

Kafésamtale eller skolearbeid? Rapport fra et nølende forsøk på mer studentaktiv læring

Rune Klevjer, Institutt for informasjons- og medievitenskap, UiB

Jeg vil i dette notatet kort gjøre rede for hvordan jeg i samarbeid med en kollega ved instituttet forsøkte å endre forelesningene på vårt masterkurs i mer studentaktiv retning. Jeg vil reflektere over resultatet i forhold til vår målsetning om mer engasjert og bedre læring, og antyde hvordan denne typen endring kan gjøres på en mer helhjertet og konsekvent måte i neste runde.

Først kort om hvilket type kurs det er snakk om. Emnet «Introduction to Computer Game Studies» på masterprogrammet i medievitenskap er litt uvanlig på flere måter. Emnet undervises alltid på engelsk, for å kunne ta i mot utvekslingsstudenter. Emnet har tradisjonelt tatt opp studenter veldig bredt, fra ulike programmer, og vi forventer derfor ikke at studentene har noen felles faglig plattform. Tematikkene som introduseres spenner relativt vidt, men humanvitenskapelig orientert teori og analyse er kjernen. Våren 2015 hadde vi 6 studenter, hvorav 4 fra masterprogrammet i informasjonsvitenskap (hvor emnet også er godkjent som valgfritt), og to studenter på utvekslingsprogram. Vi hadde med andre ord ingen studenter fra programmet som emnet hører inn under (masterprogrammet i medievitenskap), eller som ut fra sin studiebakgrunn ville ha kvalifisert til opptak til programmet. For studentene er dette naturlig nok en utfordring, men for vår del tenkte vi at dette gjør studentaktivt arbeid i undervisningen særlig viktig, både for å gi studentene mulighet til å arbeide med sentrale begreper og innfallsvinkler ut fra sine egne forutsetninger, og for at vi lettere skulle danne oss et inntrykk av hvor de stod.

Målsetting

For å gi tid til mer studentarbeid og diskusjon, utvidet vi forelesningstiden fra 2 til 3 timer, fordelt over 7 samlinger. På masternivå ligger det uansett i undervisningens natur at forelesningen i større grad enn på bachelor er dialog- og diskusjonspreget, både fordi studentene som regel er færre og fordi tematikkene er smalere og mer forskningsbaserte. I hvert fall for min egen del kan master-forelesningene i stor grad sies å være av den «problematiserende» typen (Skodvin 2006:128), hvor jeg fokuserer på noen sentrale begreper, perspektiver eller debatter, for å engasjere og skape refleksjon, og kanskje også bidra til at

studentene får noen knagger å bygge kunnskapen rundt (selv det er vanskelig å vurdere om så faktisk er tilfelle). Studentenes deltakelse er løs, uforpliktende og lærerstyrt; det hele foregår «live», i en løpende dialog med min egen fremskridende monolog, mer eller mindre etter innfallsmetoden.

Poenget med omleggingen i mer studentaktiv retning var at studentene i stedet skulle bruke noe av forelesningstiden til å jobbe selvstendig med forelesningens faglige problemstillinger, i grupper eller også tidvis individuelt, ut fra oppgaver de hadde fått på forhånd. Vi ønsket å aktivere studentenes egne kunnskaper og refleksjoner på en mer skikkelig måte på samlingene, og at de skulle arbeide mer, og mer fokusert, med forelesningene. Tanken var også at dette også vil gjøre forelesningen mer konkret og case-basert, fordi studentene får tid til å reflektere litt mer systematisk og litt mer i dybden over utvalgte problemstillinger og eksempler. Og ikke minst: vi håpet å få litt bedre føling med hva studentene lærte og ikke lærte underveis, særlig siden vi var usikre på deres faglige forutsetninger.

Utover dette må vi vel innrømme, særlig nå i ettertid, at målsettingene var litt uklare. Det var ikke helt avklart i hvilken grad vi var ute etter ren «aktivisering» (Skodvin 2006:133), med eneste formål å styrke engasjementet i forelesningen, eller om oppgave-øktene skulle være selvstendige komponenter i læringsarbeidet, med tydelig mål og tilbakemeldinger på studentenes arbeid. De planlagte oppgave-øktene var heller ikke innbakt i rammeverket for «obligatoriske arbeidskrav».

Resultat

Opplegget ble ikke helt mislykket. Vi fikk bedre løpende kontakt med studentenes læring, selv om det i hovedsak begrenset seg til å gi et bedre inntrykk av hva de *ikke* lærte.

Studentene strevde med å koble seg på begrepene og tankegangene vi forsøkte å skissere, noe vi kanskje også burde forvente, gitt at ingen av dem hadde bakgrunn i mediefag.

Forelesningene ble også mer student-aktive i objektiv forstand, det vil si at studentene snakket mer, foreleserens monologer tok noe mindre plass, og studentenes engasjement var stort sett forholdsvis høyt. Gjennomføringen av oppgaveøktene ble likevel nokså halvhjertet, først og fremst det var uklart for studentene hva vi ville med dem, hva vi forventet av studentene, og hvordan de skulle få tilbakemelding. Ingen av studentene forberedte seg noen gang på tematikken eller litteraturen, selv om oppgavene og dagens lesning stod i forelesningsplanen. I hvert fall mine egne økter endte opp som en mellomting mellom løs brainstorming en tradisjonell gruppoppgave. En av øktene ble kuttet ned til ti minutter, rett og slett fordi

forelesningen og diskusjonene i forkant tok for mye tid. Studentene ble greit tunet inn til forelesningsøkta som fulgte etterpå, og slik sett fungerte øktene som 'pre-aktivisering, men de produserte lite konkret, og i hvert fall ikke noe vi kunne gi vurderende tilbakemeldinger på – selv om øktene min kollega hadde planlagt var noe mer omfattende og bedre strukturert.

De fleste av oppgaven var knyttet til de 3 spillene vi hadde satt opp som obligatoriske på litteraturlisten, men det viste seg at studentene ikke hadde fått tilstrekkelig tydelig beskjed/krav om å faktisk spille disse spillene. Uten å ha lest noe, eller spilt noe, ble det lite faglig substans i studentenes bidrag, selv om innsatsen trolig styrket deres fokus og engasjement.

Vi fikk overraskende gode tilbakemeldinger fra studentene i evalueringsrunden vi gjorde til slutt, en drøy halvtimes samtale i plenum. Alle synes 3-timers økter var en god idé, og alle var positive til å kombinere forelesning med aktive økter. Men det var tydelig at det først og fremst var *diskusjonene* som oppgavearbeidet førte fram til som de satte pris på, ikke så mye selve gruppearbeidet eller oppgavene som ble gitt. Fire av studentene gav klart uttrykk for at det først og fremst var faglige diskusjoner i samlet klasse de ville ha, og ikke så mye oppgaveløsning i grupper. Altså ja til mer aktivitet, men helst i ubunden form, og i dialog med foreleseren. De samme fire var samstemte på at noen av oppgavene tenderte litt for mye mot en type «skoleopplegg» som de mente ikke hører hjemme på masternivå. For å sette det på spissen: ja til intellektuelle kafésamtaler, nei til skolearbeid.

Én av studentene var helt uenig, og ville i stedet ha flere oppgaver, med klare krav og forventninger, og mindre tradisjonell forelesning og løse diskusjoner. Den siste studenten var relativt taus og vanskelig å plassere. Alle understreket imidlertid behovet for variasjon og fleksibilitet i undervisningsopplegget, og at de som studenter er svært forskjellige. Vi fikk inntrykk av at de hadde snakket om det på forhånd og at det var uenighet (de hadde blitt varslet om evalueringsrunden i forkant). Også de fire entusiastiske studentene, på direkte spørsmål, var enige om at noe av forelesningsstoffet nok var litt for ustrukturert. De var også enige i at det burde være tydeligere forventninger og krav knyttet til forberedelse til forelesningene. Et par mente også vi i større grad burde forelese den aktuelle teorien *før* de arbeidet med oppgavene, for å gi dem bedre forutsetninger for å løse dem på en tilfredstillende måte.

Uansett var det usikkert hvor mye de lærte av forelesningene de hevdet å like så godt. Eksamensresultatene var relativt skuffende, men det er umulig å vite i hvor stor grad dette hang sammen med spesifikke forutsetninger, særlig i en så liten gruppe.

Veien videre

Selv om studentene på emnet, med ett unntak, verdsetter frihet og ubunden diskusjon høyt, trives med den tradisjonelt diskuterende forelesningsmonologen, og er skeptiske til mer skoleaktige og oppgave-baserte læringsløp, er det ingen tvil om at vi bør stille tydeligere og flere krav til deres arbeid underveis i semesteret, og at verdien av «studentaktiv» læring i stor grad avhenger av dette. I vårt tilfelle endte en halvhjertet løsning opp med at studentene egentlig ikke forberedte seg til noe, og ikke engang spilte spillene som det var meningen vi skulle jobbe med. De engasjerte seg i litteratur først veldig sent i semesteret, etter forelesningene var ferdige og de skulle skrive eksamensessay under individuell veiledning.

Studentene var engasjerte og for så vidt læringsvillige, men ufokuserte i løpet av forelesningsperioden. Emnet trenger tydeligere læringsmål, som formulerer mer spesifikt hvilke begreper og analytiske innfallsvinkler studentene skal skulle mestre, og disse læringsmålene må vi kreve at studentene jobber med gjennom obligatoriske oppgaver underveis – gjerne i stor grad integrert i forelesningene, slik vi utgangspunktet tenkte. Samtidig må vi ta studentenes rimelig forventning om selvstendig læring på masternivå på alvor, og gi tilstrekkelig med tid til forskningsbasert formidling og diskusjon i plenum, etter en tradisjonell seminarmodell. Antakelig vil 4-6 mindre obligatoriske arbeider, både i gruppe og individuelt, og knyttet til hver sin forelesning, og med utgangspunkt i utvalgte spill, være nok i løpet av semesteret. Det vil ligge godt til rette for å organisere og gjennomføre slike obligatoriske løyper, inkludert tilbakemeldinger både fra foreleser og andre studenter, i den nye læringsplattformen Canvas skal tas i bruk ved UiB. Men en slik type kursdesign krever noe mer detaljert planlegging i forkant enn mange av oss er vant til.

Faglig sett bør «Introduction to Computer Game Studies» bli smalere og mer fokusert. Et bredt og litt uhandterlig emne oppleves kanskje som et mindre akkutt problem så lenge læringsmålene kun er ganske generelt definert. Fagfeltet «dataspillstudier» er mangfoldig og tverrfaglig, og bredden i dagens emne gjør det for vanskelig å formulere et sett av operative læringsmål som kan knyttes sammen til et noenlunde sammenhengende hele. Et bedre fokusert og strukturert faglig innhold har i prinsippet ikke noe med undervisningsformen å gjøre, men i praksis vil et sterkere fokus rundt læringsmål kunne være en brekkstang for en

almen faglig-pedagogisk kvalitetsheving. Organisering av stoffet rundt obligatoriske arbeidskrav, med tilhørende litteratur, vil i større grad gjøre studentens arbeid eksempel- og problembasert (Lycke 2006:164), noe jeg tror er en forutsetning for utvekslingsstudenter som ofte er helt ukjente med fagtradisjonene og de typiske analytiske tilgangsmåtene emnet bygger på. Dette gjør det mer krevende å finne god og «spesialtilpasset» litteratur, og det betyr trolig også at vi må i større grad supplere med ikke-akademisk stoff (journalistisk, design-orientert, debattinnlegg m.m) som diskuterer bestemte spill og spillerfaringer på en mer direkte måte.

LITTERATUR

Lycke, Kirsten Hofgaard (2006). Erfaringsbasert læring – caseundervisning, problembasert læring og prosjektarbeid. I Strømsø, Lycke og Lauvås (red): *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Skodvin, Arne (2006). Mellom kateter og kaos. Forelesning i forskjellige varianter. I Strømsø, Lycke og Lauvås (red): *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.