

Av Ingeborg
Alexandersen,
Sigrid Nakrem og
Øyvind Kvello

”Konflikter i studiegrupper – forekomst og konsekvenser for læring og trivsel”

**Ingeborg
Alexandersen**
Intensivsykepleier,
master i rådgivning-
spedagogikk,
Høgskolelektor,
Avdeling for
sykepleierutdanning,
Høgskolen i Sør-
Trøndelag,
Trondheim.
E-post: Ingeborg.
Alexandersen@hist.no

Sigrid Nakrem
Sykepleier, master i
helsevitenskap, PhD i
samfunnsmedisin,
Førsteamanuensis,
Avdeling for
sykepleierutdanning,
Høgskolen i
Sør-Trøndelag.
E-post: Sigrid.
Nakrem@hist.no

Øyvind Kvello
Dr.polit. i
utviklingspsykologi,
Førsteamanuensis,
RBUP Øst og Sør.
E-post: kvellooyvind@
gmail.com

Sammendrag

Studenter i høyere utdanning er ofte organisert i studiegrupper. Hensikten er å utvikle både studentenes akademiske og relasjonelle kompetanse, herunder konflikthåndteringskompetanse. I denne studien ønsket vi å belyse hyppigheten av konflikter i grupper hvor problembasert læring er læringsformen. Vi ønsket også å belyse hvilke konsekvenser konflikter hadde for studentenes trivsel, produktivitet og faglige læringsutbytte. Et spørreskjema ble utviklet for denne studien og data ble samlet inn i 2009. 359 studenter ved bachelor i sykepleie og yrkesfaglærer var respondenter. Halvparten av studentene hadde opplevd konflikt i en studiegruppe. De fleste vurderte konfliktens konsekvenser som små eller nøytrale, mens for åtte prosent av respondentene hadde konflikten alvorlige konsekvenser. Tretten prosent vurderte konflikterfaringen som positiv. Veileders bidrag i konflikthåndteringen ble vurdert som lite betydningsfull.

Nøkkelord: Konflikt, høyere utdanning, veiledning, problembasert læring

Abstract

In higher education students are often organized in learning groups. The students might benefit from it when gaining both academic competence and inter-personal skills, such as management of conflicts. The present study measures students' experiences with conflicts in problem-based learning groups, and how it affects productivity, learning and well-being. Data were collected in 2009 using the questionnaire that was developed for the present study. 359 nursing and vocational teacher students responded. Half of the students had experienced conflicts in their study group. However, mostly these conflicts had few consequences. Eight percent of the students experienced that the conflict had severe consequences. Nevertheless, 13 percent of the students reported positively outcomes from conflicts. Mentors of the group did not significantly help as the students' experienced conflicts.

Keywords: Conflict, higher education, supervision, problem-based learning

INNLEDNING

Studenter i høyere utdanning må forberedes på et yrkesliv karakterisert av forholdsvis flat styringsstruktur, betydelig omfang av kollegasamarbeid samt team- og prosjektbasert arbeid (Fossestøl, 2004). Rammeplaner for norske helsefaglige bachelorutdanninger beskriver at studentene skal kunne samarbeide med brukere og andre yrkesgrupper og demonstrere kunnskap om konflikthåndtering (Kunnskapsdepartementet, 2006 2008).

Problembasert læring (PBL) er en læringsform basert på gruppearbeid hvor studentene har ansvar for egen læring og for å skape samarbeid som bidrar til medstudenters læring gjennom å løse praksisnære arbeidsoppgaver (Pettersen, 2005). Samarbeidet i læringsgrupper tenkes både å bygge på og utvikle relasjonskompetanse, og i litteraturen og i praksis varierer det hvor mye dette fasiliteres eller aktivt utvikles og reguleres av veiledere (Cooper & Carver, 2012; Gwee, 2009; Hendry, Ryan & Harris, 2003; Maudsley, Williams & Taylor, 2008; Mete & Yildirim Sari, 2008). Konstruktiv samhandling og konflikthåndteringskompetanse kan sies å være kjernen i begrepet relasjonskompetanse (Fossestøl, 2004; Kvalsund & Meyer, 2005). Forskning viser at PBL leder til økt selvstendighet i kunnskapstilegnelse, forbedrer evne til kritisk refleksjon samt gir bedret kompetanse i konflikthåndtering (Cooper & Carver, 2012; Seren & Ustun, 2008; Williams & Day, 2009; Williams et al., 2012). Imidlertid kan det være variasjoner i studenters relasjonskompetanse og iver i kunnskapstilegnelse. Hvordan læringsgrupper for studenter i høyere utdanning settes sammen – for eksempel alfabetisk rekkefølge, å sikre aldersvariasjon, selvvalgt eller lignende – er ulikt fra utdanning til utdanning. Det finnes ingen systematisk oversikt over hvilke av disse som gir best læringseffekt, størst trivsel eller lavest konfliktnivå. Søk i databasen PubMed med søkeordene «Problem-based learning» AND «Conflicts» fram til desember 2012 resulterte i få treff, noe som viser at det er lite forskning på konflikter i PBL-grupper.

BEGREPET KONFLIKT OG UTFALL AV KONFLIKTER

Det er mange definisjoner av begrepet konflikt. De tre vi har lagt til grunn i denne studien er:

«Vi kan snakke om konflikt når forskjeller mellom mennesker som er avhengige av hverandre, oppleves som uforenlige og truende i forhold til egne behov og interesser, og når det skapes spenninger og følelser fordi en av partene opplever at den andre benytter makt for å påvirke situasjonen til egen fordel.»

(Ekeland, 2004, side 88)

«En situasjon som er uforenelig med en annen situasjon, som forhindrer, blokkerer eller griper inn i effektiviteten i den andre situasjonen.»

(Johnson & Johnson, 2009, side 380)

«Motsetninger som har nådd et visst spenningsnivå.»

(Skau, 2011, side 110)

Kompetanse i konflikthåndtering definerer vi i tråd med Christensen (2002, forord):

«Konflikthåndteringskompetanse er en form for sosial, intellektuell og emosjonell kompetanse der viten om konflikter, individualpsykologi, samfunnssystemer og problemløsning [...] gir grunnlag for å handle konstruktivt i møte med konflikter slik at begge parter har selvfølelsen og respekten både for seg selv og den/de andre i behold.»

(Christensen, 2002)

Det skilles i litteraturen mellom affektive konflikter, kognitive konflikter og prosesskonflikter. I affektive konflikter/relasjonskonflikter er tyngdepunktet på det affektive, på personene, følelsene og relasjonene mellom dem. De omtales derfor også som emosjonelle og relasjonelle (De Dreu, Van Dierendonck & Dijkstra, 2004) eller affektive (Jehn, 1997). For eksempel kan konflikten handle om personlig smak, politiske preferanser, verdier, personlig stil (De Dreu & Weingart, 2003), kulturell identitet eller deres idiom (talemåte, uttrykk) (Galtung, 2003). Kognitive konflikter er saks- eller fagkonflikter («task conflict»), slik som uenighet om hvordan fagstoff kan forstås eller vurderes (De Dreu & Weingart, 2003). Prosesskonflikter handler om hvordan arbeidet skal gjennomføres, hvem som skal gjøre hva og i hvilken rekkefølge. Prosesskonflikter kan deles inn i affektiv og kognitiv type (De Dreu & Weingart, 2003; Folgerø, 2004; Jehn, 1997).

Sammenhengen mellom de tre konfliktypene (affektiv, kognitiv og prosessuell) kan belyses på følgende måte: Enhver som skal prestere i forhold til noe, tar i bruk kognitiv aktivitet (kunnskaper, tanke, logikk), mens drivkraften i aktiviteten er motivasjonen, hvor følelser er en sentral komponent. Ved konflikt blir drivkraften hindret, og både kognitive og affektive aspekter aktiveres for å håndtere hinderet og frustrasjonen (Kvalsund & Meyer, 2005). Vi valgte i den aktuelle studien å ha et helhetlig perspektiv hvor konflikter ikke deles inn i ulike kategorier, fordi vi var interessert i studenters erfaringer med konflikter i PBL-gruppene generelt og ikke spesifikke typer. Forskning viser likevel at affektive konflikter er destruktive og bør unngås (Folgerø 2004; De Dreu & Van Vianen, 2001; Ekstam, 2001). Sakskonflikter kan stimulere til kreativitet og divergent tenkning, men fordelene synker nokså proporsjonalt med styrken i konflikten (De Dreu & Weingart, 2003). De viser i sin metaanalyse av 35 studier at det er en signifikant positiv korrelasjon mellom saks- og relasjonskonflikter, altså er det sannsynlighet for at disse to formene følger hverandre. Sakskonflikter eller prosessuelle uenigheter blir mest problematiske når det aktiverer sterke, negative emosjoner, som når samspillet med andre oppleves vanskelig og/eller krenkende (Alexandersen, 2006).

STUDIENS HENSIKT

I denne studien ønsket vi å belyse hyppigheten av og konsekvensene av konflikter i PBL-grupper, konkretisert av fire problemstillinger:

1. Hyppigheten av konflikter i PBL-grupper hos studentene ved to bachelorutdanninger i 2009.
2. Hvilke konsekvenser konfliktene har for studentenes trivsel, produktivitet og faglig læringsutbytte.

3. Studentenes kunnskap om konflikthåndtering.
4. Veileders rolle ved konflikter i PBL-gruppene.

METODE

Måleinstrument

Spørreskjema er velegnet for innsikt i studenters erfaring med konflikter i PBL-grupper. Fordi vi ikke fant andre studier på samme tema, utviklet vi et spørreskjema med utgangspunkt i definisjoner av konflikter gjengitt innledningsvis. Kjernebegrep i denne sammenheng er «gruppekonflikter», «læringsutbytte», «trivsel» og «produktivitet» knyttet til PBL. Det er ikke nødvendig å dekke alle variabler knyttet til kjernebegreper for å ivareta begrepsvaliditet (Gall, Gall & Borg, 2007; Ringdal, 2012). Cronbach's alfa ble benyttet for å undersøke utsagnetenes interne konsistens. For spørsmålene om konsekvenser av konflikter var det en Cronbach's alfa på 0,85, mens Cronbach's alfa var 0,83 for spørsmålene om hvilke konsekvenser respondentene mente konfliktene hadde for de andre på PBL-gruppa. Reliabiliteten må sies å være god.

Spørreskjemaet besto av to spørsmål om hvorvidt studenten hadde opplevd konflikter i en lærings-/studiegruppe og i egen PBL-gruppe ved bachelorstudiet de nå går på. Så fulgte fem spørsmål som de som hadde svart «ja» på spørsmål om konflikt i nåværende PBL-gruppe skulle besvare. Det var spørsmål om konsekvenser for trivsel i PBL-gruppa og studiet, egen og gruppas produktivitet samt eget faglig læringsutbytte. Spørreskjemaet ga fem svaralternativer formet som en Likert-skala, som strakte seg fra «i svært liten grad» til «i svært stor grad». For ett spørsmål var svaralternativene hvorvidt konsekvensene var overveiende «negative», «nøytrale» eller «positive». Det var to spørsmål om PBL-veilederen: Visste vedkommende om konflikt i gruppa (med svaralternativene «ja», «kanskje» og «nei»), og i hvilken grad bidro PBL-veilederen til god håndtering av konflikten (formet som en skala som strakk seg fra 1 til 5). De neste seks spørsmålene dreide seg om hvorvidt respondenten kjente til hvilke konsekvenser eventuelle konflikter hadde for andre studenter som hadde erfart konflikt. Avslutningsvis spurte vi om respondentene trodde at de ville komme til å oppleve konflikt i PBL-/læringsgruppa si (med svaralternativene «ja», «kanskje» og «nei») samt hvordan de vurderte egne ferdigheter i konflikthåndtering sammenlignet med medstudenter (på en skala som strakk seg fra 1 til 5). Spørsmålene er gjengitt i tabell 1. Spørreskjemaet hadde et åpent felt med plass for kommentarer. Demografiske data, slik som kjønn, alder osv., ble ikke registrert, hovedsakelig for å ivareta anonymitet ettersom det i to av klassene var kun én mann i hver av klassene.

Utvalg og datasamling

Vi valgte to bachelorutdanninger som anvender PBL som arbeidsform, sykepleier- og yrkesfaglærerutdanning, der to av de tre forfatterne er tilsatt. Studentene ble invitert til deltakelse i studien på en av forelesningene. Skjemaene ble umiddelbart samlet inn etter utfylling. Utvalget besto av 359 respondenter – av dette var 310 studenter ved bachelor i sykepleie (svarprosent 62 %). Det var 93 respondenter fra første årshenhet, 138 fra andre årshenhet og 79 fra tredje årshenhet i bachelor i sykepleie. Fra yrkesfaglærerutdanningen (YFL)

deltok 49 studenter (svarprosent 92 %), hvorav 22 respondenter fra første årshenhet og 27 fra andre årshenhet. Det var ingen signifikante forskjeller mellom svarene til respondentene ved de ulike utdanningene og årshenhet vedrørende erfaringer med konflikt, og ettersom denne studien primært ikke hadde til hensikt å sammenligne grupper av studenter, er alle respondentene slått sammen til én gruppe.

Analyse

Deskriptive analyser ble utført ved bruk av frekvensanalyser og prosentfordelinger i Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versjon 20 (IBM Corporation 1989, 2012). Kjikvadrattest ble anvendt for å analysere sammenhenger mellom erfaring med konflikt og konsekvenser. P-verdier $< 0,05$ ble vurdert som statistisk signifikant. Totalt var det 20 respondenter som benyttet kommentarfeltet. Noen av kommentarene er sitert i drøftingen for å belyse og understreke ulike perspektiver (Ringdal, 2001).

Etiske vurderinger

Ansvarelig for studien hadde tillatelse til innhenting av data fra studiestedets dekan. Studentene ble informert muntlig og skriftlig om hensikten med studien, om anonymitet og frivillig deltakelse. Ingen opplysninger på spørreskjemaet kunne etter innlevering spores tilbake til enkeltpersoner. Spørreskjemaene ble oppbevart utilgjengelig for andre enn forfatterne av denne artikkelen.

RESULTATER

Respondentenes svar med frekvenser, prosentandel, gjennomsnittsverdier og medianverdier er presentert i tabell 1.

Forekomst av konflikt

Omtrent halvparten av studentene (49,2 %) hadde opplevd konflikt i lærings-/studiegrupper de hadde deltatt i. Færre av respondentene hadde opplevd konflikter i nåværende PBL-gruppe (30,3 %), men flere oppga at de kjente til andre som hadde vært involvert i konflikt i PBL-gruppa si ved nåværende utdanning (45,8 %).

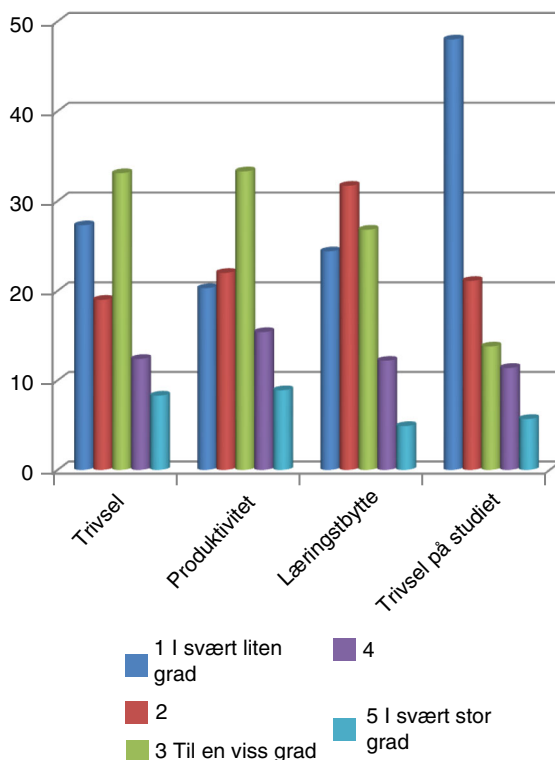
Konsekvenser av konflikterfaringen

Av de som hadde opplevd konflikt i lærings-/studiegrupper, vurderte de fleste at konflikten hadde konsekvenser i liten grad eller kun i en viss grad (se tabell 1 og figur 1). Konsekvensene ble vurdert som i hovedsak nøytrale, mens 13,0 % vurderte opplevelsen som positiv. Imidlertid vurderte de som hadde kjennskap til at andre hadde vært involvert i konflikt i PBL-gruppa si ved nåværende utdanning ($n = 160$) at dette fikk konsekvenser i større grad og var mer negativt for den andre personen (se tabell 1 og figur 2). Av disse respondentene var det 76 som hadde svart «ja» både på at de hadde opplevd konflikt selv og at de hadde kjennskap til at andre hadde vært involvert i konflikt i PBL-gruppa ved bachelorstudiet. Her var det signifikante forskjeller på hvordan de vurderte egen trivsel og den andres trivsel i gruppa i relasjon til erfaring med konflikt ($p = 0,002$) og konsekvenser for læringsutbyttet ($p < 0,001$).

Tabell 1. Forekomst av konflikt og konsekvenser

Har du noen gang opplevd konflikt(er) i en læringsgruppe/ studiegruppe?	Ja: 175 (49,2%) Nei: 181 (50,8%)					
Har du opplevd konflikt(er) i PBL-gruppa di ved dette studiet?	Ja: 108 (30,3%) Nei: 248 (69,7%)					
Hvis du har opplevd konflikt(er) i PBL-gruppa di ved dette studiet, i hvor stor grad hadde konflikten(e) innflytelse på ...	1. I svært liten grad	2.	3. Til en viss grad	4.	5. I svært stor grad	Gj.snitt/ median
... din trivsel i gruppa?	33 (27,3%)	23 (19,0%)	40 (33,1%)	15 (12,4%)	10 (8,3%)	2,55/3
... din produktivitet (engasjement, framdrift, forpliktelse) i gruppa?	25 (7,0%)	27 (7,5%)	41 (11,4%)	19 (5,3%)	11 (3,1%)	2,71/3
... ditt faglige læringsutbytte?	30 (8,4%)	39 (10,9%)	33 (9,2%)	15 (4,2%)	6 (1,7%)	2,41/2
... din trivsel generelt på studiet?	59 (16,4%)	26 (7,2%)	17 (4,7%)	14 (3,9%)	7 (1,9%)	2,06/2
Var disse konsekvensene overveiende negative eller positive for deg?	Negative: 30 (26,1%) Nøytrale: 70 (60,9%) Positive: 15 (13,0%)					
Var PBL-veilederen din klar over at det var konflikt i gruppa?	Ja: 33 (28,7%) Kanskje: 51 (44,3%) Nei: 31 (27,0%)					
I hvilken grad opplevde du at PBL-veilederen din bidro til god håndtering av konflikten?	1. I svært liten grad: 41 (36,9%) 2.: 21 (18,9%) 3. Til en viss grad: 34 (30,6%) 4.: 8 (7,2%) 5. I svært stor grad: 7 (6,3%)					
Kjenner du til at andre på studiet har vært involvert i konflikt i PBL- gruppa si?	Ja: 162 (45,8%) Nei: 192 (54,2%)					
Hvis ja, i hvilken grad tror du dette påvirket personens ...	1. I svært liten grad	2.	3. Til en viss grad	4.	5. I svært stor grad	Gj.snitt/ median
... trivsel i gruppa?	4 (2,5%)	14 (8,6%)	59 (36,4%)	39 (24,1%)	46 (28,4%)	3,67/4

Tabell 1 (forts.)						
Har du noen gang opplevd konflikt(er) i en læringsgruppe/ studiegruppe?	Ja: 175 (49,2%) Nei: 181 (50,8%)					
Har du opplevd konflikt(er) i PBL-gruppa di ved dette studiet?	Ja: 108 (30,3%) Nei: 248 (69,7%)					
... produktivitet (engasjement, framdrift, forpliktelse) i gruppa?	3 (1,9%)	16 (9,9%)	64 (39,5%)	46 (28,4%)	33 (20,4%)	3,56/3
... faglige læringsutbytte?	6 (3,7%)	21 (13%)	77 (47,8%)	37 (23,0%)	20 (12,4%)	3,27/3
... trivsel generelt på studiet?	20 (12,4%)	28 (17,4%)	75 (46,6%)	22 (13,7%)	16 (9,9%)	2,91/3
Tror du disse konsekvensene var negative eller positive for personen?	Negative: 85 (53,8%) Nøytrale: 71 (44,9%) Positive: 2 (1,3%)					
Tror du at du kommer til å oppleve konflikt(er) i PBL-gruppa di?	Ja: 51 (15,0%) Kanskje: 152 (44,7%) Nei: 137 (40,3%)					
Sammenlignet med dine medstudenter, hvordan vurderer du dine egne kunnskaper om konflikthåndtering?	1. Under middels: 1 (0,3%) 2.: 6 (1,9%) 3. Gjennomsnittlige: 220 (70,1%) 4.: 69 (22,0%) 5. Over middels: 18 (5,7%)					



Figur 1. Egen konflikts konsekvenser (n = 121).

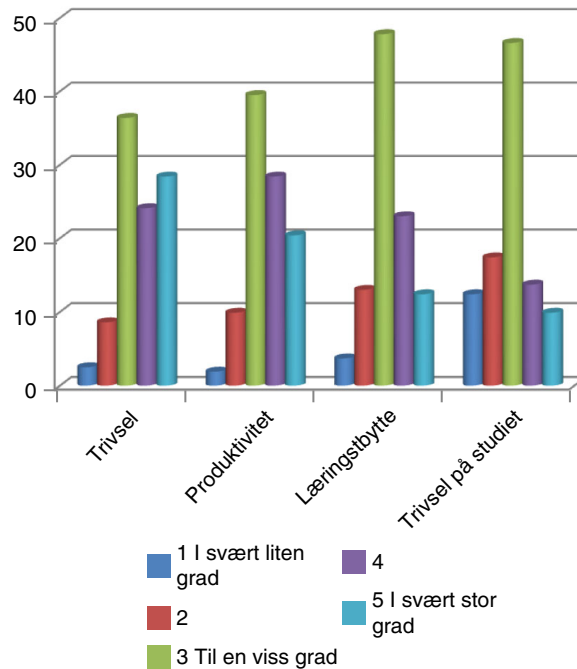
Studentene vurderte at det var sannsynlig at de kom til å oppleve konflikt i løpet av studiet; 15,0 % svarte «ja» og 44,7 % svarte «kanskje» på dette spørsmålet.

Veileders bidrag og egen konflikthåndteringskompetanse

De som hadde opplevd konflikt i PBL-gruppa si var usikker på om PBL-veilederen kjente til dette; 71,3 % svarte «nei» eller «kanskje». Vedrørende PBL-veilederens bidrag til håndtering av konflikten svarte 55,8 % «i svært liten grad» eller «i liten grad» og 30,6 % «i en viss grad». Så godt som alle studentene (97,8 %) mente at de selv hadde gjennomsnittlig eller god kunnskap om konflikthåndtering.

DISKUSJON

Resultatene fra denne studien viste at omtrent halvparten av studentene hadde opplevd konflikt i en læringsgruppe. Dette støtter vår forforståelse av at konflikter opptrer relativt hyppig og at konflikter må ses som en naturlig del av studiegrupper som i sosiale grupper generelt (McClure, 2005; Passos & Caetano, 2005). Konsekvensene av konflikten beskrives av våre respondenter som små eller nøytrale og med små konsekvenser for trivsel på studiet; nesten halvparten av respondentene som hadde konflikterfaring uttrykte at konflikten



Figur 2. Konsekvenser for andre (n = 160).

påvirket deres trivsel i svært liten grad. Dette kan være et uttrykk for at studentene har en forventning om at samarbeid i gruppe medfører konflikter i ulik grad, og at de – som voksne studenter – innehar erfaring som gjør at de er forberedt på og kompetente til å håndtere konfliktene. Denne studien kan følgelig betraktes som en støtte til studier som hevder at PBL har positive effekter når det gjelder evne til å håndtere konflikter (Cooper & Carver, 2012; Seren & Ustun, 2008; Williams & Day, 2009; Williams et al., 2012). PBL-gruppas betydning for sosial tilhørighet har kanskje ikke sentral betydning for trivselen dersom motivasjonen for studiet er høy og det finnes andre muligheter for å knytte vennskap utenom sin PBL-gruppe.

Flere respondenter oppga at de hadde kjennskap til andre som hadde opplevd konflikt enn prosentandelen som selv hadde opplevd konflikt i nåværende PBL-gruppe, og konsekvensene konflikten fikk for andre ble beskrevet som større og negative. Funnene kan tolkes på flere måter. Det kan uttrykke likegyldighet i forhold til konflikten eller hjelpeløshet i forhold til hvordan man skal håndtere den. En respondent skriver i kommentarfeltet det han/hun tror er årsaken til at mange velger å ikke belyse konflikten:

«Mange velger å ikke gjøre noe med konflikten i frykt for at situasjonen skal bli verre ved å ta opp problemet. Dermed blir et mindre problem større ved at det vokser over tid.»

En annen skriver:

«Konflikten ble ikke definert og diskutert i gruppa. Men flere opplevde det frustrerende og gikk til medlemmer utenfor gruppa med sine problemer. Ubehagelig.»

Dette står imidlertid i kontrast til at flesteparten av respondentene (98 %) hevder å ha gjennomsnittlig eller god konflikthåndteringskompetanse. Ettersom det er studentenes subjektive oppfatning av egen konflikthåndteringskompetanse som uttrykkes i denne studien, som mer handler om selvpoppfatning og derved antatt framfor reell kompetanse i konflikthåndtering, må dette resultatet tolkes med forsiktighet. Besvarelser på slike typer spørsmål inneholder vanligvis en betydelig andel pleie og forsvar av selvbildet (Bandura & Schunk, 1981). Ved å distansere seg fra det smertefulle og ubehagelige ved å bli bevisst egne mangler og kanskje negative sider (Hostrup, 2009), vil man oppleve å lykkes og en positiv selvpoppfatning styrkes (Hostrup, 2009; Kvalsund & Meyer, 2005).

Respondenter som har registrert at andre gruppe-medlemmer har vært i konflikt, men som ikke har inkludert konflikten selv, vurderte muligens ikke det faktum at alle blir berørt når en konflikt oppstår mellom deler av gruppa. Konsekvensen var at de ikke involverte seg i konflikter mellom gruppe-medlemmer. Det er viktig å være klar over at hele gruppedynamikken og læringsmiljøet påvirkes av det enkelte gruppe-medlem, og da også av konflikt mellom noen av gruppe-medlemmene (Kvalsund & Meyer, 2005; Maudsley et al., 2008; McClure, 2005).

12 % av respondentene oppga at konflikten i PBL-gruppa hadde positive konsekvenser. Det er i tråd med teori og andre studier som viser at konflikter kan få et positivt utfall og eventuelt føre til vekst for gruppa dersom de løftes fram og bearbeides i gruppa, bidra til økt kreativitet, bedre utnyttelse av gruppe-medlemmenes ulikheter og bedre beslutningsprosesser i gruppa (Ensley, Pearson & Amason, 2002; Jehn & Mannix, 2001; Kvalsund & Meyer, 2005; McClure, 2005; Passos & Caetano, 2005). I disse studiene skilles det imidlertid mellom kognitive og affektive konflikter, noe vi valgte å ikke gjøre i vår studie. En av respondentene kommenterer:

«Har man gode kunnskaper om konflikthåndtering og klarer å skille sak og person, kan en konflikt være sunt. Man lærer noe om seg selv. Men det er mange typer konflikter, derfor vil dette variere fra person til person.»

For en liten andel hadde konflikten alvorlige konsekvenser. Eksempelvis er svaralternativ 5 benyttet av 8,3 % for trivsel i gruppa og 3,1 % for produktivitet (dvs. konflikten hadde konsekvenser i stor grad). Andre studier viser at slike konflikter kan gi dyptgripende konsekvenser for trivsel, læringsutbytte, prestasjon og/eller selvpoppfatning generelt (Alexandersen, 2006; Jehn & Mannix, 2001; Passos & Caetano, 2005). To respondenter uttrykte at konflikten var så alvorlig at de hadde byttet PBL-gruppe: *«Har byttet PBL-gruppe og har det topp på denne gruppe»*, skriver den ene. Det er vanskelig å si om dette er et eksempel på dyptgripende konsekvenser.

Forebygging av konflikter og utvikling av konflikthåndteringskompetanse er sentralt for å forebygge dyptgripende konsekvenser av konflikter i studentgrupper (Alexandersen, 2006; Kvalsund & Meyer, 2005; McClure, 2005; Seren & Ustun, 2008). Ifølge Ensley et al. (2002) er det å skape samhold i gruppa bygd på gruppenormer som åpenhet og gjensidighet, som er viktige konfliktforebyggende tiltak. Tilhørighet og samhold tenderer til å forhindre at

kognitive konflikter trigger affektive konflikter. To av våre respondenter kan tolkes som støtte til dette:

«Måten å jobbe på kan påvirke antall konflikter som kan oppstå. Vi har eget punkt om evaluering hvor vi snakker, kommer med innspill om hvordan det har gått, noe som kan forebygge konflikter i framtiden. Samt gruppeleder som kan styre framdriften er også med å forebygge konflikter.»

«Gruppen vår har evaluering av gruppeprosess der vi tar opp det som måtte være. Dette gjør vi ofte og det fungerer bra. Det forebygger konflikter.»

Å ha tid reservert for fokus på gruppeprosessen, er en viktig faktor for å etablere åpenhet og gjensidighet mellom gruppe medlemmene.

Flertallet av respondentene beskriver veileders rolle som lite betydningsfull i forhold til konflikthåndteringen, og de mener at veileder i de fleste tilfeller ikke har oppfattet konflikten i læringsgruppa. Det er mulig at veileders involvering var unødvendig ettersom flertallet av respondentene beskriver konsekvensene av konfliktene som små eller nøytrale, og at de selv vurderte at de hadde nok kunnskap om konflikthåndtering til å håndtere situasjonen. Likevel er manglende involvering betenkelig ettersom respondentene uttrykker at konsekvensene var negative for noen gruppe medlemmer. En respondent skriver:

«Det bør jobbes med gruppeprosesser i tillegg til det faglige [. . .] det bør være et mål og en oppgave for PBL-veiledere å jobbe med samarbeid i gruppene. Tilstedeværelse av veileder er VIKTIG i PBL, det er ikke enkelt å organisere arbeidet for alle studenter!»

Denne respondenten argumenterer for tydelig involvering av veileder for å fremme godt samarbeid i gruppen.

Veileders rolle som leder og fasilitator i forhold til kunnskapstilegnelse og gruppeprosess, slik det er beskrevet i litteraturen og i andre studier (Gwee, 2009; Pettersen, 2005), ser ikke ut til å ha fungert godt nok der det var alvorlige konflikter. En respondent skriver: «Tror det skjer mye som ikke når fram til veileder.» Omfanget av tid veilederen har hatt sammen med PBL-gruppa kan være en sentral forklaring på veilederes mangel på kjennskap til og involvering i konflikter i studentgruppene samt mangel på opplæring av studenter i slik håndtering. Utilstrekkelig konflikthåndteringskompetanse hos veilederen kan også være en årsak.

Metodiske styrker og svakheter

Denne studien er den første norske studien om konflikter i PBL-grupper. Den kan derfor være et viktig bidrag til å dokumentere forekomsten av konflikter der utdanningen har valgt å benytte PBL som en sentral metode. Spørreskjemaet er utarbeidet av artikkelforfatterne siden det ikke fantes tilsvarende studier som har benyttet spørreskjema. Begrepsvaliditet anses godt ivaretatt siden spørreskjemaet er utviklet med utgangspunkt i teori som beskriver gjeldende begreper i sammenheng med hverandre (Kvalsund & Meyer, 2005; Pettersen, 2005). Reliabiliteten er styrket ved at det er indikasjoner på høy intern konsistens, og studien

har høy svarprosent. Respondentene var de som ville svare mens de deltok på en ikke-obligatorisk forelesning og omfatter fire kull på to studier. Generaliserbarheten er derfor svak i denne studien.

KONKLUSJON

Denne studien viste at omtrent halvparten av studentene i bachelorutdanningen i sykepleie og yrkesfaglærer hadde opplevd konflikter i lærings-/studiegrupper. Selv om forekomsten av konflikter i grupper er relativt hyppig, viser denne studien at konsekvensene for flertallet var av liten betydning. Forekomsten av konflikter i gruppene er derfor ikke et argument som taler mot anvendelse av PBL som læringsform, siden det kan se ut til at flertallet håndterer de konflikter som oppstår på en konstruktiv måte.

Et fåtall hevdet at konflikten hadde alvorlige konsekvenser, og det er viktig for læringsutbytte og trivsel for de det angår at dette blir gitt oppmerksomhet. De fleste hevdet at konsekvensene for dem selv var mindre enn hva de var for medstudenter de kjente til som hadde vært involvert i konflikt. Dette kan være et uttrykk for at det er naturlig å distansere seg fra konflikten for å opprettholde eget selvbylde.

Veiledernes bidrag i forhold til konflikthåndteringen hadde liten betydning. Dette kan tyde på at veileders involvering ikke var etterspurt av studentene eller at veileder hadde for knapp tid sammen med gruppa til å kunne bidra i forhold til de studentene som opplevde alvorlige konsekvenser. Det kan også gjenspeile at studenter og veiledere hadde mangelfulle kunnskaper og ferdigheter i konfliktforebygging og konflikthåndtering, til tross for at nesten samtlige studenter i denne studien hevdet å ha god eller middels konflikthåndteringskompetanse.

Det er videre behov for studier som belyser hyppigheten av konflikter i andre læringsgrupper og hvordan studenter kan lære å håndtere alvorlige konflikter slik at de kan få et konstruktivt utfall. For at studenter skal kunne oppnå slik kompetanse, er det behov for å sette søkelys på veileders prosessuelle så vel som faglige kompetanse. Dette for å kunne imøtekomme samfunnets behov for sykepleiere og helse- og sosialfaglærere som innehar relasjonskompetanse i teamarbeid så vel som i møte med kolleger, studenter og pasienter.

TAKKSIGELSE

Forfatterne retter en stor takk til førsteamanuensis Gørill Haugan ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for sykepleierutdanning, for konstruktive tilbakemeldinger på teksten i manuskriptet og gode råd på veien. Studien har fått økonomisk støtte fra NTNU, Psykologisk institutt.

Litteratur

- Alexandersen, I. (2006). *Konflikt i læringsgruppen: en Q-metodisk undersøkelse av studenters opplevelse av konflikt og konflikthåndtering i læringsgruppe*. Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Bandura, A. & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586–598.

- Christensen, M. H. (2002). *Kompetanse i konflikthåndtering hos lærere i den videregående skolen*. Hovedoppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Cooper, C. & Carver, N. (2012). Problem based learning in mental health nursing: The students' experience. *International Journal of Mental Health Nursing*, 21(2), 175–183.
- De Dreu, C. K. W. & Van Vianen, A. E. M. (2001). Managing relationship conflict and the effectiveness of organisational teams. *Journal of Organizational Behavior*, 22(3), 309–328.
- De Dreu, C. K. W. & Weingart, L. R. (2003). Task versus relationship conflict, team performance and team member satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 741–749.
- De Dreu, C. K. W., Van Dierendonck, D. & Dijkstra, M. T. M. (2004). Conflict at work and individual well-being. *International Journal of Conflict Management*, 15(1), 6–26.
- Ekeland, T.-J. (2004). *Konflikt og konfliktforståelse for helse og sosialarbeidere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ekstam, K. (Ed.) (2001). *Håndbok i konflikthåndtering*. Tangen: NKS Forlaget.
- Ensley, M. D., Pearson, A. W. & Amason, A. C. (2002). Understanding the dynamics of new venture top management teams: cohesion, conflict, and new venture performance. *Journal of Business Venturing*, Volume 17, Issue 4, July 2002, 365–386.
- Folgerø, T. (2004). *Konflikter i prosjektgruppen. Om kognitive og affektive intragruppekongflikter i formelle prosjektgrupper*. Hovedfagsoppgave i cand.polit.-studiet, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Fossestøl, K. (Ed.) (2004). *Relasjonsmestere: om kunnskapsarbeid i det nye arbeidslivet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gwee, M. C. E. (2009). Problem-Based Learning: A Strategic Learning System Design For The Education Of Healthcare Professionals in the 21st Century. *The Kaohsiung Journal of Medical Sciences*, 25(5), 231–239.
- Galtung, J. (2003). *Både og. En innføring i konfliktarbeid*. Oslo: Kagge Forlag.
- Hendry, G. D., Ryan, G. & Harris, J. (2003). Group problems in problem-based learning. *Medical Teacher*, 25(6), 609–616.
- Hostrup, H. (2009). *Gestaltterapi: indføring i gestaltterapiens grundbegreber*. København: Hans Reitzel.
- Jehn, K. A. (1997). A qualitative analysis of conflict types and dimensions in organizational groups. *Administrative Science Quarterly*, 42(3), 530–557.
- Jehn, K. A. & Mannix, E. A. (2001). The dynamic nature of conflict: A longitudinal study of intragroup conflict and group performance. *The Academy of Management Journal*, 44(2), 238–251.
- Johnson, D. W. & Johnson, F. P. (2009). *Joining together: group theory and group skills*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for yrkesfaglærerutdanning*.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Rammeplan for sykepleierutdanning*.
- Kvalsund, R. & Meyer, K. I. S. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Maudsley, G., Williams, E. M. I. & Taylor, D. C. M. (2008). Problem-based learning at the receiving end: A ‘mixed methods’ study of junior medical students’ perspectives. *Advances in health sciences education*, 13(4), 435–451.
- McClure, B. A. (2005). *Putting a new spin on groups: the science of chaos*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Mete, S. & Yildirim Sari, H. (2008). Nursing students' expectations from tutors in PBL and effects of tutors' behaviour on nursing students. *Nurse Education Today*, 28(4), 434.
- Passos, A. M. & Caetano, A. (2005). Exploring the effects of intragroup conflict and past performance feedback on team effectiveness. *Journal of Managerial Psychology*, 20(3-4), 231-244.
- Pettersen, R. C. (2005). *Kvalitetslæring i høgere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget Vigemostad & Bjørke AS.
- Ringdal, K. (2012). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Seren, S. & Ustun, B. (2008). Conflict resolution skills of nursing students in problem-based compared to conventional curricula. *Nurse Education Today*, 28(4), 393-400.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Williams, B. & Day, R. A. (2009). Employer perceptions of knowledge, competency, and professionalism of baccalaureate nursing graduates from a problem-based program. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 6(1), 1-12.
- Williams, B., Spiers, J., Fisk, A., Richards, L., Gibson, B., Kabotoff, W., McIlwraith, D. & Sculley, A. (2012). The influence of an undergraduate problem/context based learning program on evolving professional nursing graduate practice. *Nurse Education Today*, 32(4), 417-421.