

This file was downloaded from BI Brage,
the institutional repository (open access) at BI Norwegian Business School
<http://brage.bibsys.no/bi>

*Hvordan stimulere de flinkeste studentene? Konkurransen som aktivitet
for dybdel ring*

Terje Berg
BI Norwegian Business School

Morten Erichsen
BI Norwegian Business School

Uniped, 37(2014)3:34-48

This is an open access journal available at www.uhr.org

Av Terje Berg og
Morten Erichsen

Hvordan stimulere de flinkeste studentene?

Konkurransen som aktivitet for dybdeløring

Terje Berg

høyskolelektor,
underviser i
bedriftsøkonomiske
fag, Handelshøyskolen
BI, Trondheim, Norge.
E-post:
terje.berg@bi.no

Morten Erichsen

høyskolelektor,
underviser i
markedsføringsfag
og ledelse,
Handelshøyskolen BI,
Trondheim, Norge.
E-post: morten.
erichsen@bi.no

Sammendrag

Vi har i denne studien skissert hvordan en konkret læringsaktivitet i form av en faglig konkurranse har bidratt til dybdeløring for en spesifikk gruppe studenter. Effekten er at de har prestert bedre til eksamen enn øvrige studenter. Årsakene synes å ligge i at en uformell og uførlig inngangsbillett til faget bidro til at de kom raskt i gang med studiene, samt at man underveis i semesteret ble stimulert av personlige og raske tilbakemeldinger fra faglærere. Vi finner også at Handelshøyskolen BI gjennom storklasseundervisning ikke oppleves som gode nok til å stimulere de flinkeste studentene i andre fag. Om BI er unike i høyskole/universitetssammenheng i så måte vet vi ikke, men vi tillater oss å tro at så ikke er tilfelle. På grunn av undersøkelsens karakter, skal vi selvsagt være forsiktige med å generalisere for hele BI og universitetssystemet for øvrig. Likevel vil vi hevde at denne undersøkelsen gir interessante funn som danner godt utgangspunkt for videre studier.

Nøkkelord: Konkurranse, læringsaktivitet, tilbakemelding, dybdeløring, motivasjon, effektiv læring, relasjon

Abstract

This paper investigates how a certain learning activity for a particular group of students has contributed to deep learning. These students have acquired better grades than other students. The reason seems to be rooted in a low-entry barrier to the competition in this subject, as well as personal and timely feedback from the lecturer. Another finding is that BI Norwegian Business School tends not to stimulate the best students sufficiently in subjects taught in large classes; this finding is also valid for other subjects. However, due to the applied method, we must be careful not to generalize the findings. Nonetheless, this study is a fruitful point of departure for further research.

Innledning

Det er en utbredt oppfatning at aktivitet fremmer læring og at læringsaktiviteter med tilbakemelding ytterligere understøtter læringen (Dysthe, 2007). Som et ledd i dette, er det ved Handelshøyskolen BI innført arbeidskrav i flere fag. Dette er obligatoriske oppgaver som må godkjennes for å få avlegge eksamen. Denne artikkelen vil illustrere et tillegg til det obligatoriske læringsopplegget. I et bestemt fag er det to år på rad avviklet en frivillig konkurranse basert på faglige spørsmål hvor vinnerne ble premiert. Formålet med konkurransen er å gi et tilbud til de som ønsker å strekke seg litt lenger. Hensikten er videre å stimulere til aktivitet mellom forelesningene samt å gi løpende, individuelle tilbakemeldinger slik at studentene vet hvor de står i det konkrete faget. Vi beskriver og diskuterer dette opplegget i lys av kognitiv læringsteori. På denne måten bidrar vi til debatten om ulike virkemidler som kan anvendes for å stimulere faglig utvikling gjennom indre motivasjon. Videre utfyller vi litteraturen på området ved å skissere fire hypoteser som vil danne grunnlag for senere kvantitative analyser.

Beskrivelse av konkurransen

Den aktuelle studentgruppen består av ca. 200 personer i sitt første studieår av en treårig bachelorutdanning i økonomi og administrasjon. Faget er et innføringskurs i bedriftsøkonomi på 7,5 studiepoeng. Kurset anses for å være omfattende, og har relativt høy strykprosent (totalt sett ofte om lag 30%). Høsten 2012 (2011) varierte studentenes opptakspoeng fra videregående skole fra 3,1 (3,2) til 5,6 (5,8). Dette illustrerer en spennvidde i forkunnskaper og tilnærming til læring. Forelesningene har vært gjennomført med det utgangspunkt at flest mulig skal lære mest mulig, noe som har medført et lavere tempo enn om forelesningene var innrettet mot «de flinkeste». Vi har derfor en antagelse om at sistnevnte gruppe ikke alltid opplever å bli tilstrekkelig stimulert.

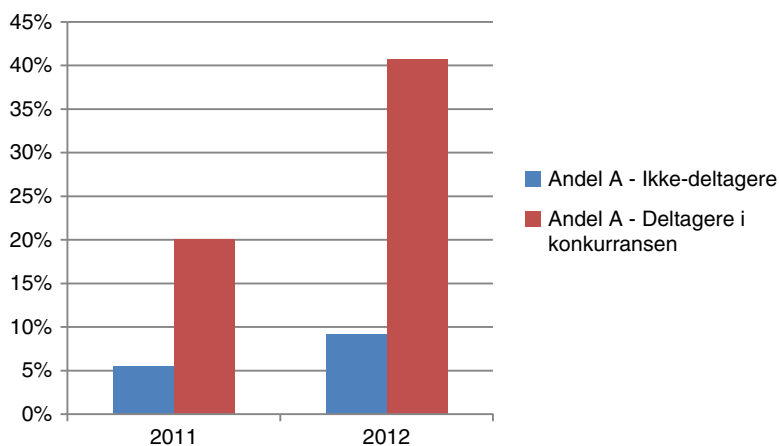
Som et virkemiddel for å unngå dette, er det altså innført en frivillig konkurranse. Konkurransen går over sju runder, hvorav deltagerne må ha tatt del i minst fem runder for å kunne bli premiert. Premiering var gavekort i en bokhandel, en flaske vin og medaljer i sjokolade til de fem beste, samt én time ekstra undervisning til samtlige som hadde deltatt minst fem omganger. Oppgavene har blitt distribuert jevnt over semesteret, med én ukes innleveringsfrist. Det har ikke blitt tatt hensyn til at studentene i tillegg måtte arbeide med obligatoriske arbeidskrav i dette og andre fag.

Konkurransen er bygget rundt fagets sentrale emner. Noen oppgaver er hentet fra et arbeidshefte, mens flertallet er utarbeidet av foreleser. Hensikten med å hente oppgaver fra pensumlitteraturen er å stimulere til jobbing med oppgaver som er anbefalt av fagansvarlig. Hensikten med å utarbeide egne oppgaver er å lage oppgaver hvor det i liten grad er kun én løsning, hvor fremgangsmåten ikke er gitt og det må tas forutsetninger. Dette for å trene opp analytiske egenskaper i henhold til høyere nivå i Blooms (1979) taksonomi. Man ønsker på et tidlig stadium å stimulere studentene til selvstendig tenkning, hånd i hånd med innøving av metoder. Selvstendig tenkning er i tråd med intensjonene i Kvalitetsreformen, og innøving av metoder er noe som står sterkt innen økonomistyringsfagene, i motsetning til andre samfunnsfag (Bjørnenak, 2003; Ferguson, Collison, Power & Stevenson, 2010).

Hypotesen har likevel vært at forsøksvis opplæring i selvstendig tenkning også vil bidra til å lette de mer mekaniske deler av faget.

Både i 2011 og 2012 deltok til sammen mer enn 90 av 200 studenter i minst én runde, og ca. 30 studenter i fem runder eller mer. Begge år ble det fortløpende gitt til sammen mer enn 200 tilbakemeldinger pr. e-post. I de innledende rundene var tilbakemeldingene av en noe standardisert art, men det ble angitt tentativ karakter. Desto lenger ut i rundene man kom, og med dette færre deltagere, jo mer personlige ble tilbakemeldingene.

Det er indikasjoner på at konkurransen kan ha hatt gunstig effekt: Blant de som deltok i minst fem runder i 2011, fikk hele 20 % karakteren A. I 2012 fikk så mange som 41 % av deltagerne med minst fem runder karakteren A. Blant de som ikke deltok, var den tilsvarende andelen som fikk karakteren A hhv. 6 % og 9 %. Dette kan illustreres i følgende figur:



Figur 1. Andel Karakter A.

Blant de studentene som deltok minst fem runder, ble gjennomsnittskarakteren B begge årene, og for resten av klassen ble den C. Vi presiserer likevel at resultatene kun er en indikasjon på hvordan denne konkurransen påvirket eksamensresultatet; det foreligger ingen statistiske analyser. Vi vet for eksempel heller ikke hvordan dette ville blitt *uten* konkurranse. Det kan også være slik at det er et skjevt utvalg av hvem som er deltagere – dette kan være de presumptivt «flinke» og arbeidsomme studentene som uansett ville benyttet den anvendte tiden på andre læringsaktiviteter.

På bakgrunn av dette, formulerte vi følgende forskningsproblem:

Virker læringsaktivitet i form av konkurranse fremmende eller hemmende på dybdelæring? I så fall, hvilke egenskaper ved konkurransen er det som skaper effekt?

I neste avsnitt redegjør vi for det teoretiske rammeverket som danner grunnlaget for vår analyse.

Teoretisk rammeverk

Relevante læringsteorier

Faget Finans- og økonomistyring I oppleves som et vanskelig fag for mange studenter. Vi har derfor valgt å ta utgangspunkt i kognitiv læringsteori. Kognitiv læringsteori refererer til hvordan individer prosesserer informasjon gjennom problemløsning, og baserer seg på at studentene er aktive og bearbeider informasjon grundig. Det legges vekt på indre motivasjon som skal støtte og forbedre lagring av kunnskap samt bidra til struktur og oversikt i kunnskapen (Imsen, 2005). Årsaken til at vi har valgt å basere oss på kognitiv læring, er at denne teorien danner et godt grunnlag for å analysere studenter som har dybdetilnærming til sin læring.

Dybdelæring kontra overflate- og strategisk læring

Hvis studenter velger overflatelæring, vil de ha fokus på å leve opp til eksamenskrav, og enkeltelementer i faget fanger deres oppmerksomhet. De mangler fokus på helhet og formål. Oppgaver som gis underveis i semesteret oppleves som eksterne krav, altså som ytre motivasjon. Studentene prøver å huske det de har lært og gjengi dette til eksamen. En konsekvens kan da bli at undervisningen også får fokus på innlæring av grunnleggende forståelse av begreper, teorier og fakta, heller enn anvendelse og helhetlig forståelse (Marton & Säljö, 1976; Biggs, 1987).

Gibbs (2006) hevder på sin side at studentene i økende grad er strategiske i forhold til hva de lærer og hvordan de bruker tiden sin. De er svært opptatt av å oppnå gode karakterer i fagene og tilpasser læringen sin til krav som må innfris til eksamen. Studentene ønsker ikke å legge ned ekstra innsats på aktiviteter som oppfattes som lite eksamensrelevante, noe vi også ser av oppmøtet i forelesninger med denne typen tema.

I dybdelæring bygger undervisningen på at studentene viser engasjement i faget. De er interessert i faget som sådan, er motivert til å komme til bunns i emner og har interaksjon med innholdet. Dette er studenter som er mer målrettet enn de som velger overflatetilnærming til læring. Studenter som tar en dyp tilnærming til læring, bearbeider fagstoffet aktivt, har fokus på forståelse og behandler informasjon som en helhet. Deres innstilling er at det de lærer er viktig for dem, og de motiveres av sin interesse for emnet. De er flinke til å reflektere rundt muligheter, implikasjoner og konsekvenser av kunnskapen og konstruerer på denne måten sine egne meninger. Vi kan si at de lærer seg selv og studerer i større grad tema utover det kurset forlanger (Marton & Säljö, 1976; Biggs, 1987).

En britisk studie (Ferguson et al., 2010) finner at det er en utbredt oppfatning blant forelesere innen finansregnskap at prinsipper bør innlæres før problematisering finner sted, dvs. *hvordan før hvorfor*. Dette kan skyldes som påpekt av flere forskere (Kelly & Pratt, 1994; Bjørnenak, 2003) at lærebøkene vektlegger innøving av metoder fremfor problematisering. Imidlertid begrunner enkelte av respondentene til Ferguson et al. (2010) dette med at de ikke anser ferske studenter å inneha intellektuelle evner til å problematisere. Dette indikerer at man innen bedriftsøkonomiske fag starter med overflatelæring, noe som ikke behøver være problematisk i seg selv siden ferske studenter ikke nødvendigvis har tilstrekkelig

praktisk referanseramme¹ for å oppnå dybdelæring (Moon, 1999). Konkurransens utgangspunkt er derimot at ferske studenter faktisk er i stand til å problematisere og forstå dypere sammenhenger.

Blooms taksonomi og videreutvikling av denne

Når undervisning skal planlegges, trengs det læringsmål. For at læringsmålene skal kunne nås, må læringsaktivitetene utformes basert på disse. Blooms originale taksonomi er en klassifikasjon av kognitive læringsmål for å kunne vurdere samsvar mellom målene og undervisningsaktivitetene. Det er et endimensjonalt hierarki i seks nivåer: kunnskap, forståelse, anvendelse, analyse, syntese og evaluering (Bloom, 1979). Hvis studenter skal lære gjennom de øverste nivåene i hierarkiet, må de selvsagt mestre de lavere nivåene.

Blooms taksonomi ble revidert av Anderson og Krathwohl (2001). Deres taksonomi er todimensjonal, og utvider forståelsen av den kognitive prosessen ved å koble på en kunnskapsdimensjon:

1. Kognitiv prosess: huske, forstå, anvende, analysere, evaluere og skape.
2. Kunnskapskategorier: faktakunnskap, begrepskunnskap, prosedyrekunnskap og meta-kognitiv kunnskap.

På bachelorstudier er overflatelæring begrenset til det laveste nivået i taksonomien, nemlig å huske fakta, teorier, modeller og begreper. Dybdelæring vil i større grad handle om å forstå for så å anvende, analysere, evaluere og skape i de ulike kunnskapsnivåene.

Disse taksonomiene presenterer på mange måter hvordan læring skjer gjennom utarbeidelse av læringsmål og ditto tilpassede læringsaktiviteter. Emosjoner er imidlertid knyttet til det kognitive på en sterkere måte, og flere forskere hevder at det affektive perspektivet mangler i disse kognitive taksonomiene (Shulman, 2002; Noddings, 1996, i Ottesen, 2012). Noe grunnleggende mangler for at studentene skal få maksimalt læringsutbytte, nemlig motivasjon og engasjement.

Motivasjon og engasjement som drivkrefter i læring

Motivasjon er på mange måter det som bidrar til aktiviteter hos individer og holder læringsprosessen i gang. Shulman (2002) har utviklet en alternativ taksonomi der han mener at god læring har noen viktige affektive forutsetninger. Studentenes engasjement og motivasjon er en avgjørende forutsetning for læring. I Shulmans læringstabell er dette selve

Forpliktelse og identitet
Vurdering og design
Refleksjon og kritikk
Utførelse og handling
Kunnskap og forståelse
Engasjement og motivasjon

grunnplattformen for at læring skal skje, og han mener at engasjement og motivasjon i bunn vil videre føre til kunnskap, forståelse og refleksjon. Foreleseren har også en viktig rolle, og kan også bidra til å skape og opprettholde engasjementet gjennom sin holdning til faget og valg av læringsaktiviteter. Foreleserens rolle er å etablere et læringsmiljø med passende interaksjon med studentene, og sørge for at studentene er enige i at det å engasjere seg i oppgaveløsning er relevant, smart og avgjørende for dyp forståelse (Ottesen, 2012).

Ifølge Biggs og Tang (2007) er det to avgjørende faktorer innen motivasjon:

1. Læringsaktivitetene må være viktige og ha verdi for studentene.
2. Studentene bør forvente suksess når de engasjerer seg i læringsoppgaver.

Det sier seg selv at ingen vil engasjere seg i en oppgave hvis den anses verdiløs eller hvis de ikke har en sjanse til å lykkes. Dette støttes av «expectancy-value theory of motivation» (Feather, 1982) og er særlig viktig i tidlige stadier av læring. Resultatet av denne typen motivasjon er at studentene bygger opp en nødvendig kunnskapsbase som gir dyp læring og selvtillit, også for fremtiden. Bandura (1977) hevder at forventninger om å lykkes, er sentrale i motivasjon. «Self-efficacy» er definert som mestringsforventning – den tiltro en person har til egen evne til å utføre en oppgave. Jo større tro studentene har på at de greier oppgaven, desto mer energi setter de inn på å løse oppgaven. Biggs og Tang (2007) hevder at begge faktorene – arbeidsoppgave er viktig/har verdi og forventet suksess – må være til stede for at studentene skal være motivert.

Mange ulike forhold i og rundt studentene og læringsmiljøet bestemmer studentenes motivasjon for læring: positiv holdning til utdanning og læring, variert undervisning, praktiske arbeidsoppgaver, relevant og meningsfylt undervisning, realistiske utfordringer, mestringstro og gode tilbakemeldinger. Biggs og Tang (2007) fremholder spesielt fire relevante former for motivasjon innen læring på høyskole- og universitetsnivå:

1. Ytre motivasjon: Mennesker er opptatt av belønning, gjerne av materiell karakter. Dette handler om å oppnå belønning, for eksempel ensidig fokus på karakterer fremfor læringen i seg selv. Kvaliteten på læringen er vanligvis lav under ensidig ytre motivasjon. Fokuset blir rettet mot konsekvenser som belønning og straff i stedet for å rette oppmerksomheten mot oppgavene, noe som gir overflatelæring.
2. Sosial motivasjon: Studentene er opptatt av å tilfredsstille personer som er signifikant viktige for dem. De ønsker anerkjennelse fra andre. Modell læring handler om at viktige personer fremstår som positive rollemodeller. Det kan dreie seg om forelesere, men like gjerne medstudenter som utmerker seg positivt og har status i studentmiljøet.
3. Prestasjonsmotivasjon: Dette er menneskers iboende trang til å gjøre det bra. Prestasjonsmotivasjon innebærer mestring gjennom å lykkes med utfordringer, og derigjennom forsterkes ego og selvfølelse. Denne formen for motivasjon innebærer et konkurranseaspekt ved ønsket om å konkurrere og overgå andre studenter.
4. Indre motivasjon: Studenten har en spesiell interesse for et tema, og ønsker å lære mest mulig om temaet og er interessert i oppgavene i seg selv og prosessen. Studenten synes

det er kjekt å jobbe med arbeidsoppgaver fordi de får intellektuell tilfredsstillelse gjennom problemløsning. Her ligger altså drivkraften i den intellektuelle utviklingen, og dermed også læringsprosessen. Støtte fra medstudenter forsterker indre motivasjon, og hvis studentene anser temaet som personlig viktig, vil indre motivasjon følge.

Mange hevder at indre motivasjon er den sterkeste formen for motivasjon. Biggs og Tang (2007) påpeker at for å skape engasjement blant studentene, er det viktig at man tenker på motivasjon som en helhet der de fire formene for motivasjon er integrert. Studenter vil la seg motivere av en kombinasjon av indre drivkrefter, ytre faktorer, prestasjon og sosial motivasjon.

Tilbakemelding i store klasser – en utfordring

Forskning viser at god tilbakemelding til studentene har stor effekt på læring (Black & Wiliam, 1998, i Dysthe, 2007; Hattie, 1987). I enkelte av studiene topper tilbakemelding listen av faktorer som leder til god læring. Tilbakemelding fra foreleser underveis i læringsprosessen øker motivasjonen, og har også stor effekt på studentenes forventning til suksess. I store klasser mottar studenter imidlertid lite eller ingen individuell tilbakemelding. Når man underviser store klasser, er det en utfordring at tilbakemelding tar tid og at tilbakemeldingen blir vag og generell. Vår erfaring er også at tilbakemelding i store klasser heller ikke gis på individnivå. Hvis tilbakemeldinger i tillegg har et negativt fokus og ikke er knyttet opp mot aktuelle vurderingskriterier, vil denne formen for tilbakemelding gi dårlig effekt på læringsutbytte (Dysthe, 2007; Gibbs, 2006; Weaver, 2006).

Flinke studenter vil særlig bli rammet av vag og generell tilbakemelding fordi de vil få lite ut av denne. Utfordringen blir å gi kvalitativ god og tidseffektiv tilbakemelding. Det er lite konsensus om hva effektiv tilbakemelding skal inneholde, og praksis er svært ulik. Fra studentenes ståsted er god tilbakemelding noe som de er i stand til å bruke og handle ut fra. Den må være konstruktiv og satt i sammenheng med læringsmålene. Dette vil rettleder studentene for hvordan de skal forbedre sine løsningsforslag (Weaver, 2006).

Med utgangspunkt i forskningsproblemet, har vi sett på kognitive læringsteorier som teoretisk rammeverk. I neste avsnitt redegjør vi for den anvendte metode og de empiriske funn.

Metode

Dette er en kvalitativ studie (Remenyi, Williams, Money & Swartz, 2002). Artikkelen trekker på en deduktiv, eksplorerende tilnærming med det formål å skaffe dypere forståelse av et fenomen, nemlig hva som stimulerer de flinkeste studentene. Datainnsamlingen i form av to fokusgruppeintervjuer og et dybdeintervju gir oss muligheter til å foreta en fortolkende analyse, men dog ingen statistisk generalisering. Forskningsspørsmålet er av en slik karakter at denne tilnærmingen vil gi mer nyanserte data enn eksempelvis en survey; metoden begrenser ikke respondentene med hensyn til svaralternativer. Dette er viktig fordi det er vanskelig å lage forhåndsdefinerte responskategorier. Det er viktig å poengtere at det var den ene av forfatterne som gjennomførte konkurransen i sitt fag. Den mulige subjektivitet dette medfører, er forsøkt balansert i kraft av medforfatteren.

Respondentene ble valgt blant de som kom på de ti første plassene i konkurransen i henholdsvis 2011 og 2012. Av 2011-gruppen var det seks personer som hadde anledning til å delta, og fra 2012-gruppen møtte fem til fokusgruppeintervju og én til dybdeintervju. Intervjuene ble gjennomført med utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide med åpne spørsmål, som åpner for at man kan tilpasse spørsmålene basert på respondentenes svar (Remenyi et al., 2002). Denne ble pretestet på to personer som i utgangspunktet var invitert til intervjuene, men som ikke hadde noen muligheter til å delta. Dette for å oppklare eventuelle tvetydigheter i spørsmålene. Det tegnet seg et mønster allerede i første fokusgruppeintervju – et mønster som ble bekreftet av de to neste seansene. Vi vurderte det derfor ikke nødvendig å gjennomføre ytterligere intervjuer.

Intervjuobjektene fikk på forhånd en kort, skriftlig orientering om temaet. Fokusgruppeintervjuene varte i henholdsvis 109 og 120 minutter, og fant sted i april 2013. Dybdeintervjuet varte i 50 minutter, også i april 2013. For å sikre at diskusjonen gled så glatt som mulig, ble det benyttet båndopptaker under alle sesjoner. Det var to intervjuere til stede, og vi er oppmerksomme på at det i kraft av vår rolle som forelesere og dermed autoritetspersoner kunne bli et skjevt styrkeforhold. Likevel var vi to til stede for å sikre intern validitet.

Ekstern validitet er et generelt problem innen kvalitative studier på grunn av det lave antall respondenter og at det kun er utført ved Handelshøyskolen BI i Trondheim. Ved å sammenligne to ulike årskull, ville vi kunne se om det var ulikheter i oppfatninger basert på hvor langt de nå er kommet i studieløpet. For å oppnå en så reliabel studie som mulig, søkte vi å redusere effekten av kontekst.

Av denne årsak gjennomførte vi fokusgruppeintervjuer. Studentene var dermed i flertall og kunne støtte seg på hverandre. Videre benyttet vi en teknikk hvor respondentene ble bedt om å skrive ned noen svar og tanker til konkrete spørsmål før disse ble presentert og diskutert i plenum. Intervjuene ble ikke kodet, men analysert tekstmessig, der hver av forfatterne gikk gjennom materialet på egen hånd og merket av konseptuelle elementer.

Empiriske funn

Stimulering av studentene

Helt grunnleggende for vår undersøkelse var spørsmålet om hvorvidt Handelshøyskolen BI er gode nok til å stimulere de flinkeste studentene. Den unisone tilbakemeldingen på dette spørsmålet var et tydelig «nei». Det som ble fremhevet som hovedårsak, var at undervisningen foregår i store auditorier (underforstått mange studenter, typisk rundt 200 for vårt utvalg). Dette medfører at studenten ikke føler seg sett; man forsvinner i en stor masse. Som et tiltak for å komme ut av denne tilstanden, pekte flere på at det virker motiverende dersom man føler at noen stiller krav og har forventninger til ens innsats. Dette behøver dog ikke anta urimelig stort omfang. Som illustrasjon har vi følgende sitat:

«Personlig kontakt med læreren i fagene er det viktigste for meg. Siden alle karakterer blir gitt ved en anonym eksamen, forsvinner incentiver for å bidra muntlig i klassen. En liten kommentar eller en lignende tilbakemelding som gjør at man blir lagt merke til, er ofte alt som skal til.»

Videre blir det påpekt betydningen av tilbakemeldinger i form av utdypende forklaringer på oppgaver man løser og leverer inn. Manglende utdypende tilbakemeldinger gjør at man sitter med en usikker følelse i form av at man ikke vet hva man har lært. Det ble referert til plenumstilbakemelding i et annet fag. I dette faget har foreleser lest ca. 10 % av oppgavene, og gir en generell tilbakemelding der studentene må sammenligne sin oppgave med den generelle. Inntrykket for de fleste var at dette ga et begrenset utbytte og skapte forvirring rundt hva som var forventet av besvarelsene.

På tross av de metodiske utfordringer som er diskutert i forrige kapittel, fremhever alle respondenter at konkurransen som ble gjennomført i dette faget var et svært viktig tiltak for å stimulere studentene. Særlig var effekten av at man ved deltagelse i denne kom raskt i gang; man fikk en «kick-start» på studiene. Flere påpekte at man er sterkt motivert ved semesterstart. Likevel ble det sagt at BI til en viss grad forspiller den muligheten som ligger i å anspore studentene til dybdelæring allerede fra studiestart: «Lite stimuli fra BI som gir et indre driv.» Konkurransen ble opplevd å komme på rett tidspunkt og i rett fag. Det var et viktig signal fra BI at man må jobbe fra dag én når man nettopp har startet sin høyere utdanning: «Hadde konkurransen kommet mot slutten av semesteret, hadde jeg ikke gidde å delta.»

Begrunnelser for å delta i konkurransen

Konkurransen var som tidligere nevnt en ekstra arbeidsbelastning utover ordinært opplegg. Det var derfor interessant å søke å finne årsakene til at studentene likevel valgte å delta. Det var overraskende få (kun to personer) som pekte på ønsket om god karakter som motivasjonsgrunnlag. Det helt dominerende var ønsket om å lære mest mulig om faget – å få en faglig utvikling gjennom å anvende kunnskapen.

Flere poengterte at konkurranseinstinktet ble utløst, men at premiering var underordnet den anerkjennelse man potensielt kunne oppnå hos faglærer og medstudenter. Dette kan illustreres gjennom følgende utsagn:

«Det som for meg var utslagsgivende for at jeg presterte i konkurransen, var anerkjennelsen jeg fikk fra læreren. Tilbakemeldinger var hyppige og personlige (ikke standardiserte/overfladiske). I skolesammenheng har jeg aldri tatt meg selv i å sitte hele fredagskvelden og løse de ferske oppgavene med sånn glød og motivasjon. Muligheten til å ligge foran pensum og få anerkjennelse fra medstudenter kom i andre rekke. Da særlig tilbakemelding fra faglærer er en indikasjon på hvordan man ligger an i faget.»

Vi finner dog intet entydig svar på hva som motiverte til deltagelse, noe som kan oppsummeres med følgende utsagn: «For meg var det en cocktail.»

Tilbakemeldingene

Tilbakemeldingene opplevde man som relevante: «Tilbakemeldingene i faget var personlige, motiverende og førte til god forståelse av faget, og gode prestasjoner til eksamen.» Begrunnelsen for relevans har likevel ulike nyanser: Enkelte fremhever det faktum at «noen» ser at du jobber. Videre ble tidspunktet for tilbakemelding påpekt: Denne ble opplevd å komme meget hurtig, noe som ble påpekt som viktig for at studentene skulle

opprettholde den jevne jobbingen med faget. Dette ble av respondentene hevdet å stå i skarp kontrast til tilbakemeldingene i andre fag i samme semester, som man mente kom for sent og for generelt. Respondentene utdypet dette med at individuell forståelse krever individuell tilbakemelding. Man følte at for sen tilbakemelding gikk ut over læringseffekten på grunn av mangel på nærhet i tid mellom egen utførelse og tilbakemelding. I enkelte fag, hvor man har innleveringer som det faktisk ikke gis tilbakemelding på, oppleves demotiverende: «Jeg bruker ikke tid på ting jeg ikke får tilbakemelding på.»

Flere sa at de følte seg tryggere på eksamen som en følge av den personlige tilbakemeldingen, samt av å bli vurdert rent faglig i form av at man fikk en tentativ karakter. Denne tryggheten ble tilsynelatende skapt gjennom den løpende læringen: «Du ser at du har hatt en utvikling. Det går bedre og bedre.» Man opplevde med andre ord økt mestringsfølelse.

Konkurransen som forberedelse til eksamen

På spørsmål om hvorvidt konkurransen ble oppfattet som eksamensrelevant, var det entydig blant respondentene at den var det. Konkurransen inspirerte til mer jobbing med faget totalt sett, hvilket økte læringen fordi man blant annet ble tryggere på ord og uttrykk samt så praktisk anvendelse av faget. Jevnt over ble oppgavene i konkurransen også oppfattet å være på et høyere faglig nivå enn oppgaver gitt i obligatoriske arbeidskrav: «Arbeidskravene var skremmende enkle.» Eller som en annen uttrykte det:

«Arbeidskravene var en fin målestokk for hvor jeg lå i løypa, men etter å ha lagt ned en del arbeid i konkurransen, så hadde jeg alltid kunnskapen til å ta arbeidskravene på strak arm uten hjelpemiddel.»

Relevans av andre læringsaktiviteter i form av arbeidskrav

Arbeidskravene i dette faget ble oppfattet å være relevante, dog av enkelte som noe enkle (se sitater ovenfor). Når det gjelder arbeidskravene i andre fag, fremhevet derimot flertallet at man ikke opplevde noe utbytte av disse, sågar «på en skala fra 0 til 10, var læringseffekten minus 2». Man ble heller ikke motivert til å gjøre arbeidskravene 100 prosent.

«Så lenge arbeidskravene oppleves som konstruktive og overkommelige, så har de en god effekt. I noen fag kommer de med rundt 40 spørsmål som ikke føles særlig relevante. Når det da kreves bare 30 % for å få godkjent, så blir det mer et mål om å få det godkjent fremfor å lære noe.»

Følgende sitat føler vi oppsummerer hele den empiriske gjennomgangen:

«Konkurransen satte en standard som jeg i etterkant ikke har vært i nærheten av å oppleve. Selv om jeg har hatt gode prestasjoner i flere fag siden, så har jeg aldri lagt så mye arbeid i et fag og det har aldri vært så viktig for meg å få en god karakter. Når en lærer legger ned så mye ekstra jobb, så føler jeg at jeg må gi noe tilbake, og da er en toppkarakter det beste jeg kan gi.»

Det er likevel lite som tyder på at dette opplegget har positiv «spillover»-effekt til andre fag, verken samme eller senere semester. I den grad det var noe effekt, var denne marginalt negativ siden den totale arbeidsmengde knyttet til dette faget ble relativt stor.

Vi vil i neste avsnitt diskutere disse funnene i lys av den beskrevne kognitive læringsteori.

Diskusjon

I dette avsnittet vil vi diskutere og reflektere rundt våre funn i lys av teori. Et av de viktigste funnene i denne studien, er at de flinkeste studentene er dybdelæringsorienterte studenter. I intervjuene fremholder respondentene at de motiveres av aktiv bearbeiding av fagstoffet: Når løsningsforslag og tilbakemeldinger forelå, satte de seg typisk ned for å sammenholde egen besvarelse med faglærers løsningsforslag. Dette krever nærhet i tid mellom oppgaveløsning og tilbakemelding, hvilket vi har sett at studentene opplevde at det var. Vi har dermed en indikasjon på at raske og oppgavespesifikke tilbakemeldinger er effektive virkemidler for å oppnå gode læringsresultater. I tillegg er konkurransen også å anse som etablering av en sosial læringsarena, hvor det skapes en større nærhet mellom foreleser og student. I sin tur gir dette grunnlag for en bedre relasjon mellom partene. Gjennom aksept og anerkjennelse fra foreleser, kan det utløses tillit og trygghet hos studentene. Tillit skapes blant annet gjennom at studenten opplever «å bli sett». Dette vil igjen være viktige bidrag til å skape indre motivasjon. I siste instans, vil vi hevde, er dette helt avgjørende for at studentene blir dybdeorienterte i sin læring.

Videre ser vi at studentene ble motivert av krevende oppgaver hvor man måtte ta en rekke forutsetninger. Dermed blir studentene satt i stand til å anvende og analysere kunnskapen, hvilket er i tråd med de høyere nivå i Blooms taksonomi. Det kan diskuteres hvorvidt det er i overkant ambisiøst å introdusere en slik refleksjon såpass tidlig i studieløpet. For de fleste studenter er hele begrepsapparatet nytt, og det er rimelig å oppøve trening av grunnleggende begreper. På den annen side er det mye som tyder på at en del av studentgruppen faktisk er mottagelige for denne typen stimuli. Dette utfordrer foreleser til å designe et komplekst læringsopplegg med en optimal miks av læringsaktiviteter, der det må tas hensyn til at flest mulig skal med, men også at de flinkeste ikke skal bli understimulerte.

Vi vil omskrive Fergusson et al. (2010) noe i det de (retorisk) sier om at man trener dyr og utdanner mennesker. Vår påstand er at det ene ikke utelukker det andre, men det bør være en god kombinasjon. Shulman (2002) hevder at fundamentet for dybdelæring er engasjement og motivasjon. Dette oppnås blant annet gjennom foreleserens rolle, herunder hans valg av læringsaktiviteter. Vi kan ha en indikasjon på at arbeidskrav og konkurranse virker stimulerende for de flinkeste i dette faget. Imidlertid kan det jo være slik at eksempelvis arbeidskravene er bedre designet i dette enn i andre fag og at konkurransen tillegges større vekt enn den egentlig fortjener.

Studentene opplevde det utvilsomt verdifullt å delta i konkurransen. Det er selvsagt relevant å stille seg spørsmålet om hvorvidt total tid benyttet på emnet ville vært den samme *uten* konkurransen. Representerer konkurransen kun en form for aktivitetssubstitusjon? Våre funn viser imidlertid at deltagerne totalt sett benyttet mer tid på faget som en følge av konkurransen. Det vil si at den ikke kom til fortrenghet for øvrige frivillige læringsaktiviteter så som selvstudier, kollokvier og forelesninger. Konkurransen har skapt en personlig interesse for faget hos studentene, hvilket er en helt klar indikasjon på at indre motivasjon er utløst.

Som vi innledningsvis påpekte, oppnådde vår gruppe bedre karakterer til eksamen enn de som ikke deltok i samme omfang. Vi vet selvsagt ikke hvorvidt eksamensresultatene ville vært minst de samme uten konkurransedeltagelse. Likevel uttrykte alle respondenter, uavhengig av oppnådd karakter, at konkurransen ga større faglig trygghet. De opplevde at det å bli utfordret til å analysere og anvende kunnskap, gjorde dem tryggere på fakta- og begrepskunnskapen. Trygghet handler om positiv mestringsfølelse. Det fundamentale spørsmålet – hvordan man bygger mestringsfølelse til nye studenter – er ikke åpenbar. Konkurransen hadde en uhøytidelig form og inngangsbarrierene for å delta var lave. Det ble sett på som ufarlig å delta; man ville se hva dette var, og fant at de første rundene var meget enkle. Første runde startet allerede første uke i studieåret, på et tidspunkt de fleste ikke kunne noe som helst om faget. Mestringsfølelsen er da antagelig veldig lav. Oppgavene var dog formulert slik at de var løsbare for samtlige. Vår påstand er da at dette gir studentene et godt utgangspunkt for å mestre faget og løse nye oppgaver. Med utgangspunkt i at begrunnelsen for å delta i konkurransen er «en cocktail» av motivasjonsfaktorer (indre-, prestasjons-, sosialt og ytre motivert), kombinert med et genuint ønske om dypere faglig forståelse, gir dette sterk motivasjon for dypere læring.

Det er flere tegn i retning av at dagens studenter i større grad velger en strategisk/overfladisk tilnærming i sine studier, og at forelesningene i store klasser i all hovedsak tilpasses de minst aktive studentene. Forelesningene bærer preg av monologer i form av tavleundervisning og powerpointpresentasjoner der fakta og begrep forklares. Mye av litteraturen har fokus på å omskape overflatestudenter til å bli dybdestudenter (Biggs & Tang, 2007). Er dette en fånyttens kamp, og vil vi glemme å tilrettelegge læringsaktiviteter for de studentene som har de beste evnene? Burde fokuset dreie over til hvilke utfordringer de flinkeste studentene bør få?

Vår undersøkelse bekrefter det som tidligere forskning har vist (se for eksempel Black & Wiliam, 1998), nemlig at tilbakemelding har gunstig effekt på motivasjon, forventet suksess, mestringsfølelse og opplevd suksess. Dette bekreftes av NOKUTs Studiebarometer² for 2013, hvor tilbakemeldinger anses å være en viktig faktor for studentenes opplevde studiekvalitet. Det er dog ikke konsensus rundt hva som er innholdet i effektive tilbakemeldinger, og praksis viser seg å være veldig ulik. Basert på vår studie, vil vi likevel hevde at følgende momenter må inngå i en tilbakemelding for at den skal ha effekt: 1) Den må komme tett på innleveringsfristen, 2) den må være personlig, 3) den må være konkret, 4) det må oppleves at besvarelsen er grundig gjennomgått, 5) den må angi en retning av veiledende karakter, 6) den må være konstruktiv slik at den stimulerer til videre arbeid 7) og den må forsterke mestringsfølelsen. Vi er selvsagt oppmerksomme på at det ville vært nær umulig å gjennomføre slik tilbakemelding dersom samtlige 200 studenter hadde deltatt. På den annen side kan det være at våre roller som forelesere bør endres, noe som i større grad er mulig gitt den teknologiske utvikling vi er i ferd med se konturene av, eksempelvis i form av *massive online open courses* (MOOC). Foreleserrollen vil i så fall kunne få mer karakter av å være en veileder.

Basert på teori, våre funn og diskusjoner, avslutter vi dette avsnittet normativt ved å legge frem fire hypoteser som også kan danne grunnlag for videre forskning:

H1: Betydningen av å komme raskt i gang

Ved overgangen fra videregående skole til høyskole/universitet, finner vi at dybdeorienterte studenter er nærmest *tabula rasa* ved semesterstart: De er svært motiverte og mottagelige for læringsaktiviteter som ytterligere stimulerer læringen.

H2: Effektiv tilbakemelding er at

1. den må komme tett på innleveringsfristen
2. den må være personlig
3. den må være konkret og oppgavespesifikk
4. det må oppleves at besvarelsen er grundig gjennomgått
5. den må angi en retning av veiledende karakter
6. den må være konstruktiv slik at den stimulerer til videre arbeid
7. den må forsterke mestringsfølelsen

H3: Betydningen av å bli sett

Studentene motiveres ekstra når de opplever at noen legger merke til det de gjør av læringsaktiviteter. Å bli sett skjer eksempelvis i form av at foreleser kommenterer spesifikt på den enkeltes arbeid, at de opplever anerkjennelse fra foreleser og at medstudenter blir oppmerksomme på at noen legger ned ekstraordinær innsats.

H4: Dybdeorienterte studenter motiveres mest av kunnskapsanvendelse

Ved at studentene får anvendt kunnskapen, opplever de større grad av faglig utvikling. Dette er et premiss for dybdeorientering.

Avslutning og videre forskning

Med utgangspunkt i vårt forskningsproblem, har vi i denne studien skissert hvordan en konkret læringsaktivitet i form av en faglig konkurranse har bidratt til dybdelæring for en spesifikk gruppe studenter. Effekten er at de har prestert bedre til eksamen enn øvrige studenter. Årsakene synes å ligge i at en uformell og ufarlig inngangsbillett bidro til at man raskt kom i gang med faglig jobbing, samt at man underveis i semesteret ble stimulert av personlige og raske tilbakemeldinger. Vi mener også å ha fått bekreftet at det bør gjøres grep for å endre læringsformer med vekt på veiledning og tilbakemeldinger. Vi finner også at Handelshøyskolen BI i storklasseundervisning ikke oppleves som gode nok til å stimulere de flinkeste studentene i andre fag – fag som fokusgruppene brakte på bane. Om BI er ulike i høyskole-/universitetssammenheng i så måte, vet vi ikke, men vi tillater oss å tro at så ikke er tilfelle. På grunn av undersøkelsens karakter, skal vi selvsagt være forsiktige med å generalisere for hele BI og universitetssystemet for øvrig. En annen innfallsvinkel er å undersøke om våre funn er noe annerledes for studenter som «sliter». Frafallet økte betraktelig fra og med konkurransens tredje runde. Dette kan skyldes sammenfall av mange obligatoriske oppgaver i flere fag, men det kan også ha vært en konsekvens av at vanskelighetsgraden steg. Vi vet ikke hva dette har gjort med mestringsfølelsen til de som da falt av.

Likevel vil vi hevde at denne undersøkelsen gir en del interessante funn som danner godt utgangspunkt for videre studier. I denne forbindelse vil det være interessant å se nærmere på det relasjonelle forholdet mellom student og lærer. En annen innfallsvinkel kan være å gjennomføre en større survey for å teste de skisserte hypotesene. Man får da undersøkt hvorvidt hypotesene 1–3 er gyldige som motivasjonsfaktorer for alle typer studenter. Samtidig muliggjør dette også å kunne si noe om hvorvidt dybdeorienterte studenter faktisk motiveres mest av kunnskapsanvendelse (hypotese 4). Design og videreutvikling av nye læringsformer vil også være viktige områder for ny forskning, slik at man beveger seg enda et stykke på vei fra «teaching» til «learning».

Litteratur

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University* (3. utg.). Berkshire: McGraw Hill.
- Bjørnenak, T. (2003). Strategisk økonomistyring – en oversikt. *Magma*, 6(2).
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Bloom, B. (1979). *Taxonomy of Educational Objectives. Book 1: Cognitive Domain*. London: Longman.
- Dysthe, O. (2007). Pedagogiske endringer etter kvalitetsreforma og konsekvensar for læring: utfordringar og strategiar. *Uniped*, 30(3), 29–44.
- Feather, N. T. (1982). Expectancy-value approaches: Present status and future directions. I N. T. Feather (Red.), *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology* (395–420). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ferguson, J., Collison, D., Power, D. & Stevenson, L. (2010). The Views of 'Knowledge gatekeepers' About the Use and Content of Accounting Textbooks. *Accounting Education: an international journal*, 19(5), 501–525.
- Gibbs, G. (2006). Why assessment is changing. I C. Bryan & K. Clegg (Red.), *Innovative Assessment in Higher Education*. London: Routledge.
- Hattie, J. A. (1987). Identifying the salient facets of a model of student learning: a synthesis and meta-analysis. *International Journal of Educational Research*, 11(2), 187–212.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kelly, M. & Pratt, M. (1994). Management accounting texts in New Zealand: the need for a paradigm shift. *Accounting Education: An International Journal*, 3(4), 319–329.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On Qualitative Differences in Learning: I – Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development. Theory and practice*. London: Kogan Page Limited.
- Noddings, N. (1996). Stories and affect in teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 435–447.
- Ottesen, G. (2012). Ny plan for bachelor i økonomi og administrasjon uten vitenskapelig forankring. *Uniped*, 35(2), 5–17.

- Remenyi, D., Williams, B., Money, A. & Swartz, E. (2002). *Doing research in business and management: an introduction to process and method*. London: Sage.
- Shulman, L. S. (2002). Making differences. A table of Learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 34(6), 36–44.
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379–394.

Noter

- 1 Vi presiserer at manglende praktisk referanseramme ikke er det samme som manglende intellektuelle evner.
- 2 www.nokut.no/studiebarometeret