

Fra monolog til dialog – et forsøk på å skape studentaktive forelesninger i et emne med mange studenter

Av Jan-Ove Færstad, førsteamanuensis, Det juridiske fakultet, UiB

Innledning

Forelesningen er, med sine røtter tilbake i antikken, blant de eldste organiserte undervisningsformene vi kjenner.¹ Som undervisningsform kjennetegnes forelesningen av å være en monolog, der foreleseren deler sine tanker og kunnskaper om et bestemt emne med tilhørerne. Den tradisjonelle forelesningsformen åpner ikke for diskusjon eller annen meningsutveksling omkring emnet. Undervisningsformen kan derfor, med en viss berettigelse, kritiseres for å bygge på et behavioristisk syn på læring, der studentene blir oppfattet som passive mottakere av den kunnskapen foreleseren overfører til dem gjennom forelesningen.² Hvor sterkt en slik kritikk står seg i dag, vil antagelig variere fra fagområde til fagområde, og fra forelesning til forelesning. Forelesninger der studentene blir invitert «til å «tenke med» foreleseren»³ vil i større grad enn tradisjonelle forelesninger stimulere studentene til å anvende foreleserens budskap som et bidrag i arbeidet med å videreutvikle sitt eget kunnskapsbilde. Enda tydeligere blir dette dersom man tar enda ett steg bort fra den tradisjonelle forelesningsformen, og over i en forelesningsform der foreleseren ikke bare deler sine egne tanker og kunnskaper med tilhørerne, men gjør dem til aktive deltakere i en dialog om det emnet forelesningen omhandler. Slike forelesninger vil utvilsomt ha en naturlig plass også innenfor et mer konstruktivistisk syn på læring.⁴

I jussutdanningen, både i Norge og i resten av Skandinavia, har forelesningen stått svært sterkt som undervisningsform.⁵ Historisk har forelesningene på jusstudiet gjerne føyd seg inn i en formidlingspedagogisk tradisjon, der den mer eller mindre eksplisitte målsetningen har vært å overføre en ferdig og fullstendig kunnskapsmasse fra foreleser til student.⁶ For jussutdanningen ved Det juridiske fakultet, UiB, innebar den omfattende studiereformen av 2003 et, i alle fall på teoretisk nivå, endelig brudd med en slik formidlingspedagogisk tradisjon. Det ble slått fast at den nye studieplanen for Masterstudiet i rettsvitenskap skulle ha sosialkonstruktivisme som det underliggende synet på læring.⁷ Fortsatt er forelesninger likevel den dominerende undervisningsformen på jusstudiet i Bergen. Eksempelvis blir studentene som tar førsteårsemnet JUS 113 – Kontraktsrett I tilbudt 18

¹ Se for eksempel Roar C. Pettersen, *Kvalitetslæring i høgere utdanning*, Oslo 2005 s. 232 og Arne Skodvin, «Fra kateter til kaos? Forelesning i forskjellige varianter» i Helge I. Strømsø, Kirsten Hofgaard Lycke og Per Lauvås (red.), *Når læring er det viktigste*, Oslo 2016 s. 141 – 154 på s. 141 flg.

² Se om det behavioristiske synet på læring i Line Wittek og Christian Brandmo, «Om undervisning og læring» i Helge I. Strømsø, Kirsten Hofgaard Lycke og Per Lauvås (red.), *Når læring er det viktigste*, Oslo 2016 s. 19 – 39 på s. 24.

³ Pettersen s. 232.

⁴ Se Wittek/Brandmo s. 25 – 27 om konstruktivisme.

⁵ Lars Skjold Wilhelmsen, «Undervisningsmetoder», i Lars Skjold Wilhelmsen (red.) *Juridisk fagdidaktikk*, Bergen 2014 s. 209.

⁶ Se for eksempel Lennart Johansson, «Juristutbildningen – Några reflektioner i ett pedagogiskt perspektiv», i *Lärandets Tjänst Vänbok till Karin Adlercreutz*, Lund 2006 s. 41-49 på s. 43 jf. s. 47.

⁷ Lars Skjold Wilhelmsen, «Jusstudiet i Bergen», i Lars Skjold Wilhelmsen (red.) *Juridisk fagdidaktikk*, Bergen 2014 s. 310.

forelesningstimer, mens de kun blir tilbudt 6 timer med gruppesamlinger under ledelse av en vitenskapelig ansatt ved fakultetet.⁸

Forelesningens kanskje største fortrinn som undervisningsform er at den er velegnet for å presentere faktarelatert innhold til mange studenter på en effektiv og relativt lite ressurskrevende måte.⁹ På et studium som Masterstudiet i Rettsvitenskap, med mellom 300 og 400 studenter på hvert årskull og hvor man må forholde seg til en krevende ressursituasjon,¹⁰ er forelesningen derfor en praktisk undervisningsform. Den tradisjonelle forelesningsformen er imidlertid lite egnet til å stimulere studentene til mer aktiv, og dermed dypere, læring.¹¹ Spørsmålet er om det er mulig å konstruere et opplegg for forelesningene som beholder forelesningens fortrinn som en lite ressurskrevende undervisningsform, men som samtidig aktiviserer studentene i større grad enn hva en tradisjonell forelesning vanligvis gjør, og som dermed stimulerer til dypere læring hos studentene.

Forsøket – formål og gjennomføring

Wilhelmsen omtaler forelesinger «innen rettsdogmatikkens ramme, hvor man prøver å dekke fagstoffet fra a til å» som «[s]ignaturpedagogikken til juss».¹² Selv om forelesningene på jusstudiet, på samme måte som forelesninger på ethvert annet studieprogram, varierer i form og oppbygging, så er det ikke tvilsomt at forelesningen, for mange forelesere, handler om å gi en mest mulig presis, helhetlig og dekkende presentasjon av det relevante fagstoffet i emnet. Samtidig oppfatter mange studenter at det å være tilhører til disse forelesningene handler om å forberede senere repetisjon av stoffet gjennom å ta mest mulig ordrette notater fra foreleserens monolog.¹³

På samme måte som for de fleste andre juridiske emner, har forelesningene på førsteårsemnet JUS 113 – Kontraktsrett I tradisjonelt vært bygget opp som en monolog med den målsetning å dekke det sentrale fagstoffet fra «a til å». I et forsøk på å stimulere til dypere læring hos studentene, gjennomførte jeg en stor omlegging av forelesningsrekken i 2018.¹⁴ Formålet med denne omleggingen var tredelt. For det første ønsket jeg å utvikle et opplegg for forelesningene som skapte *rom for mer studentaktivitet* og la til rette for en *større grad av refleksjon* hos studentene enn det den tradisjonelle forelesningsformen legger opp til. Fremfor å gi studentene et ferdig bearbeidet resonnement som de

⁸ På disse gruppesamlingene, kalt «Storgruppesamlinger», deltar 30-35 studenter. Studentene blir også tilbudt 8 timer med gruppesamling i mindre grupper, «Arbeidsgrupper», bestående av 10-12 studenter under ledelse av en viderekommen student.

⁹ Wilhelmsen, «Undervisningsmetoder», s. 213.

¹⁰ Tall fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) sin «Database for statistikk om høgre utdanning» viser at Det juridiske fakultet ved UiB har 26 studenter per faglige årsverk, mens tilsvarende tall er 10,19 studenter per faglige årsverk ved Det humanistiske fakultet og 12,77 studenter per faglige årsverk ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet, se

https://dbh.nsd.uib.no/statistikk/rapport.action?visningId=159&visKode=false&admdebug=false&columns=ars_tall&index=3&formel=801!8!802!8!803&hier=insttype!9!instkode!9!fakkode!9!ufakkode&sti=Universiteter!9!Universitetet%20i%20Bergen¶m=dep_id%3D1!9!arstall%3D2019!8!2018!9!insttype%3D11!9!instkode%3D1120 (Sist besøkt 14.01 2020).

¹¹ Wilhelmsen, Undervisningsmetoder, s. 209, jf. A. Sullivan Palinscar, «Social Constructivist Perspectives on Teaching and Learning», *Annual Review of Psychology*, vol. 48, s. 345-37, på s. 347.

¹² Wilhelmsen, «Undervisningsmetoder», s. 209.

¹³ Wilhelmsen, «Undervisningsmetoder», s. 213 beskriver forelesningen som «basert på den antakelsen at en fagekspert leverer en ferdigsnekret kunnskapspakke som studentene lagrer i sitt korttidsminne, eventuelt støttet av notering underveis, og at de etter forelesningen bearbeider innholdet i pakken for lagring i langtidsminnet, for i fremtiden å kunne gjengi innholdet korrekt.» Med en spissformulering, inspirert av Eric Mazur, kan man dermed et stykke» på vei bli fristet til å omtale den tradisjonelle forelesningen som en prosess der foreleserens notater blir overført til studentenes pc, uten å passere hjernen til noen av dem, se Eric Mazur, «Farewell, Lecture?», *Science*, vol. 323 s. 50 – 51 på s. 51.

¹⁴ Det samme opplegget ble også gjennomført for forelesningene i 2019.

i større eller mindre grad kunne søke å memorere, ønsket jeg å utfordre dem til selv å ta standpunkt, og til å argumentere for sitt syn. For det andre ønsket jeg å bruke forelesningene til å *synliggjøre rommet for faglig uenighet*. I en tradisjonell forelesning vil foreleseren typisk presentere den faglige uenigheten i forskningsfronten gjennom å henvise til at forfatter A har inntatt standpunkt X, og forfatter B har inntatt standpunkt Y. En fare med en slik tilnærming er at studentene fokuserer mer på hvilke forfattere som har inntatt hvilket standpunkt, enn på de ulike standpunktene og den argumentasjonen som ligger bak disse. Jeg ønsket derfor å utvikle et opplegg som gjorde denne argumentasjonen mer synlig for studentene, og som i større grad utfordret dem til å ta stilling i debatten, enn hva man normalt klarer å oppnå gjennom en tradisjonell forelesning. I forlengelsen av dette var det også viktig for meg å bruke forelesningene til å synliggjøre for førsteårsstudentene at det ikke alltid er slik at man kan identifisere «det riktige svaret» som alle jurister er enige om, men at det å studere juss snarere handler om å *identifisere den faglig gode argumentasjonen*. For det tredje var det et selvstendig formål å utvikle et opplegg for forelesningene som var egnet til å *motivere og stimulere studentenes interesse for emnet, og skape engasjement for videre læring*.

En første erkjennelse i arbeidet med å utforme et opplegg for forelesningene som oppfylte disse formålene, var at det var tvingende nødvendig å gi slipp på tanken om å dekke emnet fra «a til å» i løpet av forelesningsrekken.¹⁵ Forelesningene måtte fokusere på utvalgte sentrale tema, og de øvrige delene av fagstoffet måtte dekkes gjennom andre læringsaktiviteter. Jeg utviklet et opplegg for selvstudium på «Mitt UiB», som studentene kunne bruke for å forberede seg til den enkelte forelesningen.¹⁶ Dette opplegget besto av moduler med tekst, bilder og video som supplerte faglitteraturen, og som blant annet ga studentene en innføring i de temaene som ble tatt opp på forelesning. Jeg utformet også en leseliste som informerte studentene om temaet for de ulike forelesningene, hvilke deler av faglitteraturen de burde lese, og hvilken modul i «Mitt UiB» som burde være gjennomført før forelesningen.

Den andre erkjennelsen i arbeidet var at forelesningsformen der én foreleser snakker til mellom 300 og 400 studenter ikke i særlig grad inviterte til interaksjon. For å legge bedre til rette for den interaksjonen jeg ønsket å oppnå, fant jeg det nødvendig å bryte med de tradisjonelle forventningene til denne undervisningsformen. Jeg fikk derfor med meg professor Johan Giertsen, en erfaren foreleser og lærebokforfatter i kontraktsrett, til å holde forelesningsrekken sammen med meg. Ideen om å inkludere en ekstra foreleser i auditoriet bygget på en grunntanke om at det er enklere å snakke *med* studentene og ikke *til* studentene når vi er to forelesere. Det ligger en viss form for interaksjon allerede i det at de to foreleserne diskuterer spørsmål seg imellom, sammenlignet med enveiskommunikasjon fra en enkelt foreleser. Ved at begge foreleserne var til stede i auditoriet samtidig fikk vi også muligheten til å la den faglige uenigheten utspille seg foran øynene på studentene, gjennom å argumentere for hvert vårt standpunkt på områder der vi var uenige om løsningen.¹⁷ Av administrative årsaker fulgte forelesningene i utgangspunktet det tradisjonelle opplegget med 2x45 minutter med en 15 minutters pause mellom hver time. Vi holdt oss likevel ikke strengt til dette formatet. De totalt 105 minuttene ble sett på som en helhet, der pausen ikke nødvendigvis ble lagt i midten, men kunne legges noe tidligere eller senere – alt etter hva som passet med opplegget og flyten i diskusjonene.

¹⁵ Det er lett å være enig med Skodvin i at en forelesningsrekke der man gjennomgår pensum fra «vegg-til-vegg» er «dårlig anvendelse av tid», se Skodvin s. 146.

¹⁶ Opplegget bygger her på ideer fra undervisningsmetoden «omvendt undervisning»/«flipped classroom», hvor grunntanken er at «studentene skal nå lenger i sitt læringsarbeid ved at de minst krevende prosessene (gjenkalle og forstå lærestoffet) utføres individuelt, og de mer krevende prosessene (anvende, analysere, evaluere og skape) inngår i fellesskap.» Se Mariann Solberg og Jens Breivik, «Digitale verktøy og læring i høyere utdanning, i Helge I. Strømsø, Kirsten Hofgaard Lycke og Per Lauvås (red), *Når læring er det viktigste*, Oslo 2016 s.231 – 247 på s. 244.

¹⁷ Dette synliggjør igjen den usikkerheten som preger juridisk argumentasjon, og illustrerer at vanskelige juridiske spørsmål ikke alltid har ett «riktig» svar som alle kvalifiserte jurister er enige om, se Wilhelmssen, «Undervisningsmetoder», s. 210.

Det overordnede utgangspunktet for hver forelesnings(dobbelt)time var som følger:

Time 1 startet med at foreleser A holdt et foredrag på 15 til 20 minutter, der han ga en introduksjon til – og en oversikt over – temaet for dagens undervisningsøkt.¹⁸ Foredraget ble innledet med at både foreleser B og studentene i auditoriet ble oppfordret til å be om ordet for å stille spørsmål eller for å komme med egne kommentarer. Det var planlagt at foreleser B skulle ta ordet ved minst tre anledninger: 1) For å forklare «terskelbegreper» som foreleser A introduserer,¹⁹ 2) når det var naturlig å illustrere sammenhenger mellom det foreleser A tok opp og andre tema innenfor emnet, 3) for å påpeke områder hvor foreleser B var uenig i foreleser A sitt standpunkt, og for å begrunne sin egen oppfatning. Etter hvert som foreleserne ble mer kjent med opplegget, utviklet denne delen av timen seg fra å være et forberedt foredrag med innspill, til å bli en dialog der foreleserne ofte stilte spørsmål til hverandre – og til studentene i auditoriet.

De siste 25 minuttene av forelesningstimen ble brukt til å diskutere en eller flere praktiske oppgaver knyttet til dagens tema. Oppgavene var utformet av foreleser B i forståelse med foreleser A, men foreleser A hadde ikke sett de konkrete oppgavene i forkant av forelesningen.

Opgavene besto av et kort faktum der studentene skulle opptre som dommere i en rettssak, og ta stilling til hvilken av partene som fikk medhold. Følgende oppgave kan tjene som eksempel: «*Peder Ås sender en e-post til Marte Kirkerud der han tilbyr henne å kjøpe Ås sin bil for 50 000 kroner. Akseptfristen settes til 24 timer. Etter to timer angret Ås seg. Han ringer derfor Kirkerud og sier at han har ombestemt seg, og ikke vil selge bilen likevel. Kirkerud, som ikke har lest e-posten, hevder at Ås likevel er bundet av tilbudet i 24 timer. Får Kirkerud medhold i sin påstand?*»

For hver oppgave fikk studentene noen minutter til å lese gjennom oppgaven, og til å avgi svar via Kahoot. Studentene ble også instruert om at etter at de hadde avgitt sitt svar, så skulle de begrunne og diskutere svaret med sidemannen.²⁰ Etter at den avsatte tiden var utgått, ble en statistikk over svarene fra studentgruppen som helhet vist frem. Det videre opplegget varierte noe fra oppgave til oppgave, men inkluderte i alle tilfeller at en gjennomgang av svaralternativene ble foretatt i plenum.²¹

¹⁸ Lengden på foredraget er valgt med kunnskap om forskning som viser at studentenes oppmerksomhet i en forelesning synker etter mellom 10 og 30 minutter, se for eksempel Mark S. Young, Stephanie Robinson og Phil Alberts, «Students pay attention! Combating the vigilance decrement to improve learning during lectures», *Active Learning in Higher Education*, vol. 10 nr. 1 s. 41 – 55 på s. 42. Et foredrag på 20 minutter er i lengste laget, Young mfl. anbefaler at man gjennomfører aktiviserende tiltak allerede etter 10-15 minutter. Opplegget er imidlertid basert på at foredraget skal brytes opp gjennom spørsmål og kommentarer fra den andre foreleseren og fra studentene, og da er antagelig en samlet lengde på inntil 20 minutter akseptabelt.

¹⁹ Se nærmere om «terskelbegreper», eller «threshold concepts» i Jan H. F. Meyer og Ray Land, «Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: linkages to ways of thinking and practicing within the disciplines», <https://pdfs.semanticscholar.org/9fb9/db2c04b54574e70553d1a211a5020026e98a.pdf> (sist besøkt 21.01 2020), inntatt i C. Rust (red.), *Improving Students Learning – Ten Years On*, 2003

²⁰ Helge I. Strømsø, ««Klikkere» i forelesningen: Bidrar det til læring eller er det bare morsomt?», *Uniped* nr. 2 2014 s. 20 – 32 fremhever på s. 25 at det ved bruk av «klikkere», eller andre studentresponssystemer (SRS) er «viktig at studentene ikke bare velger (eller tipper) et svaralternativ, men at de også bruker noe tid på begrunne det [svaret de avgir].» Se også Strømsø s. 27 flg. om bruk av diskusjon i smågrupper etter at de har besvart spørsmål ved hjelp av «klikkere». I den versjonen Strømsø beskriver besvarer studentene spørsmålene to ganger, først før, og så etter, gruppediskusjonen. Han konkluderer med at denne varianten kan ha en positiv betydning for studentenes læring, men at det foreligger en del usikkerhetsmomenter. Den varianten som ble brukt i forsøket er noe mer tidseffektiv enn den modellen Strømsø skisserer, men forsøket undersøker ikke om det kan ligge en tilleggsgevinst i å la studentene besvare spørsmålet to ganger.

²¹ Strømsø s. 26-27 understreker viktigheten av at studentene får en tilbakemelding når de besvarer spørsmål ved bruk av «klikkere».

Dersom nær samtlige studenter hadde avgitt et svar som begge foreleserne var enige i, ble dette kort kommentert og begrunnet, og vi gikk videre til neste oppgave. Dersom en klar overvekt av studentene hadde avgitt et svar som begge foreleserne var enige i, men hvor det var et visst mindretall som hadde avgitt et annet svar, ble det kort kommentert hvem av partene foreleserne ville gitt medhold, og studentene ble så utfordret til å presentere begrunnelsen for dette svaret i plenum. Dette ledet gjerne videre over i en diskusjon der flere studenter engasjerte seg, og argumenterte for ulike standpunkt. Det ble da forelesernes jobb å forklare hvorfor de mente at den ene partens påstand ikke kunne føre frem.

I tilfeller hvor studentmassen var delt ganske på midten, ble studentene utfordret til å begrunne sitt svar i plenum *før* foreleserne avslørte hva de mente om spørsmålet. Etter at de studentene som ønsket det hadde kommet til ordet, ble ordet ble så gitt til foreleser A, som demonstrerte hvordan han resonerte rundt det aktuelle spørsmålet. Tanken her var at foreleser A skulle fungere som en faglig rollemodell, og gjennom det Wilhelmsen omtaler som lærerens «praktiserte teori» synliggjøre hvordan en kvalifisert jurist resonerer når han analyserer et juridisk problem.²² Dersom foreleser B var uenig med foreleser A i tilnæringsmåte eller konklusjon, så utviklet det seg til en diskusjon mellom foreleserne om dette. Studentene ble også utfordret til å delta i denne diskusjonen, noe de også i stor grad gjorde, etter hvert som de ble tryggere på opplegget.

Opplegget for den andre forelesningstimen var ganske likt opplegget for den første, men med den forskjellen at foreleser B holdt det innledende foredraget – og da gjerne om et mer spisset, gjerne dagsaktuelt eller særlig forskningsaktuelt, spørsmål innenfor dagens tema. Formålet i time 2 var å gjøre et dypdykk ned i ett av de mer konkrete spørsmålene det mer overordnede temaet aktualiserer. Som en følge av dette var de praktiske oppgavene i time 2 til en viss grad også noe mer krevende enn i time 1, og de ulike svaralternativene kunne gjerne begrunnes på ulike måter. Det ble derfor ofte satt av enda mer tid til diskusjon av de praktiske oppgavene i time 2 sammenlignet med time 1.

Det bør nevnes at vi, før vi gikk i gang med de skisserte dialogforelesningene, gjennomførte to mer tradisjonelle og monologpregede forelesningstimer. Formålet med disse forelesningene var å gi studentene en oversikt over de ulike temaene innenfor emnet, synliggjøre hvilken praktisk relevans disse temaene har, og å fremheve hvilke hensyn som var særlig relevante for å løse rettsspørsmål i kontraktsretten. Tanken var at budskapet fra disse to forelesningstimene skulle fungere som en form for «advance organizers»²³ for studentene, og dermed legge ytterligere til rette for læringen under de påfølgende dialogforelesningene.

Evaluering og resultater

Forsøket ble evaluert som en del av den alminnelige evalueringen av emnet, både i 2018 og i 2019. Samtlige studenter som var eksamensoppmeldte fikk tilsendt et spørreskjema der de blant annet skulle svare på i hvor stor grad forelesningene bidro til deres læring. I spørreskjemaet var det også satt av rom til fritekst. Svarprosenten var dessverre lav. I 2018 mottok vi 48 svar, og i 2019 mottok vi 62 svar.²⁴ De studentene som besvarte evalueringen var imidlertid svært positive til opplegget for forelesningene. Av de 48 som besvarte evalueringen i 2018 svarte hele 37 studenter (77 % av respondentene) at forelesningen enten i svært stor grad, eller i stor grad hadde bidratt til deres læring. For 2019 var det tilsvarende tallet 42 studenter (67 % av respondentene). Tallene kan sammenlignes med tall fra evalueringen av emnet «Juridisk metode» og emnet «Arve- og familierett». Studentene avlegger eksamen i «Juridisk metode» rett før de starter på «Kontraktsrett I», og de starter på emnet

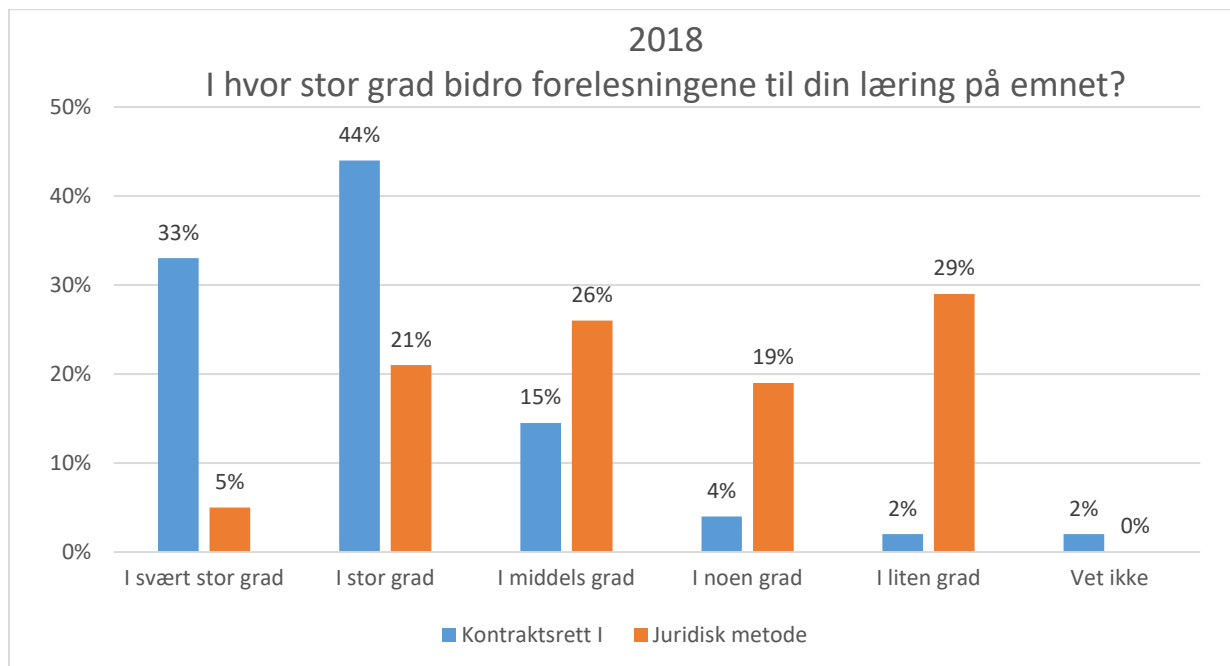
²² Se Wilhelmsen, Undervisningsmetoder, s. 210.

²³ Se Wilhelmsen, Undervisningsmetoder, s. 218.

²⁴ Dette gir en svarprosent på omtrent 15 de to årene sett under ett, noe som innebærer at det er usikkert hvor representative tilbakemeldingene er.

«Arve- og familierett» rett etter at eksamen i «Kontraktsrett I» er avlagt. Studentene er dermed på omtrent samme stadium i studiet når de følger disse emnene som når de følger emnet «Kontraktsrett I». Forelesningene i både «Juridisk metode» og «Arve- og familierett» er i stor grad monologbaserte, og har i langt større grad enn forelesningene på Kontraktsrett I til formål å «dekke fagstoffet fra a til å». De bygger dermed i stor grad på det Wilhelmsen omtaler som «signaturpedagogikken» til juss.²⁵

I evalueringen av «Juridisk metode» fra 2018 svarte 11 av 42 studenter (26 % av respondentene) at forelesningene på dette emnet enten i svært stor grad, eller i stor grad, hadde bidratt til deres læring.²⁶ Den nærmere fordelingen av studentenes svar i de to evalueringene i 2018 fremgår av følgende figur:

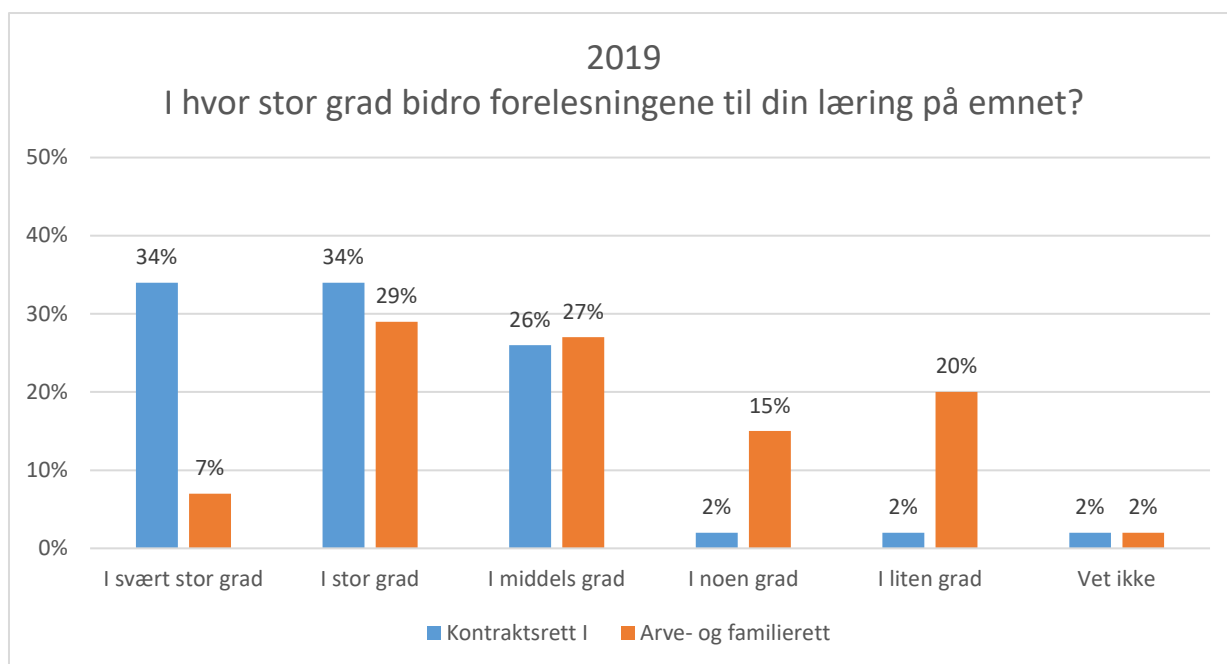


I evalueringen av «Arve- og familierett» for 2019 svarte 16 av 45 studenter (35 % av respondentene) at forelesningene på emnet enten i svært stor grad, eller i stor grad, hadde bidratt til deres læring.²⁷ Den nærmere fordelingen av studentenes svar i de to evalueringene i 2019 fremgår av følgende figur:

²⁵ Wilhelmsen, Undervisningsmetoder, s. 209.

²⁶ Evalueringen av emnet «Juridisk metode» har ikke vært gjennomført årlig. Det foreligger derfor ikke tall for 2019 for dette emnet.

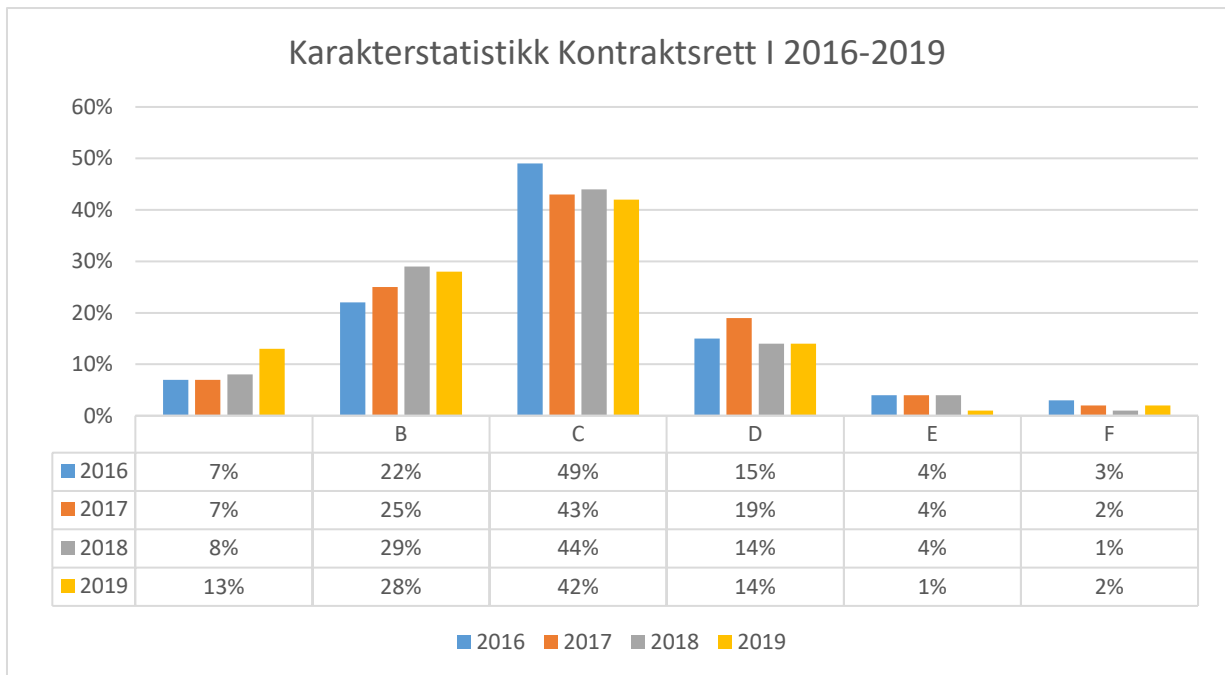
²⁷ Evalueringen av emnet «Arve- og familierett» har ikke vært gjennomført årlig. Det foreligger derfor ikke tall for 2018 for dette emnet.



Tallene etterlater et klart, om enn statistisk noe usikkert, inntrykk av at studentene opplevde forsøket med dialogbaserte forelesninger som verdifullt for egen læring. Studentenes tilbakemeldinger i fritekst underbygger det inntrykket tallene etterlater. Selv om slike tilbakemeldinger i stor grad blir anekdotiske, er de egnet til å utdype inntrykket av at studentene opplevde diskusjonene mellom, og med, de to foreleserne som svært fruktbare for egen læring.²⁸ Som et minimum kan man trekke den konklusjonen at studentene i henholdsvis 2018 og 2019 synes å mene at de har hatt et større læringsutbytte av forelesningene på «Kontraktsrett I», enn hva de har hatt av forelesningene på det foregående emnet «Juridisk metode» og det etterfølgende emnet «Arve- og familierett».

Hvorvidt studentenes opplevelse av at forsøket med dialogforelesninger på Kontraktsrett I var verdifullt for deres læring også har manifestert seg i et høyere kunnskaps- og ferdighetsnivå hos studentene, er det vanskelig å si noe sikkert om. Karakterstatistikken for emnet kan likevel gi et visst holdepunkt i denne retningen. I 2016 og 2017, altså de to årene før forsøket ble igangsatt, lå andelen studenter som oppnådde karakteren A eller B i emnet relativt stabilt rundt 30 %. I 2018 steg denne andelen til ca 38 %, og i 2019 steg den ytterligere til over 40 %. Den nærmere fordelingen av karakterer fremgår av følgende figur:

²⁸ Eksempelvis skriver en student: «Forelesningene var veldig engasjerende og lærerike, og samspillet mellom foreleserne samt de digitale virkemidlene fungerte veldig godt. Studentene ble også møtt på en måte som gjorde det lett å stille spørsmål og komme med innspill...» En annen student skriver: «Positivt overrasket over hvor godt samspillet mellom Giertsen og Færstad fungerte, det var gøy, lærerikt og spennende å være på forelesning.» En tredje student skriver: «Synes det var utrolig fint å ha to forelesere! Det var et veldig fint samspill, som gjorde det gøyere å komme å høre på. Det var også fint at vi fikk innspill fra to ulike professorer.» [Jeg gjør for ordens skyld oppmerksom på at kun en av foreleserne var professor, den andre var førstemanuensis.]



Vi ser at det de to siste årene har vært en viss stigning i andelen studenter som oppnår karakterene A og B, sammenlignet med de to foregående årene. I den samme perioden ser vi at samtidig at andelen studenter som oppnår karakterene D og E har gått noen ned. Dette kan indikere at forsøket har bidratt til å løfte en del studenter ett nivå opp på karakterstatistikken. Tallene må imidlertid leses med forsiktighet. Selv om man kan konstatere korrelasjon mellom forsøket og antallet eksamensresultater i sjiktet A/B, så foreligger det ikke grunnlag for med sikkerhet å konstatere kausalitet mellom disse to omstendighetene.

Avslutning

Resultatene fra evalueringen og fra karakterstatistikken samsvarer godt med min subjektive oppfatning av forsøket. Studentene optrådte som uvanlig engasjerte og aktive deltakere i forelesningene, og det viste seg sjelden problematisk å få studentene i tale.²⁹ Jeg er av den klare oppfatning at forsøket har vært vellykket, og det er allerede vedtatt at opplegget for forelesningene skal videreføres på dette kurset de kommende studieårene. Resultatene fra forsøket er delt med øvrige forelesere ved fakultetet, og flere av disse har gitt uttrykk for et ønske om å ta i bruk tilsvarende opplegg på sine forelesninger.

²⁹ Erfaringen samsvarer med den erfaringen Darlene Cardillo, «The Use of Clickers in the Law School Classroom», *The Law Teacher*, 2008 s. 13 – 14, på s. 14 har gjort med bruk av «klikkere» i jussutdanningen: «The CPS system encouraged more class discussion, prodding even shy students to get involved as responses were debated.»