

Brita Ytre-Arne, Institutt for informasjons- og medievitenskap, Universitetet i Bergen

Kvalitativ metodeverksted:

Studentaktiv metodelæring for ferske bachelorstudenter i medievitenskap

Abstract:

Rapporten omhandler en intervensjon i undervisningen i kvalitativ metode på bachelorgraden i medievitenskap. Undervisningen ble lagt om ved at mesteparten av tradisjonelle forelesninger og veiledningsmøter ble erstattet av ”kvalitativ metodeverksted”, der studentene arbeidet i grupper med en empirisk oppgave med støtte og veiledning fra flere faglærere. Rapporten diskuterer intensjoner og erfaringer med omleggingen.

Nøkkelord: Studentaktiv læring, kvalitativ metode, metodeundervisning, bachelorstudenter, gruppearbeid, medievitenskap

Innledning

Metode læres best gjennom erfaring. For at studenter skal tilegne seg kunnskaper om forskningsmetode, evne til å bruke metodiske ferdigheter, og forståelse for metodenes epistemologiske grunnlag og utfordringer, er det nødvendig at de selv får prøve seg som forskere. Dette er et etablert prinsipp i ellers svært ulike lærebøker for samfunnsvitenskapelig metode (Hellevik 1999:24, Gentikow 2005:33). Innenfor *kvalitativ* metode framheves det videre at denne tilnærmingen i liten grad er regelbasert, men i stedet et håndverk som forutsetter balanse mellom systematikk og fleksibilitet i forskningsprosessen, der valgene som tas underveis er avgjørende (Brinkmann og Kvale 2015: 19, Thagaard 2003, Gray 2003). Metodeundervisning i den medievitenskapelige bachelorgraden ved UiB har lenge vektlagt at studentene skal få praktisk erfaring. Den sentrale læringsaktiviteten er studentoppgaver i grupper, utformet som små forskningsprosjekt under veiledning. Men hvilke støttestrukturer trenger ferske studenter for å få mest mulig læringsutbytte, og hvordan bør undervisningen som danner rammer for arbeidet legges opp? Det er spørsmålet jeg tar for meg i denne rapporten.

I rapporten diskuterer jeg en omlegging av undervisningen i kvalitativ metode for ferske bachelorstudenter i medievitenskap, utført i vårsemesteret 2017 da jeg introduserte *kvalitativ metodeverksted* som bærende element i undervisningen. Verkstedet var en støttestruktur for gruppearbeid med små forskningsprosjekter, og erstattet deler av de tradisjonelle forelesningene samt deler av den tradisjonelle veiledningen. Erfaringene med metodeverkstedet vurderes ut fra mine refleksjoner og sammenligninger med undervisningsmodellen som ble brukt tidligere år. Først diskuterer jeg den gamle modellen og problemer ved denne, så beskriver jeg metodeverkstedet som intervensjon og trekker inn pedagogiske perspektiver på studentaktiv læring, før jeg til slutt gir anbefalinger basert på erfaringene med metodeverksted.

Metodeundervisning i medievitenskap

I bachelorgraden i medievitenskap ved UiB er metodeundervisning spredt over flere emner. Medievitenskap et variert fag med røtter i ulike disipliner, og kombinerer humanistiske og samfunnsvitenskapelige perspektiver på metode og metodeundervisning (Østbye et al. 2013). Et av emnene der samfunnsvitenskapelig metode står sentralt er Mevi 102 Mediepublikum (fra 2018 Mevi 102 Mediebruk: Teori og metode). Emnet har som læringsmål at studentene skal opparbeide seg grunnleggende kunnskaper om mediebruk, oversikt over sentrale fagtradisjoner og metoder i studier av medienes publikum, og evne til å diskutere aktuelle problemstillinger om mediebruk. Studentene trenger metodekunnskap for å kunne forstå fagdebatter og forskningshistorie, der brytninger mellom ulike tradisjoner i stor grad handler om nettopp metode. Videre trenger studentene metodekunnskap for å kunne delta i aktuelle debatter om mediebruk – som for eksempel opplevelser av kontroversielle dataspill, eller politisk meningsdannelse i sosiale medier. Læringsmålene blir fra våren 2018 oppdatert med en tydelig tredeling i kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse, der både metodiske ferdigheter og den overførbare verdien av å lære prosjektarbeid framheves. Fordypende metodekunnskap innen feltet tilbys i et valgemne på 200-nivå, der studentene blant annet kan skrive bacheloroppgave ut fra et eget empirisk prosjekt.

Mevi 102 kommer tidlig i studieløpet, typisk i andre semester for studenter på bachelor eller årsstudium i medievitenskap. Det er et stort emne som gjerne har omtrent åtti studenter. Undervisningen begynner tidlig i januar med to parallelle metodekurs i kvantitativ og

kvalitativ metode. Studenter må delta på begge kurs, og dette kontrolleres gjennom obligatoriske arbeidskrav. Rapporten og intervensjonen som ble gjort omhandler kurset i kvalitativ metode, som jeg i 2016 og 2017 hadde ansvar for.

Det er flere gode utgangspunkt for metodelæring i Mevi 102. Læreboken (Gentikow 2005) kombinerer epistemologiske fagdiskusjoner med praktisk veiledning, og legger vekt på bevisstgjøring og kritisk tenkning om metodiske valg. Den er skrevet med utgangspunkt i undervisning på nettopp dette emnet, men er så god at den også brukes av masterstudenter, doktorgradskandidater og forskere. Undervisningen har i mange år inkludert studentaktiv læring, ved at studentene i grupper gjør et lite feltarbeid og skriver en metodeoppgave. Det gis veiledning i arbeidet med oppgaven, før en endelig versjon leveres og godkjennes som obligatorisk arbeidskrav. I tillegg holdes det 4-5 tradisjonelle forelesninger.

Utfordringer ved den tradisjonelle undervisningsmodellen

Jeg har vært involvert i undervisningen på Mevi 102 gjennom flere år, men hadde ansvar for kurset i kvalitativ metode for første gang i 2016. Jeg valgte da å følge det tradisjonelle undervisningsopplegget, og erfarte flere utfordringer ved dette.

For det første var det krevende å utforme forelesninger fordi studentene hadde forskjellige forkunnskaper. Enkelte hadde hatt mye metodeundervisning tidligere, for eksempel ved å ha tatt et fellesemne ved fakultetet (Met102), mens temaet var helt nytt for noen. Omtrent 50 av 70 oppmeldte studenter møtte på forelesningene, og jeg fikk inntrykk av at dette var de mest og minst erfarne studentene. En illustrasjon kom da jeg under første forelesning introduserte den praktiske metodeoppgaven der studentene selv skulle gjøre intervjuer. Det var to spørsmål fra studentene: ”I hvilken grad vil du si at intervjuer om mediebruk berører sensitive tema eller innsamling av personopplysninger som medfører meldeplikt til Personvernombudet for forskning?” og ”Hva mener du når du sier intervju?”. Det sistnevnte spørsmålet er på ingen måte dumt, og ledet oss inn i en fruktbar diskusjon om hva som kjennetegner det kvalitative forskningsintervjuet. Likevel viser spørsmålene dramatiske forskjeller i studentenes fortrolighet med tematikken.

For det andre var det overraskende vanskelig å få organisert studentene i grupper for å skrive metodeoppgave. De ble på andre forelesning bedt om å ordne dette selv ved å snakke med

medstudenter før de forlot auditoriet, og dessuten tipset om en Facebook-gruppe for medievitenskapstudenter der man kunne finne gruppemedlemmer. Flere hadde likevel vanskelig for å finne noen å skrive oppgave sammen med, noe jeg tror var fordi terskelen for å ta kontakt føltes høy som fersk student på et stort emne. Studentene henvendte seg til meg, og jeg måtte sette sammen grupper i tillegg til de som organiserte seg selv. Dette var likevel bare et lite symptom på et mer underliggende problem, som så ut til å være at studentene trengte tydeligere rammer for å arbeide godt sammen i gruppe. Alle forstod av seg selv at det var smart å dele dokumenter via Dropbox eller Google Docs, men de skjønnte ikke nødvendigvis at det var lurt å sette seg sammen rundt et bord og planlegge arbeidsprosessen. Hvilket studieprogram studentene tilhørte, og graden av studentaktiv læring på programmene, så ut til å ha betydning her.

For det tredje framsto veiledning i arbeidet med metodeoppgaven som unødvendig tidkrevende og repetitiv, i tillegg til at veiledningen var krevende å organisere. Selv om gruppene leverte utkast som omhandlet ulike tema var det nødvendig å gi omtrent samme råd til hver gruppe. Veiledningsmøter der hver gruppe er inne etter tur gir ikke noe rom for veksling mellom informasjon som er relevant for flere grupper og konkrete råd knyttet til den enkelte gruppes utkast. Det var også et problem i veiledningssituasjonen at noen grupper var kraftig forsinket og ikke hadde gjennomført datainnsamling innen levering av utkast.

Min konklusjon var at det var behov for en støttestruktur for oppgaveskrivingen utover forelesninger og individuell veiledning. Studentene trengte bedre organisering av gruppearbeidet, og et forum for å samles i grupper og arbeide med oppgaven med faglærer tilgjengelig. I et slikt forum ville det også være rom for mer dynamisk veksling mellom veiledning til individuelle grupper og informasjon som var nyttig for alle.

Intervensjon: Kvalitativ metodeverksted

Våren 2017 hadde jeg emneansvar for Mevi 102, og ansvar for kurset i kvalitativ metode. Jeg reduserte antall tradisjonelle forelesninger i kvalitativ metode fra fem til to, og arrangerte i stedet tre samlinger som jeg kalte *kvalitativ metodeverksted*. Metodeverkstedet var ment å være en støttestruktur for arbeidet med metodeoppgaven. Tanken var å samle alle studentene i et stort rom der de kunne sitte og arbeide i grupper, mens flere faglærere sirkulerte i rommet

og ga veiledning. Hvis flere grupper strevde med lignende problemer kunne faglærerne ta en kort økt om dette i plenum, før gruppearbeidet fortsatte. En stipendiat og en professor ved instituttet deltok som faglærere i tillegg til meg selv. Første verksted handlet om valg av problemstilling for metodeoppgaven, andre verksted om utvikling av intervjuguide, og tredje verksted om analyse av intervjuer gruppene i mellomtiden hadde utført.

Modellen for verkstedet var lab-undervisning, som tilbys på kurset i kvantitativ metode i Mevi 102. Her ble undervisningen for noen år siden lagt om på samme måte: antall tradisjonelle forelesninger ble redusert, og ressursene ble i stedet brukt på arbeid med statistisk analyse i datalab, med faglærer og undervisningsassistenter som veiledere.

I tillegg til denne konkrete inspirasjonen kan det kvalitative metodeverkstedet plasseres og forsvares ut fra flere pedagogiske perspektiver. For det første er det en arena for studentaktiv læring og for læring i grupper (Lycke 2001). Også den tradisjonelle undervisningsmodellen inkluderte studentaktiv læring i form av metodeoppgaven, men selv om oppgaven ble ansett som sentral for metodekurset var den ikke i fokus i undervisningen. Med omleggingen fra tradisjonelle forelesninger til metodeverksted ble studentenes *aktivitet* (Biggs 1999) i form av gruppearbeidet, og oppgavens sentrale rolle som det viktigste læringsverktøyet på kurset, framhevet. For det andre trekker metodeverkstedet veksler på tanken om læring som å delta i et kulturelt fellesskap der man gradvis, gjennom praksis og samtale med mer erfarne deltakere, blir kjent med normer og tillærer seg ferdigheter (Säljö 2001 ifølge Wittek og Brandmo 2016: 27). For det tredje henger metodeverkstedet henger sammen med ideer om at fysisk og sosialt miljø for undervisning setter viktige rammer for læringen. Å få studentene ut av auditoriet og inn i et rom egnet for gruppearbeid var sentralt for tanken om å få gruppearbeidet til å fungere bedre.

Erfaringer med kvalitativt metodeverksted

Ut fra diskusjonen over kan målene for metodeverkstedet konkretiseres slik: 1) å danne en støttestruktur for studentenes gruppearbeid og 2) å skape en mer dynamisk veksling mellom veilednings- og forelesningssituasjoner i undervisningen. Ved å oppnå disse målene ville metodeverkstedet bidra til det overordnede målet for metodeundervisningen, som er bedre læringsutbytte i form av praktisk erfaring med forskningsmetode. Før jeg diskuterer hvorvidt

disse målene ble oppnådd er det nødvendig å redegjøre for hvordan metodeverkstedet endte opp med å fungere i praksis. Det ble delvis annerledes enn intensjonen, blant annet på grunn av praktiske problemer.

En vesentlig utfordring i planleggingen av metodeverkstedet var mangel på egnede undervisningslokaler. Ideelt sett burde metodeverkstedet foregått i et stort rom med løse bord som lett kunne settes sammen i grupper, og med plass til opp mot 100 studenter. Noe slikt lokale var jeg ikke i stand til å finne ved UiB. Jeg fant fram til et seminarrom med kapasitet på 80 personer, men den reelle kapasiteten viste seg å være vesentlig lavere når studentene skulle ha bordplass til å jobbe i grupper. I tillegg viste det seg at studenttallet dette semesteret økte til over hundre. Dermed måtte metodeverkstedet deles i to puljer. Å integrere metodeverkstedene i en allerede komplisert emneplan, med to puljer og ett rom vi var avhengig av å bruke, var en utfordring som medførte mye ekstraarbeid for meg som emneansvarlig og for studieadministrasjonen. Neste utfordring, som fulgte av dette, var at vi hadde få muligheter til å gjøre endringer i undervisningsplanen. Dette viste seg å bli et problem da jeg ble slått ut med kraftig og langvarig influensa. Ett av metodeverkstedene måtte gå uten min deltagelse, mens mine kolleger (en stipendiat og en professor ved instituttet som hadde sagt ja til å delta som ekstra faglærere) tok over. Det positive med denne hendelsen var at den tydelig demonstrerte at andre personer enn planlagt ta over undervisningen på kort varsel, selv uten anledning til egen forberedelse utover strukturene som lå i planene for verkstedet. Det samme ville ikke vært tilfelle med tradisjonelle forelesninger eller veiledning på innsendte tekstutkast.

Den pedagogiske planen for metodeverkstedene fulgte den framgangsmåten for prosjektarbeid som beskrives av blant annet Lycke (2016b: 180). Hvert metodeverksted hadde en konkret oppgave som bragte studentene videre i arbeidet med metodeoppgaven: et verksted om utforming av problemstilling, et om utforming av intervjuguide, og et om analyse. Til hvert verksted hadde jeg forberedt en svært enkel presentasjon, slik at et lysark med dagens oppgave og rammer for arbeidet stod fast på lerretet mens studentene arbeidet. Mot slutten avrundet jeg med å gå gjennom om et nytt lysark med frister og planer for videre arbeid. Hvert verksted ble fulgt opp med en innlevering: først problemstilling (for å ha oversikt over gruppene), deretter intervjuguide (frivillig tilbud for de som ønsket mer hjelp) og så utkast til individuell veiledning pr gruppe (for de som ønsket dette). Innleveringene ga først og fremst oversikt over arbeidsprosessen til de ulike gruppene, og krevde kun i unntakstilfeller detaljert

individuell tilbakemelding. Studentene ble tydelig informert om at de viktigste tilbakemeldingene fra faglærerne kom muntlig på verkstedet.

Metodeverkstedene viste seg å fungere godt ved å gi faglærerne anledning til å fange opp problemer og forbedringspotensialer tidlig i de ulike stadiene i den metodiske prosessen. Ved formulering av problemstillinger til metodeoppgaven har studenter sjelden vanskeligheter med å velge et tema, men mange strever med å formulere en gjennomførbar og passe avgrenset problemstilling. Innenfor mediebruksstudier er det også en kjent utfordring å velge en problemstilling som reelt sett handler om mediens publikum og kan besvares ut fra relevante empiriske metoder. Veiledning fra faglærere på metodeverksted, med anledning til umiddelbar diskusjon med hele gruppen samlet, var svært godt egnet til dette formålet. Tidligere har dette blant annet blitt gjort på e-post, med mer arbeid og mindre utbytte.

Under metodeverksted nummer to, der arbeid med intervjuguide stod i fokus, var det flere grupper som raskt kom fram til en spørsmålsliste de ønsket å bruke. Noen hadde også konkrete ideer til rekruttering av informanter, og følte seg raskt klare til å gå i gang. Her var metodeverkstedet nyttig for å skape et nødvendig refleksjonsrom i prosessen. Etter veiledning og videre diskusjon ble de raske spørsmålsformuleringene videreutviklet til mer gjennomtenkte intervjuguider som var bedre tilpasset problemstillingen. De gruppene som jobbet grundig i denne fasen ga uttrykk for at den senere analysefasen var spennende og lærerik, mens en del andre etterhvert erfarte at de burde ha tenkt seg bedre om før de gikk i gang med intervjuer. Begge deler kan være nyttige erfaringer for å lære kvalitativ metode.

Organiseringen av studenter i grupper gikk enkelt og greit for de som møtte opp på metodeverksted og var samlet i rommet. Dessverre var det et problem at en del studenter ikke møtte opp på første metodeverksted, selv om dette var angitt som obligatorisk aktivitet. Derimot responderte en del av de samme studentene på innleveringene i Mitt UiB, og forsøkte da å svare individuelt på gruppeoppgaver som de ikke hadde noen forutsetninger for å løse fordi de ikke hadde vært på metodeverksted. Disse studentene måtte følges opp for å få dem inn igjen i undervisningsopplegget, og de hadde delvis store problemer med å ta igjen forspranget til de som hadde vært med fra starten av.

For studentene som deltok på de tre metodeverkstedene så opplegget ut til å fungere svært godt. Bare ved å møte opp og utføre aktivitetene som var planlagt fikk de en jevn framdrift i

den metodiske prosessen prosjektene skulle gjennom, og det ble færre problemer med samarbeid og framdrift i gruppene. Metodeverkstedet ga tilgang til veiledning fra flere erfarne faglærere, men noe av den viktigste læringseffekten var likevel at studentene fikk en struktur for å selv sitte sammen i grupper og arbeide med konkrete deler av prosjektene. Et kritisk punkt var likevel at intervjuene – den empiriske datainnsamlingen som lå til grunn for analysen – måtte utføres utenom verkstedene. Studentene fikk en retningslinje om å gjøre ett intervju hver mellom andre verksted (der intervjuguide ble utformet i fellesskap) og tredje verksted (der materialet skulle analyseres i fellesskap). Noen grupper fikk problemer med å få utbytte av tredje verksted fordi bare to av fem medlemmer hadde utført sine intervjuer i tide. En fordel, sammenlignet med tidligere undervisningsopplegg, var slike forsinkelser ble fanget opp av andre gruppemedlemmer og meg som faglærer. Det ble enklere å holde oversikt over hvordan de ulike gruppene lå an og hvem som trengte oppfølging. Veiledningen på utkast, som ble tilbudt etter tredje og siste metodeverksted, ble i større grad reell veiledning på tekst framfor gjentagende formidling av retningslinjer. Man kunne tenke seg at denne veiledningen skulle være overflødig, men dit hadde vi ikke nådd helt ennå. Dette handlet spesielt om det kritiske punktet nevnt over der studentene selv måtte få gjennomført datainnsamlingen. Engasjementet for å bruke tid og energi på oppgaven varierte mellom gruppene, men noen endte opp med å levere svært gode oppgaver til slutt.

Konklusjon og anbefalinger

Det første målet for metodeverkstedet var å danne en støttestruktur for studentenes gruppearbeid. Dette målet ble i stor grad oppnådd, som redegjort for over. To mindre utfordringer som bør følges opp videre er for det første å løse alle studenter inn i støttestrukturen fra starten av, og for det andre å sikre at det empiriske arbeidet, som nødvendigvis må utføres utenom metodeverksted, blir gjennomført uten forsinkelser.

Det andre målet var å skape en mer dynamisk veksling mellom veilednings- og forelesningssituasjoner i undervisningen. Dette målet ble også i stor grad oppnådd. Det opplevdes som meningsfullt å ha anledning til å oppdage at flere grupper strevde med samme problem, og så ta en kort gjennomgang av dette i plenum før gruppene vendte tilbake til sitt individuelle arbeid. Jeg erfarte ikke at studentenes kunnskaper – som blant annet måles

gjennom metodespørsmål på eksamen – ble dårligere ved at antall tradisjonelle forelesninger ble redusert fra fem til to. De innleverte metodeoppgavene var på omtrent samme nivå som tidligere år, men mengden individuell veiledning på e-post og ved enkeltstående møter ble kraftig redusert.

Ved å oppnå de konkrete målene var tanken at metodeverkstedet ville bidra til det overordnede målet for metodeundervisningen, som er bedre læringsutbytte i form av praktisk erfaring med forskningsmetode. Her er mitt inntrykk at undervisningen på Mevi 102, som for mange studenter er første møte med metode, har kommet omtrent så langt på vei som man kan forvente. Det er verdifullt å sette helt ferske studenter i gang med praktisk arbeid for å lære metode, men det er avgjørende å legge mye arbeid i å skape tydelige og gode rammer, og den største læringseffekten oppnås ved anledning til fordypning og videreutvikling av disse innledende erfaringene. Bachelorgraden gir heldigvis anledning til videre fordypning i kvalitativ metode gjennom valgemnet Mevi 222 Mediebruk: Identitet og samfunn, som i sin helhet baseres på studentaktive undervisningsformer inkludert et mer omfattende praktisk forskningsarbeid. På den andre siden: Samtidig som vi har arbeidet med å styrke metodeundervisningen i bachelorgraden, både gjennom metodeverkstedet og andre tiltak, har studentenes forkunnskaper om metode blitt svekket gjennom nedleggelsen av førstesemesteremnet SV100, som tidligere ga en felles innføring i samfunnsvitenskapelige metoder og tenkemåter. Dermed er det behov for å justere forventninger til forkunnskaper hos bachelorstudentene.

Bedre undervisningsrom for studentaktiv læring – også i store grupper – er en forutsetning for å kunne videreføre og videreutvikle metodeverkstedet. Ordningen med to puljer, utelukkende basert på begrensninger i romstørrelse, var unødvendig belastende på en annen sentral ressurs – undervisernes tid. Tilgang til nye og mer egnede undervisningslokaler er dermed avgjørende for å kunne videreføre metodeverkstedet på emner av denne størrelsen i framtiden.

Litteratur

Biggs, John (1999) "What the Student Does: teaching for enhanced learning", *Higher Education Learning & Development*, 18(1): 57-75.

- Brinkmann, Svend and Steinar Kvale (2015) *InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. London: Sage.
- Gentikow, Barbara (2005) *Hvordan utforsker man medieerfaringer? Kvalitativ metode*. Kristiansand: IJ-forlaget.
- Gray, Ann (2003) *Research practice for cultural studies*. London: Sage.
- Hellevik, Ottar (1999) *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lycke, Kirsten H. (2016) "Å lære i grupper", s. 155-170 i Helge Strømsø, Kirsten H. Lycke og Per Lauvås (red.) *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lycke, Kirsten H. (2016b) "Problembasert læring, caseundervisning og prosjektarbeid", s. 171-190 i Helge Strømsø, Kirsten H. Lycke og Per Lauvås (red.) *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, Tove (2003) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wittek, Line og Christian Brandmo (2016) "Om undervisning og læring", s. 19-39 i Helge Strømsø, Kirsten H. Lycke og Per Lauvås (red.) *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Østbye, Helge, Knut Helland, Karl Knapskog, Leif Ove Larsen og Hallvard Moe (2013) *Metodebok for mediefag*. Bergen: Fagbokforlaget.