

Å fremme en kritisk forståelse av global utvikling: Strategier for interaktiv læring i en heterogen studentgruppe

Oppgave i basismodulen i universitetspedagogikk 2017-18, UiB (Scholarship of teaching and learning. SoTL).

Siri Lange, førsteamanuensis, HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen

Introduksjon

HEMIL-senteret tilbyr det internasjonale masterprogrammet *Global Development Theory and Practice*. Denne oppgaven er knyttet til introduksjonskurset på programmet høsten 2017, *Critical approaches to development* (GLODE301, 20 studiepoeng).¹ Studentene utgjør en svært heterogen gruppe. Halvparten har vokst opp i lavinntektsland og en del av disse har det meste av sin tidligere utdanning fra en pedagogisk tradisjon preget av såkalt 'papegøvelæring' der målet er å kunne gjengi etablert kunnskap heller enn å reflektere og gjøre seg opp en egen mening. Samtidig kommer studentene fra det globale Sør kommer i stor grad fra land som har vært utsatt for ulike 'utviklingsstrategier' de siste femti årene. De har derfor en unik førstehåndskjennskap til tematikken for kurset, noe de færreste av de norske studentene har.

Jeg hadde emneansvar for dette kurset for første gang, og bestemte meg for at jeg ville gjennomføre et tiltak der jeg i størst mulig grad benyttet meg av studentenes mangfoldige bakgrunn, erfaringer og kunnskap som en *ressurs* for deres egen læring (Fink, 2013:60). Idéen var at stor grad av interaktiv læring ville vekke engasjement (Crouch, Fagen, Callan, & Mazur, 2004:835; Deslauriers, Schelew, & Wieman, 2011:864; Minnich, 2003), at studentene ville lære av hverandre (Lycke, 2016; Wittek & Brandmo, 2016), og at en slik form ville fremme en læringssituasjon der kritisk tenkning og åpen diskusjon rundt til dels svært kontroversielle tema ville bli naturlig (Biggs, 1996:353; Raaheim & Havnes, 2016). Dette er spesielt viktig i en situasjon der det er økende krav om å dekolonialisere utviklingsstudier (Heleta, 2016; Spiegel, Gray, Bompani, Bardosh, & Smith, 2017).

Ettersom jeg skulle bruke erfaringen fra dette kurset i *SoTL*-oppgaven min, gjennomførte jeg en mer omfattende skriftlig studentevaluering av kurset enn det som er vanlig.² Jeg var bevisst på å formulere spørsmålene slik at studentene skulle vurdere hva de selv hadde lært av de ulike undervisningsformene, heller enn å vurdere undervisningen i seg selv (Handal, 2016:134). I tillegg til den skriftlige evalueringen hadde vi en muntlig evaluering der jeg la vekt på studentenes egne innspill og kommentarer. Totalt deltok 14 studenter (65%) på den skriftlige delen, og ni (41%) på den muntlige delen av evalueringen.³ Evalueringen dekket hele kursets innhold,⁴ men jeg fokuserer i

¹ <http://www.uib.no/emne/GLODE301>

² De oppmøtte studentene fikk utdelt et spørreskjema med åpne og lukkede spørsmål og kunne selv velge om de ville fylle det inn for hånd eller digitalt. De som fylte inn skjemaet digitalt fikk beskjed om å sende det til klasserepresentanten, som så sendte alle besvarelsene anonymt til emneansvarlig. Av 22 studenter møtte kun ni opp, mens seks leverte inn ferdig utfylt spørreskjema via Mitt UiB i ettertid.

³ Evalueringen fant sted 2-3 dager før fristen for innlevering av arbeid til mappen. Dette kan ha påvirket deltakelsen.

⁴ Spørreskjemaet dekket seks temaer: Forelesningene, Problembasert læring (PBL), gruppearbeid/interaktiv læring (annet enn PBL), litteraturen, tilbakemeldinger på skriftlig arbeid og antall arbeid i mappen, samt en

denne rapporten på mitt eget tiltak: interaktiv læring med spesielt fokus på at studentene skulle bruke sin egen erfaringsbakgrunn og lære av hverandre.

Den første delen av denne rapporten beskriver undervisningen/tiltaket tema for tema, hvordan jeg opplevde at det fungerte i selve undervisningssituasjonen, og studentenes tilbakemeldinger. Den andre delen av rapporten beskriver og diskuterer tiltaket og tilbakemeldingene fra studentene på et mer overordnet nivå. Den tredje og siste delen summerer opp hva jeg har lært av tiltaket, hvilke dilemmaer man må forholde seg til når studentene har ulike ønsker og behov, og hvordan dette vil påvirke måten jeg, i samarbeid med kollegaer, organiserer undervisningen i fremtiden.

Gjennomføringen av de ulike formene for gruppearbeid, og hvordan de fungerte

Høsten 2017 begynte 23 nye studenter på masterprogrammet GLODE. Disse hadde bakgrunn fra 14 ulike land (Bangladesh, Canada, Ecuador, Elfenbenskysten, Indonesia, Ghana, Kenya, Kina, Nepal, Norge, USA, Uganda, Vietnam og Zimbabwe).

Det var totalt 16 dobbelforelesninger på kurset, der jeg hadde ansvar for seks. I fem av disse holdt jeg tradisjonell forelesning kombinert med ulike former for gruppearbeid, mens jeg i en dem holdt forelesning kombinert med studentpresentasjoner. I de fleste gruppearbeidene skulle studentene diskutere og presentere dagens tema med utgangspunkt i et land de kjenner godt.

For de to første temaene brukte jeg summegrupper som metode, for tema tre og fire brukte jeg gruppearbeid, og for tema fem valgte jeg utdypende diskusjon i plenum. Ettersom jeg er ny i rollen som lærer,⁵ valgte jeg bevisst ulike former for gruppearbeid for å prøve ut hvordan det fungerte i praksis, og tilpasset lengden på gruppearbeidene etter hvert som jeg fikk erfaring.

Tema 1. «Colonial roots of inequality»

I forelesningsdelen startet jeg med å knytte teamet opp til en aktuell hendelse (Skodvin, 2016:143). Jeg viste et avisbilde som viste vold og uroligheter fra det nylig avholdte valget i Kenya, og forklarte at i mange land kan etniske konflikter i stor grad spores tilbake til måten kolonialiseringen ble gjennomført på. Jeg forklarte at det viktigste læringsutbyttet jeg ønsket at de skulle få med seg denne dagen er hvordan den koloniale fortiden påvirker situasjonen i lav- og mellominntektsland land i dag. Jeg ga så en oversikt over ulike begrep som brukes når man beskriver og analyserer kolonisering, og ga en detaljert beskrivelse av hvordan forhold under kolonitiden, inkludert misjonsvirksomhet, påvirker sosiale og økonomiske forhold i dagens Tanzania. Jeg la blant annet vekt på hvordan dette påvirker språkpolitikken i Tanzania og andre tidligere kolonier. Studentene fikk så følgende oppgave:

In groups of 2-3, discuss cons and pros of using one or more indigenous languages as a national language; in media; in primary education; in secondary education; in university education.

De rundt åtte summegruppene fikk fem minutter til å diskutere, før jeg ba to av dem om å kort summere sin diskusjon for klassen. Jeg gjenopptok så den klassiske forelesningsformen der jeg brukte Tanzania som eksempel for å belyse etnisk og religiøs kompleksitet, og hva landets myndigheter har

seksjon for andre synspunkt og anbefalinger for hvordan kurset kan forbedres. Under hvert tema var det tre til syv underspørsmål. Studentene som fylte i skjemaet i klassen brukte ca 45 minutter.

⁵ Før jeg fikk emneansvar for dette kurset hadde jeg kun holdt 3 forelesninger, men jeg har 15 års erfaring fra instituttsektoren.

gjort for å fremme nasjonsbygging/nasjonal enhet og unngå konflikt. Studentene fikk så en ny oppgave:

Create groups with 1-2 persons who does not have the same background as yourself
Choose an earlier colony (or a country in the global south) that one of you know well, and compare what this country did similarly or differently from Tanzania after independence
Issues to discuss: Nation building/language; political system; economic policies; education.

Igjen fikk studentene fem minutter til diskusjon og to nye grupper ble invitert til å presentere det de hadde snakket om. Jeg opplevde at oppgavene skapte stort engasjement, men spørsmålene studentene fikk var store og komplekse, og fem minutter var for kort tid. Dette ble bekreftet i studentevalueringen der nær halvparten påpekte at det hadde vært for lite tid til diskusjoner: "Discussions were rushed most of the times, which means there was not proper engagement with each topic". Det var også en utfordring at studentene samarbeidet med sidemannen, og i en del tilfeller førte det til at studenter som ikke hadde inngående kjennskap til tidligere kolonier i det globale sør jobbet sammen og følte at ingen av dem hadde noe å bidra med. Lærdommen fra dette er at jeg som lærer må få bedre frem at også land som Norge og USA har en fortid som kolonier, og at en del av problemstillingene, som nasjonsbygging, språkpolitikk i forhold til minoriteter mm., er like relevante i det globale Nord som i Sør.

Tema 2. «History of development studies»

Denne forelesningen ble bygget opp på same måte som den første med forelesning og summegrupper om hverandre. Forelesningen la vekt på hvilken rolle ulike disipliner har spilt, og den historiske utviklingen av utviklingsstudier. Summegrupper før pausen:

In groups of 2-3 discuss: In what ways has your former field of study (the main discipline of your BA degree) been used in development studies? What can be the challenges with cross-disciplinary or multi-disciplinary research?

Summegrupper etter pausen:

In groups of 2-3 discuss: In what ways can you use perspectives (theories, methodologies) from your original discipline in your master thesis? Is there anything you would like to integrate from other disciplines? What are the most useful perspectives from your discipline for a specialization in gender? What are the most useful perspectives from your discipline for a specialization in health promotion? One representative from each discipline presents briefly for the class (Anthropology, Geography, Psychology & any other).

Disse to oppgavene fungerte dårligere enn oppgavene for tematikk 1. Flere av studentene sa at de hadde en tverrfaglig bachelorgrad, og at de derfor ikke kunne diskutere dette, eller at faget deres ikke hadde blitt brukt i utviklingsstudier. For de av studentene som hadde fagbakgrunn i et fag som kunne passe til oppgaven, ble spørsmålene for store og komplekse til å egne seg for en summegruppe. Å sørge for relevans, samt å tilpasse oppgavene til den type gruppearbeid/interaktiv læring man har tid og rom for, er derfor viktig.

Tema 3. «Development theories - evolution»

Denne forelesningen tok for seg hovedtrendene i utviklingsteorier fra 1940-tallet og frem til i dag. På grunnlag av erfaringene fra tema 1 gjorde jeg tre endringer for studentenes gruppearbeid for dette emnet. I stedet for å samarbeide med sidemannen (som ofte har samme/lignende bakgrunn), ba jeg studentene jobbe i sine «buddy groups». Dette var grupper med fire studenter som vi hadde satt sammen bevisst på tvers av bakgrunn i introduksjonsuka.

Den andre endringen var å gi studentene mer tid: 15 minutter til diskusjon heller enn fem. Bakgrunnen for dette var erfaringene med summegrupper fra tema 1 og 2. Den tredje endringen var at alle seks grupper skulle presentere. Dette valgte jeg fordi jeg antok at det ville fremme læring å se variasjonen mellom seks ulike land. Oppgaven lød som følger:

In your buddy groups, choose one country in the global south that at least one of you know well

- Discuss what kind of development strategies this country has followed in different time periods (1940s-1970s, 1980s-1990s, and 2000-2016). Focus on the major trends (not details).
- Were the development strategies 'homegrown' or imposed by donors or international finance institutions? What caused changes in policy? How aid dependent has the country been?
- Are there any particular issues in this country that does *not* fit the way development theories are presented in your readings?
- Present you conclusions to the class (all members to participate)

Dette gruppearbeidet så ut til å engasjere studentene, men studentene klarte i liten grad å følge oppfordringen om at alle i gruppen skulle ta del i presentasjonen. For de fleste gruppene var det studenten hvis land som ble presentert, som holdt en enetale. Gruppene klarte heller ikke å holde seg til tidsrammen på 5 minutter, og jeg som lærer opplevde at det ville være uheldig å avbryte dem. Vi måtte derfor utsette tre av presentasjonene til neste forelesning (og jeg lot være å introdusere et nytt gruppearbeid i den timen). Studentene som presenterte så ut til å sette stor pris på å snakke om sitt eget land, men enkelte av dem hadde problemer med å ha den type kritisk tilnærming som vi som lærere forventer. I diskusjonene etter presentasjonene forsøkte jeg derfor på en høflig måte å få studentene til å reflektere dypere over balansen mellom utviklingsideer og utviklingspolitikk som er påført utenfra, og utviklingspolitikk som landets egne ledere har ført. Dette gjaldt for eksempel et land som Zimbabwe.

I evalueringen var dette gruppearbeidet ett av to som ble trukket frem da studentene ble bedt om å nevne gruppearbeid som de opplevde at de hadde lært spesielt mye fra:

(The group work that I learned the most from was) "the group work on development approaches/programmes in our specific home countries, particularly foreign aid and it's impact. It allowed us to reflect and report back to the team and share with the whole class after compiling our notes. It was beneficial as we were able to compare ideas and contrast and identify similarities."

En av studentene fremhevet at hun hadde lært å fremstille sitt eget lands komplekse historie for et utenlandsk publikum, og at dette var svært tilfredsstillende. Lærdommen fra dette gruppearbeidet var at innholdet i gruppearbeidet må tilpasses tidsrammen og at man i enkelte tilfeller ikke kan la alle gruppene presentere.

Tema 4. «Globalisation, global governance and the politics of aid»

Den første timen fokuserte på globalisering, og jeg viste til argumenter for positive og negative aspekter ved denne utviklingen. Studentene hadde på forhånd blitt spurt om å tenke litt på hvilke konsekvenser globalisering har hatt for deres eget land. En representant for hvert av de 14 landene som er representert i klassen ble så bedt om å si noen ord.

Jeg kommenterte det studentene sa, og trakk tråder. Denne oppgaven engasjerte studentene, og de synes det var interessant at det var flere sider av globaliseringen som får forholdsvis likt utslag i Norge og fattige land, som blant den sentrale posisjonen engelsk har fått. At globaliseringen har gått

utover arbeidsplasser i det globale nord var også et tema som engasjerte, slik dette sitatet fra evalueringen viser:

(The group work that I learned the most from was) “how globalization has affected our countries, it was interesting to learn that globalization, in a way, had negatively affected even a country as developed as the US.”

Den andre timen fokuserte på rollen til globale aktører som Verdensbanken og FN. Hver av «Buddy groups» hadde på forhånd blitt tildelt én FN-organisasjon hver,⁶ og de hadde fått beskjed om forberede en 2-3 minutters presentasjon der de besvarte fire spørsmål (When was it established?, Where is the head quarter? What is the main aim of the agency, program or fund? Has the agency/program/fund been criticized? If yes, for what?).

Jeg hadde gitt beskjed om at denne oppgaven ville komme etter pausen, at de skulle sette seg inn i «sin» organisasjonen på forhånd, og så bruke pausen til å fordele presentasjonsarbeidet mellom seg. Presentasjonen skulle kun være på 2-3 minutter, og de aller fleste klarte å holde seg innenfor denne tidsrammen.

Flertallet av studentene så ut til å like denne oppgaven, men det var stor forskjell på deltakelsen. I noen av gruppene var arbeidet jevnt fordelt, mens i andre var det kun en eller to i gruppen som presenterte mens det var tydelig at de andre ikke hadde gjort forarbeidet. I etterkant av presentasjonene oppsto en livlig debatt rundt FNs rolle, basert på studentenes egne erfaringer. Noen la vekt på at FN-ansatte i hjemlandet deres var en overbetalt elite som holdt seg i byene og hadde svært liten kontakt med «grasrota», mens andre hadde opplevd at FN var den eneste organisasjonen som virkelig stilte opp etter for eksempel jordskjelv, mens mindre frivillige organisasjoner dro så snart TV-kameraene var slått av. I evalueringen var det delte meninger om dette gruppearbeidet. En student trakk frem dette som et av de mest interessante gruppearbeidene. En annen var derimot negativ til måten det ble organisert på, ettersom studentene ble bedt om å forberede seg på forhånd og fikk forholdsvis kort tidsfrist. Som jeg vil komme tilbake til senere har studentmassen svært ulik syn på arbeidsbelastningen på dette kurset.

Tema 5. «Right's and social justice-based approaches to development»

Studentene fikk se to korte videoer som begge har som mål å svare på spørsmålet «hva er menneskerettigheter?».⁷ De ble bedt om å legge merke til poengene i hver av dem, og forskjellene dem imellom. Å diskutere fungerte svært godt. Mens den første kun ser på menneskerettigheter i Storbritannia, og hyller dem, har den andre et globalt perspektiv og problematiserer menneskerettighetene i langt større grad. Forelesningen fokuserte videre på pensumlitteraturen knyttet til rettigheter, og ulike teorier om *justice, state sovereignty* mm. Den antropologiske kritikken av universelle rettigheter ble også presentert, og jeg brukte egen forskning rundt donors forsøk på å påvirke rettigheter og lover i Tanzania knyttet til seksualisert vold, mødrehelse og homofili som eksempel. I dette tilfellet bidro forskningsbasert undervisning til å gjøre stoffet levende og konkret (Strømsø, 2016). Studentene ble deretter invitert til å diskutere følgende spørsmål i plenum:

Do donors have a “right” and/or an obligation to interfere in domestic policies to secure rights as defined in global frameworks? If yes, in what cases, and why? If no, in what cases and why?

⁶ WHO, ILO, UNDP, UNHCR, UNEP, UN Women

⁷ <https://youtu.be/pRGhrYmUjU4>, <https://youtu.be/nDgIVseTkuE>

Denne diskusjonen ble livlig og studentmassen viste seg å representere ytterpunktene i den globale debatten rundt disse spørsmålene. Mens enkelte mente at for eksempel afrikanske land måtte stå fritt til å bestemme om de ønsker å tillate homofil praksis eller ikke, argumenterte andre for at visse universelle menneskerettigheter bør gjelde overalt. Diskusjonen viste hvor viktig det er å være bevisst hvem sine «threshold concepts» (Meyer & Land, 2003:10) man presenterer for studentene og gi studentene mulighet til å diskutere disse på sine egne premisser.

Hvordan fungerte tiltaket på et overordnet nivå?

Å bruke studentenes bakgrunn som en ressurs

Den mest sentrale idéen bak tiltaket for denne studien var at studentenes varierte bakgrunn skulle tas i bruk aktivt i undervisningssituasjonen. Som Biggs har fremhevet «bidrar forelesningsformen ofte lite til å utfordre eller stille spørsmålsteget ved studentenes fortolkninger, tvert imot ser studentene ofte en implisitt oppfordring til å akseptere innholdet og fortolkningene som blir gitt» (egen oversettelse fra engelsk Biggs, 1996:353).

Som det går frem av beskrivelsene over var studentene er i det store og hele svært positive til interaktiv læring, selv om det er forbedringspotensial i måten gruppearbeidene ble organisert på. Når studentene ble spurt om hva læreren burde bruke tiden i klasserommet på, var den mest populære svaralternativet påstanden «læreren burde oppmuntre studentene til å gi eksempler fra sitt eget land». En student sa dette om det å presentere noe fra sitt eget land:

“The most useful, interesting and interactive part of the course. It allowed us to learn from each other and to see how each country fits within the sphere of global development as a whole.”

En student fremhevet at han/hun husket gruppediskusjonene og lærerens kommentarer til disse, bedre enn selve forelesningene:

“I think more time should be allocated to group work during class. I find information sharing amongst students more interactive, engaging and productive. Whenever I leave a session and go back home, I remember group discussions more, followed by the feedback the lecturer gives after each presentation.”

Mens enkelte, som respondenten over, syntes at dette fungerte bra, var det andre som fremhevet at for lite tid hadde blitt satt av til dette:

“This definitively can enrich the discussion and analysis, since the development programs have had different effects worldwide. The multicultural background should be exploited more. This should be aimed to strengthen the confidence of students, make them feel their knowledge is important, and valuable for all. However, due to the structure of the lectures, there is very little time allow for this.”

Denne studenten bekrefter med all tydelighet viktigheten av «å praktisere tenkning med respekterte andre (...) i samtale» (egen oversettelse fra engelsk Minnich, 2003:22), og at ideen bak tiltaket – å benytte seg av studentenes ressurser - ble tatt godt imot. To av respondentene påpekte imidlertid at det ikke alltid var like lett for studentene fra Nord å bidra med egne eksempler:

“We are studying global development and hearing real-life experiences from around the world is very interesting and helps to put certain things into perspective. However, in some cases it is more difficult for students from developed countries like New Zealand, Canada, the US and Norway to come up with relevant and sensitive examples.”

Som nevnt tidligere er det viktig at læreren legger vekt på at mange av tematikkene i kurset er relevante også i såkalte «utviklede» land. Som sitatet over viser var det noen av studentene fra sør som følte at det å presentere noe fra sitt eget land kunne bidra til selvtillit og at deres kunnskap var viktig, var det andre igjen som opplevde at denne arbeidsmåten la for stort ansvar på studentene fra Sør:

“It was useful for sharing knowledge but often times the other class mates does not help much because they did not (sic.) familiar with the problem and they did not have time to do their own research. So it's just like a personal task for me.”

Jeg vil i det følgende kort presentere og diskutere tre utfordringer jeg opplevde ved bruk av ulike former for interaktiv læring i dette kurset: knapphet på tid, samarbeid i grupper, og det å stille forberedt.

Utfordring 1: Knapphet på tid

Mange av studentene opplevde at det var for lite tid til diskusjoner og gruppearbeid, og at det som ble gjort av dette opplevdes som forhastet (*rushed*). Flere foreslo at det burde vært flere klasser/forelesninger, men dette er jo et økonomisk spørsmål som ikke læreren kan gjøre stort med. For læreren blir det et dilemma om hvordan tiden skal fordeles, ettersom man føler et ansvar for at sentrale deler av pensum og viktige begrep bør gjennomgås (Skodvin, 2016:143), samtidig som enkelte av gruppearbeidene og diskusjonene kunne bære preg av hyggelig sosial prat og utveksling av erfaringer, uten det store læringsutbyttet.

Summegrupper anses som et nyttig pedagogisk verktøy fordi de bryter opp monotonien i en forelesning samtidig som de tar forholdsvis kort tid (Lycke, 2016:161; Risan, Christophersen, Enli, Eriksen, & Tkachenko, 2009). I evalueringen svarte imidlertid bare tre at de likte summegrupper svært godt (mens åtte likte det middels til godt). Enkelte påpekte at gruppearbeid med kun to deltakere av og til fungerte dårlig fordi den ene parten ikke hadde lest:

“I found groups of 3/4 more useful than of 2. Only because sometimes the neighbor might not have prepared for the lecture beforehand, so had nothing to share. The bigger the group, the bigger the possibility of preparedness and consequently, better and broader discussions.”

Det er velkjent at «gratispassasjerer» er en utfordring ved ulike typer gruppearbeid (Lycke, 2016: 159). En av studentene påpekte at nytten avhenger av hvem man sitter ved siden av og anbefalte at man har en lengre gruppediskusjon med hele klassen:

“This (summegrupper) can be a nice way to break up the lecture, but its usefulness varies depending on who you are sitting next to and what you are asked to talk about. Sometimes we were given too much time for these kinds of conversations. I think there should be a short pair or small group discussion and then a longer whole group conversation.”

Studentene som deltok i evalueringen hadde svært ulike meninger om hva tiden i klassen bør brukes til. Når det gjelder når gruppearbeidet skulle gjøres, var respondentene delt likt mellom de som ønsket at både gruppearbeidet og presentasjonene av arbeidet skulle gjøres *i løpet av* klasse/forelesningstiden, og de som mente at det hadde vært bedre å jobbe med gruppearbeidet i egen studietid, og så gjøre selve presentasjonene i klassen, for slik å få mer tid til forelesning i klassen. Ingen av studentene var enige i alternativet på spørreskjemaet som sa at de kunne gjøre både gruppearbeid *og* presentasjoner i sin egen studietid. En av de som var negative til å gjøre gruppearbeid utenom forelesningen hadde følgende argument:

“Getting people organized after class can be very difficult, especially as attendance varies from class to class. While advanced preparation can be could (sic.) for bigger group work tasks (like the UN one), I think having a short time during the session to work and present can help to break up a lecture.”

Mens enkelte argumenterte for at de ønsket i minst mulig grad å måtte forberede seg til klassen, sa andre at de lærte mer de gangene de hadde fått beskjed på forhånd om hva gruppearbeidet skulle handle om og hadde hatt tid til å forberede seg.

Mens flertallet følte at det var mye å lese og at de hadde dårlig tid (kanskje på grunn av lønnsarbeid, familieforpliktelser, eller at de var uvant med å lese pensum på engelsk), hevdet en student at arbeidsbelastningen på kurset var svært lavt. Konklusjonen blir at det er svært utfordrende å finne en løsning som alle studentene vil være fornøyd med. En mulig løsning er å finne en gyllen middelvei, og så oppfordre de mest motiverte studentene til å danne selvstyrte kollokviegrupper i sin egen studietid (Lycke, 2016).

Utfordring 2: Samarbeid i grupper

Litteraturen viser til ulike utfordringer rundt samarbeid i grupper. Et spørsmål er knyttet til sammensetningen, og dette er et svært sentralt spørsmål for vårt masterprogram med en studentgruppe som er preget av stor diversitet. Ikke bare studenter fra det globale nord og sør representert, men innen gruppen fra sør er det en svært stor variasjon når det gjelder akademisk nivå så vel som engelskkunnskaper. Kirsten Hofgaard Lycke skriver at homogene grupper kan bli lite inspirerende, men det er også utfordringer knyttet til heterogene grupper:

Forskjeller i bakgrunn og faglig nivå er vanligvis berikende for gruppens arbeid, men kan også være en kilde til frustrasjon om ikke studentene lærer å verdsette og nyttiggjøre seg den innsikt som ofte ligger i ulik kompetanse (Lycke, 2016:165).

Lycke fremhever at store kulturforskjeller kan bli for utfordrende. I dette kurset besto gruppearbeidet av til dels svært heterogene grupper, men det store flertallet (11 av 14) var fornøyd med medstudentenes innsats under gruppearbeidene. Av de som uttrykte misnøye, var det to studenter som kommenterte at enkelte medstudenter ble for dominerende i slike situasjoner. To av studentene følte at arbeidsbyrden ble uforholdsmessig stor på studenter fra sør. Som en av dem uttrykte det:

“Because the other group members come from developed countries, so the burden of the topic is always dropped to other member that comes from developing countries”.

Andre igjen knyttet skjev arbeidsfordeling ved gruppearbeid til det faktum at ikke alle hadde lest på forhånd:

“Mostly, I was satisfied. However, some people contributed more than others and it was often obvious that not everyone had prepared sufficiently. This is frustrating for those of us who did all of the readings and prepared will in advance.”

En av respondentene hevdet at nettopp det at gruppearbeidene var så kortvarige førte til at en del av studentene ikke følte behov for å lese skikkelig på forhånd:

“Again, due to time restrictions this is used very lightly, and students know that. This is why they do not read or prepare properly for the classes.”

Dette fører oss over til den siste utfordringen jeg vil belyse – betydningen av at studentene stiller forberedt.

Utfordring 3: Å stille forberedt

Evalueringen viste at studentene i begrenset grad leste den anbefalte litteraturen. Kun én svarte at hun/han hadde lest all den anbefalte litteraturen før hver eneste forelesning. Litt over halvparten (åtte av fjorten) svarte at de leste *noe før hver* forelesning, mens mer enn en tredjedel (fem av fjorten) svarte at de leste *noe før noen* av forelesningene. At en tredjedel av studentene ikke har lest noe som helst som forberedelse til en del av forelesningene er selvsagt problematisk, særlig sett i lys av at egenaktivitet er en helt sentral faktor i læring (Raaheim & Havnes, 2016:83).

Årsaker som ble gitt for mangelfull lesing var først og fremst tidspress, og at noe av litteraturen var dyr i innkjøp. Noen syntes at deler av litteraturen var for komplisert og/eller lite relevant. Ved spørsmål om nytten ved å lese på forhånd, ble bidrag til gruppearbeid trukket frem av flere av studentene.

Studentene ble spurt om de syntes læreren burde bruke forelesningen til å presentere den anbefalte litteraturen. Dette var det delte meninger om. Nær halvparten var svært enige i dette, men hadde ikke gitt spesifikke kommentarer. Det var imidlertid like mange som mente at tiden *ikke* burde brukes til det, og denne gruppen, som nok er mer vokal, ga utdypende kommentarer for å underbygge svaret sitt:

“While I think the readings should be referred to an elaborated on, I don’t think they need to be presented accessibly as everyone should have managed to read them in their own time. The readings should work as a starting point for deeper discussion.”

En av respondentene foreslo at studentene selv burde presentere pensum for hverandre, for å sikre at alle har lest:

“I suppose the lectures would be more interactive if sometimes, more emphasis was placed on student led discussion/presentation or group work on the recommended readings. Because the teachers often summarize the readings and their fundamental points, it can encourage students to become passive and neglect their responsibility of reading before lectures. If students are given the task of presenting selected fundamental readings and engaging with them, it will result in a more interactive and engaged class with students that assume responsibilities by thinking outside the box.”

Det kan bemerkes at jeg tok i bruk denne formen for ‘flipped classroom’ (Street, Gilliland, McNeil, & Royal, 2015:35) ved to av forelesningene i neste kurs. Det fungerte godt, og studentene rapporterte tilbake at de likte denne innovative formen for læring. En forutsetning er imidlertid at studentene får beskjed om hva de skal lese og presentere i god tid.

Avsluttende diskusjon og konklusjon

Tiltaket og studentevalueringen bekrefter forskningen som viser at det store flertallet av studenter opplever at de lærer bedre ved interaktive undervisningsformer enn ved rene forelesninger (Crouch et al., 2004:835; Deslauriers et al., 2011:864; Lycke, 2016; Minnich, 2003; Wittek & Brandmo, 2016). Som ved andre studentevalueringer kom det imidlertid frem at studentene har ulike opplevelser av den samme undervisningen og ulikt syn på hvordan undervisningen bør organiseres (Handal, 2016:135). Det vil derfor ikke være mulig å tilfredsstille alle. Dette forsterkes av at studentene på dette programmet har svært ulikt nivå i undervisningsspråket (engelsk), ulike akademiske kvalifikasjoner, og kommer fra svært ulike pedagogiske tradisjoner.

Jeg vil avslutningsvis summere de viktigste lærdommene jeg vil ta med meg i det videre arbeidet med dette kurset og andre kurs på programmet.

For at studentene skal få best mulig læringsutbytte av gruppearbeidene bør de ha lest så mye som mulig av den anbefalte litteraturen på forhånd. En mulighet er å benytte seg av galleri-metoden, der studentene får i oppgave å presentere litteraturen for hverandre i begynnelsen av timen. Dette kan være spesielt nyttig i en situasjon der læreren ønsker at studentene skal tilegne seg nye teoretiske innfallsvinkler eller begrep. Presentasjonene kan da etterfølges av gruppearbeid der studentene skal ta i bruk disse begrepene. Læreren vil her ha en sentral rolle i å kommentere studentenes presentasjoner og innspill, og å sørge for at hovedpunkter i den sentrale litteraturen er dekket (Lycke, 2016). Andre metoder for å sikre at studentene har lest er ved å ha litteraturmerknader (*annotations*) som obligatoriske innleveringer.

Tiltaket viste at gruppearbeid kan være svært tidkrevende, spesielt hvis gruppene skal rapportere tilbake til klassen. Samtidig var det flere av studentene som påpekte at lærerens tilbakemeldinger på presentasjonene var viktige. Erfaringen fra å ha en åpen plenumsdiskusjon om et kontroversielt tema (tema 5, menneskerettigheter), var svært gode, og jeg vil i min undervisning benytte meg mer av denne metoden. Ulempen ved denne metoden er selvsagt at noen studenter kan dominere mens andre er stille. Dette kan løses ved å oppfordre de stille studentene direkte, mens man i enkelte tilfeller må begrense svært aktive studenter (Risan et al., 2009:89). Også her må man imidlertid ta hensyn til at studentene har ulik bakgrunn. I enkelte land er det mer vanlig og kulturelt akseptert å holde lange enetaler og/eller gjenta det andre nettopp har sagt.

Det er svært fruktbart å benytte seg av studentenes mangfoldige bakgrunn når man skal lære om global utvikling, men man må sørge for å lage gruppearbeid som gir rom også for studentene fra det globale nord. Temaer som nasjonsbygging, behandling av etniske minoriteter, likestilling, økonomisk proteksjonisme, landbrukspolitikk, og skattepolitikk er temaer som alle, uansett bakgrunn, kan problematisere. Ved gruppearbeid om temaer som kolonialisering, eller ulike donorers rolle i lavinntektsland, kan man på forhånd fordele oppgavene mellom studentene for å unngå en situasjon der studenter fra Sør føler at alt arbeidet faller på dem, og at studenter fra det globale Nord føler at de ikke har noe å bidra med. Samtidig må man ivareta det unike ved at enkelte studenter kan ha personlige erfaringer som, hvis de ønsker å dele dem, kan gjøre stoffet mer virkelighetsnært og mer interessant for medstudenter.

Som Minnich skriver, er ikke målet med undervisningen at studentene skal bli «eksperter», men at «de skal kunne reflektere over sitt eget og andres liv» (egen oversettelse fra engelsk Minnich, 2003:20). Dette er spesielt viktig i et fag som utviklingsstudier der mange har planer om å gå inn i et yrkesliv der man har som mål å endre andres liv til det bedre, sammen med kollegaer som gjerne har svært ulik bakgrunn fra en selv.

Referanser

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364. doi:10.1007/bf00138871
- Crouch, C. H., Fagen, A. P., Callan, J. P., & Mazur, E. (2004). Classroom Demonstrations: Learning Tools Or Entertainment? *American Journal of Physics*, 72(6).
- Deslauriers, L., Schelew, E., & Wieman, C. (2011). Improved Learning in a Large-Enrollment Physics Class. *Science*, 332(6031), 862-864. doi:10.1126/science.1201783
- Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences, revised and updated. An integrated approach to designing college courses*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Handal, G. (2016). Studentevaluering og undervisning. In H. I. Strømsø, K. H. Lyske, & P. Lauvås (Eds.), *Når læring er det viktigste*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Heleta, S. (2016). Decolonisation of higher education: Dismantling epistemic violence and Eurocentrism in South Africa. *2016*, 1(1). doi:10.4102/the.v1i1.9
- Lycke, K. H. (2016). Å lære i grupper. In H. I. Strømsø, K. H. Lycke, & P. Lauvås (Eds.), *Når læring er det viktigste*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Meyer, J., & Land, R. (2003). *Threshold Concepts and Troublesome Knowledge. Linkages to Ways of Thinking and Practising within the disciplines*. Retrieved from
- Minnich, E. K. (2003). Teaching Thinking: Moral and Political Considerations. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 35(5), 18-24. doi:10.1080/00091380309604115
- Raaheim, A., & Havnes, A. (2016). Eksamen, vurdering og læring. In H. I. Strømsø, K. H. Lyske, & P. Lauvås (Eds.), *Når læring er det viktigste*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Risan, L., Christophersen, M., Enli, G., Eriksen, S., & Tkachenko, E. (2009). *Håndbok for ferske forelesere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skodvin, A. (2016). Fra kateter til kaos. Forelesning i forskjellige varianter. In H. I. Strømsø, K. H. Lyske, & P. Lauvås (Eds.), *Når læring er det viktigste*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Spiegel, S., Gray, H., Bompani, B., Bardosh, K., & Smith, J. (2017). Decolonising online development studies? Emancipatory aspirations and critical reflections – a case study. *Third World Quarterly*, 38(2), 270-290. doi:10.1080/01436597.2016.1256767
- Street, S. E., Gilliland, K. O., McNeil, C., & Royal, K. (2015). The Flipped Classroom Improved Medical Student Performance and Satisfaction in a Pre-clinical Physiology Course. *Medical Science Educator*, 25(1), 35-43. doi:10.1007/s40670-014-0092-4
- Strømsø, H. I. (2016). Forskningsbasert undervisning. In H. I. Strømsø, K. H. Lyske, & P. Lauvås (Eds.), *Når læring er det viktigste*: Cappelen Damm Akademisk.
- Witteck, L., & Brandmo, C. (2016). Om undervisning og læring. In H. I. Strømsø, K. H. Lycke, & P. Lauvås (Eds.), *Når læring er det viktigste*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Evaluation of GLODE301 Autumn 2017

1. THE LECTURES

a) Which of the following lectures do you remember to have attended? Please mark with "X"

Colonial roots of inequality (Siri Lange) ___

History of development studies (Siri Lange) ___

Theories of development 1 (Siri Lange) ___

Theories of development 2 (Siri Lange) ___

Development ethics (Wenche Dageid) ___

Impact of climate change (Mathew Stiller-Reeve) ___

Responses to climate change (Mathew Stiller-Reeve) ___

Critical perspectives on education and schooling 1 (Wenche Dageid) ___

Critical perspectives on education and schooling 2 (Wenche Dageid) ___

Responses to migration (Ernest Darkwah) ___

Globalisation, global governance and the politics of aid (Siri Lange) ___

Migration, acculturation and integration (David Sam) ___

The ethnography of aid (Haldis Haukanes) ___

Rights and social justice-based approaches to development (Siri Lange) ___

Gender and development (Haldis Haukanes) ___

Resourced-based approaches to development (Ernest Darkwah) ___

b) In general, to what degree did you find the lectures useful? (please underline a number)

Somewhat useful

Very useful

1

2

3

4

5

Your comments:

c) What should the teacher spend time on during class in your view?

The teacher should present the recommended readings in an accessible way

Disagree

Agree very much

1

2

3

4

5

Your comments:

The teacher should give examples from his/her own research

Disagree

Agree very much

1

2

3

4

5

Your comments:

The teacher should encourage the students to give their own viewpoints about the theme

Disagree

Agree very much

1

2

3

4

5

Your comments:

The teacher should encourage the students to give examples from their own countries

Disagree

Agree very much

1

2

3

4

5

Your comments:

2. PROBLEM BASED LEARNING

a) To what degree did you find the Problem Based Learning (PBL) useful? (please underline a number)

Somewhat useful

Very useful

1

2

3

4

5

Your comments:

b) What did you like or dislike about PBL?

c) Please explain what you learned through the PBL method that you didn't learn through lectures or the other forms of group work

d) In your view, should all the learning at the GLODE301 have been organized as PBL rather than lectures?

I don't agree

I fully agree

1

2

3

4

5

Your comments:

3. GROUP WORK

a) In general, to what degree did you find group work (not PBL) during class useful?

Somewhat useful

Very useful

1

2

3

4

5

Your comments:

b) Please mention one or more of the group works that you remember and that felt that you learned something from. What did you learn from this, and why?

c) **Were there any of the group works that you didn't learn much from? If yes, why?**

d) **Some of the group works were meant to give you as students a chance to learn about the development issues in the countries of your fellow students. How did you find this? Was it useful, or is it better to find information on the net or from your readings?**

e) **What is your opinion of the following forms of group work?**

Brief discussions with my neighbor during class (summegrupper)

Somewhat useful Very useful
1 2 3 4 5

Your comments:

Presenting something from my own country together with class mates from other countries

Somewhat useful Very useful
1 2 3 4 5 Not relevant for me

Your comments:

f) In general, how satisfied were you with the efforts of your fellow group members during group work?

Not satisfied

Very satisfied

1

2

3

4

5

Your comments:

g) Group work takes time from the lectures. What model do you prefer?

I prefer that we prepare the group work in our own time, and present it during the lecture/class ___

I prefer that we are given time during the lecture/class to do the group work and to present it ___

I prefer that we as students do the group work and present to each other in our own time, rather than taking time away from the lectures/class ___

Your comments:

4. THE READINGS/LITERATURE

a) Did you read the recommended literature before the class?

No, never ___

Some of the readings for some of the classes ___

Some of the readings for all classes ___

Yes, all of the readings for all the classes ___

b) If you didn't read very much, what were the reasons?

c) When you did read before class, did you see any advantages from that?

5. WRITTEN WORK, FEEDBACK ON PAPERS AND GRADING

a) One of the assignments that you were given was to write annotations. Was this useful to you, or should students be left to read and take notes on their own?

Should not be continued

Was useful and should be continued

1

2

3

4

5

Your comment:

b) You received written comments to your first draft of your paper on development theories. Is this something that should be continued, or is it better that students work independently?

Should not be continued

Should be continued

1

2

3

4

5

Your comment:

- c) Your participation in the GLODE301 course is graded on the basis of two written papers. In 2016 the students had to write one paper only (3500 words). What is better, in your view, and why?**

One paper ___

Two papers ___

Your comments:

6. OTHER ISSUES

- a) What are your main recommendations for what we can do to improve the learning outcomes of the GLODE301 course (or any of the other courses)? Any other comments?**