

Tiltak for utvikling av SOS301 Sosiologisk analyse våren 2021

Av Kristoffer Chelsom Vogt

Innledning

Jeg overtok emneansvar på SOS301 Sosiologisk analyse våren 2020, og kjørte da kurset som det var blitt gjort før. Etter å ha samlet erfaringer, gjennomførte jeg våren 2021 flere større endringer i det pedagogiske opplegget. I dette essayet vil jeg beskrive disse endringene, forklare deres forankring i relevant pedagogisk/didaktisk teori og drøfte resultatet.

Kurset SOS301 har lenge vært en utfordring (noe av en hodepine) for både studenter og undervisere. Det har vanligvis ca. 20 studenter og er det siste i kursdelen av master i sosiologi ved UiB. Studentene forventes her å mestre ferdigheter på aller høyeste nivå av kompleksitet og abstraksjon. På SOS301 skal alle trådene fra studieløpet trekkes sammen, i kontrast til tidligere kurs hvor spørsmål om teori, metode og substantiv/tematisk forskning i stor grad blir behandlet hver for seg. Her er fokus på å forstå sammenhengene mellom teori og empiri, og på hvordan ulike typer påstander og argumentasjon om samfunnet blir utviklet og underbygget.

Min generelle tilnærming ved overtakelse av kurs kan betegnes som konservativ, i den forstand at jeg er varsom med å gjøre endringer før jeg vet gjennom erfaring hvordan det gamle opplegget fungerer. Som Edmund Burke (1793/1968) påpekte i sin kritikk av den franske revolusjon; å endre er ofte synonymt med å ødelegge, og i endringsprosesser gjelder det derfor å ta seg god tid, slik at en ikke ødelegger noe som er verdt å bevare. Etter å ha kjørt 301-opplegget tilnærmet slik det har vært i flere tiår i 2020 slo det meg at mye av det jeg hadde lært på UNIPED basismodul kunne være relevant i den videre utviklingen av kurset. ... Det overordnede målet – at studentene skulle gjøres i stand til å analysere sammenhenger mellom teori og empiri i sosiologiske analyser – kunne kanskje frembringes gradvis gjennom trening på et sett av ferdigheter på et lavere nivå av abstraksjon og kompleksitet?

Denne teksten er ikke ment å fremstå som en endelig løsning på 301-«problemet». Det å lære studenter ferdigheter på de høyeste nivå av kompleksitet og abstraksjon er en evig utfordring som ulike undervisere vil møte på ulik måte. Teksten er snarere ment som et eksempel på at denne typen undervisningsproblemer kan gjøres til gjenstand for undersøkelse, analyse og ideelt sett; kollegial dialog (Bass 1999).

Data

Grunnlaget for analysen som her fremsettes er tredelt. 1. Jeg har benyttet meg av notater fra det som kan kalles min pedagogiske dagbok, en slags refleksjons-logg hvor jeg kontinuerlig noterer hvilke pedagogiske grep (og hvilket pensumtekster etc.) jeg gjør bruk av i undervisningen, og hvordan disse fungerer i praksis. Her noterer jeg umiddelbart etter hver undervisningsøkt, ofte med spontane forslag til hvordan opplegget kan forbedres. Min pedagogiske dagbok har i denne sammenheng tjent som en skriftlig kilde til mine tanker underveis i prosessen som beskrives, både om hva som motiverte omlegningene og hvordan de fungerte i praksis. 2. Jeg har i tillegg enkelte steder brukt mine egne forelesningsnotater og kunngjøringer på mitt.uib.no som kilde til informasjon om hvilke instruksjoner osv. som ble formidlet til studentene. 3. Tilbakemeldinger fra studentene underveis i semesteret, og fra evalueringen etter siste forelesning, er også en viktig del denne tekstens grunnlag.

Opplegget slik det var forut for endringene

Kurset har lenge hatt en todelt struktur hvor studentene har lest en felles monografi, diskutert den på seminarer og så skrevet en lengre obligatorisk oppgave (3000-4000 tegn) hvor de har gjort bruk av det øvrige pensum til å analysere «forholdet mellom teori og empiri» i fellesboken. Derpå ble samme prosedyre fulgt med en selv-valgt monografi, hvor studentene kunne velge fra 3-5 monografier som emneansvarlig hadde valgt ut. Studentene har pleid å få en skriftlig kommentar på den obligatoriske oppgaven om fellesboken, og deretter en på utkastet til eksamensessay om den selv-valgte monografien.

Kurset har av mange studenter blitt opplevd som uklart og overveldende. Som en student skrev i evalueringen etter at jeg hadde hatt emneansvar første gang; «Undervisningen startet med å være lite konkret på hva faget egentlig handlet om». En gjenganger i omtalen av kurset fra kolleger som har hatt emneansvar før har vært, som Biggs (1999:63) har formulert det, «I

taught them, but they didn't learn it». Mitt hovedinntrykk har vært at noen studenter har fått meget stort utbytte av kurset slik det var, inkludert meg selv da jeg var student, men at (for) mange har fått middels/lite utbytte.

Teori

Mitt første semester som emneansvarlig på SOS301 gjennomførte jeg kurset tilnærmet likt som det hadde vært gjort av tidligere emneansvarlige. Halvparten av studentene svarte på evalueringsskjemaet på slutten av semesteret. Av disse var flertallet fornøyd eller svært fornøyd, men det var også et mindretall som i ulik grad var misfornøyd. En kan vanskelig gjøre alle til lags, men dette overordnede resultatet, sett i sammenheng med de mer detaljerte tilbakemeldingene i evalueringen, fortalte meg at her var behov for endringer. De følgende innsikter fra den pedagogisk/didaktiske teori som jeg fikk kjennskap til gjennom samlingene og øvelsene på UNIPED basismodul ble nyttige i revideringen av kurset:

Teksten «What students do» av Biggs fremsto som relevant i revideringen av undervisningsopplegget. Biggs (1999:63) sier der blant annet at. «It's not what teachers do, it's what students do that is the important thing». Dette ansporet meg til å vurdere endringer i hva jeg fikk studentene til å gjøre. Det ledet meg mot en erkjennelse av at kursets utfordringer ikke nødvendigvis kunne løses gjennom utskifting av pensum, eller ved bare å gi bedre forelesninger. Vesentlige endringer i aktivitet, og dermed også formelle endringer i obligatoriske studiekrav, var tiltrengt.

Biggs (1999) argumenterer også overbevisende om gevinstene ved å arbeide mot en bedre indre sammenheng mellom ønsket læringsutbytte, undervisningsformer og vurderingskriterier (Biggs 1999). Læringsmål bør ifølge Biggs brytes ned i mindre bestand-deler, presenteres for studentene ved oppstart, og i siste instans danne grunnlag for vurdering i slutten av semesteret. Dette fikk meg til å tenke at jeg våren 2021 burde avklare ved oppstart av undervisningens oppstart ikke bare kursets overordnede formål, men også et sett av mer avgrensede ferdigheter som studentene ville bli forventet å mestre. Biggs inspirerte dermed til å ikke se læringsmål først og fremst som tidkrevende formalia, men som verktøy som kan brukes aktivt til å gi retning, trygghet og forventningsavklaring på alle stadier av undervisningsopplegget.

I spesifiseringen av ferdigheter var SOLO-taksonomien til stor inspirasjon (Biggs og Collis 1982). Tanken som ligger under SOLO-taksonomien er at forståelse er hierarkisk, ved at kunnskap og ferdigheter også på høyere abstraksjonsnivå bygger på kunnskap på lavere nivå, helt ned til enkel faktakunnskap. Dette var nyttig som en påminnelse om at også den typen abstrakte og komplekse ferdigheter som SOS301 søker å utvikle (forstå sammenhenger mellom teori og empiri) må underbygges av enklere og mer avgrensede ferdigheter på lavere nivå. Denne fikk meg til å innse at jeg ved første gangs undervisning på SOS301 kanskje hadde tilnærmet seg det øverste nivå av kompleksitet og abstraksjon for direkte, uten først å sikre at de nødvendige mer grunnleggende ferdigheter var på plass. Det nye undervisningsopplegget ble i tråd med en slik trappemodell konsentrert omkring mengdetrening på ferdigheter på nest høyeste abstraksjonsnivå. Dette ble vurdert som et ok sted då starte, gitt at dette er et masterkurs, og et egnet trinn å starte videreutviklingen av de relevante forkunnskaper som kursets studenter med rimelighet kunne forutsettes å ha.

Inspirert av litteratur om “desirable difficulty” (Bjork og Bjork 2020) ønsket jeg også å få studentene til å ikke bare arbeide mer med kurset, men raskt komme i gang med å «streve» med planlagte aktiviteter som ville kunne bidra til å utvikle de fire ferdighetene. Begrepet «desirable difficulty» (ønskelige vanskeligheter) viser til verdien av å øve på ferdigheter som er vanskelig å utvikle. Tanken kan sies å være beslektet med Vigotskys klassiske læringsteori, og da særlig hans ide om en sone for proksimal utvikling (Yasnitsky 2018). En ettåring kan ikke lære å løpe samtidig som hun lærer å gå, men kanskje kan hun ved øvelse ta noen flere skritt, litt raskere, for hver uke som går?

Inspirasjon fra student-evalueringer

I tillegg til inspirasjon fra denne teori-litteraturen lyttet jeg til de detaljerte svarene fra fjorårets anonyme student-evaluering (gjennomført via survey exact). En meget konstruktiv student hadde der skrevet: «Personlig liker jeg at vi skulle analysere en hel bok. Men kanskje ikke nødvendig med to bøker?». Den samme studenten skrev også «Hva med en løsning der pensumslitteratur leses og mindre artikler analyseres samtidig i et par måneder (si tre-fire mindre analyseoppgaver), før siste oppgave (hjemmeeksamen) var en lengre oppgave med muligheter til førsteutkast etc.» Dette inspirerte meg til å kutte den store (3000-4000 ord) obligatoriske oppgave om fellesboken og i stedet innføre 3 stk mindre (1000 ords) oppgaver om ferske fagartikler som studentene kunne velge fra en liste av ti artikler som jeg satte opp.

Studentene skulle med den nye planen altså få skriftlige kommentarer først på tre obligatoriske oppgaver skrevet (med tre ulike oppgavetekster) om argumentasjonen i ulike artikler, og til slutt på et utkast til eksamensessay. Dette innebar en økt tidsbruk på kommentering fra min side. Grunnen til at jeg likevel valgte å gjøre det var at fjorårets studenter hadde fremhevet de skriftlige kommentarene som det mest verdifulle og unike med hele kurset. De hadde skrevet ting som at: «Jeg fikk utfyllende kommentarer på obligatorisk oppgave og utkast til hjemmeksamen. Disse kommentarene var utrolig viktige for meg i mitt arbeid og hjalp meg å forstå pensum bedre. Gjennom min mastergrad i sosiologi har jeg aldri fått mer utfyllende kommentarer på mitt arbeid. Jeg setter veldig stor pris på dette og skulle ønske at flere av de sosiologiske fagene jeg har hatt inkluderte en slik tilbakemelding når jeg ser hvor mye jeg har lært av det».

Den nye planen

I tråd med ovenstående ble det altså gjennomført omfattende endringer, særlig i første del av kurset. Målet med denne delen ble nå ikke bare å få dem til å «forstå» pensum, men å sikre at alle (også de svakeste studentene som fant kurset vanskeligst) skulle få mengdetrening i fire ferdigheter. De fire ferdighetene, som kan betraktes som å være på nest høyeste abstraksjonsnivå i SOLO-taksonomien, var som følger (slide fra første forelesning):

Hva dere skal kunne gjøre

Forelagt en sosiologisk undersøkelse, skal dere kunne **identifisere og drøfte**:

- Hva undersøkelsesenheter analyseres som tilfeller av (**cases of**)
- Hvordan sentrale **begrep** introduseres, utvikles og brukes
- Hvilken betydning **forskerposisjoner og verdivurderinger** har for analysen
- Hvordan ulike typer **utvalgslogikk og komparasjon** (implisitt og eksplisitt) brukes som verktøy i sosiologiske undersøkelser

Første del av kurset, som forløp fra slutten av januar til midten av april (påske) ble delt inn i fire bolker med ett ferdighetsmål for hver del. I tråd med Biggs (1999) var fokus altså nå hele veien på det de ved kursets slutt (ved vurdering) ville bli forventet å kunne *gjøre*. En svært overordnet evne (evnen til å forstå forholdet mellom teori og empiri) ble på denne måten brutt ned/opp i flere mer avgrensede og håndterlige ferdigheter som kunne oppøves etter tur gjennom ulike studentaktiviteter. Den viktigste aktiviteten, obligatorisk oppgaveskriving, ble også endret. I den obligatoriske oppgaven skulle de nå ikke skrive om en fellesmonografi, men analysere en/to eksempel-artikler som jeg hadde valgt ut, og dermed få øvelse på ferdigheten som var i fokus i den aktuelle bolken av kurset.

Målet var at disse omlegningene skulle gi en økt grad av samsvar (constructive alignment, Biggs 1999) og forhindre at studenter opplevde å skulle lære alt-på-en-gang, å bli kastet ut på dypt vann overlatt til seg selv, store deler av semesteret. Samtidig ville jeg øke mengden mengden trening, og tilbakemelding, på de nøkkelferdigheter som jeg vurderte som nødvendige forutsetninger for tilegnelse av kursets overordnede mål.

Gjennomføringen

Oppstarten

I oppstarten av undervisningen, på introduksjonsforelesningen i januar, hentet jeg inspirasjon fra det som står om stadiet «Bridge-in» i kurslitteraturen (BOPPS 2019). Der blir det foreslått at det kan være bra å starte første undervisningen med en «startling statement» som fanger studentenes oppmerksomhet og samtidig presenterer kursets kjerne. Jeg foreslo her for studentene at SOS301 var for sosiologi-utdanningen som obduksjons-kurs var for medisinstudentene. For at det ikke skulle bli for «startling» valgte jeg et ikke alt for grafisk (blodig) bilde til å illustrere. Startet med bildet av Vesalius som i 1543 gjennomførte verdens første offentlige obduksjon. Jeg sa omtrent dette; «I kursets første bolk skal dere lære å identifisere og drøfte casing (hva undersøkelsesenheter blir analysert som tilfeller av), la oss si det er som hjernen. I neste ferdighet vi skal øve på å identifisere og drøfte begrepsbruk og begrepsutvikling, la oss si det er de skalpell-ferdigheter dere trenger for å dissekere hjertet». Slik fortsatte jeg med analogier til fordøyelsessystemet og lemmene. «Når dere i eksamens-essayet skal skrive en større obduksjonsrapport vil dere ikke nødvendigvis trenge å skrive om alle kroppsdelene. Det vil fort bli oppramsende og poenngløst. Dere vil da fokusere på de hvor dere finner noe som er interessant og viktig å gripe fatt i når det gjelder akkurat deres selv-valgte monografi. Men for å kunne klare å gjøre en slik identifisering (av hva som er interessant og viktig) må vi frem til da (i første del av kurset) øve på å dissekere alle delene».

Dette bildet av kurset som et kurs i obduksjon ble videreutviklet i dialog med studentene. En student spurte om ikke hvordan noe er skrevet også er viktig. Til dette svarte jeg: «ja, det er selvsagt veldig viktig, men det skriftfaglige, lære om retorikk osv, kan vi i denne sammenheng betrakte som huden. Inspeksjon av huden kan gi viktige indikasjoner ved obduksjon, men for å få et helhetlig bilde av hva som har skjedd (hvordan den foreliggende sosiologiske analysen egentlig har blitt gjennomført), må vi ganske raskt skjære gjennom huden. Da er det fire ulike skalpeller (ferdigheter) dere må øve på å bruke. Det å si om en tekst er velskrevet eller ikke er, ikke ulikt det å kunne identifisere skader/misfarging i huden, noe mange kan gjøre. Det som er vesentlig for dere som SOS301-studenter (slik dødsårsaken er særlig interessant for rettsmedisineren) ligger vanligvis mye lengre inne». Spørsmålet fra studenten ansporet på denne måten til en inspirert videreutvikling av de ideene jeg hadde forut for undervisningen. Dette illustrerer hvordan det å arbeide i en kombinert stilling (som inkluderer både forskning og undervisning) er ikke bare gir muligheter for forskningsbasert undervisning, men også for undervisningsbasert forskning.

Forelesningenes utforming og rolle

Over flere tiår har mange stilt spørsmål ved forelesningen som undervisningsform. Fra denne omfattende litteraturen tok jeg inspirasjon fra Raaheim (1985:7) sin overordnede konklusjon: «Med enkle midler kan det iblant lykkes å gjøre forelesninger... til en meningsfull undervisningsaktivitet, som fortsatt kan ha sin berettigelse ved et moderne universitet». Inspirert av dette, sammen med Biggs sin oppfordring til økt fokus på hva studentene «gjør», la jeg opp til en hyppig veksling mellom rene forelesning og mer student-aktive undervisningsformer.

De to forelesningene i hver av de fire bolkene var utformet med ulike siktemål. Den første i hver bolk (tilsammen 4 stk) lignet mest på tradisjonelle forelesninger. Her presenterte jeg hovedpoeng fra pensum. Målet mitt var å raskt gjøre dem i stand til å gjennomføre den påfølgende obligatoriske oppgaven, som de skulle levere allerede senere samme uke. Jeg oppfordret dem i forkant av første forelesning i hver bolk til å lese det oppsatte pensum. I tråd med tidligere erfaringer var det imidlertid mitt inntrykk at denne oppfordringen ikke var spesielt vellykket. Noen få virket til å ha lest ordentlig på forhånd, men jeg gjennomførte likevel forelesningene på en måte som ikke forutsatte forhåndslesning for å henge med.

Studentaktiviteten i disse (fire) første forelesningene i hver bolk var i stor grad avgrenset til at jeg oppfordret til spørsmål fra studentene underveis og på slutten. For å hjelpe dem å komme på spørsmål, og å sette ord på ting de ikke forsto, gjorde jeg bruk av tilfeldig tildelte breakout-rooms underveis i forelesningene, hvor de i 5-10 minutt, tre og tre, skulle komme frem til ting som var uklart, og som de ville spørre om i plenum. Jeg «gikk» mellom breakout-rommene og lyttet og svarte på spørsmål.

Jeg gjorde flere ganger studentene oppmerksom på hvor lite kunnskap som egentlig "sitter" etter 2 timers forelesning. Jeg sa på slutten av flere av disse fire tema-introduksjonsforelesningene ting som for eksempel. «Ok, nå har dere sittet og hørt på meg snakke. Men slikt lærer man dessverre overraskende lite av. Det er derfor helt nødvendig at dere gjør en skikkelig innsats med den obligatoriske oppgaven. De ferdighetene dere skal tilegne dere på SOS301, må jobbes inn gjennom øving/mengdetrening. De er ikke noe dere kan lytte dere frem til».

Den andre av de to forelesningene i hver av de fire bolkene var mer preget av student-aktivitet og liknet mindre på en tradisjonell forelesning. Jeg hadde da siden forrige forelesning kommentert deres obligatoriske oppgaver og kunne starte med å vise frem flotte poeng og oppklare utbredte misforståelser fra oppgavene. Dette ble gjort i anonymisert form i plenum. For å oppnå ytterligere mengdetrening brukte jeg tre typer øvings-aktiviteter i forelesningene (øving på kronikker, repetisjon gjennom bruk av quiz, og «debatt-stafett»):

Øving på kronikker

I den første av de fire oppfølgingsforelesningene var det ferdigheten til å kunne identifisere og drøfte case og casing som var i fokus. Studentene hadde på dette tidspunkt allerede skrevet en obligatorisk oppgave hvor de hadde identifisert og drøftet casingen i en/to vitenskapelige artikler. For å tilrettelegge for ytterligere øvelse la jeg i forelesningen opp til at de skulle gjøre det samme i kronikker. Her delte her opp i 5 breakout rooms, tildelte hver gruppe (på ca. 3-4 personer) en kronikk hver, og delte ut konkrete spørsmål som de skulle diskutere og presentere svar på i plenum i etterkant av gruppearbeidet.

Syv spørsmål om case og casing en tilfeldig valgt kronikk:

Normal

1. Hva er analyse-enheten(e) i kronikken?
2. Hva er casingen = hva blir analyse-enheten(e) betraktet som et tilfelle av?
3. Finnes her flere casinger - eventuelt **flere «lag» av casinger**?
4. Hvilke **«undersøkelser»** ligger bak casingen?
 - Hvilke «metode» (og utvalgsstrategi/kriterier) ble brukt i undersøkelsen?
 - Er casingen informert av en slags «teori» (en bestemt type forståelsesramme) som ser ut til å ha eksistert forut for den aktuelle «undersøkelsen»?
5. Er her tegn til **strid** om casing = er her uenighet om hvorvidt noe bør betraktes som et tilfelle av noe?
6. Kan dere (evt.) se for dere en **alternativ casing**? Ut fra informasjonen som fremkommer, kunne samme analyse-enhet (med fordel) blitt analysert som tilfelle av noe annet?
7. Hva kan **kronikken i seg selv** sies å være et tilfelle av?

I etterkant av denne undervisningsøkten ba jeg om tilbakemelding på hvordan det hadde fungert, og om dette var noe de kunne tenke seg å gjøre igjen. Her kom mange entusiastiske svar og i min pedagogiske dagbok noterte jeg at de sa: «JA!! Mer av dette. Kjempegøy og lærerikt». Det ble samtidig bemerket at det kanskje ville vært enda bedre om vi hadde brukt færre kronikker, og om disse hadde blitt distribuert på forhånd. Disse endringene ville gitt den

fordel at etablerte noen felles referansepunkt for diskusjonene i plenum. Jeg gjorde meg i tillegg egne notater om hvilke av de utvalgte kronikkene som hadde fungert godt og mindre godt til formålet.

Bruken av quiz.

Den andre forelesning i andre bolk ble også i hovedsak viet oppklaring fra min side. Hva det var behov for å oppklare ble vurdert basert på lesning av oppgavene jeg hadde kommentert i dagene opp mot forelesningen. I tillegg ønsket jeg å prøve ut en ny student-aktivitet som kunne gi øvelse på ferdigheten som nå var i fokus (evnen til å identifisere og drøfte begrepsbruk og begrepsutvikling). Ut fra lesning av oppgavene så jeg behov for å trene dem ytterligere i å kunne identifisere når, og på hvilke måter, idealtyper, typologier og klassifiseringer ble brukt som heuristiske verktøy. Før å gi dem mengdetrening på dette identifiseringsarbeidet laget jeg en quiz hvor jeg ga eksempler på velkjente sosiologiske begreper, be dem krysse av om det var en idealtipe, en typologi, eller eventuelt en klassifisering osv. Tilbakemeldingen etterpå var at quiz-øvelsen hadde gjort dem mye tryggere på noe de i utgangspunktet hadde kjent seg usikker på.

Jeg brukte også quiz på den andre forelesningen i fjerde bolk, men da med et noe annet pedagogisk formål. Denne forelesningen markerte at vi hadde vært gjennom de fire bolkene, og dermed kunne forvente at de hadde tilegnet seg bred kjennskap til kursets pensum. Jeg laget her det som kan kalles en repetisjonsquiz. Målet var å minne de som hadde lest om hvor i pensum de hadde lest ulike poeng, og samtidig minne de som ikke hadde lest like bredt og grundig om at det var mye de ikke hadde fått med seg. Quiz`en ble gjennomført ved hjelp av programvaren Poll Everywhere og studentene kunne selv velge om de ville oppgi ekte navn eller et pseudonym. Spørsmålene var i hovedsak faktabaserte av typen «I hvilken pensumtekst kan vi lese om ...», «Hvem lanserer begrepet...» med 3-4 flervalgsalternativer hvorav ett var rett. Jeg brukte ikke quiz-resultatet til noe, men la merke til at de studentene som hadde levert de sterkeste besvarelsene på øvingsoppgavene også tronet øverst på resultatlisten på slutten. Dette samsvaret ga en betryggende følelse av at quiz`en ikke bare var en flåsete øvelse, på tross av at den hovedsakelig vedrørte ren fakta-kunnskap relativt langt nede i SOLO-taksonomien. Studentene meldte tilbake at de synes quiz`en var gøy og ga en nyttig oversikt

og påminnelse om bredden i pensum. En student, som i forkant virket skeptisk til quizzer og selv valgte å ikke delta men bare følge med, sa etterpå at han/hun hadde lært masse.

Bruk av «debatt-stafett»

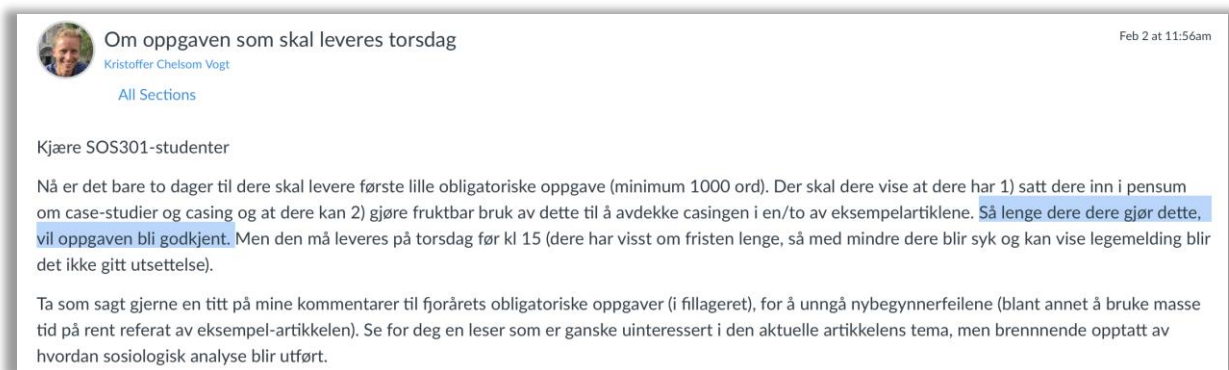
I den tredje bolken, som handlet om å lære å kunne identifisere og drøfte hvilken betydning forskerposisjoner og verdivurderinger kan ha i sosiologiske analyser, var det ikke noe obligatorisk arbeidskrav. Her skulle studentene altså ikke skrive noen obligatorisk oppgave som i de andre tre bolkene. Temaets kontroversielle og engasjerende art fikk meg til å tenke at det kunne egne seg til debatt-stafett. Under planleggingen av semesteret hadde jeg skrevet inn planen:

«Debatt-stafett» om forskerposisjoners betydning og verdiers plass Mandag 8. mars
Dere danner 8 lag hvorav halvparten skal argumentere for en Webersk (mest mulig verdifri) posisjon og andre halvparten en mer standpunkt-basert (marxistisk/postkolonial/feministisk) posisjon i analysen av utvalgte eksempelartikler. 4 korte debatter a 20 min.

Dette ble i praksis aldri gjennomført. Når jeg uken forut den planlagte stafetten gikk i gang med å legge en detaljert plan i samråd med studentene for hvordan den skulle gjennomføres ble det tydelig at det skisserte opplegget hadde vært kunstig antagonistisk, og ville kreve urimelig mye forberedelse fra studentene i en uke hvor de hadde mye press på seg i andre kurs (blant annet en innlevering is SOS303, statistisk analyse). Forelesningen ble i stedet innledet med et video-opptak av Kari Wærness hvor hun snakket om motivasjonen for «kvinneforskningen» på 70-tallet. Dette klippet ble diskutert i lys av pensum. Deretter ble tiden viet diskusjon om nyere debatter om tema verdivurderinger og forskerposisjoner i norsk forskning (i Morgenbladet, Aftenposten og kjønnsforskning.no de siste årene). Innleggene i disse debattene ble utsendt 5 dager før forelesningen (i tråd med lærdommen fra tidligere i semesteret). I selve forelesningen ble debattenes innlegg presentert og drøftet i plenum i lys av pensum, med engasjert deltakelse fra en stor andel av studentene. Den opprinnelige ambisiøse (og kanskje i overkant kreative) ideen om debatt-stafett ble med andre ord skrinlagt til fordel for en mer tradisjonell og praktisk gjennomførbar form for egnet studentaktivitet.

De obligatoriske oppgavene og kommenteringsarbeidet

Som nevnt var omleggingen fra en stor obligatorisk oppgave til flere små en vesentlig del av revideringen av kurset. Dette grepet ga også muligheter til å justere den øvrige undervisningen underveis, ved at jeg fikk mye informasjon om hva studentene hadde forstått og ikke forstått så langt. De tre kommenterte oppgavene underveis i semesteret ga også anledning for studentene å prøve ut ulike typer skrivestil og argumentasjonsform, og gjorde dermed eksamens-essayet til mindre av et skudd i blinde. Det at de nå fikk enda mer øving på, og utfyllende tilbakemelding på, akkurat de ferdigheter som ville stå sentralt i vurderingen av eksamensessayet, bidro til en økt grad av samsvar i kurset (Biggs 1999). Etter å ha hørt at flere var nervøse før levering av første oppgave formidlet jeg i en kunngjøring at det ikke ville være vanskelig å få godkjent.



The screenshot shows a message from Kristoffer Chelsom Vogt, dated Feb 2 at 11:56am. The title is "Om oppgaven som skal leveres torsdag". The message is addressed to "Kjære SOS301-studenter" and contains the following text: "Nå er det bare to dager til dere skal levere første lille obligatoriske oppgave (minimum 1000 ord). Der skal dere vise at dere har 1) satt dere inn i pensum om case-studier og casing og at dere kan 2) gjøre fruktbar bruk av dette til å avdekke casingen i en/to av eksempelartiklene. Så lenge dere dere gjør dette, vil oppgaven bli godkjent. Men den må leveres på torsdag før kl 15 (dere har visst om fristen lenge, så med mindre dere blir syk og kan vise legemelding blir det ikke gitt utsettelse). Ta som sagt gjerne en titt på mine kommentarer til fjorårets obligatoriske oppgaver (i fillageret), for å unngå nybegynnerfeilene (blant annet å bruke masse tid på rent referat av eksempel-artikkelen). Se for deg en leser som er ganske uinteressert i den aktuelle artikkelens tema, men brennende opptatt av hvordan sosiologisk analyse blir utført."

Formålet var her å signalisere at selv om denne oppgaven (som de påfølgende andre to obligatoriske oppgavene) måtte bli godkjent for at studiekravet skulle være på plass, så var oppgaven tenkt som en formativ øvelse fremfor en summativ vurdering. Jeg ønsket herved å senke terskelen for å ta sjanser og arbeide kreativt og selvstendig. Denne ambisjonen var vellykket og alle som leverte oppgaver fikk godkjent.

Mine kommentarer til de obligatoriske oppgavene varierte mellom en halv side og to sider hver gang. Jeg var påpasselig med å lese oppgavene i ulik rekkefølge til hver innlevering, slik at de samme studenter ble kommentert først/sist hver gang. I skrivingen av kommentarer var mitt mål å hjelpe studentene til å forstå egne styrker og svakheter gitt at de ønsket å oppnå kursets læringsmål. Når jeg hadde kritiske bemerkninger (hvilket jeg alltid hadde) var jeg svært bevisst på utbalansere disse ved også å påpeke ting som var bra og som ville hatt potensiale for videre utvikling osv.

Jeg ba ikke studentene om å rette opp de tre obligatoriske oppgavene i tråd med min tilbakemeldinger, men oppfordret til at de skulle ta med seg læring fra kommentarene inn i arbeidet med de neste oppgavene, og i siste instans, i arbeidet med det lengre eksamens-essayet. Selv om krav om revidering av alle oppgavene utvilsomt kunne gitt økt læring, ville det kreve at de la enda mer tid i en oppgaver som ikke var en del av det endelige vurderingsgrunnlaget. En mulighet kunne selvsagt være å gjøre også de små obligatoriske oppgavene til en del av vurderingsgrunnlaget, men dette ville øke tidsbruken til sensur, og instituttets utgifter til sensur er allerede presset.

Etter å ha gitt kommentarer til siste obligatoriske oppgave testet jeg ut en minimumsvariant av at studentene måtte «gjøre» noe etter å ha fått kommentarer. Jeg ba dem om å legge inn en kommentar til kommentaren på mitt.uib. Etter en puring endte det med at omlag halvparten gjorde dette. De fleste av disse innspillene besto av en generell tilbakemelding om at de opplevde skriftlige kommentarer som nyttig, for eksempel:

«Takk for fine og lærerike kommentarer på kvar einaste oppgåve Kristoffer :-) har lært meir av kommentarane dine enn noen kommentarer eg har fått i andre fag på bachelor og master! Vært veldig til hjelp!»

Disse tilbakemeldingene var hyggelig å få, men det var vanskelig å se at denne kommenteringen av kommentarene hadde gitt økt læring for studentene.

I kommenteringsarbeidet, både i fjor og i år, slo det meg at studentene hadde mye å lære av hverandre, og at her var et i stor grad uutnyttet potensiale for læring. Jeg la derfor først ut en anonymisert variant av mine kommentarer til fjorårets obligatoriske oppgaver og oppfordret årets studenter (både i forelesning og i en kunngjøring) til å orientere seg i dette dokumentet. Jeg vet ikke om dette ble gjort.

Tekniske begrensninger i Canvas gjorde at studentene ikke uten videre kunne se mine kommentarer til årets medstudenter på mitt.uib.no. Jeg la derfor ut pdf-dokumenter hvor de kunne se mine kommentarer til alle årets studenter samlet. Det at jeg brukte kommentarene også på denne måten bidro til at jeg var ekstra aktsom for å sikre at alle kommentarene hadde en god balanse mellom positive og mere kritiske kommentarer. De få som ga tilbakemelding på hvorvidt det var nyttig å få adgang til å lese kommentarene som var gitt til de andre, oppga at de hadde lært mye av det, men jeg fikk ikke inntrykk at dette var noe studentene hadde brukt mye tid på.

Resultat

For å oppsummere det samlede resultatet av endringene vil jeg starte med en episode jeg noterte meg tidlig i semesteret: Jeg traff to studenter på en matbutikk i nærheten av UiB to dager før frist på den første oblig oppgave (2. februar). De sa «nå jobber alle på lesesalen febrilsk, alle synes det er dritvanskelig». Til det sa jeg "bra, dette er vanskelig. Det skal være vanskelig. Akkurat nå kjenner på det som kalles «desirable difficulty». Jeg gikk fornøyd ut av butikken, tilfreds med at jeg så tidlig i semesteret hadde fått dem i gang med å arbeide målrettet og konsentrert med å øve på en avgrenset ferdighet som var nødvendig å mestre for å nå kursets overordnede mål. Dette nødvendige stadiet i læringsprosessen har tidligere år antakelig inntruffet langt senere i semesteret, kanskje først i forbindelse med skriving av eksamensessay i april.

(uferdig avsnitt – her kommer tallbasert KOMPARASJON med fjoråret (resultater kommer mandag 26. april).)

På den avsluttende evalueringen fikk jeg flere indikasjoner på at endringene hadde hatt en positiv virkning. da x % flsvarte at kurset hadde vært «svært krevende». «xxx» En indikasjon på at det likevel ikke ble for krevende er at ingen falt av underveis, at alle leverte de obligatoriske oppgaver til tiden, og samtlige fikk godkjent arbeidskrav. Der det året før hadde vært x % som var «litt misfornøyd» eller «svært misfornøyd» (tilsammen 3 studenter) var det i år xxx ingen? Andelen som svarte at kurset hadde vært «svært krevende» økte?

Her må tas et forbehold om at kontrastene mellom fjorårets og årets evalueringer ikke uten videre kan tilskrives endret undervisningsopplegg, men også andre faktorer som for eksempel sammensetningseffekter (at dette kullet besto av flere flinke studenter enn fjorårets kull) osv.

Konklusjon

Inspirasjonen fra pedagogisk/didaktisk teori var nyttig i revideringen av kurset SOS301 fra 2020 til 2021. Kursets overordnede og svært abstrakte ambisjon (om at studentene skal «forstå samspillet mellom teori og empiri» i sosiologiske undersøkelser) ble delt opp i fire mer konkrete og avgrensede ferdigheter som lå på et lavere kompleksitets- og abstraksjonsnivå. Inspirert av faglige tekster som understreket betydningen av hva studenter «gjør», vektla

undervisningen variert øving på en ferdighet av gangen. Mitt inntrykk, og inntrykket fra sammenlikning av student-evalueringene, er at «utfordringene» som kurset nå påførte studentene ble mer avgrensede og håndterlige - ikke for store og overveldende - og dermed av en mer ønskelig art (jfr. «desirable difficulties», Bjork og Bjork 2020).

Referanser:

Bass, Randy (1999) The scholarship of teaching: what's the problem? *Creative Thinking About Learning and Teaching*, 1(1):1-10.

Biggs, J. B. (1999) What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*. 18(1):57-76.

Biggs, J. B. og Collis, K. S. (1982) *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press.

Bjork, R. A og Bjork, E. L. (2020) Desirable difficulties in theory and practice. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9(4), 475-479.

Burke, E. (1793/1968) *Reflections on the Revolution in France*. London: Penguin.

Raaheim, K. (1985) Hva er en forelesning? i *Hvilket fag skal jeg velge – hvilken grad kan jeg ta?* Raaheim og Utne (red.).

BOPPS (2019) *Lesson basics: The BOPPS*. University of British Columbia, Center for Intercultural Communication. Hefte distribuert under UNIPED basismodul 2019.

Yasnitsky, A. (2018) *Vigotsky: An Intellectual Biography*. London: Routledge.

