



Deltaker eller tilskuer?

En casestudie om vilkår for deltakelse og samarbeidslæring i et nettbasert masterprogram i økonomi og ledelse (MBA)

Participant or observer? A case study on the conditions for participation and collaborative learning in an online MBA

Trine Fosslund

Førsteamanuensis, Center of teaching, Learning and technology, The Arctic University of Norway, Tromsø

trine.fosslund@uit.no

Cathrine Edelhard Tømte

Forsker 1, Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education (NIFU), Oslo

cathrine.tomte@nifu.no

SAMMENDRAG

Nettstudier, her forstått som distribuert undervisning tilrettelagt via internett, er et stadig mer aktuelt tema innen høyere utdanning. Det økte antallet nettstudenter har flere årsaker: fremveksten av nye studentgrupper, nasjonal satsning på «livslang læring», nye kunnskapsbehov i arbeidslivet, samt behov for tettere samarbeid på tvers av institusjoner og landegrenser. På tross av økt etterspørsel, vet man fortsatt lite om de komplekse vilkårene for samarbeidslæring i nettbaserte studier. Med utgangspunkt i observasjon og intervjuer med studenter og lærere i en nettbasert MBA og et teoretisk rammeverk om hvordan teknologi kan tilrettelegge for samarbeidslæring, stilles følgende forskningsspørsmål: *hvordan tilrettelegges det for studenters deltakelse og samarbeidslæring i en nettbasert MBA?* Funnene avdekker at en rekke komplekse forhold ved selve undervisningsdesignet, lærestedets organisering og tilrettelegging er avgjørende for deltakelse og samarbeidslæring. Våre funn peker på en rekke spesifikke utfordringer universitet- og høyskolesektoren må ta hensyn til i sin videre satsning på nettbaserte studier generelt og voksne studenter i jobb spesielt.

Nøkkelord

høyere utdanning, nettstudier, deltakelse, samarbeidslæring, MBA

ABSTRACT

Online courses, here understood as distributed online teaching, are increasing within higher education. The rising number of online students is due to several reasons: the emergence of new student groups as part of countries' lifelong learning policies; the need for diverse study formats to provide new knowledge needs within the workforce, and support mergers in higher education institutions with a requirement for cross-campus collaboration. Nevertheless, this development has so far been scarcely explored from the research side, when it comes to highlighting the complex conditions for collaborative learning in online contexts. Based on observations and interviews with students and teachers in an online MBA and a theoretical framework that addresses technology's role as facilitating collaborative learning, the following research question is posed: *How is students' participation and collaborative learning facilitated in an online MBA?* The findings reveal a complexity of aspects linked to the online teaching design in where the organization and facilitation of the course are crucial for students' participation and collaboration. Our findings highlight distinct challenges for higher education institutions when developing new online courses for specific groups of students, such as adult students.

Keywords

Higher education, online courses, participation, collaborative learning, MBA

INNLEDNING

Det økte behovet for nettstudier¹ har aktualisert studieformater som gir muligheter for fleksibilitet, god tilgjengelighet av læringsressurser og effektiv samarbeidslæring. Nettstudenter kan i prinsippet studere uavhengig av tid og rom og kombinere studier med andre livshendelser. Slik muliggjør teknologien både praktiske og pedagogiske innovasjoner innen ulike studieformater (Fossland, 2015; Tømte, 2019). Planleggingen av undervisning må imidlertid ta hensyn til fagets målsetninger, egenart og særlige behov hos den aktuelle studentgruppen. I nettstudier handler pedagogiske og designmessige strategier om å utnytte teknologiens fordeler på måter som understøtter læring. Selv om fleksibilitet står sentralt, viser nyere forskning at også struktur og samarbeid er avgjørende både i arbeidslivet og i ulike utdanningsløp (Hämäläinen, Lanz & Koskinen, 2018). Voksne studenter står ofte i et spenn mellom en aktiv «deltakerposisjon» og passiv «tilskuerposisjon» og «samarbeidslæring» – fordi det er utfordrende å kombinere studier med arbeidsliv og familie.

Samarbeidslæring ses ofte som sentralt i nettbaserte studier og defineres som «two or more people working together towards a shared learning goal» (Jeong & Humelo-Silver, 2016, s. 247). Selv om læringsmålene og arbeidsformene i et nettbasert studium kan være tydelig definert, er det ikke gitt at dette oppfattes som et felles anliggende eller at det sosiale samspillet mellom studenter og lærere fungerer. Det er heller ikke teknologien eller pedagogikken i seg selv som er viktigst, men *måten* bruk av digital teknologi fungerer innen ulike fag og studentgrupper (Fossland, 2015, s. 65). I et nettbasert studium er det ikke gitt at dette er de eneste hensynene som bør tas for at deltakelse og samarbeid skal fungere. På tross av stor interesse for nettbaserte studier innen flere fagtradisjoner, er det behov for stu-

1. I 2018 deltok gjennomsnittlig 15 prosent av den voksne sysselsatte norske befolkningen i formell videreutdanning (SSB, 2018) <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/ikke-sysselsatte-tar-sjeldnere-utdanning-enn-for> og <https://www.kompetansenorge.no/nyheter/nar-tredobling-i-nettbasert-undervisning-pa-universiteter-og-hoyskoler/>

dier som spesifikt vektlegger hvordan samarbeidslæring faktisk foregår på nett. Med utgangspunkt i voksne nettstudenter som kombinerer studie med familie og arbeidsliv, har vi derfor stilt følgende forskningsspørsmål: *hvordan tilrettelegge for studenters deltakelse og samarbeidslæring i en nettbasert MBA?*

For å besvare dette forskningsspørsmålet tar vi utgangspunkt i et analytisk rammeverk om teknologiens sju fortrinn ved samarbeidslæring (Jeong og Hmelo-Silver, 2016). Vårt empiriske utgangspunkt er observasjon, pre- og postintervjuer med lærere og studenter og aktuelle dokumenter tilknyttet en casestudie av et nettbasert mastergradsprogram i økonomi og ledelse (MBA). Vårt mål er å bidra til innsikt i premisene for samarbeidslæring i et studieformat i vekst, noe som vil ha relevans for UH-sektorens videre satsning på distribuerte studieformer.

TIDLIGERE STUDIER OM NETTBASERT SAMARBEIDSLÆRING

Ulike forskningstradisjoner og disipliner har vært opptatt av å forstå hva som skaper god læring når samhandling foregår på nett, ofte uavhengig av tid og rom. Det kan være krevende å manøvrere i denne litteraturen fordi samme fenomen ofte belyses ut fra ulike forståelser av hva det å studere på nett faktisk innebærer. Slik oppstår ofte uklare grenser mellom det som kalles «blended» undervisning (der undervisning forgår både på nett og campus) og «rene» nettstudier, der «blended» undervisning i noen sammenhenger også omtales som nettbasert undervisning og nettbasert læring (Bates, 2014). En mer åpen definisjon ser nettstudier som undervisnings- og lærings situasjoner der læreren og studentene er fysisk adskilt og kurset distribueres via internett (Allen & Seaman, 2015).

Nyere studier om samarbeidslæring på nett vektlegger ofte begreper som tilstedeværelse, interaksjon, kommunikasjon og tilhørighet (Garrison & Cleveland-Innes, 2005; Markova, Glazkova & Zaborova, 2017). Betydningen av god pedagogisk, organisatorisk og teknisk tilrettelegging, samt ledelsesmessige og kulturelle forhold ved lærestedet er andre forhold som vektlegges (Fosslund & Gabrielsen, 2017). I rene nettbaserte og 'blendede' sammenhenger kan teknologien tilrettelegge for samhandling, men ikke nødvendigvis *hva* studentene lærer (Lantz-Andersson, Lundin & Selwyn, 2018). Forskere har vært opptatt av at studentinteraksjon i nettbaserte diskusjonsfora ikke nødvendigvis betyr at studentene er aktivt engasjert i selve læringsprosessen (Burke & Fedorek, 2017), selv om dette også rent metodisk kan være vanskelig å dokumentere. I noen sammenhenger blir opplevd læringsutbytte brukt som indikator for å kartlegge læring, selv om en slik tilnærming også har sine klare begrensninger. Selvrapporing vil for eksempel ikke gi innsikt i hvorvidt læringsutbytte blir oversatt til ny praksis eller atferd (Roth et al., 2016).

I forskningslitteraturen om nettbaserte studier problematiseres også betydningen av samarbeid og deltakelse. Blant annet er Hrastinski (2009) opptatt av at deltakelse i læringsprosesser handler om en kompleks prosess som fordrer *faktisk* deltakelse og det å *opprett- holde* relasjoner til andre, fysisk og psykologisk støtte (også utover snakking eller skriving), og ulike engasjerende aktiviteter som understøtter læring og deltakelse. Videre understreker Diep, Cocquyt og Vanqwing (2016) hvordan opplevelse av tilhørighet er avgjørende for å ville bidra på ulike arenaer i nettbaserte studiedesign. Hvis studentene ikke opplever fellesskap, er sjansen også større for å falle fra (Diep et al., 2016).

Noen forskere understreker lærerens sosiale engasjement som avgjørende for deltakelse i nettbaserte studieformater (Garrison & Cleveland-Innes, 2005; Markova et al., 2017). Andre vektlegger at fellesskapet ivaretas best der både lærere og medstudenter bidrar i læringsfellesskapet, for eksempel med diskusjoner og ulike typer av tilbakemeldinger (Kuruçay & Inan, 2017). Noen fremhever pedagogiske læringsdesign som «flipped classroom» som avgjørende for tilretteleggingen av nettstudier fordi det fremmer aktiv deltakelse hos studentene, som gjennomgår fagstoff på egenhånd for deretter å diskutere dette med faglærer og medstudenter. I noen tilfeller åpner dette for en individuell tilpasning til læringsprosessen. Thai, De Wever og Valcke (2017) har sammenlignet et «flipped classroom» læringsdesign med «tradisjonell» klasseromsundervisning og fant at førstnevnte hadde en positiv effekt både på læring, ytelse, mestringstro, motivasjon og oppfattelse av fleksibilitet. Andre forskere har fremmet lignende funn (Balaban et al., 2016; Foldnes, 2016), uten å fullt ut problematisere hvordan slike design forutsetter at studentene faktisk forbereder seg og aktivt bidrar i studiesammenheng. I vår studie vil forholdene vi har vist til over, som fellesskap og tilhørighet samt organisering av læringsprosessen, ha betydning for hvordan vi forstår deltakelse og analyserer samarbeidslæring i det nettbaserte MBA-programmet.

TEORETISK INNGANG OG ANALYTISK RAMMEVERK

Spenningsfeltet mellom aktiv deltakelse og passiv tilegnelse kan ses som et grunnleggende premiss i nettbaserte studieformater, hvor balansen mellom samarbeidslæring og effektiv tilegnelse av kunnskap på egen hånd synes å være nøkkelen til å lykkes med nettbaserte studier. Sfard (1998, s. 5) peker i sin artikkel «On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One» på to metaforer for læring: 1) «the acquisition metaphor» og 2) «the participation metaphor», der hun problematiserer tosidigheten ved studentdeltakelse. Et sentralt poeng er at de to metaforene avhenger av, mer enn utelukker, hverandre. 'Acquisition'-metaforen viser til at mennesket lærer ved å konstruere mening gjennom bearbeidelse av personlige kognitive strukturer og individuell kunnskapstilegnelse. 'Participation'-metaforen viser derimot til læring i et deltakerperspektiv, der læring knyttes til en kontekst og til aktiviteter i et sosialt læringsfellesskap. En slik tosidighet har klare paralleller til premissene for nettbasert læring og et sosiokulturelt læringsperspektiv, der læring forstås som prosesser hvor individet skaper kunnskap og mening gjennom aktivitet og måten de samhandler i spesifikke kontekster (Lave & Wenger, 1991; Dysthe, 2001). Slik vil et nettbasert studieformat og kjennetegn ved den spesifikke studentgruppen spille inn når man skal forstå hvorvidt studentene anvender og utvikler sin kunnskap gjennom samarbeidslæring. Vi har derfor valgt et analytisk rammeverk som vektlegger nettopp deltakelse og samarbeid (Jeong & Hmelo-Silver, 2016) som gir et fundament for å forstå potensialet som ligger i bruk av teknologi i nettbasert samarbeidslæring.

ANALYTISK RAMMEVERK OM TEKNOLOGIENS POTENSIALER OG SAMARBEIDSLÆRING

Jeong & Hmelo-Silver (2016) er opptatt av å identifisere behov og utfordringer i konkrete studiedesign og designstrategier i sitt teoretiske rammeverk om teknologiens potensialer.

De fremhever kontekstspesifikke forhold ved selve læringsmiljøet og hvordan for eksempel asynkront samarbeid kan tillate mer fleksibel kommunikasjon og refleksjon, og hvordan ressurs- og erfaringsdeling mellom studentene og selve organiseringen av ressurser *kan* gjøre læring og problemløsning enklere (Jeong & Hmelo-Silver, 2016, s. 252). Samtidig understreker forfatterne at deling er lite verdt dersom det ikke «brukes» og gis betydning i læringsprosessen. Fremgangsmåtene og aktivitetene som inngår i samarbeidet bør bidra til engasjement, en produktiv prosess, varierte instruksjonsstrategier og ulike former for støtte – og at teknologiens «potensialer» utnyttes. Med utgangspunkt i en systematisk gjennomgang av studier om samarbeidslæring viser Jeong & Hmelo-Silvers (2016) rammeverk til sju potensielle fortrinn («affordances») ved bruk av teknologi:

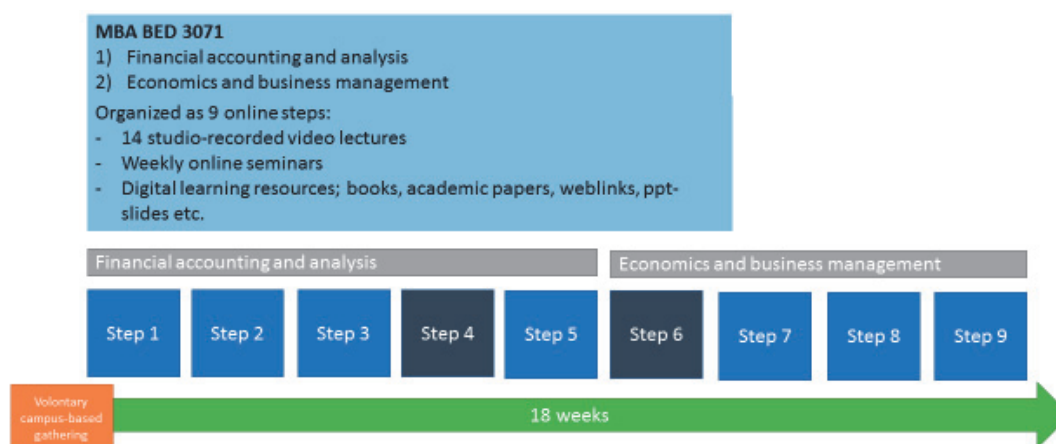
1. Establishing a joint task
2. Communication
3. Sharing resources
4. Engaging in productive processes
5. Engaging in co-construction
6. Monitoring and regulation
7. Finding and building groups and communities

I vår analytiske tilnærming til hvordan man kan få til samarbeidslæring tar vi utgangspunkt i planlagte læringsaktiviteter i emnet og hvordan dette oppleves som et felles anliggende. Vi ser på ulike former for kommunikasjon og deling av ressurser, samt hvordan dette foregår i ulike kanaler og plattformer. Vi er opptatt av om studentene deltar i produktive prosesser og hvilke «instruksjonelle» strategier som er ment å støtte opp om deltakelse og samarbeid. Etablerte strukturer for tilbakemelding, planlegging og hvordan det legges til rette for samarbeid, grupper og fellesskap er også interessant med utgangspunkt i et slikt rammeverk. De sju nevnte punktene brukes da som referansepunkt i gjennomgangen av empirien, hvor hvert punkt er referert til med nummer i parentes.

EMPIRISK UTGANGSPUNKT, DATAGRUNNLAG OG ANALYTISK TILNÆRMING

Det erfaringsbaserte masterprogrammet vi tar utgangspunkt i ble etablert i 2008. Ansvaret er delt mellom to fakultet på det utvalgte universitetet. Studiet har god tilstrømming og har ifølge programansvarlig fått gode interne og eksterne evalueringer som viser til høy grad av studietilfredshet.² Studentene tar mastergrad på 2 ½ år og oppnår 90 studiepoeng.³ MBA-programmet er bemannet av en koordinator, fem professorer og flere lektorer, og består totalt av fem obligatoriske emner. To lektorer med bakgrunn fra næringslivet ledet emnet hvor 89 studenter var registrert. Mange studenter var ansatt i offentlige institusjoner eller det private næringslivet. Emnets oppbygning bestod av ni ulike «steg», som illustrert i figur 1:

2. Interne semesterevalueringer og Studiebarometeret.
3. At den er «erfaringsbasert» innebærer blant annet at den ikke kvalifiserer for et doktorgradsprogram.



Figur 1. Emneoversikt

Det observerte emnet etterfulgte oppstartssamlingen i første semester og var organisert i to overordnede kunnskapsdomener. Begrunnelsen for valget av dette emnet var at vi ønsket at studentene hadde innarbeidet noen rutiner uten å ha blitt *for* «etablerte». Kursmodulen varte i åtte uker, og dataene ble samlet høsten 2016 og tidlig vinter 2017.

Emnets oppbygging omfattet følgende lærerstyrte hovedaktiviteter hvor studentene kunne bidra enten alene eller sammen med andre: en frivillig samling på campus før undervisningen startet, nettbaserte forelesninger (organisert som omvendt undervisning) og nettbaserte seminarer (ukentlige nettbaserte synkrone seminarer med fokus på relevante søk og løsning av tidligere eksamener). Med unntak av de som deltok på oppstartssamlingen, foregikk den organiserte kommunikasjonen mellom studenter og lærested på læringsplattformen eller via e-post. Studentene hadde muligheter for å få individuell eller gruppevis tilbakemelding på tre frivillige innleveringer og et obligatorisk arbeidskrav.

DATAINNSAMLING

Prosjektet inngikk i den forskningsrådsfinansierte studien Quality in Higher Education (QNHE). Datainnsamlingen fulgte en overordnet protokoll for en delstudie i dette prosjektet (Fossland & Tømte, 2018; Nerland & Prøitz, 2018).⁴ I praksis innebar dette intervjuer med lærer før og etter hovedaktivitetene i kurset, observasjoner av kursaktivitetene, individuelle intervju og gruppeintervjuer med studenter, og gjennomgang av aktuelle dokumenter.

4. Her fremgår det blant annet en detaljert oversikt over studentene og alle aktivitetene og vurderingsformene som inngikk i det 18 uker lange kurset

Tabell 1. Oversikt datagrunnlag

Data	Informanter
Intervju med fagansatte	Pre- og postintervju med hver av hovedlærerne (Aa og B)
Intervju med studenter	To gruppeintervju a tre studenter (intervju 1 og 2, ett individuelt student-intervju (intervju 3)
Evaluerings skjema fra studentene	Sendt ut til alle
Observasjoner	4 nettbaserte forelesninger (opptak) 4 nettbaserte seminar (sanntid og opptak)
Dokumenter	Alle tilgjengelige dokumenter og kursevalueringer

Opplevelser av samarbeidslæring blir belyst av data fra tre ulike informantgrupper, supplert av observasjonsdata fra ulike nettbaserte læringssammenhenger. For å få tilstrekkelig kunnskap om konteksten har vi også studert aktuelle dokumenter slik at det ble mulig å triangulere data for å belyse ulike sider av hvordan samarbeidslæring foregår i dette kurset.

Dataene fra intervjuene ble analysert med utgangspunkt i kvalitativ innholdsanalyse (Krippendorf, 2004). De transkriberte intervjuene og observasjonsnotatene ble organisert i egne dokumenter og lest hver for seg. Basert på lesningen utviklet begge forfatterne egne kategorier relevante for artikkelens overordnede mål. I neste gjennomgang av datamaterialet ble underkategorier identifisert, sortert utfra hvordan de ulike informantgruppene forholdt seg til ulike aspekter ved de aktuelle aktivitetene.

ANALYSE OG PRESENTASJON AV FUNN

I presentasjonen av funnene belyses ulike dimensjoner ved deltakelse og samarbeidslæring knyttet til de planlagte læringsaktivitetene i studiet. Funnene speiler slik ulike aktiviteter knyttet til læringsdesignet.

Tilrettelegging for samarbeidslæring gjennom nettbasert introduksjon

Helt fra studiestart var lærerne opptatt av å etablere kontakt med studentene og skape et felles utgangspunkt for studiet. Ved hjelp av nettbaserte teknologier arbeidet de med å tilrettelegge for aktiv deltakelse og effektiv «navigasjon», både knyttet til faglig innhold og til teknisk og tidsmessig struktur. En av lærerne ordla seg slik:

Vi legger vekt på å gjennomgå måten vi mener studentene bør jobbe på og vise dem mulighetene før de går i gang med studiet. De må vite litt om hva utfordringene kan være og hva det kan være lurt å tenke på for å få dette til i en hektisk hverdag. Ut over dette legger vi vekt på en teknisk gjennomgang, så vi er sikre på at studentene har nødvendige tilganger og ikke bruker tid på å koble seg opp eller ha andre utfordringer de ønsker å spørre om. (lærer Aa)

En todelt strategi ble iverksatt for å sikre at studentene hadde samme utgangspunkt med hensyn til oppgavene (1), den planlagte kommunikasjonen (2), de tekniske løsninger og deling av ressurser (3). Først, ved kursstart, fikk studentene tilgang til et videoopptak som presenterte kurset via læringsplattformen. Videoen skulle gi innsikt i forventninger, arbeids- og læringsformer, og gi tips om hvordan å kombinere jobb med studier. Deretter, på et senere tidspunkt, deltok studentene i ett første videomøte i sann tid med lærer via Adobe Connect. Her ble innholdet i introduksjonsvideoen gjennomgått og kommentert av lærer, der studentene kunne komme med innspill. Målet med strategiene var å hjelpe studentene til å forstå den planlagte læringsprosessen (se fortrinn av Jeong et al., 2016: 2, 3, 4, 5, 6, 7).

Tilrettelegging for samarbeidslæring gjennom todagers oppstartssamling

En sentral aktivitet for etablering av samarbeidslæring i studiet var en todagers oppstartssamling organisert på campus før selve nettundervisningen startet opp. Lærernes intensjoner med samlingen var, utover den faglige introduksjonen, å bli bedre kjent med den relativt heterogene studentmassen (fortrinn: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7). I intervjuene med studentene kom det frem at de som ble kjent på denne første samlingen fulgte hverandre formelt og uformelt gjennom det videre studieløpet. En av studentene oppsummerer den sosiale nettverksbyggingen fra samlingen som følger:

Nei, den [fysiske samlingen] har vært veldig givende og ikke minst det å få møte de andre medstudentene og ut fra dem kunne man danne noen grupper. Jeg er jo på grupper med folk jeg overhodet ikke hadde sett før, man møttes på studiet da. (Student, intervju 3)

Studentene fikk diskutert og engasjert seg i oppgavene og måten de skulle arbeide på, og flere etablerte også sosiale og faglige kontakter (fortrinn: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7). Intervjuene med lærerne og studentene avdekket imidlertid at verken lærere eller lærestedet for øvrig hadde lagt opp til en formell inndeling i studentgrupper for dem som ikke lyktes med å etablere nettverk eller studiegrupper på samlingen. For studenter som ikke hadde mulighet til å bli med på den første fysiske samlingen var dette uheldig. En forklarte dette slik:

(...) jeg startet det her studiet helt alene, jeg har ikke vært på noen av samlingene på grunn av jobbmessige hendelser, det gjør at det ikke har vært naturlig for meg å koble meg på ei kollokviegruppe. (Student, intervju 2)

Sitatet viser tydelig hvordan studenten gjør en kobling mellom deltakelse på samlingen og mulighetene for å samarbeide og/eller ta kontakt med andre (fortrinn: 6, 7). I intervjuet med lærerne fremgår det at de ikke har oversikt over om studentene *har* etablert samarbeid med andre. En av lærerne uttrykker dette slik:

Jeg vet ikke hvordan de gjør det. Jeg har jo oppfordra dem til å jobbe i grupper, og jeg sier det at innleveringsoppgaver, det skal gjøres i grupper på maks fire. (...) For svakheten med det (å jobbe alene) er jo at de ikke sosialiseres inn i et fag ... (lærer Aa)

Både studentene og lærerne var opptatt av koblingen mellom den sosiale og faglige dimensjonen som et sentralt vilkår for deltakelse og samarbeidslæring. En av studentene uttrykte: «Jeg synes det gir en ekstra dimensjon å diskutere det man forstår av fagene. I stedet for at man sitter alene og bare tror. Så kan man få det bekreftet eller få i gang en diskusjon, og da få læreren til å avklare hvordan dette er.» (Student, intervju1) (fortrinn: 1, 2, 4, 6, 7). Både observasjons- og intervjudata understreket betydningen av sosial samhandling som et sentralt vilkår for aktiv deltakelse og samarbeid. Selv om det ble tatt initiativ til samarbeid utenom de lærerinitierte aktivitetene, er hovedtrekket at gruppedannelser langt på vei var opp til den enkelte (fortrinn: 7).

Tilrettelegging for samarbeidslæring gjennom nettbaserte læringsaktiviteter

Læringsaktivitetene var bygget opp ut fra et «Flipped classroom-læringsdesign», der studentene så filmer på egen hånd og deretter diskuterte innholdet sammen og fikk tilbakemelding (fortrinn: 4, 5, 6, 7). De 14 studioinnspilte forelesningene var organisert i ni tema/«læringsstier» (se figur 1). En av lærerne uttrykker dette slik:

Min undervisning er basert på en gjennomgang av fagstoffet i dette emnet, som jeg gjennomgår i studioinnspillinger. Studentene ser på dette hjemme som et startpunkt for læringsprosessen, hvor de kan bruke både opptakene og andre læringsressurser for å tilegne seg pensum. (Lærer B)

Filmene sikret fleksibiliteten i studiet, samtidig som observasjonen av forelesningsfilmene viste at det ble stilt retoriske spørsmål (2) underveis for å støtte refleksjon og bearbeidningen av stoffet (4). Arbeidet med forelesningsfilmene ble støttet av andre læringsressurser, som leselister, spesifikke oppgaver, refleksjonsspørsmål, lenkesamlinger eller andre aktuelle nettbaserte ressurser (fortrinn: 3, 4, 5, 6, 7). Måten de lærerinitierte aktivitetene var organisert og systematisert på i læringsplattformen var ifølge lærerne ment å strukturere progresjon og inspirere både individuelle og kollektive tilganger til læringsprosessen, som forberedelse til diskusjon og samarbeidslæring (fortrinn: 6, 7).

Studentene uttrykte at de satte pris på tilbakemeldinger, løsningsforslag, innspill på struktur og progresjon og at nytt stoff ble introdusert på fredager, da de studerte mye i helgene (fortrinn: 2, 3, 4, 5, 6, 7). En student forklarer dette slik:

Jeg følger de stegene som er lagt opp. Noen faglærere har gitt en anbefaling i forhold til hvilke steg en burde ha kommet på til hvilken tid. Det har jeg syntes har vært nyttig. For det hjelper til å disiplinere en selv. Når en ser hvor langt en bør ha kommet. Da har jeg først lest pensum som hører til det enkelte steg og så sett forelesningen. Før jeg har gått videre til neste steg. (Student, intervju 3).

Nettstudentene var avhengige av å bruke minst mulig tid på å finne frem i lærestoffet for å planlegge egen læringsprosess (fortrinn: 3, 4, 6). Intervjuene avdekket imidlertid at flere studenter opplevde utfordringer dersom det ble a) gitt ulike og uklare beskjeder på ulike steder, b) vanskelig å finne frem på læringsplattformen og c) vanskelig å få hjelp om en stod fast på kveldstid (fortrinn: 2, 4, 5, 6).

Struktur og tydelighet var sentrale vilkår både for studentenes samarbeid og individuelle tilganger til læringsprosessen (7), siden de var geografisk langt unna studiestedet og det var lenge siden flere hadde studert. En sa for eksempel at en ikke kunne «spørre noen i kantina» (fortrinn: 2, 4, 7). Samtlige begrunnelser understreket at både fleksibilitet, klarhet og struktur var sentrale vilkår for studentenes deltakelse og samarbeid (fortrinn: 2, 3, 4, 7).

Tilrettelegging for samarbeidslæring gjennom arbeidsrelaterte aktiviteter

Både student- og lærerintervjuene avdekket at koblinger til arbeidslivet var et sentralt vilkår for deltakelse og samarbeidslæring. De fleste studentene jobbet i bedrifter eller på arbeidsplasser hvor de arbeidsrelevante casene også var interessante å diskutere med kollegaer på egen arbeidsplass. En student gav følgende eksempel:

Ja, akkurat nå så sitter vi med en liten omstilling, omstrukturering på mitt hovedarbeid og derfor har jeg brukt en del av de teoriene og det som jeg holder på med nå i pensum da. (...). Men da ser jeg jo klar sammenheng mellom hva man lærer og hva man har bruk for i det praktiske da. (Student, intervju 3)

Intervjuene viste at arbeidsrelevante «øvingsoppgaver» ble oppfattet som svært relevante av både studentene og lærerne, og noe som la til rette for ulike typer av kommunikasjon og samarbeid (fortrinn: 1, 2, 3, 4). En av lærerne beskrev hvordan de også samarbeidet med arbeidslivet for nettopp å skape relevante problemstillinger:

Når vi samarbeider med relevante bedrifter som bruker tid på å hjelpe oss å lage gode oppgaver, så får de alltid noen av de beste oppgavene i etterkant. Lederne finner alltid noe de tenker er nyttig eller relevant for eget selskap. (lærer B)

Sitatene viser en «vinn-vinn»-situasjon for studenter, lærere og arbeidslivets samarbeidspartnere. Dette ga flere muligheter for utveksling, kommunikasjon og tilgang til dagsaktuelle eksempler fra autentiske bedrifter som kunne pågå i arbeidstiden (fortrinn: 1, 2, 4, 5). Studentene kunne engasjere seg i innholdet ut fra egne erfaringer, og gjennom refleksjon omgjøre læringsstoffet til ny viten og kunnskap som var relevant for eget arbeidsliv og studiet (fortrinn: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7).

Tilrettelegging for samarbeidslæring gjennom ukentlige nettbaserte seminarer

Jevn kontakt med lærer og medstudenter synes å være et sentralt vilkår for studentenes deltakelse og samarbeidslæring. I kurset (se fig. 1) ble det lagt opp til ukentlige nettbaserte seminarer i sanntid, på dagtid. I den første delen foregikk seminarene i et auditorium, hvor studentene som befant seg utenfor campus «koble seg opp» via en lenke for å følge seminaret over nett. Møtene la til rette for ulike former for diskusjon om de felles oppgavene (fortrinn: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7). Del to av kurset baserte seg på at læreren gikk gjennom løsningene av ukens regneoppgaver (tidligere gitte eksamensoppgaver) og åpnet for spørsmål. Ukens løsninger ble frigitt 24 timer før seminaret, slik at studentene også skulle ha tid til å reflektere over egne løsninger (potensielt i samarbeid med andre) før de møtte lærer og

medstudenter til diskusjon og «samarbeidslæring» på nettet (fortrinn: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7). En student vurderte dette slik:

Det var visst ikke mange som var tilskuere på dem (seminarene), men jeg var i hvert fall med på en del av de seminarene. Og det gjorde at man da også fikk mulighet til å ha en dialog. Det synes jeg var veldig bra. Og hvert fall mye bedre enn det du får i noen gamle forelesninger, hvor man henviser til den pensumboka du har (...). (Student, intervju 1)

Denne studenten verdsatte muligheten for dialog, men pekte også på begrensningene ved at få studenter var pålogget. Intervjuene og observasjonsdata viste imidlertid at få studenter kunne delta på seminarene fordi de var opptatt på egen jobb. Seminarene foregikk på dagtid og mye tyder på at tidspunktet hindret deltakelse og samarbeidslæring. En student beskrev en «mismatch» mellom idealene og realitetene slik:

Jeg har en avtale med min leder at jeg kan bruke en del av arbeidstiden dersom det er nødvendig. Men erfaringen min er jo at jeg ikke kan gjøre det, for det er jo ingen som tar over mitt arbeid. (Student, intervju 1)

Intervjuene og observasjonsmaterialet viste at studentene var travle og at deltakelse var vanskelig av flere grunner, enten de var «i modus til å delta aktivt med hele seg» som en sa det, eller de ikke deltok i det hele tatt. Opptak av de ukentlige seminarene ble tilgjengeliggjort på læringsplattformen. I intervjuene fortalte studentene at de satte pris på å kunne se på disse etter arbeid og gjerne sent på kvelden etter at egne barn var i seng.

I tillegg til tilbakemelding fra lærer i de ukentlige seminarene, hadde studentene mulighet for tilbakemelding på tre frivillige innleveringsoppgaver, som alle var ment å forberede studentene til endelig innlevering og støtte arbeidet med de ni «stegene» i kurset (6). Intervjuene med både studenter og lærere avdekket imidlertid at få benyttet seg av disse mulighetene for formativ tilbakemelding. En student beskriver dette slik: «Det er jo begrenset hvor mye kontakt man har. Man ser på forelesningene, hvis man har noen spørsmål kan man sende en e-post, men det er relativt beskjeden kontakt med lærerne» (student, intervju 3). Materialet gir ingen entydig forklaring, men antyder at mangelen på obligatorikk (blir ikke prioritert) og det at studentene hadde mye å gjøre (ikke rakk det) spilte inn. En annen peker på at det var «litt vanskelig å komme tilbake med innspill på ei økt organisert via for eksempel denne «Adobe Connect-greia» (student, intervju 3). Noen sammenlignet kontakten med det å være ordinær campusstudent; «Jeg har ikke den regelmessige kontakten som en har når en er campusstudent (...) Kan stille spørsmål og få korrigeret» (student, intervju 3). Andre igjen var fornøyde med fleksibiliteten og *muligheten* for støtte: «(...) jeg har kanskje kunnet ha benyttet meg av det, men føler at jeg klarer meg greit uten» (student, intervju 2).

DISKUSJON AV FUNN

Artikkelen har fokusert på de komplekse vilkårene for deltakelse og samarbeidslæring i en nettbasert MBA. Før funnene diskuteres, vil vi fremstille funnene på følgende måte med utgangspunkt i Jeong og Hmelo-Silvers (2016) teoretiske rammeverk (Tabell. 2);

Tabell 2. Rammeverk Jeong og Silver, 2016

Teknologiens potensialer	Behov og utfordringer	Designstrategier	Hovedformer for teknologi i bruk
1. Etablering av felles oppgave	Sikre at den heterogene studentgruppen har samme teknologiske og forventningsmessige utgangspunkt. Sikre oversikt og felles utgangspunkt for arbeidsoppgavene, forventningene og helheten i opplegget	Velkomstvideoen sikrer innsikt i forventninger, teknologiske utfordringer/ arbeidsformer Fellessamlingen, som gir studentene mulighet til å spørre om uklarheter, utdypende spørsmål, milepæler Autentiske oppgaver, ment å «trigge» den aktuelle studentgruppen og skape motiverende koblinger til arbeidslivet	Videoopptak Synkront Adobe Connect-møte Opptak gjøres av møtet for å sikre at de som ikke kunne møte får viktige beskjeder Strukturert lenkesamling med oversikt over alle oppgaver Diskusjonsforum
2. Kommunikasjon	Studentgruppen jobber og har behov for en nøye gjennomtenkt blanding av struktur og fleksibilitet	Læringsressursene i form av lenkesamlinger i LMSet gav studentene «maksimal frihet» til å jobbe individuelt og samarbeide når det passer for dem. Synkrone nettmøter hver uke, ment å sikre kontakt, samarbeid og struktur Kommunikasjon om læringsinnhold med kollegaer på egen arbeidsplass	Diskusjonsforum (synkron og asynkron) Fysisk møte/ oppstartsamling Skype E-post Chat Video (m/ retoriske spørsmål) Diskusjon på egen arbeidsplass
3. Dele ressurser	Studentene har behov for å dele og diskutere erfaringer og ressurser med medstudentene og lærere	Lenkesamlinger Uformell og formell deling av ressurser for eksempel brukt i gruppearbeid	Lenkesamlinger Videoer E-post Chat Websider
4. Delta i en produktiv læringsprosess	Studentene trenger å engasjeres i produktive prosesser med medstudentene og lærere	Gruppearbeid Frivillige og obligatoriske innleveringer Forberedelser til ukentlige nettsamlinger, mulig samarbeid med medstudentene og gjennomgang av tidligere gitte eksamensoppgaver som frigis like før nettmøtet slik at man kan se gjennom og vurdere egne feil før møtet med lærer	Nettressurser/ tidligere gitte oppgaver Diverse samarbeidsplattformer brukt i studentgrupper (ofte Skype) Asynkrone nettmøter

Teknologiens potensialer	Behov og utfordringer	Designstrategier	Hovedformer for teknologi i bruk
5. Engasjement i samarbeid	Studentene trenger å diskutere i samarbeid blant annet for å få flere perspektiv på oppgavene, men også fordi det er lenge siden de har studert og befinner seg fysisk langt fra universitetet	Gruppeoppgaver Tilbud om felles innleveringer med tilbakemelding fra lærer Tre frivillige oppgaver, én obligatorisk	Deling av nettressurser Samarbeidsforum/ fildeling Skype
6. Veiledning og struktur	Studentene trenger klare strukturer og klare instruksjoner De er spesielt sårbare med hensyn til tidsbruk og studier etter arbeidstid. De kan da ikke kontakte andre eller få adm. eller teknisk hjelp	Møte som gjennomgår forventninger og strukturer/ bevisstgjør progresjon Sanntids videokonferanser som følger opp delte oppgaver, progresjon og faglig struktur Strukturert innhold i LMS, viser også til «helheten» en skal forholde seg til	Lenkesamlinger som sorterer innhold og temaområder etter en gitt struktur Adobe Connect-møter
7. Gruppetilhørighet og samarbeid	Studentene har behov for å samarbeide med andre for å oppdatere hverandre og for å skape sosial og faglig tilhørighet til medstudenter De trenger andre å diskutere komplekse utfordringer og teorier sammen med, få tilbakemelding fra og for å få øvd opp og utfordret egen forståelse og eget fagspråk	Sosialisering på fysisk oppstartsamling Oppfordring til gruppearbeid og frivillige gruppeinnleveringer	E-post Chat Video Diskusjonsforum

Tabellen fungerer som et utgangspunkt for utdypende kommentarer.

Etablering av en felles oppgave (1)

Vi har vist til hvordan teknologien har potensial for å støtte samarbeidslæring gjennom velkomstvideoen, lenkesamlingene og den første nettsamlingen. Jeong og Hmelo-Silver (2016) argumenterer for at noen former for læringsmaterieell presenteres best via multimedia siden slike kan speile autentiske situasjoner. I vår studie er det først og fremst lærernes tilrettelegging av en oppgavestruktur knyttet til produktiv interaksjon som synes avgjørende, ikke bruk av multimedia i seg selv. Lærernes gjennomgang av arbeidsformer og de nettbaserte oppgavene «trigget» studentgruppen, og både lærer- og studentintervjuene avdekket at studentene opplevde de arbeidsrelaterte oppgavene som spesielt motiverende og meningsfulle. I tråd med teorier om voksne studenters tilnærminger til læringsprosessen (Knowles, 1980) synes en rekke nasjonale føringer om en tett kobling til arbeidslivet å være «innfridd».

Kommunikasjon (2)

Både synkrone og asynkrone kommunikasjonskanaler var tilgjengelig, uten at potensialet for å kommunisere med lærere og medstudenter ble fullt ut utnyttet. Enten årsaken var travelhet, mangel på prioritering, diskrepans mellom idealer og realiteter (for eksempel avtaler om skjermet tid til studier i arbeidstiden som ikke fungerte i praksis, barn som ikke sover når man skal studere et cetera) eller at man følte seg utenfor felleskapet (jf. Diep et al., 2017). Flere møtte uforutsette utfordringer med å finne samarbeidspartnere eller å ha tid til å samarbeide i arbeidstiden. Jeong & Hmelo-Silver (2016) fremhever betydningen av å være på samme sted, se og snakke med hverandre. Den fysiske oppstartssamlingen i starten av studiet hadde stor betydning for kommunikasjonen mellom studentene. At flere ikke var til stede og at det ikke ble gjort opptak, kan ha hatt konsekvenser for videre kommunikasjon i studiet. Teoretiske perspektiver på nettundervisning understreker betydningen av både fleksibilitet og struktur og en opplevelse av tilhørighet som avgjørende for at nettstudenter skal lykkes (Hämäläinen, Lanz, Koskinen, 2018). Et sentralt funn er likevel at mangel på deltakelse og samarbeid ikke nødvendigvis skyldes at man ikke er interessert eller ønsker å kommunisere med andre. Fleksible strukturer som samtidig sikrer god balanse mellom arbeid, familie- og studentliv synes avgjørende også for en individuell tilegnelse av læringsmateriellet (Jf. Sfard, 1998). Et annet interessant funn er også hvordan arbeidsrelaterte oppgaver synes å muliggjøre kommunikasjon lokalt på egen arbeidsplass, som igjen bidro til bearbeiding og kunnskapsproduksjon i studiet. Disse funnene er i tråd med Knowles (1980) som understreker at voksnes læring kan betraktes som en form for sosial praksis som inkluderer både enkeltpersoner og institusjoner.

Delte læringsressurser (3)

Jeong & Hmelo-Silver (2016) fremhever erfaringsdeling og vektlegger blant annet at studier bør fasilitere ressursdeling mellom studentene samt organisere ressurser på måter som gjør læring og problemløsning enklere (s. 252). Deling anses som lite verdt dersom det ikke «brukes» og gis betydning. Studentene har en fleksibel deling og bruk av innholdet i flere typer digitale ressurser, samtidig som de også har varierte behov for å dele og diskutere erfaringer med medstudenter og lærere. Det at teknologien har tilrettelagt for en klar innholdsstruktur og hensiktsmessig organisering av beskjeder og instruksjoner er avgjørende både for de som vil samarbeide og de som jobber mer alene. Funnene tilknyttet ulike behov illustrerer noe av Sfards (1998, s. 5) hovedpoeng i artikkel «On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One». Vi finner kombinasjoner av de to metaforer for læring: 1) «the *acquisition metaphor*» og 2) «the *participation metaphor*», som illustrerer tosidigheten ved deling og studentdeltakelse i nettbaserte studier. For noen vil måten læringsressursene deles på i det distribuerte studieformatet nettopp være årsaken til at de makter å ta utdanning ved siden av jobb. Effektiv deling av faglige og administrative ressurser på nett og i nettmøter synes avgjørende for å effektivt disponere den begrensede tiden en har til rådighet. Ut fra Jeong & Hmelo-Silvers (2016) poenger om effektiv ressurs- og erfaringsdeling mellom studentene, finner vi at selve organiseringen av ressurser har stort potensial for å gjøre læring og problemløsning enklere (s. 252) når teknologiens «potensialer» utnyttes på dette området i nettbaserte studier.

Delta i en produktiv læringsprosess (4)

Den fleksible tilretteleggingen av ressursene og måten lærestedet legger opp til en «flipped classroom»-logikk, muliggjør forberedelse og refleksjon over innholdet når studentene har tid, forut for samarbeidslæringen. Jeong og Hmelo-Silver (2016) understreker at fremgangsmåtene og aktivitetene som inngår i samarbeidet bidrar til engasjement, en produktiv prosess, varierte instruksjonsstrategier og ulike former for støtte – og at teknologiens «potensialer» utnyttes. I den aktuelle utdanningsmodellen vi har studert legges det imidlertid også til rette for «overføring» av kunnskap, asynkron deltakelse og enveisformidling (*the acquisition metaphor*), da det stilles få formelle krav til samarbeid. Dette muliggjør ulike kombinasjoner av studier, familie og jobb, noe som har et iboende potensial til å fremme en fleksibel «skreddersydd» deltakelse. For noen er det nettopp selve balansen mellom det som inngår i Sfards (1998) «participation»- og «acquisition»-metafor som synes avgjørende for voksne studenters samarbeid og deltakelse. Vi finner imidlertid en klar tendens til at de som tilhører et kollektiv (en studentgruppe) er mer deltakende og engasjert i læreprosessen – noe som peker mot et mulig potensial for flere valgmuligheter og strukturer tilknyttet mulig samarbeid for de som ikke «fanges opp». Her synes en hensiktsmessig kombinasjon av struktur, fleksibilitet og tilhørighetsfølelse å være sentral.

Engasjement i samarbeid (5)

I tråd med Dysthe (2001) viser funnene at studentene ikke lærer i et vakuum, men konstruerer kunnskap gjennom samhandling i ulike kontekster. Funnene antyder også et uutnyttet potensial i å tilpasse samhandling og sikre at personer som ønsker tettere samarbeid med andre kan ha mulighet for en hensiktsmessig kontakt. Både lærer- og studentintervjuene avdekker stor tilfredshet med struktureringen av læringsressursene og at det legges til rette for studentenes refleksjon over egen og andres tenkning, forståelse og læring på en fleksibel måte. I forskningslitteraturen om nettbaserte studier vektlegges betydningen av samarbeid og premissene for fysisk deltakelse, tilhørighet og nødvendig støtte (Hrastinski, 2009). Dersom høyere utdanningsinstitusjoner skal innfri adekvate samarbeidsstrukturer, viser våre funn at det langt på vei handler om å tilrettelegge for flere muligheter for engasjement i samarbeid, slik at dette blir mulig ut fra ulike behov.

Veiledning og struktur (6)

Jeong og Hmelo-Silver (2016) er opptatt av at studenter jobber mot et felles mål, skaper felles forståelser, samt planlegger og regulerer egen samarbeidslæring. I vår studie fremkommer særlig betydningen av struktur og avklaring av forventninger fra lærestedet som avgjørende (jf. punkt 2), selv om vi også finner en rekke utfordringer knyttet til samarbeidslæring og strukturering av tilbakemeldinger. I forskningen om nettundervisning understrekes lærerens sosiale engasjement som avgjørende (Garrison & Cleveland-Innes, 2005; Markova et al., 2017) og at fellesskapet ivaretas best der både lærere og medstudenter bidrar i læringsfellesskapet, for eksempel med diskusjoner og ulike typer av tilbakemeldinger (Kurucay & Inan, 2017; Markova et al., 2017; Pozdnyakova & Pozdnyakov, 2017). Den ukentlige struktureringen av tilbakemeldinger kombinert med de strukturerte nettressursene fungerte på ulikt vis

støttende for studentenes læringsprosess. Selv om ikke så mange deltok av tidligere nevnte grunner, synes muligheten for veiledning samt struktureringen som ligger i faste ukeseminarer å være hensiktsmessig. For noen er veiledning, struktur og tilhørighet mer avgjørende enn for andre, men studien har avdekket at det også er sentralt å utvikle et «sikkerhetsnett» som fanger opp de som faller utenfor på en «deltakende» måte, som ivaretar deres tilhørighetsfølelse (Sfard, 1998; Diep et al., 2016). Studien har antydnet at det er sentralt å tilrettelegge for møteplasser og veiledningsarenaer som passer inn i studentgruppens studiehverdag – som langt på vei er på kveldstid og i helgene. På den annen side har de universitetsansatte regulerte arbeidstider, som igjen aktualiserer hvorvidt institusjonen er «rigget» for å møte den aktuelle studentgruppens reelle behov for faglige møteplasser, veiledning og struktur.

Det å knytte studieinnhold til eget arbeidsliv og å kombinere dette med andre arenaer i livet er uansett krevende for de fleste. Funnene viser at deltakelse krever aktiv innsats fra studentene, at de organiserer tiden effektivt og er villige og motiverte til å «strekke seg» for å få mest mulig ut av deltakelse sammen med andre. Mye tyder på at det ligger et uutnyttet *pedagogisk potensial* i å jobbe med motiverende tiltak og i det å koble fagstoffet ytterligere til studentenes arbeidsliv.

Gruppetilhørighet og samarbeid (7)

Følelse av tilhørighet i studiet og spesielt til en gruppe fremstod som avgjørende. Våre funn er i tråd med Jeong og Hmelo-Silver (2016) som understreker at betydningen av at studentene finner partnere og en gruppe de deler samme interesser og forpliktelse med, som også er en kilde til ny kunnskap, feedback og emosjonell oppmuntring, anses som viktig (Jeong og Hmelo-Silver, 2016). Når en ser funnene tilknyttet veiledning, samarbeid, nettverk og gruppearbeid opp mot forskning om hva som har betydning for deltakelse og samarbeidslæring, ser vi at det å identifisere seg med og ta aktiv del i læringsprosessen, samt aktivitetene sammen med andre deltakere, blir viktig. Både lærer- og studentintervjuene avdekket at den første fysiske samlingen fremmet tilhørighet, gruppedannelse og videre deltakelse. Selv om flere knyttet bånd til andre medstudenter og samarbeidet jevnt med andre gjennom studietiden, viser intervjuene også tydelige spor av fremmedgjøring. I tråd med teorier om tilhørighet og tilstedeværelse i nettbaserte studier synes et sentralt vilkår for deltakelse å være at lærerne planlegger for gruppedannelser og mulighet for sosial og faglig kontakt mellom studentene og læreren, som involverer reell faglig samhandling på studentenes premisser. I tråd med teorier om deltakelse referert til i teoridelen har studien vist at både sosiale, pedagogiske, ledelsesmessige og organisatoriske sider ved tilretteleggingen av nettbaserte studier rettet mot voksne er avgjørende vilkår for deltakelse (se blant andre Garrison & Cleveland-Innes, 2005; Fosslund & Gabrielsen, 2017).

KONKLUSJON: DELTAKER ELLER TILSKUER I ET NETTBASERT MBA-PROGRAM?

I artikkelen har vi studert hvordan det tilrettelegges for deltakelse og samarbeidslæring i et nettstudium. Med utgangspunkt i Jeong og Hmelo-Silvers (2016, s. 247) rammeverk for samarbeidslæring, har vi avdekket hvordan en rekke komplekse forhold inngår i nettstudenters deltakelse og samarbeid. Studenter som tar et nettstudium står i et komplekst spenn mellom

å være «deltakere» og «tilskuere», i et nært samspill med familie, arbeidsliv og studier. I tråd med Sfards to metaforer viser studien hvordan denne tosidigheten mellom individuell tilegnelse og samarbeid er selve nøkkelen for å lykkes med nettstudier. Samtlige av teknologiens sju potensielle fortrinn må balanseres mot denne tosidigheten der studentgrupper veksler mellom å være deltakere og tilskuere. Nettstudier må ta høyde for denne vekslingen fordi samarbeid ikke er det eneste svaret for nettstudenter generelt, og voksne studenter i jobb spesielt. De to metaforene utfyller derfor hverandre, der 'acquisition' viser til at mennesket lærer ved å konstruere mening gjennom individuell kunnskapstilegnelse, og der 'participation' peker på læring i et sosialt læringsfelleskap. Utfordringen blir å utnytte teknologiens potensielle fortrinn i en hensiktsmessig veksling mellom å være deltaker og tilskuer som er tilpasset spesifikke studentgruppers behov.

Implikasjoner for UH-sektoren

Funnene avdekker en rekke komplekse forhold ved selve undervisningsdesignet, lærestedets organisering og tilrettelegging som er sentrale for universitet- og høyskolesektorens videre satsning på nettbaserte studier. Balansen mellom samarbeid og andre former for deltakelse synes avgjørende, og den nødvendige fleksibiliteten må derfor også kombineres med hensiktsmessig strukturering, samt profesjonalitet i beskjeder, design og oppfølging fra undervisere og utdanningsledere ved institusjoner som tilbyr nettbaserte studier. I studien har vi avdekket betydningen av gjennomtenkt tilrettelegging av aktiviteter og administrasjon i tillegg til behovet for tilpasset tilrettelegging av faglige ressurser for den aktuelle studentgruppen – gjerne i et tett samarbeid med arbeidslivet. Selv om studien ikke tilbyr en «oppskrift» på hva som er den «riktige» måten å tilrettelegge for deltakelse og samarbeidslæring på, har vi pekt på sentrale vilkår for deltakelse og samarbeid i nettbaserte studier, som vi anbefaler at sektoren tar hensyn til i videre satsning.

REFERANSER

- Adams, R., & Granic, A. (2009). Cognitive learning approaches to the design of accessible e-learning systems. I C. Mourlas, N. Tsianos & P. Gemanakos (Red.), *Cognitive and emotional processes in web-based education: Integrating human factors and personalization*. Hershey: IGI Global, 210–228.
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., & Sebela, M. P. (2004). Using teacher action research to promote constructivist learning environments in South Africa. *South African Journal of Education*, 24, 245–253.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2015). *Grade Level. Tracking Online Education in the United States*. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC.
- Avyildiz, Y., & Tarhan, L. (2015). Development of self-directed learning skills scale. *International Journal of Lifelong Education*, 24(6), 663–679.
- Balaban, A., Gilleskie, D. B., & Uyen T. (2016). A quantitative evaluation of the flipped classroom in a large lecture principles of economics course. *The Journal of Economic Education*, 47(4), 269–287. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00220485.2016.1213679>.
- Bates, T. (2014). Teaching in a Digital Age. *Open Textbook*. Hentet fra <http://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/> <http://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>
- Burke, A. S., & Fedorek, B. (2017). Does “flipping” promote engagement? A comparison of a traditional, online, and flipped class. *Active Learning in Higher Education*, 18(1) 11–24.

- Diep, N. A., Cocquyt, C. C. Z., & Vanqwing, T. (2016). Predicting adult learners' online participation: Effects of altruism, performance expectancy, and social capital. *Computers & Education, 101*, 84–101.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Foldnes, N. (2016). The flipped classroom and cooperative learning: Evidence from a randomised experiment. *Active Learning in Higher Education, 17*(1), 39–49.
- Fossland, T. (2015). *Digitale læringsformer i høyere utdanning*. Universitetsforlaget.
- Fossland, T., & Gabrielsen, H. C. (2017). Lederes skjønnsmessige balansekunst – en studie av lederes skjønn i oversettingen av en idé om flercampusundervisning. I O. J. Andersen, T. Moldenæs & H. Torsteinsen (Red.), *Ledelse og skjønnsutøvelse: ledelse, intuisjon og forhandlinger* (s. 240–259). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fossland, T., & Tømte, C. E. (2018). Online teaching and learning in an experience-based MBA programme. I M. Nerland & T. Prøitz (Red.), *Pathways to quality in higher education: Case studies of educational practices in eight courses* (2018:3, s. 136–151). Oslo: Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education.
- Garrison D. R., & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating Cognitive Presence in Online Learning: Interaction Is Not Enough. *American Journal of Distance Education, 19*(3), 133–148.
DOI: https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1903_2.
- Hrastinski, S. (2009). A theory of online learning as online participation. *Computers and Education, 52*, 78–82.
- Hämäläinen R., Lanz M., & Koskinen K. T. (2018). Collaborative Systems and Environments for Future Working Life: Towards the Integration of Workers, Systems and Manufacturing Environments. I C. Harteis (Red.), *The Impact of Digitalization in the Workplace. Professional and Practice-based Learning*, vol. 21. Springer, Cham.
- Jeong, H., & Hmelo-Silver, C. E. (2016). Seven affordances of CSCL Technology: How can technology support collaborative learning. *Educational Psychologist, 51*, 247–265.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2016.1158654>.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education*. Chicago, IL: Follett.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kurucay, M., & Inan, F. (2017). Examining the effects of learner-learner interactions on satisfaction and learning in an online undergraduate course. *Computers & Education, 115*20–37.
- Lantz-Andersson, A., Lundin, M., & Selwyn, N. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally-organized and informally-developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education, 75*, 302–315.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Markova, T., Glazkova, I., & Zaborova, E. (2017). Quality Issues on Online Distance Learning Procedia. *Social and Behavioural Sciences, 237*, 685–691.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.043>.
- McLoughlin, D., & Mynard, J. (2009). An analysis of higher order thinking in online discussions. *Innovations in Education and Teaching International, 46*(2), 147–160.
DOI: <https://doi.org/10.1080/14703290902843778>.
- Nerland, M., & Prøitz, T. (2018). *Pathways to quality in higher education: Case studies of educational practices in eight courses* (s. 136–151). Oslo: Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education.
- Pozdnyakova, O., & Pozdnyakov, A. (2017). *Adult students' Problems in the Distance Learning Proceedings Engineering 178*, 243–248. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.proeng.2017.01.105>.
- Roth, A., Ogrin, S., & Schmitz, B. (2016). Assessing self-regulated learning in higher education: a systematic literature review of self-report instruments. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 28*(225), 225–250. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11092-015-9229-2>.

- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X027002004>.
- Thai, N., De Wever, B., & Valcke, M. (2017). The impact of a flipped classroom design on learning performance in Higher education: Looking for the best “blend” of lectures and guiding questions with feedback. *Computers & Education*, 107, 113–126.
- Tømte, C. E. (2019). MOOCs in teacher education: institutional and pedagogical change? *European Journal of Teacher Education*, 42(1), 65–81.