

Evaluering av et pedagogisk undervisningsopplegg i akademisk skriving

Peer reviewed article

Anne-Lise Eng*, Lars Rune Halvorsen og Stine Torp Løkkeberg

Høgskolen i Østfold

Abstract

At Østfold University College, we have focused on interdisciplinary collaboration to provide a comprehensive introduction to academic writing for first-year students, emphasizing a standardized program to ensure consistency in instruction. The article is divided into two studies. Both studies aimed to improve first-year students' academic writing skills by evaluating different instructional methods. The research questions for the studies were as follows:

Study 1: Can the use of pre- and post-tests in an e-learning course in academic writing help students acquire new knowledge?

Study 2: How do students experience blended teaching in academic writing?

Study 1 examined whether pre- and post-tests in an e-learning course could help students acquire new knowledge in academic writing. An e-learning package was developed around eight themes: problem statement, text writing, sources, source criticism, study techniques, referencing techniques, plagiarism, and ethics. Forty-four first-year students took a pre-test of fifteen questions and received immediate feedback. After completing the instructional components for each theme, they took a post-test. Results showed significant improvement in post-tests, indicating increased understanding of the themes.

Study 2 aimed to establish a quality-assured course package combining e-learning with on-campus instruction. A Facebook group was also created for students to ask questions about academic writing. Fifty-eight first-year students completed a questionnaire containing twelve different questions related to the evaluation of the various teaching methods in the blended instruction. In study 2, the evaluation of the academic writing course revealed that all three teaching methods were perceived as important for learning.

Keywords: *Academic writing, first-year students, pre- and post-tests, blended learning, e-learning, traditional learning*

Nøkkelord: *Akademisk skriving, førsteårsstudenter, pre- og posttester, blandet undervisning, e-læring, tradisjonell undervisning*

***Contact**

email: anne.l.eng@hiof.no

Innledning

Studenter i profesjonsutdanninger må være akademisk dannet og beherske akademisk skriving (Dalland, 2010). Akademisk skriving er en formell skrivemåte som anvendes til å presentere ideer og synspunkter i ulike temaer (Nzekwe-Excel, 2014). Det innbefatter ikke bare formelle retningslinjer som referanseteknikk og kildebruk, men involverer også analytisk og kritisk tenking, objektivitet, sjanger, grammatikk, layout og struktur (Nzekwe-Excel, 2014). Dagens studenter skal ikke kun utdannes til en praktisk profesjonshverdag, men må samtidig være rustet til videre studier på master og ph.d.-nivå. God evne til akademisk skriving er viktig og nødvendig for en fagperson, både i klinisk praksis og administrativt arbeid. Betydningen av slik kompetanse kommer tydelig til uttrykk i offentlige styringssignaler (Universitets- og høyskolerådet, 2015).

Ifølge Dysthe et al. (2010) er det mange studenter som sliter når de skal sette i gang med egen skriving på høyere utdanning. Dette støttes av Hambro et al. (2019) som påpeker at mange studenter opplever oppgaveskriving som svært utfordrende. Samtidig er det flere studier som viser at overgangen fra videregående skole til høyere utdanning oppleves som vanskelig for mange (Elliott et al., 2018; Hambro et al., 2019; Lødding & Aamodt, 2015). Begge studiene fremhever spesielt akademisk skriving som en av de største utfordringene ved overgangen fra videregående skole til høyere utdanning. En gjennomgang av nettsidene til universiteter og høyskoler viser at de alle har egne sider om akademisk skriving. Vanligvis er det bibliotekene som lager innholdet til disse sidene. Ifølge Universitets- og høyskolerådet (2015) bør også fagansatte delta i arbeidet, slik at opplæringen blir helhetlig. Eik-Nes (2024) understreker at det er universitetene og høyskolene som har ansvaret for å lære studentene akademisk skriving og lesing, men ifølge Almlie (2020) er det uklart hvem som skal stå for opplæringen. Bibliotekansatte og øvrige fagansatte spiller en viktig rolle i undervisning om akademisk skriving (Bair & Mader, 2013; Bernstein et al., 2020; Lind & Stålberg, 2023; Merkley, 2013; Zanin-Yost & Dillen, 2019). Opplæring i akademisk skriving bør derfor være en integrert del av utdanningen, hvor samarbeid mellom bibliotekarer og fagansatte er avgjørende. Samarbeidsprosjekter og felles undervisning er nødvendige for å realisere et effektivt tverrfaglig samarbeid.

Litteraturgjennomgang av undervisningsformer

En av Kvalitetsreformens intensjoner var å tilby studentene varierte undervisningsmetoder. 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)). De siste 15 årene har det vært satset på IKT-basert undervisning i høyere utdanning, og særlig blir fleksibilitet i studietilbud nevnt som et viktig innsatsområde (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Begreper som ofte brukes i sammenheng med fleksibel undervisning kan være nettbasert utdanning, e-læring, online læring, IKT-støttet utdanning, pedagogisk bruk av IKT, IKT-støttet fleksibel utdanning, nettstudier (Gjerdrum, et al., 2013). I tillegg blir begreper som blandet undervisning og MOOC-kurs også brukt i forbindelse med fleksibel utdanning. I denne artikkelen vil vi se nærmere på begrepene

tradisjonell undervisning, e-læring og blandet undervisning.

Tradisjonell undervisning eller ansikt-til-ansikt undervisning er en undervisningsform som brukes mye i høyere utdanning. Tradisjonell undervisning kan være enveis forelesninger, hvor foreleseren snakker og studentene følger med i et auditorium eller i et klasserom eller at studentene deles inn i seminargrupper. Selv med Kvalitetsreformens anbefalinger med varierte undervisningsmetoder er forelesninger den undervisningsformen som brukes mest på høyere utdanning (Norgesuniversitetet, 2015). Kritikken mot tradisjonell undervisning er at studentene er passive og at undervisningen mangler fleksibilitet (El Mansour & Mupinga, 2007).

E-læring eller online læring er undervisning hvor all undervisning foregår på nettet. De siste årene har MOOC-kurs blitt en del av nettbaserte kurs i høyere utdanning. MOOC-kurs er nettbaserte, skalerbare med hensyn til antall deltakere og åpne for alle. (NOU 2014: 5, 2014). En av fordelene med e-læring som trekkes frem er fleksibiliteten til tid og sted i forhold til læring (Niu et al., 2023). Sun (2014) identifiserer fem hovedutfordringer som studenter møter i e-læringskurs: 1) å opprettholde en fast studieplan, 2) koordinere medstudenter og finne felles tidspunkter for samarbeid, 3) sikre kontinuerlig engasjement i klassen, 4) opprettholde motivasjonen og 5) være selvregulert, samt å sosialisere seg.

I et e-læringskurs kan det være utfordrende å få til studentaktive læringsformer, men bruk av pre- og posttester kan bidra til å øke aktiviteten. Flere studier trekker frem at bruk av pre- og posttester fører til studentengasjement og at umiddelbar respons bidrar til betydelig forbedring i studentenes kunnskap. Flere av studiene brukte pre- og posttester for å måle studentenes kunnskapsnivå før og etter. Disse testene hjalp med å identifisere gapet mellom hva studentene forventes å kunne og hva de faktisk kan (Cook & Babon, 2017; Luetsch & Burrows, 2016; Meyer, 2014 Tse & Lo, 2008). Blandet undervisning er en pedagogisk tilnærming hvor to tradisjoner, tradisjonell undervisning på campus og e-læring, blir integrert i et sammenhengende undervisningstilbud for studenter (Nortvig et al., 2018; Spanjers et al., 2015; Swaminathan et al., 2020; Vo et al., 2017). Mange studier om blandet undervisning i høyere utdanning har blitt publisert, og denne pedagogiske metoden har fått mye oppmerksomhet (Bliuc et al., 2007; Güzer & Caner, 2014; Min & Yu, 2023; Vo et al., 2017). Selv om begrepet 'blandet' indikerer at en pedagogisk tilnærming kan mikse en rekke ulike komponenter, er det kombinasjonen ansikt-til-ansikt undervisning på campus og e-læring, som har blitt standard-definisjonen i litteraturen (Bliuc et al., 2007; Güzer & Caner, 2014; Min & Yu, 2023). Mulighetene for å trekke ut det beste av begge verdener, campus og e-læring, fremheves som en attraktiv egenskap ved blandet undervisning (Güzer & Caner, 2014; Spanjers et al., 2015).

På bakgrunn av denne litteraturgjennomgangen, fremtrer følgende problemstillinger som sentrale for å utforske ulike undervisningsformer om akademisk skriving i høyere utdanning:

Studie 1: Kan bruk av pre- og posttester i et e-læringskurs i akademisk skriving bidra til at studenter tilegner seg ny kunnskap?

Studie 2: Hvordan opplever studenter blandet undervisning i akademisk skriving?

Akademisk skriving ved Høgskolen i Østfold

Bakgrunnen for undervisningsopplegget var at utdanningsinstitusjonen Høgskolen i Østfold vedtok at det skulle foreligge et opplegg for akademisk skriving i alle gradstudier. Videre var det et mål om å kunne forbedre studentenes kompetanse i akademisk skriving, slik at dette ikke ble tilfeldig overlatt til den enkelte fagansatt. Ifølge Universitets- og høgskolerådet (2015) og Sell et al. (2022) er det viktig å ha en helhetlig strategi for en slik opplæring slik at studentene kan bli bedre i akademisk skriving.

På vår utdanningsinstitusjon har vi samarbeidet med biblioteket for å tilby helhetlig opplæring i akademisk skriving. Prosessen startet med at et institutt utpekte to fagansatte til å organisere skrivekurs for førsteårsstudentene sammen med biblioteket. Det ble utviklet et kurs om akademisk skriving som både biblioteket og fagansatte har ansvar for å undervise i.

Opprinnelig ble kursene i akademisk skriving holdt fysisk på campus. Samtidig fokuserte vi på å forbedre de ansattes digitale kompetanse og tilby mer fleksible utdanninger. Det ble holdt kurs og gitt prosjektmidler for å øke den digitale kompetansen blant de ansatte. Forfatterne av denne artikkelen søkte og fikk midler til å utvikle et e-læringskurs i akademisk skriving på læringsplattformen Fronter. Etter å ha fått midler, brukte vi tid på å velge undervisningsinnhold, strukturere materialet og utvikle ulike metoder for å formidle innholdet. I studieåret 2013/14 valgte vi å tilby kurset som et digitalt kurs i stedet for fysisk på campus. Kurset bestod av åtte temaer: problemstilling, hvordan skrive en tekst, kilder, kildekritikk, studieteknikk, referanseteknikk, plagiering og etikk. Det inkluderte selvproduserte videoer og lenker til både eksterne og interne ressurser. Temaene problemstilling, kilder, referanseteknikk, plagiering og etikk, var strukturert med en kunnskapstest (pretest), undervisningsmaterieell (f.eks. opplæringsvideoer, PowerPoints, lenker til nettsider) og en kunnskapstest (posttest). De andre temaene ble introdusert uten pre- og posttester.

En av forfatterne i artikkelen gjennomførte en kvalitativ evaluering av det digitale undervisningsopplegget i 2014 og fant ut at studentene foretrakk blandet undervisning (Eng, 2015). Studentene i studien viste ingen spesiell preferanse for enten e-læring eller tradisjonell undervisning alene, men hadde en preferanse for en kombinasjon av begge metodene. Argumentene for e-læring inkluderte fleksibilitet i tid og sted, mulighet for repetisjon, og en avveksling fra vanlige rutiner. Studentene verdsatte også tradisjonell undervisning for kontakten med medstudenter og lærere, samt å være på studiestedet. På bakgrunn av dette besluttet vi det påfølgende studieåret å videreutvikle vårt eksisterende e-læringskurs i Fronter. Samtidig fikk de nye førsteårsstudentene tre undervisningsbolker, på totalt ni timer på studiestedet. Vi etablerte også en Facebook-gruppe som ble administrert av kursansvarlige, hvor studentene kunne stille spørsmål om akademisk skriving med løfte om svar innen 24 timer. Kursansvarlige delte ukentlige tips om relevante nettsider og kursmateriale i gruppen. Videre oppfordret vi også studentene til å svare på hverandres spørsmål, og kursansvarlige sørget for å kvalitetssikre svarene.

Metode

Studie 1: Bruk av pre- og posttester i et e-læringskurs

Formålet med studie 1 var å utvikle en e-læringspakke, som både ville sikre et fleksibelt undervisningsopplegg, og som samtidig bidro til at alle studentene fikk tilgang til samme undervisningsmateriale og informasjon. Vi antok at studentene ville gjøre det bedre på posttestene enn på pretestene, etter at de hadde gjennomført kurspakken. Pre- og posttester ble valgt for å kunne måle direkte om de scoret bedre på testene etter at de hadde gjennomført det digitale kurset.

Deltakere og setting

44 førsteårsstudenter (34 kvinner og 10 menn, gjennomsnitt: 21 år, variasjon: 19-45 år) besvarte pre- og posttester i fem ulike temaer i e-læringskurset. Alle førsteårsstudenter som hadde gjennomført alle pre- og posttestene ble inkludert i studien. De studentene som ikke hadde gjennomført alle testene ble ekskludert fra studien. Det var 30 som ikke kunne inkluderes i studien. Deltagerne ble forespurt før de fikk tilgang til e-læringskurset om at de samtykket til at resultater fra pre- og posttestene ble brukt til å evaluere effekten av e-læringskurset.

Prosedyre

Deltagerne fikk tilgang til e-læringskurset og de gjennomførte først en pretest som besto av 15 tilfeldig utvalgte spørsmål, der de umiddelbart etter gjennomføringen fikk tilbakemelding på antall riktige svar. Kursansvarlige brukte quizfunksjonen i Fronter og det ble laget 100 spørsmål fra temaene. Quizfunksjonen i Fronter er en samling av spørsmål som kan rettes automatisk. Testene inneholdt både spørsmål med kun ett riktig svar og spørsmål med flere rette svar.

Den digitale plattformen ga oss en oversikt over tidsbruken for den enkelte student. Når studentene hadde gjennomført hele opplæringsdelen for det spesifikke temaet, gjennomførte de en posttest. Den bestod av 15 tilfeldige spørsmål som var rettet mot temaet. Et av spørsmålene som ble stilt under temaet problemstilling var: Er følgende problemstilling normativ, deskriptiv eller kausal? Hvor mange elever i videregående skolestemmer ved politiske valg?

Studie 2: Bruk av blandet undervisning i akademisk skriving

Formålet med det blandede undervisningsopplegget var å etablere en kvalitetssikret kurspakke for akademisk skriving som kombinerer e-læringskurset med undervisning fysisk på campus.

Deltagere og setting

58 førsteårsstudenter (44 kvinner og 14 menn, gjennomsnitt: 25 år, variasjon: 19-51 år) besvarte et spørreskjema som inneholdt 12 ulike spørsmål relatert til evaluering av de ulike

undervisningsformene i den blandede undervisningen. Vi benyttet en fem-punkts Likert skala hvor vi hadde en nøytral midtdel (verken enig eller uenig): 1 (Svært uenig), 2 (Uenig), 3 (Nøytral), 4 (Enig) og 5 (Svært enig). Dette er en valid måte å få frem studentenes meninger og holdninger til tematikken. Spørreskjemaet ble utdelt rett etter siste undervisningssamling og samlet inn anonymt av foreleserne i det akademiske skrivekurset. Alle data ble analysert ved bruk av PASW 23 (SPSS) og deskriptive analyser ble anvendt.

Resultater

Studie 1: Bruk av pre- og posttester i et e-læringskurs

Etter at deltagerne hadde gjennomført pre- og posttestene ble disse automatisk lagret i e-læringskurset. Alle deltageres resultater på testene ble lagt inn i PASW versjon 23 (SPSS) og pre- og postgjennomsnittsverdiene ble sammenlignet. I tråd med vår antagelse var det signifikante forskjeller mellom resultatene på pre- og posttestene, $F(20) = 3,09$, $p = .005$, $d = 1,58$. Pretest ($M = 11,00$, $SD = 1,36$), posttest ($M = 13,00$, $SD = 1,15$), se tabell 1.

Tabell 1

Resultater fra pre- og posttester

	<i>Pre - probl</i>	<i>Post - probl</i>	<i>Pre - kilde</i>	<i>Post - kilde</i>	<i>Pre - ref</i>	<i>Post - ref</i>	<i>Pre - plag</i>	<i>Post - plag</i>	<i>Pre - etikk</i>	<i>Post - etikk</i>
Mean	8.41	12.69	11.00	12.62	11.24	13.00	12.36	13.13	11.73	13.18
SD	3.9	2.0	2.0	1.8	2.3	1.4	1.6	1.5	1.8	1.6
N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44

Note. Tabellen viser pre- og post resultater fra kursene om problemstilling, kildekritikk, referanseteknikk, plagiering og etikk.

Resultatene fra studie 1 viser at det er tydelige forskjeller mellom pre- og posttestene. Dette kan tyde på at innholdet i kurspakken kan ha bidratt til læring. En svakhet ved studien er at det er vanskelig å si hvorvidt studentene gikk gjennom kun deler eller hele kursmaterialet, dette fremkommer ikke av datamaterialet som er tilgjengelig. Heller ikke i hvilken grad studentene benyttet seg av kilder utenfor e-læringskursets opplæringspakke. Økningen kan også skyldes en ren eksponering til flere tester i seg selv. Dermed er det vanskelig å konkludere med hva som har forårsaket endringen fra pre- til posttestene.

Samlet sett er det noen svakheter ved studiene som må kommenteres. Selv om det viser en positiv endring mellom pre- og posttestene, kan vi ikke utelukke mulige tredje variabler som også kan ha påvirket resultatene. Både kvasi-eksperimentell og eksperimentell design med randomiserte kontrollgrupper ville gitt sterkere holdepunkter for å trekke slutning om effekt enn en enkel design med test-retest med en gruppe. Imidlertid var ikke formålet med studien å være en sammenlignende effektstudie med eksempelvis tradisjonell undervisning eller e-læring. Primært handler designet test-retest med en gruppe om på den ene siden å kontrollere

for om studentene faktisk har tilegnet seg den ønskede kunnskapen, og på den andre siden være et pedagogisk nyttig verktøy for studentene.

Studie 2: Hvordan opplever studenter blandet undervisning i akademisk skriving?

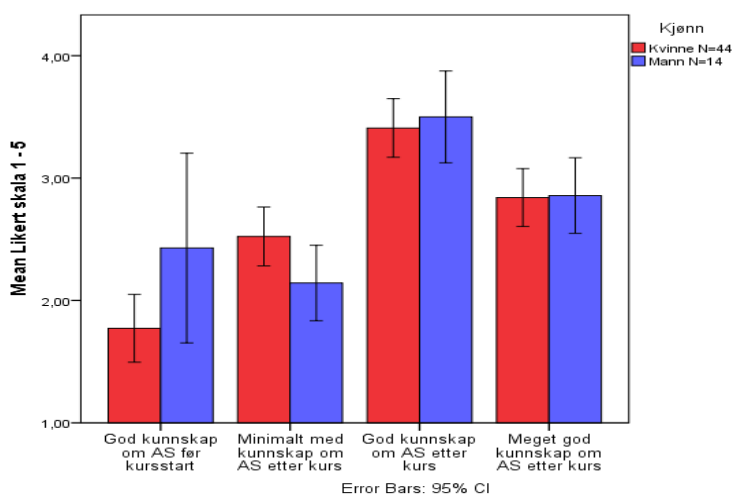
Når det ble spurt om studentene følte at de hadde god kunnskap om akademisk skriving før de begynte på kurset, svarte 42% at de var svært uenige, 25% var uenige, 19 % var nøytrale, 10% var enige, og 4 % var svært enige. Flertallet av deltakerne var enige om at de ikke hadde god kunnskap om akademisk skriving før kursstart.

Studentene vurderte også sin opplevelse om kunnskapsutbytte etter endt kurspakke. På spørsmål om de opplevde å ha minimalt med kunnskap om akademisk skriving etter endt kursperiode var 10% svært uenig, 50% var uenig, 29% nøytral, 7% enig og 4% svært enig. Med andre ord, det var få studenter som opplevde at de hadde minimalt med kunnskap om akademisk skriving etter endt kursperiode.

På spørsmål om studentene opplevde at de hadde god kunnskap om akademisk skriving etter endt kursperiode var 2% svært uenig, 7% uenig, 34% nøytral, 50% enig og 7% svært enig. Dette betyr at studentene opplevde i overkant at de hadde god kunnskap om akademisk skriving etter endt kursperiode, selv om det også var en høy prosentandel som var nøytrale i forhold til om de opplevde å ha god kunnskap om akademisk skriving etter endt kursperiode. På spørsmål om deres opplevelse av å ha meget god kunnskap om akademisk skriving etter endt kursperiode, svarte studentene som følger: 7% var svært uenige, 22% var uenige, 53% var nøytrale, 14% var enige og 4% var svært enige. Resultatene viser at over halvparten av studentene var nøytrale når det gjaldt å vurdere sin egen opplevelse av å ha meget god kunnskap om akademisk skriving etter endt kurs. Figur 1 viser oversikt over gjennomsnittsverdiene fra studentenes vurderinger før- og etter kurs gjennomføring, målt med likert skala.

Figur 1

Studentenes vurdering av egen kunnskap om akademisk skriving før- og etter kurs.



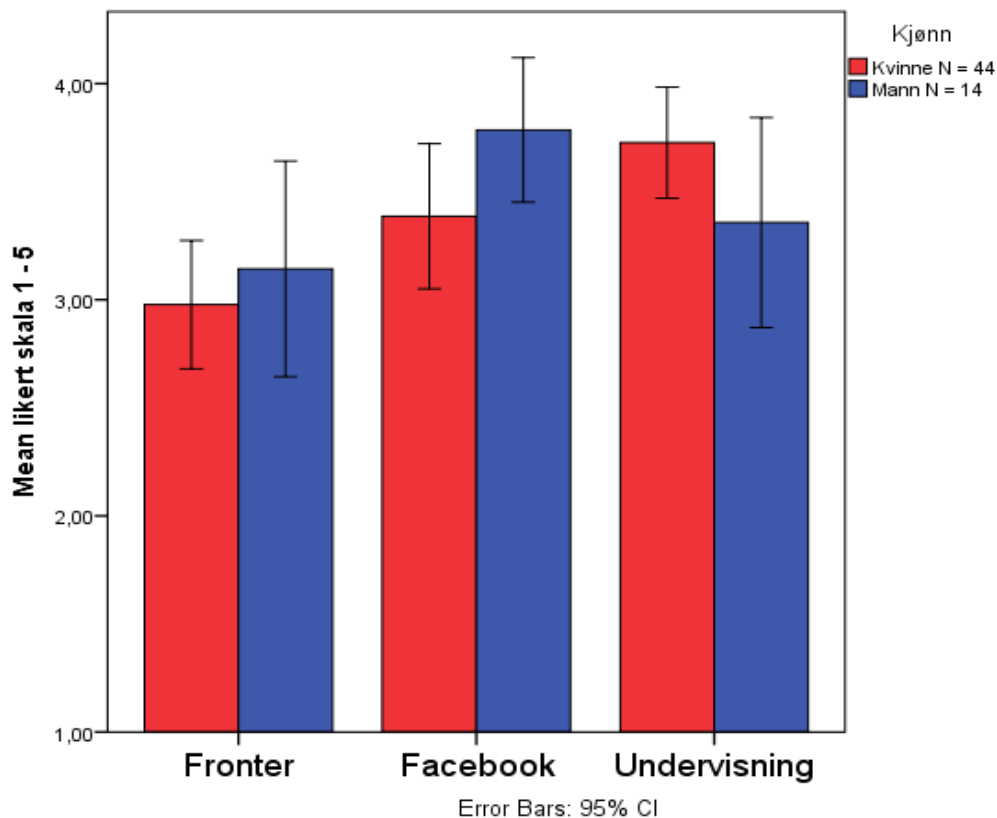
Studentene fikk også spørsmål om hvilke elementer i den blandede undervisningen som hadde

bidratt til mest kunnskap om akademisk skriving. De vurderte betydningen av Fronterkurset som et viktig bidrag til å få kunnskap om akademisk skriving på følgende måte: 7% svært uenig, 22% uenig, 37% nøytral, 32% enig og 2% svært enig. Videre vurderte de Facebook-gruppen som et viktig bidrag til å gi de mest kunnskap om akademisk skriving på følgende måte: 5% svært uenig, 10% uenig, 43% nøytral, 38% enig og 4% svært enig.

På spørsmål om tradisjonell undervisning var et viktig bidrag til å få kunnskap om akademisk skriving, svarte studentene følgende: 2% svært uenig, 9% uenig, 25% nøytral, 55% enig og 9% svært enig. Resultatene her viser at det er en stor overvekt av studenter som er nøytrale og ikke kan vurdere grad av enighet på hvilke undervisningsformer som har hatt størst betydning for å gi de mest mulig kunnskap om akademisk skriving. Likevel ser vi av resultatene at tradisjonell undervisning er det studentene vurderer som mest viktig for å få kunnskap om akademisk skriving. Figur 2 viser oversikt over gjennomsnittsverdiene, målt med likert skala, for vurderinger av hvilke elementer i den blandede undervisningen som var viktig for å tilegne seg kunnskap om akademisk skriving.

Figur 2

Studentens vurderinger av hvilke av de blandede undervisningsformer som bidro til å gi de mest kunnskap om akademisk skriving



Generell diskusjon

Mange studenter opplever akademisk skriving som utfordrende, spesielt i overgangen fra videregående skole til høyere utdanning. Det er viktig med en helhetlig strategi for opplæring i akademisk skriving, og samarbeid mellom fagansatte og bibliotekarer er avgjørende. Vi hadde følgende problemstillinger:

Studie 1: Kan bruk av pre- og posttester i et e-læringskurs i akademisk skriving bidra til at studenter tilegner seg ny kunnskap?

Studie 2: Hvordan opplever studenter blandet undervisning i akademisk skriving?

Våre hovedfunn fra studiene er at pre- og posttester i e-læringskurset viste at studentene lærte mest av og foretrakk en blanding av digital og fysisk undervisning. Det blandede undervisningsopplegget, som inkluderte e-læringskurs, fysiske undervisningsbolker og en Facebook-gruppe for spørsmål og tips, ble godt mottatt av studentene. Dette kan ses i sammenheng med at studentene har mulighet til å anvende det beste av begge verdener, hvor campus og e-læring, fremheves som en attraktiv egenskap ved blandet undervisning (Güzer & Caner, 2014; Spanjers et al., 2015).

Akademisk skriving bør tilrettelegges slik at alle får denne kunnskapen og ferdigheten og at det ikke blir tilfeldig hva som presenteres. Utforming av et integrert, tverrfaglig og overbyggende opplegg for akademisk skriving er en fordel i profesjonsutdanninger, ettersom akademisk skriving er nødvendig for å mestre studiet og for å være en profesjonsutøver (Dalland, 2010). I et ordinært studietilbud, særlig ved lavere grads profesjonsutdanninger, har akademisk skriving antageligvis lett for å bli spedt utover flere atskilte emner og fag. Dermed risikeres det at den presenterte kunnskapen blir tilfeldig, oppstykket og i verste tilfelle mangelfull.

Å samle all akademisk skriving i ett kurs vil være nyttig for både studenter og utdanningsinstitusjoner, spesielt for å unngå plagiering. Brown et al. (2008) er bekymret over at studentene ikke forstår mekanismene i det å skrive akademisk og at plagiering ofte er utilsiktet. Et felles kurs vil også hjelpe ansatte med å utvikle en helhetlig og effektiv pedagogisk tilnærming som gjør det lettere for studentene å oppnå nødvendig kompetanse. Kurset bør holdes på alle utdanninger og det bør være et samarbeid med biblioteket. Informasjonsinnhenting, kildekritisk vurdering og korrekt referanseteknikk er essensielle komponenter i akademisk skriving. Bibliotekarene spiller en sentral rolle i å styrke studentenes forståelse av disse aspektene. Ifølge Bernstein et al. (2020) og Zanin-Yost & Dillen (2019) besitter bibliotekarene spesialistkompetanse innen informasjonssøk, kildekritikk og referansehåndtering, mens de fagansatte bidrar med dyptgående fagspesifikk kunnskap. I samarbeid kan de levere en integrert og omfattende undervisning i akademisk skriving.

Resultatene fra pre- og posttestene viser at studentene oppnår signifikant bedre resultater på posttestene sammenlignet med pre-testene. Dette kan bety at studentene har en økt kunnskap om de ulike temaene etter de har gjennomført e-læringskurset. En svakhet er at Fronter-kurset gir muligheter for at studentene kan gjennomføre kursene i ulike rekkefølger. Med andre ord kan vi ikke med sikkerhet vite i hvilken rekkefølge studentene har gjennomført de ulike testene, og at det kan være en mulighet for at noen har gjennomført kurspakken før de tok pre-testen. Betydningen av å gjennomføre testene i korrekt rekkefølge var blitt presisert i undervisningen og i skriftlig form på starten av kurset.

Videre tyder resultatene også på at kurset var effektivt i å etablere kunnskap om akademisk skriving hos studentene. Dette støtter funn fra andre studier som også har vist at e-læring og pre- og posttester er en effektiv pedagogisk metode (Cook & Babon, 2017; Luetsch & Burrows, 2016). Samtidig viser flere studier at bruk av pre- og posttester fører til økt motivasjon for å gjennomføre e-læringskurs. I studiene til Meyer (2014) og Tse og Lo (2008) var det en sterk interesse blant studentene for oppgavene som ble tilbudt, og de fleste av studentene fullførte testene fordi de ønsket å fortsette og lære mer. Vi har ikke noen indikasjoner på at våre studenter ble mer motiverte for å lære akademisk skriving ved å ta tester, men vi kan anta at dette gjelder våre studenter også.

Evalueringen av det akademiske skrivekurset som blandet undervisning viser at alle tre undervisningsformene oppleves som viktig for læringen. Et interessant resultat er at fem av åtte studenter er enig, eller svært enig, i at ansikt til ansikt undervisning er et viktig bidrag til å få kunnskap i akademisk skriving. Dette samsvarer med Bern et al. (2021) som fant at studenter ved fysisk undervisning fikk større perspektiver på fagstoffet og dette ga større muligheter for aktiv deltagelse i undervisningen. Videre understreker Gherhes et al. (2021) betydningen av at fysisk undervisning bidrar til større sosiale interaksjoner med medstudenter og lærer. Det er også tydelig at flere av studentene ikke har noen formening om Fronter-kurset har vært nyttig for læringen da det er en stor prosentandel som har svart nøytralt på spørreskjemaet. Av spørreskjemaene fremkommer det at flere ikke har vært inne i Fronter-rommet, og noen skriver at de ikke visste at et slikt rom eksisterte. Vi kan derfor anta at mange av de som har svart nøytralt ikke har noen formening om undervisningsformen, fordi de aldri har vært inne i Fronter-rommet.

Av resultatene framgår det at studentene opplever undervisningen som mest nyttig for læringen. Flere studenter skriver i fritekst at de opplever Facebook-gruppen som spesielt nyttig fordi de får umiddelbar feedback fra de kursansvarlige. Det er kun én student som skriver at vedkommende ikke har vært på Facebook. Likevel er det interessant at mange studenter ikke har en formening om Facebook-gruppen har vært nyttig for læringen. Dette støttes av Chugh og Ruhi (2018) som fant i sin studie at studenter som brukte Facebook i en læringsituasjon, fikk umiddelbar tilbakemelding fra både lærere og medstudenter. Dette erfarte studentene som hjelpsomt for å forstå det faglige innholdet i undervisningen.

En stor andel av studentene har ikke noen formening om hvilken undervisningsform som har vært nyttig for læringen. Dette er i liten grad overraskende funn da de tre undervisningsformene har vært tilgjengelig for studentene samtidig. I tillegg har disse undervisningsformene hatt til hensikt å tilføre en samlet kunnskap om akademisk skriving. Derfor kan det være vanskelig å skille på de ulike undervisningsformene for studentene.

De aller fleste studentene var enige at de hadde fått god kunnskap om akademisk skriving etter endt kurs. Flere studenter skriver i fritekst at de fortsatt var veldig usikre på akademisk skriving, men forstår at dette er noe som krever øvelse.

En rekke studier viser at blandet undervisning er en lovende pedagogisk tilnærming hvor de fleste studier rapporterer om lave til moderate gode effekter, sammenlignet med både tradisjonell undervisning og e-læring (Güzer & Caner, 2014; Lopez-Perez et al., 2011; Nortvig et al., 2018; Hermita et al., 2024; Spanjers et al., 2015; Vo et al., 2017). Imidlertid er det ingen overordnede teoretiske rammeverk som definerer, og dermed forener, all praksis og forskning under paraplybegrepet 'blandet undervisning'. Publiserte studier strekker seg over en rekke

fagfelt og disipliner, og ulike teoretiske rammeverk for intervensjonene blir oppgitt i litteraturen (Halvorsen et al., 2014).

Fordelene ved blandet undervisning er blant annet at studentene i større grad enn ved tradisjonell undervisning kan kontrollere egen studietid. Studiematerialet blir ofte mer tilgjengelig, og tilgangen på ressurser kan utvides (Spanjers et al., 2015). Mulighetene for å organisere selvtester og quizer blir fremhevet som særlig nyttig (Spanjers et al., 2015; Vo et al., 2017). Samtidig gir studentene tilbakemeldinger om de negative sidene ved e-læring, slik som isolering, depresjon, manglende interaksjon studenter seg imellom, og mellom studenter og undervisningspersonell. Ved blandet undervisning, får studentene mulighet til å møte både medstudenter og underviserne, og dette kan motvirke de negative sidene ved e-læring. Blant ulempene ved blandet undervisning er det særlig fremhevet at arbeidsmengden økes, eller oppfattes som større blant flere studenter, sammenlignet med tradisjonell undervisning (Chen & Yao, 2016; Güzer & Caner, 2014).

Konklusjon

Målet med denne studien var å evaluere et pedagogisk undervisningsopplegg i akademisk skriving. Vi har delt evalueringen i to studier. Studie 1 undersøkte læringseffekten av en e-læringspakke ved bruk av pre- og posttester blant 44 førsteårsstudenter. Deltakerne gjennomførte først en pretest, deretter tok de selve kurset som var delt opp i forskjellige temaer og avsluttet med en posttest. Analysen viste en signifikant forbedring i posttestresultatene. Studie 2 fokuserte på blandet undervisningsform for akademisk skriving. 59 førsteårsstudenter deltok og evaluerte forskjellige undervisningsformer (e-læring, Facebook-gruppe og tradisjonell undervisning) gjennom et spørreskjema. Før kurset opplevde de fleste at de hadde lite kunnskap om akademisk skriving mens etter kurset rapporterte mange en forbedring i sin kunnskap, selv om flere var nøytrale til om de hadde meget god kunnskap. Tradisjonell undervisning ble vurdert til som mer nyttig sammenlignet med e-læringskurset og Facebook-gruppen. Mange av studentene var likevel nøytrale når det gjaldt å vurdere de ulike undervisningsformenes effekt på deres læringsutbytte.

Selv om det har gått flere år siden vi utførte de to studiene, ser vi at blandet undervisning fortsatt er like relevant og noe vi tilbyr våre studenter. Vi benytter Canvas som læringsplattformen for den digitale kurspakken. Quizfunksjonen i ulike læringsplattformer er spesielt egnet fordi den gir umiddelbar respons på studentenes kunnskaper som kan fungere som motiverende positiv forsterker. I tillegg har institusjonen satt i gang flere tiltak for å sette søkelys på akademisk skriving. Å mestre akademisk skriving er avgjørende for studenter i høyere utdanning. Ved å tilby kurs i akademisk skriving gir vi studentene en mulighet til å mestre kravene som gjelder innen oppgaveskriving på et høyere nivå. Det å få skrivekompetanse og lære regler for referanseteknikk slik at de unngår plagiering, er viktige momenter som studentene må beherske på høyere utdanning.

Referanser

- Almlie, G. S. (2020). Akademisk fagskriving på ingeniørstudiet. *Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education*, 12(2), 4–19.
<https://doi.org/10.15845/noril.v12i2.3038>
- Bair, M. A. & Mader, C. E. (2013). Academic writing at the graduate level: Improving the curriculum through faculty collaboration. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 10(1), Artikkel 4. <https://doi.org/10.53761/1.10.1.4>
- Bern, L. T., Özkal Lorentzen, N. & Nordanger, M. (2021). Fortellinger om tid og synlighet: En studie av studenters deltakelse i digital undervisning under covid-19-pandemien. *Uniped*, 44(4), 248–261. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2021-04-04>
- Bernstein, M., Roney, L., Kazer, M. & Boquet, E. H. (2020). Librarians collaborate successfully with nursing faculty and a writing centre to support nursing students doing professional doctorates. *Health Information & Libraries Journal*, 37(3), 240–244. <https://doi.org/10.1111/hir.12327>
- Bliuc, A.-M., Goodyear, P. & Ellis, R. A. (2007). Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 10(4), 231–244.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.08.001>
- 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.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00735.x>
- Chen, W. & Yao, A. (2016). An empirical evaluation of critical factors influencing learner satisfaction in blended learning: A pilot study. *Universal Journal of Educational Research*, 4, 1667–1671. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040719>
- Chugh, R. & Ruhi, U. (2018). Social media in higher education: A literature review of Facebook. *Education and Information Technologies*, 23(2), 605–616.
<https://doi.org/10.1007/s10639-017-9621-2>
- Cook, B. R. & Babon, A. (2017). Active learning through online quizzes: better learning and less (busy) work. *Journal of Geography in Higher Education*, 41(1), 24–38.
<https://doi.org/10.1080/03098265.2016.1185772>
- Dalland, O. (2010). *Pedagogiske utfordringer for helse- og sosialarbeidere* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Dysthe, O., Hoel, T. L. & Hertzberg, F. (2010). *Skrive for å lære: Skriving i høyere utdanning* (2. utg.). Abstrakt.
- Eik-Nes, N. L. (2024, 1. februar). *Vi har ansvaret for å lære studentene å skrive og lese akademisk*. Khrono. <https://www.khrono.no/vi-har-ansvaret-for-a-laere-studentene-a-skrive-og-lese-akademisk/845890>
- Elliott, S., Hendry, H., Ayres, C., Blackman, K., Browning, F., Colebrook, D., Cook, C., Coy,

- N., Hughes, J., Lilley, N., Newbould, D., Uche, O., Rickell, A., Rura, G.-P., Wilson, H. & White, P. (2019). «On the outside I'm smiling but inside I'm crying»: Communication successes and challenges for undergraduate academic writing. *Journal of Further and Higher Education*, 43(9), 1163–1180. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1455077>
- El Mansour, B., & Mupinga, D. M. (2007). Students' positive and negative experiences in hybrid and online classes. *College Student Journal*, 41(1), 242–248.
- Eng, A.-L. (2015). *E-læring og studenter: Studenters beskrivelser av og refleksjoner over et e-læringskurs i akademisk skriving* [Masteroppgave]. Høgskolen i Lillehammer. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/283654>
- Gherheș, V., Stoian, C. E., Fărcașiu, M. A., & Stanici, M. (2021). E-learning vs. Face-to-face learning: Analyzing students' preferences and behaviors. *Sustainability*, 13(8), 4381. <https://doi.org/10.3390/su13084381>
- Gjerdrum, E., Fosslund, T. M. & Ramberg, K. R. (2013). *Ulike forståelser av kvalitet i norsk, fleksibel høyere utdanning: Teknologi og læring på og utenfor campus*. Norgesuniversitetet.
- Güzer, B. & Caner, H. (2014). The past, present and future of blended learning: An in depth analysis of literature. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4596–4603. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.992>
- Halverson, L. R., Graham, C. R., Spring, K. J., Drysdale, J. S. & Henrie, C. R. (2014). A thematic analysis of the most highly cited scholarship in the first decade of blended learning research. *The Internet and Higher Education*, 20, 20–34. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.09.004>
- Hermita, N., Alim, J. A., Putra, Z. H., Mahartika, I. & Sulistiyo, U. (2024). Hybrid learning, blended learning or face-to-face learning: which one is more effective in remediating misconception? *Quality Assurance in Education*, 32(1), 64-78. <https://doi.org/10.1108/QAE-02-2023-0019>
- Hambro, C. D., Skillingstad, T. L. & Strøm, J. T. (2019). Akademiske skrivesentres rolle i høyere utdanning. *Uniped*, 42(3), 290–307. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-03-05>
- Lind, T. & Stålberg, A. (2023). Professional collaboration in higher education to support academic writing: Benefits and challenges. *Journal of Teaching & Learning in Higher Education / Dansk Universitetspaedagogisk Tidsskrift*, 18(35), 19–32. <https://doi.org/10.7146/dut.v18i35.136184>
- Luetsch, K. & Burrows, J. (2016). Certainty rating in pre-and post-tests of study modules in an online clinical pharmacy course—A pilot study to evaluate teaching and learning. *BMC Medical Education*, 16(1), Artikkel 267. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0783-1>
- Lopez-Perez, M. V., Perez-Lopez, M. C. & Rodriguez-Ariza, L. (2011). Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. *Computers & Education*, 56(3), 818–826. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.023>
- Lødding, B. & Aamodt, P. O. (2015). *Studieforberedt etter studieforberedende? Overgangen*

- mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever* (Rapport 2015: 28). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2359539>
- Merkley, C. (2013). The launch of a joint library/writing centre online course on academic integrity. *Evidence Based Library & Information Practice*, 8(2), 258-260. <https://doi.org/10.18438/B8B619>
- Meyer, M. E. (2014). E-Læring som pedagogisk virkemiddel for innlæring av anatomi, fysiologi og biokjemi i sykepleierutdanningen. *Uniped*, 37(1), 3–18. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.22706>
- Min, W. & Yu, Z. (2023). A systematic review of critical success factors in blended learning. *Education Sciences*, 13(5), Artikkel 469. <https://doi.org/10.3390/educsci13050469>
- Nzekwe-Excel, C. (2014). Academic writing workshops: Impact of attendance on performance. *Journal of Academic Writing*, 4(1), 12–25.
- Niu, Y., Xi, H., Liu, J., Sui, X., Li, F., Xu, H., Zhao, L., Li, Y., Zhang, S. & Guo, L. (2023). Effects of blended learning on undergraduate nursing students' knowledge, skills, critical thinking ability and mental health: A systematic review and meta-analysis. *Nurse Education in Practice*, 72, Artikkel 103786. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2023.103786>
- Norgesuniversitetet. (2015). Digital tilstand 2014 (Norgesuniversitetets skriftserie 1/2015). Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse.
- Nortvig, A.-M., Petersen, A. K. & Balle, S. H. (2018). A literature review of the factors influencing e-learning and blended learning in relation to learning outcome, student satisfaction and engagement. *Electronic Journal of E-Learning*, 16(1), 46–55. <https://academic-publishing.org/index.php/ejel/article/view/1855/1818>
- NOU 2014: 5. (2014). *MOOC til Norge: Nye digitale læringsformer i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-5/id762916/>
- Sell, I. S., Alsø, M. & Wilhelmsen, T. (2022). *Progresjon og samstemthet i undervisning: Akademisk skriving i barnehagelærerutdanningen. Følgforskning på Profesjon, Progresjon og Praksis-strukturen (PPP) i barnehagelærerutdanningen ved USN, 2020-2021. Rapport 2. I 87* (Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 82). Universitetet i Sørøst-Norge. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2836369>
- Spanjers, I. A. E., Könings, K. D., Leppink, J., Verstegen, D. M. L., de Jong, N., Czabanowska, K. & van Merriënboer, J. J. G. (2015). The promised land of blended learning: Quizzes as a moderator. *Educational Research Review*, 15, 59–74. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.05.001>
- St.meld. nr. 27 (2000-2001). *Gjør din plikt—krev din rett: Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Kirke-utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2000-2001-/id194247/>
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). ... *Og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>

- Sun, S. Y. H. (2014). Learner perspectives on fully online language learning. *Distance Education*, 35(1), 18–42. <https://doi.org/10.1080/01587919.2014.891428>
- Swaminathan, N., Ravichandran, L., Ramachandran, S. & Milanese, S. (2020). Blended learning and health professional education: Protocol for a mixed-method systematic review. *Journal of Education and Health Promotion*, 9(1), 9–46. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_489_19
- 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. <https://doi.org/10.1089/tmj.2008.0006>
- Universitets- og høgskolerådet. (2015). *Bibliotek i universitets- og høgskolesektoren—Utvikling, roller og oppgaver 1. November 2015*. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Bibliotek+i+universitets-+og+h%C3%B8gskolesektoren+-+utvikling%2C+roller+og+oppgaver+1.+november+2015>
- Vo, H. M., Zhu, C. & Diep, N. A. (2017). The effect of blended learning on student performance at course-level in higher education: A meta-analysis. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 17–28. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.01.002>
- Zanin-Yost, A. & Dillen, C. (2019). Connecting past to future needs: Nursing faculty and librarian collaboration to support students' academic success. *Journal of Library Administration*, 59(1), 45–58. <https://doi.org/10.1080/01930826.2018.1549407>