



Innsiktsfull responsivitet

En analyse av kollektiv høyttenkning som pedagogisk metode i det sosiologiske innføringsemnet

Insightful responsivity

An analysis of collective thinking aloud as pedagogical method in the sociological introductory course

Rebekka Ravn Lysvik

Forskningsassistent, Fafo

rrl@fafo.no

Inga Marie Hansen Høøen

Førstekonsulent, Institutt for sosiologi og statsvitenskap, NTNU

inga.m.h.hooen@ntnu.no

Aksel Tjora

Professor, Institutt for sosiologi og statsvitenskap, NTNU

aksel.tjora@ntnu.no

Sammendrag

Innføringsemnet i sosiologi ved NTNU har siden omleggingen i 2018 lagt vekt på samhandling og samarbeid mellom studenter, blant annet ved krav om gruppebaserte tekster og podkaster (lydinnsplinger). På bakgrunn av en kvalitativ analyse av fagevaluering, referansegruppemøter og et utplukk av innspilte podkaster høsten 2021, har vi undersøkt *hvordan studenter kan innlemmes i en sosiologisk tankegang gjennom samhandlingsbasert læring*. Vi fant at mange studenter utviklet evne til faglig høyttenkning og en mer internalisert sosiologisk forståelse gjennom det vi har kalt *innsiktsfull responsivitet*, hvor de ble i stand til å forstå sine egne hverdagsopplevelser og omgivelser sosiologisk. Vi har særlig vektlagt podkastene som tydeligst viser dette empirisk. I artikkelen diskuterer vi verdien av slike ferdigheter og retter også et kritisk søkelys på hvordan *samhandlingslæring* kan representere et mer skolepreget universitet.

Nøkkelord

sosiologisk undervisning, sosiokulturell læringsteori, sosial interaksjon, podkast

Abstract

The Introduction to Sociology course at NTNU (Norwegian University of Science and Technology) has since the reorganization in 2018 emphasized interaction and collaboration between students, including compulsory submissions of group-based texts and podcasts (audio recordings). On basis of a qualitative analysis of student evaluation, reference group meetings and a selection of recorded podcasts in the autumn of 2021, we have examined how students can be incorporated into a sociological way of thinking through interaction-based learning. We found that many students developed the ability for thinking aloud sociologically and internalizing a sociological understanding, through *insightful responsivity*, by which they were able to understand their own everyday experiences and surroundings sociologically. A special emphasis on the podcasts demonstrates this empirically. In the article, we discuss the value of such skills and problematize how interaction-based learning may represent a more school-like university.

Keywords

sociological teaching, sociocultural theory of learning, social interaction, podcast

Innledning

I løpet av de siste 30–40 årene har vi sett en stadig økende oppmerksomhet omkring ulike spørsmål knyttet til studentenes læring. Vi kan se dette som en del av en bestemt utvikling av universitetene mot utdanning av massene og *produksjon* av studiepoeng, som en tydeligere industriell og merkantil tenkning i mye av sektoren (Kjeldstadli, 2010). Helt siden 1970-tallet er det antydnet at studenter tilpasset sine læringsstrategier til det de oppfattet som krav og forventninger knyttet til bestemte læringsopplegg (Marton et al., 1977), heller enn en mer uavhengig dannelsesorientert refleksjon. Læring ved universiteter er i stor grad knyttet til lesing, lytting, snakking og skriving, men de to siste, som krever mest aktivt engasjement fra studentenes side, har en tendens til å komme dårlig ut når en måler hvor mye tid studentene bruker på de fire språkprosessene (Damen et al., 2015; Dysthe, 2001). Preferansen for passive strategier står i kontrast til vektlegging av læring som en aktiv prosess, som betones i Stortingsmelding 16 (2016–2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Stortingsmeldingen vektlegger at læring skal skje i samspill studenter imellom og mellom undervisere og studenter. Samarbeid mellom studenter blir vektlagt som en nødvendig forutsetning for god læring i høyere utdanning. Aller best lærer studentene når de er en del av det akademiske fellesskapet, deltar i faglige diskusjoner og utveksler kunnskap og verdier med hverandre og de faglig ansatte (Biggs & Tang, 2011; Freeman et al., 2014; Gibbs, 2010; Pascarella & Terenzini, 2005).

Det har vært et økende antall oppfordringer om å forbedre teoriundervisningen i sosiologi i senere tid. Diskusjonen har blant annet handlet om hva fagansvarlige bør undervise om, med fornyet vekt på temaer som rasisme og sexisme (se f.eks. Fields et al., 2021; Hart & Kocher, 2023; Vidal-Ortiz, 2021; Vergès et al., 2021). Det er likevel relativt lite oppmerksomhet om hvordan sosiologisk teori bør undervises (Estefan & Seim, 2022). I nyere amerikansk forskning har bruk av film, kunst og musikk i sosiologiundervisningen blitt hyppigere anvendt (Fox, 2022; Hunter & Frawley, 2023; Prince, 2022). Podkaster brukes også i sosiologiundervisning, men det er fortsatt begrenset kunnskap om hvordan fagansvarlige anvender dette verktøyet. I 2020 fant Prince at et raskt søk i amerikanske *Teaching Sociology* resulterte i null artikler eller kommentarer publisert siden 2010 om temaet podkaster. Siden den gang har Oslawski-Lopez og Kordsmeier (2021) undersøkt hvilket potensial som finnes i å bruke podkaster i sosiologiundervisningen. De fant blant annet at podkaster ser ut til å oppmuntre til økt engasjement fra studenter. I denne artikkelen vil vi utforskere dette videre, blant annet ved å se hvilken funksjon podkast kan ha som samhandlingsbasert læring.

Til tross for at det finnes studier som har undersøkt potensialet i studentaktivitet i storforelesninger (f.eks. Krumsvik & Ludvigsen, 2012; Ludvigsen et al., 2020; Ludvigsen et al., 2019), er det mye som tyder på at universiteter og høyskoler har en vei å gå for å legge til rette for studentenes eget læringsarbeid. Forelesninger er fremdeles den dominerende undervisningsformen og Kunnskapsdepartementet etterspør virkemidler som aktiverer studentene og holder på oppmerksomheten deres, i tillegg til at forelesninger erstattes eller kombineres med undervisningsformer der studentene selv har en mer aktiv rolle (Meld. St. 16, 2016–2017, s. 52). Dette kan bidra til å integrere studentene i fagmiljøet, øke deres motivasjon og engasjement og fremme kritisk tenkning. På denne måten skal studentene bli aktive deltakere i egen læring og få tillit til å tenke selvstendig.

Denne artikkelen tar utgangspunkt i dette virkelighetsbildet, som delvis er faglig og delvis politisk. Med utgangspunkt i empiri fra emnet SOS1000 Innføring i sosiologi ved NTNU, undersøker vi erfaringer med samarbeid og dialog som pedagogiske grep. Det vi vil undersøke, er *hvordan studenter kan innlemmes i en sosiologisk tankegang gjennom samhandlingsbasert læring*. Som empiri har vi derfor særlig vektlagt et utvalg av gode podkast-sekvenser

skapt på selvstendig grunnlag i studentgruppene, som demonstrerer læring gjennom dialog. Avslutningsvis vil vi rette et kritisk søkelys på hva innføringsemnets nye studentaktive pedagogikk representerer for universitetets rolle og utvikling.

Vårt teoretiske utgangspunkt beveger seg mellom det sosiologiske og det pedagogiske ved at vi betrakter *faglig identifikasjon* og *samhandling* som fellesskap i seg selv (Tjora, 2018) og det studentaktive *praksisfellesskapet* (Wenger, 1998) som premisser for læring og innlemmelse i den sosiologiske tenkningen. Nye innspill fra regjeringen innebærer en mer sosial – og dermed sosiologisk interessant – tilnærming til utdanning i UH-sektoren. Det er i så måte interessant at ikke en eneste artikkel i *Norsk sosiologisk tidsskrift* eller forløperen *Sosiologisk tidsskrift* har tatt for seg sosiologisk utdanning¹ siden oppstarten i 1993, samtidig som den amerikanske sosiologforeningen har et eget tidsskrift, *Teaching Sociology*, med dette som tema siden 1973.

Teoretisk utgangspunkt og tidligere forskning

Artikkelen bygger på to teoretiske hovedretninger, sosial-interaksjonisme og sosiokulturell læringsteori. Dette er beslektede perspektiver som tar utgangspunkt i mennesket som sosialt handlende, men med to ulike forklaringsfelt, henholdsvis samhandling som sådan og læring innenfor utdanningsfeltet. I tillegg vil vi gi en kort redegjørelse av tidligere forskning på tematikken.

Samhandling som læring og læring som samhandling

Sosial-interaksjonismen som perspektiv er godt innarbeidet i sosiologien, på bakgrunn av sosialpsykologen Meads arbeid og sosiologen Blumers (1969) videreformidling av dette. Individet betraktes som aktivt og reflekstivt handlende. Samfunnet betraktes som en prosess hvor handlinger utvikles i retning av en sosial orden. I denne artikkelen benytter vi særlig den svenske sosialpsykologen Asplund (1987), som bygger på Mead og formidler med sitt begrep *sosial responsivitet* hvordan sosial deltakelse er viktig for utvikling av bevissthet og et «selv». Mennesket er *sosialt responsivt* ved at det responderer umiddelbart og spontant på sosiale stimuli som en naturlig form for eksistens, hvor det møter sine medmennesker uten reservasjon. Imidlertid vil det moderne samfunnet være basert på sosialt disiplinerte individer, med en mer eller mindre sofistikert kontroll av sosial responsivitet. Da vil hverdagen kunne forstås som en disiplinert og ritualisert form for sosialitet, noe som særlig er tydelig i Goffmans studier (1967) av den stive høfligheten til 1950-tallets amerikanske middelklasse.

Det sosiokulturelle perspektivet på læring er beslektet med sosial-interaksjonismen, med et syn på kunnskap som ikke primært individuelt, men tilhørende den sosiale gruppa som bruker kunnskapen (Dysthe, 1996). Røttene til sosiokulturell læringsteori finner vi hos den russiske psykologen Vygotskij (1978), som står for et brudd med den tradisjonelle individorienterte psykologiske oppfatningen som betraktet læring som en iboende utvikling i individet. Hos Vygotskij lærer ikke barnet bare gjennom egen aktivitet og utforskning, men ved at det tolker omverdenen gjennom samspill med andre. Det sosiokulturelle perspektivet er imidlertid under stadig utvikling og framstår ikke som en samlet teori. Med Bakhtin, Dewey og Mead som viktige bidragsytere, finnes likevel en felles forståelse for at kulturen barnet lever i bestemmer både hva og hvordan barnet lærer om verden (Skalvik & Skalvik, 2013,

1. Ved søk i Idunn med søkeord undervis* OR pedago* OR læring* får vi treff på kun én artikkel om demokratiutdannelse i norsk videregående opplæring (Andresen, 2020).

s. 63), samt at læring kommer til uttrykk gjennom språket. Læring sees på som et resultat av samhandling med andre i læringsmiljøet og må derfor analyseres gjennom samspillsprosesser hvor relasjoner, deltakelse og samhandling mellom deltakerne er sentrale elementer (Dysthe, 2001, s. 33). Samhandling og samarbeid blir sett på som grunnleggende for læring, ikke bare som positive elementer i læringsmiljøet.

Dysthe (1996) diskuterer videre *dialogens plass* i læringsprosesser ut fra et sosiokulturelt perspektiv på læring. I et slikt perspektiv har de sosiale omgivelsene stor betydning for hvordan vi konstruerer og skaper mening. Gjennom dialog kan de som deltar komme fram til forståelser og generere ideer som ikke kunne vært unnfanget gjennom individuelt arbeid. Med utgangspunkt i Bakhtins påstand om «dialogen som grunnleggende for all menings-skaping», beskriver Dysthe det tette båndet hun finner mellom læring og Bakhtins dialogbegrep (1996, s. 105). På et overordnet nivå omtaler Bakhtin og Slaattelid (1998) hele den menneskelige eksistensen som dialog.

I en samarbeidskontekst vil språket nødvendigvis være det redskapet studenter (og andre) må ta i bruk for aktivt å kunne lære. Samarbeidslæring blir dermed viktig fordi den lærende gjennom dialog kan settes i stand til å aktivere egne, individuelle læringsprosesser. Bakhtin (1998) uttyper også at det ikke er hvilken som helst utveksling eller dialog som skaper forståelse og læring. Det er når *ulike stemmer* deltar i dialogen og interagerer i den forstand at de bygger på hverandre og/eller strir imot hverandre, at det skjer noe mer enn reproduksjon. Det er i de mange stemmene og i de ulike stemmene vitaliseringen og læringspotensialet ligger, og ikke bare ved at de eksisterer ved siden av hverandre (Dysthe, 1996, s. 111).

Tidligere forskning om dialog og samarbeidslæring

Vi har identifisert lite tidligere forskning om samarbeidslæring og høyttenkning innen høyere utdanning, og det gjør at vi må se litt bredt, utover sosiologien og med en vid definisjon av høyttenkning. For eksempel har studentdiskusjoner blitt benyttet i psykologiutdanning for å støtte *formativ vurdering* i forelesninger, ved bruk av et «studentresponssystem» (Ludvigsen et al., 2020). Dataene for Ludvigsen mfl. (2020) sin undersøkelse ble samlet gjennom seks forelesninger spredt ut over to semestre. Hver forelesning startet med en introduksjon av dagens tema, etterfulgt av flervalgsspørsmål som var utgangspunktet for studentdiskusjonene. Studentene fikk en «clicker», som de skulle bruke til å gi tilbakemeldinger på spørsmålene. En sentral prosess i slik formativ vurdering handler om å synliggjøre læring gjennom situasjoner og aktiviteter der studentene oppmuntres til å formulere egen tenkning og forståelse. Et viktig spørsmål når man undersøker slike formative vurderingsaktiviteter blir derfor i hvilken grad dette gjør det mulig for studentene å dele egne tanker (Furtak et al., 2016). Ludvigsen mfl. (2020) fant at alternativene som gis i flervalgsspørsmålene både kan åpne og begrense diskusjoner. I noen av de analyserte diskusjonene åpnet studentene for dialog ved å bruke de gitte alternativene som virkemiddel for å avklare begreper eller argumentere for sitt syn. I andre diskusjoner var faste alternativer en hindring for nettopp dette, ved at studentene kun gjettet på et svar – eller fortalte hverandre hva de burde stemme på – uten å gi en forklaring. For å støtte formativ vurdering og dybdelæring, er det viktig å stimulere til dialoger der studentene formulerer og deler sin forståelse (Ludvigsen et al., 2020). Dette skjer altså når studentene bruker alternativene som utgangspunkt for avklaring og argumentasjon. Åpne spørsmål muliggjorde mer utforskende prat.

I studier av studentdialog med støtte av et responssystem (Krumsvik & Ludvigsen, 2012; Ludvigsen et al., 2015) fant man at studentene opplevde at kvaliteten på diskusjonene hadde blitt bedre, sammenlignet med diskusjoner uten støtte fra et studentresponssystem. Grunnen til dette var at alternativene i spørsmålene som ble stilt var med på å strukturere dis-

kusjonen, og kravet om å levere et svar gjorde at aktivitetene følte mer autentiske enn diskusjoner som ikke krevde respons (Krumsvik & Ludvigsen, 2012). Diskusjoner blant jevnaldrende ble framhevet som verdifulle for å reflektere over egen forståelse. En student forklarte: «Jeg legger merke til at jeg ikke kan svare på spørsmålene før jeg diskuterer dem høyt [...] Du krangler med noen om hvorfor [ideene dine] er riktige, og så finner du plutselig argumenter for hvorfor det er riktig og hvorfor det er feil» (informanten Ane, i Ludvigsen et al., 2015, s. 47). Å forklare noe til en medstudent blir en metode for å klargjøre innsikt og perspektiver for seg selv. Ifølge studentene gir diskusjoner muligheter for å dele perspektiver, argumentere, forklare og lytte, som alle er indikatorer på diskusjoner av høy kvalitet (Hennesy et al., 2016).

Johnson, Johnson og Smith (2014) har studert samarbeidslæring og viser til fem prinsipper for hva som bør ses på som faglærerens ansvar i forbindelse med samarbeid. Faglæreren skal (1) angi klare mål for samarbeidet og avgjøre hvordan samarbeidet best kan struktureres, (2) fordele roller, (3) undervise om hvordan man samarbeider, (4) bidra aktivt underveis og (5) evaluere samarbeidet (Johnson et al., 2014). Faglæreren spiller altså en viktig rolle i å gi studentene verktøy for å kunne lykkes med samarbeidet. Evalueringsrapporten fra nytt SOS1000-opplegg høsten 2018 understøtter dette, hvor studenter etterlyser «konkrete og tydelige krav» og nærmest en «oppskrift» på hvordan de skal løse oppgaver, som fra faglærers hold var intendert som mer selvstendige og kreative (Hirrich, 2019, s. 33).

Viktigheten av aktiv og samarbeidsbasert læring i sosiologikurs på universitetsnivå finner vi også i det amerikanske tidsskriftet *Teaching Sociology*. Pedersen (2010) skriver blant annet at «the winning match» for å undervise sosiologisk teori, handler om å kombinere aktiv og samarbeidsbasert læring ved å skape et aktivt og utforskende miljø, hvor alle studentene bidrar i utviklingen av emnene og engasjerer seg i det faglige. Dette kan sees i sammenheng med Hillgoss (1992) sitt begrep «Classroom Chemistry», som går ut på at forelesninger og seminarer ikke må oppfattes som fremmedgjørende («alienating»), men stimulerende for studentene. Hun beskriver klasseromskjemien² som viktig, fordi måten folk definerer seg selv som studenter på, er avgjørende for om de lykkes i sine studier (1992, s. 13). Hillgoss finner videre at gruppeaktiviteter kan redusere den akademiske fremmedgjoringen mange studenter opplever, da samarbeid oppfordrer studentene til å involvere seg i hverandre intellektuelt. Til tross for at gruppeaktivitet ikke nødvendigvis forbedrer studentenes eksamensresultat, kan den ha en positiv effekt på oppmøte i forelesninger og seminarer.

Høyttenkning

Begrepet «thinking aloud» eller «høyttenkning» brukes i ulike kontekster, med ulike mål for læring. Kucan og Beck (1997) har gjort en litteraturstudie av høyttenkning knyttet til økt leseforståelse. De finner at høyttenkning har blitt sett på som en undervisningsmetode både for å undersøke noe, for å instruere og som et verktøy for å oppmuntre til sosial interaksjon. De fant at det å uttrykke seg muntlig om tekst førte til mer samarbeid og interaksjon mellom elevene for å danne mening om teksten. Målet er ikke å vise elevene hva man skal tenke, men hvordan man skal tenke.

Hogan (1999) har undersøkt hvordan «thinking aloud together» eller «å tenke høyt sammen» kan bygge opp ungdomsskoleelevers kompetanse i det å skape kunnskap sammen når de løser komplekse samarbeidsoppgaver og designet en intervensjon kalt «thinking aloud

2. Ord som «klasse» og «klasserom» antyder for mange av oss skole heller enn universitet. Hillgoss sitt begrep er hentet fra høyere utdanning og vi ser også at mange studenter opplever (i positiv forstand) sitt kull som klasse.

together». Målet med studien var å teste om et søkelys på metakognitive og strategiske aspekter ved samarbeid og det å skape forståelse sammen, ville forbedre elevenes resonnement og evne til å anvende egen begrepsforståelse. Elevene som deltok i intervensjonen, fikk økt metakognitiv kunnskap om samarbeidende resonnement og evne til å uttrykke og evaluere sin egen og andres samarbeidende resonnement. Dette viser at når elever/studenter samarbeider med andre ved å tenke høyt sammen, vil de forstå hverandre bedre. Ved at de deler ideene og resonnementene sine, forstår de også prosessene de bruker for å forstå vitenskapelige spørsmål og utfordrende problemstillinger. Selv om forskningen er tynn, peker den i retning av god læring ved bruk av samarbeid og høytenkning.

Metode

Artikkelen anvender innføringsemnet i sosiologi ved NTNU som case. Ved en total omlegging høsten 2018 ble det ved prosjektet A3S – *Aktiv studiestart i sosiologi* tatt grep for å legge til rette for studentenes egen aktive, kreative og kollektive læring ved bruk av samarbeid og obligatorisk oppmøte i små seminargrupper, interaktivitet i forelesninger, samt faglig-sosiale samlinger. Eksamen ble lagt om til mappe bestående av gruppebaserte innleveringer som podkast (radiosending) og blogg (essay) i tillegg til individuelle essays og krevde betydelig oppfølging, men økte gjennomføring (bestått eksamen) med 36 % sammenlignet med året før (Hirrich, 2019, s. 33). Før omleggingen hadde emnet tradisjonelle forelesninger, frivillige seminarer i større grupper, individuell semesteroppgave og 5-timers skoleeksamen. Referanserapporten fra 2016 pekte blant annet på lite interaktivitet i forelesningene og svak oppfølging fra læringsassistenter.

Den empiriske basen for denne artikkelen inkluderer evalueringen av SOS1000 høsten 2021 (en survey), referansegruppemøter og et utvalg av podkast-innleveringer fra samme høst. Evalueringsrapporten fra høsten 2018 (Hirrich, 2019), hvor det nyreviderte opplegget for emnet ble satt under lupen, har også vært brukt som en pekepinn mot sentrale temaer i vår analyse.

Evalueringssurveyen bestod av 13 lukkede spørsmål om læringsutbytte, 13 lukkede spørsmål om gruppesamarbeid, 9 lukkede spørsmål om engasjement og læringseffekt av de tre ulike semesteroppgavene, lukkede spørsmål om bruk av de fire pensumbøkene, samt tre lukkede spørsmål om tidsbruk i SOS1000, arbeid ved siden av studiene og frivillig arbeid. I tillegg inneholdt surveyen demografiske variabler om hvilket studieprogram respondenten fulgte (årsstudium, bachelor, lektor, enkeltemne, annet), kjønn, alder og antall år studert. Skjemaet hadde også tre åpne tekstfelter med spørsmålene:

- Har den sosiale trivselen noe å si for hvor mye du har lært? Hvordan?
- Hvordan har gruppesamarbeidet i SOS1000 spilt inn på hvor mye du har lært?
- Andre kommentarer til SOS1000?

166 av totalt 224 eksamensoppmeldte studentene svarte fullstendig på surveyen. De åpne tekstfeltene var også besvart av så godt som samtlige respondenter, stort sett med 1 til 4 setninger og unntaksvis med en «utredning» på oppimot en 1/3 side.

Referansegruppene ble moderert av vitenskapelig assistent og emneansvarlig. Referansestudenter fra alle de 13 ulike seminargruppene var representert. I løpet av semesteret hadde vi tre møter, hvor erfaringer med forelesninger, seminarer, samarbeid og de sosiale aspektene ved studiet ble diskutert. Transkripsjoner og notater fra referansegruppemøtene ble ført av andreforfatter. Emneansvarlig (tredjeforfatter) deltok på to av de tre møtene som ble

gjennomført. Vi påpekte at vi ønsket ærlige tilbakemeldinger, både positive og negative og opplevde ikke at studentene lot være å ta opp ting de var misfornøyde med. Det kan likevel tenkes at referansegruppemøtene medførte en overdrevet positiv tilbakemelding, fordi studentene modererte kritikken av opplegget i lys av at emneansvarlig var til stede. Vitenskapelig assistent erfarte imidlertid ikke at det var store endringer ved tilbakemeldingene i det siste møtet, hvor emneansvarlig ikke deltok. Det kan også tenkes at studentene som melder seg til å være i referansegruppa, i utgangspunktet er mer motivert for studiet enn andre sosiologistudenter. Ved å ha mange referansestudenter (13 studenter), opplevde vi likevel at et spekter med ulike meninger og erfaringer ble løftet fram under møtene. I analysen bruker vi også svar fra de åpne spørsmålene i surveyundersøkelsen for å nyansere dette bildet. Her svarte studentene anonymt på spørsmålene som ble silt.

Ved omleggingen i 2018 ble podkast innført som én av fire deleksamener i en mappevurdering. For å redusere sensurarbeid ble podkast i 2020 omgjort til én av tre obligatoriske semesteroppgaver. Senere har eksamensformen blitt endret, men podkast har blitt opprettholdt som en obligatorisk oppgave som 3–4 studenter lager sammen. I oppgaven skulle hver gruppe velge en sosial institusjon og diskutere denne sosiologisk, med vekt på begreper fra Berger og Luckmann (1966). For godkjenning ble det lagt vekt på aktiv muntlig drøfting mellom deltakerne, hvor gruppa måtte demonstrere evne til å forstå og anvende de teoretiske perspektivene. Sammen med selve «radiosendingen» levert som lydfil, leverte gruppene et prosessnotat, hvor de redegjorde for arbeidet med podkasten. Høsten 2021 leverte 74 grupper podkast, og vi fikk læringsassistenter til å plukke ut seks gode podkaster som utvalg til vår analyse i denne artikkelen (vi illustrerer fire av dem). De seks studentgruppene har gitt samtykke til at podkastene kan brukes i forskningsartikkelen. Det var stor variasjon på kvaliteten, selv i de godkjente podkastene, og de seks gode podkastene som er utvalgt til vår analyse er ment for å vise potensialet i gruppeprodusert podkast.

De åpne svarene i surveyanalysen ble eksportert som tekstfiler (Word), som vi deretter har kodet og kodegruppert ved bruk av HyperRESEARCH ifølge *stegvis-deduktiv induksjon* (Tjora, 2021). Vi identifiserte 76 koder i dette materialet, som vi først grupperte i 13 kodegrupper og deretter i 4 «kodegruppegrupper» på et nivå over kodegruppene (engasjement og læring sammen, fellesskap mellom studenter, gruppearbeid uheldig, overstrukturering). Referater fra referansegruppene og de 6 podkastene analyserte vi mer selektivt, på bakgrunn av de temaene som analysen av evalueringen antydte. Podkastene lyttet vi gjennom hver for oss for å identifisere sekvenser som antydte muntlig-preget diskusjon ved bruk av sosiologiske begreper. Disse dialogene ble transkribert ad verbatim, og studentene ble gitt fiktive navn. I referatene fra referansegruppemøtene lette vi spesifikt etter redegjørelse fra studentene om opplevelse av gruppearbeid og det å (høyt)tenke sosiologisk. Til sammen dannet analysen på tvers av disse empiriske inngangene tre hovedtemaer, som vi nå tar for oss.

Analyse

Ved hjelp av den induktive analysen identifiserte vi tre hovedtemaer, (1) et fysisk studentfellesskap, (2) gruppesamarbeid og (3) podkast som faglig høyttenkning. Disse temaene strukturerer analysen. De første danner et relativt kortfattet kontekstuel tema til de to siste, som vi vil framvise i større empirisk dybde.

Et fysisk studentfellesskap

Til tross for fortsatt koronapandemi, gjennomførte NTNU fysiske forelesninger og seminarer for innføringsemner nesten hele høsten 2021. Det var et uttalt mål å ha studentene tilbake til campus, blant annet på planlagte seminarer og forelesninger. Dette har også bidratt til at studenter som ville oppholde seg på campus, oppfattet dette som en hjemmebane. Utsagn fra evaluerings-surveyen som at «dette året har jeg følt meg som en ordentlig student, og det er mye på grunn av at jeg har trivdes svært godt sosialt», at man «gleder [s]eg til å komme tilbake til [campus]», at man er der også «for det sosiale» og at det er «gøy å møte opp», underbygger betydningen av et sosialt studentliv med campus som fysisk forankring. Mange opplever emnet som overraskende tungt, men peker på at «forelesningene og seminarene [har] vært et friskt pust i ukene mine. Har hatt det gøy, ledd masse, lært mye og fått meg nye venner». Studentene pekte på at de ikke forlot forelesningene «utlært», men med flere tanker og nye perspektiver som [man] gleder [s]eg til å gruble på eller lære mer om».

Et aspekt som kommer fram i evalueringen, er studentenes økte trygghet etter at de blir kjent med medstudenter på obligatoriske seminarer. I hver seminargruppe deltar 10–20 studenter, i kontrast til forelesningene med opptil 220 studenter og for mange mer upersonlig og til dels skummelt i sosial forstand. Da hjelper det å ha blitt kjent med noen på seminarer og gruppearbeid slik at «man alltid har noen å sitte med», det blir «lettere å møte opp på både forelesning og seminar» og «vet ikke om jeg hadde kommet om jeg visste at jeg alltid måtte sitte alene i salen». Det kommer fram i surveyen at avtalen om å jobbe sammen med andre studenter gjør det lettere å motivere seg til å komme på campus, «å bare ha noen å sitte med, og ta pauser med». Det at seminarene har vært obligatoriske, kan også ha bidratt til å øke studentenes tilstedeværelse og tilhørighetsfølelse. I det ene referansemøtet ble det blant annet nevnt: «Jeg synes det er veldig bra at seminarene er obligatoriske og at seminarleder deler oss inn i grupper vi skal arbeide i.»

Mange nevner forhold knyttet til trygghet, for eksempel at man tør å stille spørsmål eller delta i faglig diskusjon når man føler seg trygg i den sosiale settingen. En av deltakerne nevner at hen «har vært student i ett år, men i SOS1000 var første gang [hen] turte å rekke opp hånda og svare høyt på et spørsmål». Man blir også «mindre redd for å spørre om hjelp eller stille 'dumme' spørsmål i seminarene dersom man er trygg på medstudentene». Mange nevner godt forhold mellom studentene og at det at ingen dømmer eller overkjører andre som en forutsetning for aktiv deltakelse. Dette kommer fram under referansemøtet:

Jeg har aldri studert før, og driver enda og finner ut av hvordan jeg skal gjøre alt og strukturere hverdagen – men det har hjulpet veldig å være på gruppe sammen med folk som har studert før – og lære litt av dem.

Det har vært et mål at studentene skal oppleve et fellesskap med hverandre og med studiet. I tillegg til obligatoriske seminarer har det derfor blitt arrangert faglig-sosiale samlinger utenfor campus. *Sosiologifestivalen* ble arrangert i september, en dag bestående av blant annet foredrag, paneldebatter, presentasjoner av master- og bacheloroppgaver, quiz og live-musikk. Her ble både studenter, ansatte ved instituttet og andre i det sosiologiske miljøet samlet. Flere av seminargruppene hadde også sosiale kvelder, som ble initiert av seminarleder.

Gruppesarbeid

Vi har lagt opp til gruppesarbeid og opplever at mange av studentene oppfatter dette som positivt for utbyttet av emnet.³ Studentene opplever å få «innsyn i hvordan andre forstår spesifikke oppgaver», at det er «lavterskel for spørsmål» og «noen å snakke med når det kommer til oppgaver og pensum». I opplegget for SOS1000 har vi vært opptatt nettopp av at studenter skal bli vant til å snakke faglig seg imellom, som en dialogisk læringsprosess, men også for å kunne frigjøre seg fra behovet for kun å snakke med faglærere eller seminarledere om det de oppfatter som vanskelig eller krevende i studiet. Å oppleve at man kan forklare noe for andre, med egne ord, kommer her inn i bildet som en opplevd mestring:

Ved å bli forklart andres perspektiver og meninger skaper det et mer nyansert bilde hvor jeg føler jeg får bredere innsikt. Samtidig har det hjulpet mye å forklare vanskelige teorier til andre med få og forståelige ord, jeg lærer av meg selv også når jeg tvinges til å forstå for å kunne forklare andre.

Det blir også pekt på at gruppesammensetningen har mye å si⁴, noe flere studenter opplevde i løpet av semesteret siden de deltok i ulike grupper:

Den første gruppa mi var veldig bra, og samarbeidet var godt, selv om jeg ikke klikka så godt med de andre på gruppa. I den andre gruppa var det annerledes, vi klikka veldig godt, og det følte jeg gjorde at terskelen for å spørre om ting og å møtes for å jobbe med oppgaven ble mye lavere.

Her handler det å «klikke godt» om å finne en god tone mellom medlemmene i gruppa som synes å dempe det rent instrumentelle målet om å gjøre seg ferdig med oppgavene og kunne ta opp diskusjoner mer kollektivt. «Med en god gruppedynamikk har det vært lettere å skape faglige diskusjoner og ikke bare dele oppgavene seg imellom.» Studentene peker på arbeidet som vellykket fordi man kom «på gruppe med andre studenter som var arbeidsvillige og ivrig etter å lære» eller kom «på gruppe med folk som hadde mye kunnskap». Studenter skrev at de følte at de «delte kunnskap, men også tok imot» og at de «kunne sparre på medstudenter for å få en dypere forståelse av temaene», «ved å lære gjennom å forklare til andre». Å komme på gruppe med noen som hadde studert tidligere, kunne også være en ekstra ressurs, som kunne komme «med gode tips og triks» og «hjelp til å komme i gang». Samtidig peker noen av studentene på at man kanskje lærer «litt mindre ved høy sosial trivsel fordi man snakker seg bort på kollokvier og distraherer hverandre i forelesningene» og «mister fokus».

Gruppearbeid har også andre problematiske sider. Et viktig forhold er knyttet til *asymmetrisk innsats*, hvor man «har lært mest og husker mest av det en selv har skrevet eller sagt», blant annet fordi hver gruppe har en tendens til å dele deloppgaver seg imellom heller enn å jobbe med dem sammen. Det betyr at man opplever å lære mer av å utarbeide en hel oppgave alene, eller at gruppemedlemmer som får de mest utfordrende deloppgaver lærer mest. Denne arbeidsmåten, hvor oppgaven raskt splittes opp mellom gruppemedlemmene, er rettet mot et mål om «å levere 'leksa' og få den godkjent» og «å få gjort ferdig oppgavene når man møtes, og ikke så mye mer». Med en slik instrumentell tilnærming til gruppearbeidet vil mye av den dialogiske læringen utebli.

3. I surveyen oppgir 77,1 % at de «liker å samarbeide» (helt eller delvis enig) og tilsvarende 82,5 % at de «har hatt stort læringsutbytte av diskusjoner i gruppa».

4. I surveyen svarer 95,1 % at «gruppesammensetningen har stor betydning for et godt samarbeid» (helt eller delvis enig).

Flere forteller at de har opplevd å måtte gjøre det meste av arbeidet, «dratt lasset», på grunn av lite initiativ innad i gruppa, «endte opp med å skrive mesteparten av alle oppgavene» eller «drevet med skriftlig norskopplæring av medstudenter [der] verken setningsoppbygging, rettskriving eller resonnementer henger på greip». Det blir påpekt av flere at det blir for enkelt å lene seg på andre når hver oppgave i emnet er gruppeoppgaver, og at gruppearbeidet oppleves som et «gufs fra videregående» som man ville ha lagt bak seg.⁵

Det relasjonelle ved gruppearbeid som handler om å stå sammen for et best mulig (og i alle fall et godkjent) resultat, vil kreve spesielt mye av de flinke. Som påpekt her, er det mulig at denne gruppa studenter må stå for mye av arbeidet og samtidig underkommunisere irritasjonen med å rette på andres bidrag, for eksempel i det språklige. I tillegg kommer det fram at en asymmetri på gruppene oppstår fordi noen har lest pensum til gruppeøvingen, mens andre ikke har forberedt seg. Bare det å få gruppa til å arbeide sammen synes da å ta mye av tiden.

Podkast som faglig høyttenkning

I vår observasjon av studentenes arbeid og i deres egne tilbakemeldinger gjennom evalueringen, blir det tydelig at læring gjennom mer spontan høyttenkning er sentral. I surveyen nevner studenter at det å jobbe sammen i grupper, med muntlig bruk av sosiologiske begreper, også kan bidra til god læring. De peker på at «det å jobbe sammen i grupper gjør at man må øve på å argumentere for sitt faglige synspunkt» og at man «lærer mye sosiologi bare ved å ha samtaler med andre medstudenter». Studentene ga gode tilbakemeldinger på å arbeide på denne måten:

Podkasten var mer lærerik ettersom arbeidsformen naturligvis fører med seg et tettere samarbeid og et fysisk møte. I tillegg gjør arbeidsformen at man snakker mer sammen, noe jeg foretrekker i gruppesamarbeid, ettersom jeg lærer mer av fysiske samtaler med andre. (fra survey)

Så måtte vi virkelig gå inn på den valgte institusjonen, altså barnebursdag, og tenke 'hva er dette for noe?' Så jeg synes arbeidskravene har vært veldig lærerike – sammenlignet med det jeg har vært borti før. Det er ikke bare et krav, det handler om å faktisk lære noe underveis. (referansegruppe)

I podkasten skulle studentene i grupper på 3–4 «forfatte og produsere en 'radiosending' hvor [de diskuterte] sosiale institusjoner ved bruk av sosiologiske begreper». De skulle introdusere institusjonen, gjerne ved bruk av relevant litteratur, drøfte institusjonaliseringen (internalisering, eksternalisering, objektivering) i tråd med Berger og Luckmann (1966, 2000), diskutere hvordan den legitimeres og reflektere over «hvordan det sosiologiske perspektivet gir en forståelse av den aktuelle institusjonen».

Utdrag fra podkastene viser hvordan studentene jobber sammen muntlig med bruk av fagbegreper og analyse av hverdagslige fenomen, hvordan de responderer på hverandres innspill i faglig diskusjon og refleksjon. Som beskrevet, er det å produsere noe skriftlig sammen noe som flere av studentene trakk fram som utfordrende i gruppearbeid. Ved heller å tenke høyt sammen, men med krav til faglighet, kunne studentene slippe dette. Et eksempel på en spontan høyttenkning sammen rundt begrepet «date»:

5. I surveyen svarer 37,4 % at de er helt eller delvis enig i påstanden «det har vært for mye samarbeid i SOS1000». Det er også omtrent 1/3 av studentene som er helt eller delvis enig i påstanden «jeg føler jeg har dratt lasset på gruppesamarbeid. Siden det har vært 3–4 studenter i hver gruppe antyder dette at i alle fall *opplevelsen* av å dra lasset finnes i mange grupper.

Cecilie: Men det er vel mer på den måten at ordet er med på å ... ja det ligger vel i ordet, objektiviserende hendelse, at vi har stabilisert samfunnet gjennom språket.

Anne: Det er en felles enighet om hva det ordet betyr da.

Dagny: Ja, og så har du jo også en viss forventning til det ordet. Når du hører ordet, så vet du og forstår situasjonen.

Beate: I den sosiale institusjonen «date», når du hører ordet «date», da vet du at her er det to folk som har en litt spesiell tid.

Arbeidet med podkast og den muntlige diskusjonen rundt fagbegreper, legger også til rette for at studentene kan støtte hverandres tanker og dermed oppmuntre til faglig høyttenkning, som i Fannys bekreftelse på Ginas refleksjoner om Halloween som sosial institusjon:

Gina: Jeg tenker jo her at både dette med tryggheten vi føler i samfunnet og at lovverket tillater ting som knask eller knep, kan også gå inn i det fjerde nivået i legitimeringsprosessen.

Fanny: Ja, det var det jeg også tenkte. Det fjerde planet består jo da av *symbolske universer* og disse favner institusjonen i en symbolsk helhet ifølge Berger og Luckmann. Det var jo nettopp det du var inne på, at fordi Norge er en rettsstat med trygge gater, så går det greit for barn å gå Halloween.

Podkastoppgaven legger opp til at studentene skal ta i bruk fagbegreper og knytte det til hverdagslige eksempler. Dialogen nedenfor mellom Inge og Julie preges av engasjement og spontanitet i bruk av begreper som *legitimering*, *lingvistisk objektivisering* og *internalisering* i sin diskusjon av sosiale medier som sosial institusjon:

Inge: Og du merker også veldig raskt hvis du ikke er på de samme sosiale mediene som kanskje noen av vennene dine – hvor raskt du kan bli utenfor – ikke bevisst, men hvor du havner utenfor med de temaene man prater om og diskuterer.

Julie: Plutselig så innser du at du ikke har de samme, ja de legitimerede begrepene da. Du har ikke vært med i den lingvistiske objektiveringen.

Inge: Du har ikke internalisert det de har internalisert.

I denne oppgaven får studentene også øvd seg på det å forklare til hverandre, som vi finner eksempler på i flere av podkastene. I eksemplet under er alle fire med i samtalen, men Hans tar en rolle hvor han samler tankene deres ved å knytte det til konkrete fagbegreper:

Gina: Det lærte deg vel også hvordan du skulle feire Halloween – hva som var korrekt Halloween-oppførsel?

Hans: Ja, ikke sant. For det er jo også en del av institusjonaliseringen da, det er jo dette med normer og roller som på ett eller annet tidspunkt på 2000-tallet ble eksternalisert, ikke bare gjennom filmer og serier, men også gjennom at folk faktisk etterfulgte de normene og tradisjonene som ble vist i disse filmene og seriene. Og ved å utføre de normene, som å kle seg ut i skumle antrekk, dekorere huset sitt, gå knask eller knep, spise godteri eller feste, så vil de alltid videreutvikles også. Dermed vil Halloween fortsatt være en fast og bestemt institusjon. Så kan vi jo også snakke om – nå i 2021 – noe som tas for gitt.

Elise: Ja, vi har tatt til oss Halloween og gjort det til vår egen, på en måte.

Fanny: Ja, det er noe som bare er der.

Gina: Særlig vi som ikke kan huske noe annet, tenker jeg.

Hans: Det er riktig. Og da har jo det på en måte blitt en objektiv virkelighet. Det er ikke slik at

jeg har lyst til å gå Halloween, derfor gjør jeg det. Nei, det er Halloween, det feirer man, og det skal alle gjøre. Det er dette Berger og Luckmann kaller objektivisering.

Studentene forklarer til hverandre, bygger på hverandre i resonnementene og tar i bruk fagbegrep fra pensum og knytter dem til egen virkelighet. I slutten av podkasten nedenfor, om fadderuka som institusjon, reflekterer studentene over hvordan bruken av dette sosiologiske perspektivet har gitt dem en større forståelse for sosiologi og hverdagslige fenomen:

Kristin: Vi merker jo nå at nå som vi har snakket om og bruker sånne begrep da, at man får forståelse for ulike sosiologiske begreper og perspektiver. Vi så jo at mye av det vi allerede trodde vi kjente, får vi kjennskap til på en ny måte, med et sosiologisk perspektiv da.

Lene: Og jeg hadde aldri tenkt på fadderuka som en institusjon. Man tenker jo ofte på de fysiske institusjonene som sykehus eller skole, men at vi har lært gjennom å bruke disse sosiologiske begrepene og perspektivene, at det også er en institusjon som vedlikeholdes.

Marie: Og også at vi nå kanskje kommer til å tenke, jeg føler generelt at Berger og Luckmann har gjort at du på bussen også tenker sånn, oi dette er ... det er ingen som har bestemt at det er sånn, eller samfunnet har bestemt at det skal være sånn. Gjennom at du har opplevd noe og da viderefører du de normene i den sosiale institusjonen.

Marie trekker fram at dette også er med henne på bussen, at hun tenker annerledes om hverdagslige observasjoner etter arbeid med sosiologiske perspektiver. Dette kommer også fram i referansegruppemøtet:

Og sånn faglig føler jeg at jeg har lært veldig mye og blitt obs på settinger som jeg går inn i, jeg vet ikke om jeg er sosiologisk skadet, holdt jeg på å si, hehe. Men jeg analyserer når jeg er på bussen og på jobb og i kollektivet og overalt, at en tenker litt ekstra over ting. Og det er veldig spennende, liksom merker at jeg har lyst til å prate med vennene mine om det. (fra referansegruppemøte)

Dette kan tyde på at grundig arbeid med perspektiver gjennom muntlig diskusjon og faglig høyttenkning, gir studentene ikke bare evnen til å gjengi perspektivene, men også å ta dem i bruk og anvende dem i andre situasjoner.

Diskusjon

I analysen har vi identifisert et fysisk studentfellesskap, gruppesamarbeid og podkast som faglig høyttenkning som sentrale erfaringer fra innføringsemnet SOS1000 ved NTNU. I denne avsluttende diskusjonen reflekterer vi over hvordan *oppfordret* muntlig samhandling bidrar til – og demonstrerer – sosiologisk høyttenkning, og det vi vil kalle *innsiktsfull responsivitet*. Til slutt reflekterer vi over hvordan vi med dette gjør sosiologien mer personlig, men også hvordan en tydeligere veiledet studentaktiv pedagogikk kan bidra til en infantilisering av studentene.

Oppfordret samhandling

Stortingsmelding 21 (2021–22) *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden* peker på videregående-elevenes manglende evne til å forstå framfor bare å kunne gjengi kunnskap, samt liten grad av selvstendighet i valg av arbeidsmåte. Omtrent halvparten (49 % i 2021) av de studentene vi mottar i SOS1000 kommer rett fra videregående, og vil

måtte forvente å slite med selvstendig forståelse av sosiologisk teori. Å oppfordre til – eller «dulte fram» («nudge», jf. Thaler & Sunstein, 2008) – samhandling og dialog har vært vår respons på dette, både for faglig utvikling og for å skape et bedre sosialt læringsmiljø. Faglig diskusjon gjennom oppgaver som krever deltakelse, og samspill mellom deltakerne er sentrale elementer i den sosiologiske treningen vi legger opp til (jf. Dysthe, 2001, s. 33). Analysen bekrefter positive sider ved studentenes faglige samhandling, hvor både «å bli forklart andres perspektiver» og «å forklare vanskelige teorier til andre» bidrar til forståelse, hvor man også kan få hjelp til «hvordan å være en student», av «folk som har studert før». For å få til denne samhandlingen, presser vi på for at studentene kommer på seminarer ved at de er obligatoriske (80 %), og ser også at dette bidrar til større trygghet og deltakelse i forelesninger. Godt oppmøte skaper en bedre ramme for interaktiv og stimulerende undervisning, og en «klasseromskjemi» (Hillgoss, 1992) som bidrar til at studentene tydeligere oppfatter seg som sosiologistudenter. Faglærer har en viktig rolle i å gi studentene verktøy for samarbeid (Johnson et al., 2014), i dette tilfelle ideer om hvordan sosiologiske begreper – et nytt språk – kan *eksperimenteres med* ved bruk av kjente eksempler. Demonstrert *leken interaktivitet* og lave skuldre i forelesninger inviterer også til en stemning mellom studentene hvor ingen dømmer eller overkjører andre, noe som blir en forutsetning for aktiv samhandling i seminarer.

Til tross for at studentene peker på negative sider ved gruppearbeid, finner vi gjennom vår analyse noen grep som kan motvirke dette. Studentene trekker fram at det er ekstra utfordrende å produsere tekst sammen, og at det i disse tilfellene er lett å fordele oppgaver og dermed minimere samarbeidet. Dette fører også ofte til at noen må ta mer ansvar. Når oppgaven skal leveres muntlig, slik som en podkast, krever det en større grad av samhandling og koordinering, noe som også kan redusere problemet med «gratispassasjerer». Som Johnson, Johnson og Smith (2014) påpeker, spiller emneansvarlig og assistenter en viktig rolle i å fasilitere arbeidet, blant annet ved å angi klare mål og bidra aktivt underveis. Ludvigsen mfl. (2020) beskriver at strenge rammer (som flervalgsspørsmål) både kan åpne opp for og begrense gode faglige diskusjoner. Gjennom vår studie finner vi at tydelige mål og rammer for oppgaven, i kombinasjon med valgmulighet i å fordype seg i temaer studenter selv opplever som interessante, kan bidra til å minimere den instrumentelle tilnærmingen til gruppearbeidet. Gruppesammensetningen vil imidlertid ha implikasjoner for studentenes opplevelse av et godt samarbeid.

Innsiktsfull responsivitet

Betydningen av faglig og sosialt samarbeid kan sees i sammenheng med Asplunds (1987) begrep *sosial responsivitet*: Aktiv deltakelse i forelesninger og seminarer bidrar til det vi vil betegne «innsiktsfull responsivitet», en *umiddelbar* faglig samhandling hvor den ene studentens refleksjoner trigger den andres. Dette blir tydeligst dokumentert i innspilte podkastoppgaver, hvor studentene former og formulerer sosiologisk tenkning i samspill med andre studenter på sin gruppe. Nye forståelser og ideer oppstår gjennom dialog og bidrar til innsikt som man ikke nødvendigvis ville oppnådd gjennom individuelt arbeid (jf. Skalvik & Skalvik, 2013, s. 68). I utdrag fra podkastene ser vi eksempler på hvordan studentene bygger på hverandre og kommer fram til nye oppdagelser, noe vi i mindre grad får innblikk i gjennom skriftlige innleveringer. Ved å *tenke høyt sammen* og dele sine resonnement rundt sosiologiske spørsmål, oppfatter studentene prosessene de bruker for å forstå utfordrende problemstillinger bedre (Hogan, 1999). Det å bruke podkast som «obligatorisk arbeidskrav», inviterer studentene til å framvise kunnskap gjennom faglig høyttenkning. I vurderingen av podkastene er det net-

topp dette som belønnes, og utvalget⁶ av podkast-utdrag i denne artikkelen viser noen av dem som har lyktes med dette. Her blir det tydelig at studentene må bygge på hverandres (tidvis spontane) innspill for å komme fram til ny kunnskap. På den ene siden er det gitt tydelige instruksjoner for podkastoppgavens begrepsmessige innhold, men på den andre siden står studentgruppene fritt til å velge en case (en sosial institusjon) de synes er engasjerende. Når de ulike stemmene interagerer, kan de både bygge på hverandre og/eller stri mot hverandre, og dette skaper noe mer enn reproduksjon (Dysthe, 1996, s. 111).

Å tenke sosiologisk på egen virkelighet

Analysen antyder at studentene setter pris på hvordan temaer legges tett på egen virkelighet og at det ellers krevende perspektivet fra Berger og Luckmann (2000) eksemplifiseres og øves på ved eksempler som føles nært studentenes egne liv. Dette kommer ikke minst fram ved podkastene, hvor våre illustrasjoner i denne artikkelen handler om «dating», Halloween, sosiale medier og fadderuka. Flere av artiklene i *Teaching Sociology* beskriver utfordringene ved å få studenter til å se koblingene mellom sosiologisk teori og «hverdagen der ute» (Hillgoss, 1992; Pedersen, 2010; Rinehart, 1999). Selv om institusjonaliseringsperspektivet til Berger og Luckmann krever mye av studentene, kan deres egne valg av erfaringsnære fenomener dempe den sosiologiske «fremmedgjøringen» som ellers kan følge av slike teoretiske byggverk (Hillgoss, 1992). Som påpekt av Bauman, kan sosiologien «gjøre det selvinnlysende til en gåte, og det velkjente fremmed» (Bauman & May, 2004). For å internalisere det å tenke sosiologisk på denne måten i undervisningssammenheng, er det da viktig at det velkjente faktisk er velkjent. At studentene velger sine egne caser muliggjør dette og inspirerer også til en nysgjerrighet til hvordan nærmest hva som helst kan analyseres sosiologisk.

Høyttenkning i et mer skolepreget universitet?

Ved bruk av gruppearbeid, obligatorisk oppmøte og samarbeidsbaserte innleveringer, skaper vi en mer krevende struktur i emnet, noe som kan skape problemer for studenter som tar emnet ved siden av jobb, som er aktive innen frivillig arbeid, som plages av perioder med sykdom eller som av ulike grunner trenger spesiell tilrettelegging. I tillegg er det et tankekors at vi med dette reduserer fleksibilitet, frihet og forventningen til personlig forpliktelse som kjennetegner tradisjonelle disiplinstudier ved universitetene. Når de aller fleste studentene verdsetter obligatoriske seminarer, opplever vi dette på den problematiske siden som at de nærmest ønsker å bli «tvangsleid» gjennom studiene (jf. faglærers rolle identifisert av Johnson, Johnson og Smith (2014) i litteraturgjennomgangen), men på den andre siden – og mer positivt – som et behov for å ha funksjonelle grupper å jobbe med. Med et stort sprik innen studentkullets modenhet for universitetsstudier, blir det uansett en oppgave for ansvarlig vitenskapelig assistent og læringsassistenter, som har tett kontakt med studentene, å bistå mange av dem i overgangen til universitetet. Et viktig aspekt ved en dialogbasert pedagogikk er at vi også forsøker å få studenter til å *hjelp hverandre* med dette, med campus som trygg fysisk hjemmebane.

Det er også interessant å reflektere over hvorvidt en obligatorisk dialogisk pedagogikk bryter med ideen om (det frie) universitetet. Det er liten tvil om at obligatorikk ikke har vært en tradisjon ved disiplinstudier utover den nødvendige eksamenen og slik sett oppleves som fremmed for de som har undervist en stund. At studentene etterlyser flere organiserte kollokviegrupper, kan antyde lavere grad av selvstendighet og kreativitet (jf. Meld. St. 16 2016–

6. Som påpekt i metoderedegjørelsen er podkast-sekvensene ikke representative, men valgt ut fordi de bedre enn andre viser at denne innsiktsfulle responsiviteten kan oppnås.

2017). Evalueringen fra første reviderte SOS1000-opplegg fra 2018, viser tydelig studentenes etterlysning av obligatorikk og styring, heller enn opplegg som krever «selvstendighet, kreativitet og nysgjerrighet» (Hirrich, 2019, s. 33). Da har vi en utvikling innenfor høyere utdanning hvor undervisere «får økt ansvar for aktiverende og støttende undervisning slik at studentene skal kunne bestå sine eksamener» (Tjora, 2019, s. 22) og en potensiell *infantilisering* av studentene (som selv omtaler seg som «elever» på «skolen») og massiv ressursbruk på oppfølging og tilpasning. Samtidig bidrar de obligatoriske seminarene og øvingsformer som podkast til en tydeligere dannelsesorientering innenfor den grunnleggende introduksjonen til sosiologi: Heller enn pugging av begreper over (i alle fall de mest engasjerte) studentene opp en evne til å *tenke sosiologisk* og ikke minst *kollektivt å høyttenke sosiologisk*.

Selv om det mer skolepregede universitetet bekymrer oss, opplever vi at studentene etter et sterkt oppfordret (på grensen til tvunget) kollektivt og kreativt rettet førstesemester, kan gå videre i sine studier med erfaringen at det er lov å tenke selvstendig, at sosiologiske teorier er livsnære heller enn fremmedgjørende, og at dette kan oppdages innenfor den kollektive høyttenkningens engasjerende trygghet.

Referanser

- Andresen, S. (2020). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(3), 151–164. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>
- Asplund, J. (1987). *Det sociala livets elementära former*. Bokförlaget Korpen.
- Bakhtin, M.M. & Slaattelid, R. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Ariadne forlag.
- Bauman, Z. & May, T. (2004). *Å tenke sosiologisk*. Abstrakt forlag.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Anchor Books.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. (F. Wiik, Overs.) Fagbokforlaget. (Opprinnelig utgitt i 1966).
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill Open University Press.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. University of California Press.
- Damen, M., Keller, D.L., Hamberg, S. & Bakken, P. (2015). *Studiebarometeret 2015: hovedtendenser* (Rapport 1-2016). NOKUT.
- Dysthe, O. (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Cappelen akademisk forlag.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Estefan, M. & Seim, J. (2022). Teaching Social Theory as Cartography: Toward a Pedagogy of Radical Accessibility. *Teaching Sociology*, 50(3), 269–280. <https://doi.org/10.1177/0092055X2211087230>
- Fields, J., Johnson, S., MacFife, B., Roach, P. & Steinfeld, E. (2021). Embodied Engagements: Body Mapping in a Sociology of Sexuality Classroom. *Teaching Sociology*, 49(3), 256–266. <https://doi.org/10.1177/0092055X211022470>
- Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H. & Wenderoth, M.P. (2014). *Active learning increases student performance in science, engineering and mathematics*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 111.
- Furtak, E.M., Kiemer, K., Circi, R.K., Swanson, R., de León, V., Morrison, D. & Heredia, S.C. (2016). Teachers' formative assessment abilities and their relationship to student learning: findings from a four year intervention study. *Instructional Science*, 44(3), 267–291.
- Fox, K.E. (2022). Immersion in Alien Worlds: Teaching Ethnographic Sensibilities through Dystopian and Science Fiction. *Teaching Sociology*, 50(4), 384–391. <https://doi.org/10.1177/0092055X221120858>

- Gibbs, G. (2010). *Dimensions of quality*. The Higher Education Academy
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. Anchor Books.
- Hart, J.P. & Kocher, A.C. (2023). Impacts of Teaching Critical Race Theory and Applying Contact Theory Methods to Student's Cross-Cultural Competency in Diversity Courses. *Teaching Sociology*, 51(1), 57–66. <https://doi.org/10.1177/0092055X221104836>
- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Torreblanca, O., Barrera, M.J., Marquez, A.M. & Ríos, R.M. (2016). Developing an analytic coding scheme for classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 16–44.
- Hillgoss, T. (1992). Demystifying «Classroom Chemistry»: The Role of the Interactive Learning Model. *Teaching Sociology*, 20(1), 12–17. <https://doi.org/10.2307/1318542>
- Hirrich, A. (2019). Evaluering av A3S: Aktiv studiestart i sosiologi. Rapport.
- Hogan. (1999). Thinking Aloud Together: A Test of an Intervention to Foster Students' Collaborative Scientific Reasoning. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(10), 1085–1109. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199912\)36:10<1085::AID-TEA3>3.0.CO;2-D](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199912)36:10<1085::AID-TEA3>3.0.CO;2-D)
- Hunter, L. & Frawley, E. (2023). Engaging Students Using an Arts-Based Pedagogy: Teaching and Learning Sociological Theory through Film, Art, and Music. *Teaching Sociology*, 51(1), 13–25. <https://doi.org/10.1177/0092055X221096657>
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Smith, K.A. (2014). Co-operative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 85–118.
- Kjeldstadli, K. (2010). *Akademisk kapitalisme*. Res Publica.
- Krumsvik, R. & Ludvigsen, K. (2012). Formative e-assessment and learning outcome in higher education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(6), 36–54.
- Kucan, L. & Beck, I.L. (1997). Thinking Aloud and Reading Comprehension Research: Inquiry, Instruction, and Social Interaction. *Review of Educational Research*, 67(3), 271–299. <https://doi.org/10.3102/00346543067003271>
- Ludvigsen, K., Krumsvik, R. & Furnes, B. (2015). Creating formative feedback spaces in large lectures. *Computers and Education*, 88, 48–63.
- Ludvigsen, K., Ness, I.J. & Timmis, S. (2019). Writing on the wall: How the use of technology can open dialogical spaces in lectures. *Thinking Skills and Creativity*, 34. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.02.007>
- Ludvigsen, K., Johan Krumsvik, R. & Breivik, J. (2020). Behind the scenes: Unpacking student discussion and critical reflection in lectures. *British Journal of Educational Technology*, 51(6), 2478–2494.
- Marton, F., Dahlgren, L.O., Svensson, L. & Säljö, R. (1977). *Inläring och umvärldsuppfattning*. Almqvist och Wiksell. Norstedts Akademiska Förlag.
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Meld. St. 21 (2021–2022). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden* <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Oslawski-Lopez, J. & Kordsmeier, G. (2021). «Being Able to Listen Makes Me Feel More Engaged»: Best Practices for Using Podcasts as Readings. *Teaching Sociology*, 49(4), 335–347. <https://doi.org/10.1177/0092055X2111017197>
- Pascarella, E.T. & Terenzini, P.T. (2005). *How college affect students: A third decade of research* (2. utg.). Jossey-Bass.
- Pedersen, D.E. (2010). Active and Collaborative Learning in an Undergraduate Sociological Theory Course. *Teaching Sociology*, 38(3), 197–206. <https://doi.org/10.1177/0092055x10370119>

- Prince, B.F. (2022). The Handmaid Still in the Classroom? Using The Handmaid's Tale in Sociology of Gender. *Teaching Sociology*, 50(4), 340–348. <https://doi.org/10.1177/0092055X221120861>
- Prince, B.F. (2020). Podcasts: The Potential and Possibilities. *Teaching Sociology*, 48(4), 269–271. <https://doi.org/10.1177/0092055X20959837>
- Rinehart, J.A. (1999). Turning Theory into Theorizing: Collaborative Learning in a Sociological Theory Course. *Teaching Sociology*, 27(3), 216–232. <https://doi.org/10.2307/1319323>
- Skalvik, E.M. & Skalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Thaler, R. & Sunstein, C. (2008). *Nudge: Improving Decisions about Health, Wealth and Happiness*. Yale University Press.
- Tjora, A. (2018). *Hva er fellesskap*. Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2019). Nødvendigheten av en universitetskamp, i Tjora, A. (red.) *Universitetskamp* (s. 15–44). Scandinavian Academic Press.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 4. utgave. Gyldendal akademisk.
- Vergés Bosch, N., Freude, L. & Camps Calvet, C. (2021). Service Learning with a Gender Perspective: Reconnecting Service Learning with Feminist Research and Pedagogy in Sociology. *Teaching Sociology*, 49(2), 136–149. <https://doi.org/10.1177/0092055X21993465>
- Vidal-Ortiz, S. (2021). A Sea of Whiteness: Teaching Sexuality through a New Sociology at a U.S. American University. *Teaching Sociology*, 49(3), 223–232. <https://doi.org/10.1177/0092055X211022455>
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society*. I M. Cole, V. John-Steiner, S. Scriber & E. Souberman. Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.