 (0,065)	-0,080(0,065)
Informasjonskontroll	0,023 (0,069)	0,047 (0,070)
Plassering fremme	- 0,036 0,134)	-0,071 (0,135)
Plassering på midten	-0,213* (0,123)	-0,219* (0,122)
Plassering bak	-0,032 (0,143)	-0,067 (0,144)
Studieår	0,263** (0,112)	0,255**(0,111)
Alder	0,297***(0,084)	0,308*** (0,084)
Kjønn	0,350** (0,138)	0,307** (0,139)
Foreldreutdanning	0,01 (0,040)	0,012 (0,04)
Høyere utdanning fra før	0,145 (0,142)	0,150 (0,142)
Situasjon før studiet	0,009 (0,121)	-0,005 (0,122)
Velger bort forelesninger	-0,08**(0,04)	-0,088** (0,040)
Fremtidig lønn	-0,178*(0,107)	-0,151 (0,109)
Plassfremme*Unnvikelse		- 0,134 (0,174)
Studieår*Forelderutdanning		0,153* (0,081)
Justert R ²	0,27	0,28
(N)	127	127

Signifikanssannsynlighet *p<0,1, **p<0,05, *** p<0,01

Koeffisienten for studieår i modell 2 har sunket litt. Dette forteller oss at studenter på andre året og med verdien 0 på foreldreutdanning dvs. grunnskole eksponerer seg 0,255 indeksskår mer enn studenter på første året med samme foreldreutdanning. Denne er signifikant på 5% nivå. Koeffisienten for foreldreutdanning referer til effekten av foreldreutdanning for dem som har verdien 0 på den andre variabelen som inngår i samspillsleddet, dvs. studenter på første året. Denne koeffisienten er ikke signifikant, det betyr likevel ikke at effekten av

forelderutdanning spiller inn, men at det ikke er noen signifikant effekt for studenter på første året. Videre viser samspillsleddet studieår*foreldreutdanning at dette er signifikant på 10% nivå. Man kan dermed med 90% sikkerhet eller med 10% fare for å ta feil, si at foreldreutdanning har en effekt på viljen til eksponering, men at denne effekten bare er å se blant studenter på andre året.

Figur 1. Viser samspillet mellom studieår og foreldreutdanning.



Linjediagrammet i figur 1 viser hvordan dette samspillet utspiller seg. Studenter på første året har som nevnt ingen registret effekt av foreldreutdanning. Den røde streken illustrerer dette. Utgangspunktet for denne linjen, er konstantleddets verdi 2,997 som er gjennomsnittsverdien når alle uavhengige variabler, har verdien 0. Blå strek viser effekten for studenter på andre året. Utgangspunktet for denne er konstantleddet, pluss effekten av studieår ($2,997 + 0,255$). Samspillseffekten på 0,153 sier oss at viljen til å eksponere seg for studenter på andre året øker med 0,153 indeksskår for hver utdanningsenheten. M.a.o. studenter med foreldre med høyest utdanning, skårer 0,612 indeksskår høyere på eksponeringsindeksen, enn studenter med foreldre med lavest utdanning.

Koeffisienten for unnvikelse øker fra -0,197 til -0,238 når samspillsleddet plassfremme* unnvikelse er inkludert. Denne er også signifikant på 1% nivå. Dette innebære at koeffisienten for unnvikelse nå referer til de som har verdien null på plassering fremme, altså de som **ikke** oppgir at de sitter fremme. Det eneste man kan si ut i fra dette, er at parameterne for

unntak øker negativt og dette påvirkes av de respondenter som oppgir at de sitter et **annet** sted en fremme. Videre er ikke samspillsleddet signifikant, og man kan dermed ikke fastslå at effekten av unntak er signifikant forskjellig mellom de som oppgir at de sitter fremme, og de som **ikke** gjør det.

6.3 Oppsummering

Det var kontrollvariabelen som ga sterkest utslag på viljen til å eksponere seg. Av variablene som forsøkes (**unntak, distansering, informasjonskontroll og plasserings variabler**) hadde bare **unntak** og **plassering på midten** innvirkning på eksponeringsvariabelen.

Det viktig å påpeke at det er små variasjoner i regresjonsanalysen. Noen funn er signifikante på ulike nivåer, men utslagene er små med unntak for alder, kjønn og studieår i samspill med foreldreutdanning. Modellen endte opp med en forklaringskraft på 28 prosent. Dette betyr at 72 prosent er uforklart. Det uforklarte referer til alle andre tenkelige faktorer som ikke er tatt med eller redegjort for i denne modellen. Man kan likevel hevde at modellen fremstår relativt utsagnskraftig og denne har påvist flere signifikante effekter. Spesielt må samspillet mellom studieår og foreldreutdanning trekkes frem, der forskjellen mellom studenter med lavest og høyes foreldreutdanning skiller 0,612 indeksskår.

7 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg diskutere om resultatene har besvart problemstillingen. Jeg vil først presentere resultater fra analysen. Deretter vil jeg diskutere om funn gjort i undersøkelsen kan knyttes til Goffman sin teori om inntrykksregulering. Videre vil jeg belyse og diskutere virkningen av kontrollvariablene. Til sist vil jeg redegjøre for mulige svakheter og begrensninger i undersøkelsen.

7.1 Resultater

I oppgavens begynnelse ble det formulert en hovedproblemstilling med fire underspørsmål. Jeg vil her gjennomgå hvert enkelt spørsmål og redegjøre for om disse har blitt besvart.

1. Er det en sammenheng mellom i hvilken grad studenter unntaker gruppediskusjoner med medstudenter og viljen til å eksponere seg i forelesning?

Regresjonsanalysen viser at studenter som unnviker diskusjoner med medstudenter også eksponerer seg mindre i forelesning. Selv om frekvensfordelingen (jf. tabell 5) viser et lavt gjennomsnitt, noe som indikerer at studenter generelt skårer lavt på unnvikelse, har denne variabelen likevel en signifikant negativ innvirkning på eksponeringsindeksen.

2. Er det en sammenheng mellom i hvilken grad studenter distanserer seg fra egne prestasjoner og viljen til å eksponere seg i forelesning?

Analysen viser at distanseringsvariabelen har en negativ påvirkning på eksponeringsindeksen i de tre første stegene i regresjonsanalysen. Videre blir denne effekten borte når de siste kontrollvariablene introduseres. Det som likevel er interessant å observere er forholdet mellom distanseringsvariabelen og kontrollvariabelen **velger bort forelesninger**.

Korrelasjonsanalysen viser at disse er fra moderat til sterkt positivt korrelert (jf. tabell 7). Dette er en korrelasjon som vil bli videre belyst når effektene av kontrollvariablene blir diskutert.

3. Er det en sammenheng mellom i hvilken grad studenter deler informasjon om egne resultater og vilje til å eksponere seg i forelesning?

Variabelen for informasjonskontroll har ingen effekt på eksponeringsindeksen. Dette samsvarer ikke med hva tidligere forskning har vist om at studenter bruker mye energi på å kontrollere hva studenter vet om deres prestasjoner, og at dette kan generere strategier som anonymisering og distansering (Albas & Albas, 1988). Selv om frekvensfordelingen viser at studenter tenderer til å dele informasjon om egne resultater, påvirker ikke dette eksponeringen.

4. I hvilken grad er det en sammenheng mellom plassering i klasserom/forelesningshall og viljen til å eksponere seg i forelesning?

Analysen viser at plassering påvirker viljen til å eksponere seg. Videre er det bare plassering på midten som har en slik effekt. Denne effekten er negativ. Dette betyr at plassering på midten har en negativ påvirkning på viljen til å eksponere seg. Man skulle kanskje vente å se denne effekten på plassering bak, men her ser man kun en indirekte effekt mellom plassering bak og unnvikelse.

7.2 Er inntrykksregulering en mulig forklaring?

Undersøkelsen har avdekket at **unnavikelse** og **plassering på midten** har en innvirkning på viljen til å eksponere seg. Jeg vil i dette avsnittet forsøke å forklare disse funnene med utgangspunkt i hvordan Goffman beskriver inntrykksregulering. Videre vil også teorien om rasjonelle valg bli trukket inn som en alternativ forklaringsmodell, men også for å se om disse teoriene kan komplementere hverandre.

Undersøkelsen avdekket at studenter som viser unnavikelse i forhold til gruppediskusjoner, også eksponerer seg mindre i forelesning. Årsaken til dette kan være at studenter holder en lav profil for å unngå at informasjon om dem selv blir tilgjengelig for andre. Dette kan fra et goffmaniansk perspektiv handle om å begrense kontakten med sine omgivelser, slik at informasjon ikke kommer på avveie ved en feiltagelse. Goffman viser til **stigma** når det er en diskrepans mellom den faktiske sosiale identiteten og den tilsynelatende sosiale identiteten (se side 19, denne oppgaven). Dette kan generere ulike strategier for inntrykksregulering, og Goffman viser til at dette kan vise seg som fysisk distanse og anonymisering. Man kan her diskutere om unnavikelse handler om en frykt for å komme i fare for å avsløre bestemt informasjon om seg selv.

En annen forklaring kan være at det å definere en situasjon, kan oppleves som farefullt. I samhandling er det viktig for aktøren å fremstå på en konsistent og forutsigbar måte. I følge Goffman risikerer aktørene å stå uten et manus hvis situasjonsdefinisjonen feiler (se side 15, denne oppgave). Man kan her tenke seg at studenter inntar en unnavikende holdning for å unngå å komme i situasjoner som oppleves som vanskelige. På denne måten tar inntrykksreguleringen form som unnavikende adferd, der man signaliserer at man ikke ønsker kommunikasjon, og på denne måten også eksponerer seg mindre.

Album beskriver noe lignende, der pasienter gjennom kroppsspråk signaliserer at de ikke er tilgjengelige for kommunikasjon (se side 22-23, denne oppgave). Album trekker frem at dette kan handle om å vise høflig uoppmerksomhet, eller det som hos Goffman beskrives som «civil inattention», der aktører forholder seg aktivt til det å være passiv (se side 22-23, denne oppgave). I et slik lys kan unnavikelse være en måte å vise utilgjengelighet på. Man kan her diskutere om unnavikelse er en form for inntrykksregulering siden man nærmest velger å stå utenfor en samhandling. Samtidig avgir man et inntrykk ved å være aktivt passiv. Dette

innebærer også at man mest sannsynlig har definert situasjonen eller kanskje også forhåndsdefinert situasjonen, for å isenesette seg selv på en bestemt måte.

Det er en signifikant positiv korrelasjon mellom unnvikelsesvariabelen og plassering bak (jf. tabell 7). Denne er riktig nok svak, men likevel interessant. Her kan man tenke seg at studenter som opptrer unnvikende, også ser etter muligheter for å posisjonere seg et stykke i utkanten av situasjonen. Goffman viser til **kontroll med uttrykksmidlene** som en strategi for inntrykksregulering (se side 20, denne oppgave). Denne formen for inntrykksregulering handler om å kontrollere omgivelsene og kan blant annet handle om å ha kontroll med kulissene. I en slik sammenheng kan det være at studenter som har en unnvikende adferd, også ser etter muligheter for å kunne kontrollere omgivelsene gjennom hvor de velger å plassere seg i klasserommet eller auditoriet. Dette kan fra Goffman sitt perspektiv handle om en innta en perifer posisjon på fasadeområdet, der man også forsøker å signalisere utilgjengelighet gjennom plassering.

Ut i fra de momentene som er trukket frem, vil jeg hevde at det er argumenter for at unnvikelse kan beskrives som en strategi for inntrykksregulering. Samtidig må det diskuteres om det er det vi faktisk ser eller måler her. Det kan også tenkes at studenter har et analytisk forhold til dette. Basert på ønsker og oppfatninger kan det være at studenter velger **ikke å** engasjere seg mer enn de må. Man ser i undervisningssammenheng at det kan være vanskelig å få studenter til å jobbe i grupper. Årsaken til dette, kan være at studenter, ut i fra en nytte-kostnad kalkyle, ikke ser seg tjent med å bruke tid på gruppearbeid. Hvis unnvikelse er et resultat av en rasjonell handling, må man her diskutere om utfallet blir irrasjonelt, siden man kan hevde at det å eksponere seg i forelesning kan øke læringsutbyttet. Samtidig kan et valg om ikke å engasjere seg være vurdert som det mest effektive middelet gitt en students ønsker og oppfatninger. Dette vil i så fall være forskjellig fra student til student. Slik sett er det vanskelig å si om unnvikelse er et resultat av rasjonalitet eller ikke.

Man kan også diskutere om unnvikelse er et resultat av det Elster viser til som **ønsketenkning** (se side 28, denne oppgave). I følge Elster, er ønsker den primære drivkraften bak våre valg. Samtidig kan ønsker være irrasjonelle av natur. Ønsketenkning kan gi en opplevelse av velbehag, siden man forholder seg til fakta slik man ønsker at de skal være (Elster, 1989, s. 37). I en studiesituasjon kan det være at ønskene ikke står i forhold til den innsatsen studentene faktisk må gjøre for å nå sine mål. Slik kan det også være for studenter som

unnviker gruppediskusjoner. Gruppediskusjoner kan bidra til å øke læringsutbytte, samtidig kan det være at studenter innbiller seg selv, at han eller hun får det samme utbytte ved ikke å delta.

En annen forklaring som ikke er av rasjonell karakter, er det Elster karakteriserer som «indeterminacy» eller ubestemmelighet, som er oversettelsen i denne oppgaven (se side 27-28, denne oppgaven). Dette handler om at aktører i valgsituasjoner ikke klarer å bestemme seg, med den følge at valgprosessen står i fare for å bryte sammen. Elster viser til at aktører har vanskelig for å akseptere denne opplevelsen av ubestemmeligheten, og at dette kan føre til ulike tilpasningsstrategier for å kompensere for dette. Fra et slikt perspektiv kan man tenke seg at studenter, i en valgsituasjon, fremstår unnvikende. Man kan her tenke seg at opplevelsen av ubestemmelighet generer et ubehag på lik linje med det å definere en situasjon feil, med den konsekvens at aktøren vegrer seg for å ta valg og således trekker seg unna situasjoner.

Plassering på midten viste seg også å ha en negativ effekt på eksponeringen.

Fra et goffmaniansk perspektiv kan plassering i forelesningen gjenspeile hvordan man plasserer seg i et fasadeområde. Inntar man en perifer eller sentral posisjon? Dette handler også om det som ble nevnt tidligere som **kontroll med uttrykksmidlene**. Hvor man plasserer seg er umiddelbart synlig og kan signalisere om man er tilgjengelig for kommunikasjon. Dette er noe aktøren kan ønske å regulere. Plassering kan med andre ord fortelle noe om hvor villig man er til å eksponere seg.

Videre er det da overaskende at plassering på midten hadde en negativ effekt på eksponeringsindeksen. Det er usikkert om denne effekten skyldes en strategi for å undra seg oppmerksomhet eller om studenter posisjonerer seg på midten av ander årsaker.

Det er lite trolig at den negative effekten er et resultat av at studenter oppretter frisoner eller midlertidige baksideområder her (se side 16-17, denne oppgave). Dette er noe man kan kjenne igjen for de som plasserer seg bak. En forklaring kan være det Goffman beskriver som **dramatisering**. **Dramatisering** som inntryksregulering handler om hvordan man synliggjør seg selv i en opptreden (se side 18, denne oppgave). Goffman viser til at en slik synliggjøring skaper et dilemma der aktøren må velge mellom uttrykk eller handling (se side 18-19, denne oppgave). Således kan den negative effekten være et resultat av at studenter posisjonerer seg

på midten for å fremstå som oppmerksomme og interesserte, og at dette går på bekostning av eksponeringsviljen.

I tillegg viser korrelasjonsanalysen at det er en svak, men signifikant negativ sammenheng mellom variablene: plassering på midten og **utdanning fra før** (jf. tabell7). En slik negativ sammenheng betyr at studenter som oppgir at de **ikke** har høyere utdanning fra før, plasserer seg oftere på midten enn de som oppgir at de har høyere utdanning fra før. Dette kan bety at studenter som ikke har studert før er mer reservert, og således eksponerer seg mindre. En årsak til dette kan være frykten for å definere en situasjon feil. I følge Goffman blir handlingsstrukturer gjenoppdaget i samhandling. Disse gjenoppdagelsene er basert på tidligere erfaringer med å definere situasjoner (se side 13-14, denne oppgave). Således er det naturlig å tenke seg at studenter som ikke har studieerfaring har færre handlingsstrukturer å velge i og er mer reservert i forelesning. Siden disse oppgir at de oftere sitter på midten, får dette også et negativt utfall på eksponeringen.

Det bør også her diskuteres om valg av plassering kan forklares ut i fra andre forhold. Det kan være at studenter har et mer analytisk forhold til dette, der man velger plassering ut i fra et nytteperspektiv. Plassering på midten er normalt sett en god posisjon i forelesning, der man ser foreleser og presentasjoner godt. Slik sett kan man tenke at studenter ikke eksponerer seg mer enn de må, siden de tror de får mer igjen ved å plassere seg strategisk.

Videre må man også her diskutere om dette er en mer irrasjonell adferd. Normalt sett vil det vært fornuftig å eksponere seg i forelesning, siden man kan få svar på spørsmål man sitter inne med. Det kan være at studentene ut i fra sine **ønsker** og **oppfatninger** vurderer dette feil, og har for lite informasjon om hva forelesning innebærer og dermed overvurderer betydningen av plassering, og undervurderer viktigheten av å eksponere seg.

Samtidig er hva studentene regner for midten et definisjonsspørsmål som kan være forskjellig fra student til student. Dette kan også avhenge av klasserommets størrelse. I små klasserom er det liten forskjell om man sitter på midten eller foran. Videre er det vanskelig å avdekke slike sammenhenger her, siden man ikke kjenner valgsituasjonen som hver enkelt student står i. Dette viser igjen en av svakhetene ved en undersøkelse basert på survey, som nettopp er avstanden til respondentene der observasjoner ikke kan følges opp gjennom samtale.

7.3 Diskusjon av effekter fra kontrollvariabler

Flere av kontrollvariablene har klare og signifikante effekter. Regresjonsmodellens forklaringskraft øker fra 12 til 27 % ved innføringen av disse. Således er det kontrollvariablene som står for det meste av modellens forklaringskraft. Jeg vil her presentere disse funnene og videre forsøke å gi en forklaring på disse.

Variabelen **studieår** viste seg å ha en klar positiv påvirkning på eksponeringsindeksen. Studenter på andre året eksponerer seg mer enn studenter på førsteåret. Fra et goffmaniansk perspektiv, er det holdepunkter for å si at studenter på andre året er mer fortrolig med rollen som student, enn studenter på første året. Dette omhandler det som har blitt diskutert her tidligere vedrørende situasjonsdefinisjoner. I følge Goffman gjenoppdages handlingsstrukturer når aktører fremforhandler en definisjon av en situasjon (se side 13-14, denne oppgave). Man blir med andre ord enig om hva situasjonen betinger. Denne enigheten bygger ofte på tidligere definisjoner av situasjoner. I en slik sammenheng blir det naturlig å anta at studenter på andre året har flere mulige handlingsstrukturer å «velge» i. Man tolker med andre ord situasjonen lettere fordi man har gjort det tidligere. Således kan dette også å minske frykten for at samhandlingen skal feile og man kan også anta at disse har lettere for å eksponere seg.

Det er også et samspill mellom **studieår** og **foreldreutdanning**. I regresjonsanalysen har forelderutdanning ingen synlig effekt på eksponeringen alene. Dette samspillet viser seg først det andre studieåret. Her ser man at økende foreldreutdanning også øker viljen til å eksponere seg. Det kan være slik man generelt opplever studentrollen som noe ukjent første studieår, og at dette således overskygger de sosiale forskjellene. Det kan være holdepunkter for å hevde dette hvis man trekker inn det som ble beskrevet som sosialiseringstreksjoner (Goffman, 1951, s.300). Dette innebærer at ulike klasser uttrykker symboler forskjellig. I interaksjon ser man ifølge Goffman etter statussymboler for avgjøre en persons klasses tilhørighet. Det vil da være naturlig å tenke at man vil bruke noe tid på avgjøre en persons sosiale status, spesielt hvis man er i en klasse med nye medstudenter. Dette kan medføre at situasjonen oppleves som usikker uansett sosial bakgrunn det første året.

At foreldreutdanning har en effekt på skoleprestasjoner, er velforankret i forskning. I kulturteorien hevdes det at prestasjonsforskjeller kan være kulturelt betinget (se side 29- 31, denne oppgave). Studenter med en middelklassebakgrunn vil ifølge denne modellen føle seg

mer hjemme i et utdanningssystem, enn studenter fra arbeiderklassen. I sosial posisjonsteori derimot, tar man høyde for et kostnad- og belønningsperspektiv som er sosialt motivert. I disse to ulike teoriene pekes det på henholdsvis mekanismer som aspirasjonsnivå og sosialiseringseffekt.

I denne undersøkelsen ser man også en effekt av foreldreutdanning, riktig nok i samspill med studieår. Samtidig inntreffer ikke denne virkningen før på andre året, noe som kan være et argument som taler for kulturteorien. Forklart på en annen måte: Hvis viljen til eksponering baseres på en kostnad- nytte kalkyle, noe sosial posisjonsteori tar høyde for, hvorfor venter da studenter til andre året for å eksponere seg? Videre opplever jeg også at Goffman sitt perspektiv på sosialiseringstrekk gir viss støtte til kulturteorien, gjennom å hevde at ulike klasser kan operere med ulik forståelse av symboler. Dette er noe man kan kjenne igjen i kulturteorien som argumenterer for at utdanningssystemet favoriserer en middel- og overklassekultur.

Avslutningsvis er det viktig å påpeke at forskjellen man ser mellom første- og andre studieår er en effekten vokser frem, mest sannsynlig på første året. Slik sett kunne man kanskje ha målt denne effekten allerede på første året, men da senere i semestret (denne undersøkelsen ble utført tidlig i høst semestret). Det er også viktig å få frem at studentene på første -og andre året ikke er de samme. Således kan man her bare **anta** at dette er en effekt som vokser frem.

Alder viste seg også å ha en klar positiv effekt på eksponeringen. Her er det mer trolig at det foreligger livsløp-effekter fremfor generasjonseffekter. Årsaken til dette er at alderssammensetningen ikke strekker seg over mange tiår. Fra et Goffmaniansk perspektiv kan man tenke seg at med økende alder, øker også repertoaret av opplevde situasjonsdefinisjoner og således føler man seg mer trygg i forelesningssammenheng.

Videre har **kjønn** den sterkeste effekten på eksponeringsindeksen. Modellen viser at menn har en klart større vilje til å eksponere seg enn kvinner. Dette er et interessant funn, siden kvinner i dag utgjør en høyere andel i høyere utdanning enn menn, og det diskuteres om kjønnsrollemønstrene i utdanning har forandret seg. Forskning på klasseromsinteraksjon viser at kvinner (eller jenter) i større grad er aktive i timen og har tatt innpå gutters dominans i klasserommet (se side 32-33, denne oppgave). Dette er en utvikling man ikke ser i denne undersøkelsen. Det kan være ulike årsaker til dette. Endel av forskningen på interaksjon i

klasserommet er hovedsakelig utført i ungdomsskoler og på videregående skoler. Således kan det være kontekstuelle effekter som gjør at kjønnsrollemønster fortsatt gjør seg gjeldende i høyere utdanning. Videre er denne undersøkelsen foretatt på utdanningsretninger som historisk sett er mannsdominerte, noe den lave andelen kvinner i undersøkelsen bekrefter (24 totalt). Det kan tenkes at terskelen for å eksponere seg blir høyere når klassen domineres av det motsatte kjønn. Samtidig må man også være åpen for at et tradisjonelt kjønnsrollemønster fortsatt står sterkt og at ungpikerollen som Hernes skisserer (se side 32-33, denne oppgave) fortsatt gjør seg gjeldene.

Variabelen **velger bort forelesninger** har en negativ effekt på viljen til å eksponere seg. Det er viktig å påpeke at denne er svak, men likevel signifikant. Det som gjorde denne variabelen interessant, var dens korrelasjon med **distanseringsvariabelen**. Denne korrelasjonen viser at studenter som distanserer seg fra egne prestasjoner, også tenderer til å velge bort forelesninger de vurderer som dårlige. **Velger bort forelesninger** som variabel var i utgangspunktet ment som en indikator på nytte, der hensikten var å avdekke om studenter har et pragmatisk forhold til det å studere. Det kan se ut som om denne variabelen har fanget opp noe av effekten fra distanseringsvariabelen. Korrelasjonsanalysen (jf. tabell 7) viser også at disse to er fra moderat til sterkt korrelert (Pearsons r 0,372).

Man kan her diskutere om **velger bort forelesninger** sier noe om pragmatiske holdninger eller om det er tegn på noe annet. Det er de samme studentene som oppgir at de distanserer seg, som også tenderer til å velge bort forelesninger. I et slikt lys kan det tenkes at det å velge bort forelesninger, egentlig uttrykker et behov for å distansere seg fra en undervisningssituasjon. Fra et goffmaniansk perspektiv kan dette handle om å opprettholde et bestemt inntrykk av seg selv, der man gjør dette gjennom tilbaketreking fra fasadeområdet, i dette tilfellet gjennom tilbaketreking fra forelesning.

Fremtidig lønn som motivasjonsfaktor, viste seg også å ha en effekt på eksponeringen. Det ble ikke foretatt noen samspillsanalyse av denne variabelen. Korrelasjonsanalyser avdekket heller ingen sammenheng med andre variabler. Man kan likevel diskutere om dette viser en formålsrasjonell holdning knyttet til valg av utdanning. Variabelen slår likevel negativt ut på eksponeringsindeksen. En forklaring kan være at studenter som oppgir dette som en viktig faktor, ikke eksponerer seg mer enn de må for å nå sitt mål. Forholder det seg slik, må man også her stille spørsmålet om resultatet blir irrasjonelt. Argumentet for dette, vil være at økt

eksponering kan øke læringsutbyttet og forhåpentligvis gi bedre karakterer. Således kan man hevde at det burde være i studentenes interesse å eksponere seg, siden dette kan øke sjansene for å få de best betalte jobbene.

7.4 Undersøkelsens begrensninger

Denne undersøkelsen har mange usikkerhetsmomenter ved seg. Jeg vil i dette avsnittet trekke frem og oppsummere noen av disse. Hovedproblemet er nok at en survey kan synes lite egnet til å avdekke goffmanianske perspektiver på sosial interaksjon. Undersøkelsen kunne nok med fordel vært supplert med en kvalitativ tilnærming. Jeg vil likevel si at oppgaven forhåpentligvis illustrer at det er mulig og interessant å anlegge et goffmaniansk perspektiv på tolkning av surveydata.

Undersøkelsen har hatt som mål å avdekke strategier som påvirker studenters eksponeringsvilje. I en slik sammenheng, kan man fort se for seg at man treffer på de studentene som er mest villig til å eksponere seg. Dette innebærer at undersøkelsen kan være lavt representert av de studenter som eksponer seg minst. Antallet respondenter kan indikere dette. Undersøkelsen hadde 127 respondenter av en populasjon på 225. Videre kan også frekvensfordelinger gi en indikasjon på dette. Variabelen for foreldreutdanning viser at studenter som har forelder med universitet- eller høgskoleutdanning utgjør 62 % av respondentene. Man kan også diskutere om dette er årsaken til at studenter skårer generelt lavt på indeksene for unnavikelse og distansering (jf. tabell 5).

Operasjonaliseringen av variabler og konstruksjon av indekser, vil i denne undersøkelsen også være beheftet med usikkerhet. Årsaken til dette er at det er få tidligere undersøkelser å sammenligne med. Slik sett blir konstruksjon av nye variabler en usikker prosess, der man i stor grad må gjøre dette ut i fra skjønsmessige vurderinger. Likevel kan det være at kontrollvariabler indikerer at man er på riktig vei. Kontrollvariabler som kjønn, alder, og foreldreutdanning, er variabler som det er normalt å ta med i undersøkelser, spesielt i forskning på utdanning. Man ser også i denne undersøkelsen at disse gir klare utslag. Disse utslagene kan gi en viss støtte til operasjonaliseringen, (i alle fall) av eksponeringsindeksen.

Det kan også være feil i dataregistreringen, noe som kan ha ført til unøyaktige resultater. Dette har likevel blitt forsøkt avdekket ved å dobbeltsjekke datamatriksen. Det har også i denne

undersøkelsen vært behov for å forenkle og strukturere dataene. Spesielt er dette knyttet til konstruksjon av indekser og dikotomisering. Dette kan også være en potensiell feilkilde, siden en her står i fare for å slå i sammen verdier som ikke måler det samme.

Man kan også diskutere i hvilken grad plasseringsvariablene gjenspeiler en bevisst strategi for plassering. Størrelse på klasserom og forelesningssaler forandrer seg ofte etter hvilket fag det undervises i. Når undersøkelsen ble gjort, var noen klasser i store auditorier, mens andre var i mindre klasserom. I et lite klasserom vil det være liten forskjell mellom det å plassere seg på midten, eller å plassere seg bak. Et annet eksempel som aktualiserer dette er et tilfelle der klasserommet ble fullt. Det var altså ikke plass til alle studentene. I en slik sammenheng kan plassering som strategi være vanskelig å avdekke.

Et annet tema man kan diskutere, er om det er reaksjoner mot selve spørsmålsformuleringene i spørreskjemaet, der noen spørsmål skaper motstand hos respondentene. Dette kan være tilfelle spesielt for spørsmålene som inngår i indeksen for **informasjonskontroll**. Her kan det være forekomster av både ja-siing og negative reaksjoner på selve spørsmålsformuleringene.

8 Konklusjon

Oppgavens problemstilling var følgende:

Hvilke faktorer påvirker studenters vilje til å eksponere seg i forelesning? I hvilken grad kan man forklare slike faktorer med utgangspunkt i det Erving Goffman forklarer som inntryksregulering?

Bakgrunnen for denne undersøkelsen var et ønske om få en bedre forståelse av hva som påvirker studenters eksponeringsvilje. Her kan faktorene være mange, og denne undersøkelsen har således bare kastet lys over noen få mulige. Videre er det bare variablene **unnvikelse** og **plassering på midten** som har en effekt av et utvalg på eksponeringsvariabelen. Funnene er ikke sterke og entydige, men de kan muligens gi noen svar.

Effektene av **unnvikelse** og **plassering på midten** kan være uttrykk for to ulike strategier for inntryksregulering. Unnvikelse kan handle om å vise en form for utilgjengelighet, mens plassering på midten kan indikere en form for tilgjengelighet, men som slår negativt ut i

forsøket på å fremstå interessert og oppmerksom. Det er også grunn til å tro at mange studenter forblir ukjente for hverandre, og at forelesninger bør forstås i lys av det Album beskriver som samlinger kontra samvær (Album, 2007, s. 44-45). Da er det også grunn til å tro at samlinger kan skape andre strategier for inntryksregulering, enn det et samvær vil gjøre.

Videre var målet å forklare slike faktorer med utgangspunkt i Goffman sine perspektiver. Goffman sitt perspektiv på inntryksregulering har fungert godt som enn forklaringsmodell. En grunn til dette er at Goffman knytter inntryksregulering til dagligdagse hendelser. Samtidig viser han gjennom analysen av det normale og det opplagte, at samhandling også er komplisert og sammensatt. Her opplever jeg at Goffman sin teateranalogi gir mange gode og beskrivende eksempler. Dette illustrerer hvorfor Goffman sine perspektiver er godt egnet til å forklare hverdagslige fenomener, siden den søker å forklare menneskelig interaksjon i all sin enkelhet.

Likevel kan Goffman til tider være vanskelig å forstå. Noen ganger opplever jeg at beskrivelser og forklaringer flyter inn i hverandre, noe som har gjort at det til tider er vanskelig å knytte inntryksregulering til bestemte faktorer. Dette kan ha medført til at faktorer i denne undersøkelsen urettmessig har blitt tatt til inntekt for inntryksregulering.

Selv om man i denne undersøkelsen ikke kan finne klare indikasjoner på inntryksregulering, mener jeg at dette tema bør undersøkes videre. Det som kanskje var undersøkelsens største gevinst var ambisjonen om se på faktorer blant studenter, som ofte blir oversett eller som ikke blir gjenstand for forskning. Det er grunn til å tro at studenter trekker på ulike strategier i forelesning, og at hva som påvirker viljen til å eksponere seg er mer sammensatt enn kun et uttrykk for kalkulerte studiestrategier.

Videre forskning

Denne undersøkelsen har avdekket noen faktorer som jeg mener bør bli gjenstand for videre forskning. For det første bør det gjøres flere undersøkelser av hva som påvirker viljen til å eksponere seg. Her vil et forslag være å gjøre kvalitative intervjuer med studenter, for å få en dypere forståelse av hvordan studentrollen oppleves. Videre kan også interaksjonsanalyser i forelesning være en hensiktsmessig tilnærming, for å kartlegge eventuelle strategier studenter henfaller til. Det vil også være av interesse å knytte eksponeringsindeksen til læringsutbytte

og karakterer. Jeg vil hevde at disse over nevnte momentene kan gi nyttig informasjon som er verdt å ta med seg inn i diskusjonen om årsaker til lav studieprogresjon og frafall i høyere utdanning.

Det kan også være av interesse å se på kjønnsrollemønstrene i høyere utdanning. Denne undersøkelsen viser at tradisjonelle kjønnsroller fortsatt gjør seg gjeldene, selv om kvinner i dag utgjør den største andelen i høyere utdanning. Dette er et funn som bør undersøkes ytterligere, med et mål om å avdekke om dette gjelder generelt for høyere utdanning, eller om det bare gjelder for konkrete mannsdominerte utdanninger.

Til sist bør det også forskes på virkningene av sosialbakgrunn og hvilken effekt dette har for studenter. Denne undersøkelsen viser at foreldreutdanning spiller en rolle på viljen til å eksponere seg. Man kan til sist spørre seg om det er noe med undervisningsopplegget som bidrar til å reprodusere tradisjonelle kjønnsroller og virkninger av sosial bakgrunn. Dette er en tematikk som bør undersøkes ytterligere, og i så fall, i hvilken grad dette påvirker frafall og studieprogresjon.

9 Litteraturliste

- Allan, K. (2005). *Explorations in Classical Sociological Theory*. California: Pine Forge Press.
- Album, D. (2007). *Nære fremmede*. Oslo: Tano A.S
- Atkinson, P. & Housley, W. (2003). *INTERACTIONISM*. London: SAGE Publication Ltd.
- Beauvoir, S.D. (2000). *Det annet kjønn*. Oslo: Pax Forlag AS
- Borgen, T.N. (2012). Sammenhengen mellom karakterer og studentgjennomstrømning i høyere utdanning. *Søkelys på arbeidslivet*, 29 (1-2), 111-129. Hentet fra: https://ezproxy2.usn.no:2146/spa/2012/01-02/sammenhengen_mellom_karakterer_og_studentgjennomstroemning_i
- Bungum, B., Hauge, H. & Rødseth, S. (2012). Fysikkstudenter fra studiestart til mastergrad. Motivasjon, verdier og prioriteringer. *Uniped* 35 (3) 3-15. Hentet fra: https://ezproxy1.usn.no:3325/uniped/2012/03/fysikkstudenten_fra_studiestart_til_mastergrad_motivasjon

- Clark, G., Gill, N., Walker, M. & Whittle, R. (2011). Attendance and Performance: Correlations and Motives in Lecture- Based Modules. *Journal of Geography in Higher Education*, 35 (2), 199-215. Hentet fra: <https://ezproxy1.usn.no:2094/doi/full/10.1080/03098265.2010.524196>
- Coser, L.A. & Rosenberg, B. (1982). *Sociological Theory. A Book of Readings*. London: Collier Macmillan Publisher.
- Collins, R. (1994). *Four sociological Traditions*. New York: Oxford University Press.
- Croxford, L. (2001). Global University Education: Some Cultural Considerations. *Higher Education in Europe*, 16(1), 53–60. Hentet fra: https://ezproxy2.usn.no:2146/uniped/2012/03/hvordan_oeke_laeringsutbyttet_fra_forelesninger_med_begrensed
- Ditton, J. (1980). *The View From Goffman*. London: The Macmillan press ltd.
- Dæhlen, M. & Havnes, A. (2003a). Å studere eller å gå på skole? Studiestrategier i profesjonsutdanningene. I Aamodt, P.O. og L.I. Terum (red.) *Hvordan, hvor mye og hvorfor studerer studentene? Om læringsmiljø, jobbpreferanser og forståelse av kompetanse i profesjonsutdanningene, HiO-rapport nr 8/2003*, Oslo: Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.
- Eikemo, T.A. & Clausen.T.H. (2017). *Kvantitativ analyse med SPSS*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Elster, Jon. (1989). *Nuts and Bolts for the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press. (Fra side: 3- 184)
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making Social Science Matter*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fløtten, T. & Kavli, H.C. (2009). *Barnefattigdom*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Engelwood Cliffs, N.j.: Prentice – Hall.
- Grøgaard, J.B. (1993). Gutters utdanningsvalg. Hvorfor har social bakgrunn så stor betydning? Et forsvar for verdiforklaringen. *Samfunnsspeilet* nr. 1 , 14-20.
- Godfrey-Smith, P. (2003). *Theory and Reality: An Introduction to the Philosophy of Science*. Chicago: The University of Chicago Press B.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation Of Self In Everyday Life*. London: Penguin Books.

- Goffman, E. (1974). *Frame analysis*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd.
- Goffman, E. (2010). *Relations in public- Microstudies of the public order*. London: Transaction Publisher.
- Goffman, E. (1966). *Encounters*. Indiana: The Bobbs- Merrill company inc
- Hansen, N.M. & Wiborg, N.Ø. (2010). Klassereisen- mer vanlig I dag? *Klassebilder. Ulikhet og social mobilitet i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget: 197-212.
- Hansen, N. M. (1986). Sosiale utdanningsforskjeller. Hvordan er de blitt forklart? Hvordan bør de forklares? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 27, (Fra side: 3- 28.).
- Hellevik, O. (2011). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hernes, G. (1974). Om ulikhetenes reproduksjon. I NAVF: *I forskningens lys*, (Fra side: 231-251)
- Helland, H. (2007). Hvordan forklare forskjeller i prestasjoner og kompetanseoppnåelse? *Nifu rapport 14*, 56-77. Oslo.
- Holland, R. (1977). *Self and social context*. London: The Macmillan Press LTD.
- Hovi, J. & Rasch, B.E. (1997). *Strategisk handling- Innføring i bruk av rasjonalitetsmodeller og spillteori*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Hogg, M.A & G.M. Vaughan. (2010). *Essentials of Social Psychology*. Harlow, UK:
 - Pearson.
- Jacobsen, D.I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Johannessen, A, Tufte, P. A & Kristoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannesen, A. (2017). *Introduksjon til SPSS*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (2000). *Gjør din plikt - Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. (Meld. St. nr. 24 2000-2001)). Hentet fra URL: <https://www.regjeringen.no/contentassets/eebf61fb4a204feb84e33355f30ad1a1/no/pdf/a/stm200020010027000dddpdfa.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.

- Lemert, C. & Branaman, A. (1997). *The Goffman Reader*. Oxford: Blackwell Publishers Inc.
- Lauersen, E. (1984). «Høje» piger og «lave» drenge. *Social differentiering, karakterer og elevsituation i gymnasiet. Serie om uddannelsesforskning 8*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- Nielsen, B.H. & Henningsen, I. (2018). Guttepanikk og jentepress – paradokser og kunnskapskrise. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 42 (1-2.), 6-28. Hentet fra: https://www.idunn.no/file/pdf/67067813/tfk_2018_01-02_pdf.pdf
- NSD Personverntjenester. (2018, 9. november). Få hjelp til å melde prosjekt. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/index.html>
- Norsk forskningsråd. (2007). *Evaluering av kvalitetsreformen- Sluttrapport*. (Rapportnummer). Hentet fra URL: <https://evalueringsportalen.no/evaluering/evaluering-av-kvalitetsreformen-sluttrapport/Evaluering-av-Kvalitetsreformen-Sluttrapport.pdf/@@inline>
- Rasmussen, P. (1988). *Dygtige drenge. Drenge med høje karakterer i gymnasiet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Ritzer, G. (1994). *Sociological Beginnings- on the origins of key ideas in sociology*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Rød, J.K. (2012). Hvordan øke læringsutbyttet fra forelesninger med begrensede resursser? *Uniped* 35 (3), 43-56. Hentet fra: https://ezproxy2.usn.no:2146/uniped/2012/03/hvordan_oeke_laeringsutbyttet_fra_forelesninger_med_begrensed
- Skirbekk, G. & Gilje, N. (2007). *Filosofihistorie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skog, O.L. (2015). *Å forklare sosiale fenomener- en regresjonsbasert tilnærming*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Scott, J. (2012). *Sociological Theory. Contemporary Debates*. Cheltenham: Edward Elgar. (Fra side: 115- 137)
- SSB. (2018, 8 juni). *Befolkningens utdanningsnivå*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utniv>

- SSB. (2014). Sosial reproduksjon av utdanning? *Samfunnspeilet* (5/2014). Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/sosial-reproduksjon-av-utdanning>
- Strømsø, H., Lycke, K.H. & Lauvås, P. (2006). *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Forlag AS
- Tjønneland, E. (2009). Begrep-Filosofi. I A. Nes(red). *Store Norske Leksikon* (2018). Hentet fra: https://snl.no/begrep_-_filosofi
- Williams, T. I. & Znanieki, F. (1918). *The Polish Peasant in Europe and America*. Chicago: University of Chicago Press.
- Aakvaag, G. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

10 Vedlegg

Vedlegg 1

Spørsmålsundersøkelse.

1. Hvis plassering i forelesning er viktig for deg, hvor liker du da å sitte?

1. Plassering er ikke viktig for meg.
2. Jeg liker å sitte bak.
3. Jeg liker å sitte fremme.
4. Jeg liker å sitte på midten.
5. Annet, kort kommentar.

2. I hvilken grad er du enig eller uenig i hver av følgende spørsmål?

	1. I svært stor grad	2. I stor grad	3. I noen grad	4. I liten grad	5. I svært liten grad	6. Ingen grad
<i>I hvilken grad forbinder du høyere utdanning med frivillig oppmøte til forelesning?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>I hvilken grad mener du at innleveringer bør være frivillige?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>I hvilken grad vil du si at tankene på et fremtidig yrke motiverer deg til å jobbe med studiene?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Hvor enig eller uenig er du i hver av følgende påstander?

	1. Helt enig	2. Nokså enig	3. Verken enig eller uenig	4. Nokså uenig	5. Helt uenig
<i>Jeg stiller ofte spørsmål i forelesning når det er noe jeg ikke forstår</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Jeg liker best å stille spørsmål når andre har stilt spørsmål før meg</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Jeg liker best at foreleser stiller spørsmål til meg</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Hvor enig eller uenig er du i hver av følgende påstander?

	1. Helt enig	2. Nokså enig	3. Verken enig eller uenig	4. Nokså uenig	5. Helt uenig	6. Ikke relevant for meg
<i>Når jeg får en karakter jeg er fornøyd med forteller jeg ofte om dette til medstudenter</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Når jeg får en karakter jeg er misfornøyd med forteller jeg sjelden om dette til medstudenter</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. I hvilken grad er du enig eller uenig i følgende påstander?

	1. Helt enig	2. Nokså enig	3. Verken enig eller uenig	4. Nokså uenig	5. Helt uenig	6. Ikke relevant for meg
<i>Når jeg får en karakter jeg er misfornøyd med får jeg tanker om å avslutte studiet</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Når jeg får en karakter jeg er fornøyd med blir jeg motivert til å gå på flere forelesninger</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. I hvilken grad er du enig eller uenig i følgende spørsmål?

	1. I svært stor grad	2. I stor grad	3. I noen grad	4. I liten grad	5. I svært liten grad	6. Ingen grad
<i>I hvilken grad velger du bort forelesninger du vurderer som dårlige?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Hvor enig eller uenig er du i hver av følgende svaralternativer?

Når jeg leser pensum som jeg opplever som vanskelig gjør jeg følgende:

	1. Helt enig	2. Nokså enig	3. Verken enig eller uenig	4. Nokså uenig	5. Helt uenig
<i>slutter å lese</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>fortsetter å lese selv om jeg ikke forstår</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>leser til jeg forstår</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>spør foreleser om råd</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>spør medstudenter om råd</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Hvor enig eller uenig er du i hver av følgende påstander?

	1. Helt enig	2. Nokså enig	3. Verken enig eller uenig	4. Nokså uenig	5. Helt uenig
<i>Når det foreleses i teori som jeg opplever som vanskelig blir jeg fristet til å ikke møte til neste forelesning</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Når det foreleses i teori som jeg opplever som vanskelig blir jeg motivert til å møte til neste forelesning</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Hvor enig eller uenig er du i hver av følgende svaralternativer?

Når medstudenter diskuterer pensum forholder jeg meg på følgende måte:

	1. Helt enig	2. Nokså enig	3. Verken enig eller uenig	4. Nokså uenig	5. Helt uenig
<i>Jeg involverer meg i diskusjonen</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Jeg trekker meg unna</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Jeg blir værende, men involverer meg ikke</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Hvor enig eller uenig er du i hver av følgende svaralternativer?

Jeg får mest ut av forelesning

	1. Helt enig	2. Nokså enig	3. Verken enig eller uenig	4. Nokså uenig	5. Helt uenig
<i>når jeg hører på foreleser uten at det stilles for mange spørsmål</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>når jeg hører på foreleser og det stilles mange spørsmål</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>når vi får utdelt oppgaver og det skal jobbes i grupper</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>når vi får utdelt oppgaver og vi kan jobbe alene</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Hvor enig eller uenig er du i hver av følgende svaralternativer?

I forelesning er det viktig for meg ...

	1. Helt enig	2. Nokså enig	3. Verken enig eller uenig	4. Nokså uenig	5. Helt uenig
<i>at jeg sitter sammen med medstudenter</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>at jeg sitter uforstyrret fra medstudenter</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. I hvilken grad er du enig eller uenig i hver av følgende påstander?

	1. I svært stor grad	2. I stor grad	3. I noen grad	4. I liten grad	5. I svært liten grad	6. Ingen grad
<i>Jeg opplever at studiet står til mine forventninger</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Arrangementer som studentkro, quiz, osv., er viktig for meg</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Det er forelesers oppgave å arrangere kollokviegrupper</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Det er forelesers oppgave å motivere meg til å lese pensum</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Studieretning

1. Nautikk.
2. Skipsfart og logistikk.
3. Marinteknisk drift.

14. Kjønn

1. Mann.
2. Kvinne.

15. Alder

1. 18-22
2. 23-30
3. 31-40
4. 41-100

16. Foreldreutdanning. Oppgi mors eller fars høyeste fullførte utdanning.

1. Grunnskole.
2. Videregående skole (yrkesfaglig).
3. Videregående skole (gymnas\allmennfag).
4. Teknisk fagskole.
5. Høgskole\universitet.
6. Vet ikke\ ønsker ikke å svare.
7. Annet. Stikkord holder

17. Hvor fant du informasjon om studiet du valgte? (Her kan du sette av opptil tre kryss).

1. På studiestedets hjemmeside.
2. På studiestedets hjemmeside annonsert gjennom sosiale medier (facebook eller lignende).
3. Gjennom venner og bekjente.
4. Husker ikke\ ønsker ikke å svare.
5. Annet. Stikkord holder.

18. Har du annen høyere utdanning fra før? (Høgskole eller universitet).

1. Ja
2. Nei

19. Hva var din situasjon rett før du startet på dette bachelor- studiet? (Var du i arbeid, utdanning eller lignende).

1. Arbeidslivet.
2. Arbeidssøkende
3. Videregående\ studieforberedende.
4. Teknisk fagskole.
5. Annen høyere utdanning. (Høgskole eller universitet).
6. Ønsker ikke å svare
7. Annet, kort kommentar.

20. Når man velger en utdanning har man ofte et mål om et fremtidig yrke. Hva var viktigst for deg når du valgte din studieretning? (Her kan du sette av opptil tre kryss)

1. Fremtidig lønn.
2. Fremtidig lederposisjon.
3. Interesse for yrket.
4. Ønske om fast jobb.
5. Ønske om å reise i jobben.
6. Ønske om å ha en jobb nært til hjemstedet.
7. Vet ikke\ ønsker ikke å svare.
8. Annet, kort kommentar.

21. Åpen kommentar. Er det noe du ønsker å tilføye eller noe som du mener undersøkelsen burde ha fokusert på?

Vedlegg 2

Informasjonsskriv.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en spørreundersøkelse. Undersøkelsen er en del av en masteroppgave i samfunnsvitenskap.

Masteroppgavens foreløpige tittel er: *Konflikt mellom roller: En studie av studenters tilpasning i høyere utdanning.*

Formål

Formålet med undersøkelsen er å få økt kunnskap om hvordan studenter tilpasser seg en tilværelse i høyere utdanning. Undersøkelsen vil bl.a. fokusere på: forventninger til studiet, håndtering av forventningspress, forholdet til medstudenter og hvordan man eksponerer seg i forelesninger.

Økt kunnskap på disse områdene vil gi en bedre forutsetning for å forstå hvilke utfordringer studenter står overfor i en studiesammenheng.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Erik –Andre' Fevang, masterstudent på Institutt for økonomi, historie og samfunnsvitenskap.

E-post: erik.fevang@usn.no

Mobil: 924 06 737

Undersøkelsen er godkjent av instituttleder på Institutt for maritime operasjoner.

Hva innebærer det for deg å delta?

Undersøkelsen vil foregå på papir der man krysser av på et sett med spørsmål. Undersøkelsen består av 21 spørsmål og den tar ca. 8 minutter å gjennomføre. Spørreskjemaet inneholder bl.a. spørsmål om alder, kjønn, tidligere utdannelse, ditt forhold til egne resultater og pensum. Svarene vil bli behandlet i et statistikkprogram. Videre vil resultatene bli gjenstand for analyse, og senere vil disse bli presentert i min masteroppgave.

Ditt personvern

Undersøkelsen er anonym og innbefatter ikke personopplysninger. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes. Undersøkelsen er ikke regulert av personvernsløvet. Prosjektansvarlig vil bearbeide, analyserer og lagre dataene. Opplysningene kan også bli brukt i senere forskningsprosjekter.

Det er frivillig å delta

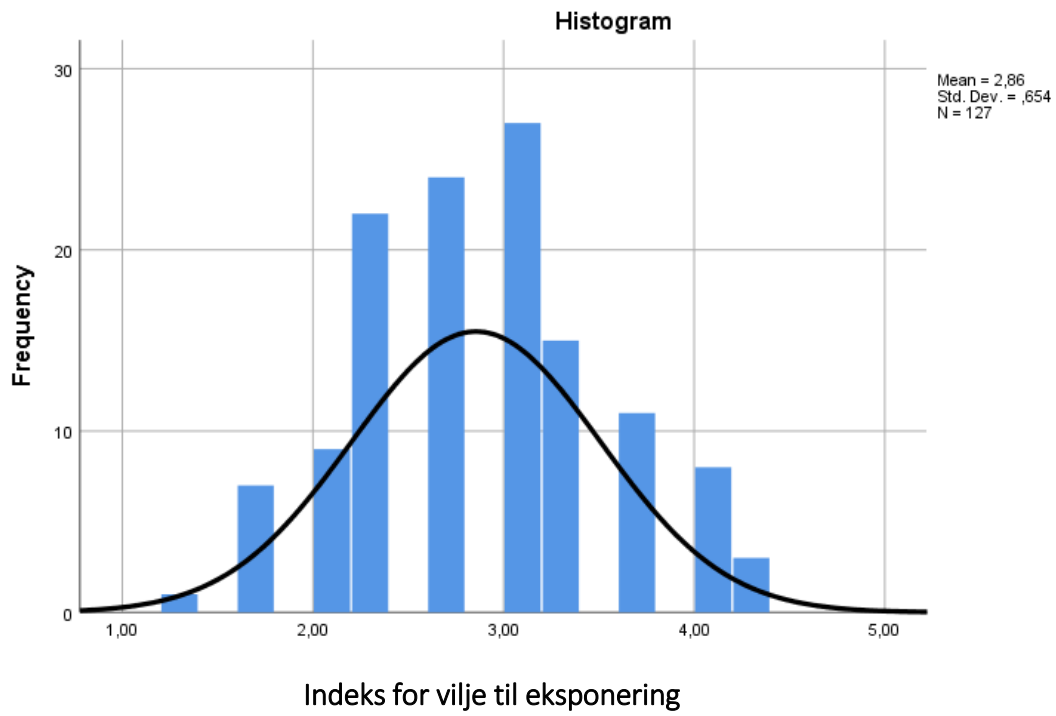
Det er selvfølgelig helt frivillig om man ønsker å delta. Det vil heller ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke ønsker å delta.

Med Vennlig hilsen

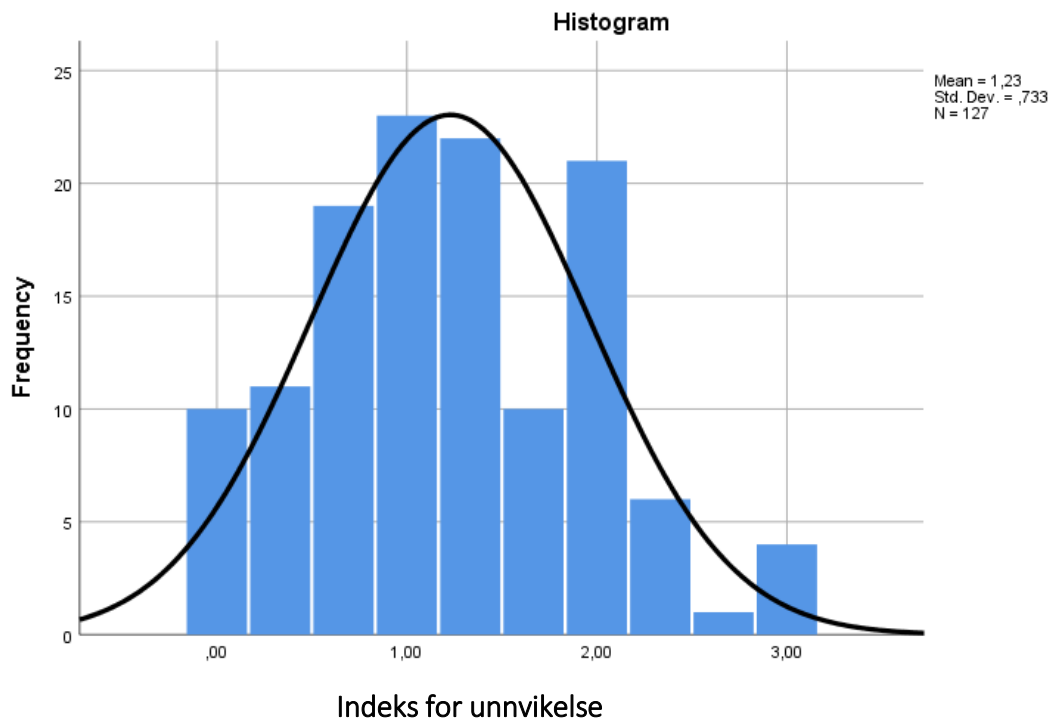
Erik-Andre` Fevang.

Vedlegg 3

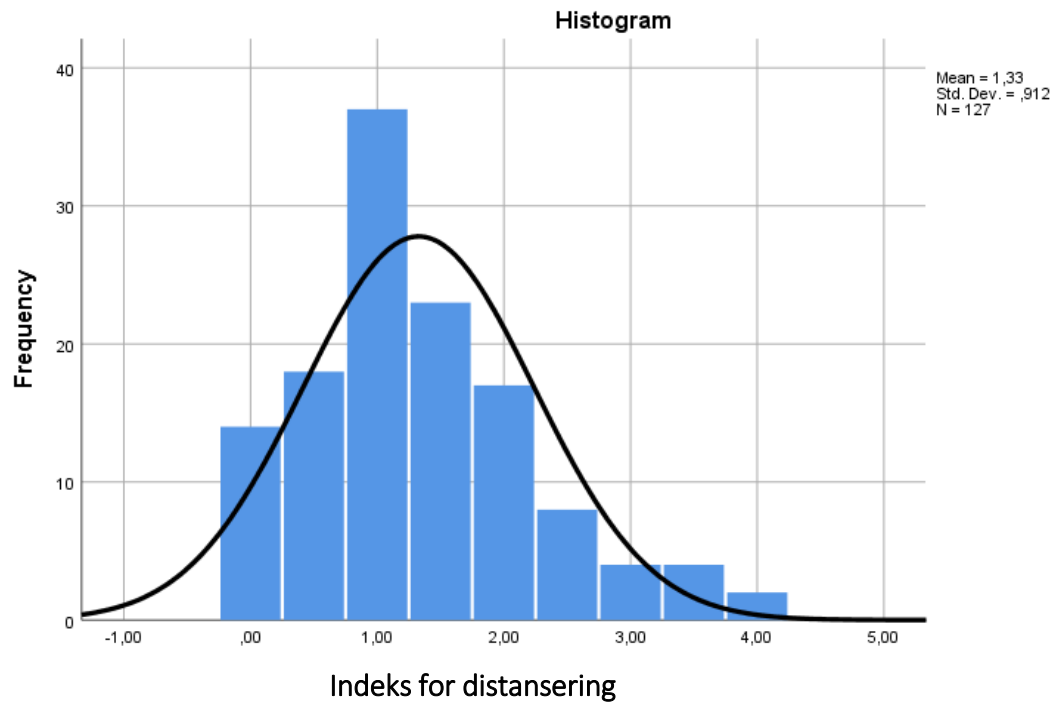
Histogram 1



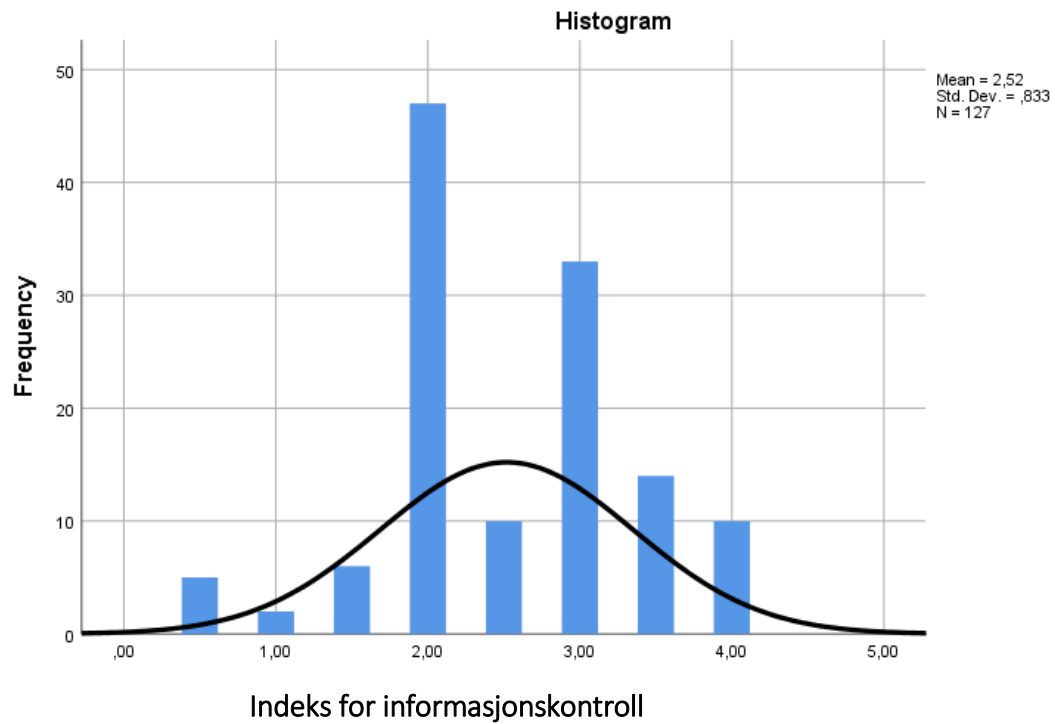
Histogram 2



Histogram 3



Histogram 4



Vedlegg 4

Beskrivende statistikk

	N	Min	Maks	Gj snitt	St.avvik
Jeg stiller ofte spørsmål i forelesning når det er noe jeg ikke forstår (verdiskala snudd).	127	1	5	2,96	1,108
Jeg liker best å stille spørsmål når andre har stilt spørsmål før meg.	127	1	5	3,0	1,164
Jeg liker best at foreleser stiller spørsmål til meg (verdiskala snudd)	127	1	5	2,6	0,969
Jeg involverer meg i diskusjonen.	127	1	4	2,1	0,834
Jeg trekker meg unna. (Verdiskala snudd)	127	1	5	1,95	0,898
3. Blir værende men involverer meg ikke. (Verdiskala snudd)	127	1	5	2,63	1,02
Når jeg får en karakter jeg er misfornøyd med får jeg tanker om å avslutte studiet. (Verdiskala snudd)	127	1	5	2,4	1,15
Når det foreleses i teori som jeg opplever som vanskelig blir jeg fristet til å ikke møte til neste forelesning. (Verdiskala snudd)	127	1	5	2,24	1,23
Når jeg får en karakter jeg er fornøyd med forteller jeg ofte om dette til medstudenter (Verdiskala snudd)	127	1	5	3,7	0,973
Når jeg får en karakter jeg er misfornøyd med forteller jeg sjelden om dette til medstudenter.	127	1	5	2,64	1,11
Studieår:	127	1	2	1,5	0,502
Alder	127	1	4	1,53	0,653
Kjønn	127	1	2	1,19	0,393
Foreldreutdanning	127	1	5	4,1142	1,289
Situasjon før studiet	127	1	7	2,64	2,114
Høyere utdanning fra før	127	1	2	1,83	0,373
I hvilken grad velger du bort forelesninger du vurderer som dårlig?	127	1	6	3,11	1,570
Motivert av fremtidig lønn	127	0	1	0,54	0,501

Antall ord uten innholdsfortegnelse, litteraturliste og vedlegg: 29 492