

Course report

ENG114 English grammar I

Spring 2019

Head-teacher: Jerzy Nykiel

Grammar HelpDesk instructor: Yulia Hathaway (student assistant)

Video feedback: Anders Samland, Haakon Simpson, Ingeborg Vansgnes (student assistants), Jerzy Nykiel (teacher), Kaisa Pietikäinen (teacher)

ENG114 is a 10 credit course composed of 12 lectures and 11 seminar sessions. The lectures and seminars were taught by Jerzy Nykiel. There was one seminar group. There were also 12 grammar HelpDesk sessions led by one MA student assistant: Yulia Hathaway. The course aims to give the students insight into the basic as well as more advanced structures of the English language, especially in terms of syntax, semantics and morphology. It also equips the students with precise linguistic vocabulary as a working tool.

The number of registered students was 178. The lectures were attended regularly by ca. 40-50 students and the seminars had similar attendance. These numbers suggest that a significant number of students were never or rarely present in class. Seminar tasks were posted to Mitt UiB ca. 5-6 days before each seminar session. Some of the seminar tasks were online tasks. PowerPoint materials were uploaded on Mitt UiB before class. A significant number of students attended the Grammar HelpDesk sessions where the students obtained instant feedback on their work on the seminar tasks and other grammar tasks.

There were 10 non-obligatory papers in the course of the semester. The following numbers of students submitted the non-obligatory assignments: paper 1: 52 students; paper 2: 48 students; paper 3: 34 students, paper 4: 17 students; paper 5: 24 students; paper 6: 26 students; paper 7: 23 students; paper 8: 23 students; paper 9: 21 students; paper 10: 13 students. All the students received detailed video feedback on their performance on the paper in that every student was sent a link to a personalized video file in which the teacher or one of the MA student assistants talks the student through the paper. The video feedback was an aspect of ENG114 appreciated by the students, as can be seen in the student evaluation. Many students say that they were able to learn grammar more effectively through the video feedback on their submissions.

Student evaluation was carried out in the form of an online questionnaire. 38 students sent in their replies. They were very satisfied with the course (the results of the evaluation are attached in a different file).

Exam

127 students took a 4-hour school exam. The results were as follows:

A - 4 = 3%
B - 16 = 13%
C - 22 = 17%
D - 16 = 13%
E - 19 = 15%
F - 50 = 39%

Teacher's evaluation

The course proceeded as planned. The students were offered various opportunities to put their grammar analysis skills to practice (seminars, HelpDesk sessions, non-obligatory papers) and a number of students availed themselves of these opportunities on a weekly basis. This is later reflected in the fact that 33 per cent of students obtained very good to good grades on the exam (A - B - C). There were a few students very interested in the content of the course throughout the semester. I am generally satisfied with the course.

Emnerapport

ENG115 - Engelsk fonetikk og fonologi

Vår 2019

ENG115 er et 5stp emne som har som mål å gi studentene grunnleggende kunnskaper om det engelske lydsystemet og om sentrale begrep innen fonetikk og fonologi.

Undervisningen har bestått av plenumsforelesninger (24 timer) og seminarundervisning (12 timer). Studentene har hatt mulighet til å levere inn 11 skriftlige oppgaver, og det har ukentlig blitt lagt ut øvelser med fasit på Mitt UiB.

161 studenter var oppmeldt i emnet. Av disse møtte ca. 60 på forelesningene og seminarene, mens ca. 30 leverte inn oppgaver hver uke.

Eksamen var en 3-timers skriftlig skoleeksamen. 126 studenter tok eksamenen. Av disse besto 72. Karaktersnittet på de beståtte besvarelsene var C, og 39 % fikk B eller A.

Studentevalueringer ble gjennomført i form av en elektronisk spørreundersøkelse. De studentene som svarte var stort sett svært fornøyde med kurset.

Kurset har fungert bra for de studentene som er interesserte og aktive. Seminarundervisningen har tidligere vært organisert i mindre grupper, men oppmøtet var da svært lavt. Seminarene er nå felles for alle studentene, hvilket ikke er ideelt pedagogisk, men har økt oppmøtet.

ENG125: Introduction to British Literature and Culture

Course Report, Spring 2019

COURSE CONTENT AND SCHEDULE

There were 17 two-hour lectures on the syllabus and 11 two-hour seminars, covering English literature and culture from the Anglo-Saxon period through to today. As usual teaching went over the entire semester, with weeks 8 and 9 off for the York trip to the Norwegian Study Center. The lectures were divided among three lecturers, and the 5 seminar groups were taught by three instructors including two doctoral students, both teaching the course for the second time.

TEACHING AND LEARNING APPROACH

The lectures discuss the literature and relevant historical and cultural context, while the seminars continue discussion of the literature and practice relevant skills needed for the one-week home exam (2500-2800 words) at the end of the semester. The prepared group activities that were developed a few years ago are still in use in the seminars, with success. The seminar instructors were advised to use these common teaching resources in order to standardize the teaching all the students receive, but the materials could be adapted to suit the instructor's preference and the students' perceived needs. These group activities target specific skills such as responding to prompts, gathering evidence from texts, analyzing textual and historical evidence, comparing different texts, using technical literary terms, analyzing different literary forms, and identifying and ultimately creating thesis statements.

In the home exam itself the students can choose from four prompt options, each of which compares three texts from different periods and in different genres. In order to help prepare for this exam, the students work with sample exams in their seminars, and also use the "Writing Toolkit" developed a few years ago and updated at the beginning of the semester. This resource covers all aspects of what is expected in the home exam essay and how to prepare for it. In addition the students are encouraged to participate in a weekly 'writer's workshop' offered by the Fulbright teaching assistant, which runs throughout the semester and offers additional writing training for the students.

STUDENTS AND EXAM RESULTS

Registered in the course were 143 students; 117 students took the exam. The grade distribution was close to the usual bell curve although there were fewer A and B grades and more C grades. However, fewer failed this year. The problem continues that not enough students attend lectures, and the students often have not prepared the reading in advance of the lectures and seminars. The students self-reported that 50% of them spent about 2 hours per week preparing independently, while only 39% had spent more than 2 hours – and 11% spent less than 2 hours. This preparation falls far short of what is expected from a 15-credit course (i.e. half a semester's workload). Poor preparation makes it challenging to teach the seminars

when maybe half of the 25-30 students in each group have done any of reading, and very few have read to completion.

STUDENT FEEDBACK

The end-of-semester official studentevaluating received 56 responses. An average of 90% responded that course content was readily available, that there was sufficient information about the course, and that the level of difficult was adequate. 80% responded that the progression speed was adequate, while 20% responded that it was too fast. However, 95% responded that the syllabus was adequate in relation to the points value of the course, so the students seem to feel that they are being assigned a reasonable amount of reading, though some still feel it is too much (we cut some readings last year and the year before) and as noted above, far fewer than half the students spend enough time studying independently. But 95% felt that the learning outcomes were achieved.

Some issues recurred in the student evaluations that would be worth taking into consideration in future iterations of ENG125. Many students commented that the seminars were effective, but that there could be more opportunities for writing practice. Some relevant responses:

- “The focus on writing is alarmly low. There have to be uni-organized study groups.”
- “We should have more hand ins during the semester to get more feedback on our writing skills since the exam is a paper and there has been no evaluation during the course which could have improved our exam.”
- “There should be more practical essay writing training. In seminar we were given prompts to follow, but to invent our own prompts is harder. I would have liked to get a better grip of what the censors look for in an essay in terms of what is a good thesis and what is not.”

ENG125 had a supervised pass/fail term paper some years ago but it was removed because of lack of instructor resources (it used up the equivalent of one full-time teaching load alone). In its place we developed the common seminar activities to help provide the same training and feedback, and since then the final exam grade averages have remained about the same if not better than with the term paper. However, the instructors also still feel that more writing practice would be preferred. Turning the established seminar group activities into writing assignments that are peer- and/or instructor-reviewed could be a good solution to the need for regular writing practice and feedback. Some student respondents (or at least one) noted that the seminar activities were more effective if done in groups *before* the seminars and then using the seminars to discuss the results and improve on them. Perhaps this could be combined with period required writing assignments on a smaller scale than a full term paper. This approach had been raised by the instructors a few years ago and would be worth returning to, especially if some changes could be incorporated already for next semester without having to change the official emnebeskrivelse.

A few (or at least one) student noted an issue with the balance between literature and history/culture:

- “The learning outcomes listed on uib.no focus more on terminology and overall political history, whereas the lectures and seminars have focused on the analysing the

texts and discussing themes. They are obviously connected, but the learning outcomes stated seem different from what we've actually talked about. Particularly when we keep being told to try to avoid using literature that isn't stated on the curriculum when we write our exams. So finding societal information is not prioritised.”

Balance between literature/culture has come up before in conversations with students, with students sometimes wishing for more history and culture in lectures than is currently included. This balance might be worth re-assessing by the instructors.

At least one student expressed strong concerns about the homogeneity of the authors represented in the syllabus. (Because the evaluations are only “samlet” and regrettably not available as individual responses, it is impossible to tell if this is a single or multiple students, though it seems likely to be a single respondent). The relevant comments:

- “As it was mainly composed of straight white cis men, it failed to be relevant for a country’s literature that is so much more than that. For a university in 2019 it is frankly embarrassing.”
- “I wish there would have been a more critical approach to the racism in *Heart of Darkness*. Don’t give white straight cis males the majority of the curriculum, and let everyone else scramble for the left overs. That time has passed.”
- “More thought could have been given to what texts and authors were chosen. I appreciate that an attempt has been made to pick diverse authors, and it's great that there were some women, but we could have at least had a lecture about the only text by an author of colour. It would also be nice to bring this aspect more to light so that more people are made aware of the current situation of BAME authors and characters.”

Such a response gestures towards recent world-wide efforts to “decolonize” reading lists in higher education, by making them less dominated by white, middle-class, male, cis, voices and more evenly representing other voices with varieties of race, class, gender, and sexuality. I agree with this student that such an effort is extremely important both in terms of more realistically representing the rich and often difficult history of English literature and culture, but also for helping our students from different backgrounds feel that voices like theirs are represented in the syllabus. I have been thinking for some semesters about the serious problem of teaching white colonialist texts like *Oroonoko* and *Heart of Darkness* without any (or enough) criticism of them by black or brown critics, or without also assigning other literary texts by black or brown authors that offer a counter-narrative to the white colonizer. Oslo is currently grappling with the need to decolonize their syllabi and are even hosting a seminar on the issue the week I write this report (involving Rebecca Scherr among others). I think the ENG125 instructors should work together before next semester to find some resources to help us to decolonize this course, and to critically re-assess the assigned readings and how we teach them.

A good reminder that recording lectures, as we have occasionally done in the past, would be a practice worth revisiting, from this student:

- “Posting all lectures as videos would also be a benefit, so people who are unable to come can still view them and those who want can review them due exam season.”

At least one student reported that their books came in very late from Akademika, causing them to get behind, so in the future it would be worth encouraging Akademika to order more books in advance.

Several students expressed their satisfaction with the course as a whole, for example:

- “overall the best course I have taken at UIB :)”

CONCLUSIONS AND OVERALL ASSESSMENT

From the instructors’ experiences and the students’ feedback several opportunities for improvement emerge, that should be considered for next semester but also in terms of the larger redevelopment of the English BA program:

- Even stronger emphasis on expectations for time spent preparing for the course outside the classroom, to try to increase reading preparation by the students
- Create student-led study groups that complete the seminar activities in advance and using seminar to discuss the results and go beyond with additional analysis
- Incorporate some kind of written hand-in(s) to give the students feedback on their writing skills before the final exam (i.e. what the course once had but was cut due to limited teaching resources) – possibly in tandem with the seminar group activities, so more regular and smaller assignments than the term paper format used in the past. This could utilize student peer-review if adequate training is given to the students.
- Recording and posting all lectures (a service offered by UiB and used occasionally in the past)
- Re-assess the balance between literature and culture/history especially in lectures
- “De-colonize” the syllabus to have a more balanced representation of diverse authors including people of color, indigenous people, women, and queer people, and to have more explicit awareness and examination of the intersecting power relations of race, class, gender, and indigeneity that shape English literature and culture

Submitted, Laura Saetveit Miles

2 September 2019



UNIVERSITETET I BERGEN

Å få studentane i tale

Rapport frå eit intervju- og utvalsbasert evalueringsopplegg
for emnet HIS102, våren 2019

av Yngve Flo, AHKR

Prosjektoppgåve, basismodulen i universitetspedagogikk (UPED620)

Juni 2019

Innhald

1 Bakgrunn og føremål (s. 3)

2. Korleis få studentane i tale? Metodiske refleksjonar (s. 6)

Føremål med granskinga (s. 7)

Utval og gjennomføring (s. 7)

Datetryggleik og forskningsetikk (s. 9)

Om dei faglege føresetnadene for studien/utarbeiding av intervjuguiden (s. 9)

Erfaringar frå intervjuet – nedteikning og systematisering av data (s. 11)

3. Resultat frå evalueringa (s. 11)

Studentane: bakgrunn, forventningar og ambisjonar (s. 12)

Vurderingar av undervisningstilbodet på HIS102

Vurderingar av førelesingane på HIS102 (s. 12)

Vurderingar av behov for andre former for undervisning (s. 14)

Vurderingar av pensum (s. 14)

Vurderingar av sosialt læringsmiljø (s. 15)

Inntrykk av vurderingsformer (s. 15)

Vurderingar av eige arbeid som studentar på HIS102

Tidsbruk på HIS102 (s. 15)

Strategiar for tileigning av pensumkunnskapar (s. 16)

Skrivestrategiar (s. 16)

Samarbeidsstrategiar (s. 16)

Fagleg diskusjon og fagleg påfyll utanfor studiane (s. 17)

Ålment: eigeninnsats i lys av graden av fridom på faget (s. 18)

Ålmenne vurderingar av HIS102

Erfaringar versus forventningar (s. 18)

Læringsutbyttet: Får studentane det dei skal ha? (s. 18)

4. Avsluttande refleksjonar (s. 20)

Vedlegg 1: Intervjuguide (s. 21)

Vedlegg 2: Informasjons om forskingsprosjektet/samtykkeerklæring (s. 23)

1. Bakgrunn og føremål

Underteikna vart tilsett ved Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitskap (UiB) sommaren 2018, og har gjennom det fyrste året som tilsett vore student på emnet UPED620, basismodul i universitetspedagogikk. Studentane på emnet har vore oppmoda til å velje eit tema for den obligatoriske prosjektoppgåva som er tett knytt til dei undervisningspliktene vi akslar til dagleg. Som emneansvaret for HIS102 frå nyttår 2019 – eit emne som mellom anna er kjenneteikna av ei stor studentmengd og fråvær av møteplassar mellom studentar og undervisarar utanom førelesingane – såg eg dette som eit kjærkome høve til å skaffe meg innsyn i kven studentane er, og korleis dei vurderer og møter studiet dei er ein del av. Ideen om å gjennomføre ei intervju- og utvalsbasert evaluering av HIS102, og å bygge prosjektoppgåva mi kring denne evalueringa, vart til i samband med UNIPED-samlinga i desember 2018. Evalueringsopplegget vart utvikla i februar (og deretter søkt om løyve til hjå NSD), og sjølve evalueringa vart gjennomført i april.

Denne prosjektoppgåva ber preg av den doble funksjonen: I hovudsak handlar ho om å gjere greie for funna i evalueringa, men for å styrkje den universitetspedagogiske nytteverdien, er metarefleksjonane og det metodologiske opplegget gjevne langt større plass enn kva eg truleg ville ha funne naturleg om dette var ei rein resultatrapportering. For å halde omfanget av denne rapporten nede er resultat frå tidlegare (surveybaserte) evalueringar av HIS102 og av andre emne på bachelorprogrammet ikkje henta inn som jamføringsgrunnlag.¹ Eksamenresultat frå våren 2019 og andre opplysningar som kunne bidra til å kaste lys over HIS102 er også haldne utanfor.

[HIS102](#) er eit oversynsemne over nyare historie (frå 1750), og kan saman med HIS101 (før 1750) seiast å utgjere ei vidareføring av grunnstammen i det gamle grunnfaget i historie. I løpet av dei siste åra har HIS102 gått gjennom store endringar, fyrst og fremst ved at talet på førelesingar har gått kraftig ned – frå om lag 40 til dagens 23; eit førelesingstal som likevel må karakteriserast som relativt høgt for eit studieemne på 15 studiepoeng. Talet på førelesarar er også høgt, 11 stykke underviste våren 2019, kvar av desse med ansvar for frå éi og opp til fem førelesingar. Det finst ingen obligatoriske aktivitetar for studentane på HIS102 utover eksamen, og heller ingen undervisningstilbod utover førelesingane. Studentane får likevel både skrivetrening gjennom obligatoriske oppgåver og røynsle frå undervisning i mindre grupper gjennom andre emne innan bachelorprogrammet. Våren 2019 var det totalt 272 studentar som gjennomførte heimeeksamen på HIS102. 137 studentar tok emnet som del av bachelorprogrammet, så dei resterande studentane tok såleis emnet som del av andre program (som lektorutdanningar, europastudiar eller kjønnsstudiar) eller som frie studiepoeng. På førelesingane har talet på tilstadeverande studentar variert frå ca. 130 til tett oppunder 200, med ein topp tidleg i semesteret, eit botnpunkt litt ut i mars, og ein auke att dei siste førelesingane, i fyrste halvdel av april.

Tanken om å gjennomføre ei evalueringsundersøking basert på individuelle intervju fall seg naturleg for meg, då eg gjennom den tidlegare karrieren i ei rein forskarstilling ved fleire høve har vore involvert i prosjekt som i stor grad har nyttiggjort seg denne forma for datainnsamling. Røynslene er at det strukturerte intervjuet er ein særskild effektiv måte å samle inn data på. Samanlikna med eit surveybasert undersøking, er ulempa naturlegvis at intervjuet er meir tidkrevjande,

¹ For ein skilde eldre evalueringsresultat/emnerapportar frå HIS102, sjå [Studiekvalitetsbasen](#) til UiB.

og at ein på langt nær kan nå over like mange respondentar. Men intervjuet har den store føremonen at det er ein tovegskommunikasjon; tvil kan ryddast av vegen der og då, likeeins kan utdjuplingsbehov og behov for å finne svar på spørsmål som dukkar opp undervegs tilfredsstillast med ein einaste gong. Intervjuet har altså ein *fleksibilitet* som den skriftlege spørjegranskinga ikkje har, og er intervjuet godt strukturert, er føresetnadene likevel gode også for å avleie resultat på tvers – altså til å gjere greie for graden av samsvar og diskrepans respondentane imellom når det gjeld vurderingar innanfor eitt og same tema, og å presentere resultat «på samla form». Intervjuobjekta mine i tidlegare forskingsprosjekt har primært vore røynde og høgst taleføre politikarar og administratorar, men eg såg i førekant av denne undersøkinga ingen opplagt grunn til at denne metoden ikkje skulle kunne brukast med hell også blant relativt ferske historiestudentar.

Då eg februar 2019 sette meg ned for å utvikle evalueringsopplegget, var resultatata frå Studiebarometeret (Studentundersøkelsen) nyleg presenterte. [Resultata](#) var tankevekkjande, på minst to måtar: For det fyrste var bachelorprogrammet i historie ved UiB (der HIS102 inngår) gjeve ein urovekkjande låg score. På spørsmål om «*overordnet tilfredshet med studieprogrammet*» fekk programmet ein score på 3,5 (på ein 1–5-skala), mot eit snitt på 3,9 for alle historieutdanningar i landet (og ein klår tilbakegang frå scoren på 3,9 på motsvarande spørsmål for bachelorprogrammet ved UiB både i 2017 og 2018). Granskinga synte at resultatet var endå svakare på meir spesifikke spørsmål knytt til programmet. Viktigast i denne samanheng er at «*formidling og undervisning*» vart vurdert så lågt som 2,9 (mot 3,5 i snitt for alle historieutdanningar i landet). Ser ein på spørsmåla som inngår i denne indeksen, oppdagar ein at fråveret av studentaktiv undervisning er det som slår ut aller mest negativt: Bachelorprogrammet i historie ved AHKR fekk her ein score på 1,7; mot frå 3,2 til 3,4 på dei andre spørsmåla som uttrykte kvalitetar ved undervisninga.²

For det andre var resultatata tankevekkjande – og ein kan gjerne leggje til, frustrerende – av di granskinga i seg sjølv ikkje gav noko nærare informasjon om realitetane bak den uttrykte misnøya. Kva var det ved undervisninga, reint spesifikt, studentane var misnøgde med, og kva vil dei ha endra? Studentane var særleg tydelege på at undervisninga ikkje er lagt opp til at dei skal delta aktivt. Kan vi av dette slutte at misnøya ikkje primært handla om undervisninga dei fekk, men om undervisninga dei *ikkje* fekk? Dette *kunne* vere ein forhasta konklusjon; spørsmålet var stilt på ein måte som i form berre inviterte studentane til å konstatere at innslaget av studentaktiv læring er høgt eller lågt – ikkje til å gje uttrykk for om, i kva grad eller på kva måte dei i det heile ville ha hatt meir studentaktiv læring. Resultata gav også grunnlag for frustrasjon fordi den hadde eit svakt talgrunnlag. Studentundersøkinga er surveybasert, og talet på respondentar var berre 23, noko som også motsvara 23 prosent av alle som hadde høve til å svare. Ein så låg svarprosent tilseier normalt at ein bør vere svært varsam med å sjå desse tala som uttrykk for «korleis situasjonen faktisk er». Talgrunnlaget er i alle høve så svakt at det er rimeleg å stille seg spørjande til kor reell, eller i alle høve kor sterk misnøya er.

² Påstandane her var: «*De faglig ansatte gjør undervisningen engasjerende*» (score 3,4), «*De faglig ansatte formidler lærestoffet/pensum på en forståelig måte*» (score 3,2), og «*Undervisningen dekker sentrale deler av lærestoffet/pensum godt*» (score 3,3). Ordlyden i påstanden som fekk score 1,7 var: «*Undervisningen er lagt opp til at studentene skal delta aktivt.*»

Summert: For instituttet var dei svake resultata i undersøkinga på den eine sida noko som ein opplagt måtte ta på alvor, og på den andre sida noko som ein hadde behov for å etterprøve og utdjupe substansen i. Utan meir kunnskap er det vanskeleg å vurdere kva avbøtande tiltak som bør setjast inn. I denne situasjonen har det vore ekstra viktig for meg å forme evalueringa på ein slik måte at den kunne bidra med meir kunnskap om kvar skoen trykkjer blant studentane; å få studentane i tale. Sjølv om HIS102 berre utgjer ein mindre del av bachelorprogrammet i historie, vil resultata inngå i kunnskapsgrunnlaget for ei førestående arbeid for å revidere programmet.³

Før eg går meir i detalj på opplegget for mi eiga gransking, er det viktig å lufter eit grunnleggjande spørsmål: *Kvifor skal vi i det heile lytte til studentane?* Er velvilje og misnøye blant studentane er eit godt mål på kvaliteten på undervisningstilbodet? Bør ikkje dei fagleg tilsette ved universiteta ha tiltru til si eiga evne til å vurdere kva som er undervisning av høg kvalitet? Er det sikkert at vi skal gje studentane det dei vil ha?

I ein artikkel som tek føre seg nettopp ulike former for studentevaluering av undervisning, peikar Gunnar Handal på at mange universitetslærarar kjenner på ein viss motvilje mot å engasjere seg i kursevalueringar, truleg nettopp for ein stor del fordi dei kjenner på denne skepsisen mot å forme undervisninga på premissane til studentane.⁴ Motstanden kan botne i at mange ser evalueringane som uttrykk for at «marknadstenkinga» har innhenta universitetsverda. Spissformulert, der universiteta i førekant av Bologna-prosessen⁵ hadde hatt som mål at studentane skulle utvikle eit kritisk medvit og oppnå danning, var målet no at studentane skulle vere rusta for ein arbeidsmarknad og produsere kompetanse til direkte nytte for ein konkurranseprega arbeidsmarknad. Konsekvensen er at universiteta er vortne meir opptekne av kor tilfredse studentane er. Studentane får rolla som kundar i ein marknad av kurs og program, og undervisaren får då rolla som leverandør av ei undervisning med kvalitet.

Handal imøtegår sjølv desse motførestellingane. Han hevdar det vil vere ei feilslutning å avvise kursevalueringar basert på ei førestelling om at dette er eit middel for å nå eit uakseptabelt mål om marknadsretting av høgre utdanning. Studentevalueringar har også ein viktig funksjon innan tradisjonelle modellar for høgre utdanning der ein legg vekt på undervisninga som eit samverke mellom studentar og lærarar. Vi har eit behov for å finne ut – saman – i kva grad undervisnings- og læringssituasjonar fungerer ut frå intensjonane, skriv Handal. Dette er ei vurdering eg gjev tilslutnad til. Å lytte til studentane er naturlegvis ikkje einstyndande med at ein ukritisk tilpassar seg «det studentane vil ha», men på den andre sida må vi vere opne for at vurderingane deira kan gje oss verdifull innsikt i kva som fungerer og ikkje fungerer ved undervisninga og emneopplegget elles. Dessutan treng ikkje evalueringar berre handle om korleis studentane vurderer «produktet» dei får frå utdanningsinstitusjonen. Evalueringar kan vel så mykje handle om korleis studentane sjølve agerer; kva læringsstrategiar dei har når dei gjev seg i kast med og prøver å tileigne

³ Jf. vedtak om nedsetjing av komité, sak 5/2019, fagmøtet i historie ved AHKR 11. april 2019.

⁴ Kapitlet «Studentevaluering av undervisning» inngår i Strømsø, Helge I., Kirsten Hofgaard Lycke og Per Lauvås (red.) 2018: *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Damm. Framstillinga her er basert på s. 121–123.

⁵ Eit samarbeidsprosjekt mellom 46 europeiske land, som tok til i 1999 og tok sikte på å skape eitt europeisk område for høgre utdanning i løpet av eit tiår, <http://www.ehea.info/>.

seg emnets læringsmål. På eit emne som HIS102 – der studentane i så stor grad vert «overlatne til seg sjølve», ut over dei 23 dobbelttimane med førelesingar – er det heilt avgjerande at dei brukar tida føremålstenleg. Skal vi som utdanningsinstitusjon kunne gje betre råd om korleis dei bør arbeide på eiga hand, er fyrste steget å skaffe seg meir kunnskap om korleis studentane studerer.

2. Korleis få studentane i tale? Metodiske refleksjonar

Om vi ynskjer å få vite kva studentane meiner om eit emne, kurs eller program, har *surveyen* opplagt sine kvalitetar: Den gjev alle studentar høve til å kome til orde, og det er relativt enkelt å gje ei samla framstilling av responsen – til dømes i form av eit gjennomsnittstal som uttrykkjer vurderingar av kvaliteten på undervisninga. Men som eg allereie har vore inne på, er det grenser for kva surveyen kan fortelje oss. At vi får eit svar som kan uttrykkjast på kvantitativ form er i seg sjølv til lite hjelp om vi er like spørjande til kva som er premissane for svara, og om svarprosenten attpåtil er så låg at det oppstår rettkomen tvil om kor representative svara er. Også Gunnar Handal uttrykkjer skepsis til surveyen som reiskap for evaluering. Han hevdar at det tradisjonelle spørjeskjemaet gjerne vert valt «*refleksmessig*», og at det er av avgrensa verdi «*i og med at det ikke kan betraktes som et ideelt middel for kommunikasjon mellom mennesker*».⁶ Handal lanserer ei rekke alternative former for tilbakemelding, her under også fleire former for munnlege tilbakemeldingar. Felles for desse munnlege tilbakemeldingsformene er at dei skjer i plenum eller i grupper, i samsvar med den vekta Handal legg på undervisning og læring som eit samvirke. «*Studentene skal snakke med hverandre, ikke bare med læreren*»,⁷ heiter det karakteristisk nok i omtalen av den eine forma for munnleg tilbakemelding.

Mi eiga gransking har hatt ei anna tilnærming, i og med at den baserer seg på *individuelle* intervju med ti studentar. Eg ser ikkje vekk frå at eg kunne ha oppnådd mykje av det same, og kanskje også noko heilt anna og meir verdifullt om eg hadde nyttiggjort meg den gruppedynamikken som ville oppstå om eg til dømes snakka med fem og fem, eller heilt gruppa av ti under eitt. Men gruppedynamikkar har også ein kostnad. Ein kan til dømes tenkje seg at dominerande eller ekstra velartikulerte studentar vil dominere, og får setje standarden for kva dei andre skal meine; kritikk kan bli overdriven eller underkommunisert. Og framfor alt – om målet er at studentane skal opne seg og gjere greie for *eigne* styrkar og veikskapar i læringssituasjonen, vil dette for mange vere enklare i ei éin-til-éin-samtale med lovnad om anonymitet, enn i større grupper. Reint praktiske omsyn talar også for at individuelle samtalar kan vere å føretrekkje framfor samtalar i grupper: Som eg vil gjere greie for nedanfor, hadde eg relativt små vanskar med å rekruttere ti studentar som intervjuobjekt til evalueringa mi. Til samanlikning inviterte instituttet alle dei 96 studentane som hadde starta på hausten 2017 til allmøte for å diskutere resultatata i studentbarometeret (som var basert på svara frå nett dette kullet) – utan at éin einaste møtte opp.⁸

⁶ Handal 2008, s. 126f.

⁷ Handal 2008, s. 129.

⁸ Jf. e-post frå studieleiar Julie Alver Tønsaker ved AHKR, 9.4.2019, same dag som allmøtet var planlagt avvikla.

Når ein student svarar på ein survey, er vedkomande fullt ut anonym. I ei spørjegransking av den typen eg gjennomfører er studenten også anonym overfor omverda, men møter intervjuaren andlet til andlet. Dette kan sjølvstøtt påverke utsegnene til studenten på ulike vis, til dømes ved at vedkomande vert meir atterhalden med å ytre kritikk som kan tenkjast å råke intervjuaren. I tillegg til å vere emneansvarleg heldt eg sjølv tre av førelesingane på emnet; ei introduksjonsførelsing og to førelesingar på slutten av semesteret med tema frå norsk politisk historie etter 1945. Sidan emnet er såpass stort og så mange førelesarar er involverte, trur eg dette spelte ei heller liten rolle i denne omgang. Eg ville likevel ha vore skeptisk til å gjennomføre eit slikt opplegg dersom dette hadde vore eit kurs med langt færre studentar, der ein større del av undervisningsansvaret hadde falle på meg sjølv, og der eg i tillegg sjølv hadde skrive fleire av pensumtekstane (slik tilfellet er for eit anna emne eg har vore ansvarleg for våren 2019). I slike tilfelle ville eg vurdere det som ein fordel om intervjuar var ein fagperson som ikkje var involvert i emnet i det heile.

I det vidare gjer eg greie for det metodiske opplegget mitt, som ein kombinasjon av forskingsopplegget slik det vart meldt inn i til Personvernombodet ved Norsk senter for forskingsdata (NSD) då eg søkte om løyve til å gjennomføre intervjuar, og erfaringar frå sjølve gjennomføringa.

Føremål med granskinga (som meldt inn til NSD): Hovudføremålet med studentundersøkinga er å skaffe seg større innsikt i studentane si eiga vurdering av a) innhald og undervisningsopplegg og b) sin eigen studiekvardag og sitt eige arbeid med studiet HIS102, *Oversyn over nyare historie frå 1750*.

Kunnskapen frå prosjektet skal kunne brukast til å vurdere i kva grad studieopplegget er føremålstenleg, primært målt opp imot det læringsutbyttet som er definert i studieplanen, og på dette grunnlaget føreslå eventuelle endringar i innhald og undervisningsopplegg/vurderingsformer – eller i det definerte læringsutbyttet sjølv. Her vil også andre faktorar enn intervjuar med studentane vere relevante, som eksamensresultat, andre typar studentevalueringar og dei erfaringar noverande og tidlegare undervisarar/ fagleg ansvarlege for emnet har gjort seg. Prosjektet må ta høgde for at (og kartleggje i kva grad) forventningane til faget blant studentane kan avvike frå det definerte læringsutbyttet.

Resultata frå undersøkinga skal rapporterast i form av ei oppgåve innanfor basismodulen i universitetspedagogikk. Førebelse resultat vil bli presenterte til internt bruk på instituttet (inkludert vurdering av behov for/innhald i ytterlegare kartlegging) straks dei ligg føre.

Utval og gjennomføring (som meldt inn til NSD): Det primære datagrunnlaget for granskinga vil vere ti strukturerte intervju med eit utval studentar som tek HIS102 som del av bachelorprogrammet. Sjølv om motivasjonen til å delta i ei slik undersøking truleg vil variere markant mellom ulike delar av studentgruppa, må det vere eit mål at ein så langt som råd fangar opp eit breitt

utval⁹ – inkludert studentar som er lite motiverte og i utgangspunktet ikkje har eit reflektert forhold til oppbygginga av studiet.

I samråd med instituttet vil underteikna få utarbeidd ei liste over bachelorstudentane på HIS102, og gjennom loddtrekking lage ei prioritert liste med om lag 25 namn som skal kontaktast med førespurnad om intervju; i prioritert rekkjefølgje, og på ein slik måte at strek vert sett når det er gjennomført fem intervju med kvinnlege og fem intervju med mannlege studentar. Intervjua er tenkt gjennomført i veke 14 og 15, og kvart intervju vil ha ei ramme på om lag 30 til 40 minutt.

Informasjon om studieopplegget vert spreidd overfor studentane på førehand; munnleg på ei førelesing kort tid i førevegen og skriftleg gjennom Mitt UiB.

Dei tenkte intervjuobjekta vil bli oppringt, noko som vert vurdert som betre enn ein elektronisk invitasjon – fordi det då er lettare a) å gjennomføre «siling» (*), b) å kunne avklåre føresetnader og rammer for intervjuet og såleis «ufarleggjere» deltakinga overfor studenten (sjå også omtale av forskningsetikk nedanfor) (**); og dessutan c) å avtale tidspunkt og stad for intervjuet. (***)

**) Aktuelle kandidatar er dei som, i tillegg til å ta HIS102 som del av bachelorprogrammet, ved tidspunkt for oppringing legg til grunn at dei skal ta eksamen i inneverande semester.*

****) Studentane vert lovd full anonymitet ved bruk av vurderingar og opplysningar. Granskinga vert gjennomført i samsvar med krav frå Personvernombodet ved NSD (sjå nedanfor)*

***) Intervjua er tenkt gjennomført på eitt av seminarromma ved AHKR.*

Erfaringar frå intervjua vil ligge til grunn for utarbeiding av ein elektronisk survey/evaluering av meir «klassisk» karakter, distribuert til heile studentmassen (truleg på heile bachelorstudiet). Eit eige opplegg for dette vert utarbeidd etter påske i samråd med instituttet. Resultata vil, i den grad det er føremålstenleg, bli inkludert i sluttrapporteringa/oppgåva i universitetspedagogikk. Synspunkt frå kollegaer som har røynsler frå koordineringsansvar/undervisning på HIS102 vil også kunne innarbeidast i arbeidet. Behovet for dette vil vurderast nærare i etterkant av intervju-runden blant studentane.

Ytterlegare kommentarar til utval og gjennomføring: Granskinga vart gjennomført om lag i samsvar med intensjonen, men lista eg fekk utarbeidd frå instituttet vart supplert for at eg skulle vere sikker på å rekruttere ti intervjuobjekt til å stille på relativt kort varsel, og femna totalt om 37 studentar. Administrasjonen på instituttet utarbeidde ei liste over dei 137 bachelorstudentane som var melde til eksamen på HIS102 (berre med studentnummer), og etter å ha trekt lodd om rekkjefølgja, fekk eg ei ny liste frå administrasjonen – denne gongen med telefonnummer til studentane, og markert med kjønn. Eg visste følgeleg ikkje namnet på den eg ringte til, noko som i praksis ikkje var noko problem.

⁹ Ein ambisjon om å fange opp eit *representativt* utval ville ha vore langt meir krevjande å innfri, m.a. som følge av vanskar med å definere kva faktorar ein skal måle graden av representativitet ut frå, og fordi det er krevjande å identifisere dei «representative» studentane og å få nett desse til å la seg intervju (eventuelt å kontrollere for manglande representativitet innanfor rammene av eit slikt opplegg). Funn og observasjonar må naturlegvis så langt som råd presenterast og tolkast ut frå ei realistisk vurdering av kva og kven dei representerer.

Ålment forstod studentane straks kva saka gjaldt då eg tok kontakt (eg hadde då også opplyst om granskinga på føregåande førelesingar og gjennom MittUiB), og ålment var viljen til å delta stor. Det viste seg likevel naudsynt å ha ei relativt mykje lengre liste enn dei ti eg skulle rekrut-tere. Dels var det mange som rett og slett ikkje tok telefonen. Mange måtte også svare nei av praktiske grunnar, som følgje av at intervjuet i fyrste omgang vart freista styrt inn mot onsdag 10. og torsdag 11. april. Dette handla til dels om arbeidsplikter, dels om at mange studentar allereie hadde reist vekk frå Bergen som følgje av den føreståande påska (14. april var palmesøndag) og at undervisninga var avslutta. Ei handfull svara kategorisk at dei ikkje ville delta, anten utan å oppgje grunn (dette spurde eg heller ikkje etter), eller ved å formulere seg slik at eg forstod at dei hadde arbeidd lite med HIS102 og/eller var usikre på om dei skulle ta eksamen.

Underteikna bidrog i veke 12 med innspel til ein survey brukt for overordna evaluering av alle emne på AHKR. Dette var før mi eiga gransking, og som poengtert innleiingsvis har eg valt å av-stå frå å trekkje inn resultat frå andre surveyar o.a. som jamføringsgrunnlag i denne rapporten.

Datategyggleik og forskningsetikk (som meldt inn til NSD): Eg vurderer at dette er eit prosjekt som treng godkjenning frå Personvernombodet ved NSD. Intervjua vil bli tekne opp elektronisk (på mp3-spelar), og vil i etterkant bli delvis transkriberte (dvs. at substansen i utsegnene i hovud-sak vert nedteikna i fortetta form, med unntak av passasjar som vert vurderte som eigna til di-rette sitat). Materialet skal presenterast på ei form som gjer at intervjuobjekta ikkje skal kunne identifiserast. Sjølv datamaterialet (elektronisk og skriftleg) skal oppbevarast og handterast i samsvar med krava til Personvernombodet.

Det er viktig at underteikna ikkje legg eit utilbørleg press på studentane når eg tek kontakt med dei på telefon, og at eg understrekar at det er heilt uproblematisk å svare nei til å delta.

Ytterlegare kommentarar til datategyggleik og forskningsetikk: Granskingsopplegget vart meldt inn til Personvernombodet med referansekode 701297. Vurderinga frå Personvernombodet var at handsaminga av personopplysninga i prosjektet ville vere i samsvar med personvernlovgevinga om det vart gjennomført i tråd med det som vart dokumentert i meldeskjemaet og i vidare mel-dingsdialog. Sistnemnte vilkår handla primært om at lydopptak frå intervjuet skulle slettast ved prosjektslutt. Eg utarbeidde eit informasjonsskriv til studentane (ut frå standarden til Person-vernombodet), med tilhøyrande samtykkeerklæring. Dette var gjennomgått saman med studen-tane (og signatur vart innhenta) i førekant av kvart einskild intervju (sjå vedlegg 2).

Om dei faglege føresetnadene for studien/utarbeiding av intervjuguiden (som meldt inn til NSD):¹⁰ Intervjuguiden er utforma som ei liste med tema som skal handsamast, og ikkje som ei samling av «ferdige spørsmål». Sjølv om dei er utforma ut frå tanken om at dei ulike momenta skal introduserast fortløpande, må det i praksis vere rom for improvisasjon frå båe partar – dels fordi denne forma for samtalar ofte gjer det naturleg å forfølge og utdjupe tema som ikkje var

¹⁰ Teksten er her noko forkorta, då også nokre resonnement knytt til Studiebarometeret for 2018 som allereie er nytta tidlegare i denne rapporten også inngjekk i det faglege grunnlaget, som innrapportert til NSD.

førebudde før intervjuet, dels fordi andre koplingspunkt/ei anna rekkjefølgje på momenta kan syne seg mest naturleg for å følgje tankerekkje til respondenten. Eitt viktig føremål vil sjølv sagt vere å ivareta ålmenne metodiske (og forskingssetiske omsyn), til dømes ved at spørsmål vert stilt på ein så open måte at respondentane ikkje vert styrt i retning ein bestemt måte å svare på.

Det definerte [læringsutbytet](#) for HIS102 vil som nemnt vere eit viktig referansepunkt for granskinga, men ikkje det einaste. Det kan godt tenkjast at studentane har eit distansert eller ikkje-eksisterande forhold til læringsutbytet, eller forventingar til/førestellingar om kva faget skal vere som er snevrare, vidare eller eit heilt anna enn kva instituttet formelt legg til grunn. Det er viktig å få dette avklåra tidleg i intervjuet. Utan at vi med dette gjev desse forventingane nokon forrang i høve til instituttets eigne målsetjingar, er det viktig at vi evnar å tolke vurderingar av kva instituttet leverer og kva studentane sjølve presterer også i lys av dei reelle forventningar.

Studentane skal etter studieplanen sitje att med eit læringsutbyte definert som kunnskap, ferdigheiter og generell kompetanse, og i utgangspunktet vil eg tru at eksisterande undervisningsopplegg primært tilfredsstillar det største og viktigaste kunnskapsmålet; at studenten skal ha «*grunnleggjande kunnskapar om sentrale hendingar, institusjonar og prosessar innan økonomisk, sosial og politisk historie etter 1750*». Det andre kunnskapsmålet, at studenten skal ha «*grunnleggjande kunnskap om arbeidsmetodar i historiefaget*», er per i dag dekt som ein (komponent i) introduksjonsførelesinga, og gjennom to kapittel på til saman 50 sider i litteraturen.

Kravet til «ferdigheiter», at studenten skal vise «*evne til kritisk lesing av historisk faglitteratur, til å drøfte historiske problemstillingar og til å trekke konklusjonar*», syner i beste fall att som ein implisitt del av undervisninga som vert gjeven (om enn dette også vert tematisert i introduksjonsførelesinga) – og den ålmenne kompetansen, studentens evne til å «*setje seg inn i ein omfattande faglitteratur, til å formidla kunnskap og til å argumentera for eigne konklusjonar i skriftleg arbeid*» baserer seg i praksis nesten fullt ut på studentens eigeninnsats og eventuelt kompetanse vedkomande tileignar seg annan stad. Det er tradisjon for å plassere den siste førelesinga på kurset same dag som studentane får utlevert heimeeksamen, og at førelesinga vert nytta til diskusjon og spørsmål m.a. knytt til praktiske sider ved oppgåveskrivinga.

Studentevalueringar i regi av AHKR legg som regel mest vekt på å kartleggje synspunkt på innhald i og undervisningsopplegg for studiet, og dette vil inngå som ein viktig komponent også i denne granskinga (jf. punkt a i føremålet). [*Her er nokre tidlegare nytta resonnement knytt til Studentbarometeret tekne ut.*] I føremålet for granskinga heiter det òg (punkt b) at den tek sikte på å auke innsikt i studiekvardagen til studentane og korleis dei sjølve arbeider med faget. Ei viktig drivkraft her, er nettopp at studentane i så stor grad er «overlatne til seg sjølve», og at dei er frie – eventuelt avmektige og opprødde – når det gjeld tileigning av faget utanom dei jamt over fire timane dei har med førelesing kvar veke. Det vil vere illusorisk å tru at studentane kan oppnå det tiltenkte læringsutbytet utan at denne «eigentida» vert nytta på ein føremålstenleg måte, og kunnskap om korleis denne tida vert nytta, vil vere nyttig for instituttet om vi har som ambisjon å hjelpe dei på veg. I introduksjonsførelesinga for studentane den 14. januar freista eg å gje det eg sjølv oppfattar som gode ålmenne råd, summert under overskriftene *Systematikk* (eg freista spore dei til å lage ein eigen framdriftsplan i arbeid med litteraturen), *Skrivning* (spesifiserte råd om kor-

leis dei tileignar seg skrivetrening) og *Samarbeid* (råd om korleis studentane etablerer kollokviegrupper og arbeider i slike) – men dette er «heimesnikra», og eg har så langt ingen indikasjonar på korleis studentane faktisk arbeider. Les dei pensum; les dei det i tilfelle som førebuing til førelingar – les dei i staden for å gå på føreling, går dei til føreling ut frå tanken om at dei då slepp å lese? Diskuterer studentane fagets substans saman, gjer dei i tilfelle dette i organiserte rammer, på ad hoc-basis, i sosiale samanhengar – eller er faget irrelevant? Skriv studentane, og skriv dei i tilfelle for kvarandre? Finst det i det heile noko fagleg-sosialt miljø som gjer det praktisk mogleg for studentane å finne saman med tanke på samarbeid?

Erfaringar frå intervju – nedteikning og systematisering av data

Vurderinga mi er at intervjuguiden, som ligg som vedlegg 1 til denne rapporten, fungerte godt i intervjusituasjonen. Eg trur det var føremålstenleg at studentane fekk vurdere tilbodet frå instituttet før dei vende blikket mot seg sjølv og sine egne læringsstrategiar, og eg trur også at det var lurt at vurderinga av læringsmåla fekk utstå til sist – slik at dette vart sluttsteinen for intervjuet, meir enn ein premiss og styrande for heile intervjuet. Intervjua gjekk, slik eg oppfatta det, føre seg i ein god atmosfære. Jamt over fekk eg inntrykk av at studentane sette pris på å få ytre seg på denne måten, og at dei freista å svare så ærleg og etterretteleg som mogleg.

Dei fleste intervjua vart gjennomførde i perioden 11. til 29. april, med hovuddelen straks før påske (som intendert), men med nokre intervju som av ulike omsyn utsett til straks etter påske (siste føreling på emnet vart gjennomført 4. april, heimeeksamen vart utdelt/ tilhøyrande «eksamensføreling» vart avvikla 29. april). Intervjua vart transkriberte kort tid i etterkant; ikkje ordrett, men slik at substansen i ytringane kom klårt fram. I denne prosessen vart gjentakningar og ytringar eg oppfattar som mindre relevante (her under også ytringar av privat eller sensitiv karakter, m.a. knytt til familieforhold og bustad) utelatne. Til saman utgjorde dei utskrivne intervju 34 sider tekst, med noko i overkant av 18 000 ord. Substansen i intervjua vart også samla i ei matrise med om lag 30 ulike kategoriar/tema (som i stor grad korresponderer med intervjuguiden), med føremål at det skulle vere enklare å kunne lese resultata «på tvers».

3. Resultat frå evalueringa

Sjølv om utskrift frå intervjua og den nemnte matrisen er anonymisert (respondentane er i det skriftlege materialet omtala som student 1–10, og markert med kjønn), er dette rådata eg meiner ikkje er eigna for publisering. Nedanfor kjem eg til å gjere greie for nokre hovudtrekk i materialet, men då på ei fortetta og ålmann form, og då med sikte på å fange tverrsnittet av ytringar innanfor kvar kategori. Dette inneber at kvar einskild student medvite vert «usynleggjort» i denne samanheng. Eg skuldar då å gjere merksam på at eg snytt lesaren for noko av det som er mest spennande med dette materialet, nemleg å få ei innsikt i tilveret til kvar einskild student, med samanhengen mellom forventningar, erfaringar og oppleving av egne prestasjonar på emnet. Eit poeng som kanskje vert underkommunisert i så måte, er at det – kanskje ikkje overraskande – synest vere ein samanheng mellom korleis studentane vurderer undervisninga på emnet, og korleis dei

vurderer sine egne prestasjoner. Studentar som er mest kritiske til si eiga evne til å arbeide strukturert og disiplinert, er typisk nok dei som er aller mest tilbøyelege til å meine at instituttet burde ta sterkare grep og strukturere studiekvardagen deira.

Studentane: bakgrunn, forventningar og ambisjonar

Alle dei ti studentane i intervjuundersøkinga var som nemnt del av bachelorprogrammet. Seks var ganske ferske studentar, med forprøver og andre HIS-kurs frå føregåande haust, medan fire hadde vore innom andre typar utdanning (dei hadde t.d. prøvd seg på og hoppa av andre profesjons- og fagutdanningar). To av studentane hadde stryk eller dårleg karakter på HIS102-eksamen frå tidlegare, og tok difor faget på ny. Dei aller fleste studentane vedgjekk at dei hadde relativt diffuse førestillingar om kva som venta dei på HIS102 før dei tok til på emnet. Dei hadde gjerne sett seg grundig inn i kva *programmet* innebar på førehand, medan informasjon spesifikt om HIS102 typisk vart henta inn via heimesidene til AHKR relativt kort tid før studiestart.

Av dei ti studentane var det fleire som vedgjekk at dei hadde kome meir eller mindre «tilfeldig» til bachelorprogrammet. Fire av dei ti var tydelege på at dei hadde andre primære studieval, men at dei ikkje hadde lukkast i å kome inn på det føretrekte studiet. Dette innebar ikkje nødvendigvis at dei var halvhjarta eller motviljuge historiestudentar: Tvert imot hadde alle ei positiv forventning til faget, og ei klår førforståing av kva faget er. Mange av desse viste til at dei hadde positive røynsler frå historie som skulefag; dei fortalde anekdotar om engasjerte lærarar, og identifiserte historiske emne dei av ulike grunnar fatta spesiell interesse for. Fleire fortalde at dei hadde ei personleg historieinteresse som gjekk langt tilbake i tid, og dei kunne fortelje om inspirasjon og påverknad frå familie. Sju av dei ti sa at dei har ambisjonar om å ta master i historie, og tre–fire av studentane poengterte vidare at dei såg føre seg at historia ville kome til nytte i eit framtidig tilvere som lærar – eller at dei på annan måte sikta inn mot «historie som karriere».

VURDERING AV UNDERVISNINGSTILBODET PÅ HIS102

Vurderingar av førelesingane på HIS102

Sjølv om talet på førelesingar (23 stykke, som regel to for veka) er relativt høgt for eit emne på 15 studiepoeng, var det ingen av studentane som gav uttrykk for at talet burde reduserast. Halvparten meinte at talet var passeleg, medan tre stykke helst ville ha hatt endå fleire førelesingar. Heller ikkje det høge talet på *førelesarar* på emnet (11 stykke) utløyser noka misnøye. Ingen var eksplisitt negative til det høge talet, tvert imot poengterte åtte av studentane at dei var nøgde, og til dels svært nøgde med at førelesarane var så mange. Gjennomgåande vart dette synspunktet motivert med at dei då fekk møte «spesialistane» på dei respektive felte. Nokre poengterte også at variasjonen i seg sjølv har ein verdi, eller at det var verdifullt å få innsyn i mange ulike formidlings- eller presentasjonsteknikkar.

Studentane var også jamt over positive, eller i alle høve nøytrale når dei vart spurt om *kvaliteten* på førelesingane. Ingen uttrykte tvil om at førelesarane har solid fagkunnskap, og også føre-

lesingsforma fekk jamt over god kritikk: «nokre førelesarar er fantastiske»; «førelesingane har vore livlige, gode grundige og relevante, med engasjerte førelesarar og vilje til å svare på spørsmål», som det heiter i eit par av dei mest entusiastiske utsegnene. Noko paradoksalt uttrykte fleire av studentane at dei verdsette at førelesarane jamt over var opne for spørsmål og dialog, sjølv om dei sjølve aldri hadde nytta høvet til å opne munnen under førelesarane. Dei sette med andre ord pris på sjansen til å ytre seg, men utan at dei faktisk ytra seg. Det ein kunne spore av kritikk mot ein-skildførelesarar, kan ha vore gøymd bak formuleringar av typen at kvaliteten var «*varierende ut frå førelesar*» eller at nokre førelesarar var meir «*karismatiske*» enn andre (på dette punktet kan det tenkjast at kritikk vart halden tilbake, andlet til andlet med éin av førelesarane). Det fleire av studentane var mest eksplisitt kritiske til når det gjaldt sjølve førelesingsforma, var at mange førelesarar nytta seg av Power Point-presentasjonar med lite tekst. Dei ville ha fyldigare PP-ar (gjort tilgjengelege på MittUiB i etterkant), dels fordi dei skulle kunne orientere seg i førelesingar som dei ikkje hadde vore til stades på, dels fordi dei då slapp å notere så mykje under førelesingane, og dels fordi dei kunne bruke PP-ane til repetisjon og eksamenslesing.

Eit gjennomgåande inntrykk frå intervjuet, er at førelesingane ikkje berre vart verdsette på grunn av læringseffekten, men fordi studentane meiner at førelesingane på eit vis definerer *relevans*: Førelesingane bidreg såleis til å skilje det «viktige» frå det «mindre viktige» på HIS102. «*Førelesingane er det viktigaste på faget; det er dette faget handlar om!*», hevda éin av studentane.

Som intervjuar sat eg elles att med inntrykk av at førelesingane vert verdsett av litt ulike grunnar blant ulike studentar. Gjennom eit intervju på førti minutt lagar ein seg opp eit bilete av kor sterke eller svake dei einskilde studentane er. Dei studentane eg oppfatta som sterkast, verdsette førelesingane fordi dei supplerer litteraturen, og at dei (også gjennom å skape nye samanhengar) på eit vis definerer fagets kjerne. Annleis vart det i andre delar av studentgruppa. Nokre var nokså tydelege på at dei oppfatta førelesingane som eit *alternativ* til lesing, og gav uttrykk for eit ideal om at førelesingane burde uttrykkje essensen i pensum – det du trengte for å klare deg til eksamen. Dei studentane som tydelegast resonerte på denne måten, var dei som var mest kritiske til det vi kan kalle den låge mengda av informasjon som var putta inn i førelesingane. Ein av studentane klaga over at førelesingane var «*snevrare enn pensum*», og ein annan frykta at graden av «*eksamensrelevans*» var for låg; målet var å unngå å stryke. Ein tredje slo fast: «*Det er mykje betre å vere på førelesingane enn å lese!*», og ein fjerde: «*Eg går på førelesingane mest for å sleppe å lese alt. Det er iallfall til ei viss hjelp, når eg ikkje les alt*». Samstundes synest det ikkje ha vore nokon studentar som reelt sett forventa at førelesingar fullt ut kunne erstatte lesing av pensum. Ein student som sa at han oppfatta førelesingar som viktigare enn pensum, poengterte at «*vi har fått klar melding om at førelesingar ikkje erstattar pensumlesing*».

Intervjuet synta elles at førelesingane vert tillagt fleire former for meirverdi blant studentane. Fleire gav uttrykk for at førelesingane strukturerte læringsløpet, fyrst og fremst fordi den tematiske oppbygginga også disponerte leseplanen: Ein la opp lesinga for å halde tritt med førelesingane. Førelesingane var også viktig for å strukturere sjølve arbeidsdagen for nokre av studentane – det er dei som lokkar deg til Sydneshaugen og studiar. Ein av studentane sa at førelesingane (som i hovudsak starta klokka 12.15 måndagar og kl. 14.15 torsdagar) var «*ein måte å kome seg opp av senga på*» og «*ein motivasjon for å starte dagen*». På eit emne der det ikkje finst andre obligatoriske arenaer, og der det truleg finst relativt mange som frekventerer lesesalen relativt

sjeldan, har førelesingane opplagt ein sosial funksjon for mange. Sjølv om dette er uråd å lese direkte ut av intervjuet, kan ein kanskje også spekulere i om det høge talet på førelesarar fungerer identitetsskapande: Det bidreg til å «personifisere» AHKR for studentane, og innanfor den breie menyen av fagpersonar peikar kanskje den einskilde student seg ut nokre favorittar som dei ser føre seg som mogelege rettleiarar på eit framtidig masterstudium.

Studentane uttrykte jamt over at dei var nøgde med undervisningslokala, men peikte alle som éin på at det var uheldig at lokala var for små dei fyrste førelesingane på Sydneshaugen, Aud. A (om lag tjue studentar måtte stå eller sitje i trapper/vindaugskarmar).

Vurderingar av behov for andre former for undervisning

At studentane er nøgde med førelesingane, er ikkje einstyddande med at førelesingane vert oppfatta som *nok* undervisning. På direkte spørsmål svara heile ni av studentane tydeleg at dei gjerne ville ha hatt ei eller anna form for seminarundervisning, vel å merke som eit tillegg til, ikkje som erstatning for førelesingane. Slik eg tolkar svara, er det også ein tendens når det gjeld spørsmålet om kor vidt slike seminar burde vere obligatoriske: Mange er klare på at seminara *ikkje* bør vere obligatoriske, men av heilt ulike grunnar: Spissformulert; studentane som på ulikt vis gjev klårast uttrykk for at dei strevar med faget vil ikkje ha obligatoriske seminar fordi dei ikkje vil tvingast til å arbeide meir. Om seminara vert for arbeidskrevjande eller av ulike andre grunnar ikkje er interessante, vil dei gjerne kunne halde seg vekke. Dei sterkaste studentane vil ikkje ha obligatoriske seminar fordi dei ikkje vil bli hemma av dei svakaste. Dei vil så langt som råd delta sjølve, men erfaring tilseier at utbyttet er større om dei arbeider med andre sterke studentar, enn om undervisninga må tilpassast slik at alle «heng med». Låg motivasjon har ein «*smitteeffekt*», hevda ein av studentane, basert på røynsler frå ei av forprøvene med obligatoriske seminar. Blant studentar som ville ha obligatoriske seminar og som grunn gav standpunktet, var forklaringa at det var dette som måtte til for at han skulle «kome seg opp av senga»; det ville vere disiplinerande.

Når det gjeld innhaldet på slike seminar, sprika forventningane eller ynska. Nokre såg føre seg, truleg ut frå erfaringar frå tidlegare seminarverksemd, ei eller anna form for klasseromsundervisning, gjerne i form av utdjuping eller repetisjon av kva ein har gått gjennom på førelesing, og med større rom for diskusjon. Dei aller fleste ynskte – eller iallfall, erkjente behov for – ei eller anna form for praktisk skrivetrening, gjerne i samband med obligatoriske oppgåver. Einskilde uttrykte også preferansar for øving i historiefagleg formidling og munnlege presentasjonar.

Vurderingar av pensum

Fleire studentar gav uttrykk for at dei – i alle høve tidleg i studiet – hadde vorte demoraliserte av *omfanget* av pensum (1200 sider, fordelt på fire bøker), men dei var på intervjutidspunktet jamt over nokså positive til *kvaliteten* på pensum. Den breie innføringa i verdshistoria (McKay m.fl., engelskspråkleg) var best likt, med den breie innføringa i noregshistoria (Helle m.fl.) som ein god nummer to. Når det gjaldt innføringsboka i europeisk politisk historie (Hobson), var meiningane svært delte; den var mislikt av nokre (gjerne med referanse til at den var «*tung*» eller «*vanskeleg*»), men også høgt verdsett: Dette var favorittboka, den vart lesen frå perm til perm, og var «*vanskeleg*

å leggje frå seg», sa éin av studentane. Dei to kapitla med innføring i historisk forståing og metode (Andresen m.fl.) vart av mange oppfatta som staffasje, eller lite (eksamens)relevant; fleire gav då også uttrykk for at dei ikkje hadde lese desse tekstane, eller ikkje heilt hugsa kva som stod der. Knappt nokon av studentane uttrykte på direkte spørsmål ynske om endringar i pensum. Når dei vart spurt eksplisitt på dei kunne ha tenkt seg meir teori, metode, historiografi e.l., var svaret nei. Dette handla ikkje nødvendigvis om at dei oppfatta dette som lite viktig; eit synspunkt som gjekk att, var at dette hørde heime andre stader på bachelorprogrammet enn på HIS102. Intervjua indikerer at HIS102 vert verdsett nettopp som eit breitt «substansemne», som emnet der ein lærer «*den faktiske historia*», som ein av studentane uttrykte det. Einskilde studentar poengterte likevel at dei hadde identifisert teoretiske, metodiske og historiografiske refleksjonar som ein integrert del av både pensum og førelesingar.

Vurdering av sosialt læringsmiljø

Blant studentane var det svært delte meiningar om kor vidt det finst eit sosialt miljø på emnet. Ingen gav uttrykk for at miljøet var dårleg eller at dei kjende seg ufrivillig einsame, men på den andre sida var det ingen som fortalde om noko tett og godt miljø på emnet som heilskap. Einskilde poengterte at dei ikkje hadde søkt venskap eller samarbeid på dette emnet, medan andre att hevda at det hadde forma seg fleire grupper; folk som sat saman og snakka med kvarandre i pausane, og i nokre tilfelle søkte saman i fagleg samarbeid (sjå seinare).

Inntrykk av vurderingsformer

På HIS102 har studentane heimeeksamen (ei veker arbeid med éi oppgåve) og ein totimars eksamen der dei svarar på seks spørsmål, primært som ein pensumtest. Intervju vart gjennomført før eksamen, så med unntak av dei to som tok faget opp att, var inntrykket av vurderingsformene basert på forventningar. Dei fleste såg heimeeksamen som den føretrekte vurderingsforma. Skulleksamen var i hovudsak frykta eller akseptert som noko uomgjengeleg; berre éin eller to gav uttrykk for at dette var eit format som passa godt for dei. Formatet innebar eit stort innslag av «bingo», hevda den eine av dei to studentane som hadde teke HIS102-eksamen tidlegare.

VURDERING AV EIGE ARBEID SOM STUDENTAR PÅ HIS102

Tidsbruk på HIS102

Dei fleste studentar hadde vanskar med å gjere greie for kor mykje tid dei brukte til studiane på HIS102. Forklaringa var dels at dei tok andre fag ved sidan av, dels at dei hadde arbeid, familieliv og andre tidkrevjande plikter ved sidan av studiane – eller, slik ifallfall eit par av studentane gav uttrykk for – at dei var såpass udisiplinerte at arbeidsinnsatsen vart høgst variabel gjennom semesteret. Av dei som våga seg på ei form for kvantifisering av innsatsen på HIS102, sa éin «*totalt sju timar for veka pluss førelesingar*», ein annan sa «*6–8 timar, to til tre gonger for veka*», ein tredje «*15–20 timar for veka*», ein fjerde «*20 timar for veka inkludert førelesingar*», og ein femte «*5–6 timar for veka pluss førelesingar*». Nesten alle dei intervjua studentane prioriterte å vere på førelesingane, så

sant ikkje sjukdom eller noko anna presserande kom i vegen. Unntaket var dei to som hadde teke eksamen tidlegare, dei var no meir selektive når det gjaldt kva førelesingar dei møtte på – men dei understreka både to at dei hadde vore på alle førelesingar våren 2018. Det var også ein student som uttrykte dårleg samvit over at han berre hadde vore til stades på om lag 40 % av førelesingane. Forklaringa låg fyrst og fremst i at han arbeidde nattevakt annankvar veke og sov om dagen desse vekene.

Strategiar for tileigning av pensumkunnskapar

Intervjua synte eit stort spenn mellom studentane når det gjaldt strategiar for tileigning av pensum, frå dei som heilt frå starten hadde lagt til grunn at dei skulle «ta det som det kom», til dei som allereie frå starten hadde ein klår struktur eller plan, og dessutan evne til å følgje opp planane. Som tidlegare nemnt, var det fleire av studentane som trekte fram førelesingsrekke som ryggrada i tidsstyrings- eller lesestrategiane for semesteret, ikkje berre når det gjaldt det individuelle arbeidet, men også i den grad ein samarbeidde med andre studentar om tileigning av pensum (sjå seinare). Berre éin av dei ti studentane la opp til å lese pensum «bok for bok». Samstundes vedgjekk tre av dei ti studentane at lesinga føregjekk tilfeldig, sporadisk eller selektivt, og at dei i praksis ikkje hadde ambisjonar om å kome seg gjennom dei 1200 sidene med pensum.

Skrivestrategiar

Som nemnt er HIS102 eit emne utan obligatoriske skriveaktivitetar, sett vekk frå sjølve eksamen. Sjølv om éi av bøkene på pensum presenterer øvings- eller studentoppgåver, var det dei færreste som hadde prøvd seg på slike. Elles synte intervjua eit stort sprik: Det fanst studentar som vedgjekk at dei ikkje gjorde notat i det heile, korkje når dei las eller når dei var til stades på førelesingar. Det var éin som sjølv løfta fram tanken om at han kunne ha ei eller anna form for dysleksi, og at det ved førelesingar i praksis var snakk om å velje mellom å gjere notat eller å «følgje med». I den andre enden fanst det studentar som sa at dei skriv mykje; dei viste m.a. til avanserte system for fargekoding og for kopling mellom førelesings- og pensumnotat. Nokre poengterte at dei føretrekkjer å skrive for hand – fordi dei meiner dette gjev den beste læringa – gjerne for så å reinskrive notata i etterkant.

Samarbeidsstrategiar

Ut over at studentane ved introduksjonsførelesinga er blitt oppmoda til å søkje saman og samarbeide om å tileigne seg faget, har ikkje HIS102 lagt til rette for kollokvier eller likande aktivitetar. Ansvar for å finne saman i denne forma for fagleg samarbeid fell fullt ut på studentane sjølve. På spørsmål om kor vidt dei samarbeider fagleg, poengterer fleire at dei hadde slike ambisjonar frå starten av, men at samarbeidet hadde smuldra opp undervegs. Fleire uttrykte ynske om få til samarbeid med medstudentar, men etterlyste ei eller anna form for draghjelp frå instituttet: Dei hadde ikkje klart å finne potensielle samarbeidspartnarar på eiga hand. Fleire såg føre seg at

eventuell seminarverksemd frå instituttets side kunne ha ført studentane tettare saman, og også skapt føresetnader for samarbeid utanom undervisningssituasjonane.

Av dei som hadde funne saman i velfungerande samarbeid, var det iallfall to som framheva at dette hadde skjedd i grupper som var danna før HIS102 starta: Ein kjende kvarandre frå faddergrupper og liknande, og etter at ein halvvegs tilfeldig hamna på same emne, var venskap blitt utvikla til fagleg samarbeid. Venskap – at gruppa er meint å fungere både fagleg og sosialt – vart trekt fram som ein suksessfaktor, men dette er ikkje eit eintydig bilete. Om disiplinen er for låg eller strukturen for svak, vert praten for laus og det faglege utbyttet for lite. «*Kanskje skulle eg heller ha samarbeidd med folk eg ikkje likte?*», sukka ein av studentane. Ein annan student fortalde at vedkomande hadde vore del av to dysfunksjonelle kollokviegrupper. Felles for desse var at ingen tok initiativ, og då ho sjølv prøvde å gjere det, møtte ho motstand – så då prioriterte ho å arbeide på eiga hand. Ein av studentane som rapporterte at han hadde vore del av velfungerande samarbeid, viste til at gruppa hadde eit par eldsjeler som fekk lov til å «sjefe» og strukturere samarbeidet. Diskusjonen på samlingane tok gjerne utgangspunkt i førelesingane, men med tilhøyrande pensum, og medlemene delte raust av både førelesingsnotat og pensumnotat gjennom Google Docs. Ein annan av studentane hadde eit tett fagleg samarbeid med ei veninne på heilt anna fag; dei møttest og hjalpste kvarandre med å lese og stilte kvarandre kontrollspørsmål.

Fagleg diskusjon og fagleg påfyll utanfor studiane

Fleirtalet av studentane som vart intervjuja gav uttrykk for at historiefaget er noko som dei hadde med seg også inn i «den private sfæren», om ein kan uttrykkje det slik: Sju av dei ti stadfesta at dei diskuterte fag også utanom faglege samanhengar; i familien, med kollegaer på arbeid, med husverten, på fest. Ein av studentane fortalde om hyppige, faglege telefonsamtalar med ein historieinteressert onkel, ein annan fortalde om ein far som brukte å «førelese» i historie rundt midagsbordet heime, ein tredje om drosjesjåføren som han jamleg brukte å diskutere amerikansk historie med under lange nattevakter på arbeidsplasser, og ein fjerde om korleis ho gjekk rett frå førelesing til jobb, og der vart møtt av kollegaer som kravde at ho skulle gjenfortelje kva ho nettopp hadde lært. «*Eg diskuterer historie med vener, framande, folk eg møter ... folk er interesserte i historie, på jobb og på fest*», som ein femte av studentane uttrykte det. To av studentane var klare på at dei ikkje diskuterte fag utanom studiane. «*Eg kjenner ingen som likar historie*», sa den eine av desse.

Åtte av dei ti studentane sa at dei søkte kunnskap om historie på andre måtar enn gjennom pensum og førelesingar – då styrt både av interesse for å få utdjupa tema dei hadde lært om på HIS102, men også basert på interesser dei hadde utvikla utanom emnet. Dei aller fleste googla eller søkte opp kunnskap gjennom Wikipedia (det var iallfall der dei ofte hamna som fyrste søkeresultat), men to stykke sa også at dei søkte opp alternativ faglitteratur: Den eine fekk «ein strid straum» av artiklar frå den historieinteresserte onkelen, den andre hadde søkt opp eit par artiklar på Idunn, i tillegg til å leite seg fram til historisk orientert skjønnlitteratur knytt til tema som interesserte henne. Fleirtalet fortalde også at dei gjerne brukte tid på historieorienterte videoar på YouTube (om enn, som fleire poengterte, kvaliteten på det dei fekk servert der var høgst variabel), eller søkte opp historiske dokumentarar på NRK, Netflix eller andre strøymetenester.

Ålment: eigeninnsats i lys av graden av fridom på faget

Alle dei intervjua studentane på faget gav uttrykk for at fridomen på faget var stor – og av desse var det berre éin som slo eintydig fast at det nett var slik det burde vere; vedkomande ville *ikkje* bli styrt meir enn kva tilfellet var. Dei resterande uttrykte anten ein ambivalens (fridomen er god å ha, men ...) eller eit meir eintydig ynske om å bli sterkare styrt frå instituttets side. Dette synspunktet har i all hovudsak sterk samanheng med det uttrykte ynsket om å ha eitt eller anna obligatorisk eller ikkje-obligatorisk gruppebasert undervisningstilbod i tillegg til førelesingane. Ein av studentane var tydeleg på at det var demotiverande å arbeide så mykje åleine – medan to–tre tydeleg eller implisitt gav uttrykk for at graden av sjølvdisiplin var for liten, og at arbeidsinnsatsen ville ha vore langt høgare om nokon meir inngåande fortalde dei kva dei skulle gjere.

ÅLMENNE VURDERINGAR AV HIS102

Studentane vart bedne om å gjere greie for dei ålmenne vurderingane av HIS102 på to ulike måtar; fyrst ved at dei vart bedne om å gjere greie for i kva grad erfaringane frå emnet hadde stått i stil med forventingane, og heilt til slutt i intervjuet: Ved at vi gjekk gjennom dei fire punkta i instituttets definerte læringsmål for HIS102, og at studentane vart bedne om å gjere greie for i kva grad denne «varedeklarasjonen» stod i til med det produktet dei hadde fått.

Erfaringar versus forventningar

Spørsmålet om å vege erfaringane opp mot forventningane synt seg å vere krevjande å svare på for fleire, fyrst og fremst fordi dei hadde vanskar med å rekonstruere kva forventningar dei hadde hatt drygt tre månader tidlegare. Det er likevel rimeleg å tolke at i alle høve åtte av dei ti gav uttrykk for at erfaringane totalt var «på plussida», med uttrykk for velvilje som varierte frå dei meir avdempa til tilnærma entusiasme. Dei negative kommentarane gjekk på at studentane opplevde emnet som «tungt», eller at dei var skuffa over at dei sjølve ikkje hadde klart å leggje ned så mykje arbeidsinnsats som dei hadde villa, medan fleire av dei som var positive la spesiell vekt på den tematiske *breidda* i pensum og undervisning. Den studenten som gjekk lengst i ros sa at emnet som forventa hadde vore arbeidskrevjande, men at læringsutbyttet var «*vanvittig*». Eit par av studentane uttrykte at dei var positivt overraska ut frå låge forventningar, gjerne mest knytt til at dei eigentleg var mest interesserte i eldre historie og difor oppfatta HIS102 meir som eit pliktlop i vente på at dei skal ta HIS101 til hausten. Den eine av desse sa at han hadde frykta at HIS102 ville vere «*tørt og uinteressant*», men røynslene var at også det han trudde ville vere keisamt vart «*spanande pga. førelesarane*». Den andre sa HIS102 var eit emne han berre skulle «*kome seg gjennom*» før HIS101, men det hadde likevel «*hatt spanande augneblink*».

Læringsutbyttet: Får studentane det dei skal ha?

Læringsutbyttet frå HIS102 er definert i fire punkt; dei to fyrste er knytte til «kunnskapar», og dei to neste til høvesvis «ferdigheiter» og «generell kompetanse» studenten skal ha ved avslutta emne. Studentane vart bedne om å gjere greie for i kva grad desse læringsmåla var treffande for

det emnet som dei no hadde fått all undervisning i, og som dei straks etter skulle ha eksamen i. Dei aller fleste studentane gav uttrykk for at dei ikkje hadde noko medvite forhold til læringsmåla, einiskilde las dei truleg for fyrste gong i samband med intervjuet. Ein av studentane skilde seg ut; han hadde – etter som eg forstod, inspirert av at det var denne måten ein gjorde det på i den militære utdanninga han tidlegare har gjennomgått – hatt ei utskrift av læringsmåla lett tilgjengeleg gjennom heile studiet, og hadde henta dei fram fleire gonger for å minne seg sjølv på kva som var føremålet med studiet.

Læringsmål 1: «Studenten har grunnleggjande kunnskapar om sentrale hendingar, institusjonar og prosessar innan økonomisk, sosial og politisk historie etter 1750.»

Alle ti studentar var samde om at dette var treffande for kva HIS102 faktisk gjev studentane.

Læringsmål 2: «Studenten har grunnleggjande kunnskap om arbeidsmetodar i historiefaget.»

Når det gjaldt dette læringsmålet, var svaret eit nesten like unisont *nei*. Eit fåtal sette læringsmålet i samanheng med dei to kapitla frå pensumboka «Å gripe fortida» og til tema for å introduksjonsførelesinga, men som studenten med det mest medvite forholdet til læringsmåla sa; «*dette er nok den delen av læringsmålet som er mest vagt*». Det var likevel knapt nokon som gav uttrykk for eit ynske om at læringsmålet skulle vektleggjast sterkare; som éin av studentane sa: «*Det er ikkje dette HIS102 handlar om.*» Læringsmålet synest stå i eit motsetnadsforhold til korleis studentane oppfattar kjernen i emnet (jf. tidlegare omtale), nemleg at HIS102 i motsetnad til fleire andre emne i bachelorprogrammet er (og skal vere!) eit «substansemne», eit emne der du lærer «den faktiske historia».

Læringsmål 3: «Studenten viser evne til kritisk lesing av historisk faglitteratur, til å drøfte historiske problemstillingar og til å trekkje konklusjonar.»

På dette punktet var intervjuobjekta meir splitta: Seks av dei ti meinte at dette læringsmålet stod godt i stil med kva dei hadde fått gjennom førelesingar og pensum, medan dei fire andre var meir avmålte eller spørjande. Blant dei som meinte formuleringa var treffande, var det éin som framheva at nettopp ansvaret kvar einiskild student har for å gjere seg opp si eiga mening var noko av det mest spanande ved emnet. Vedkomande meinte at førelesingane var problematiserande, og han trekte fram Grunnbok i Norges historie som ei pensumbok som var spesielt god til å få fram at det finst motstridande faglege tolkingar av historia. Blant dei mest avmålte var det éin student som kategorisk slo fast at dette ikkje hadde vore tema på førelesing, og at kritisk lesing og drøfting kanskje kunne vere tema om ein hadde hatt seminargrupper.

Læringsmål 4: «Studenten viser evne til å setja seg inn i ein omfattande faglitteratur, til å formidla kunnskap og til å argumentera for eigne konklusjonar i skriftleg arbeid.»

Eit fleirtal av studentane svara eit klårt ja på det som hadde å gjere med evne til å setje seg inn i ein omfattande faglitteratur, men uttrykte atterhald på delen som hadde å gjere med formidling og argumentasjon gjennom skriftleg arbeid. Dei viste då til at emnet ikkje har obligatoriske øvingsoppgåver eller opplæring i oppgåveskriving, men framheva at dette læringsmålet gjerne spela på det dei skulle gjere i den føreståande skuleeksamenen.

4. Avsluttande refleksjonar

Eg meiner å ha demonstrert at ei intervjubasert undersøking av studentrøynsler er ein føremåls-tenleg metode for å få studentane i tale, og følgjeleg kan fungere som ein god metode for student-evaluering. Tanken min er vel å merke ikkje at denne evalueringsforma skal erstatte surveyen. Spørjegranskinga har framleis sin funksjon, mellom anna fordi ho sikrar at studentane er fullt ut anonyme, og fordi *alle* studentar får sjansen til å kome til orde og å bli høyrte. Realistisk sett må ei intervjuundersøking vere utvalbsasert, så dei færreste kjem til orde. Men intervjuet har ei rekkje kvalitetar som surveyen ikkje har, og bør i alle høve kunne brukast som eit supplement. For studentane gjev det eit langt betre høve til å gje ei nyansert og underbygd tilbakemelding, og for fagmiljøet gjev det langt betre høve til å stille oppfølgingsspørsmål, og å rydde tvil av vegen. Gjennomført på ein skikkeleg måte vil ei intervjuundersøking gje eit meir fasettert bilete av korleis studentane vurderer undervisninga og sine eigne læringsstrategiar, og det er grunn til å tru at ei slik gransking kan gje eit ganske treffande bilete av kva studentgruppa som heilskap meiner, i alle høve samanlikna med spørjegranskingar med ein låg svarprosent.

Eg skal her avslutningsvis vere nokså kortfatta når det gjeld omtale av sjølve substansen i tilbakemeldinga frå dei ti studentane på HIS102, og i vurderingar av kva som før følgjast opp og eventuelt endrast. Mykje bør vurderast i ein større samanheng, i samband med den føreståande revisjonen av bachelorprogrammet i historie. Eit spørsmål ein opplagt må ta stilling til i så måte, er om ein skal fjerne læringsmålet om kunnskap om arbeidsmåtar i historiefaget frå HIS102 (og eventuelt styrkje det andre stader på programmet), eller ta grep for å styrkje denne komponenten på HIS102. Det kan ikkje vere haldbart å ha eit læringsmål som så tydeleg ikkje vert oppfatta som reelt blant studentane.

Intervjua tyder ikkje på noka heilt fundamental misnøye blant studentane knytt til HIS102, slik ein kan få inntrykk av ut frå Studentbarometeret (som vel å merke gjeld programmet som heilskap, og er teke opp blant studentar på kullet året i førevegen frå mi gransking). Spissformulert; studentane synest jamt over å vere godt nøgde både med førelesingar og pensum slik dette er. Det er berre det at dei gjerne vil ha *noko meir*: Dei vil ha eit endå breiare undervisningstilbod. For nokre handlar dette om å få endå meir eksamensretta undervisning, å få endå meir av pensum plassert inn i undervisninga. Men dei aller fleste ynskjer (eller vedgår at dei ville ha hatt godt av) gruppebasert læring, retta inn mot styrkt kompetanse på skrivning og formidling. For ein del er ynsket om meir aktivitet også motivert av eit ynske om mindre fridom og meir styring og disiplinering. Mange etterlyser også hjelp frå instituttets side til å organisere friviljug fagleg samarbeid studentane imellom.

For å vende tilbake til spørsmålet: Skal vi gje studentane det dei vil ha? Svaret er ikkje opplagt eit ja; det kan vere både faglege og ressursmessige omsyn som trekkjer i andre retningar. Men kunnskap om korleis studentane oppfattar undervisninga og si eiga læring har i alle høve ein eigenverdi, og må vere eitt viktig referansepunkt i arbeidet ein i fagmiljøa legg ned for å betre kvaliteten på undervisninga.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Kort gjennomgang av innhald i (strukturen) og føresetnader for intervju

Anonymitet, oppbevaring av data

Aksept for å late vare å svare på spørsmål du er usikker på eller av andre grunnar vil hoppe over

Det er lov å uttrykkje tvil eller at du ikkje har ei meining – det er å føretrekkje framfor at du gjev eit svar du tenkjer er «rett» eller som vil glede meg!

Intervjuet handlar primært om HIS102, men gjerne omtale programmet som heilskap (viktig då å presisere)

Kort om studentens bakgrunn

Eventuelle tidlegare fag eller yrkeserfaring etter avslutta vidaregåande utdanning

Kva andre fag vert tekne parallelt/som del av bachelorprogrammet

Forventningar til studietilbodet på HIS102

Forventa innhald i og rammer kring studiet

Kva var forventningane dine basert på?

Kva motiverte deg til å studere nettopp historie?

(to siste spørsmål, følgjande moment kan vere aktuelle: tidlegare erfaring med historie som skulefag, info frå AHKR, omtale frå medstudentar e.l.?)

Erfaringar frå studietilbodet på HIS102

Vurderingar av førelesingar: innhald, mengde, kvalitet, relevans, fysisk læringsmiljø

Sakn/ynske: Andre undervisningsformer – i tilfelle; kva? (seminar, skrivetrening, studentpresen-
tasjonar) (supplere eller erstatte førelesingar; obligatorisk eller ikkje?)

Nøgd/misnøgd med undervisninga du er tilboden? Nøgd/misnøgd med tilbodet du *ikkje* får?

Har du noka meining om vurderingsformene (intervju vert tekne opp før eksamenar)

Pensumlitteraturen: Styrkar, veikskapar. Ynske om andre tema: Historiografi, metode, teori,
anna?

Det sosiale læringsmiljøet: Finst det eit sosialt/fagleg miljø knytt til faget (som du er del av)?

Ålment: Har erfaringane så langt samsvara med forventningane?

Opplysningar om/vurderingar av eige arbeid med HIS102

Eigne læringsstrategiar: Korleis tileignar du deg faget? Inkludert tidsbruk ei normal veke (tid som går med til andre studieføremål/andre private føremål).

Har du ein plan for tileigning av HIS102?

Går du på førelesingane? Kvifor/kvifor ikkje?

Samarbeider du med medstudentar om å tileigne deg faget? (Kollokivegrupper, deling av notatar eller på andre måtar)

Diskuterer du fagets innhald med medstudentar eller andre? I kva samanhengar skjer dette?

Korleis/i kva grad tileignar du deg pensumlitteraturen (jf. i førekant, i etterkant av førelesingar; førelesingar i staden for pensum osv.)? Søkjer du kunnskap om fagets innhald på andre måtar?

Skriv du mykje på faget? Kva type skriving er det som føregår? (Notat frå pensum, frå førelesingar, syntesar, oppgåveløysing osv.)

Ålment: Har du for mykje/for lite personleg fridom (ansvar) til å tileigne deg faget?

Samla vurdering: I kva grad er studie ditt (tilrettelagt frå instituttets side og gjennom eigeninnsats) føremålstenleg for å nå instituttets læringsmål?

(Gjennomgang som tek sikte på å få studenten til å vurdere «måloppnåing» i lys av læringsmåla, men ideelt sett også å få studenten til å vurdere kvaliteten på læringsmåla i seg sjølv)

«grunnleggjande kunnskapar om sentrale hendingar, institusjonar og prosessar innan økonomisk, sosial og politisk historie etter 1750».

«grunnleggjande kunnskap om arbeidsmetodar i historiefaget»

«evne til kritisk lesing av historisk faglitteratur, til å drøfte historiske problemstillingar og til å trekke konklusjonar»

«setje seg inn i ein omfattande faglitteratur, til å formidla kunnskap og til å argumentera for eigne konklusjonar i skriftleg arbeid»

Siste spørsmål: Kor sannsynleg er det at du tek vidare studiar innan faget historie? Kvifor/kvifor ikkje?

Vedlegg 2: Informasjon om forskingsprosjektet Evaluering av HIS102, våren 2019

Føremålet med prosjektet

Hovudføremålet med studentundersøkinga er å skaffe seg større innsikt i studentane si eiga vurdering av a) innhald og undervisningsopplegg og b) sin eigen studiekvardag og sitt eige arbeid med studiet HIS102, *Oversyn over nyare historie frå 1750*.

Kunnskapen frå prosjektet skal kunne brukast til å vurdere i kva grad studieopplegget er føremålstenleg, primært målt opp imot det læringsutbyttet som er definert i studieplanen, og på dette grunnlaget føreslå eventuelle endringar i innhald og undervisningsopplegg/vurderingsformer – eller i det definerte læringsutbyttet sjølv. Her vil også andre faktorar enn intervju med studentane vere relevante, som eksamensresultat, andre typar studentevalueringar og dei erfaringar noverande og tidlegare undervisarar/ fagleg ansvarlege for emnet har gjort seg. Prosjektet må ta høgde for at (og kartleggje i kva grad) forventningane til faget blant studentane kan avvike frå det definerte læringsutbyttet.

Resultata frå undersøkinga skal rapporterast i form av ei oppgåve innanfor basismodulen i universitetspedagogikk. Førebelse resultat vil bli presenterte til internt bruk på instituttet (inkludert vurdering av behov for/innhald i ytterlegare kartlegging) straks dei ligg føre.

Ansvarleg for prosjektet: Førsteamanuensis Yngve Flo, AHKR/UiB

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Namnet ditt er trekt ut tilfeldig frå lista over bachelorstudentar på HIS102, i samarbeid med administrasjonen ved AHKR. Til saman skal ti studentar intervjuast.

Kva inneber det for deg å delta?

Det vert teke notat og elektroniske lydopptak undervegs. Desse vil aldri bli offentleggjort, men opplysningane og vurderingane dine vil bli brukt i rapporteringa frå granskinga, også i form av direkte sitat – men berre på anonymisert form, og slik at opplysningane og vurderingane ikkje kan førast tilbake til deg.

Det er friviljug å delta

Det er friviljug å delta i prosjektet. Du kan kor tid som helst trekkje samtykke tilbake utan å gje nokon grunn. Alle opplysningar om deg vil forbli anonymiserte. Det vil ikkje ha negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Personvernet ditt

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til føremåla vi har fortalt om i skrivet. Vi handsamar opplysningane konfidensielt og i samsvar med peronvernregelverket.

Data vil bli handsama av Yngve Flo. Også andre fagleg og administrativt tilsette ved AHKR kan få tilgang på rådata (dvs. nedteikningar frå intervju som ikkje vert publiserte), men då berre på anonymisert form. Lydfilene og nedteikningar frå intervju vil bli oppbevart passordbeskytta på heimeområdet til Yngve Flo ved UiB; utskrifter vil vere nedlåste. Kodenøkkel (dvs. kopling mellom namn og nedteikningar frå intervju) vil bli kryptert.

Kva skjer med opplysningane når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttast i inneverande semester (vår 2019). Nedteikningar frå intervju vert lagra på ubestemt tid.

Personvernombodet krev at deltakarar i forskingsprosjekt vert gjort kjent med følgjande informasjon (henta direkte frå deira rettleiande mal):

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra AHKR, UiB har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan eg finne ut meir?

Har du spørsmål til studien, eller ynskjer å nytte deg av rettane dine, ta kontakt med:

- AHKR, UiB ved Yngve Flo, e-post yngve.flo@uib.no; tel. 55 58 38 95 (a), 416 49 295 (m).
- Personvernombodet vårt: NSD
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med venleg helsing

Prosjektansvarleg

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet Evaluering av HIS102, våren 2019, og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervjua
- at opplysningar og vurderingar gjevne i intervju vert nytta av prosjektet på anonymisert form
- at nedteikningar frå intervju vert lagra på ubestemt tid, mellom anna med tanke på etterprøving. Lyddopptak vert sletta når prosjektet er avslutta.

Eg samtykker til at opplysningane mine vert behandla fram til prosjektet er avslutta, cirka ved utgangen av vårsemesteret 2019.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

RELV101 Kva er religionsvitskap

Emnerapport, vårsemesteret 2019

Praktisk gjennomføring

Undervisinga bestod av ein innføringsførelesing (saman med RELV105) og 12 førelesingar og i tillegg obligatoriske seminar kvar veke med studentane inndelt i fire seminargrupper. Fil. dr Hans Geir Aasmundsen var seminarleiar, prof. Ingvild Gilhus hadde innføringsforelesinga og prof. Håkan Rydving dei andre forelesingane.

Karakterfordeling

I 2017 var det 65, i 2018 var det 92 og i år 91 studentar som tok eksamen i RELV101. Liksom i fjor fekk også i år alle godkjent resultat. Fordelinga av karakterar blei 16 A, 32 B, 37 C, 5 D og 1 E, eit veldig godt resultat. Etter sensuren får alle studentar individuelle kommentarar til tekstene sine og motivering av karakteren gjennom grunngjevingsfunksjonen i Inspira.

Kommentar til studentevaluering

Ved den siste førelesinga svarte dei 49 nærverande studentane på ei evaluering. Her er nokre døme på resultatata:

37 av studentane som tok del i evalueringa meinte at kurset var interessant eller mykje interessant, 46 at vanskegrada var grei. 29 var nøgde eller mykje nøgde med gruppeundervisinga, 47 var nøgde eller mykje nøgde med utbyttet av forelesingane. 35 svarte at det er bra at gruppeundervisinga er obligatorisk og 48 at det er bra med obligatorisk innlevering av ei øvingsoppgåve. Dei gav ros og ris åt dei einskilde kursbøkene og den informasjonen vil bli brukt neste år. Om studentane sjølve hadde fått velje eksamensform hadde 31 valt ein sju dagars heimeeksamen (som i vår).

Studentane sine kommentarar til kurset var i hovudsak positive. Dei kritiske kommentarane gjelde framom alt (presis som i 2017 og 2018) den obligatoriske munnlege presentasjonen. Nokre av studentane kom med gode framlegg om korleis kurset kan bli betre. Dei blir viktige å ta omsyn til i planeringa innfor våren 2020. Av dei 49 som deltok i evalueringa skreiv 25 at dei planerer å fortsette å studere religionsvitskap og 9 at dei kanskje gjer det.

Studieinformasjon og dokumentasjon

Informasjon om kurset har vore tilgjengeleg på Mitt UiB og blei gjeve ved studieorienteringa i religionsvitskap for studentar på 100-nivå. Meir spesifikk studieinformasjon fekk studentane i byrjinga av den første førelesinga og kontinuerleg under kurset. Ved kursevalueringa svarte alle som deltok at dei fått «tilstrekkeleg informasjon om studieplan, pensum, undervising, eksamen, osb.»

Tilgang til relevant litteratur

Litteraturen fanst tilgjengeleg i bokhandel og på universitetsbibliotek i byrjinga av semesteret.

Faglærers vurdering av rammevilkåra

Alt fungerte godt.

Lokalar og undervisningsutstyr

Førelseslokalen (aud. A i Sydneshaugen skule) er mykje formålstenleg.

Internasjonalisering

Litteraturen er i hovudsak på engelsk og tematikken global. Religionsvitskap omfattar alle tider og rom. Internasjonalisering er derfor ein viktig del av identiteten til faget. Det gjeld naturlegvis introduksjonskurset RELV101 òg.

Samla vurdering til faglærer, inkl. forslag til forbetringstiltak

I hovudsak fungerte kurset godt, men gruppeundervisninga må endrast til neste år etter gode framlegg frå studentar i evalueringa. Dessutan blei eit par av dei engelskspråklege bøkene oppfatta som altfor vanskelege for 100-nivå av nokre av studentane. Det er to av fleire døme på kommentarar eg vil ta omsyn til når eg planerer kurset for 2020.

Bergen, den 28. juni 2019,

Håkan Rydving
(emneansvarleg)

Evaluering – resultat

Den siste forelesinga (20.11) blei avslutta med ei evaluering av kurset. 49 studentar deltok i evalueringa. Det motsvarar 37 % av dei 134 som var påmeldt til eksamen og 47 % av dei 105 som møtte til eksamen den 28.11.

Dette er resultatet av evalueringa.

A. Allment

På spørsmål om kurset som heilskap svara dei fleste at den var interessant (24/49) eller mykje interessant (22/49), at vanskegrada var grei (45/49) og at det var passe med undervising (45/49). Med unntak av ein, svara alle at dei hadde fått tilstrekkeleg informasjon om studieplan, pensum, undervising, eksamen, osb.

B. Gruppeundervising

Her skulle ein berre svare om ein hadde deltatt i minst fire seminar. Derfor var det berre 9 studentar som svara på spørsmåla. Dei fleste av dei svara at gruppeundervisinga gav hjelp til å lese og forstå pensum, at den var interessevekkjande og at vanskegrada var grei.

— Kommentaraner var i hovudsak mykje positive («Likte det veldig godt!», «Fekk stort utbytte [...]»), men fleire kritiserte at seminara byrja kl. 8:15.

C. Pensum

Litteraturen bestod av tre heile bøker, ei bok om kvar og ein av dei tre religionane. To av bøkene var på norsk og ei på engelsk. Dessutan var det nokre kapittel (ca. 160 sider) i ytterlegare ei bok om kristendomen. Den boka var på svensk, så eg spurte særskilt om kor vanskeleg det var å lese den.

1. Korleis var vanskegrada til boka som pensum på 100-nivå?

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Groth, <i>Jødedommen</i>	—	1	39	4	—	5	—
Rasmussen & Thomassen, <i>Kristendommen</i>	—	—	26	13	2	6	—
Hedin, <i>Kristendom</i>	—	—	20	11	3	14	—
Hillenbrand, <i>Islam</i>	—	1	30	8	1	7	—

(1) = altfor lett, (2) = litt for lett, (3) = grei, (4) = litt for vanskeleg, (5) = altfor vanskeleg, (6) = veit ikkje; eg har ikkje byrja å lese boka, (7) = ikkje svart

2. Korleis var boka å lese?

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Groth, Jødedommen	—	5	14	20	5	5	1
Rasmussen & Thomassen, <i>Kristendommen</i>	—	15	18	5	3	6	1
Hedin, Kristendom	1	6	18	6	2	14	—
Hillenbrand, Islam	—	2	9	21	9	7	—

(1) = mykje kjedeleg, (2) = kjedelig, (3) = grei, (4) = interessant, (5) = mykje interessant, (6) = veit ikkje; eg har ikkje byrja å lese boka, (7) = ikkje svart

3. Korleis fungerte innhaldet i teksta som pensum?

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Groth, Jødedommen	—	3	15	20	5	5	—
Rasmussen & Thomassen, <i>Kristendommen</i>	—	8	12	4	2	6	1
Hedin, Kristendom	—	7	20	6	3	14	—
Hillenbrand, Islam	—	1	11	18	11	7	1

(1) = mykje dårleg, (2) = dårleg, (3) = greitt, (4) = bra, (5) = mykje bra, (6) = veit ikkje; eg har ikkje byrja å lese boka, (7) = ikkje svart

4. På spørsmålet om korleis det var å lese kapitla i boka på svensk svara 11/49 at det var «greitt», 18/49 at det var «litt for vanskeleg» og 8/49 at det var «altfor vanskeleg». Kommentaranane til det spørsmålet varierte, frå at boka var «lettere å lese en forventet» til at det var «utrulig vanskeleg».

Andre kommentarar til bøkene:

Groth, Jødedommen

Dei som kommenterte denne boka skreiv m.a. at den var «tunglest» og «vanskeleg skrive» eller at studenten «likte denne boka best». Veldig ulike kommentarar, altså.

Rasmussen & Thomassen, Kristendommen

Som tidlegare år fekk boka kritikk for at den altfor mykje fokuserer på historie, men ikkje tek opp ritual og andre aspekt av religionen. Ein student oppfordra oss lærarar til å skrive ei bok om kristendomen (!); ein annan mente at Pax forlag burde publisere ei bok om kristendomen i same serie som dei om jødedom, islam, hinduisme og buddhisme.

Hedin, Kristendom

Det var nokre få som kommenterte innhaldet i boka til Hedin. Ein mente at den var bra som tilleggsbok for å få meir informasjon om religiøs praksis, ein annan at den hadde best innhald (av bøkene om kristendomen), men var vanskeleg å lese.

Hillenbrand, Islam

Til denne boka var det to typar av kommentarar. Av dei som kommenterte språket skreiv nokre at det var veldig vanskeleg å lese på engelsk og at det var mange vanskelege ord i den, andre at boka var lettast sjølv om den var på engelsk. Dei som kommenterte innhaldet var veldig positive og skrev t.d. at den var veldig interessant, med god struktur og at den forklarte på en god måte. Nokre som mente at språket var vanskeleg mente trass i dette at boka var veldig bra.

D. Forelesingar

Det var sju dobbeltforelesingar om kvar og ein av dei tre religionane og dessutan tre samanliknande forelesingar i tillegg til ei introduksjonsforelesing og ei forelesing som var eksamensførebuande. Ein forelesar (Rydving) svarta for alle forelesingar om jødedommen, ein (Thomassen) for førelesingane om islam og dei samanliknande forelesingane, mens fire ulike lærarar (Airijoki, Keul, Mikaelsson og Aasmundsen) delte på forelesingane om kristendomen. I tillegg var det ei avsluttande forelesing (med Rydving) om kunst, arkitektur og musikk i dei tre religionane sist i kvar serie.

1. Gav førelesingane hjelp til å lese og forstå pensum?

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<i>Jødedommen</i>	—	—	—	15	32	2
<i>Kristendomen</i>	—	10	24	10	2	2
<i>Islam</i>	1	1	7	26	11	2
<i>Samanlikning</i>	—	4	5	15	23	1

(1) = ikkje i det heile tatt, (2) = mykje lite, (3) = noko, (4) = mykje, (5) = veldig mykja, (6) = ikkje svart

2. Var førelesingane interessevekkjande?

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<i>Jødedommen</i>	—	—	1	16	31	2
<i>Kristendomen</i>	—	15	14	13	4	2
<i>Islam</i>	—	1	13	17	17	1
<i>Samanlikning</i>	—	—	11	11	24	1

(1) = ikkje i det heile tatt, (2) = mykje lite, (3) = noko, (4) = mykje, (5) = veldig mykja, (6) = ikkje svart

3. Korleis var vanskegraden på førelesingane?

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<i>Jødedommen</i>	—	—	47	1	—	1
<i>Kristendomen</i>	—	—	38	8	—	2
<i>Islam</i>	—	1	42	4	—	1
<i>Samanlikning</i>	—	2	44	2	—	1

(1) = altfor lett, (2) = litt for lett, (3) = grei, (4) = litt for vanskeleg, (5) = altfor vanskeleg, (6) = ikkje svart

4. Kor nøgd er du med det faglege utbyttet av førelesingane?

	(1)	(2)	(3)	(4)
<i>Jødedommen</i>	—	14	34	1
<i>Kristendomen</i>	11	31	4	2
<i>Islam</i>	3	24	17	1
<i>Samanlikning</i>	2	22	25	1

(1) = ikkje nøgd i det heile tatt, (2) = nøgd, (3) = mykje nøgd, (4) = ikkje svart

I tillegg til ros og ris (mest ros!) til einssilde lærarar var det særskilt nokre ting som studentane påpeika i kommentarane: at forelesarar bør bruke mikrofon, at PowerPoint-presentasjonar er til god hjelp og at det er bra om forelesingsnotat blir lagt ut på Mitt UiB. Ein del lærarar gjorde dette, andre ikkje. Det kom også kritikk mot at det var altfor mange lærarar som forelas om kristendomen («det fungerer bedre når man har samme

foreleser gjennom hele temaet»). Nokre påpeika også at vi ikkje kan krevje meir forkunnskapar om kristendomen enn om jødedomen og islam.

E. Eigen arbeidsinnsats

Her spurte eg m.a. om kor mange timar per veke som studenten i gjennomsnitt hadde brukt på kurset. Svara var veldig varierte, frå 1 time til «40–50» timar. Nokre svara mellom 1 og 4 timar (7/45) og litt fleir 11 timar og meir (14/45), men halvparten (23/45) svara mellom 5 og 10 timar. (Fire studentar svara ikkje på dette spørsmålet.) Andre spørsmål gjaldt kor mykje studentane hadde førebutt seg til forelesingar og seminar og kor ofte dei hadde gått på forelesingar. Dei fleste svara at dei hadde førebutt seg «iblant» (29/49) eller «nokså ofte» (12/49) og dei fleste at de «nokså ofte» (22/49) eller «alltid» (24/49) hadde gått på forelesingane.

På spørsmålet om korleis arbeidsbyrda hadde vore i relasjon til talet på studiepoeng (15) svara dei fleste (43/48) «passeleg», men nokre (5/48) at den hadde vore «altfor stor». (Ein student svara ikkje på spørsmålet).

F. Eksamen og karakter

I denne avdelinga var det to spørsmål, eit om korleis studentane mente at det fungerer at eksamen på kurset er ein skuleeksamen og eit om kva for eksamensform dei skulle ha valt om dei fekk velje. På det første spørsmålet svara omtrent like mange at det er «bra» (9/49) eller «mykje bra» (3/49) som dei som svara at det er «dårleg» (11/49) eller «mykje dårleg» (2), mens halvparten (24/49) svara at det er «greitt». Meir enn halvparten (28/49) av studentane ville velje «heimeeksamen» og litt mindre enn femtedelen (9/49) «semesteroppgåve» om dei fekk velje, mens berre nokre få skulle ha valt nokon av dei andre eksamensformene.

G. Romanar og filmar

På Mitt UiB til kurset la eg ut (1) ei liste med framlegg til nokre romanar og novellesamlingar ein kunne lese ved sidan av litteraturen og (2) ei liste med nokre filmar ein kunne sjå saman med kurset. For å få vite kva studentane tykte om dei listene spurte eg om det var ein god idé å få slike lister. Svara var veldig positive. Dei aller fleste svarte at det var ein god idé (45/49 på spørsmålet om skjønnlitteraturen, 44/46 på spørsmålet om filmene). (Tre studentar svara ikkje på spørsmålet om filmene.)

Eg spurte også om studentane har lese eller tenkt å lese noka/nokre av bøkene og/eller sett eller tenkt å sjå nokon/nokre av filmene. På spørsmålet om bøkene svara halvparten «ja», ein firedel «nei» og ein firedel «veit ikkje». Og når det gjeld filmene svara meir enn halvparten «ja», litt mindre enn ein firedel «nei» og litt mindre enn ein firedel «veit ikkje».

Det er ikkje så mange studentar som har skrive kommentarar, men de som gjorde det var i hovudsak veldig positive: «Supert med bøker, fortsett med det»; «Setter stor pris på at slike lister blir lagt ut!»; «Veldig kjekt med desse tipsa.» «Likar svært godt anbefalingar om filmar! Lærer mykje av slike.» Ein student foreslo t.o.m. ei bok å ta med på lista. To foreslo at ein kunne ha friviljuge filmkveldar med nokre av filmene. Eit par studentar var

meir kritiske og mente at det ikkje var tid å lese noko ved sidan av kurset. Og eit par foreslo at eg burde prøve å finne filmar som ligg på Netflix eller HBO.

H. Anna

Sist i evalueringa var det tre meir generelle spørsmål. Ca. to tredjedelar av studentane svara på dei to første spørsmåla, ca. ein firedel på det tredje spørsmålet.

1. Kva har du hatt mest glede av i kurset?

Her svara dei aller fleste forelesingane, men mange nemnte også innhaldet, som t.d. å «få store perspektiver; sette ting i sammenheng med hverandre», eller at det har vore bra «å få vite meir om religionane som det er mest snakk om i samfunnet, både av enkeltpersonar og media».

2. Korleis kan kurset bli betre?

På dette spørsmålet kom det mange gode framlegg. Fleire mente t.d. at det vore bra med «en mer lignende fremlegging av stoff i de 3 religionene» og mange påpeika det same som i kommentarane til pensum og forelesingar, altså at fleir av lærarane burde bruke PowerPoint og leggje ut forelesingsnotat på Mitt UiB og at det burde bli betre litteratur om kristendomen. Tre ville ha ei eller fleire obligatoriske oppgåver i løpet av semesteret, eit par meir litteratur på norsk.

3. Har du andre kommentarar til og framlegg om RELV102-kurset?

Her var det mest skryt i ulike former: «Kjekt og bra kurs!»; «Det er flott å sjå engasjementet dykk viser for faget – det er inspirerende!»; «Takk for at jeg fikk ta del i deres kunnskap»; «10/10 kurs!»; «Bra!»; «Veldig bra».

Bergen, den 3. januar 2020,
Håkan Rydving
(vikarierende emneansvarleg)

Emnerapport RELV 105 Midtøsten og middelhavsområdets religionshistorie og norrøn og samisk religion vår 2019

Praktisk gjennomføring

Kurset består av forelesninger og gruppeundervisning. Det er en midtveisoppgave og en muntlig eksamen.

Gjennomføring, strykprosent og frafall

88 kandidater var oppmeldt til eksamen. 74 møtte til eksamen og alle bestod.

Karakterfordeling

2019: 16 A, 30 B, 20 C, 7 D, 1 E. Gjennomsnittskarakter var B (74 kandidater var oppe)

2017: 14 A, 15 B, 19 C, 5 D, 3 E, 1 F. Gjennomsnittskarakter var C (57 kandidater var oppe)

2016: 7 A, 13 B, 20 C, 5 D, 5 E og 9 F. Gjennomsnittskarakter var C (59 kandidater var oppe)

Ressurstillgang

Pensum er basert på bøker og et kompendium. Det ble holdt 20 dobbeltforelesninger – en innføringsforelesning (Ingvild Sælid Gilhus), to forelesninger i norrøn religion (Håkan Rydving), to i samisk religion (Konsta Kaikkonen), tre i egyptisk religion (Pål Steiner), to i mesopotamisk religion (Ingvild Sælid Gilhus), fire i gresk religion (Ingvild Sælid Gilhus), to i romersk religion (Sissel Undheim), to i mysteriereligioner (Ingvild Sælid Gilhus) og en i kristendom (Ingvild Sælid Gilhus). Kurset ble avsluttet med en oppsummering, lange linjer og eksamensforberedelse (Ingvild Sælid Gilhus). Deltagelse i lærerstyrt gruppeundervisning er obligatorisk (minst 50 % fremmøte). Denne undervisningen ble dette semesteret holdt av Eivind Windsrygg.

Emnet inneholder en midtveisoppgave som må være godkjent for å kunne gå opp til eksamen.

Studieinformasjon og dokumentasjon

Forelesningsoversikt var utlevert og lagt ut på Mitt UiB. Forelesningsnotater, sammenfatninger av forelesninger, powerpointpresentasjoner ble lagt ut underveis. Når det gjelder egyptisk religion, ble det også lagt ut forelesninger.

Tilgang til relevant litteratur

Bøker var til salgs i Studia og artikler var tilgjengelig i et digitalt kompendium eller ble lastet ned gratis fra nettet.

Kursevaluering

Kurset ble ikke evaluert dette semesteret. Når det gjelder eksamen, var resultatene bedre enn tidligere år med et karaktergjennomsnitt på B. Inntrykket er at den obligatoriske gruppeundervisning har fungert meget godt.

Samlet vurdering

Gjennomgående ser opplegget for RELV 105 inkludert forelesninger, gruppeundervisning, lærekrefter og pensum til å fungere meget godt. Det fremgår av tilbakemeldingene som vi har fått fra studenter underveis og under eksamen. Vi hadde imidlertid ønsket at flere studenter møtte opp på alle/de fleste forelesninger, inntrykket er at det gjennomsnittlig var omtrent 60 % fremmøte.

RELV202/302 Religions and Mythologies of the Baltic Finns Report, spring term 2019

Praktisk gjennomføring

For the first time in Norway, there was this spring term a course on Old Fennic Religions (esp. Old Finnish Religion) given at the University of Bergen. Despite the fact that only one student attended, we were allowed to give the course, but the original plan of giving lectures were changed to seminars. PhD candidate Konsta Kaikkonen were responsible for four and Prof. Håkan Rydving for five of the ten seminars; the last seminar we taught together. The themes we took up were the following: 'Introduction, research history'; 'Verbal sources; epic poetry, spells, laments and incantations'; '*Tietäjä* and other specialists, healing rituals, "shamanism"'; 'Ritual spaces, calendric rituals, hunting rituals, and masters' (Kaikkonen); 'Life cycle rituals, and the departed'; 'Conceptions of the cosmos and the human being'; 'Invisible beings in nature and at the homestead: *hiisi, haltija, tonttu*'; 'Fennic and Uralic religions'; 'Christianisation; Christian influence' (Rydving); and 'Popular culture, art and music etc.; commerce, nationalism, new religious movements' (Kaikkonen & Rydving).

Kommentar til studentevaluering

There was no evaluation of the course since it was only given once.

Studieinformasjon og dokumentasjon

Information about the course has been available at Mitt UiB and was given to the student both at the first lecture and continuously during the course.

Tilgang til relevant litteratur

The student did not have any problem in getting the literature. The books were for sale at the Akademika bookshop and were also available at the university library. All the articles were accessible via Internet or the University Library.

Faglærers vurdering av rammevilkårene

Everything worked well.

Lokaler og undervisningsutstyr

Everything worked well.

Internasjonalisering

The course was international in many respects. It was about the pre-Christian traditions of other Nordic countries (esp. Finland, Estonia) and given in English. The course literature was in English.

Bergen, 28 June 2019,

Håkan Rydving

(Course leader together with PhD candidate Konsta Kaikkonen)