

”Man lærer best ved å lære bort synes jeg”. Røynsler med medstudentrespons ved Historisk institutt våren 2004.

Frode Ulvund

Historisk institutt, Det historisk-filosofiske fakultet

E-post: frode.ulvund@hi.uib.no

Oppgaveskriving og oppgavekommentering har stått sentralt i undervisningsopplegget på Historisk institutt i fleire år, først som forsøksprosjekt for enkelte av studentane, dei siste semestera som obligatorisk mappeevaluering innan fleire tilbod ved HIS 115, eit fordjupingsemne på lågare nivå. Her skriv studentane tre oppgåver i løpet av semesteret og kommenterer tilsaman seks oppgåver skrivne av medstudentar. Oppgåvene vert leverte og kommenterte i læresystemet Kark. Dei to første oppgåvene skil seg ut ved at dei får tilbakemelding også frå lærar etter at studentane har kommentert, og høve til å revidere oppgåva med utgangspunkt i desse kommentarane. Den siste oppgåva blir kommentert av medstudentar, men blir ikkje av lærar, og studentane kan heller ikkje revidere denne. Dette grepet med den siste oppgåva er uheldig og eit utslag av ressursparing.

Undervisninga på lågare nivå har opp gjennom åra vore evaluert regelmessig, men korleis studentane opplever nytten av og utnyttar medstudentresponsen har berre overflatisk vore evaluert.¹ Eit unntak er ei undersøking som Olga Dysthe og Astrid Tolo gjorde av ei studentgruppe som kommenterte kvarandre våren 2003.² Denne gruppa på sju studentar vart intervjuet om mappeevalueringa generelt, men også med fokus på medstudentresponsen. Den svært begrensa kjennskapen til kva røynsle studentane har

¹ Studentane fekk tre spørsmål knytt til kommentering, nemleg om utbyttet av å gi kommentarar til medstudentar, av å få kommentarar frå medstudentar og av å få kommentarar frå lærar.

² Astrid Tolo & Olga Dysthe: *Digitale mapper og responspraksis i eit tradisjonelt universitetsfag. Rapport frå Historisk instiutt ved Universitetet i Bergen*, UiB 2003

med medstudentresponsen var utgangspunktet for mi eiga evaluering. Siktemålet var både å undersøke kva utbyte studentane sjølve syntest dei fekk av medstudentrespons, men også å undersøke korleis studentane faktisk arbeidde med å gi slik respons, og korleis kommentarane vart utnytta ved oppgåverevideringa.

Evalueringa (35 spørsmål) vart lagt ut i Kark 27.4.2004 og gjort tilgjengeleg for dei 88 studentane som tok eit fordjupingsemne på HIS 115. I alt svarte 50 studentar på evalueringa innan 10. mai, 25 menn og 25 kvinner, noko som gav ein svarprosent på 57. Éin av studentane avslutta evalueringa etter nokre få innleiande spørsmål. Eit lite fleirtal av respondentane (56 prosent) hadde ikkje tidlegare delteke i eit tilsvarende opplegg der dei skulle gi medstudentar respons.

Fallande utbyte av studentrespons

Sidan våren 2003 har andelen studentar som har hatt godt utbyte av studentrespons vore fallande. Våren 2003 oppgav 41 prosent at dei hadde eit godt utbyte av å kommentere andre sine oppgåver, noko som sank til 14 prosent dette semesteret. Likeins oppgav heile 53 prosent at det å få kommentarar frå andre studentar gav godt utbyte, mot knappe 13 prosent dette semesteret. Ein ser også at endringa særleg kan knytast til vårsemesteret 2004.

Tabell 1

Utbyte av oppgåvekommentering våren 2003. I prosent				
	Godt	Middels	Dårleg	Sum (n)
Utbyte av å kommentere andre oppgåver	41,1	44,4	14,4	100,0 (90)
Utbyte av å få studentkommentarar	53,3	44,4	2,2	100,0 (90)
Utbyte av å få lærarkommentarar	81,8	15,9	2,3	100,0 (88)

Kjelde: Historisk institutt: Evalueringsrapport våren 2003

Tabell 2

Utbyte av oppgåvekommentering hausten 2003. I prosent				
	Godt	Middels	Dårleg	Sum (n)
Utbyte av å kommentere andre oppgåver	39,6	54,2	6,3	100,0 (48)
Utbyte av å få studentkommentarar	37,5	52,1	10,4	100,0 (48)
Utbyte av å få lærarkommentarar	79,2	12,5	8,3	100,0 (48)

Kjelde: Historisk institutt: Evalueringsrapport hausten 2003

Tabell 3

Utbyte av oppgåvekommentering våren 2004. I prosent				
	Godt (5-6)	Middels (3-4)	Dårleg (1-2)	Sum (n)
Utbyte av å kommentere andre oppgaver	14,0	56,0	30,0	100,0 (50)
Utbyte av å få studentkommentarar	12,5	62,5	25,0	100,0 (48)
Utbyte av å få lærarkommentarar	75,0	22,9	2,1	100,0 (48)

Sjølv om utbyttet er fallande, er det likevel eit klart fleirtal som gir uttrykk for eit middels eller godt utbyte av både å skrive oppgaver, kommentere andre og få kommentarar frå medstudentar. Då studentane vart bedne om å beskrive utbyttet av å kommentere andre oppgaver, var fleire positive:

”Lærerikt fordi man ser pensum i nytt lys, andres tankeganger og resonnementer, samtidig svært tidkrevende i en ellers hektisk studiehverdag!”

”Du lærer å ha ei kritisk haldning til ein tekst”

”Enormt lærerikt, du tvinges gjennom pensum gang på gang, og ikke minst, du MÅ ha forstått det du leser, få en helhetlig oversikt før du er i stand til å kommentere andre. Man lærer best ved å lære bort synes jeg.”

”Å kommentere andre oppgaver tvinger meg til å innta et mer reflekterende forhold til stoffet”.

Det fallande utbyttet gav likevel grunn til bekymring og bør vere gjenstand for ein diskusjon om årsaker og tiltak. Først av alt bør ein vurdere metodikken ved sjølve evalueringa. Ved tidlegare evalueringar har ein gitt studentane vala dårleg/middels/godt, medan denne evalueringa ba studentane vurdere utbyttet på ein skala frå 1 til 6, der 1 var minst og 6 størst utbyte. Motivet var å få ein litt meir presis tilbakemelding på kor dårleg/godt noko var. Her er tala samanlikna ved at 1-2 tilsvarte dårleg, 3-4 middels og 5-6 godt. Det er ikkje sikkert at studentane har lagt den same forståinga til grunn. Eit anna metodisk poeng er kva studentane legg i uttrykket ”utbyte”. Enkelte studentar kan ha forstått dette som utbyte i forhold til innsats, medan andre kan ha forsått det slik det var meint, som læringsutbyte uavhengig av innsatsen. Dette gjeld likevel alle evalueringane og problematiserer meir tala totalt enn sjølve samanlikninga.

Medan utbyttet av studentresponsen er fallande, så held utbyttet av lærarkommentarane seg svært høge. Læringseffekten av tilbakemelding er altså framleis

stor. Problemet må difor vere at kvaliteten på studentresponsen har vore fallande. Også studentane sjølve gir inntrykk av å tvile på kvaliteten på medstudentar sine kommentarar. 93 prosent av studentane kryssa av på 5 eller 6 når dei sa kor stor vekt dei la på lærarkommentarar når dei reviderte, medan berre kvar fjerde student la tilsvarende vekt på ein medstudent sin kommentar. Faktisk gav nesten kvar fjerde uttrykk for at dei la lite vekt (1-2) på kommentarane frå medstudentar. Denne manglande tilliten til medstudentane kom også fram når eg spurde kor viktig det var at lærar ”godkjende” ein studentkommentar for at dei tok den på alvor. 94 prosent gav 3-6 på viktigeita av dette, av desse merka 45 prosent av 5 eller 6.

Studentane er altså forholdsvis skeptiske til kvaliteten, og dermed tilliten, til kommentarane dei får frå sine medstudentar, ein skepsis også mange av fritekstsvara speigla:

”lærerkommentarene er gode, det er de jeg stoler på når jeg skal gjøre mitt andre utkast til oppgaven”

”kommentarene er ofte ufullstendige og meningsløse, da mange av studentene (inkludert meg) ikke begrunner hvorfor det enten er bra eller dårlig”

”ikke stort utbytte når kommentarene er ’dette var bra’ eller ’dårlig’ uten en begrunnelse”

”Studentkommentarene er veldig variable. Første oppgaven synes jeg de var veldig nyttige og jeg hadde god bruk for dem. Den andre oppgaven ble derimot kommentert av noen som ikke tok jobben fullt så alvorlig, og jeg brydde meg lite om hva som stod”

”det kan være vanskelig å være sikker på om jeg skal følge det som står i kommentarene eller om jeg skal overse dem, og se på lærerkommentarene isteden”.

”dog skal det sies at enkelte tar alt for lett på oppgaven, og dem siler vi ut...”

”Jeg synes av og til det er litt vanskeleg å vite hvilke kommentarer det er ’substans’ i og hvilke som ikke er det, siden studentkommentatorer ikke har noen faglig autoritet .”

”Litt vanskelig å vurdere hvorvidt medstudenter har kompetanse til å kommentere oppgaven, og dette gjør selvsagt verdien av opponeringen litt vag.”

”Læreren burde, i sine kommentarer, korrigere de studentkommentarene han/hun er veldig uenig i!”

”Jeg foretrekker å stole på meg selv, og jeg forandrer ingenting i oppgaven min dersom en annen student foreslår en endring og jeg selv ikke synes det er riktig. Derfor ser jeg ofte på de studentkommentarene som ikke samsvarer med lærerkommentarene som ugyldige. På samme måte som jeg stort sett holder meg til fagbøker som er anbefalt av universitetet (i motsetning til private nettsider og populærvitenskapspublikasjoner), følger jeg ikke råd fra gud og hvermann.”

Éin av studentane hadde også sjølvinnsett nok til å analysere kvifor kommenteringa hans ikkje gav så stort utbytte:

”Har vore lite lærerikt fordi eg berre jattar med!”.

Den sentrale utfordringa for instituttet blir dermed å forbetre denne kvaliteten. Dette kan gjerast på to måtar; 1. motivere studentane til auka innsats – det må verte tydeleg for dei at det vil lønne seg å investere tid og krefter i studentrespons. 2. Studentane må få betre opplæring i det å kommentere.

Eg vil bruke evalueringa til å sjå nærmare på behovet for motivering og opplæring. Men først om rammene for oppgåveskrivinga og -kommenteringa, i første rekke om den manglande anonymiteten.

Problem knytt til manglande anonymitet?

Oppgåvene og kommentarane er opne og tilgjengelege for alle som deltek i fordjupingsemnet. Det betyr at medstudentane kan lese kvarandre sine oppgåver og kommentarar. Kan ubehag ved denne openheita redusere læringseffekten for studentane?

Konklusjonen er litt sprikande. Studentane taklar stort sett det å legge sine eigne akademiske prestasjonar opne for andre studentar bra. 61 prosent markerte for 1 eller 2 på skalaen over ubehag over at andre kan lese eins eige oppgåve. Knappe 2/3 seier det same om at andre kan lese kommentarar ein sjølv har mottatt. Også når det gjaldt å lese kommentarar ein skreiv sjølv syntest rundt 60 prosent at dette var lite ubehageleg. Rundt ti prosent gav uttrykk for relativt stort ubehag (5 eller 6 på skalaen) ved at andre kunne lese kommentarar ein gav eller mottok.

Studentane var likevel observante på at medstudentar kunne oppleve dette ubehageleg. Nesten halvparten markerte 3-6 på spørsmål om dei var nølende til å gi negativ kritikk der dei meinte den var berettiga i frykt for å såre ein medstudent. Ein slik frykt, som også knyter dette opp til kvaliteten på kommentarane, kom også fram i fritekstsvara: ”studentkommentarene er ikke alltid så bra. Det tror jeg kommer av at man er redd for å kritisere medstudenter, da dette kan være ubehagelig.” Ein annan student sa det slik:

”Det kan bli problematisk å kommentere oppgavene til studenter på egen gruppe og studenter man kjenner. Man er ikke like ærlig i de negative kommentarene da, for å unngå evt. konflikter. Men det kommer jo ikke studenten man kommenterer til gode at man ikke sier sin oppriktige mening.”

I dei fleste tilfella er altså denne frykten for å såre medstudentar uberettiga, men det kan likevel prege kvaliteten på kommentarane.

Nødvendig å motivere til auka innsats?

Er det fallande utbyttet av studentresponsen eit resultat av slappe studentar som ikkje gidd å bruke tid og krefter på å gjere ein god kommentatorinnsats? Tidlegare evalueringar har ikkje sett på arbeidsinnsatsen knytt til oppgåveskriving eller kommentering, noko som hindrar ei samanlikning over tid. Eg har sett på innsatsen studentane har lagt ned i å kommentere og diskutere oppgaver, men også innsatsen dei har lagt ned i å utnytte kommentarane (både lærar- og studentkommentarar) ved revidering av oppgåvene.

Tabell 4

Kor lang tid omlag bruker du på å lese og kommentere ei studentoppgåve?		
	# av svar	prosent
Ikke svart	0	0,0
Inntil 0.5 time	6	12,2
0.5-1 time	17	34,7
1-1.5 time	13	26,5
1.5-2 time	9	18,4
Over 2 timar	4	8,2
Sum	49	100,0

47 prosent bruker ein time eller mindre på å lese og kommentere éi oppgåve, og berre om lag kvar fjerde student bruker over halvannan time på jobben. Tida ein bruker seier ikkje noko direkte om kvaliteten på kommentarane, men det er grunn til å spørje om studentane er i stand til å gjere ein så god jobb som råd på den tida dei investerer, særleg med tanke på dei manglande røynsleane dei har i å kommentere. I frittekstsvara finn ein også antydningar på manglande innsats: ”Noen viser tydelig at de ikke har lest hele oppgaven først, men bare kommentert avsnitt for avsnitt, med de misforståelser det medfører”

Studentar som har røynsler med studentrespons frå før bruker litt meir tid enn dei som ikkje har det (29 prosent av dei som har vore med på studentrespons før bruker meir enn 1.5 time mot 25 prosent blant dei som ikkje har det). I utgangspunktet skulle ein tru tendensen var omvendt, at ein brukte mindre tid etterkvart som ein vart meir van til å kommentere. Ei forklaring kan vere at studentar som har gjort dette før i større grad ser nytten av å gjere ein god jobb med kommenteringa.

Sjølv om talet på respondentar avgrensar bruksverdien, ser ein også ein viss samanhang mellom tida ein bruker på å kommentere og utbyttet ein får av det. 77 prosent av alle som brukte meir enn halvannan time hadde middels eller godt utbyte og 38.5 prosent av dei hadde godt utbyte (og 15 prosent av dei faktisk svært godt – 6 på skalaen). Motsett gav knappe 6 prosent av dei som brukte mindre enn halvannan time uttrykk for at det å kommentere gav eit godt utbyte. Det er litt problematisk å trekke klare konklusjonar om kausaltilhøvet her – får ein dårleg utbyte fordi ein bruker liten tid på jobben, eller nedprioriterer ein jobben fordi det gir lite utbyte? Ein kan likevel seie at det er viktig å bruke god tid på jobben for at utbyttet av kommentering skal vere godt.

Tabell 5

Utbyttet av å kommentere andre oppgåver etter tida ein bruker på det				
	<i>Under 1.5 time i antall</i>	<i>Under 1.5 time i prosent</i>	<i>Over 1.5 time i antall</i>	<i>Over 1.5 time i prosent</i>
Dårleg	11	30,6	3	23,1
Middels	23	63,9	5	38,5
Godt	2	5,6	5	38,5
Sum	36	100,0	13	100,0

Kark er heller ikkje den einaste staden der studentane diskuterer oppgåvene til kvarandre. På spørsmål om kor vanleg det var å gjere dette utanfor rammene til Kark (som til dømes i kollokvier), kryssa nesten om lag halvparten av for 3 eller høgare på skalaen (her skil menn og kvinner seg ved at det er vanleg for 64 prosent av kvinnene mot 38 prosent av mennene).

Korleis denne diskusjonen føregår, og utbyttet av den, kjem ikkje fram av denne evalueringa. Eit spørsmål er om den kan konkurrere med oppgåvekommenteringa i Kark, slik at innsatsen i Kark blir nedprioritert og dermed også utbyttet. Også behovet for å kommentere og få kommentarar kan tenkast å gå ned om oppgåvene blir diskutert andre stader. No seier tre av fire at kollokviene har fungert dårleg eller at dei ikkje har deltatt i kollokvier, og berre seks prosent at dei har fungert godt. Det er grunn til å tru at oppgåvene blir diskutert meir allment i uformelle rammer, og mindre direkte på dei enkelte oppgåvene. At oppgåvene blir diskutert er sjølvsagt positivt, men det hadde likevel vore nyttig å kjent meir til kva konsekvensar dette har for studentresponsen i Kark.

Når oppgåvene er ferdig kommentert av medstudentar og lærarar, pleier studentane å legge den bak seg for ei tid. Av dei som har svart, er det kun 2 av 47 (4 prosent) som tar fatt på revideringsarbeidet innan ei veke etter at lærarkommentaren er gitt. Eit fleirtal utset dette arbeidet til like før mappene stenger. Denne skippertaksmentaliteten er uheldig, både fordi det fører til tidspress før mappestenging, men endå meir fordi stoffet er mindre ferskt. Olga Dysthe og Astrid Tolo refererte også i sin rapport om mappevurderinga på Historisk institutt hausten 2003 på dette, og siterte ein av dei intervjuja studentane:

”De fleste har sikkert gjort dette de siste ukene, dvs. endret alle tre oppgavene. Og den første oppgaven ligger jo veldig langt bak i hodet, ikke sant. Da er det lett for å bare rette det som enkelt kan rettes uten at du må inn i pensum igjen.”³

Læringsverdien vil vere større om ein utfører dette arbeidet når ein kjenner både litteraturen, diskusjonen (eigne og andre sine kommentarar) og si eige oppgåve best. Ein fordel med å utsette revideringa er naturlegvis at ein kan dra nytte av tileigna kompetanse utover i semesteret også på revideringa av den første oppgåva.

³ Astrid Tolo & Olga Dysthe: *Digitale mapper og responspraksis i eit tradisjonelt universitetsfag. Rapport frå Historisk instiutt ved Universitetet i Bergen*, UiB 2003, s. 23

Tabell 6

Når pleier du å revidere egne oppgaver på grunnlag av kommentarar?		
	# av svar	prosent
Pleier ikkje å revidere	0	0,0
Innan ei veke etter lærarkommentar	2	4,3
Like før mappestenging	27	57,4
Varierende	18	38,3
Sum	47	100,0

Når dei først reviderer, så gir dei uttrykk for å legge ein del innsats ned i dette. For det første seier over halvparten at det er vanleg med større omskriving av oppgåvene på grunnlag av kommentarane dei får. Kvar fjerde gir likevel uttrykk for at dei (også) tyr til ein lettvinnt strategi, nemleg å regelrett stryke avsnitt/setningar som kommentarane har problematisert. Det siste er naturlegvis ein uheldig strategi. Halvparten seier også at dei bruker meir enn tre timar på revideringsarbeidet (58 prosent av dei som svarte). Her er det også ein markant forskjell mellom menn og kvinner ved at 82 prosent av sistnemnde brukte meir enn tre timar mot 33 prosent av mennene (av dei som svarte). På same måten som studentar som har deltatt i tilbod med studentrespons tidlegare brukte litt meir tid og fekk meir utbyte av kommentering, så bruker desse også noko meir tid på revidering (61 prosent over tre timar mot 56 prosent blant dei utan slike røynsle).

Tabell 7

Når du reviderer egne oppgaver, kva strategi er mest vanleg når du har fått kommentarar som peiker på forbettringspotensiale?		
	# av svar	prosent
Ikkje svart	16	32,7
Fjerning av problemavsnitt/setningar	13	26,5
Mindre omskriving/"pynting" på grunnlag av kommentar	22	44,9
Større omskriving på grunnlag av kommentar	27	55,1
Sum		N=49

Tabell 8

Kor lang tid omlag bruker du på å revidere eige oppgåve etter å ha fått kommentarar?		
	# av svar	prosent
Ikkje svart	6	12,2
Pleier ikkje å revidere	3	6,1
Under 1 time	2	4,1
1-3 timar	13	26,5
Over 3 timar	25	51,0
Sum	49	100,0

Studentane legg altså ein ganske stor innsats ned i å skrive oppgåver. Dette gjeld også ved revidering av oppgåvene. 98 prosent av studentane seier også at dei har middels eller godt utbyte av å skrive oppgåver (av desse 78 prosent godt utbyte).

Studentane legg langt mindre innsats ned i å kommentere kvarandre sine oppgåver. Her er også utbyttet langt mindre. Men studentar som legg arbeid ned i kommenteringa, gir uttrykk for at utbyttet er større enn studentar som ikkje legg så mykje arbeid ned i det. Samtidig som utbyttet av å gi og motta kommentarar er minkande, og særleg andelen godt utbyte er bekymringsfullt lågt, gir likevel 37 prosent uttrykk for at det å lese andre sine oppgåver og kommentarar dei har fått gir godt utbyte (5 eller 6 på skalaen). Det kan tyde på at dei vurderer utbyttet av eigen kommentering som liten på grunn av innsatsen som må investerast. Å lese andre sine kommentarar gir slik ein gratispassasjereffekt som studentane både oppsøker og verdset.

Studentane er litt usikre på om dei ville ha valt eit opplegg med kommentering om dette hadde vore frivillig. Nærmare halvparten har ikkje gjort seg opp ei meining om det, men det var likevel fleire som var positive enn negative til det. Også på dette området var det skilnad mellom dei som har deltatt i eit liknande opplegg før og dei som ikkje har det. Blant dei som hadde bestemt seg, ville omlag tre av fire av dei som tidlegare hadde røynsle, deltatt i eit frivillig opplegg, mot 40 prosent blant dei som ikkje hadde røynsle med det. Andelen usikre var litt større blant dei med røynsle frå før.

Dess meir røynsle ein har med studentrespons, dess meir positiv er ein og dess meir er ein villig til å investere tid og krefter i det.

Tabell 9

Vilje du deltatt i eit opplegg med studentkommentarar om dette var frivillig?		
	# av svar	prosent
Ikkje svart	1	2,0
Ja	14	28,6
Nei	12	24,5
Veit ikkje	22	44,9
Sum	49	100,0

Nødvendig å gi studentane meir opplæring i å kommentere?

Ein stor innsats i kommentering frå studentane si side er sjølvsagt bortkasta om dei ikkje veit korleis dei skal kommentere. Nesten halvparten av studentane har røynsle med studentrespons frå før, og fleirtalet har tatt Ex.fac der akademisk skrivning er obligatorisk. På akademisk skrivning lærer dei tekstanalyse, der blant anna argumentanalyse står sentralt. Akademisk skrivning gir slik ein god bakgrunn om dei klarer å overføre kunnskapane til kommenteringa.

Studentane er svært individuelle når dei uttrykker behov for opplæring i kommentering. I fritekstsvara kom saknet av opplæring fram blant enkelte:

”hele dette med studentkommentering burde det bli gitt en bedre og bredere innføring i ved semesterstart”

”vi kan rett og slett ikke nok til å gi konstruktiv tilbakemelding!”

”Ikke lett å vite hva man skal se etter, er kun andre semester på UiB.”

”Synes det ikke har vært så lærerikt fordi vi ikke fikk opplæring i det og vi visste ikke hva vi skulle gjøre.”

Tabell 10

På ein skala frå 1 til 6: Saknar du nokon form for opplæring i å kommentere oppgåver? (1 minst sakt, 6 størst sakt)		
	# av svar	prosent
Ikkje svart	1	2,0
1	8	16,3
2	9	18,4
3	11	22,4
4	10	20,4
5	5	10,2
6	5	10,2
Sum	49	100,0

Av dei som svarte var det nesten 2/3 som merka av 3-6 når det gjaldt slike behov. Her er det også eit naturleg skilje mellom dei som har drive med dette før. Behovet for meir opplæring er openbart, og også større enn kva studentane sjølve gir uttrykk for. Måten dei kommenterer på og opplevinga av å bli flinkare utover i semesteret tyder på det.

Eit stort fleirtal seier dei legg vekt på struktur og argumentasjon når dei kommenterer, medan vel halvparten legg vekt på språk og faktakunnskapar. Sjølv om dei seier dei legg vekt på meir almenne akademiske aspekt ved oppgåvene, gir dei likevel uttrykk for at manglande historiekompetanse gjer oppgåvekommentering problematisk i varierende grad. Det same finn ein også uttrykt i fritekstsvara:

”Eg har ikkje inntrykk av at dei som har kommentert oppgåvene mine har større historiekompetanse enn meg, difor lærer eg ikkje noko nytt.”

”Dette at medstudenter ikke besitter større historiekompetanse enn jeg selv begrenser dessuten helt klart det faglige utbyttet.”

”studenter sitter heller ikke med den samme faglige kompetansen som lærer, noe som gjør at lærercommentarene nok blir tatt litt mer på alvor.”

Her er det sjølvsagt eit noko ope spørsmål kva studentane legg i historiekompetanse, men sannsynlegvis tenker dei fleste på realhistoriske kunnskapar. Det kan tyde på at dei legg meir vekt på faktakunnskapar når dei vurderer og kommenterer enn kva dei gav uttrykk for når dei vart spurd om det. I fritekstsvara finn ein også indikasjonar på at enkelte studentar oppfattar det å lære ny realhistorie som det forventa utbyte av både å skrive og kommentere oppgåver, ikkje å lære korleis den akademiske sjangeren fungerer best:

”Å kommentere de andre sine oppgaver er stort sett blottet for lærerikt innhold, fordi oppgavene handler om akkurat det samme som det en selv har satt seg best inn i (av alt pensumet) fra før, i forbindelse med egen oppgave. Den eneste (lille)læringsverdien er i oppgaver som er bedre enn ens egen oppgave, eller er utfyllende på andre måter enn ens egen. Annerledes ville det vært dersom alle skrev forskjellige oppgaver.”

Interessant er det også at såpass mange bruker lærarane sine kommentarar som modell for måten dei sjølv kommenterer på. Dette behovet for eit førebilete tyder også på at dei er noko usikre på korleis dei skal gå fram når dei kommenterer. Når over 78 prosent markerte frå 3 til 6 på skalaen at kommenteringa vart lettare utover i semesteret, underbyggjer behovet for å fokusere på studentkommenteringa i byrjinga av semesteret.

Tabell 11

Kva legg du vekt på når du kommenterer andre sine oppgaver? (Du kan krysse av fleire alternativ)		
	# av svar	prosent
Ikkje svart	8	16,3
Oppgåvestruktur/disposisjon	43	87,8
Argumentasjon/drøfting	41	83,7
Språk	25	51,0
Faktakunnskapar	27	55,1
Andre moment	9	18,4
Sum		N=49

Tabell 12

På ein skala frå 1 til 6: Opplever du at manglande historiekompetanse gjer det problematisk å kommentere andre studentar sine oppgaver? (1 lite problematisk, 6 svært problematisk)		
	# av svar	prosent
Ikkje svart	1	2,0
1	1	2,0
2	9	18,4
3	9	18,4
4	8	16,3
5	13	26,5
6	8	16,3
Sum	49	100,0

Tabell 13

På ein skal frå 1 til 6: I kor stor grad fungerer lærarkommentarar som modell når ein sjølv kommenterer medstudentar? (1 liten grad, 6 stor grad)		
	# av svar	prosent
Ikkje svart	4	8,2
1	6	12,2
2	8	16,3
3	7	14,3
4	15	30,6
5	8	16,3
6	1	2,0
Sum	49	100,0

Tabell 14

På ein skala frå 1 til 6: I kva grad opplevde du at det vart lettare å kommentere utover i semesteret? (1 ikkje lettare, 6 mykje lettare)		
	# av svar	prosent
Ikke svart	0	0,0
1	3	6,1
2	8	16,3
3	11	22,4
4	19	38,8
5	6	12,2
6	2	4,1
Sum	49	100,0

Tiltak for å heve utbyttet av medstudentrespons

Ein bør ta tak i to moment – studentane sin manglande vilje til å investere tid i å kommentere, og gjere dei tryggare i kommentatorrolla.

Motivering: Studentane synest å prioritere oppgåveskrivinga ganske bra, medan respons-delen blir nedprioritert. Instituttet bør langt tydelegare i byrjinga av semesteret poengtere nytteverdien i å investere tid og krefter på å analysere kvarandre sine oppgåver. På Ex.fac brukte studentane eit heilt semester på å analysere éin tekst, i oppgåvekommenteringa brukte dei fleste mindre enn halvannen time! Også faglærarane på dei enkelte fordjupingsemna bør understreke dette regelmessig gjennom semesteret.

Opplæring: Studentane gir uttrykk for at det er vanskeleg å kommentere p.g.a. manglande historiekompetanse. Instituttet bør ta opp studentane sin utryggleik på området og gi betre opplæring i kva og korleis ein kommenterer og gi klare retningslinjer. Det må bli tydeleg for studentane at ein ikkje treng professorkompetanse i historie for å gi gode og konstruktive tilbakemeldingar. Manglande innsikt i både realhistorie, teoretiske synsmåtar, kjelder osv. gjer det naturlegvis vanskelegare for studentane å gi fullgode kommentarar til kvarandre. Men dette er uoppnåeleg, og har aldri vore instituttet sitt mål med studentkommentarane. Det ville i så fall gjort lærarkommentarane overflødige. Manglande historiekompetanse kan kompenseres med generell akademisk kompetanse når ein kommenterer, ein kompetanse dei får trening i å meistre gjennom Ex.fac. Over halvparten av studentane seier dei har tatt denne forprøva, ein andel ein kan forvente vil vere aukande i komande semester. Det vil difor

vere viktig å tilrettelegge for ein overføringsgevinst frå Ex.fac til seinare fagstudium, og ikkje minst gjere studentane medvitne om at det her ligg ein stor gevinst å hente.