

Gjensidig læring:
En kvalitativ studie av bachelorstudenters
refleksjoner om samarbeid ansikt til ansikt



Hilde Kaalvik
Masteroppgave i pedagogikk
PED395
Vår 2020
Universitetet i Bergen
Psykologisk fakultet
Institutt for pedagogikk

Sammendrag

Dette er en kvalitativ studie som handler om bachelorstudenters refleksjoner om samarbeidslæring ansikt til ansikt på Campus ved NTNU. Samarbeid er studiens hovedtema. Temaet belyses ut fra teori om samarbeidslæring basert på et systematisk forskningsreview og den har en studentsentrert tilnærming til læring.

Forskningsbasert kunnskap om samarbeid mellom studenter vektlegges i flere offentlige dokumenter og utredninger basert på forskning der det kommer fram at en studentsentrert tilnærming til læring fremmer dybdelæring. Likevel er innføring av samarbeidslæring som undervisningsmetode i høyere utdanning en utfordring på grunn av flere faktorer.

Forskningsspørsmålene i denne studien er: «Hva forteller bachelorstudentenes refleksjoner om samarbeid om den enkeltes læringsprosess?» Et underspørsmål som er ment å utdype hovedspørsmålet er: «Hvordan opplever bachelorstudentene å samarbeide, og hvordan beskriver de egne erfaringer med samarbeid?»

Oppgavens teoretiske forankring er basert på et sosialkonstruktivistisk vitenskapsteoretisk perspektiv. Jeg har videre tatt utgangspunkt i Vygotskijs kultopsykologi, Johnson og Johnsons sosiale avhengighetsteori, Weick og Roberts teori om Heedful Interrelating og Antonovskys koherensteori. Oppgavens datamateriale består av tre fokusgruppeintervjuer med 13 bachelorstudenter; ti barnevernspedagogikkstudenter og tre sosionomstudenter. Basert på stegvis-deduktiv induktiv analyse av datamaterialet i kombinasjon med Nvivo12 kategoriserte jeg de empirinære kodene i to hovedtema: 1) Diskusjoner og konstruktive konflikter som ledd i samarbeidslæring. 2) Organisatoriske faktorer som fremmer samarbeidslæring.

Funnene indikerer at lærerens rolle er å være en veileder som må jobbe aktivt og målbevisst for å utvikle et trygt læringsmiljø for studentene. Studentenes rolle er å være aktivt involvert i egen læringsprosess og ha et bevisst forhold til hva samarbeidslæring forutsetter. Funnene indikerer også at det er noen spenninger mellom faglærer og studenter, som kan ha sammenheng med ulik forståelse av samarbeidets målsetting, ansvarsfordeling og faglærers involvering i samarbeidet. På bakgrunn av funnene og

valgt teori kan det tyde på at faglærere i høyere utdanning bør ta mer ansvar for å ivareta studentenes læringsprosess i samarbeid.

Nøkkelord: Samarbeidslæring, bachelorstudenter, meningsskapning, gjensidig læring, kvalitative analyse, Nvivo12

Abstract

This is a qualitative study discussing bachelor students' reflections on collaborative learning face to face on campus at NTNU, a Norwegian university. Collaboration is the main subject of the study. The topic is interpreted through theory of collaboration created from a systematic review and the study has a student-centred learning approach.

Evidence-based knowledge about collaboration between students is emphasized in several public reports and research investigations arguing that a student-centred approach promotes deep-learning. Nevertheless, the implementation of collaboration as a teaching method in higher education is a challenge due to several factors.

The research questions in this study states as follows: "What can we learn from bachelor students' reflections about collaboration about the individual learning process?" A sub-question which intend to elaborate the main question is: "How do bachelor students' experience to collaborate, and how do they describe their own experiences with collaboration?"

The theoretical foundation of the study is based on a social constructivist perspective. I have also included Vygotskijs Cultural Psychology, Johnson and Johnsons Social Interdependence Theory, Weick and Roberts Theory of Heedful Interrelating and Antonovskys Theory of Coherence. The data material is based on three focus group interviews with 13 bachelor students; ten Child Welfare Work students and three Social Work students. Based on Stepwise-Deductive Inductive analysis of the data in combination with Nvivo12 I categorized the empirical codes into two main themes: 1) Discussions and constructive conflicts as part of collaborative learning. 2) Organizational factors which promote collaborative learning.

The findings suggest that the teacher's role is to be a supervisor working actively and determined to make a safe learning environment for the students. The student's role is to be actively involved in their own learning-process, knowing how to cope with collaborative learning. The findings also indicate that there is some tension between the students and teachers, which may be related to conflicting understandings of the collaboration objectives, responsibilities, and the involvement of the teachers in the

collaboration learning process. Based on the findings and the chosen theory, it may indicate that teachers in higher education should take more responsibility in the students learning process in collaboration.

Keywords: Collaborative Learning, Bachelor Students, Sense-Making, Mutual Learning, Qualitative Analysis, Nvivo12

Forord

Jeg kan se tilbake på fire interessante år med det nettbaserte masterstudiet (<https://www.uib.no/studier/MAPS-PEDIK/plan>) (MAPS) ved UIB (Universitetet i Bergen). Både på det faglige og det personlige planet har studiet gitt meg mye. Jeg har fått ny kunnskap, nye bekjenskaper og jeg kan relatere mye av det jeg har lært til arbeidshverdagen min ved NTNU. Mastersamlingene på UIB har inspirert meg til å slutføre prosjektet. Jeg vil spesielt takke min veileder, Gry Heggli, for å la meg skrive i fred og ro og være kjapp, konsis og akkurat passe kritisk med sine tilbakemeldinger til at jeg har tenkt at det var nøyaktig det jeg trengte for å komme et skritt videre i skriveprosessen.

En spesiell takk til informantene- uten dem hadde ikke denne oppgaven blitt skrevet.

Innhold

Sammendrag

Abstract

Forord

Innhold

1 Innledning	1
1.1 Samarbeid ansikt til ansikt	1
1.2 Offentlige dokumenter om samarbeid mellom studenter	2
1.3 Samarbeidslæring	4
1.4 Om mitt prosjekt og valg av forskningsspørsmål	5
1.5 Oppgavens disposisjon	6
2 Systematisk forskningsreview om samarbeidslæring	8
2.1 Litteratursøk	8
2.2 Presentasjon av studiene	11
2.3 Hvilke metodiske tilnæringer blir brukt?	13
2.4 Hvilke teoretiske begreper og perspektiver trekkes fram i studiene?	14
2.4.1 Konstruktivistisk læringsperspektiv som utgangspunkt.....	15
2.4.2 En studentsentrert tilnærming	15
2.4.3 Vygotskijs kulturpsykologi	18
2.4.4 Johnson og Johnsons sosiale avhengighetsteori.....	20
2.4.5 Teorien om Heedful interrelating (HI-teorien).....	23
2.4.6 Koherensteorien	25
2.5 Hva viser resultatene om hvordan samarbeidslæring har blitt identifisert og definert?	26
2.5.1 Presentasjon av de kvalitative studiene	27
2.5.2 Sammenfatning av de kvalitative studiene	32
2.5.3 Plassering av mitt tema i forskningsfeltet.....	33
3 Forskningsmetode for egen empiri	34
3.1 Forskningsdesign	34
3.2 Sosialkonstruktivisme og språkets rolle	34
3.3 Hermeneutikk	35
3.4 Egen for forståelse	36
3.5 Utvalg av intervjupersoner	36
3.6 Fokusgruppeintervju og innsamling av data	37
3.6.1 Intervjuguide	37
3.6.2 Gjennomføring av fokusgruppeintervjuer	38
3.6.3 Transkribering.....	38
3.7 Analyse av fokusgruppeintervjuene	39
3.7.1 Empirinær koding i Nvivo12	41
3.7.2 Fra analysedatautdrag til kodegruppering og hovedtemaer.....	42
3.8 Analysemetodens kvalitet	43
3.8.1 Reliabilitet.....	44
3.8.2 Validitet	44

3.9	Forskningsetikk og fokusgruppeintervju	45
4	Presentasjon av analyse og fortolkning av funn	46
4.1	Samarbeid på barnevernspedagogikkstudiet og sosionomstudiet	46
4.2	Tolkning basert på stegvis-deduktiv induktiv metode	46
4.3	Faglærerens rolle	47
4.3.1	Hvorfor bør faglæreren ha en aktiv rolle i samarbeid?	50
4.4	Forberedelsens rolle	53
4.4.1	Hvorfor bør studentene forberede seg til samarbeid?	54
4.5	Bevisstgjøring.....	55
4.5.1	Hvordan henger bevisstgjøring sammen med læring i samarbeid?.....	57
4.6	Meningsskaping	59
4.6.1	Hva fremmer læring i samarbeid?.....	59
4.6.2	Hva hemmer læring i samarbeid?	65
4.6.3	Hvilke faktorer fremmer læringsprosesser i samarbeid?.....	68
5	Diskusjon av konsekvenser for å lykkes med samarbeidslæring	72
5.1	Om gjensidig læring i samarbeid	72
5.2	Bevisst bruk av dialog for å skape gjensidig læring	74
5.3	Faglærerens rolle som aktiv veileder	78
6	Oppsummering av oppgaven og konklusjon	80
7	Litteraturliste.....	83

Vedlegg 1 Godkjenning NSD

Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 3 Intervjuguide fokusgruppeintervju

Vedlegg 4 Oppgaver fokusgruppeintervju

Vedlegg 5 Prosjektkart Nvivo12. Mor-datter noder

Vedlegg 6 Skjermbilde av koding i Nvivo12

Tabell 1 Søkestrategi steg 1: oversikt over inklusjons- og eksklusjonskriterier

Tabell 2 Søkestrategi steg 2: resultat av litteratursøkene

Tabell 3 Oversikt over de ti utvalgte studiene

Figur 1 Utvelgelsesprosessen

Figur 2 Den nærmeste utviklingssonen

Figur 3 SDI-analyse

Figur 4 Den gjensidige læringsprosessen basert på studentenes refleksjoner om samarbeidslæring

1 Innledning

1.1 Samarbeid ansikt til ansikt

Denne oppgaven skal handle om samarbeid mellom bachelorstudenter på universitetet. Samarbeid er et begrep de fleste av oss har en mening om. I løpet av et langt liv samarbeider man på mange ulike arenaer, ikke minst i skolesammenheng. Hvem har ikke opplevd at den man kom på gruppe sammen med, *ikke* samarbeider slik man skulle ønske? Hvor irriterende er det ikke når den du skal samarbeide med er forsinka eller dukker opp uten å ha forberedt seg? I motsatt fall - hvor genial er ikke den følelsen man får når samarbeidet sklir lett, når man føler en indre tilfredsstillelse over det å få lov til å være sammen om noe, å komme i mål sammen.

Hans Børli (1958) skriver om det å være sammen i diktet «Junikveld»:

JUNIKVELD

Vi sitter i slørblå junikveld
og svaler oss ute på trammen.
Og alt vi ser på har dobbelt liv,
fordi vi sanser det *sammen*.

Se – skogsjøen ligger og skinner rødt
av sunkne solefalls-riker.
Og blankt som en ting av gammelt sølv
er skriket som lommen skriker.

Og heggen ved grinda brenner så stilt
av nykveikte blomsterkvaster.
Nå skjelver de kvitt i et pust av vind,
– det er som om noe haster..

Å, flytt deg nærmere inntil meg
her på kjøkkentrammen!

Den er så svinnende kort den stund
vi mennesker er sammen.

Dagene (1958)

Målet mitt er å finne ut mer om samarbeidet som foregår på campus ansikt til ansikt mellom bachelorstudenter. I en studie av nettbasert samarbeid drøfter Fosslund og Tømte (2019, s. 42) at man i dag enkelt kan være student uten å møte opp jevnlig på campus. De peker i den forbindelse på at man ikke dermed må glemme at det sosiale

samspeillet mellom studenter *på* campus fortsatt er viktig. Dette begrunner de med at «deltakelse i læringsprosesser handler om en kompleks prosess som fordrer *faktisk* deltagelse og det å *oppretholde* relasjoner til andre» (Fossland & Tømte, 2019, s. 43). Det er i denne stadig mer utbredte nettbaserte virkeligheten jeg befinner meg, når jeg skal ut i felten for å undersøke hva dagens studenter tenker om samarbeid ansikt til ansikt. Jeg har valgt å se nærmere på hva som kan skape god læring når studenter samhandler fysisk med hverandre. Min første tanke rundt dette temaet handlet om hvorvidt studentene selv føler at samarbeid gir læring. Helt i starten av prosessen hadde jeg bestemt meg for at det var studentene selv som kunne gi meg svaret. Å få et innblikk i deres synspunkter var et viktig utgangspunkt for meg.

Som undervisningsmetode kan samarbeid defineres som en form for aktiv læring. Prince (2004, s. 223) definerer aktiv læring som «any instructional method that engages students to do meaningful learning activities and think about what they are doing». Han skriver at aktiv læring har blitt stadig mer utbredt i høyere utdanning. Der undervisning på universitetsnivå tidligere var gjennomsyret av rene forelesningsrekker der studenter satt og hørte på en foreleser, har man i dag i større grad fokus på å legge til rette for å aktivisere studentene på ulike måter. Aktiv læring kan for eksempel handle om å la studentene samarbeide i grupper, gå sammen to og to og diskutere det foreleseren snakker om eller gjøre oppgaver sammen.

1.2 Offentlige dokumenter om samarbeid mellom studenter

Offentlige dokumenter om samarbeid er, sammen med forskning om temaet, med på å definere hvilken status samarbeid mellom studenter skal ha i høyere utdanning. I den forbindelse vil jeg trekke fram Kvalitetsmeldinga (2017), Kvalifikasjonsrammeverket (2009) og NTNU's strategi (2011).

Med Kvalitetsmeldinga settes samarbeid inn i en politisk utdanningskontekst. Kvalitetsmeldinga kan tolkes som at samarbeid mellom studenter oppfattes som en nødvendig forutsetning for god læring. Kvalitetsmeldinga framhever at samarbeid kan skape gode vilkår for studentenes læringsprosess. Det blir forventet at man tar i bruk undervisningsformer hvor studentene har en aktiv rolle (Kunnskapsdepartementet,

2017, s. 53). Samarbeid settes i forbindelse med læring. Læring defineres i Kvalitetsmeldinga som «en aktiv prosess som skjer i samspill og samproduksjon mellom studenter og undervisere og *studenter imellom*» (min utheving) (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

Kvalitetsmeldinga definerer samarbeid og læring med utgangspunkt i de to begrepene studentaktiv læring og dybdelæring. Disse begrepene brukes for å beskrive nærmere hvorfor studenter bør samarbeide med hverandre. Når det gjelder begrepet dybdelæring, argumenteres det i Kvalitetsmeldinga for at aktive studenter som samarbeider er med på å fremme dybdelæring. Dybdelæring beskrives som at studenter som «diskuterer med undervisere og medstudenter, når de mer avanserte forståelsesnivåene og utvikler evne til analytisk problemløsning og kritisk tenkning, på fagspråk kalt dybdelæring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 44). På bakgrunn av dette kommer det fram at seminarundervisning og kollokviegrupper bør vektlegges. En viktig forutsetning for å nå målet om dybdelæring er at læreren bidrar aktivt med å organisere og veilede studentene.

Kvalifikasjonsrammeverket legger også føringer for hvilken plass samarbeid skal ha i høyere utdanning. I den generelle delen av Kvalifikasjonsrammeverket (2009, s 23), kommer det fram at bachelorstudenter skal kunne «planlegge og gjennomføre varierte arbeidsoppgaver og prosjekter som strekker seg over tid alene og *som deltaker i gruppe* [...]» (min utheving). Dette betyr at det er et uttalt mål at studenter på bachelornivå skal lære seg å samarbeide om faglige spørsmål i løpet av studiet.

I dette prosjektet er det bachelorstudenter ved Fakultet for medisin- og helsevitenskap ved NTNU det skal handle om. Derfor er det naturlig å supplere Kvalitetsmeldinga og Kvalifikasjonsrammeverket med hva NTNU's strategi (2011) sier om samarbeid. Her kommer det fram at kunnskap skal skapes «i et faglig fellesskap der studentene bidrar til utvikling av innhold og læringsprosesser i et tilrettelagt læringsmiljø» (NTNU, 2011, s. 19). Dette kan tolkes som at det er bred enighet om at man ønsker at samarbeidslæring blir tatt i bruk for å stimulere til studenters læring i høyere utdanning.

1.3 Samarbeidslæring

Begrepet samarbeidslæring brukes i den norske faglitteraturen som en samlebetegnelse for å beskrive ulike typer undervisningsmetoder der hovedmålsettinga er å aktivisere studentene. Et fellestrekk for ulike typer samarbeidslæring er at studentene arbeider sammen og at de deler på arbeidet samtidig som de har et felles mål for innsatsen (Lycke, 2016, s. 156).

Samarbeidslæring oversettes til engelsk som ‘collaborative learning’ eller ‘cooperative learning’. Pettersen (2017, s. 36) gjør oppmerksom på en nyansse i begrepet samarbeidslæring som gjelder i den engelskspråklige faglitteraturen. På engelsk peker begrepene ‘cooperative learning’ og ‘collaborative learning’ på to ulike perspektiver på samarbeidslæring. Når de to begrepene slås sammen til samarbeidslæring på norsk, forsvinner denne nyansen. Samarbeid forstått som ‘cooperative learning’ handler om læringsfellesskap der gruppedeltakerne bruker gruppa som inngang til å diskutere og komme med innspill til hverandre. Fokus er på den enkelte gruppedeltakeren og på hva den enkelte i gruppa kan bidra med og få ut av samarbeidet. ‘Cooperative learning’ kan knyttes til et *individuell* perspektiv på samarbeid og læring. Samarbeid forstått som ‘collaborative learning’ handler også om læringsfellesskap. Men her samarbeider gruppedeltakerne med utgangspunkt i en felles oppgave. Her er målet å dele og konstruere kunnskap og forhandle seg fram til en forståelse av oppgaven som skal løses. Fokus er på kunnskapskonstruksjon og *kollektive* læringsprosesser. Pettersen peker på at det sistnevnte perspektivet *også* omfatter individuell læring, men at ‘collaborative learning’ ikke dermed kan defineres som summen av individuell læring.

Det er ikke uvanlig at man i den engelskspråklige faglitteraturen bruker de to begrepene om en annen (Dillenbourg, 1996, s. 2). Jeg har valgt å se det slik i dette prosjektet at begge disse formene for samarbeidslæring handler om å stimulere til læring i samarbeid med andre i form av *aktivitet*. I samarbeidslæring ligger det implisitt at man oppfatter læring først og fremst som et felles prosjekt. Så selv om forskning på samarbeidslæring kan ha både en individuell og en kollektiv innfallsvinkel, oppfatter begge disse innfallsvinklene læring som en sosial aktivitet. Læringsaktiviteter bør derfor organsieres som kollektive prosesser ifølge begge perspektivene.

Jeg har i det videre arbeidet med mitt prosjekt valgt å arbeide ut fra en forståelse av samarbeidslæring forstått som 'collaborative learning' hos Dillenbourg (1996, s. 21): «Collaboration is a social structure in which two or more people interact with each other and, in some circumstances, some types of interaction occur that have a positive effect». Dette er en vid definisjon som gir rom for å favne om både det individuelle og det kollektive perspektivet.

1.4 Om mitt prosjekt og valg av forskningsspørsmål

Det skal ikke bare handle om samarbeid, det skal også handle om studenter. Nærmere bestemt bachelorstudenter ved sosionomstudiet og barnevernspedagogikkstudiet ved Fakultet for medisin og helsevitenskap ved NTNU. Det er deres tanker og erfaringer om samarbeid som er mitt hovedtema. En av informantene jeg intervjuet sa noe om samarbeid som fikk meg til å tenke på at samarbeid på mange måter er en integrert del av oss helt fra den dagen vi blir født. Samarbeid sett ut fra denne studentens perspektiv gis en merverdi som jeg synes det kan være verdt å ta med seg videre i lesinga av denne oppgaven:

«Livet er jo et eneste stort samarbeidsprosjekt, sånn sett så har du med deg masse samarbeidserfaring til skolen da. Så er det kanskje det at det går den veien, at du tar med deg de erfaringene du har gjort før i livet inn til skolen. Og at det er på en måte skolesamarbeidet som nyter godt av det da ... heller enn at det går motsatt vei kanskje. Ettersom samarbeid er sånn fundamentalt i alt, altså i det menneskelige livet liksom».

Et sentralt utgangspunkt for prosjektet mitt er tanken om at studenter på et eller annet vis må være *engasjerte* for å lære. Gjennom jobben min ved Fakultet for medisin og helsevitenskap ved NTNU de siste 15 årene er mitt inntrykk at studentene ofte samarbeider med hverandre på campus. Både kantina, biblioteket og grupperom er flittig brukt til samarbeid. Min erfaring som student på 90-tallet er at samarbeid med andre studenter ga meg anledning til å fordøye det jeg hadde fått presentert på forelesninger. Til tross for at jeg syntes samarbeid kunne være både slitsomt og utfordrende, forstod jeg innerst inne at jeg lærte mye av det. Denne litt ambivalente holdninga til samarbeid var også med på å gjøre meg nysgjerrig på å finne ut hva studentene egentlig synes om å samarbeide. Hensikten med prosjektet er nærmere

bestemt å forsøke å få et innblikk i studentenes egne uttalelser om hvordan det er å samarbeide med andre studenter på campus. Som jeg så vidt har vært inne på, er jeg spesielt interessert i å se på læringsaspektet. Derfor har jeg gjennom hele prosessen forsøkt å ha et spesielt fokus på hvilke ideer og tanker studentene selv formulerer om hva som er bra og ikke bra for den enkeltes læringsprosess.

Med utgangspunkt i bachelorstudenter som samarbeider på campus, har jeg formulert følgende forskningsspørsmål: «Hva forteller bachelorstudentenes refleksjoner om samarbeid om den enkeltes læringsprosess?» For å utdype og konkretisere stiller jeg i tillegg spørsmålet: «Hvordan opplever bachelorstudentene å samarbeide, og hvordan beskriver de egne erfaringer med samarbeid?»

1.5 Oppgavens disposisjon

I det første kapitlet redegjøres det for bakgrunnen for hvorfor jeg valgte å skrive om samarbeid mellom bachelorstudenter. Temaet mitt avgrenses ved å plasseres inn i en utdanningspolitisk kontekst. Jeg viser til hva offentlige dokumenter sier om samarbeid, og hvordan jeg på bakgrunn av forskning forstår begrepet samarbeidslæring. Kapitlet avsluttes med beskrivelse av prosjektets målsetning og en presentasjon av de to forskningsspørsmålene. I det andre kapitlet presenteres forskning om samarbeidslæring i form av et systematisk forskningsreview. Her gjennomgås forskning som belyser samarbeidslæring med aktuelle teorier og perspektiver. I det tredje kapitlet beskrives de metodiske valgene. I tillegg til å beskrive metodevalg, diskuterer jeg også min forforståelse og hvordan min forskerposisjon vil være med på å farge analyse- og fortolkning av de empiriske funnene. Jeg tar også opp noen forskningsetiske betraktninger. I det fjerde kapitlet presenteres analyse- og fortolkning av de empiriske funnene. Funnene framstilles i form av fire hovedtemaer. Med utgangspunkt i disse temaene, trekker jeg særlig fram informantenes synspunkter på samarbeid i forbindelse med læring. Funnene underbygges med sitater fra intervjuene, og hvert av de fire temaene fortolkes fortløpende ved hjelp av teorier og perspektiver som kommer fram i forskningsreviewet supplert med annen aktuell litteratur der det er aktuelt. I det femte kapitlet drøftes konsekvensene av det jeg kommer fram til i kapittel to og fire. Dette kan leses som en oppsummering og overordnet konklusjon av de viktigste funnene. I det

sjette kapitlet avsluttes oppgaven med en oppsummering hvor forskningsspørsmålene besvares.

2 Systematisk forskningsreview om samarbeidslæring

2.1 Litteratursøk

For å kunne plassere prosjektet mitt inn i en forskningskontekst, er det nødvendig å orientere seg om hva som finnes av tidligere forskning på temaet. Jeg har valgt å skaffe meg denne oversikten ved å gjennomføre et systematisk litteratursøk i et utvalg relevante databaser. Jeg har fulgt Krumsviks (2014, s. 88-90) forslag til framgangsmåte i litteratursøkeprosessen. Krumsvik (2014) beskriver systematisk litteratursøk som at det innebærer å gjøre et så uttømmende litteratursøk som mulig. I søkeprosessen er det viktig å oppgi eksplisitte inklusjons- og eksklusjonskriterier for å få et spesifikt og godt søkeresultat. I dette kapitlet beskriver jeg litteratursøket og utvelgelsesprosessen med å finne fram til de aktuelle studiene jeg har valgt å ha med i forskningsreviewet. I litteratursøket har jeg brukt følgende inklusjons- og eksklusjonskriterier:

Inklusjonskriterier:

1. Artikler utgitt fra 2009-2018
2. Originalartikler
3. Engelsk, norsk, svensk, dansk
4. Laveregradsstudenter
5. Fokus på samarbeid mellom laveregradsstudenter på samme studieretning på campus
6. Ulike typer samarbeidslæring ansikt til ansikt på campus
7. Høyskole- og universitetsnivå

Eksklusjonskriterier:

1. Artikler utgitt før 2009
2. Reviews, doktorgradsavhandlinger, fagartikler
3. Andre språk
4. Master- og doktorgradsstudenter
5. Artikler som fokuserer på andre aspekter ved samarbeidslæring
6. Nettbasert læring, tverrprofesjonell samarbeidslæring
7. Grunn- og videregående skole

Jeg valgte å gjøre litteratursøk i ERIC, PsycINFO, Idunn og SveMed+. Jeg utelot søk i Web of Science, SCOPUS og Medline. Databasevalget er basert på at jeg regnet det som sannsynlig at prosjektet mitt kom til å handle om studenter ved Fakultet for medisin og helsevitenskap ved NTNU. Dette gjorde det naturlig å velge helsefaglige databaser i tillegg til ERIC og Idunn.

Jeg gjorde systematiske litteratursøk i databasene Idunn, Svemed+, Eric og PsycINFO i oktober 2018. Idunn og Svemed+ dekker nordisk forskning, Eric og PsycINFO dekker internasjonal forskning. I litteratursøkene brukte jeg både norske og engelske søketermer:

Norske søketermer: *'student' 'samarbeid' 'høyere utdanning' 'læring'*

Engelske søketermer: *'college students' 'cooperative learning' 'collaborative learning' 'higher education' 'learning' 'education' 'interaction'*

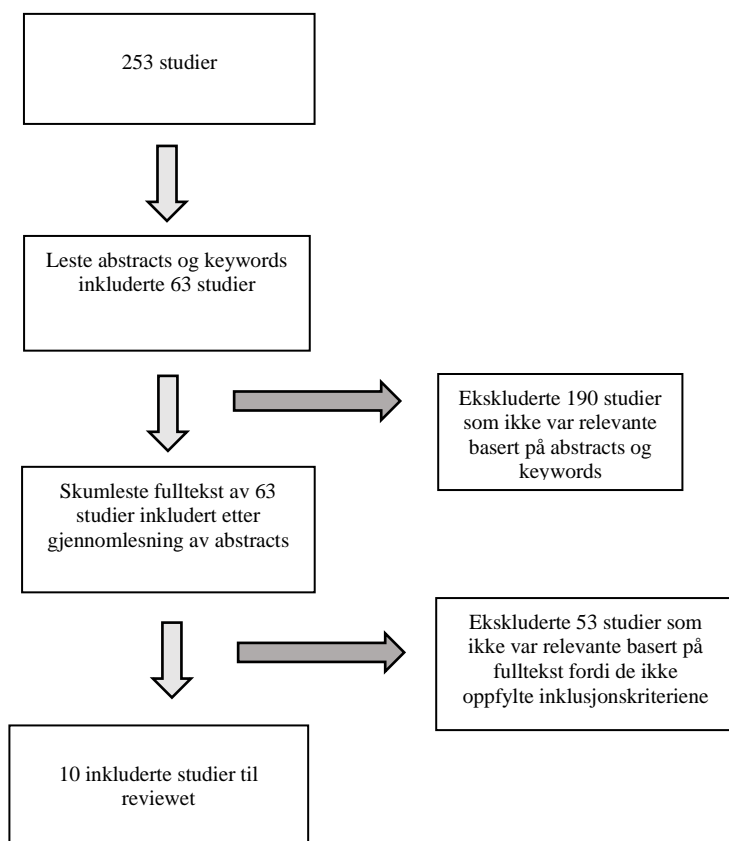
Jeg prøvde ulike kombinasjoner med disse søketermene for å få et best mulig søkeresultat. Av søketeknikker brukte jeg trunkering for å utvide søkene mine. Jeg søkte på fraser og gjorde søk i emneordtesauruser for å finne foretrukne søketermer.

Tabell 1: Søkestrategi steg 1: oversikt over inklusjons- og eksklusjonskriterier

	Inkludert	Ekskludert
Databaser	ERIC, PsycINFO, Idunn, SveMed+	Web of Science, SCOPUS, Medline
Tidsrom	2009-2018 (oktober 2018)	Artikler publisert før 2009
Publikasjonstype	Originalartikler	Reviews, doktorgradsavhandlinger, fagartikler
Fokus	Samarbeid mellom laveregradsstudenter på samme studieretning på campus	Andre aspekter ved samarbeidslæring som f. eks artikler om samarbeid mellom student og lærer, artikler om samarbeid i praksis
Type samarbeid	Ulike typer samarbeidslæring ansikt til ansikt på campus	Nettbasert læring Tverrprofesjonell samarbeidslæring
Språk	Engelsk, norsk, svensk, dansk	Andre språk
Hovedmålgruppe	Laveregradsstudenter	Master- og doktorgradsstudenter
Utdanningsnivå	Høyskole- og universitetsnivå	Grunn- og videregående skole

Tabell 2: Søkestrategi steg 2: resultat av litteratursøkene

Databaser	Resultat av litteratursøk	Relevante studier	Relevante studier etter grundigere gjennomlesning
<i>Idunn</i>	25	7	1
<i>Svemed+</i>	15	2	2
<i>Eric</i>	148	36	5
<i>PsycINFO</i>	65	18	2
I alt	253	63	10



Figur 1. Utvelgelsesprosessen. Figuren er basert på Booths illustrasjon (Booth et al., 2014, s. 143)

Tabell 2 og figur 1 viser hvordan selve utvelgelsesprosessen foregikk. Som man kan lese av figuren og tabellene resulterte litteratursøkene i til sammen 253 referanser. Jeg valgte å se nærmere på disse ved å lese sammendragene til hver enkelt studie. Denne gjennomgangen viste at flesteparten av studiene handlet om samarbeidslæring i en nettbasert kontekst. Ellers dreide mange seg om tverrprofesjonell samarbeidslæring. Studier med disse temaene hadde jeg på forhånd bestemt meg for å ekskludere. Der det oppstod tvilstilfeller valgte jeg å skumlese studien i sin helhet. Ved bruk av utvalgsriteriene mine endte jeg opp med til sammen ti aktuelle studier.

Søkeprosessen viste tydelig at hovedvekten av forskning gjort på samarbeidslæring det siste tiåret, har vært samarbeid i forbindelse med nettbasert samarbeid. Utover dette viste det seg også at mye forskning er gjort på samarbeid mellom studenter som er ute i praksis. Dette gjaldt særlig innenfor det helsefaglige fagfeltet. Dette betyr at forskning på samarbeid mellom bachelorstudenter på campus ikke har vært gjenstand for

overveldende mye forskning det siste tiåret. Selv om flertallet av studiene jeg gjennomgikk, ikke hadde det fokuset jeg var interessert i å se nærmere på, var det likevel nok av studier som dreide seg om studentsamarbeid på campus til at jeg kunne gjøre et fornuftig utvalg. Utvalget viser at det finnes et mangfold også innenfor studentsamarbeid ansikt til ansikt på campus.

2.2 Presentasjon av studiene

Jeg har valgt å presentere de ti utvalgte studiene i et systematisk forskningsreview. Krumsvik (2014, s. 84) beskriver systematiske forskningsreviewer som særlig velegnet til å gi leseren et godt rammeverk for hvordan selve hovedstudien skal forstås. Det systematiske forskningsreviewet er også med på å gi en god oversikt over fagfeltet prosjektet mitt hører inn under. Det plasserer temaet mitt inn i en bredere kontekst, og det er også med på å legge noen naturlige føringer når det gjelder videre valg av teoretisk rammeverk, og hvilke teorier og perspektiver det vil være spesielt interessant å gå nærmere inn på.

De ti utvalgte studiene presenteres i tabell 3. I denne tabellen presenteres studienes forskningsspørsmål, metodevalg, valg av informanter og hovedfunn. Studiene presenteres alfabetisk med utgangspunkt i førsteforfatter. Denne tabellen kan leses som et kort sammendrag (abstract) av hver enkelt studie. I utvalget er det fire amerikanske studier. Disse er representert ved Daniel, Freeman, Jordan og Micari. Pham og Nkhomas sine studier er australske. Sjo, Bonsaksen, Lexen og Buchs studier er alle europeiske studier. Både kvalitative og kvantitative forskningsdesign er tatt i bruk. Studiene tar utgangspunkt i ulike forskningsspørsmål. Dette gir ulike hovedfunn og konklusjoner.

Tabell 3: Oversikt over de ti utvalgte studiene

Referanse	Målet med studien	Metode	Utvalg	Hovedfunn
Bonsaksen et al., (2017)	Om avgjørende faktorer for effektivt samarbeid	Kvantitativ	35 studenter	Studentene mener samarbeid bidrar positivt til læringsutbytte fordi det faglige stoffet blir klargjort og det å lytte til andre som snakker om innholdet hjelper med å forstå stoffet bedre Dårlig samarbeid kan gjøre mer skade enn å ikke delta i samarbeid i det hele tatt
Buchs et al., (2016)	Om opplæring i å samarbeide fremmer faglig kompetanseforståelse hos studenter	Kvantitativ	185 studenter	Opplæring i strukturert samarbeid gir økt læringsutbytte
Daniel et al., (2017)	Om opplæring i HI-teori fremmer godt samarbeid	Kvantitativ og kvalitativ	49 studenter	Opplæring i HI-teori er særlig gunstig for det å stille spørsmål (quiz performance), positiv gjensidig avhengighet og metakognisjon
Freeman et al., (2017)	Om studenter selvsorterer på måter som maksimerer læring om de får velge selv hvem de skal samarbeide med	Kvantitativ	699 studenter	Studentene selvsorterer i høy grad ut fra kjønn og etnisitet og i mindre grad ut fra akademiske prestasjoner
Jordan et al., (2010)	Om å identifisere diskursmarkører blant studenter ved hjelp av HI-teori for å finne fram til hvilke psykososiale ferdigheter studentene trenger for å samarbeide effektivt	Kvalitativ	13 studenter	HI-teori kan utdype forståelsen av hvor viktig samspillet mellom studentene som samarbeider er Registrering av diskursmarkører gir kunnskap om hvordan kvaliteten i samarbeid påvirker engasjement og læringsutbytte
Lexén et al., (2018)	Om studenters erfaringer med problembasert læring (PBL) og teambasert læring (TBL) i kombinasjon	Kvalitativ	7 studenter	Å kombinere PBL og TBL kan ha økonomiske fordeler og bidra til et mer stimulerende læringsmiljø for ergoterapistudenter Studentenes erfaringer er at læring fremmes av aktive undervisningsformer, et interessant tema og engasjerte lærere og at en opplevd trygg kontekst bidrar til læring og skaper et godt studiemiljø. Samarbeidslæring skaper interesse, deltakelse, motivasjon, mestringsfølelse på grunn av feedback, tid til å tenke og gir nye perspektiver, følelsen av å ha lyst til å oppnå mål og kompetanse, klarhet, struktur og positive relasjoner mellom studenter og lærere
Micari et al., (2014)	Om opplæring i sosialpsykologiske strategier kan hjelpe faglig svake og dårlig forberedte studenter og gi redusert opplevelse av prestasjonsangst i samarbeid	Kvantitativ	195 studenter	Studenter som fikk opplæring viste signifikant mindre bekymring på den sosiale sammenligningsskalaen enn de som ikke mottok noen form for intervensjon Enkle strategier kan med fordel tas i bruk for å unngå at studenter opplever prestasjonsangst
Nkhoma et al., (2017)	Om faktorene interaktivitet, tidsbruk og studentengasjement påvirker effekten av å bruke 'tilrettelagt diskusjon' i samarbeid	Kvantitativ,	154 studenter	Et sterkt følelsesmessig akademisk engasjement spiller en sentral rolle i å fremme læringsutbytte i form av økt positiv gruppeinteraksjon og økt individuell prestasjonsevne Et høyt nivå av instrumentell og relevant interaktivitet fremmer læringsutbytte Interaksjon med lærere viser seg å være mer fruktbar enn antatt Barrierer for å lykkes er prokrastinering, uvillighet til å delta i diskusjoner, dårlig forberedt og språkproblemer
Pham et al., (2018)	Om studenters erfaringer av samarbeid	Kvalitativ	11 studenter	Mangelen på lærerens stillasbygging er den viktigste faktoren Minoritetsstudenter må inkluderes bedre
Sjø (2012)	Om strukturert samarbeid forbedrer læringsmiljøet for minoritetsstudenter	Kvalitativ	4 studenter	Strukturert samarbeid gir studentene anledning til å reflektere over adferd og bidrar til bedre inkludering og en mer demokratisk lærings situasjon for alle studenter Fokusstudenten får bedre selvtillit og føler seg som en integrert del av gruppa

Studiene gir et godt teoretisk grunnlag å kunne gå videre med. Neste skritt er å avgjøre hvilke perspektiver og teorier som kan være hensiktsmessige å ta med videre med tanke på hva som kan være relevant for å belyse mine forskningsspørsmål.

Booth, Sutton og Papaioannou (2016, s. 13) peker på at gode forskningsreviewer bør være spørsmålsorienterte. Med utgangspunkt i deres forslag til hva som kan være aktuelle spørsmål å stille, har jeg valgt å ta utgangspunkt i disse tre spørsmålene:

1. *Hvilke metodiske tilnæringer blir brukt?*
2. *Hvilke teoretiske begreper og perspektiver trekkes fram i studiene?*
3. *Hva viser resultatene om hvordan samarbeidslæring har blitt identifisert og definert?*

2.3 Hvilke metodiske tilnæringer blir brukt?

I Ringdals (2012, s. 25) beskrivelse av forskjellen mellom kvantitative og kvalitative forskningsdesign, kommer det fram at det er to ulike tilnæringer i forhold til forskningsobjektet som skal undersøkes. I et kvantitativt forskningsdesign vil formålet være å forsøke å forklare forskningsobjektet. I kvantitativ metode er det et mål å prøve å ivareta kvaliteten ved å velge representative utvalg som trekkes ut fra statistiske kriterier. I et kvalitativt forskningsdesign vil derimot formålet være å forsøke å beskrive forskningsobjektet. I kvalitativ metode er derfor et mål å forsøke å ivareta kvaliteten ved å ha et godt nok sammenligningsgrunnlag. Seks av de ti studiene i utvalget mitt har et kvantitativt forskningsdesign.

Kvantitative studier - Buchs, Freeman, Nkhoma, Bonsaksen og Micaris studier

De seks kvantitative studiene gir et innblikk i effektforskning med et særlig fokus på læringsutbytte av samarbeid. Tre av studiene har fokus på å måle effekten av å innføre ulike intervensjoner i samarbeid. Funnene viser at de tre ulike intervensjonene virker positivt inn på studentenes læringsutbytte. To av de kvantitative studiene har som mål å forsøke å identifisere hvilke faktorer som innvirker på effekten av samarbeidslæring. Funnene viser at samarbeid kan gjøre mer skade enn gagn om det ikke fungerer. Det

viser seg også at undervisning i angstreduserende strategier gir svake studenter mindre prestasjonsangst i forbindelse med samarbeid.

Daniels studie – metodetriangulering

Daniel og Jordan (2017) tar i bruk både kvantitativ og kvalitativ metode, men hoveddelen av studien bærer preg av å være kvantitativ. Effekten av undervisning i HI-teori før samarbeid viser seg å være positiv.

Fire av studiene i utvalget mitt har et kvalitativt forskningsdesign.

Kvalitative studier - Lexén, Pham, Sjo og Jordans studier

I disse studiene er målet å undersøke studentenes egne erfaringer med samarbeid. Alle studiene handler om å undersøke og beskrive gruppedynamikken i samarbeid. Lexén et al. (2018), Pham og Pham (2018) og Sjo (2012) har fokus på å beskrive hva studentene selv synes om samarbeid. Jordan og Daniel (2010) har fokus på å beskrive det språklige samspillet mellom studentene.

2.4 Hvilke teoretiske begreper og perspektiver trekkes fram i studiene?

I de ulike studiene trekker artikkelforfatterne fram flere ulike teoretiske begreper og perspektiver. Jeg har i det følgende valgt å presentere de teoriene og perspektivene som jeg tror vil være aktuelle i sammenheng med mitt prosjekt. Som jeg skrev innledningsvis ønsker jeg først og fremst å se samarbeidslæring ut fra et *studentperspektiv*. Dette gjør det særlig interessant for meg å se nærmere på hva studiene sier om studentenes læringsprosess. Med tanke på dette har jeg derfor valgt å presentere to perspektiver og fire ulike teorier som artikkelforfatterne bruker for å utdype og forklare samarbeidslæring i sammenheng med den lærendes læringsprosesser.

Jeg starter med å presentere hva et *konstruktivistisk perspektiv* på læring innebærer. Deretter kommer jeg nærmere inn på hva en *studentsentrert tilnærming* til læring vil si. I tillegg til disse to perspektivene har jeg valgt å presentere fire ulike teorier. Den første teorien er *Vygotskijs kulturpsykologi*. Den andre er *Johnson og Johnsons sosiale*

avhengighetsteori. Så kommer jeg nærmere inn på *teorien om heedful interrelating*, før jeg til slutt presenterer *Antonovskys koherensteori*.

2.4.1 Konstruktivistisk læringsperspektiv som utgangspunkt

Flere av studiene peker på at læringsprosesser bør preges av aktivitet i et konstruktivistisk perspektiv på læring. Micari og Pazos (2014, s. 250) beskriver studentenes læringsprosess slik:

“The practice of collaborative peer learning is grounded in constructivist learning theories, which in essence hold that to learn most effectively, students need to construct their own knowledge. In other words, the more students engage actively in their own learning, the more successfully they will learn.”

Dette sitatet viser at et konstruktivistisk læringsperspektiv innebærer å se læringsprosessen som helt avhengig av at den lærende selv konstruerer kunnskap ved å være aktiv og engasjert i sin egen læringsprosess. Dette perspektivet har altså som grunnsyn at den lærende vil bli mer engasjert i sin egen læringsprosess ved at hun selv er aktiv. Freeman, Theobald, Crowe og Wenderoth (2017, s. 116) utdyper Micari og Pazos beskrivelse ved å trekke fram at et konstruktivistisk læringsperspektiv har sine røtter i Piagets og Vygotskijs teorier om hvordan læring oppstår:

“The use of group work in the classroom is inspired by the theory of learning now called constructivism. Piaget (1926) and Vygotsky (1978) laid the foundation of this theory during their efforts to understand the nature of learning and sense-making. The fundamental insight was that humans construct their understanding of the world based on their current understanding, continuously modified by new experiences.”

I både Micari og Pazos (2014) og Freeman et al. (2017) sine studier kommer det fram at man i et konstruktivistisk læringsperspektiv ser læring som noe som handler om å konstruere kunnskap om omverden basert på egne erfaringer.

2.4.2 En studentsentrert tilnærming

Flere artikkelforfattere tar utgangspunkt i det de beskriver som en studentsentrert tilnærming til læring. En studentsentrert tilnærming til læring henger tett sammen med det konstruktivistiske læringsperspektivet. Det handler også her om å se studenten som

en aktiv medskaper i sin egen læringsprosess, og læring avhenger også i dette perspektivet av aktive studenter. Nkhoma, Sriratanaviriyakul og Quang (2017, s. 38) beskriver en studentsentrert tilnærming som det motsatte av en lærerstyrt tilnærming hvor læreren er den styrende, aktive parten. De knytter en studentsentrert tilnærming til læring sammen med tre ulike perspektiver. Dette er motivasjonsperspektivet, det affektive perspektivet og det kognitive perspektivet. Nkhoma et al. (2017, s. 38) skriver at: “These perspectives all have a general point, in that they pay particular attention to student-centred learning where student responsibility and activity rather than teacher control and coverage of academic content are their core emphasis”.

Nkhoma et al. (2017, s. 38) argumenterer med dette som utgangspunkt for å ta i bruk tilrettelagte diskusjoner (discussion cases) i samarbeid. De diskuterer hvorfor de mener bevisst bruk av tilrettelagte diskusjoner i samarbeid er et godt valg ut fra disse perspektivene. Gjennom alle de tre perspektivene viser de hvordan den lærende trer fram i sentrum av læringsprosessen. *Motivasjonsperspektivet* brukes for å vise at fokus på den lærendes individuelle ansvarlighet er viktig i samarbeid. Studenter som samarbeider skal hjelpe hverandre med å oppnå læring. Det *affektive* perspektivet brukes for å framheve lærerens sentrale rolle som tilrettelegger for å få interaksjonen mellom studentene til å fungere godt. Det *kognitive* perspektivet brukes for å framheve at det å få muligheten til å samarbeide i stor grad handler om å få innsikt i andres perspektiver i forbindelse med ens egen læringsprosess. Fordelene ved et studentsentrert perspektiv er faktorer som: “[...] improving student motivation to learn, knowledge retention, depth of understanding and appreciation of the subject” (Nkhoma et al., 2017, s. 38).

Micari og Pazos (2014, s. 250) henviser også til det kognitive perspektivet i sin studie. De trekker fram den kognitive konflikten i Piagets teori og mener den bør ses i sammenheng med en studentsentrert tilnærming:

“Peer-learning techniques are thought to work well, in part, because students benefit from the cognitive conflict that arises from realizing that others’ perspectives differ from one’s own. When this conflict occurs, individuals seek to resolve it, and this process leads to deeper understanding” (Micari & Pazos, 2014, s. 250).

Piagets kognitive konflikt må forklares nærmere. Pettersen (2017) forklarer det slik at den kognitive konflikten oppstår idet vi i læringsprosessen opplever noe vi ikke klarer å forstå. Det handler ifølge Pettersen om en ulikevekt. Når det vi skal lære «ikke passer med skjemaene vi bygger vår forståelse på, oppstår det *en uoverensstemmelse, en kognitiv konflikt* [...]» (Pettersen, 2017, s. 33). Det å ikke forstå fører til en kognitiv konflikt fordi det er noe vi ikke får til å stemme overens med det vi har forstått. På denne måten «tester [man] ut sin forståelse og oppfatning av virkelighet, og [...] revurderer og rekonstruerer sin forståelse når virkeligheten ikke stemmer overens med egen forståelse» (Pettersen, 2017, s. 32-33). Pettersen beskriver Piagets læringsperspektiv som individorientert og at han representerer en individuell form for konstruktivisme.

Et praktisk eksempel på undervisning med en studentsentrert tilnærming finner man i Lexén, Hultquist og Amnérs studie (2018). De undersøker studentenes opplevelse av et undervisningsopplegg der de kombinerer de to undervisningsmetodene problembasert læring (PBL) og teambasert læring (TBL). PBL beskrives som (Lexén et al., 2018, s. 70-71) en undervisningsmetode hvor samarbeid og læring i faste grupper er et grunnprinsipp. Den er basert på en sjutrinns læringsprosess der man gjennom samarbeid med andre studenter skal drøfte og forstå i forbindelse med egen læringsprosess. TBL er basert på en tretrinns læringsprosess hvor studentene først forbereder seg faglig individuelt. Deretter gjennomgår de individuelle tester, for til slutt å samarbeide om en gruppebasert øvelse. De argumenterer for at det å kombinere disse to metodene er gunstig for å stimulere studentene til å være aktive i egen læringsprosess. En av studentene beskriver sin erfaring med dette undervisningsopplegget slik (Lexén et al, 2018. s. 74): «It's very important for me to feel that I have control over my study situation in order to get motivated to study. In this course, I felt that the demands were reasonable and there were no unexpected occurrences that got me off track».

Denne gjennomgangen viser at et konstruktivistisk læringsperspektiv og en studentsentrert tilnærming til læring begge har 'den aktive studenten' i sentrum. Sammen danner disse to perspektivene en relevant referanseramme for de fire neste teoriene jeg har valgt å presentere. Micari og Pazos (2014) og Freeman et al. (2017) viser i sine studier til *Vygotskijs kulturpsykologi*. Fem av studiene tar i bruk *Johnson og Johnsons sosiale avhengighetsteori*. Dette gjelder studiene til Nkhoma et al. (2017),

Buchs et al. (2016), Sjo (2012), Jordan og Daniel (2010) og Daniel og Jordan (2017). I de to sistnevnte studiene knyttes sosial avhengighetsteori sammen med *teorien om heedful interrelating*. Lexén et al. (2018) tar i bruk *Antonovskys koherensteori* i sin studie.

Vygotskijs kulturpsykologi har et hovedfokus på det kollektive og sosiale perspektivet i forbindelse med den lærendes læringsprosesser. Johnson og Johnsons sosiale avhengighetsteori og teorien om heedful interrelating har et større fokus på det individuelle perspektivet. Antonovskys koherensteori har hovedfokus på individuell mestringsfølelse relatert til et helsemessig aspekt. Felles for alle de fire teoriene er at de i studiene blir brukt i forbindelse med ulike aspekter ved samarbeidslæring. De blir brukt for å forklare hvordan læringsprosesser skjer og mer spesifikt hva samarbeidslæring kan tilføre den lærende i forbindelse med denne læringsprosessen.

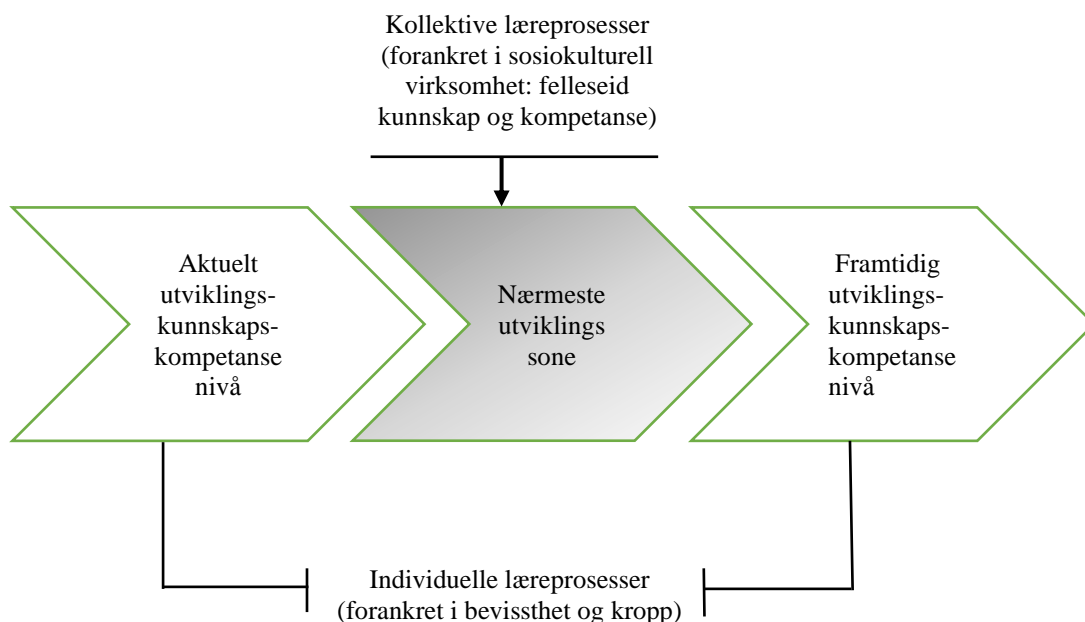
2.4.3 Vygotskijs kulturpsykologi

Dysthe (2001, s. 73) beskriver Vygotskijs teori som at den representerer et brudd med den tradisjonelle individorienterte psykologiske oppfatninga der hovedfokus er at læring handler om at det er en iboende utvikling i individet. Micari og Pazos (2014, s. 250) skriver at: “Vygotsky [...] stressed in particular the importance of the social environment in learning, asserting that learning is essentially a social act: one cannot learn meaningfully without some sort of person-to-person interaction taking place”. Her framheves at læring for Vygotskij er *betinget* av et sosialt samspill.

Grunntanken til Vygotskij (2001) er at menneskelig utvikling skjer i en sosial sammenheng. Vygotskij (2001, s. 14) argumenterer for at menneskelig bevissthet først utvikles i et fellesskap mellom mennesker, og deretter som en egenskap innen det enkelte menneske. I motsetning til Piagets individorienterte kognitive perspektiv, som jeg har vært inne på, innebærer denne tanken å erkjenne at det å tilegne seg kunnskap er noe man oppnå ved å delta aktivt i sosial samhandling.

Pettersen (2017, s. 34) beskriver Vygotskijs syn på læring som bestående av to prosesser. Den første prosessen handler om et interpsykologisk nivå forstått som læring *mellom* mennesker. Deretter følger den andre prosessen som læring på intrapsykologisk

nivå forstått som læring i mennesker. Vygotskijs begrep om den nærmeste utviklingssonen illustrerer sammenhengen mellom disse to læringsprosessene:



Figur 2. Den nærmeste utviklingssonen. Fra Pettersen (2017, s. 34)

I denne teorien mellom tenkning og bevissthet gir Vygotskij (2001, s. 27) språket stor betydning. Hans tanker om språkets plass i læringsprosesser er spesielt interessant i mitt prosjekt. Jeg har som mål å forsøke å finne ut mer om hva som skjer i forbindelse med studenters læringsprosesser når de samarbeider, og i samarbeid bruker man språket aktivt. Derfor vil jeg her komme nærmere inn på Vygotskijs forståelse av begrepet 'språklig tenkning'. 'Språklig tenkning' definerer han som en enhet der talespråk og tenkning står i et gjensidig forhold til hverandre. Når han beskriver prosessene mellom talespråk og tenkning, relaterer han det tette båndet mellom disse to til bevisstheten vår. Det er denne prosessen Vygotskij argumenterer for at kommer til uttrykk gjennom språket. Når han diskuterer forholdet mellom tanke og ord i den voksnes språklige tenkning, skriver han at:

«Ordbetydning er et tankefenomen bare i den grad tenkning legemliggjøres i tale, og et talefenomen bare i den grad talen er forbundet med tenkning og belyses av den. Det er et fenomen innenfor språklig tenkning eller meningsfylt tale – en forening av ord og tanke» (Vygotskij, 2001, s. 185)

I hans analyse av 'den språklige tenkningens indre plan' (Vygotskij, 2001, s. 216) kommer han fram til at kommunikasjon bare kan skje gjennom en omvei. Tenkningen må først gå gjennom betydninger og deretter gjennom ord. Om dette forholdet mellom språk og bevissthet skriver han (Vygotskij, 2001, s. 219-220) at:

«Hvis den sansningsbaserte bevissthet og den tenkende bevissthet gjenspeiler virkeligheten ulikt, har vi med to forskjellige former for bevissthet å gjøre. *Tenkning og tale viser seg å være selve nøkkelen til den menneskelige bevissthets natur.* [...] hvis språket er en praktisk-bevissthet-for-andre og følgelig bevissthet-for-meg-selv, er ikke bare én spesiell tanke, men all bevissthet forbundet med utviklingen av ordet. [...] er ordet noe i vår bevissthet som er helt umulig for én person, men mulig for to.»

Vygotskijs analyse av 'den språklige tenkningens indre plan' kan i mitt prosjekt overføres til at enkeltindividene (studentene som samarbeider) må tilegne seg språket til gruppa ('samfunnets språk' hos Vygotskij) for å kunne utvikle 'språklig tenkning'. Vygotskijs analyse av 'den språklige tenkningens indre plan' kan tolkes slik at måten hver enkelt av gruppedeltakerne i samarbeid opplever og registrerer hva som påvirker dem i samspillet som oppstår i samarbeid, til sammen vil utgjøre en felles bevissthet, skapt gjennom språket.

2.3.4 Johnson og Johnsons sosiale avhengighetsteori

Sjo (2012, s. 32) beskriver Johnson og Johnson som «the founding fathers of collaborative learning». Flere av studiene i utvalget tar den sosiale avhengighetsteorien aktivt i bruk. Daniel og Jordan (2017) henviser i sin studie til artikkelen «Cooperative learning in 21st century» (Johnson & Johnson, 2014). I denne artikkelen gjennomgår Johnson og Johnson de ulike kriteriene i den sosiale avhengighetsteorien samtidig som de også drøfter samarbeidslæringas vilkår i dagens samfunn.

Et viktig premiss for å forstå den sosiale avhengighetsteorien er at hvilken form for sosial avhengighet som utvikler seg i et samarbeid, er avgjørende for hvor godt samarbeidet vil fungere. Johnson og Johnson viser til at forskning også viser at hvilken

form for sosial avhengighet et samarbeid preges av, i neste omgang vil være utslagsgivende for hvert enkelt gruppemedlems læringsutbytte. Johnson og Johnson (2014) gjennomgår fem ulike kriterier som er med på å definere graden av sosial avhengighet i et samarbeid. Alle fem kriterier bør være til stede samtidig for at et samarbeid skal fungere optimalt.

Det første kriteriet handler om å utvikle *positiv gjensidig avhengighet*. Positiv gjensidig avhengighet vil si at man er koblet sammen i et samarbeid slik at man ikke kan lykkes med mindre de andre gjør det, og omvendt. Dette betyr at den enkelte må dra nytte av gruppemedlemmenes arbeid og den enkeltes arbeid må også være til nytte for de andre på gruppa.

Det andre kriteriet handler om å utvikle *individuell ansvarlighet*. Individuell ansvarlighet er til stede såfremt hvert gruppemedlem kjenner et personlig ansvar for å fullføre sin andel av arbeidet og også bidrar med å legge til rette for de andre gruppemedlemmenes arbeidsflyt. Gruppemedlemmene må forstå hva som trengs av hjelp og støtte for å kunne gjennomføre oppgaven sammen.

Det tredje kriteriet handler om å utvikle *fremmende interaksjon*. Dette kriteriet beskriver hvor viktig det er å ha et bevisst forhold til å oppmuntre og rose hverandres innsats for å lære underveis i samarbeid. Gruppemedlemmene kan selv bidra med å fremme hverandres muligheter for å lære. Johnson og Johnson nevner flere ulike kognitive prosesser som gruppemedlemmene kan ta i bruk for å oppnå fremmende interaksjon. Det kan i praksis handle om at gruppemedlemmer forklarer og utveksler kunnskap for hverandre, utfordrer hverandres resonnementer og sammen kobler ny læring opp mot det man tidligere har lært.

Det fjerde kriteriet handler om å utvikle *sosiale ferdigheter*. Sosiale ferdigheter kan utvikles ved å få undervisning i hva samarbeid forutsetter av forhåndskunnskap. Johnson og Johnson argumenterer derfor for at undervisning i ledelse, beslutningstaking, tillitsbygging, kommunikasjon og konflikthåndtering må ses på som like viktig som undervisning i akademiske ferdigheter.

Det femte kriteriet handler om å utvikle evnen til å fokusere på selve *gruppeprosessen*. Gruppemedlemmene må utvikle evnen til å oppdage hvilke strategier de andre på gruppa tar i bruk i forbindelse med læringsprosessen. Dette er viktig for å øke både egen og andres læring. Å kvalitetssikre gruppeprosesser kan gjøres ved at læreren lar gruppemedlemmene beskrive hva de selv synes er nyttig og mindre nyttig i et samarbeid.

Gjennomgangen av disse fem kriteriene viser at Johnson og Johnson mener samarbeidslæring handler om å gå systematisk til verks. Alle kriteriene må tas hensyn til samtidig om man skal lykkes med å utvikle positiv gjensidig avhengighet. Johnson og Johnson (2014, s. 842) viser til at grad av positiv gjensidig avhengighet henger tett sammen med den enkeltes læringsutbytte. En følelse av forpliktelse overfor gruppa vil øke i takt med utvikling av positiv gjensidig avhengighet. I takt med at det utvikles positiv gjensidig avhengighet vil gruppemedlemmene også begynne å føle et personlig ansvar i forhold til å ville påta seg vanskeligere oppgaver. Dette fordi motivasjonen til å oppnå felles mål blir sterkere. Slik vil også læringsutbytte påvirkes.

Avslutningsvis vil jeg komme inn på hvilken rolle Johnson og Johnson gir faglæreren i forbindelse med samarbeid. De mener faglæreren må definere klare mål for det som skal læres, gjerne i form av én faglig og én sosial kompetanse. Læreren må undervise i de faglige konseptene, prinsippene og strategiene som samarbeid handler om og også bistå faglig underveis der det er nødvendig. Dette betyr at den sosiale avhengighetsteorien forutsetter både aktive studenter og faglærere. I det følgende vil jeg komme nærmere inn på studiene til Sjo, Buchs et al. og Nkhoma et al. De har tatt i bruk denne teorien. De to studiene til Jordan og Daniel ser sosial avhengighetsteori i sammenheng med teorien om heedful interrelating. Derfor har jeg valgt å komme inn på disse to studiene etter å ha presentert teorien om heedful interrelating.

Sosial avhengighetsteori i Sjo, Buchs og Nkhomas studier

Sjo (2012) undersøker om det å ta i bruk et slikt strukturert samarbeid, er med på å gi studentene økt bevissthet i form av å utvikle positiv gjensidig avhengighet. Hun har et spesifikt mål om å undersøke i hvilken grad positiv gjensidig avhengighet eventuelt medvirker til å påvirke læringsmiljøet. Funnene hennes viser at strukturert samarbeid fører til at særlig minoritetsstudenter, som hun valgte å ha et spesielt fokus på i forkant,

føler seg bedre inkludert. Hun konkluderer med at strukturert samarbeid gir bedre vilkår for læring blant minoritetsstudenter.

Buchs, Gilles, Antonietti og Butera (2016) kan vise til at den positive gjensidige avhengigheten øker når studentene får undervisning i de viktigste prinsippene i sosial avhengighetsteori før de skal samarbeide. Dette mener de viser at også undervisning i form av å gi studentene en miniversjon av prinsippene vil kunne øke positiv gjensidig avhengighet.

Nkhoma et al. (2017) forklarer den positive effekten av å innføre tilrettelagte diskusjoner i samarbeid med at denne type diskusjoner er med på å øke den positive gjensidige avhengigheten. Funnene viser at tilrettelagte diskusjoner i første omgang utvikler et sterkt *følelsesmessig* akademisk engasjement, som deretter er med på å øke den positive gjensidige avhengigheten.

2.4.5 Teorien om Heedful interrelating (HI-teorien)

Teorien om Heedful Interrelating er opprinnelig en organisasjonsteori. Weick og Roberts (1993, s. 366) beskriver heedful interrelating slik at det som avgjør hvordan man takler omgivelsene sine, er forankret i hvor velutviklet enkeltindividets kollektive sinn er:

“The more heed reflected in a pattern of interrelations, the more developed the collective mind and the greater the capability to comprehend unexpected events that evolve rapidly in unexpected ways. When we say that a collective mind “comprehends” unexpected events, we mean that heedful interrelating connects sufficient individual know-how to meet situational demands.”

I Daniel og Jordan (2017) og Jordan og Daniels (2010) studier settes denne teorien inn i en pedagogisk kontekst. Jordan og Daniel (2010) gjør oppmerksom på at HI-teori som organisasjonsteori i høy grad handler om å utvikle tillit, der HI blir et mål i seg selv. I Jordan og Daniels kontekst er HI-teori derimot et middel for å nå målet om mer effektiv læring gjennom samarbeid.

Sosial avhengighetsteori og teorien om heedful interrelating i Daniel og Jordan sine studier

Daniel og Jordan (2017) definerer begrepet heedful interrelating. I en pedagogisk kontekst som «interacting with sensitivity to the task at hand while paying attention to how one's actions fit into or affect the group's functioning» (Daniel & Jordan, 2017, s. 200). I begge studiene argumenteres det for å bruke HI-teorien til å videreutvikle og supplere den sosiale avhengighetsteorien. Teorien tas i bruk for å undersøke i hvilken grad studentene er bevisste på å ha et oppmerksomt gjensidig forhold til hverandre. Det handler om i hvilken grad man er seg selv bevisst på å se både seg selv og 'den andre'. I begge studiene er et uttalt mål å undersøke om denne teorien kan bidra til å forbedre selve gruppeprosessene.

Daniel og Jordan (2017) argumenterer for at undervisning i HI-teorien gir studentene mulighet til å reflektere over hvordan de samhandler, og at dette gir en klar positiv effekt. Funnene viser at undervisning i HI-teori virker gunstig inn på positiv gjensidig avhengighet. Studentene rapporterer at de synes det er nyttig å ha en struktur over hvilke felles forventninger man bør ha til forventet adferd i forkant av et samarbeid. Undervisning i HI-teorien bidrar ikke bare til økt positiv gjensidig avhengighet, men også forbedret metakognisjon (Daniel & Jordan, 2017, s. 209):

“[...] as students' HI increased, so too did their perception of positive outcome interdependence and metacognition. These significant positive relationships provide further support for why HI, a theory of social interactions, would be useful in better understanding the interaction processes occurring within educational groups.”

Metakognisjon handler om hvilken evne vi har til selv å se hvilke strategier vi tar i bruk for å lære best mulig (Pettersen, 2017, s. 48). Studentene i Daniel og Jordans studie er enige om at undervisning i HI-teori oppmuntrer dem til å engasjere seg i større grad i samarbeid. De synes også at de blir mer oppmerksomme på seg selv og de andre gruppedeltakerne. Enkelte av studentene mente imidlertid at opplæring i HI-teori virket mot sin hensikt og var til direkte hinder i samspillet. Disse studentene følte at det opplevdes som problematisk å bli *for* bevisstgjorte på hvordan de skulle interagere og at dette kom i konflikt med naturlig samhandling.

Jordan og Daniel (2010) analyserer i sin studie gruppeprosesser ved å se på det språklige samspillet mellom studenter som samarbeider. De argumenterer for at studentene ved hjelp av HI-teori kan bli bedre på å reflektere over hvordan de bør samhandle med andre gruppemedlemmer på en best mulig måte. Funnene viser at utvikling av positiv gjensidig avhengighet i stor grad handler om å definere kvaliteten på det språklige samspillet. Kvalitet i form av i hvilken grad gruppemedlemmene viser gode psykososiale ferdigheter. Kvaliteten på de psykososiale ferdighetene vil også ha stor innvirkning på læringsutbytte. De konkluderer derfor med at studentene bør få undervisning i HI-teori i forbindelse med samarbeid.

2.4.6 Koherensteorien

I Antonovskys koherensteori (2012, s. 15) ligger hovedfokus på hva som kan fremme god helse og gi økt mestring. Antonovsky tilhører det medisinske fagfeltet. Han forsøker med denne teorien å forklare at måten vi opplever virkeligheten på i form av de tre begrepene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet, til sammen bidrar til hvilken grad av mestring, helse og velvære vi føler.

Jeg vil komme litt nærmere inn på hva Antonovsky legger i disse tre begrepene.

Begripelighet forstår Antonovsky som (2012, s. 39-40) i hvilken grad man opplever omverden som kognitivt forståelig. Det handler om i hvilken grad den oppleves som velordnet, sammenhengende og strukturert. I motsatt fall i hvilken grad den oppleves som kaotisk, uorganisert, tilfeldig, uventet og uforståelig. *Håndterbarhet* forstår Antonovsky som (2012, s. 40) i hvilken grad man opplever at man takler kravene man blir stilt overfor i hverdagen. Det tredje begrepet, *meningsfullhet*, handler om (2012, s. 41) i hvilken grad man føler at livet er forståelig rent *følelsesmessig*. Dette kan handle om i hvilken grad man mestrer å se noe som en utfordring framfor en belastning. Et annet sentralt begrep i Antonovskys teori er begrepet *sense of coherence*. Med dette begrepet forsøker han å beskrive vår helhetlige opplevelse av sammenheng (2012, s. 17).

Koherensteorien i Lexéns studie

Lexén et al. (2018) bruker Antonovskys koherensteori i en pedagogisk kontekst. De undersøker hvordan studenter opplever samarbeidslæring ved en kombinasjon av de studentaktive undervisningsmetodene PBL og TBL. De viser til at den klarheten og strukturen som preger et slikt PBL/TBL-samarbeid oppleves av studentene som at det gir dem mindre stress og en følelse av å ha god kontroll over egen studiesituasjon. Lexén et al. tolker på bakgrunn av dette studentenes erfaringer som at de opplever denne type samarbeid som meningsfullt. Det er her Antonovskys koherensteori kommer inn. Lexén et al. (2018, s. 75) beskriver meningsdannelse som at det avhenger av “the individual needs to understand, manage, and experience a situation as meaningful in order to continue”. Dette forankrer de i koherensteorien.

2.5 Hva viser resultatene om hvordan samarbeidslæring har blitt identifisert og definert?

De kvalitative studienes forståelse og beskrivelse av samarbeidslæring er av størst relevans å se nærmere på i sammenheng med mitt prosjekt. Dette fordi jeg, som jeg beskriver nærmere i kapittel 3, selv har valgt et kvalitativt forskningsdesign fundert på et sosialkonstruktivistisk vitenskapsteoretisk ståsted. I det neste avsnittet har jeg derfor valgt å presentere de fire kvalitative studiene.

Ringdal (2012) beskriver kvalitative forskningsdesign som at de har som hovedmålsetting å gi tekstlige beskrivelser av et fenomen (Ringdal, 2012, s. 24). Kvalitativ forskning forsøker å undersøke hvilken mening hendelser og erfaringer har for de som opplever dem, for å få ny kunnskap gjennom å gi en beskrivelse av hvordan disse kan fortolkes og forstås.

2.5.1 Presentasjon av de kvalitative studiene

Studie 1:

Jordan, M. E., & Daniel, S. R.: “*Heedful Interrelating in the Academic Discourse of Collaborative Groups*” (2010)

Jordan og Daniel (2010) peker på at det har vært mye fokus på å definere hvordan man bør organisere samarbeid i forskning med sosial avhengighetsteori som teoretisk rammeverk (Jordan & Daniel, 2010, s. 18). I deres studie dreier fokuset mer inn på hva som skjer i det relasjonelle samspillet som foregår mellom studenter som samarbeider. I deres analyse av dialogen mellom studentene forsøker de ved hjelp av HI-teorien å finne fram til forbedringspunkter som kan brukes til å supplere den sosiale avhengighetsteorien. Funnene viser at HI-teorien gir en forståelse av eksakt *hvilke* psykososiale ferdigheter studentene trenger å få undervisning i for å kunne samarbeide bedre.

Ved hjelp av konversasjonsanalyse identifiserer de fem ulike diskursmarkører som indikerer at studentene er ‘heedful’. Heedful forstås som det å ha en gjensidig oppmerksomhet overfor både seg selv og den andre. Jordan og Daniel (2010) mener diskursmarkørene de finner kan bidra til en bedre forståelse av hvordan og hvorfor noen typer samtaler kan sies å være mer fruktbare og produktive enn andre i et samarbeid der læring er målet. De argumenterer for at undervisning i HI-teori vil bidra til at studentene blir mer bevisste på hvordan kvaliteten i samarbeid er med på å påvirke både engasjementet og det individuelle læringsutbytte.

Hvordan Jordan og Daniel bruker begrepet ‘heedful interrelating’

Før jeg presenterer diskursmarkørene er det nødvendig å si litt om hvordan Jordan og Daniel bruker begrepet ‘heedful interrelating’. De tar for seg begrepene ‘interrelating’ og ‘heed’ hver for seg. De forklarer ‘interrelating’ som at dette begrepet beskriver tre ulike typer av handlinger. Disse handlingene beskrives som det å ‘representere’, det å ‘bidra’ og det å ‘underordne’ seg. Det å *representere* handler om i hvilken grad enkeltindivid i samarbeid fungerer som om de ser for seg at de representerer gruppa. Nærmere forstått som i hvilken grad de forestiller seg et sosialt system av felles handlinger. Det å *bidra* handler om i hvilken grad enkeltindividet for

eksempel lykkes med å gi innspill til gruppa ved å tilføre nye ideer. Det å *underordne* seg handler om i hvilken grad enkeltindividet setter gruppa i fokus.

‘Heed’ beskriver hvordan kvaliteten på de tre ulike handlingene er samlet sett. Å oppføre seg ‘heedfullt’ i samarbeid, handler om i hvilken grad man handler: «carefully, attentively, intently, purposefully, conscientiously, and vigilantly» (Jordan og Daniel, 2010, s. 5). Det poengteres at «heed is not itself a behavior, but refers to the way behaviors are carried out; with care, judgment, wit, sensitivity to one’s interlocutors and appreciation of context» (Jordan & Daniel, 2010, s. 5).

Å representere, å bidra og å underordne seg kan dermed forstås som et felles system av sammenhenger mellom handlinger der kvaliteten avgjøres av i hvilken grad ‘heedfulness’ preger disse handlingene. Man representerer med ‘heed’ om man forsøker å forstå hva gruppelemmer tenker framfor å anta. Man bidrar med ‘heed’ når man forsøker å være klar og detaljert i måten man uttrykker seg på. Man underordner seg når man lykkes med å forestille seg og forutse andres svar.

Hvordan Jordan og Daniel bruker begrepet metakognisjon

Begrepet metakognisjon er tidligere forklart som at det brukes for å beskrive studentenes bevissthet om hva de trenger å kunne i forbindelse med egne læringsstrategier (Pettersen, 2017, s. 48). I Jordan og Daniels (2010) kontekst brukes metakognisjon for å forklare hvordan det *språklige* samspillet kan bidra til å avsløre i hvilken grad studentene har en bevissthet til å reflektere over sin egen læringsprosess. På hvilken måte studentene reflekterer avslører også hvilken grad av metakognitiv bevissthet og forståelse de har fortløpende i det språklige samspillet.

Fem diskursmarkører

Studentene skaper en fellesskapsfølelse gjennom ulike psykologiske prosesser. Disse psykologiske prosessene skaper en positiv gjensidig avhengighet mellom studentene. Jordan og Daniel mener det kan utvikles et gjensidig forhold mellom positiv gjensidig avhengighet og det å være ‘heedful’ i dette fellesskapet.

Som jeg var inne på identifiserer de til sammen fem ulike diskursmarkører.

Diskursmarkørene beskriver ulike nivåer av å opptre oppmerksomt i samarbeid. Den første diskursmarkøren er ‘avbrytelser og overlappende samtale’:

“The interrupting speaker interjected an appropriate word or phrase to the current speaker’s comment in a way that encouraged or otherwise assist the current speaker or exhibited an attempt to richly represent the speaker’s ideas” (Jordan & Daniel, 2010, s. 9).

Den andre diskursmarkøren er ‘pauser’:

“Pauses can also be a sign of heedful interrelating signifying that group members are reflecting on an idea, perhaps even as that idea is emerging. Heedful comments were sometimes marked by pauses as a speaker struggled to communicate thoughtfully and other members respectfully tried to accurately and richly represent her ideas.” (Jordan & Daniel, 2010, s. 10).

Pauser viser ‘heed’ når de er ment å markere at man reflekterer eller venter på at den som har ordet skal få anledning til å komme i mål med det hun ønsker å formidle til gruppa. Den tredje diskursmarkøren er ‘omformulering og speiling’:

“Heedful interrelating was marked by two different ways with words: (1) by rephrasing, changing a previous speaker’s words or phrasing in one’s own immediately subsequent turn, and (2) by carrying the previous speaker’s words forward in one’s own immediately subsequent turn, in effect mirroring their language.” (Jordan & Daniel, 2010, s. 11).

Denne markøren viser seg ved at man omformulerer det en medstudent sier eller ved at man gjentar det en medstudent nettopp sa og på den måten speiler den andre.

Den fjerde diskursmarkøren er å ‘stille spørsmål’:

“When an individual asks a question, it is an acknowledgement that he or she is not thinking alone and an indication that collective thinking is valued [...] Questioning also increases heedfulness when its purpose is to enrich or clarify the collective representation.” (Jordan & Daniel, 2010, s. 13).

Dette er en form for kollektiv tenkning der man viser en evne til å invitere de andre inn i ens egen tankeverden ved å tenke høyt. Den femte diskursmarkøren handler om å definere i hvilken grad studentene lykkes med ‘å forbinde fortid, nåtid og framtid’.

Her handler det om at studentene tenker tilbake i tid ved å vise til tidligere oppgaver de har samarbeidet om. Det kan også handle om å tenke framover i tid og forestille seg hva som kreves for å komme i mål med samarbeidet.

Til sammen gir diskursmarkørene et bilde av hvilke psykososiale ferdigheter studenter trenger å kjenne til på forhånd, og kunne ta i bruk bevisst underveis i et samarbeid.

Studie 2:

Lexén, A., Hultqvist, J., & Amnér, G.: “Occupational therapy student experiences of a university mental health course based on an integrated application of problem-based and team-based learning” (2018)

Lexén et al. (2018) undersøker studenterfaringer med samarbeid. Basert på dybdeintervju av studenter og loggbøker studentene selv har skrevet, presenteres en konseptuell prosessmodell. Den beskriver funnene ved å gruppere dem i to hovedkategorier. I den første hovedkategorien kommer det fram at studentene synes aktive undervisningsformer er med på å fremme læring. Et interessant tema og engasjerte lærere er også viktig. Studentene synes aktiv undervisning skaper interesse, deltakelse og motivasjon. De mener denne typen undervisning gir mestringfølelse, tid til å tenke, nye perspektiver gjennom å diskutere og lyst til å oppnå faglige mål. I den andre hovedkategorien kommer det fram at samarbeidslæring gir studentene en opplevd trygg kontekst. Samarbeidslæring bidrar til læring i et godt studiemiljø. Kursdesignet (kombinasjonen PBL/TBL) gir klarhet, struktur og positive relasjoner mellom studenter og lærere.

Disse funnene peker på flere faktorer. De viser hva studentene framhever som suksessfaktorer i forbindelse med samarbeidslæring; engasjerende tematikk og en tilstedeværende faglærer. I tillegg kommer at strukturert samarbeid gir læring via trygge rammer.

Som i Nkhoma et al. (2017) sin studie viser Lexén et al. (2018) også til at studentene framhever verdien av diskusjoner i forbindelse med læringsprosessen:

“Integration of PBL and TBL gave OT students time for thought and new perspectives through discussions with fellow students and teachers. The students reported that profound discussions were achieved when all teams worked with the same problem in the same classroom.” (Lexén et al., 2018, s. 75).

Lexén et al. (2018) gjør oppmerksom på at studentene som deltok i hennes prosjekt i utgangspunktet sannsynligvis var positive til kursopplegget. Dermed kan hun ha gått glipp av å få fatt i negative erfaringer.

Studie 3:

Pham, T., & Pham, L.: “An Analysis of Small Group Interactions of Vietnamese Students under the Bourdieusian Theoretical Lens” (2018)

Pham og Pham (2018) har også fokus på studenterfaringer. Her handler det om studenters erfaringer når de samarbeider med medstudenter som har forskjellig kulturell og språklig bakgrunn. De gjør individuelle dybdeintervju og har et spesielt fokus på å undersøke hvilke faktorer studentene selv mener hemmer og fremmer samspillet. Funnene viser at studentene mener effektiv gruppedynamikk særlig avhenger av tre faktorer. Studentene mener for det første at det å utvikle tillit er viktig. For det andre hvordan samarbeidet preges av personlig kommunikasjon og for det tredje hvor lyst studentene har til å samarbeide i utgangspunktet.

I likhet med både Nkhoma et al. (2017) og Léxen et al. (2018) sine studier, framhever også Pham og Phams studenter verdien av faglærerens rolle (Pham & Pham, 2018, s. 369). Hos Pham og Pham viser manglende hjelp fra faglæreren seg å være den faktoren studentene mener hemmer effektivt samarbeid mest. Selv om de ser at fravær av hjelp fra faglæreren fører til at de blir tvunget til å kommunisere med hverandre, oppfattes likevel fraværet som problematisk. Dette forklarer de med at det fører til mye stillstand og bortkastet tid fordi de ofte støter på problemer de ikke får til å løse selv. Studentene framhever også språkproblemer som en hemmende faktor for godt samarbeid. Språkproblemer oppleves som en barriere og en tidstyv. På bakgrunn av dette peker Pham og Pham på at særlig minoritetsstudenter bør gis bedre vilkår og bli bedre inkludert i samarbeid. Det er dette Sjos (2012) studie handler om.

Studie 4:

Sjo: «Korleis gjekk det med Abdou? Samarbeidslæring som verkemiddel for å betre læringsmiljøet for studentar med norsk som andrespråk» (2012)

Minoritetsstudenters opplevelse av samarbeid er hovedfokuset hos Sjo (2012). Sjo undersøker hva innføring av strukturert samarbeid betyr for minoritetsstudenters læringsprosess. Sjo (2012) sin studie er en del av et større pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt. I aksjonsforskning er målet å forbedre kvaliteten på utdanning, undervisning og læring (Krumsvik, 2014, s. 53). I prosjektet er det tatt i bruk både spørreskjema, studentlogger, observasjon og dybdeintervju. Sjo (2012) har i denne studien valgt å presentere hvilke opplevelser én minoritetsstudent har i forbindelse med strukturert samarbeid. Denne fokusstudenten synes det strukturerte samarbeidet bidrar til at han både føler seg bedre inkludert og han opplever også denne formen for samarbeid som en demokratisk læringssituasjon. Effekten av å innføre strukturert samarbeid blant minoritetsspråklige som i utgangspunktet følte seg dårlig inkludert i studiemiljøet, viste seg altså å være god. Sjo (2012) kan vise til flere positive effekter av å innføre strukturert samarbeid. Det er hensiktsmessig i forbindelse med å redusere det akademiske gapet mellom gruppedeltakerne. Det virker positivt inn på sosiale relasjoner og det gir studentene bedre selvtillit. Både de sosiale ferdighetene og den akademiske framgangen forbedres. Samarbeidet fører til at det knyttes vennskap på tvers av etnisitet, det gir en indre motivasjon og det fører til et bedre klassemiljø. Hun konkluderer med å fastslå at minoritetsstudenten får bedre selvtillit og føler seg som en integrert del av gruppa.

Sjos (2012) innføring av strukturert samarbeid med mål om å forbedre vilkårene for minoritetsstudenters læring kan ses på som et positivt tilsvarende til Pham og Pham (2018) sin oppfordring om at minoritetsstudenter bør inkluderes bedre i samarbeid.

2.5.2 Sammenfatning av de kvalitative studiene

En fellesnevner for de fire studiene jeg har presentert, er at alle har fokus på hvordan man kan forbedre læringsprosessen til studentene. Alle har også en studentsentrert tilnærming til læring. I Jordan og Daniels (2010) konversasjonsanalyse er det måten studentene bruker språket på som fortolkes, mens Lexén et al. (2018), Pham og Pham

(2018) og Sjø (2012) gir ulike beskrivelser av hvordan studentene opplever samarbeid. Her er hovedfokuset på å forstå samarbeid som fenomen og disse studiene beskriver samarbeid ut fra et fenomenologisk perspektiv. Samlet gir studiene leseren et innblikk i hvordan studenter samarbeider og hva studenter tenker om samarbeid.

2.5.3 Plassering av mitt tema i forskningsfeltet

Målet med forskningsreviewet har vært å få et overblikk over aktuell forskning på samarbeid ansikt til ansikt på campus. Mitt prosjekt skal handle om hvilke refleksjoner bachelorstudenter har i forbindelse med egen læringsprosess i samarbeid. Flere av studiene jeg presenterer i forskningsreviewet har et konstruktivistisk perspektiv på læring. Selv har jeg valgt et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Et slikt perspektiv har som utgangspunkt at vår kunnskap om omverden alltid vil være betinget av den kulturen og den historien vi er en del av (Jørgensen og Philips, 1999, s. 14). I dette perspektivet skapes kunnskap i sosial interaksjon og sosial konstruksjon av kunnskap og sosiale handlinger står i et nært forhold til hverandre.

3 Forskningsmetode for egen empiri

3.1 Forskningsdesign

Jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign med et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Valg av forskningsdesign bør være fundert på hvilket vitenskapsteoretisk standpunkt man har valgt (Ringdal, 2012, s. 24) fordi man bør ha et bevisst forhold til hvilke epistemologiske posisjoner man oppfatter som relevante for forskningsspørsmålene man har (Kvale et al., 2015, s. 19).

Krumsvik (2014, s. 117) beskriver at det har vært en dreining fra konstruktivisme til sosialkonstruktivisme i kvalitativ forskning de senere årene. Han mener årsaken kan være at kvalitativ forskning har blitt stadig mer opptatt av å skulle avdekke sosiale mønstre hos både enkeltindivider og grupper av mennesker. Mitt mål er nettopp å få innblikk i synspunkter studentene har om samarbeid. Med tanke på dette er mitt valg av et kvalitativt forskningsdesign naturlig.

3.2 Sosialkonstruktivisme og språkets rolle

I et sosialkonstruktivistisk perspektiv står språket sentralt fordi språket gir adgang til det vi oppfatter som virkeligheten (Jørgensen & Philips, 1999, s. 14). Tjora (2018, s. 32-33) mener det viktigste å forstå i dette perspektivet er hvordan språket er med på å skape vår virkelighetsforståelse. Tjora beskriver det slik at det vi oppfatter som virkeligheten, blir skapt gjennom en sirkulær prosess. I denne prosessen tas den sosiale virkeligheten for gitt som objektiv, men det er den sosiale interaksjonen mellom mennesker som er med på å gi oss denne virkeligheten. Det er i denne sirkulære prosessen språket kommer inn som en sentral komponent. Kvale et al. (2015, s. 237) beskriver den samme sirkulære prosessen som «en spiral som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen». Denne forbindelsen som eksisterer mellom språk, mening og virkelighetsforståelse har vært viktig for meg i det videre arbeidet med prosjektet.

3.3 Hermeneutikk

Mitt valg av et sosialkonstruktivistisk perspektiv som overbygning gjør det naturlig å vektlegge språkets rolle. Det var derfor også naturlig å supplere det sosialkonstruktivistiske perspektivet med et hermeneutisk perspektiv som bakgrunn i selve analyse- og fortolkningsprosessen. Hermeneutikk er læren om tolkning av tekster. Hermeneutikkens mål er å forsøke å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr (Kvale et al., 2015, s. 73). Meningsfortolkning står altså sentralt i hermeneutikken. I min sammenheng er språket informantenes tale i form av tekst. Som en følge av dette bør forhåndskunnskapen til den som tolker, synliggjøres. Et sentralt spørsmål blir også hvordan man kan være sikker på at man tolker tekster så riktig som mulig. Gilje og Grimen (2013) diskuterer problematikken med å komme fram til en korrekt forståelse. De argumenterer for at det å komme fram til absolutt korrekte fortolkninger er en umulighet, og at det vesentlige i analyse- og fortolkningsprosessen heller er å lykkes med å si noe betydningsfullt om et fenomen (Gilje og Grimen, 2013, s. 163-164). Da vil den største utfordringa være i hvilken grad man lykkes med «å forstå hvordan fenomener tilskrives mening» (Fossåskaret & Aase, 2014, s. 146). Fossåskaret og Aase (2014, s. 176) mener representativiteten til kvalitative studier kan økes ved å finne fram til den lokale diskursen.

Med tanke på fortolkningspluralismen som Gilje og Gilje problematiserer, presenterer Kvale et al. (2015, s. 237) noen fortolkningsprinsipper. Jeg har valgt å ha fokus på særlig tre av disse prinsippene i analyse- og fortolkningsprosessen. For det første har jeg fokus på den hermeneutiske sirkel. Man tolker ved å se på delene og helheten av en tekst. Etter en prosess fram og tilbake mellom enkeltdeler og hele teksten er målet å komme fram til en dypere forståelse av meningen. For det andre har jeg fokus på prinsippet om å avslutte når man mener man har nådd fram til en indre enhet i analysen uten åpenbare logiske motsigelser. For det tredje har jeg fokus på prinsippet om å forholde seg til tekstens autonomi. Dette betyr at man underveis i prosessen skal ta hensyn til og ivareta hva teksten faktisk sier i seg selv. Jeg oppfatter de tre fokusgruppeintervjuene som tre avgrensede tekster.

I Kvale et al. sin (2015, s. 245) drøfting av intervjuanalyser og meningstolkning diskuteres muligheten for å tolke et empirisk materiale slik man tolker en roman. Dette

vil innebære å reflektere over og ha et bevisst forhold til hvordan tekster oppnår mening gjennom kontekstuelle og intertekstuelle relasjoner. Gjennom en slik måte å fortolke på vil informantenes ulike delfortellinger forvandles til å bli én sammenhengende fortelling. Den helhetlige fortellinga om informantenes synspunkter på samarbeid presentert i neste kapittel kan, ut fra et slikt perspektiv, tolkes som et innspill i en gjeldende pedagogisk diskurs i høyere utdanning om hvilken plass studentaktiv læring bør ha.

3.4 Egen forforståelse

En hermeneutisk tilnærming krever at man har et bevisst forhold til egne forståelser av fenomenet man har valgt å studere (Kvale et al., 2015, s. 268). Dette innebærer at jeg i analyse- og fortolkningsprosessen hele veien må være bevisst på hvordan min forforståelse av samarbeid kan være med på å påvirke prosessen. Hva er min forforståelse og hva er mine forutsetninger for å skrive om samarbeid? Som ansatt ved NTNU jobber jeg som spesialbibliotekar, jeg er utdannet lærer og bibliotekar og driver også med undervisning av studenter. Dette betyr at jeg daglig forholder meg til studenter. Jeg har selv studert og har derfor med meg mange tanker om samarbeid inn i prosjektet. Dette betyr at jeg må være oppmerksom på at egne tanker og erfaringer kan være med på å påvirke hvordan jeg leser, oppfatter og tolker underveis.

3.5 Utvalg av intervjupersoner

For meg var det viktig at intervjupersonene mest sannsynlig hadde en del kunnskap og synspunkter på samarbeid. Jeg valgte derfor å rekruttere tredje års bachelorstudenter fordi jeg antok at de gjennom et lengre studieløp ville ha noe å bidra med i intervjuene. Jeg rekrutterte studentene ved å informere om muligheten for å delta på fokusgruppeintervju i et par av forelesningene mine. Studentene stilte villig opp til intervju. Tolv kvinnelige studenter og en mannlig student utgjør utvalget mitt. Dette gjenspeiler at det er flest kvinnelige studenter på Fakultet for medisin og helsevitenskap ved NTNU. Alle studenter er bachelorstudenter. Ti av studentene går i tredje klasse ved barnevernspedagogikkstudiet, tre går i tredje klasse ved sosionomstudiet.

3.6 Fokusgruppeintervju og innsamling av data

Målet med fokusgruppeintervjuene var å få innsikt i forskjellige synspunkter på læring og samarbeid. Jeg ønsket gjennom intervjuene å få fram ulike holdninger, meninger og synspunkter. Dette gjorde fokusgruppeintervju til et naturlig valg. Fokusgruppeintervju har som mål å få fram ulike synspunkter om et tema, og det har også en ikke-styrende intervjustil (Kvale et al., 2015, s. 179).

McLafferty (2004) nevner at fokusgrupper kan legge lokk på det han kaller for individuelle stemmer. De som er uenige med majoriteten tør kanskje ikke si hva de egentlig mener (McLafferty, 2004, s. 192). Dette punktet forsøkte jeg å ta hensyn til underveis ved å legge opp til at alle stemmer skulle bli hørt. Ved å ta en runde rundt bordet slik at alle fikk komme til orde for hvert tema som var oppe til diskusjon, unngikk jeg i hvert fall at noen aldri fikk komme til orde. Men jeg kan selvsagt ikke vite med sikkerhet om noen av dem holdt tilbake synspunkter.

Jeg gjennomførte tre fokusgruppeintervju til sammen og hvert enkelt intervju varte i overkant av en time.

3.6.1 Intervjuguide

Kvale et al. (2015, s. 137) foreslår å utarbeide en intervjuguide før man skal gjennomføre et intervju. Jeg forsøkte å tilpasse intervjuguiden til fokusgruppeintervjuets målsetting om å få fram forskjellige synspunkter på temaet. Jeg fulgte Halkier og Gjerpes (2010, s. 63-64) forslag til introduksjon. Som Halkier og Gjerpe foreslår delte jeg intervjuguiden inn i fire ulike temaer og to praktiske øvelser (Haliker & Gjerpe, 2010, s. 50-51). De praktiske øvelsene ble valgt fordi jeg hadde et mål om å få studentene til å diskutere samarbeid ut fra Kvalitetsmeldingens syn på læring (øvelse 1, se vedlegg 4) og også få dem til å diskutere ut fra hva forskning sier om samarbeid (øvelse 2, se vedlegg 4). I øvelse 2 har jeg utarbeidet påstander basert på funn fra forskningsreviewet.

Min rolle i intervjuet er å være gruppemoderator og innta en ikke-styrende intervjustil (Kvale et al., 2015, s. 179). Jeg innledet, presenterte de ulike temaene og prøvde å skape

en god stemning som ga rom for diskusjon og meningsutveksling. Jeg vektla at ingen meninger er mer riktige eller viktigere enn andre.

3.6.2 Gjennomføring av fokusgruppeintervjuer

Jeg gjennomførte intervjuene av de 13 bachelorstudentene i løpet av tre dager i mars 2019. De to første intervjuene var med barnevernspedagogikkstudentene. På det første intervjuet deltok fire studenter og på det andre seks. Det tredje intervjuet var med sosionomstudentene. Her deltok til sammen tre studenter. Jeg hadde innhentet samtykke fra alle på forhånd om tillatelse til å ta opp intervjuene med lydopptaker. Jeg startet hvert intervju med en kort introduksjon slik at alle var informert om hva som skulle skje. Under intervjuene var jeg oppmerksom på det Kvale et al. (2015, s. 179) skriver om intervjuerens rolle i fokusgrupper, den såkalte ikke-styrende intervjustilen. Jeg deltok innimellom selv i diskusjonen, men hadde hovedfokus på å få alle med inn i det som ble diskutert. Studentene var enkle å få i tale og de var gode på å skape diskusjoner. De kjente hverandre godt fra før, og det viste seg at flere tilhørte samme faste basisgruppe. Gruppespillet opplevdes som trygt og som et sted der det var takhøyde for å kunne komme med innspill som ikke alle nødvendigvis var enige om. Det ble mange gode diskusjoner, og at det var så mange og sterke meninger om samarbeid kom som en positiv overraskelse på meg.

3.6.3 Transkribering

Intervjusamtalene transkriberes til skriftlig form for å gi intervjuene en struktur man kan bruke i det videre analysearbeidet (Kvale et al., 2015, s. 206). Jeg transkriberte de tre fokusgruppeintervjuene selv like etter at jeg hadde gjennomført intervjuene. Allerede her begynte jeg så smått å tenke på den videre analyseprosessen. Det kan oppleves som problematisk at intervjuutskriften av fokusgruppeintervju blir kaotiske. Som moderator kan man miste kontroll underveis på grunn av mange ulike ordvekslinger i spillet som oppstår (Kvale et al., 2015, s. 180). Jeg opplevde dette til en viss grad i transkriberingsprosessen, men fordi jeg transkriberte like etter å ha gjennomført intervjuene, hadde jeg god kontroll på hva som ble sagt underveis og opplevde derfor ikke det kaotiske som et problem. Jeg mintes forløpet godt. I tillegg var jeg underveis i intervjuene bevisst på å forsøke å unngå at informantene snakket mye i munnen på hverandre.

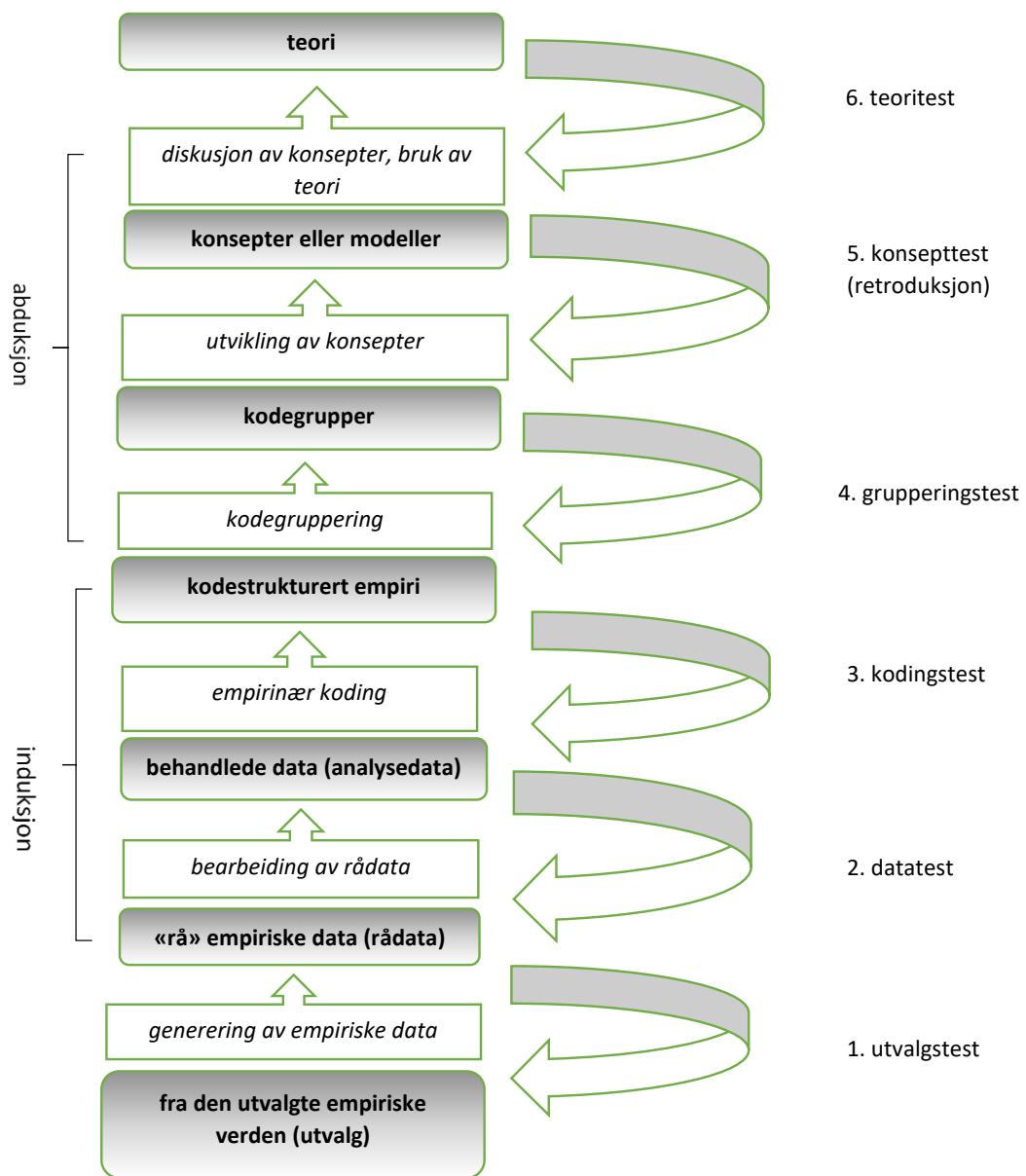
I transkriberingsprosessen brukte jeg disse transkriberingsreglene, hentet fra Halkier og Gjerpe (2010, s. 83):

[] til overlapp i tale
() til uforståelig tale
_ til når taleren selv understreker noe
NEI til høye utbrudd
[latter] til andre muntlige uttrykk
... til korte pauser
[pause] til lengre pauser

Å følge disse reglene hjalp meg underveis i tolkningsprosessen fordi de var med på å framheve det muntlige. Særlig var understreking når informantene tydelig ville vektlegge det de sa og det å indikere pauser nyttig.

3.7 Analyse av fokusgruppeintervjuene

En god analyse handler om å systematisere empirien og samtidig tillate seg å være kreativ (Tjora, 2018, s. 9). I analysearbeidet valgte jeg å bruke Tjoras stegvis-deduktiv induktive metode (SDI-analysen). Jeg var opptatt av å finne en fremgangsmåte kjennetegnet av systematikk og struktur, og denne analysemetoden var forenlig med behovet mitt for rammer og kontroll. Denne figuren viser de ulike stegene i SDI-analysen:



Figur 3. SDI-analyse. Fra Tjora (2018, s. 17)

I SDI-analysen arbeider man seg oppover fra empiri til teori med en induktiv tilnærming. Samtidig arbeider man seg nedover ved å belyse empirien fra et mer teoretisk til et mer empirisk nivå med en deduktiv tilnærming.

Det som spesielt kjennetegner SDI-analysen og som gjorde den aktuell for meg, er at den gir mulighet for å ta med teori og perspektiver inn i selve analysearbeidet, og slik sett ikke er ateoretisk. Selv mener jeg at jeg i forskningsreviewet mitt og med min forforståelse allerede har lagt noen føringer for hvordan jeg leser, forstår og tolker empirien min. Denne vekselvirkninga mellom teori og empiri i form av en abduktiv tilnærming, ga meg den framgangsmåten jeg hadde et ønske om. I en abduktiv tilnærming starter man fra empiri som induksjon, men ulike teorier og perspektiver spiller inn i løpet av analyseprosessen. Det spesifikt abduktive viser seg i SDI-analysen i form av at man utvikler kodegrupper, konsepter, modeller og teori (Tjora, 2018, s. 14).

SDI-analysen passer godt overens med bruk av dataprogrammer som behandler kvalitativt datamateriale (Tjora, 2018, s. 10). Jeg hadde tidlig et ønske om å ta i bruk et slikt dataprogram i analysearbeidet, fordi jeg antok at det kunne bidra til å gjøre analysen systematisk. Jeg valgte å ta i bruk Nvivo12. Dette er et analyseprogram tilpasset bearbeiding av kvalitative data. Min erfaring med programmet er at det ga mulighet for å håndtere empirien på en god og oversiktlig måte.

I analysearbeidet valgte jeg å gå ut fra prinsippet om å gjennomføre en empirinær førstefase. Slik ivaretas potensialet som ligger i empirien. En slik form for *empirinær koding* gjør at man ligger tett på empirien i kodingsprosessen og man kan også ta i bruk begreper fra empirien i form av innfødte begreper (Tjora, 2018, s. 37). Dette første skrittet i analysen ga både en selvsikkerhet og en følelse av å være ydmyk overfor intervjupersonenes synspunkter fra starten av.

SDI-analysen i kombinasjon med Nvivo12 viste seg å være en god kombinasjon.

3.7.1 Empirinær koding i Nvivo12

Analysen ble gjennomført i løpet av høsten 2019. Jeg importerte de tre transkriberte fokusgruppeintervjuene inn i Nvivo12. Etter å ha lest igjennom intervjuene i sin helhet, startet jeg arbeidet med å opprette empirinære koder. I Nvivo12 er det mulig å merke både avsnitt, ord, fraser og dialoger som handler om samme tematikk. Dette var en mulighet som jeg tok i bruk underveis i kodingsprosessen. Jeg satte meg som mål å ikke gå glipp av det empirinære, så hver kode jeg kom fram til er basert på og formulert

direkte fra det som kommer fram i selve empirien. Kodene fikk også innhold fra empirien, og jeg var påpasselig med at ingen av kodene viker fra denne tankegangen. Dette arbeidet handler om å generere koder induktivt. Dette gjør at man kan unngå premature konklusjoner (Tjora, 2018, s. 38). Jeg tok også fortløpende i bruk den deduktive kode-testen (Tjora, 2018, s. 45) for å forsikre meg om at jeg fulgte en empirinær koding. At kodetesten er deduktiv betyr at den stiller spørsmål «fra det mer teoretiske (koden) til det mindre teoretiske (det empiriske segmentet)» (Tjora, 2018, s. 46).

Etter å ha kodet alle tre intervjuer endte jeg opp med 121 noder. Nodene man lager er «pointers (references) to the exact location of the text you coded in the file» (Jackson & Bazeley, 2019, s. 78). Dette betyr at Nvivo12 'tagger' de transkriberte intervjuene sammen med nodene jeg oppretter. Opprettelsen av noder beskrives slik: «In Nvivo, you make a Node for each topic or concept to be stored» (Jackson & Bazeley, 2019, s. 78). Sammen med transkripsjonene utgjør dette *kodesettet* mitt. Dette er representasjoner av empirien min, i form av en kodestrukturert empiri (Tjora, 2018, s. 46).

3.7.2 Fra analysedatautdrag til kodegruppering og hovedtemaer

Neste steg i analysearbeidet er å gjøre en induktiv kodegruppering. Dette gjorde jeg ved å gruppere de 121 nodene i kodesettet mitt tematisk ved å finne fram til noder med en innbyrdes tematisk sammenheng. Kodegruppene vil sammen med forskningsspørsmålene være med på å danne utgangspunkt for hva som blir temaene mine. Flere noder ble i denne runden forkastet, fordi jeg ikke fant en god nok relevans mellom noden og forskningsspørsmålene mine. Jeg endte opp med disse sju kodegruppene:

- 1 *Beskrivelse av fremmende og hemmende faktorer i formelt samarbeid*
- 2 *Beskrivelse av erfaringer med formelt samarbeid*
- 3 *Beskrivelse av undervisning basert på formelt samarbeid*
- 4 *Betydninga av diskusjoner*
- 5 *Beskrivelse av egen opplevelse av formelt samarbeid*
- 6 *Beskrivelse av tanker om formelt samarbeid*
- 7 *Restgruppe med irrelevante noder*

Denne oversikten er en vilkårlig rangering ut fra hvilke noder jeg mente det var verdt å gå videre med. En videre bearbeiding av de sju kodegruppene endte til slutt med at jeg landet på fire temaer:

- 1 *Faglærerens rolle (kodegruppe 1, 2, 3)*
- 2 *Forberedelsens rolle (kodegruppe 1, 2, 3)*
- 3 *Bevisstgjøring (kodegruppe 4, 5, 6)*
- 4 *Meningsskaping (kodegruppe 1, 2, 4, 5, 6)*

I arbeidet med å komme fram til disse fire temaene viser den abduktive tilnærminga seg. For å komme i mål med dette arbeidet dro jeg veksler på det jeg kom fram til i forskningsreviewet *samtidig* som jeg forholdt meg til det empiriske materialet. Denne måten å arbeide fram temaer på kan kalles for en form for kvalifisert gjetning (Tjora, 2018, s. 53). En slik framgangsmåte kan bidra til å heve kvaliteten på analysen fordi man unngår å ende opp med temaer som ikke er nært nok knyttet til empirien. Denne prosessen var med på å gi en form for kvalitetssikring. Ved å sjekke teorier i forskningsreviewet kunne jeg også nyansere funn fra analysen og bruke teori og perspektiver fra forskningsreviewet aktivt allerede i denne fasen av prosjektet.

3.8 Analysemetodens kvalitet

Hatch (2002, s. 97) oppfordrer til å kombinere ulike forskningsdesign, fordi dette kan bidra til å gi flere perspektiv på fenomenet man undersøker (Hatch, 2002, s. 121). Jeg belyser samarbeidslæring både ved bruk av litteraturstudie i form av et systematisk forskningsreview og stegvis deduktiv-induktiv analyse i analysen av det empiriske materialet.

Man bør drøfte i hvilken grad man har oppnådd valide og reliable vurderinger i kvalitative studier (Befring, 2007, s. 117). En vurdering av analyseprosessen i sammenheng med å kunne trekke troverdige konklusjoner er særlig viktig (Befring, 2007, s. 184). Jeg har valgt å vurdere kvaliteten på prosjektet mitt ved å drøfte de to kvalitetsindikatorne reliabilitet og validitet. Disse kriteriene handler om å beskrive i hvilken grad analysen man gjør i et overordnet perspektiv kan sies å bidra til kunnskap (Tjora, 2018, s. 79-80).

3.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig et prosjekt kan sies å være og det handler om å vurdere i hvilken grad man finner en intern logikk og sammenheng i prosjektet. SDI-analysen gir i kombinasjon med Nvivo12 gode muligheter for å arbeide systematisk. SDI-analysen gir også leseren god innsikt i de ulike delprosessene fram til ferdig analyse. Å kombinere SDI-analysen med Nvivo12 ga et godt utgangspunkt for å kunne behandle rådata, slik at man ikke mister noe som kan være relevant underveis i prosessen. Min beskrivelse av analyseprosessen fra rådata til analysedata til kodestruktur, kodegrupper og etterhvert bruk av teori, synliggjør prosessen og gjør den transparent. Jeg mener at det å ta i bruk disse to analyseredskapene ga prosjektet en god intern logikk som kan formidles på en lettfattelig og god måte til en leser.

3.8.2 Validitet

Validitet handler om gyldighet. Det handler om å avgjøre i hvilken grad tilnærminga man har valgt kan sies å være den beste til å skape en logisk sammenheng i prosjektet som helhet. Gyldighet handler altså om å avgjøre hvilken logisk sammenheng det kan sies å være mellom prosjektets utforming og «de spørsmålene som motiverer undersøkelsen i første omgang» (Tjora, 2018, s. 79). Jeg har valgt et sosialkonstruktivistisk perspektiv som overbygning for prosjektet og et hermeneutisk perspektiv som bakteppe i selve analysearbeidet. Her spiller språk og teksttolkning en sentral rolle. Perspektivene passer godt overens med mitt valg av fokusgruppeintervju, der et av hovedformålene er meningstolkning.

Kvale et al. (2015, s. 114) beskriver kvalitativ forskning som kontekstuell der fenomener bare kan forstås i sin sammenheng. Den vitenskapsteoretiske tilnærminga jeg har valgt er en avgjørende kontekst for hvordan jeg forstår fokusgruppeintervjuene. Valgene jeg tok underveis i analyseprosessen ble hovedsakelig gjort på bakgrunn av forskningsspørsmålene mine.

Når det gjelder hvor valid mitt prosjekt kan sies å være, har jeg ved hjelp av disse to kriteriene forsøkt å argumentere for at valgene jeg har tatt viser en god logisk sammenheng og en helhetlig tankegang, som i siste instans er ment å bidra til ny kunnskap.

3.9 Forskningsetikk og fokusgruppeintervju

Etiske utfordringer kan oppstå til tross for at man på forhånd har klare etiske retningslinjer å forholde seg til. Derfor bør man være særlig bevisst på å overveie alle eventuelle etiske dilemmaer før man setter i gang med et forskningsprosjekt (Silverman, 2015, s. 154). I en pedagogisk kontekst vil man ha et særskilt etisk ansvar når informantene er studenter. Dette er en sårbar gruppe informanter som gjør det spesielt viktig å følge gjeldende etiske retningslinjer (Hatch, 2002, s. 66-67).

Halkier og Gjerpe (2010, s. 74-75) beskriver fire etiske betraktninger man bør være bevisst på ved bruk av fokusgruppeintervju. For det første må anonymiteten til informantene overholdes. Dette har jeg valgt å løse ved å benevne de fire barnevernspedagogikkstudentene som deltok på det første intervjuet student A-D, de seks barnevernspedagogikkstudentene som deltok på det andre intervjuet for student E-J, og de tre sosionomstudentene som deltok på det tredje intervjuet for student K-M. For det andre må informantene få god informasjon om hva prosjektet går ut på. Dette punktet tok jeg stilling til da jeg utarbeidet informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Jeg informerte studentene om hva prosjektet gikk ut på muntlig og ba de som var interessert i å stille opp til intervju om å lese grundig igjennom hva de eventuelt sa seg villige til å underskrive på. Det tredje punktet går ut på å ikke gi lovnader til intervjupersonene som man ikke kan overholde i praksis. Det siste punktet handler om å følge god oppførsel som moderator. I forbindelse med dette fjerde punktet kan jeg nevne Befring (2007) sine tanker om maktforhold og etikk. Befring (2007) henviser til etikeren Løgstrups utsagn om at «etikk og moral heng saman med det faktum at vi menneske alltid er avhengige av kvarandre og har makt over kvarandre». På grunn av dette maktforholdet må man følge etiske grunnprinsipp, og Befring mener at dette særlig gjelder for forskere (Befring, 2007, s. 60). Som ansatt og underviser ved NTNU kan det ligge en form for asymmetri i min moderatorrolle i fokusgruppeintervjuene av studenter ved samme institusjon. Jeg fikk ingen direkte respons på min moderatorrolle fra informantene i intervjusituasjonen og i innledinga til intervjuene forklarer jeg også min rolle slik at informantene var klar over at jeg gikk inn som en moderat deltaker i diskusjonen.

4 Presentasjon av analyse og fortolkning av funn

4.1 Samarbeid på barnevernspedagogikkstudiet og sosionomstudiet

Som undervisningsmetode spiller samarbeid en sentral rolle i de to profesjonsstudiene informantene mine hører til. Dette henger sammen med studienes målsetting om å utvikle gode kommunikative evner. Sosionomstudenter skal lære å «kommunisere og samhandle med mennesker» (NTNU, 2019). Barnevernspedagogikkstudenter skal kunne «[...] delta i faglige diskusjoner og gjennom dette bidra til utvikling av god praksis.» (NTNU, 2019).

Kommunikasjonstreningas sentrale plass i begge disse profesjonsstudiene er også årsaken til at det er et stort fokus på språket (Herberg og Helga, 2018, s. 72). Språket fungerer som et middel til å oppnå læringsmålet om å kunne skape en god relasjon til mennesker som studentene skal jobbe med senere i yrkeslivet. En av informantene har dette å si om samarbeid på studiet:

Student F: «Jeg har kanskje fått oppgradert synet mitt på samarbeid i løpet av det studiet her da, eh, kommer fra en jobb der jeg jobba veldig mye på egen hånd, veldig selvstendig da, og syns det funka bra [ler] men jeg har oppdaget flere verdier ved samarbeid da, så jeg tenker jo at det vi skal holde på med, med utsatte barn og familier er jo samarbeid, vi skal samarbeide med dem, altså det er det, det er det det handler om da, og ... ja, hvis du klarer å la de få være hovedpersonene da som skinner [ler] at du med all fagkunnskapen kan ta et lite skritt tilbake av og til og la dem få lov til å ... ja, ha en hovedrolle, så tenker jeg det, ... da kan gode ting skje da. Ja, jeg tenker jo at det er derfor de kjører oss så hardt på samarbeid da, at vi må, at vi må, at vi ikke kommer noen vei uten det i yrkeslivet vårt da.»

Utdrag fra barnevernspedagogikkintervju 2.

Informantene hadde altså et godt grunnlag for å kunne uttale seg om skolesamarbeid.

4.2 Tolkning basert på stegvis-deduktiv induktiv metode

Jeg vil først presentere og deretter tolke de fire temaene som analysen resulterte i. De fire temaene har jeg valgt å kalle for ‘faglærerens rolle’, ‘forberedelsens rolle’, ‘bevisstgjøring’ og ‘meningsskaping’. I kodingsprosessen fikk hvert av disse temaene

empirinære underpunkter knyttet til seg. Disse underpunktene er med på å gi temaene innhold. Jeg underbygger også underpunktene med sitater fra intervjuene. Slik ivaretar jeg SDI-analysens idé om å ikke bevege meg for langt bort fra det empirinære også i denne delen av fortolkningsprosessen. Jeg har valgt å flette inn teoretisk inspirerte fortolkninger fortløpende til hvert av de fire temaene. Dette betyr at jeg for hvert tema trekker inn aktuell teori og perspektiver fra forskningsreviewet fortløpende. Der det er nødvendig å nyansere fortolkingene, har jeg i tillegg supplert det som kommer fram i forskningsreviewet med annen relevant litteratur.

De to første temaene, 'faglærerens rolle' og 'forberedelsens rolle', er begge beskrivende for hva informantene oppfatter som de viktigste faktorene i forbindelse med å organisere samarbeidet. De to siste temaene, 'bevisstgjøring' og 'meningsskaping', handler om informantenes beskrivelser av hvordan de forstår hva som skjer underveis i selve læringsprosessen.

4.3 Faglærerens rolle

Det som kjennetegner dette temaet, er studentenes behov for støtte fra faglæreren. Jeg har i intervjuguiden ikke noe direkte spørsmål om faglærerens rolle, likevel nevnes dette ofte av informantene. Dette tolker jeg som at det i stor grad viser at dette er noe de selv tenker over som noe viktig. Temaet handler om hvordan og hvorfor informantene mener faglærere bør handle på bestemte måter i samspill med studentene. Informantene er enige om flere punkter som faglærere bør bli bedre på å avklare forut for og underveis i samarbeid. De etterlyser generelt et sterkere engasjement fra faglærer. Dette temaet beskrives nærmere ved hjelp av til sammen fem underpunkter.

(1) Betydninga av en god leder

Informantene peker på at det ofte er faglæreren som leder samarbeid. Faglæreren refererer de ofte til som gruppelederen. De diskuterer hvor demotiverende det er hvis ledelsen svikter. En av informantene eksemplifiserer dette med å trekke fram et tverrfaglig samarbeidsseminar hvor en av studentene fikk tildelt en lederrolle. Informanten opplevde studenten som 'utflytende'. Hun opplevde at seminaret bar preg av mangel på struktur og det ble for mye 'synsing'. En lærer eller en fra profesjonen

mener hun ville ha strukturert ting bedre. Det ville vært mer hensiktsmessig å ha en faglærer til stede når man diskuterte, fordi studenten som fikk lederrollen ikke tok samarbeidet på alvor.

(2) Faglærer må forklare hvorfor samarbeid på studiet vektlegges i så høy grad før samarbeid

Informantene oppgir flere årsaker til at faglæreren må forklare hvorfor man skal samarbeide. De mener faglæreren på et tidlig tidspunkt i studieforløpet må informere om hvorfor samarbeid vektlegges i så høy grad på studiet de går på. I denne sammenhengen er informantene flere ganger inne på at de går på *profesjonsstudier*. De mener det er dette som er hovedårsaken til at samarbeid vektlegges mer enn andre studier de kjenner til. De trekker fram at samarbeid bør begrunnes med at det handler om å forberede seg til et arbeidsliv. Fagkompetanse og å tørre å ta ordet i forsamlinger nevnes spesifikt som viktig kompetanse å ha med seg etter endt studieløp. Faglæreren bør sette en kvalitetsstandard når det gjelder å strukturere samarbeidet på en hensiktsmessig måte. Dette mener informantene handler både om form og innhold. Formmessig handler det om å ha nok tid og rom til den praktiske gjennomføringa. I tillegg må hvert grupped medlem ansvarliggjøres. Innholdsmessig er det faglærerens ansvar å sikre en naturlig utvikling i samarbeidet samt definere spesifikke fokus i de ulike faglige prosjektene. Informantene diskuterer også at det må være et tydeligere fokus på at samarbeid *i seg selv* er med på å gi læring.

(3) Faglærer bør gi studentene oppgaver om samarbeid som ikke handler om noe faglig

Dette punktet handler om å få undervisning i å samarbeide. Faglæreren bør gi konkrete oppgaver som handler om å samarbeide. Dette mener de bør skje på et tidlig stadium i studieforløpet, fordi det kan gi studentene en bedre forståelse av hvorfor samarbeid er viktig. Økt forståelse av hvorfor samarbeid er viktig mener de kan være med på å motvirke at samarbeid av noen studenter oppfattes som ‘useriøst’ og som et ‘barneskole-syndrom’.

(4) Faglærere må være enige seg imellom om hvordan samarbeidet skal organiseres

Et godt samarbeid mellom faglærerne er også nødvendig. Det må gis like vilkår for studentene og faglærere må derfor operere likt:

Student K: «Det er jo for eksempel en typisk ting som kan skje med ferdighetstreningene at alle, alle har de samme oppgavene å forholde seg til og det skal ta så så lang tid men så kan en gruppe være ferdig etter en time og en annen gruppe være ferdig etter fire timer. Og da er det ganske åpenbart at de [faglærerne] har gjort det på forskjellig måte eller lagt vekt på forskjellige ting og der tror jeg man får mer ut av samarbeidet med dine medstudenter da, hvis lederen er tydelig og bestemt sammen med de andre lærerne, sånn gjør vi det.»

Utdrag fra sosionomintervju.

Her uttrykkes misnøye med at faglærerne ikke på forhånd avtaler seg imellom hvor lang tid de skal bruke på oppgaver det skal samarbeides om.

(5) Faglærer må sette ord på hva ulik personlighet innebærer for samarbeid

Dette punktet utdyper to av de foregående punktene. Først utdypes punkt 3 der det kommer fram at informantene ønsker å få undervisning i hvordan man samarbeider. Informantene trekker fram at dette kan gjøres ved at faglæreren underviser i forskjellige strategier studentene kan ta i bruk. Faglæreren bør framheve at ulike personligheter vil gi ulike utgangspunkt for hvor komfortable man er i et samarbeid. Fire ulike strategier blir nevnt som aktuelle:

- Forklare at noen er mer komfortable med samarbeid enn andre
- Forklare hva man kan gjøre hvis man ikke har lyst til å dele egne meninger
- Forklare hvordan man kan takle at medstudenter mener det man sier ikke er viktig
- Forklare at alle på gruppa har ansvar for et godt miljø

Det andre punktet som utdypes er punkt 4 der det kommer fram at faglæreren må organisere samarbeidet. Fordi man stiller med så mange ulike personlige egenskaper i samarbeid, må faglæreren:

- Definere klare mål for ansvar og gjennomføring
- Forklare at alle har ansvar for gjennomføring
- Forklare at alle må være med på å løfte gruppa

- *Forklare at et samarbeid kan åpne opp for at det er lov å gå utenfor pensum*

Denne gjennomgangen viser at informantene mener en aktiv faglærer er viktig for å lykkes.

I dette avsnittet presenteres temaet 'faglærerens rolle' ved hjelp av til sammen fem underpunkter. Disse underpunktene belyser i hovedsak tre forskjellige faktorer. For det første at faglæreren blir oppfattet som den som egner seg best til å inneha lederrollen (punkt 1). For det andre at faglæreren må forklare hvorfor man skal samarbeide (punkt 2 og 3). For det tredje at faglæreren må forklare hvordan man skal samarbeide (punkt 4 og 5). Budskapet som kommer fram er at faglæreren har ansvar for å legitimere samarbeid, og at et velfungerende samarbeid avhenger av en aktiv og tilstedeværende faglærer.

4.3.1 Hvorfor bør faglæreren ha en aktiv rolle i samarbeid?

I alle tre intervjuene diskuteres faglærerens rolle. Dette kan tolkes slik at informantene mener faglæreren bør sette seg som mål å skape meningsfulle sammenhenger for studentene. Meningsfulle sammenhenger i form av å *klargjøre* hvorfor samarbeid er viktig og i fortsettelsen følge det opp med å gi studentene struktur og klare rammer for å oppnå et best mulig resultat.

At informantene etterspør et økt engasjement og en mer synlig faglærer, kan tolkes som at de opplever sviktende eller fravær av stillasbygging. Stillasbygging kan føres tilbake til Vygotskijs begrep om den nærmeste utviklingssonen. Pettersen (2017) beskriver stillasbygging som en pedagogisk metafor for Vygotskijs nærmeste utviklingszone, som beskriver ulike støttestrukturer læreren kan tilføre læringsprosessen til den lærende. Når Pettersen (2017, s. 35) sammenfatter hvordan man kan lykkes med å tilrettelegge for studentaktive læringsformer, handler flere av punktene om hvor viktig det er at faglæreren inntar en aktiv rolle. Faglæreren må aktivisere, stimulere, støtte og legge til rette for læring.

Som jeg allerede har omtalt i forskningsreviewet diskuterer både Pham og Pham (2018) og Nkhoma et al. (2017) faglærerens rolle som stillasbygger. Pham og Phams (2018, s. 369) studenter opplever manglende stillasbygging fra læreren som den faktoren som

hemmer samarbeid aller mest. I Nkhoma et al. (2017) sin diskusjon av faglærerens rolle beskrives det springende punktet for å lykkes med å skape det som beskrives som autentiske læringserfaringer som at faglæreren må lykkes med å «[...] scaffold students through the ways of thinking and practising the subject area.» (Nkhoma et al., 2017, s. 40). Studentene opplever at det særlig er den tette interaktiviteten med *faglæreren* man opplever ved bruk av tilrettelagte diskusjoner som er årsaken til at denne type samarbeid gir godt resultatet. Nkhoma et al. (2017) spør avslutningsvis: “Is the lecturer a facilitator of discussions, a counsellor or a conductor who can help students devote time and energy to the right place at the right time?” (Nkhoma et al., s. 47). Dette viser at både Pham og Pham (2018) og Nkhoma et al. (2017) underbygger det informantene mine beskriver.

Dysthe (2001, s. 79-80) diskuterer en utfordring i metaforbruken av stillasbygging. Når man, som tilfellet ofte er, bruker begrepet stillasbygging ensbetydende med den nærmeste utviklingssonen i en pedagogisk sammenheng, påpeker hun at Vygotskijs nærmeste utviklingssone *også* handler om det å ligge forut for og i forkant av utvikling i læringsprosessen like mye som det å gi støtte og bygge stillas. Hun peker på at Vygotskij mener det er viktig å også bli *utfordret* gjennom sosiale og kognitive konflikter. Dysthe argumenterer derfor for å inkludere både støtte og konflikt når man viser til og bruker begrepet stillasbygging. Informantene mine er mest opptatt av faglærerens rolle i sammenheng med stillasbygging som støttestruktur, men de kommer også inn på verdien av kognitive konflikter i forbindelse med læringsprosessen. Dette kommer jeg nærmere inn på senere i temaet ‘meningsskaping’.

En annen ting jeg vil nevne her og senere også kommer inn på i temaet ‘meningsskaping’, er at stillasbygging i en samarbeidskontekst i tillegg kan handle om hva hver enkelt gruppedeltaker kan få hjelp til å mestre fra andre gruppedeltakere (Vygotskij, 2001, s. 15). Dette er noe informantene også kommer inn på. Særlig kommer dette til uttrykk når de diskuterer hva som skjer i selve læringsprosessen.

Buchs et al. (2016, s. 958) problematiserer det faktum at et velfungerende samarbeid i så stor grad ser ut til å avhenge av faglærerens aktive involvering. At samarbeid på grunn av dette punktet både ses på som en utfordrende og tidkrevende undervisningsmetode å ta i bruk. De tester derfor ut et mindre pretensiøst

undervisningsopplegg der faglærer på forhånd kort forklarer hva strukturert samarbeid forutsetter. Resultatene viser at “a structured cooperative exercise enhances cooperative gains when students are explicitly told why and how to be” (Buchs et al., s. 969). Buchs et al.s’ funn viser altså at man kan få en positiv effekt også med mindre involvering fra faglærer. Buchs et al.s’ studie kan ses som et mulig alternativ til å gå så grundig til verks som det Johnson og Johnson (2014) foreslår i sin sosiale avhengighetsteori.

Jeg har allerede vært inne på at jeg tolker informantenes diskusjoner om faglærerens rolle som at det handler om å gi studentene meningsfulle sammenhenger. Et sentralt spørsmål blir da hvordan faglæreren kan lykkes med dette. Informantene mener blant annet det henger sammen med det litt utfordrende underpunktet (punkt 5) der de peker på at *‘Faglærer må sette ord på hva ulik personlighet innebærer for samarbeid’*. I Lexén et al. (2018) sin studie blir Antonovskys koherensteori tatt i bruk for å forklare at vi har et behov for å forstå og oppleve situasjoner som meningsfulle. Jeg har tidligere forklart Antonovskys begrep *sense of coherence*. Det handler om vår opplevelse av *sammenheng* og at vår omverden må oppleves som *forutsigbar* (Antonovsky, 2012, s. 17). I begrepet ‘meningsfullhet’ legger Antonovsky til grunn at det handler om (2012, s. 41): «i hvilken grad man føler at livet er forståelig rent følelsesmessig». Samarbeid handler ifølge informantene mine mye om i hvilken grad eller på hvilken måte studentene opplever samarbeid som noe meningsfullt, og at dette er en medvirkende årsak som påvirker hvor fruktbart samarbeidet er. En av Lexén et al. (2018, s. 74) sine informanter beskriver at det positive student-lærer forholdet som oppstår i forbindelse med PBL/TBL-samarbeid, er med på å legge til rette for meningsfulle sammenhenger:

“The course leader was perceived as confident, and this gave a sense that the situation was under control: The course leader gave the feeling of having the situation under control by listening to us and providing clear information, being welcoming, and empathetic.”

Det Antonovsky (2012) beskriver om behov for meningsfullhet og forutsigbarhet, kan knyttes til mine informanters beskrivelse av det problematiske ved at ulike personligheter blir satt til å samarbeide. Informantene peker på at faglæreren må bidra til en bevisstgjøring rundt det faktum at ulike personligheter skal jobbe sammen. Hos Lexén et al. (2018) knyttes koherensteorien til å handle om viktigheten av å lykkes med å skape meningsfulle sammenhenger og at det er noe som skjer *i selve*

samarbeidsprosessen mellom studentene og faglæreren. Disse to innfallsvinklene supplerer hverandre godt ved at det her pekes på at samarbeid handler om et samspill der både faglærer og studenter må bidra sammen om å skape mening både forut for og underveis.

Oppsummert viser denne gjennomgangen at informantene oppfatter det slik at stillasbygging i samarbeid handler om at faglærer beskriver hvorfor (forklare forut for), hvordan (gi en struktur underveis) og også, slik jeg tolker det, lykkes med å skape meningsfulle sammenhenger (forut for og underveis) i samarbeid.

4.4 Forberedelsens rolle

Informantene er enige om at det er viktig å stille godt faglig forberedt til samarbeid. De peker på at dette henger tett sammen med hvilket læringsutbytte man får. Informantene ser det å forberede seg ut fra et læringsperspektiv. Dette temaet beskrives nærmere med utgangspunkt i ett underpunkt.

(1) Forberedelse som forutsetning for læring

Informantene trekker fram flere faktorer som de mener handler om hvorfor det er viktig å stille godt faglig forberedt til samarbeid. De kommer fram til at det oppleves som noe positivt at de andre gruppedeltakerne er forberedt. Man blir engasjert og man lærer best ved å være forberedt. Å møte opp regelmessig mener de er viktig fordi det gjør deg motivert til å ha lyst til å forberede deg. Å gi en på gruppa en lederrolle nevnes som en viktig faktor. Dette er viktig fordi det å komme inn i samarbeid med mål om å lære og lære bort krever forberedelse. Den som gis lederrollen får et ansvar for å følge opp at alle forbereder seg. Et konkret forslag er å gi hjemmelekse i forkant. I forbindelse med å forberede seg blir forelesninger nevnt. Informantene peker på at en kombinasjon av forelesning og samarbeid er positivt. Forelesninger gir kunnskap som man kan fordøye gjennom samarbeid. Å ha kunnskap å dele mener de er en forutsetning for å lære:

Student M: «Jeg og, jeg gikk et årsstudium på Dragvoll ... før det her igjen, og da hadde vi noe som vi kalte jeg husker det ikke men det er 'ish' det samme som ferdighetstrening bare at læreren der var ikke en lærer, det var en sånn ... studentassistent som selv gikk på det studiet og den personen fikk jo da en lederrolle men var samtidig ikke så høyt i hierarkiet at det var en lærer, og, også hadde vi det ukentlig så hver uke så fikk vi en liten hjemmelekse da så 'forbered dere på det her' og

de som møtte opp regelmessig var folk som tok det relativt seriøst og prøvde i hvert fall å forberede seg og komme inn i samarbeidet med tanke på at 'nå kommer jeg for å lære og lære bort det jeg har lært på egen hånd' og da opplevde jeg det som veldig positivt fordi man har en gruppe som er engasjert igjen da men det er akkurat som jeg har sagt før alle er villige til å lære og lære bort og er engasjert i temaet og forbereder seg på forhånd pluss at det var en lederrolle der som fungerte veldig godt da».

Utdrag fra sosionomintervju.

Å forberede seg før samarbeid skaper ifølge denne informanten positivitet og et felles engasjement.

4.4.1 Hvorfor bør studentene forberede seg til samarbeid?

Her handler det om hvorfor det er viktig å forberede seg og hvordan studentene bør forberede seg. Informantene er enige om at det gir en god opplevelse når alle møter forberedt. Dette utdypes med at en god opplevelse av samarbeid både er med på å skape engasjement og at det også gir mulighet for læring. Informantene kommer videre med flere konkrete forslag til hvordan man kan forberede seg. Å kombinere forelesninger med samarbeid, gi hjemmelektse før samarbeid, møte opp regelmessig og strukturere samarbeidet slik at noen får tildelt en lederrolle, nevnes som viktige faktorer. Når disse faktorene *ikke* er på plass, er samarbeid ofte mislykket, vanskelig og lite fruktbart.

Både Freeman et al. (2017) og Micari og Pazos (2014) undersøker problematikken med svake og dårlig forberedte studenter som føler prestasjonsangst og underlegenhet i forbindelse med å skulle samarbeide. Freeman et al. (2017, s. 123) konkluderer med at det derfor kan være hensiktsmessig å sette dårlig faglig forberedte studenter til å samarbeide i samme gruppe. Micari og Pazos (2014, s. 250-251) viser til forskning som støtter opp om det Freeman et al. (2017) skriver. Micari og Pazos (2014) viser til at dårlig faglig forberedte studenter har en tendens til å trekke seg unna i samarbeid, og at de ofte sammenligner seg med studenter som er godt faglig forberedt. Dette kan være med på å gi studentene dårlig motivasjon: "in a group task for which there is a "right" approach or answer, less-prepared members can lose motivation, believing that their contributions would not be helpful." (Micari & Pazos, 2014, s. 252).

I forlengelsen av dette kan Antonovskys definisjon av begrepet *begripelighet* trekkes fram. Begripelighet forstås som (2012, s. 39-40): «I hvilken grad man opplever at stimuli man utsettes for i det indre eller ytre miljø, er kognitivt forståelige, som

velordnet, sammenhengende, strukturert og klar informasjon i stedet for støy – kaotisk, uorganisert, tilfeldig, uventet, uforståelig.» Den dårlig forberedte studenten vil sannsynligvis kunne oppleve samarbeid som '*støy – kaotisk, uorganisert, tilfeldig, uventet, uforståelig*'. Også den godt forberedte studenten vil på grunn av den gjensidige avhengigheten i samarbeid kunne få mye av den samme opplevelsen. Resultatet er dårlig samarbeid. Informantene mine er inne på noe av den samme tematikken som Freeman et al. (2017) og Micari og Pazos (2014). Når de diskuterer hva faglæreren kan gjøre for å redusere den uviljen en del studenter har mot samarbeid, handler det om at manglende forberedelse gir 'useriøse studenter' som ikke tar samarbeid på alvor. Samtidig trekker en av informantene også fram at den faglig svake studenten kan ha en *positiv* rolle i samarbeid:

Student D: «*Ja, men jeg syns liksom at er du faglig sterk da, så trenger ikke det å være veldig positivt for da blir du veldig låst i 'hva vil pensum at jeg skal si'. Mens jeg vil ikke si at det er noe faglig svake studenter som ... for alle evner liksom å reflektere ... på et vis, og det er det jo veldig mye fokus på og da at til en viss grad da at ... de som ikke er like låst i pensum som kan fremstå litt som, som mer faglig svak da ... de kommer ofte med mange sånne kreative innspill da, så liksom bare være åpen for det hvis man går litt utenfor pensum, eller det man på en måte har vært borti før så kan man virke litt sånn urelevant eller noe sånt».*

Utdrag fra barnevernspedagogikkintervju 1.

Her handler det om å skape rom for alle. Det er et interessant perspektiv denne informanten tilfører diskusjonen over. Den faglig sterke studenten trenger ikke nødvendigvis ha fortrinnsrett til å uttale seg i samarbeid.

4.5 Bevisstgjøring

Når informantene ble bedt om å tenke over hva de ser for seg at de kan bruke samarbeid til i hverdagen sin (se vedlegg 3), var målet mitt å få dem til å reflektere rundt overføringsverdi og se skolesamarbeid i et litt videre perspektiv. Dette spørsmålet valgte jeg å stille i håp om at det ville gi meg noe mer konseptuelt om læring som jeg kunne gå videre med, og unngå å bare ha rene beskrivelser av samarbeid på campus. I informantenes diskusjoner rundt dette temaet, kommer det fram at det å bli mer *bevisst* på hva samarbeid gir *i seg selv*, kan ses på som en viktig del av læringsprosessen. Jeg har valgt å beskrive dette temaet nærmere med utgangspunkt i ett underpunkt.

(1) Bevisstgjøring og læring

Informantene mener samarbeid kan bidra til å gjøre deg mer bevisst på hvor viktig det er å få med alle inn i en kollektiv læringsprosess. Dette kommer direkte til uttrykk hos en av informantene som poengterer at *'alle må få si sin mening'*. Informantene ser en egenverdi i selve samarbeidet i form av inkludering. Dette beskriver de som at samarbeid gjør deg oppmerksom på at *'alle må bli sett'* og at *'alle må få muligheten til å bidra'*. Informantene diskuterer flere faktorer som handler om at de ser en egenverdi i selve samarbeidet, som handler om personlig utvikling. De trekker fram at samarbeid gjør deg bevisst på:

- *Verdien av åpenhet*
- *Verdien av å la andre supplere deg*
- *Verdien av å sette egne grenser*

Informantene mener altså at man får en selvbevissthet rundt hvordan egne handlinger og holdninger er med på å påvirke andre:

Student E: *«Det er kanskje noen, altså de som vi tenker at har dårlige holdninger knyttet til disse tingene [samarbeid], at de kan bli litt mer bevisstgjort sine egne holdninger, hvordan det påvirker andre at, ja, at de forstår litt mer hvordan sine egne holdninger og handlinger påvirker de andre, hvordan de blir påvirket selv også på en måte, eller hvordan det går ut over de selv også at de kan rette seg litt etter det da. At det blir en slags sosialisering da, i det.»*

Utdrag fra barnevernspedagogikkintervju 2.

I dette sitatet defineres samarbeid som bevisstgjøring i form av sosialisering. De trekker i den videre diskusjonen fram at samarbeid fører til at man lærer seg å takle utfordringer og vanskelige situasjoner.

Flere av punktene jeg har nevnt over eksemplifiseres ved at informantene peker på egne erfaringer og opplevelser de har hatt med samarbeid i ulike sammenhenger:

Student K: *«Altså det å kunne samarbeide, altså jo mer man samarbeider med folk, jo på en måte mer lærer man jo da og jeg skulle egentlig til å si samarbeid får man jo, man kommer jo ikke utenom det med liksom med kjæreste, familie, venner, hvis man bor i kollektiv og i hvert fall i arbeidslivet, liksom, så det har definitivt overføringsverdi ja, det har det jo, at man liksom kan, det at man bare har vært borti, altså sånn forskjellige folk og man vet man opplever at folk er forskjellige og 'på den måten kan det funke og*

på den måten kan det ikke funke', også lærer man jo litt hvordan man skal forholde seg til andre folk, da».

Utdrag fra sosionomintervju.

Dette viser at informantene ser en klar overføringsverdi av samarbeid som ikke bare handler om å utvikle faglig kompetanse. Samarbeid handler også om å lære seg å omgås andre mennesker.

4.5.1 Hvordan henger bevisstgjøring sammen med læring i samarbeid?

Som jeg kommer inn på i innledinga til dette teamet, var det viktig for meg å få informantene med meg inn i en diskusjon rundt læring og læringsprosesser. Jeg hadde altså i forkant av intervjuene satt meg som mål å få en fylldig beskrivelse av læringsaspektet i samarbeid.

Informantene legger fram som et faktum at samarbeid er med på å bevisstgjøre. Læringsaspektet i sammenheng med bevisstgjøring ses ut fra to ulike faktorer. De opplever for det første samarbeid som en demokratisk læringsprosess. Man lærer seg å inkludere og la alle få en mulighet til å bidra. For det andre handler bevisstgjøring om samspillet i selve samarbeidsprosessen. Man blir bevisst sin egen rolle, men også de andres. Diskusjonene kan tolkes som at det handler om å se verdien av å utvikle gode kommunikasjonsevner. De ser verdien av samarbeid som noe *mer* enn utveksling av faglig kunnskap.

Johnson og Johnson (2014, s. 849) setter utbytte av samarbeidslæring i skolesammenheng inn i en bredere samfunnskontekst. Når de drøfter de viktigste utfordringene med samarbeidslæring, viser de til forskning som sier at samarbeid ansikt til ansikt er den mest effektive måten å samarbeide på i arbeidslivet:

“The more face-to-face interaction among team members, the more effective and higher performing the team tends to be. Face-to-face interaction typically requires more engagement, energy, focus, and attention than do texting, email, talking on the phone, or making entries in social networking sites (Pentland, 2012). It is these requirements, however, that make face-to-face interaction so valuable and necessary.”

Johnson og Johnson (2014, s. 847) trekker videre en parallell mellom samarbeidslæring i en skolekontekst og demokratiet som styreform: “A cooperative learning group is a microcosm of a democracy. A democracy is, after all, first and foremost a cooperative system in which citizens work together to reach mutual goals and determine their future.”

Bevisstgjøring rundt samarbeidsprosessen beskrives av informantene som at samspillet i samarbeidsprosessen gir egenutvikling. Daniel og Jordan (2017) undersøker hva økt bevissthet om hva som skjer i selve læringsprosessen betyr i praksis. De kan vise til at studentenes metakognitive engasjement øker i takt med at de får undervisning i HI-teorien. Daniel og Jordan (2017, s. 201) påpeker at det er det *sosiale* aspektet i metakognisjon som viser seg å ha effekt. Undervisning i HI-teorien fører til: «awareness of self and others in reference to the group» (Daniel og Jordan, 2017, s. 208). HI-teorien bidrar altså til å gi studentene en bedre forståelse av både ens egen rolle og den andres rolle. Denne teorien handler spesifikt om evnen til å se både seg selv og den andre:

«While metacognition involves being aware of one’s own thinking, HI involves not only the monitoring of one’s own thinking and doing but also the monitoring of what other group members might be thinking and doing within the context of a collaborative task.” (Daniel & Jordan, 2017, s 202)

HI-teorien bidrar til at man lytter: “with an “open mind” to others in the team with a renewed consciousness and understanding.” (Daniel & Jordan, 2017, s. 208) De mener derfor teorien stimulerer det sosiale metakognitive aspektet. Jordan og Daniel (2010) argumenterer også for å ta i bruk HI-teorien. Også de trekker fram det sosiale metakognitive perspektivet. I deres studie blir dette perspektivet oppfattet som sentralt i forbindelse med å forbedre de psykososiale relasjonene hos studentene:

“We suggest psycho-social aspects of collaborative tasks might be enhanced if instead of being metacognitively aware only of themselves and their own thinking, participants in collaborative discourse learn also to appraise and manage their own impact on the collective, monitor the thinking of their group members by trying to represent ideas richly and accurately, and consider the group’s thinking and strategies.” (Jordan & Daniel, 2010, s. 6)

Her kan Vygotskijs (2001, s. 14) premiss om at den menneskelige bevisstheten først kan utvikles i et fellesskap mellom mennesker nevnes. Dette premisset innebærer at læring

bare kan skje ved at man lærer hverandres bevisstheter å kjenne, i HI-teorien forstått som det å gi rom for den andre. Dette kan tolkes som at en forutsetning for et velfungerende samarbeid er å bevisstgjøre gruppedeltakerne på at læring skjer gjennom vår felles evne til å forstå hverandres bevisstheter. Selv om informantene mine er mest opptatt av sin egen rolle i samarbeid, er de også inne på det å være seg bevisst på den andres rolle. De trekker fram hvordan man skal forholde seg til andre og verdien av å la andre supplere deg. Dette antyder at informantene gjør seg tanker rundt det å ha en evne til å kunne forstå andres bevisstheter og samtidig se læringsverdien av denne evnen. Dette kan oppfattes slik at det som ligger implisitt i informantenes utsagn om dette temaet, er at det å se den andre er med på og gjør det mulig å forhandle seg fram til en gjensidig form for læring. Flere steder knytter informantene det jeg er inne på her direkte til at denne forståelsen av en form for gjensidig læring er noe som skjer gjennom *språket*. Når de peker på at samarbeid er med på å bevisstgjøre deg, trekkes verdien av diskusjoner, forhandling og konflikthåndtering fram. Dette kan oppfattes som at det de diskuterer handler om en form for kommunikasjon med hverandres bevisstheter gjennom språket.

Jeg har tolket informantenes beskrivelser slik at de mener en bevisstgjøring om læringsaspektet i samarbeid bør ha fokus på hvordan verbal kommunikasjon kan gi grobunn for gjensidig læring.

4.6 Meningsskaping

Når informantene drøfter hva som gir god læring i samarbeid, argumenterer de for at dette henger sammen med det jeg har valgt å kalle for 'meningsskaping'. Dette temaet beskrives ved hjelp av to underpunkter. Først kommer jeg inn på hvilke faktorer informantene oppfatter som positive for læring og deretter på hvilke faktorer de ser på som negative for læring i samarbeid.

4.6.1 Hva fremmer læring i samarbeid?

Diskusjon

Informantene trekker fram at diskusjoner er noe som kjennetegner et godt samarbeid. De trekker fram at diskusjoner fremmer et godt samarbeid, fordi det gir anledning til å

snakke med andre som tenker annerledes enn deg. Et godt klassemiljø betrakter de som en forutsetning for å lykkes med å skape gode diskusjoner. De mener diskusjoner skaper engasjement og at diskusjoner også legger til rette for læring på det en av informantene beskriver som et 'dypere nivå'. Dette sitatet illustrerer hvordan en av informantene definerer gode diskusjoner:

Student E: «det med å kunne ha saklige diskusjoner da, for i det SIT-prosjektet, vi hadde så mange diskusjoner hele tida, og noen ganger ble det ganske oppheta, men da, også da ble det ofte også på en måte to personer som var ... de som var mest aktive i diskusjonen, og da er det jo en mulighet for at det fort kan oppleves mer personlig, men da snakket vi etter diskusjonen om hvordan vi opplevde det om begge fortsatt opplevde det som saklig diskusjon eller om det var noe vi burde ta opp som kunne være problematisk sånn at vi hadde veldig fokus hele tiden på at det skulle være gode, hensiktsmessige diskusjoner, da».

Utdrag fra barnevernspedagogikkintervju 2.

Diskusjoner bør være saklige og hensiktsmessige, og man bør også være oppmerksomme på at diskusjoner raskt kan oppleves som personlig.

Friksjon

Informantene mener friksjon er bra for læringsprosessen. Friksjon defineres som en type konstruktiv konflikt man kan få gjennom gode diskusjoner:

Student F: «Bare en refleksjon jeg hadde etter det siste, det SIT-samarbeidet da, at vi tenkte på, kanskje at, kanskje vi ble for strømlinjeformet vi på gruppa, at vi ble for enig og at det ble for lite friksjon da, jeg tror at der er sånn minstemål da, friksjon er nødvendig for at, at det skal oppstå læring da, så vi var kanskje litt for [ler] litt for enig om alt. Ja, at du får ikke opp, ja at det blir kjedelig, at du får ikke opp alternative perspektiv da, at det blir litt sånn ... ja».

Utdrag fra barnevernspedagogikkintervju 2.

Her kommer det fram at friksjon er viktig for å få fram ulike perspektiv. Derfor er det også viktig at et samarbeid består av personer med ulike personligheter. Friksjon bidrar også ifølge en informant til å unngå 'gruppetenking'.

Fast basisgruppe

Informantene på barnevernspedagogikkstudiet framhever at de faste basisgruppene de har hatt gjennom alle tre årene har vært avgjørende for å kunne utvikle et godt sosialt nettverk. Faste basisgrupper er med på å gi gode muligheter for å utfordre seg selv til å

ta opp 'vanskelige tema'. Ut fra konteksten i intervjuet tolker jeg 'vanskelige tema' som at dette først og fremst handler om å ta opp *faglig* vanskelige tema. Dette kan tolkes slik at det å tilhøre et fellesskap over tid, her i form av faste basisgrupper, kan gi et fellesskap der man blir trygg nok til å tørre å utfordre seg selv i forhold til det som oppleves som faglig vanskelig. Faste basisgrupper gir studentene mulighet til å utvikle et tillitsforhold:

Student F: «På et par eh ... tidspunkt i prosessen så bare la, så bare klappet vi sammen bøkene og pc'ene så fortalte vi litt historier fra eget liv da, som hadde med temaet å gjøre da, og da, det gjorde jo noe, det gjorde jo noe med gruppesamholdet altså, plutselig så, så ble vi liksom synlig som personer da, ikke bare som sånn grupped medlemmer så ... det her handlet om sosialt arbeid retta mot eller kobla mot livssyn og sånne ting så vi hadde jo noen historier å fortelle alle sammen da så vi tok en, eh ... det første, den første 'break'en' vi tok da brukte vi kanskje halvannen time på å lytte til historier og gi sånn ... responser da, så det var veldig interessant og i ettertid så er det det vi ..., det er jo det man ser på som det mest verdifulle i prosjektet, vi fikk jo levert fra oss, framført og bestått, men de fortellingene som kom underveis da, det er jo det du faktisk tar med deg mest videre».

Utdrag fra barnevernspedagogikkintervju 2.

Her blir fortellinger fra privatsfæren brukt for å bryte isen. Man går fra å være litt anonyme grupped medlemmer til å framstå som ekte personer. Dette viser at faste basisgrupper kan bidra til å utvikle et genuint samhold.

Jordan og Daniel (2010, s. 17) diskuterer hvilken plass fortellinger har i samarbeid. Et gjennomgående trekk i samarbeid de har forsket på, viser at: "[we] observed little storytelling; narrative skills seemed either underappreciated or underdeveloped. Lacking a long-term relationship with one another, we wonder what it means for academic collaborators to share stories." Her etterlyses tillitsforholdet faste basisgrupper kan gi i form av 'long-term relationship'. At tillit er viktig, kommer også fram i dette sitatet:

Student I: «Nei, jeg tenker at det [å reflektere] forutsetter jo kanskje at det er et godt samarbeid da, hvis det skal gjøre deg god på å reflektere, for da tør du å ta opp ting og få diskusjonen ... ja»

Student H: «Da må du også være villig til å ta imot de synspunktene de andre har da, for å reflektere rundt det da».

Utdrag fra barnevernspedagogikkintervju 2.

Dette sitatet er fra et av intervjuene med barnevernspedagogikkstudentene. Det viser at *til tross for* at man har faste basisgrupper, er det altså likevel ikke sikkert man har den graden av tillit informantene mener kreves for å tørre å kaste seg inn i faglige diskusjoner.

Sosionomstudentene har ikke faste basisgrupper og i intervjuene kommer det fram at de også må skifte grupper ofte. Informantene savner et bedre samhold på studiet og kommer i diskusjonene selv inn på at faste basisgrupper kunne ha gitt dem bedre læringsvilkår. Dette handler om hvor viktig det er å ha et godt sosialt nettverk. Informantene trekker fram at en følelse av tilhørighet og trygghet ses på som en forutsetning for at samarbeid skal fungere i praksis.

Hvordan samarbeid gir mulighet for læring gjennom andre

Informantene opplever at samarbeid gjør læring gjennom andre mulig. Jeg har valgt å beskrive dette som en form for gjensidig læring. En av informantene eksemplifiserer gjensidig læring i forbindelse med å forstå en metafor i fellesskap:

Student C: *«Det [samarbeid] er oppklarende og hvis du ikke forstår noe ordentlig så er det veldig godt å ha noen bare du, 'forstår du det her? kan du forklare meg det her?'. Vi hadde jo et veldig godt tilfelle av det når vi satt og leste til eksamen i lag der det var en metafor som var brukt ganske mye, som ingen av oss forstod, og etter å ha sittet og diskutert det ei lita stund så innså vi at dette her var jo egentlig ganske bra metafor når vi bare fant ut hva det faktisk betydde. Og det, jeg har ikke kommet til å komme fram til den her metaforen og hva den egentlig var for noe om jeg ikke hadde hatt noen andre å prate med den om, og det var prat om kart og terreng. Ja, så syns jeg det var, hvordan man på en måte sammen klarer å finne sammenhenger».*

Utdrag fra barnevernspedagogikkintervju 1.

Den gjensidige læringsprosessen beskrives i dette sitatet som at den består av tre ulike steg. Det handler om at man *'forklarer'* hverandre det man ikke forstår. Så forhandler man og *'diskuterer'* for å finne den faktiske betydninga. Sammen lykkes man med å *'finne sammenhenger'*. Et annet eksempel som illustrerer gjensidig læring handler om å forstå en kompleks eksamen i fellesskap:

Student A: *«Når man samarbeider så får man snakket og diskutert med andre personer som kanskje har helt andre tanker enn deg da, og man lærer jo veldig mye gjennom andre. Når jeg har sittet i den gruppa før eksamen da, hvor mye vi på en måte bruker hverandre og utfyller hverandre med ting vi har lest da, at den ene personen kan*

kanskje kjempemasse om det og prøver å forklare meg det så jeg forstår det, man lærer veldig mye av hverandre da. Når man sitter i egentlig den eksamen vi har hatt nå vært veldig sånn komplekst og når vi, før vi begynte, så var det sånn, 'ingenting av forelesningene henger sammen', også begynner man å lese litt og så sitter man sammen og så bare 'jammen det kan man trekke inn der og der' og så kommer noen andre 'ja, så kan man ta med det', at man klarer og at man sammen lager en sammenheng da, at man finner på en måte koblinger mellom ulike fag og temaer, at, hvis jeg hadde sittet alene hadde jeg aldri klart å sett så mye på en måte, selv, at man har litt flere øyne da».

Utdrag fra barnevernspedagogikkintervju 1.

Informanten beskriver den gjensidige læringsprosessen som at man 'snakker' og 'diskuterer', 'bruker', 'utfyller' og 'forklarer' hverandre for å 'forstå'. Sammen 'lager' man en sammenheng.

Gjensidig læring beskrives i disse to sitatene ved hjelp av verbene forklare, diskutere, finne, snakke, bruke, utfylle, forstå og lage. Disse verbene beskriver alle en handling og at noe skjer. Dette synes jeg er illustrerende for hvilken betydning *språket* tillegges den gjensidige læringsprosessen.

Informantene gir her to konkrete eksempler på hvordan meningsskaping skjer i samarbeid. I det første sitatet er utgangspunktet at ingen forstår metaforen. Gjennom diskusjon finner de sammenhenger. Gjennom språket oppnår de sammen målet om å forstå hva metaforen betyr. I det andre sitatet handler det om en vanskelig eksamen. Gjennom diskusjon lager de sammenhenger. Informanten beskriver det slik at 'flere øyne' gjør det mulig å se koblinger.

Jeg tolker det slik at informantene mener det er gjennom språket at læring skjer. Ved å konstruere nye sammenhenger gjennom dialog får de ny innsikt. Dette understrekes når informanten i det første sitatet poengterer at hun *ikke* ville funnet ut hva metaforen betydde på egen hånd.

I øvelse 2 (se vedlegg 4) skal informantene hver for seg komme fram til hvilke påstander de er mest enige i av hva forskning sier om fordeler med å samarbeide. I intervjuet med sosionomstudentene er det punktet om at 'samarbeid gjør deg god på å reflektere' som får flest stemmer. Når de blir bedt om å diskutere dette, kommer de inn på at refleksjon handler om:

Student M: «For min del så handler det om at jeg kan, jeg kan tenke på et tema innenfor pensumet på en måte, også møter du noen andre med et annet perspektiv, ja når vi forteller til hverandre så, så lærer jeg mye av det»

Student L: «Ja, diskuterer og drøfter sammen, da»

Student K: «Ja, samme, at for det første så er det når man først skal si høyt sine egne tanker at man blir ordentlig klar over de og klarer å formulere dem da, også at man får andre sin input og på en måte, ja drøfter og for og imot og, hva som kan være lurt og sånn».

Utdrag fra sosionomintervju.

I dette sitatet beskriver de tre informantene refleksjonsprosessen. De kommer fram til at det handler om å gå ei slags løype. Man starter med å tenke på et tema. I møtet med den andre får man i fellesskap den andres perspektiv gjennom 'å fortelle', 'å drøfte' og 'å diskutere'. Språket muliggjør det 'å si høyt sine egne tanker' og hvis man lykkes med å omformulere tanker til ord har man ifølge informantenes beskrivelse lyktes med å reflektere.

Student M er inne på at samarbeid gir tankene anledning til å få utløp i språket gjennom kommunikasjon. Student L supplerer med at denne prosessen handler om at man diskuterer og drøfter. Student K fortolker læringsprosessen fra tanke til språk enda mer inngående når hun peker på at det å få anledning til å si høyt sine egne tanker skaper forståelse fordi man må formulere dem [tankene]. Så kan man drøfte og få en forståelse av 'hva som kan være lurt og sånn'. Utsagnet 'hva som kan være lurt og sånn' kan tolkes som at det kan være her informanten mener læring skjer. Språket blir dermed inngangsporten til læring. I de tre siste sitatene eksemplifiserer informantene at den gjensidige læringsprosessen handler om at de gjennom språket lykkes med å skape mening.

Informantenes beskrivelser illustrerer Vygotskijs (2001) beskrivelse av hvordan man konstruerer mening gjennom tanker som formuleres i språket. Man kan si det slik at i Vygotskijs nærmeste utviklingszone finner informantene fram til nye veier ved hjelp av hverandre. I dette perspektivet bør det å lære å tenke over det å tenke, jfr. Jordan og Daniels (2010) begrep heedfull interrelating, ses på som en forutsetning for å kunne lære. Å skape mening er ikke noe som nødvendigvis kommer av seg selv:

Student K: «Ja, kommunikasjon er limet i ethvert samarbeid [ler] så hvis kommunikasjonen ikke er der så blir samarbeidet dårlig, da. Også bare det at man er liksom, hvis alle kan være på en måte motivert for samarbeidet, for det er veldig slitsomt om liksom halvparten eller flesteparten, det går liksom ut over hele gruppa da, og da blir man jo bare, 'åh det her er slitsomt vi må bare få det gjort', når det egentlig kan være en positiv prosess og en positiv opplevelse så man liksom kjenner litt på det engasjementet da, det er jo gjerne det vi vil også, vi skal jo bli, altså, sosialarbeidere, da, vi har jo lyst til å kjenne på det engasjementet for å faktisk få til noe og lære noe som er viktig for at vi skal kunne bli flinke folk til å jobbe med andre mennesker, da, så jeg er jo sånn, det er litt kjipt når man kjenner på at alt blir et ork, liksom».

Utdrag fra sosionomintervju.

Her kommer det tydelig fram at meningsskapning avhenger av god kommunikasjon. Informanten viser til hvor personlighetsavhengig samarbeid er. Dette handler om å bevisstgjøres på hvor viktig det er å skape *positive* læringsprosesser. Jeg synes dette siste sitatet spesielt illustrerer det å være oppmerksom på at meningsskapning ikke skjer av seg selv. For å kunne skape mening må andre faktorer også være på plass. Samarbeid defineres av informanten som noe som *kan* være identitetsskapende. Det *kan* hjelpe til med å skape et fellesskap der gjensidig læring *kan* skje. For at dette skal kunne skje, må man være motivert. Den faktoren alt dette avhenger av er ifølge informanten *motivasjon* og *engasjement*.

Informantene trekker fram diskusjoner, konstruktive konflikter, et godt sosialt nettverk og faste basisgrupper som faktorer som kan være med på å fremme gjensidig læring og bidra til meningsskapning i samarbeid.

4.6.2 Hva hemmer læring i samarbeid?

Utrygghet

Informantene mener utrygghet er noe som bidrar til å gjøre læring vanskelig. En av informantene sier det slik: «Litt sånn sårbar ting da, å være i gruppe [ler], ja, du er på en måte litt sånn overgitt til mange, det er mange forskjellige faktorer som kan snu seg mot gruppa og bli en utfordring». Det kommer i diskusjonene fram at det å bytte gruppe ofte kan gjøre deg utrygg. Dette kan føre til at du blir en tilskuer heller enn en deltaker i samarbeid. Hvis du i tillegg til en generell utrygghet føler deg utrygg på egen faglig kunnskap, kan dette bidra til å skape en ond sirkel. Dette sitatet viser at trygghet er viktig:

Student M: «Men jeg tror også mange blir skremt litt av det med gruppesamarbeid fordi 'jeg kjenner ingen andre på gruppa, da orker jeg i hvert fall ikke å dra', og at man har tidligere erfaring med at 'det var ikke noe gøy, så ... ingen av de andre jeg kjenner skal'»

Student K: «Ja fordi vi har jo bytta ferdighetsgruppa, ferdighetstreningsgruppa liksom, veldig mye da, det er jo sånn»

Moderator: «Hvorfor blir det bytta på?»

Student K: «Ja, for jeg har også hørt at barnevern har samme basisgruppe hele»

Moderator: «Ja, jeg skulle akkurat til å si det, de har samme, de har basisgruppe, fast basisgruppe alle tre årene»

Student K: «Vi har ikke fått noe begrunnelse på hvorfor de blir bytta, det bare er sånn»

Student M: «Trodde det bare var for å bli kjent med flere jeg, men»

Student L: «Men det jeg tror skjer er at man får, blir sånn litt kjent med flere, men ikke noe godt så de du hadde ferdighetstrening med i første klasse, kjenner du egentlig ikke lenger, så jeg tror det hadde hjulpet å ... ha den samme, egentlig, for det skaper litt mer sånn trygg arena»

Student K: «Og kanskje hadde den gruppa også kunne blitt litt mer sånn 'ok, da kan vi studere i lag', at det hadde blitt veldig sånn ja, det der, kultur for å gjøre skolearbeid og diskutere i lag i den gruppa, kanskje».

Utdrag fra sosionomintervju.

I intervjuet med barnevernspedagogikkstudentene pekes det også på at trygger rammer er viktig:

Student I: «Og at man er trygge på hverandre, og det er jo ikke selvsagt at man er når man blir satt i en ny gruppe der man ikke kjenner hverandre da, sånn at det å være utrygg kan jo på en måte hemme et godt samarbeid og hvis man ikke tør å si fra hva man mener og det har jo vi eksempler på i kollokviegruppa vår, vi har jo masse sånn oppheta diskusjoner men at vi tar de fordi vi er trygge på hverandre da, at det viser seg at det er hensiktsmessig på en måte, når vi er ferdig med diskusjonen [ler]

Student G: «Så da blir relasjonen viktig, en viktig del av det».

Utdrag fra barnevernspedagogikkintervju 2.

I begge disse sitatene kommer det fram hvor viktig relasjonsbygging er for å skape trygge rammer. I det første sitatet er utrygghet skapt av å ikke ha faste basisgrupper, mens det i det andre sitatet pekes på fordelene med å være trygge på hverandre.

Innstilling

Informantene mener at hvis man oppfatter samarbeid som 'barneskole', som en 'selvfølge' eller som noe som kommer i 'andre rekke', vil dette virke negativt inn på samarbeidet. Samarbeid som ikke fungerer, vil også være med på å påvirke hvilken innstilling man kommer inn i et nytt samarbeid med. Tidligere negative erfaringer med samarbeid er dermed et dårlig utgangspunkt for læring. Dårlig innstilling kan også

handle om at man har svake kommunikasjonsevner. Dette oppleves som en negativ faktor underveis i samarbeidet:

Student A: «Dårlig samarbeid er på en måte når ... ja, litt det der med at man eh ... ikke, er litt dårlig på å lytte, men også det veldig fast bestemt på at det jeg sier er det riktige. Og når da, hvis andre prøver å på en måte komme inn med innfallsvinkler også, fordi man vet 'næh, det er ikke helt riktig,' det går ikke an å skape en diskusjon rundt det fordi personen er så fast bestemt på at sånn er det - sånn er det - sånn er det, istedenfor å ha en åpenhet om at, se litt sånn andre vinkler da, at man er veldig sånn tunnelsyn på en måte. Det har jeg lagt merke til ... for gruppa vår også at det er enkelte som på en måte har veldig tunnelsyn og veldig fast bestemt på at det de sier er riktig».

Utdrag fra barnevernspedagogikkintervju 1.

En negativ innstilling handler her om å ikke åpne opp for den andre i samarbeid i form av å ha 'tunnelsyn'.

Dårlig faglig forberedt

Informantene mener det å være dårlig faglig forberedt hemmer samarbeid. Dette har jeg beskrevet i temaet 'forberedelsens rolle'. Her blir det gjentatt som et eget underpunkt.

At samarbeid er obligatorisk

Informantene trekker fram at de obligatoriske samarbeidsprosjektene ofte ikke er godt nok organisert:

Student M: «De gangene vi har det [samarbeid] obligatorisk så, mange av de gangene har det ikke vært så bra opplegg, og det tror jeg gjør at mange føler seg tvunget til å dra på det, og opplever at 'åh nå fikk jeg ikke noe ut av det, og derfor så møter jeg ikke opp neste gang det kommer som et alternativ'. Jeg vil kanskje spesielt trekk frem den at på studiet har vi ofte sånn ... rollespill, og jeg tror mange ... vegrer seg for det, og det har det liksom vært gjennom alle årene da og generelt egentlig at man sitter i en gruppe og ... kanskje går gjennom oppgaver som du kanskje føler ikke er så relevant»

Student K: «Så tar ting bare veldig mye tid liksom, det er sånn, jeg sitter ofte igjen med sånn, vi er jo, det er jo ofte sånn firetimers bolker da når vi har ferdighetstreninger, også sitter man liksom igjen og føler at det her kunne vi ha gjort på to timer, det er så mye, det er sånn ja 'nå kan dere gå i gruppe og diskuter den her oppgaven i 45 minutter,' også er vi helt seriøst ferdig, og det er ikke sånn at vi legger innsats i det, men vi er ferdig etter 20 minutter liksom. Så da sitter man bare der og ...».

Utdrag fra sosionomintervju.

Rollespill, irrelevante arbeidsoppgaver og feil tidsbruk nevnes her som ødeleggende faktorer. Informantene understreker hvor viktig faglæreren er i forbindelse med å

strukturere det obligatoriske samarbeidet. Det mener de vil føre til en mer positiv holdning til både obligatoriske og mer frivillige former for samarbeid:

Student I: «Når du inngår et samarbeid frivillig da med noen, som for eksempel i ei kollokviegruppe, så er det mye lettere på en måte å jobbe sammen da for at da har du gjort det frivillig enn når det blir pålagt som det ofte blir gjennom skolen da, så er det jo et pålagt samarbeid, og jeg har hatt mye motstand mot det personlig liksom, fordi jeg føler litt sånn at kanskje er det litt viktig å få velge selv når man vil samarbeide og når man vil jobbe på egen hånd, og det kan handle litt om oppgaven som skal utføres da».

Utdrag fra barnevernspedagogikkintervju 2.

Gjensidig avhengighet som utfordring

Jeg har tidligere beskrevet at informantene opplever den gjensidige avhengigheten som noe positivt. Her pekes det imidlertid på at den også kan være negativ, i sitatet under i form av gratispassasjerer:

Student F: «Du spurte etter hva som var det verste, det er jo, for min del så er det når, når noen på en måte boikotter fellesskapet altså, og bare melder seg ut er helt åpenlys interessert i å bare være en gratispassasjer da, det er veldig provoserende, at du ikke har fellesskapets beste fremst i panna liksom, du kjører ditt eget løp»

Student I: «Ja, alle er jo avhengig av hverandre i et samarbeid, for at det skal fungere».

Utdrag fra barnevernspedagogikkintervju 2.

Denne gjennomgangen viser at tre av underpunktene handler om individuelle faktorer. Er man utrygg, har negativ innstilling på forhånd eller er dårlig forberedt, hemmer det muligheten for gjensidig læring. De to siste underpunktene dreier seg om organisatoriske faktorer. Det obligatoriske samarbeidet pålagt av skolen kan, sammen med den gjensidige avhengigheten, oppleves som hemmende.

4.6.3 Hvilke faktorer fremmer læringsprosesser i samarbeid?

Temaet 'meningsskaping' handler om hvordan man i fellesskap kan skape gjensidig læring gjennom samarbeid, og hvilke faktorer denne formen for læring forutsetter. Jeg valgte å først presentere faktorer som fremmer, og deretter faktorer som hemmer gjensidig læring. Disse faktorene gir samlet et godt innblikk i hvordan informantene definerer den gjensidige læringsprosessen i samarbeid som avhengig av både organisatoriske og individuelle faktorer.

Informantene forklarer spesifikt hvordan man i samarbeid kan skape mening gjennom språket. De beskriver gjensidig læring og ‘meningsskaping’ som at tankeprosesser blir omgjort til språk, og at det gjennom språket oppstår nye sammenhenger som gjør at de ‘forstår’. Informantenes beskrivelser av hvordan man i fellesskap finner fram til og lager sammenhenger, kan omformuleres til at de oppfatter det slik at mening skapes gjennom språket. Informantene trekker fram at diskusjon er viktig for å skape mening. I forskningsreviewet handler flere studier om diskusjonens rolle. En informant i Pham og Phams (2018, s. 366) studie beskriver det slik:

“We discussed well and got through all required questions, so thought we understood deeply but we were not sure if the teacher wanted us to reach another level of understanding or see the point from another perspective. If we knew this, we would have discussed more.”

I dette sitatet kommer det fram at manglende scaffolding fra lærerens side fører til at diskusjonen stopper opp. Informantene mine skriver at hensiktsmessige diskusjoner som oppstår av seg selv i samarbeid, bidrar til økt engasjement. Nkhoma et al.s (2017, s. 42) tilrettelagte diskusjoner viser seg å særlig fremme studentenes *følelsesmessige* engasjement. Innføring av tilrettelagte diskusjoner i samarbeid kan altså spille en nøkkelrolle for økt engasjement. Nkhoma et al. (2017, s. 47) peker på at høy grad av instrumentell og relevant interaktivitet mellom studentene *og* mellom studenter og faglærere er to viktige forutsetninger for å lykkes med bruk av denne type diskusjoner. Tilrettelagte diskusjoner beskrives slik:

“Using discussion cases, students are presented with stories and are put in the role of decision makers. A case ranges from a simple narrative to more complex, detailed reports of a real-world situation or problem, which is designed for students to evaluate, conceptualize, discuss, apply and solidify concepts and theories learnt in class.” (Nkhoma, 2017, s. 38).

Tilrettelagte diskusjoner kan fremme et meningsfylt og aktivt læringsmiljø der særlig ferdigheter som kritisk tenkning, og å utvikle evnen til å ta den andres perspektiv, er framtreddende (Nkhoma et al., 2017, s. 39).

Informantene mine beskriver gjensidig læring som at det handler om å finne fram til sammenhenger i fellesskap. De beskriver hvordan den ene bygger på hva den andre sier og at man slik finner fram til nye sammenhenger. En av Jordan og Daniels (2010)

diskursmarkører er spesielt interessant å nevne her. Diskursmarkøren *'Omformulering og speiling'* beskriver nemlig spesifikt hvordan studentene i fellesskap omformulerer og bygger videre på det som blir sagt:

“By chaining together their comments through a combination of rephrasing and mirroring, members seemed to subordinate themselves to building a collective interpretation of their task. Each speaker took as her starting point an idea or a phrase from the previous speaker’s conversational turn. Through this chaining of ideas and language, a richer collective representation of the requirements of the assignment was brought into being by the collaborating group members. Each comment, being a more refined understanding than the previous comment, appears interconnected with the preceding conversational turns.” (Jordan & Daniel, 2010, s. 11-12).

Her utvikler studentene i fellesskap gjensidig læring ved å omformulere og speile hverandres ytringer.

Informantene argumenterer for at samarbeid er en arena der man får mulighet til å skape mening i fellesskap, og at dette handler om at samarbeid gir dem mulighet for gjensidig læring skapt gjennom diskusjon. Diskusjon avhenger av flere stemmer som fortolker, jfr en informants ytring om *'at man har litt flere øyne'*. For å forstå hva noe betyr, må man også være oppmerksom på de alternative betydningene. Dette eksemplifiserer informantene i sitatene som handler om *'å forstå en metafor'*, og *'å forstå en kompleks eksamen'*. I sitatet om refleksjonsprosessen viser det samme seg i ytringen til informanten som forklarer betydningsdannelse med det å få tilgang til den andres perspektiv: *«For min del så handler det om at jeg kan, jeg kan tenke på et tema innenfor pensumet på en måte, også møter du noen andre med et annet perspektiv, ja når vi forteller til hverandre så, så lærer jeg mye av det.»*

Å skape friksjon i diskusjonene mener informantene er viktig. Her handler det om å skape *konstruktive konflikter* i diskusjonene. Dette kan gi alternative perspektiv som bidrar til læring. Informantene ser altså tydelig verdien av å få tilgang til sine medstudenters perspektiver. Dette kan tolkes som at de oppfatter friksjon som en viktig læringsstrategi i forbindelse med samarbeid. *'Friksjon'* dreier inn på det som i forskningsreviewet omtales som ulike former for *'kognitive konflikter'*.

Micari og Pazos (2014) forklarer at kognitive konflikter i samarbeid viser seg å fremme læring fordi: “[...] students benefit from the cognitive conflict that arises from realizing that others’ perspectives differ from one’s own. When this conflict occurs, individuals seek to resolve it, and this process leads to deeper understanding” (Micari & Pazos, 2014, s. 250). Johnson og Johnson (2014, s. 842) beskriver konstruktiv kontrovers som en type kognitiv konflikt, som opprinnelig stammer fra Aristoteles’ begrep *deliberate discourse*. Denne strategien handler om å bevisst skape intellektuelle konflikter i samarbeid: «Constructive controversy exists when one person’s ideas, opinions, information, theories, or conclusions are incompatible with those of another, and the two seek to reach an agreement». Sjo (2012) tester dette ut i praksis i sin studie ved å ta i bruk faglig kontrovers i strukturert samarbeid. Denne samarbeidsøvelsen går ut på å gi studenter påstander de skal argumentere for eller imot, og: «[...] når diskusjonen er godt i gang, må alle bytte perspektiv og diskutere videre og argumentere mot sitt tidlegare syn [...] Det å bytte perspektiv er ei lærerik og nyttig erfaring.» (Sjo, 2012, s. 35).

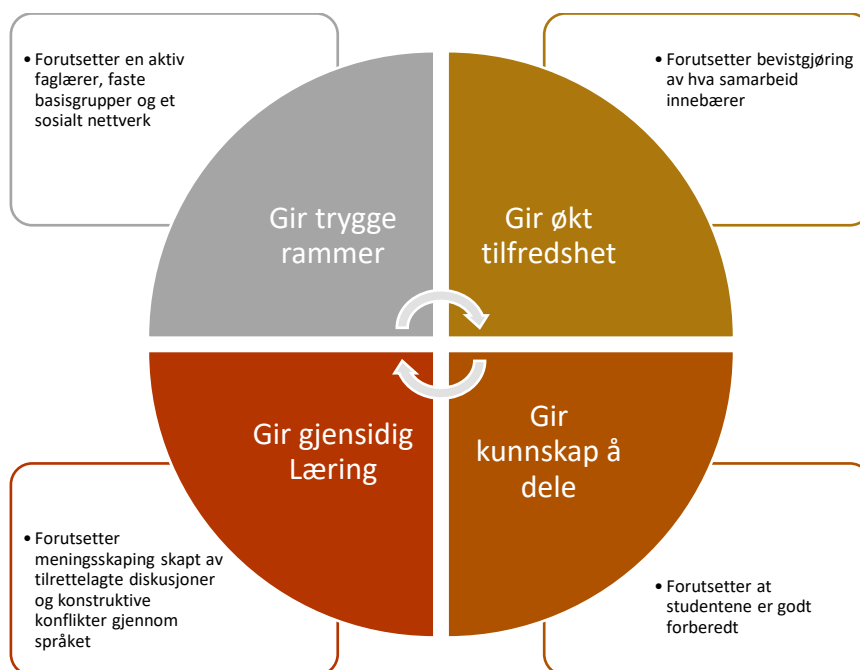
Slik dette framstår kan det se ut som at diskusjon i samarbeid nødvendigvis må innebære en bevisst bruk av kognitive konflikter (det informantene kaller for ‘friksjon’ og ‘gnisninger’). I forlengelsen av denne forståelsen er det relevant å igjen trekke fram Nkhoma et al. (2017) der det, som jeg har nevnt før, kommer fram at særlig studentenes følelsesmessige engasjement øker ved bruk av forhåndsbestemte tilrettelagte diskusjoner. Kanskje kan det tolkes slik at friksjon på sin side igjen er avhengig av et følelsesmessig engasjement skapt av diskusjoner?

Gjennomgangen viser at ulike former for kognitive konflikter (*‘friksjon’*, *‘gnisning’*, *‘faglig kontrovers’*, *‘konstruktiv kontrovers’* og *‘intellektuell konflikt’*), kan knyttes til hensiktsmessige, fruktbare diskusjoner som er med på å trigge læring gjennom at det fører til et økt engasjement.

5 Diskusjon av forutsetninger for å lykkes med samarbeidslæring

5.1 Om gjensidig læring i samarbeid

I forrige kapittel trakk jeg fram hvilke faktorer informantene identifiserer som viktige forutsetninger for å lykkes med samarbeidslæring. I dette kapitlet vil jeg se nærmere på hvordan dette påvirker hvordan samarbeid som læringsform bør gjennomføres. Jeg har valgt å sammenfatte de ulike faktorene informantene mener har størst betydning for et vellykket samarbeid ved å presentere dem i en konseptuell modell. Modellen viser den gjensidige læringsprosessen:



Figur 4. Den gjensidige læringsprosessen basert på studentenes refleksjoner om samarbeidslæring

Denne modellen illustrerer hvilke forutsetninger informantene mener må være til stede for å aktivere studentenes læringsprosess. Den kan leses slik at informantene opplever samarbeidslæring som en kollektiv prosess som, såfremt noen gitte forutsetninger er på

plass, kan føre til *gjensidig læring*. Modellen er utarbeidet på bakgrunn av Lexéns konseptuelle modell (Lexén, 2018, s. 72). I likhet med Lexéns modell har jeg valgt å la modellen få to hovedtemaer knyttet til seg. Det første hovedtemaet handler om at samarbeidslæring der den lærende aktivt tar i bruk diskusjoner og konstruktive konflikter, kan føre til *gjensidig læring*. Det andre hovedtemaet handler om at samarbeidslæring muliggjøres av trygge rammer i form av organisatoriske faktorer som aktive faglærere, faste basisgrupper og et godt sosialt nettverk. Disse to hovedtemaene er med på å belyse innholdet i modellen. Modellen fungerer dermed både som en sammenfatning av funnene i forrige kapittel og som et utgangspunkt i den videre diskusjonen av hvilke faktorer som kan være med på å bidra til å forbedre vilkårene for samarbeidslæring i høyere utdanning.

Med utgangspunkt i modellen har jeg valgt å trekke fram det jeg oppfatter som de to mest sentrale forutsetningene. I funnkapitlet kommer det fram at den pedagogiske virksomheten i høyere utdanning bør fokusere på å gi særlig to faktorer større oppmerksomhet. Den *første* faktoren dreier seg om hvilken betydning bevisst bruk av dialog har. Den *andre* faktoren handler om at faglærerens rolle i forbindelse med samarbeid ser ut til å være undervurdert, eller ikke tatt til etterretning i så høy grad som informantene stiller som krav og har en forventning om.

Både barnevernspedagogikkstudiet og sosionomstudiet legger vekt på samarbeid som undervisningsmetode. I Herberg og Helgas (2018, s. 65) beskrivelse av hva som står som sentralt i utviklingen av en profesjonell yrkesrolle innenfor disse to utdanningene, trekkes evnen til å kunne fungere i samspill med andre fram som noe helt essensielt. Informantene ga meg et godt innblikk i egne synspunkter på samspillprosesser og det kom tydelig fram i diskusjonene dem imellom, at de hadde hatt et utbredt samarbeid med hverandre i løpet av det treårige studieløpet.

I intervjuene kommer informantene flere ganger inn på hva som skjer underveis i læringsprosessen. I funnkapitlet trakk jeg i temaet 'meningsskaping' fram tre eksempler. Her konkretiserer informantene at *gjensidig læring* handler om '*å sammen klare å finne sammenhenger*' (eksempel å forstå en metafor), '*at man sammen lager en sammenheng*' (eksempel å forstå en kompleks eksamen) og at man '*møter [...] noen andre med et annet perspektiv*' (eksempel beskrivelse av refleksjonsprosessen). Denne

formen for læring, som jeg har valgt å kalle for gjensidig læring, er noe som skjer gjennom språket i form av konstruktiv dialog.

Jeg vil i den videre diskusjonen først se nærmere på det første hovedtemaet, hva økt fokus på bevisst bruk av dialog i samarbeid kan ha å si for samarbeidslæringas plass i høyere utdanning. Deretter vil jeg komme nærmere inn på det andre hovedtemaet, som handler om hvilke konsekvenser det kan ha for samarbeidslæring at faglærere blir mer synlig og aktivt tilstede.

5.2 Bevisst bruk av dialog for å skape gjensidig læring

Det ligger som en forutsetning at læring hos den enkelte er noe som skjer i et nært samspill med andre i samarbeidslæring som undervisningsmetode. Å være bevisst på å skape hensiktsmessige diskusjoner og konstruktive konflikter som kan gi rom for meningskaping, trekkes av informantene fram som sentrale forutsetninger for å oppnå læring. I det første hovedtemaet beskrives samarbeidslæring slik at den lærende aktivt må ta i bruk diskusjoner og konstruktive konflikter. Dette kan føre til gjensidig læring. Her handler det om hvordan studentene *selv* kan bidra til å aktivere sin egen læringsprosess. Essensen er at det er viktig å ha et bevisst forhold til hva det er som helt konkret er med på å aktivere gjensidig læring. En bedre forståelse av hvilken betydning *bevisst bruk av dialog* har for å skape engasjement, kan bidra til å forbedre vilkårene for samarbeidslæring.

Her er det naturlig å trekke fram de tre eksemplene som illustrerer gjensidig læring. De to første eksemplene handler om at studentene i fellesskap forstår en metafor og en kompleks eksamen. I det tredje eksemplet beskriver informantene hvordan de forstår refleksjonsprosessen. Informantene viser med disse tre eksemplene hvordan språket fungerer som et redskap for meningskaping underveis i samarbeid. I alle tre eksempler er *dialogen* det som skaper forståelse og mening, og slik jeg har tolket det i funnkapitlet, er det *her* informantene mener læring i samarbeid konstrueres.

Dysthe (2005, s. 106) diskuterer dialogens plass i læringsprosesser ut fra et *sosiokulturelt* perspektiv på læring. I et slikt perspektiv har de sosiale omgivelsene stor

betydning for hvordan vi konstruerer og skaper mening. Med utgangspunkt i Bakhtins påstand om at «Dialogen er grunnleggende for all meningsskaping», (Dysthe, 2005, s. 105) beskriver Dysthe det tette båndet hun finner mellom læring og Bakhtins dialogbegrep. I en samarbeidskontekst vil *språket* nødvendigvis være det redskapet studentene *må* ta i bruk aktivt for å kunne lære. Et sentralt utgangspunkt i Dysthes diskusjon av Bakhtins teorier i en utdanningskontekst er at Bakhtin forstår mening som noe som oppstår *i* selve kommunikasjonssituasjonen. Det er *i* samspill forståelse og mening skjer. I et slikt perspektiv blir samarbeidslæring en sentral læringsarena fordi den lærende gjennom dialog kan settes i stand til å aktivere egne, individuelle læringsprosesser.

I samarbeidslæring vil begrepet dialog best passe inn under Bakhtins definisjon av dialog som (Dysthe, 2005, s. 110) «dialog i eit mikroperspektiv, dvs. korleis mening og forståing blir skapt i interaksjon». I dette mikroperspektivet oppfatter Bakhtin dialog som at det handler om hvordan mening blir til: «Meining er ikkje noko som eksisterer i språket uavhengig av den som brukar det. Mening blir heller ikkje skapt av individet, den blir skapt i samspelet mellom dei som kommuniserar.» (Dysthe, 2005, s. 111) I forlengelsen av dette peker Dysthe på at et slikt syn på dialogens betydning for læring vil ha store konsekvenser for både undervisning og læring. Dette begrunner hun ved å peke på at: «Det er tilbakemeldinga frå den andre som er ‘det aktiverande prinsippet’, som skaper grunnlaget for forståinga [...] Læring skjer alltid i interaksjon, [...] i dialog med levande stemmer som er til stades der og då.» (Dysthe, 2005, s. 111) Dysthe argumenterer på bakgrunn av dette for å ta i bruk det hun kaller for læringsdialoger. Et sentralt poeng med læringsdialoger er at den baserer seg på Bakhtins teorier om at:

«Det er når ulike stemmer deltar i dialogen og interagerer i den forstand at dei byggjer på kvarandre og/eller strir mot kvarandre, at det skjer noko meir enn reproduksjon. Det er i dei mange stemmene og i dei ulike stemmene vitaliteten og læringspotensialet ligg, men då må stemmene utfordre og påverke kvarandre, ikkje berre eksistere ved sida av kvarandre.» (Dysthe, 2005, s. 111)

Det er her på sin plass å komme litt nærmere inn på Bakhtins perspektiv på dialogen. På samme måte som Vygotskij er også Bakhtin opptatt av språket. Men hos Bakhtin ses det språklige aspektet i større grad enn hos Vygotskij ut fra en dialogkontekst. Bakhtin (Bakhtin, Mørch & Mørch, 2003, s. 8) definerer dialog som at det innebærer en

gjensidig relasjon mellom flere ulike stemmer. *Ord* oppfattes som interindividuelle (Bakhtin & Slaattelid, 1998, s. 67). Bakhtin oppfatter ord som bærere av stemmer som har tilhørt andre. Når vi bruker språket, går vi dermed inn som deltakere i en dialog som allerede har begynt. Det er denne formen for dialog Bakhtin kaller for mikrodialog (Bakhtin & Slaattelid, 1998, s. 67).

I min sammenheng er Bakhtins teori om dialogen med på å utdype Vygotskijs begrep om språklig tenkning (se kapittel 2 s. 19). Vygotskij oppfatter talespåk og tenkning som at de står i et gjensidig forhold til hverandre og at den språklige tenkningen tilkjenner seg gjennom språket. Bakhtin oppfatter språket som konkrete manifestasjoner av 'språket-i-bruk', det vil si som ytringer. Disse ytringene står ikke isolert, men fungerer som lenker i et kjede av språklig samspill (Bakhtin & Slaattelid, 1998, s. 71). Bakhtin (1998, s. 35) definerer ytringer som en form for gjensidig svar:

«Ytringar [...] veit om kvarandre og reflekterer kvarandre gjensidig. Denne gjensidige speglinga bestemmer ytringas karakter. Alle ytringar er fulle av gjenklanger og gjenlydar av andre ytringer som dei er knytte saman med i det fellesskapet som den aktuelle sfæren for talekommunikasjon utgjer. Ei ytring må først og fremt vurderast som eit svar på tidlegare ytringar innanfor den aktuelle sfæren. [...] Ei ytring er difor full av ulike typar svarande reaksjonar på andre ytringar innanfor den aktuelle kommunikasjonssfæren» (Bakhtin & Slaattelid, 1998, s. 35).

Det Dysthe og Bakhtin beskriver i teorien, kommer i praksis fram i min informants beskrivelse av hvordan man i fellesskap kan forstå en kompleks eksamen. Eksemplet om å forstå en kompleks eksamen illustrerer Dysthes 'aktiverande prinsipp' i praksis. Bevisst bruk av dialog i samarbeid kan, med bakgrunn i denne argumentasjonen, ses på som en *forutsetning* for å lykkes med å aktivere den enkeltes læringprosesser. 'Å aktivere' handler om 'å igangsette' og 'å sette noe i funksjon'. I eksemplet der målet er å forstå en kompleks eksamen, er det naturlig å se for seg at studentene ved bruk av bevisst dialog måtte aktivere egen bakgrunnsforståelse og dele fortolkninger og refleksjoner med hverandre for å lykkes med å nå målet om gjensidig læring. Under gjentar jeg sitatet om å forstå en kompleks eksamen:

Student A: «Når man samarbeider så får man snakket og diskutert med andre personer som kanskje har helt andre tanker enn deg da, og man lærer jo veldig mye gjennom andre. [*ytringer som gjensidig svar, Bakhtin*] [*språklig tenkning, Vygotskij*]. Når jeg

har sittet i den gruppa før eksamen da, hvor mye vi på en måte bruker hverandre og utfyller hverandre med ting vi har lest da, at den ene personen kan kanskje kjempemasse om det og prøver å forklare meg det så jeg forstår det [aktivt svarende forståelse, Bakhtin], man lærer veldig mye av hverandre da. Når man sitter i egentlig den eksamen vi har hatt nå vært veldig sånn komplekst og når vi, før vi begynte, så var det sånn, 'ingenting av forelesningene henger sammen', også begynner man å lese litt og så sitter man sammen og så bare 'jammen det kan man trekke inn der og der' og så kommer noen andre 'ja, så kan man ta med det', at man klarer og at man sammen lager en sammenheng da, at man finner på en måte koblinger mellom ulike fag og temaer, [ytringskjede, Bakhtin] at, hvis jeg hadde sittet alene hadde jeg aldri klart å sett så mye på en måte, selv, at man har litt flere øyne da».

Utdrag fra barnevernspedagogikkintervju 1.

Hvem er det som snakker her? Det er i første rekke Student A som forteller om hvordan hun sammen med sine medstudenter gjennom dialog lykkes med å forstå en kompleks eksamen. Men man kan (i Bakhtinsk perspektiv) også høre ekko av medstudentenes stemmer. Oppfatter man det slik, kan man si at dette handler om en fortettet kollektiv 'student-i-samarbeid' stemme, jfr. Bakhtins ytringskjede. Det er mange avsendere selv om hovedstemmen (eller den kollektive stemmen) tilhører student A. De kollektive stemmene tar over eller befinner seg i fortellinga til student A. Dette eksemplet viser den dialogiske relasjonen som Bakhtin beskriver i talekommunikasjonsprosessen. Eksemplet viser hvordan den verbale interaksjonen foregår, og hvordan forståelsesprosessen handler om det Bakhtin kaller for aktivt svarende forståelse. Hovedstemmen til student A er i samsvar med samarbeidslæringas mål om å aktivere kunnskap. Her skjer dette gjennom dialog i form av en gjensidig lærings- og forståelsesprosess.

Her er det også relevant å trekke fram Jordan og Daniels (2010) diskursmarkører. Deres analyse av samhandlingsmønstre ga seg utslag i til sammen fem ulike diskursmarkører. Alle markørene er ment å vise at man tar i bruk en konstruktiv og bevisst form for dialog. I hvilken grad studentene bevisst tar i bruk diskursmarkørene 'avbrytelser og overlappende tale', 'pauser', 'omformulering og speiling', å 'stille spørsmål' og evnen til å sette 'forbinde fortid, nåtid, framtid' i dialogen, avgjør hvert enkelt gruppedlemmes læringspotensiale. Jordan og Daniels (2010) perspektiv er med på å utvide det Dysthe (2005) peker på, at dialogen er essensiell for læring, til å også handle om hvor viktig det er å ha fokus på *hvordan* dialoger som skal aktivere læring bør være. Det handler om å bevisstgjøre studentene til å ta i bruk en 'heedfull' dialog. Kanskje kan mine informanter tilføre Jordan og Daniels (2010) diskursmarkører to aspekter. Det første

aspektet jeg tenker på er at de peker på evnen til 'å skape konstruktive konflikter', og det å unngå tunnelsyn som stenger for god kommunikasjon. Det andre aspektet jeg tenker på, er at informantene er inne på at evnen til 'å nullstille seg selv' kan bidra til å skape en positiv innstilling. Dette handler om å sette seg selv og egne holdninger til side for samarbeidets skyld og fellesskapets beste.

5.3 Faglærerens rolle som aktiv veileder

Det andre hovedtemaet som utkrystalliseres i analysen av fokusgruppeintervjuene handler om at trygge rammer er viktig for at samarbeidslæring skal lykkes.

Informantene trekker fram organisatoriske faktorer som aktive faglærere, faste basisgrupper og et godt sosialt nettverk. En aktiv faglærer peker seg i diskusjonene blant informantene klart ut som den aller viktigste faktoren. Ut fra informantenes diskusjoner kan man nærmest si det så sterkt som at samarbeidslæring er *betinget* av en aktiv faglærer.

Pettersen (2017, s. 30) skriver at det i fokusskiftet fra undervisning til læring ligger som en forutsetning at faglærerens viktigste oppgave er å fungere som en aktiv veileder. I begrepet selvstyrt læring (Pettersen, 2017, s. 29) ligger det en oppfatning av at den lærende er sin egen læremester. På bakgrunn av dette bør studentene både ta ansvar for og også være aktive i sin egen læringsprosess. Denne innsikten kommer også tydelig fram i forskningsreviewet. Faglærerens rolle bør være å ha fokus på å støtte studentene slik at de gis gode vilkår for å lykkes med selvstyrt læring. Pettersen (2017, s. 30) beskriver dette ansvaret som at det handler om «å legge til rette [for] undervisnings- og læringssituasjoner som engasjerer studentene, slik at de involverer seg aktivt i læreprosessene.» Informantene mener dette helt konkret handler om at faglæreren aktivt går inn for å gi studentene god oppfølging og trygge rammer. Faste basisgrupper og utvikling av et godt sosialt nettverk er her to viktige stikkord.

Det kommer tydelig fram i intervjuene at informantene kan tenke seg en mer synlig og aktiv faglærer. Dette kan skyldes både urealistiske forventninger til hva faglæreren skal bidra med i forbindelse med samarbeidslæring, eller uklarheter i forbindelse med rollefordeling og ansvar. En bevisstgjøring av hva studentene kan forvente av en aktiv

faglærer som innehar en veilederrolle, er uansett en utfordring som bør tas på alvor i en samarbeidslæringskontekst. Johnson og Johnsons strukturerte samarbeid vektlegger faglærerens aktive rolle, og de har utarbeidet klare prinsipper for hva som bør ses på som faglærerens ansvar i forbindelse med samarbeid (Johnson & Johnson, 2014, s. 842). Faglæreren skal angi klare mål for samarbeidet, avgjøre hvordan samarbeidet best kan struktureres, fordele roller, undervise i hvordan man samarbeider, bidra aktivt underveis og evaluere samarbeidet i etterkant. Ved systematisk bruk av Johnson og Johnsons prinsipper vil studentene etter hvert kunne trenes opp til å være stillasbyggere for hverandre. Men det er like fullt *faglærerens* ansvar å gi studentene redskapene de trenger for å kunne lykkes.

6 Oppsummering av oppgaven og konklusjon

Denne oppgaven har tatt utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene: «Hva forteller bachelorstudentenes refleksjoner om samarbeid om den enkeltes læringsprosess?» Og: «Hvordan opplever bachelorstudentene å samarbeide, og hvordan beskriver de egne erfaringer med samarbeid?». Prosjektet har gitt innsikt i hvordan 13 bachelorstudenter på Fakultet for medisin og helsevitenskap ved NTNU opplevde samarbeid ansikt til ansikt på campus. Hovedfokus har vært på studentenes læringsprosess i forbindelse med samarbeidslæring. Oppgaven har bidratt til kunnskap om hva studentene mener er viktig for å kunne lære gjennom samarbeid i ansikt til ansikt relasjoner på campus.

Studentene opplevde at læringsprosessen ble aktivert gjennom en gjensidig form for læring. Denne gjensidige læringsprosessen beskrev de som at de gjennom språket i fellesskap skapte mening og konstruerte forståelse. For at samarbeidslæring skal føre til læring var det særlig to faktorer studentene trakk fram som avgjørende. Den første faktoren handlet om at bevisst bruk av dialog i form av diskusjoner og konstruktive konflikter var avgjørende. Den andre faktoren dreide seg om at en aktiv og tilstedeværende faglærer var av avgjørende betydning for læring både forut for og underveis i samarbeid.

I forskningsreviewet blir betydninga av kvaliteten på dialogen trukket fram av Jordan og Daniel (2010). De beskriver fem diskursmarkører som kjennetegner hva en bevisst bruk av dialog blant studenter som samarbeider inneholder. Nkhoma et al. (2017), Johnson og Johnson (2014), Lexén et al. (2018) og Sjo (2012) beskriver hvordan studentene med fordel kan ta i bruk konstruktive konflikter og diskusjoner i samarbeid. Bruk av tilrettelagte diskusjoner har positive ringvirkninger for læring (Nkhoma et al., 2017). Bruk av diskusjoner i form av konstruktiv kontrovers har også positive ringvirkninger for læring (Johnson & Johnson, 2014). Et strukturert samarbeid gir gode vilkår for diskusjoner og det kommer fram at dette er noe studentene verdsetter (Lexén et al., 2018, Sjo, 2012).

I forskningsreviewet trekker flere fram viktigheten av faglærerens rolle (Pham og Pham (2018), Nkhoma et al. (2017), Lexén et al. (2018) og Johnson og Johnson (2014)).

Lærerens rolle i en studentsentrert tilnærming til læring er å være en veileder som tilbyr studentene støttestrukturer i form av utbredt scaffolding (Pham & Pham, 2018, Nkhoma et al. 2017). Studentene verdsetter det tette båndet med faglærer i strukturert samarbeid (Lexén et al., 2018) og flere prinsipper er utarbeidet som faglæreren aktivt kan ta i bruk for å følge opp studentene (Johnson & Johnson, 2014).

Studentenes konklusjoner om betydninga av bruken av dialog og en aktiv faglærer gir mening i lys av Vygotskijs begrep om den nærmeste utviklingszone. I den nærmeste utviklingssonen skjer læring i første omgang mellom mennesker i språklig samspill. Dette kan relateres til den første faktoren. Bevisst bruk av dialog blir i Vygotskijs perspektiv en forutsetning for læring. Perspektivet om den nærmeste utviklingssonen brukt i en pedagogisk kontekst impliserer at faglæreren må støtte studentenes læringsprosess, nærmere beskrevet gjennom metaforen scaffolding. Dette kan relateres til den andre faktoren. En aktiv og tilstedeværende faglærer blir i Vygotskijs perspektiv *også* en forutsetning for læring.

Funnene som er presentert i kapittel fire og fem, kan tyde på at informantene mener faglærere og studenter sammen må fylle ulike roller for å lykkes med samarbeidslæring. Dette innebærer et gjensidig ansvar for å aktivere læring der både faglæreren og studentene må være aktive bidragsyttere. Funnene indikerer at en konstruktiv faglærerrolle er å være en veileder som jobber aktivt og målbevisst for å utvikle et trygt læringsmiljø for studentene. Studentenes rolle er å være aktivt involvert i egen læringsprosess og ha et bevisst forhold til hva samarbeidslæring forutsetter. Funnene indikerer at det er noen potensielle spenninger mellom faglærer og studenter. Dette kan ha sammenheng med ulik forståelse av samarbeidets målsetting, ansvarsfordeling og faglærers involvering i samarbeidet. Utfordringene studentene diskuterer, kan tyde på at den lokale diskursen handler om at faglærere i høyere utdanning bør komme på banen og ta mer ansvar for å ivareta studentenes læringsprosess i samarbeid. Det samme finner studiene til Pham og Pham (2018), Nkhoma et al. (2017), Buchs et al. (2016), Lexén et al. (2018) og Sjø (2012) som presentert i forskningsreviewet.

Jeg håper at studien kan være med på å gi leseren større innsikt i hva samarbeidslæring handler om, og hvilke utfordringer denne formen for læring stiller både studenter og faglærere overfor. Informantenes hovedfokus har vært forventninger til lærerrollen på den ene siden og hva som forventes av studentene på den andre. Samarbeid er sårbart. Tillit, forutsigbarhet og trygge rammer er viktige forutsetninger som må være til stede for å skape rom for aktiv og gjensidig læring.

6 Litteraturliste:

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health : how people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bakhtin, M. M., Mørch, A. J., & Mørch, A. J. (2003). *Latter og dialog : utvalgte skrifter* (Vol. 44). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Bakhtin, M. M., & Slaattelid, R. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne forl.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Bonsaksen, T., & Donohue, M. V. (2017). Are individual students' characteristics and academic performance associated with group-level functioning in educational groups? An exploratory study. *Ergoterapeuten (Oslo)*, 60(2), 40-49.
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review* (2nd ed. ed.). Los Angeles, Calif: Sage.
- Buchs, C., Gilles, I., Antonietti, J.-P., & Butera, F. (2016). Why Students Need to Be Prepared to Cooperate: A Cooperative Nudge in Statistics Learning at University. *Educational Psychology*, 36(5), 956-974.
- Børli, H. (1958). *Dagene*. Oslo: Aschehoug.
- Daniel, S. R., & Jordan, M. E. (2017). Effects of a Heedful Interrelating Intervention on Collaborative Teams. *Active Learning in Higher Education*, 18(3), 199-212.
- David, W. J., & Roger, T. J. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Anales de Psicologia*, 30(3), 841-851. doi:10.6018/analesps.30.3.201241
- Dillenbourg, P., Baker, M. J., Blaye, A., & O'Malley, C. (1995). The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada & P. Reiman (Eds.), *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science*. (pp. 189-211): Elsevier, Oxford.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dysthe, O. (2005). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Fossåskaret, E. og Aase, T. H. (2014) *Skapte virkeligheter*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Fossland, T., & Tømte, C. E. (2019). Deltaker eller tilskuer? *Uniped*, 42(1), 41-59.

- Freeman, S., Theobald, R., Crowe, A. J., & Wenderoth, M. P. (2017). Likes Attract: Students Self-Sort in a Classroom by Gender, Demography, and Academic Characteristics. *Active Learning in Higher Education*, 18(2), 115-126.
- Gilje, N. og Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halkier, B., & Gjerpe, K. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. New York: State University of New York Press.
- Herberg, E. B., & Helga, J. (2018). *Kunnskap, læring og veiledning i praksis* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Jackson, K., & Bazeley, P. (2019). *Qualitative data analysis with NVivo* (3rd edition. ed.). Los Angeles: Sage.
- Jordan, M. E., & Daniel, S. R. (2010). Heedful Interrelating in the Academic Discourse of Collaborative Groups. *Journal of Classroom Interaction*, 45(2), 4-19.
- Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Bergen: Fagbokforl.
- Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning. (2009).
- Kunnskapsdepartementet. (2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. (meld. St. 16 2016-2017).
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lexén, A., Hultqvist, J., & Amnér, G. (2018). Occupational therapy student experiences of a university mental health course based on an integrated application of problem-based and team-based learning. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 25(1), 70-77.
- Lycke, K. H., (2016). Å lære i grupper. I H. I. Strømsø & K. H. Lycke (Red.), *Når læring er det viktigste : undervisning i høyere utdanning* (2. utg. ed). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- McLafferty, I. (2004). Focus group interviews as a data collecting strategy. *Journal of Advanced Nursing*, 48(2), 187-194.
- Micari, M., & Pazos, P. (2014). Worrying about what others think: A social-comparison concern intervention in small learning groups. *Active Learning in Higher Education*, 15(3), 249-262.

- Nkhoma, M., Sriratanaviriyakul, N., & Quang, H. L. (2017). Using Case Method to Enrich Students' Learning Outcomes. *Active Learning in Higher Education*, 18(1), 37-50.
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. (2011). *Kunnskap for en bedre verden: NTNU - internasjonalt fremragende: strategi 2011-2020 for Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet -NTNU*. Trondheim: NTNU.
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. (2019). Sosialt arbeid – sosionom - Læringsutbytte. Hentet fra <https://www.ntnu.no/studier/hsgsob/laringsutbytte>
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. (2019). Barnevernspedagog – Læringsutbytte. Hentet fra <https://www.ntnu.no/studier/hsgbvb/laringsutbytte>
- Pettersen, R. C. (2017). *Problembasert læring for studenter og lærere : introduksjon til PBL og studentaktive læringsformer* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Pham, T., & Pham, L. (2018). An Analysis of Small Group Interactions of Vietnamese Students under the Bourdieusian Theoretical Lens. *Higher Education Research and Development*, 37(2), 359-372.
- Ringdal, K. (2012). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: fagbokforlaget.
- Silverman, D. (2015): *Interpreting Qualitative Data*. London: Thousand Oaks.
- Sjo, T. K. (2012). Korleis gjekk det med Abdou? Samarbeidslæring som verkemiddel for å betre læringsmiljøet for studentar med norsk som andrespråk. *Uniped*, 35(04), 27-41.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt : Kvalitativ analyse og teoriutvikling* (Forskningsmetoder). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Vygotskij, L. S., Roster, M. T., Bielenberg, T.-J., Skodvin, A., & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Weick, K. E., & Roberts, K. H. (1993). Collective Mind in Organizations: Heedful Interrelating on Flight Decks. *Administrative Science Quarterly*, 38(3), 357-381. doi:10.2307/2393372

