

Gruppebaserede øvelser – en empirisk analyse af muligheder og udfordringer

Morten Kyed, postdoc, Institut for Sociologi og Socialt Arbejde, Aalborg Universitet.

Louise M. Pedersen, adjunkt, Institut for Sociologi og Socialt Arbejde, Aalborg Universitet.

Reviewet artikel

Gruppebaseret øvelsesundervisning har et vigtigt, men stadig ikke fuldt (an)erkendt læringspotentialer som redskab i universitetspædagogikken. I denne artikel formidles hovedresultaterne fra den første større danske undersøgelse af erfaringer med gruppebaseret øvelsesundervisning gennemført blandt samtlige studerende og undervisere på sociologistudiet på Aalborg Universitet. Undersøgelsen viser, at undervisere og studerende er enige om øvelsernes læringsmæssige relevans. Endvidere er der enighed om, at øvelsernes primære formål er at diskutere metodiske og teoretiske begreber samt at koble undervisningens begreber til praksis. Dog er deres incitament forskellige; underviserne er ofte orienterede mod at træne kritisk og kreativ tænkning gennem aktiv involvering og kollektiv vidensdeling, mens de studerende er eksamensorienterede. Undersøgelsen viser desuden udfordringer dels i forhold til koordinering underviserne imellem og dels i forhold til de studerendes faglige diversitet og aktivitetsniveau i forbindelse med øvelsesundervisningen. Artiklen slutter derfor af med at diskutere en række organisatoriske og praktiske tiltag, som kan forbedre de studerendes aktivitet, læring og oplevelse af 'alignment' mellem øvelsesundervisningen, læringsmålene og eksamen.

Introduktion

Såvel politisk som pædagogisk har der de seneste år været stadig stigende fokus på spørgsmål om (masse)universitetsundervisningens kvalitet og arbejdsmarkedsrelevans (UKRV, 2014). Skardhamar & Baarts spørger i et nyligt nummer af dette tidsskrift, "om det ikke netop er gennem forskningsbaseret uddannelse, at universitetsuddannelserne opfylder regeringernes agenda for arbejdsmarkedsrelevant uddannelse" (Skardhamar & Baarts 2016, s. 104). Forskningsbaseret undervisning er selvsagt et centralt parameter for *faglig* kvalitet i universitetsundervisningen. Man kunne hertil argumentere for, at gruppebaseret øvelsesundervisning – sammen med problemorienteret projektarbejde (Krogh & Wiberg, 2013) – har et særligt potentialer som læringsrum, hvor de studerendes emergente viden via dialog bliver omsat til erfaring og siden kunnen (Dewey, 2005), eller kompetencer, som kan gøre en forskel på arbejdsmarkedet og andre steder i samfundet (Christensen et al., 2013; Busch et al., 2004). Det gælder måske især for fag som Sociologi og beslægtede samfundsvidenskabelige og humanistiske fag, hvis kompetenceprofil er relativt teoretisk-analytisk, og hvor overgangen mellem universitetet og "virkeligheden" derude på den anden

side" (Skardhamar & Baarts, 2016), er markant skarpere og mere "usikker" (Barnett, 2014) end på andre mere praksisforankrede uddannelser.

Baseret på den første større danske undersøgelse af underviseres og studerendes erfaringer med gruppebaserede øvelser, søger denne artikel at kaste lys over øvelser som redskab til læring. Dermed bidrager artiklen med viden omkring et redskab, som anvendes meget i universitetspædagogikken, men som endnu er empirisk underbelyst. Artiklen falder i tre led: Først præsenteres øvelser som et didaktisk fænomen. Herefter diskuteres udvalgte resultater vedrørende gruppebaserede øvelser på sociologiuddannelsen på Aalborg Universitet (AAU). Slutteligt diskuteres dilemmaer ved gruppebaserede øvelser på et masseuniversitet samt mulige løsninger herpå.

Data og kontekst

Studienævnet på Sociologi på Aalborg Universitet udpegede i sommeren 2014 artiklens forfattere som hovedansvarlige for en taskforce, der skulle undersøge øvelsesbaseret undervisning på sociologistudiet (Kyed & Pedersen, 2015). Her fik vi fuld- stændig frihed til selv at definere forskningsspørgsmål og metodisk tilgang. På sociologistudiet foregår der – ligesom på alle andre universitetsuddannelser – en forskel- ligartet undervisning (teoretisk, metodisk, teknisk mv.), som hyppigt suppleres med øvelser i små grupper efterfølgende. På 1. til 9. semester er der gruppebaseret øvel- sesundervisning på et eller flere kurser. Øvelserne omhandler forskellige emner fra 1) teori og videnskabsteori, 2) kvalitativ og kvantitativ metode, herunder problemori- enteret projektarbejde, 3) tematiske øvelser knyttet til valgfag og specialiseringer og 4) øvelser i computerprogrammer som Microsoft Silverlight¹ og NVivo. Et fællestræk ved øvelserne er, at de er frivillige, har et omfang på to gange 45 minutter og ligger *ud over* og som regel i umiddelbar forlængelse af forelæsninger. Det, vi i denne arti- kel kalder øvelsesbaseret undervisning, adskiller sig derfor fra summeøvelser mv., der indgår som en del af forelæsningen.

Denne artikel belyser holdninger til og erfaringer med øvelsesbaseret undervisning blandt samtlige undervisningsaktive undervisere og indskrevne studerende på socio- logistudiet på AAU i 2014.² Artiklens samlede datagrundlag er spørgeskemadata fra 40 undervisere (svarprocent 63%) samt 245 sociologistuderende fra alle årgange på sociologi (svarprocent 43%). Desuden bygger undersøgelsen på 6 kvalitative inter- views med undervisere samt 8 interviews med studerende vedrørende deres per- sonlige erfaringer med øvelsesbaseret undervisning. De seks udvalgte undervisere

¹ Det forhenværende SPSS.

² Sociologistudiet på AAU udgjordes i 2014 af 64 undervisningsaktive undervisningsassisten- ter, eksterne lektorer, videnskabelige assistenter, ph.d.-studerende, adjunkter, lektorer og professorer samt 574 studerende. 35 ud af de 40 gennemførte underviserbesvarelser kom- mer fra ph.d.-studerende, postdoc'ere, adjunkter, lektorer og professorer.

udgør et relativt repræsentativt billede i forhold til *stillingskategori, øvelseserfaring* samt erfaring med *forskellige* typer af øvelser på sociologistudiet. De studerende går på forskellige semestre og repræsenterer forskellige holdninger til øvelser. Interviewene blev indsamlet efter spørgeskemaundersøgelsen og tog afsæt i en interviewguide struktureret omkring følgende overordnede tematikker: *deltagelse og engagement, positive og negative erfaringer med og oplevelser fra øvelsesundervisningen, fagligt indhold og form, øvelsernes status samt forslag til forbedringer af øvelsesundervisningen*. For at minimere magtdistancen i interviewsituationen foretog to studentermedhjælperinterviews med de studerende, mens den ene af artiklens forfattere forestod interviews med underviserne.

Diversiteten i typen af øvelsesbaseret undervisning på studiet betyder, at generiske målinger, analyser og fortolkninger er komplekse. I det følgende vil vi især beskrive nogle af undersøgelsens generiske fund, som kan tænkes at have relevans for andre universitetsuddannelser. Disse generiske fund er identificeret ud fra komparative analyser af generelle spørgsmål, som vi har stillet på tværs af forskellige typer øvelser samt gennem temaer, der har vist sig at være gennemgående eksempelvis i spørgeskemaets åbne svarkategorier på tværs af forskellige typer øvelser.

Hvorfor øvelser?

Didaktiske begrundelser for gruppebaserede øvelser

Gruppebaseret øvelsesarbejde kombinerer øvelsesbaseret (praktisk) og gruppebaseret (kollektiv) læring, som begge er produkter af reformpædagogikkens fokus på læringsprocesser gennem aktiv deltagelse i læringsfællesskaber (Dewey, 2005). I dag er såkaldte PASS (Peer Assisted Study Sessions) eller tutorials, hvor "ældre" medstuderende forestår undervisningen, en integreret del af stort set alle universitetsuddannelser både i Danmark og internationalt. Det er der gode didaktiske årsager til. Undersøgelser peger på, at den "peer learning" eller "kollaborative læring", som kan opstå i forbindelse med gruppebaseret øvelsesarbejde, kan være særdeles effektiv i forhold til at udvikle de studerendes kompetencer (Collier, 1980; Christensen, 2013). Nogle af de centrale didaktiske gevinster ved aktiv læring via gruppebaseret øvelsesarbejde kan være;

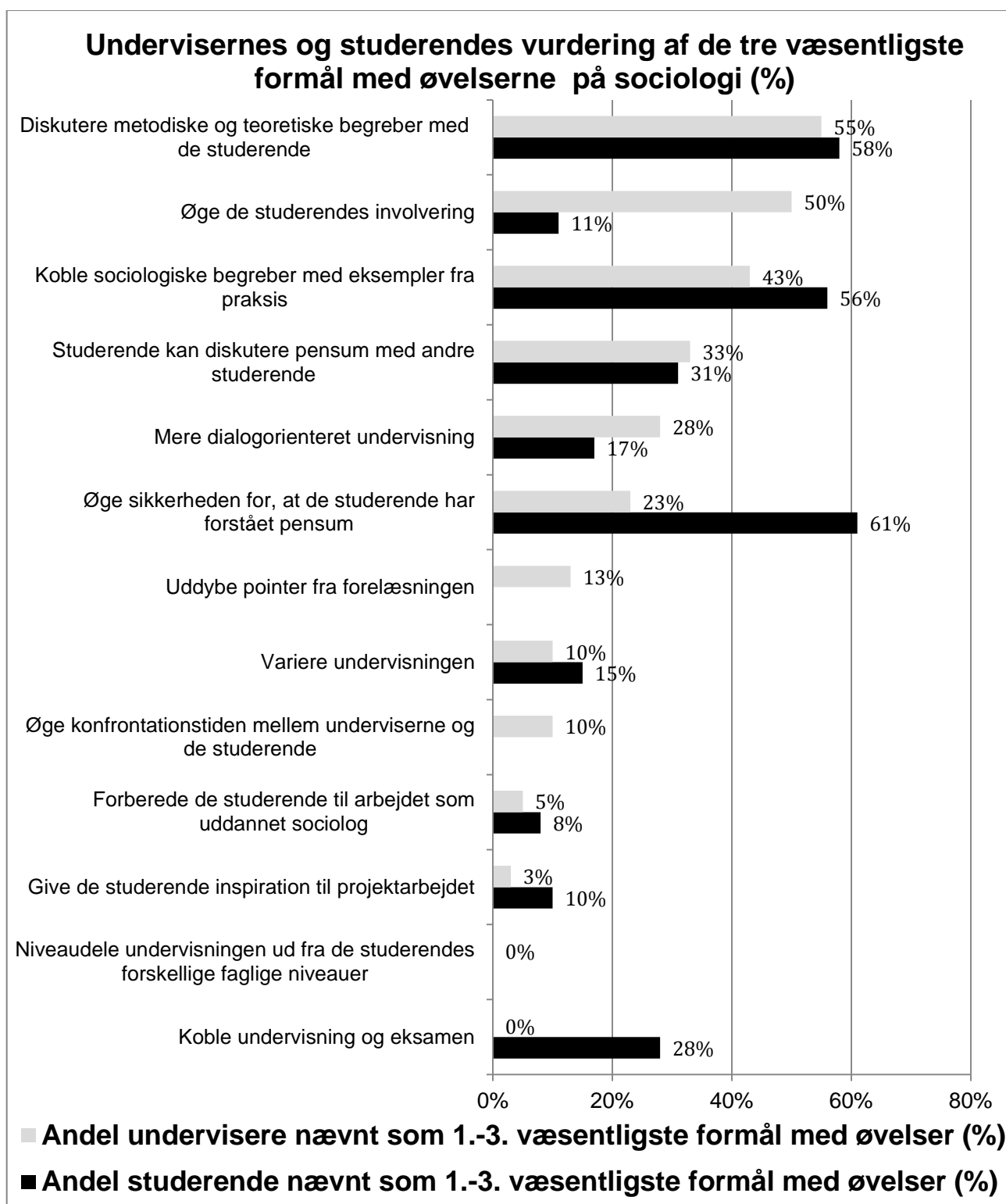
- *Motivation og forpligtelse*. Det er både mere motiverede og personligt forpligtende at deltage som et aktivt medlem af gruppearbejde end at sidde og lytte til en forelæsning (Topping, 2005; Biggs & Tang, 2003, s. 96).
- *Individuel læring*. Mens storrumsundervisning sigter mod at formidle underviserens viden om et emne til en typisk "implicit studerende" (Johannesen et al, 2003, s- 118), giver gruppebaserede øvelser de studerende mulighed for i højere grad at lære på individuelle præmisser og med udgangspunkt i deres egne forforståelser af og perspektiver på emnet.

- *Læring via aktiv vidensdeling.* De studerende lærer undertiden mere i grupper, fordi de kan pulje og diskutere deres respektive viden om fænomenet (Christensen, 2013; Topping, 2005). Selv korte øvelser studerende imellem "øger forståelsen af undervisningsmaterialet, selv når ingen af de studerende i en diskussionsgruppe oprindelig kender det rigtige svar" (Smith et al., 2009). Desuden kan medstuderendes perspektiver bidrage til læring, fordi de i højere grad deler fagligt udgangspunkt og perspektiv sammenlignet med en underviser, som er "ekspert" på emnet (Biggs & Tang, 2007, s. 118f).
- *Deltagelse og opgavelæsning fremmer dybdelæring.* Dels kræver samarbejdet i grupper, at de studerende øver sig i at verbalisere deres viden og bringe den på argumentationsform i forbindelse med gruppesamarbejdet. Dels integreres viden og læring i konkrete situationer/opgaver, læringen gøres anvendelsesorienteret. Viden og læring transformeres med andre ord fra kognitivt 'know what' til praktisk 'know how' (Dewey, 2009; Brinkmann og Tanggaard, 2010).
- *De studerede lærer at samarbejde og begå sig i forskellige faglige samarbejdsrelationer.* Hermed trænes både den studerendes faglige og sociale fleksibilitet, hvilket er centrale kompetencer, som efterspørges på arbejdsmarkedet i den moderne netværksøkonomi (Boltanski & Chiapello, 2005).

De studerendes og underviserens syn på formålet med øvelser

I undersøgelsen spørger vi de studerende og underviserne, hvad de *generelt* anser som de tre vigtigste formål med øvelser i forlængelse af forelæsninger.³ Overordnet ser studerende og underviserne øvelser som en mulighed for at *anvende* teorier og metoder (se tabel 1). Omkring halvdelen af underviserne og studerende opfatter øvelser som en mulighed for at *diskutere metodiske og teoretiske begreber* samt for at *koble undervisningens begreber til praksis*, som to af de tre vigtigste formål. Det er imidlertid interessant, at halvdelen af underviserne fremhæver muligheden for at øge de studerendes involvering i forbindelse med øvelser, mens kun 11% af de studerende prioriterer denne mulighed. Tilsvarende forskelle mellem studerende og undervisere ses i svarmuligheden "øge sikkerheden for, at de studerende har forstået pensum", hvilket prioriteres af 61% af de studerende men kun af 23% af underviserne. Disse forskelle skinner også igennem i forbindelse med interviews og de åbne svarkategorier i spørgeskemaet.

³ Spørgsmålsbatterierne for undervisere og studerende er ikke helt identiske, idet underviserens indeholder tre svarmuligheder, som ikke vurderes relevante for de studerende. Procentsatserne for underviserne og de studerende kan derfor ikke helt sammenlignes. Desuden havde både underviserne og de studerende mulighed for at tilføje formål, som ikke fremgår af vores prækonstruerede spørgsmålsbatteri. Denne mulighed benyttede få sig af, hvilket tyder på, at kategorierne var dækkende



Tabel 1. Undervisernes og studerendes vurdering af de væsentligste formål med øvelser.

Langt de fleste undervisere fremhæver øvelseres læringsmæssige potentiale ud fra et aktivitetsbaseret læringsideal, hvilket kan sidestilles med de ovenfor præsenterede didaktiske gevinster ved gruppebaserede øvelser. I forbindelse med kvalitative interviews fremhæver en adjunkt, der underviser bredt i både teori og kvantitativ metode, eksempelvis, at:

"Metode skal læres gennem øvelser. Teori er måske lidt anderledes. Men det afhænger af, hvad man lægger vægt på. Teoridiskussionen er også et håndværk, som man skal øve sig i. Det hjælper ikke noget, man hører en anden fortælle om dem [teorier]. Man skal lære at bruge dem til at tænke med og relatere til andre."

Tilsvarende siger en lektor:

"Deres læring, tror jeg, finder et helt andet niveau – er det 8-10% man siger, de har med fra forelæsningen. Læring kræver en oversættelse på et helt andet plan. Det skal konkretiseres til det, de arbejder med, for at det bliver til læring."

Undervisernes fokus er på læring af det videnskabelige *håndværk*. I den forbindelse ses øvelser som et rum for aktiv læring og træning af faglige færdigheder via legende, nysgerrig refleksion over og erfaringer med det faglige stofs anvendelsesmuligheder og rækkevidde (Dewey, 2005; Sennett, 2009). Omvendt er de studerende mere optagede af pensum og eksamen; 28% af de studerende ser således forbedring af deres muligheder til eksamen som et af de tre væsentligste formål med øvelser – *ingen* undervisere vælger dette. Mange studerende har tilsyneladende et mere instrumentelt fokus på øvelsesundervisningen og bruger øvelsesrummet til at (re)producere selvsikkerhed omkring deres egne faglige kompetencer og eksamensparathed.

Denne forskel i perspektivet på undervisning og læring samt anvendelse af øvelsesrummet kommer også frem flere steder i de kvalitative interviews og i de åbne svar-kategorier. Her udtrykker nogle studerende utilfredshed med, at der til nogle øvelsesgange er formuleret flere spørgsmål, end de studerende kan nå at besvare på den afsatte tid, eller at nogle øvelsesspørgsmål er formuleret "for åbent". Idet 61% af de studerende ser øvelser som en validering af deres forståelse af pensum, oplever de "for mange" øvelsesopgaver eller åbenformulerende øvelsesspørgsmål som frustrerende og tager det som et udtryk for, at de ikke når at lære det, de behøver, for at klare sig godt til eksamen.

Hvem skal undervise til øvelser?

Et centralt didaktisk og praktisk spørgsmål er *hvem*, der skal forestå øvelsesundervisningen (Topping, 1996). På sociologistudiet på AAU er det forskelligt fra kursus til kursus, om det er forelæseren eller studenterundervisere, som varetager denne opgave. Dette bunder typisk i historiske, men også pragmatiske årsager – store hold kan ikke varetages af en forelæser alene, det er derimod muligt på flere valgfag og specialiseringer. Da mange forelæsere har travlt, bliver øvelsesopgaven på nogle kurser uddelegeret til eksempelvis studenterundervisere. Det er imidlertid centralt, at *relationen* mellem de studerende og hhv. studenterundervisere og faste VIP-undervisere er kvalitativt forskellig, hvilket selvsagt indebærer forskellige styrker og svagheder (Topping, 2005, s. 632). En kursuskoordinator fremhæver i et interview, at

studererundervisere kan virke mindre intimiderende på nye studerende, hvilket mindsker frygten for at stille "dumme spørgsmål". Vores spørgeskemadata viser, at de studerende generelt er glade for studenterundviserne. Desuden angiver omkring 1/3 af de studerende, at de ikke bryder sig om at diskutere faglige spørgsmål med forelæsere. 78% af de studerende er 'enige' eller 'meget enige' i, at det er lettere at diskutere med en studenterundviser. En anden styrke er, at studenterundviserne i nogle tilfælde har en umiddelbar forståelse for de studerendes konkrete kognitive, emotionelle og praktiske læringsudfordringer. Desuden pointerer en koordinator, at en sidegevinst ved anvendelse af studenterundvisere på tidlige semestre af studiet, er, at det kan styrke den sociale integration på studiet og i studiemiljøet. Denne opfattelse kan vores kvantitative data ikke elaborere på, men det er en pointe, som også findes i den sparsomme litteratur på området (Topping, 2005, s. 637-642).

Der er imidlertid også en række udfordringer forbundet med at have tilknyttet studenterundvisere. Forelæsere, der ikke selv deltager i øvelserne, oplever at mangle viden om, hvad der foregår i øvelsesrummet. En underviser udtaler:

"Man ved som underviser ikke, hvor de [øvelserne] ender henne, og man har ikke mulighed for at sikre sig, at det, man havde tænkt, faktisk bliver indfriet."

En anden konsekvens kan være, at undviserne går glip af læring omkring, hvad, hvordan og hvor meget, de studerende har fået ud af forelæsningen. Dermed kan undviserne ikke anvende deres erfaringer med de studerendes besvarelse af øvelserne aktivt til at korrigere typiske misforståelser eller uklarheder i fremtidige forelæsninger. I mange situationer kan en kombination af en eller flere forelæsere og studenterundviser(e) derfor være at foretrække.

Koordinering af øvelsesundervisning

En del studerende skriver i de åbne svarkategorier, at det på flere kurser er svært at se den røde tråd i øvelsesundervisningen. Nogle undvisere påpeger også, at de savner bedre koordinering på tværs af øvelserne. En lektor fremhæver eksempelvis:

"Det er også lettere at lave kontinuitet omkring læring, når det er koordineret stramt, eller de samme undvisere er inde over undervisningen. Man burde sætte sig ned og tænke øvelser mere stramt ind i læringsmålene på de enkelte semestre eller kurser. Lige nu er det jo overladt fuldstændigt til den enkelte underviser" (Interview, Lektor).

Lektoren rejser to væsentlige kritikpunkter omkring den læringsmæssige koordinering på nogle kurser. For det første foregår undervisningen på mange kurser som en art omnibusundervisning, hvor mange forskellige, specialiserede undvisere har enkelte forelæsninger og øvelser på kurset. Denne model stiller større krav til koor-

dinering på tværs af kurser og enkeltundervisere eksempelvis vedrørende undervisningsplaner, forventningerne til de studerendes forberedelse samt til niveauet på de enkelte semestre (EVA, 2016, s. 30). Men sociologistudiets tradition for relativt udstrakt undervisningsfrihed betyder samtidigt, at kursuskoordinatorerne ofte ikke tager tilstrækkelig eksplicit styring over den læringsmæssige kontinuitet, når konkrete forelæsninger og især nye øvelsesgange er blevet tilknyttet forelæsningerne de senere år.

Der er formodentlig flere årsager til udfordringerne vedrørende den læringsmæssige koordinering, men fem faktorer synes åbenlyse. For det første understøtter universitetets strukturelle vilkår; hierarki, højt arbejdspress, en stor andel midlertidigt ansatte og deraf jævnlig udskiftning i gruppen af undervisere (Stage, 2015), samt høj grad af fri arbejdstilrettelæggelse ikke kollektiv koordinering. For det andet har mange universiteter ikke tradition for kollektiv vidensdeling (Bloch, 2007), hvilket betyder, at praksis og erfaringer mht. undervisning sjældent diskuteres i lærergruppen. For det tredje er der begrænset viden om, hvad der (ikke) virker i forbindelse med øvelsesundervisning. For det fjerde er timenormeringerne så lave, at det er vanskeligt for mange undervisere at prioritere koordinering på tværs. Endelig er der blandt mange undervisere og de studerende en oplevelse af, at forelæsninger er den primære undervisningsmetode (Kyed & Pedersen, 2015). Direkte adspurgt angiver 13-32% af de studerende oplevelsen af forelæsninger som vigtigere end øvelser som en af de tre vigtigste begrundelser for ikke at deltage i øvelser.⁴

Læringsudbytte, eksamen og 'alignment'

På tværs af semestre vurderer omkring 80% af de studerende øvelser som 'meget vigtige' eller 'vigtige' i forhold til deres læringsudbytte. Samtidig oplever 87% af de studerende, at øvelserne i 'høj grad' (24%) eller 'i nogen grad' (63%) lever op til deres formål. Disse tal dækker dog over væsentlige variationer i forhold til de enkelte kurser. Kvantitative metodeøvelser anses som markant vigtigere end teoretiske og kvalitative øvelser for de studerendes selvoplevede læringsudbytte samt muligheder for at kunne klare sig godt til eksamen. Dette afspejles også i de studerendes fremmøde, som er væsentligt højere på kurser i kvantitativ metode sammenlignet med resten af uddannelsens kurser. De studerendes høje fremmøde og oplevelse af læringsudbytte skyldes bl.a. en langt stærkere 'alignment' (Biggs & Tang, 2007) mellem de kvantitative metodeøvelser og eksamen. Ikke alene tilkendegiver flere studerende i interviews og åbne svarkategorier, at de ikke ville kunne bestå eksamen i kvantitati-

⁴ Resultatet varierer på tværs af øvelsestype og til dels semester. 32% af alle de studerende har valgt svarmuligheden 'Forelæsninger er vigtigere end øvelser' som en af de tre vigtigste personlige begrundelse for ikke at fremmøde til teoriøvelser. Hvad angår metodeøvelser angiver 24% af de 1. og 3. semester-studerende og 13% af de 5.-10. semesterstuderende dette svar som en personlig begrundelse for manglende fremmøde.

ve metoder uden at deltage i øvelserne. På nogle kvantitative kurser er øvelserne tilmed struktureret således, at de studerende igennem semestret gennemgår det, som svarer til en eksamensopgave. Samme alignment er ikke altid gældende – og måske heller ikke didaktisk ønskværdig – i forhold til mere refleksionsorienterede kurser i eksempelvis sociologisk teori og kvalitative metoder, hvor målet med øvelserne ofte er at lære at *tænke* kritisk og kreativt. Her er de didaktiske formål med øvelserne mindre entydige.

Gruppebaseret øvelsesarbejde på et masseuniversitet

Masseuniversitetets heterogene studentermasse stiller en række udfordringer til undervisningen (Johannsen et al., 2013; Biggs & Tang, 2007). I vores undersøgelse betegner 73% af de studerende sig selv som 'engagerede' i deres studie, mens 15% har svaret 'meget engageret'. Hvad angår tidsforbrug på studiet bekræftes dog tal fra andre undersøgelser, der viser, at størstedelen af de studerende bruger væsentligt mindre end de gennemsnitligt 42 ugentlige arbejdstimer, som et fuldtids universitetsstudium er normeret til (Herrmann et al., 2015; UKVR, 2014, s. 14).

De studerendes heterogenitet, varierede fremmøde og forberedelsesgrad stiller krav til undervisernes fleksibilitet og kreativitet i forbindelse med udformning af øvelsesopgaver samt gennemførelsen af disse. Nogle studerende angiver, at de bliver væk fra øvelser, fordi deres medstuderende er uforberedte, men manglende egenforberedelse er også en hyppig grund til, at studerende bliver væk fra øvelser.⁵ Endelig angiver omkring 10% af de studerende et for lavt fagligt niveau i øvelserne som begrundelse for ikke at møde frem. Resultaterne afspejler stor diversitet i de studerendes forventninger til øvelsernes niveau, og at manglende forberedelse er en vigtig faktor.

Passive og generte studerende

Aktive og refleksive diskussioner samt formativ feedback er af central betydning for læring (Biggs & Tang, 2003), især i forbindelse med gruppebaseret øvelsesundervisning. Mange studerende fremhæver de kollektive opsamlinger som afgørende for

⁵ Spørgeskemaundersøgelsen indeholdte tre spørgsmålsbatterier vedrørende studerendes indholdsmæssige, praktiske og personlige begrundelser for ikke at deltage i henholdsvis teori- og metodeøvelser. For hvert spørgsmålsbatteri skulle de studerende vælge et til tre svar. 24% af de studerende har angivet, at de ikke ser nogen begrundelser for ikke at deltage i teoriøvelser. For metodeøvelser er det tilsvarende resultat 40%. Når vi beder de bachelorstuderende begrunde deres fravær fra øvelser, er deres medstuderendes manglende forberedelse den væsentligste indholdsmæssige begrundelse for ikke at deltage i teoriøvelserne (24% af de 1. og 3. semester-studerende). Denne årsag vælges dog kun af 14% af de 5. til 10. semester-studerende. For metodeøvelser er de tilsvarende tal henholdsvis 16% og 6%. På tværs af semestre angiver 11-28% af de studerende deres egen manglende forberedelse som en væsentlig personlig begrundelse for ikke at deltage i øvelser.

deres forståelse af øvelsesopgaven samt for at opnå udbytte af denne. Alligevel betegner kun 37% at de studerende sig selv som 'aktive' (30%) eller 'meget aktive' (7%) under opsamlingerne. Blandt de studerende, som har svaret 'hverken eller', 'passive' eller 'meget passive' under opsamlingerne, er den væsentligste årsag, at de føler sig utrygge ved at sige noget i større forsamlinger (58%). I spørgeskemaernes åbne svarkategorier udtrykker mange studerende, at de er generte og ærgerlige over ikke at være mere deltagende. Andre klager over, at de kollektive øvelsesopsamlinger bliver kedelige, fordi ingen tager initiativ, og at det derfor hænger på øvelsesunderviseren at få situationen til at fungere. Endelig peger mange studerende og flere undervisere på, at øvelseshold på mere end 40 studerende er hæmmende for deltagelsen og dynamikken i forbindelse med opsamlinger på gruppeøvelserne.

Gruppebaserede øvelser indebærer altid fordybelse og diskussion i mindre fora og dermed mulighed for at opnå de ovenfor præsenterede didaktiske gevinster ved disse. Men studentpassivitet er en udfordring i forhold til at realisere de fleste af de tidligere præsenterede læringspotentialer. Ved øvelser, hvor diskussion, fremfor identificering af et konkret facit, er en del af formålet, står og falder kvaliteten af øvelsen med de studerendes aktive deltagelse i diskussionerne under opsamlingerne. Det er dog ikke nødvendigvis ensbetydende med, at de passive studerende ikke øger deres individuelle læring under selve gruppeøvelsen.

Afrunding og videre perspektiver

I artiklens start hævdede vi, at gruppebaserede øvelser – sammenlignet med forelæsninger – har et vigtigt didaktisk potentiale i forhold til dybdelæring og transformation af viden til kompetencer via mere *aktiv* deltagelse og *vidensdeling* blandt de studerende. Spidsformuleret kan man sige, at det didaktiske rationale bag forelæsninger er, at viden er et kognitivt fænomen, som kan videregives verbalt. Derimod bunder rationale bag øvelser snarere i et syn på viden og læring som en praksis. Fra dette perspektiv er "viden ikke noget folk har i deres hoveder, men snarere noget, de gør sammen" (Gergen, 1985, s. 270).

På baggrund af data fra den, så vidt vi ved, første større danske undersøgelse af gruppebaseret øvelsesundervisning, gennemført på sociologistudiet på AAU, har vi vist, at underviserne og studerende på sociologistudiet fremhæver øvelsernes potentiale for at kunne konvertere teoretisk viden til praktiske viden samt for at kunne give arbejdsmarkedsrettede eksempler på forelæsningsernes anvendelse. Vores data viser imidlertid også tre delvist sammenhængende didaktiske udfordringer i forbindelse med den gruppebaserede øvelsesundervisning på masseuniversiteterne. Hvis gruppeøvelsernes læringsmæssige potentialer skal udløses, er der derfor behov for en række tiltag:

1) Sammenlignet med traditionelle forelæsninger stiller øvelsesundervisning større krav til de fysiske og økonomiske rammer, hvilket i praksis giver nogle udfordringer – eller gordisk knuder. Dynamikken på øvelseshold fungerer ofte optimalt, når der er 20 til 40 studerende; det er tilpas få til, at de fleste studerende føler sig trygge, men også forpligtede til at deltage aktivt. Samtidig er det som underviser lettere at håndtere studenterdiversiteten på mindre hold. På mange kurser er det dog ikke økonomisk eller undervisermæssigt realistisk at imødekomme disse holdstørrelser. Endvidere er det nødvendigt med bedre timenormeringer for øvelser, højere VIP-underviserdækning samt obligatoriske møder omhandlende koordinering og vidensdeling mellem underviserne. Desuden er der på alle organisationsniveauer behov for at arbejde med at få den symbolske prioritering af øvelser på samme niveau som forelæsninger.

2) Meningsfuld øvelsesundervisning forudsætter stram koordinering samt tydeliggørelse af sammenhængen mellem konkrete øvelser og kursets læringsmål. Især på teoretiske og kvalitative metodeøvelser kan en større transparens omkring øvelsernes relevans for indfrielse af læringsmålene skærpe fokus og skabe en fornemmelse af alignment. En anden mulighed er anvendelse af portfolio-eksamener, hvor øvelserne indgår som en del af eksamensopgaven, eller af andre eksamensformer med fokus på de studerendes læring undervejs (Krause-Jensen, 2009). Hermed kan man dels styrke 'backwash-effekten' i retning af kursets læringsmål og samtidig styrke de studerendes incitament til at deltage aktivt i forbindelse med øvelserne (Biggs & Tang, 2007, s. 169-176; s. 222-26). Portfolio-eksamener er imidlertid også forbundet med nogle didaktiske udfordringer. Det kan ikke undgås, at portfolio-eksamener individualiserer arbejdet i forbindelse med øvelserne og dermed udvasker noget af gruppelæringen. Desuden er det vigtigt, at oplægget til portfolioen er tilstrækkeligt åbent (Jensen, 2006, s. 55) og lægger op til den undersøgende men kritisk reflekterende tilgang, som er formålet med mange teori- og kvalitative metodeøvelser.

3) Endelig er det centralt på alle organisationsniveauer at arbejde målrettet med at skabe en kultur omkring aktiv deltagelse i øvelsesrummet. Det gælder ikke mindst i forbindelse med kollektive opsamlinger, hvor mange studerende ikke automatisk tager ejerskab til den kollektive læringssituation. Man kunne med fordel arbejde med tiltag, som forøger de studerendes oplevede ejerskab i undervisningssituationen, eksempelvis via forskellige former for pålagt fremlæggelse samt fælles praksis på tværs af forelæsninger og hold. En mulighed for at forbedre koordineringen af øvelserne og deltagelseskulturen kunne være at udpege en gennemgående VIP-underviser, som koordinerer og så vidt muligt forestår al øvelsesundervisningen på et kursus. Det tiltag ville desuden øge vidensakkumulering fra år til år omkring, hvad der (ikke) virker. Denne viden går ofte tabt, når studenterundervisere er forskellige fra år til år.

Morten Kyed er postdoc og underviser bredt på sociologistudiet. Mortens forskningsinteresser knytter sig især til skæringspunktet mellem kulturanalyse, køn og arbejdsliv. Her har Morten tidligere forsket i sammenspillet mellem maskulinitet og sikkerhedspraksis. I øjeblikket er Morten i gang med et FSE finansieret postdoc-projekt: "Masculinity, socio-emotional skills and stratification". Se mere på: <http://vbn.aau.dk/da/persons/morten-kyed%28ee598137-f877-4d41-be0a-1b4cfc0c723b%29.html>

Louise Møller Pedersen er adjunkt, og hendes forskningsområder er arbejdsmiljø og evaluering, og hun indgår pt. i et nordisk forskningsprojekt: "The effectiveness of Finnish Safety Training Parks". Louise underviser i arbejdsmiljø og evaluering på sociologiuddannelsen, Politik og Administration samt på masteruddannelser på Institut for Læring og Statskundskab. Louise sætter i sit adjunktpædagogikum fokus på involvering af de studerende i forelæsninger samt i de efterfølgende øvelser. Louise har desuden været med til at udarbejde en rapport om frafaldet blandt de studerende på Det Samfundsvidenskabelige Fællessemester i efteråret 2012. Se mere på: <http://vbn.aau.dk/da/persons/louise-moeller-pedersen%28eeb4ae60-f2a8-4cf9-91ad-4d17565a2850%29.html>

Litteratur

- Barnett, R. (2012). Learning for an unknown future. *Higher Education Research and Development*, 23(3), 247-260.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Third Edition. Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press.
- Bloch, Charlotte (2007). *Passion og paranoia. Følelser og følelseskultur i akademien*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). Toward an epistemology of the hand. *Studies in Philosophy and Education*, 29(3), 243-257.
- Busch, H., Elf, N. F. & Horst, S. (2004). *Fremtidens Uddannelser: Den ny faglighed og dens forudsætninger*. Undervisningsministeriet.
- Christensen, G. (2013). Gruppearbejde. I L. Rienecker, P. S. Jørgensen, J. Dolin & G. H. Ingerslev (red.): *Universitetspædagogik*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 189-200.
- Christiansen, F. V., Harboe, T., Horst, S., Sarauw, L. L. & Krogh, L. (2013). Udviklingstendenser i universitetets rolle. I L. Rienecker, P. S. Jørgensen, J. Dolin & G. H. Ingerslev (red.): *Universitetspædagogik*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 17-41.
- Collier, K. G. (1980) Peer-group learning in higher education: The development of higher order skills. *Studies in Higher Education*, 5(1), 55-62, DOI: 10.1080/03075078012331377306
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2016). *Styrk de studerendes udbytte. Inspiration til at arbejde med de studerendes studieintensitet*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Dewey, John (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.

- Dewey, John (2009). *Hvordan vi tænker*. Århus: Forlaget Klim.
- Kyed, Morten; Pedersen, Louise Møller; Bysted, Sofie og Kjær, Christian A. (2015): *Undervisernes og de studerendes opfattelse af øvelserne på sociologiuddannelsen på Aalborg Universitet, 2014*. Institut for Sociologi og Socialt Arbejde, Aalborg Universitet
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266-275.
- Herrmann, K. J., Bager-Elsborg, A., Borch Hansen, I. & Nielsen, R. (2015). Mere undervisning, større studieintensitet? En multilevelanalyse af 7.917 studerendes tidsforbrug. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 18, 35-50.
- Johannsen, B. F., Ulriksen, L. og Holmegaard, H. T. (2013). Deltagerforudsætninger. I L. Reinecker, P. S. Jørgensen, J. Dolin. & G. H. Ingerslev (red.): *Universitetspædagogik*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 115-132.
- Jensen, R. U. H. (2006). Portfolio mellem konstruktivisme og instruktivisme. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 1(2), 53-57.
- Krause-Jensen, J. (2009). Syv fluer med et smæk: 'Aktiv Deltagelse. Et eksamensformseksperiment'. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 7, 18-24.
- Krogh, L. & Wiberg, M. (2013). Problemorienteret og projektorganiseret undervisning. I L. Reinecker, P. S. Jørgensen, J. Dolin, & G. H. Ingerslev (red.): *Universitetspædagogik*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 215-227.
- Skardhamar, L. P. & Baarts, C. (2016). Universitetsuddannelsens relevans i samfundsvidenskabelige studerendes perspektiv. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 11(20), 104-112.
- Smith, M. K., Wood, W. B., Adams, W. K., Wieman, C., Knight, J. K., Guild, N. & Su, T. T. (2009). Why peer discussion improves student performance on inclass concept questions. *Science* 323(5910),122– 124.
- Stage, I. (2015). Managementledelse og politisk detailregulering giver urimeligt hårde arbejdsvilkår. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 17(4), 70-77.
- Topping, K. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32(3), 321–345.
- Topping, K. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645.
- Udvalget for kvalitet og relevans i de videregående uddannelser (UKRV) (2014): *Høje mål - fremragende undervisning i de videregående uddannelser. Analyserapport*. Udgivet af Uddannelses- og Forskningsministeriet. <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/rad-naevn-og-udvalg/kvalitetsudvalget/publikationer>