

# Storgruppeundervisning og studentaktivitet

*Maria Vea Lund og Ronny Gjendemsjø, Det juridiske fakultet, UiB*

*1. april 2020*

## 1. Beskrivelse av oppdraget og rammen for iverksatt tiltak

Formålet med basismodulen i universitetspedagogikk er å stimulere til kontinuerlig forsknings- og utviklingsarbeid knyttet til undervisning og læring ved UiB. Modulen avsluttes med følgende oppdrag: «Planlegging, utføring og rapportering av et tiltak for utvikling av undervisning og læringsmiljø».

Vårt utviklingsprosjekt knytter seg til storgruppeundervisningen i kurset JUS112 Arve- og familierett ved Det juridiske fakultet. Det pedagogiske grunnlaget og siktemålet med tiltaket vil bli gjort rede for i punkt 2 og 3.

Masterprogrammet i rettsvitenskap følger en kursmodell der studentene får undervisning og avlegger eksamen i enkeltstående emner (rettsområder), totalt 3-6 emner per studieår. De tre første studieårene inkluderer undervisningen blant annet forelesninger, oppgaveskriving og -kommentering og storgrupper.

Storgruppene består av rundt 30 studenter og ledes normalt av en vitenskapelig tilsatt. Det er obligatorisk oppmøte for studentene. Antallet storgruppesamlinger varierer fra emne til emne; JUS112 har fire slike samlinger. Hver av samlingene gjennomføres i løpet av én dag og varer i 2x 45 min. Totalt avvikles på én dag ti storgrupper ledet av fire eller fem storgruppeledere.

Maria Vea Lund var våren 2019 emneansvarlig for JUS112. I den ene av kursets fire storgrupper ble det dette semesteret iverksatt et nytt undervisningsopplegg. Opplegget ble planlagt, gjennomført og evaluert i samarbeid med Ronny Gjendemsjø. Undervisningsopplegget og evalueringen av dette er beskrevet i punkt 4 og 5.

## 2. Læringsteoretiske utgangspunkter for tiltaket

Utviklingsprosjektet har tatt utgangspunkt i særlig to artikler: Biggs, *What the Student Does: Teaching for Enhanced Learning* (Biggs 1999) og Meyer og Land, *Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: linkage to ways of thinking and practicing within the disciplines* (Meyer & Land 2003).

Biggs presenterer tre ulike ideer om hva som fører til læring. Disse handler forenklet sagt om at de mest betydningsfulle aspektene ved læring er henholdsvis (i) individuelle forskjeller mellom studentene, altså hvem studentene er, (ii) kunnskapsoverføring fra læreren, altså hva læreren gjør og (iii) læring gjennom studentaktivitet, altså hva studentene gjør. Biggs forfekter denne siste læringsteorien, som også omtales som et tredje nivå i utviklingen av lærerens kompetanse. Budskapet er at læring i form av en dypere forståelse hos studentene, forutsetter adekvate læringsaktiviteter. Basert på dette har vi forsøkt å oppnå økt studentaktivitet i storgruppeundervisningen.

Videre har vi forsøkt å planlegge aktiviteter som skal hjelpe studentene å nå læringsmålet for den konkrete storgruppen som vårt utviklingsprosjekt ble gjennomført på, i tråd med konseptet 'constructive alignment' (Biggs 1999). Dette handler om at det må være sammenheng mellom undervisningen og ønsket læringsutbytte. God undervisning kjennetegnes i henhold til dette konseptet blant annet ved at læringsmålene er klare og tydelige for studentene, og at læringsaktiviteten er innrettet slik at den faktisk legger til rette for at studentene skal nå de aktuelle læringsmålene.

Problembasert læring er et av eksemplene på en undervisningsform som ifølge Biggs kan føre til studentaktivitet, som videre fører til at studentene oppnår en høyere grad av forståelse. Motsetningen er undervisning som bare er ren kunnskapsformidling. Vi hadde dermed også et ønske om å øke graden av problembasert læring i undervisningen. Undervisningsopplegget ved det juridiske fakultet, slik som dette er beskrevet i punkt 1 ovenfor, var opprinnelig basert på en idé om problembasert læring og caseundervisning. Selve gjennomføringen av undervisningen har likevel i varierende grad fulgt opp prinsippene som problembasert læring bygger på. Særlig storgruppeundervisningen var opprinnelig ment som det siste nivået eller leddet i den problembasert læringen i form av en plenumsdiskusjon som beskrevet av Kirsten Hogaard Lycke i kapittelet «*Problembasert læring, caseundervisning og prosjektarbeid*» i *Når Læring er det viktigste* (2016), s. 178. Storgruppene har likevel på flere kurs utviklet seg til en mer monologpreget oppgavegjennomgang.

Prosjektet er også inspirert av Meyer & Land (2003) sin artikkel om terskelbegreper. De definerer terskelbegreper som en slags portal som åpner opp nye og tidligere utilgjengelige former for tenkning, og som studenter må forstå for å komme videre i et fagfelt. Videre peker de på at dette ofte er begreper som betegnes som 'troublesome knowledge' (Perkins 1999, *The many faces of constructivism, Educational Leadership*, 57 (3)) og det en universitetslærer typisk vil omtale som et kjernebegrep.

Undervisningsopplegget vårt var også delvis basert på den såkalte BOPPPS-modellen for undervisningsplanlegging, og da særlig følgende punkter:

- (i) 'outcome' – klargjøre læringsmål, altså hva man vil at studentene skal få ut av økten.
- (ii) 'pre-assesment' – avklare hvilken kunnskap og forståelse studentene har før undervisningsøkten
- (iii) 'participatory learning activity' – studentaktive læringsformer
- (iv) 'post-assessment' – undersøke om studentene har oppnådd det ønskede læringsutbyttet

### **3. Forbedringspotensial ved dagens storgruppeundervisning og siktemålet med tiltaket**

Bakgrunnen for at vi valgte å knytte vårt utviklingsprosjekt til nettopp storgruppeundervisningen, var en felles erkjennelse av at det her foreligger et forbedringspotensial.

Den vanligste formen for storgruppeundervisning ved fakultetet, er en felles gjennomgang av praktiske oppgaver som studentene har løst på forhånd. Tanken er at storgruppene skal brukes til diskusjon og felles refleksjon rundt de rettslige problemstillingene som oppgavene aktualiserer. Et slikt opplegg er etter vår vurdering i utgangspunktet verdifullt. De rettslige problemstillingene springer ut av en faktisk situasjon beskrevet i oppgaven, noe som gjør at man kan forklare og diskutere dem på et mindre abstrakt plan enn ellers. Videre fungerer opplegget som eksamensforberedelse for studentene, i den forstand at de får trening i å håndtere den typen oppgaver som de kan forvente å måtte løse på eksamen, med veiledning fra storgruppelederen.

Opplegget har likevel svakheter. Vårt inntrykk er at samlingen tidvis blir en ren forelesning, der storgruppelederen (alene) går gjennom oppgaven. Dette er uheldig av flere grunner. Det kan

medføre at studentene blir passive mottakere av det de selv oppfatter som en fasit på hvordan oppgaven skal løses. Det er også en svært dårlig ressursbruk. Skal man tilby en slik enveis oppgavegjennomgang, kan én lærer gjøre dette i et auditorium, heller enn at en mer eller mindre lik gjennomgang holdes ti ganger i ti ulike storgrupper.

I praksis varierer graden av studentdeltakelse og diskusjon i storgruppene, avhengig av både den konkrete læreren og den konkrete studentgruppen. Men det tradisjonelle opplegget åpner i alle tilfeller for et forelesningslignende format, og selv i en gruppe med relativt god diskusjon vil det nær sagt alltid være mange som ikke bidrar aktivt og noen som faller helt utenfor.

Med basis i Biggs (1999) sin teori om sammenhengen mellom studentaktivitet og læring, har det vært vår ambisjon å lage et storgruppeopplegg som gjør graden av studentaktivitet (og graden av forelesning) mindre personavhengig. Målet har vært å fremtvinge aktiv tenking og læring hos samtlige av studentene i gruppen, noe som ifølge Biggs legger til rette for et dypere nivå av kunnskap og forståelse. Opplegget er utformet som et supplement til det tradisjonelle formatet – det er ikke ment å erstatte den klassiske oppgavegjennomgangen.

Videre har vi, basert på Meyer & Land sin artikkel om terskelbegreper, ønsket å bruke dette supplerende storgruppeopplegget til å rette oppmerksomheten mot de sentrale begrepene innenfor faget.

En del av det forventede læringsutbyttet av JUS112-kurset er at studenten «forstår innholdet av grunnleggende begreper» i familie- og arveretten. Videre er det fremhevet at studenten skal kunne anvende grunnleggende regler, særlig om blant annet «formuesforholdet mellom ektefeller og samboere», «det økonomiske oppgjøret mellom ektefeller ved separasjon og skilsmisse og mellom samboere ved samlivsbrudd» og «uskifte».

På dette grunnlaget hadde den siste storgruppen på kurset som formål å sikre studentenes forståelse av de helt sentrale begrepene om eiendomsrett, formuesordning, eneeie, sameie, felleseie og særeie. Det å forstå disse begrepene er altså i seg selv en del av læringsmålet med kurset, og er videre en forutsetning for å kunne anvende en rekke sentrale regler på dette rettsområdet.

Disse begrepene møter flere av kjennetegnene som Meyer & Land bruker om terskelbegreper. Kjennetegnene er at begrepet er transformativt, det vil si at forståelsen av det vil representere et skifte i studentens innsikt i faget, irreversibelt, kombinerende i betydningen at det avslører tidligere ukjente eller utilgjengelige sammenhenger, avgrenset og vanskelig. Begrepene om ulike formuesordninger og eierforhold i familieretten er helt grunnleggende for å forstå familieretten, og en innsikt i disse begrepene vil derfor representere et skille i studentens innsikt i faget. Begrepene er dermed transformative. Det vil også avsløre sammenhenger mellom rettsregler i familieretten og dermed være kombinerende. Særlig en forståelse av forskjellen på begreper relatert til eiendomsretten og begreper relatert til formuesforhold, og forholdet mellom disse, vil øke innsikten i faget og åpenbare sammenhenger i faget.

Begrepene viser seg også å være vanskelige for studentene å forstå, og dermed vanskelig å relatere til hverandre. De treffer på flere av de karakteristikkene av vanskelig tilgjengelig kunnskap som Meyer & Land (2003) beskriver. For det første er begrepene fremmede og til dels også det man kan karakterisere som språklig vanskelig tilgjengelig. F.eks. gir uttrykkene felleseie og særeie språklig sett uttrykk for å relatere seg til eiendomsrett, men er egentlig ulike formuesordninger og handler ikke om hvem som eier noe. Dette er kontraintuitivt og øker vanskelighetsgraden for å forstå begrepene. Det at begrepene ikke er intuitive gjør de også til fremmed kunnskap.

Endelig ønsket vi å gjøre bruk av det digitale responssystemet Socrative i undervisningen, blant annet motivert av BOPPPS-modellen beskrevet i punkt 2. Ingen av oss hadde noen nevneverdig erfaring med denne typen responssystemer fra før. Vi ønsket å teste ut Socrative som et verktøy for å gjennomføre 'pre-assessment' og 'post-assessment' som del av undervisningen. Vi valgte å bruke Socrative til dette i 8 av 10 grupper. I de to siste forsøkte vi å stille de samme spørsmålene gjennom bruk av spørreskjema. Begrunnelsen for dette var at vi ønsker å undersøke i hvilken grad bruk av digitale responssystem fungerte sammenlignet med en ikke-digital løsning. Ved å ha forberedt en ikke-digital løsning, hadde vi også noe å falle tilbake på dersom teknikken skulle svikte oss.

Vi valgte Socrative av flere grunner. For det første fordi dette ikke ville kreve at studentene måtte installere en app eller programvare på sine telefoner eller datamaskiner. Så lenge de hadde et verktøy med internettilgang, var det tilstrekkelig. Socrative fremstod også bedre egnet enn f.eks. Kahoot. Vi brukte en god del tid på å bli kjent med Socrative, for å kunne gi en innføring i bruken av dette til de øvrige storgruppelederne. Vi lagde også nye brukerkontoer for hver enkelt storgruppeleder, slik at vi kunne lagre resultatene fra quizene og enkelt samle inn data etter gjennomføringen.

#### **4. Beskrivelse av undervisningsopplegget og gjennomføringen av dette**

Undervisningsopplegget som vi utarbeidet for JUS112 kretser rundt sanne og usanne påstander, som studentene skulle vurdere og ta stilling til - både individuelt og i fellesskap.

I forkant av storgruppen fikk studentene skriftlig informasjon om opplegget og læringsmålene for storgruppen på kursets hjemmeside (Mitt UiB). De ble bedt om å forberede seg ved å lese om de nevnte begrepene i kursets hovedlitteratur og eventuelt i andre kilder. Videre ble studentene bedt om å lage et tankekart som viser forholdet mellom begrepene og deres rettslige betydning i familie- og arveretten, herunder hvilke lovbestemmelser/regler som aktualiserer de ulike begrepene. En av tankene bak øvelsen, var at studentene skulle gjøre seg godt kjent med innhold og struktur i ekteskapsloven og arveloven. Rammene for tankekartet ble opplyst å følge av emnets læringsutbyttebeskrivelse og hovedlitteratur. Tankekartet skulle tas med i storgruppen på papir og studentene fikk beskjed om å være forberedt på å vise det frem og forklare det for en medstudent. Studentene fikk også vite at flertallet av gruppene ville inkludere bruk av digitalt respons-verktøy (Socrative), noe som fordret at de tok med seg en enhet med nettilkobling, fortrinnsvis pc/mac, alternativt mobiltelefon.

Storgruppelederne fikk utførlig informasjon i et forberedende møte, samt skriftlig veiledning med en steg-for-steg-gjennomgang av hvordan vi ønsket at storgruppen skulle gjennomføres. Deler av denne veiledningen er inntatt like nedenfor.

\* \* \*

#### **Oversikt over opplegget**

##### **0. Møblering**

Før start møbleres rommet som et tradisjonelt klasserom: studentene skal sitte sammen to og to (ikke på lengre rekker).

- (i) Startquiz (ca. 20 min)
- (ii) Fremvisning og forklaring av tankekart (ca. 10 min)
- (iii) Samarbeidsoppgave (ca. 15 min i første time og ca. 10 min i andre time)
- (iv) Plenumsgjennomgang av samarbeidsoppgavene (ca. 20 min)

(v) Sluttquiz (10-15 min)

### **(i) Startquiz**

Studentene svarer på om en påstand knyttet til fagets grunnleggende begreper er sann eller usann og får vite om de har svart riktig eller galt. Formålet med quizen er primært at den skal gi studentene et læringsutbytte, men den vil også gi grunnlag for evaluering av læringsutbyttet (vi sammenligner andelen rette svar på startquiz og sluttquiz).

#### *Gjennomføring med Socrative*

Quizen gjennomføres ved at storgruppeleder leser den enkelte påstand på skjermen høyt, deretter svarer studentene. Vi tester her paratkunnskap, og det er ikke meningen at de skal bruke lang tid på å tenke eller bruke hjelpemidler. Når alle har svart klikker storgruppeleder på «How'd we do?». Svarfordelingen blir da synlig og korrekt svar er markert med grønn farge.

Dersom det er innslag av feil svar eller storgruppeleder ellers finner grunn til det (f.eks. fordi man kan anta at studenter har svart riktig på feil premiss eller det er grunn til å nyansere), stopper man opp og forklarer hvorfor et svar er rett eller galt. Man kan også variere ved å be studentene begrunne.

#### *Gjennomføring med avkryssingsskjema på papir:*

Studentene får utlevert skjema med alle påstandene, og krysser av på sann eller usann. Deretter samles svararkene inn før man tar en gjennomgang av fasiten + begrunnelse. Her vil storgruppelederen ikke ha tid til å sjekke hvor eventuelle misforståelser ligger og må gjøre en skjønnsmessig vurdering av hvilke svar som bør forklares/begrunnes. Eventuelt kan man be studentene gi et signal (f.eks. banke i bordet) underveis i gjennomgangen av fasit der de ønsker begrunnelse. I så fall bør man oppfordre til å gi signal ved enhver tvil, slik at terskelen ligger lavt.

### **(ii) Fremvisning og forklaring av tankekart**

Studentene viser frem og forklarer tankekartet sitt til den de sitter ved siden av. Dersom det er noen som ikke har tatt med tankekart, kan de bruke denne tiden på å supplere/foreslå forbedringer av medstudentens kart. Dersom ingen i paret har tatt med tankekart, kan de bruke tiden til å lage et i fellesskap.

Storgruppeleder kan vandre rundt i rommet og være tilgjengelig for spørsmål, herunder forsøke å danne seg et bilde av om studentene har lagt ned en innsats. Det er ikke lagt opp til noen oppfølging i plenum. Formålet med forberedelsesoppgaven, er å sikre at studentene faktisk bruker litt tid på å forstå begrepene og deres rettslige betydning før storgruppen. I tillegg kan tankekartet ligge framme og eventuelt være til hjelp i neste økt. Ved at studentene utfordres til å forklare begrepene for hverandre, vil de også utfordres på forståelsen av begrepene, ettersom det å presentere begreper innhold krever nettopp forståelse. Øvelsen kan dermed bidra til at studentene oppdager egne eller andres misforståelser og kan sammen komme frem til en økt forståelse gjennom diskusjon.

### **(iii) Samarbeidsoppgave**

Storgruppeleder deler ut ark med nye påstander til to og to studenter. Studentene får følgende oppgave:

*«Diskuter påstandene nedenfor med en medstudent og ta i fellesskap stilling til om de er sanne eller usanne, og hvorfor (finn det rettslige grunnlaget). Dersom påstanden uttrykker en hovedregel, skal dere identifisere vilkårene, samt unntak/reservasjoner og vilkårene for at unntaket kommer til anvendelse.»*

Studentene blir bedt om å notere korte svar på arket eller pc/mac. Svarene skal ikke leveres inn. Påstandene i denne økten er ment å gå utover det vi forventer at studentene har paratkunnskap om, noe som innebærer at de må bruke loven. Påstandene har oppmerksomheten rettet mot den rettslige betydningen til begrepene, særlig felleseie og særeie. Storgruppeleder skal være tilgjengelig for spørsmål mens studentene jobber med oppgaven.

#### **(iv) Plenums gjennomgang av samarbeidsoppgavene**

Før gjennomgangen bør storgruppelederen ha dannet seg et bilde av hvor langt studentene har kommet. Dersom man opplever at man har tilstrekkelig med tid, bør studentene svare og begrunne. I motsatt fall (eller mot slutten) kan storgruppeleder gå relativt raskt gjennom fasiten.

#### **(v) Sluttquiz**

Sluttquizen gjennomføres på samme måte som start-quizen, bortsett fra at dette er ren testing – uten noen gjennomgang av fasit. Dersom man stoppet før man hadde gått gjennom alle påstandene under startquizen, stopper man sluttquizen samme sted.

\* \* \*

Storgruppelederne ble bedt om å holde tidsskjemaet for de fire delene av opplegget. Samtidig ble det understreket at innenfor den enkelte økt, var det ikke nødvendig (og heller ikke et mål) å komme gjennom alle påstandene. Tvert imot ble storgruppelederne oppfordret til å prioritere en grundig behandling av påstander og temaer som studentene strevde med å få tak på, fremfor å rekke gjennom alt. Faglig fruktbare diskusjoner med høy grad av studentdeltakelse bør i liten grad stoppes. En viss progresjon må likevel sikres, og det å finne den rette balansen må nødvendigvis overlates til storgruppelederens gode skjønn.

Videre ble storgruppelederne bedt om å samle inn alt skriftlig materiell og sende digital rapport fra begge quizene til den kursansvarlige, eventuelt levere innsamlede avkryssingsskjema.

Formålet med å samle inn skriftlig materiell, var erfaringer med at materiale som blir brukt i undervisningen ved fakultetet ofte ender med å bli kopiert og distribuert i studentmassen. Dette kan være ødeleggende for gjenbruksverdien. Dersom kommende kull får tilgang til slikt materiale (i dette tilfellet listen over påstander, med nedtegnet fasit) før opplegget gjennomføres i storgruppe, vil det være til dels ødeleggende for hensikten. Det vil da være fullt mulig å lære seg hvilke påstander som er sanne og usanne, uten av man nødvendigvis har forstått hvorfor.

Rapport fra quizene, hvor andelen rett og feil svar fremgår, hadde som formål å gi grunnlag for en del av evalueringen av opplegget.

## **5. Evaluering av tiltaket**

Evalueringen av tiltaket bygger på (i) tilbakemeldinger fra enkeltstudenter og storgruppeledere, (ii) tilbakemeldinger fra studentrepresentanter i referansegruppemøte, (iii) tilbakemeldinger i svar på spørreundersøkelse blant studentene og (iv) resultater i start- og sluttquiz. Tiltaket evalueres som et supplement, ikke et alternativ, til det tradisjonelle undervisningsopplegget i storgrupper.

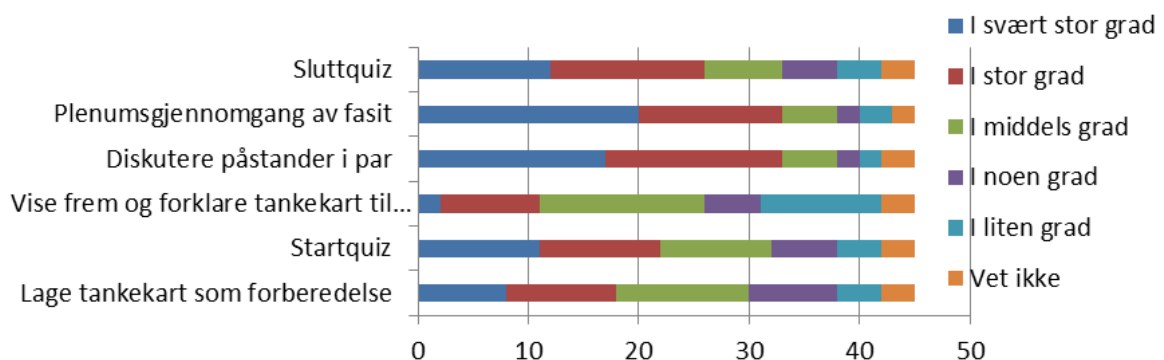
Studentene ble orientert om at opplegget utgjorde en del av et pedagogisk utviklingsprosjekt og de ble oppfordret til å gi tilbakemeldinger. Vi mottok bare to oppfølgende henvendelser pr. e-post:

*- Synes forresten storgruppen i dag fungerte utmerket til å rette fokus på sentrale deler av faget og å gjøre oppmerksom på detaljer som kan gi store utslag.*

- Synes siste storgruppe fungerte bra, både for å få oversikt i en sentral del av faget og for å luke ut unødvendige misforståelser. Både quiz og tankekart hadde likeverdige bidrag til dette. Har registrert at ikke alle likte ordningen med tankekart, men tenker at en slik misnøye er uproblematisk så lenge tankekart kun er sterkt oppfordret. Hvis man overhodet ikke får noe utbytte av tankekart vil man jo da slippe, mens resten kan utforme og sammenligne tankekart.

På referansegruppemøtet avholdt den 7. juni 2019 møtte 10 av 30 arbeidsgrupperepresentanter. Hver av disse representerer en arbeidsgruppe på 10-12 studenter og alle storgruppene var representert i møtet. Tilbakemeldingene på storgruppen var gjennomgående positive. Det ble uttalt at opplegget skapte aktivitet, var kjekt og gav stort læringsutbytte. Et par kommenterte at de ønsket seg mer tid til denne typen undervisning fordi de ikke kom gjennom alt og én av representantene mente at man gjerne kunne hatt et slikt opplegg i to av de fire storgruppene. Noen mente at man burde lagt et slikt opplegg til en tidligere gruppe, fordi det var velegnet til å få en del grunnleggende brikker på plass. Representantene i referansegruppen kommenterte i hovedsak det samlede opplegget, og sondret ikke mellom de ulike elementene.

Etter eksamen ble det gjennomført en anonym, digital spørreundersøkelse blant studentene. Her tok vi inn en separat del som spesifikt knyttet seg til 4. storgruppe. 45 studenter besvarte spørsmålene (til sammenligning avla 390 eksamen). Også i denne undersøkelsen var tilbakemeldingene relativt positive, men med noe variasjon knyttet til de ulike elementene. Studentene ble bedt om å vurdere og svare på «i hvor stor grad» de enkelte elementene «bidro til din læring på dette kurset». Vi fikk følgende svar:



Elementene som gav det høyeste opplevde læringsutbyttet, var plenumsgjennomgangen av påstandene som ble besvart i startquizen og samarbeidsoppgaven hvor studentene to og to diskuterte de mer komplekse påstandene. Vi kan med støtte i litteraturen anta at læringsutbyttet av plenumsgjennomgangen har en sammenheng med studentenes egne diskusjoner i forkant (Lycke 2016 s. 178). Lavest opplevd læringsutbytte gav seansen hvor de skulle vise frem og diskutere tankekart med en medstudent, mens det å lage tankekartet fikk en noe høyere score.

Studentene fikk også anledning til å kommentere i fritekst. Flertallet av disse var i hovedsak positive til opplegget, og en del inneholdt innspill til forbedringspunkter:

- Likte opplegget på siste storgruppe.

- Jeg synes den siste storgruppen var god, men den kunne kommet litt tidligere i kurset. Ettersom det er ganske basic ting som var tema på gruppen. Ikke helt i starten, da tror jeg ikke man har så mye utbytte av den, men midt i kurset.

- Synes siste storgruppe med tankekart og spørsmål var veldig bra. Likte spesielt oppgavene vi fikk på ark hvor vi måtte finne rettsgrunnlaget som støttet usann/sann-svaret. Kunne brukt mer tid på dette og mindre tid på Socrative som ikke ga like stort læringsutbytte.

- Veldig bra gjennomføring, bidro til å skape en tydelig sammenheng mellom ulikhetene i faget og en bredere og tydeligere forståelse for det som er gått igjennom. Synes det var bra at storgruppeleder gikk så nøye gjennom fasitene og bestemmelsene som han gjorder, da det gjorde at man lærte mer enn å bare krysse av det man trodde. Kunne ønske flere av kursene hadde en slik "oppsummering" storgruppe der man trakk de større linjene i kurset.

- Trur eit slikt opplegg vil kunne fungere godt som eit supplement til ordinær undervisning.

- Mer av dette!

- Synes siste storgruppe med sant/usant-påstander var veldig bra! Da fikk man en rask gjennomgang av store deler av pensum, og så de "store linjene". Synes også quizen var bra, men var unødvendig å ha den to ganger. Tankekart var greit, men fikk ikke så mye ut av det.

- Fjerde storgruppesamling var den samlingen som i størst grad bidro til læring og oppklaring av eventuelle uklarheter. Opplegget var godt gjennomført og bidro til at jeg opplevde at flere løse tråder i faget plutselig ga mye mer mening, og samlingen bidro godt til å forsterke helhetssynet på faget og de ulike temaene vi var innom gjennom kurset. I vår gruppe diskuterte vi de ulike påstandene underveis, og vi diskuterte spørsmål som oppstod rundt de ulike påstandene. Det var et opplegg som for min del hjalp utrolig mye i forkant av eksamen.

- Jeg likte veldig godt at du ble «tvunget» til å lage noe mer visuelt, både for seg selv og andre, og merker at tankekart fikk på plass en struktur klarere for meg. Godt pedagogisk opplegg og fin gjennomføring.

- Positivt.

- Var dessverre ikke tilstede på siste samling, men opplegget virker svært pedagogisk sammenlignet med alt annet på jussen. Så pluss poeng for det.

Tre av kommentarene ga uttrykk for at opplegget ikke bidro i noen særlig grad til læring:

- Det var en fin gjennomgang, men spørsmålene var imidlertid veldig lette for de som faktisk hadde forberedt seg til timen.

- Skulle heller vært brukt til å gå gjennom flere praktikumsoppgaver.

- Grei gjennomgang, men ikke spesielt nødvendig eller hjelpsom mtp.eksamen.

Tilbakemelding fra storgruppelederne var at de opplevde dette som ei kjekk gruppe med mye aktivitet og at de opplevde det som overkommelig/enkelt å bruke Socrative på tross av at de ikke hadde erfaring med det fra før.

### **Våre refleksjoner**

Erfaring viser at studenter ofte gir positive tilbakemelding på undervisningsformer som de opplever som behagelige. Det er i så måte betegnende at tradisjonelle forelesninger ved vårt fakultet ofte scorer høyt på studenttilfredshet, selv om en rekke studier viser at passiv mottagelse ikke gir det beste læringsutbyttet, i hvert fall ikke når det kommer til den dypere forståelsen av et emne. For jusstudenters vedkommende må man også ta i betraktning at mange (kanskje de aller fleste) er svært eksamensorienterte. I dette ligger at enhver aktivitet som ikke på en klar måte har direkte overføringsverdi til oppgavetyper som skal håndteres på eksamen, oppleves som dårlig tidsbruk.



Tilbakemeldinger fra studentene er dermed en usikker kilde til å kunne slå fast hvordan undervisningen påvirket læringsutbyttet. Studentevalueringen er likevel av interesse, og for dette konkrete prosjektet er det kanskje også det beste målet vi har tilgjengelig.

I det følgende ønsker vi å legge til våre egne refleksjoner knyttet til vurderingen av læringsutbyttet og utviklingsprosjektet for øvrig, som i alle fall delvis sammenfaller med budskapet fra studentene.

Man kunne tenke seg at kombinasjonen av startquiz og sluttquiz var egnet for å måle læringsutbyttet, men vår vurdering er at dette ikke nødvendigvis er tilfellet. Årsaken er at vanskelighetsgraden kan ha vært ulik selv om dette ikke var tilsiktet. Vi forsøkte å dekke de samme temaene og begrepene på sluttquizen som på startquizen, men med andre formuleringer for å unngå at studentene bare svarte det de husket fra startquizen. Vårt inntrykk er at dette ikke fungerte helt etter hensikten, og vi mistenker at vanskelighetsgraden på noen av påstandene på sluttquizen ble høyere enn på startquizen, og dermed ble quizen langt på vei uegnet som mål på endring i kunnskap og forståelse etter undervisningen. På denne bakgrunnen har vi ikke laget en sammenstilling av resultatene på start- og sluttquiz.

Bruken av en quiz innledningsvis fungerte bra for å finne ut hva studentene kan og ikke kan, og underviseren kunne da følge opp med forklaringer og/eller diskusjoner om begreper eller temaer som ikke er forstått. Ved å bruke et responsverktøy som Socrative, får underviseren umiddelbar tilbakemelding på eventuelle misforståelser eller manglende kunnskap, og kan adressere disse. Vi har også erfart at dersom den emneansvarlige ønsker at de som underviser skal benytte seg av et responsverktøy, så er det en stor fordel om det legges til rette for at dette kan gjøres så enkelt som mulig av den enkelte underviser.

Videre er det vår vurdering at sluttquiz neppe bør prioriteres ved fremtidig undervisning av denne typen, i alle fall i den form vi benyttet oss av sluttquizen her. Vårt inntrykk er som nevnt at det å stoppe opp underveis og diskutere de ulike påstandene var verdifullt. En «ren» testquiz uten en slik oppfølging, har antakelig en mer begrenset verdi som læringsaktivitet, samtidig som den stjeler tid. Et mulig alternativ kan være at en sluttquiz gjøres tilgjengelig for studentene i ettertid, slik at de på egen hånd kan teste sin egen forståelse.

Vårt opplegg med sann eller usann påstand avslørte viktigheten av et høyt presisjonsnivå på påstandene, når tanken er at man skal ha bare et rett svar. Samtidig viste det seg at påstander som (utilsiktet) var upresise, og som dermed kunne tolkes på ulike måter, skapte gode diskusjoner blant studentene. Etter vår oppfatning kan dermed læringsutbyttet ved en slik oppgavetype bli høyt, ganske uavhengig av presisjonsnivå. Hovedmålsetningen med dette prosjektet var å oppnå økt studentaktivitet som igjen skulle føre til økt forståelse for sentrale begreper i familieretten. Vi er sikre på at vi oppnådde økt studentaktivitet, ettersom dette er enkelt å måle. Det er større utfordringer knyttet til å måle utbyttet av undervisningen. Tilbakemeldingene fra studentene er imidlertid relativt positive, og det tar vi med oss.

Endelig er det vår vurdering at undervisningsopplegget som vi har prøvd ut, har overføringsverdi til andre kurs på masterprogrammet, som et *supplement* til tradisjonell oppgavegjennomgang. Vi konsentrerte oss i stor grad om sanne og usanne påstander, men tilsvarende opplegg kan naturligvis utformes på andre måter, for eksempel med JA/NEI-svar, korte svar i fritekst osv. Uavhengig av hvordan oppgavene formuleres, ser vi for oss at visse grep kan tas for å forbedre opplegget – i tråd med en del av tilbakemeldingene som vi fikk.

Et av disse forbedringspunktene, er å implementere deler av undervisningsopplegget på flere storgrupper, i stedet for å dedikere en hel samling på 2x 45 minutter til dette «alternative»

opplegget. Særlig kan det være hensiktsmessig å bruke tankekart og kartleggingsquiz i en tidlig storgruppe, med sikte på å hjelpe studentene til å danne seg et oversiktsbilde over emnets ulike bestanddeler og forholdet mellom disse. I lys av egne observasjoner og studentenes tilbakemeldinger, heller vi også i retning av at utarbeidelse av tankekart kan gis som forberedelsesoppgave, uten gjennomgang i selve storgruppen.

Ved en slik tilnærming, vil det være nærliggende å bruke den første gruppesamlingen til å fokusere på oversikt og grunnleggende utgangspunkter, mens man i en av de siste gruppesamlingene går i dybden på mer krevende terskler for forståelse av faget.