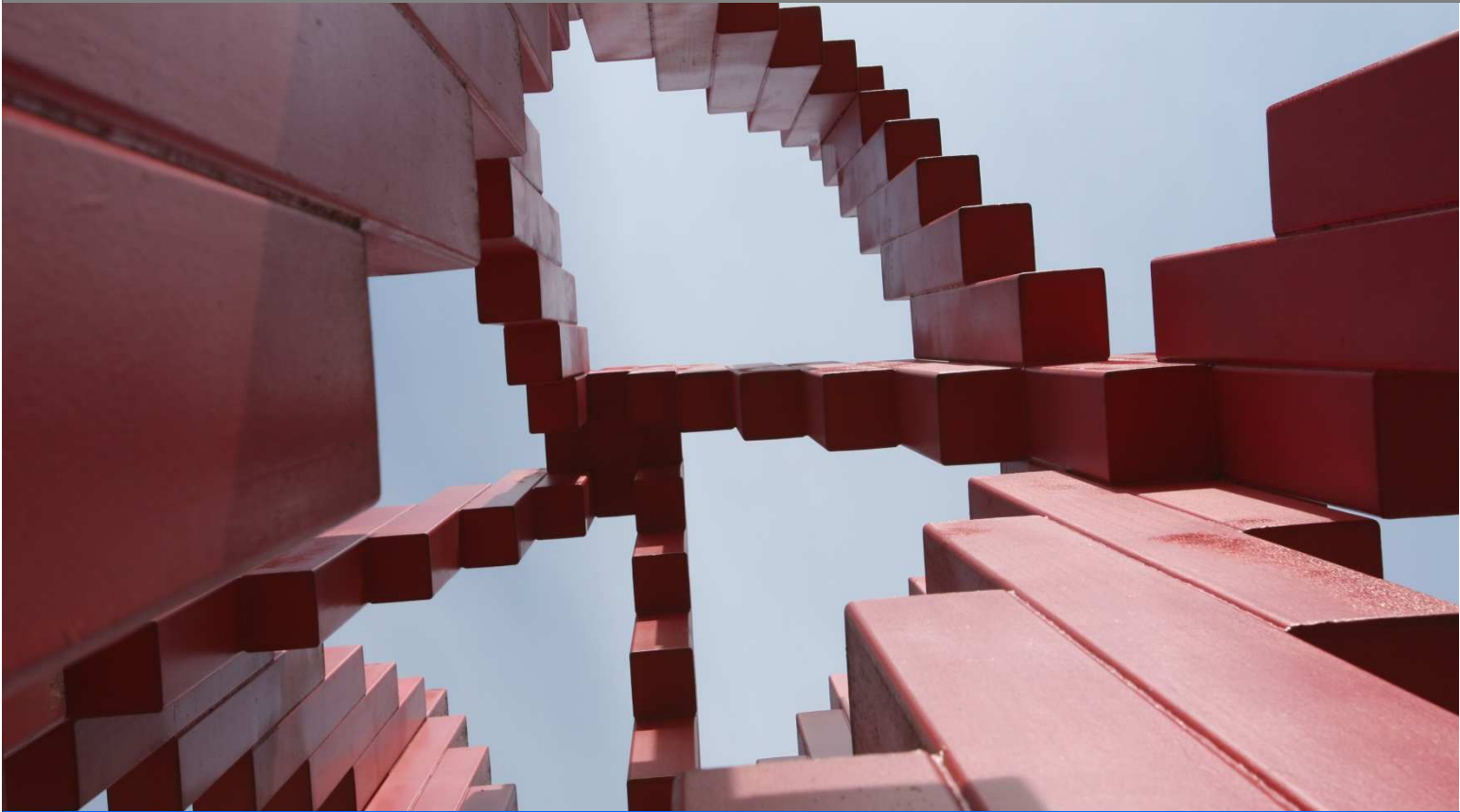


Høgskolen i Lillehammer



Masteroppgave

E-læring og studenter
Studenters beskrivelser av og refleksjoner over et
e-læringskurs i akademisk skriving

av

Anne-Lise Eng

Master i pedagogikk
Avdeling for pedagogikk og sosialfag
Høgskolen i Lillehammer
Januar 2015



**Høgskolen
i Lillehammer** 1

Lillehammer University College • hil.no

Forord

Jeg klarte det!

Endelig kan jeg sette en sluttstrek på dette prosjektet. Det har vært en lærerik og til tider en krevende prosess, men det har vært spennende å fordype meg i et tema som jeg vil lære mer om. E-læring er noe jeg alltid har vært interessert i, og da jeg fikk muligheten til å være med på å utforme et akademisk skrivekurs på Fronter så jeg at evaluering av dette prosjektet kunne være et tema i masteroppgaven min. Det er mange som skal takkes. Først og fremst tusen takk til mine kollegaer på biblioteket ved Høgskolen i Østfold - studiested Fredrikstad, som har trådt til og tatt skrankevakter når jeg har vært på mastersamlinger og hatt fri for å jobbe med masteroppgaven. Tusen takk til Else Norheim, min sjef, som hele tiden har tilrettelagt det slik at jeg har hatt muligheten til å gjennomføre masterstudiet og skrive masteroppgaven. Og selvfølgelig takk til studentene som brukte tiden sin til å være med på gruppeintervjuer. Jeg vil også takke min veileder, Yngve Nordkvelle, som har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger hele veien. Til slutt og ikke minst vil jeg takke de på hjemmebane. Tusen takk til Frode og jentene mine Julie og Helene som har støttet meg gjennom hele prosessen.

Anne-Lise Eng
13. januar 2015

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er e-læring og studenter.

Studentene fikk tilgang til et akademisk skrivekurs gjennom læringsplattformen Fronter.

Kurset var basert på 7 temaer innen akademisk skriving: problemstilling, hvordan skrive en tekst, kilder og kildekritikk, studieteknikk, referanseteknikk, plagiering og etikk.

Tittel: E-læring og studenter. Studenters beskrivelser av og refleksjoner over et e-læringskurs i akademisk skriving

Formål: Studien har hatt fokus på studenters læring i et digitalt miljø og hvordan studenter opplever og reflekterer over fenomenet e-læring.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene i undersøkelsen er som følgende:

Hvordan beskriver og reflekterer studenter over et e-læringskurs i akademisk skriving.

Hvilken motivasjon har studentene til e-læringskurset?

Bruker studentene selvreguleringsstrategier og læringsstrategier i e-læringskurset?

Foretrekker studentene tradisjonell undervisning, e-læring eller en kombinasjon av begge?

Teori: Oppgaven baserer seg på teori innen læring med hovedvekt på kognitiv læringsteori og sosiokulturell læringsteori. Disse sees i sammenheng med det digitale læringsmiljøet.

I tillegg har jeg gått igjennom tidligere forskning som belyser problemstilling og forskningsspørsmålene.

Metode: Det ble brukt en kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming til analysen. 5 gruppeintervju ble gjennomført med til sammen 27 studenter som hadde vært med på kurset.

Resultat: Tre sentrale funn fremtrer som interessante i forhold til e-læring og studenter.

Funn nummer 1: Studentene beskrev at de hadde liten motivasjon til å bruke e-læringskurset.

De likte likevel testene, fordi dette gjorde at de ble motiverte.

Funn nummer 2: Studentene brukte liten tid på å ta kurset og de hadde ingen strategi eller plan på hvordan kurset skulle gjennomføres.

Funn nummer 3: Studentene hadde ikke noen klar preferanse om de foretrekker e-læring, tradisjonell undervisning eller blandet undervisning.

Funn i min studie viser at det er enda mer viktig for studentene å ha motivasjon i et e-læringskurs. Det er kursansvarliges ansvar å sørge for å gi god informasjon om kurset på forhånd og legge til rette slik at kurset oppleves som motiverende. Videre så viser funn i min studie at studentene hastet gjennom kurset og ikke brukte strategier. Dette funnet blir støttet av andre studier som også viser at studenter brukte liten tid på studier og var dårlige på selvreguleringsstrategier. Flexibiliteten blir trukket fram som en av fordelene i et e-læringskurs fra mine studenter. Dette blir bekreftet fra andre studier. Har norske studenter den selvdisiplinen det kreves for å anvende nettbaserte kurs? Det kan virke som om en blandet løsning med tradisjonell undervisning og nettbasert undervisning kan være det som studentene ønsker. Ettersom MOOC kurs har fått mye oppmerksomhet på høyere utdanning, har jeg avslutningsvis tatt med noen betraktninger om hva jeg tenker om MOOC kurs sin plass videre i høyere utdanning.

Innhold

Forord	2
Sammendrag	3
1. Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Begrepsavklaringer	8
1.3 Problemstilling med forskningsspørsmål	10
1.4 Søkemetode	11
1.5 Oppgavens struktur.....	11
2. Teoretiske perspektiver	13
2.1 Akademisk skriving	13
2.2 Kognitivt orienterte læringsteorier	16
2.2.1 Selvregulert læring	17
2.2.2 Motivasjon	17
2.2.3 Metakognisjon.....	18
2.2.4 Læringsstrategier og strategisk læring	18
2.3 Sosiokulturell læring.....	20
2.4 Læring og teknologi.....	21
2.4.1 Kognitiv læring og IKT	22
2.4.2 Sosiokulturell læring og IKT	23
2.5 Behov for ny læringsteori?	24
2.6 Oppsummering	25
3. Tidligere forskning	26
3.1 Norske studier og e-læring	26
3.2 Internasjonale studier om studenters synspunkter om e-læring.....	29
3.3 Internasjonale studier om selvregulering og e-læring	31
3.4 Internasjonale studier om motivasjon og e-læring	32
3.5 Oppsummering av tidligere forskning.....	32
4. Metode.....	34
4.1 Fenomenologi	34
4.2 Gruppeintervju.....	35
4.3 Utvalg	36

4.4 Intervjuguiden.....	37
4.5 Gjennomføring av intervjuene.....	37
4.6 Fra tale til tekst	38
4.6.1 Transkribering.....	38
4.6.2 Fenomenologisk analyse	39
4.7 Prosjektets troverdighet	41
4.7.1 Validitet.....	41
4.7.2 Reliabilitet.....	42
4.7.3 Refleksivitet	43
4.8 Etske hensyn	44
5. Analyse og funn	45
5.1 Motivasjon til e-læring	45
5.2 Selvregulering (tid og strategi)	47
5.3 Internettferdigheter	48
5.4 Holdninger og fordeler med e-læring	50
5.5 Er tradisjonell undervisning best?	51
5.6 Har studentene fått akademiske ferdigheter?.....	53
5.7 Oppsummering av analysen og presentasjon av sentrale funn	53
6. Drøfting	55
6.1 Motivasjon i et e-læringskurs	55
6.2 Selvregulering (tidspunkt, tid og strategi) i et e-læringsmiljø.....	57
6.3 Ja takk, begge deler?.....	61
7. Konkluderende oppsummering	66
7.1 Hvilken motivasjon har studentene til e-læringskurset?.....	66
7.2 Bruker studentene selvregulerings strategier i e-læringskurset?	67
7.3 Foretrekker studentene tradisjonell undervisning, e-læring eller begge deler.....	67
7.4 Betrakninger om MOOC kurs	68
7.5 Veien videre.....	70
8. Referanser.....	71
VEDLEGG	77
VEDLEGG 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	78
VEDLEGG 2: Intervjuguide.....	79
VEDLEGG 3: Godkjenning av NSD.....	82

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Kvalitetsreformen ble lagt fram i 2003 som et resultat av høy strykprosent, frafall og lav gjennomføring i høyere utdanning (St.meld. nr. 27 (2000-2001)). Et av virkemidlene for at studentene skulle lykkes bedre var å tilby varierte undervisningsmetoder som skulle styrke læring. Varierte undervisningsmetoder kan være kombinasjoner av forelesninger, skriftlige arbeider, IKT basert undervisning, gruppe/prosjektarbeid, seminarer, veiledning, praksisstudier og problembasert læring (St.meld. nr. 27 (2000-2001)). Det har vært betydelig interesse for potensialet i utviklingen av IKT basert undervisning på høyere utdanning. Både i Kvalitetsreformen (St.meld. nr. 27 (2000-2001)) og i Mjøsutvalget (NOU 2000: 14) ble det satt forventninger om at høyere utdanning skulle satse på å bruke teknologi i undervisningen. Myndighetene har som mål at en mer digital høyere utdanning skal gi økte muligheter, fleksibilitet, effektivitet og tilgjengelighet. I Kunnskapsdepartementets stortingsmelding fra 2006 blir fleksibilitet i studietilbud nevnt som et av tiltakene og innsatsområdene i forhold til høyere utdanning (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Hvor digital er høyere utdanning i dag? Rapporten Digital tilstand fra 2011 viste at det er store forskjeller i hvilke digitale verktøy som brukes og hvor mye de brukes (Ørnes, 2011). Med utgivelser av NOUer og meldinger som har fokus på digitale verktøy, og etablering av Norgesuniversitet forventes det fra myndighetene at høyere utdanning skal satse på digitale verktøy. Dette har ført til at flere utdanningsinstitusjoner på høyere utdanning har startet med økt og ambisiøs satsning på bruk av digitale verktøy i undervisningen. Det utvikles stadig flere e-læringsprosjekter, og det tilbys forskjellige e-lærings- og MOOC kurs. I følge Ørnes (2011) er det viktig at høyere utdanning bruker digitale verktøy. Ørnes (2011) mener at et av formålene med pedagogisk bruk av digitale verktøy og medier skal bidra til bedre utdanning, økt læringsutbytte og andre kvalitetsforbedringer. Er det slik at bruk av digitale verktøy bidrar til økt læring og bedre kvalitet? I følge Tømte og Olsen (2013) er kunnskap om sammenheng mellom bruk av IKT og læring begrenset. OECD publiserte en rapport hvor de hevdet at det ikke er tilstrekkelig empirisk belegg for at studenter ved bruk av IKT endrer måten de lærer på (Pedró, 2012). Norgesuniversitetet undersøkte bruk, holdninger og forventninger til IKT og fant at studentene mente IKT ga høyere kvalitet på skriveprosesser, forberedelser og repetisjon (Ørnes, 2011). Norgesuniversitet har i tillegg til to kvantitative undersøkelser gjennomført en kvalitativ undersøkelse for å få mer kunnskap om hva studenter og fagansatte på høyere

utdanning tenker om bruk av IKT i undervisning og i læringsaktiviteter (Tømte & Olsen, 2013).

Ørnes (2011) skriver at kunnskap om hvordan digitale verktøy og medier brukes i høyere utdanning er etterspurt. Ansatte vil ha mer kunnskap om hvordan ny teknologi brukes i undervisning og om denne bruken fører til økt læring (Ørnes, 2011). Samtidig trenger offentlige instanser som Kunnskapsdepartementet, Universitets- og høyskolerådet (UHR) og Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) mer kunnskap om hvordan digitale verktøy bør brukes på best mulig måte. For at digitale verktøy skal bli utnyttet bedre er det viktig å få fram studentenes perspektiver på hvordan de oppfatter dette. Det trengs mer kunnskap om både hvordan studenters læring foregår i et digitalt læringsmiljø, og hvordan studenter beskriver og reflekterer over fenomenet e-læring. Vi bør ta studentenes synspunkter på alvor slik at det fattes riktige beslutninger rundt satsning av bruk av digitale verktøy. Dette er interessante temaer å utforske videre. Min studie er et bidrag til diskusjonen om e-læring er en egnet undervisningsmetode, sett fra et student perspektiv.

1.2 Begrepsavklaringer

Grepperud (2007) påstår at høyere utdanning og samfunnet må kobles sterkere sammen. Et av virkemidlene for å få til dette er å bruke «koblingsbegrepet» fleksibel utdanning (Grepperud, 2007). I høyere utdanning benyttes ofte begreper som etter – og videreutdanning, desentralisert utdanning, deltidsutdanning eller ekstern utdanning (Grepperud, 2007). I tillegg har også livslang læring og voksenopplæring blitt brukt som begreper. Utbredelsen av internett var en viktig faktor som betydde mye for videre satsning på IKT i utdanningen fra 1990 tallet. Internett førte til at teknologien ble utbredt og mer tilgjengelig også i høyere utdanning når det gjaldt undervisning. Med inntog av IKT i høyere utdanning ble det brukt begreper som fjernundervisning, nettbasert læring, fleksibel læring, e-læring, online-læring, bruk av digitale verktøy, IKT-støttet fleksibel utdanning og IKT-støttet utdanning. Gjerdrum, Fosslund og Ramberg (2013) sier at en felles bruk av disse begrepene beskriver undervisnings-, lærings- og eksamens- eller vurderingsformer som kan leveres over internett. I følge Gjerdrum et al. (2013) kan begrepene ovenfor oppfattes som synonyme med fleksibel utdanning. Dette støttes av Børsheim (2012, s. 1) som også bruker fleksibel utdanning som et samlebegrep for nettbaserte, IKT støttede, desentraliserte og samlingsbaserte utdanninger, og kombinasjoner av dette.

Grepperud (2005, s. 192) har laget følgende definisjon på fleksibel utdanning:

Fleksibel utdanning er utdanningstilbud til målgrupper som av ulike grunner ikke kan følge ordinære, heltids utdanningstilbud ved utdanningsinstitusjonene. Tilbudene retter seg primært mot voksne. Spesielt når det gjelder studieorganisering(tid/sted), men også for innhold, arbeids - og læringsformer og informasjons- og kommunikasjonsteknologi, legges det vekt på å imøtekomme studentenes livssituasjon, evner, anlegg og interesser.

For å rydde opp i begrepsbruken rundt fleksibel utdanning nedsatte ¹Høgskolen i Østfold en arbeidsgruppe som skulle finne fram til en hensiktsmessig begrepsavklaring av begrepet «fleksible studier» De deler forståelsen og bruken av fleksible studier i to.

1. Fleksible studier skal brukes som en samlebetegnelse for:

- Nettbaserte utdanninger: All undervisning foregår via elektroniske media. Ingen samlinger bortsett fra eventuelt oppstarts- og/ eller avslutningssamling
- Desentraliserte utdanninger: All undervisning gis av faglærer på samlinger andre steder på studiestedet.
- Samlingsbaserte utdanninger: Regelmessige samlinger på studiestedet.

2. Flexibilitet i det ordinære studiestedbundne utdanningstilbudet skal innebære økt grad av tilrettelegging av studiene, med en målsetting om at gjennomføring skal være mindre avhengig av studentenes livssituasjon. Dette oppnås ved å tilby undervisnings- og læringsformer som er fleksible i tid og sted, blant annet ved bruk av nye læringsformer og digitale læringsverktøy, samt god programledelse og programdesign.

¹ Dette er et interndokument som ligger på intranettet på Høgskolen i Østfold

De siste årene har Massive Open Online Course (MOOC) fått mye oppmerksomhet og det har nå blitt utgitt en NOU om MOOC i Norge (NOU 2014: 5).

Utvalget bak utredningen har følgende definisjon av MOOC

- tilbud som er nettbaserte
 - tilbud som er skalerbare med hensyn til antall deltakere
 - tilbud som er åpne
- (NOU 2014: 5)

Det som skiller MOOC fra andre tilbud er at de er åpne og det eneste studentene må gjøre er å melde seg på for å få brukernavn og passord og å ha tilgang til internett.

Fleksibel utdanning kan i følge Gjerdrum et al. (2013) være et supplement til tradisjonell campus utdanning, blandede løsninger eller utdannings tilbud som er helt nettbaserte. Blandede løsninger blir ofte omtalt som «blended learning», «blandet undervisning», «fleksibel undervisning», «kombinerte studier eller «hybrid undervisning» og betegner vanligvis en kombinasjon av flere ulike tilnærminger til læring som e-læring og eksempelvis kurs ledet av en lærer. Med rene nettbaserte kurs foregår all læring kun med bruk av digitale verktøy. Tradisjonell undervisning innebærer undervisningsmetoder som enveis forelesninger hvor foreleseren snakker og studentene følger med i et auditorium eller i et klasserom eventuelt at studentene deles inn i seminargrupper. Tradisjonell undervisning omfatter undervisning på campus. Jeg vil videre i oppgaven bruke begreper som digitale verktøy, e-læring, online-læring, nettkurs, blandet undervisning og tradisjonell undervisning.

1.3 Problemstilling med forskningsspørsmål

Min motivasjon for arbeidet med denne oppgaven er å se på hvilke utfordringer og muligheter e-læring gir studentene på høyere utdanning. Høyere utdanning har fått krav til at digitale verktøy skal brukes og videreutvikles. Det blir satt i gang flere e-læringskurs både som rene nettbaserte kurs eller en blanding av nettbasert og tradisjonelle kurs. Vet vi hvordan studentene bruker slike kurs og hvilke studiestrategier som tas i bruk ved e-læring? Og vet vi nok om hva studentene reflekterer om e-læring? Foretrekker de fortsatt tradisjonelle undervisningsmetoder eller foretrekker de kun nettbaserte undervisningsmetoder? Foretrekker de en blanding av begge undervisningsmetodene? Dette var utgangspunktet jeg ville undersøke da jeg fikk være med på å utforme et e-læringskurs i akademisk skriving ved

Høgskolen i Østfold.

Min problemstilling er som følger:

Hvordan beskriver og reflekterer studenter over et e-læringskurs i akademisk skriving.

I tillegg har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

Hvilken motivasjon har studentene til e-læringskurset?

Bruker studentene selvregulerings strategier og læringsstrategier i e-læringskurset?

Foretrekker studentene tradisjonell undervisning, e-læring eller en kombinasjon av begge?

Studien har en fenomenologisk tilnærming til temaet og det har blitt brukt en kvalitativ metode. For å få svar på problemstillingen har jeg utført 5 gruppeintervjuer med 27 studenter som har deltatt på e-læringskurset i akademisk skriving. Jeg har vært opptatt av å få fram studentenes opplevelser av å være med på e-læringskurs.

1.4 Søkemetode

Jeg har brukt teori i forhold til læring og læringsstrategier og jeg fant en del forskning som har med e-læring og strategier. For å finne litteratur har jeg foretatt søk i databasene Bibsys Ask, Oria, Norart, Idunn, Academic Search Premiere, ERIC og Google Scholar.

Søkeordene for mine søk har vært kombinasjoner av ord som: e-læring, online undervisning, nettkurs, blandet undervisning, kombinert undervisning, IKT, digital læring, læringsstrategier, strategisk læring, kognitiv læringsteori, sosiokulturell teori, høyere utdanning, studenter, learning strategies, metacognitive, selvregulation, motivation, e-learning, online learning, blended learning, hybrid learning, students, higher education.

I tillegg har jeg tittet på litteraturlistene i artikler og bøker som jeg fant da jeg foretok søk.

1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i syv kapitler.

I dette innledningskapittelet har jeg redegjort for valg av tema og jeg har beskrevet problemstillingen og forskningsspørsmål. Jeg har i tillegg hatt med en avklaring av sentrale begreper som oppgaven min bygger på.

Kapittel 2: Her presenterer jeg teoretiske perspektiver. Jeg starter først med en redegjørelse over hva akademisk skriving er. Videre presenterer jeg sentral teori innen kognitivismen og sosiokulturell teori og jeg har også sett disse teoriene i et e-lærings perspektiv. Jeg har også tatt med om det er nødvendig med en ny læringsteori sett i lys av digitale verktøy.

Kapittel 3: I dette kapitlet har jeg tatt med relevant norsk og internasjonal forskning innen e-læring og studenter. Jeg har delt studiene inn i følgende temaer:

Norske studier og e-læring, internasjonale studier om studenters synspunkter om e-læring, internasjonale studier om selvregulering og e-læring og internasjonale studier om motivasjon og e-læring.

Kapittel 4: Kapitlet beskriver metodiske valg, vitenskapelig forankring og hvordan studien ble gjennomført. I tillegg har jeg tatt med etiske betraktninger.

Kapittel 5: I dette kapitlet presenteres hovedfunn fra studien.

Kapittel 6: Her drøfter og reflekterer jeg funn opp mot tidligere forskning, teori, problemstilling og forskningsspørsmål.

Kapittel 7: I avslutningskapitlet oppsummerer jeg studien ved å vise at jeg har svart på problemstilling og forskningsspørsmålene. Jeg avslutter kapitlet med å ta med noen betraktninger om e-læring videre.

2. Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet skal jeg presentere teori som på forskjellige måter har en aktualitet i forhold til studiens hovedtema, problemstilling og forskningsspørsmål. Ettersom studien omhandler opplevelser og beskrivelser av et akademisk skrivekurs, har jeg tatt med hvorfor det er viktig at det arrangeres kurs i akademisk skriving på høyere utdanning. I tillegg beskrives opplegget rundt e-læringskurset i akademisk skriving som studentene på Høgskolen i Østfold brukte.

Et av studiens viktigste hovedanliggende er å se på studentenes selvregulering og motivasjon i et e-læringskurs. Jeg vil presentere kognitive læringsteorier som blant annet er opptatt av selvregulering og motivasjon. Ettersom sosiokulturell læringssyn er en meget dominerende teori i dagens utdanningsinstitusjoner har jeg også tatt med den. Begge læringsteoriene har dessuten viktige meninger og synspunkter innen IKT og læring så dette har jeg også sett nærmere på. For å få et mer nyansert bilde av teorier i et digitalt læringsmiljø har jeg valgt å ta en diskusjon rundt konnektivismen. To medieforskere fra Canada; George Siemens og Stephen Downes, har utviklet konnektivismen, som de påstår passer bedre i forhold til digital læring. De har gått så langt som å mene at konnektivismen bør omtales som en ny læringsteori.

2.1 Akademisk skriving

I Kvalitetsreformen var målet at undervisning, læring og skriving skulle kobles enda mer sammen (St.meld. nr. 27 (2000-2001)). Videre har reformen krav om mer bruk av studentaktive metoder, tettere oppfølging av studentene og raskere tilbakemelding til studentene (Pettersen, 2008a). Fagskriving har etter inntoget av Kvalitetsreformen blitt trukket fram som stadig viktigere for hvordan studenter lærer i høyere utdanning (Dysthe, 2008). Ved høyere utdanning forventes det at det skrives i en bestemt stil. Dysthe et al. (2010, s. 22) lister opp flere nøkkelementer som kreves i fagskriving på høyere utdanning:

Å være analytisk, å være kritisk, å bruke primærtekster, å bruke sitater, å dokumentere kilder, å tolke materialet, å uttrykke egne meninger og å underbygge dem med mer.

Mange studenter sliter med overgangen mellom videregående skole og høyere utdanning når det gjelder skriving (Hoel, 2008). Hoel (2008, s. 70) skriver i sin bok ”det akademiske språket er delvis knytt til ein ny måte å tenkje på, ein meir abstrakt, distansert og kritisk tenkjemåte, ei haldning til verkelegheita som byggjer på språklege abstraksjonar og er formulert som teoriar og omgrep”. I boka til Dysthe, Hertzberg og Hoel (2010, s. 10) har de plukket ut viktige punkter når det gjelder skriving. De mener det å skrive er en viktig læringsstrategi, faglig

skrivning er en nødvendig studiekompetanse og mange studenter sliter med å skrive. Det at studenter sliter med å skrive er verdt å ta på alvor. Det er en bekymring i academia om studentenes dårlige akademiske skriveferdigheter og økt bruk av plagiering (Brown, Dickson, Humphreys, McQuillan, & Smears, 2008). Både det å få bedre akademiske ferdigheter og hvordan unngå plagiering må læres. Det er nødvendig at institusjonene på høyere utdanning tar et ansvar for at dette blir lært. Kurs i akademisk skrivning kan være et tiltak for å gi studentene bedre akademiske ferdigheter. Mange høgschooler og universitet har fokus på akademisk skrivning, og flere institusjoner på høyere utdanning holder kurs i dette. I tillegg har flere institusjoner på høyere utdanning laget gode nettsider med fokus på oppgaveskriving og referanseteknikk (Høgskolen i Telemark, Universitetet i Agder, & Universitetet i Stavanger, u.å.; Norges tekniske-naturvitenskapelige universitetet, 22.03.2011; Universitetet i Bergen, Universitetet i Oslo, Norges Handelshøyskole, & Høgskolen i Bergen, u.å.; Universitetet i Stavanger, u.å.). Nettsidene er mer tilrettelagt som et oppslagsverk og har mye fokus på kildebruk og referanseteknikk. De fleste bibliotekene ved høgschooler og universiteter har informasjon om oppgaveskriving og referanseteknikk på sine nettsider. Høgskolen i Østfold har satset på at studentene skal bedre sine akademiske ferdigheter ved å ha gode nettsider om oppgaveskriving, men også å tilby kurs i akademisk skrivning. Det er vedtatt ved institusjonen at det skal være et opplegg for akademisk skrivning i alle gradsutdanninger. Helse- og sosialfagavdelingen ved Høgskolen i Østfold og utdanningene arbeid- og velferdsrett, barnevern, sosialt arbeid og vernepleie har tatt dette på alvor og har implementert obligatorisk akademisk skrivekurs i studieplanen. I flere år har disse utdanningene i samarbeid med biblioteket holdt obligatoriske kurs i akademisk skrivning for alle første års studenter. Kurset er delt inn i syv trinn med en varighet på to timer pr trinn. Undervisningen foregår som forelesninger, men studentene må arbeide med praktiske øvelser både under og etter hvert kurstrinn. Følgende temaer er representert:

- studieteknikk
- retningslinjer og kriterier for oppgaveskriving
- hvordan formulere gode problemstillinger
- oppbygging av oppgaven
- analyse og drøfting
- litteratursøk
- kildebruk

- kildekritikk
- forebygging av fusk og plagiering
- referanseteknikk

Som utdannet bibliotekar og undervisningsansvarlig på biblioteket ved studiested Fredrikstad har jeg hatt et spesielt ansvar for temaene kildebruk, kildekritikk og referanseteknikk.

Etter å ha sett et e-læringskurs fra SOR², ble en av lærerne som er ansvarlig for et av de akademiske skrivekursene på helse- og sosialfagavdelingen inspirert til å lage kurset som et e-læringskurs. Både det å tilpasse kravene om mer fleksibel utdanning og å kvalitetssikre kompetansen om akademiske ferdigheter var grunner til å endre undervisningsmetoden fra tradisjonell undervisning til e-læring. Det ble nedsatt en prosjektgruppe bestående av meg som bibliotekar, to lærere og en ansatt med god kompetanse innen bruk av digitale verktøy. Innholdet har mye av den samme oppbygging som tidligere nevnte nettsider om oppgaveskriving, men vi ønsket fokus på progresjon ved hjelp av studentaktiviteter som tester og mer innhold som opptak av forelesninger og opplæringsvideoer. E-læringskurset i akademisk skriving ble av både tidsmessige og praktiske årsaker laget i læringsplattformen Fronter. E-læringskurset ble tilbudt for første års studenter ved en utdanning³ på Helse- og sosialfagavdeling for cirka 100 studenter. De skulle gjennomføre kurset høsten 2013, men har tilgang til kurset mens de er studenter ved Høgskolen i Østfold.

Kurset består av 7 temaer:

- Problemstilling
- Hvordan skriver du en tekst?
- Kilder og kildekritikk
- Studieteknikk
- Referanseteknikk
- Plagiering
- Etikk

² <http://helsekompetanse.no/sor>

³ På grunn av kravet om personvern og anonymisering, har jeg ikke tatt med hvilken utdanning studentene gikk på

Hvert tema er bygd opp etter følgende struktur: Kunnskapstest (pre-test), undervisningsmateriell (eks: opplæringsvideoer, power points, lenker til nettsider), kunnskapstest (post-test). I tillegg hadde vi et forum hvor studentene kunne stille spørsmål til kursansvarlige. Det ble også tilbudt et nettmøte hvor studentene hadde muligheten til å delta.

2.2 Kognitivt orienterte læringsteorier

Kognitive teoretikere har en felles forståelse når det kommer til oppfatninger om læring og hukommelse (Woolfolk, 2004). Det eldre kognitive synet var opptatt av tilegnelsen av kunnskap, mens nyere kognitive tilhengere er opptatt av konstruksjonen av kunnskap (Woolfolk, 2004). Det er tre tradisjoner innen kognitive læringsteorier som utmerker seg:

- Gestalt psykologien var opptatt av mekanismene i persepsjonen og hvordan vi oppfatter meningsfylte helheter (Dysthe, 2001).
- Piaget er kjent for det konstruktivistiske læringssynet. Han var jobbet blant annet med utviklingen av kognitive strukturer og hvordan forståelsen blir dannet i møtet mellom det den enkelte kan fra før og det som er nytt. Piaget er også kjent for sin teori inne barns utviklingsstadier (Dysthe, 2001).
- Den meste utbredte forklaringen som handler om hukommelsesteorier er informasjonsprosesseringen. Den menneskelige hukommelsen blir ofte sammenlignet med en datamaskin (Woolfolk, 2004). Prosessering dreier seg om å samle inn informasjon og organisere den i forhold til det du vet fra før. Videre skal denne informasjonen lagres og du får senere tilgang til den når det trengs (Woolfolk, 2004).

Sosial-kognitiv teori som har blitt utviklet av Bandura, kan sies å være en integrasjon mellom et grunnleggende kognitivt og et grunnleggende sosialt perspektiv på læring (Bråten, 2002b). I følge Bråten (2002b) oppfatter sosial-kognitiv teori mennesker som både produsenter og produkter av sine sosiale omgivelser. Fra et sosial-kognitivt perspektiv har det utviklet seg et forskningsfelt som blir omtalt som selvregulert læring (Bråten, 2002b). Innen kognitivt orienterte teorier er de opptatt av flere typer læring og læringsprosesser som selvregulert læring, metakognisjon, læringsstrategier og strategisk læring. Disse begrepene vil bli omtalt i de neste underkapitlene.

2.2.1 Selvregulert læring

Selvregulert læring er i følge Bråten (2002a) læring som initieres, kontrolleres og styres av den enkelte. Videre dreier selvregulert læring seg om de mål som den lærende har og om hvilke tanker, følelser og handlinger de har i forhold til hvordan de planlegger, aktiviserer og styrer for å komme fram til målene sine (Bråten, 2002a). Pintrich (2000) har prøvd å fremstille fire grunnleggende antagelser om læring og regulering. Den første antagelsen er at læring skal være en aktiv og positiv prosess. Det er viktig at den som skal lære planlegger sine mål, gjør dette om til kunnskap og setter i gang med strategier for å nå dette. Videre er den andre antagelsen at den som lærer skal kunne overvåke, kontrollere og regulere bestemte egenskaper som sin motivasjon, kognisjon og atferd. En tredje antagelse som Pintrich (2000) fremhever er at det finnes noen standarder eller mål som den lærende kan sammenligne seg med. Dette kan føre til at den lærende fortsetter som før, eller så må det foretas endringer for at målene skal nåes. Den siste og fjerde antagelsen Pintrich (2000) tar for seg er at selvregulert læring er en viktig formidler mellom beskrivelser ved person, kontekst på den ene siden og individets læringsresultater på den andre siden. Bråten (2002a) hevder at selvregulert læring involverer både motivasjonelle og kognitive faktorer.

2.2.2 Motivasjon

Effektiv selvregulering innebærer å ha motivasjon. Studentene må ønske å lære det de skal lære. Studenter må ikke bare vite hvordan de skal lære og hvordan de skal finne ny informasjon, de må også ville det. «Motivasjon kan defineres vanligvis som en indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd» (Woolfolk, 2004, s. 274). Motivasjon kan deles inn i indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon er aktiviteter som i seg selv fungerer som belønning, mens ytre motivasjon er skapt av eksterne faktorer som belønning og straff (Woolfolk, 2004). Å ha motivasjon vil si å sette seg mål og bruke disse målene som styringsverktøy (Weinstein et al., 2006). Det er viktig for studenter å nå sine oppsatte mål slik at dette kan bli en drivkraft for å få motivasjon, men også for å beholde motivasjonen. Videre er motivasjon knyttet til mestring. Banduras teori om «self-efficacy» handler om å tro på at en kan gjøre det som skal til for å lykkes med det en holder på med (Bråten & Olaussen, 1999). Attribusjon eller årsaksforklaringer som studentene har er også viktige faktorer for motivasjon (Weinstein et al., 2006). Det handler om at studentene ser at egen innsats påvirker hvordan resultatene blir. Weinstein et al. (2006) sier at studenten selv må se hva framgangen skyldes eller hva vansker og tilbakeslag skyldes. Hva hemmer eller fremmer framgangen eller tilbakeslaget?

2.2.3 Metakognisjon

Studenter som er eksperter på sin egen læring og som også er gode på å ha strategier har ofte høy metakognitiv kompetanse. Metakognisjon er i følge (Bråten & Olaussen, 1997) en overordnet refleksjon eller bevissthet om egen kognisjon som kan være med på å løse en bestemt arbeidsoppgave. Flavell (1987) brukte hovedkomponentene kunnskap og kontroll for å vise metakognisjon. Det viktigste ved kontrollkomponenten er å overvåke hvordan man løser et problem. Det kan også være nødvendig å regulere slik at den lærende når sitt mål. Flavell (1987) hevder at det er viktig å skille mellom kognitive og metakognitive strategier. Videre så antar Flavell (1987) at dette skillet er viktig for læring. Et eksempel som Flavell trekker fram som en kognitiv strategi er å bruke en metode for å regne flere tall. En metakognitiv strategi vil være å forstå at det kan gjøres feil og da er det viktig å se på hva som har blitt gjort.

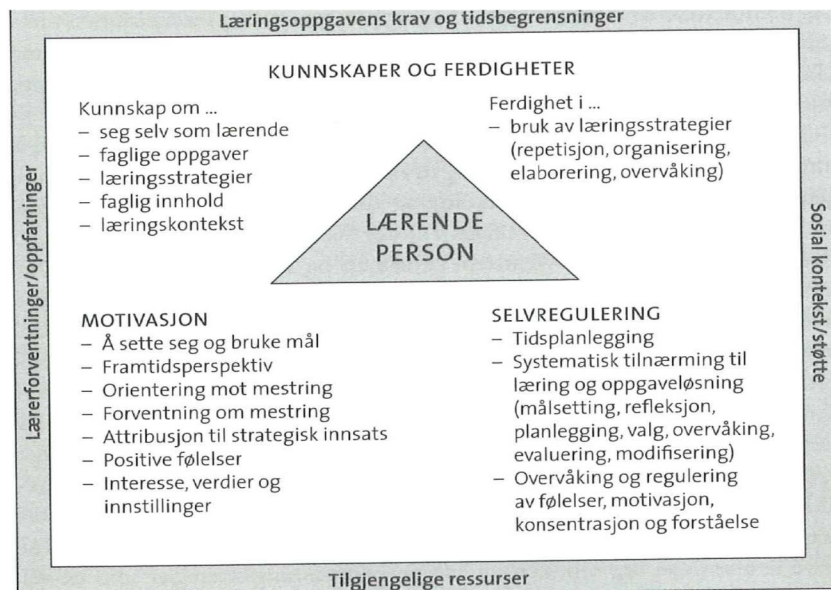
2.2.4 Læringsstrategier og strategisk læring

Læringsstrategier

I følge Elstad og Turmo (2006, s. 16) handler læringsstrategier om «hvordan elever på en aktiv og fleksibel måte kan tilnærme seg ulike typer lærings situasjoner og ulike typer lærestoff». Flere av temaene som presenteres i forbindelse med læringsstrategier kan sammenlignes med studieteknikk. Strategier sier noe om hvilke handlinger studentene velger for å bli en bedre student. Det er nyttig å ha kunnskap om hvilke læringsstrategier som egner seg best til for eksempel å forstå både nytt og vanskelig stoff. Læringsstrategier kan deles i tre ulike grupper. Den første er repetisjonsstrategier. Repetisjonsstrategien er egnet til å trekke fram fakta som gloser i et fremmed språk. En slik strategi passer for å bygge en basiskunnskap. Videre kan mer kompliserte repetisjonsstrategier være å huske viktige momenter fra forelesninger eller fra en pensumbok (Bråten & Olaussen, 1997). Den andre læringsstrategien som blir nevnt er elaboreringsstrategier. Her dreier det seg om å bearbeide den informasjonen en har fått videre. Her skal en bygge bro mellom ny kunnskap og kunnskap en hadde fra før. Det er viktig å finne likheter og kontraster mellom det en allerede kan og det nye en lærer (Bråten & Olaussen, 1997). Den tredje og siste strategien som blir nevnt er organiseringsstrategier. Her skal informasjonen få en ny struktur eller framstille et nytt skjema der den nye informasjonen skal samordnes med informasjonen som finnes fra før (Bråten & Olaussen, 1997).

Strategisk læring

Strategisk læring er en mer komplisert prosess om hvordan man skal nærme seg læringsoppgavene på. Den viser til studentenes konkrete arbeidsmåter, hvordan personer velger å utføre sine ferdigheter eller aktiviteter for å bedre sin læring og forståelse (Pettersen, 2008b). Weinstein, Bråten og Andreassen (2006) har utarbeidet en modell over strategisk læring.



Modellen for strategisk læring inneholder fire komponenter: kunnskaps og ferdighetskomponenten, motivasjonskomponenten, selvreguleringskomponentene og den konteksten læringen foregår i (Weinstein et al., 2006, s. 28). Disse fire hovedkomponentene skal virke sammen og det legges stor vekt på at interaksjonen mellom komponentene. For eksempel vil kunnskapen studentene har om sin egen læring gi dem hjelp til å finne ut hvilke faglige utfordringer de står ovenfor. En slik identifisering av utfordringene kan føre til at studentene orienterer seg mot lærings- og problemløsningsstrategier som kan hjelpe dem til å håndtere aktuelle utfordringer.

Hva er studentenes svake og sterke sider når det kommer til læringsstrategier?

Bråten og Olaussen (1997) har brukt et amerikansk måleinstrument kalt «Learning and Study Strategies Inventory (LASSI). LASSI er et selvrappoteringskjema som ser på forskjellene på hvordan studenter lærer. Dette verktøyet tar for seg en rekke ulike temaer i forhold til læringsstrategier og består av 77 enkelt utsagn som er inndelt i ti skalaer: holdning, motivasjon, tidsplanlegging, angst, konsentrasjon, informasjonsbearbeiding, utvelging av

viktig informasjon, studiehjelpemidler, selvtesting og eksamenstrategier (Bråten & Olaussen, 1997). Resultatene i studien blir sammenlignet med amerikanske studier som har brukt LASSI. Det var tydelig forskjell mellom norske og amerikanske studenter når det kom til motivasjon. De eldre studentene rapporterte om mer bruk av lærings- og studiestrategier enn yngre studenter. Det forklares med mer studieerfaring og livserfaring hos de eldre studentene. Studenter som hadde stor tro på seg selv som student brukte flere lærings- og studiestrategier (Bråten & Olaussen, 1999). Et annet viktig moment som blir trukket fram er at det er en betydelig sammenheng mellom ulike motivasjonelle faktorer og bruken av læringsstrategier.

2.3 Sosiokulturell læring

Det sosiokulturelle perspektivet baserer seg på et konstruktivistisk syn på læring, men legger vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og at det skal være i en kontekst og ikke gjennom individuelle handlinger (Dysthe, 2001). Dysthe (2001, s. 43) deler sosiokulturelt syn på læring i seks temaer. Først og fremst kjennetegnes det sosiokulturelle synet ved at læring er situert. Dette betyr at kontekstene (alle delene) individet har rundt seg i en læringssituasjon er en integrert del av læringen. Individets læring vil alltid være farget og påvirket av det sosiale, kulturelle, historiske og personlige faktorene, samtidig som at disse endrer seg hele tiden (Dysthe, 2001). At læring er grunnleggende sosial kan sees på i minst to sammenhenger. Den ene ser på den historiske og kulturelle sammenhengen mens den andre ser på relasjonen og interaksjonen mellom mennesker. Den rollen som andre personer har (lærere, medstudenter osv.) betyr mye for læringsprosessen. Dysthe (2001) anser interaksjonen med andre som avgjørende både for hva som blir lært og hvordan. Videre kjennetegnes sosiokulturell læring ved at læring er distribuert. Kunnskap er distribuert mellom mennesker i et fellesskap. Alle kan ulike ting og har ulike ferdigheter som er viktig i en helhetsforståelse. Ettersom kunnskapen er delt må læring skje i samhandling. Utfordringen i høyere utdanning er å identifisere denne kunnskapen, og å utnytte den distribuerte kunnskapen i undervisningen (Dysthe, 2001). Mediering kan sees på som støtte i læringsprosessen ved hjelp av redskaper og hjelpemidler som fysisk-tekniske redskaper som pc, blyanter eller psykisk-mentale verktøy som språk. Det siste punktet som fremheves er at læring er deltaking i praksisfellesskap. Læring skjer primært i praksisfellesskap, og man bør fokusere på hva slags type sosial aktivitet og deltagelse som gjør at det blir læring (Dysthe, 2001).

2.4 Læring og teknologi

Haugsbakk (2002) har sett på de ulike læringsteoriene i sammenheng med IKT.

På 1980 tallet er det kognitivismen med innslag av Piaget som er fremtredende for bruk av IKT i undervisningen (Haugsbakk, 2002). Seymour Papert hadde viktige tanker om å bruke Piagets tanker i forhold til datamaskiner. Papert hadde ikke noe til overs for at datamaskinen skulle brukes som lærer. Papert var i stedet opptatt av at barnet skulle programmere datamaskinen (Haugsbakk, 2002). Personer som Robert G. Fuller, David R. Clark og Alfred Bork var opptatt av at datamaskinen skulle brukes interaktivt (Haugsbakk, 2002).

Utover 1990 tallet kom internett for fullt og det var sosialkonstruktivismen som var den dominerende retningen i utdanningsinstitusjonene. Med fokus på samhandling ble bruk av IKT i klasserommet trukket fram som en viktig del av undervisningen.

Det er flere som har bidratt med spennende diskusjoner rundt teknologi og læring. Dette forskningsfeltet er stort og stadig under utvikling. En av de som har bidratt rundt dette er Qvortrup. Qvortrup (2004) har identifisert fire vitensteknologiske medieformer

- datamaskinen som iakttagelses medium dreier seg om transport av data over lange avstander eller transport av data mellom data og bruker
- datamaskinen som feedback medium handler om den klassiske forståelsen av programmert undervisning. Datamaskinen kan levere programmer som gir elevene feedback
- datamaskinen som interaksjons medium vil si at datamaskinen er en del av undervisningen i samhandlingen i klasserommet både mellom elev og lærer men også mellom elevene
- datamaskinen som er simulasjons medium: Her brukes datamaskinen som et medium for simulering hvor den lærende selv er et agerende subjekt.

En annen som har bidratt med meninger om IKT og læring er Koschmann. Koschmann (1996) bruker Kuhns paradigmebegrep for å finne ulike retninger innen IKT, læring og undervisning. Han deler de inn i fire paradigmer: Computer Assisted Instruction (CAI), Intelligent Tutoring Systems (ITS), Computer Support for Collaborative Learning (CSCL) og Logo as Latin. Jeg skal se nærmere ITS og CSCL senere i kapitlet. Netteland (2004) er kritisk til om de ulike retningene er et paradigme skifte. Hun påstår videre at de forskjellige retningene ikke er

vitenskapelig dokumentert for at det skal representeres som et paradigme (Netteland, 2004). Disse fire retningene som Koschmann viser til, representerer de forskjellige læringsteoriene som har vært dominerende gjennom 1900 tallet fra behaviorismen til den sosiokulturelle teorien. I følge Netteland (2004) må disse skiftene sees i en historisk sammenheng. Sjøby (2001) er også kritisk til hvordan Koschmann presenterer de fire nye retningene og særlig når det kommer til CSCL. Han snur Koschmanns argumentasjon på hodet og stiller følgende spørsmål: «Er det informasjonsteknologiens utvikling som er grunnleggende» «Er det undervisningsteknologiens faser generert av informasjonsteknologiens utvikling fremfor læringsteoriene utvikling» (Sjøby, 2006, s. 89). Uansett så er det viktig å ha i tankene at bruk av teknologi i de forskjellige teoriene må sees i forbindelse med at utviklingen av IKT også har endret seg kraftig de siste tyveårene. Mange har meninger om hvordan IKT kan bidra til læring. Det er viktig at alle som jobber med IKT og læring vet hvilke muligheter som finnes ved bruk digitale verktøy slik at det forekommer læring.

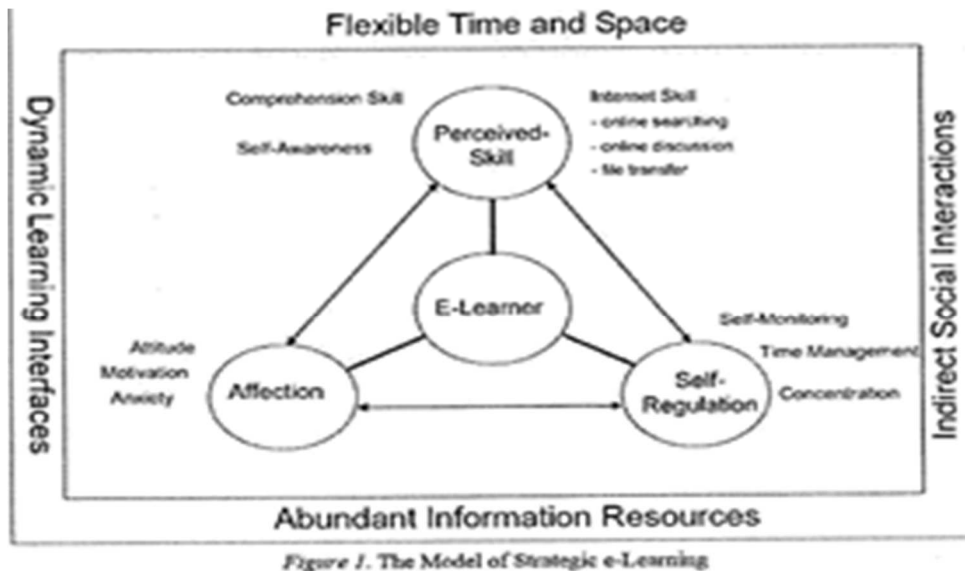
2.4.1 Kognitiv læring og IKT

Intelligent Tutoring Systems – ITS

Det kognitive perspektivet på læring har hatt stor betydning for utvikling av teknologi og læring. ITS bygger på et kognitivt syn og er i følge Koschmann (1996) et resultat av forskning på kunstig intelligens som forbindelse med læring. Med kunstig intelligens menes det at kognisjon sees gjennom konstruksjoner av intelligente systemer som virker som modeller av det som skjer i menneskes hjerne (Koschmann, 1996). I forbindelse med undervisning så kan en bedømme om programmene virker og om det er en effekt av å bruke teknologi. Læring er en prosess hvor en søker å løse et problem ved å få nok representasjon av problemområdet. ITS bygger på et individualistisk syn på læring.

Med et stadig mer fokus på læring gjennom internett får studentene utfordringer i forhold til nye lærings- og samspills metoder. I følge Tsai (2009) spiller også læringsstrategier en stor rolle når det kommer til internettbasert læring. Collis og Meeuwsen (1999) identifiserte noen viktige komponenter blant studentene i hvordan de bruker internett for å lære. Videre vurderte Collis og Meeuwsen (1999) hvilke ferdigheter og tilnærminger studentene trenger for å tilegne seg kunnskap gjennom e-læring. E-læring har en rekke utfordringer med hensyn til det å lære som artikulere, reflektere, planlegge, studieteknikk, finne og søke etter relevante eksempler og selv-evaluere. Andre utfordringer kan være tekniske aspekter. Tsai (2009) har

utarbeidet en modell innen strategisk e-læring som er inspirert av Weinstein sin modell om strategisk læring (Weinstein et al., 2006) og argumentene til Collis og Meeuwsen (1999).



(Tsai, 2009, s. 41)

Ved utvikling av e-læringsmodellen ville Tsai (2009) ha svar på to forskningsspørsmål:

Hva er kjennetegn på et e-lærings miljø?

Hva er kjennetegn på læringsstrategier ved e-læring?

Rektangelet i figuren representerer et e-læringsmiljø og de fire sidene viser fleksibilitet i forhold til tid og sted, indirekte sosial interaksjon, overflod av informasjons ressurser og dynamisk læringsgrensesnitt. Modellen blir delt inn i fire hovedkomponenter med den e-lærende i sentrum og med tre e-læringsstrategier: opplevde ferdigheter, følelser og selvregulering. Under opplevde ferdigheter er temaer som selv-innsikt, internettferdigheter og forståelse viktige. Innen selv-regulering blir egenkontroll, tidsbruk og konsentrasjon fremhevet som viktige. Det siste temaet er følelser hvor aspekter som holdninger, motivasjon og bekymring blir vektlagt. Modellen kan brukes til å vise hvordan studentene påvirker hverandre i et komplekst e-lærings miljø når det kommer til læring via nettet.

2.4.2 Sosiokulturell læring og IKT

Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL)

For å forstå læring og kognisjon i CSCL er det sosiale og kulturelle aspekter som er viktige.

Her er det fokus på at læring skjer med teknologi mens med ITS er det effekten av

teknologien som har betydning. Teknologien blir sett på som et verktøy eller en artefakt som medierer handlingene til den lærende. Ludvigsen (2000) sier at teknologien forstås ut fra den situasjonen som den lærende velger og at denne situasjonen er med på å danne betingelser for hvilken måte teknologien brukes på. I CSCL er det viktig å finne ut hvordan forskjellige teknologiløsninger kan bidra til å støtte distribuerte og kollektive læringsprosesser. I dette tilfelle vil distribuert være på hvilken måte kunnskapen deles og er delt mellom for eksempel studenter ved støtte av teknologi (Ludvigsen, 2000). Videre er det kollektive i denne sammenhengen det fellesskapet som studentene er i.

2.5 Behov for ny læringsteori?

Både kognitivismen og konstruktivismen ble utviklet i en tid hvor læring ikke ble påvirket av IKT. Disse læringsteoriene er opptatt av å se på hvordan en person lærer og at læring skjer inne i en person. I følge Siemens (2005) ser ikke de tradisjonelle læringsteoriene på den læringen som foregår utenfor menneskene som for eksempel læring som er manipulert av teknologien. De feiler også på å beskrive hvordan læring foregår i organisasjoner. Videre så tenker Siemens (2005) at læringsteoriene er opptatt av den reelle prosessen i forhold til læring og ikke verdien av hva som blir lært. I den teknologiske verden er det verdt å undersøke hvordan vi bruker informasjonen som vi har skaffet oss. Mange spørsmål blir stilt når etablerte læringsteorier blir sett i et teknologisk perspektiv. Det naturlige forsøket for læringsteoriene er å forsøke å revidere og å utvikle teoriene ettersom forutsetningene endres. Samtidig har det kommet til et punkt hvor forutsetningene har blitt endret så mye at ytterligere forandringer ikke er fornuftig. I følge Siemens (2005) er det mest riktig å introdusere en ny læringsteori. Siemens (2005) presenterer i sin artikkel en ny læringsteori som passer inn i den teknologiske verden. Han har kalt teorien for konnektivisme. Konnektivisme bygger på teoretiske prinsipper innen kaos, nettverk, kompleksitet og selvorganisering. Siemens (2005, s. 6) presenterer læring og kunnskap som baserer seg på ulike meninger og som er en prosess hvor spesialiserte informasjons kilder bindes sammen. Videre kan læring være å bruke ikke-menneskelige utstyr og det er viktig å opprettholde og videreutvikle forbindelser for kontinuerlig læring. Samtidig er nøyaktighet og oppdatering av kunnskap hensikten sett fra et konnektivistisk læringssyn. Det å ta en avgjørelse er i seg selv en lærings prosess i konnektivismen. Er det noe nytt i konnektivismen og kan den kalles for en læringsteori? Kop og Hill (2008) er veldig kritiske til om konnektivisme bør omtales som en ny læringsteori. De kan ikke se noe nytt som ikke allerede finnes i de eksisterende læringsteoriene. Debatten rundt

konnektivismen er spennende lesing og innen tradisjonelle pedagogiske miljøer blir ikke konnektivismen godtatt som en ny læringsteori. Likevel spiller konnektivismen en stor rolle i forhold til det å se IKT og læring fra et annet perspektiv. I tillegg har konnektivismens bidrag innen e-læring ført til at både høyere utdanning og grunnskolen ser IKT og læring på en annerledes måte enn tidligere. Samtidig kan det stilles spørsmål om det er viktig hvilken læringsteori som blir brukt i et e-læringskurs.

2.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg beskrevet hvilke teoretiske perspektiver oppgaven bygger på. Jeg har tatt med de to sentrale teoriene innen læring; kognitivismen og sosiokulturelt læringssyn. Dette har jeg gjort for å vise kompleksiteten innen læring. Dessuten har jeg redegjort for kognitivismen med fokus på metakognitive strategier, selvregulerte strategier, motivasjon, læringsstrategier og strategisk læring. Jeg har også tatt med hvordan læringsteoriene ser på læring i forhold til bruk av digitale verktøy. I tillegg har jeg avslutningsvis i kapitlet tatt med om det er nødvendig å innføre en ny læringsteori sett i et e-læringsperspektiv.

3. Tidligere forskning

Jeg skal i dette kapittelet vise til tidligere forskning som legges til grunn i min studie.

I tråd med min problemstilling har jeg hatt et utgangspunkt med å finne tidligere studier som har forsket på e-læring og studenter.

Det finnes mange studier om e-læring og studenter i et internasjonalt perspektiv, men det er få slike studier i Norge. Ettersom mitt forskningsfelt er basert på e-læring og norske studenter, er det viktig å ta med norske studier innenfor både kvalitative og kvantitative studier. De studiene som har blitt gjort i Norge, blir nevnt først. Siden det har blitt gjort få norske studier om e-læring, har jeg valgt å ta med to avhandlinger og to bøker om temaet. Det er også viktig å ha et internasjonalt perspektiv på e-læring og studenter. Da jeg foretok søk etter internasjonal forskning innen studenter og e-læring, fikk jeg mye treff. For å gjøre et utvalg av studier, måtte jeg foreta noen avgrensinger for å finne aktuelle artikler. Jeg avgrenset til artikler som hadde intervjuet studenter, og i tillegg var jeg opptatt av å bruke artikler fra de ti siste årene og helst så nytt som mulig. Videre var jeg opptatt av at artiklene inneholdt temaer i forhold til min problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg har delt internasjonale studier inn i studentenes synspunkter om e-læring, tradisjonell undervisning og blandet undervisning, studenter, e-læring og motivasjon og studenter, selvregulering og e-læring.

3.1 Norske studier og e-læring

Det har blitt mer fokus på å finne ut mer om e-læring i Norge de siste årene. Jeg har funnet to kvalitative studier hvor studenter har blitt spurt om sine meninger om e-læring (Børsheim, 2012; Tømte & Olsen, 2013). I tillegg har det blitt skrevet to doktoravhandlinger om temaet (Grepperud, 2005; Rønning, 2009).

Børsheim (2012) har kartlagt organiseringen og gjennomføringen av utvalgte fleksible utdanninger. De intervjuet studenter, ledelsen, administrasjonen og fagansatte ved utvalgte institusjoner på høyere utdanning. Studien tok utgangspunkt i syv overordnede kvalitetsområder inspirert av Ehler (Børsheim, 2012, s. 7). I tillegg er studien inspirert av Høgskoleverkets ti aspekter ved opplegg og gjennomføring i forhold til e-læring og kvalitet (Børsheim, 2012, s. 7). Svarresultatene fra studentene viste at de verdsatte riktige og detaljert forhåndsinformasjon om utdanningen, hva tilbudet fra institusjonen gikk ut på og hva som ble forventet av dem. I tillegg var tett oppfølging av studentene et suksesskriterium (Børsheim, 2012).

Tømte og Olsen (2013) har undersøkt hvordan IKT påvirket læring i høyere utdanning og om pedagogisk bruk av IKT bidro til studiekvalitet. De har kartlagt hvordan studenter samarbeidet og hvordan digitale verktøy kan fremme individuell læring. Studentene trakk fram muligheten til å repetere innhold i sitt eget tempo ved hjelp av digitale forelesninger. Et annet funn i denne undersøkelsen viste at studentene hadde problemer med å orientere seg rundt informasjonen som legges ut på læringsplattformene. De brukte Facebook som en hjelpekanal hvor de diskuterer hvor de skal finne informasjonen som har blitt lagt ut på læringsplattformen. Et annet interessant aspekt som kom fram i denne studien er at lærerne mente at studentene er forholdsvis tradisjonelle i hvordan undervisningen burde være og studentene viste motstand for å bruke digitale verktøy i utdanningen. Det står ingenting i studien hvorfor studentene viste motstand til bruk av digitale verktøy.

Funnene fra studien til Børsheim (2012) har dannet grunnlaget for utvikling av spørsmål til Norgesuniversitetets neste kartlegging av digital tilstand innenfor høyere utdanning. Hovedfunn fra studien viste at studentene er opptatt av fleksibiliteten i de nettbaserte studiene, men de savnet samtaler med lærerne om lærestoffet.

Tre kvantitative undersøkelser har blitt gjennomført blant høgskolestudenter ved tre institusjoner (Ladstein & Toft, 2011; Meyer, 2014; Rønning, 2013). I studien til Ladstein og Toft (2011) registrerte de etter undervisning av nettstudenter at studentenes arbeidsinnsats var ujevn. De ville finne ut hva de pedagogiske utfordringene var på et nettkurs og hvordan læring burde tilrettelegges. Resultatene viste at mange av studentene arbeidet altfor lite med studiene. Studentene ønsket mer praktisk arbeid og flere forelesninger. Forfatterne var skeptiske til nettstudier som undervisningsform.

Studien til Meyer (2014) derimot viste en mer positivitet til e-læring blant studentene. Særlig tester ble mye brukt og dette viser at nettstudenter også trenger umiddelbar tilbakemelding.

Rønning (2013) har i sin undersøkelse spurt studenter for å finne ut hvem nettstudentene er, deres motiver for å velge slike studier, deres ambisjoner, studiestrategier og studiebetingelser. Resultatene fra spørsmålene om studiestrategier viste at studentene studerer innimellom alle andre gjøremål. I forhold til mestring mestret flertallet av studentene i denne undersøkelsen

studier på nettet på en god måte.

Norgesuniversitetet gjennomfører hvert tredje år en kvantitativ nasjonal undersøkelse om bruk av digitale verktøy og medier i høyere utdanning (Ørnes, 2011). Både studenter, administrasjonen, faglig ansatte fra utvalgte institusjoner har hatt muligheten til å delta. Svarene fra denne studien viste at det er store forskjeller i hvilke digitale verktøy og medier som brukes i undervisningen og hyppigheten av som brukes (Ørnes, 2011). Dette medfører at studenter på høyere utdanning har ulike erfaringer og kompetanse når det gjelder bruk av digitale verktøy og medier i løpet av studietiden.

Et nordisk samarbeid har resultert i en studie hvor de ser på om det er potensiale for sosial nettverksbygging mellom to samarbeidende institusjoner som tilbyr kun nettstudier, NKI i Norge og Århus Universitetet i Danmark (Dalsgaard & Paulsen, 2009). De uttrykte at sosial nettverksbygging ikke nødvendigvis involverer kommunikasjon, dialog eller samarbeid. I stedet så diskuterer forfatterne at åpenhet er et unikt kjennetegn for sosial nettverksbygging. De mente at åpenhet gir studentene innsikt i hverandres handlinger.

Avhandlingen til Grepperud (2005) har hatt som mål å identifisere fleksibel utdanning som et del felt i norsk høyere utdanning og å avklare hvilke perspektiver, erfaringer og utfordringer høyere utdanning står overfor på dette området. I avhandlingen til Rønning (2009) dreide det seg om i hvor stor grad voksne studenter mestret utfordringen med å arbeide strategisk og med en kvalitet som harmonerte med kravene i academia. Dette ble gjort gjennom å gå nærmere inn på deres bruk av studiestrategier og læringstilnæringer, samt å undersøke hvilke faktorer som virket inn på disse.

Kvalitet i fleksibel høyere utdanning er tema i to bøker som ble utgitt i 2013 (Gjerdrum et al., 2013; Nordkvelle, Netteland, & Fosslund, 2013). Nordkvelle et al. (2013) presenterte generelle og kritiske artikler om hvorfor det er viktig at det er kvalitet i fleksible utdanninger. I boka til Gjerdrum et al. (2013) ble synliggjøring av de ulike institusjonsnivåene knyttet til kvalitetsspørsmålet ved fleksibel utdanning fremhevet og de ulike nivåene må sees i sammenheng med hverandre.

3.2 Internasjonale studier om studenters synspunkter om e-læring

Flere studier har undersøkt hva studenter tenker om e-læring. Studiene sammenligner ofte om studentene foretrekker e-læring, tradisjonell undervisning eller blandet undervisning.

I 2009 ble det publisert en systematisk oversikt om e-læring. Means, Toyama, Murphy, Bakia og Jones (2009) har gått igjennom tusen empiriske studier fra 1996-2008. De har funnet studier som har brukt e-læring som erstatning, eller som alternativ til ansikt til ansikt undervisning, og e-læring med komponenter som er kombinert med ansikt til ansikt undervisning. De fant ut at studenter som fulgte nettkurs presterte litt bedre enn de som var med på tradisjonell undervisning. Det ble konkludert med at blandet undervisning er den mest effektive undervisningsformen, framfor ren ansikt til ansikt undervisning og læring på nettet.

Mange enkelt studier har undersøkt blandet undervisning som en undervisningsform (Al-Qahtani & Higgins, 2013; El Mansour & Mupinga, 2007; Ferriman, 2013; Fillion, Limayem, Laferrière, & Mantha, 2009; Gómez & Duarte, 2012; Jones & Lau, 2010; Song, Singleton, Hill, & Koh, 2004; Waha & Davis, 2014; Wong, 2012).

Studien til Wong (2012) viste at studentene foretrakk mer tradisjonelle undervisningsformer fremfor kurs på nettet. Studentene rangerte ansikt til ansikt undervisning som den mest effektive for å støtte deres læring. Studien forteller ikke hvorfor studentene foretrakk den tradisjonelle undervisningen.

Dette støttes også av studien til El Mansour og Mupinga (2007) som så at studentenes negative opplevelser er knyttet til kurs på nettet. De har intervjuet studenter som har gjennomført blandet kurs og nettkurs. De ble spurt om positive og negative erfaringer med kursene, og hva som kan gjøres for å få de bedre. Fleksibiliteten i timeplanen og lærerens tilgjengelighet ble trukket fram som positive erfaringer på det blandede kurset. Den praktiske tilgjengeligheten og interaksjonen på nettet er positive erfaringer på et nettkurs. Mens teknologiske problemer og det å føle seg alene på nettet ble oppfattet som negative erfaringer.

Song et al. (2004) fant i sin studie at deltagerne var enige om at kursdesign, motivasjon, tidsbruk og det å føle seg bekvem med e-læring er viktige suksess faktorer i et e-læringskurs.

Hensikten med studien til Fillion et al. (2009) var å undersøke studentenes synspunkter i forhold blandet kurs og online kurs. Ni hypoteser ble formulert ut i fra følgende temaer: studentenes engstelse, studentenes selvbestemmelse, studentenes motivasjon, studentenes deltagelse, studentens tilfredshet, type av lærer og lærerens undervisning. Resultatene viste at det ikke var noen signifikante forskjeller på læringseffekten mellom de to alternativene.

En annen undersøkelse har funnet ut hva campusbaserte studenter synes om kvaliteten og fordelene med e-læringskurs (Concannon, Flynn, & Campbell, 2005). Kurset var utformet som en hybrid undervisningsform. Det var særlig fire temaer som skilte seg ut i studien; individuelle faktorer, organisering av kurset, former for støtte fra læreren og kurset i sin helhet. I studien kom det fram at studentene kunne gå igjennom kurset i sitt eget tempo og at e-læring forandret studentenes læringsstrategier. Tekniske problemer var den største negative opplevelsen.

Fleksibilitet var også en av faktorene som var ble trukket fram som positive i studien til Sun, Tsai, Finger, Chen og Yeh (2008). Studentene bestemte selv den læringsmetoden som passet til deres bruk. Kvaliteten på e-læringskurset var viktig for studentene, og innholdet i kurset ble oppfattet som en suksess faktor.

Mange av studiene innenfor e-læring har vært opptatt av å se e-læring i forhold til en blandet undervisningsform, mens det er ganske få studier som har undersøkt studenter og rene e-læringskurs slikt som også vårt kurs var utformet.

I studien til Sun (2014) har studentene vært med på et rent nettkurs. Studentene identifiserte fem vanskeligheter

- å følge planen og studere regelmessig
- få tak i medstudenter og å finne et passende tidspunkt å samarbeide sammen
- sørge for konstant engasjement med klassen
- beholde motivasjonen oppe og å være selvregulert
- det å sosialisere seg.

Funnene bekreftet at rene e-læringskurs er personifisert og selvregulert.

Gilbert, Morton og Rowley (2007) fant ut at studentene viste usikkerhet til digitale verktøy i forskjellige aspekter i et rent e-læringskurs. De var usikre på lærerens rolle i e-læringskurset og flere studenter ville ha mer input og kontakt fra læreren. Dessuten satte studentene pris på kontakt med medstudenter på diskusjonsforum.

Under intervjuene med studenter var det tre temaer som skilte seg ut som viktige i studien til Moule, Ward og Lockyer (2010). De tre temaene som ble sett som viktige var pedagogisk bruk av e-læring, hvilke faktorer som hemmer bruk av e-læring og hvordan legge til rette for engasjement. Fleksibilitet i hvordan de brukte kurset var viktige for mange. Studentene var motiverte til å bruke online kurset hvis det ble oppfattet som relevant i forhold til det de skulle lære.

3.3 Internasjonale studier om selvregulering og e-læring

Å ha selvregulering er en viktig faktor på høyere utdanning og det er flere studier som har undersøkt hvorfor dette er viktig sett i et e-læringsperspektiv. Flere studier brukte forskjellige typer modeller for å måle studenters selvregulering. Både Barnard, Lan, To, Paton og Lai (2009), Austring, Gaarskjær og Bille (2010), de Palo, Sinatra, Tanucci og Monacis (2012) brukte modeller innen læring for å måle selvregulering hos studenter.

I studien til Barnard et al. (2009) ble det brukt «The online self-regulated learning questionnaire» (OSLQ) for å sammenligne et blandet kurs og et e-læringskurs. Forfatterne ville teste om de fikk målt selvregulering ved hjelp av OSLQ. Det ble spurt om tidsbruk, selvevaluering, struktur i omgivelsene, oppgave strategier og måloppnåelse. I følge Barnard et al. (2009) kommer selv-regulerte prosesser til å spille en viktig rolle i både rene e-læringskurs og blandede kurs.

de Palo, Sinatra, Tanucci og Monacis (2012) brukte flere modeller for å undersøke forskjellene mellom studenter som fulgte et e-læringskurs og tradisjonell undervisning med henvisning til læringsprosesser som indre motivasjon, metakognisjon og læringsstrategier. De var inspirert av følgende modeller: cognitive style questionnaire (CSQ), Intrinsic motivation scale (IMS), Metacognition and self-regulated learning scale (MSLS), learning strategies scale

(LSS). Funnene bekreftet virkningen av å tilpasse læringsinnholdet etter studentenes kognitive stil i et e-læringsmiljø.

3.4 Internasjonale studier om motivasjon og e-læring

Motivasjon var tema i studien til Hu og Driscoll (2013) og motivasjonsfaktoren ble særlig fremhevet som en viktig faktor innen selvregulering. Formålet med studien Hu og Driscoll (2013) var å undersøke om opplæring i selvregulering via nettet ville påvirke studentene positivt i forhold til blant annet motivasjon når det gjelder verdi av oppgaver, mestring og selvtilfredshet. De fant ut at opplæring i selvregulering forbedret studentenes selvtilfredshet og utholdenhet.

Saba (2012) var i sin studie inspirert av en forskningsmodell hvor det ble fokusert på tre uavhengige variabler som kvalitet på systemet, bruker tilfredshet, selvregulert lærings atferd og e-lærings resultater. Ut i fra dette utarbeidet Saba (2012) seks hypoteser som ble testet på 809 studenter. Studentenes motivasjon var en av hovedfaktorene om kurset ble fullført og mangel på motivasjon ble knyttet til høyt frafall fra e-læringskurset.

I studien til Ushida (2005) var studentene med høy motivasjon positive til e-læring. I tillegg viste det seg at studenter som i utgangspunktet hadde en positiv motivasjon og holdning til å lære faget gjorde det bra på testene og deltok aktivt i forum i e-læringskurset.

Fryer, Nicholas Bovee og Nakao (2014) undersøkte hvordan motivasjon spilte en rolle i et blandet kurs. Studentene hadde to hovedgrunner for ikke å engasjere seg i et e-læringsstudie: oppgavene i kurset hadde ingen betydning og de hadde liten tro på seg selv.

3.5 Oppsummering av tidlige forskning

Jeg har nå presentert studier som har forsket på e-læring og studenter sett fra ulike perspektiv.

I første del gikk jeg igjennom norske studier som har undersøkt e-læring fra studenters perspektiv. Studiene viste at studentene er uenige om e-læring er positivt eller ikke.

Fleksibiliteten i e-læringskurs var det som ble fremhevet som mest positivt blant studenter, mens andre studier viste at studentene ikke klarte å håndtere denne fleksibiliteten. De vil

heller ha tradisjonelle undervisningsformer og være på skolen. Dette støttes også av

internasjonale studier jeg har gått igjennom. Internasjonale studier trakk frem at studentene

savnet kontakt med lærerne i et e-læringskurs og det var viktig at det var kvalitet i det faglige

innholdet i et e-læringskurs. Flere av disse internasjonale studiene har undersøkt studentenes selvregulering i et e-læringsmiljø. Selvregulering er noe som må læres og flere studier viste at studenter på høyere utdanning er svake på selvregulering. Studiene om selvregulering konkluderte med at det er viktig å ha selvregulering i e-læringskurs men vet ikke helt hvordan studentene skal lære seg dette. Motivasjon er en viktig faktor for å lykkes i et e-læringskurs. Dårlig motivasjon var en av årsakene til frafall i e-læringskurs. Studenter med positiv motivasjon både før og underveis i et e-læringskurs, gjennomførte bedre enn studenter med dårlig motivasjon. Som dette kapitlet har vist, har det ikke blitt gjort mange kvalitative studier innen e-læring og studenter i Norge. Derfor håper jeg min studie kan være et bidrag rundt debatten om e-læring og studenter.

4. Metode

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for valg av metode, vitenskapsteoretisk tilnærming, utvalg og forskningsdesign. Jeg vil også ha med vurdering av validitet, realibilitet og refleksivitet.

I metodelitteraturen skilles det mellom kvalitative og kvantitative metoder. I følge Thagaard (2013) søker kvalitative metoder å gå i dybde og vektlegger betydning, mens kvantitative metoder legger vekt på utbredelse og tall. I mitt prosjekt var jeg interessert i å finne ut mer om hvordan studenter reflekterer over og beskriver e-læring. Når en skal velge en metode, er det viktig å vurdere metoder som passer best for å få svar på undersøkelsens problemstilling. En kvalitativ metode kan brukes for å få svar på min problemstilling. Datainnsamlingen innen kvalitativ metode foregår gjerne ved hjelp av intervju eller observasjon, men kan også ha andre former som dokumentanalyse, videoopptak med mer. Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å gjøre rede for forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011). En forsker som bruker en kvalitativ metode vil prøve å forstå perspektivene til deltagerne, og retter blikket mot hverdagshandlingene i sin naturlige kontekst (Postholm, 2010). Hverdagshandlinger som Postholm bruker som begrep, kan sammenlignes med begrepet livsverden som Kvale og Brinkmann bruker (Kvale & Brinkmann, 2009). Hvordan skal en forsker greie å få innsikt i informantenes livsverden? Svarene er i følge Dalen (2011) avhengig av fenomenet som skal studeres, forskerens bakgrunn og informantenes tilgjengelighet. Jeg ønsket å sette meg mer inn i studentenes erfaringer og refleksjoner av å være med på et akademisk skrivekurs i Fronter. For å få innsikt i hvordan studentene har opplevd e-læringskurset, var jeg nødt til å få studentene til å fortelle meg om sine opplevelser og erfaringer. Ettersom jeg ønsket å undersøke studentenes subjektive opplevelse, ble det rimelig å velge en kvalitativ forskningsmetode med en fenomenologisk tilnærming. Jeg skal videre forklare fenomenologien.

4.1 Fenomenologi

Fenomenologien beskriver den meningen mennesket legger i opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (Postholm, 2010). Fenomenologien er basert på filosofien til Edmund Husserl fra år 1900. Den ble senere utviklet videre av Heidegger, Sartre og Merleau-Ponty (Kvale & Brinkmann, 2009). Opprinnelig var fenomenologien opptatt av opplevelsen og bevisstheten mens den ble senere opptatt av livsverden som ble utviklet av Husserl og Heidegger (Kvale & Brinkmann, 2009). Livsverden inkluderer personens opplevelse av sin

hverdag og hvordan vedkommende forholder seg til denne. Kvale og Brinkmann (2009, s. 48) skriver slik: «det kvalitative forskningsintervju forsøker å forstå verden fra intervjupersonenes synspunkt, utfolde meningen i folks opplevelser, avdekke deres livsverden, før det gis vitenskapelige forklaringer». I fenomenologien er det individet som er utgangspunktet. Fokuset er å gripe enkeltmenneskets opplevelse mens forskeren prøver å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider (Postholm, 2010). I min studie er jeg opptatt av å se på studentenes erfaringer og opplevelser av fenomenet e-læring det vil si en fenomenologisk metode. Et livsverden intervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra perspektivene til personene som er med på intervjuet. Et slikt intervju har som mål å få beskrivelser av intervjupersonens livsverden. Spesielt fortolkningen av meningen med fenomenene som blir beskrevet er viktige (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne formen for intervju ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men med et profesjonelt intervju som formål.

4.2 Gruppeintervju

I dette prosjektet har jeg valgt å bruke gruppeintervju.

Krueger og Casey (2009) har listet opp noen kategorier om hva som karakteriserer et gruppeintervju:

- Gruppeintervju involverer mennesker
- Menneskene sitter inne med spesielle karaktertrekk
- Gruppeintervju gir kvalitative data
- Gruppeintervju har en fokusert diskusjon.

Hvis det er fenomener med felles erfaringer, holdninger eller synspunkter som skal utforskes, passer gruppeintervju bra. En av fordelene med gruppeintervju er at det sitter flere sammen og diskuterer det samme tema. Det fanges opp flere oppfattelser og refleksjoner i samme intervju, og dette vil sannsynlig føre til flere spontane svar enn et individuelt intervju (Tjora, 2012). Tjora (2012, s. 123) skriver også at «ettersom deltagerne stimulerer hverandre er det muligheter for å få frem mange aspekter av deltagerens opplevelser av fenomenet det snakkes om». I tillegg vil opplevelsen fra gruppeintervjuet være kilde til nye tanker og refleksjoner (Tjora, 2012). Ved et gruppeintervju brukes det en eller flere moderatorer og det er moderators oppgave å sørge for at alle deltagerne kommer til orde og ikke minst styre hvilke spørsmål som stilles. Det er flere ulemper ved å bruke gruppeintervju, en av disse er

utfordringen med å få samlet nok deltagere og få satt sammen gode grupper. En annen utfordring er den sosiale interaksjonen mellom deltagerne i gruppen. Ofte er det slik at det er noen snakker mer enn andre og det er alltid noen som ikke vil si sin mening om fenomenet. Dette kan føre til at sensitive, avvikende og kritiske synspunkter ikke kommer godt nok frem. Andre utfordringer ved denne metoden er at forskeren kan oppleve det som vanskelig å følge samtalen og samtidig holde tråden underveis i intervjuet. Jeg vurderte innvendingene mot gruppeintervjuer kontra individuelle intervjuer. I mitt prosjekt er jeg interessert i å finne ut studenters beskrivelser av og refleksjoner over et e-læringskurs i akademisk skriving. Ettersom det akademiske skrivekurset er et nytt kurs, ville jeg ha frem studentenes oppfatninger, ideer og meninger. I tillegg ønsket jeg å undersøke om studentene hadde tanker om endringer som eventuelt kunne gjøre e-læringskurset bedre, og senere gjøre noe med disse endringene i nytt kurs. Mitt ønske var at intervjuene skulle medvirke til en god dialog og refleksjon rundt det akademiske e-læringskurset. Individuelle intervju ville antagelig gitt meg mer kunnskap om hva den enkelte student syntes og mente om kurset. På den andre siden så var en kollektiv betydning om e-læringskurset viktig for å foreta endringer og ikke minst hvordan. En diskusjon og utveksling av synspunkter ble viktigere enn at alle skulle svare på enkelt spørsmål.

4.3 Utvalg

Jeg valgte å intervju 27 studenter ved en utdanning på Høgskolen i Østfold, som alle hadde deltatt på det akademiske skrivekurset på Fronter. Ved utdanningene på Høgskolen i Østfold blir studentene delt inn i basisgrupper med 6-8 studenter, som alle har sin egen veileder. Jeg fikk tilgang til en liste med en oversikt over basisgruppene med navn på alle studentene. Samtidig fikk jeg tilgang til timeplanene til studentene, slik at det ble enklere for meg å foreslå tidspunkter for gjennomføring av gruppeintervjuer. Det var i utgangspunktet meningen å foreta et strategisk utvalg i samarbeid med studieleder ved den utvalgte utdanningen som skulle trekke basisgrupper. Et strategisk utvalg vil si å velge deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er i strategisk i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2013). I dette tilfellet var utvalget alle studenter som hadde gjennomført e-læringskurset. Jeg kontaktet studentene på mail og ga beskjed på Fronter om at aktuelle basisgrupper måtte sjekke mailen sin. I tillegg fikk jeg tid i en klassens time på studiet til å informere om prosjektet mitt, og informerte om hvilke basisgrupper som hadde blitt valgt ut. Ettersom jeg fikk tilbakemeldinger fra basisgrupper om at det ikke passet, valgte jeg å trekke nye grupper selv og tok kontakt med nye basisgrupper via mail. Med en ny runde med dårlig respons fra

studentene sendte jeg sms til den første studenten som stod oppført i basisgruppe og da fikk jeg tilbakemeldinger. Jeg fikk til slutt avtalt gruppeintervju med til sammen 5 basisgrupper. I metodelitteraturen om gruppeintervju er det ikke noe fasit på antall grupper som bør intervjues. Antall gruppeintervju kan variere alt fra seks til over femti grupper (Malterud, 2012). I kvalitativ forskning begrunner forskerne sitt valg av antall grupper ut i fra «metning». I følge Thagaard (2013) vurderes størrelsen på utvalget basert på «metningspunkt» som betyr at det ikke dukker opp nye aspekter under intervjuene. Det er innholdet i intervjuene som er viktige og ikke antall deltagere.

4.4 Intervjuguiden

I en kvalitativ undersøkelse anbefales det å utarbeide en intervjuguide som kan fungere som en sjekklister for å være sikret at alle relevante temaer er dekket (Postholm, 2010). I følge Malterud (2012) skal det være nøye sammenheng mellom studiens problemstilling og intervjuguide. En av de mest brukte framgangsmåtene ved et intervju er det halvstrukturerte intervjuet, hvor det på forhånd har blitt laget en del spørsmål rundt temaet. Det bør være åpne svaralternativer ettersom ja/nei spørsmål er lite egnet for å oppnå ny kunnskap. Uansett skal ikke en intervjuguide være styrende under et intervju og spesielt ikke under gruppeintervju. I et gruppeintervju er det viktig at samtalen flyter lett. Temaene i intervjuguiden⁴ er inspirert av Tsais e-læringsmodell med fokus på e-læringsstrategier (Tsai, 2009). I tillegg har studentene blitt spurt om hva de synes om oppbyggingen og innholdet av det akademiske skrivekurset. Samtidig var kursansvarlige interessert i å få tilbakemeldinger på både innholdet og oppbyggingen av kurset, så en del av spørsmålene i intervjuguiden bærer preg av dette. I ettertid ser jeg at jeg ikke hadde nok teoretisk kunnskap når det gjaldt utformingen av spørsmålene i intervjuguiden. Underveis ved skriving av oppgaven har jeg opparbeidet meg mer kunnskap om kognitiv teori og spesielt metakognisjon. Det var under analysen at jeg oppdaget at jeg ikke hadde fått svar på det jeg egentlig lurte på. I intervjuguiden spør jeg studentene om metakognitive ferdigheter, men ser at det jeg har spurt studentene om er spørsmål som gjelder motivasjon og holdninger.

4.5 Gjennomføring av intervjuene

Jeg hadde på forhånd lest meg opp om gruppeintervju (Krueger & Casey, 2009; Malterud, 2012), men jeg var klar over at det som står i litteraturen kan oppleves annerledes i intervjusituasjonen. Jeg brukte et møterom på Høgskolen i Østfold - studiested Fredrikstad

⁴ Se vedlegg 2

hvor det var tilgang til pc og prosjektor. Ettersom det var en stund siden studentene hadde vært gjennom kurset på Fronter, hadde jeg kurset oppe på et lerret slik at det skulle bli lettere for studentene å tenke tilbake på bruk av kurset. Jeg ønsket velkommen og takket deltagerne for at de hadde tatt seg tid til å være med på gruppeintervjuet. Videre informerte jeg kort om bakgrunnen for prosjektet og intervjuene. Deltagerne satt rundt et bord hvor alle hadde øyekontakt med hverandre. Det ble delt ut informasjonsskriv med samtykkeerklæring⁵ til alle deltagerne på kurset. Båndopptaker ble brukt under alle fem gruppeintervjuene. Jeg startet intervjuene med å si at jeg håpet at studentene skulle snakke mest mulig sammen, og jeg skulle stille spørsmål når det var naturlig. Det som skiller gruppeintervjuer fra individuelle intervjuer er potensialet for samhandling mellom deltagerne. Målet med intervjuene var at samhandlingen skulle flyte naturlig for alle deltagerne, men jeg opplevde at det i alle fem gruppeintervjuene var to-tre deltagere som snakket mest. Utfordringen for meg som moderator, var å få alle deltagerne til å si noe, og jeg prøvde å stille oppfølgingsspørsmål hvor jeg bevisst spurte tause deltagere. Under det første intervjuet jeg gjennomførte ble det ofte en stillhet blant studentene som førte til at jeg hastet videre til neste spørsmål. Dette justerte jeg ved de påfølgende intervjuene ved at jeg lot det være stille slik at studentene fikk tid til å tenke ut hva de skulle svare under intervjuet. På forhånd var jeg opptatt av at deltagerne skulle snakke så fritt som mulig under intervjuene. Studentene hadde en tendens til å komme inn på temaer som ikke berørte temaer hentet fra intervjuguiden. For ikke å avbryte studentene fikk de lov til å snakke seg ferdig før jeg stilte nye spørsmål. Intervjuene varte fra 30 minutter til 60 minutter.

4.6 Fra tale til tekst

4.6.1 Transkribering

Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2009). Ettersom jeg brukte lydopptaker ble intervjuene overført direkte til min egen datamaskin. Intervjuene ble utført med noen ukers mellomrom og jeg startet med transkriberingen av det første intervjuet så raskt som mulig etter gjennomføring av intervjuet. Intervjuene ble utført på tre uker, og dette førte til at de andre intervjuene ble transkribert etter hvert som jeg var ferdig med de enkelte transkriberingene. Ved transkriberingen har jeg prøvd å beholde betydningen av deltagerens svar og ikke endret meningen. Streng transkribering kan bidra til at reliabiliteten styrkes i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009).

⁵ Se vedlegg 1

Etter å ha transkribert alle gruppeintervjuene, startet organiseringen og analysen av det transkriberte materialet. Jeg satt igjen med 80 sider etter transkriberingen. Det er ikke en bestemt analysemetode som anbefales ved gruppeintervju. Ettersom jeg i min problemstilling er ute etter studentenes beskrivelser av og refleksjoner om et akademisk skrivekurs, kunne en fenomenologisk analyse ligge til grunn.

4.6.2 Fenomenologisk analyse

Det er viktig at analysen blir gjennomført på en grundig måte slik at andre senere kan se hvilke valg forskeren har gjort underveis i analysen. Malterud (2011, s. 91) sier følgende: «Analysen skal bygge bro mellom rådata og resultater ved at materialet blir organisert, fortolket og sammenfattet. Med utgangspunkt i problemstillingen stiller vi spørsmål til materialet. Svarene er de mønstrene og kjennetegnene som vi gjennom systematisk kritisk refleksjon kan identifisere og gjenfortelle.» I analysen til gruppeintervju kan en velge å sammenfatte utsagn fra den enkelte deltager eller å sammenfatte utsagn fra hver gruppe som analyseenhet. Ved å velge et individperspektiv i analysen vil det antagelig mangle materiale til rådighet fra hver person og det vil være vanskelig å se konteksten (Malterud, 2012). Ved å velge å sammenligne gruppene kan en få se likheter og forskjeller mellom gruppene. I følge Malterud (2012) er den mest vanlige analysestrategien ved gruppeintervju å foreta en slags tematisk analyse som problemstillingen omfatter. I fenomenologien er det særlig Giorgis fenomenologisk analyse som blir nevnt som en nyttig analysemetode. Malterud (2011) har utarbeidet en «systematisk tekstkondensering», som er en modifisert versjon av «Giorgis fenomenologiske analyse». Malterud framstiller analysen som godt egnet for deskriptiv tverrgående analyser av fenomener for utvikling av nye beskrivelser og begreper (Malterud, 2011). Jeg valgte å bruke Malteruds analyse-metode, for denne analysen er lett å forstå og den er beskrevet på en god måte. Malterud (2011) viser til «Giorgis fenomenologiske analyse» når hun ser analysens fire trinn; å skaffe seg et helhetsinntrykk, å identifisere meningsdannende enheter, å abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannende enhetene, og å sammenfatte betydningen av dette.

Danne et helhetsinntrykk

Jeg leste igjennom materialet i sin helhet, for å få en sammenheng og en oversikt over intervjuene. Etter gjennomlesningen hadde jeg tenkt ut noen foreløpige temaer og disse ble navngitt.

Fra tema til koder

I dette trinnet ble alle intervjuene lest på nytt. For å få en oversikt over datamaterialet ble dataprogrammet NVivo 10 brukt til å organisere og tilrettelegge dataene. Det er viktig å være klar over at et dataprogram kan lette analysen med å legge inn transkripsjonene, men på ingen måte erstatte en fullstendig analyse. Dataprogrammet kan muliggjøre operasjoner som å skrive notater, skrive inn tanker, foreta ordtelling og å lage grafiske fremstillinger (Kvale & Brinkmann, 2009). De fem gruppeintervjuene ble lagt inn i «sources» i NVivo 10. Jeg gikk igjennom hvert intervju og laget NODES til forskjellige temaer i intervjuene. Målet var å sitte igjen med meningsbærende enheter. Her velger vi ut tekst som har med seg kunnskap om et eller flere av temaene fra første trinn (Malterud, 2011). De meningsbærende tekstene var både korte og lange sitater. Jeg var opptatt av at det i denne prosessen ble tatt med for mye enn for lite tekst. Kodene ble lest på nytt for å finne ut hva studentene egentlig formidlet. Etter første gjennomgang satt jeg igjen med 45 NODES, men etter en systematisering hadde jeg til slutt 18 hoved NODES. På dette stadiet er det i følge Malterud (2011) viktig å vurdere om kodene representerer fenomener som ligner på hverandre. Som forsker er det viktig å ha et reflektert forhold til hvilke temaer vi velger. Vi må plassere koder og temaer som er like og ulike. Gjennom kodearbeidet utviklet jeg mine grunnregler for dekontekstualisering av materialet. Det vil si at vi organiserer og sorterer våre data i kodegrupper etter tema og koder, for så å gruppere de meningsbærende enhetene vi har i materialet (Malterud, 2011).

Fra kode til mening

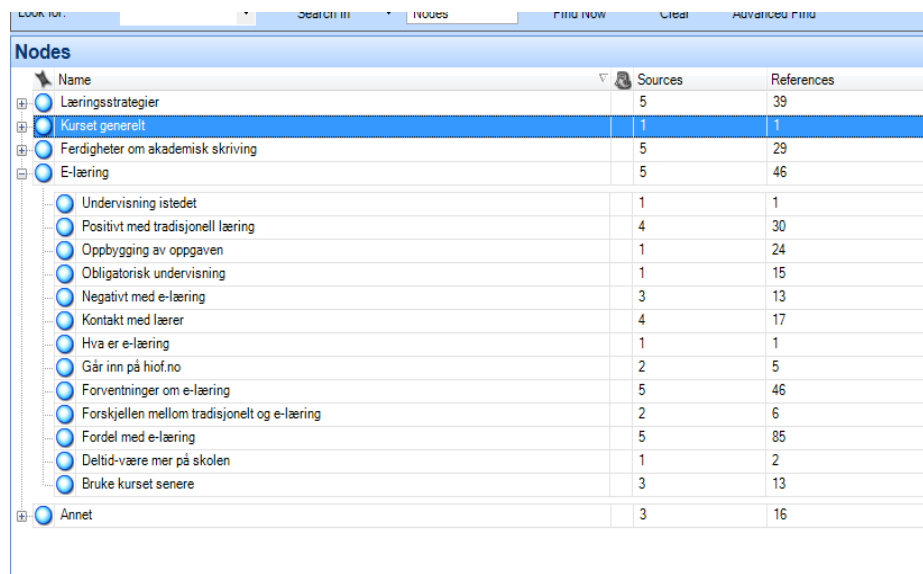
I det tredje analysetrinnet skal kunnskapen fra andre analysetrinn abstraheres ved å finne og kode de meningsbærende enhetene (Malterud, 2011). De forskjellige kodene var ikke en enhetlig gruppe, men bestod av forskjellige varianter innenfor samme tema. Ved lesingen av de meningsbærende enhetene var målet å se likheter og mønstre som videre ble sortert inn i sub grupper. Jeg valgte ut episoder, beskrivelser og refleksjoner som ga meg svar på mine forskningsspørsmål. De meningsbærende enhetene var nå fordelt på fem kodegrupper med flere sub grupper. I dette stadiet har vi redusert våre data til et dekontekstualisert utvalg av sorterte meningsbærende enheter (Malterud, 2011). I analysen til Giorgi anbefales det å gå igjennom hver enkelt meningsbærende enhet i hver kodegruppe for så å skrive om det konkrete innholdet til abstrakt mening. Med et stort materiale anbefaler Malterud (2011) å arbeide videre med den enkelte kodegruppen som enhet. I en kodegruppe ligger det forhåpentligvis et rikt og relevant materiale. I en systematisk tekstkondensering blir det laget

et kondensat det vil si et kunstig sitat (Malterud, 2011). Her følger vi en systematisk framgangsmåte for å fortette innholdet.

Fra kondensering til beskrivelser og begreper

I fjerde og siste analysetrinn er målet å sette bitene sammen igjen – rekontekstualisere (Malterud, 2011). Her skal vi samle det vi har funnet i form av å gjengi det som kan legge grunnlag for nye beskrivelser og begrep. Gjengivelsen skal i følge Malterud (2011) formidles på en måte som er lojal i forhold til deltagerens stemmer. Vi starter med å samle kunnskapen fra hver enkelt kodegruppe. Med støtte i den kondenserte teksten og utvalgte sitater, ble det laget en analytisk tekst for hver kodegruppe (Malterud, 2011). Mitt materiale skal formidle min problemstilling. Hver gruppe får sitt eget avsnitt, og her kan det brukes uttrykk fra de meningsbærende enhetene.

Eksempel på bruk av Noder i NVivo



Name	Sources	References
Læringsstrategier	5	39
Kurset generelt	1	1
Ferdigheter om akademisk skriving	5	29
E-læring	5	46
Undervisning istedet	1	1
Positivt med tradisjonell læring	4	30
Oppbygging av oppgaven	1	24
Obligatorisk undervisning	1	15
Negativt med e-læring	3	13
Kontakt med lærer	4	17
Hva er e-læring	1	1
Går inn på hiof.no	2	5
Forventninger om e-læring	5	46
Forskjellen mellom tradisjonell og e-læring	2	6
Fordel med e-læring	5	85
Deltid-være mer på skolen	1	2
Bruke kurset senere	3	13
Annet	3	16

4.7 Prosjektets troverdighet

4.7.1 Validitet

Validitet blir knyttet til tolkningen av data og handler om gyldigheten av de tolkninger forskeren har kommet frem til (Thagaard, 2013, s. 204). Validitet viser om en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). Validitet deles i intern og ekstern validitet. Intern validitet sier noe om hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en bestemt studie. Ekstern validitet knyttes til hvordan den forståelsen som utvikles innenfor en

studie, også kan være gyldig i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Når man bruker intervju som en metode, er det flere forhold som bør knyttes opp mot validitet. Dalen (2011) nevner validitet i forhold til forskerrollen, forskningsopplegg, datamaterialet, tolkninger og hvilken analyse som har blitt brukt. Min rolle som forsker vil bli behandlet senere i kapittelet. Jeg har redegjort for trinnene i forskningsprosessen. Under intervjuene brukte jeg lydopptaker av god kvalitet. Ved å bruke NVIVO har jeg fått bearbeidet intervjumaterialet på en transparent måte. I følge Dalen (2011) kan slike dataprogram styrke forskerens muligheter til å sjekke eget datamateriale og dette har bidratt til å styrke validiteten. Tolkingsvaliditet ser på om det er samsvar mellom meningen bak uttalelsene til deltagerne og forskerens tolkning og beskrivelser av uttalelsene. En betingelse for senere fortolkning er at det finnes valide, rike og fyldige beskrivelser fra deltagerne (Dalen, 2011). For å sørge for dette, har jeg prøvd å gjøre en grundig og nøyaktig transkribering av materialet. Teoretisk validitet dreier seg om de begreper, mønstre og modeller forskeren bruker for å gi oss en teoretisk forståelse av de fenomenene som studien handler om (Dalen, 2011). Jeg har på best mulig måte prøvd å møte deltagerens utsagn uten fordommer selv om det er vanskelig da jeg har forforståelse av det jeg skal undersøke. Det er flere utfordringer som har dukket opp underveis i forhold til å sikre validitet i studiet mitt. Særlig bruk av gruppeintervju ga meg noen utfordringer. Gruppedynamikken er noe som blir sett på som en viktig faktor ved bruk av gruppeintervju. Som moderator var jeg opptatt av ikke å styre gruppen for mye. Det første intervjuet er preget av at jeg er usikker i rollen som intervjuer for en gruppe, men dette ble justert i de andre gruppeintervjuene. I ettertid ser jeg at det å være moderator i gruppeintervju er en teknikk som krever mye trening. Validiteten vil øke når det benyttes gode moderatorer under gruppeintervjuer.

4.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet har tilknytning til om forskningen har blitt utført på en pålitelig og betryggende måte slik at en annen forsker kan gjøre de samme undersøkelsene for å komme til samme resultat (Thagaard, 2013). Videre skriver Thagaard (2013) at forskeren må argumentere for reliabilitet ved å forklare hvordan dataene er blitt utviklet gjennom prosessen. Dette vil si å beskrive hvordan disse har blitt samlet inn og hvordan de er analysert. Ved intern reliabilitet må forskeren være konkret og spesifikk ved rapporteringen av hvordan data har blitt samlet inn og hvordan dataene har blitt analysert (Thagaard, 2013). Under kapitlene gjennomføring av intervjuene og analyse av intervjuene har jeg sørget for at reliabiliteten har blitt overholdt. Jeg har beskrevet hvordan intervjuene ble gjennomført og jeg har foretatt en grundig analyse

basert på en fenomenologisk tilnærming. Under avsnittet om hvordan jeg valgte ut deltagere til studien nevnte jeg at det var en del problemer med å få tak i studenter. Jeg har stilt meg spørsmål om studentene som var med på studien er representative for de som var med på det e-læringskurset? Sa studentene ja for å være å være snille mot meg eller hadde de lyst til å dele erfaringer de hadde med kurset med meg? Andre viktige argumenter for reliabilitet er at forskeren også reflekterer hvordan relasjonen til deltagerne i forskningsprosjektet har vært. Dette vil bli beskrevet senere i dette kapitlet. Ved å bruke lydopptaker fikk jeg muligheten til å legge frem direkte sitater. Tjora (2012) påstår at reliabiliteten blir styrket når deltageres stemme kommer synlig frem for leseren.

4.7.3 Refleksivitet

I kvalitativ metode er det viktig å legge vekt på refleksivitet. Å ha refleksivitet vil si å ha en forståelse over sin rolle som forsker i forhold til forskningsprosessen. Validiteten styrkes ved å drøfte forskerrollens betydning for studien. Det finnes to typer refleksivitet; personlig refleksivitet og epistemologisk refleksivitet (Willig, 2013). Personlig refleksivitet innebærer å reflektere over hvilken måte våre verdier, erfaringer, interesser, trosoppfatninger, politiske forpliktelser, målsettinger osv. har formet forskningen. Den ser også på hvordan forskningen har påvirket oss og muligens forandret oss som forskere (Willig, 2013). Epistemologisk refleksivitet krever at vi som forskere stiller spørsmål som: Hvordan har problemstillingen blitt definert og har dette begrenset hva som har blitt funnet? Hvordan har utformingen av studie og analysen konstruert dataene og funnene? Kunne problemstillingen ha blitt utforsket på en annen måte? (Willig, 2013) Et viktig bidrag for å styrke validiteten er å se på min rolle som forsker. Som forsker har vi alltid en forforståelse og tilknytning til fenomenet som skal studeres. Forforståelse i dette tilfellet kan sammenlignes med personlig refleksivitet. Det kan være meninger og oppfattelser vi har på forhånd til fenomenet som vi skal studere (Dalen, 2011). Forforståelsen er i følge Malterud (2011) den ryggsekken vi bringer oss med inn i forskningsprosjektet, før prosjektet starter. Det kan være nyttig å tenke på forhånd hvilke forhold som styrer min rolle som forsker. Mye av min forforståelse kommer frem i innledningen hvor jeg skriver om bakgrunnen for hvorfor jeg valgte problemstillingen. Jeg har de siste årene blitt mer og mer interessert i potensialet til e-læring. I tillegg er det viktig å trekke fram at jeg og tre andre har vært med på å utforme det akademiske skrivekurset i Fronter ved Høgskolen i Østfold. I og med at jeg har vært med å utforme kurset kunne dette ha ført til at studentene ikke var ærlige under gruppeintervjuene. Samtidig opplevde jeg at studentene var ærlige, og flere av gruppeintervjuene tok opp temaer som misnøye med

undervisningsopplegg og studieplaner som de nok ikke hadde tatt opp hvis jeg hadde vært lærer og hadde hatt mye undervisning for studentene. For at validiteten skal styrkes er det viktig at min egen forforståelse ikke påvirker forskningsarbeidet. Viktige elementer rundt forforståelsen kan være spørsmålene jeg stilte under intervjuet og hvordan jeg stilte dem. Studentene virket negative til e-læringskurs og e-læring generelt. Jeg følte at flere av gruppene endret mening underveis, og ble mer positive til e-læring. Dette kan bety at studentene endret holdning underveis på grunn av at de egentlig ikke har tenkt over fenomenet tidligere, men ble mer positive under intervjuet da de fikk tenkt seg om. Min forståelse kan også ha påvirket dem. Jeg er positiv til at det bør være flere fleksible utdanninger på høyere utdanning. Og når jeg selv har vært med å lage et e-læringskurs kan dette har ført til at studentene ble mer positive fordi jeg var positiv selv. I tillegg er det viktig at forforståelsen ikke påvirker min tolkning og forståelsen av fenomenet. Under analysearbeidet var det avgjørende at jeg satt min egen forforståelse til side slik at materialet ble analysert på en god måte.

4.8 Etiske hensyn

I følge Dalen (2011) stiller samfunnet krav om at all vitenskapelig aktivitet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper. Personopplysningsloven som ble innført i 2001 krever at det er meldeplikt for prosjekter som omhandler informasjon om personer (Dalen, 2011). Det er tre områder som det er viktig å se nærmere på når det gjelder forskningsetiske retningslinjer. Deltagere har krav om informert og fritt samtykke. De har også krav om å bli informert om hva som det skal forskes på og de har krav om konfidensialitet (Dalen, 2011). For å sikre at prosjektet mitt ble utført på en riktig måte, ble en søknad sendt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). I søknaden ble oppgavens tema, metode beskrevet. I tillegg ble et informasjonsskriv og samtykkeerklæring til studentene lagt ved i søknaden. Prosjektet ble godkjent av NSD.⁶ Jeg har ivaretatt informasjonen til deltagerne ved å sørge for at de fikk et informasjonsskriv om prosjektet og at alle deltagerne måtte fylle ut et samtykkeskjema. Det har vært viktig å opprettholde deltagerens anonymitet og konfidensialitet i dette prosjektet. Gjennom anonymisering av materialet i transkriberingsprosessen har all gjenkjennbare data blitt slettet. Studentene nevnte blant annet læreres navn og disse er ikke blitt tatt med i transkriberingen.

⁶ Se vedlegg 3

5. Analyse og funn

I dette kapitlet skal jeg presentere de empiriske data fra gruppeintervjuene. Med et stort og omfangsrikt materiale har jeg vært nødt til å trekke ut de dataene som belyser problemstillingen og forskningsspørsmålene i oppgaven. I analysen har jeg tatt utgangspunkt i hovedtemaer både fra intervjuguiden og fra kodingen av materialet. Jeg har delt temaene inn etter forskningsspørsmålene:

Hvilken motivasjon har studentene til e-læringskurset?

Bruker studentene selvregulerings strategier i e-læringskurset

Foretrekker studentene tradisjonell undervisning, e-læring eller begge deler?

I intervjuene blir deltagerens meninger fremstilt som sitater. Dalen (2011) trekker frem tre typer sitater som bør letes etter:

- sitater som fanger opp det essensielle
- sitater som kan stå som eksempel for mange
- sitater som forekommer sjelden

I tillegg er det flere måter å arbeide med sitater på. En ofte brukt metode for å finne sitater er å bruke den tematiske metoden. Den tematiske metoden går ut på at forskeren finner sitater som forklarer de aktuelle temaene. I min utvelgelse av sitater har jeg funnet sitater som passer forskningsspørsmålene mine, og jeg har også tatt med sitater som viser motsetninger.

5.1 Motivasjon til e-læring

Jeg vil først presentere noen utsagn som beskriver studentenes motivasjon for å være med et e-læringskurs. Dette sa studentene:

«Det ble veldig sånn stress greie på slutten så jeg tror mange følte at man måtte på slutten for det var mange som ikke hadde tid til det før.»

«Vi gjorde det fordi vi måtte, men så ser vi at når det er eksamen så er det et krav. Da er det.. da må gjennom det. Så litt begge deler fordi du har lyst til å stå på eksamen.»

Så er det noe med at det ble forklart slik at den kan dere jobbe med det slik dere vil så var det en frihetsfølelse fordi jeg må si at det er ikke alltid så gunstig å være så mange timer på skolen. Så kan man heller komme hjem, spise litt og på en måte sette deg ned med en kaffe å jobbe med det i ditt tidsskjema og det er veldig, veldig behagelig altså så jeg føler at jeg får mer ut av det.»

Studentene beskrev at de ikke var særlig motiverte for å sette i gang med e-læringskurset. Noen syntes kurset var kjedelig og klaget på tidspunktet kurset startet opp. Flertallet av studentene påpekte at et e-læringskurs på toppen av all annen undervisning var et stressende moment. I tillegg var det en del studenter som var misfornøyde med oppbygging og gjennomføring av studiet, og dette gjenspeilet seg i en del negative kommentarer om studiet. Det var noen studenter som var litt motiverte for å sette i gang med et e-læringskurs. Mye av motivasjonen til studentene var at e-læringskurset var obligatorisk og at de følte at de måtte gjennomføre kurset. De motiverte studentene trakk fram at de syntes det var kult, genialt og det var greit med noe annet enn bare forelesninger. Samtidig forsto studentene alvoret i at det var nødvendig å lære seg å skrive akademisk.

Jeg spurte studentene om de hadde meninger om testene som var laget i kurset. Studentene beskrev det slik:

«Synes det var fint det med at det var en pretest, at man på en måte fikk prøvd seg litt først da, for å se hva man egentlig kunne. For det er ganske motiverende at man på en pretest for en masse feil da. Så er det er mer motiverende å lese, men så kan det jo være motsatt at får man mye riktig så tenker man at dette klarer jeg.»

«Jeg likte spørsmålene jeg. De likte jeg fordi da ble du minnet på det. Hvis du hadde mange feil fordi du måtte ha det så og så mange riktig for å få det godkjent så måtte du jo kunne svarene for å få det godkjent. Da var det bra.»

Testene i kurset var noe alle deltagerne hadde gått igjennom og hadde en mening om. Flere av studentene syntes det var gøy å ha tester og mente at testene var en motivasjonsfaktor for videre arbeid med kurset. Studentene fikk en pekepinn på hvordan de lå an i forhold til å ha kjennskap og kunnskap om akademisk skriving. De trakk også fram at de kunne ta testene flere ganger. Det ble fastslått at de likte at testene var bygget opp med en pretest slik at de

kunne få prøvd seg litt først for å se hva de kunne. Mange av studentene hadde kun tatt testene og ikke lest innholdet i kurset.

5.2 Selvregulering (tid og strategi)

Jeg ville finne ut om studentene satte av tid til kurset og om de hadde en slags plan eller strategi på å gå igjennom kurset. Studentene svarte slik:

«Jeg tok alt på en gang og en time.»

«Jeg så på alt. Ellers så er jeg redd for å gå glipp av noe»

«Jeg fulgte rekkefølgen fordi da har jeg for det første mer oversikt over hva jeg har gjennom. Det er jo i den rekkefølgen som oppgaven skal skrives sånn cirka i hvert fall eller det er oversiktlig da»

«Jeg fulgte ikke sånn steg for steg, det gjorde jeg faktisk ikke men det blitt at jeg tok kanskje problemstilling og så var jeg plutselig nede på kilder. Men det var vel egentlig hovedgreia at jeg ventet med den hvordan skrive en tekst til slutten.»

I forhold til tid, viste funn at flestparten av studentene ikke prioriterte e-læringskurset. Flere av studentene raste og hastet igjennom kurset, og brukte kort tid på å gjennomføre kurset. Det var delte erfaringer hvorvidt de fulgte en strategi eller ikke. Flestparten av studentene gjennomgikk kurset helt tilfeldig, mens noen få studenter hadde en plan eller strategi på hvordan de gikk igjennom kurset.

Studentene ble spurt hva de synes om tidspunkt for når kurset ble introdusert i studiet. Slik svarte noen av studentene:

«Med engang vi begynte på HIØ så skulle vi ha hatt det så hadde det vært nyttig.»

«Enda en sånn time sink som ble lagt inn i forløpet vårt. Så jeg følte nesten akademiske skrivekurset skulle ha kommet på sett og vis... det skulle vært intro. tidlig og så skulle det på en måte møtt det igjen i andre året eller nå for nå har vi landet mer fikk jeg følelsen av. Selv

om vi skrev masse oppgaver og sånn ting i starten. Det er uten tvil hadde vi hatt bruk for det, men jeg føler at akademisk skrivekurs er bedre senere. For da har jeg mer bruk for det for da må jeg omstille hjernen på at jeg ikke går på videregående lenger. Jeg går på høgskolen, på høyere nivå. Det er høyere ting du skal prestere, du leser mer akademisk. Du blir flinkere til å formulere deg akademisk.»

Når det gjaldt tidspunkt for når e-læringskurset ble satt i gang, fikk vi tilbakemeldinger om at kurset kom for sent i gang. Samtidig var det noen studenter som ville ha det senere fordi de fikk så mye informasjon i oppstarten av studiet og det var mye å sette seg inn i.

Jeg var interessert i å se om studentene hadde en strategi eller plan på gjennomføring av kurset. Studentene svarte på denne måten:

«Jeg fulgte rekkefølgen fordi da har jeg for det første mer oversikt over hva jeg har vært gjennom det er jo i den rekkefølgen som oppgaven skal skrives sånn cirka i hvert fall eller det er oversiktlig da.»

«Jeg tok ikke i den rekkefølgen. Jeg hoppet inn og ut etter hvis det var noe som på en måte virket enklere eller det var litt mindre tekst på. Det spørres hvor mye tid jeg hadde. Det jeg visste jeg kom til å sitte lite granne med, da sparte jeg det til da jeg hadde litt ekstra tid til å sitte og gruble litt. Så jeg hoppet frem og tilbake og måtte sjekke om det var 100 % på ting og alt sånn. For å være sikker på at jeg tatt opp riktig på alt.»

Det var ikke mange av studentene som hadde en plan eller en strategi for hvordan de skulle bruke kurset. Flere av studentene startet på toppen og gikk nedover mens noen valgte tilfeldig hvilket innhold de startet med.

5.3 Internettferdigheter

På spørsmål om det var nødvendig å ha gode internettferdigheter for å gjennomføre et nettkurs, svarte studentene slik:

«Jeg er veldig dårlig på nettet, jeg bruker nettet så mye jeg kan. Der er enkelt og trygt og hvis det hadde vært lagt opp litt mer logisk for mitt hode så tror jeg det hadde spart meg irritasjon.»

«Det er ganske enkelt sånn, man trykker jo på det. Det er veldig simpelt på en måte. Det er jo det.»

Her var nesten alle studentene enige om det ikke trengtes noen spesielle avanserte internettferdigheter, og dessuten mente de at det er et krav å kunne bruke internett på høyere utdanning. De syntes kurset var enkelt fordi det var bare å trykke på lenkene og ting fungerte. Noen studenter nevnte at de hadde hørt at noen av de «eldre» studentene synes det var litt komplisert.

Underveis i intervjuene dukket det opp at studentene ikke var fornøyd med å bruke Fronter i studiehverdagen deres. Dette svarte studentene:

«Jeg synes det å gå fra It's learning til Fronter, det var veldig overgang. Jeg husker at jeg var så sinna på Fronter at det var nesten at pc' en gikk ut av vinduet. Jeg fant jo ingenting. Det var helt håpløst. Så det er et veldig rotete system men når du kommer inn i det kan jeg det.»

«Dere kunne kanskje ha brukt en egen nettside?»

«Vi har nesten et forum på Facebook. Vi har en egen gruppe så alt ble egentlig spurt om der før du går videre ettersom vi får generelt dårlige svar der da. Så da er det bedre å finne det ut selv.»

Studentene sa de ikke brukte Fronter, men heller foretrakk Facebook. Og hvis de brukte Fronter, sjekket de ikke der hver dag, fordi det er kun undervisningsplanen som lå på Fronter. De mente også at Fronter er et rotete system. De ville heller foretrekke at kurset er på nett uten innlogging.

5.4 Holdninger og fordeler med e-læring

Studentene ble spurt om hva de syntes om e-læring. Her er hva de svarte:

«Jeg rakk ikke å få noen store forventninger. Jeg skjønnte at jeg måtte gjennom det.»

«Men det er det at det var i begynnelsen av studiet også. At vi var nye og alt var nytt. Masse informasjon og så skal du plutselig gå igjennom et kurs så blir ting veldig overveldende og hvordan skal vi få plass til det. Man har jo litt problemer med å finne fram, hvor skal vi være, hva skal vi lese så alt er kaotisk.»

«På slutten ble det sånn panikk, bli ferdig og få gjort det. Få gjennomført det.»

«Jeg synes det var spennende samtidig som jeg ble litt stresset av en eller annen grunn. Men det var kanskje pga starten at det var mye nytt. Og så i tillegg så var det jo den perioden da dere fikk det opp så var det veldig sånn fram og tilbake år vi kunne gå inn. Jeg følte liksom at jeg gikk i klassen; har de åpnet det nå? Når er det vi skal begynne? Er det åpnet nå? Jeg følte jeg gikk sånn hele tiden da.»

«Jeg tenker også det at det akademiske skrivekurset på nettet da må man faktisk gjøre noe fysisk, men er man i en forelesning så kan man bare sitte der å sove da og få godkjent fordi man har vært gjennom det. Så man må fysisk gjøre noe på det akademiske skrivekurset i motsetning til en forelesning. Det er mye som spiller inn på om det er positivt eller negativt.»

Studentene hadde varierende forventninger om e-læringskurset. Et fåtall av studentene hadde brukt e-læringskurs tidligere, men de som har hatt det tidligere påpekte at de har vært fornøyd med å bruke e-læringskurs i utdanningen. Disse studentene var også mer positive til e-læringskurset i akademisk skriving og ville gjerne ha mer e-læringskurs. Noen av studentene visste ikke helt hva de skulle forvente, for de trodde at et e-læringskurs bestod mest av tester. Flere trodde også at det var et kurs som de måtte gjennom flere ganger og at det ikke bare var det ene kurset. Noen trodde at det var en foreleser som stod og snakket over skjermen. Studentene trakk fram momenter som oppstart, være ny student og at det var mye å sette seg inn som grunner for at det tok litt tid før de fikk startet med kurset. De nevnte at de var positive til e-læringskurs, men kurset hadde blitt mer et stressmoment enn å være et kurs som

de faktisk kunne lære noe av. Samtidig ga studentene uttrykk for at de var positive til e-læringskurs og e-læring, og de trakk fram mange positive sider ved å ha et slikt kurs. Det de fleste studentene trakk fram som positivt ved å ha et e-læringskurs, var fleksibiliteten. Studentene nevnte at kurset kunne tas i fred og ro. De likte også at de kan gå inn akkurat når det passet dem og de kunne bruke materialet som lå i kurset om og om igjen. Samtidig ble det sagt at et e-læringskurs kunne fort bli en hvilepute og at dette kunne føre til at studentene ble litt slappere og ikke gadd å sette seg ned og gjøre dette hjemme. Studentene mente det var viktig med struktur. Det kom også frem at de følte at de stod litt alene i et e-læringskurs, og visste ikke helt hvor og hvordan de skulle begynne. Deltidsstudentene trakk fram aspektet ved å ha noe å gjøre de ukene de ikke var på skolen. Flere følte at de var isolert i uteukene, og et e-læringskurs var med på å holde motivasjonen oppe. Studentene var også opptatt av at i et e-læringskurs måtte de faktisk gjøre noe selv og at de var aktive og måtte bruke hodet. På den annen side var det noen studenter som trakk frem at et slikt kurs var enda en ting de måtte lese og å finne ut av selv. Dette førte til at studentene følte at de hadde for mye å gjøre. Det ble fremhevet av studentene at dette kurset kunne brukes gjennom hele studiet og ikke bare i første studieår og de var opptatt av at kurset er tilgjengelig uansett sted og tid.

5.5 Er tradisjonell undervisning best?

Studentene ble spurt om hva de syntes om tradisjonell undervisning og dette hadde de flere meninger om. Her følger noen utvalgte sitater:

«Jeg synes det er veldig motiverende å være her sammen med andre studentene. Når du er hjemme så blir du veldig isolert bort fra dem andre. Så det er en del av motivasjonen. Jeg føler de som går heltid får motivasjon hele tiden da så det er en helt annen måte. Jeg blir i hvert fall motivert av å være på skolen inne i mellom.»

«Det er sånn at jeg er trøtt og sånn, men i lengden så er det best å lære med en lærer som står foran deg og forklarer det. Vi kan stille lærerne spørsmål når som helst. Når du sitter der med e-læringskurs eller ved en skjerm da, så kan du ikke rekke opp hånda liksom. Du må sende mail og det blir helt annerledes, mye jobb.»

«Du har noen som dytter deg hele tiden som motiverer deg og holder hodet i fokus. Merker den første uka etter at vi har vært på skolen så går det greit og så begynner det å dabbe av.»

Og da blir det tyngre å komme i gang. Og så er det skole igjen etter tre uker. Så hvis du ikke da har gruppa som kan motivere deg.»

Noen studenter var også negative til tradisjonell undervisning og dette sa de:

«Jeg detter helt ut. Jeg husker i starten da vi hadde to dager fri i uka og sånn. Da fikk jeg mer ut av det. For da hadde jeg faktisk litt tid til å sette meg ned hjemme å lese litt.»

«Du blir jo litt sliten av å være på skolen, dra hit og så hjem.»

«Det har også litt med at hvis vi har skole fra 8-15 og vi har alt obligatorisk og når vi kommer hjem da så er det for det første så har hele dagen gått bort til kanskje noen forelesninger som kunne vært eget studie holdt jeg på å si. Og så skulle vi ha dratt hjem og for det første lest pensum og så skal vi gjennom det her som folk stresser med og bruker mange timer. Jeg føler at vi ikke har tid til alt da. Det obligatoriske ødelegger.»

«Jeg følte det motsatt. I skoleuka så ble jeg på en måte, du blir sliten av skolen. Så kommer du hjem og så går det en hel uke som du er ferdig i kroppen. Og så begynner du å sette i gang etter den andre uka så får du to uker å gjøre det du skal på.»

Studentene mente at ved tradisjonell undervisning er læreren tilstede og dette motiverte studentene og fikk dem til å holde fokus. Medstudenter ble også sett som viktige i en studiehverdag og medstudenter var særlig motiverende for deltidsstudenter. Læringsaspektet var også noe studentene var opptatt av. De hevdet at de lærte mer av å høre på, se noen skrive og tegne på en tavle. Videre likte studentene den tradisjonelle måten å lære på, hvor det legges vekt på å lese hjemme på egenhånd og pugge, for så å lese høyt for seg selv slik at det sitter. Studentene foretrakk å bruke bøker, og flere av studentene syntes ikke det var behagelig å lese på skjermen. Diskusjon og det å spørre i et klasserom var et annet viktig moment som ble sett på som positivt. Studentene fremhevet at det var mange fag og temaer hvor det er behov for litt diskusjon. De påpekte at i et klasserom var det alltid noen som spurte om noe og da fikk studentene svar på ting de lurte på. Deltagerne hadde noen meninger om de savnet læreren eller ikke i et e-læringskurs og noen studenter savnet litt oppfølging fra læreren.

5.6 Har studentene fått akademiske ferdigheter?

Ettersom studentene hadde vært med på et e-læringskurs om akademisk skriving var det interessant å finne ut om studentene selv mente de hadde fått akademiske ferdigheter. Her følger noen sitater:

«Jeg merket det veldig på tverrfaglig, sykepleiere og sosionomer og sånn at det var vi som hadde kontroll på det. De hadde ikke så god kontroll. Sånn sett så føler jeg at vi sitter igjen med en del da.»

«Det har jeg også følt at det er slik. Bruk APA for det er bra og da har jeg tenkt ja da skal jeg fokusere på APA og så skal vi ikke ha APA sånn plutselig.»

«En konkret oppgave, er det sånn eller sånn? Når det er det artikkel, er det sånn?»

Studentene hadde litt vanskeligheter med å svare på om de hadde fått akademiske ferdigheter eller ikke. De mente selv at de hadde lært mest innen referanseteknikk i det akademiske skrivekurset. De hadde på forhånd vært usikre på hvordan sette opp referanser og hvordan det skulle refereres. På Høgskolen i Østfold deltar alle første års studenter på et tverrfaglig emne med samarbeid om en felles eksamensoppgave. Det ble poengtert i intervjuene at studentene følte at de kunne mer om det å skrive og referere enn de andre utdanningene så de hadde en formening om at de hadde lært noe om akademisk skriving. En gruppe tok opp usikkerheten rundt det om hvordan oppgaven skulle settes opp og hva oppgaven skulle inneholde. Studentene var veldig forvirret fordi de mente at lærerne sa forskjellig om hvordan oppgaven skal settes opp. Noen lærere sa at det skal være innholdsfortegnelse, mens andre lærere sa at det ikke skal være. Studentene var også usikre i forhold til hva som defineres som en kort tekst og hva linjeavstanden skal være? I tillegg sa studentene at lærerne var usikre i referanseteknikk og spesielt hvilken stil som skal følges og brukes. Flere av studentene savnet en klar og tydelig oppskrift på hvordan skrive en oppgave og dette er noe som også bør fokuseres på i et e-læringskurs i akademisk skriving.

5.7 Oppsummering av analysen og presentasjon av sentrale funn

Under intervjuene kom studentene med både refleksjoner og opplevelser om motivasjon rundt et e-læringskurs og tid brukt på et e-læringskurs. I tillegg kom det fram interessante aspekter rundt om de foretrakk e-læring, tradisjonell undervisning eller begge deler. Studentene

opplevede og forstod temaene på forskjellige måter, men det kom også frem at de hadde en del like meninger om fenomenene.

Jeg vil presentere følgende funn fra det empiriske materialet.

- Informantene beskrev at de hadde liten motivasjon til å bruke e-læringskurset selv om testene i kurset hadde en motivasjonsfaktor
- Studentene brukte liten tid på å ta kurset og de hadde heller ingen strategi eller plan på hvordan kurset skulle gjennomføres
- Deltagerne i studien hadde ikke noen spesiell preferanse om de foretrakk e-læring, tradisjonell undervisning eller begge deler.

6. Drøfting

I dette kapittelet skal jeg drøfte funnene fra gruppeintervjuene opp mot det teoretiske grunnlaget, aktuelle forskning, problemstilling og forskningsspørsmål. Formålet med studien er å få frem studentenes beskrivelser av og refleksjoner over et e-læringskurs i akademisk skriving. Jeg har valgt å legge vekt på å drøfte funnene som framtrer som mest relevante for problemstilling og forskningsspørsmålene.

Videre deler jeg drøftingen inn i følgende temaer:

- Motivasjon i et e-læringsmiljø
- Selvregulering (tidspunkt, tid og strategi) i et e-læringsmiljø
- Foretrekker studentene e-læring, tradisjonell undervisning eller begge deler?

6.1 Motivasjon i et e-læringskurs

Innenfor strategisk læring er motivasjon en essensiell faktor om den lærende skal lykkes eller ikke, sett både fra et tradisjonelt læringssyn men også sett fra et e-lærings perspektiv. I følge Bråten og Olaussen (1999) er norske studenter lite motiverte og har lavere motivasjon enn amerikanske studenter. Funn i min studie viser at flertallet av studentene ikke var særlige motiverte da de skulle sette i gang med e-læringskurset. Dette kan skyldes flere faktorer. For det første så fikk studentene på forhånd lite informasjon om selve e-læringskurset. De fikk litt informasjon fra kursansvarlige på en av dagene ved studiestart om at de skulle delta på et e-læringskurs med tema akademisk skriving. Studentene fikk ikke noe mer utfyllende informasjon om hvordan kurset var bygget opp og om hvordan kurset skulle brukes. El-Seoud et al. (2014) synes at suksess innen e-læring avhenger av hvordan lærerne markedsfører kurset. For det andre var kurset av ulike årsaker ikke klart da studentene startet sine studier. Disse faktorene kan være medvirkende til at mange av studentene på forhånd var lite motiverte. For og lykkes i et e-læringskurs er det viktig at studentene har motivasjon. Dette støttes både av Kiliç-Çakmak (2010), Ushida (2005) og El-Seoud et al. (2014). Illeris (2012) trekker også fram at studenter som deltar i et e-læringskurs må ha en sterk motivasjon for å delta. På den andre siden så undrer Andrews (2011) seg over hvorfor det er nødvendig med mer motivasjon i e-læring, enn andre undervisningsformer. Han synes at i vår tid så burde de elektroniske dippeduttene være en helt naturlig del av oss. Samtidig er det vesentlig at kursansvarlige/lærere forstår studentenes motivasjon. Nehme (2010) lister opp en del

momenter som lærere bør ha i betraktning når det kommer til e-læring og motivasjon. Lærerne må være klar over at motivasjon skal være naturlig for studentene. De må også forklare til studentene hvordan et e-læringskurs skal brukes, oppmuntre til samspill og samarbeid mellom studentene med mer. På bakgrunn av disse momentene så kunne vi ha informert våre studenter som deltok på e-læringskurset på en bedre måte og gått igjennom kurset slik at de på forhånd visste hvordan kurset var bygget opp. Dette er noe kursansvarlige har tatt i betraktning når det gjelder gjennomføring av det akademiske kurset for et nytt kull med første års studenter. I stedet for å overlate studentene til seg selv, ble det satt av en del timer i begynnelsen av semesteret hvor hele kurset ble gjennomgått grundig. Studentene skal også følges opp med flere timer senere i semesteret.

Mine funn viser at flertallet ønsket mer kontakt med læreren eller mer oppfølging fra lærerens side. Nehme (2010) mener at det er vel så viktig med tilbakemeldinger til studentene i et e-læringskurs. Dette støttes også av Ushida (2005) som poengterer at læreren spiller en stor rolle for at et e-læringskurs skal bli vellykket. Det blir fremhevet at det er viktig å få frem hvilke oppgaver lærerne har ansvaret for i et e-læringskurs (Seok, 2008). I følge Seok (2008, s. 725-726) er det en mengde tiltak som lærerne må sørge for. Eksempler på disse tiltakene kan være å legge til rette for diskusjonsforum, gi tilbakemeldinger, gi individuell respons, øke samarbeidet mellom studentene, engasjere studentene med aktiviteter tilpasset innholdet i kurset. På bakgrunn av tiltakene forventes det at læreren i et e-læringskurs opptrer som en tilrettelegger i forhold til å tilpasse kulturelle forskjeller i e-læringskurset. I tillegg forventes det å sørge for læringsaktiviteter som gir både studentsamarbeid og kognitiv engasjement.

I ettertid ser vi at kursansvarlige burde ha vært mer synlig og tilrettelagt for både mer studentaktivitet og kontakt mellom studenter og lærer. Diskusjonsforum blir nevnt som et alternativ for både å opprettholde kontakt mellom student og lærer, men også som et sted for studentaktivitet. Erfaringer fra vårt kurs viste at diskusjonsforumet ble lite brukt av studentene. I «Digital tilstand» fra 2011 fant de ut at halvparten av studentene brukte diskusjonsforum (Ørnes, 2011). Diskusjonsforum ble av studentene i studien til Gilbert et al. (2007) fremhevet som et viktig bidrag innen læringsprosessen. Et annet tiltak vi prøvde for å få mer studentaktivitet, var å tilby studentene et nettmøte. Nettmøtet ble tilbudt gjennom Adobe Connect på kveldstid for studentene, dette var dessverre ikke vellykket. Det var kun to studenter av cirka 100 studenter som valgte å delta på dette. Under intervjuene kom det frem at flere av studentene ikke var fornøyd med studiet de gikk på. De var spesielt misfornøyd

med at all undervisning var obligatorisk. Med et negativt fokus på studiet kan dette ha vært en av flere faktorer at det akademiske e-læringskurset også ble oppfattet som negativt og motivasjonen ble deretter. I tillegg må det vektlegges at i et gruppeintervju kan en negativ innstilling fra flere av informantene påvirke resten av gruppen. Fryer, Nicholas Bovee og Nakao (2014) så også i sin studie at de som var negative til e-læringskurs også var negative når e-læringskurset var ferdig.

Et viktig moment som kom fram i intervjuene var at studentene ga uttrykk for at testene var noe de likte, og at dette kan ha spilt en rolle for videre motivasjon med å bruke kurset. Studentene trakk også fram at de synes det var fint at testene var bygget opp som pre- og posttester. Studentene i studiene til Meyer (2014); Tse og Lo (2008) var også begeistret for oppgavene som ble tilbudt, og flesteparten av studentene gjennomførte testene fordi de hadde lyst og ville ha mer av dette. Derimot hadde ikke studentene i studien til Ladstein og Toft (2011) det læringsutbytte de hadde håpet på ved gjennomføring av testene. Dette støttes av Means et al. (2009) som fant ut at tester ikke betydde noe om studentene foretrakk e-læring eller ikke. Samme studie fant ut at quizer ikke hadde noe betydning for hva de lærte på et e-læringskurs.

6.2 Selvregulering (tidspunkt, tid og strategi) i et e-læringsmiljø

Evnen til å ha selvregulering blir sett på som en viktig kvalitet når en skal studere. En selvregulert student kjenner sine egne sterke og svake sider og kan reflektere over egen fremgang og kontrollere, overvåke og korrigere seg selv i læringsprosessen (Bråten, Anmarkrud, & Olaussen, 2002). Innen selvregulering ligger også studie- og læringsstrategier. Eksempler på læringsstrategier kan være studieteknikk, studievaner, strukturering av leksearbeid og tidsplanlegging som er metoder for å øke egen studiemotivasjon. Mine studenter hadde ikke en plan eller struktur på hvordan de skulle bruke kurset. De satte heller ikke av tid for å bruke selve kurset og hastet heller gjennom kurset fordi de måtte. Det kom også fram i studien til Bråten og Olaussen (1999) at studentene hadde problemer med å planlegge tiden. Et av Kvalitetsreformens intensjoner var at de ville at studentenes innsats skulle fordeles gjennom hele studieåret istedenfor skippertakene foran eksamen. Dette skulle løses ved å gi studentene flere oppgaver og arbeidskrav. I evalueringen av Kvalitetsreformen kom det frem at det ikke har skjedd noe endring i forhold til studieinnsats og tidsbruk (Aamodt & Michelsen, 2007). Dette støttes både av Dillern og Frøysa (2008) og

Opstad, Bonesrønning og Fallan (2013) som viste til at studentens studieinnsats ikke har økt etter Kvalitetsreformen. Tall fra 2014 viser at norske studenter bruker minst tid på studier i Europa (Einarsen, 2014). I tillegg har Rønning (2007) undersøkt dette med tid og studier. Det å ha en tidsplan er en utfordring for mange studenter. Så mange som en firedel av en studentgruppe skårer lavt når det kommer til tidsstyring (Rønning, 2007). Halvparten av norske studentene jobber ved siden av studier og det er norske studenter som jobber mest blant europeiske studenter (Einarsen, 2014). I samme undersøkelse kommer det frem at norske studenter vil bruke mer tid på studier, men gjør det ikke (Einarsen, 2014). Hvorfor skiller norske studenter seg ut fra andre europeiske studenter, ved at de velger å jobbe fremfor å bruke mer tid på studier? Det kan være forklaringer på hvorfor det er slik. Høye boustgifter og høyt personlig forbruk kan være noen av årsakene til at studentene er nødt til å jobbe ved siden av. I tillegg viser statistikk fra SSB at studentene mener at støtten fra lånekassen ikke strekker til, og det er derfor de jobber i tillegg til studiene (Otnes, Thorsen, & Vaage, 2011). Kan en annen årsak til dårlig studieinnsats være at det stilles for få krav til studentene? Opstad et al. (2013) har satt opp noen virkemidler som de tror kan være med på påvirke arbeidsinnsatsen. Eksempler på pedagogiske tiltak kan være gode forelesere, strengere karakterkrav, ukentlige øvingsoppgaver, obligatoriske innleveringsoppgaver og midtsemesterprøver (Opstad et al., 2013).

Sett fra et teoretisk perspektiv beskrives den selvregulerte studenten som den ideelle studenten som tar ansvar for sin egen læring (Hopfenbeck, 2014). I den sosiokulturelle læringsteori har de tanker om at all læring skjer til alle tider og overalt (Dysthe, 2001). Slike studenttyper forventer også Kvalitetsreformen at det skal være på høyere utdanning. I Kvalitetsreformen står det følgende: «framtidens studenter vil på grunn av reformene i grunnskolen og i videregående opplæring representerer en helt annen bredde i faglig bakgrunn og kunnskapsnivå. Reformene bygger på et læringssyn der den aktive, medbestemmende og lærende eleven er satt i fokus.» (St.meld. nr. 27 (2000-2001), Del 2). Dette er optimistiske og ambisiøse tanker som høyere utdanning krever av sine studenter når det kommer til motivasjon og læring. Spørsmålet er om den selvregulerte og den meget lærelystne studenten finnes i dagens høyere utdanning? Biggs (2003) framstiller to studenttyper som finnes i høyere utdanning. De blir kalt «Susan» og «Robert». «Susan» er engasjert, hun er intelligent, interessert i studiene og vil gjøre det bra. I tillegg så er hun målbevisst og har en plan med fremtiden. Hun er selvregulert, har indre motivasjon og har metakognitive ferdigheter. Mens «Robert» har ikke de største ambisjonene med studiene og er mest opptatt av å komme

gjennom studiene på enkleste måte. Han er mye mindre forpliktet enn det «Susan» er og heller ikke så akademisk som det forventes på høyere utdanning. Pettersen (2005) har i tillegg tatt med en studenttype kalt «Johnny» som er plassert mellom «Susan» og «Robert». Han har en plan for hvilken utdanning han har valgt, og «Johnny» ser på det å studere mer som et middel for å nå et mål (Pettersen, 2005). Denne studenttypen er innstilt på å gjøre det som må gjøres, men med minst mulig innsats. Pettersen (2005) hevder at «Johnny» hører til den studentgruppen som bruker minimalt med tid på studiene og lærer seg pensum ved hjelp av å pugge. «Susan» kan sees på som den typiske perfekte student som antagelig er en type student som det finnes få av på høyere utdanning. I følge Biggs (2003) er det flere «Roberter» på høyere utdanning enn «Susaner». Samtidig så understreker Pettersen (2005) at studenter kan veksle mellom å være «Susan», «Robert» og «Johnny». Dette er viktige momenter å ha i bakhodet når vi skal problematisere hvordan studenter bruker et e-læringskurs. Det kan være slik at noen studenter er «Susaner» ved tradisjonell undervisning mens andre er «Roberter» når det kommer til e-læring. Det er vanskelig å konkludere med at alle mine informanter er «Roberter» ut i fra gruppeintervju, men jeg fikk et inntrykk av at studentene ikke boblet over av lærelyst i forhold til å lære akademisk skriving, og de manglet også den gløden jeg hadde forventet meg fra førsteårsstudenter.

Det viser seg også at mine studenter heller ikke hadde en plan eller strategi på hvordan de skulle gjennomføre e-læringskurset og de utsatte det lengst mulig. Dette støttes av Concannon et al. (2005) hvor flere av studentene gjennomførte e-læringskurset i slutten av semesteret. Samtidig var det flere studentene i studien til Concannon et al. (2005) som likte at e-læringskurset var bygget opp steg for steg og kunne følge et mønster, og at de hadde muligheten til å ta kurset gjennom et helt semester. Selv om mine informanter ikke fulgte en plan eller strategi med kurset valgte de en slags strategi da de tok testene i kurset. Alle studentene jeg snakket med hadde tatt testene, dette viser at de brukte en læringsstrategi for å finne ut hva de kunne om akademisk skriving og hva de ikke kunne om dette temaet. Det er en utfordring på høyere utdanning at studentene er dårlige både på selvregulering, men også i strategisk læring. På høyere utdanning blir det gitt opplæring i å utvikle studentenes læringsstrategier i form av kurs i studieteknikk med mer. Det blir også utgitt en mengde bøker som skal hjelpe studentene med å komme i gang med studier på en effektiv måte. Bøker med titler som superstudent, førstehjelp for studenten er bidrag til å hjelpe studentene på vei (Greek, Jonsmoen, & Nilsen, 2014; Schewe & Aguirre, 2014). Greier norske studenter å lese seg til det å bli bedre i læringsstrategier? Hopfenbeck (2014) antar at lærerne har stor

betydning for at studentene skal utvikle selvregulert læring og det er noe som også må fokuseres på i høyere utdanning. Både Hopfenbeck (2014) og Bråten og Olaussen (1999) har tatt med eksempler på hvordan strategisk læring kan utvikles i klasserommet. Det er viktig at strategiopplæringen integreres i det ordinære studieopplegget og at studentene får relevante oppgaver som oppleves som konkrete (Rønning, 2008).

Når det gjelder tid brukt på studier, så understreker Bråten og Olaussen (1999) at planlegging av tid er noe studenten må lære og de har tatt med eksempler på hvordan studentene kan lære å planlegge tiden sin bedre (Bråten & Olaussen, 1999). Mye av min drøfting til nå har dreiet seg om selvregulering sett i fra et tradisjonelt læringsperspektiv. Hvordan blir selvregulering vurdert fra et e-læringsperspektiv? Barnard et al. (2009) påstår at selvregulert læring og tidsplanlegging er viktigere i et e-læringskurs. De understreker videre at i et e-læringsmiljø, hvor studentene styrer tiden selv, er selvregulering en kritisk faktor for at det skal oppnås suksess. Dette støttes av Lee (2004) som fant ut at studenter med høyere kompetanse innen tidsplanlegging utførte en bedre presentasjon i et e-læringskurs. Lee (2004) påpeker videre at studenter som er gode i selvregulerte læringsstrategier også generelt er gode inne e-læringsstrategier. Song et al. (2004) trekker også frem å bruke strategier innen tidsplanlegging er nyttig for å greie og gjennomføre et e-læringskurs.

Det er heller ikke til å legge skjul på at studentrollen konkurrerer med andre oppgaver i hverdagslivet. I følge Stølen (2008) har studentene flere roller, de er mødre, fedre, partnere, sønner, døtre, arbeidstakere, kolleger, naboer osv. Dette viser at dagens studentgruppe er lite homogene og at studentene har en sammensatt hverdag. Dillern og Frøysa (2008) fant ut at dagens studenter er heterogene i forhold til bakgrunn, studieerfaring, alder og livssituasjon. Dette kan skape noen utfordringer i dagens høyere utdanning. Videre trekker Dillern og Frøysa (2008) frem at dagens høgskole er en kompleks arena og utgjør en smeltedigel bestående av en heterogen studentgruppe, samtidig med at høyere utdanning har krav og forventninger som studentene ikke greier å innfri. På bakgrunn av både dårlig studieinnsats fra studentene og denne kompleksiteten i høyere utdanning kan det tenkes at det er e-læring som skal løse problemene? Jeg vil i neste kapittel se nærmere på om hvilken undervisningsmetode studentene foretrekker.

6.3 Ja takk, begge deler?

Det er en trend i høyere utdanning å lage og å tilrettelegge for bruk av IKT (Concannon et al., 2005). I følge El-Seoud et al. (2014) har e-læring vokst betydelig på samme måte som teknologien har utviklet seg. Institusjonene på høyere utdanning bruker både tid og økonomiske ressurser på å bruke IKT både som rene e-læringskurs, men også som blandede kurs. Har tilgangen til læringsressurser på nettet vært en positiv opplevelse for studentene? I tillegg bør det stilles spørsmål om hvilken effekt e-læring og IKT har på studenters læring. Det skilles mellom effekt med og av teknologi (Ludvigsen, 2000). Læring med teknologi er opptatt av hva individet og teknologien kan presentere sammen. Dette blir sett på som en integrert del av en læringsprosess og sosiokulturell læringsteori er opptatt av dette (Ludvigsen, 2000). Med en effekt av IKT sees det på hva slags endring som skjer ved kognitive ferdigheter når det forekommer en interaksjon med IKT (Ludvigsen, 2000). Dette er viktige tanker sett fra et kognitivt læringssyn.

Tsai (2009, s. 37) trekker frem fire typiske trekk ved e-læring:

Fleksibilitet i tid og rom, indirekte sosial interaksjon, rikelig med informasjonsressurser og dynamisk grensesnitt innen læring. Studentene i min studie trakk fram fleksibiliteten ved å ta et e-læringskurs. De kunne selv bestemme når de ville ta kurset og de kunne se på innholdet så mange ganger de ville. Paradokset er at vi i vårt kurs sier at kurset skal være fleksibelt, men er det virkelig fleksibelt når studentene måtte gjennomføre kurset i løpet av høsten? Antagelig hadde kurset vært mye mer fleksibelt hvis studentene kunne tatt kurset når det passet studentene best og over en lengre periode. Flexibiliteten er det som trekkes fram som den viktigste faktoren når det kommer til bruk av e-læring på høyere utdanning. Både Fillion et al. (2009); Sun et al. (2008) Moule et al. (2010) fremhever fleksibiliteten som en fordel i forhold til e-læring. El Mansour og Mupinga (2007) utdyper at e-læring fjerner barrierene med tid og sted. Derimot antar flere av informantene mine at fleksibiliteten også kan føre til en hvilepute og at de ikke kommer i gang med kurset. Dette støttes av El Mansour og Mupinga (2007) som trekker frem at ikke alle studenter greier å utnytte faktoren av at de kan velge selv når de skal bruke e-læringskurset. Medvirkende faktorer kan være mangel på motivasjon og uerfarenhet med å bruke e-læringskurs. Ladstein og Toft (2011) påpeker at studenter strever med den friheten internettstudier innebærer. Videre hevder de at nettstudier er en ensom måte å studere på (Ladstein & Toft, 2011). Noen av mine informanter som tok utdanningen på deltid, fremhevet at e-læringskurset var et viktig bidrag for ikke å føle seg isolert. De påpekte at flere

av de andre emnene i studiet kunne også med fordel ha brukt e-læringskurs mellom samlingene slik at de holdt motivasjonen oppe. En av hovedbekymringene til Ladstein og Toft (2011) er at studentene nærmest går i dvale mellom samlinger. Det er først og fremst ved deltidsstudier det er viktig å ha kontakt med studentene mellom samlingene. Ladstein og Toft (2011) understreket betydningen av å ha aktiviteter underveis i studiet. Aktiviteter i denne sammenhengen kan være arbeidskrav og innleveringer.

Det som trekkes frem som den største ulempen med e-læring er den manglende interaksjonen mellom studenter, og mellom student og lærer. Dette støttes av Gilbert et al. (2007) hvor studentene ønsket mer kontakt med andre studenter i e-læringskurset, og de savnet også mer kontakt med læreren. I tillegg hadde de forventet flere bidrag fra læreren, for eksempel i et diskusjonsforum. Selv om ingen av mine informanter uttrykte noen tanker og meninger om samarbeid, kan det være nyttig å se mer på interaksjon i et e-læringskurs. Fra et sosiokulturelt læringssyn blir nettopp samarbeid og samhandling og interaktivitet sett på som viktig for læring. Er det virkelig slik at det er vanskelig å få til samarbeid i et e-læringskurs? Dalsgaard og Paulsen (2009) deler læringsarbeidet inn i tre: individuell læring, kollaborativ læring og kooperativ læring. De påstår videre at kooperativ læring egner seg i et e-læringsmiljø. Det er viktig at e-læringskurset blir designet slik at samarbeidslæring kan forekomme. Et godt formet e-læringskurs har i følge Dalsgaard og Paulsen (2009) opprinnelse i sosiokulturell teori og konstruert etter følgende tre pilarer:

- det er frivillig, men spennende å være med
- individuell fleksibilitet blir verdsatt
- det er muligheter for å få til et læringsmiljø

For å få til mer samhandling mellom studentene bør det legges til rette for samarbeidslæring. Eksempler på samarbeid i et e-læringskurs kan være diskusjonsforum og chatterom. Andre aktiviteter som fremhever samarbeid kan være å gi tilbakemelding på hverandres arbeidskrav og oppgaver. I vårt kurs hadde vi ikke tilrettelagt for at studentene kunne velge samarbeid. Vi hadde diskusjonsforum, ikke noe annet, som kunne fremme samarbeidslæring. Hadde studentene vært mer positive til e-læringskurs hvis vi hadde tilrettelagt for mer samarbeid mellom studentene? På den annen side kan det være at mange studenter velger å være med på e-læringskurs, for å slippe samarbeid. Er ikke hele poenget med et e-læringskurs at det er fleksibiliteten som råder? Er det nødvendig å fremme samarbeidslæring i et e-læringskurs?

Rønning (2013) poengterer at voksne studenter som velger åpne læringsmiljøer er ikke spesielt opptatt av interaksjon og samarbeid med andre. Dette støttes av Indahl (2006) som er av den oppfatning at det bør satses på individuell fleksibilitet for nettstudenter, for de er ikke interessert i å samarbeide, og har heller ikke behov for dette. Flere studier som holder til på campus plasserer studentene i basisgrupper, hvor alle studentene må være med. Det kan diskuteres om en slik tvangssosialisering i grupper på et nettkurs har noe for seg. Meningene er delte, selv om inntrykket er at kursansvarlige med et sosiokulturelt læringssyn er veldig opptatt av det skal legges til rette for samarbeid i nettkurs. Både kognitiv læringsteori og sosiokulturell læringsteori opererer med et læringssyn der studenter er motiverte og vil lære og gjerne sammen. Det stemmer ikke med realiteten, noe som både studier og min undersøkelse viser.

En kritisk faktor ved e-læring er tekniske problemer. Tekniske problemer er i følge Song et al. (2004) en utfordring innen e-læring. Studentene i min studie ga ikke noen spesielle tilbakemeldinger på det tekniske. Derimot beskrev flere studenter Fronter som et tungrodd og rotete system. De anbefalte at e-læringskurset heller brukte et grensesnitt tilpasset en nettside. Det er mulig at Fronter ikke er det best mulig verktøyet å bruke for å designe og å lage gode e-læringskurs. Studentene i studien til Austring, Gaarskjær og Bille (2010) bekreftet dette ved at studentene ga tilbakemelding på at de brukte lang tid på å finne ut av Fronter.

Læringsplattformer som Fronter blir gjerne brukt til informasjon, kommunikasjon, innlevering av oppgaver (Børsheim, 2012). Det kom også frem under intervjuene mine at studentene brukte Facebook som en kanal for å holde kontakten, i stedet for å bruke funksjonene som finnes i Fronter. Det kan være rimelig å si at læringsplattformer har mistet sin status som kommunikasjonskanal mellom studentene, og at de heller bruker Facebook. Børsheim (2012) viser at studentene i hennes studie også opplevde Fronter som tungvint og brukte Facebook som en uformell kommunikasjonskanal mellom studentene. Hva betyr dette for høyere utdanning? Skal Facebook tas i bruk bare fordi alle studentene er der, eller bør læringsplattformene utvikles bedre slik at studentene føler seg mer komfortable der?

I studien til Penman og Thalluri (2014) har en institusjon på høyere utdanning i Australia brukt Facebook som et e-læringskurs. Måten de brukte Facebook i undervisningen ga positive følger for studentene. Dette viser at norske institusjoner også må se på Facebook som et bidrag innen e-læringsdebatten.

De fleste av studentene i min studie opplevde at de ikke hadde dårlige internettferdigheter, og de visste heller ikke om noen andre i klassen som slet med å bruke kurset på grunn av dette. For så vidt kan det stemme at studentene mente dette, selv om dette også kan skyldes at de ikke turte å innrømme at de fant det vanskelig å bruke internett i den settingen som et gruppeintervju foregår i. Det ble nevnt at det antagelig var noen av de eldre studentene som slet med å bruke kurset fordi de hadde dårlige internettferdigheter. Moule et al. (2010) rapporterte om dårlige internettferdigheter blant studentene i sin studie og at alder var en årsakene til at de ikke fikk det til. Dessuten viser Moule et al. (2010) til flere studier hvor dårlige internettferdigheter påvirker opplevelsen av e-læring.

Tradisjonell undervisning blir i denne sammenhengen sett på som undervisning som foregår på campus, enten som forelesninger eller i seminargrupper. Spesielt forelesninger er fortsatt en viktig undervisningsmetode i høyere utdanning. Wong (2012) fant i sin studie en sterk og åpenbar støtte av at studentene foretrakk tradisjonelle undervisningsmetoder. Intensjonen med Kvalitetsreformen var å tilby studentene varierte undervisningsmetoder og ikke bare forelesninger. I evalueringen av Kvalitetsreformen viste det seg at forelesninger ikke nevneverdig har blitt redusert (Aamodt & Michelsen, 2007). En av årsakene til dette kan være at antall studenter i høyere utdanning har økt. Statistikk viser at antall studenter på høyere utdanning har steget de ti siste årene (Statistisk Sentralbyrå, 23.05.2014). Sett fra et institusjons blick er store kull med studenter en utfordring på høyere utdanning. Ofte er forelesninger løsningen på å løse flest mulig studenter gjennom studiet. Det er mulig at e-læring kan være løsningen når auditorium og klasserom er overfylte ved at flere kan sitte hjemme å følge forelesninger på nettet. Mange av studentene i min studie hadde synspunkter på hvorfor de foretrakk forelesninger. Studentene trakk fram at de ville ha undervisning på skolen og det var motiverende å være sammen med medstudenter. De fremhevet også at de lærte mer av å høre på en foreleser. I tillegg likte studentene også den tradisjonelle måten å lære på, hvor de leser i bøker, pugger og repeterer. Ladstein og Toft (2011) fant i sin studie at over 60 % av studentene ville ha flere forelesninger, og de mente at det å være sammen med andre og bli undervist i et fellesskap gir fortsatt mange studenter motivasjon. Ladstein og Toft (2011) er også veldig kritiske til at forelesningsformen har fått ugunstig kritikk over seg fordi forelesningsformen er passiviserende. De hevdet videre at det foregår aktive prosesser ved å lytte til en som foreleser. Det var ikke lagt ut forelesninger på vårt e-læringskurset. I intervjuene kom vi inn på om opptak av enkelte forelesninger kunne være aktuelt. Flere av studentene hadde ikke tenkt at dette kunne være et alternativ i deres studie. To av gruppene

hadde tanker om at det var altfor mye obligatorisk undervisning, og de mente at flere av forelesningene kunne like gjerne ha blitt lagt ut på nett.

Med grunnlag i studentenes synspunkter om både tradisjonell undervisning og e-læring, kan det virke som om blandet undervisning kan være et alternativ som kan fungere godt på høyere utdanning. I følge Bridges, Chang, Chu og Gardner (2014) blir blandet undervisning definert som en integrering av tradisjonell ansikt til ansikt undervisning og læring på nettet. De fleste studier på høyere utdanning har i dag elementer av blandet undervisning i seg, med tradisjonell undervisning og bruk av læringsplattform. Som nevnt tidligere blir ikke læringsplattformene i særlig grad brukt som pedagogisk verktøy, men mer som en kommunikasjonskanal. Målet med å bruke blandet undervisning på høyere utdanning bør være at det tilrettelegges slik at det skjer læring både i et tradisjonelt læringsmiljø og i et e-læringsmiljø. Både Moskal, Dziuban og Hartman (2013); Snowball (2014) rapporterte om positive erfaringer med å bruke et blandet læringsperspektiv. Over 52 % av studentene i studien til Moskal et al. (2013) foretrakk en blandet læringsform framfor ansikt til ansikt undervisning og rene e-læringskurs. Means et al. (2009) fant i sin metaanalyse av studier om e-læring et fortrinn for blandet kurs framfor rene e-læringskurs. Ved en blandet læringsform er det viktig at det settes av tid til å introdusere et blandet kurs. Dette støttes av Jones og Lau (2010) som i sitt kurs hadde en tre dagers ansikt til ansikt introduksjon på studiestedet før kurset ble satt i gang. Her fikk studentene mer informasjon om strukturen og innholdet i kurset. Og var det noe vi erfarte fra vårt kurs, var det den manglende informasjonen som studenten savnet.

7. Konkluderende oppsummering

I denne oppgaven har jeg vært opptatt av å finne ut mer om e-læring og studenter. I høyere utdanning har studentene fått tilbud om både rene e-læringskurs, og blandede løsninger med tradisjonell undervisning og e-læring over mange år. Jeg hadde lyst til å bidra med å skaffe kunnskap om hva studenter syntes om e-læring og hvordan de brukte e-læringskurs.

Med utgangspunkt i dette hadde jeg følgende problemstilling:

Hvordan beskriver og reflekterer studenter over et e-læringskurs i akademisk skriving?

Ut i fra denne problemstilling har jeg prøvd å svare på tre forskningsspørsmål:

Hvilken motivasjon har studentene til e-læringskurset?

Bruker studentene selvregulerings strategier i e-læringskurset

Foretrekker studentene tradisjonell undervisning, e-læring eller begge deler?

Jeg skal nå oppsummere hvert forskningsspørsmål. Ettersom det er mye snakk om MOOC kurs i høyere utdanning vil jeg avslutningsvis i dette kapittelet ha med betraktninger om hva jeg tenker om dette.

7.1 Hvilken motivasjon har studentene til e-læringskurset?

Funn i min studie viser at studentene hadde dårlig motivasjon både før og under e-læringskurset. Det kan skyldes flere faktorer at studentene slet med dårlig motivasjon når det gjaldt e-læringskurset. Dårlig informasjon om e-læringskurset fra kursansvarlige kan ha vært med på at studentene ikke hadde motivasjon til å sette i gang. Dette er noe kursansvarlige har tatt hensyn til ved introduksjon av et e-læringskurs i et nytt studieår. Flere av studentene ga også uttrykk for at e-læringskurset ble sett nærmest som en byrde, i tillegg til alt annet de måtte gjøre i studiet de gikk på. Testene var noe som studentene så på som positivt. De ville finne ut hva de kunne og ikke kunne om akademisk skriving. Teorier om motivasjon sier at det er nødvendig at studenter har en indre motivasjon for å lære noe. Den motiverte studenten er ofte engasjert og har et mål med det de holder på med. Tidligere forskning viser at det å ha motivasjon er særlig viktig i et e-læringskurs. Flere studier nevner at dårlig motivasjon er en av hovedgrunnene til frafall i et e-læringskurs. For at studentene skal bruke e-læringskurs er det viktig at de på forhånd har motivasjon til å sette i gang med å bruke kurset. Det er

kursansvarliges oppgave å sørge for at studentene er motiverte. Dette kan oppnås ved at det gis god informasjon på forhånd om hvordan kurset er bygget opp og hva som forventes av hver student for å gjennomføre kurset. Meningene om lærerens rolle i et e-læringskurs er delte, men jeg tror at det er viktig at lærerne er godt synlig i et e-læringskurs slik de er i tradisjonell undervisning. Et av Kvalitetsreformens intensjoner var at studentene skulle få hyppige tilbakemeldinger og vurderinger underveis gjennom studiet (St.meld. nr. 27 (2000-2001)). Tilbakemeldinger er antagelig enda viktigere i et e-læringskurs for å opprettholde motivasjonen hos studentene.

7.2 Bruker studentene selvregulerings strategier i e-læringskurset?

Studien min viser at studentene ikke brukte selvreguleringsstrategier i e-læringskurset om akademisk skriving. De fleste studentene i min undersøkelse hadde ikke en plan eller strategi på hvordan de skulle gå igjennom e-læringskurset. Det var heller tilfeldig hvordan de brukte kurset. Noen hadde kun tatt testene i kurset, mens andre tok de temaene som de mente var nyttige. Flere av studentene satte heller ikke av tid til å gå grundig igjennom kurset. Mange av dem raste igjennom bare for å bli ferdig. Bråten og Olaussen (1999) sier at norske studenter er dårlige på selvreguleringsstrategier, og at dette må læres. Tidligere studier trekker frem at det er nødvendig med gode strategier innen selvregulering i et e-læringskurs. I tillegg til at norske studenter er dårlige på selvreguleringsstrategier, viser både studier og statistikk at norske studenter heller ikke setter av tid til studier, og studieinnsatsen er dårligere enn forventet. Det hjelper ikke at fleksibilitet blir sett på som en av de positive fordelene ved et e-læringskurs når studier ikke blir prioritert uansett undervisningsmetode. Det er en bekymring og en usikkerhet om studenter på høyere utdanning har nok selvdisiplin i forhold til å ha ansvar for sin egen læring, og spesielt når det kommer til å delta i et e-læringskurs. Det virker som om norske studenter må få enda mer opplæring i hva det innebærer å være student på høyere utdanning. Eksempler kan være obligatoriske kurs med temaer som studieteknikk, akademisk skriving, studentrollen osv. Kanskje det er også på tide at det settes enda mer krav til studentene på høyere utdanning fra lærerne?

7.3 Foretrekker studentene tradisjonell undervisning, e-læring eller begge deler?

Studentene i min studie hadde ikke en bestemt undervisningsmetode som de foretrakk. De ville gjerne ha både e-læring og tradisjonell undervisning. Deltagerne trakk frem følgende

argumenter for å ha e-læring: fleksibilitet i forhold til tid og sted, muligheten for repetisjon og å gjøre noe annet enn de vanligvis gjør. Samtidig vil de også ha tradisjonell undervisning for å opprettholde kontakten med medstudenter og lærere og de liker å være på skolen. Det kan se ut som mine studenter foretrekker en blandet løsning, men med mest fokus på tradisjonell undervisning. Dette støttes av ferske tall fra Digital tilstand 2014⁷. Denne studien viser at studentene fortsatt foretrekker tradisjonell undervisning på studiestedet. Blandet undervisning er den nest meste foretrukne undervisningsmetoden blant de spurte studentene i Digital tilstand. Rene e-læringskurs skåret lavt som en foretrukket undervisningsmetode. Manglende interaksjon blir i flere studier sett på som den største ulempen i et e-læringskurs.

Sosiokulturell teori er opptatt av at all læring skjer i samhandling med andre. E-læringskurs som har blitt tilrettelagt ut i fra et sosiokulturelt læringssyn vektlegger samarbeidslæring i sine kurs. Tiltak for å fremme samarbeid blant studentene kan være å bruke diskusjonsforum og nettmøter. I et kognitivt læringsperspektiv skal læring skje individuelt og fordelene med e-læring er at studentene kan selv bestemme når de vil ta kurset. De kan også gjennomføre kurset i sitt eget tempo og ikke være avhengig av medstudenter og lærere. Jeg tror at et e-læringskurs bør ha elementer av muligheter for både samarbeidslæring og individuell læring. På bakgrunn av andre studier og min undersøkelse så kan mye tyde på at studentene foretrekker blandet undervisning med innslag av tradisjonell undervisning og undervisning på nettet.

7.4 Betraktninger om MOOC kurs

MOOC kurs blir fremstilt som undervisningsmetoden som skal redde høyere utdanning. Selv om jeg ikke spurte mine studenter om betydningen av MOOC kurs hadde mine studenter ganske klare meninger om at rene e-læringskurs var noe de ikke vil ha. Det kom også fram i drøftingen min at studentenes studieinnsats er for dårlig og det er da naturlig å sette spørsmålstegn om norske studenter har det som kreves for kun å følge rene nettkurs som MOOC er. Tall fra Digital tilstand 2014 viser at 62 % av de spurte studentene ikke vet hva MOOC er og det er da spennende å se nærmere på hvilken betydning MOOC vil få innen høyere utdanning. Ettersom det snakkes mye om MOOC i høyere utdanning, vil jeg ta med noen betraktninger om MOOCs rolle i høyere utdanning. Konseptet med MOOC kurs har kommet for å bli og det er viktig at Norge følger med i utviklingen med å etablere gode MOOC kurs. Det er viktig å lage MOOC kurs med godt faglig innhold. Arne Krokan har vært

⁷ Studien er pr 12/1-15 ikke publisert. Tallene ble presentert på Norgesuniversitetets jubileumskonferanse 2. og 3. november 2014. Konferansen ble filmet og lagt ut på nett.

en pådriver for MOOC kurs og han var med på å lage det første MOOC kurset i Norge ved NTNU. Han konkluderer i sin artikkel at MOOC endrer både læreprosesser og måten utdanning blir levert på (Krokan, 2014). Som nevnt tidligere i oppgaven har det blitt utgitt en NOU om MOOC (NOU 2014: 5). Dokumentet har en positiv innstilling til at det bør etableres MOOC kurs, og dokumentet bærer preg av at MOOC kurs og fleksible studier kan være løsningen på at høyere utdanning er på rett vei. MOOC blir delt inn i xMOOC og cMOOC. xMOOC er kurs som gjensker den tradisjonelle klasseromsundervisningen, der en følger et bestemt opplegg. Både Krokan (2014) hevder at xMOOCen er forankret i atferdsteoretiske og kognitive grunnsyn. Dette støttes av Clara og Barbera (2013) som er av den oppfatning at xMOOC er basert på behaviorismen. Hakel (2013) er skeptisk til xMOOC og mener xMOOC er en mildnende omskrivning av tradisjonell og lite reflektert undervisning som foregår på nettet. cMOOC er opptatt av konnektivitet og samarbeid mellom deltakerne (Hakel, 2013). I teoridelen ble konnektivismen presentert som en ny teori som ser på læring i et nettverk. Målet i konnektivismen er å etablere egne personlige læringsnettverk, å finne aktuelle ressurser og å integrere ressursene i egne læringsnettverk (Krokan, 2012). Utvikling av cMOOC støtter konnektivismens syn på læring, hvor prinsipper innen læring er autonomi, mangfold, åpenhet og konnektivitet (Mackness, Waite, Roberts, & Lovegrove, 2013). Samtidig er Clara og Barbera (2013) kritisk til konnektivismen for den mangler en tilfredsstillende forklaring på hvordan en lærer. De sier heller at cMOOC bør sees i sammenheng med punkter fra sosialkonstruktivismen og Vygotsky. Dette begrunnes med at det er to allmenne og generelle prinsipper for en fremtids pedagogikk i forhold til MOOC kurs: visualisering av objekter og å muliggjøre dialog og opprettholde felles aktivitet (Clara & Barbera, 2013). Statistikk viser at 42 % av studentene i Norge forsvinner helt ut av høyere utdanning (Statistisk Sentralbyrå, 26.06.2014). Dette er alvorlige og urovekkende tall, som bør bekymre høyere utdanning. Hakel (2013) hevder at frafall ikke er noe tema i en MOOC verden. I følge Liyanagunawardena, Adams og Williams (2013) er det innrømmelser om at frafallet i MOOC miljøet er høye. Det blir viktigere enn noen gang at studenter har motivasjon, selvreguleringsstrategier og læringsstrategier ved deltagelse i MOOC kurs. Krokan (2014) sier at nå står vi på terskelen til MOOC 3.0 hvor mindre, skreddersydde kurs tilbys sammen med nettbaserte og campusbaserte læreprosesser. Dette høres vel ut som en slags variant av «blandet undervisning» som jeg tror er en god læringsform å tilby studenter. Videre påstår Krokan (2014) at MOOC 3.0 er inspirert av «flipped classroom» eller omvendt undervisning. I «omvendt undervisning» blir forelesningene erstattet med en sosialkonstruktiv tankegang, der studentene skal forklare hverandre hva de har fått ut av nettkurset på samlinger på

campus. Dette er i tråd med sosialkonstruktivismen, hvor all kunnskap er konstruert. Det er spennende tanker at tilhengere av MOOC kurs som har fokus på rene e-læringskurs, trekker frem «flipped classroom» som det neste steget i høyere utdanning. Det er vanskelig å konkludere om MOOC kurs vil bli en suksess i Norge. Etter å ha fordypet meg i temaet e-læring og studenter er jeg skeptisk til om studenter har nok selvdisiplin og pågangsmot til å være med på et MOOC kurs. Pr i dag er det utviklet 10 åpne MOOC kurs i Norge og flere er på vei, og det blir spennende å følge denne utviklingen videre (Bibsys, 2014).

7.5 Veien videre

Ved å skrive denne masteroppgaven har jeg opparbeidet meg mye kompetanse rundt fenomenet e-læring. E-læring er et stort, komplekst og spennende tema som jeg gjerne vil fortsette å jobbe med videre. Spesielt det å gå inn i dybden i teorien og tidligere studier har gitt meg nye tanker og ny kunnskap om hvordan utvikle det akademiske e-læringskurset på en enda bedre måte. Det er utrolig viktig at et e-læringskurs legges til rette for studentene på best mulig måte. Det har også vært spennende å få høre studentenes meninger og perspektiver rundt e-læring. Vi i prosjektgruppen, og i hvert fall jeg, har fått en del aha opplevelser etter å ha lest igjennom intervjuene. Jeg hadde nok forventet at studentene skulle være litt mer positive til kurset og jeg ble også overrasket over at de hastet gjennom kurset. Her ser jeg et stort utviklings potensiale på kurset vårt, for å motivere studentene til å bruke kurset aktivt gjennom hele studiet.

8. Referanser

- Aamodt, P. O., & Michelsen, S. (2007). *Evaluering av Kvalitetsreformen : Sluttrapport*. Hentet fra <http://www.nifu.no/files/2013/04/Evaluering-av-Kvalitetsreformen-Sluttrapport.pdf>
- Al-Qahtani, A. A. Y., & Higgins, S. E. (2013). Effects of traditional, blended and e-learning on students' achievement in higher education. *Journal of computer assisted learning*, 29(3), 220-234. doi: 10.1111/j.1365-2729.2012.00490.x
- Andrews, R. (2011). Does e-learning require a new theory of learning? Some initial thoughts. *Journal for educational research online*, 3(1), 104-121. Hentet fra <http://www.j-e-r-o.com/index.php/jero/article/viewFile/84/108>
- Austring, B. D., Gaarskjær, D., & Bille, T. (2010). Studerendes e-læringsstrategier i pædagoguddannelsen. *Tidsskriftet læring og medier (LOM)*, 3(4). Hentet fra <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/lom/article/view/3932>
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Philadelphia, Pa: Society for Research into Higher Education : Open University Press.
- Bridges, S., Chang, J. W. W., Chu, C. H., & Gardner, K. (2014). Blended learning in situated contexts: 3-year evaluation of an online peer review project. *European journal of dental education*, 18(3), 170-179. doi: 10.1111/eje.12082
- Brown, C. A., Dickson, R., Humphreys, A. L., McQuillan, V., & Smears, E. (2008). Promoting academic writing/referencing skills: Outcome of an undergraduate e-learning pilot project. *British journal of educational technology*, 39(1), 140-156. doi: 10.1111/j.1467-8535.2007.00735.x
- Bråten, I. (2002a). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I I. Bråten (Red.), *Læring: I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 164-193). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bråten, I. (2002b). Ulike perspektiver på læring. I I. Bråten (Red.), *Læring: I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bråten, I., Anmarkrud, Ø., & Olaussen, B. S. (2002). Utvikling av selvregulert læring – en beretning fra norske lærerstudenter. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 8(5). Hentet fra http://www.idunn.no/ts/npt/2002/05/utvikling_av_selvregulert_lering_-_en_beretning_fra_norske_lererstudenter
- Bråten, I., & Olaussen, B. S. (1997). *Strategisk læring hos norske høgskolestudenter: En foreløpig rapport*. [Oslo]: Høgskolen i Oslo.
- Bråten, I., & Olaussen, B. S. (1999). *Strategisk læring: Teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Børsheim, A. (2012). *Kvalitetsutfordringer i fleksibel profesjonsutdanning* (NOKUTs utredninger og analyser). Oslo: NOKUT.
- Clara, M., & Barbera, E. (2013). Learning online: Massive open online courses (MOOCs), Connectivism, and cultural psychology. *Distance education*, 34(1), 129-136. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2013.770428>
- Collis, B., & Meeuwssen, E. (1999). Learning to learn in a WWW-based environment. I D. French, C. Hale, C. Johnson & G. Farr (Red.), *Internet based learning: A framework for higher education and business*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Concannon, F., Flynn, A., & Campbell, M. (2005). What campus-based students think about the quality and benefits of e-learning. *British journal of educational technology*, 36(3), 501-512. doi: 10.1111/j.1467-8535.2005.00482.x
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Dalsgaard, C., & Paulsen, M. F. (2009). Transparency in cooperative online education. *The international review of research in open and distance learning*, 10(3). Hentet fra <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/671/1267>
- de Palo, V., Sinatra, M., Tanucci, G., & Monacis, L. (2012). Self-regulated strategies in an e-learning environment. *Procedia-social and behavioral sciences*, 69, 492-501. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.11.438
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2008). Skriveopplæring på bachelornivå. *Uniped*, 31(1), 5-16.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære: Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlaget.
- Einarsen, K. J. (2014). Norske studenter bruker minst tid på studiene : Høyere utdanning i Europa - Studenters bruk av tid. *Samfunnsspeilet*, 28(4), 16-20 Hentet fra http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/200499?_ts=149664feb50
- El-Seoud, S. A., Seddiek, N., Taj-Eddin, I., Ghenghesh, P., Nosseir, A., & El-Khouly, M. (2014). E-Learning and students' motivation: A research study on the effect of e-learning on higher education. *International journal of emerging technologies in learning (IJET)*, 9(4), 20-26. Hentet fra doi:<http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v9i4.3465>
- El Mansour, B., & Mupinga, D. M. (2007). Students' positive and negative experiences in hybrid and online classes. *College student journal*, 41(1). Hentet fra <http://www.freepatentsonline.com/article/College-Student-Journal/161282247.html>
- Elstad, E., & Turmo, A. (2006). Hva er læringsstrategier? I R. Andreassen, A. Turmo & E. Elstad (Red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis* (s. 13-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ferriman, N. (2013). The impact of blended e-learning on undergraduate academic essay writing in English (L2). *Computers & education*, 60(1), 243-253. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.07.008>
- Fillion, G., Limayem, M., Laferrière, T., & Mantha, R. (2009). Integrating information and communication technologies into higher education: investigating onsite and online students' points of view. *Open learning*, 24(3), 223-240. doi: 10.1080/02680510903201649
- Flavell, J. H. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. I F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Red.), *Metakognition, motivation, and understanding* (s. 21 - 29). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Fryer, L. K., Nicholas Bovee, H., & Nakao, K. (2014). E-learning: Reasons students in language learning courses don't want to. *Computers & education*, 74, 26-36. doi: 10.1016/j.compedu.2014.01.008
- Gilbert, J., Morton, S., & Rowley, J. (2007). E-learning: The student experience. *British journal of educational technology*, 38(4), 560-573. doi: 10.1111/j.1467-8535.2007.00723.x
- Gjerdrum, E., Fosslund, T. M., & Ramberg, K. R. (Red.). (2013). *Ulike forståelser av kvalitet i norsk, fleksibel høyere utdanning: Teknologi og læring på og utenfor campus*. Tromsø: Norgesuniversitetet.
- Gómez, L. A. O., & Duarte, J. M. (2012). A hybrid approach to university subject learning activities. *British journal of educational technology*, 43(2), 259-271. doi: 10.1111/j.1467-8535.2011.01175.x
- Greek, M., Jonsmoen, K. M., & Nilsen, I. M. (2014). *Tenk kritisk og reflekter*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Grepperud, G. (2005). *Fleksibel utdanning på universitets- og høgskolenivå: Forventninger, praksis og utfordringer*. Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø, Tromsø. Hentet fra <http://munin.uit.no/handle/10037/288>
- Grepperud, G. (2007). "Kunnskap skal styra rike og land-": *Livslang læring i høyere utdanning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hakel, K. (2013, 16. september). Tre myter om MOOC [Leserbrev]. *Universitetsavisa*. Hentet fra <http://www.universitetsavisa.no/leserbrev/article39835.ece>
- Haugsbakk, G. (2002). Møtet med ny teknologi - om læringsperspektiver og utdanningspolitikk. I Y. Fritze, G. Haugsbakk & R. Rønning (Red.), *Fleksibilitet som utfordring: Noen erfaringer og refleksjoner* (s. 13-41). Tromsø: SOFF.
- Hoel, T. L. (2008). *Skriving ved universitet og høgskolar: For lærarar og studentar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategier for læring: Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høgskolen i Telemark, Universitetet i Agder, & Universitetet i Stavanger. (u.å.). *Kildekompasset: Styr unna plagiering!* Hentet fra <http://kildekompasset.no/>
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Indahl, R. (2006). Sosialt læringsmiljø eller individuelt fleksibilitet? Hva er best for voksne nettstudenter ved Idenett? I P. Arneberg, G. Myklebost & O. Skare (Red.), *Fra erfaring til kunnskap: Noen lærdommer fra utviklingsprosjekter 2005* (s. 51-66). Tromsø: Norgesuniversitetet.
- Jones, N., & Lau, A. M. S. (2010). Blending learning: Widening participation in higher education. *Innovations in education and teaching international*, 47(4), 405-416. doi: 10.1080/14703297.2010.518424
- Kiliç-Çakmak, E. (2010). Learning strategies and motivational factors predicting information literacy self-efficacy of e-learners. *Australasian journal of educational technology*, 26(2), 192-208. Hentet fra <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet26/kilik-cakmak.pdf>
- Kop, R., & Hill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? *The International review of research in open and distance Learning*, 9(3). Hentet fra <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/523/1103>
- Koschmann, T. (1996). Paardigm shifts and instructional technology: An introduction. I T. Koschmann (Red.), *CSCIL: Theory and practice of an emerging paradigm* (Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krokan, A. (2012). *Smart læring: Hvordan IKT og sosiale medier endrer læring*. Bergen: Fagbokforlaget, Vigmostad og Bjørke.
- Krokan, A. (2014). Ny teknologi skaper nye muligheter for læring. *Magma*, 17(3), 30-39. Hentet fra <http://www.magma.no/ny-teknologi-skaper-nye-muligheter-for-larin>
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ladstein, S., & Toft, G. O. (2011). Pisk eller gulrot: Hvorfor gjør ikke nettstudenter det de vet de burde for å lære? *Uniped*, 34(2). Hentet fra <http://www.unipedtidsskrift.net/index.php/uniped/article/view/21710>
- Lee, I. (2004). *Searching for new meanings of self-regulated learning in e-learning environments*. Paper presentert på the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications.
- Liyaganawardena, T. R., Adams, A. A., & Williams, S. A. (2013). MOOCs: A systematic study of the published literature 2008-2012. *The international review of research in*

- open and distance learning*, 14(3). Hentet fra <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1455/2531>
- Ludvigsen, S. (2000). Læring av og med teknologi. I S. Østerud & S. Ludvigsen (Red.), *Ny teknologi - nye praksisformer: Teoretiske og empiriske analyser av IKT i bruk* (Oslo: Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning, Universitetet i Oslo Pedagogisk forskningsinstitutt).
- Mackness, J., Waite, M., Roberts, G., & Lovegrove, E. (2013). Learning in a small, task-oriented, connectivist MOOC: Pedagogical issues and implications for higher education. *The International review of research in open and distance learning*, 14(4). Hentet fra <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1548/2636>
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. US Department of Education Hentet fra <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505824.pdf>
- Meyer, M. E. (2014). E-Læring som pedagogisk virkemiddel for innlæring av anatomi, fysiologi og biokjemi i sykepleierutdanningen. *Uniped*, 37(1). Hentet fra <http://www.unipedtidsskrift.net/index.php/uniped/article/view/22706>
- Moskal, P., Dziuban, C., & Hartman, J. (2013). Blended learning: A dangerous idea? *The internet and higher education*, 18, 15-23. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.12.001>
- Moule, P., Ward, R., & Lockyer, L. (2010). Nursing and healthcare students' experiences and use of e-learning in higher education. *Journal of advanced nursing*, 66(12), 2785-2795. doi: 10.1111/j.1365-2648.2010.05453.x
- Nehme, M. (2010). E-learning and students' motivation. *Legal education review*, 20, 223-239. Hentet fra <http://www.ler.edu.au/Vol%2020%20PDFs/nehme.pdf>
- Netteland, G. (2004). *CSCL : Et paradigme i Kuhns forstand eller-?* Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/149445>
- Nordkvelle, Y., Netteland, G., & Fosslund, T. M. (Red.). (2013). *Kvalitet i fleksibel høyere utdanning: Nordiske perspektiver*. Trondheim: Akademika.
- Norges tekniske-naturvitenskapelige universitetet. (22.03.2011). *VIKO: veien til informasjonskompetanse*. Hentet fra <http://www.ntnu.no/viko/>
- NOU 2000: 14. *Frihet med ansvar: Om høgre utdanning og forskning i Norge* Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- NOU 2014: 5. *MOOC til Norge*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2014/NOU-2014-5.html?id=762916>
- Opstad, L., Bonesrønning, H., & Fallan, L. (2013). I hvilken grad kan studentenes arbeidsinnsats påvirkes? *Uniped* 36(2), 4-24. Hentet fra <http://www.unipedtidsskrift.net/index.php/uniped/article/view/21513/29450>
- Otnes, B., Thorsen, L. R., & Vaage, O. F. (2011). *Levekår blant studenter 2010*. Hentet fra http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201136/rapp_201136.pdf
- Pedró, F. (2012). *Connected minds: technology and today's learners*. Paris: OECD.
- Penman, J., & Thalluri, J. (2014). Addressing diversity in health science students by enhancing flexibility through e-learning. *Electronic journal of e-learning*, 12(1). Hentet fra <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1020705.pdf>
- Pettersen, R. C. (2005). *Kvalitetslæring i høyere utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Pettersen, R. C. (2008a). *Oppgaveskrivingens ABC: Veileder og førstehjelp for høyskolestudenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pettersen, R. C. (2008b). *Studenters læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Red.), *Handbook of self-regulation* (s. 451-502). San Diego, Calif: Academic Press.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund: Mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Unge Pædagoger.
- Rønning, W. M. (2007). *Den Usynlige student: Voksne i fleksibel høyere utdanning*. Trondheim: Tapir.
- Rønning, W. M. (2008). Tidsbruk og tidsstyring i fleksible studier – En utfordring for voksne studenter. *Nordic Studies in Education*, 28 (2). Hentet fra http://www.idunn.no/ts/np/2008/02/tidsbruk_og_tidsstyring_i_fleksible_studier_-_en_utfordring_for_voksne_stud
- Rønning, W. M. (2009). *Akademia som læringsarena: utfordringer og mestring : En studie av voksne, fleksible studenters bruk av læringsstrategier og tilnærminger til læring i høyere utdanning*. Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Institutt for pedagogikk, Trondheim.
- Rønning, W. M. (2013). *Nettskolestudenter – motiver, mestring og ambisjoner*. Trondheim: Institutt for voksnes læring. Hentet fra <http://www.nitus.se/wp-content/uploads/2013/11/nettskolestudenter.pdf>
- Schewe, O., & Aguirre, A. (2014). *Superstudent: Hvordan lære mer effektivt og få bedre karakterer med studieteknikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seok, S. (2008). Teaching aspects of e-learning. *International journal on e-learning*, 7(4), 725-741.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International journal of instructional technology and distance learning*, 2(1), 3-10. Hentet fra http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005_siemens_ALearningTheoryForTheDigitalAge.pdf
- Snowball, J. D. (2014). Using interactive content and online activities to accommodate diversity in a large first year class. *Higher education*, 67(6), 823-838. doi: 10.1007/s10734-013-9708-7
- Song, L., Singleton, E. S., Hill, J. R., & Koh, M. H. (2004). Improving online learning: Student perceptions of useful and challenging characteristics. *The internet and higher education*, 7(1), 59-70.
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). *-og ingen sto igjen: tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007/-og-ingen-sto-igjen.html?id=507297>
- St.meld. nr. 27 (2000-2001). *Gjør din plikt - krev din rett: Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20002001/027/PDFA/STM200020010027000DDDPDFA.pdf>
- Statistisk Sentralbyrå. (23.05.2014). *Studenter ved universiteter og høyskoler, 1. oktober 2013*. Hentet fra <http://www.ssb.no/utuvh/>
- Statistisk Sentralbyrå. (26.06.2014). *Gjennomstrømmning i høyere utdanning, 2012/2013*. Hentet fra <http://www.ssb.no/hugjen>

- Sun, P.-C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y.-Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & education*, 50(4), 1183-1202. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2006.11.007>
- Sun, S. Y. H. (2014). Learner perspectives on fully online language learning. *Distance education*, 35(1), 18-42. doi: 10.1080/01587919.2014.891428
- Søby, M. (2001). Interaktivitet - moteord eller passord til fremtidens pedagogikk? . *Utbildning & Demokrati*, 10(1), 84-102. Hentet fra http://www.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning_och_Demokrati/Tidskriften/2001/Nr%201_2001_pdf/Morten%20S%C3%B8by.pdf
- Søby, M. (2006). Det skjulte pensum. *Nordic journal of digital literacy*, 1 (2), 87-90. Hentet fra http://www.idunn.no/ts/dk/2006/02/det_skjulte_pensum
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tsai, M.-J. (2009). The model of strategic e-learning: Understanding and evaluating student e-learning from metacognitive perspectives. *Educational technology & society*, 12(1), 34-48. Hentet fra http://www.ifets.info/journals/12_1/4.pdf
- Tse, M. M. Y., & Lo, L. W. L. (2008). A web-based e-learning course: Integration of pathophysiology into pharmacology. *Telemedicine and e-health*, 14(9), 919-924. doi: 10.1089/tmj.2008.0006
- Tømte, C., & Olsen, D. S. (2013). *IKT og læring i høyere utdanning: Kvalitativ undersøkelse om hvordan IKT påvirker læring i høyere utdanning* (NIFU nr. 32/2013). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra <http://www.nifu.no/files/2013/10/NIFUrapport2013-32.pdf>
- Universitetet i Bergen, Universitetet i Oslo, Norges Handelshøyskole, & Høgskolen i Bergen. (u.å.). *Søk & skriv*. Hentet fra <http://sokogskriv.no/>
- Universitetet i Stavanger. (u.å.). *Kildebruk og litteratursøk*. Hentet fra http://www1.uis.no/Fag/Learningspace_kurs/UBiS/UBiS_kildebruk/index.html
- Ushida, E. (2005). The role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language courses. *CALICO journal*, 23(1), 49-78. Hentet fra https://calico.org/html/article_131.pdf
- Waha, B., & Davis, K. (2014). University students' perspective on blended learning. *Journal of higher education policy and management*, 36(2), 172-182. doi: 10.1080/1360080X.2014.884677
- Weinstein, C. E., Bråten, I., & Andreassen, R. (2006). Læringsstrategier og selvregulert læring: Teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. I R. Andreassen, A. Turmo & E. Elstad (Red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis* (s. 27-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. Maidenhead: McGraw Hill Open University Press.
- Wong, L. (2012). Student attitudes towards e-learning: The first year accounting experience. *Issues in informing science & information technology*, 9. Hentet fra <http://iisit.org/Vol9/IISITv9p195-207Wong113.pdf>
- Woolfolk, A. E. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Ørnes, H. (2011). *Digital tilstand i høyere utdanning 2011: Norgesuniversitetets monitor*. Tromsø: Norgesuniversitetet.

VEDLEGG

1. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til studenter
2. Intervjuguide
3. Godkjenning av NSD

VEDLEGG 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Studenters beskrivelser av og refleksjoner over et e-læringskurs i akademisk skriving.

Bakgrunn og formål

Undertegnede går på masterstudie pedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer og skal skrive masteroppgave med problemstillingen: «Studenters beskrivelser av og refleksjoner over et e-læringskurs i akademisk skriving». I den forbindelse ønsker jeg å be om en time av din tid til å bli intervjuet i din basisgruppe om dine tanker og refleksjoner om det nettbaserte akademiske skrivekurset i Fronter som du var med på i høst.

Hva innebærer deltakelse i studien, og hva skjer med informasjonen om deg?

Datainnsamlingen til masteroppgaven vil foregå i form av gruppeintervju som vil vare i ca. 1 time. Spørsmålene vil omhandle dine og gruppens synspunkter om flere elementer om det nettbaserte akademiske skrivekurset du har vært med på. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd, og deltagerne vil bli anonymisert i oppgaven. Det er kun undertegnende som vil ha tilgang til navnelisten og materialet.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Deltakerne vil ikke kunne identifiseres i det endelige produktet,

Intervjuene vil foregå i februar og mars 2014 og masteroppgaven vil være ferdig senest 15. mai 2015.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert

Dersom har spørsmål til studien, ta kontakt med

Anne-Lise Eng på tlf 69303082, på epost anne.l.eng@hiof.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av deltaker, dato)

VEDLEGG 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Dele ut samtykke skjema.

Intervjuguide

Informasjon om at det er frivillig å delta og å svare på spørsmål, anonymitet og bruk av lydopptager.

NB! Viktig og utforske de temaene som studentene selv kommer innom.

Bli i det «sagte» og utforsk dette.

Tema: Motivasjon og holdninger

Holdninger/standpunkter for å være med på e-læringskurset

Dere har hatt tilgang til et akademisk e-læringskurs i Fronter.

Kan dere si litt om deres erfaringer og opplevelser med dette?

Motivasjon og forventninger i å bruke e-læringskurset

Hvilke forventninger hadde dere til kurset?

Hva var deres motivasjon til å bruke e-læringskurset?

Tema: Selvregulering

Tid brukt til gjennomføring

Arbeidsform

Konteksten kurset ble gjennomført

Strategi for å bruke kurset?

Fulgte dere trinnene etter hverandre eller tilfeldig?

Hvordan jobbet dere med innholdet?

Tema: Opplevd kunnskap og ferdigheter

Hvilke internett ferdigheter bør man ha før man tar e-læringskurs?

Er det noen forskjeller mellom det å lære gjennom tradisjonell undervisning og det å bruke et e-læringsprogram?

Hvis ja, hvilke forskjeller?

Når dere tenker på at dere har gjennomført et e-læringskurs hva opplever dere selv at dere sitter igjen med av kunnskap og ferdigheter?

Tema: Forståelse av innholdet i e-læringskurset og evaluering av kurset

Kan dere trekke fram hva som var bra med kurset?

Har dere konkrete forslag for hva som kan gjøres bedre?

Gå igjennom hvert trinn i forhold til innhold og struktur

Trinn 1: Kan dere si noe om tema «problemstilling» utfra hvordan dere opplevde det tema i e-læringskurset?

Hjelpetemaer: bra, mindre bra, innhold, oppbygging

Trinn 2: Kan dere si noe om tema «skrive en tekst» utfra hvordan dere opplevde det tema i e-læringskurset?

Hjelpetemaer: bra, mindre bra, innhold, oppbygging

Trinn 3: Kan dere si noe om tema «kilder» utfra hvordan dere opplevde det tema i e-læringskurset?

Hjelpetemaer: bra, mindre bra, innhold, oppbygging

Trinn 4: Kan dere si noe om tema «kildekritikk» utfra hvordan dere opplevde det tema i e-læringskurset?

Hjelpetemaer: bra, mindre bra, innhold, oppbygging

Trinn 5: Kan dere si noe om tema «studieteknikk» utfra hvordan dere opplevde det i e-læringskurset?

Hjelpetemaer: bra, mindre bra, innhold, oppbygging

Trinn 6: Kan dere si noe om tema «referanseteknikk» utfra hvordan dere opplevde det tema i e-læringskurset?

Hjelpetemaer: bra, mindre bra, innhold, oppbygging

Trinn 7: Kan dere si noe om tema «plagiering» utfra hvordan dere opplevde det tema i e-læringskurset?

Hjelpetemaer: bra, mindre bra, innhold, oppbygging

Trinn 8: Kan dere si noe om tema «etikk» utfra hvordan dere opplevde det tema i e-læringskurset?

Hjelpetemaer: bra, mindre bra, innhold, oppbygging

Annet:

Kan dere si noe om testene dere tok i kurset?

Hjelpetemaer: pre-post resultater, motiverende, spørsmålsformuleringene i testene

Hva tenker dere om utvalget av temaer? Flere, færre?

Motivasjon og forventninger i å bruke e-læringskurset

Er nettbaserte kurs noe dere vil ha mer av eller er det likegyldig?

Hva må endres for at de skal bli mer attraktive?

Ville dere tatt et slikt e-læringskurs igjen? Hvorfor/hvorfor ikke?

Avslutning av intervjuet

Til slutt lurar jeg på om dere har noen tanker som dere ønsker å få frem (i forhold til det som har vært tema i denne seansen)?

Noen som ønsker å si noe om hvordan dere opplevde denne seansen?

Takke for at de var villige til å delta i intervjuet.

VEDLEGG 3: Godkjenning av NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Heald Høfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Yngve Nordkvelle
Avdeling for pedagogikk og sosialfag Høgskolen i Lillehammer
Postboks 952
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 06.02.2014

Vår ref: 37317 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

37317	<i>Pedagogiske utfordringer ved å bruke digitale verktøy på høyere utdanning med vekt på studentenes læringsstrategier.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Yngve Nordkvelle</i>
<i>Student</i>	<i>Anne-Lise Eng</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. osd@uis.no
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7019 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kym.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ NSD: SVE, Universitetet i Tromsø, 9017 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no