

Håkon Lund-Kristensen

# Usikkerhet i tverrfaglige og midlertidige praksisfellesskap

En tematisk orientert diskursanalyse av grupperefleksjoner fra Eksperter i Team

Antall ord: 19938

Masteroppgave i Språk og kommunikasjon i profesjoner

Veileder: Ingrid Stock

Juni 2023



Håkon Lund-Kristensen

# **Usikkerhet i tverrfaglige og midlertidige praksisfellesskap**

En tematisk orientert diskursanalyse av grupperefleksjoner fra Ekspertes i Team

Antall ord: 19938

Masteroppgave i Språk og kommunikasjon i profesjoner  
Veileder: Ingrid Stock  
Juni 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Det humanistiske fakultet  
Institutt for språk og litteratur



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

I dagens samfunn står man overfor en rekke komplekse og sammensatte problemstillinger som krever at personer med ulik faglig kompetanse og bakgrunn samarbeider i tverrfaglige team. Tverrfaglig samarbeidskompetanse er derfor etterspurt i arbeidslivet. For å svare på dette behovet, har Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet (NTNU) utviklet et studietilbud som kalles Eksperter i Team (EiT). Dette er et obligatorisk studieemne for alle studenter på master- og profesjonsstudier ved NTNU. EiT går ut på at studenter fra forskjellige studieretninger plasseres i tverrfaglige grupper på 5-6 deltakere for å samarbeide over 15 undervisningsdager om et felles prosjekt som tar utgangspunkt i et overordnet tema.

Tverrfaglig samarbeid kan oppleves som krevende. Formålet med denne studien er å belyse hvordan EiT-grupper, som eksempler på tverrfaglige og midlertidige praksisfellesskap, beskriver og bearbeider samarbeidssituasjoner preget av usikkerhet. Dette gjør de blant annet gjennom daglige skriftlige grupperefleksjoner. Språk og kommunikasjon spiller her en sentral rolle for hvordan studentene kontinuerlig skaper mening i samspill med hverandre. Denne studien bygger på en tematisk orientert diskursanalyse som metodologisk tilnærming til slike tekster. Hensikten med dette er å få innblikk i erfaringer med usikkerhet og hvilke språklige uttrykksformer som tas i bruk for å beskrive disse. Studien tar utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

*På hvilken måte brukes skriftlige grupperefleksjoner i et tverrfaglig og midlertidig praksisfellesskap for å gi mening til samarbeidserfaringer preget av usikkerhet?*

I tillegg er to underordnede spørsmål utledet fra dette:

- 1. Hva fremheves som betydningsfullt i slike samarbeidssituasjoner?*
- 2. Hvordan beskrives disse samarbeidssituasjonene?*

Analysen viser at usikkerhet var et gjennomgående tema i tekstene, og at dette først og fremst ble beskrevet som noe gruppene ønsket å komme raskt ut av. I beskrivelsene deres uttrykte de at konsensus i prosjektarbeidet (felles virksomhet) og kjennetegn ved samholdet i gruppa (gjensidig engasjement) var to betydningsfulle forutsetninger for prosjektarbeidene deres. Gjentatte ganger trekker studentene også frem at tidspress er en utløsende faktor for opplevelser av usikkerhet som utfordringer i samarbeidet. I analysen viser jeg hvordan ulike retoriske ressurser og kommunikative strategier (delt repertoar) blir tatt i bruk for å beskrive erfaringer med dette. Her legger jeg merke til at disse interagerer med hverandre og fremkaller språklige og tematiske -spenninger.

Denne studien er et bidrag til språkvitenskapelig forskning på refleksjonstekster med et personlig og uformelt preg. Den gir også innsikt i studenters erfaring med usikkerhet i prosjektarbeid slik det kommer til uttrykk i refleksive uttrykksformer i en læringskontekst. Kunnskap om dette kan være nyttig for EiT, men også i arbeidsliv og utdanning der man er opptatt av tverrfaglige samarbeid over en forutbestemt tidsperiode.

## Abstract

In today's society, we are faced with a number of complicated and complex issues that require people with different professional skills and backgrounds to work together in interdisciplinary teams. Interdisciplinary collaboration skills are therefore in demand in working life. To fulfill this, the Norwegian University of Science and Technology (NTNU) has developed a study program called Experts in Teams (EiT). This is a compulsory course for all students in master's and professional studies at NTNU. In EiT, students from different fields of study are placed in interdisciplinary groups of 5-6 participants to collaborate over 15 teaching days on a joint project based on an overarching theme.

Interdisciplinary collaboration can be experienced as demanding. The purpose of this study is to shed light on how EiT groups, as examples of interdisciplinary and temporary communities of practice, describe situations characterized by uncertainty. They do this, in part, through daily written group reflections. Here, language and communication play a central role in how the students continuously create meaning in interaction with each other. This study is based on a theme-oriented discourse analysis as an approach to such texts. The purpose of this is to gain an insight into experiences with uncertainty and which linguistic forms of expression are used to describe these. The study is based on the following research question:

*In what way are written group reflections used in an interdisciplinary and temporary community of practice to give meaning to collaborative experiences characterized by uncertainty?*

In addition, two subordinate questions are derived from this:

1. *What is emphasized as important in such collaborative situations?*
2. *How are these collaborative situations described?*

The analysis shows that uncertainty was a consistent theme in the texts, and that this was primarily described as something the group wanted to get out of quickly. In their descriptions, they expressed that consensus in the project work (joint enterprise) and characteristics of the cohesion of the group (mutual engagement) were two significant prerequisites for their project work. On several occasions, the students highlight that time pressure is a triggering factor for experiences of uncertainty as challenges in their work. In the analysis, I show how various rhetorical resources and communicative strategies (shared repertoire) are used to describe experiences with this. I notice that these interact with each other and evoke linguistic and thematic tensions.

This study is a contribution to linguistic research on reflection texts with personal and informal characteristics. It also provides insight into students' experience of uncertainty in project work as described in reflexive forms of expression in a learning context. This knowledge can be useful for EiT, but also in working life and education where one is concerned with interdisciplinary collaboration over a predefined period of time.

*It is more than fashionable – it is inculcated by our great universities, who believe there is such a thing as psychology which differs from sociology and such a thing as anthropology which differs from both and such a thing as aesthetics or art criticism which is different from both, all three, all four, whatever – and that the world is made of separable items of knowledge, in which if you were a student, you could be examined by a series of disconnected questions called true or false quizzes, quiz-bits, as you might say. And the first point I want to get over to you is that the world is not like that at all. Or let us be more polite. The world in which I live is not like that at all, and as to you, it's your business to live in whatever world you want to.*

*- Gregory Bateson*





## Forord

Først vil jeg gjerne takke faglærerne på MSKIP: Kristin Halvorsen, Gøril Thomassen Hammerstad, Heidi Gilstad og Ingrid Stock. Dere har utviklet et svært interessant og lærerikt masterprogram som jeg håper mange studenter vil benytte seg av i årene framover. En spesiell takk går til veilederen min Ingrid, som faglig sett representerer noe av det jeg setter mest pris på med dette masterstudiet – evnen til konkret og presist beskrive og analysere meningsbærende tekster. Takk for alt dere har lært meg og det flotte engasjementet dere viser for studentene deres.

Jeg vil også takke fagseksjonen i Eksperter i Team for interessen og støtten som dere har vist mht. masterprosjektet mitt. Det har betydd mye underveis i arbeidet. EiT har for øvrig spilt en sentral rolle for den faglige utviklingen min gjennom studietiden i Trondheim.

De to som er aller viktigst for meg å takke er Mamma og Pappa. Gjennom oppveksten har jeg ved flere anledninger forsøkt å gi dere en god del av æren for det jeg klarer å få til, men får ofte høre at «det har du klart selv». Jeg skjønner poenget deres, men skal likevel gjøre et nytt forsøk her. Dere har virkelig betydd alt for fagpersonen og mennesket jeg er i dag. På hver deres måte lærer dere meg stadig noe nytt om livet, tilværelsen og alt som er imellom. Jeg ønsker å gjøre alt jeg kan for å bli en helhet av de to uvurderlige halvpartene som dere representerer for meg. Tusen takk for at dere er så fantastiske forbilder og tusen takk for all støtte og hjelp som jeg har fått gjennom masterarbeidet – det hadde faktisk ikke gått uten dere.

*Håkon Lund-Kristensen - Trondheim, 14.06.2023*



# Innholdsfortegnelse

<b>Figurer og tabeller</b> .....	<b>xiii</b>
<b>Kapittel 1: Introduksjon</b> .....	<b>1</b>
1.1 Studiens formål og forskningsspørsmål .....	2
1.2 Tidligere forskning .....	3
1.2.1 Refleksjonstekster .....	3
1.2.2 Tverrfaglige student-team .....	3
1.2.3 Midlertidige praksisfellesskap .....	4
1.3 Oppgavens oppbygning .....	5
<b>Kapittel 2: Empirisk kontekst</b> .....	<b>6</b>
2.1 Ekspert i Team.....	6
2.1.1 Læringsutbyttet .....	7
2.1.2 Refleksjonsarbeidet.....	7
<b>Kapittel 3: Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>9</b>
3.1 Et dialogistisk perspektiv på språk og kommunikasjon .....	9
3.2 «Spenninger» i refleksjonstekster.....	9
3.3 Praksisfellesskap.....	11
<b>Kapittel 4: Datainnsamling og metode</b> .....	<b>13</b>
4.1 Datamaterialet.....	13
4.2 Forskningsetiske betraktninger .....	13
4.2.1 Innhenting av samtykke .....	13
4.2.2 Forskerposisjon .....	14
4.2.3 Grupperefleksjoner i EiT, fra en students perspektiv .....	14
4.3 Analytisk fremgangsmåte .....	15
4.3.1 Et interaksjonistisk perspektiv i dokumentstudier .....	16
4.3.2 En tematisk orientert diskursanalytisk tilnærming .....	16
<b>Kapittel 5: Analyse</b> .....	<b>18</b>
5.1 Usikkerhet omkring felles virksomhet .....	18
5.1.1 «Vasser litt i groan zone» .....	18
5.1.2 «Tanker om ting som jeg egentlig ikke hadde så mye tanker rundt» .....	23
5.1.3 «Bør være mer tydelig i arbeidsfordeling» .....	24
5.2 Usikkerhet omkring gjensidig engasjement .....	26
5.2.1 «Vanskelig å legge merke til andres negative sider» .....	26
5.2.2 «Situasjonen viser at det er psykologisk trygghet i gruppa» .....	28

5.2.3 «Et stikk i magen» .....	29
5.2.4 «Vanskelig å komme opp med tilbakemeldinger sånn på bestilling».....	30
5.2.5 «Den eneste som ikke var helt enig» .....	31
<b>Kapittel 6: Diskusjon .....</b>	<b>33</b>
6.1 Usikkerhet i praksisfellesskapene.....	33
6.2 Språkets betydning i grupprefleksjonene.....	34
6.3 EiT-grupper som tverrfaglige og midlertidige praksisfellesskap .....	36
<b>Kapittel 7: Avslutning.....</b>	<b>38</b>
7.1 Relevans for praksis.....	38
7.2 Relevans for forskningsfeltet.....	39
7.3 Videre forskning .....	40
<b>Referanseliste .....</b>	<b>41</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>46</b>

## Figurer og tabeller

Tabell 1: Råd til skrivning av personlige refleksjoner.....	8
Tabell 2: Vurderingskriterier Prosessrapporten.....	8
Figur 1: Dimensjoner ved et praksisfellesskap.....	11
Tabell 3: Omfanget av studiens datamateriale.....	13
Tabell 4: Fokale og analytiske -tema i grupperefleksjoner fra EiT.....	17



## Kapittel 1: Introduksjon

I dagens samfunn står man overfor en rekke komplekse og sammensatte oppgaver og utfordringer. Løsningen på slike problemstillinger ligger sjeldent innenfor én fagdisiplin og derfor er tverrfaglige samarbeid en forutsetning for svare på disse (Sortland, 2022a, s. 3). Dette er en av grunnene til at arbeidslivet etterspør kunnskap og ferdigheter om hvordan komplementære kompetanser kan anvendes i faglige fellesskap. Behovet for å krysse tradisjonelle faglige grenser har eksempelvis vært et fokus i helsesektor (Røttingen, 2019), klimapolitikk (Tallaksrud, 2021) og utdanning (Halås et al., 2020). Det har blitt hevdet at universitetene bidrar til å opprettholde fagdisiplinære barrierer og at det derfor bør legges mer vekt på helhetlige og integrerte studietilbud som gjenspeiler det praktiske arbeidslivet (Chettiparamb, 2007, s. 12). Behovet for tverrfaglig og praksisrettet kompetanse er en av grunnene til at prosjektarbeid i studentgrupper har fått en større plass i universiteter og høyskoler (Baldersheim, 2020; Bergheim et al., 2018). Dette blir betraktet som en mulighet for å utvikle yrkesrettet bevissthet, mellommenneskelige egenskaper og kritisk refleksjonsevne.

Eksperter i Team (EiT) er et eksempel på et tverrfaglig prosjektbasert studietilbud, utarbeidet ved Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet (NTNU) i Trondheim (NTNU, u. å.). EiT er et obligatorisk emne for alle studenter på master- og profesjonsstudier ved NTNU. Det går ut på at studenter fra forskjellige studieretninger plasseres i tverrfaglige grupper på 5-6 deltakere for å samarbeide over 15 undervisningsdager om et felles prosjekt som tar utgangspunkt i et overordnet tema. Disse gruppene er igjen samlet i såkalte «landsbyer» med om lag 30 studenter i hver av dem. Emnet ble innført i forbindelse med en større revisjon av sivilingeniørstudiet og skulle svare på arbeidslivets etterspørsel for uteksaminerte kandidater med evne til å samarbeide i grupper på tvers av faglig bakgrunn (Sortland, 2015, s. 285, 287).

Med henvisning til Wengers sosiale læringsteori, kan man si at et prosjektarbeid av den typen studentene gjennomfører i EiT, representerer et «praksisfellesskap». Wenger forklarer at et praksisfellesskap kjennetegnes av at medlemmene i det kontinuerlig forhandler arbeidet deres («felles virksomhet»), gjør en innsats for å tilrettelegge for det sosiale samholdet («gjensidig engasjement») og deltar i etableringen av rutiner og konsepter som de alle kan ta i bruk («delt repertoar») (Wenger, 1998, s. 2). Denne beskrivelsen deler fellestrekk med EiT sin erfaringsbaserte læringsform, som går ut på at studentene oppfordres til å bli mer bevisst over hvordan de utvikler faglige og sosiale samhold (Hovdhaugen & Aamodt, 2005, s. 9-10). EiT vektlegger derfor refleksjon over egen praksis og læring i samspill med andre mennesker og fagområder, blant annet gjennom daglig innleverte skriftlige gruppreflleksjoner.

Gruppreflleksjonene i EiT er en øvelse i å reflektere over og sette ord på betydningsfulle samarbeidssituasjoner i et fellesskap, noe som fordrer at gruppa utvikler en felles forståelse av disse. Lowry et al. (2004, s. 72) definerer denne typen samskriving som en sosial prosess der utformingen av et dokument forhandles, koordineres og kommuniseres frem. Forskning har vist at dette kan fremme refleksiv tenking, spesielt hvis tanken er at de lærende skal delta i og lære av diskusjoner (Storch, 2005, s. 154). Studier på tverrfaglige team vektlegger i denne sammenhengen betydningen av konsensus for å definere utfordringer, vurdere mulige aksjoner og identifisere løsninger (Defila & di Giulio, 2017, s. 357). Dette betyr ikke at teamet må være enige i ett og alt, men at de utvikler én felles og nyansert forståelse av det aktuelle saksforholdet.

Studenter som har erfaring med prosjektarbeid sier at det opplevdes som motiverende og produktivt, men at det samtidig kan by på en rekke utfordringer (Baldersheim, 2020; Sjølie, 2023). Det vises blant annet til at det kan være frustrerende hvis ulike forventninger til arbeidet utløser motsetninger og spenninger. I tillegg har studentene hengende over seg formelle vurderingskrav og en begrenset tidsramme. Slike kontekstuelle forhold kan sette fellesskapet deres på spill og lede til opplevelser av usikkerhet. Språk og kommunikasjon spiller her en sentral rolle for hvordan studentene kontinuerlig reforhandler og skaper mening i samspill med hverandre (Bergheim et al., 2018, s. 20, 44). På bakgrunn av dette er grupperefleksjonene i EiT egnet for å undersøke og få innblikk i hvordan slike prosesser beskrives og bearbeides. Med et språkvitenskapelig blikk på disse tekstene, kan man blant annet se nærmere på hvilke temaer og retoriske ressurser som brukes for å gi mening til erfaringene deres.

### 1.1 Studiens formål og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien er å belyse hvordan EiT-grupper, som eksempler på tverrfaglige og midlertidige praksisfellesskap, beskriver samarbeidssituasjoner preget av usikkerhet. Usikkerhet kan oppstå gjennom hele prosjektarbeidet og for eksempel handle om hvilke idéer gruppa skal jobbe videre med eller hvorvidt medlemmene føler at de kan være ærlige overfor hverandre. Grupperefleksjonene utfordrer studentene til å sette ord på hva som skjer i disse prosessene for hver dag som går. Slike tekster kan gi innsyn i læringserfaringer som oppstår utenfor observerbare undervisningskontekster, noe som kan være vanskelig å fange opp med andre datainnsamlingsmetoder (Rose, 2019, s. 434).

Som empirisk grunnlag for studien, har jeg samlet inn grupperefleksjonene fra én EiT-landsby gjennomført våren 2023. Tekstene undersøkes gjennom en tematisk orientert diskursanalyse, som vektlegger sammenhengen mellom analytiske og fokale tema som er relevante for den empiriske konteksten (Roberts & Sarangi, 2005, s. 633). Analysen vil sette søkelys på utdrag der usikkerhet kommer enten eksplisitt eller implisitt til uttrykk (fokale tema) og de retoriske ressursene som tas i bruk (analytiske tema). Det er derfor ikke relevant å kommentere på hva studentene faktisk kan ha tenkt og følt i situasjonene de beskriver eller refleksjonstekster som et pedagogisk verktøy. Studien er heller opptatt av de språklige valgene de har tatt for å konstruere mening gjennom slike tekster. Teori om praksisfellesskap vil også bli anvendt for å illustrere hvordan EiT-gruppene etablerer et felles forståelsesrom rundt oppgavene de får og samspillet i gruppa. Sammenfattet tar studien utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

*På hvilken måte brukes skriftlige grupperefleksjoner i et tverrfaglig og midlertidig praksisfellesskap for å gi mening til samarbeidserfaringer preget av usikkerhet?*

I tillegg er to underordnede spørsmål utledet fra dette:

- 1. Hva fremheves som betydningsfullt i slike samarbeidssituasjoner?*
- 2. Hvordan beskrives disse samarbeidssituasjonene?*

Disse forskningsspørsmålene kan bidra til å svare på studiens overordnede formål. De aktualiserer en læringskontekst der studenter med ulik faglige bakgrunn forventes å samarbeide over et avgrenset tidsrom og setter fokus på samskrevne refleksjonstekster som en måte å gi mening til samarbeidserfaringer. Slik bidrar min studie til språkvitenskapelig forskning som



grunnlag for å beskrive og analysere arbeid i tverrfaglige student-team. Dette kan gi innsikt i refleksjonstekster i høyere utdanning, studenters erfaring med usikkerhet i prosjektarbeid og bruk av reflektive uttrykksformer i en læringskontekst. Kunnskap om dette kan være nyttig innenfor rammene av EiT, men også ellers i arbeidsliv og utdanning der man er opptatt av tverrfaglig samarbeid over en avgrenset tidsperiode.

### 1.2 Tidligere forskning

Det er hovedsakelig tre forskningstemaer som er av interesse for dette masterprosjektet: forskning på refleksjonstekster, tverrfaglige student-team og midlertidige praksisfellesskap.

#### 1.2.1 Refleksjonstekster

I anvendt språkvitenskap har forskning på refleksjonstekster i stor grad fokusert på andrespråk (Ahmed, 2019; Allison, 1998; Darhower, 2004; Porto, 2007), i tillegg til rollen som refleksjon spiller i samskriving (Higgins et al., 1992; Storch, 2005). Utenfor språkvitenskapelig forskning, har det også vært fokus på bruken av refleksjon som tilnærming til læring i høyere utdanningskontekster, både for å oppøve generelle studieferdigheter (King, 2002; Ramlal & Augustin, 2020; Robbins et al., 2020) og yrkesspesifikk faglig kyndighet, for eksempel innen lærer- (Colognesi et al., 2021; Klemp, 2012; Penlington et al., 2022) helse- (Kennison, 2006; Wald et al., 2012), ingeniør- (Huang & Kalman, 2012) og entreprenørskapsutdanning (Yeoh, 2017). Mitt masterprosjekt er imidlertid ikke primært opptatt av refleksjonsskriving som læringsmetode, men hvordan språket i slike tekster beskriver samarbeidsprosesser.

Studien min er først og fremst relevant i lys av såkalte «diary studies/methods», som tar utgangspunkt i tekster med en relativt løs struktur og et sterkt personlig preg. Antall studier på dette feltet er begrenset, blant annet fordi denne typen datamateriale har hatt et rykte på seg for å være lite «robust» og sensitiv for hukommelsesskjelheter («recall bias») (Rose, 2019, s. 443). Eik-Nes (2008) tok imidlertid utgangspunkt i slike tekster i hennes doktorgradsavhandling som fokuserte på hvordan loggskrivning kan påvirke studenters utvikling av faglig identitet. Datamaterialet i hennes studie bestod av studentlogger fra et doktorgradsemne som gikk ut på å stimulere studentenes akademiske skriveferdigheter. Eik-Nes oppdaget blant annet at studentene brukte disse tekstene til å forhandle om ulike roller, holdninger og posisjoner. Hun la også merke til at de tok i bruk flere språklige markører for å interagere med dem selv (introspektivt) og leseren.

#### 1.2.2 Tverrfaglige student-team

Foruten studier som har kartlagt studenters evaluering av EiT (Hovdhaugen & Aamodt, 2005; Larsen, 2012; Wallin et al., 2017), er det ikke gjort mye forskning direkte knyttet opp mot emnet. Rustad (2005) skrev imidlertid hovedoppgave i anvendt språkvitenskap om latter sin ansiktsbevarende funksjon i samtale ved å observere EiT-team. Hun beskrev hvordan gjensidig humoristisk sans, spesielt i samtalens innledende og avsluttende faser, skapte en trygg ramme rundt gruppas felles virksomhet. I tillegg la hun merke til at mangel på latter (som et tilbakekoblingssignal for å signalisere at taleren er anerkjent og forstått) kan lede til usikkerhet. Sjølie et al. (2022) tok også utgangspunkt i EiT, med hovedfokus på gjennomføringen av emnet under corona-pandemien og hvordan studentene forholdt seg til de digitale løsningene som ble iverksatt da samfunnet var nedstengt. Studien viste at det digitale læringsmiljøet gikk negativt

utover studentenes sosiale interagering, men også hvordan gruppene reflekterte og diskuterte for å innføre tiltak som kunne bedre trivselen og samarbeidet i gruppa.

Brandshaug og Sjølie (2021) forsket også på EiT da de undersøkte skriftlige narrativ i prosessrapporter fra emnet. Her la de vekt på skildringer av usikkerhet, noe som er særlig relevant for mitt masterprosjekt. De viste blant annet hvordan lærere og student-team kan bearbeide utfordringer på en måte som oppfordrer til læring, istedenfor å sette seg fast i frustrasjon. De tok i bruk konseptet «liminalitet», som referer til faser i et samarbeid preget av kreativ tvetydighet og løsningsorientert desorientering. De viste hvordan undervisere kan fasilitere opplevelsen av trygghet i usikkerhet og motivere studenter til å lære av situasjoner de ellers ville hastet seg gjennom. I sammenheng med dette oppdaget Weurlander et al. (2019), Paletz et al. (2017) og Barnes & de Villiers Scheepers (2018) at studenter har en tendens til i utgangspunktet å oppfatte usikkerhet som noe negativt. Forskning på design-team har imidlertid vist at redusert motivasjon og produktivitet i krevende faser av et prosjekt kan motvirkes dersom studenter oppfordres til å ta eierskap til og bearbeide slike utfordringer (Dringenberg & Purzer, 2018; Lewis et al., 2018; Pavelich et al., 1995; Svihla & Reeve, 2016).

### 1.2.3 Midlertidige praksisfellesskap

Språkvitenskapelige studier på praksisfellesskap er opptatt av den faglige og sosiale diskursen i mindre grupperinger (Ho, 2011; Ryan, 2015). Ho (2011) har for eksempel vist hvordan graden av høflighet i e-poster kan variere fra det ene praksisfellesskapet til det andre. Studien hans tok utgangspunkt i skriftlige diskursive strategier i tre praksisfellesskap, for å undersøke likheter og forskjeller i relasjonsarbeidet deres. Han fant at hvorvidt medlemmene så det som nødvendig å skrive utfyllende setninger eller formulere seg kort og konsist, hadde sammenheng med både praksisfellesskapets formål og hvor lenge samarbeidet hadde vart. Et annet eksempel er Ryan (2015) sin intervjustudie av deltakere i tverrfaglige, universitetsbaserte praksisfellesskap. Studien analyserte diskursive beskrivelser (muntlige) av praksisfellesskap-begrepet. Deltakerne var stort sett samstemte når det kom til beskrivelsen av sentrale rammebetingelser for et praksisfellesskap, som for eksempel hvem som er en del av det og hvordan kommunikasjonen i det er etablert. Beskrivelsene begynte imidlertid å divergere da de redegjorde for den oppfattede verdien av praksisfellesskap. Noen la vekt på tilhørighet og deltakelse, og andre var mer opptatt av engasjement og innovasjon, noe som Ryan hevder har sammenheng med praksisfellesskap-begrepetts tvetydighet.

Flere studier har også undersøkt praksisfellesskap etablert for et kortere og avgrenset tidsrom. Fearon et al. (2012) forsket på sosial læring i student-team som simulerte virkelighetsrettede praksisfellesskap. Med utgangspunkt i erfaringer fra et ledende britisk universitet, oppdaget de at slike kortvarige studentprosjekter kan være en viktig kilde til utvikling av team-ferdigheter, refleksjonsevne og erfaring med effektiv beslutningstaking. Musikkfestivalbransjen har også blitt omtalt som et «midlertidig» praksisfellesskap (Comunian, 2017; Juriado & Gustafsson, 2007). Comunian (2017) tok eksempelvis utgangspunkt i liten gatefestival i Medway (Storbritannia), for å undersøke samarbeidspraksiser i kreative og kulturelle bransjer. Studien tok i bruk en spørreundersøkelse og semistrukturerte intervju med artister og arrangører som deltok i festivalen. Disse hevdet at slike relativt kortvarige prosjekter gir gode muligheter for at artister kan lære av hverandre og etablere nettverkene de trenger for å støtte den finansielle

siden av arbeidet deres. Juriado og Gustafsson (2007) gjennomførte også semistrukturerte intervju med arrangører av Melodifestivalen (som foregår over fem uker i fem svenske byer), i tillegg til at de også fikk følge og observere disse i arbeid 24 timer i døgnet. De la merke til fire sentrale faktorer for slike praksisfellesskap: [1] etablering av trygghet, stabilitet og felles forståelse, [2] klar arbeidsfordeling og kompetansekartlegging, [3] overføring av taus kunnskap og [4] et morsomt og imøtekommende «sosialt lim».

### 1.3 Oppgavens oppbygning

I neste kapittel presenterer jeg den empiriske konteksten for denne studien – Ekspertes i Team. Her vil jeg legge vekt på utformingen, det forventede læringsutbyttet og refleksjonsarbeidet i emnet. Deretter vil jeg presentere studiens teoretiske rammeverk i kapittel 3. Dette omfatter studiens overordnede dialogistiske perspektiv på språk og kommunikasjon og teorien som ligger til grunn for begrepet praksisfellesskap. I kapittel 4 vil jeg gjøre rede for de metodologiske valgene jeg har tatt underveis i dette masterprosjektet. Her vil jeg presentere datamaterialet, vurdere forskningsetiske overveielser og tydeliggjøre min analytiske fremgangsmåte. Analysen i kapittel 5 er delt inn i to deler, der jeg tar utgangspunkt i to aspekter ved usikkerhet som kom frem i datamaterialet. I kapittel 6 vil jeg diskutere funnene mine. Her vil jeg legge vekt på EiT som tverrfaglige og midlertidige praksisfellesskap, i tillegg til å drøfte de fokale og analytiske temaene som ble tatt i bruk i studentenes beskrivelser av samarbeidssituasjoner preget av usikkerhet. Til slutt vil jeg i kapittel 7 sammenfatte funnene fra studien og reflektere over dens relevans i praksis, betydning for forskningsfeltet og mulighetene for fremtidig forskning.

## Kapittel 2: Empirisk kontekst

I dette kapitlet blir den empiriske konteksten for studien presentert. Hovedsakelig vil det redegjøres for utformingen av EiT, med fokus på det forventede læringsutbyttet og den pedagogiske tilnærmingen til refleksjonsskriving i emnet.

### 2.1 Eksperter i Team

EiT tilsvarer 7,5 studiepoeng og foregår på vårsemestret (NTNU, u. å.). Hver EiT-landsby er praktisk sett strukturert som separate emner, med egne emnekoder og et unikt tema som er forankret i emneområder fra samfunns- og arbeidslivet. Noen eksempler er «arkitektur for ikke-arkitekter», «biomaterialer og helse» og «skoleanlegget – et sted for læring og trivsel». Det finnes både norsk- og engelsktalende landsbyer, i tillegg til at de kan være fysiske, heldigitale eller ta i bruk hybride løsninger. Landsbyene gjennomføres enten intensivt (foregår hver ukedag i de tre første ukene av januar) eller langsgående (én dag i uka over 15 uker gjennom semesteret) og er delt inn i tre perioder: oppstartsfasen, arbeidsfasen og ferdigstillingsfasen. Studentene plasseres i en landsby basert på en prioritert liste de sender inn i løpet av høstsemesteret. Fagseksjonen i EiT fordeler studentene i henhold til et prinsipp om at det ikke skal være mer enn to studenter fra samme studieretning i én studentgruppe.

Gruppene samarbeider om et prosjekt som de hovedsakelig utformer fritt, men som er utledet på bakgrunn av landsbytemaet. Hver landsby ledes av et fasilitator-team med én eller flere faglærere, kalt landsbyledere, i tillegg til minst to læringsassistenter (NTNU, u. å.). Landsbylederen har ansvaret for de faglige rammene. Læringsassistentenes hovedoppgave er å observere og fasilitere studentene. For det meste arbeider gruppene selvstendig, men gjennom landsbyløpet gjennomfører fasilitator-teamet en rekke forberedte aktiviteter, som samspillsøvelser, referansesamtaler, presenterer teori og støtter studentene der det trengs. Det er imidlertid kun landsbylederen som skal ta en «veiledende rolle». Læringsassistentene skal ikke vurdere studentene på noen måte, men observere dem, stille åpne spørsmål og oppfordre til refleksjon og bevisstgjøring (Sortland, 2022b, s. 12-13).

I 2021 ble EiT tildelt Utdanningskvalitetsprisen for høyere utdanning (Sortland, 2021). Juryen trakk frem at emnet hadde vært i kontinuerlig utvikling og hadde stor relevans for samfunn og yrkesliv. EiT ledes hovedsakelig av en egen fagseksjon, som koordinerer emnet, lærer opp undervisningspersonalet, gjør forskning og oppretter dialog med studentene og lytter til erfaringene deres. Ikke alle studenter på NTNU har vært like begeistret for emnet (Gerhardsen, 2003; Hugubakken, 2005). Kritikken har blant annet pekt på at det forventes mer arbeid enn det et fag på 7,5 studiepoeng skulle tilsi. Enkelte har også hevdet at emnet er bortkastet tid og irrelevant for deres studieretning. Det ble imidlertid gjennomført en undersøkelse våren 2022, som viste at 64 % av rundt 3000 studenter var fornøyd eller svært fornøyd med emnet (Sjølie, 2023). EiT-staben har også fått tilbakemeldinger fra offentlige og private virksomheter som har samarbeidet med dem, om at studentene som har tatt emnet virker samarbeidsorienterte og reflekterte angående deres bidrag i et team (Sortland, 2015, s. 291).

### 2.1.1 Læringsutbyttet

I oppstarten av EiT blir studentene presentert for problemområder, muligheter og utfordringer som er knyttet til landsbytemaet (NTNU, u. å.). Dette presenteres av landsbylederen eller en aktør fra et forskningsmiljø eller en bedrift som landsbyen samarbeider med. Deretter utformer gruppene en problemstilling for å avgrense temaet. Gruppens sluttarbeid får én felles karakter (A-F, bortsett fra enkelte profesjonsrettede studieretninger som får godkjent eller ikke godkjent), basert på en prosjekt- og prosessrapport som vektet likt. Prosjektrapporten inneholder problemstillinger, metoder og resultater som illustrerer idéen, produktet eller konseptet som gruppa har utarbeidet. Prosessrapporten inneholder gruppas beskrivelser av diverse samarbeidssituasjoner, erfaringer og refleksjoner som oppstod underveis i arbeidet. I begge disse rapportene redegjøres det både for hva hvert enkelt gruppemedlem har bidratt med og hvordan gruppa som helhet har arbeidet. Tidlig i landsbyløpet skal gruppene også utarbeide en obligatorisk samarbeidsavtale, der de blir enige om hvordan de forventer at alle på gruppa skal bidra i fellesskapet. Denne avtalen blir ikke vurdert, men er ment som en støtte for gruppene dersom det oppstår uenighet om roller og fordeling av oppgaver.

Formålet med EiT er at studentene skal utvikle samarbeidskompetanse, med sikte på gjøre dem bedre i stand til å delta i velfungerende tverrfaglige team (NTNU, u. å.). I tråd med dette fremgår det i studentveiledningen fra 2023 at det forventede læringsutbyttet i emnet omfatter en rekke kunnskaper og ferdigheter (Sortland, 2022b, s. 8-9). Kunnskapsutbyttet handler om gruppeprosesser, innsikt i individuelle og kollektive handlingsmønstre og forutsetninger for godt tverrfaglig gruppearbeid. Ferdighetene går ut på å anvende fagkompetansen sin i samspill med representanter fra andre fagområder og reflektere og analysere samarbeidssituasjoner (f.eks. håndtering av konflikt, kommunikasjon, planlegging og beslutningstaking). Studenter som har gjennomført emnet sier selv at de har lært betydningen av å ta seg god tid til å reflektere over samarbeidsprosesser, å gi og ta imot tilbakemeldinger, økt innsikt i å jobbe med studenter fra andre fagområder enn sitt eget og økt motivasjon, som følge av at de får arbeide med praksisrettede og konkrete oppgaver (Sjølie, 2023). Samtidig kommer det frem at teamarbeid kan bli krevende når studenter med ulike forventninger og faglig bakgrunn skal arbeide sammen. I en evaluering av hvorvidt mål og innhold i EiT samsvarer sett fra studentenes perspektiv, viser Hovdhaugen og Aamodt (2005, s. 57-58) at læringsmål rettet mot utvikling av «samarbeidskompetanse» (f.eks. forståelse for gruppedynamikk) ble opplevd som oppfylt, men at de som var rettet mot «tverrfaglighet», var usikkert og tvetydig for studentene.

### 2.1.2 Refleksjonsarbeidet

I EiT møter studentene situasjoner som kan være uklare, forvirrende og komplekse, der de blir konfrontert med sin egen og andres usikkerhet (Sortland, 2022a, s. 6). Refleksjonsarbeidet i emnet er derfor ment å skape struktur og bevisstgjøring gjennom landsbyløpet. Det omfatter både personlig refleksjonsskriving, muntlige og skriftlige grupperefleksjoner og de endelige prosessrapportene. I grupperefleksjonsskrivingen oppfordres studentene til å ta utgangspunkt i følgende prosess: [1] velg én situasjon, [2] skriv personlige refleksjoner, [3] få frem alles perspektiv, [4] felles refleksjon i gruppa (basert på de individuelle refleksjonene), [5] hva har dere lært (som gruppe) og [6] skriv ned refleksjonene (Sortland, 2022a, s. 10-11). Studentene får følgende råd til skriving av personlige refleksjoner (tabell 1):

	OBJEKTIVE HENDELSER	REFLEKSJONER
OM DEG SELV	Noter situasjoner eller episoder hvor du eller andre sa eller gjorde noe som medførte at du ble berørt på egne eller andres vegne. Eksempelvis, ble såret, sint eller glad, fornøyd, stolt o.l.	Hvordan forstår du dine reaksjoner - på deg selv, dine tanker og følelser, verdier og forventninger. Hva sier reaksjonene om deg? Er dette noe du ofte reagerer på? Er dine tanker noe du vil dele med andre i gruppa, ta opp med enkeltpersoner eller holde for deg selv?
OM ANDRE	Ord, handlinger, holdninger eller unngåelser hos andre som du har tanker om og som du reagerte på. I løpet av dagen bør du ha hatt noen tanker og refleksjoner om alle i gruppen (minst én gang). Var det tilløp til dannelse av subgrupper?	Hva reagerte du på ved andre? Hva sier reaksjonen om deg, om den eller de det gjelder - om deres egenskaper, følelser, samarbeidsevne, verdier og forventninger? Bør dette tas opp med enkeltpersoner eller i gruppa, diskuteres, gjøres til gjenstand for feedback - eller bør det helst ligge?
OM GRUPPA	Situasjoner, forhold eller varig preg på gruppa som du merket deg og som du synes bør endres eller som berørte deg i noen grad - uavhengig om du synes de er viktige eller ikke, positive eller negative. Før dem opp, gjerne med en rask vurdering av deres betydning ved å sette ulike antall +’er eller -’er foran.	Inngår hendelsen(e) i et gjentakende mønster? Er dette noe som hemmer eller fremmer arbeidet til enkeltpersoner eller gruppe og derfor bør tas opp og forsøkes endret?

Tabell 1: ‘Råd til skriving av personlige refleksjoner’. Utklipp fra *Refleksjonsbok EiT 2023*, s. 23.

Grupperefleksjonene støttes ikke av en tilsvarende tabell, men disse rådene er også relevante for dem. Hensikten med disse tekstene er å konkretisere og dele det man har opplevd i gruppearbeidet (Sortland, 2022a, s. 9). På denne måten kan studentene lære å se sine egne og andres erfaringer fra ulike perspektiver og oppdage nye sider ved dem. Til å begynne med har studentene en tendens til å forstå grupperefleksjonsskrivingen som et referat av dagens hendelser (Veine et al., 2017, s. 5). Det tar tid og veiledning før studentene er fortrolig med skrivingen av tekstene som et verktøy for å bli mer bevisst over utfordringer knyttet til egen praksis og gruppas sammensetning og oppgaver.

I tillegg introduseres studentene for det EiT kaller SITRA-øvelsen. Øvelsen tar navnet sitt fra fire aspekter som EiT beskriver som en «komplett» grupperefleksjon: Situasjon, Teori, Refleksjon og Aksjon (Veine et al., 2017, s. 5). Den går ut på at gruppene ser tilbake på tidligere grupperefleksjoner og analyserer hvorvidt de har vektlagt disse fire aspektene. Til tross for at studentene blir presentert for slike modeller, får de muligheten til å bestemme selv hvordan de ønsker å utforme grupperefleksjonene. Studentene vet også at fasilitator-teamet leser tekstene og at de kan bli fasilitert på bakgrunn av det de har skrevet (Sortland, 2022a, s. 9, 16). Det påpekes også at grupperefleksjonene fungerer som et forarbeid til prosessrapporten (Sortland, 2022b, s. 21; Veine et al., 2017, s. 3). Det er verdt å nevne at selv om grupperefleksjonene ikke blir vurdert, inngår de samme bestanddelene av SITRA-øvelsen i vurderingskriteriene for prosessrapporten, noe som kan virke inn på skriveprosessen (tabell 2):

Karakter	Situasjoner	Teori	Refleksjoner	Aksjoner
Karakter A & B	Velger ut samarbeidssituasjoner og beskriver konkret hva som ble sagt og gjort, og hvordan enkelt-medlemmene reagerte (tanker og følelser).	Analysere eget samarbeid ved bruk av teori og begreper på en selvstendig og kritisk måte. Teori relateres til beskrivelser av eget samarbeid.	Analysere samarbeidet på en meget god måte gjennom både individuelle refleksjoner og grupperefleksjoner. Reflekterer meget godt over hvordan det var å gi og ta imot tilbakemeldinger, hvordan faglige forskjeller har påvirket samarbeidet og læringsutbytte ved undervisningslutt. Underbygger refleksjonene med konkrete eksempler fra samarbeidet.	Begrunner valg av iverksatte tiltak (aksjoner) for å forbedre samarbeidet. Relaterer tiltakene til refleksjoner over samarbeidssituasjoner. Diskuterer effekter og evaluerer virkningen av tiltakene i ettertid.

Tabell 2: ‘Vurderingskriterier Prosessrapporten’. Utklipp fra *Studieveiledningen i EiT våren 2023*, s. 21.

### Kapittel 3: Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet blir studiens teoretiske rammeverk presentert. Jeg vil starte med det overordnede og tydeliggjøre hva det vil si at jeg tar et dialogistisk perspektiv på språk og kommunikasjon. Deretter presenterer jeg relevante retoriske ressurser og hvordan disse produserer «spenning» i refleksjonstekster. Til slutt vil jeg utdype begrepet praksisfellesskap og hvorfor dette er relevant for studiens empiriske kontekst.

#### 3.1 Et dialogistisk perspektiv på språk og kommunikasjon

Dialogismen knyttes ofte til språk- og litteraturforskeren Mikhail M. Bakhtin, som videreførte Vygotskijs arbeid på læring som meningsskaping i sosiale fellesskap (Klemp, 2012, s. 18; Linell, 1998, s. 49). Hans tilnærming til dialog vektlegger sammenhengen mellom interaksjon og kontekst i kommunikatív samhandling, og står i motsetning til det tradisjonelle, monologistiske synet på språk (Linell, 1998, s. 35-36). Monologismen beskriver enkeltindividets intensjoner og indre tankeprosesser i et lineært forhold mellom taleren, hans budskap og en passiv lytter. Fra et dialogistisk perspektiv, handler interaksjon derimot om at subjektets bidrag i samtale inngår i et gjensidig meningsskapende samspill. Ifølge Bakhtin forholder subjekter seg aktivt til tidligere ytringer og mulige reaksjoner, ved å posisjonere seg fortløpende i lys av hverandres utsagn og egne holdninger (i Klemp, 2012, s. 18). For å forstå en ytring, må den derfor tolkes som ett ledd i en kjede av ytringer og handlinger – den kan ikke løsrives fra konteksten. Kontekst er ikke en ansamling av fastkodede meninger, men heller noe som stiger frem fra subjektens kommuniserte oppfatning av situasjonen de er orientert mot. Språkets bruk og den gitte konteksten er slik sett uløselig sammenbundet.

Det dialogistiske perspektivet har blant annet blitt brukt for å forske på refleksjonstekster (Eik-Nes, 2008; Klemp, 2012). Eik-Nes skriver i sin doktorgradsavhandling om forhandlinger av faglig identitet gjennom loggskrivning, hvordan et dialogistisk rammeverk fremhever at skrivning også kan anses som en form for dialog (Eik-Nes, 2008, s. 42-43). Med utgangspunkt i Bakhtin forklarer Eik-Nes videre at skrivning er en «dobbelt-bundet dialog» («double dialogue»), ikke bare mellom skriveren og leseren i en konkret situasjon, men også mellom dem og den kulturelle konteksten som begge er en del av. Klemp (2012, s. 19-20) referer til det samme i hennes doktorgradsavhandlingen om praksisloggen som «vandrestav» for lærerstudenter. Hun poengterer at refleksjonstekstene hun har forsket på utspiller seg innenfor lærerutdanningens kommunikasjonssfære og er derfor en gjenklang av «stemmer» som ikke kun tilhører enkeltstudenten, men også medstudenter, elever og universitetsfaglærere. Det er altså en dialog og interaksjon mellom tekster, personer og kontekster både her og nå og fremover og bakover i tid. Dette er overførbart til studentenes arbeid med refleksjonstekstene i EiT. Disse tekstene uttrykker både egne og andres erfaringer, forventninger til det videre arbeidet og er dessuten del av en løpende kommunikasjon med fasilitator-teamet.

#### 3.2 «Spenninger» i refleksjonstekster

Eik-Nes (2008, s. 47-49) bruker begrepet «spenning» («tension») for å illustrere hvordan studenter beskriver «hva som står på spill» i en refleksjonstekst. Tanken bak dette er at personlige, sosiale og kulturelle stemmer (f.eks. holdninger og standpunkt) interagerer med hverandre i én og samme tekst, enten overlappende eller divergerende. Dette kan skape et

dynamisk forhold mellom leser og skriver, der begge forsøker å tyde hva spenningene handler om (jf. det dialogistiske perspektivet på tekster). Spenninger kan for eksempel handle om at de som skriver tekstene veksler og forhandler mellom ulike identiteter og roller. Spenning kan også være en form for tilbøyelighet, basert på hvorvidt skriveren tilpasser seg andres perspektiver eller forventede lesere. Skrivere kan også i ulik grad forholde seg til det etablerte og aksepterte (innenfor de aktuelle sosiale, kulturelle eller fagdisiplinære rammene), eller oppsøke ukjente, nye og varierte uttrykksformer. Eik-Nes (2008, s. 49) trekker også frem at i studentskrevne tekster kan spenning være en kilde til konflikt mellom ulike grupperinger. Dette kan for eksempel handle om splid mellom student-grupper (f.eks. fagdisiplinære), et asymmetrisk forhold mellom student og underviser eller forsoning med egen gruppetilhørighet.

Eik-Nes (2008) viser hvordan studenter bruker refleksjonstekster til å både redusere og skape spenninger ved å forhandle mellom ulike holdninger («stances») i interaksjon med leseren («engagement»). Hun tar utgangspunkt i en rekke retoriske ressurser for å identifisere hvordan dette kommer til uttrykk i tekstene. For det første kan dempere («hedges») og forsterkere («boosters») brukes for å beskrive en grad av sikkerhet/usikkerhet i ytringer (Eik-Nes, 2008, s. 77, 80). Dempere (f.eks. «litt», «muligens» og «ikke så veldig») indikerer at skriveren ikke ønsker å fullkomment forplikte seg til ytringen, mens forsterkere (f.eks. «mye», «såpass» og «utvilsomt») uttrykker tydelighet, engasjement og påståelighet overfor leseren. For det andre kan holdningsmarkører («attitude markers») uttrykke skriverens affektive standpunkt i ytringer (Eik-Nes, 2008, s. 81). Verb som «slite», «bekymre» og «frykte», og adjektiver som «frustrert», «spent» og «glad», kan brukes for å indikere et emosjonelt budskap til leseren. For det tredje signaliserer pronomener (f.eks. «jeg» og «min») i selvomtale («self-mentions»), hvilken plass skriveren har i ytringen (Eik-Nes, 2008, s. 86). Selvomtale kan også peke på flere individer (f.eks. «vi», «vår» og «oss») som deltar i en felles aktivitet, eksempelvis i et gruppeprosjekt. For det fjerde kan skriveren bruke spørsmål for å invitere leseren inn i deres ståsted, noe som kan gjøre det lettere å sette seg inn i spenningene som er i omspill (Eik-Nes, 2008, s. 94).

I sammenheng med mitt masterprosjektet, kan Eik-Nes (2008) sin tilnærming til spenninger i refleksjonstekster anvendes for å undersøke hvilke holdninger og forestillinger som kommer til uttrykk i beskrivelser av usikkerhet i EiT. Slike spenninger kan eksempelvis handle om enkeltindividets bidrag til fellesskapet, samspillet i gruppa, framdriften i arbeidet eller emnets undervisningsopplegg. Dette kan komme til uttrykk på flere måter enn kun de ovennevnte retoriske ressursene. For eksempel kan kontraster brukes for å sette ulike holdninger opp mot hverandre (Edwards, 1994; Hammerstad et al., 2020). Dette kan indikere både drøfting (f.eks. «det var på den ene siden kjipt, men på den andre også nyttig») og moralske opposisjoner («f.eks. «jeg synes at jeg bidrar mer enn han»). Redegjørelser («accounts») kan også brukes for å tydeliggjøre holdninger, intensjoner og oppfatninger (Copes & Cardwell, 2014; Scott & Lyman, 1968). Dette er som regel basert på skriverens fornemmelse av at enkelte handlinger må legitimeres overfor leseren, for eksempel gjennom forklaringer, begrunnelser eller unnskyldninger. Metaforer kan også brukes som en måte å uttrykke en holdning eller et standpunkt (Mey, 2006; Steen, 2006). For eksempel referer metaforen «brobygging mellom fagene» til et tverrfaglig samarbeid, men samtidig indikerer det også en forestilling om at «noe må gjøres» for å samarbeide tverrfaglig.



### 3.3 Praksisfellesskap

Wenger utviklet begrepet praksisfellesskap for å beskrive individer som er sammenbundet i kollektivt definerte holdninger, forventninger og verdier (Wenger, 1998, s. 1-2). Han forklarer at i et praksisfellesskap lærer deltakerne av og med hverandre gjennom engasjement i ulike aktiviteter. Dette kan foregå hvor som helst, som for eksempel over samtaler i lunsjpausen eller i utfordrende diskusjoner angående et felles problem. Uformelle læringsmuligheter spiller derfor en sentral rolle i praksisfellesskap. Wenger knytter dette blant annet til moderne bedriftsvirksomhet (Wenger, 1998, s. 3). Han poengterer at enkelte bedrifter har forstått at utvikling og fornyelse av kunnskaper og ferdigheter er essensielt for å holde seg konkurransedyktige i deres respektive bransjer, men at mange fortsatt har lite kunnskap om hvordan dette best kan tilrettelegges i praksis. Etter hans oppfatning overskygger databaser og formelle systemer (spesielt i større bedrifter) de dynamiske formene for kunnskapsutvikling som utgjør de verdiskapende forskjellene. Han hevder at dette krever en ledelse, så vel som ansatte, som er villige til å delta i kommunikative og fortløpende kunnskapsprosesser. Geografisk nærhet, arbeidsdelegering og fellesinteresser er imidlertid ikke tilstrekkelig for å danne et velfungerende praksisfellesskap. Wenger forklarer derfor at et praksisfellesskap kjennetegnes i henhold til tre dimensjoner (Wenger, 1998, s. 2; 1999, s. 73):



Figur 1: Dimensjoner ved et praksisfellesskap (Wenger, 1998; 1999). Oversatt og illustrert av meg.

**Felles virksomhet («joint enterprise»):** handler om praksisfellesskapets forståelse av og respons på situasjonene de står overfor (Wenger, 1999, s. 77-82). Felles virksomhet betyr ikke nødvendigvis enighet, ettersom diskusjoner kan være et grunnlag for økt produktivitet. Enkeltindivider kan også reagere på forskjellige måter i møte med de samme hendelsene. I slike tilfeller handler felles virksomhet om å finne ut hvordan de individuelle forståelsene kan bringes nærmere hverandre. Praksisfellesskap er heller ikke isolerte enheter, men skapes innenfor sosiale, kulturelle og institusjonelle kontekster. Dette introduserer forpliktelser og forventninger som setter rammer for deres felles virksomhet. Noen er eksplisitt formulert (f.eks. regler på en arbeidsplass), og andre virker indirekte inn på praksisfellesskapet (f.eks. fagdisiplinære diskurser og kulturelle normer). Slike betingelser er ofte utenfor praksisfellesskapets kontroll, men måten man håndterer og bearbeider eksterne inntrykk på, henger sammen med gruppens kapasitet til å forhandle om en felles virksomhet. Dette gjelder også interne konflikter. Gjensidig ansvarliggjøring og meningsforhandling spiller i begge tilfeller en sentral rolle for å koordinere fremtidige aksjoner og tiltak.

I EiT kan felles virksomhet for eksempel handle om:

- Konsensus overfor prosjektets problemstilling.
- Opplevelsen av en rettferdig arbeidsfordeling.
- Hvorvidt gruppas oppfatninger drar i ulike retninger.

**Gjensidig engasjement («mutual engagement»):** handler om at medlemmene av et praksisfellesskap tar del i meningsforhandlinger som definerer hva som utfordrer og opprettholder samholdet deres (Wenger, 1999, s. 73-77). Et praksisfellesskap består altså av mer enn bare deltakelse i et sosialt nettverk – det handler også om et fellesforstått engasjement. Fysisk nærhet er som nevnt ikke en tilstrekkelig forutsetning for gjensidig engasjement, men interaksjon og kommunikasjon er helt nødvendig. Man må inkluderes i praksisfellesskapet for å engasjere seg i det, på samme måte som at engasjement skaper tilhørighet. Engasjement kommer ikke av seg selv – det må etterstrebnes og utvikles. Praksisfellesskapet består av et mangfold av identiteter som representerer én felles stemme («slik tenker vi i vårt fellesskap»), samtidig som det kan være viktig å opprettholde enkeltindividets identitet og behov. Et praksisfellesskap er derfor ikke et entydig homogent og konfliktløst samhold. Uenighet og spenning kan være like viktige prosesser som aksept og ivaretagelse.

I EiT kan gjensidig engasjement for eksempel handle om:

- Hvordan gruppa gir tilbakemeldinger til hverandre.
- Opplevelsen av trygghet og medmenneskelighet.
- Medlemmenes faglige og sosiale innsats for fellesskapet.

**Delt repertoar («shared repertoire»):** handler om meningsforhandlende ressurser som praksisfellesskapet opparbeider og gjør seg fortrolige med i løpet av samarbeidet deres (Wenger, 1999, s. 82-84). Repertoaret er ikke nyttig bare fordi det gjenspeiler historien bak fellesskapets gjensidige engasjement («dette har vi lært sammen»), men også fordi det kan brukes for å håndtere nye situasjoner. Tidligere erfaringer spiller altså en sentral rolle for hvordan et praksisfellesskap håndterer nye utfordringer og muligheter. Disse ressursene bestemmer imidlertid ikke hvilke meningsforståelser som passer for enhver situasjon. Dette medfører at tvetydige samarbeidsprosesser må reforhandles for å skape nye meningsforståelser. Etableringen av et delt repertoar er slik sett en kommunikativ aktivitet som går ut på at ulike forståelser og nye inntrykk kontinuerlig interagerer med hverandre. I denne sammenheng poengterer Wenger at praksisfellesskap som tar seg tid til det uforutsigbare og forvirrende, kan oppdage nye løsninger og idéer som de ellers ikke hadde tenkt på.

I EiT kan delt repertoar for eksempel handle om:

- Gruppas gjentatte bruk av begreper og uttrykk.
- Aksjoner som gruppa skisserer basert på samarbeidserfaringer.
- Samarbeidsavtalen som vedtas i fellesskap.

## Kapittel 4: Datainnsamling og metode

Dette masterprosjektet bygger på en dokumentstudie av grupperefleksjoner fra en EiT-landsby gjennomført våren 2023. I dette kapittelet vil jeg først presentere datamaterialet og deretter opplyse om forskningsetiske overveielser og avgjørelser som ble tatt i løpet av studien. Til slutt vil den analytiske fremgangsmåten presenteres.

### 4.1 Datamaterialet

Tidlig i masterprosjektet bestemte jeg at datamaterialet skulle bestå av grupperefleksjoner fra EiT. Til å begynne med vurderte jeg å hente tekster fra flere landsbyer, men kom frem til at det ikke var en hensiktsmessig datamengde innenfor rammene av en masteroppgave. Ettersom det finnes et bredt mangfold av landsbyer, var jeg usikker på hvilken jeg skulle hente grupperefleksjoner fra. Jeg bestemte meg for at det måtte være en intensiv landsby (som varer til slutten av januar), slik at datamaterialet kunne stå ferdig tidlig i semesteret. I tillegg så jeg for meg at det helst burde være en norskspråklig landsby, ettersom jeg skulle skrive masteroppgaven på norsk. I et møte med to representanter fra fagseksjonen i EiT, utpekte de en landsby som tilfredsstilte disse kriteriene. Landsbyen bestod av 5 grupper med 5 studenter i hver av dem (én hadde 4). Med hjelp fra landsbylederen fikk jeg tilgang til grupperefleksjonene som hadde blitt innlevert til studienettverket BlackBoard (digitalt som PDF-filer). Gruppene leverte ikke inn like mange tekster (som det kan ha vært flere grunner til, men er ikke kjent for meg). Ingen av dem leverte refleksjonstekster den første og siste landsbydagen (noe som er vanlig i EiT). Datamaterialets omfang er som vist i følgende (tabell 3):

Gruppe	Studenter	Antall tekster	Antall ord	Gj.snitt ord/dag
Gruppe A	4	13	9933	764
Gruppe B	5	12	5779	465
Gruppe C	5	13	14597	1122
Gruppe D	5	10	5453	545
Gruppe E	5	9	9801	1089

Tabell 3: Omfanget av studiens datamateriale.

### 4.2 Forskningsetiske betraktninger

Masterprosjektet har blitt godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (06.12.2022 med referansenummer 561813). NSD fastslo at studiens personvernulempe og risiko var lav. Av anonymitetshensyn ble alle navn byttet med koder som kun jeg hadde nøkkelen til. Alle pronomen som kunne identifisert en «han» eller «hun», er byttet ut med «hen». Jeg har også valgt å ikke oppgi navnet på landsbyen som jeg har hentet datamaterialet fra. Dokumentene ble oppbevart på en passordbeskyttet skylagringstjeneste som jeg har fått tilgang til av NTNU.

#### 4.2.1 Innhenting av samtykke

Et betydningsfullt valg jeg sto overfor, var på hvilket tidspunkt i landsbyløpet jeg skulle samle inn samtykke. På den ene siden ønsket jeg å gjøre dette så tidlig som mulig for å sikre et passende antall forskningsdeltakere. På den andre siden var jeg bekymret for at dersom studenten visste at tekstene skulle forskes på, kunne det virke inn på refleksjonsskrivingen. Til

slutt ble det bestemt at samtykke skulle innhentes på den tredje landsbydagen. Grunnen til det var at det skulle gjennomføres enda et forskningsprosjekt i denne landsbyen parallelt med mitt. For å unngå at studentenes arbeid ble forstyrret over flere landsbydager, kom jeg og landsbylederen frem til at samtykke for de to studiene skulle hentes på samme landsbydag.

Jeg presenterte masterprosjektet mitt for studentene og informerte hva deres deltakelse i studien ville bety for dem. Det ble understreket at studien på ingen måte ville få virkninger for vurderingen i emnet og at de ikke trengte å gjøre noe annet enn å levere grupperefleksjonene på vanlig måte. Jeg understreket også at dersom én på gruppa ikke ønsket å delta, ville jeg ikke samle inn tekster fra den gruppa. Alle studentene i landsbyen skrev under på at de ønsket å delta. Samtykkeskrivet er vedlagt (vedlegg 1) i denne masteroppgaven.

### 4.2.2 Forskerposisjon

Som forsker er det sentralt å vurdere hvilken posisjon man har til den empiriske konteksten i studien. For min del er det viktig å tydeliggjøre at jeg allerede har god kjennskap til det som skjer på innsiden av EiT. Jeg har vært læringsassistent i emnet i to omganger (våren 2021 og 2023), både intensivt og langsgående, i tillegg til at jeg året imellom var student i emnet selv. Bacheloroppgaven min i pedagogikk tok også utgangspunkt i grupperefleksjoner fra EiT. Videre har jeg gjennomført et fordypningsfag i fasilitering av gruppeprosesser (IØ3000 på NTNU), som drives i regi av fagseksjonen i EiT.

På den ene siden kan man hevde at forholdet mitt til EiT virker inn på troverdigheten av masterprosjektet mitt. Man kan si at jeg mangler «analytisk distanse» til det jeg forsker på (Skilbrei, 2019, s. 60). For eksempel kan man stille seg kritisk til hvorvidt jeg forsøker å forsvare intensjonene og læringsutbyttet med EiT. På den andre siden kan kjennskapen min til EiT være en styrke for studien. Posisjonen min kan beskrives som en «insider», altså at jeg har førstehåndskunnskap om det og de jeg forsker på (Sixsmith et al., 2003, s. 579). Jeg visste blant annet før jeg gikk inn i studien hvordan grupperefleksjoner i EiT ble gjennomført fordi jeg har lest, analysert, skrevet og fasilitert slike tekster mange ganger tidligere. Ettersom jeg også har vært student på NTNU i snart fem år, kjenner jeg godt til hvordan EiT omtales blant studentene, både på godt og vondt. I lys av det ovennevnte, vil jeg understreke at denne masteroppgaven ikke er et forsøk på å promotere EiT. Mitt overordnede formål er å bidra til et forskningsområde som, etter mitt syn, i større grad burde vært utforsket.

### 4.2.3 Grupperefleksjoner i EiT, fra en students perspektiv

I lys av mine erfaringer med grupperefleksjoner i EiT, ønsker jeg å redegjøre for noen aspekter ved dem som ikke nevnes eksplisitt i emnets formaliserte dokumenter (emnebeskrivelsen, studieveiledningen eller refleksjonshåndboka). For det første kan den pedagogiske bruken av refleksjon i studentenes respektive studieretninger, ha en (betydelig) innvirkning for hvorvidt de oppfatter arbeidet med refleksjonstekstene i EiT som nyttig. Dette kan også være med å prege de øvrige forventningene de har til emnet.

For det andre gir grupperefleksjonene et innblikk i studentenes erfaringer på en som man ikke nødvendigvis får tilgang til gjennom observasjon. Gruppene oppfører seg eksempelvis mer formelle i fasiliteringsinteraksjoner enn slik de ellers gjør i selvstendig arbeid. Det kan derfor virke som at de «senker skuldrene» i grupperefleksjonene. Dette legger man blant annet merke

til i formuleringene deres (f.eks. mtp. muntlig språk, interne vitser og rettskrivingsfeil) og ved at de hopper frem og tilbake mellom faglige innspill og emosjonelle utsagn. I tillegg skrives tekstene som oftest på slutten av en drøy seks timers arbeidsdag og bærer derfor av og til preg av å være skrevet av «slitne studenter». Grupperefleksjonene er derfor betydelig annerledes enn prosjekt- og prosessrapportene, som er mer gjennomarbeidede og strukturerte faglige tekster.

For det tredje kan grupperefleksjonenes utforming, selv innad i samme landsby og gruppe, variere betraktelig, både med tanke på skrivestil, strukturering og mengde tekst. Noen skriver avsnitt på vegne av hele gruppa, mens andre er mer opptatt av å avklare hvem som har tenkt og sagt hva. Noen skriver en lengre og mer sammenhengende tekst, mens andre skriver stikkord. Det vanligste er en blanding av dette, ofte i følgende mønster: en felles situasjonsbeskrivelse, etterfulgt av individuelle refleksjoner som avsluttes med en felles konklusjon.

### 4.3 Analytisk fremgangsmåte

Før jeg går inn på studiens analytiske hovedprinsipper, er det aktuelt å nevne at jeg ble nødt til å endre på masterprosjektet etter den første gjennomgangen av datamaterialet. Min opprinnelige forskningsinteresse var primært rettet mot praksisfellesskap og faglig identitet (se vedlegg 1), men fordi jeg registrerte at grupperefleksjonene i liten grad kunne si noe om sistnevnte (noe som vil drøftes i diskusjonskapitlet), bestemte jeg meg for å se bort ifra dette. Jeg rettet derfor søkelyset mot EiT-gruppens meningsforhandlinger i et tverrfaglig og midlertidig praksisfellesskap. Deretter fortsatte jeg den overordnede bearbeidingen av datamaterialet og noterte ned refleksjonstemaer og uttrykksformer som gikk igjen på tvers av gruppene. Her la jeg merke til at en betydelig andel av grupperefleksjonene inneholdt erfaringsbeskrivelser angående faser og situasjoner der studentene ikke visste hva de skulle gjøre i prosjektarbeidene deres. Dette ledet til usikkerhet som studiens overordnede fokale tema.

I lys av denne oppdagelsen gjorde jeg en ny gjennomgang av datamaterialet ved å søke etter (med digitale verktøy) tekstavsnitt der ordet usikkerhet ble eksplisitt nevnt. Slik fant jeg også frem til en rekke andre ord og uttrykk som ofte ble tatt i bruk i sammenheng med de aktuelle avsnittene. Disse nøkkelbegrepene hjalp meg til å få et innsyn i hva slags samarbeidssituasjoner som hadde utløst en opplevelse av usikkerhet. Deretter gjorde jeg en mer grundig tematisk analyse av fokale temaer innunder hovedtemaet usikkerhet. Jeg så også nærmere på de retoriske ressursene som regelmessig ble tatt i bruk. I analysearbeidet plukket jeg ut en rekke utdrag som fremhevet funnene mine. Utdragenes relevans vil begrunnes i analysens underkapitler. Grupperefleksjonene varierte også betraktelig med tanke på skriftstørrelse, bruk av sammenhengende tekst og punktlistor. Derfor formaterte jeg dem slik at alle så like ut.

Utvalget endte på 42 utdrag fra datamaterialet (både lengre tekstavsnitt og enkeltsetninger). I de tilfellene jeg presenterer flere utdrag etter hverandre, er det fordi jeg ønsker å fremheve sammenhengen mellom dem. Analysen er inndelt i to underkapitler som begge består av 10 «samlinger» av utdrag jeg anser som sentrale for å svare på forskningsspørsmålet mitt. Tanken bak dette er å vise hvordan beskrivelser av usikkerhet gis ulike språklige uttrykk og går igjen på tvers av flere grupper og gruppe-medlemmer. Dersom jeg ikke hadde tatt en slik tilnærming, kunne det totale antallet utdrag vært lavere.

#### 4.3.1 Et interaksjonistisk perspektiv i dokumentstudier

På grunn av refleksjonsteksters subjektive preg, kan det være vanskelig å gjøre innholdet relevant for andre mer formaliserte kontekster. En måte å imøtekomme dette, i tråd med det dialogistiske perspektivet, er å ta et interaksjonistisk perspektiv i dokumentstudier (Mik-Meyer & Järvinen, 2005, s. 10, 15). Dette refererer til en forståelse av mening som et relasjonelt fenomen, som vil si at man ikke er interessert i å lete etter iboende meninger i teksten, men heller hvordan sosiale kontekster tilskrives mening gjennom språk. Der man fra et mer tradisjonelt og objektivistisk ståsted ville forstått dokumenter som speilbilder av virkeligheten, sier man fra et interaksjonistisk perspektiv at dokumenter kan skape flere betydninger i møte med ulike aktører – det er en «objektivert sosial virkelighet» (Dahler-Larsen, 2005, s. 241; Mik-Meyer & Järvinen, 2005, s. 20). Når det kommer til refleksjonstekster, er det derfor essensielt å erkjenne at de ikke nødvendigvis reflekterer alle sider ved skriverens subjektive holdninger, tanker og følelser. Forskeren må derfor sette søkelyset på hvordan deltakerne tar i bruk språket for å formidle deres kontekstualiserte forståelse.

Et interaksjonistisk perspektiv på grupperefleksjonene i EiT kan imøtekommes på flere måter. Man kan eksempelvis fokusere på ordforrådet (f.eks. gjentakende begreper) og retoriske ressurser som brukes i meningsskapingen (f.eks. pronomen, modaliteter og kategoriseringer). Innholdet i tekstene er heller ikke bare uformet av én person, men hele gruppa. Dette åpner for å undersøke hvordan gruppe medlemmene forholder seg til hverandre. Tekstene er også knyttet til bestemte forventninger (utledet fra personlige erfaringer og faglige, diskursive eller sosiale førforståelser) angående hva som er relevant å skrive om innenfor konteksten av EiT. Undersøkelser av dette kan belyse hvilke forestillinger av usikkerhet som gruppene beskriver.

#### 4.3.2 En tematisk orientert diskursanalytisk tilnærming

I analysen støttet jeg meg til en tematisk orientert diskursanalytisk tilnærming. Denne metoden vektlegger sammenhengen mellom analytiske språkvitenskapelige tema og fokale tema som er relevante for den empiriske konteksten (Roberts & Sarangi, 2005, s. 633). Braun og Clarke (2006, s. 82) påpeker at et «tema» må fange opp et mønster i datamaterialet som er relevant for studiens forskningsspørsmål. I dette masterprosjektet setter jeg søkelys på hvordan usikkerhet kommer enten eksplisitt eller implisitt til uttrykk (fokale tema). Videre er jeg interessert i de retoriske ressursene som tas i bruk for å beskrive dette (analytiske tema).

Diskursanalyser er opptatt av språk i bruk – altså, kommunikative handlinger som utføres når språket brukes i bestemte kontekster (Handford & Gee, 2013, s. 1). For eksempel i dokumentstudier er forskeren interessert i hvordan en tekst omfatter et samspill av ytringer som skaper et helhetlig budskap over flere setninger. Hvert ord og uttrykk har imidlertid ikke én bestemt mening som kan analyseres frem. I diskursanalyser snakker man heller om meningspotensialer. For eksempel referer usikkerhet til et definerbart konsept, men betydningen av dette konseptet kan tilskrives ulike meninger i bestemte sammenhenger av forskjellige individer. For å tydeliggjøre dette i analysen, vil jeg kommentere på utdragene hovedsakelig på to måter. I de tilfellene jeg skriver hva gruppene «beskrev/skrev», referer jeg til det som kommer eksplisitt frem i utdragene. Dersom jeg skriver hva de «uttrykte/indikerte», referer jeg til min analyse av det som kom til uttrykk mer implisitt.

Teorien om praksisfellesskap vil også anvendes for å illustrere hvordan EiT-gruppene etablerer et felles forståelsesrom i møte med oppgavene de får i emnet og samspillet i gruppa. Her er det viktig å understreke at jeg ikke forsøker å avgjøre om gruppene er et praksisfellesskap eller ikke. Analyser av praksisfellesskap handler heller om å identifisere kjennetegnene ved det – altså, på hvilken måte felles virksomhet, gjensidig engasjement og delt repertoar kommer til uttrykk (Koliba & Gajda, 2009, s. 103). I min studie er jeg opptatt av hvordan dette gjøres gjennom en refleksiv dialog. Dialoger i praksisfellesskap spiller en sentral rolle for å skape mening fra erfaringer i interaksjon med andre (Cunliffe, 2002; Koliba & Gajda, 2009, s. 107). Det er i tråd med dette at jeg, med henvisning til Eik-Nes (2008), forstår grupperefleksjonene som en form for dialog (preget av "spenninger") mellom skriver (gruppene) og leser (fasilitator-teamet). For å analysere hvordan dette kommer frem i tekstene, vil jeg kommentere på de mest fremtredende retoriske ressursene. Her vil jeg ta for meg flere av de som Eik-Nes (2008) analyserte i hennes studie, i tillegg til de andre jeg beskrev i underkapittel 3.2.

Sammenfattet tar dette masterprosjektet utgangspunkt i følgende fokale og analytiske tema:

<b>Fokale tema</b>	<b>Analytiske tema</b>
Usikkerhet	Dempere
Felles virksomhet	Forsterkere
Gjensidig engasjement	Holdningsmarkører
Delt repertoar	Selvomtale
	Spørsmål
	Kontraster
	Redegjørelser
	Metaforer

*Tabell 4: Fokale og analytiske -tema i grupperefleksjoner fra EiT*

## Kapittel 5: Analyse

I dette kapittelet skal jeg analysere hvordan EiT-gruppene bruker grupperefleksjonene for å gi mening til erfaringene deres. Et gjennomgående tema som tydeliggjorde seg i datamaterialet, var hvordan studentene beskrev faser og situasjoner preget av usikkerhet. Gjennom analysearbeidet kom jeg frem til to sentrale aspekter ved dette: usikkerhet omkring felles virksomhet og usikkerhet omkring gjensidig engasjement:

*EiT-gruppenes usikkerhet omkring felles virksomhet*, kommer til uttrykk i beskrivelser av prosjekt-progresjonen deres og de forventningene og oppgavene som er pålagt dem i emnet. Dette omfatter blant annet at de skal bli enige om en problemstilling som svarer på oppgaven fra EiT og er gjennomførbar innenfor tiden de har til disposisjon. Utdragene handler slik sett om refleksjonsspørsmål som: «hva holder vi på med nå, og hva betyr dette for oss»?

*EiT-gruppenes usikkerhet omkring gjensidig engasjement*, kommer til uttrykk i beskrivelser av samholdet i gruppa. Dette omfatter blant annet situasjoner der diskusjoner føres, uenigheter oppstår eller at de tildeles samspillsøvelser fra fasilitator-teamet. Utdragene handler slik sett om refleksjonsspørsmål som: «hvordan skal vi samarbeide og hva holder oss sammen i gruppa»?

I det følgende vil jeg presentere en rekke utdrag som illustrerer disse to hovedårsakene til usikkerhet. Situasjonene som presenteres handler ikke nødvendigvis utelukkende om den ene eller den andre av disse årsakene, men ofte også om sammenhengen mellom dem. Derfor vil det også tydeliggjøres hvordan flere enn én av praksisfellesskap-dimensjonene er relevante for det gjeldende utdraget. Utdragene består av tanker og følelser som er beskrevet både på individ- og gruppenivå<sup>1</sup>.

### 5.1 Usikkerhet omkring felles virksomhet

I dette underkapittelet vil jeg presentere tre eksempler på usikkerhet omkring felles virksomhet: opplevelsen av usikkerhet generelt, utforinger knyttet til grupperefleksjonsskrivingen og ringvirkninger ved usikkerhet omkring felles virksomhet.

#### 5.1.1 «Vasser litt i groan zone»

I dette første eksempelet vil jeg hovedsakelig følge Gruppe A for å gå mer i dybden på hvordan usikkerhet beskrives over flere landsbydager. Jeg vil også trekke inn relevante utdrag fra andre grupper for å vise alternative innfallsvinkler.

Et fellestrekk ved alle gruppene er at de beskriver usikkerhet som en frustrerende, men også nødvendig utfordring i prosjektarbeidet. Alle gruppene har tatt i bruk begrepet «groan zone» for å beskrive slike situasjoner. Dette er ikke hentet fra EiT sitt teoretiske rammeverk, men ble presentert av landsbylederen i oppstartsfasen (første uke). Begrepet referer til en teori som er opptatt av den ukomfortable frustrasjonsfasen som kan oppstå når man ikke vet hvordan en utfordring skal håndteres. Teorien tar utgangspunkt i forskjellen mellom å «divergere» (en periode i kreative prosesser der idéer og oppfatninger drar i ulike retninger) og «konvergere»

---

<sup>1</sup> Utdragene er markert etter følgende kode: [utdragsnummer] – [landsbydag] – [gruppe og student].



(når idéer og løsninger sammenfattes innunder én felles forståelse). Det følgende utdraget viser hvordan Gruppe A har forstått dagens arbeid i lys av groan zone -begrepet. Utdraget er skrevet på landsbydag 4, og på dette tidspunktet har studentene fått i oppgave å idémyldre rundt hvilke temaer og aktører de ønsker å ta for seg i prosjektet:

**U1-L04-A2:** Når vi kommer i groan zone og alle er litt sånn «vet ikke», så kommer det plutselig opp en ide, og da åpner nye dører seg og fører gruppa videre. Groan zone oppleves stillestående, forvirrende og som at vi er på randen av å «gi opp» for en stund. Men den tiden der gjør at vi plutselig kommer opp med en ide. Nå er ting litt kaos, vi vet ikke hvilke ideer som lønner seg å føre videre, men vi er fortsatt i divergent fase.

Her bruker A2 groan zone -begrepet for å forklare at gruppas nåværende felles virksomhet er preget av usikkerhet. Effekten dette har på samarbeidet deres settes i forgrunnen, både tematisk og gjennom bruk av vi-pronomen. A2 uttrykker både positivt og negativt -ladde holdningsmarkører for å beskrive situasjonen, i tillegg til å introdusere en rekke kontraster (f.eks. ved bruk av ordet ‘men’ som bindeledd). For eksempel beskrives usikkerheten både som forvirrende og stillestående, men omsider kan det dukke opp en idé som ‘*åpner nye dører*’ (metafor for muligheter) og ‘*fører gruppa videre*’ (metafor for progresjon). Denne kontrasten setter de positive holdningsmarkørene opp mot de negative. A2 redegjør for denne spenningen ved å begrunne at det er som forventet å kjenne på usikkerhet når man fortsatt er i en ‘*divergent fase*’ (gruppas idéer drar i ulike retninger). Ordet ‘*kaos*’ blir brukt for å beskrive denne prosessen, men innledes av en demper (‘*litt*’), som også brukes i den første setningen (‘*litt sånn*’). Disse demperne er med på å redusere ytringenes grad av alvorlighet og gjengir usikkerheten som mindre problematisk. Hen skriver også at usikkerheten kan føre til at gruppa kommer til å ‘*gi opp*’, men samtidig brukes det anførselstegn for å indikere at det ikke er bokstavelig ment. Anførselstegn brukes også i første setning for å beskrive gruppas ubesluttsomme fase som ‘*«vet ikke»*’ (en slags metaforisk beskrivelse av usikkerhet).

Gruppe B<sup>2</sup> tar i bruk flere av de samme retoriske ressursene som Gruppe A, der de i det neste utdraget også reflekterer over en erfart groan zone på landsbydag 4:

**U2-L04-B:** Alle i gruppen mener at vi befinner oss i groan-zone akkurat nå. B1 og B2 er positive til at vi kommer oss ut av denne fasen rimelig snart, og er ikke veldig bekymret for dette. B3 mener vi trolig har truffet et “dødpunkt”. [...] B4 har lært at groan-zone faktisk er en ting og at den påvirker oss. Hen mener også at vi må være motiverte til å komme oss ut av den.

Gruppa skriver ikke eksplisitt her hva usikkerheten handler om, men det kommer frem at oppholdet i groan zone er uønsket (‘*komme oss ut av den*’), selv om fasen ikke er fastlåst (positiv holdningsmarkør: ‘*ikke veldig bekymret*’). Både i dette og det forrige utdraget, legges det vekt på tid som et sentralt tema i prosjektarbeidet, noe som går igjen blant alle gruppene gjennom landsbyløpet. For eksempel uttrykker gruppa ironisk (ved bruk av anførselstegn) at de har truffet et ‘*«dødpunkt»*’, som i denne sammenhengen er en metafor for å forklare at progresjonen i prosjektarbeidet har stagnert. Samtlige grupper har, i likhet med A og B, beskrevet usikkerhet som en (midlertidig) ‘*fase*’ de må gjennom før de kan komme ‘*videre*’ (gjennomføre prosjektet

---

<sup>2</sup> Utdragskoder uten studentnummer er hentet fra refleksjoner som er skrevet på vegne av gruppa, ikke et enkeltmedlem.

i tide). Andre eksempler på dette fra de to utdragene over er: *'stillestående'* (ingen progresjon), *'en stund'* (midlertidig), *'akkurat nå'* (midlertidig) og *'kommer oss ut'* (etter hvert).

Som nevnt bruker alle gruppene groan zone -begrepet gjennom landsbyløpet, men det varierer fra den ene til den andre hvor ofte og hvordan det tas i bruk. De følgende utdragene viser hvordan Gruppe A har brukt det over flere landsbydager:

**U3-L06-A2:** Forsøker å holde meg positiv, og uttrykke positivitet, selv om det er litt vanskelig når man er langt inni groan zone.

**U4-L07-A1:** Vi fikk et bedre innblikk i problemstillingen og jeg sakte men sikkert klatret litt mer ut av groan-zone.

**U5-L07-A2:** Groan zone var der fortsatt, men den var mer sortert i tankekartet.

**U6-L08-A1:** Denne situasjonen gjorde meg lettet og optimistisk, selv om jeg fortsatt vasser litt i groan zone.

I disse utdragene gir studentene groan zone -begrepet ulike karakteristikk og kjennetegn. I utdrag 5 referer A2 til groan zone som om det skulle vært en person (den *'var der fortsatt'*). I utdrag 3, 4 og 6 omtales groan zone også som noe å være «i», som om det skulle vært et fysisk sted (*'langt inni'*, *'klatret litt mer ut av'* og *'vasser litt i'*). Disse eksemplene ligner på en metaforisk holdningsmarkør som samtlige grupper bruker gjentatte ganger – følelsen av usikkerhet som å «sitte fast». Dette uttrykket indikerer at gruppa ikke vet hva de skal gjøre, men også at progresjonen har stoppet opp. Studentene bruker altså flere metaforer for å beskrive opplevelsen av usikkerhet, både egne (*'sitte fast'* osv.) og fra undervisningen (groan zone). Bruken av metaforiske beskrivelser varierer fra den ene studenten til den andre (legg merke ved at disse billedlige formuleringene i utdragene over er skrevet av de to samme studentene). Samtidig gjøres disse erkjennelsene ofte på gruppenivå (U2: *'vi befinner oss i en groan zone'*) gjennom vi-pronomen. Denne formen for selvomtale tilsier at studenten ikke er alene om oppfatning. Slike beskrivelser av usikkerhet uttrykker slik sett gruppas delte repertoar i form av fellesforståtte konsepter og rutiner (angående usikkerhet).

De neste utdragene beskriver situasjoner preget av usikkerhet som oppstod i arbeidsfasen (andre uke). I disse utdragene skriver Gruppe A om at de tok kontakt med prosjektets case-veileder (prosjekt-relevante aktører som har kontakt med landsbyen) for å diskutere problemstillingen deres. De forteller at deres prosjektet-forslag, var mer konkrete enn det case-veilederen hadde sett for seg. Dette medførte at gruppa ble usikre på om de hadde forstått oppgaven riktig:

**U7-L06-A1:** Etter telefonsamtalen følte jeg at alle ble litt «lost» og havnet fort i groan-zone, noe som tømte meg for energi. Etter lunsjen når vi skulle komme i gang med prosjektet igjen, var jeg veldig sliten og klarte ikke å bidra når vi skulle prøve å oppsummere informasjonen vi har funnet så langt, og spørsmål vi kan svare på. Etter samtalen med LL, ble jeg både lettet og dyttet lenger inn i groan-zone, siden vi måtte starte å tenke på en helt ny måte enn det vi gjorde i utgangspunktet. Dette hadde følt verre om jeg var den eneste som er sliten, men vi var heldigvis flere.

**U8-L06-A3:** Situasjonen bar preg av usikkerhet og forvirring fra begge hold. Jeg tenkte at jeg var like forvirret som dag én, og at det var noen steg tilbake fra å få konkretisert noe som var forståelig.

Følelser som ble aktivert; føler meg sliten, distraherert og mindre motivert. Mine reaksjoner i gruppa: reagerte ved å lytte til gruppas forslag, og kom med noen forslag selv. Men syntes det var vanskelig og begynte heller å lese litt på pensum for å føle at jeg brukte tiden produktivt.

**U9-L06-A4:** Jeg følte meg automatisk litt fortvilet, fordi det var mye mindre spesifikt enn det vi hadde jobbet med, og følte dermed at vi hadde kommet mye kortere i gang enn jeg trodde. Samtidig åpnet dette opp for mange muligheter, men jeg tenkte at det ble vanskelig å omstille seg til å se så mye bredere og overordnet enn vi allerede hadde gjort. Mine reaksjoner i gruppen: Prøvde å bryte ned problemet og stille spørsmål vi må svare på i gruppen, og oppfordre andre til å komme med spørsmål.

I disse utdragene forklarer studentene at de må reforhandle deres felles virksomhet. Gruppe A er ikke den eneste gruppa i landsbyen som hadde en slik opplevelse. Flere av dem skriver om situasjoner der de relativt plutselig og uforventet innså at de måtte gjøre endringer i prosjektarbeidet, ofte i kombinasjon med negative holdningsmarkører. Eksempelvis skriver A3 i utdraget over at hen responderte på usikkerheten med en følelse av redusert motivasjon og energi, noe A1 også uttrykker, både eksplisitt og metaforisk (*'tømte meg for energi'*). Samtidig brukes det flere dempere i sammenheng med disse holdningsmarkørene (A1: *'litt «lost»'* og A4 *'litt fortvilet'*), noe som reduserer ytringenes negative ladning. A1 bruker også en kontrast for å uttrykke at hen opplevde gruppas gjensidige engasjement som støttende i denne situasjonen (*'verre om jeg var den eneste som er sliten, men vi var heldigvis flere'*).

Utdragene over viser i tillegg at usikkerhet ofte knyttes til tidspress som en sentral faktor i prosjektarbeidet (f.eks. A1: *'havnet fort i groan-zone'* og A3: *'bruke tiden produktivt'*). Gruppe A gir eksempelvis uttrykk for at de ikke er fornøyde med progresjonen deres når de sammenligner deres nåværende status med oppstartsfasen av prosjektet (A3: *'like forvirret som dag én [...] noen steg tilbake'* og A4: *'kortere i gang enn jeg trodde'*). Dette beskriver de som et tegn på at de må gjøre om på prosjektet deres (A1: *'starte å tenke på en helt ny måte'*), noe de omtaler som en utfordring (A4: *'mange muligheter, men [...] vanskelig å omstille seg'* og A3: *'kom med noen forslag selv. Men syntes det var vanskelig'*). Disse spenningene gir uttrykk for at de tviler på hvorvidt de er i stand til å komme seg ut av usikkerheten uten å bruke for lang tid og uten at dette undergraver motivasjonen deres.

Samtlige studenter rapporterer også at det er viktig for dem å føle seg som en nyttig og anerkjent bidragsyter i gruppa når usikre situasjoner oppstår. I denne sammenheng kan man også se i grupperefleksjonene at studentene bruker pronomen for å tydeliggjøre (indirekte) ansvar i utfordringene de møter. For eksempel brukes vi-pronomen i utdragene over hovedsakelig for å forklare at alle på gruppa opplever den samme utfordringen. Jeg- og meg- pronomen, brukes for å beskrive hvor *'vanskelig'* (A3 & A4) det er å føle seg nyttig i en slik situasjon. Erkjennelsen av utfordringen gjøres altså i flertall, men ansvaret for å tilby løsninger, gjøres i entall. I flesteparten av utdragene som presenteres i denne analysen, kan man se at studentene veksler hyppig mellom å skrive på vegne av seg selv og gruppa.

I det følgende presenterer to utdrag som viser hvordan felles virksomhet ble reforhandlet i form av konkrete forbedringstiltak. Grunnen til at jeg har tatt med det andre utdraget (U11) er fordi Gruppe E hadde opplevd en nesten identisk situasjon som Gruppe A. De beskrev også

usikkerhet som en utfordring utløst av en telefonsamtale med en case-relevant aktør. Gruppene beskriver at de håndterte dette slik:

**U10-L06-A:** Aksjon: Alle jobbe for å heller se muligheter med utfordringer enn vanskeligheter. Gruppen ble enige om å ha lavere terskel for å spørre om hjelp, både fra case-veileder og landsbyveileder, når man står fast og trenger et utenforstående blikk. UPDATE PÅ AKSJON (17.01.23): dagen etter gjennomførte vi aksjonen "å ha lavere terskel for å be om hjelp :D". Dette hjalp oss mye med å komme oss videre i prosessen, og vi fikk idemyldret mye sammen med landsbylærer. Denne aksjonen fungerte kjempebra og hjalp oss ut av groan zone.

**U11-L07-E1:** Hele gruppa hadde etter diskusjonen en følelse på at resultatet ville bli enstemmig, men vi valgte likevel å gjennomføre en anonym avstemning fordi det var noe vi hadde blitt enig om i samarbeidsavtalen, basert på en tidligere situasjon hvor vi tok en avgjørelse kun basert på muntlig diskusjon. Resultatet ble som forventet enstemmig, og E1 følte på en slags "lettelse" over at gruppa hadde tatt en endelig avgjørelse. E1 tror også at dette vil gjøre veien videre klarere.

Gruppe A bruker her aksjons-begrepet (fra EiT sin SITRA-modell) for å innføre at gruppa skal 'se muligheter med utfordringer' og 'ha lavere terskel for å spørre om hjelp'. Gruppe E henviser til samarbeidsavtalen deres for å avgjøre at en anonym avstemning kan hjelpe dem ut av usikkerheten. Begge disse tiltakene er eksempler på gruppas delte repertoar, i den forstand at de etablerer (gjennom en fremtidig aksjon) og allerede har etablert (på bakgrunn av samarbeidsavtalen), hvordan de skal håndtere slike situasjoner. Det refereres eksplisitt til samarbeidsavtalene flere ganger i datamaterialet, men ikke like ofte som «aksjoner», som nevnes nesten hver eneste landsbydag. Utdragene illustrerer samtidig en annen tendens som går igjen blant gruppene – at de uttrykker hvor motiverende det kjennes å nærme seg slutten av en usikkerhetsfase. For eksempel bruker Gruppe A et smilefjes (':D') som en positiv holdningsmarkør for å beskrive at aksjonen deres hjalp dem. E1 uttrykker også positivitet når hen skriver at gruppa kjente på 'en slags «lettelse»' av å ha kommet til enighet om en avgjørelse.

Til tross for at gruppene jevnlig skriver at de ønsker å komme seg ut av usikkerhet, uttrykker de flere ganger ambivalens i denne prosessen. Det følgende utdraget er et eksempel på dette:

**U12-L09-A2:** Følte vi endelig kunne se lys i enden av tunnelen, ved at vi faktisk har noe konkret å komme med. Det følte som en lettelse, men samtidig utfordrende at vi har såpass mye vi må systematisere på en presis måte slik at sensor forstår hva vi presenterer. Gruer seg litt til denne prosessen, krever at vi holder hodet på rett plass. Er bekymret for at vi ikke får løsningen presist nok i sammenligning med andre grupper. Meta-perspektiv: Når jeg reflekterer kjenner jeg at det er fint å få ut på ark det som bekymrer meg. Refleksjon sorterer tankene. Samtidig er det vanskelig å reflektere på slutten av dagen, da hjernen er kokt, dermed blir refleksjonene av lavere kvalitet enn det de kunne ha vært. Motivasjonen til å reflektere er forresten større når man er blitt forklart hvordan man skal bruke det i prosessrapporten. Når jeg reflekterer går det også opp for meg hvor mye vi har å gjøre, og jeg bekymrer meg for at vi ikke skal føle at vi kommer ordentlig i mål.

I dette utdraget introduserer A2 flere kontraster og holdningsmarkører om hverandre. For det første uttrykker hen på den ene siden en positiv holdning til å komme seg ut av usikkerheten når hen skriver at det 'følte som en lettelse'. På den andre siden uttrykker A2 en negativ holdning til dette ved å skrive at hen 'gruer' seg til alt som må systematiseres med tanke på den formelle vurderingen av rapporten deres. Hen er også 'bekymret' for at løsningen deres blir

mindre presis enn andre grupper sin. For det andre uttrykker A2 en positiv holdning til refleksjonsarbeidet når hen skriver at dette er *'fint'* fordi det *'sorterer tankene'* (en metafor for konsentrasjon) og at det får bekymringene *'ut på ark'* (en metafor for å tydeliggjøre noe gjennom skriving). Samtidig uttrykker hen en negativ holdning til dette ved å skrive at det *'bekymrer'* hen å innse hvor mye gruppa har å gjøre før de *'kommer ordentlig i mål'* (altså, et prosjekt som svarer til forventningene deres).

A2 redegjør også for at refleksjonene har *'lavere kvalitet enn det kunne ha vært'* fordi det er *'vanskelig'* å reflektere på slutten av dagen, for da er *'hjernen kokt'* (en metafor for å være sliten). Hen følger opp dette i neste setning ved å forklare at motivasjonen for refleksjon er større når det er blitt forklart hvordan dette skal brukes i prosessrapporten. Dette kan oppfattes som en indikasjon på studentens preferanser i prosjektarbeid (foretrekker tydelige og målrettede oppgaver) og som et forslag til undervisningsopplegget («noen, angivelig fasilitatorteamet, burde fortelle oss hensikten med det vi gjør»). På denne måten blir den forventede leseren (EiT/fasilitator-teamet) mer synlig i teksten. Disse kontrastene skaper altså en rekke spenninger mellom prosjektarbeidet til gruppa, mengden arbeid de har foran seg, vissheten om at de blir vurdert, deres prestasjoner sammenlignet med andre grupper og det følte tidspresset. Dette viser at slike kontekstuelle forhold, i tillegg til refleksjonsarbeidet i seg selv, kan være kilder til usikkerhet omkring felles virksomhet.

### 5.1.2 «Tanker om ting som jeg egentlig ikke hadde så mye tanker rundt»

Grupperefleksjonene er som oftest sentrert rundt én samarbeidssituasjon de anser som noe av det mest betydningsfulle fra dagens arbeid. De forhandler altså om en felles virksomhet i retrospekt av de erfaringene de har gjort og som de forsøker å konkretisere og sammenfatte. I det neste eksempelet på usikkerhet omkring felles virksomhet, vil jeg gå mer inn på hvordan grupperefleksjonsskrivingen i seg selv var et refleksjonstema.

De følgende utdragene beskriver en situasjon som oppstod i midten av arbeidsfasen. Gruppe C diskuterte på landsbydag 8 hvilken situasjon de skulle skrive om i dagens grupperefleksjon, men de kom ikke frem til en felles beslutning. Til slutt foreslo en på gruppa at de kunne simpelthen skrive om «valg av situasjon»:

**U13-L08-C1:** Tanker: jeg tenkte at det var viktig å komme på en situasjon som hadde skjedd i løpet av dagen da dette er noe som vi skal gjøre i EiT. Samtidig klarte jeg ikke komme på en situasjon som utpekte seg til å være et godt kasus til refleksjon. Følelser: Disse to motsetningene (ønsket om å komme på en situasjon, og mangelen på å finne en) skapte en indre konflikt i meg. Jeg ble urolig og utålmodig. Handling: Dette resulterte i at jeg anerkjente flere forslag fra de andre medlemmene som egnet for refleksjon, på tross av at jeg egentlig ikke tenkte at situasjonene var gunstige for en fruktbar refleksjon, kun for å være pliktoppfyllende og komme i gang med refleksjonen.

C1 introduserer her en kontrast (*'disse motsetningene'*) mellom *'ønsket'* om å komme fram til en situasjon å reflektere over og *'mangelen'* på en som egner seg til dette formålet. Hen skriver videre at dette *'skapte en indre konflikt'* som gjorde hen *'urolig og utålmodig'*. Disse holdningsmarkørene gir uttrykk for at dette var en frustrerende situasjon å stå i. C1 redegjør for at kontrasten kommer av at hen ser på det som viktig å reflektere fordi det er *'noe som vi skal*

*gjøre i EiT*. C1 forklarer at dette er grunnen til at hen anerkjente forslagene fra de andre gruppe medlemmene – *‘kun for å være pliktoppfyllende’*. C1 skriver altså at hen bidro til å etablere en felles virksomhet simpelthen for å komme ut av usikkerheten. Ved å skrive at hen er *‘utålmodig’* og ønsker å *‘komme i gang med refleksjonen’*, uttrykker C1 en spenning mellom EiT sine forventninger og tidspresset i emnet.

Det C1 ikke beskriver i utdraget over, er hvorfor gruppa ikke har kommet til enighet om det hen omtaler som *‘et godt kasus til refleksjon’*. De neste utdragene fra to andre på gruppa sier mer om dette:

**U14-L08-C5:** Jeg skulle gjerne likt at situasjonene var litt større enn det de er, men det er jo vanskelig at det blir større hvis det ikke er noe grunnlag for det. Gruppen har jo ikke hatt noen intriger eller lignende enda som gjør at situasjonen kan være klar og tydelig.

**U15-L08-C3:** Jeg føler at noen ganger er det å velge situasjonen er unødvendig, jeg bruker mye tid på å tenke ut følelser og tanker om ting som jeg egentlig ikke hadde så mye tanker rundt. Jeg føler at refleksjonsprosessen er veldig viktig og vi lærer mye bra, men jeg synes det blir for mye og for tvungent, og at når man må tvinge frem tanker og følelser om tanker og følelser man hadde i ulike situasjoner, at det blir enda mer upersonlig og «uriktige» tanker, enn ekte og personlige.

I disse utdragene gir studentene flere forklaringer på hva som har ledet til usikkerheten. For det første redegjør C5 for at det er vanskelig å finne en passende situasjon *‘hvis det ikke er noe grunnlag for det’*. Hen følger dette opp med enda en redegjørelse ved å forklare at gruppa ikke har hatt noen *‘intriger’*, som gjør en situasjon *‘klar og tydelig’*. Her uttrykker C5 altså at det først og fremst er verdt å reflektere over *‘større’* situasjoner (en metaforisk formulering for noe betydningsfullt), som for eksempel en konflikt. Selv om hen bruker en forsterker i holdningsmarkøren *‘jeg skulle gjerne likt’*, behøver ikke C5 sin holdning å bety at hen ønsker å skape en konflikt for å ha noe å skrive om. Samtidig indikerer dette at C5 har noen forestillinger angående hva et «passende» refleksjonstema i EiT er.

For det andre redegjør C3 for at refleksjonsskrivingen oppleves som unødvendig når gruppa blir nødt til å *‘tvinge’* frem tanker og følelser man egentlig ikke har. Hen uttrykker en kritisk holdning til refleksjonsarbeidet ved å bruke forsterkere i redegjørelsene sine (*‘det blir for mye og’* [...] *‘enda mer upersonlig’*). C3 bruker også hermetegn for å ironisk beskrive slike refleksjoner som *‘«uriktige»’*, som en måte å forklare at de er skrevet på bakgrunn av uærlighet. Hen veksler også mellom bruk av aktiv (jeg og vi) og passiv (man) form, som tyder på at hen henviser både til undervisningsopplegget og generelt om (tvungen) refleksjon.

### 5.1.3 «Bør være mer tydelig i arbeidsfordeling»

I de følgende utdragene vil jeg trekke frem situasjoner der usikkerhet omkring felles virksomhet ikke hadde utgangspunkt i verken prosjektet deres eller undervisningsopplegget, men heller oppsto som en følge av gruppas struktur og organisering. Utdragene vil bli presentert i to samlinger som begge omfatter en kort beskrivelse av en utfordring og løsningen på dette.

Det første utdraget er skrevet av Gruppe D, som opplevde en situasjon i ferdigstillingsfasen (siste uke) der gruppa ikke hadde tydelig nok avklart hvem som skulle arbeide med hva. Dette skapte frustrasjon i gruppa, både på grunn av at det tok tid å oppklare denne misforståelsen og

fordi noen i gruppa tolket dette som at et av medlemmene hadde ignorert tidligere beskjeder. Det følgende er skrevet på vegne av studenten (basert på bruken av tredjeperson) som «ikke gjorde det hen skulle»:

**U16-L12-D2:** Følte at han skulle jobbe med det han skulle jobbe med, merket i ettertid at det har skjedd en misforståelse. [...] Ble litt oppgitt når hen fant ut at det var en misforståelse, føler folk nikker når hen forteller noe men kanskje ikke helt følger med. [...] Føler denne situasjonen skapet litt dårlig stemning i gruppen.

**U17-L12-D:** Hva har dere lært? At gruppen bør være mer tydelig i arbeidsfordeling slik at alle er klar over hva de skal jobbe med. [...] Innføre en aksjon? Klarere kommunikasjon, dobbelsjekk at alle er inforstått med hva som skal gjøres.

I det første utdraget uttrykker holdningsmarkørene ‘*oppgitt*’ og ‘*dårlig stemning*’ at D2 hadde en negativ opplevelse av situasjonen, både for sin egen del og for fellesskapet. D2 forklarer at det ikke var en bevisst handling å gjøre noe annet enn det hen skulle. I tillegg redegjøres det for at selv om gruppemedlemmene anerkjenner arbeidet til C2 (‘*folk nikker*’), føler hen at gruppa ikke følger med. Dette kan forstås som både en unnskyldning for misforståelsen, men også en anklage overfor resten av gruppa. På denne måten fraskriver C2 seg noe av ansvaret for situasjonen. Samtidig brukes det flere dempere i disse ytringene, noe som reduserer alvorligheten ved dem. Gruppas løsning på dette kommer frem i det andre utdraget. Her stiller de et par åpne refleksjonsspørsmål angående hva de har lært. Disse tydeliggjør for leseren hva gruppa ønsker å få svar på i lys av diskusjonen rundt misforståelsen. Her legger de vekt på aktiviteter som har å gjøre med gruppas felles virksomhet (‘*arbeidsfordeling*’) og innfører et tiltak i deres delte repertoar (‘*aksjon*’) for å styrke det gjensidige engasjementet (‘*kommunikasjon*’) i gruppa.

De neste to utdragene tar opp et diskusjonstema som alle gruppene er innom i løpet av grupperefleksjonene deres – uenighet angående prosjektets problemstilling. I det følgende ser vi at Gruppe A, så sent som på landsbydag 13 (av 15), var uenige om problemstillingen deres skulle endres eller ikke:

**U18-L13-A:** Dette skapte ubehag i gruppen, da gruppen ikke hadde opplevd å være så uenig på veldig lang tid. [...] A3 følte på rastløshet og iver på å komme videre da hen var stresset over at vi fikk nok tid til manus, da hen var den eneste i gruppen som ikke hadde ferdigstilt sin del enda.

**U19-L13-A:** Aksjon: Vær mer effektive i diskusjoner for at ting ikke skal ta så lang tid. Vær åpen til endringer og ikke negativ, men heller se på det med et kritisk blick og stille spørsmål somheller åpner for tenkning, drøfting og forbedringer.

Gruppe A gir uttrykk for at uenigheten har hatt en negativ virkning på gruppas gjensidige engasjement (‘*ubehag i gruppen*’). Her bruker de flere forsterkere (‘*så uenig*’ og ‘*veldig lang tid*’) for å legge trykk på beskrivelsene deres. Dette indikerer at usikkerheten ikke ble opplevd som en gunstig tilstand for gruppa her og nå. Dette kan også være et tegn på at de ble relativt overrasket over at en slik situasjon kunne oppstå på dette tidspunktet i prosjektarbeidet. Tid blir igjen trukket frem som en viktig faktor, noe som ikke er uventet ettersom de kun har to landsbydager igjen. A3 har delt med gruppa at hen følte på ‘*rastløshet og iver*’ for å løse uenigheten, ettersom hen, i motsetning til de andre, fortsatt har arbeidsoppgaver som ikke er

ferdigstilt. I det andre utdraget innfører de aksjoner som skal forbedre samarbeidet, ved å sette det de «skal» og «ikke skal» gjøre fremover opp mot hverandre som kontraster.

Disse utdragene illustrerer altså at usikkerhet omkring felles virksomhet, kan redusere gruppas gjensidige engasjement. Når «utfordringene» beskrives, brukes det flere negative holdningsmarkører, men i «løsningene» er det flere positive.

## 5.2 Usikkerhet omkring gjensidig engasjement

I dette underkapittelet vil jeg presentere fem eksempler på hvordan usikkerhet omkring gjensidig engasjement kom til uttrykk i grupperefleksjonene. De fire første er skrevet i etterkant av to samspillsøvelser fra EiT. Det siste illustrerer ringvirkninger ved usikkerhet omkring gjensidig engasjement.

### 5.2.1 «Vanskelig å legge merke til andres negative sider»

På landsbydag 5 (den siste dagen av oppstartsfasen) fikk gruppen utdelt en samspillsøvelse som i EiT kalles 2+1-øvelsen, som går ut på at alle i gruppa skal gi tilbakemeldinger til hverandre. To av disse skal uttrykke noe de setter pris på ved personen de henvender seg til og én skal uttrykke noe de oppfatter som et forbedringspotensial. I grupperefleksjonene ga flere grupper uttrykk for at øvelsen skapte usikkerhet. Dette er til en viss grad tiltenk fra EiT sin side – det er forventet at det kan være krevende å gi tilbakemeldinger. De følgende utdragene presenterer hvordan gruppene opplevde dette. En fra Gruppe D gjengir det slik:

**U20-L05-D5:** Synes det var en blandet opplevelse for min del. Det å gi positive tilbakemeldinger opplevde jeg som noe positivt og noe som jeg gledet meg til å fortelle de det gjaldt. I tillegg følte jeg at det å komme opp med noen positive tilbakemeldinger var veldig lett ettersom jeg har fått en så godt inntrykk og opplevelse av samtlige gruppemedlemmer. Det å skulle gi konstruktive tilbakemeldinger opplevde jeg som vanskeligere enn jeg hadde trodd det skulle være. For det første kom det ikke opp noen umiddelbare tanker om hva dette kunne være hos alle og jeg følte at jeg måtte tenke hardt og lete etter ting som kunne forbedres hos de andre. Etter å ha gjennomført øvelsen satt jeg igjen med en god følelse av å ha fått utfordret seg selv litt og at gruppa hadde kommet nærmere hverandre.

I dette utdraget introduserer D5 en kontrast som går igjen i samtlige grupper – at det er lettere å gi positive tilbakemeldinger enn konstruktive. På den ene siden uttrykker D5 en rekke positive holdningsmarkører som indikerer at hen ikke hadde noen problemer med denne delen av øvelsen. D5 skriver eksempelvis at hen hadde '*gledet*' seg til å dele de positive. D5 bruker videre en forsterker for å forklare at det er '*veldig lett*' å gi positive tilbakemeldinger når man har et '*så godt*' (også en forsterker) inntrykk av de man arbeider med. På den andre siden var det '*vanskeligere*' enn det hen '*hadde trodd det skulle være*' å gi konstruktive tilbakemeldinger. Gjennom holdningsmarkørene '*umiddelbare*', '*tenke hardt*' og '*lete*' redegjør D5 for at det tok både mer tid og krefter å formulere disse. Samtidig gir ikke noen av disse holdningsmarkørene uttrykk for at dette var ubehagelig på noen måte, tvert imot. D5 skriver at hen sitter igjen med en '*god følelse*' og bruker en demper for å understreke at det var '*litt*' utfordrende. I tillegg opplyser D5 om at øvelsen brakte gruppemedlemmene '*nærmere hverandre*' – altså, at øvelsen styrket gruppas gjensidige engasjement.



Utdraget over illustrer altså at usikkerhet i større grad var assosiert med de konstruktive enn de positive tilbakemeldingene. Foruten at dette beskrives som en utfordring, gis det ikke mange beskrivelser av hvordan usikkerheten opplevdes. De følgende utdragene går mer inn på dette:

**U21-L05-A1:** Jeg synes denne øvelsen var veldig stressende, stressa av tanken på å gjøre den. Føler ikke at jeg kjenner dere godt nok til at jeg kan ta frihet til å kritisere noen. Vanskelig å legge merke til andres negative sider.

**U22-L05-E4:** Det er vanskelig å komme med konstruktiv kritikk på sparket og ofte synes jeg det er ubehagelig å få frem konstruktive tilbakemeldinger på en bra måte.

**U23-L05-A2:** Det var tungt å gi konstruktive tilbakemeldinger fordi man er redd for å treffe et sårt punkt hos noen, siden vi ikke kjenner hverandre så godt.

**U24-L05-D2:** For min del følte jeg meg ubekvem fordi det er en ny ting. Var usikker på hvordan andre skulle tolke mine tilbakemeldinger.

I disse utdragene gir studentene uttrykk for at det lå en usikkerhet i delingen av de konstruktive tilbakemeldingene, men legger mer vekt på det utfordrende aspektet ved dette enn i det første utdraget. For eksempel brukes negativt ladde holdningsmarkører som *'stressende'*, *'tungt'* og *'ubekvem'*. Slike beskrivelser går igjen i alle gruppens refleksjonstekster skrevet i etterkant av denne øvelsen. At øvelsen opplevdes som *'ubehagelig'*, nevnes flest ganger. E4 redegjør for dette ubehaget ved å forklare at det er vanskelig å legge frem gode (*'på en bra måte'*) konstruktive tilbakemeldinger. I tillegg påpeker hen at disse måtte gis *'på sparket'* – et metaforisk uttrykk som antyder at studentene hadde begrenset tid til å formulere tilbakemeldingene. A1 og A2 gjør rede for at usikkerheten skyldes at gruppa fortsatt er i en tidlig fase av å gjøre seg kjent med hverandre. A1 begrunner dette ved å vise til mangelen på et nært (*'godt nok'*) bekjentskap til de andre i gruppa, gjør at hen ikke føler seg berettiget (*'frihet'*) til å peke på mulige forbedringspotensialer. A2 bruker en demper for å uttrykke noe lignende (kjenner ikke hverandre *'så godt'*) og legger til at hen ikke ønsker å såre noen (metaforisk formulert som å *'treffe et sårt punkt'*). Gjensidig engasjement er for dem altså noe som det tar tid å etablere. D2 forklarer også at dette utløser en usikkerhet over hvordan tilbakemeldingene vil bli mottatt (*'usikker på hvordan andre skulle tolke mine tilbakemeldinger'*). Hen redegjør for at dette er *'en ny ting'* – altså, at D2 ikke hadde erfaringer med dette fra tidligere av. I tillegg til at det er flere redegjørelser i utdragene, er det også brukt mye selvomtale, som gir uttrykk for at det var viktig å tydeliggjøre og forklare øvelsens personlige innvirkning.

De ovennevnte utdragene er eksempler på kontrasten mellom å gi positive og konstruktive tilbakemeldinger. Det kommer imidlertid frem enda en kontrast i grupperefleksjonene fra denne landsbydagen, som nyanserer denne opplevelsen. Den handler om at det er vanskeligere å gi konstruktive tilbakemeldinger enn det er å få dem. De følgende utdragene er eksempler på dette:

**U25-L05-A3:** Jeg synes det var utfordrende å gi konstruktive tilbakemeldinger. Derfor var det noe jeg følte var nyttig å trene på. [...] Koselig å få så mye ros, deilig at dere har såpass tillit til meg at dere kan fortelle meg noe konstruktiv. Det opplevdes utelukkende som positivt.

**U26-L05-C3:** Syns det var vanskelig å finne på forbedringspotensiale for de andre i gruppen, og at det var ubehagelig å dele. Syns det var overraskende interessant og treffende å få tilbakemeldinger fra de andre i gruppen, og følte at hun tok de til seg.

På den ene siden tar studentene også her i bruk negativt ladde holdningsmarkører som for å beskrive opplevelsen av å gi konstruktive tilbakemeldinger (f.eks. *'utfordrende'*, *'vanskelig'* og *'ubehagelig'*). På den andre siden bruker de holdningsmarkører som uttrykker en mer positiv opplevelse når de beskriver hvordan det var å få tilbakemeldinger. A3 skriver eksempelvis at det var *'koselig'* å få ros og at det var *'deilig'* å kjenne på tillit fra de andre i øvelsen. I tillegg skriver C3 at det var *'overraskende interessant'* og *'treffende'*, som gir uttrykk for at hen aksepterte og kjente seg igjen i tilbakemeldingene.

Denne andre kontrasten sier ikke først og fremst noe om usikkerhet, men heller betydningen av gjensidig engasjement. Til tross for at gruppemedlemmene ble kjent med hverandre for fire dager siden, indikerer utdragene at de forsøker å legge til rette for et positivt samspill. Det virker også som at når det gjensidige samholdet settes på spill (spenninger som EiT har «forårsaket» gjennom en øvelse), illustrerer beskrivelsene deres at opplevelsen av usikkerhet som noe *'utfordrende'* og *'ubehagelig'*, kan reduseres ved å bearbeide dette i fellesskap.

### 5.2.2 «Situasjonen viser at det er psykologisk trygghet i gruppa»

Én uke etter 2+1-øvelsen fikk gruppene en ny tilbakemeldingsøvelse. Øvelsen gikk ut på at studentene skulle vurdere de andre i gruppa og seg selv basert på en rekke utsagn om ulike samarbeidsroller (på en skala fra 0-10). Den deler følgelig flere likhetstrekk med 2+1-øvelsen, noe som også poengteres i grupperefleksjonene. I tillegg har gruppene fra og med landsbydag 9 begynt å ta i bruk et uttrykk som har blitt presentert for dem av landsbylederen – «psykologisk trygghet». Begrepet referer til hvorvidt en gruppe mennesker føler at de kan stille spørsmål, be om hjelp og ta aktivt del i et fellesskap uten å forvente at de vil bli møtt med negative eller fiendtlige reaksjoner. De følgende utdragene bruker dette i sammenheng med rolle-øvelsen:

**U27-L10-A1:** Etter øvelsen skjønte jeg at jeg «undervurderte» reaksjonsutfallene til gruppen, og at vi er såpass trygge på hverandre (psykologisk trygghet) samt flinke til å holde oss til konstruktiv kritikk fremfor personangrep, at denne øvelsen ikke skulle ha vært noe å bekymre seg over i utgangspunktet.

**U28-L10-A3:** Tankene jeg tenkte var at det var lettere og mindre ubehagelig å vurdere gruppemedlemmene i dag i sammenligning til sist gang. Det kan være fordi vi har økt psykologisk trygghet i gruppa.

**U29-L10-B3:** Fikk bekrefta og avkrefta noen av sine tidligere oppfatninger om seg sjølv, tudde han tok meir plass enn det han gir gir trygghet på at han kan komme med sine egne meiningar (jf. Psykologisk trygghet).

Refleksjonstekstene fra denne øvelsen tyder på at flere av gruppene har opplevd den samme usikkerheten som oppstod i forkant av 2+1-øvelsen. A1 nevner eksempelvis at de kjente på en bekymring før de gikk i gang med rolleøvelsen, men at det i etterkant viste seg å ikke være berettiget. I de fleste tilfellene responderte gruppemedlemmene positivt på konstruktive

tilbakemeldinger. Flere grupper referer til 2+1-øvelsen, og poengterer at deres gjensidige engasjement har økt siden den gang. A3 skriver for eksempel at rolle-øvelsen var til sammenligning både *'lettere'* og *'mindre ubehagelig'*. Det er i denne sammenheng at studentene tar i bruk begrepet psykologisk trygghet, både som et metaforisk uttrykk (som en del av deres delte repertoar, i likhet med «groan zone») og som en redegjørelse.

I alle de fire ovennevnte utdragene vises det til at redusert usikkerhet ved denne typen øvelser har sammenheng med større grad av gjensidig psykologisk trygghet. I disse redegjørelsene er det også brukt flere forsterkere (f.eks. *'såpass trygge'* og *'økt psykologisk trygghet'*), som indikerer at dette kan være mer eller mindre fremtredende i et samarbeid. Denne tendensen går igjen på tvers av alle gruppene. I flertallet av disse tilfellene brukes forsterkere som «mer» og «økt» parallelt med begrepet. Det er altså gjennomgående i datamaterialet at psykologisk trygghet brukes som et begrep for å forklare hvordan gruppemedlemmene har gjort en felles innsats for å styrke deres gjensidige engasjement. Gjentatte ganger er dette gjort ved å plassere begrepet i parenteser (som i U28 og U30), eller ved å peke på at gruppa ser en sammenheng mellom erfaringene deres og begrepets betydning (f.eks. i U29). På denne måten gir studentene en relativt kortfattet begrunnelse for hvordan det gjensidige engasjementet deres har kommet til uttrykk og utviklet seg underveis i prosjektarbeidet.

### 5.2.3 «Et stikk i magen»

Utdragene over har vist at samspillsøvelsene i EiT både kan lede til usikkerhet og styrke gruppens gjensidige engasjement. Enkelte studenter gir imidlertid uttrykk for at de aktuelle øvelsene kunne utløse mer vedvarende opplevelser av usikkerhet, spenninger og ubehag. De følgende utdragene, skrevet av Gruppe C, er et eksempel på dette:

**U30-L10-C5:** Jeg synes det er ubehagelig å få de tilbakemeldingene jeg får. Noe er jo bra, men jeg føler ofte det blir fokusert på det negative. Jeg føler kanskje at jeg blir sett på som litt useriøs i forhold til andre i gruppen basert på deres oppfatning om at jeg snakker mye. [...] Jeg synes jo det er fint med tilbakemeldinger, men jeg må helt ærlig si at jeg synes det var litt vel mye.

**U31-L10-C4:** Jeg synes det var litt ubehagelig å sette tall og skåring på de forskjellige utsagnene. Personlig synes jeg det kanskje, i noen tilfeller, er bedre å leve i uviten om akkurat visse aspekter angående hva folk tenker om meg.

**U32-L10-C3:** Jeg fikk et stikk i magen, og fikk virkelig den følelsen som jeg har delt at jeg ikke liker, som er frykt for å være for mye og ta for mye plass. Jeg likte for å være helt ærlig ikke denne øvelsen, og kjente jeg ble litt lei meg egentlig. Det fikk meg til å ha lyst til å være stille resten av dagen, nesten som i opposisjon.

Disse utdragene tydeliggjør hvor ubehagelig usikkerheten i rolle-øvelsen kan oppleves, og det brukes relativt sterke formuleringer for å uttrykke dette. Både C5 og C3 skriver at de *'helt ærlig'* ikke satt pris på øvelsen, noe som både indikerer ærlighet, men forsterker også ytringen (angående hvor opprørt tilbakemeldingene har gjort dem). Forsterkere og dempere er tatt i bruk gjentatte ganger i utdragene, enkelte steder om hverandre, for å nyansere opplevelsene og tankene som oppstod. I hvert av de tre utdragene distanserer studentene seg fra både øvelsen og resten av gruppa. For eksempel skriver C3 (ironisk ved å innlede med: *'nesten'*) at hen får lyst

til å gå i ‘*opposisjon*’ (som en protest) ut dagen. Det er også brukt flere metaforer i utdragene. For eksempel blir opplevelsen av i hvilken grad man tar kontroll og deltar i gruppa formulert på tre ulike måter: ‘*overkjørt*’, ‘*stor stemme*’ og ‘*mye plass*’.

De to resterende medlemmene av Gruppe C, som ikke har hatt en like negativ opplevelse av rolleøvelsen, reflekterer rundt den negative responsen i de følgende utdragene:

**U33-L10-C1:** Jeg tenkte at seansen med tilbakemeldinger både hadde et oppløftende og sårt potensial. Dette kan reflektere i at jeg følte meg sårbar, og ærlig i tilbakemeldingene, og regnet med at resten av gruppen også hadde tatt av seg silkehanskene og var beredt på å møte dette både som enkeltindivid og som gruppe med nakenhet.

**U34-L10-C2:** Jeg bemerket særlig C5s reaksjon, og følte at hen tok seg nær av mye av det som ble sagt, hvilket ga meg en ubehagelig følelse da jeg ikke vil at det skal skapes splid i gruppen da det gjennom hele arbeidet har vært en så god dynamikk. Jeg tenker kanskje at den gode dynamikken kan ha vært en slags fasade. Derfor synes jeg, og håper, det kan være en god utluftning for ting man brenner inne med, men dessverre på bekostning av en slags «realitycheck».

Disse utdragene kommenterer på kontrasten påpekt over – mellom rolleøvelsens nytteverdi for læring og de relasjonelle spenningene den skaper. C2 hevder eksempelvis at utfordringen kan være et godt grunnlag for å dele hvordan grupped medlemmene oppfatter hverandre (metafor: ‘*utlufting for ting man brenner inne med*’), men at dette medfører ubehag (metafor: ‘*«reality check»*’). C2 reflekterer også over om gruppas tilsynelatende gode gruppedynamikk, har skjult (metafor: ‘*fasade*’) en underliggende misnøye eller usikkerhet overfor hverandre. C1 hadde imidlertid forventet at gruppa var åpne for å dele konstruktive tilbakemeldinger (metafor: ‘*tatt av seg silkehanskene*’) og være ærlige med hverandre (metafor: ‘*nakenhet*’).

For å beskrive erfaringene deres har studentene altså brukt mange metaforer. Dette kan være et uttrykk for at det enten er intuitivt eller lettest å beskrive en opplevelse av usikkerhet med tvetydige uttrykksformer (i likhet med «psykologisk trygghet» og «groan zone»). På denne måten bidrar gruppas delte repertoar i etableringen av felles virksomhet ved at en metafor brukes for å sette «merkelapp» på komplekse og sammensatte situasjoner.

#### 5.2.4 «Vanskelig å komme opp med tilbakemeldinger sånn på bestilling»

Som vist i utdragene over, skriver flere studenter at det var vanskelig å «finne på» noe konstruktivt å si om de andre på gruppa, men at de samtidig fikk noe positivt ut av dette. Likevel viser utdragene at enkelte studenter setter et spørsmålstegn ved verdien av denne typen konstruerte øvelser. Slike spenninger setter forventningene i EiT opp mot gruppenes opplevelse av meningsfullhet i prosjektarbeidet. Dette kommer blant annet frem i noen av kommentarene til 2+1-øvelsen:

**U35-L05-D3:** Jeg syns det var en ubehagelig situasjon. Mest fordi jeg syns det var vanskelig å komme med konstruktiv kritikk. Følte jeg måtte “finne på” konstruktiv kritikk og var derfor redd for at den kritikken jeg kom med skulle feiltolkes.

**U36-L05-E1:** Synes øvelsen var vanskelig og ikke noe jeg har gjort tidligere på den måten. Vanskelig å komme opp med tilbakemeldinger sånn på “bestilling”.

**U37-L05-C1:** Hen ønsker fortsatt individuelle forbedringspotensialer dersom det dukker opp noe, men at det føles litt unødvendig å måtte forsøke å finne på eventuelle negative ting kun for å tilfredsstille rapporten.

For det første uttrykker studentene at de følte seg forpliktet til å dele noe konstruktivt, og at dette var vanskelig dersom de egentlig ikke hadde noen avklarte tanker om dette i utgangspunktet. E1 og D3 bruker anførselstegn for å ironisk understreke at tilbakemeldingene er utarbeidet for å simpelthen innfri øvelsens krav (E1: «*bestilling*» og D3: «*jeg måtte «finne på»*»). C1 skriver i sammenheng med dette at det føles «*litt*» (demper anklagen) unødvendig å gjøre dette «*kun for å tilfredsstille rapporten*». Indirekte uttrykker de altså en usikkerhet rettet mot øvelsens hensikt og misforståelser som dette kan skape (D3: «*feiltolkes*»).

For det andre uttrykker flere studenter at konstruktive tilbakemeldinger kan «forstyrre» gruppas gjensidige engasjement:

**U38-L05-E2:** Føler også at det var vanskelig å finne negative tilbakemeldinger når generelt gruppen har et veldig godt samarbeid og ting flyter godt. Det å lete etter negative sider føler jeg er noe man sjelden gjør, og følte veldig unaturlig. Føler også at det å lete etter feil hos andre kan virke negativ til senere.

**U39-L05-E5:** En oppgave jeg i utgangspunktet var litt skeptisk til, fordi vi ikke kjenner hverandre så godt enda og fordi jeg opplever gruppa som harmonisk (vi har ikke hatt noen konflikter eller uenigheter av betydning enda), det blir da mindre å ta tak i for refleksjon om gruppedynamikk og å gi konstruktiv kritikk til hverandre.

E2 redegjør for at vanskeligheten med å «finne» det negative, skyldes at hen hovedsakelig hadde en positiv oppfatning av samarbeidet. Her tar både E2 og E5 i bruk metaforiske formuleringer for å uttrykke dette (E2: «*ting flyter godt*» og E5: «*opplever gruppa som harmonisk*»). I en parentes forklarer E5 at dette skyldes at gruppa «*ikke har hatt noen konflikter eller uenigheter av betydning enda*». Hen antyder altså her at først når det skjer, er det relevant å peke på mulige forbedringspunkter. Nå som denne øvelsen ber om å gjøre dette uten at det foreligger utfordringer knyttet til samarbeidet i gruppa, beskriver E2 øvelsen som «*unaturlig*» og uttrykker at dette kan få negative konsekvenser for gruppa.

### 5.2.5 «Den eneste som ikke var helt enig»

I dette eksempelet vil jeg vise hvordan usikkerhet omkring gjensidig engasjement fikk betydning for etableringen av felles virksomhet, noe som flere grupper har erfart.

Det første utdraget er hentet fra Gruppe C på landsbydag 7. Gruppa hadde brukt denne dagen til å diskutere problemstillingen deres. Tilsynelatende var de enige om hvordan den burde være. Det kom imidlertid frem i grupperefleksjonen at en på gruppa har latt være å gi uttrykk for det hen egentlig mente. Denne studenten forklarer situasjonen slik:

**U40-L07-C4:** I starten følte jeg på litt usikkerhet, ettersom at jeg følte umiddelbart at jeg kanskje var den eneste som ikke var helt enig i den første problemstillingen. Jeg følte at jeg ikke ønsket å være negativ til noen forslag, så jeg var bittelitt usikker på om jeg skulle si noe. (((Usikkerheten kommer kanskje fra tidligere erfaringer med grupper?))) [...] Da jeg faktisk ytret at jeg ønsket visse

forandringer på problemstillingen var jeg også litt usikker på hvordan responsen kom til å være, men jeg følte at de andre i gruppa ikke var veldig uenige med meg. Det fikk meg til å tenke litt over samarbeidsavtalen der vi har skrevet at vi skal være ærlige, ikke redde for å ta opp noe i plenum og respektere individuelle perspektiver og synspunkter. Jeg følte at alle i gruppa fulgte disse punktene, og jeg følte meg ikke like usikker lenger.

I dette utdraget uttrykker C4 på flere måter at hen er usikker. Først og fremst skriver hen det eksplisitt, men indikerer også forbehold ved å brukere flere dempere (f.eks. '*litt*', '*kanskje*' og '*ikke var helt*'). I den tredje setningen redegjør hen for usikkerheten ved å stille et åpent spørsmål om opplevelsen kan komme av '*tidligere erfaringer med grupper*'. Dette rammes også inn av mange parenteser, som også kan virke som en holdningsmarkør for usikkerhet. Når dette formuleres som et spørsmål, inviterer C4 leseren til å se situasjonen fra sitt ståsted. C4 skriver videre at ettersom hen erfarte at gruppa møtte uenigheten med en positiv innstilling, reduserte dette graden av usikkerhet. Her henviser hen til samarbeidsavtalen (delt repertoar) og påpeker hvordan den hjalp hen til å tørre å være ærlig med resten av gruppa.

De følgende utdragene er hentet fra Gruppe E på landsbydag 6. På denne dagen har gruppa diskutert utformingen av prosjektet deres og oppdager at alle ikke er like engasjerte og optimistiske mht. de idéene som ble presentert. Det første utdraget er skrevet av E2 som uttrykker skepsis overfor en idé som ble diskutert i gruppa. Det andre er skrevet av E1, som reflekterer over situasjonens betydning for samspillet deres:

**U41-L06-E2:** Inntok dermed en ganske pessimistisk rolle under dialogen, når jeg så begrensninger i muligheten for å få med studenter på kort tid. Dette kommer fra tidligere ledererfaring i linjeforening der jeg selv har vært optimist, men erfart hvor tungt det er å skape engasjement blant studenter i Trondheim så stadig blir oppfordret til å delta på prosjekter.

**U42-L06-E1:** Jeg tror det er positivt for gruppedynamikken at vi har noen som "bremser" ideer, og andre som "gasser" på med flere ideer. Dersom alle hadde vært like optimistiske til alle ideer, ville vi kanskje hatt problemer med å komme igang og få et sluttprodukt.

Her forsterker E2 posisjonen sin ('*en ganske pessimistisk rolle*'), noe som står i kontrast med C4 sin bruk av dempere. E2 redegjør for at hen ikke oppfatter idéen som hensiktsmessig basert på tidligere erfaringer i lignende situasjoner. På denne måten gir E2 uttrykk for at hen har bidratt til at det har oppstått en uenighet. E1 redegjør også for at hen ser på uenigheten som noe positivt ved å introdusere en kontrast mellom '*«bremser»*' og '*«gasser»*' (metaforiske beskrivelser av roller i gruppa). Hen følger opp dette med å forklare at hvis alle på gruppa var like optimistiske, kunne det redusere produktiviteten deres ('*få et sluttprodukt*'). E1 og E2 gir altså uttrykk for at de begge forsøker å legitimere behovet for mangfold i gruppa.

Både C4 og E2 gir uttrykk for en usikkerhet omkring gruppas gjensidige engasjement, men med ulike perspektiver. På den ene siden gir C4 uttrykk for at hen ikke ønsker å skape en negativt ladet diskusjon. På den andre siden tydeliggjør E2 at hen ikke klarte å ta del i entusiasmen til de andre på gruppa. Disse utdragene illustrerer altså at det kan være utfordrende å etablere felles virksomhet dersom deltakerne ikke har et tilstrekkelig gjensidig engasjement, noe som kan lede til overkjøring (U40) eller ineffektivitet (U42).

## Kapittel 6: Diskusjon

I dette kapitlet skal jeg diskutere sentrale funn fra analysen for å belyse denne studiens forskningsspørsmål:

*På hvilken måte brukes skriftlige grupperefleksjoner i et tverrfaglig og midlertidig praksisfellesskap for å gi mening til samarbeidserfaringer preget av usikkerhet?*

For å svare på dette har jeg delt inn den følgende diskusjonen i tre deler. De to første vil ta utgangspunkt i forskningsspørsmålets underordnede spørsmål:

1. *Hva fremheves som betydningsfullt i slike samarbeidssituasjoner?*
2. *Hvordan beskrives disse samarbeidssituasjonene?*

Her vil jeg først løfte frem praksisfellesskapenes beskrivelser av usikkerhet («hva») og deretter drøfte språkets betydning i grupperefleksjonene («hvordan»). Til slutt vil jeg diskutere denne studiens omtale av EiT-grupper som tverrfaglige og midlertidige praksisfellesskap.

### 6.1 Usikkerhet i praksisfellesskapene

Analysen viste at en stor andel av grupperefleksjonene handlet om situasjoner og faser preget av usikkerhet. I likhet med tidligere forskning på usikkerhet (Barnes & de Villiers Scheepers, 2018; Paletz et al., 2017; Weurlander et al., 2019) kom det også frem at studentene hadde en tendens til å beskrive dette som noe negativt og hemmende. Usikkerhetens positive og fremmende sider, som en nødvendig og konstruktiv fase, ble sjeldnere nevnt.

Felles virksomhet og gjensidig engasjement var også to betydningsfulle aspekter i gruppens beskrivelser av usikkerhet. Usikkerhet med utgangspunkt i felles virksomhet, utfordret gruppene til å forhandle om hva de anså som hensiktsmessig å rette oppmerksomheten mot i krevende arbeidsfaser. For eksempel la flere grupper vekt på at formuleringen av prosjektets problemstilling var en tidkrevende prosess tidlig i landsbyløpet (U1, U2). På dette tidspunktet ble imidlertid usikkerheten beskrevet som relativt harmløs, men tilsvarende situasjoner viste seg som mer frustrerende og utfordrende fra og med arbeidsfasen (andre uke). Usikkerhet med utgangspunkt i gjensidig engasjement, utfordret gruppene til å sette ord på det som holdt dem sammen og eventuelt det som hindret dem fra dette. For eksempel skrev gruppene at det kunne være krevende å gi konstruktive tilbakemeldinger i samspillsøvelsene uten å såre hverandre. Blant annet uttrykker studentene en bekymring for at de ikke har kontroll over hvordan mottakerne opplever og tolker tilbakemeldingene de får (U21-U24).

Uttrykk for usikkerhet omkring felles virksomhet og gjensidig engasjement opptrer ofte i sammenheng. I likhet med Brandshaug og Sjølie (2021), finner jeg i analysen min at usikkerhet i EiT ofte handler om både uenigheter rundt prosjektets utforming og det sosiale samspillet i gruppa. På den ene siden ga gruppene for eksempel uttrykk for at mindre uenigheter (usikkerhet omkring felles virksomhet) kunne utløse større konflikter (reduserer gjensidig engasjement) (U16, U18). På den andre siden uttrykte de også at sosial utrygghet (usikkerhet omkring gjensidig engasjement) kunne medføre at gruppe medlemmer lot være å dele det de egentlig mente (hindrer felles virksomhet) (U40). Disse prosessene er altså i stor grad sammensatte med hverandre, som praksisfellesskapene har belyst ved å sammen sette ord på dette.

Datamaterialet ga også tydelige tegn på at EiT-gruppene var svært opptatt av tiden de hadde til disposisjon og at dette virket inn på samarbeidet deres. Comunian (2017) viste at dette er en sentral forutsetning i et midlertidig praksisfellesskap. Hun påpeker at i slike samarbeid henger graden av kunnskapsproduksjon sammen med hvorvidt gode relasjoner vedlikeholdes over tid. Min egen studie har vist at dersom praksisfellesskapet har begrenset med tid, kan det medføre økt usikkerhet. Gruppene skriver blant annet at arbeidet "tok tid", som for eksempel å komme i gang med prosjektet og bli enige om hvordan det skulle utformes. Av og til ble dette utsatt på grunn av uenigheter, diskusjoner og misforståelser, noe de ønsket å effektivt ta tak i, men samtidig bevare samholdet (U17, U19). Det forventes også av EiT at gruppene skal "ta seg tid" til aktiviteter som samspillsøvelser og refleksjon. Gruppene uttrykte at dette var viktig å for å ta vare på hverandre og finne sin plass i gruppa, men samtidig fordret dette at de satte det øvrige arbeidet til side for en stund (U15).

I likhet med Penlington et al. (2022, s. 6), viste også analysen min at refleksjon kan brukes for å skape bevisstgjøring over (ofte emosjonelt utfordrende) erfaringer med usikkerhet. I tillegg har de ovennevnte refleksjonstemaene – felles virksomhet, gjensidig engasjement og tid, vist hvordan kontekstuelle forhold interagerer med hverandre og skaper komplekse spenninger i tidsbegrensede prosjektarbeid. Beskrivelsene av usikkerhet handlet ikke bare om at prosjektet skulle ferdigstilles i tide, men også at det tok tid å bli ordentlig kjent med hverandre på gruppa og samtidig utarbeide et resultat som svarte til deres egne og EiT sine forventninger. Studentene gir altså uttrykk for at de er fullt klar over at praksisfellesskapene deres er midlertidige og at dette legger opp til et økt fokus på effektivitet og konsensus. Dette kan være en sentral årsak til at gruppene hovedsakelig beskrev usikkerhet som en utfordring – som de verken "hadde tid til" eller prioriterte å "ta seg tid til".

## 6.2 Språkets betydning i grupprefleksjonene

Som nevnt ovenfor, tyder datamaterialet på at usikkerhetene som gruppene har erfart, først og fremst handler om felles virksomhet og gjensidig engasjement. Det betyr imidlertid ikke at deres delte repertoar har vært mindre viktig, tvert imot. Grupprefleksjonsskrivingen innebærer å etablere et fellesforstått språk for å gi mening til erfaringene deres, i løpet av den relativt korte tiden de har sammen. Disse tekstene kan derfor helhetlig sett forstås som et uttrykk for gruppenes delte repertoar. Blant annet har gruppene blitt utfordret til å finne en skrivestil og tekststruktur som passer for dem. De har også etablert en rekke uttrykk og konsepter, både egenkonstruerte og tildelte (fra EiT sitt undervisningsopplegg), som har blitt anvendt i refleksjonsarbeidet. For eksempel har flere av dem brukt groan zone -begrepet som en metaforisk merkelapp for å beskrive perioder der usikkerhet oppleves som en frustrerende fase. De skriver sjeldent eksplisitt hvorfor disse begrepene er nyttige for dem, men de refereres jevnlig til i tekstene der utfordringer og løsningsforslag beskrives. Eksempelvis har de aktivt skissert aksjoner (et EiT-begrep for tiltak) for å styrke fellesskapet. Videre bruker de samarbeidsavtalene de har utformet for å løse uenigheter og føre diskusjoner. Samtidig uttrykker flere studenter at refleksjonsskrivingen av og til gjorde dem mer usikker. Selv om deres delte repertoar hovedsakelig ble brukt til å bearbeide det usikre, kunne det altså også være en refleksivt bevisstgjørende kilde til (mer) usikkerhet (U12).



Gruppene har også tatt i bruk flere retoriske ressurser for å beskrive usikkerhet på ulike måter. For det første viste analysen at både holdningsmarkører, forsterkere, dempere og redegjørelser, har blitt brukt for å forklare og begrunne holdningene deres til usikkerhet. Holdningsmarkører som *'forvirrende'* (U1) og *'redd'* (U23), har i denne sammenhengen indikert et affektivt standpunkt til situasjonen de står overfor. I likhet med Eik-Nes (2008) finner jeg mange eksempler på dette i refleksjonstekstene, ofte i kombinasjon med forsterkere og dempere for å nyansere holdningsmarkørene. For eksempel indikerer demperen *'litt fortvilet'* (U9) at studenten ønsker å tone ned ordets betydning (som ellers kunne blitt tolket som en relativt sterk og følelsesladet uttalelse). Bruken av dempere kan også anses som et uttrykk for usikkerhet, i den forstand at skriveren unngår å forplikte seg fullstendig til ytringen. Dette står i motsetning til forsterkere som *'veldig sliten'* (U7) som forsterket beskrivelsen av den aktuelle følelsen. Disse retoriske ressursene har altså i mange tilfeller blitt brukt som og med redegjørelser. Slike begrunnelser og forklaringer indikerer at studentene føler det er nødvendig å tydeliggjøre det de ønsker å få frem (U41) eller for å legitimere et kritisk utsagn (U16) og samtidig gi et bilde av erfaringenes affektive innvirkning på individ- og gruppenivå.

For det andre brukes holdningsmarkører for å beskrive usikkerhet i figurative uttrykksformer. Eksempelvis gjøres dette med tegnsetting, både som et smilefjes for å indikere et positivt budskap (U10) eller ironi i anførselstegn (U2, U36). Eik-Nes (2008, s. 84) påpeker at slike markører er ment å vekke tilsiktede responser hos leseren, for å invitere dem inn i skriverens perspektiv. Holdninger gis også ulike illustrative preg gjennom forskjellige ordklasser. For eksempel sier adjektivet *'vanskelig'* noe om responsen til usikkerhet, og verbet *'bekymrer'* noe om reaksjonen dette vekket (U12). Slik kan studentene nyansere beskrivelsene deres. Dette kan også forstås som et forsøk på å etablere felles virksomhet, i den forstand at situasjonen forhandles frem i teksten ved å rette oppmerksomheten mot bestemte aspekter ved den. Et annet eksempel på dette er bruken av metaforer, noe det var et betydelig antall av i grupperefleksjonene.

På den ene siden ble metaforene brukt som en figurativ og affektiv beskrivelse av usikkerhet, i likhet med holdningsmarkørene. For eksempel uttrykte *'lys i enden av tunnelen'* (U12) en metafor for lettelse. På den andre siden fungerer de som en meningsskapende ramme for situasjonen som beskrives. Mey (2006) poengterer dette i lys av hans tilnærming til metaforer som en pragmatisk aktivitet for å rette forståelsen i en bestemt retning. Usikkerhet er altså et tvetydig konsept som kan beskrives på mange måter, men begreper som groan zone og psykologisk trygghet er språklige ressurser som gjør det lettere å skrive om dette (som en støtte til å etablere felles virksomhet). Det er også verdt å legge merke ved at bruken av metaforer var mest fremtredende i de mer utfordrende opplevelsene av usikkerhet (U30-U32). Det kan virke som at gruppene bearbeidet usikkerheter med tilsvarende tvetydige og tolkbare uttrykksformer.

For det tredje har flere retoriske ressurser fungert som en måte å beskrive gruppenes refleksjoner rundt usikre samarbeidssituasjoner. For eksempel viste analysen at studentene bruker kontraster for å drøfte hvordan usikkerhet på den ene siden oppleves *'stillestående'*, men på den andre siden at *'den tiden der gjør at vi plutselig kommer opp med en ide'* (U1). I grupperefleksjonene fungerer altså kontraster som en måte å sette ulike holdninger og erfaringer opp mot hverandre. Dersom disse overlapper med hverandre, kan det skapes spenninger mellom

dem. Eksempelvis veksler studentene i flere tilfeller hyppig mellom negative og positive holdningsmarkører, noe som også kan være et uttrykk for usikkerhet. På denne måten inviterer skriveren leseren inn i refleksjonsprosessen. Spørsmål brukes også til et lignende formål. Jeg finner i likhet med Eik-Nes (2008, s. 94) at retoriske spørsmål brukes for å opprette en dialog med leseren som en samtalepartner for å dele et ubesvart spørsmål eller en komplisert samarbeidssituasjon.

For det fjerde brukes selvomtale flere ganger som en måte å uttrykke vilje til å ta ansvar i usikre samarbeidsprosesser («den man skriver på vegne av»). Selvomtale er utvilsomt den mest brukte retoriske ressursen i grupperefleksjonene. Eik-Nes (2008, s. 86) kom frem til det samme i hennes studie. Studentene veksler jevnlig mellom jeg- og vi-pronomen for å både snakke på vegne av seg selv og gruppa. Slik sett kan også selvomtale være et uttrykk for felles virksomhet, basert på at gruppa som helhet tilsynelatende deler holdningene som formidles. Her kan det imidlertid oppstå kontrasterende spenninger dersom gruppemedlemmenes individuelle refleksjoner divergerer med hverandre. Samtidig kan denne forståelsen av selvomtale også si noe om gjensidig engasjement, basert på at gruppemedlemmene relaterer til hverandre med én samlet stemme («oss som gruppe»).

### 6.3 EiT-grupper som tverrfaglige og midlertidige praksisfellesskap

I løpet av tiden de har til rådighet, må EiT-gruppene utvikle et fellesforstått faglig og sosialt samhold. Dette står i motsetning til praksisfellesskap som allerede har etablerte rutiner og praksiser, uten en forpliktende og forutbestemt sluttdato. Det er i lys av dette at gruppene i EiT kan forstås som et kontinuerlig lærende, men samtidig midlertidig praksisfellesskap. Tidspresset i en intensiv landsby hadde følgelig en stor betydning for gruppenes erfaringer med usikkerhet i emnet. I sammenheng med dette påpeker Juriado og Gustafsson (2007, s. 59) at en sentral faktor i etableringen av midlertidige praksisfellesskap, er hvordan medlemmene av dem samler seg omkring en kompleks oppgave som alle står til ansvar for. Grupperefleksjonene i studien min har eksempelvis vist hvordan EiT-grupper gjør en felles innsats for å bearbeide utfordringene de møter og passe på at alle kommer til orde. I sammenheng med dette fremhever Fearon et al. (2012, s. 119) betydningen av et konkret og meningsfylt formål for å bringe ulike individer sammen og få dem til å samarbeide. I EiT kommer dette hovedsakelig til uttrykk gjennom emnebeskrivelsen og samspillsøvelser. Samtidig utfordres gruppene også til å finne ut av dette på egenhånd innen den tiden de har fått til disposisjon. Her spiller arbeidet med grupperefleksjonene en sentral rolle for å identifisere og bearbeide betydningsfulle samarbeidserfaringer som studentene muligens ellers ikke hadde oppdaget og forholdt seg til.

Til tross for at tverrfaglighet er en grunnleggende del av emnebeskrivelsen i EiT, er dette i liten grad tematisert i grupperefleksjonene presentert i studien min. På den ene siden kan dette tolkes som at gruppene ikke anså det som nødvendig eller relevant å kommentere på dette. På den andre siden er det ikke forventet at grupperefleksjonene skal dekke alt det som studentene skal lære gjennom EiT. Dessuten kan man argumentere for at grupperefleksjonene i større grad henger sammen med prosessrapporten enn prosjektrapporten, noe som legger opp til et større fokus på samarbeidskompetanse enn tverrfaglighet. Likevel, ettersom at gruppene får velge såpass fritt hva de ønsker å skrive om i grupperefleksjonene, er de en indikasjon på hva studentene anser som nyttig og aktuelt å reflektere over. På bakgrunn av dette virker det ikke

som at man kan si noe konkret om hva det tverrfaglige aspektet har betydd for arbeidet i EiT-grupper kun ved å se på grupperefleksjonene deres. Dersom man ønsker innsikt i hvordan studentene utnytter hverandres fagkompetanse i løpet av prosjektarbeidet, kan det virke som at det må stilles tydeligere forventninger til dette i grupperefleksjonsskrivingen. For eksempel kunne dette omfattet oppfordringer til å reflektere over utfordringer med ulike faglige-forventninger (felles virksomhet), begreper (delt repertoar) og normer (gjensidig engasjement).

## Kapittel 7: Avslutning

I dette masterprosjektet har jeg undersøkt skriftlige grupperefleksjoner fra en intensiv EiT-landsby gjennomført våren 2023. Disse tekstene går ut på at studentene skal beskrive og reflektere over sentrale samarbeidsprosesser i prosjektarbeidet. Formålet med denne studien har vært å belyse hvordan EiT-grupper, som eksempler på tverrfaglige og midlertidige praksisfellesskap, beskriver samarbeidssituasjoner preget av usikkerhet. Masteroppgaven er en kvalitativ studie av samskrevne refleksjonstekster, med en tematisk orientert diskursanalytisk tilnærming. Denne metoden ble valgt for å sette søkelyset på fokale tema som inngår i studentenes erfaringer med usikkerhet, og analytiske tema som belyser hvordan dette skriftspråklig sett kom til uttrykk. Hensikten bak dette har vært å peke på hvordan studentene bearbeider og gir mening til erfaringene deres gjennom refleksive, skriftlige beskrivelser.

Analysen i denne studien viser hvordan grupperefleksjonene i EiT-praksisfellesskapene, på flere måter var preget av ulike spenninger. Studentene beskriver en rekke holdninger og standpunkter til usikkerhet i prosjektarbeidet som både samsvarer, overlapper og divergerer. I disse beskrivelsene uttrykker de at konsensus i prosjektarbeidet (felles virksomhet) og kjennetegn ved samholdet i gruppa (gjensidig engasjement) er to betydningsfulle forutsetninger for prosjektarbeidet deres. Opplevelser av at ett eller begge av disse aspektene ikke var tilstrekkelig etablert, blir gjentatte ganger beskrevet som kilder til usikkerhet. Dette blir hovedsakelig gjengitt som en utfordring og sjeldnere som en ønsket tilstand med egenverdi. Tilsynelatende henger dette sammen med at emnets tidsbegrensning spilte en betydningsfull rolle for holdningene deres til arbeidet og undervisningsopplegget i EiT. Analysen fremhever også språkets betydning i grupperefleksjonene (delt repertoar), basert på hvordan ulike retoriske ressurser blir tatt i bruk for å beskrive erfaringene med usikkerhet. Noen av de mest fremtredende var bruken av metaforer, kontraster og holdningsmarkører. Et av hovedpoengene som denne studien legger vekt på, er hvordan disse interagerer med hverandre og fremkaller språklige spenninger- i tråd med de tematiske.

### 7.1 Relevans for praksis

Funnene fra dette masterprosjektet er relevant for læringskontekster der formålet er å etablere et gjensidig og fellesforstått samarbeid over et begrenset tidsrom. Dette gjelder EiT, men også andre prosjektbaserte utdanningstilbud og midlertidige praksisfellesskap. Prosjekt- og prosessrapporter fra EiT har blitt forsket på tidligere, men fagseksjonen i EiT opplyser meg om at dette masterprosjektet vil bli en av de første ferdigstilte studiene av grupperefleksjoner fra emnet. Dette datamaterialet har vært spesielt egnet for å få innsikt i refleksjonsarbeid over et avgrenset tidsrom. I lys av dette har denne studien praksisrettet relevans på flere måter.

Masterprosjektet kan bidra til kunnskap om hvordan komplekse og frustrerende utfordringer kan bearbeides ved å sette ord på dem. Brandshaug og Sjølie (2021) argumenterer for at strategier som imøtekommer tvetydighet, legger til rette for signifikant læring i virkelighetsrettede undervisningsoppgaver. Kunnskap om hensiktsmessige tilnærminger til usikkerhet er ikke bare aktuelt i formelle utdanningskontekster, men også i arbeidslivet der det forventes at man kan håndtere uforutsette hindringer og formelle begrensninger. Et refleksjonsorientert prosjektarbeid som EiT, kan være et praksisrettet alternativ for å tilegne seg

erfaringer med dette i et utdanningsløp. Mine empiriske undersøkelser kan derfor bidra til økt forståelse for refleksjonsteksters rolle i student-team. Sjølie et al. (2022) poengterer at refleksjon kan motvirke negative effekter som oppstår i møte med krevende utfordringer i utdanning og yrkesliv. Et eksempel på slike utfordringer kan være tvil over egne prestasjoner og tidspress. I lys av dette viser min studie at studenters opplevelse av å befinne seg innenfor trygge og kontrollerbare rammer, er en sentral faktor for hvordan erfaringer med usikkerhet beskrives og bearbeides. Hvorvidt dette skal imøtekommes i andre undervisningsopplegg, må bli vurdert på bakgrunn av hvor utfordrende det er ment at en læringskontekst skal være.

Studien kan også bidra til kunnskap om betydningen av konsensus i tverrfaglige samarbeid. Rustad (2005) påpeker at meningsforhandlinger og etterstrebelser av felles forståelse, er svært viktige aktiviteter når man jobber tverrfaglig. I sammenheng med dette fremhever min studie at et delt repertoar spiller en sentral rolle for hvordan mening konstrueres i fellesskap med andre. Dette kommer imidlertid ikke alltid eksplisitt til uttrykk, blant annet fordi det kan omfatte underliggende begrepsforståelser og innarbeidede rutiner. Samtidig har dette stor betydning for hvordan deltakerne kommuniserer med og relaterer til hverandre. Derfor kan det være hensiktsmessig å fasilitere nyopprettede praksisfellesskap til å bli mer bevisst over hvilke førforståelser og forventninger deltakerne tar med seg inn i et tverrfaglig samarbeid. I lys av studien min kan det virke som at dette er spesielt viktig dersom praksisfellesskapene er nødt til å forholde seg til et tidspress. Et midlertidig praksisfellesskap vil altså i større grad utfordres til å etablere konsensus og et delt repertoar enn ett som har ubegrenset med tid.

## 7.2 Relevans for forskningsfeltet

Dette masterprosjektet er et bidrag til forskning på refleksjonstekster i anvendt språkvitenskap. Studien er spesielt relevant i lys av såkalte «diary studies/methods», som tar utgangspunkt i tekster med en relativt løs struktur og et sterkt personlig preg, men forskningen på dette er begrenset (Rose, 2019, s. 443). Slike refleksjonstekster har imidlertid vært hovedmaterialet for studien min hvor jeg har belyst betydningen av retoriske ressurser i refleksive beskrivelser av usikkerhet. Dette har fremhevet hvordan tekster som i stor grad inneholder affektive holdningsbeskrivelser, skaper språklige og tematiske spenninger. Dette legger opp til en dialog mellom skriveren og leseren, som begge gjør seg sine egne oppfatninger om de skildrede refleksjonene. Refleksjonstekstene har slik sett ingen iboende mening – den skapes gjennom fortolkning av kontekstualiserte språklige uttrykk. Det betyr imidlertid ikke at slike tekster kan tolkes helt uvilkarlig, men heller at språket setter rammer for det meningsskapende potensialet i teksten. For eksempel, ved å ytre at «jeg ble bekymret» kan forskjellige lesere tolke dette på ulike måter, men ingen av dem vil ha tilgang på hva skriveren faktisk har opplevd. I tillegg, selv om denne ytringen kan bli oppfattet som et negativt ladet budskap (på grunn av ordets betydning), er det essensielt å ta i betraktning hvordan denne interagerer med andre holdninger. Dersom skriveren følger opp med at «og det var veldig spennende», skapes en kontrastpreget spenning som virker inn på den helhetlige erfaringsbeskrivelsen. Slik bidrar masterprosjektet mitt til den språkvitenskapelige tilnærmingen til personlige og uformelle refleksjonstekster.

### 7.3 Videre forskning

Det er fortsatt mange aspekter ved EiT som kunne vært forsket på. En begrensning ved dette masterprosjektet, er at det mangler en del utfyllende kontekstuell informasjon angående hvordan refleksjonsskrivingen i EiT gjennomføres. Grupperefleksjonene er kun én del av flere sammenhengende aktiviteter, som for eksempel individuell refleksjonsskriving og muntlige diskusjoner i gruppa. Fremtidige studier kan gi et mer helhetlig bilde av dette ved å for eksempel gjennomføre observasjonsstudier av selve skriveprosessen. Datamaterialet er også hentet fra kun én enkelt landsby. Det må derved gjøres mer forskning på EiT for å styrke reliabiliteten av funnene i denne studien. En løsning på dette kan være å ta for seg grupperefleksjoner fra flere landsbyer. Studien min har også vist at tid er en viktig faktor i prosjektarbeidet, men riktignok har den tatt utgangspunkt i en intensiv landsby. Derfor kan det være interessant å undersøke om grupperefleksjoner fra en langsgående landsby gir andre resultater enn de jeg har funnet. I tillegg, selv om studien min har kunnet si en del om samarbeidskompetanse i EiT, har den ikke kunnet fortelle så mye om det tverrfaglige aspektet. For å finne ut mer om dette, kan man eventuelt se nærmere på prosjekt- og prosessrapportene i emnet til sammenligning.

En annen begrensning ved denne studien er at den ikke har noen intensjon eller muligheten for å si noe hvordan enkeltindivider opplever usikkerhet, både i og utenfor grupperelasjoner. Antageligvis forhandles tvetydige problemstillinger på ulike måter sett fra et individuelt kontra et kollektivt perspektiv (Brandshaug & Sjølie, 2021, s. 416). Selv om grupperefleksjonene i EiT inneholder både individuelle og gruppebaserte erfaringer, er det ikke forskningsetisk sett mulig å tilskrive beskrivelsene av dette til enten gruppa eller ett gruppemedlem. Fremtidige studier kan derfor ta utgangspunkt i individuelle refleksjonstekster parallelt med grupperefleksjoner for å sammenligne dem. Dette kan forskes på innenfor EiT, men også i andre sammenhenger.

Videre forskning kan også utforske refleksjonsteksters betydning for andre midlertidige praksisfellesskap. Hvorvidt slike tekster allerede er integrert i konteksten man er interessert i, spiller imidlertid en betydningsfull rolle for det man forsker på (Rose, 2019, s. 439). I EiT er grupperefleksjonene en obligatorisk del av emnet, men dersom det ikke hadde vært tilfellet, kunne det fått konsekvenser for datamaterialets innhold og omfang. Samtidig er EiT et prosjektarbeid tilhørende en utdanningskontekst, og resultatene er derfor ikke uten videre overførbare til yrkeslivet. Av den grunn trenger man mer kunnskap om hvordan refleksjonstekster brukes innenfor og utenfor utdanningsbaserte rammer. I tillegg kan man undersøke om normaliseringen og standardiseringen av slike tekster har noen virkning for hvordan et praksisfellesskap tar dem i bruk.

Som denne studien har vist, kan usikkerhet forstås på mange ulike måter, men samtidig er det flere språklige karakteristikk som har gått igjen i datamaterialet. Fremtidige studier kan for eksempel se nærmere på om metaforer brukes i like stor grad i andre kontekster. Datamaterialet behøver heller ikke å ta utgangspunkt i refleksjonstekster, men kan også utforske hvordan usikkerhet beskrives i muntlige samtaler. Språkvitenskapelig kunnskap om dette kan belyse hvordan praksisfellesskap, både tverrfaglige og midlertidige, forhandler og etablerer en felles forståelse av tvetydige konsepter og sammensatte spenninger.

## Referanseliste

- Ahmed, A. M. (2019). Students' reflective journaling: An impactful strategy that informs instructional practices in an EFL writing university context in Qatar. *Reflective Practice*, 20(4), 483-500.
- Allison, D. (1998). Investigating learners' course diaries as explorations of language. *Language teaching research*, 2(1), 24-47.
- Baldersheim, N. (2020, 11. august). 6 egenskaper som gjør deg ettertraktet i arbeidslivet. *Norges miljø- og biovitenskapelige universitet*.  
<https://www.nmbu.no/fakultet/landsam/aktuelt/node/41096>
- Barnes, R. & de Villiers Scheepers, M. J. (2018). Tackling uncertainty for journalism graduates: A model for teaching experiential entrepreneurship. *Journalism Practice*, 12(1), 94-114.
- Bergheim, B., Skotte, P. S., Neumann, C. B. & Rugkåsa, M. (2018). *Samarbeid og innsikt, En innføring i prosjektbasert læring*. Fagbokforlaget.
- Brandshaug, S. W. & Sjølie, E. (2021). In liminality: Interdisciplinary teams learning through challenges. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 11(2), 406-419.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Chettiparamb, A. (2007). Interdisciplinarity: a literature review. *Interdisciplinary Teaching and Learning Group, University of Southampton*.
- Colognesi, S., Deprit, A., Coppe, T., Van Nieuwenhoven, C., März, V. & Hanin, V. (2021). Developing student teachers' reflexivity toward their course planning: Implementation of a training program focused on writing and reflective skills. *Sage Open*, 11(2), 21582440211016897.
- Comunian, R. (2017). Temporary clusters and communities of practice in the creative economy: Festivals as temporary knowledge networks. *Space and Culture*, 20(3), 329-343.
- Copes, H. & Cardwell, S. M. (2014). Accounts theory. *The Encyclopedia of Theoretical Criminology*, 1-4.
- Cunliffe, A. L. (2002). Reflexive dialogical practice in management learning. *Management learning*, 33(1), 35-61.
- Dahler-Larsen, P. (2005). Dokumenter som objektivert social virkelighet. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter* (s. 235-254). Hans Reitzels Forlag.
- Darhower, M. (2004). Dialogue journals as mediators of L2 learning: A sociocultural account. *Hispania*, 324-335.

- Defila, R. & di Giulio, A. (2017). Managing Consensus in Inter- and Transdisciplinary Teams: Tasks and Expertise. I R. Frodeman, J. T. Klein & R. C. D. S. Pacheco (Red.), *The Oxford handbook of interdisciplinarity* (2. utg.). Oxford University Press.
- Dringenberg, E. & Purzer, Ş. (2018). Experiences of first-year engineering students working on ill-structured problems in teams. *Journal of Engineering Education*, 107(3), 442-467.
- Edwards, D. (1994). Script formulations: An analysis of event descriptions in conversation. *Journal of language and social psychology*, 13(3), 211-247.
- Eik-Nes, N. L. (2008). *Dialoging: Negotiating disciplinary identity through the medium of logs* [Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet]. Trondheim.
- Fearon, C., McLaughlin, H. & Yoke Eng, T. (2012). Using student group work in higher education to emulate professional communities of practice. *Education+ training*, 54(2/3), 114-125.
- Gerhardsen, C. (2003, 7. Desember). Protesterer mot "Ekspert i Team". *Universitetsavisa*. [http://gamle.universitetsavisa.no/dok\\_3fd315a8413f71.74055415.html](http://gamle.universitetsavisa.no/dok_3fd315a8413f71.74055415.html)
- Halås, C. T., McGuirk, J. & Fuglseth, K. (2020, 6. mai). En tid for tverrfaglighet. *Forskerforum*. <https://www.forskerforum.no/en-tid-for-tverrfaglighet/>
- Hammerstad, G. T., Sarangi, S. & Bjørnevoll, I. (2020). Diagnostic uncertainties, ethical tensions, and accounts of role responsibilities in genetic counseling communication. *Journal of genetic counseling*, 29(6), 1159-1172.
- Handford, M. & Gee, J. P. (2013). Introduction. I M. Handford & J. P. Gee (Red.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (s. 1-6). Routledge.
- Higgins, L., Flower, L. & Petraglia, J. (1992). Planning text together: The role of critical reflection in student collaboration. *Written communication*, 9(1), 48-84.
- Ho, C. K. V. (2011). A discourse-based study of three communities of practice: How members maintain a harmonious relationship while threatening each other's face via email. *Discourse Studies*, 13(3), 299-326.
- Hovdhaugen, E. & Aamodt, P. O. (2005). Ekspert i team: en evaluering av et tverrfaglig emne ved NTNU gjennomført våren 2005. *Oslo: NIFU STEP Skriftserie*, 10/2005.
- Huang, X. & Kalman, C. S. (2012). A case study on reflective writing. *Journal of College Science Teaching*, 42(1), 92.
- Hugubakken, T. (2005, 1. September). Ekspert i Team er en god idé. *Universitetsavisa*. [http://gamle.universitetsavisa.no/dok\\_4316c394042255.96525115.html](http://gamle.universitetsavisa.no/dok_4316c394042255.96525115.html)
- Juriado, R. & Gustafsson, N. (2007). Emergent communities of practice in temporary inter-organisational partnerships. *The learning organization*, 14(1), 50-61.
- Kennison, M. M. (2006). The evaluation of students' reflective writing for evidence of critical thinking. *Nursing Education Perspectives*, 27(5), 269-273.



- King, T. (2002). Development of student skills in reflective writing. *Spheres of Influence: Ventures and Visions in Educational Development. Proceedings of the 4th World Conference of the International Consortium for Educational Development*. Perth: The University of Western Australia.
- Klemp, T. (2012). *Med praksisloggen som vandrestav? En kvalitativ studie av lærerstudenters læringsprosess* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. Trondheim.
- Koliba, C. & Gajda, R. (2009). “Communities of practice” as an analytical construct: Implications for theory and practice. *Intl Journal of Public Administration*, 32(2), 97-135.
- Larsen, B. B. (2012). 11 years of Experts in teamwork at NTNU. Collection of papers presented at the 9th European Workshop on Microelectronics Education: EDA Publishing Association,
- Lewis, D. G. R., Gorson, J., Maliakal, L. V., Carlson, S. E., Gerber, E. M., Riesbeck, C. K. & Easterday, M. W. (2018). Planning to Iterate: Supporting iterative practices for real-world ill-structured problem-solving. *Rethinking Learning in the Digital Age. Making the Learning Sciences Count, 2018*, 9.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives* (Bd. 3). John Benjamins Publishing.
- Lowry, P. B., Curtis, A. & Lowry, M. R. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *The Journal of Business Communication* (1973), 41(1), 66-99.
- Mey, J. L. (2006). Metaphors and activity. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 22, 45-65.
- Mik-Meyer, N. & Järvinen, M. (2005). Indledning: Kvalitativet metoder i et interaktionistisk perspektiv. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter* (s. 9-24). Hans Reitzels Forlag.
- NTNU. (u. å.). *Hva er Ekspertes i team (EiT) - spørsmål og svar*. <https://www.ntnu.no/eit/hva-er-eit>
- Paletz, S. B., Chan, J. & Schunn, C. D. (2017). The dynamics of micro-conflicts and uncertainty in successful and unsuccessful design teams. *Design Studies*, 50, 39-69.
- Pavelich, M. J., Olds, B. M. & Miller, R. L. (1995). Real-world problem solving in freshman-sophomore engineering. *New Directions for Teaching and Learning*, 1995(61), 45-54.
- Penlington, C., Lyttle, R., Dillon, M., Ali, A. & Waterhouse, P. (2022). “I think that comes with experience”. A thematic analysis exploring how dental students at a transitional stage of training understand and engage with reflection. *European Journal of Dental Education*.

- Porto, M. (2007). Learning diaries in the English as a foreign language classroom: A tool for accessing learners' perceptions of lessons and developing learner autonomy and reflection. *Foreign Language Annals*, 40(4), 672-696.
- Ramlal, A. & Augustin, D. S. (2020). Engaging students in reflective writing: an action research project. *Educational Action Research*, 28(3), 518-533.
- Robbins, M. M., Onodipe, G. O. & Marks, A. (2020). Reflective writing and self-regulated learning in multidisciplinary flipped classrooms. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 20(3).
- Roberts, C. & Sarangi, S. (2005). Theme-oriented discourse analysis of medical encounters. *Medical education*, 39(6), 632-640.
- Rose, H. (2019). Diaries and journals. Collecting insider perspectives in second language research II. McKinley & H. Rose (Red.), *The Routledge handbook of research methods in applied linguistics* (s. 433-446). Routledge.
- Rustad, H. (2005). *Latter som kommunikativt virkemiddel: om latter og ansiktsbevaring i samtale* [Hovedoppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet].
- Ryan, J. (2015). It ain't just what you do and the way that you do it: why discourse matters in higher education communities of practice. *Higher Education Research & Development*, 34(5), 1001-1013.
- Røttingen, J.-A. (2019, 7. juni). Norge trenger et fellesløft for tverrfaglighet. *Dagens perspektiv*. <https://dagensperspektiv.no/2019/norge-trenger-et-fellesloft-for-tverrfaglighet>
- Scott, M. B. & Lyman, S. M. (1968). Accounts. *American sociological review*, 46-62.
- Sixsmith, J., Boneham, M. & Goldring, J. E. (2003). Accessing the community: Gaining insider perspectives from the outside. *Qualitative health research*, 13(4), 578-589.
- Sjølie, E. (2023, 27. Februar). Myter og fakta om Ekspertes i team. *Under Dusken*. <https://underdusken.no/ekspertes-i-team-ntnu/myter-og-fakta-om-ekspertes-i-team/311806>
- Sjølie, E., Espenes, T. C. & Buø, R. (2022). Social interaction and agency in self-organizing student teams during their transition from face-to-face to online learning. *Computers & Education*, 189, 104580.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Sortland, B. (2015). Læringsarena for tverrfaglig samarbeid-Ekspertes i team. *Uniped*, 38(4), 284-292.
- Sortland, B. (2021, 19. April). En pris til hele NTNU. *Universitetsavisa*. <https://www.universitetsavisa.no/bjorn-sortland-ekspertes-i-team/en-pris-til-hele-ntnu/193032>

- Sortland, B. (2022a). *Student i Ekspert i team, Refleksjonsbok 2023* (B. Sortland, Red.). Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet.
- Sortland, B. (2022b). *Veiledning for studenter i Ekspert i team Våren 2023* (B. Sortland, Red.). Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet.
- Steen, G. (2006). Metaphor in applied linguistics: four cognitive approaches. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 22, 21-44.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of second language writing*, 14(3), 153-173.
- Svihla, V. & Reeve, R. (2016). Facilitating problem framing in project-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 10(2).
- Tallaksrud, S. (2021, 10. september). Vi må jobbe hardere med tverrfaglig samarbeid. *Tekna*. <https://www.tekna.no/fag-og-nettverk/miljo-og-biovitenskap/bio-og-klimabloggen/ma-bli-enda-mer-tverrfaglige/>
- Veine, S., Anderson, M. K., Andersen, N. H., Espenes, T. C., Bredesen, T., Wallin, P. & Reams, J. (2017). Refleksjon som studentaktiv læringsform. *Læring om læring*, 1(1), 53-60.
- Wald, H. S., Borkan, J. M., Taylor, J. S., Anthony, D. & Reis, S. P. (2012). Fostering and evaluating reflective capacity in medical education: developing the REFLECT rubric for assessing reflective writing. *Academic Medicine*, 87(1), 41-50.
- Wallin, P., Lyng, R., Sortland, B. & Veine, S. (2017). Experts in teamwork-A large scale course for interdisciplinary learning and collaboration. 13th International CDIO Conference,
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5).
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.
- Weurlander, M., Lönn, A., Seeberger, A., Hult, H., Thornberg, R. & Wernerson, A. (2019). Emotional challenges of medical students generate feelings of uncertainty. *Medical education*, 53(10), 1037-1048.
- Yeoh, K. K. (2017). Entrepreneurship students distilled their learning experience through reflective learning log. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(2), 126-142.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Samtykkeskriv

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *”Praksisfellesskap og faglig identitet i Ekspertes i Team”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan masterstudenter i Ekspertes i Team (EiT) etablerer et midlertidig praksisfellesskap og formidler faglige identiteter i grupperefleksjoner. I dette skrevet vil du få informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Dette er en masteroppgave i språk og kommunikasjon i profesjoner ved NTNU som vil ferdigstilles våren 2023. Jeg ønsker å se nærmere på hva som ligger i masteremnet Ekspertes i Team (EiT) sitt overordnede læringsmål for ‘tverrfaglig samarbeidskompetanse’ slik det kommer til uttrykk fra studentenes perspektiv. Prosjektet vil ta utgangspunkt i EiT-studentenes grupperefleksjoner og hovedsakelig vil jeg sette søkelys på forutsetninger som har virket inn på gruppas forståelse for deres faglige og relasjonelle sammensetning. På denne måten kan jeg få innblikk i hvordan fagkompetanse og identitet forhandles gjennom refleksjonsskriving i tverrfaglige samarbeidsprosesser. Prosjektet bidrar dermed til kunnskap som ikke bare er relevant for EiT, men også generelt for arbeidslivet der yrkesretninger og fagområder arbeider på tvers av hverandre.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Masterstudent ved NTNU, Håkon Lund-Kristensen, skal gjennomføre prosjektet. Det overordnede ansvaret har veileder Ingrid Stock ved institutt for språk og litteratur på NTNU.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmålet om å delta i dette forskningsprosjektet fordi du er oppmeldt i EiT våren 2023 og skriver i emnet grupperefleksjoner om gruppas (tverrfaglige) samarbeid som en obligatorisk del av læringsopplegget. Jeg har sammen med fagseksjonen i EiT fått tillatelse til å henvende meg til deres landsby for å gjennomføre masterprosjektet mitt.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du har lyst til å delta vil det innebære at jeg får tilgang til grupperefleksjonene som du har bidratt til å skrive.

#### **Det er frivillig å delta**

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

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene som har kommet frem i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som masterstudent og min veileder som vil ha tilgang til grupperefleksjonene (foruten læringsassistent og landsbyleder som du allerede har delt grupperefleksjonene til).

Dokumentene vil bli lagret i en kryptert skylagringstjeneste som kun jeg vil ha tilgang til. Alle personopplysninger som direkte identifiserer personer vil anonymiseres fortløpende (som først og fremst vil bety at navn fjernes).

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Masterprosjektet skal leveres inn til sensur 15.juni. Deretter vil personopplysningene slettes.

### **Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Student: Håkon Lund-Kristensen [REDACTED]
- Veileder: Ingrid Stock [REDACTED]
- NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen [REDACTED]

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 532 115 00.
- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Ingrid Stock (Veileder)*

*Håkon Lund-Kristensen (student)*

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Praksisfellesskap og faglig identitet i Ekspertene i Team*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At grupperefleksjonene som jeg har bidratt til tilgjengeliggjøres for dette forskningsprosjektet.

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker (gruppemedlem), dato)

-----  
(Signert av prosjektdeltaker (gruppemedlem), dato)

-----  
(Signert av prosjektdeltaker (gruppemedlem), dato)

-----  
(Signert av prosjektdeltaker (gruppemedlem), dato)

-----  
(Signert av prosjektdeltaker (gruppemedlem), dato)

-----  
(Signert av prosjektdeltaker (gruppemedlem), dato)

-----  
(Signert av prosjektdeltaker (gruppemedlem), dato)

