

Diversitet som styrke i gruppearbejde? Et casestudie

Peter Rudbeck¹, Københavns Erhvervsakademi

Abstract

Artiklen tilbyder et perspektiv på, hvordan der kan designes didaktisk for at kunne favne en studentergruppe med stor diversitet. Gennem et casestudie af bygningskonstruktøruddannelsen på KEA undersøges, hvordan studerende gives mulighed for at få erfaringer med hinanden gennem deltagelse i en række arbejdsgrupper, og hvordan de kan bruge denne erfaring til at fungere i grupper, der favner diversitet og hjælper gruppemedlemmerne gennem studiet. Studiet består af dokumentanalyse samt interviews med en chef, to undervisere og tre studerende. Undersøgelsen viser, at den didaktiske metode, der bruges på bygningskonstruktøruddannelsen, kan skabe et inkluderende fællesskab for alle studerende frem for at tilbyde individuelle didaktiske løsninger til forskellige grupper.

Metoden kan tjene som inspiration for alle uddannelsesinstitutioner og adresserer dermed et aktuelt behov for at rumme en stigende diversitet blandt studerende på danske videregående uddannelser.

Problemstilling

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) påpegede i 2018, at danske videregående uddannelser optager flere studerende end tidligere, og at heterogeniteten blandt de studerende er stigende (EVA, 2018). En lignende undersøgelse for erhvervsakademisektoren viser, at der er voksende forskelle blandt de studerende i forhold til ansøgningskarakterer, forældres uddannelsesbaggrund, forældreindkomst og efterkommerbaggrund (EVA, 2015). Denne stigende heterogenitet opleves både som en udfordring (Larsen, Weber, & Wulf-Andersen, 2020) og som en styrke i forhold til at skabe meningsfulde læringsaktiviteter og velfungerende gruppearbejde til de studerende (Buch, Jensen, Nortvig & Christiansen, 2022).

På KEA – Københavns Erhvervsakademi optages studerende med en række adgangsgivende uddannelser. Ud over den stigende generelle heterogenitet i studentergruppen er der på samme uddannelse studerende med baggrund fra både gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser med svendebrev. Dette bidrager yderligere til heterogeniteten i studenteroptaget.

I lyset af den diversitet, der generelt ses i uddannelsessektoren og specifikt på tværs af KEAs uddannelser, stilles der i denne artikel spørgsmålet: Hvordan kan vi didaktisk imødekomme den diverse studentsammensætning, så den heterogene studenterpopulation får mest muligt ud af sin uddannelse? Dette undersøges med en case fra bygningskonstruktøruddannelsen på KEA.

¹ 1peterrudbeck@gmail.com

Didaktik

Når begrebet 'didaktik' bruges i denne artikel, er det i tråd med Andreasen & Jensen (2019), som spørger: *"Hvordan griber man det an at lære andre noget bestemt? Hvordan skal man planlægge aktiviteter, sådan at de deltagende i udgangspunktet kan ventes at få det udbytte man har tænkt sig? Det er didaktikkens overordnede tema"* (s. 9). Forfatterne konkretiserer didaktik til at handle om et forløbs mål og formål, kontekst og rammer, indhold og aktiviteter, deltagere og forudsætninger, interaktioner og roller samt evaluering af forløbet. Den senere beskrevne case viser, hvordan man didaktisk kan planlægge et semester, der stilladserer de studerendes samarbejde på en måde, der tager højde for de mange forskellige studerendes diversitet – både den synlige og den mere subtile diversitet, også kaldet dybtliggende diversitet (Jonasson, C., & Luring, J., 2010). Herved skabes rammer, hvor den enkelte studerende i samspil med sine medstuderende kan lære faget i tråd med de opstillede læringsmål.

Stilladsering

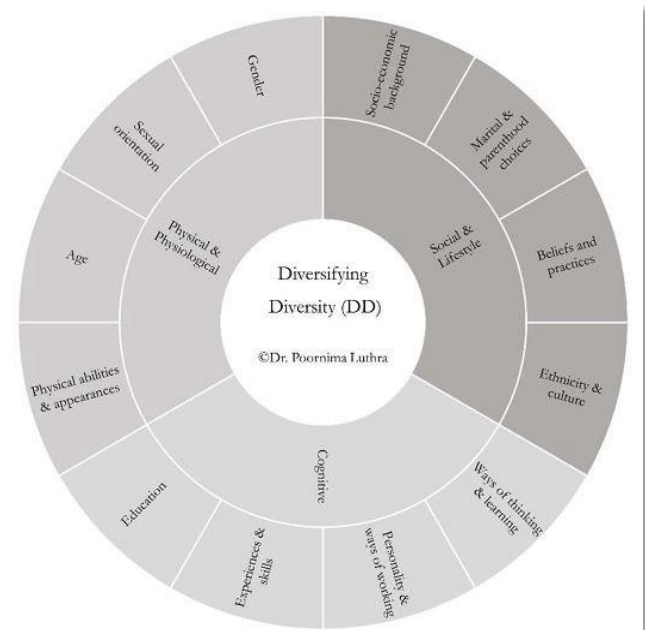
Et andet centralt begreb for artiklen er 'stilladsering'. Begrebet blev introduceret af Wood, Bruner og Ross i 1976 og bygger på Vygotskys begreb om nærmeste udviklingszone (Hansen & Nielsen, 1999). At stilladsere et undervisningsforløb har derfor at gøre med bl.a. at tage højde for, hvor den enkelte studerende er ift. til at kunne lære noget, og at skabe et passende stillads, så den studerende sammen med sine medstuderende kan lære de opstillede læringsmål. Hansen et al. (1999) peger også på, at stilladset giver underviseren et sted at stå, når denne arbejder med de studerende. Casens metode til at danne grupper stilladserer gruppens arbejde med både at lære faget og lære dem selv og deres medstuderendes forskelligheder og styrker at kende. Som det vil fremgå, hjælper metoden også underviseren til at forstå grupperne og gradvist skabe grupper med studerende, der kender hinanden, og som kan videndele og samarbejde for at nå de faglige mål.

I artiklen *Stilladsering i praksis – mellem ramme og læringsfællesskab* (Bom & Troelsen, 2016) peger forfatterne på, at en divers studenterpopulation stiller større krav til underviserrollen: *"Underviseren skal også besidde både pædagogiske kompetencer samt viden om læringsprocesser for at skabe succesfulde læringsfællesskaber med studerende"* (s. 21). Artiklen definerer stilladsering som *"et 'skelet' af retningslinjer, regler og kriterier, som kan give den enkelte lærende et ansvar for egen læring inden for fastsatte rammer"* (s. 22).

Artiklen peger på to typer stilladsering. I den første type bygger underviseren stilladset, og den studerende bygger inden for dette undervisnings udbytte. I den anden type stilladsering konstruerer underviser og studerende sammen en forståelsesramme, hvorefter stilladset fjernes gradvist for at lade de studerende overtage ejerskabet til konstruktionsprocessen.

Diversitet

Flere studier viser, at diversitet i arbejdsgrupper både kan være udfordrende, men også føre til bedre arbejdsprocesser og mere velgennemtænkte produkter (Williams, 2023). Williams peger på, at det gennemsnitlige menneske træffer 35.000 beslutninger om dagen, og mange af dem er baseret på bias, da den menneskelige hjerne ikke kan analysere så mange beslutninger rationelt (2023). Diversitet kan ifølge Jonasson & Luring (2010) opdeles i 'overfladisk' og 'dybtliggende' heterogenitet. Den overfladiske diversitet tager typisk udgangspunkt i det, der kan ses med det blotte øje. Et eksempel på overfladisk diversitet kan være etnicitet og køn, hvor dybtliggende diversitet "kan karakteriseres som værende en heterogenitet i træk, som ikke umiddelbart kan observeres, og derfor må registreres gennem verbale og nonverbale adfærdsmønstre" (Jonasson & Luring, 2010, s. 15).



Figur 1: Diversifying Diversity, (Luthra, 2021, s. 36).

Forskeren Poornima Luthra giver et bud på de elementer, der udgør en dybereliggende diversitetsforståelse. Figur 1 fra bogen *Diversifying Diversity* skematiserer Luthras arbejde med at kortlægge og forstå diversitet (Luthra, 2021, s. 36). Luthra peger lige som Jonasson og Luring (2010) på, at menneskers diversitet er lige så unik som deres fingeraftryk og peger også på, at kategorisering ofte vil være baseret på det, der umiddelbart kan ses som fx hudfarve, køn, alder og etnicitet. De underliggende unikke karakteristika glemmes eller overdøves ofte af de synlige karakteristika, og kategoriseringen kan dermed blive en forsimpning, der ikke yder det enkelte menneske retfærdighed.

Luthras mission er at skabe inkluderende miljøer på arbejdspladser. For at skabe et inkluderende miljø skal der bl.a. være en række 'aktive allierede inklusionsforkæmpere' (Active Ally of Inclusion), der har en indgående forståelse for de mange facetter af diversitet. En sådan 'allieret' arbejder aktivt for at udbrede viden om de fordele, der er ved at have en divers arbejdsplads. Luthra (2021) skriver: "An active ally of inclusion is one who is acutely aware of their unconscious bias" og videre "the problem arises when these unconscious biases manifest themselves in our attitudes, and into our words and behaviours" (s. 27). Udover en understregning af, at vores arbejdspladser skal kunne rumme den dybtliggende diversitet, peger Luthra også på, at diversitet medfører en mere kreativ arbejdsgruppe og højner sandsynligheden for, at et bredere udsnit af forskellige befolkningsgruppers perspektiver bliver repræsenteret i udviklingen af produkter. Selvom Luthra skriver om arbejdspladsen som kontekst, er antagelsen her, at hendes pointer også er brugbare i en uddannelseskontekst, særligt på erhvervsakademierne med tæt tilknytning til erhvervslivet.

Gruppearbejde på videregående uddannelser

Artiklen fokuserer på, hvordan diversitet kan imødekommes og blive til en styrke i *gruppearbejde*, da dette er en udbredt undervisningsform på KEA, og da det særligt er i gruppearbejde, at diversiteten kan give udfordringer. Der findes flere gode værker om studiegrupper (se bl.a. Dahlbæk, 2019, Duch, Red., 2023, Jacobsen, 2020, Rask, Birk Hansen, Ravn, Rask 2018, Bendix Petersen, & Sørensen, 2019 og Buch, Jensen, Nortvig og Christiansen, 2022). I det følgende fremhæves Rask et al. (2018), der skriver, at det at arbejde i gruppe er en professionel kompetence, der må læres. Bogen kommer med eksempler på forskellige studerendes oplevelser af gruppearbejde, teknikker som studerende kan bruge i facilitering af gruppearbejde, og forslag til, hvordan der kan dannes grupper. Rask et al. (2018) opfordrer til, at gruppedannelse styres af en underviser i en tydeligt aftalt proces.

En anden bog om grupper, Bendix Petersen & Sørensen (2019), skriver om gruppearbejde med særligt fokus på PPL (Problemorienteret ProjektLæring) i universitetsregi. Bogen udlægger, hvad gruppearbejde er, gruppearbejdets læringsteori, hvordan arbejdet i grupper kan faciliteres, herunder håndtering af udfordringer og konflikter, og endelig hvorfor og hvordan gruppeeksamen kan foregå.

Ingen af de ovenstående bøger beskriver sammenhængen mellem diversitet, dannelse af grupper og gruppearbejdet i særlig grad.

Buch, Jensen, Nortvig og Christiansen (2022) præsenterer i litteraturreviewet *Studiegrupper på videregående uddannelser* et overblik over en række danske og internationale artikler (no. = 21), der alle omhandler studiegrupper.

Buch et al. finder, at geografi, studieengagement og tid til gruppearbejde er vigtige faktorer for gruppedannelse. Studerende foretrækker ofte homogene grupper for færre konflikter, men heterogene grupper styrker samarbejdsevner og giver flere perspektiver. Stabile grupper, der mødes regelmæssigt, opnår de bedste faglige resultater, mens selvinitierede grupper ikke nødvendigvis forbedrer eksamensresultater. Effektivt gruppearbejde kræver støtte og træning (ibid.).

Den senere case præsenterer en systematisk metode til at lade de studerende indgå i en række grupper, så de får indblik i det samlede holds dybereliggende diversitet, mhp. at den efterfølgende gruppedannelse blandt de studerende kan bero på viden om medstuderendes dybereliggende diversitet.

Initiativ

Artiklen undersøger en konkret case, nemlig bygningskonstruktøruddannelsen på KEA (herefter BK-udd.), hvor der er implementeret en særlig didaktisk metode til sammensætning af grupper for at kunne favne en divers studenterpopulation.

For undersøgelsen af initiativet er der valgt en fænomenologisk tilgang (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 281). Dette er gjort, da det er ønsket at undersøge, hvordan uddannelseschef og undervisere beskriver måden, hvorpå de organiserer undervisningen og gruppearbejdet, og hvad undervisere oplever i underviserrollen, samt hvordan studerende oplever undervisningen, vejledning og deres gruppearbejde.

Forfatteren har qua sit arbejde på uddannelsesinstitutionen en række indsigter i uddannelsen. For at minimere bias som konsekvens af disse indsigter anvendes fænomenologisk reduktion, den såkaldte 'parentesregel', hvor forskeren ved opmærksomhed på det kendskab, vedkommende har til området, undgår, at det kendskab unødigt farver de observationer, der gøres (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 229).

Til brug for undersøgelsen er følgende empiriindsamling foretaget:

Empiriindsamling	Deltagere	Begrundelse for udvælgelse	Analysemetode
Interview med uddannelseschef	Én uddannelseschef	Indblik i ledelsens perspektiv på metoden og gruppedannelsesprocessen	Transskription og meningskondensering (Brinkmann & Tanggaard, 2015)
Interview med undervisere	Underviser 1: Faglærer og mentor	Medudvikler og moderator af den anvendte metode	Transskription og meningskondensering
	Underviser 2: Faglærer (ikke mentor)	For at få en 'ren' faglærers perspektiv på metoden uden deltagelse i gruppedannelsesprocessen	Transskription og meningskondensering
Interview med studerende	Tre studerende i slutningen af 2. semester på BK-udd.	Udvalgt for at sikre diversitet i uddannelsesbaggrund	Transskription og meningskondensering
	1. STX-studerende	Forskellig uddannelsesbaggrund	Transskription og meningskondensering
	2. Bygningssnedker	Forskellig uddannelsesbaggrund	Transskription og meningskondensering
	3. Teknisk tegner	Forskellig uddannelsesbaggrund	Transskription og meningskondensering
Dokumentanalyse	Styringsdokumenter for BK-udd.	Indblik i retningslinjer for gruppedannelse, moderator- og facilitatorrollen	Dokumentanalyse

Kontekst

Bygningskonstruktøruddannelsen (BK-udd.) er en professionsbacheloruddannelse på kvalifikationsrammeniveau 6 i det danske uddannelsessystem. Uddannelsen optager studerende med enten svendebrev fra en bred portefølje af faglige uddannelser eller fra en af de mange gymnasiale uddannelser, der findes. Nogle studerende har både svendebrev og en gymnasial uddannelse, når de starter på BK-udd. Ifølge data fra 2023 udgør 25 % af de optagne studerende personer med svendebrev, mens 75% har en gymnasial baggrund. Tidligere var andelen af studerende med svendebrev højere, men nu er flertallet gymnasieuddannede (KEA intern statistik, 2024).

BK-udd. skriver i studieordningens overordnede formål: Formålet med uddannelsen er at kvalificere den uddannede til selvstændigt at kunne planlægge, lede og varetage teknisk og administrativt arbejde inden for projektering og udførelse af bygge- og anlægsgødgaver (Studieordning for bygningskonstruktøruddannelsen på KEA, 2024, August, 28).

Uddannelsen strækker sig over syv semestre, hvor undervisningen kombinerer faglige oplæg med projektarbejde centreret omkring en række projekter med byggefaglig karakter. Den didaktiske metode, som undersøges her, introduceres på første semester og afsluttes på andet semester. Det antages, at de studerende efter disse to semestre har opnået de nødvendige kompetencer til effektivt gruppesamarbejde, og at de derfor kan træffe beslutninger om samarbejde på egen hånd fra 3. til 7. semester.

På BK-udd. er underviserne tildelt forskellige roller. Alle har en fagunderviserrolle, og nogle har dertil enten en facilitator- eller mentorrolle, hvortil der allokeres særlig arbejdstid. Rollerne er beskrevet i uddannelsens styringsdokumenter. En underviser kan være fagunderviser uden at være facilitator eller mentor. Mentor- og facilitatorrollerne overlapper typisk ikke.

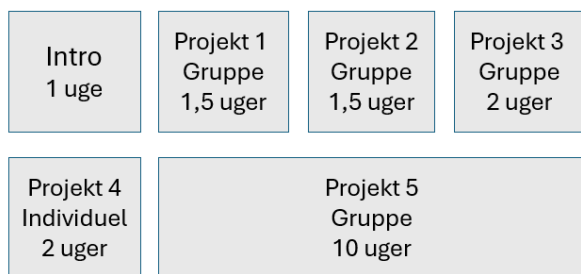
Fagunderviseren underviser i sit fagområde. Når fagunderviseren også fungerer som facilitator, er det dennes opgave at sikre den tværfaglige koordination i projekterne. Når fagunderviseren har mentorrollen, fokuserer denne på holdets dynamik og samarbejde, især i forhold til gruppearbejde.

“Mentorerne er medvirkende til, at det mentale studiemiljø fungerer optimalt og understøtter læringsmiljøet generelt.” (Fra styringsdokumentet Roller og opgaver på KEA Byg, 2023).

Der afsættes seks moduler a 1,5 time i undervisningsplanen på 1. og 2. semester til mentortimer, hvor mentoren besøger grupperne og hjælper med gruppernes konkrete udfordringer. Tiden dækker også brief på det senere præsenterede studieanalyseværktøj samt analyse og tilbagemelding på de studerendes analyse af deres gruppearbejde, jf. figur 4 i denne artikel. Der udpeges som hos Rask et al. (2018) ikke en ekspliciteret facilitator blandt de studerende, og undervisning om forskellige gruppedynamiske temaer på forkant holdes til et minimum ud fra et rationale om, at de studerende har brug for at opleve de udfordringer, gruppearbejdet kan give, før de er klar til viden om og råd til, hvordan de kan håndtere disse. Gruppernes samarbejde støttes af den underviser, der er udpeget til at være mentor på holdet.

BK-udd. på KEA består af syv parallelle hold pr. semester; syv hold på 1. semester, syv hold på 2. semester og så videre. Hvert hold har omkring 40 studerende, hvor der dannes grupper med fem-seks studerende i hver gruppe. Gruppestørrelsen er typisk konsistent hen over semestret og de efterfølgende semestre. Holdene undervises primært parallelt. Få faglige oplæg samlæses med flere hold, mens gruppearbejdet altid udføres med medlemmer fra stamholdet.

1. Semester



- 5 projekter med faglig målsætning
- Tilfældig sammensætning i grupper, nye gruppemedlemmer i hvert projekt
- Efter projekt 4 introduceres gruppesamarbejdsaftale og analyse værktøj
- Stort fokus fra mentoren, på gruppedynamik
- Ingen eksamen på 1. semester

Figur 2: Overblik over projekter på 1. semester af BK-udd.

Introduktionsopgave: Denne opgave fungerer som en 'ryste sammen'-aktivitet i den første uge (Underviser 1, 2024).

I projekt 1, 2 og 3 arbejder de studerende på tværfagligt fokuserede opgaver, der leder de studerende frem til, at de kan lave et større projekt sidst på semestret. Inden det sidste projekt laver de studerende et individuelt projekt, hvor de får mulighed for at vise, at de forstår de discipliner, de har lært i de foregående projekter, og at de dermed er klar til projekt 5 (Underviser 1, 2024).

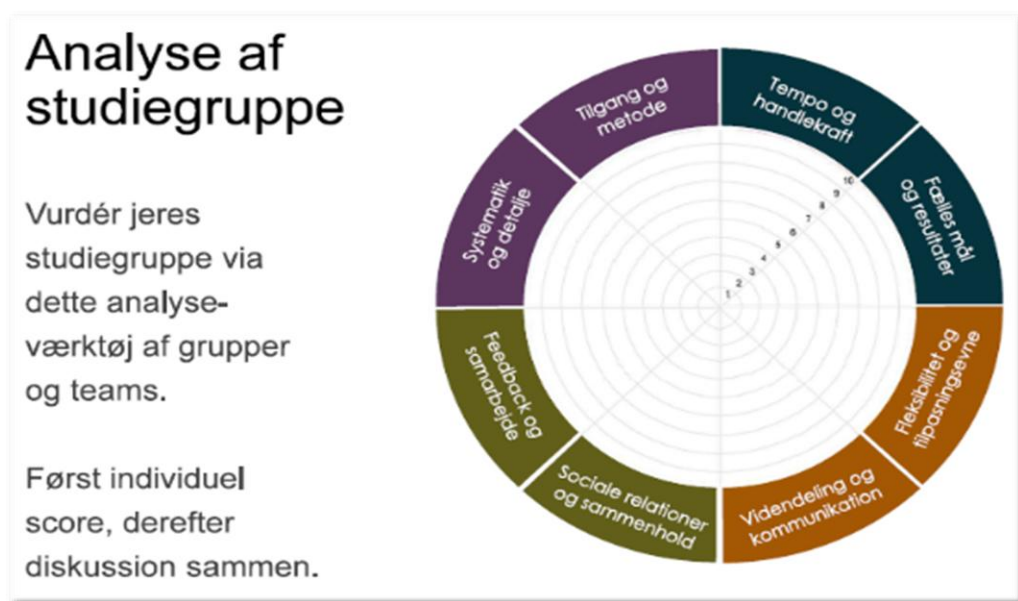
I de tre første projekter på første semester er målet, at

de studerende lærer hinanden at kende både fagligt og på det relationelle plan. Projekterne er designet til at fremme samarbejde og opbygge forståelse for hinandens styrker og arbejdsmetoder.

_____ Samarbejdsaftale for: _____ Dato: _____ Hvem er I: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%;">Gruppens medlemmer (Navne og kontaktoplysninger):</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Kort om jer selv: Bopæl, evt. børn, tidligere uddannelser/arbejde, studiejob, fritidsaktiviteter, etc.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Er der noget i jeres privatliv der har indflydelse på måden i deltager på studiet?</td> <td></td> </tr> </table> Forventningsafstemning: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%;">Hvad forventer I hver især at kunne tilføre gruppen fagligt og personligt?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hvad forventer I at modtage fra gruppen fagligt og personligt?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hvornår oplever I at blive motiveret i en gruppe?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hvornår oplever I at blive drænet/miste motivationen i en gruppe?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hvad er særligt vigtigt for jer?</td> <td></td> </tr> </table> Mødefora og sparring: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%;">Hvilke mødefora/aktiviteter er obligatoriske at komme til?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hvad betyder det at overholde aftaler i gruppen?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hvad gør I ved sygdom eller forsinkelser?</td> <td></td> </tr> </table>	Gruppens medlemmer (Navne og kontaktoplysninger):		Kort om jer selv: Bopæl, evt. børn, tidligere uddannelser/arbejde, studiejob, fritidsaktiviteter, etc.		Er der noget i jeres privatliv der har indflydelse på måden i deltager på studiet?		Hvad forventer I hver især at kunne tilføre gruppen fagligt og personligt?		Hvad forventer I at modtage fra gruppen fagligt og personligt?		Hvornår oplever I at blive motiveret i en gruppe?		Hvornår oplever I at blive drænet/miste motivationen i en gruppe?		Hvad er særligt vigtigt for jer?		Hvilke mødefora/aktiviteter er obligatoriske at komme til?		Hvad betyder det at overholde aftaler i gruppen?		Hvad gør I ved sygdom eller forsinkelser?		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%;">Hvilke forventninger har I til niveauet for gruppens opgaver/afleveringer?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hvordan giver I hinanden feedback på det faglige I leverer ind i gruppen?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Andre regler og rammer for gruppen?</td> <td></td> </tr> </table> Kommunikation <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%;">Hvilken kommunikationsform anvender I, når I ikke er fysisk sammen i gruppen? (Mail, sms, sociale medier, fagsystem osv.)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hvad vil I være opmærksomme på i t, tonen når I kommunikerer med hinanden, både på skrift og når I er fysisk sammen?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Når vi bliver uenige eller oplever konflikter, er det vigtigt for os at:</td> <td></td> </tr> </table> Opfølgning og vedligeholdelse <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%;">Hvis vi oplever at en af os kontinuerligt bryder aftalerne, hvordan følger vi så op på aftalen?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hvad gør vi ved samarbejdsproblemer?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hvis ikke der opstår problemer inden genbesøges samarbejdsaftalen næste gang:</td> <td></td> </tr> </table> Overstående aftale indgås af følgende gruppemedlemmer: Dato: _____ _____ _____ _____ _____ _____	Hvilke forventninger har I til niveauet for gruppens opgaver/afleveringer?		Hvordan giver I hinanden feedback på det faglige I leverer ind i gruppen?		Andre regler og rammer for gruppen?		Hvilken kommunikationsform anvender I, når I ikke er fysisk sammen i gruppen? (Mail, sms, sociale medier, fagsystem osv.)		Hvad vil I være opmærksomme på i t, tonen når I kommunikerer med hinanden, både på skrift og når I er fysisk sammen?		Når vi bliver uenige eller oplever konflikter, er det vigtigt for os at:		Hvis vi oplever at en af os kontinuerligt bryder aftalerne, hvordan følger vi så op på aftalen?		Hvad gør vi ved samarbejdsproblemer?		Hvis ikke der opstår problemer inden genbesøges samarbejdsaftalen næste gang:	
Gruppens medlemmer (Navne og kontaktoplysninger):																																									
Kort om jer selv: Bopæl, evt. børn, tidligere uddannelser/arbejde, studiejob, fritidsaktiviteter, etc.																																									
Er der noget i jeres privatliv der har indflydelse på måden i deltager på studiet?																																									
Hvad forventer I hver især at kunne tilføre gruppen fagligt og personligt?																																									
Hvad forventer I at modtage fra gruppen fagligt og personligt?																																									
Hvornår oplever I at blive motiveret i en gruppe?																																									
Hvornår oplever I at blive drænet/miste motivationen i en gruppe?																																									
Hvad er særligt vigtigt for jer?																																									
Hvilke mødefora/aktiviteter er obligatoriske at komme til?																																									
Hvad betyder det at overholde aftaler i gruppen?																																									
Hvad gør I ved sygdom eller forsinkelser?																																									
Hvilke forventninger har I til niveauet for gruppens opgaver/afleveringer?																																									
Hvordan giver I hinanden feedback på det faglige I leverer ind i gruppen?																																									
Andre regler og rammer for gruppen?																																									
Hvilken kommunikationsform anvender I, når I ikke er fysisk sammen i gruppen? (Mail, sms, sociale medier, fagsystem osv.)																																									
Hvad vil I være opmærksomme på i t, tonen når I kommunikerer med hinanden, både på skrift og når I er fysisk sammen?																																									
Når vi bliver uenige eller oplever konflikter, er det vigtigt for os at:																																									
Hvis vi oplever at en af os kontinuerligt bryder aftalerne, hvordan følger vi så op på aftalen?																																									
Hvad gør vi ved samarbejdsproblemer?																																									
Hvis ikke der opstår problemer inden genbesøges samarbejdsaftalen næste gang:																																									

Figur 3: Samarbejdsaftale for gruppen.

I det femte projekt på første semester skal grupperne for første gang udarbejde en samarbejdsaftale (se figur 3). De studerende placeres igen i en ny gruppe med medlemmer, de ikke tidligere har arbejdet sammen med. I disse grupper forhandler de om, hvordan de vil samarbejde i det aktuelle projekt baseret på deres erfaringer fra de tidligere fire projekter. Resultatet af forhandlingerne dokumenteres i samarbejdsaftalen for gruppen (figur 3). Hvis en eller flere studerende oplever, at det er for udfordrende at være i en gruppe, bliver de mindet om, at en af årsagerne til gruppearbejdet er, at de skal lære hinanden at kende og finde måder at få tingene til at fungere på. De bliver også gjort opmærksomme på, at de vil blive placeret i en ny gruppe til det næste projekt. Mentoren arbejder løbende med dynamikken i alle grupper, men har særlig fokus på de grupper, hvor der synes at være udfordringer, eller hvor en eller flere studerende specifikt udtrykker, at noget ikke fungerer i gruppen. De studerende gives dermed mulighed for at danne sig erfaringer med at arbejde i gruppe med mange forskellige typer mennesker; erfaringer de ikke ville få, hvis de havde frit valg til at danne gruppe fra første færd på studiet.



Figur 4: Studiegruppe-analyseværktøj.

Halvvejs inde i projekt 5 på 1. semester instruerer mentoren de studerende i først individuelt at analysere deres oplevelse af gruppens samarbejde ved hjælp af værktøjet i figur 4. Efterfølgende sammenligner gruppens medlemmer deres analyser med hinandens. I denne samtale får de studerende indblik i, hvordan deres gruppemedlemmer vurderer de forskellige temaer i analyseværktøjet. Øvelsen skaber rum for at forhandle og argumentere for forskellige synspunkter i relation til gruppen. De studerende samtaler med mentoren om de resultater, de er kommet frem til, og opdaterer deres gruppekontrakt, hvis der er punkter, der ikke er i overensstemmelse med gruppens nye blik på samarbejdet i gruppen. Øvelsen er udviklet af Studenterrådgivningen og kan findes på www.srg.dk.

2. Semester	
Projekt Gruppe 14 uger	Projekt Individuel 6 uger
1 projekt 14 uger i gruppe, 6 uger individuelt - Studerende kan ønske gruppemedlemmer, de særligt gerne vil være sammen med - Studerende kan ønske gruppemedlemmer, de særligt gerne IKKE vil være sammen med - Stort fokus fra mentoren, på gruppedynamik i grupperne og enkeltsamtaler - Gruppe og individuel eksamen på 2. semester	

Figur 5: Overblik over projekter på 2. semester af BK-udd.

På 2. semester fortsætter mentoren med at sammensætte grupperne, men nu får de studerende mulighed for at angive præferencer for 'særligt ønskede', men også ikke-ønskede gruppemedlemmer. Denne feedback tages i betragtning ved sammensætningen af grupperne.

Semesteret indeholder ét projekt: Semestret starter med et gruppeprojekt på 14 uger, hvor de studerende projekterer et byggeri frem til myndighedsfasen. Herefter deles projektet ud på de studerende, der individuelt de sidste seks uger af semestret laver et udbudsmateriale på hver deres delområde. Når de

studerende starter på 2. semester, skal de angive deres ønsker om, hvem de gerne vil arbejde sammen med, og kun hvis de har oplevet særlige udfordringer med andre gruppemedlemmer, hvem de helst ikke ønsker at være i gruppe med.

BAKO 2DEF

skema til studerende, til brug ved gruppedannelse

Navn _____	Hold _____
Jeg vil rigtig gerne i gruppe med: (max 3)	
Jeg vil også godt i gruppe med: (ingen max antal)	
Jeg vil helst ikke i gruppe med: (angiv kun nogen her hvis du er virkelig udfordret. Ellers skal du ikke skrive noget)	
Kommentarer: (noget vi skal tage hensyn til ved sammensætning af grupper?)	

Husk efternavn på dine medstuderende hvis der er flere med samme navn på holdet!

Figur 6: Skema til studerende til brug ved gruppedannelse (ønskeseeddel).

De studerende afgiver deres ønsker til gruppemedlemmer via ønskesedlen, figur 6. Hvis en studerende fremgår på flere ønskesedler som én, andre helst ikke vil arbejde sammen med, er mentoren opmærksom på dette og overvejer, hvordan den gruppe, hvori denne studerende skal indgå, kan rumme denne studerende. Herefter placeres de studerende i grupper, som mentoren vurderer vil kunne samarbejde om de faglige mål. De studerendes grad af engagement spiller også ind på, hvordan gruppen sammensættes. Det sker ud fra en tanke om sammensætning i heterogenitet på alle parametre, på nær den måde de studerende har vist engagement på i løbet af første semester – her tænkes der i homogenitet.

Ved eksamen efter 2. semester vurderes de både som en gruppe for det samlede projekt og individuelt for deres selvvalgte detalje.

Resultater

Artiklen har ønsket at undersøge spørgsmålet: Hvordan kan vi didaktisk imødekomme den diverse studentsammensætning, så den heterogene studentpopulation får mest muligt ud af sin uddannelse? For at svare på dette vises i det følgende resultaterne af interviews med undervisere og studerende om deres erfaringer med bygningskonstruktøruddannelsens didaktiske metode for gruppesammensætning.

Udviklingen af forståelsen af de studerendes dybereliggende diversitet

Udviklingen i måden at forstå de studerende på beskrives af en underviser, der har været med til at udvikle den metode, artiklen undersøger:

"Da jeg startede herinde, der var der en tradition (...) med, at man når man dannede grupper, så sørgede man altid for at lave dem så heterogene som muligt, (...). Pigerne, dem har vi jo også noget færre af, så dem spredte man ud i grupperne, og så spredte man en håndværker ud i hver gruppe og en med anden etnisk baggrund (...) og lidt med alder også. (...) Altså, min erfaring er i virkeligheden, at det kan man ikke (...), fordi en pige er ikke bare en pige, og en med anden etnisk baggrund er ikke ens med en anden med anden etnisk baggrund, og en dansk mand på 20 er en helt anden end en anden dansk mand på 20. Så jeg er faktisk gået

helt væk fra den strategi" (Underviser 1, 2024).

At BK-studerende kan opdeles i to tilnærmelsesvist homogene grupper, nemlig dem, der har svendebrevsbaggrund, og dem, der kommer med gymnasial baggrund, samt at grupper bedst dannes ved at sørge for, at de er så heterogene som muligt, bliver tilbagevist af undervisere, uddannelseschef og studerende. *"En håndværker er ikke bare en håndværker"* (Underviser 1, 2024). De kan have forskellige fag, være gode til at skrive eller omvendt, have brugt computer meget eller omvendt. En studerende med gymnasial baggrund kan komme fra en række gymnasiale uddannelser som STX, HHX, HTX HF osv. De kan som håndværkeren have været ude at arbejde som fx koordinerende sekretær, kok, arkitekt, pædagog, lærer m.fl. og tage den erhvervserfaring med ind på studiet. Der er mænd, og der er kvinder, unge og ældre, efterkommere og studerende med dansk oprindelse. En underviser udtrykker:

"Vi er i virkeligheden meget lidt optaget af det, altså vægter det meget lidt, om man har studenterbaggrund eller håndværkerbaggrund. Fordi det er blevet meget tydeligt, at de jo er forskellige på et utal af måder" (Underviser 1, 2024).

BK-udd. undgår en initial kategorisering af de studerende og i stedet planlægges didaktisk, så de studerende gennem flere projekter lærer om deres egne og hinandens styrker og svagheder, som ballast til at danne grupper og styrke vidensdelingen på holdet. En underviser fortæller, hvordan det forklares til de studerende:

"Det er især, fordi jeg vil give jer [de studerende, red.] det bedste grundlag for at finde ud af, hvem I gerne vil arbejde sammen med på andet semester. I skal have prøvet at arbejde sammen med så mange som muligt, også for at styrke vidensdelingen. Jo flere man har arbejdet sammen med og prøvet at have et eller andet forløb sammen med, jo lettere er det trods alt at gå over og sige, 'hvordan var det med det der?' eller 'var det noget med, at du vidste noget om det og det, eller hvad var det for et program du brugte?'" (Underviser 1, 2024).

Underviserne erkender, at forklaring af metoden til de studerende kun fører til delvis erkendelse. De studerende er nødt til at erfare metoden på egen krop, og metoden strukturerer muligheden for at opnå erfaringerne med forskellige medstuderende, erfaringer med, at nogle grupper løber ind i problemer, hvor de har brug for mentorens hjælp til at løse deres udfordringer:

"Jeg tror ikke, det har så stor en effekt at sige ting. Jeg tror, det har en rigtig stor effekt, at de bliver ved med at blive sat til at arbejde sammen, altså at de simpelthen kommer til at opleve, at så er de sammen med ham, der virker vildt sikker, og så kan de se, at der faktisk også er noget, han ikke er god til" (Underviser 1, 2024).

Studerende forstår og værdsætter værdien af det omfattende gruppearbejde

De studerende starter på første semester og er som sådan ukendte for underviseren og hinanden. Her sættes de i grupper, så de kommer til at kende hinandens styrker og svagheder gennem arbejdet med de forskellige opgaver. Til gruppedannelsen på 2. semester bruger både de studerende og underviseren denne viden til at danne grupper.

"Altså på første semester, da vi havde det her, at vi skiftede meget rundt. Det var ret fedt at arbejde med nærmest alle i hele klassen. Så det gjorde også, at da vi så startede på andet semester, var jeg ikke så nervøs for, hvem jeg kom i gruppe med. Jeg havde prøvet at være sammen med de fleste" (Studerende 1, 2024).

Brugen af gruppeanalyse-værktøjet i figur 4 midt i 2. semester skaber et rum, hvor de studerende skal tale sammen om en række elementer, samtidig med at det lægger kimen til fremtidige samtaler om, hvordan det

går i gruppen.

"Vi har haft de der studiegruppeundersøgelser og -analyser. Fra studierådgivningen tror jeg. Der bliver vi jo ligesom nødt til at snakke om, hvordan det går i gruppen. (...) Når man snakker om det, så bliver det jo automatisk mere naturligt, også på et senere tidspunkt at snakke om det" (Studerende 1, 2024).

Adspurgt om, hvad de mange gruppearbejder har bidraget med, svares der:

"Vi brugte meget hinanden og sådan. Vi tog også ting med videre og sådan, det her, det var ikke så fedt, så det skal vi nok lave et eller andet om på, og sådan noget. Det her, det fungerede rigtig godt, det skal vi nok blive ved med" (Studerende 3, 2024).

De studerende tager den erfaring, de har fået i gruppearbejdet med at skrive en samarbejdsaftale, lave en gruppeanalyse og revidere samarbejdsaftalen, med sig.

De interviewede studerende kan tydeligt se en værdi i den måde, der arbejdes med grupper på, men har også nogle forbehold for BKs didaktiske metode. I interviews med de tre studerende, som har uddannelsesbaggrunde som teknisk tegner, bygningsnedker og STX-studerende, giver de udtryk for, at de (nedenstående er kondenseret):

- generelt er glade for gruppedannelsesprocessen og den måde, de lærer hinanden og de forskellige medstuderendes måde at arbejde at kende på
- værdsætter, at processen insisterer på, at de bliver gode til at samarbejde, og udtrykker, at mentorrollen og tilhørende værktøjer hjælper til dette
- ser mentorrollen som en slags 'klasselærer', der hjælper med at få holdet til at fungere fagligt og socialt
- udtrykker, at de er klar over, at det faglige indhold i BK-udd. er noget (et fælles tredje), som grupperne er sammen om, og som de hjælper hinanden med at lære
- udtrykker, at det kan være hårdt at skifte gruppe så mange gange
- udtrykker bekymring for at være afhængig af gruppen ift. eksamensaflevering og karakterer
- udtrykker samstemmende, at dem, der kommer på listen over studerende, man ikke har lyst til at arbejde sammen med, typisk er studerende, der ikke møder op, eller studerende, der er uengagerede. Det er ikke pga. mindre gode kompetencer eller personlighed, at de ikke ønskes
- udtrykker betænkelighed ved ønskeskemaet, der af nogle studerende opfattes som havende enten inkluderende eller ekskluderende effekt, og som kan skabe en trykket stemning på holdet:

"Det er jo OK, synes jeg i hvert fald, at skrive på, hvem man ønsker at være i gruppe med. Men jeg tror, jeg synes, jeg havde det lidt mærkeligt med at skrive på, hvem jeg ikke ville være i gruppe med. Det tror jeg også er, fordi jeg synes, at hvis du kommer ud i arbejdslivet, så kan du egentlig ikke selv bestemme. Hvis vi alligevel skal kunne arbejde i grupper, så er det også nogle gange meget godt at lære at arbejde med nogle, man slet ikke kan med. Og så ved jeg, at jeg kom i en gruppe, hvor mange af dem havde skrevet en på [som de ikke ønskede at være i gruppe med red.], som vi stadig endte med at komme i gruppe med. Så det blev en lidt mærkelig start på det hele" (Studerende 2, 2024).

Skemaet i figur 6 kan for nogle studerende fungere som en barsk erkendelse, der kan gøre, at de bliver opmærksomme på, at fællesskabet ikke kan rumme alle former for adfærd. De studerende, der er blevet interviewet, giver ikke udtryk for, at det at blive skrevet på ønskeskemaet som en uønsket gruppekammerat opfattes som havende en hjælpende effekt for dem, der blev valgt fra.

Mentoren, der sammensætter grupper efter ønskesedlen i figur 6, ræsonnerer for brugen af ønskesedlen med, at de studerende her gives indflydelse på deres gruppedannelse, og dermed også kan gives større ansvar for samarbejdet i grupperne:

"På andet semester der får de jo lov at vælge. Altså ikke vælge helt frit, men der får de lov at have nogle ønsker. Ja, hvem man rigtig gerne vil være sammen med, hvem man også gerne vil være sammen med, og hvem man virkelig helst ikke vil være sammen med. Det er et system inspireret af noget udviklingsarbejde, og det er et kæmpe arbejde at få sat de der grupper sammen. Men der kan jeg mærke, at jeg tror meget på det. Sådan, at jeg gider snart ikke mere at smøre de rigtig svage, som ingen vil være sammen med, ud på de rigtig stærke. Fordi det er min erfaring, at det hjælper ingen af dem. Altså den meget svage studerende, ingen vil være sammen med, hvis jeg puttede vedkommende i en virkelig stærk gruppe, hvis de er fire i forvejen, tænker man måske, vedkommende kan falde til, men det er aldrig godt. Den svage bliver overhovedet ikke løftet. Men hvis man lige finder det rette niveau, kan det fungere. De skal lige præcis være stærke nok til at kunne løfte vedkommende" (Underviser 1, 2024).

og videre

"Nu har jeg lige haft en SPS-studerende, hun sagde at hun var glad for sine nye gruppe, fordi de passer meget godt i niveau. At det er sådan, vi er ligesom enige om det, og også det der med, at man kan ikke alle dage, og at det er okay, det syntes hun var dejligt" (Underviser 1, 2024).

De grupper, som studerende ender med at blive sat i på 2. semester, dannes dermed med udgangspunkt i den viden, mentoren har fået om de studerende gennem 1. semester og gennem den viden, de studerende giver mentoren ved at udfylde ønskesedlen i figur 6.

Studerende kan af undervisere, der primært har haft med klassen at gøre som faglærere, opleves som engagerede og deltagende, men stadig blive skrevet på som uønskede på 2. semester:

"Jeg har lige haft en snak med en af mine kollegaer, som kører et hold videre, som jeg har haft fra første semester. Hun fortæller, at der er nogle af de studerende, som næsten alle de andre studerende på holdet ikke ønskede at komme sammen med, og det var faktisk nogle studerende, som jeg umiddelbart tænkte var rimelig velfungerende, altså, som jeg oplevede som meget deltagende. Men som åbenbart var besværlige at arbejde sammen med. Så det kan være svært for os som undervisere at aflæse helt, hvordan grupperne virker. Altså, fordi vi i undervisningssammenhænge kan opleve én ting, og så kan det være, det er noget helt andet, når de sidder i grupperne, og de skal arbejde sammen" (Underviser 2, 2024).

Diskussion

På bygningskonstruktøruddannelsen (BK-udd.), som i resten af den videregående uddannelsessektor, ændrer studenter sammensætningen sig løbende. Uddannelsen, der oprindeligt var målrettet håndværkere, har nu en overvægt af studerende med gymnasial baggrund og en større diversitet generelt. Denne udvikling understreger vigtigheden af at skabe et inkluderende miljø, hvor viden om forskellighed og samarbejde fremmes. Det stilladserede gruppearbejde omkring en række faglige projekter spiller en central rolle i at opnå dette, da det giver de studerende mulighed for at lære hinanden at kende og træffe informerede valg om samarbejde i de senere semestre.

Undersøgelsen viser tydeligt, at der på BK-udd. er et nuanceret syn på de studerendes diversitet og et stærkt ønske om at fremme forståelsen for denne diversitet. Med Luthras begreb kan man sige, at mentorerne fungerer som 'aktive inklusionsallierede' (2021). Det, at de studerende lærer hinanden at kende gennem gruppearbejdet

på første semester, bidrager til, at forskelligheder ikke opfattes som en barriere for et godt samarbejde i grupperne. Luthra tilbyder en praktisk model – figur 1 – som kan bruges til at forklare og forstå diversitet ved at fremhæve forskellige livssituationer, der illustrerer mangfoldighed.

Gruppedannelsesprocessen stilladseres som type 1 (Bom & Troelsen, 2016) på første semester, hvor de studerende ikke selv vælger gruppemedlemmer, og grupperne sammensættes tilfældigt fem gange. Stilladsering foregår også gennem samarbejdsaftale for gruppen (figur 3) og gruppeanalysekemaet (figur 4).

Hvordan samarbejdsaftalens temaer og gruppeanalysekemaet er udvalgt, er ikke blevet undersøgt, men det vil være relevant at undersøge nærmere, ligesom sammenhængen mellem temaerne i samarbejdsaftale for gruppen i figur 3 og gruppeanalysekemaet i figur 4 kunne undersøges.

På andet semester sker stilladsering efter type 2 (Bom & Troelsen, 2016), hvor de studerende får mulighed for at påvirke gruppedannelsen via ønskesedlen i figur 6.

Grupperne sammensættes på andet semester med hensyn til de studerendes ønsker og en opmærksomhed på graden af de studerendes engagement. Grupper med for stor forskellighed i ambitionsniveau og engagement anses af mentoren som ikke fordelagtigt for læringen. Dette synspunkt stemmer overens med Buch et al. (2022), der ligeledes påpeger, at homogenitet i engagement og tidsforbrug og heterogenitet på andre aspekter som fx køn, fagligt niveau og kulturel baggrund fremhæves som bedst fungerende.

Mentorens konkrete proces med at sammensætte grupperne er ikke undersøgt nærmere, men vil være relevant at undersøge.

Fra 3. til 7. semester forventes de studerende selv at håndtere gruppedannelsen. Holdet har stadig en mentor tilknyttet, men står i højere grad på egne ben ift. gruppearbejdet.

De studerende, som er interviewet i undersøgelsen, oplever, at de mange gruppearbejder på 1. semester hjælper dem med at lære hinanden at kende både personligt og fagligt, både gennem arbejdet med de faglige projekter og gennem de samtaler, de har omkring arbejdet med gruppeanalysekemaet (figur 4). En fremtidig undersøgelse kunne med fordel dykke dybere ned i, hvordan studerende forbereder sig med gruppeanalysekemaet, hvordan en samtale om resultaterne af gruppeanalyseværktøjet foregår, og hvordan den effekt, som en studerende nævner, faktisk kan spores i de fremadrettede gruppearbejder.

De studerende påpeger samtidigt, at det kan være udfordrende at skifte gruppe så ofte, da det kræver en indsats at starte samarbejdet med nye gruppemedlemmer op igen og igen. De korte projektperioder, der varer mellem en og tre uger nævnes af underviserne som en fordel, da den korte varighed gør det lettere for studerende at acceptere eventuelle udfordringer i gruppesamarbejdet, da de ved projektet har en relativt kort tidshorisont.

Hvordan processen og begrundelserne for valg af antal projekter på 1. og 2. semester har været, er ikke blevet undersøgt i denne artikel. Det kunne være relevant at undersøge nærmere.

De studerende fortæller, at de bringer deres forståelse for diversitet og gruppearbejde med sig videre til de efterfølgende semestre. Buch et al. (2022) peger dog på, at studerende, når de får muligheden, ofte foretrækker at danne homogene grupper. Spørgsmålet er derfor, i hvilken grad den tidligere opnåede forståelse for diversitet anvendes, når de selv skal danne grupper på de senere semestre. Denne undersøgelse har ikke beskæftiget sig med, hvordan grupperne fungerer på de senere semestre, hvilket ville være et relevant emne for en evaluering og videreudvikling af metoden.

De studerende udtrykker forbehold over for brugen af ønskesedlen (figur 6). En studerende fortæller, hvordan det skabte en trykket stemning på holdet, og hvordan holdets deltagere talte sammen om, hvem de havde

skrevet på som uønskede gruppemedlemmer. De studerende angiver, at det oftest er mangel på fremmøde og/eller engagement, der afgør, om nogen ikke ønskes i en gruppe. En underviser peger på, at meget ambitiøse studerende også kan være blandt dem, der skrives på som uønskede i en gruppe. Muligheden for at ønske gruppemedlemmer giver dermed underviseren et indblik i holdets dynamik, som de ikke ville have haft uden ønskesedlen.

Brug af ønskesedlen i figur 6 kan udgøre en fare for at stigmatisere studerende. Rask et al. (2018) beskriver, hvordan studerende i en gruppeproces *"blev personer, de ikke var specielt glade for at være"*, (Rask et al., 2018 s. 21). Brug af ønskesedlen udgør dermed et dilemma, hvor undervisergruppen skal forholde sig til og være opmærksomme på både fordele og ulemper ved denne.

Disse spørgsmål kalder på en diskussion om etiske aspekter ved brugen af ønskesedlen. Hvilke krav stiller det til de studerende, at de ofte skal skifte gruppe og dermed starte gruppearbejdet forfra flere gange i løbet af første semester? Kan ubehag ved de mange gruppeskift føre til en adfærd, der gør, at nogle studerende ikke ønskes som gruppemedlemmer? Larsen, Weber og Wulf-Andersen (2020) peger på, at studerende med psykosociale udfordringer kan være særligt sårbare i forbindelse med gruppearbejde, hvor de risikerer at blive opfattet som uengagerede. Ovenstående understreger behovet for kontinuerligt at uddanne mentorer, facilitatorer og fagundervisere i gruppedynamikker, og hvordan de kan forstå den dybereliggende diversitet blandt de studerende, for at underviserne kan skille deres biased forståelser af de studerende fra reel indsigt omkring den studerende.

Et argument for at bruge ønskesedlen kan være, at der også uden brugen er risiko for eksklusion af visse studerende. Her giver den didaktiske metode på BK-udd. mentoren et datagrundlag at handle på i forhold til samtaler og gruppedannelse. Samtidig gives den mindre engagerede studerende mulighed for at reflektere over og eventuelt tilpasse sin adfærd.

Mentorens rolle er central i sammensætningen af grupper, mægling i konflikter og samtaler med de studerende. P.t. tildeles mentoren 6 moduler a 1,5 time pr. semester til mentorarbejdet, og mentorerne læres op ved sidemandsoplæring. Her opstår spørgsmålet: Hvilke kompetencer og tidsmæssige ressourcer vil give mentoren de bedste muligheder for at mestre mentorrollen? Og hvad kræver det af både de studerende, der skal forholde sig til at være uønskede, og de studerende, der skal modtage en uønsket medstuderende i deres gruppe? I samme tråd kunne man stille spørgsmålet: hvad gør den dedikerede mentorrolle ved de undervisere, der ikke har rollen? Føler de ikke ansvar for gruppernes samarbejde? Føler de, at det vil være at blande sig i en kollegas arbejde, hvis de tog en samtale med en gruppe om gruppeproblemer? En undersøgelse af metodens påvirkning på lærerkollegiets samarbejde vil være oplagt.

På BK-udd. foregår der løbende diskussioner om metodens relevans. For at metoden kan fortsætte og udvikles, er det afgørende, at nye undervisere både forstår og tilslutter sig den. Undersøgelsen har fundet rollerne beskrevet, men ikke en nedfældet beskrivelse af metoden eller en systematisk tilgang til at introducere nye undervisere til den. Det er dog en styrke for metodens fortsatte brug og udvikling, at den er solidt forankret hos underviserne på 1. og 2. semester, samt hos den interviewede chef, som støtter metoden og stiller ressourcer til rådighed for dens udvikling og implementering.

Artiklens forsøg på at forstå didaktikken og den deraf følgende metode til gruppefacilitering peger både på en række positive elementer, men også på elementer, der har brug for yderligere undersøgelse. Samtidig har nærværende undersøgelse blot talt med et udsnit af undervisere og studerende, som har givet gode kvalitative perspektiver, men ikke det fulde billede, og det vil derfor være oplagt med en egentlig evaluering af metodens

effekt på både kort og længere sigt. Et næste skridt ville være at opstille et evalueringsdesign og udføre en evaluering af metoden, fx ved brug af surveys, hvor diskussionens pointer kan følges op over flere semestre og med en bredere respondentgruppe fra både underviseres og studerendes side.

Konklusion

Bygningskonstruktøruddannelsens (BK-udd.) didaktiske metode og menneskesyn kategoriserer som udgangspunkt ikke studerende. Den anerkender, at alle mennesker er forskellige, og at uddannelsesbaggrund, alder, etnicitet osv. kun er en del af denne forskellighed. Denne tilgang favner diversitet blandt de studerende og gør faglige elementer til et fælles objekt, de studerende kan samles om. Den didaktiske metode, som er undersøgt i denne artikel, indebærer en progression med skiftende grupper på 1. semester, så de studerende lærer mange at kende, hvor de så på 2. semester kan komme med ønsker i et skema, baseret på deres hidtidige erfaringer. I det sidste projekt på 1. semester skal grupperne lave en samarbejdskontrakt og også bruge et særligt gruppeanalyseværktøj. Den didaktiske metode er designet til, at de studerende kan lære om sig selv og andre studerende som grundlag for at skabe de gruppesammensætninger, der kan sikre, at de lærer mest muligt videre på studiet. Man kan derfor mene, at metoden på sin vis skaber en række forskellige didaktiske læringsrum i grupperne, som er tilpassede de forskellige typer af studerende, men samtidig, at de forskellige typer af studerende får øjnene op for styrken i forskelligheden, samt hvad der kræves af de studerende for at rumme og kunne arbejde sammen med forskellige mennesker.

De studerende på BK-udd. udtrykker, at den beskrevne didaktiske metode muliggør, at de kan lære at arbejde i grupper, samt at de gives god hjælp og værktøjer til at danne, drive og udvikle de grupper, de skal arbejde i. Den store diversitet, der er blandt studerende, kan bidrage til utrygheden ved at skulle arbejde i gruppe på studiet (Buch et al 2022), og metoden hjælper de studerende til bedre at kunne håndtere denne utryghed.

Mentorrollen på BK-udd. er afgørende for, at den didaktiske metode kan fungere. Det er dermed væsentligt, at den/de undervisere, der udnævnes til mentorer, både får tilstrækkelig tid til opgaven og mulighed for at opnå kompetence som mentor.

Grundet metodens omfattende setup opstår der i underviserkollegiet løbende forhandlinger om dens værdi kontra de ressourcer, den koster. Metoden bør derfor løbende udvikles og undersøges, som den er blevet det i denne artikel, men der er behov for yderligere at udbygge, evaluere og tydeliggøre de valide argumenter for dens effekt.

Det er forfatterens opfattelse, at den i casen beskrevne metode kan bruges som inspiration i den videregående uddannelsessektor, da der er identiske forhold på spil på mange videregående uddannelser, både hvad angår stor diversitet i studenterpopulationen og behov for didaktik og stilladsering omkring gruppedannelser, for at sikre den bedste læring for de studerende.

Referencer

- Andreasen, K. E., & Jensen, A. A. (2019). *Hvad er didaktik*. Akademisk Forlag.
- Bendix Petersen, E., & Sørensen, K. A. (2019). *Projektgruppen – hvordan gør vi? En håndbog til universitetsstuderende*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Bom, A. K., & Troelsen, R. (2016). Stilladsering i praksis - mellem ramme og læringsfællesskab. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 11(21), 21-30. <https://doi.org/10.7146/dut.v11i21.23108>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.). (2015). *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Buch, B., Jensen, U. H., Nortvig, A.-M., & Christiansen, R. B. (2022). Studiegruppearbejde på videregående

uddannelser: Et litteraturreview. *Unge Pædagoger*, (2), 29-40.

Dahlbæk, A. (2019). *Studiegruppen: Etablering, facilitering og udvikling* (2. udg.). Dansk Psykologisk Forlag.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). (2015). *Fordelingen af det stigende optag på erhvervsakademiuddannelserne*.
<https://eva.dk/Media/638409061813362349/Fordelingen%20af%20det%20stigende%20optag%20pa%20erhvervsakademierne.pdf>

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). (2018). *Udviklingen i optaget på de videregående uddannelser*.
<https://eva.dk/Media/638403107109691584/Udviklingen%20i%20optaget%20p%C3%A5%20de%20videreg%C3%A5ende%20uddannelser.pdf>

Duch, H. (Red.). (2023). *Gruppearbejde på ungdoms- og videregående uddannelser: Begrundelser og perspektiver*. Frydenlund.

Hansen, J. T., & Nielsen, K. (1999). *Stilladsering – en pædagogisk metafor*. Aarhus Universitetsforlag.

Jacobsen, D. (2020). *Tværfaglige studiegrupper: En håndbog*. Samfundslitteratur.

Jonasson, C., & Luring, J. (2010). Diversitet og gruppeperformance: Et studie af undervisere på universitetsniveau. *Scandinavian Journal of Organizational Psychology*, 2(2), 15–16.

Larsen, L., Weber, S. S., & Wulf-Andersen, T. Ø. (2020). Asynkronitet og sortering i et accelereret uddannelsessystem. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 20(1).

Luthra, P. (2021). *Diversifying diversity: Your guide to being an active ally of inclusion in the workplace*. Diversifying Diversity ApS.

Rask, L., Birk Hansen, M., Ravn, I., Rask, A.K. (2018): *Studiegrupper - Samarbejde og facilitering*.

Roller og opgaver på KEA BYG. (2024, 28. august). Hentet fra KEA Bygs intranet.

Studenterrådgivningen. (2024, 25. august). *Model til analyse af studiegruppe*.
<https://srg.dk/media/9036/vrkt0ak.pdf>

Studieordning for bygningskonstruktøruddannelsen på KEA. (2024, 28. august).
<https://studieordninger.KEA.dk/2024/32/195>

Williams, J. C. (2023). *Bryd bias: Skab reel inklusion*. København: Djøf Forlag.

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den. Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger

© Copyright
DUT og artiklens forfatter

Udgivet af
[Dansk Universitetspædagogisk Netværk](#)