

**Ellen Therese Holte**

---

# **Studentaktive læringsformer i norske universitets- og høyskolebibliotek**

**En kartlegging av bruk og erfaringer**

**Masteroppgave 2024  
Master i bibliotek- og informasjonsvitenskap**

**Sammendrag:** Denne oppgaven undersøker bruken av studentaktive læringsformer ved universitets- og høgskolebibliotek i Norge. Data ble samlet inn gjennom spørreskjema hvor jeg fikk 26 svar, samt fem intervju for å kunne svare på problemstillingen: *Hvilke studentaktive læringsformer benyttes ved norske UH-bibliotek, og hvilke faktorer har påvirket undervisernes valg og bruk av studentaktive læringsformer?*

Resultatene viser at undervisere ofte bruker studentaktive læringsformer ved norske UH-bibliotek, i alle typer undervisninger. Faktorer som har påvirket denne bruke er blant annet forventninger til å benytte det ved sine arbeidsplasser, samt at forskning støtter opp om effektivitet i undervisninger når studentene aktiviseres. Den største årsaken til å benytte aktive læringsformer har vært undervisernes egen erfaring med undervisning som over tid har ført til en naturlig overgang til studentaktive læringsformer, fra tradisjonell undervisning. Andre funn viste at implementering ofte er selvinitiert, og har startet i det små igjennom prøving og feiling.

**Summary:** This thesis examines the use of student-active learning methods at university libraries in Norway. Data were collected through a questionnaire with 26 responses and five interviews to address the research question: *Which student-active learning methods are used at Norwegian university libraries, and what factors have influenced the instructors' choices and use of these methods?*

The results show that instructors frequently use student-active learning methods at Norwegian university libraries across all topics thought by the library. Factors influencing this use include expectations to implement these methods at their workplaces, and research supporting the effectiveness of engaging students in active learning activities. The primary reason for adopting active learning methods has been the instructors' own teaching experiences, which over time have led to a natural transition from traditional to student-active learning methods. Other findings indicated that implementation is often self-initiated and begins on a small scale through trial and error.

## Forord

Etter tre og et halvt krevende år med studier ved siden av fulltidsjobb er jeg endelig i mål med masteroppgaven. Det som startet som en særlig interesse for undervisning har nå blitt til en masteroppgave om emnet. Jeg vil i den anledning takke informantene som tok seg tid til å dele sine tanker og erfaringer med meg, og takk til alle som svarte på spørreundersøkelsen. Dere har gitt meg tilgang på et godt og spennende datamateriale.

Jeg vil også takke veilederen min, Katriina Byström for alle gode råd og hjelp i prosessen fra å lande på et tema, for så å finne veien til målstreken.

En takk til gode kolleger som har vært støtte i samtaler mens oppgaven skulle ta form, og jeg trengte noen å dele tanker og ideer med. Takk til Aina for gode råd og innspill. Og en særlig stor takk til medstudentene mine, Lisa og Inga, som har vært en stor støtte særlig i innspurten av skrivingen.

En takk må også gis mine venner, både fjerne og nære, som har orket å høre på meg snakke om studiene i alle år. Særlig takk til PJ som virkelig har vært en digital heiagjeng og den som har hjulpet meg å ta pauser og le når jeg trengte det mest.

Så en tusen, tusen takk til bestemor, mamma og lillesøster som har gitt oppmuntring og støtte i både gode og tunge stunder, og som har heiet på meg over mange år. Dette var siste gang du trengte lese korrektur mamma, jeg lover! Nå blir det endelig tilbake til normalen med søndagsmiddag og hyggestunder.

Ellen Therese Holte  
Harstad, 11. desember 2024

## Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn og motivasjon .....	6
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	9
1.3 Oppgavens avgrensning og struktur.....	10
1.4 Begrepsforklaring.....	11
2 Teori og tidligere forskning.....	13
2.1 Sosiokulturell læringsteori .....	13
2.2 Prinsipper på læring .....	16
2.3 Informasjonskompetanse.....	19
2.4 Studentaktive læringsformer .....	21
2.5 Tidligere forskning .....	24
2.5.1 Bruk av verktøy eller utstyr.....	24
2.5.2 Amazing Library Race og det fysiske bibliotekrom .....	27
2.5.3 Workshop .....	29
2.5.4 Omvendt undervisning / Flipped classroom og informasjonskompetanse.....	30
3 Metode.....	33
3.1 Mixed method .....	33
3.2 Kvalitativ metode: spørreskjema.....	33
3.3 Kvantitativ metode: semistrukturert dybdeintervju.....	34
3.4 Utvalg og rekruttering .....	35
3.5 Mulige feilkilder.....	37
4 Resultater og analyse.....	39
4.1 Kartlegging av praksis.....	39
4.1.1 Undervisningserfaring .....	39
4.1.2 Hva underviser de i?.....	40
4.1.3 Bestilling av kurs.....	41
4.2 Mål og læringsutbytter .....	42
4.3 Erfaring og holdninger .....	44
4.3.1 Egnethet i undervisning.....	45
4.3.2 Hvilke faktorer har påvirket valg og bruk av læringsformer. ....	48
4.3.3 Tilbakemeldinger .....	50
4.4 utfordringer og lærdommer .....	53
4.4.1 Kompetanse og utvikling .....	53
4.4.2 Hvilke råd gir de til andre som ønsker å implementere lignende metoder i undervisning? .....	55
4.4.3 Vil underviserne anbefale studentaktive læringsformer?.....	57

5	Diskusjon.....	59
5.1	Undervisernes utgangspunkt .....	59
5.2	Studentenes læringsutbytte og undervisernes planlegging.....	60
5.3	Erfaringsdeling .....	62
5.3.1	Lek og engasjement.....	62
5.3.2	Kompetanseheving og faglig trygghet .....	63
5.3.3	Fagmiljøene .....	64
5.3.4	Studentenes adferd og informasjonskompetanse .....	65
5.3.5	Studentaktiv læring .....	66
5.3.6	Tid i undervisning .....	67
6.	Avslutning .....	68
6.1	Konklusjon .....	68
6.2	Videre forskning.....	70
	Referanseliste .....	71

## 1. Innledning

Universitet- og høyskolebibliotekene spiller en sentral rolle i sine institusjoner ved å tilby støtte og kunnskap til forskning, undervisning og læring til både ansatte og studenter. Disse elementene dekkes blant annet i ulike undervisninger og kurs som gis av ansatte ved bibliotekene. På tross av at bibliotekansatte står for undervisning av studenter på lavere og høyere grader av utdanning, samt fag og forskningsmiljøene, er det ikke gitt at underviserne fra biblioteket har hatt formell opplæring i universitetspedagogikk. Likeså er det en økende anerkjennelse av studentaktive læringsformer som en effektiv pedagogisk tilnærming, som har resultert i at utdanningsinstitusjonene har begynt å utforske og implementere bruk av undervisningsformer som aktiviserer studentene.

Bibliotekansatte møter studenter i flere ulike stadier av deres utdanning. I begynnelsen når de lærer om informasjonskompetanse, akademisk redelighet og hvordan de kan bruke biblioteket og dets tjenester. Frem til siste semester når de skal skrive levere sine skriftlige arbeid, etter å ha brukt kunnskapene og ferdigheter igjennom flere år med øving. Derfor er det viktig at opplæringen er av god kvalitet, og i en form som sørger for opplæringen av det som skal bli selvstendige studenter. Likevel finnes det lite føringer eller krav til undervisning gitt av UH-bibliotek, noe som er tema for denne oppgaven. Denne masteroppgaven utforsker hvilke studentaktive læringsformer som benyttes ved norske UH-bibliotek, og hva som har påvirket deres valg og bruk av studentaktive læringsformer.

### 1.1 Bakgrunn og motivasjon

I sluttrapporten for prosjektet *Kompetansebehov for morgendagens bibliotekarer* av Skagen et al. (2024) ble det gjort en analyse av 204 stillingsannonser ved norske fag og forskningsbibliotek, der det kom frem at arbeidsoppgaver i undervisning og veiledning blir nevnt i vel en tredjedel av annonsene (Skagen et al., 2024). Likeså fant de at 80% av respondentene i undersøkelsen deres opplyser at de underviser noen ganger i måneden, og at nesten halvparten underviser eller veileder daglig eller flere ganger i uken (Lein et al., 2023, s. 2). På bakgrunn av dette lurer jeg på hvor kompetansen fra undervisere i UH-bibliotek skal komme fra: utdanningen, jobberfaring eller personlig interesse og utvikling?

Selv var jeg uteksaminert fra OsloMet med en bachelorgrad i bibliotek- og informasjonsvitenskap i 2019, og bortsett fra en del av et større emne, hadde jeg ingen formell kompetanse eller opplæring i hvordan man underviser og hva dette innebærer. Likevel gikk det ikke lang tid før undervisning var hverdagskost, og jeg hadde ansvar for undervisning for nesten alle studenter ved min arbeidsplass.

Avdeling for bibliotekutvikling ved Nasjonalbiblioteket har utviklet et nettkurs i sin kompetansebank som gir noe opplæring i pedagogikk og didaktikk for å gi et grunnlag for nye undervisere, samt at de presenterer forslag til aktiviteter basert på aktiv læring. Slike ressurser er en fin start, men hvordan foregår egentlig opplæring av undervisere på UH-bibliotek, om bruk av studentaktive læringsformer?

Til sammenligning har undervisning i høyere utdanning flere føringer, og er fulgt opp til en annen standard. Det forskes også mer på i forhold til kvalitet, og tilfredshet hos studentene. Et eksempel på dette er studiebarometeret. Målet er å ivareta studenter og gi dem et godt grunnlag for læringen som skal følge dem også inn i arbeidslivet. Regjeringen har i flere stortingsmeldinger lagt oppfordringer og ønsker til bruk av studentaktive læringsformer. Eksempelvis forventer de at: «fagmiljøene i mye større grad enn i dag bruker undervisningsformer hvor studentene har en aktiv rolle, og at de bruker digitale hjelpemidler og ny teknologi der det er hensiktsmessig og mulig.» (Meld.St.16 (2016-2017), s.53), samt at de vil stimulere til mer bruk av studentaktive læringsformer i form av aktiviteter som ligner på oppgaver som skal utføres i arbeidslivet (Meld.St.16 (2020-2021), s. 46).

Universitets- og høgskolerådet (UHR) har utarbeidet veiledende retningslinjer for pedagogisk basiskompetanse som kan være et felles grunnlag for å styrke kvalitet på undervisning og læring. Retningslinjene må selv utformes ved de enkelte institusjoner for å treffe de ulike fagområdenes spesifikke behov (Universitets- og høgskolerådet, 2018). I rapporten står det:

UH-bibliotekene har potensiale til å være viktige bidragsyttere i arbeidet med studentenes digital[sic] kompetanse og dannelse i sine kurs om informasjonskompetanse. Dette kunnskapsområdet er sentralt ved distribuert undervisning og kanskje særlig referansehåndtering og kildekritikk på nett (jf. kapittel 2). UHR B etterlyser sterkere insentiver for økt kvalitet i undervisning og utvikling av

innovative læringsformer, det er positivt at det nå arbeides med å styrke kravet til pedagogisk kompetanse (Universitets- og høgskolerådet, 2018, s. 13).

Det finnes ved ulike universitet og høgskoler, kurs i pedagogisk basiskompetanse (Uniped/UHped), som tilbys for undervisnings- og forskerstillinger/faglige ansatte i denne sektoren. Kursene er svar på regjeringens krav om grunnkompetanse i disse målgruppene (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, u.å; Høgskulen på Vestlandet, u.å). Det er ikke tydelig fra nettsidene om bibliotekansatte får tilbud om kurs, men det er sannsynlig at slike ordninger eksisterer ved institusjonene.

Et rammeverk som kan argumenteres inkluderer UH-bibliotekene er Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) som beskriver læringsutbytter etter endt utdanning i alle trinn i utdanning. Bibliotekutvikling (u.å-a) presiserer at dette kvalifikasjonsrammeverket ikke nevner informasjonskompetanse som begrep, men beskrivelsene av kunnskap, ferdighet og generell kompetanse passer inn under det som vi ville kalle informasjonskompetanse (avsn. 5). Alle norske undervisningsinstitusjoner må forholde seg til NKR, som vil si at de er forpliktet til å sørge for læringsutbytter for studentene sine. For biblioteket kan dette bety at de faglærere som ikke underviser i dette selv, kan kontakte bibliotekene med en forespørsel om å bistå med undervisning og opplæring (Bibliotekutvikling, u.å-a).

Det er uklart om regjeringen har vurdert andre type undervisere, inkludert bibliotekansatte, i oppfordringen om mer bruk av studentaktive læringsformer i undervisning. Likevel er det sannsynlig at det pågår planer og arbeid ved UH-bibliotekene for i imøtekomme oppfordringen likevel. På tross av det som til nå har blitt presentert som manglende føringer på dette tema, er det også sannsynlig at det på ulike UH-bibliotek foregår internt kompetanse- og utviklingsarbeid for å øke kvalitet på undervisning, med mål om å ha likt utgangspunkt for undervisere.



Motivasjonen for denne oppgaven er derfor å kunne samle erfaringer fra undervisere som har benyttet studentaktive læringsformer i sine undervisninger relatert til bibliotekundervisning. Jeg ønsker å undersøke hvordan underviserne ved de ulike UH-bibliotekene har utviklet sin kompetanse og hvilke refleksjoner de sitter med i dag, sammenlignet med forventninger eller mål de hadde i starten. Målet er å kunne samle disse erfaringene til å skape et grunnlag for de som ønsker å benytte studentaktive læringsformer i sine bibliotekundervisninger. Håpet er at de sammenfattede råd og lærdommer fra undervisere, kan bidra til fornuftig og kompetent bruk av aktive undervisningsformer. Som igjen kan bidra til at undervisning ved bruk av studentaktive læringsformer vil få best mulig resultat. Som en forlengelse av fornuftig bruk, vil det muligens bli færre undervisere som sitter på hver sin tue og prøver å finne opp hjulet på nytt. Kanskje kan dette være et utgangspunkt for å åpne opp for mer deling av erfaring mellom og på tvers av UH-bibliotekene.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hensikten med denne oppgaven er å få økt kunnskap i hvordan undervisninger foregår ved UH-bibliotek, og hva som er prøvd ut iht. studentaktive læringsformer. Min problemstilling er som følgende: *Hvilke studentaktive læringsformer benyttes ved norske UH-bibliotek, og hvilke faktorer har påvirket undervisernes valg og bruk av studentaktive læringsformer?*

Del to av problemstillingen er forholdsvis generell, da valg og bruk vurderes og bearbeides ved flere tidspunkt i undervisning. Vurderinger man gjør før, under og etter en undervisning vil ha ulike perspektiv som vil være nyttig å belyse. Derfor har jeg kommet frem til tre underliggende forskningsspørsmål:

*FS1. Hvordan beskriver underviserne prosessen med opplæring og implementering av studentaktive læringsformer?*

*FS2. Hvilke innsikter har underviserne fått rundt planlegging, bruk og utvikling?*

*FS3. Hvilke utfordringer og lærdommer har underviserne hatt, som kan være til nytte for andre undervisere?*

### 1.3 Oppgavens avgrensning og struktur

Opgavens tema åpnet opp for mange muligheter og perspektiver som kunne belyses, og jeg måtte derfor ta noen valg for oppgaven. I starten hadde jeg et ønske om å ta med et perspektiv fra de som mottar undervisning med bruk av aktive læringsformer, studentene. Et slikt perspektiv hadde kunne gitt et sammenligningsgrunnlag: underviseres opplevelser om virkning mot studentenes oppfattelse om virkning. Det ville vært krevende å følge undervisningen med tanke på tidspunkt, da mange har disse undervisningene på høsten, noe som ikke var gjennomførbart med mitt eget løp for innlevering av oppgaven. Likevel mener jeg studentenes meninger om undervisning er viktig, og valgte derfor å inkludere dette i datainnsamlingen – men som gjenfortalt av underviserne.

Fordi det er ukjent hvor utbredt bruk av studentaktive læringsformer er i UH-bibliotek ønsket jeg ikke å begrense hvem og hvor mange som skulle utgjøre utvalget for datainnsamlingen. Jeg valgte derfor å beholde utgangspunktet med UH-bibliotek i Norge, fremfor å gjøre et utvalg bibliotek til caser for sammenligning. Målet var tross alt å få en oversikt, noe som ikke er mulig med å begrense hvem som kunne delta.

Etter å ha presentert motivasjon og mål for oppgaven, samt problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål, vil jeg videre gjøre rede for sentrale begrep i oppgaven (Kap. 1.4). Videre følger et kapittel om teori og tidligere forskning (Kap. 2 – 2.5.4). Deretter følger metodekapittel (Kap. 3) hvor mixed method blir presentert, og hvordan spørreundersøkelsen og intervjuene ble utviklet og gjennomført. Jeg valgte å analysere data fra både spørreundersøkelsen og intervjuene sammen som blir presentert i kapittel 4. Videre drøfter (Kap. 5) jeg funnene mine opp mot teori og tidligere forskning, samt de aspekter med datainnsamlingene som krever videre drøfting. Avslutningsvis har jeg konklusjonskapitlet (Kap. 6) med tilhørende underkapittel videre forskning. Sist i oppgaven følger litteraturliste og vedlegg.

## 1.4 Begrepsforklaring

Før jeg går nærmere inn på temaet for oppgaven, ønsker jeg å redegjøre for noen begreper som blir brukt både i litteraturen og av informantene og deltakerne i datainnsamlingen.

*Studentaktiv undervisning*, er et begrep som går mye igjen i oppgaven, men som ikke har en anerkjent definisjon. Jeg valgte selv å benytte det i spørreskjema på enkelte spørsmål, som en slags paraplybetegnelse på undervisning som inneholder studentaktive læringsformer i stor eller liten grad. Informantene i intervjuene og respondentene i spørreundersøkelsen har også brukt dette begrepet gjennomgående i datainnsamlingen. *Studentaktive arbeidsmåter*, er et begrep som beskrives av Repstad et al. (2021) som: “arbeidsmåter der studenter selv deltar aktivt i øvelser og oppgaver, og der de utfordres til å reflektere over det de har lært” (Repstad et al., 2021, s. 9).

*Studentaktive læringsformer* er i denne oppgaven de former og metodene som benyttes i undervisning for å aktivisere studentene. Det vil si de konkrete formene undervisningene har og hvilke oppgaver eller fremgangsmåter som benyttes for å lære studentene. Nerland og Hermansen forklarer at begrepet “bygger på en idé om at kunnskap ikke lar seg overføre fra undervisere til studenter, men at studentene må konstruere kunnskap og forståelse gjennom aktivt meningsskapende arbeid” (Nerland & Hermansen, 2017, referert i Lafton & Laski, 2021).

*Aktiv læring / Active learning* har heller ikke en universelt akseptert definisjon, men blir av forskere på tema definert på litt ulike vis. Michael Prince (2004) har følgende beskrivelse: “Active learning is generally defined as any instructional method that engages students in the learning process. In short, active learning requires students to do meaningful learning activities and to think about what they are doing” (Prince, 2004, s. 1). Bowell og Eison har derimot definert aktiv læring som “instructional activities involving students in doing things and thinking about what they are doing” (Bowell & Eison, 1991 s. 5). Noen karakteristiske trekk som nevnes (om aktiv læring) er: at studentene må være involvert i mer enn bare å lytte, og at det fokuseres mindre på overføring av informasjon og mer på å utvikle studentenes ferdigheter. Samt at studentene er involvert i tenking på høyere nivå

(eksempelvis analyse og evaluering). At studentene deltar i aktivitet, samt at det studentene vektlegges utforskning av egne holdninger og verdier (Bowell & Eison, 1991, s. 19).

*One-shot undervisning / enkeltstående undervisning* er begreper som beskriver en undervisning hvor underviser har én økt på 30-60 minutter med studentene, som skal dekke hele kunnskapsgrunnlaget for tema det undervises i. En definisjon på dette begrepet er: "Most other librarians rely on the "one-shot" instruction session, or workshop model, in which they meet with the specific audience as a group only once and often for a relatively short time period. Typically, we will not have an opportunity to communicate with the audience prior to the session, giving us little time to learn about our students." (Saunders et al., 2020, referert i Bibliotekutvikling (u.å-b)).

*Tradisjonell undervisning* har ikke en anerkjent definisjon, men brukes i denne oppgaven som en motpart til studentaktiv undervisning. Tradisjonell undervisning menes her den undervisningen hvor underviser står foran studenter og foreleser til dem, uten å aktivisere dem eller involvere dem i undervisningen.

## 2 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet vil relevante teoretiske perspektiver bli presentert. En av de største utfordringene med valg av teoretisk tilnærming for denne oppgaven er det store mangfoldet av studentaktive læringsformer, som vil ha ulike teorier som kan forklare hvorfor de fungerer til sitt bruk. Eksempelvis vil læringsformer der studentene jobber mer individuelt ha et annen teoretisk utgangspunkt, enn de som arbeider i grupper. Jeg har valgt å benytte sosiokulturell læringsteori fordi flere av læringsformene i datainnsamlingen involverer den sosiale interaksjonen. Sosiokulturell læringsteori er særlig relevant for å forstå dynamikken i gruppe- og dialogbaserte tilnærminger. Et annet aspekt med oppgaven innebærer læringsprosessen, det vil si hvilke elementer og situasjoner som kan påvirke hvor effektiv læringen er. Dette inkluderer også å kjenne studentenes individuelle utgangspunkt som også kan være med å spille inn på deres læringsprosess. Derfor har jeg valgt å bruke syv prinsipper for læring for å redegjøre for dette. Et tredje perspektiv jeg ønsket å ta inn er informasjonskompetanse. Dette for å kunne ta konkret utgangspunkt i en undervisning som er godt forankret som tilbud for undervisning ved UH-bibliotek, og som jeg vet finnes representert i litteratur som vil inngå i kapittel om tidligere forskning.

### 2.1 Sosiokulturell læringsteori

Det finnes tre tilnærminger til læring som springer ut av vitenskapsteoretiske retninger: Behaviorismen, kognitivismen og sosiohistorisk tilnærming. Sistnevnte går også under navnet sosiokulturell tilnærming. Alle tre retningene har utviklet seg ut fra hverandre, og alle forgreiner seg i undervisning på ulike måter. På det grunnlag ønsker jeg derfor å kort redegjøre for også de læringsteoriene som ikke er hovedteorien for oppgaven, for økt forståelse for sammenhengene i læring og undervisning. Behaviorismens perspektiv gjør studenten til en passiv mottaker, en tredjeperson som skal tilføres viten utenfra. Selv om personers sjelsliv og indre mentale prosesser ikke ble fornektet, ble de likevel regnet som uvitenskapelig da de ikke kunne måles eller observeres på en pålitelig måte (Witteck & Brandmo, 2016, s. 21-24). Denne beskrivelsen av studenten som mottaker, hvor lærere snakker om eller demonstrerer kunnskap til lyttende studenter, minner veldig om tradisjonell undervisning. Kognitivismen derimot setter studenten som aktiv forsker hvor læring som funksjon kommer av faktorer i omgivelser, samt at mentale aktiviteter utgjør

selve kjernen når man skal forstå læringsprosesser. (Wittek & Brandmo, 2016, s. 25) “Det elementet i kognitivismen som antakelig har hatt størst innflytelse på pedagogikken, er konstruktivisme, ideen om at personen selv konstruerer sin versjon av omverdenen gjennom de erfaringer som han eller hun gjør.” (Schunk, 2004, som referert i Wittek & Brandmo, 2016, s. 25). Den sveitsiske psykologen Jean Piaget som i stor grad påvirket kognitivismen forholdt seg likevel til at læring var et individuelt fenomen, hvor utviklingen skjer i individet. Andre variabler som ble trukket frem som viktig for læring, men ikke en del av det, var omgivelser (Wittek & Brandmo, 2016, s. 27). Kognitivismen har noen trekk som kan knyttes til studentaktive læringsformer, eksempelvis viktigheten med den mentale prosessen for å forstå det som bli lært, samt at egne erfaringer vil spille en rolle.

Den russiske psykologen Lev Semyonovich Vygotsky så derimot utvikling som noe som primært finner sted i individets sosiale og kommunikative interaksjon med andre (Skodvin, 2021). Sosiokulturell tilnærming er en motsetning fra kognitivismen som produkt av individuell modning og læring, som heller ser på hvordan læring skjer i samspill med andre mennesker. Wittek presiser at det er både en historisk og sosial kvalitet med denne læringsteorien, men at den må forstås som et paraplybegrep med mange orienteringer (Wittek, 2021, s. 47-48). Samfunn og hvordan mennesker deltar i ulike felleskap trekkes her frem som en del av læring. Likeså må læring og utvikling ses i sammenheng med omgivelser og ressurser som den lærende har tilgang til. Dette inkluderer det som våre forgjengere har utviklet av kulturelle verktøy. Det at nye generasjoner videreutvikler de kulturelle ressursene som er tilgjengelig, gjør at utviklingen er historisk, kulturell og individuelt forbundet med hverandre. “Gjennom livet lærer vi å bruke en liten bit av den kulturelle kunnskapen som er utviklet gjennom menneskehetens historie. Det gjør vi gjennom å delta i ulike felleskap [...]” (Wittek, 2021, s. 49).

Olga Dysthe forklarer at sosiokulturelle perspektiv bygger på et konstruktivistisk syn på læring. Likevel vektlegges det at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst, og ikke primært igjennom individuelle prosesser. Interaksjon og samarbeid blir derfor sett på som grunnleggende for læring i denne tilnærmingen (Dysthe, 2001, s. 42). Dysthe samlet seks aspekt ved sosiokulturelt syn på læring som også inneholder teorier fra

andre teoretikere som Dewey, Lave og Wenger og Säljö. Disse ulike aspektene, samt en kort beskrivelse av dem, er illustrert i tabell 1.

Aspektene	Beskrivelse
1. Læring er situert.	Fysiske og sosiale kontekster er en integrert del av aktiviteten og læringen. Hvordan og hvor en person lærer, er fundamentalt for hva som læres. Læringskonteksten er i fokus ved situert perspektiv. (s. 42)
2. Læring er grunnleggende sosial	Læring skjer i en historisk og kulturell sammenheng, og involverer relasjoner og interaksjoner mellom mennesker. Læringsprosessen er sosial, og å lære seg å delta i diskurs og praksis i de ulike fellesskap er viktig. Det å bli en del av kultur (inkulturasjon) er også sentralt. (s. 45)
3. Læring er distribuert	Kunnskap er distribuert innenfor et fellesskap, hvor ulike personer har ulike ferdigheter nødvendig for en helhetsforståelse. Læring må derfor også være sosial.
4. Læring er mediert.	Mediering, introdusert av Vygotsky, omhandler all støtte eller hjelp i læringsprosessen, inkludert personer og verktøy (artefakter). Kombinasjonene av disse skaper et nytt og utvidet kognitivt og praktisk potensial. Språk er det viktigste medierende verktøyet. (s. 46-47)
5. Språket er sentralt i læringsprosesser.	Språkets læringspotensial er viktig, og kommunikative prosesser er sentrale i menneskelig læring og utvikling. Språk er ikke bare et middel for læring, men en forutsetning for at læring og tenking skal skje. (s. 48)
6. Læring som deltakelse i praksisfellesskap.	Læring er et sosialt fenomen hvor deltakelse i praksisfellesskap er nødvendig. Den lærende mangler deler av kunnskapen som kreves for å være et fullverdig medlem av praksisfellesskapet, men deltakelsen blir mer kompleks over tid. (s. 47)

Tabell 1: De seks sentrale aspektene ved sosiokulturelt syn på læring.

Dette illustrerer hvor sammensatt sosiokulturell læring er, og hvor mange ting som spiller inn på læring og viser at læring er en dynamisk, sosial prosess som er avhengig av kontekst, interaksjon og bruk av språk og verktøy.

Roger Säljö (2002) forklarer at begrepene som omhandler sosiokulturelle perspektiver (sosiohistoriske, kulturhistoriske eller kulturpsykologiske perspektiv) beskriver en interesse på hvordan kunnskaper som mennesker har skapt seg, blir utviklet og gjenskapt. Samt at det sosiokulturelle perspektivet er med på å forstå viktigheten med læring, eksempelvis så samfunnet ikke risikerer å miste ferdigheter og kunnskaper som ikke blir lært videre (Säljö,

2002, s. 32). Säljö (2024) trekker også frem at endringer som globalisering, at man i større grad har et mangfoldsamfunn med ulike bakgrunner i språk, religion, etnisk tilhørighet og erfaringer. Dette kombinert med en mer digitalisert hverdag, har gjort at man nå har et annet utgangspunkt for læring, enn tidligere. Kravene som stilles til undervisere etter denne omveltningen er større, men det sosiokulturelle perspektivet og dets vekt på mediasjonens rolle for læring, har spilt en rolle for forståelse av vilkårene for skolearbeid og skoleutvikling (Säljö, 2024, s.121). Säljös oppsummering på emnet illustrerer hvor mange faktorer som påvirker hvordan læringen utvikler seg over tid, blant annet digitalisering og enkeltpersoners identitet.

## 2.2 Prinsipper på læring

Nå som jeg har redegjort for hvordan læringsteorier ligger i grunn for undervisning og læring, vil jeg i dette kapittelet se på de faktorene som påvirker den individuelle student i læringsprosessen. Jeg har her tatt utgangspunkt i én bok i dette kapittelet. *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching* av Ambrose et al. (2010). Boka baserer seg på forskning fra ulike fagfelt, men kan også brukes av bibliotekarer i sin undervisning, og vil derfor passe til mitt formål.

Ambrose et al. (2010) benytter Mayers definisjon på læring: "A process that leads to change, which occurs as a result of experience and increases the potential for improved performance for future learning" (Mayers, 2002, referert i Ambrose et al., 2010, s. 18). Denne definisjonen har tre komponenter:

1. At læring er en prosess, ikke et produkt. Men fordi prosessen foregår i sinnet til studentene kan vi bare konkludere at læring har skjedd igjennom studentenes produkter og prestasjoner.
2. At læring innebærer endring i kunnskap, tro, atferd og holdninger. Denne endringen utvikler seg over tid, men og har varig innvirkning på hvordan studenter tenker og handler.
3. Læring er ikke noe som gjøres med studenter, men snarere noe elevene selv gjør. Det er et direkte resultat av hvordan elever tolker og reagerer på sine erfaringer - bevisste og ubevisste, fortid og nåtid (Ambrose et al., 2010, s. 18).



For undervisere vil forståelsen av læring som en kontinuerlig prosess (som ikke kommer over natten, og som studenter selv har en aktiv rolle i) spille en viktig rolle for å kunne videre utvikle og tilpasse undervisning.

Ambrose et al. Presenterer syv prinsipper på læring som de forklarer kommet fra et perspektiv som er "developmental and holistic" (Ambrose et al., 2010, s. 18). Å se på læring fra studentenes side, der den helhetlige student (deres mentale og sosiale utgangspunkt inkludert), er noe som også må bli reflektert på av undervisere.

Det første prinsippet omhandler hvordan studenters tidligere kunnskaper kan hjelpe eller hindre læring. Studenter bringer med seg et bredt spekter av kunnskaper, verdier og holdninger som påvirker hvordan de tolker informasjon. Undervisere kan bistå i å aktivere relevant tidligere kunnskap, da det ikke er gitt at studentene kan hente frem tidligere kunnskap på egenhånd (Ambrose et al., 2010 s. 26-32). Det andre prinsippet fokuserer på hvordan studenter organiserer kunnskap, og hvordan dette påvirker hvordan de lærer og anvender det de kan. Eksempelvis vil en ekspert på et område organisere kunnskap annerledes enn studenter. Derfor er det nyttig å gi struktur for lettere kunne forstå hvordan delene henger sammen (Ambrose et al., 2010 s. 45-54). Som bibliotekansatte kan det være utfordrende å vite hva studenter har av tidligere kunnskap, særlig fordi vi har så kort tid sammen med dem. Et eksempel er likevel at de fleste studenter har brukt og kan bruke google. Dette er en kunnskap som kan bidra til hvordan de går frem for å søke i biblioteksøketjenesten Oria eller databaser, som kan bidra til dårligere resultatlistor eller misforståelser av hva de kan forvente å finne.

Det tredje prinsippet handler om at studentenes motivasjon bestemmer, styrer og opprettholder hva de gjør for å lære. Motivasjon påvirkes av mål, verdi, forventning og omgivelser. Undervisere kan øke studenters motivasjon ved å koble materiale i undervisningen til deres interesser, samt å gi dem kontroll over læringsprosessen (Ambrose et al., 2010 s. 59-69). Dette prinsippet er særlig relevant for undervisere ved UH-bibliotek, og som vil bli drøftet i kapittel 5.3.4. Det fjerde prinsippet sier at for å utvikle mestring må studenter tilegne seg ferdigheter, øve på å integrere dem, samt å vite når de skal anvende det de har lært. Læringen illustreres i faser som spenner seg fra det studentene ikke har

kunnskaper om og ikke vet at de ikke vet. Videre vil de bli mer bevisst på det de ikke vet, og derfor enda må lære. Helt til videre kompetanse gjennom øving skaper ferdigheter slik at de ikke lengre tenker over det de kan, eller hva de gjør (Ambrose et al., 2010 s. 77-87).

Femte prinsipp understreker at målrettet praksis kombinert med målrettet tilbakemelding er avgjørende for læring. Øving og tilbakemelding må her være spesifikt rettet mot læringsmål, samt at de må være utfordrende nok til å fremme læring. Kombinasjonen av disse kan gjøre læringsprosessen mer effektiv (Ambrose et al., 2010 s. 95-113). Det sjette prinsipp tar for seg hvordan studentenes nåværende utviklingsnivå samhandler med det sosiale, emosjonelle og intellektuelle klima i undervisningen for å påvirke læringen. Læring skjer ikke i et vakuum, men i et klasserom der intellektuelle bestrebelser møter sosioemosjonelle problemer. Derfor må undervisere være proaktive og reflektere over studentenes sosiokulturelle identitet for å skape et støttende læringsmiljø (Ambrose et al., 2010 s. 124- 131). Syvende og siste prinsipp fokuserer på at for å bli selvstyrte, må studenter lære å overvåke samt justere sine tilnærminger til læring. Dette innebærer metakognisjon, hvor studenter vurderer sine styrker og svakheter, og justerer sine læringsstrategier deretter. Evnen til å vurdere seg selv påvirker planleggingen av arbeid som skal gjøres (Ambrose et al., 2010 s. 137-154).

Prinsippene omfatter mange situasjoner og aspekter ved studenters læring, hvor noen av disse kan kontrolleres av underviser, mens andre ikke. Det er likevel viktig at undervisere er kjent med situasjonene og forstår aspektene som kan påvirke deres undervisninger, da dette i stor grad kan være med på å gjøre gode valg for undervisningen. Herunder vil jeg også argumentere for at det er aspekt som undervisere ikke nødvendigvis kan ta på egen kappe når ikke undervisning går som planlagt, samt å bruke tid på å tilpasse undervisning til hvert eneste individ og deres situasjon ikke vil være mulig. Likevel kan vi vise forståelse i tilfeller studenter krever ekstra opplæring eller andre situasjoner oppstår, samt å ta ansvar for egen utvikling og læring for å bedre undervisningen.

### 2.3 Informasjonskompetanse

Som nevnt innledningsvis er informasjonskompetanse (dog ikke spesifikt navngitt) et av institusjonenes ansvarsområder grunnet tilknytningen til NKR (nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk). Rammeverket har nivåer som inkluderer kvalifikasjonene som finnes i det norske utdanningssystemet. Relevant for UH-sektoren er nivå 6-8, henholdsvis bachelorgrad, mastergrad og ph.d. i disse nivåene beskrives det studentene skal ha lært i tiden som student (Bibliotekutvikling, u.å-a). Et eksempel kan være:

En kandidat med fullført kvalifikasjon skal ha følgende totale læringsutbytte definert i kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Kandidaten:

- kjenner til forsknings- og utviklingsarbeid innenfor fagområdet
- kan oppdatere sin kunnskap innenfor fagområdet
- kan anvende faglig kunnskap og relevante resultater fra forsknings- og utviklingsarbeid på praktiske og teoretiske problemstillinger og treffe begrunnede valg
- kan finne, vurdere og henvide til informasjon og fagstoff og framstille dette slik at det belyser en problemstilling
- kan formidle sentralt fagstoff som teorier, problemstillinger og løsninger både skriftlig, muntlig og gjennom andre relevante uttrykksformer.

(Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 23-24)

Men hva er informasjonskompetanse? American Library Association definerer informasjonskompetanse (Information literacy) som: "a set of abilities requiring individuals to "recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information."" (American Library Association, u.å). Denne definisjonen er noe avgrenset og selv om den i grove trekk oppsummerer det informasjonskompetanse handler om, finnes det også andre definisjoner som også beskriver en større prosess rundt læringen som skjer. Angela Sample (2020) utførte en litteraturgjennomgang om hvordan definisjonene på informasjonskompetanse (heretter forkortet til IK) har endret seg over tid. Sample tok utgangspunkt i Addison og Meyers (2013) tre kategorier: IK som tilegnelse av ferdigheter fra informasjonsalderen (information age), IK som dyrking av tankevaner, og IK som engasjement i informasjonsrike sosiale praksiser. Disse

argumenteres gir en klarere tilpasning mellom informasjonskompetanse, og de formelle og uformelle kontekstene der mennesker anvender og utvikler informasjonskompetanse (Addison & Meyers, 2013, avsn. 1).

Kategoriene over kan oppsummeres som et sett ferdigheter, en måte å tenke på og et sosialt fenomen eller praksis. Sample (2020) argumenterer for at de utgir et rammeverk for å følge utviklingene av IK-definisjoner. Likeså trekker Sample frem at forskning kan tyde på at studentenes manglende evne til å overføre IK-kunnskaper igjennom undervisning, kan skyldes at bibliotekarer prøver å dekke for mye materiale under one-shot-sesjoner. En annen årsak kan være dårlig overførbarhet fra undervisningen hvor den er generisk, fremfor kontekstuell eller disiplinær (Sample, 2020, s. 4). Her tolker jeg det som at læringen påvirkes av valgene som tas, eksempelvis om studenten ses på som informasjonssøker i ferdighets-tilnærmingen, når det er mer passende å bruke en annen tilnærming.

Et annet perspektiv på IK, presenteres av Annamaree Lloyd (2010) som argumenter for at IK strekker seg utover de grunnleggende ferdighetene som å søke opp og vurdere informasjon. I bibliotek- og informasjonsvitenskapsfeltet er kompleksiteten ofte redusert til å beskrive ferdigheten fremfor å vurdere de sosiokulturelle trekkene som gjør at praksisen kan oppstå (Lloyd, 2010, s. 245). Lloyd presenterte konseptet *site ontology* for å belyse hvordan informasjonspraksiser er forankret i spesifikke fysiske og sosiale miljøer. Et av forslagene som presenteres er å skifte fokus bort fra individet, og mot det kollektive som muliggjør *site ontology* og praksisteori. Samt at nye tilnærminger kan rammes inn for å vurdere hvordan forholdet mellom mennesker, informasjon og den sosiokulturelle konteksten er muliggjort eller anstrengt (Lloyd, 2010, s. 256).

Lloyd forklarer:

Accounting for the “social” in information literacy research enables us to understand how skills and competencies, as the focus of much information literacy research, are brought into focus and to understand the variation in information literacy practice across a range of sites. (Lloyd, 2010, s. 256)

Lloyds måte å se på opplæring i informasjonskompetanse er allerede på god vei å kombinere det sosiale og gruppebaserte aspektet med undervisning og opplæring i KI.

De ulike universitet og høyskoler vil ha egne fremgangsmåter for å møte kravet fra NKR (nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk). Eksempelvis har UiT Norges arktiske universitet en forskrift som legger føring for at “undervisning og veiledning i informasjonskompetanse skal gis til bachelorgradsstudenter i førstesemesterstudiet, så fremt de ikke har rammeplanstyrte utdanninger” (Forskrift om studier og eksamener ved UiT, 2020, kap. 3 §8). Dette setter informasjonskompetanse på dagsordenen, og har gjort at universitetsbiblioteket ved UiT har utviklet et nettkurs som er tilgjengelig for deres studenter. Hovedformålet med kurset er å gjøre studentene rustet til å møte kravene som høyere utdanning forventer ang. læring, akademisk redelig og kildebruk (UiT Norges arktiske universitet, u.å.). Ved å utvikle et nettkurs er alle studenter i utgangspunktet dekket med kurs, enten de er fysisk til stede på campus eller studerer som fjernstudenter.

I min datainnsamling har jeg tilrettelagt for å samle informasjon om hvorvidt deltakerne i spørreundersøkelsen underviser i informasjonskompetanse, samt om de anser undervisning med studentaktive læringsformer som egnet eller uegnet for dette.

## 2.4 Studentaktive læringsformer

Jeg har i tidligere kapittel redegjort for begrepet studentaktive læringsformer, men da de spiller en sentral rolle i denne oppgaven, også i sine konkrete former, så jeg det nødvendig å ha et eget kapittel om dette.

Men først og fremst, hvorfor bruke studentaktive læringsformer? Michael Prince (2004) utførte en undersøkelse for å se på effekten av bruk av aktiv læring. Resultatene fra studiene fant støtte for alle former for aktiv læring som ble undersøkt, dog i variert styrke.

Studentengasjement var en av fordelene som ble funnet, selv om det er forbedringspotensialet som følge av metoder for aktivt engasjement. Studentene vil huske mer hvis korte aktiviteter introduseres i forelesningen. Den mest utfordrende læringsformen ifølge Prince, er problembasert læring (PBL). Prince forklarer: «The best available evidence

suggests that faculty should structure their courses to promote collaborative and cooperative environments. » (Prince, 2004, s. 229). Med dette som utgangspunkt, er et av målene med oppgaven, å finne ut hvilke studentaktive læringsformer som benyttes i norske UH-bibliotek. For datainnsamlingen var det derfor viktig å samle inn en oversikt over alternativer som kunne bli satt inn som svaralternativer. Jeg har tatt utgangspunkt i ulike nettsider, nettressurser og andre kilder som har forklaringer på de ulike undervisningsformene for å utforme en tabell med denne oversikten (se tabell 2).

Læringsform	Beskrivelse	Referanse
Åpne spørsmål i klasserom	En vanlig og lavterskel metode for å aktivisere studenter. Ved å stille spørsmål åpnes det for diskusjon og bredere deltakelse, noe som gir innsikt i studentenes forståelse av nøkkelementer i undervisningen. Metoden er særlig godt egnet i mindre grupper, og når underviser er dyktig i å engasjere og aktivisere studentene.	(Cornwell University, u.å.)
Studenter går sammen i grupper hvor de diskuterer og deler med klassen i plenum	Denne aktiviteten ber studenter om å gå sammen med sidemann, eller i grupper for å diskutere eller utføre en oppgave - før de eventuelt deler deres funn med klassen. Denne varianten krever lite forberedelser og kan avdekke forskjellene på hvordan studenter tenker om et tema, eller hvordan de løser en oppgave.	(Queens University, u.å.)
Omvendt undervisning/Flipped classroom.	Denne metoden innebærer at studentene forbereder seg på fagstoffet før økten i klasserommet. Dette kan være gjennom video eller tekst. Tiden i klasserommet brukes til å løse oppgaver, diskusjoner, samarbeid og veiledning fra underviser. Målet her er å sette av tid til å heller involvere «higher order of thinking».	(Harvard University, u.å-a)
Prosjektarbeid	En populær undervisningsform, spesielt etter reform 94. Metoden fremmer aktivitet, samarbeid og selvstendighet. En slik undervisningsform knyttes noen ganger til en større	(Repstad et al., 2021, s. 62)

	del av et studieløp (med studiepoeng). I mindre skala kan et tema presenteres eller sendes inn til vurdering.	
Casearbeid	Metoden innebærer arbeid med reelle eksempler som studentene skal løse. Eksempler «fra virkeligheten» kan være motiverende og fremme metakognisjon da de øver på noe som gir mer kunnskap.	(Harward, u.å- b)
Problembasert læring (PBL)	Metoden tar utgangspunkt i et konkret problem eller utfordring. Arbeidet veksler mellom å være gruppearbeid og individuelt arbeid. «Dette for at de skal finne ut hva de kan, hva de tror de vet, hva de kan være sikre på, hva de må finne ut mer om, og hva som til slutt kommer frem til»	(Repstad et al., 2021, s. 62)
Amazing Library Race (ALR)	En av flere varianter bibliotekorientering. Metoden er en erstatning for den tradisjonelle undervisningen og fokuserer på problemløsning. Denne varianten består av rebusløp med poster og oppgaver, som studentene må igjennom for å fullføre orienteringen	Yap og Penaflores, 2020.
Studentene deltar i å lage produkt (eksempelvis: referanselister, tekster, m.m.)	Jeg ønsket en mer åpen kategori, og valgte derfor arbeid med egen tekst, eller produsering av materiale. Her er målet at studenten skal produsere noe, for å øve på ferdigheten som lærer i undervisningen.	

*Tabell 2: Oversikt over undervisningsformer*

Dette er ikke en utfyllende liste, da det mulig finnes tusenvis varianter med ulike navn og kombinasjoner. Utvalget er gjort etter egen vurdering for hvilke undervisningsformer som var mulige å kunne gjennomføre i en bibliotekundervisning, samt ved å tenke overordnet slik at flere varianter kunne gå under ett svaralternativ.

## 2.5 Tidligere forskning

Det finnes mye forskning på bruk av studentaktive læringsformer hvor målgruppene er faglærere som prøver ut undervisninger på sine studenter. Målet mitt var derimot å finne forskning som spesifikt gjaldt bibliotekundervisning. Ikke fordi de er ulik i natur, men for å kunne se etter likheter i funnene i dette kapittelet, mot mine egne funn i undersøkelsen og intervjuene. For å finne tidligere forskning på bruk av studentaktive læringsformer i UH-bibliotek utførte jeg følgende søk i databasen Library & Information Science Source: (active learning OR student active learning) AND (university library OR university libraries OR academic library OR academic libraries). Dette genererte en treffliste på 321 treff, før jeg ytterligere begrenset søket til fagfellevurderte artikler på engelsk. Jeg satt igjen med 250 treff. Etter å ha lest igjennom sammendragene samlet jeg 12 artikler som vil bli presentert i dette kapittelet.

### 2.5.1 Bruk av verktøy eller utstyr

I en mer digital hverdag er det ikke overraskende at også bibliotekundervisninger prøver ut verktøy som virkemiddel for aktiv læring. I søket fant jeg følgende eksempler på bruk av verktøy eller digitalt utstyr:

#### **Klikkere (clickers)**

Et av verktøyene som har vært utprøvd i bibliotekundervisning er *Klikkere*. *Klikkere* er håndholdte trådløse enheter som ligner på fjernkontroller. De brukes for å svare på flervalgs-spørsmål på skjermen, hvor svarene generer stolpediagram og har med riktig svar der aktuelt (Hoffman & Goodwin, 2006, s. 425).

Hoffman og Goodwin fant at ekstra tjenester, elektroniske ressurser og mangfoldet av klasser har bidratt til å øke behovet for bibliotekundervisning og gjort ting mer utfordrende for både bibliotekarere og studenter. Utgangspunktet deres var overveldede og forvirrede studenter, studentene kommenterte at forelesningene var kjedelig, og hadde lite mulighet for interaksjon. De svarte likevel at det ikke var instruktørens feil, men heller materialet som ble presentert (Hoffman & Goodwin, 2006, s. 423) De håpet å finne et verktøy som holdt studentene engasjerte mens materialet ble presentert, og prøvde da ut Klikkere.



Et par år senere prøvde Emily Dill (2008) også å benytte klikkere, for å måle om bruk hadde en effekt. Dill delte studenter i to grupper for å kunne ha en kontrollgruppe for resultatene. Gruppene fikk identiske foredrag og powerpointpresentasjon. Der en gruppe brukte klikkere, brukte kontrollgruppen håndsopprekning. Studentene ble fortalt at det ikke var forventet at de skulle kjenne til svarene på disse spørsmålene, men at de skulle gjette. Målet med å stille spørsmålene var å holde studentene aktivt involvert i økten, snarere enn å vurdere det de kunne fra før. Quiz ble så brukt for å se hvor mye av presentasjonen studentene husket (Dill, 2008, s. 527).

Disse to studiene hadde noe ulikt utgangspunkt og gjennomføring, men begge ønsket engasjement i undervisningen, og resultatene om effekt var delt. Hoffman og Goodwin mener bruk av klikkere forsikret interaksjon med studentene, de var mer fokuserte, hadde økt deltakelse, økt diskusjon og økt informasjonsbevaring (retention). De hadde utfordringer med teknologi, og presiserte viktigheten med å ha en reserveplan, ved tekniske problemer. Undervisningene tok tid å forberede og det krevde en del ressurser å lære å bruke den nye programvaren. De fant likevel at fordelene er verdt utfordringene, i denne utprøvingen, og at den første vurderingen var positiv, men krever mer utprøving (Hoffman & Goodwin, 2006, s. 430). Dills analyse tydet derimot at bruk av klikkere ikke hadde en positiv effekt på korttidshukommelsen av undervisningsmaterialet. Gjennomsnittlig antall var 2,70 (av 5) for gruppen som benyttet klikkere, fremfor 2,92 for kontrollgruppen. De forklarer likevel at det ikke betyr at verktøyet ikke er av verdi, og at det finnes andre fremgangsmåter enn den de valgte (Dill, 2008, s. 529).

### **QR-koder (Quick response)**

Veronica Wells (2012) testet ut QR-koder (Quick response) til å lage en slags skattejakt på biblioteket til musikkstudenter. Oppgavene ble spesielt utviklet for å forbedre studentenes informasjonskompetanse ved å utsette dem for forskjellige formater av mulige kilder for forskning tilgjengelig i den fysiske musikkamlingen (s. 137). Noen av anbefalingene som Wells kom med etter å ha prøvd ut denne undervisningen er å sette av tid og ressurser til å gjøre klart QR-kodene til å fungere med mobil-vennlige nettsider. Man må forvente tekniske problemer, så å gjøre en pilot test ble anbefalt. Det er viktig å finne en balanse i oppgavene for å holde det utfordrende og relevant (Wells, 2012, s. 146-147). Wells konkluderer med at

dette kan være en engasjerende måte å gi studentene muligheten til å utforske materiale og formatene i biblioteket. De regnet aktiviteten som vellykket, og at det er måter å inkludere ny teknologi (som f.eks. iPads) men som igjen må tilregnes tid og ressurser i forberedelsene. “Nonetheless, in our never-ending quest to foster information literacy at our institutions, librarians must continually hunt for ways to engage our students.” (Wells, 2012, s. 147).

### **iPads og teknologisk rom**

Harrington & Libby (2016) så på hvordan det fysiske undervisningsrommet spilte en rolle på hvordan deres undervisning ble holdt. I 2015 ble et av klasserommene oppgradert til det som fikk kallenavnet “WHALE” - Wireless Hub of Active Library Education. Her ble møblene, utstyret og læringsmetodene byttet til å bli et engasjerende læringsrom. Av utstyr kjøpte de inn iPads, og tilhørende softwareprogrammer som kunne benyttes, som for eksempel å ha poll, eller stille spørsmål anonymt. På publikasjonstidspunktet hadde de ikke gjort noe vitenskapelig forskning enda, og jeg har ikke funnet noe oppdatering på dette prosjektet. Avslutningsvis skriver de:

We are confident in stating that the updates made to our classroom were the right choice for us. The librarians have renewed enthusiasm for creating new activities and updating lesson plans for library instruction, and the students and faculty have responded positively as well, with only a very few exceptions. Although such a transition is not always easy, any library looking to revitalize its instruction program may want to consider reinventing its classroom space to support student engagement and active learning. (Harrington & Libby, 2016, s. 61)

De tre overnevnte studiene implementerte teknologiske verktøy (klikkere, iPad med programvare, og QR-koder) for å gjøre undervisningen studentaktiv. Metodene tok sikte på å forbedre studentenes evne til å ta til seg kunnskapen de ble lært, igjennom aktiviteter som baserer seg mer på “lek”. Der teknologi brukes er det også en del utfordringer, men alle var positive til videre utprøving og forskning.

### 2.5.2 Amazing Library Race og det fysiske bibliotekrom

Bruk av studentaktive læringsformer som Amazing Library Race og andre bibliotekorienteringer var godt representert i litteraturen. Lisa Flint «slapp studentene løs» i biblioteket for å lære databasesøk og bruk av referanseverktøy. De fikk en kort PowerPoint presentasjon før de ble delt inn i grupper og tatt med i biblioteket. Her skulle de svare på spørsmål om en forsker, om MESH-termer og hvordan de skulle finne konkrete artikler ved å søke i databaser. Evalueringene viste at studentene var fornøyde, hvor bare 6% mente det var unyttig. Flint trakk frem at gruppene med ulik erfaring så ut til å gjøre det godt. Som med all undervisning er noen studenter ikke engasjerte, Flint presiserer at undervisning som dette ikke passer for alle (Flint, 2012, s. 84-86).

Boss, Angell & Tewell (2015) valgte også å ha bibliotekintroduksjon i form av Amazing Library Race (ALR). Studentene gjorde oppgaver i biblioteket (eksempelvis å finne hylleplasseringen til bøker, skrive haiku m.m.) som de har basert på problembasert læring, og læring i grupper. De fant at denne metoden var vellykket da alle gruppene gjennomførte aktivitetene, også de som ikke tidligere hadde erfaring fra bibliotek. Gruppearbeidet fungerte godt, og det var få studenter som ikke deltok. De fant at studentene hjalp hverandre, og at ALR er i stand til på et høyt nivå aktivere «student-stil-student», samt «student-til-instruktør» engasjement. Bosswell, Angell og Tewell mener at interaksjonene kan gjøre at studentene enklere oppsøker hjelp fra bibliotekarene i fremtiden, samt at resultatet indikerer en utvikling på informasjonskompetanse-området. Avslutningsvis konkluderer de:

Most importantly, the results indicate that developing engaging IL sessions for undergraduates and effectively assessing this same instruction is an attainable goal. As information literacy teachers it is imperative that we continue to explore and evaluate the efficacy of our instructional methods with the aspiration of providing the best possible opportunities and environments for student learning (Boss, Angell & Tewell, 2015, s. 12).

Helbring et al. (2022) Presenterte deres bruk og erfaring med bruk av *escape room*, for teambasert læring i sitt bibliotek. Escape rooms er “live-action team-based games where players discover clues, solve puzzles, and accomplish tasks in one or more rooms in order to

accomplish a specific goal (usually escaping from the room) in a limited amount of time” (Nicholson, 2015). Studenter innen helseprofesjoner ble satt i grupper for å fullføre en rekke oppgaver, for å kunne slippe ut av biblioteket. I sann Escape Room stil skulle de til slutt sitte med en kode for å låse seg ut, innen 45 minutter. De kunne spørre om hjelp, men dette ville koste dem av den totale tiden. Helbring et al. (2022) forklarer at de har gjennomført både fysiske og digitale varianter, der det digitale handlet om å navigere nettsider og databaser. Her har informasjonskompetanse blitt integrert i oppgavene, enten ved å ha oppgaver i database (søk og vurdere) eller oppgaver som ser på forskning og bibliotekressurser. Oppsummeringen viste at målene for undervisningen ble nådd. Studentene fullførte oppgavene innen tildelt tid. Forfatterne observerte en høy grad av glede og engasjement. De utfordringer som ble trukket frem gjaldt kostnader rundt planlegging, premiering og utstyret. Avslutningsvis sier forfatterne: «Escape rooms can be an effective strategy for library instruction in the health sciences. They can work in multiple formats to bring game-based learning to a variety of health professions students.” (Helbring, et al., 2022).

En variant som blander noen av de tidligere nevnte undervisningsformene er *skattejakt*. Campbell et al. (2015) Aktiviserte studentene igjennom oppgaver i biblioteket, hvor de skulle lære kjerneferdigheter for nye studenter (studieteknikk, kommunikasjon, livsferdigheter, samt informasjon og akademisk prestasjon). Jaktaktivitetene inkluderer å finne en referansebok, bruke bibliotek katalogen for å identifiser og finne en bok, få tilgang til e-bok, søk i database etter en artikkel. Skattejaktene har blitt tilpasset ulike fag, hvor tema og ressurser blir endret til å passe klassenes behov. Opplegget brukes også til opplæring av bibliotekstudent-ansatte, som hjelper dem å bli bedre kjent med grunnleggende tjenester og bibliotekrommet. De oppsummerer at skattejakt har vist seg å være en effektiv metode for å introdusere studenter til biblioteket samtidig som de gir praktisk læring, på grunn av fleksibiliteten kan den brukes i en rekke kurs og utenfor klasserom (Campbell et al., 2015, s. 584).

Det er tydelig at studentaktive undervisningsformer som benytter aktiviteter som minner om lek er mye utprøvd i UH-bibliotek, og at de bibliotekansatte ikke er redde for å tenke ute av boksen. Likevel er disse aktivitetene av de mer ressurskrevende da det er mange elementer og deler av undervisningen som skal produseres, klargjøres og følges opp. Disse typene

aktive læringsformer er inkludert i spørreskjema (se tabell 2) for å undersøke om også UH-bibliotek i Norge benytter seg av dem.

### 2.5.3 Workshop

Workshops er vanligvis utformet for en gruppe mennesker, som er praktisk og tilpasset gruppens behov og interesser. Formatet blir beskrevet som: «The workshop format is an ideal means to engage students, emphasize interaction, and promote active participation and motivation to gain a deeper understanding of a topic in school.» (Bojanić & Pop-Jovanov, 2018, s. 224).

Campbell et al. (2015) Presenterte deres arbeid med å integrere aktive læringsstrategier inn i et emne gjennom å benytte workshops, som ble holdt over en helg. Der ble de satt til å utvikle ferdigheter igjennom praktiske oppgaver. Oppgavene gir studentene en forståelse for hvordan informasjon organiseres og kobles sammen ved at de skal lage en egen «profil» ved å tegne et bilde av seg selv på et indekstkort, signerer med navn og emneord med sine interesser. Indekstkortene blir festet til en tavle, og studentene skulle så finne forbindelser med sine medstudenter og tegne linjer fra profil til profil. Denne aktiviteten stimulerte til diskusjon om bruk av kontrollert vokabular (s. 582-583). Dette er en aktiv og engasjerende måte å lære hvordan databaser fungerer, og hvordan bruk av emneord henger sammen med resultatene de får.

Roemer og Greer (2016) utviklet en digital workshop ved å bruke nettmøder. Hver modul var designet for å fullføres asynkront av studentene på under en time, hvor en ny modul ble tilgjengelig hver dag, som resulterte i en femdagers workshop. Modulene besto av tema "Hva er en litteraturgjennomgang?", generering og kartlegging av nøkkelord, utforming av søk for å finne kilder, evaluering av kilder med bruk av matrise, og en "wrap-up!" (Roemer & Greer, 2016, s. 117). En slik digital variant viser også mulighetene for undervisninger hvor studentene tar aktiv del, også er mulig å gjennomføre. Resultatene etter workshop-piloten har de funnet at investeringen av tid til å lage, kjøre og ivareta workshopene, er det vel verdt det. Studentene har vært positive i evalueringene, selv om de opplever frafall i student- og veilederdeltakelse mot slutten. I videre planlegging ønsker de å fokusere på

deltakelsesmotivasjon og den generelle bærekraften til workshopen. De sier avslutningsvis at når de lager noe, vil ikke bare studentene komme, de vil også engasjere seg og forlate med positive læringserfaringer og virkningsfulle relasjoner rundt litteraturgjennomgangsprosessen (Roemer & Greer, 2016 s. 184).

#### 2.5.4 Omvendt undervisning / Flipped classroom og informasjonskompetanse

##### **Flipped classroom**

*flipped classroom* er også godt representert i tidligere forskning. En av de som har prøvd ut denne læringsformen er Torstein Låg som i samarbeid med Uppsala universitet undersøkte om biblioteket burde være involvert i opplæring av data literacy. I studiet ble flipped classroom (Forkortet til FC) og en tradisjonell undervisning (Traditional classroom - TC) sammenlignet med studentvurdering og kommentarer. Resultatene fra vurderingsspørsmålene indikerte at studentene oppfatter flipped classroom som nyttige og av høy kvalitet, sammenlignet med tradisjonell undervisning. Studenter hadde mer å si i FC gruppen. «And, while students in the TC condition tended to be more concerned with how information was conveyed to them, students in the FC condition made more comments about the specifics of the session content, i.e. searching, operators and databases.” (Låg, 2016, s. 49). Likevel presiserer Låg at å tolke mønster ut av disse resultatene ikke er rett frem, men at data er i samsvar med ideen om at å «flippe» klasserom i informasjonskompetanse fører til at studentene engasjerer seg dypere i tema for økten, og tenker med på hvordan de kan anvende kompetansen de har praktisert i egne studier (Låg, 2016, s. 49).

Cohen et al. (2016) ønsket i sin utprøving å undersøke om flipped classroom gjør at studenter viser økt kunnskap før økten, enn i kontrollgruppen. Samt om flipped classroom og kontrollgruppen gir en betydelig, positiv forbedring i kunnskap etter økten. Resultatene fra studiet indikerer at oppgaver som skal gjøres i forkant av undervisning forbereder dem til one-shot-økter i informasjonskompetanse. Deres studie viste en høy fullføringsgrad, som kunne komme av en tett integrasjon med kursoppgaver og støtte fra fagmiljøet til studentene. De råder de som vurderer å benytte flipped classroom å besøke studentene i forkant for å forklare forventninger til dem i undervisningen. Forfatterne forklarer at å gi studentene “lekser” gir best praksis for det de kaller “flipped one-shit IL sessions.”

Avslutningsvis sier de: “Ultimately, this study provides more evidence that the flipped classroom model, especially using multimedia homework assignments, can be effective for one-shot library IL classes” (s. 52).

### **Informasjonskompetanse**

Tidligere forskning viser også at informasjonskompetanse har vært brukt mye i utprøving av studentaktive læringsformer.

Detlor et al. (2012) foreslo at en av grunnene grunnen til dårlig suksess på instruksjoner i informasjonskompetanse, kunne være passiv undervisning kombinert med uengasjerte mottakere av informasjon. Noen av utfordringene som trekkes frem er hvordan undervisere har begrenset undervisningstid og ressurser til å undervise med interaktive metoder, da det tradisjonelt sett er passive læringsmetoder som foredrag i one-shot-forelesninger (s. 148). Funnene fra deres forskning tyder på at aktiv læring av IK har direkte effekt på læringsutbyttet til studentene. Redusert angst, økt selvtillit ved bruk av bibliotekressurser, forbedret oppfatning av bibliotekarenes hjelp og verdi, samt de nettbaserte ressursene. Det atferdsmessige utfallet forbedret også bruken av bibliotekarene, med fordel at det sparte tid og reduserte tid å finne informasjon (Detlor et al., 2012, s. 156-157).

Campbell et al. (2015) oppsummerte hvordan de har prøvd ut ulike tilnærminger til undervisning i informasjonskompetanse. Den ene er virtuell undervisning, som de hadde som mål å gi en instruksjon som var lik den de ville fått ansikt-til-ansikt. Under webinarne var det satt av tid hvor studentene kunne teste sin kunnskap, med en bibliotekar tilgjengelig i chat. “Our virtual information literacy instruction has grown from little used static links on a Web page to interactive webinars that excite students about library research.” (Campbell et al., 2015, s. 580).

### **Oppsummering**

Utfordringen med tid i undervisning var en av grunnene til at de også testet ut flipped classroom. Det ble laget moduler i Canvas som besto av leksjoner med tekst og video som dekte ressurser og søkestrategier, samt en quiz. Quizen fungerer også som en indikator for å se hvor det er kunnskapshull for å gjøre tilpassinger. De har fått tilbakemelding fra

fagmiljøene at denne endringen har vært positiv, og at de liker at fokuset ligger i å hjelpe studentenes forskning.

Librarians keep a repository of modules and lessons which makes it easier to create new modules when requested. While flipping a class requires more time up-front to create the lessons, the overall outcomes are successful enough to make it worth the effort. (Campbell et al., 2015, s. 581)

De presiserer at ikke all integrering av aktivitetene har vært vellykket og at det har vært behov for endring og tilpassinger. "The active learning environment requires flexibility, adaptability, and a willingness to take risks." (Campbell et al., 2015, s. 583).

Det var flere likhetstrekk med studiene presentert i dette kapittelet. Bruk av Flipped Classroom ble utforsket som en metode for å forbedre studentenes læringsutbytte og engasjement. Det var enighet om at studentaktive læringsformer gir et bedre resultat enn tradisjonell undervisning. Ulikhetene lå mest i hva de ønsket å få ut av undervisningene, eksempelvis Cohen et al. Som fokuserte på kunnskapsøkning før og etter økter med flipped classroom. Campell at al. Inkluderte digital undervisning som en del av deres utprøving, som ikke var nevnt av de andre studiene. Studiene viser at flipped classroom kan være en effektiv metode, særlig i tema relatert til informasjonskompetanse, men at det også krever nøye planlegging fra både underviser og studenter for å lykkes.



## 3 Metode

Formålet med denne oppgaven er å utforske hvilke studentaktive læringsformer som er utprøvd i norske UH-bibliotek, samtidig som jeg innhenter erfaringer og refleksjoner som underviserne har gjort seg underveis. Fordi jeg ønsker å få en oversikt eller tall på nasjonalt nivå ville det ikke vært praktisk å utføre kvalitativ metode for å få samlet inn denne dataen. Likeså vil erfaringer og refleksjoner bli mer utfordrende å få frem i en kvalitativ metode uten å ha mulighet for oppfølgingsspørsmål. Derfor endte valget på mixed method.

### 3.1 Mixed method

Clark et al. sier det er mange grunner til å ville kombinere kvalitativ og kvantitative metoder i ett enkelt forskningsdesign. Tanken er at de ulike metodene utfyller hverandre, ettersom styrkene til kvalitative metoder kombineres med styrkene til kvantitative metoder. Ved mixed method bruker man triangulering for å kryssjekke resultat som er kommet inn fra den ene metoden, med den andre (Clark et al., 2021, s. 556).

Denne metoden vil gi meg bedre utgangspunkt for å få belyst flere sider av undervisning, noe gjennom tall, og noe gjennom samtaler. Målet er å kunne supplere svarene som kom inn i spørreundersøkelsen med erfaringene til de som deltok i intervjuene, samt å få perspektivene på hva som har vært utfordrende i utprøving av studentaktiv undervisning.

Dataene fra begge metodene blir sett på hver for seg, men i resultatkapittelet slått sammen basert på tematisk analyse. Anker (2020) forklarer at det ikke alltid er så viktig å vite hvor mange ganger et begrep dukker opp, men at konteksten kan være vel så viktig (s. 6). Jeg har derfor valgt å ikke benytte noen verktøy for analyse (eksempelvis NVIVO) da mitt datagrunnlag er mindre i omfang, og at jeg vil ha god nok kontroll med å gjøre analysen selv.

### 3.2 Kvalitativ metode: spørreskjema

Den kvantitative delen av datainnsamlingen besto av en spørreundersøkelse, som ble utformet igjennom Nettskjema. Johannesen et al. forklarer at spørsmålene i skjema må være "mest mulig avgrenset og konkret, og at svaralternativene må kunne fange opp nyanser av vurderinger" (Johannesen et al., 2010, s. 270). Noen spørsmål som vanligvis stilles i et

spørreskjema er: hva folk vet (kunnskaper), hva folk gjør (handlinger) og hva folk mener (holdninger) (Johannesen et al., 2010, s. 271).

Med dette som utgangspunkt valgte jeg å ha både strukturerte spørsmål med forhåndsdefinerte svaralternativ, samt spørsmål med tekstbokser hvor deltakerne kunne skrive inn svar som ikke ble dekket i enkelte spørsmål. Dette for å kunne spørre om årsaker eller meninger om et tema. Spørsmålene er utformet basert på egen erfaring med studentaktive læringsformer og fra litteratur om tema, og er utformet så nøytralt som mulig. Likevel er det sannsynlig at jeg ikke har kunnskap eller erfaring i alt, og det var derfor naturlig å ha tekstsvar og mulighet for å velge «annet» på de fleste spørsmål i undersøkelsen. Svaralternativene på spørsmål om læringsformer ble redegjort for i kapittel 2.4. Målet med å benytte denne åpne varianten av spørreskjema var å sikre et bredt spekter av erfaringer, uten at det gikk ut over relevante data.

Spørreundersøkelsen ble inndelt i 3 deler.

Del 1 spurte kort om deres «bakgrunn» med undervisning, eksempelvis hvor lang erfaring de har med undervisning på UH-bibliotek, samt med bruk av studentaktive læringsformer, og hvilke tema underviser de i.

Del 2 spurte om studentenes tilbakemeldinger rundt undervisningen de har hatt.

Del 3 spurte om undervisernes erfaring, hvorfor de begynte å ta i bruk studentaktive læringsformer og hvilke undervisninger som eventuelt har vært egnet/uegnet til å benytte studentaktive læringsformer. Avslutningsvis åpnet jeg opp at de kunne legge til informasjon eller erfaring som ikke ble belyst i skjema. Spørsmålene fra spørreskjema er lagt til som vedlegg.

### 3.3 Kvantitativ metode: semistrukturert dybdeintervju

Den kvalitative delen av datainnsamlingen ble gjennomført i form av semistrukturerte intervju. Et semistrukturert eller delvis strukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere. Intervjueren beveger seg frem og tilbake (Johannesen et al., 2016, s. 148).

Som utgangspunkt for utviklingen av og forberedelsene til dybdeintervju brukte jeg boka *Metode, dataanalyse og innsikt* av Silkoset et al. (2021). De skriver at dybdeintervju gjennomføres når det er personlige erfaringer, meninger og lignende som er av interesse (s. 128). Jeg valgte å benytte semistandardiserte intervju, for muligheten til å forklare, reformulere spørsmål ut fra situasjon og behov, samt at det ga meg mer fleksibilitet i ordlyd. Dette ga meg også mulighet til å legge til eller fjerne spørsmål ut fra utviklingen av intervjuet (s. 128-129). Rådet fra Silkoset et al. om bruk av (eller unngåelsen av) følelseladete ord som til fordel for mer nøytrale ord og spørsmål, er noe jeg har vært bevisst på i gjennomførelsen av intervjuene (Silkoset et al., 2021, s. 121).

Jeg valgte individuelle intervju fremfor gruppeintervju for å kunne fokusere på underviserens erfaringer, og for å sørge for å få en grundig gjennomgang av deres opplevelser, samt at det var et ønske å holde deres identitet anonyme. Jeg valgte å ikke sende dem intervjuguiden i forkant, da de for det meste var åpne og generelle spørsmål for min egen del for å kunne be om utfyllende svar. Intervjuene ble gjennomført på Zoom da informantene var fra ulike byer i Norge. Det ble gjort stemmeopptak via Nettskjemas diktafonløsning, hvor opptaket ble lagret i en kort periode frem til transkriberingen ble sjekket og renskrevet. Opptakene ble slettet og alle data anonymisert innen fristen som ble avklart med Sikt (se kapittel 3.6).

Intervjuguiden slik den ble skrevet i starten, ble tilpasset underveis på grunn av informantenes korte svar i de første intervjuene. Jeg måtte derfor stille flere oppfølgingsspørsmål for grundigere svar. Endringen ble gjort i forkant av intervju tre, og intervjuguiden i sin reviderte form er lagt til som vedlegg sammen med samtykkeskjema de signerte i forkant av intervjuene.

### 3.4 Utvalg og rekruttering

Utvalget for datainnsamlingen var ganske tydelig, bibliotekarer eller andre ansatte ved UH-bibliotek som har erfaring med bruk av studentaktive læringsformer. For å kunne sende ut spørreskjema, samt å rekruttere til intervju måtte jeg likevel sette noen klare kriterier som ble sendt ut sammen med spørreskjema. Målgruppen i sin tidligere form var følgende:

Bibliotekarer eller andre ansatte ved UH-bibliotek som:

1. Bruker studentaktiv undervisning (i stor eller liten grad)
2. Tidligere har brukt studentaktiv undervisning
3. Er interessert i å ta i bruk studentaktiv undervisning, men ikke er kommet så langt.

Tanken bak målgruppen i punkt 3 var å kunne sammenligne forventningene de som ikke har benyttet studentaktive læringsformer, mot erfaringene til de som har benyttet studentaktive læringsformer. Punkt 3 utgikk, da bare en person i den målgruppen svarte på undersøkelsen. Datagrunnlaget ble derfor ikke gjennomførbart og ble tatt bort fra oppgaven.

Hovedkriteriet for å kunne delta i datainnsamlingen var å ha erfaring ved bruk av studentaktive læringsformer i bibliotekrelatert undervisning, ved UH-bibliotek. Jeg valgte å ikke begrense målgruppen til å kun gjelde en type ansatt. Det er ikke bare bibliotekarer som underviser, og det er ikke bare undervisere med pedagogisk bakgrunn som underviser i UH-bibliotek. Dette valget åpnet opp for at undervisere med ulike utgangspunkt kunne svare på spørreskjema, eller å delta i intervju.

### **Rekruttering spørreskjema**

Å nå ut til målgruppen var noe utfordrende. Selv om mange UH-bibliotek har personer som underviser, finnes det ingen komplett oversikt over hvor mange som underviser, og ei heller med bruk av studentaktive læringsformer.

Spørreskjema ble i første omgang sendt ut til NANUB (Nasjonalt Nettverk for Undervisningsutvikling i Bibliotek i høyere utdanning) sin e-postliste. NANUB består av bibliotekansatte i Norge som arbeider med undervisningsutvikling, og som har faste samlinger hvor de deler undervisningsrelaterte prosjekter og arbeid. De har tidligere hatt innlegg om studentaktiv undervisning, som var grunnen til at jeg tok kontakt og spurte om det var mulig å sende ut en e-post om spørreundersøkelsen min med invitasjon til deltakelse, med en oppfordring til å videresende til andre relevante kontakter. De godtok forespørselen og sendte ut e-post i mai 2024. For å nå ut til flest mulig sendte jeg også en e-post til alle universitet og høyskoler via deres postmottak, samt et utvalg til tilfeldig utvalgte seksjonssjefer, daglige ledere, o.l. for videre distribusjon. Til slutt hadde jeg 26 svar på

spørreskjema.

### **Rekruttering til intervju**

I e-postene som ble sendt ut inviterte jeg interesserte personer til å melde seg til intervju med å sende meg en e-post, og det var slik de første informantene meldte seg. Etter dette måtte jeg sende e-post direkte til personer som jeg kunne se arbeider med undervisning, ut fra institusjonenes nettsider. Til slutt hadde jeg 5 informanter, og det ble utført totalt 5 intervju. Disse ble kodet til Informant A-E.

### 3.5 Mulige feilkilder

Det er ikke mulig å vite hvor mange som har erfaring med studentaktive læringsformer, som kunne ha deltatt i spørreundersøkelsen. Derfor vet jeg heller ikke hvor stor svarprosent jeg har endt opp med. Likevel er det rimelig å anta at utvalgets størrelse er for lite til å kunne trekke konkrete slutninger i denne omgang, men jeg har nok grunnlag til å kunne si noe om tendenser og det som virker som enighet eller uenighet i datagrunnlaget

Likeså er det mulighet for at det er mange flere personer som kunne deltatt, som har erfaringer og meninger som kunne belyst problemstillingen min ytterligere. Det kan ha vært uklare spørsmål eller dårlig utformede spørsmål i spørreundersøkelsen som kan ha gjort at noen svar ikke reflekterer helt det deltakerne mener om tema.

### 3.6 Etiske betraktninger

Prosjektet er registrert og godkjent hos Sikt på grunn av de åpne tekstboksene som var en del av spørreskjema, da det potensielt kunne ha kommet inn sensitiv informasjon. Jeg valgte å ikke spørre om stedstilhørighet, utdanningsbakgrunn, kjønn, eller andre personlig informasjon som ville kunne identifisert deltakerne. Utover kontakten med informantene over e-post, har jeg ikke mottatt eller behandlet personsensitiv informasjon i min oppgave. I intervjuene og i spørreskjema informerte jeg at jeg kom til å anonymisere alle data som kunne gjøre deltakeren identifiserbar. I intervjuene snakket flere om både nåværende og tidligere arbeidsplasser, samt kolleger med navn. Disse ble sensurert i transkriberingsprosessen. Alle informanter ble informert om prosjektet, hvordan de kunne

trekke seg og at det har vært frivillig å delta.

## 4 Resultat og analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere data fra både spørreundersøkelsen og dybdeintervjuene. Dataene fra begge innsamlingene er like nok til å kunne slå dem sammen i en og samme bolk, fremfor å presentere dem hver for seg. Dataene er strukturert etter tema slik de har kommet frem i datainnsamlingen. Kapittelet blir inndelt etter: kartlegging av praksis (4.1). Mål og læringsutbytte (4.2). Erfaringer og holdninger (4.3). utfordringer og lærdommer (4.4). Øvrig (4.5)

Fordi jeg presenterer både de kvalitative og kvantitative dataene sammen, har jeg valgt å kode kommentarer som er kommet inn fra spørreskjema til deltaker S (for spørreskjema) og nummerert 1-26. Informantene fra intervjuene har fått navn Informant A-E.

For å unngå gjenkjennelse, ble informantene i intervjuene ikke stilt de samme spørsmålene som i spørreskjemaet, i tilfelle de også hadde deltatt i den undersøkelsen. Tabeller og figurer som presenteres i dette kapittelet har noe forenklet ordlyd sammenlignet med spørreundersøkelse, for å være mer lesbare. For alle spørsmål i sin helhet se vedlegg 2.

### 4.1 Kartlegging av praksis

Resultatene fra datainnsamlingen kan tyde på at det er ulike tilnærminger og iverksettelse av undervisning med bruk av studentaktive læringsformer.

#### 4.1.1 Undervisningserfaring

Underviserne har ulike utgangspunkt for sin rolle som undervisere, da noen har lite erfaring med undervisning øvrig, eller med bruk av studentaktive læringsformer, mens andre har undervist i mange år.

Antall år	Antall svar: år undervist på UH-bibliotek	Antall svar: år undervist med studentaktive læringsformer
1-5 år	12	14
6-10 år	6	9
11-15 år	4	2
16-20 år	2	1
21+ år	2	-

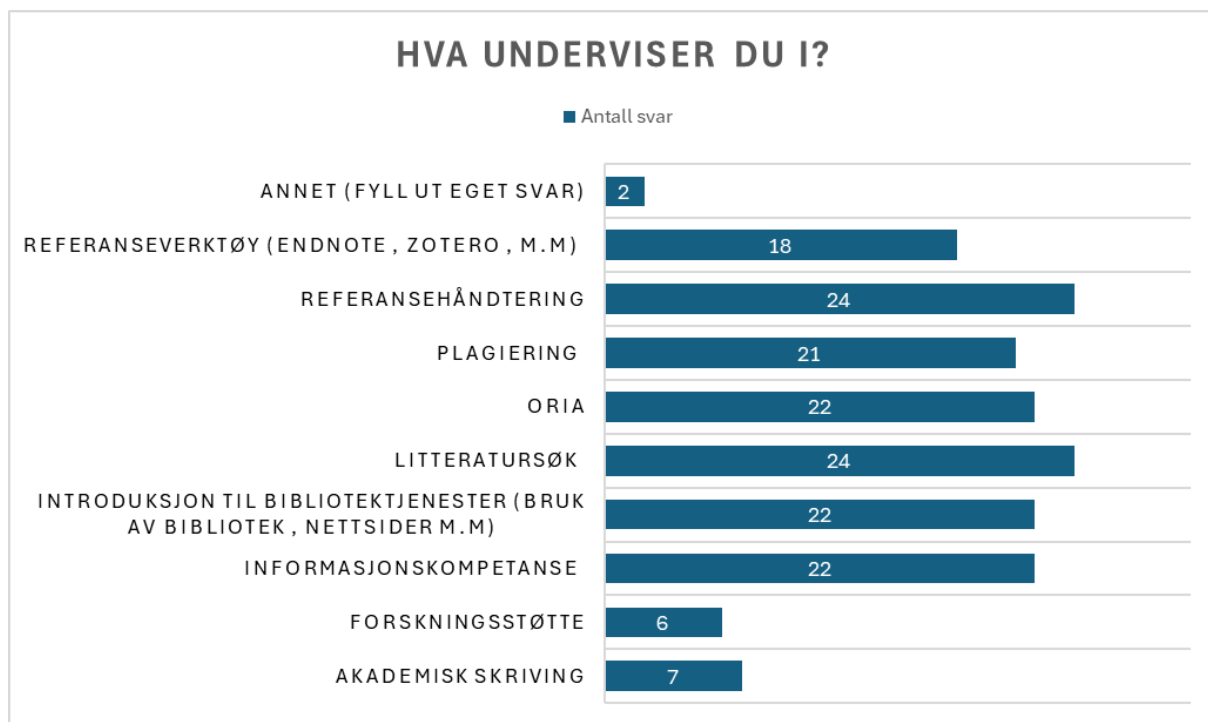
*Tabell 3: Varighet av undervisningserfaring på UH-bibliotek, og erfaring med bruk av studentaktive læringsformer*

Den med kortest erfaring var 1 år, og den med lengst 27 års erfaring med undervisning, og 18 år med studentaktive læringsformer. Gjennomsnittslengden av undervisningserfaring på UH-bibliotek i min undersøkelse er 9 år. Gjennomsnittslengden på bruk av studentaktive læringsformer var noe lavere med ca. 6,5 år. Dette er positivt for resten av data som er kommet inn da nye undervisere kan bringe friske ideer og innovative løsninger og tilnærminger på undervisning, og erfarne kan ha utviklet dybdekunnskaper, og med det, en forståelse av hva og hvorfor noe har fungert over tid. Av de 26 svarene som kom i spørreundersøkelsen, bruker 22 for øyeblikket studentaktiv undervisning. Noe som tilsvarer 84,6%. 4 svarer at de for øyeblikket ikke benytter det.

#### 4.1.2 Hva underviser de i?

Alle undervisningene jeg hadde valgt ut som svaralternativ var representert hos underviserne. Mer enn 20 av respondentene underviser i flere tema, hvor referansehandling og litteratursøk var høyest representert. Tett fulgt av undervisning om plagiat, bruk av Oria, introduksjon av bibliotekstjenester og informasjonskompetanse. Lavest representert var undervisning i forskningsstøtte og akademisk skriving.





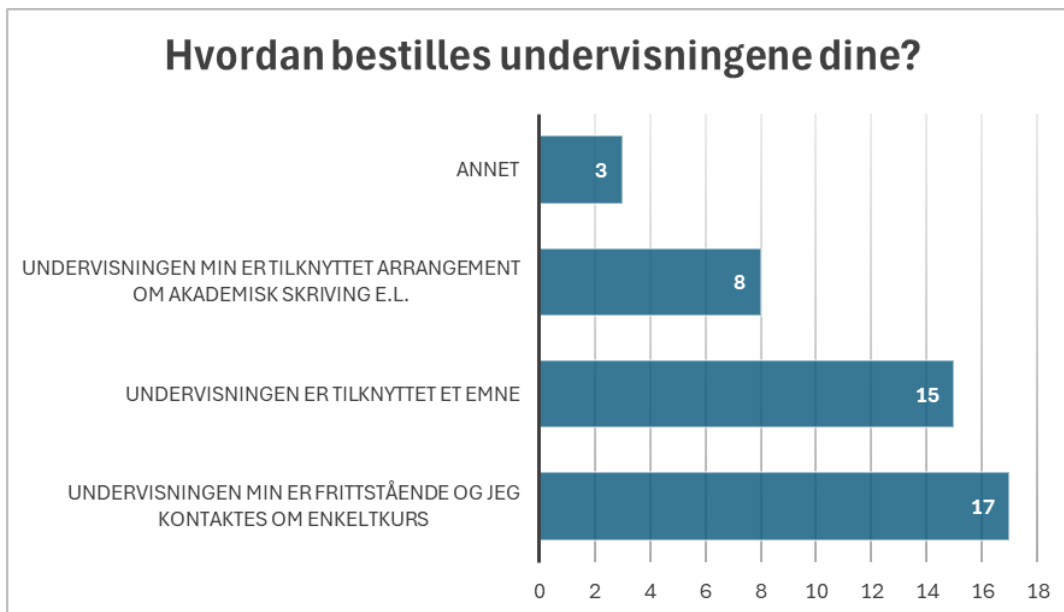
Figur 1: Undervisninger gitt av respondentene i spørreskjema

Under annet kom det inn 2 kommentarer at de også underviser i:

- Litteraturstudier som metode
- Andre typer programvarer
- Om søkekilder/databaser
- Kunnskapsbasert praksis

#### 4.1.3 Bestilling av kurs

Når det kom til hvordan undervisning bestilles og arrangeres ved norske UH-bibliotek var det litt ulik praksis.



Figur 2: Informasjon om hvordan undervisninger bestilles

Figur 2 viser at mye av undervisningen er frittstående, hvor underviserne kontaktes angående enkeltkurs eller at undervisningen er tilknyttet et emne. Det er mindre forekomst av undervisning tilknyttet arrangement Under annet ble frittstående og åpne kurs med påmelding tilført. Deltaker S21 forklarer at: «Undervisning i litteratursøk er tilknyttet bestemte emner. Jeg holder også åpne kurs (frittstående) i referering og kildebruk (APA 7/Vancouver) der både studenter og ansatte kan melde seg på. Disse er UB som planlegger (ikke bestilling)» Informant B forklarer også at måten undervisningene: «Det fungerer utmerket der det er påmelding. Da er du litt mer forpliktende. Folk melder seg på og stiller opp.»

#### 4.2 Mål og læringsutbytter

Mål og læringsutbytter for undervisning ble mye diskutert av informantene. Likeså var særlig læringsutbytte ofte nevnt i kommentarene i spørreskjema. Underviserne ønsker at undervisningen skal være bedre for studentene, med mål om at de skal huske og forstå mer. Informant A beskriver at de har et mål å øke læringsutbytte, og at dette er noe de gjør bevisste valg for å nå.

Særlig i bruk av tradisjonell undervisning virker studentene til å ha variert deltakelse, noe som underviserne også har brukt som motivasjon til å gjøre endringer for å engasjere dem

mer. Deltaker S10 kommenterer at de har et «Ønske om bedre læringsutbytte for studentene. Mye av det vi vil lære dem er praktiske ferdigheter, så det er et poeng at de får øvd seg på dette, ikke bare høre oss forelese»

Informant A beskrev at målene ble satt ut fra et utgangspunkt hvor bibliotekundervisningen ikke var særlig populært blant studentene, og at det var et ønske om å gjøre undervisningen mer gøy for studentene. På sin institusjon var det et ønske om å redusere individuell veiledning som følge av økende antall studenter, men uendret ressurser på biblioteket. Videre forklarer hen: "Det er veldig hyggelig med spørsmål, men samtidig prøver vi å redusere mengden av individuell veiledning for å spare litt energi på den måten". Informant B forklarte at de ikke hadde noen forventninger, men heller et håp om at undervisningen skulle være såpass nyttig at studentene ble igjen når de ble invitert til aktivitet og oppgaver etter endt presentasjon. Det hen trekker frem var et fokus på hvordan få studentene til å møte opp til den oppsatte undervisningen.

Informant C beskriver et annet mål, nemlig at den overordnede metoden, samt verktøyene brukt for undervisning skulle være likt. Informant D forklarte at det er en klar forventning om at denne måten å undervise på er bedre, og at resultatet ville gjøre at studentene fikk mer ut av undervisningen. Hen forklarer at det er igjennom samtale en del av refleksjonene kommer:

Etter en samtale med kollega, så ble jeg mer overbevisst om at dette her er måten vi burde gjøre det på. Fordi jeg tror de får mer ut av det, studentene. Og sånn hadde jeg det før jeg begynte med studentaktiv undervisning også. Og helt som anekdotisk så har jeg blitt styrka i den overbevisningen om at dette er måten vi burde jobbe på

Informant E forklarte at målet med undervisningene var at studentene skulle finne det nyttig, og at studentene skulle ha lært å bruke kunnskapen, for å kunne fortsette å bruke det de har lært.

### 4.3 Erfaring og holdninger

I dette kapittelet vil resultatene om underviserne erfaringer og holdninger til studentaktive læringsformer. Herunder hvilke læringsformer de har benyttet

Hvilke studenaktive læringsformer har du benyttet?	Svar
Åpne spørsmål i klasserom	26
Studenter går sammen i grupper hvor de diskuterer og deler med klassen i plenum	17
Omvent undervisning /Flipped classroom	9
Prosjektarbeid	1
Casearbeid	3
Problembasert læring (PBL)	4
Amazing Library Race (Bibliotek -rebus )	3
Studentene deltar i å lage produkt (eksempelvis: referanselister, tekster m.m.)	8
Annet (samlet svar)	14
Annet: Bibliotekorientering/ Cepholonian method	2
Annet: Bruk av verktøy (padlet, puslespill, lego, post-its, UX-verktøy	2
Annet: Øvelsesoppgaver	5
Annet: arbeid med egen tekst/oppgaver	2
Annet: mentimeter/kahoot	2
Annet: workshops	3

Tabell 4: Oversikt over studentaktive læringsformer benyttet av deltakerne i spørreskjema

Underviserne har benyttet alle læringsformene som jeg listet opp som alternativer. I tillegg kom det under «annet» flere læringsformer som jeg sette inn i tabellen.

Informant D forklarer at prosessen med å utføre en av de mer ressurskrevende undervisningene har vært med på å skape en ny måte å tenke på for annen undervisning:

En kollega hadde et kurs som heter Amazing Library Race, som jeg var med på. Og det går ikke an å kjøre alle studentene gjennom det, for det tar 2,5-3 timer. Og det går ikke an å gjøre for 400 eller 500 studenter, ikke sant? [...]. Men det jeg begynte å gjøre var at jeg tok en del av den praktiske tilnærmingen fra Amazing Library Race, og så prøvde jeg å tenke «hvordan er det jeg kan bruke det i min egen undervisning for at det skal være mer praktisk rettet», learning by doing og alt det her.

#### 4.3.1 Egnethet i undervisning

Etter å ha fått oversikt over hvilke studentaktive læringsformer underviserne har benyttet, spurte jeg om hvilke undervisninger de mener er godt egnet til å kombinere med disse læringsformene. Målet her var å finne ut om noen undervisningsformer egner seg mer eller mindre enn andre, basert på deres erfaringer.

Hvilke undervisninger har vært:	Godt egnet	Uegnet
Akademisk skriving	11	1
Forskningsstøtte	8	1
Informasjonskompetanse	19	1
Introduksjon til bibliotek tjenester (Bruk av biblioteket, nettsider)	16	2
Litteratursøk	25	0
Oria	20	0
Plagiering	16	1
Referanse håndtering	23	0
Referanseverktøy (EndNote , Zotero m.m.)	16	4
Annet	1	3

Tabell 5: Oversikt over undervisninger som har vært godt egnet eller uegnet til bruk av studentaktive læringsformer

Det er en klar overvekt som mener at de ulike undervisningene er godt egnet til å benytte studentaktive læringsformer i. På den andre siden var forskningsstøtte og akademisk skriving lavere på listen.

Det ble inkludert en mulighet til å skrive inn kommentarer i spørreskjema for å få frem tanker eller begrunnelser for disse svarene. Herunder kom det en klar enighet i at alle tema kan egne seg da de fleste læringsutbytter består av både kunnskaper og ferdighet. Deltaker S12 forklarer: «Jeg opplever at det er andre rammer enn tema som åpner/lukker for bruk av studentaktive undervisningsformer. Type rom, tid, tilgjengelig utstyr osv. er ofte av større betydning.»

Flere trekker frem at undervisning som omhandler kunnskap som skal brukes praktisk ved en senere anledning, gir mening å kombinere med aktive læringsformer. Deltaker S4 kommenterer her at:

Temaer som litteratursøk og referansehandtering, samt akademisk skriving (og sikkert de andre temaene som er listet opp over) er modningsfag og her er det mengdetrening som gjelder! Det hjelper ikke å lese teori eller få en forelesning om sykling når en skal lære å sykle - det eneste som hjelper er å hive seg opp på den sykkelen og prøve og feile helt til man får det til.

Det var et par kommentarer som ble skrevet på spørsmål om hvorfor de fant undervisningen til å være uegnet studentaktive læringsformer, men begge presiserte at undervisning i utgangspunktet ikke er egnet eller uegnet. Deltaker S5 skrev:

Jeg krysser av for annet her for å si at alle temaene kan og kan ikke være egnet, avhengig av ulike faktorer. Studentaktivitet fordrer f.eks. mye tid, så hvis jeg får 20 min til å gjennomgå referansehandtering blir det ikke tid. Det er også forskjell på hvilke øvelser som egner seg fysisk vs. elektronisk. Størrelsen på klassen har også noe å si, hvor trygge studentene er på hverandre.

Flere undervisere trekker undervisning på nett frem som en utfordring når det kommer til å aktivisere studentene. Her nevnes sorte skjermer fordi studentene ikke har på kamera, som særlig utfordrende da de ikke får helt oversikt om studentene forstår det som undervises i, samt at det er vanskelig å aktivisere dem.

I spørreundersøkelsen listet jeg noen utsagn de skulle rangere ut fra sine erfaringer. Utsagnene ble utviklet for å undersøke hvordan underviserne har opplevd de ulike elementene med studentaktiv undervisning.

Utsagn (om studentaktive læringsformer)	Uenig	Delvis uenig	Hverken enig eller uenig	Delvis enig	Enig
Det har gitt meg bedre innsikt i studenters læring	0	0	5	8	13
Det har positiv effekt på studentenes læring	0	0	0	1	25
Det har gitt meg som underviser bedre kontakt med faglærere	1	2	12	6	5
Det har gitt meg som underviser bedre kontakt med studentene	0	0	1	3	22
Det er ressurskrevende	2	4	1	11	8
Det er mer ressurskrevende enn tradisjonell undervisning	4	2	3	7	10
Det er spennende å undervise med studentaktiv undervisning	0	0	2	3	21

*Tabell 6: Rangering av undervisernes meninger*

Det er mye enighet i utsagnene over. Underviserne mener i stor grad at bruk av studentaktiv undervisning har gitt dem bedre innsikt i studenters læring, at det er spennende å undervise med studentaktive læringsformer, samt at det har hatt en positiv effekt på studentenes læring. Kontakt med faglærer skiller seg ut da flere er delvis til helt uenig, og flest er hverken enig eller uenig. På utsagnet om det er ressurskrevende, og eventuelt mer ressurskrevende enn tradisjonell undervisning viser det noe uenighet.

Ressursbruk er ett av tema som er kommet tydelig frem i datainnsamlingen som en stor del av å drive med undervisningene, og noe som påvirker løsninger og valg undervisere tar. Deltaker S6 forklarer «Øvelsesoppgaver etc. tar lengre tid av undervisningen enn teori/demonstrasjon fra min side. Ofte får jeg liten tid til min undervisning, da blir det fort til at jeg ikke rekker øvelsesoppgaver.»

Deltaker S7 trekker frem planleggingen som mer ressurskrevende:

Planleggingen er mer ressurskrevende, selve undervisningen er ikke det, synes jeg. Men jeg må passe godt på å holde min tid slik at det blir nok igjen til de aktiviteter jeg har planlagt innimellom. Avhengig av rom er det også kontaktskapende. Jeg tar meg ofte en runde og spør om de får til oppgavene. Da kommer det ofte spørsmål.

Deltaker S1 forklarer:

Tilgangen til å drive studentaktiv læring som bibliotekar: Det er ressurskrevende og har ofte best effekt om studentene har gjort noe forarbeid eller om vi har mulighet til å arbeide med et fagstoff over noe tid. Ofte blir vi som bibliotekarer bestilt/invitert inn for én økt/one-shot undervisning. Da blir den ene timen vi får tildelt veldig verdifull og risikoen for å bruke opp tiden på studentaktivitet som kanskje ikke fungerer er stor

Flere deltakere i spørreskjema forklarer at det ikke er mer ressurskrevende, men at det krever en trygg underviser som tåler at ikke alt kan planlegges. «stor faglig trygghet» går igjen som nøkkelord der underviserne forklarer at det også de som undervisere er en del av ressursen som brukes, og at det også krever sitt.

Informant D forklarer at når hen startet som underviser var det litt som en «nervøs prest som knuget til pulten», og at det å bli en trygg nok underviser kom igjennom å undervise flere ganger, samt ved bytte av jobb til en arbeidsplass hvor det utøvdes mer studentaktive læringsformer i undervisning.

#### 4.3.2 Hvilke faktorer har påvirket valg og bruk av læringsformer.

Et perspektiv som ble undersøkt var årsaker til at underviserne gikk over til å bruke studentaktive læringsformer, her hadde deltakerne i spørreundersøkelsen mye å dele. Forskning trekkes frem som en årsak til at flere av underviserne har tatt i bruk studentaktive læringsformer. Deltaker S1 forklarer «All forskning vi har i dag tilsier at dette er mest egnet



tilnærming for dyp læring». Deltaker S4 forklarer at det er en kombinasjon av ting som har vært årsaken til overgangen til studentaktive læringsformer:

Et overbevisende foredrag om omvendt undervisning, selvrefleksjon og gjenkjennelse og oppsummert forskning som viser at det funker! (Selv om studentene ikke alltid innser at det gir størst læringseffekt iflg. forskning, selv om det "lugger", kan være vanskelig og mer strevsomt å være aktiv, sammenliknet med å være «laid back» publikum uten forpliktelser.) Vi vet jo at det gir størst læring å gjøre/utføre og å oppleve, enn å se og lytte.

En annen årsak var at det var forventet av dem å bruke studentaktive læringsformer. Herunder ble faglærere, fagansvarlige og institusjonen selv nevnt som drivere for denne løsningen. Informant A forklarer at på deres institusjon er det ingen som står og snakker om litteratursøk uten at studentene aktiviseres etterpå. Dette beskrives som en overordnet enighet om å benytte studentaktiv undervisning, og at det vil øke kompetansen til underviserne i prosessen.

Tidligere erfaring og utdanning blir også trukket frem som en årsak for å drive frem studentaktivitet. Flere trekker frem erfaring med at studenter ikke virker til å huske det de er forsøkt lært i økten med dem. Dette har vært en pådriver for å gjøre endringer på undervisningen. En av deltakerne beskriver at de har en stor pedagogisk verktøykasse, og at de derfor ikke klarer å la være å benytte studentaktive læringsformer. Informant E forklarer at hen er pedagog i bunn og at på tross av at dette ikke er tradisjonen i UH-bibliotek, så bestemte hen seg bare for å gjøre det som funker.

Det som beskrives som prøving og feiling har påvirket deres valg til å bruke studentaktive læringsformer. Deltaker S15 forklarer hvordan møtet med studentene over tid har vært:

Jeg så at studentene ikke fikk så mye ut av forelesninger som blir mest info-dumping. Når vi underviser i referansehåndtering og informasjonssøk som vi vet at studentene trenger, bør vi også prøve å gjøre undervisningsoppleggene mest mulig relevante og interessante for studentene. Jeg har veldig tro på "learning by doing"-ideen, og fokuserer derfor på mer praktiske oppgaver.

Deltaker S26 beskriver at tidspunktet for undervisning også har trengt refleksjon:

Egne erfaringer med undervisningsopplegg der jeg ikke traff studentene når de hadde behov for undervisningen, og egen erfaring av at studentene synes undervisningen jeg ga var kjedelig, unødvendig og noe de så lite direkte nytte i for sin egen del og i sin studiehverdag.

Informant C beskriver en omstilling over tid:

Det er så mye informasjon som de må huske, på kort tid at det ikke fungerer med en ren forelesning. Så etter hvert så gikk jeg over til å ha litt teori og så små oppgaver. Prøv alene hjemme, å gå inn i databasen og trykk her og der og prøv å finne ut hva forskjellen mellom frasesøker og vanlig. Etter det igjen så kom jeg frem til at breakout rooms var kule å bruke, og quiz. Ikke bare med søk, men jeg har også hatt økter om kildekritikk der breakout rooms var veldig fint til å følge med på ulike diskusjoner og lære dem om forskjellen mellom typer av artikler og om en artikkel er god nok skrevet.

Deltaker S20 forklarer at egen tid som student var en driver for bruk av studentaktive læringsformer i egen undervisning:

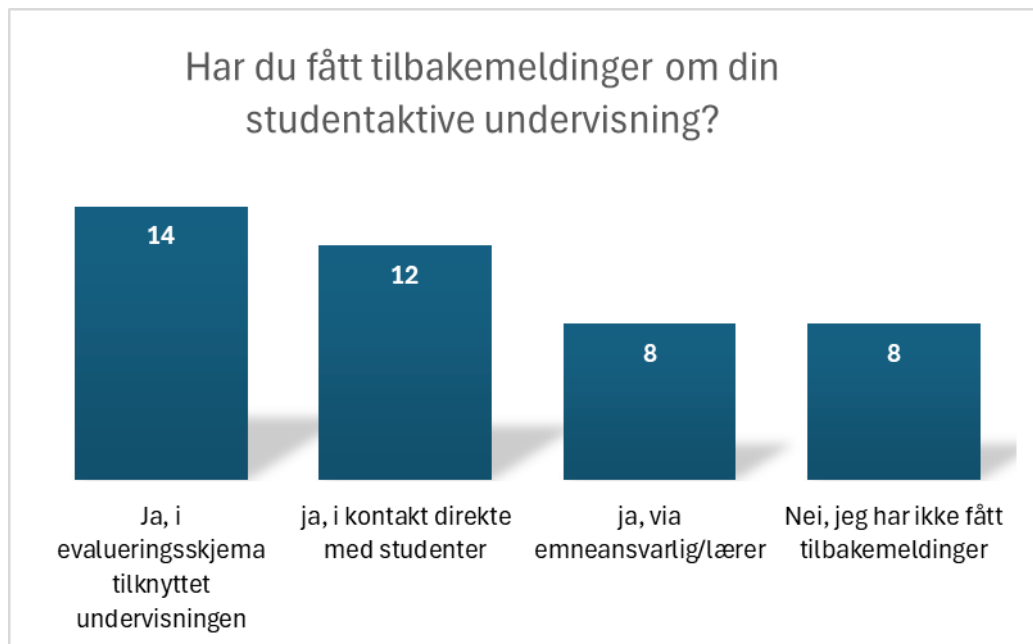
Jeg syntes det var så kjedelig å sitte passivt og høre på noen som snakket og viste en PowerPoint full av tekst. Undervisere som gjorde noe ekstra, som prøvde ulike undervisningsformer og som snakket med oss under undervisningen gjorde at jeg hørte bedre etter i undervisningen (og husket bedre selvsagt), og at jeg satt pris på å ha engasjerte og engasjerende undervisere.

Et flertall av deltakerne i spørreskjema, samt alle informantene nevnte forventninger til læring i studentene (økt/bedre læring/læringsutbytte) har vært en stor pådriver for utprøving av studentaktive læringsformer.

#### 4.3.3 Tilbakemeldinger

Å få tilbakemelding fra studenter er en viktig del for å kunne forbedre læringsformene og innholdet i kursene. Jeg valgte derfor å inkludere spørsmål om hvorvidt underviserne i

undersøkelsen har fått tilbakemeldinger fra studenter, eller eventuelt faglærere når de har benyttet studentaktive læringsformer.

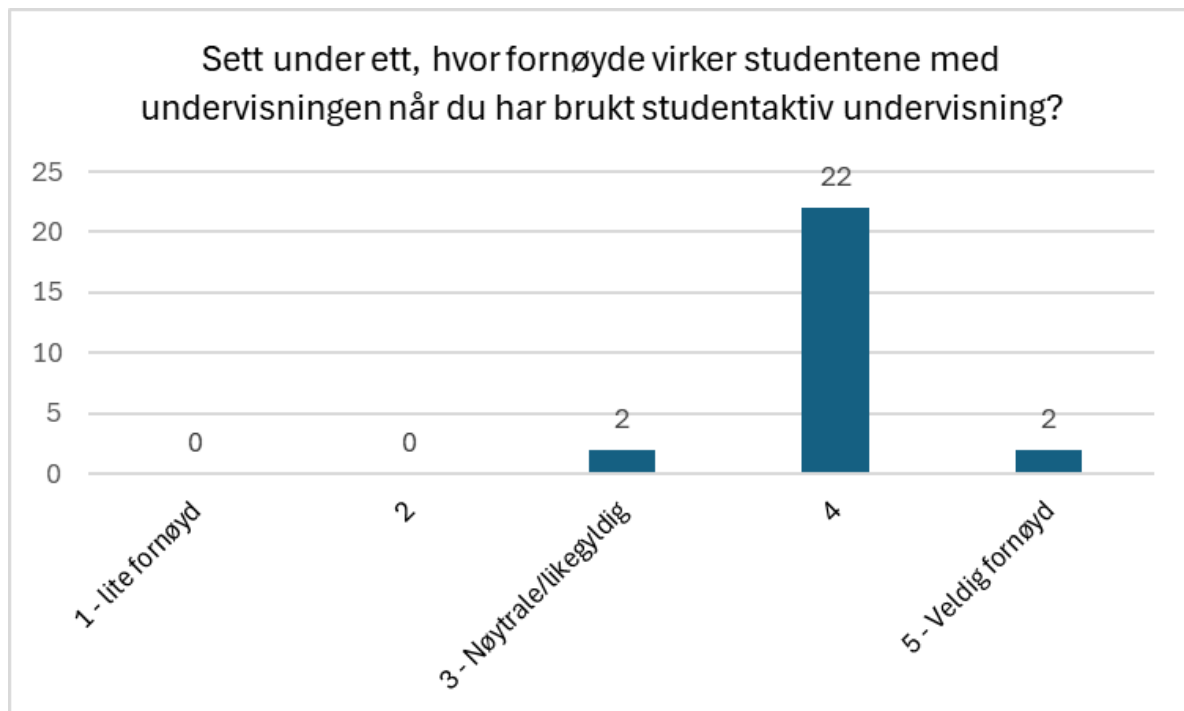


figur 3: Om, og hvordan undervisere får tilbakemelding

I figur 3 kommer det frem at tilbakemelding via skjema eller direkte fra studentene selv er størst forekomst av. Noen får tilbakemeldinger fra emneansvarlig eller lærer i faget via canvas eller andre kontaktflater. Likevel svarer 8 personer at de ikke har fått tilbakemeldinger.

Når spurt om hvilke tilbakemeldinger de har fått forklarer flere at studentene kaller undervisningen nyttig, bra og relevant. Andre beskriver noe ulike respons, da konkret om type oppgaver de har likt bedre enn andre. Eksempelvis gjør AND/OR-øvelsen at det er enklere for dem å forstå konseptet med kombinerte søk. Tilbakemeldingene tilsa at studentene satte pris på oppgaver de kunne øve på, særlig der de fikk individuell hjelp i sine egne oppgaver og prosjekter, samt der de fikk felles svar på problemer i plenum. Deltaker S4 forklarer: Noen liker det veldig godt (f.eks. aktivisering via gruppearbeid, øvingsoppgaver i databasesøk) og har gitt uttrykk for det, f.eks. at søkeoppgaver ga dem noen aha-opplevelser Deltaker S20 forklarer: «I evalueringsskjema svarer ofte studenter at studentaktiv undervisning gjør det morsommere å lære og at de husker bedre». Det har også kommet blandede reaksjoner på selve undervisningen når de har forstått de aktivt skal ta del. Noen

studenter opplevde ubehag i starten og foretrakk å lytte fremfor å delta, andre ganger gikk det over til å være nyttig når de kom i gang.



Figur 4: studenttilfredshet ifølge underviserne

Det kan være utfordrende å vurdere tilfredsheten til studentene. Som vist i figur x kommer de fleste tilbakemeldinger fra evalueringsskjema tilknyttet emnet, eller fra studentene selv. Selv om tilbakemeldingene man får er positive, må man ta høyde for at man ikke alltid kan stole helt på tilbakemeldingene. Eksempelvis er en mulighet for at studentene ikke alltid tør å si hva de egentlig har ment, eller at de er engasjerte etter undervisningen, men ikke har lært det de burde. Verdt å nevne er at dette spørsmålet var rettet mot underviserne, og slik de har tolket studentenes tilfredshet med undervisningen, og kan være unøyaktig eller feil ifølge studentene selv om de hadde fått svare selv.

Informant C forklarer om tilbakemeldinger:

Det som kan være kanskje litt negativt, det er at man ikke kan være sikker på at alle studentene tør å spørre om hjelp. Det ser man også i forelesningene. Spørsmålene kommer gjerne på e-post, i stedet for at de tar ordet dessverre.

Ved bruk av anonyme skjema kan tilbakemeldingene skrives med trygghet i at det ikke har noe negative følger senere, og vil muligens være noe mer nyanser.

Tidligere var det lettere å få svar fra studentene med åpne spørsmål i grupper på 40 eller mindre som kjente hverandre litt fra før. Nå er det vanskelig selv med 10 stk i rommet. Da må man ha bedre teknikker for å aktivisere studentene, som å be dem jobbe med noe konkret noen minutter. Eller håndsopprekninger (boosk lek ol.).

#### 4.4 Utfordringer og lærdommer

Det er flere tema som trekkes frem som utfordrende. Til nå har ressursbruk og uengasjerte studenter blitt særlig nevnt. I tabell x kom det frem at deltakerne i spørreskjema mener undervisning med studentaktive læringsformer ikke har bedre kontakt med faglærere. Informantene trekker frem kontakt med faglærer er noe de savner, og ønsker for sin undervisning. Informant A forklarer «Faglærere er nøkkelperson, særlig i UH-sektoren, for å fortelle viktigheten med biblioteket og informasjonskompetanse»

Informant C hadde et bedre utgangspunkt for samarbeid ved sin forrige arbeidsplass, og dette er noe som hen ønsker for nåværende arbeidsplass også:

Jeg har et ønske om at vi får til en like fin ordning som vi har fått til på min tidligere arbeidsplass. Den integrerte undervisningen og samarbeidet med fagmiljø var bare så godt. Vi hadde den felles forståelsen for hva studentene skal lære, samt det faglærerne kanskje ikke har helt skjønt selv. Det avsløres jo veldig av og til. Så det er veldig verdifullt å jobbe med alle de tre. Bibliotek, student og fagmiljø.

Informant E beskrev at fagmiljøene tidvis kommer med bestilling om undervisning på kort varsel, og forklarer "Vi får jo også av og til faglærer som kommer inn og har glemt biblioteket" videre trekker de frem hvordan det oppleves når kontakten er god "Det virker på en måte som at jo bedre kontakt du har i fagmiljøet, jo enklere er det å tilpasse tidspunktene til noe som er gunstig for studentene"

##### 4.4.1 Kompetanse og utvikling

Et av aspektene som ble trukket frem om ressursbruk gjaldt underviseren og det som kreves

av dem. Det å være trygge undervisere ble trukket frem i resultatkapittelet tidligere. 4 av 5 informanter forklarte at de regner seg som selvlært i bruk av studentaktive læringsformer. De trekker frem at selv om det eksisterer seminarer og kurs som kan være relevante, har informantene hovedsakelig benyttet seg av metoder som prøving og feiling, samt selvstendig opplæring og lesing for å hente inspirasjon og ideer.

Informant A forklarer at alle undervisere har sin egen stil, en egen måte å forelese på. Likevel ønsker de at overordnet metode, samt verktøy skulle være noe likt. Dette gjelder også kompetansen til de bibliotekansatte. Derfor er planen å i fremtiden sørge for likt kvalitetsnivå på undervisningene. Videre trekkes det frem et ønske om bedre markedsføring av kursene, og at det er et behov å fokusere på KI i undervisning. Hen forklarer:

Vi prøver å unngå en type tilnærming til bachelorstudentene at de skal tolke biblioteket som et sted som de har ikke behov for. Men vi tolker det som positivt at de vet hvor de skal spørre, og det er et ønske for bibliotek, og for et sted som er sentralt for kunnskap

Informant B forklarer at hen har ansvar å planlegge videreutvikling for undervisere på sin arbeidsplass. Der inkluderes flere grupper ansatte i forum for å diskutere utfordringer, og hvordan de kan håndteres. Underviserne for også mulighet til å observere andre undervisere. Hen forklarer: "vi er jo forskjellige, alle sammen. Vi må jo finne vår måte å undervise på. Sånn at vi trives, og at det blir autentisk undervisere. Så det oppfordrer vi til."

To av informantene fortalte at de gjerne vil prøve ut flipped classroom, men at de ikke enda har funnet en løsning på hvordan dette skulle kunne utføres. De forklarer at flere personer er inkludert i en planleggingsfase for å kunne se om det kan gjennomføres ved deres institusjoner, og her trekkes samtaler inn som et særlig viktig redskap i planleggingen.

Kolleger fra inn og utland blir trukket frem som en kilde for opplæring og inspirasjon for bruk av studentaktive læringsformer. Deltaker C26 kommenterer at i hens mening har ikke utdanningen heller tekket dette behovet:

Det undervises ikke godt nok i denne muligheten når man skal studere for å bli bibliotekar. Jeg har måttet finne ut mye av dette, enten selv eller jeg har vært så

heldig at jeg har hatt en kollega som har jobbet slik når jeg begynte som jeg har kunnet lært veldig mye av. I vår sektor synes jeg vi må snakke mye mer om hvordan vi kan inkorporere studentaktiv læring i våre opplegg.

#### 4.4.2 Hvilke råd gir de til andre som ønsker å implementere lignende metoder i undervisning?

Flere av informantene trekker frem at for undervisere som vurderer å begynne med studentaktiv undervisning, kan det beste er å hoppe i det. Selv om forrige underkapittel trekker frem viktigheten med planlegging, så er det absolutt en mulighet å bare begynne smått og prøve ut hva som kan funke for undervisningen. Informant C forklarer: "I hvert fall ikke være redd for å feile og prøve noe nytt. Som sagt dør heldigvis ingen når vi gjør noe feil. Det å ha litt selvironi underveis hjelper mye. "

Informant D forklarte at hen har sluttet å ta seg selv så høytidelig, og heller tillater seg å dumme seg litt ut:

Jeg kan karikere meg selv litt, for eksempel, eller gå inn i å ha på en maske, kanskje, eller gå inn i en rolle når jeg underviser, så er det enklere å undervise enn hvis jeg skal på en måte tenke at jeg skal være meg selv.

Videre forklarer hen at dette kan være med på å ufarliggjøre det som skal læres, samt å skape en relasjon eller noe som studentene vil huske. Omså "hen litt corny bibliotekaren".

Informant A forklarer at å ha interne diskusjoner rundt undervisning, for å se hva som fungerer eller ikke, er lurt. Hen presiserer at man ikke må ta det personlig om noe ikke fungerer "Du får en bedre forståelse etter refleksjon over egenundervisning og hvorfor du har valgt å gjøre det på en måte, og ikke på en annen.". Informant B forklarer at man heller ikke kan planlegge alt i detalj, og at det er mye som kan påvirke undervisningen. Likevel må man planlegge nok til å kunne tilrettelegge for å holde innholdet relevant og tilpasse ved behov etter endring i struktur, emner og fag. Et råd Informant B trekker frem er: «iblant er det veldig kjekt å være to (i undervisningen). Særlig når man vil at studentene jobber selv, og hvis det en stor gruppe så har du ikke sjanse til å gi litt individuell veiledning underveis, alene.»

Videre trekkes tidspunkt inn som viktig for undervisning. Informant B forklarer: "Det er litt viktig med tanke på undervisninger at du ikke krever alt for mye og altfor tidlig. Dette er noe de skal bruke hele veien og Ikke bare når de skriver bachelor-oppgave." Dette er informant C enig i, og legger til at noen oppgaver trenger modning og repetisjon:

studentene trenger forskjellige ting på ulike tidspunkter. Når de er helt ferske, så er det kanskje det fysiske biblioteket, de må vite hvordan Oria fungerer, hvordan å bestille en bok og alt det. Kildekritikken i begynnelsen og senere referansehåndtering, og utviklet det seg egentlig ganske fort til litteratursøk i databaser med boolske operatorer og Det er vel det de sliter mest med å finne de ordentlige søkestrategiene. Men grovt sett så har jeg etter hvert fått til et integrert løp til de studiene jeg hadde ansvar for. Det var til sammen fire møter der de ble kjent med Oria, så referansehåndtering, kildekritikk og enkle søk.

Å undervise for studentene før de har behov for kunnskapen er noe som trekkes frem som en mulig grunn til at undervisningen ikke er suksessfull. Tidspunkt for undervisning bør være i sammenheng når de selv skal bruke det de ha lært. Eksempelvis referansehåndtering, når de skal levere inn skriftlig arbeid, eller søk når de skal finne kilder til skriftlig arbeid.

Informant E forklarer at tidspunktet for undervisningen har stor betydning for læringen:

Å ha noe undervisning i løpet av den første oppstarts uken, det er overhodet ingen poeng. Så man burde vente til de har omtrent første innlevering. Kanskje man kan si noe om pensum, og at det ikke er noe vits å låne pensumbøker på biblioteket. Men i forhold til alle de andre tingene, så må det oppfattes som relevant her og nå.

Oppfordringen fra informantene er veldig tydelig, på at det viktigste er å tørre å starte. Det er ikke så alvorlig at om man som underviser gjør noe feil i aktiviteten, eller at kvaliteten blir dårlig, at det har alvorlige konsekvenser. Det er også en tydelig oppfordring til å spørre og snakke med de rundt seg om hva som skal gjøres og hvordan. Informant D beskriver ordningen de har på sin arbeidsplass rundt deling av ideer og materiale, hvor de synes det er greit med deling. «Stjæl! Stjæl som en tyv det andre gjør som er bra. Det er helt lovt, når man spør om lov så klart».



#### 4.4.3 Vil underviserne anbefale studentaktive læringsformer?

I spørreundersøkelsen er det en tydelig enighet at studentaktive læringsformer kan og bør implementeres i undervisninger gitt av UH-bibliotekene. Informantene ble spurt om de ville anbefalt studentaktive læringsformer, og svarte da følgende.

Informant A ville anbefalt det, og særlig til undervisning på bachelornivå, da det kan bidra til å få studenter til å delta som er sjenerte eller tilbakeholden. Masternivå og PHD-stipendiater kan det også være løsninger for aktive læringsformer, men dette krever mer forberedelse.

Informant B synes det er et godt spørsmål, og tar noen sekunders betenkingstid. Hen forklarer så at studentaktiv undervisning krever med fleksibilitet som underviser. Underviser må være trygg i sin rolle, samtidig som det er mye å lære i situasjoner som kan oppstå. Eksemplet hen gir er tekniske problemer, eller at Oria eller databasen ikke fungerer når oppgavene skal gjennomføres. Hen presiserer "Jeg tror kanskje ikke jeg ville anbefalt det for alle, det er litt avhengig av hvem det gjelder. Men at du i hvert fall bør prøve etter hvert. Det er jo mye mer givende for både deg og studentene"

Informant C svarer klart ja på at hen ville anbefalt det, og selv til nybegynnere:

Jeg har ganske raskt lært at det er best med den aktive undervisningen, men vi har jo sagt det alle som begynner med det. Det er mer effektivt hvis man praktisk jobber med ting. Og man får et annet forhold til studentene også.

Informant D ville anbefale alle som ikke har prøvd studentaktive læringsformer, å gjøre det. Hen forklarer at det ikke trenger å være store eller krevende aktiviteter, men heller det som er lavterskel å inkorporere aktivitet.

Det er ikke sånn at man ikke får noe ut av en forelesning heller, men jeg tror mer på effekten. Og jeg tror også det kan gjøre undervisninga mer givende i det forskjellige, så ja, absolutt, alle sammen. Hvordan kan vi gjøre mer av det her?

Informant E svarer kort og godt «Ja, absolutt» og forklarer at hvis man som underviser ønsker at folk skal ha nytte av undervisningen og lære noe, så må de få lov å prøve selv. På mange måter kan du si at det er jo enklere å drive studentaktiv undervisning. For du

trenger ikke å samme grad, prate selv. Du trenger ikke å legge frem fagstoffet på en veldig dyktig måte. Folk prøver å feile selv. Så på den måten er det jo nesten enklere for foreleseren.

## 5 Diskusjon

I dette kapittelet vil resultatene av undersøkelsen drøftes og settes i sammenheng med tidligere forskning, samt de teoretiske perspektivene valgt for denne oppgaven.

### 5.1 Undervisernes utgangspunkt

Mange av underviserne har i stor grad trukket frem opplæring innen studentaktive læringsformer som en prosess de startet alene, eller i samtale med en kollega. Informantene som hadde en rolle i utviklingsarbeid og kompetanseheving ved sine arbeidsplasser beskriver likevel at de ikke er helt i mål med implementeringen for å heve alle sine undervisere til samme kompetansenivå innen studentaktiv læring, eller for et samarbeid med fagmiljøene som er til det resultatet de ønsker. I likhet med tidligere forskningsartiklene (Campbell et al. 2015) reflekterer underviserne i min undersøkelse at studentenes behov, og måten å undervise på endres, og dette er noe de har brukt som argument for å prøve ut studentaktive læringsformer. Samt at underviserne tok utgangspunkt i «kjedelige undervisninger», der det er lite interaksjon, som har likhet med Hoffman & Goodwin, 2006.

Resultatene her indikerer at undervisere i norske UH-bibliotek har ganske like utgangspunkt for å begynne med studentaktive undervisningsformer, og ofte kommer som et resultat av at tradisjonell undervisning ikke når opp til ønsket resultat eller et endret behov for undervisning. Der noen undervisere har kolleger som sparringspartnere for planlegging og gjennomføring, sitter andre alene og tester ut undervisninger på egen hånd. De som meldte om institusjonelle forventninger som har gjort at de startet med aktive undervisninger, hvor «motparten» rapporterte at de i bare har begynt å prøve ut undervisning uten noe større involvering av andre og at implementeringen i egne undervisninger bare har skjedd naturlig over tid. Bare et fåtall forklarer at de har noen form for pedagogisk bakgrunn eller opplæring.

## 5.2 Studentenes læringsutbytte og undervisernes planlegging

Studentenes læringsutbytte var den faktoren som ble nevnt oftest i datagrunnlaget. Det er også tydelige forventning eller sammenheng i det de forklarer er mål om økt læring, og det å bruke studentaktive læringsformer. Av de mest oppgitte grunnene til bruk svarer underviserne øving, ferdigheter, mestring, praksis i informasjonskompetanse som særdeles viktig. Dette er prinsipper nevnt i teorikapittelet, som viser at underviserne igjennom erfaring kommer frem til flere av de samme konklusjonene som Ambrose et al. (2010) at øving og utvikling av ferdigheter spiller inn på hvor mye studentene lærer. Flere av underviserne forklarer at å delta krever litt av studentene, og beskriver å starte med at det «lugger» litt. Likevel virker studentene til å være med når de først kommer i gang, og ser hva som forventes av dem. Likeså trekkes engasjement også inn som positive og ønsket mål når de har valgt studentaktive læringsformer. Alle disse punktene knyttes av underviserne til effektiv og nyttig undervisning. Det kommer frem at underviserne i stor grad mener studentaktive læringsformer har gitt dem bedre innsikt i studenters læring, samt at det har gitt dem bedre kontakt med studentene. Dette er viktige innsikter å ha for videre utvikling av undervisning.

Flint (2012) forklarte at studentene med ulik erfaring jobbet godt sammen. Dette var også rapportert i min datainnsamling. Der studenter kan hjelpe hverandre, ønsker underviserne at de skal gjøre det. Ikke bare for at det da krever mindre av underviser i de tilfeller de er alene i undervisningen, men studentene responderer godt til å bli veiledet av medstudenter. Dette kom også opp i teorikapittelet påstanden er at læring er grunnleggende sosial, og også skjer i relasjon og interaksjon mellom mennesker.

Informantene forklarte at planleggingen i stor grad baseres på hvert enkelt kull eller studieprogrammet de tilhører, samt å spørre fagmiljøene om behovene for deres studenter. Underviserne var noe delt på om studentaktiv undervisning er ressurskrevende, og eventuelt mer ressurskrevende enn tradisjonell undervisning. De som var enige kan ha vært av underviserne som har brukt sine undervisningsformer over tid og derfor har lettere for å tilpasse oppleggene til ulike studenter og deres fagområde, samt at de har selv øvd over tid og enklere kan bruke sin egen kunnskap. De som benytter materiale og PowerPoint-

presentasjoner kan enklere tilpasse disse, og det vil muligens også kreve mindre ressurser over tid å se over materiale for hver gang. De som har svart at det er ressurskrevende, trekker frem ulike aspekt, deriblant for egen utvikling, men også for selve planleggingen.

Det var en overraskende mengde bruk av studentaktive læringsformer ved norske UH-bibliotek. Det var også overraskende at det ikke var flere kommentarer på uegnethet når brukt i de ulike undervisningene. Selv om et fåtall hadde krysset av for uegnethet på undervisninger, var referanseverktøy det som hadde flest antall svar på at de er uegnet. Likevel var det ingen kommentarer som bekreftet dette med en grunn. Derimot kom kommentarer som heller sa det motsatte, nemlig at all undervisning kan gjøres studentaktiv. Dette kan bety at tallene fra dette spørsmålet er skeive, eller at det er andre grunner som ikke kom frem i kommentarene. Likevel tolker jeg undervisning i referanseverktøy som den undervisningen som er vanskeligst å inkludere studenter i for aktivisering. Bruk av referanseverktøy er i utgangspunktet noe studentene trenger øving i, og som kan oppleves utfordrende i bruk frem til de har lært seg hvordan programvarene fungerer.

Et poeng som kom frem, var at også studentenes trygghet og relasjon til hverandre påvirker hvordan undervisningen går. Teorien om at læring er grunnleggende sosial, fremhever viktigheten av å delta i diskurs og praksis i et fellesskap for å bli en del av en kultur. Deltakelse i praksisfellesskap anses derfor som nødvendig for læring. Dette kan forklare hvorfor undervisning noen ganger fungerer dårlig, for eksempel i tilfeller der studenter har undervisning tidlig, før de har rukket å etablere relasjoner til hverandre eller komme i gang med sin studenttilværelse. Derfor forklarte et par av underviserne at for store kull i undervisningen også kan føre til mindre deltakelse, men det kan også skje at små kull kan være utfordrende å engasjere. I intervjuene er det ikke tvil om at studentenes behov blir nøye reflektert på når de skal planlegge undervisning, også ned til tidspunkt for undervisning.

## 5.3 Erfaringsdeling

Underviserne hadde mange lærdommer å dele, angående utfordringer eller opplevelser de har hatt igjennom undervisningene sine. Dette var et av målene med oppgaven, og noe som også ble ønsket mer av ifølge underviserne.

### 5.3.1 Lek og engasjement

I tidligere forskningskapittelet presenterte jeg en del artikler om undervisning som i et intervju ble beskrevet som lek og moro. I likhet har mine funn vist at bruk av bibliotekrommet og særlig undervisningene som benytter poster i biblioteket, i høy grad basert på det sosiale og samarbeidet for å komme i mål med oppgavene. Her har informasjonskompetanse blitt integrert i oppgavene, enten ved å ha oppgaver i database (søk og vurdere) eller oppgaver som ser på forskning og bibliotekressurser. Samtlige beskriver spill- eller konkurranse elementer som engasjerer og motiverer studentene. I denne metoden er betydelige ressurser den største utfordringen, da det krever tid, forberedelser og økonomiske kostnader knyttet til utstyr, materialer og eventuelt premiering. Kombinasjonen konkurranse, lek og premiering er trukket frem som noe av det som engasjerer studenter mest. Likevel må det være en balanse i oppgavene som skal gjøres, slik at studentene lærer det som er ønsket - fremfor å fokusere på å vinne for å vinne.

Nesten alle (24 av 26) mener det er spennende å undervise på denne måten. Dette er et viktig poeng da informantene i intervjuene forklarer at det ikke føles bra å undervise for studenter som er frakoblet eller uengasjert. Herunder trekkes det frem at når det er gøy å undervise, så oppleves det oftere at det er gode møter med studentene. Det er ikke gitt at det blir full treff med alle kull man underviser for, men når en underviser er engasjert er det et godt utgangspunkt for studentene også. Av rådene som kom inn fra informantene er det mest populære "ikke ta deg selv så høytidelig" og "det er ingen som dør av dårlig undervisning". Noen studenter vil i utgangspunktet ha vanskelig for å oppsøke biblioteket, og personen som møter dem i undervisningen bør være litt "laid back".

### 5.3.2 Kompetanseheving og faglig trygghet

Flere påpekte at en av de største utfordringene med bruk av studentaktive læringsformer er tiden det tar å lære, for å kunne bli kompetente trygge undervisere. Flere undervisere forklarer at de ikke har formell opplæring (som del av utdanning eller andre kurs), og 4 av 5 informanter i intervjuene beskriver seg som selvlært, noe som er særlig interessant. Innledningsvis problematiserte jeg hvordan bibliotekansatte i universitet- og høgskolebibliotek i dag, i stor grad har undervisning og veiledning som arbeidsoppgaver. Likevel er det bare unntaksvis at det er undervisere med pedagogiske fag i grunn, og resten av underviserne ikke nødvendigvis er forberedt på disse arbeidsoppgavene. Der det finnes universitetspedagogikk-emner ved arbeidsplasser bør det settes inn tiltak for å reklamere for denne muligheten, eventuelt settes av mer tid til egen kompetanseheving igjennom de kurs og ressurser som finnes på nett. Likevel er det paradoksalt at det ikke er flere workshoper, eller andre fysiske opplegg hvor man benytter studentaktive læringsformer – for å lære om studentaktive læringsformer.

Der informantene og de som svarte i spørreundersøkelsen står som ansvarlige eller medvirkende for utvikling og kompetanseløft ved sine institusjoner, er det tydelig at de har sett ulike løsninger fungere i praksis. Et par forklarte at tidligere arbeidsplasser hadde gode rutiner på dette. Selv om undervisningene kan planlegges og samkjøres for å gjøre mer lik og av god kvalitet, er undervisere individer med ulike måter å presentere, prate og være på. Dette er noe hen trekker frem som en del av å skape trygghet, med mål om å bli komfortabel når man underviser. Det ble beskrevet av underviserne som *faglig trygghet*, og forklares som evnen til å vite hva man kan gjøre når undervisningen ikke går som planlagt, evnen til å tilpasse undervisninger til ulike studentgrupper til ulike vanskelighetsgrad (bachelor, master og ph.d.). Av alt som ble trukket frem som utfordrende, var dette det som ble beskrevet som mest tidskrevende i opplæringen med bruk av studentaktive læringsformer, fordi det tar tid å lære på egenhånd igjennom (hovedsakelig) lesing. Effektivisering er et ønsket mål, da det burde finnes alternativer for opplæring, fremfor “for egen maskin”, når det passer imellom andre arbeidsoppgaver.

Et siste tema som jeg ønsker å drøfte på dette tema, er kunnskapsdeling. I noen tilfeller hadde underviserne en avtale med kolleger for å dele konsepter, materiale og erfaringer for å kunne utvikle sine egne undervisninger. Det kan tolkes som at undervisere ikke nødvendigvis er like gode på å dele av sine PowerPoint-presentasjoner, eller at de ikke ønsker tilskuere ved undervisninger. Delingskulturen ved arbeidsplasser er noe som absolutt kan og bør vurderes for å effektivisere opplæringsarbeid i blant annet undervisning og ved bruk av studentaktive læringsformer.

### 5.3.3 Fagmiljøene

Fagmiljøene blir beskrevet som en av de viktigste støttespillerne for undervisning i UH-bibliotek, og særlig når undervisningen inkluderer studentaktiv læring. De som har fått tilbakemeldinger fra faglærerne om øktene, har sagt de foretrekker aktive undervisninger og mener det har vært særlig nyttige for studentene. En rolle som flere har ønsket fra fagmiljøene er noen som: 1. Kan snakke frem om undervisningen for å sørge for godt oppmøte på undervisningene som er satt opp. 2. Kan få undervisningen inn i timeplanen eller som en del av et annet emne for å sørge for en naturlig inngang til temaene som skal undervises i, og bedre tidspunkt for det de skal øve på. Her er observasjonen til underviserne at om faglærere anbefaler eller stekt oppfordrer til oppmøte i undervisning, vil studentene i større grad møte opp.

Der noen beskriver å ha fått bedre kontakt med fagmiljøene beskriver andre at de ikke har det. Herunder kan det så klart være at noen allerede har et greit forhold til fagmiljøene ved sine bibliotek, og derfor ikke har fått det forbedret som følge av studentaktive undervisninger. Det er også mulig at det er vanskelig å få kontakt med faglærerne og at det derfor ikke blir forbedret kontakt ved bestilling og planlegging av undervisning.

Et utgangspunkt kan være å vurdere målsetningene for undervisningen, basert på emnene de har og hvilke arbeid studentene skal arbeide med fremover. Faglærerne vet også best om det er uvaner eller ting studentene ikke forstår, igjennom oppgaver og arbeidskrav. Disse kan også i større grad benyttes for å tilpasse undervisningen til å kunne treffe de tema som studentene ellers ville ha møtt på biblioteket for å få videre veiledning i. Man kan spørre seg



om grunnen til variert samarbeid med fagmiljø kommer av en høy terskel for samarbeid, eller om faglærere ikke tenker over at dette er noe som er mulig å gjøre. Likeså er det også mulig at UH-bibliotekene i større grad trenger å synliggjøre seg og sine tilbud. Kanskje må kommunikasjonen innad institusjonene bli bedre, hvor det også åpnes opp for mer samarbeid på tvers av institutter. Studentene vil iallfall tjene på at undervisningen blir tilpasset dem, samt at det er mulig ressursbruken til biblioteket og faglærere vil gå ned om studentene i større grad klarer seg selv, og ikke trenger oppsøke dem for veiledninger og hjelp like ofte.

#### 5.3.4 Studentenes adferd og informasjonskompetanse

Dette tema er potensielt spennende for videre undersøkelser, ettersom at det ble nevnt av flere i datainnsamlingen. De påpeker at det er en merkbar endring i studentadferd, hvor de blant annet ønsker kontrollsjekk av referanser, samt at de i større grad oppsøker biblioteket med samme spørsmål flere ganger. Det er også en økning i veiledninger i skranken. Dette kan tyde på at studentene er mer usikre enn tidligere. Dette kan være en effekt av det Angela Sample (2020) foreslo som årsak til at studenter ikke klarer å få overført kunnskap fra underviser, der undervisere har for mye innhold i økten.

Undersøkelsen min har også indikert at noen undervisere er enige i, og er bevist på å holde innholdet kort og relevant for studentene for å motvirke at de har dårlig effekt av undervisningen. Underviserne ønsker å hjelpe og veilede studenter så mye de trenger eller ønsker, men på grunn av manglende ressurser har de forsøkt å utvikle undervisningen slik at den bedre treffer studentenes behov, og dermed reduserer behovet for individuell veiledning. Et eksempel på dette er undervisningen som gjelder informasjonskompetanse. Da disse kunnskapene er noe som følger studentene igjennom hele studieløpet, er det særlig viktig at de får øvd over tid. 22 av 26 undervisere svarte at de underviser i informasjonskompetanse, og flere mener dette er en av undervisningene som særlig egner seg til bruk av studentaktive læringsformer. Herunder kan vil jeg argumentere for at prinsippene for læring: motivasjon og mestring spiller en særlig stor rolle. Hvis studentene ikke skjønner hvorfor informasjonskompetanse vil gagne dem, er de mindre sannsynlig til å holde på det de blir lært. Likeså er øvingen viktig for å kjenne på mestring, slik at de over tid kjenner på en selvstendighet og at de vet de klarer å utføre oppgaver og vise til kunnskapene

de har lært.

Det hadde også vært nyttig å sett på noen av de andre definisjonene på informasjonskompetanse, samt å se på Lloyds forslag om å se på informasjonskompetansefeltet og vurdere det sosiokulturelle trekkene som gjør at praksisen kan oppstå. Kombinasjonen studentaktive undervisningsformer og informasjonskompetanse virker til å fungere godt sammen, så det er muligens potensiale for å bedre undervisninger gitt på dette tema. Dette kan også være et tema som kan sees på med tanke på videre forskning.

### 5.3.5 Studentaktiv læring

Det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven har beskrevet hva som påvirker læring, og hvordan læring foregår. Mine funn tyder på at underviserne i stor grad er klar over aspekter som påvirker undervisningen og læringen. Eksempelvis brukes sosiale aktiviteter fordi deltakelsen i et felleskap har god effekt. De aspekt som påvirker studenters læring, hvor noen av disse kan kontrolleres av underviser mens andre ikke, blir sett på som en selvfølge at det vil skje. Det er likeså viktig å være ærlig i sin egen vurdering av undervisningen, for å se om man kan tilpasse undervisningen til neste gang. Sådan er det viktig at undervisere er kjent med situasjonene og forstår aspektene som kan påvirke deres undervisninger, da dette i stor grad kan være med på å gjøre gode valg for undervisningen. Eksempelvis tidspunkt for undervisningen, er det tett på en eksamen eller på et tidspunkt som studentene har andre aktiviteter eller kurs ført opp som kan være av interesse. Disse observasjonene kan gi et bedre grunnlag for å gjøre tilpasninger eller å skape bevissthet på situasjoner som kan oppstå. En forberedt underviser vil ha bedre utgangspunkt for å treffe studentene som trenger ekstra hjelp, eller til å gjøre noe på en annen måte enn planlagt.

Det sosiokulturelle perspektivet, mener jeg, går hånd i hånd med studentaktive læringsformer. Flere læringsformer som gruppearbeid, diskusjoner og samarbeid legger til rette for at den sosiale interaksjonen er en del av læringen. Felleskapet som kan oppstå i undervisningen er også viktig, da studentene kan lære av hverandre.

### 5.3.6 Tid i undervisning

Tidspunkt for når undervisningen skal holdes ble trukket frem som en viktig faktor for om undervisningen, en annen er den store forekomsten av one-shot undervisninger. Dette er ikke en ukjent diskusjon, men noe som er viktig å trekke frem at det påvirker underviserne som benytter studentaktive læringsformer. Bruk og gjennomføring av oppgaver tar tid, så kombinert med korte eller enkeltstående undervisninger, er det utfordrende å legge til aktiviteter også til undervisningen. Et tydelig råd her var å unngå undervisning helt i oppstarten av semesteret, det vil si første uken av semesteret. Oppmøtetallene reflekterer at studentenes motivasjon ligger på det sosiale med fadderuke eller andre sosiale arrangement, eller bare å finne ut hvor de skal møte opp til undervisning uken etterpå. Balansen med å treffe studentenes behov, når de selv forstår at det er viktig å møte opp, er vanskelig å finne tidlig i semesteret. Likeså er type undervisning viktig å sette til rett tidspunkt for når de har bruk for kunnskapene, slik at de umiddelbart øver. Eksempelvis referansehandtering når de skal levere en oppgave, og de har behov for å lage referanselister, er best tidspunkt for å ha undervisningen om dette tema. For tidlig i semesteret er det sannsynlig at de ikke har nok knagger å hekte kunnskapen på, samt at motivasjonen og deres mentale fokus er på andre ting da de ikke ser verdien i det, der og da. For underviserne er det i alle fall et tydelig ønske om mer tid med studentene, da det er fremdeles er mulighet for å forbedre og utvikle undervisningen ytterligere.

## 6. Avslutning

### Evaluering

I løpet av masteroppgaven har jeg lært mye, og nye aspekt med tema som hadde vært interessant å ta med i datainnsamlingen. Likeså ble mine tekniske ferdigheter med intervjuene bedre over tid, og jeg kunne ha spurt andre spørsmål de første intervjuene. Likeså ser jeg at det hadde vært nyttig å ha et intervju eller to i forkant av utformingen av spørreundersøkelsen, men på grunn av tidsklemmen ble spørreundersøkelsen sendt ut først. Bedre planlegging kunne ha spisset spørsmålene mer. Oppgaven har blitt til underveis, og har gitt meg større bevissthet om undervisning, som jeg kan ta med meg videre i jobben.

### 6.1 Konklusjon

Problemstilling for oppgaven var:

*hvilke studentaktive læringsformer benyttes ved norske UH-bibliotek, og hvilke faktorer har påvirket deres valg og bruk av studentaktive læringsformer?*

Undervisere ved norske UH-bibliotek benytter flere ulike studentaktive læringsformer i sine undervisninger. I tabell 2 listes opp alle varianter nevnt i min undersøkelse, benyttet i undervisning som vist i figur 1. Det er størst forekomst av gruppe/sosial-baserte varianter der studentene i større grad snakker og arbeider sammen for å utføre oppgaver eller diskutere tema. Likeså er det flest som underviser i referansehandtering, litteratursøk, informasjonskompetanse, samt introduksjon til bibliotek og Oria. Akademisk skriving, forskningsstøtte, litteraturstudier som metode, kunnskapsbasert praksis var mindre representert. Grunnen kan være at disse undervisninger er ikke nødvendigvis like utbredt eller et tilbud ved alle UH-bibliotek. Dette kan eksempelvis være på grunn av mindre forespørsel eller at det ikke er et behov i det hele tatt ved mindre campus, eller at det rett og slett er for få ansatte ved bibliotekene til å ha det som tilbud.

Det er flere årsaker som har spilt inn på undervisernes valg når de startet med studentaktive læringsformer: Forskning, erfarings underveis, forventinger fra institusjon (av faglærere, fagansvarlige eller institusjonell føring) ble særlig nevnt. Likevel beskriver mange et ønske om å utvikle undervisningen, som resultat av erfaring som tilsier at studentene ikke lærer

tilstrekkelig, eller fordi de bare ønsker å utvikle undervisningen og det var en naturlig overgang fra den tradisjonelle undervisningen. Faktorene gitt av deltakerne i spørreskjema, samt informantene i intervjuene er i stor grad påvirket av en formening om at studentaktive læringsformer vil hjelpe på de utfordringer de har hatt med tradisjonell undervisningen.

*FS1. Hvordan beskriver underviserne prosessen med opplæring og implementering av studentaktive læringsformer?*

Underviserne har beskrevet prosessen som ofte selvinitiert og med varierende grad involvering av institusjon eller kolleger. Opplæringsprosessen blir beskrevet som ressurskrevende, og noe de har gjort for det meste alene. I noen tilfeller har underviserne en kollega de sparrer med og eventuelt deler erfaringer med. De er i stor grad selv lært, og har implementert undervisning med studentaktive læringsformer på egenhånd, og naturlig over tid. Det var noen forekomster av føringer fra institusjonen.

*FS2. Hvilke innsikter har underviserne fått rundt planlegging, bruk og utvikling?*

Underviserne beskriver planleggingen som tidskrevende, og at det er mye som påvirker bruk av studentaktive læringsformer. Planleggingen er ofte tilpasset spesifikke behov eller enkelte kull ut fra hvilken utdanning de tar. Bruk av studentaktive læringsformer er ønsket av underviserne, og de har igjennom sin erfaring fått noe oversikt over hva som har fungert for dem eller ikke. De ganger institusjonene forventer underviserne å benytte studentaktive læringsformer ligger det implisitt at bruk og utvikling skal skje. Her benyttes erfaringer for å fortsette utvikling og utprøving. Hvor flere beskriver flipped classroom som et mål å få utviklet for sine undervisninger.

*FS3. Hvilke utfordringer og lærdommer har underviserne hatt, som kan være til nytte for andre undervisere?*

Det blir beskrevet flere utfordringer med bruk av studentaktive læringsformer i bibliotekrelatert undervisning. Manglende kontakt og samarbeid med faglærere for å få integrert undervisning med fagmiljøene, tidvis dårlig oppmøte som følge av tidspunkt eller type undervisning, og varierende deltakelse av studentene når de møter opp. Lærdommer de trekker frem er at samarbeid med fagmiljøene løser noen av utfordringene nevnt over.

De anbefaler å starte smått, og være åpen for å lære igjennom prøving og feiling. De som har mulighet til det, kan gjerne alliere seg med en kollega for å utvikle undervisning sammen. Å ha en uformell og humoristisk tone i undervisningen kan bidra til en god atmosfære, og studenter som kanskje tørr å delta litt mer. Timing av undervisning er særlig viktig, for å holde undervisningen relevant. Og sist, men ikke minst «tørr å våge», det er ingen som dør av en dårlig undervisningsøkt.

## 6.2 Videre forskning

Det var flere tema som kom frem i denne oppgaven som ville vært interessant å sett på i videre forskning. Først og fremst det perspektivet som falt ut av oppgaven.

- Hvilke tanker og forventninger har personer som ikke har benyttet studentaktive læringsformer, til studentaktive læringsformer?
- Flere kommenterte en endring i adferden til studentene, og beskrive usikre og oppsøkende studenter som ofte oppsøker bibliotekene. Så mye at flere har som mål å redusere antall forespørsler i skrankene, på grunn av pressede ressurser.
- Det hadde vært interessant å sett nærmere på hvor kompetansen om studentaktive læringsformer til underviserne kommer fra, hvor dette er hovedfokuset.
- Hvordan deler undervisere ved UH-bibliotekene kunnskap og erfaring rundt undervisning. Hvor mange har åpne dører til undervisning hvor kolleger kan observere og lære av dem?
- Hvordan kan man få bedre samarbeid og kontakt med fagmiljøene/faglærerne for undervisning i bibliotekrelatert undervisning?
- Hvilken definisjon på informasjonskompetanse benyttes ved UH-bibliotek, og hva tenker de om den sosiokulturelle måten å se på undervisning i dette på?

## Referanseliste

- Addison, C. & Meyers, E. (2013). Perspectives on Information Literacy: A Framework for Conceptual Understanding. *Information Research an international electronic journal* 18(3). Hentet fra: <https://informationr.net/ir/18-3/colis/paperC27.html>
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. John Wiley & Sons. <https://ebookcentral-proquest-com.mime.uit.no/lib/tromsoub-ebooks/detail.action?docID=529947>
- American Library Association. (u.å) *Information Literacy*. Hentet fra: <https://literacy.ala.org/information-literacy/>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Bibliotekutvikling. (u.å-a). *Aktuelle rammeverk og modeller for informasjonskompetanse*. <https://bibliotekutvikling.no/kompetansebank/lessons/aktuelle-rammeverk-og-modeller-for-informasjonskompetanse/>
- Bibliotekutvikling. (u.å-b). *One-shot vs. integrert undervisning*. <https://bibliotekutvikling.no/kompetansebank/lessons/one-shot-vs-integrert-undervisning/>
- Bojanić, B. & Pop-Jovanov, D. (2018). Workshops in education: theoretical and practical issues. *Методички видици*, 9(9). <https://doi.org/10.19090/mv.2018.9.223-234>
- Bonwell, C.C & Eison, J.A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports. Eric publications. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>
- Boss, K., Angell, K. & Tewell, E. (2015). The Amazing Library Race: tracking student engagement and learning comprehension in library orientations. *Journal of Information Literacy*, 9(1), 4-14. <https://doi.org/10.11645/9.1.1885>
- Campbell, L., Matthews, D. & Lempinen-Leedy, N. (2015). Wake up Information Literacy Instruction: Ideas for Student Engagement. *Journal of Library Administration*, 55(7), 577-586. <https://doi.org/10.1080/01930826.2015.1076313>
- Clark, T., Foster, L., Sloan, L. & Bryman, A. (2021). *Bryman's social research methods* (6.utg.). Oxford University Press.

- Cohen, M. E., Poggiali, J., Lehner-Quam, A., Wright, R. & West, R. K. (2016). Flipping the classroom in business and education oneshot sessions: a research study. *Journal of Information Literacy*, 10(2), 40-63. <https://doi.org/10.11645/10.2.2127>
- Cornwell University. (u.å). *Using Effective Questions to Engage Students*.  
<https://teaching.cornell.edu/teaching-resources/engaging-students/using-effective-questions-engage-students>
- Detlor, B., Booker, L., Serenko, A., & Julien, H. (2012). Student perceptions of information literacy instruction: The importance of active learning. *Education for Information* 29. 147–161. DOI:[10.3233/EFI-2012-0924](https://doi.org/10.3233/EFI-2012-0924)
- Dill, E. (2008). Do clickers improve library instruction? Lock in your answers now. *Journal of Academic Librarianship*, 34(6), 527-529. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2008.09.004>
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe. *Dialog, samspel og læring*. (s. 33-72). Abstrakt forlag.
- Flint, L. (2013). 'Letting them loose!' A different approach to a biochemistry post-exam training session. *Health Information & Libraries Journal*, 30(1), 83-87.  
<https://doi.org/10.1111/hir.12013>
- Forskrift om studier og eksamener ved UiT. (2020). *Forskrift om studier og eksamener ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet*. (FOR-2020-06-26-1617). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-06-26-1617>
- Harrington, A., & Libby, A.G. (2016). Chasing the White “WHALE”: A Case Study in Using iPads to Promote Active Learning. *Internet Reference Services Quarterly*, 21(3/4), 53-61 <https://doi.org/10.1080/10875301.2016.1252454>
- Harvard University. (u.å-a). *Teaching with cases*. Hentet 09.12.2024 fra  
<https://bokcenter.harvard.edu/cases>
- Harvard University. (u.å-b). *Flipped classrooms*. Hentet 09.12.2024 fra  
<https://bokcenter.harvard.edu/flipped-classrooms>
- Helbing, R.R., Lapka, S., Richdale, K. & Hatfield, C.L. (2022). In-person and online escape rooms for individual and team-based learning in health professions library instruction. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 110(4), 507–512.  
<https://doi.org/10.5195/jmla.2022.1463>



- Hoffman, C. & Goodwin, S. (2006). A clicker for your thoughts: technology for active learning. *New Library World*, 107(9-10), 422-433.  
<https://doi.org/10.1108/03074800610702606>
- Høgskulen på Vestlandet. (u.å). *Del 1: Innføring i universitetspedagogikk*. Hentet 10.12.2024 fra <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/innforing-i-universitetspedagogikk/>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Lafton, T. & Laski, A. K. (2021). Aktiv læring her og nå, men hva aktiveres for fremtiden? *Uniped*, 44(2), 94-103. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2021-02-02>
- Lein, R.K., Hunskår, I., & Skagen, T. (2023). Ansatte i bibliotek for medisin og helsefag har stor bevissthet om egne kompetansebehov. *Bok & bibliotek* (2023:1).  
<https://www.bokogbibliotek.no/aktuelt/ansatte-i-bibliotek-for-medisin-og-helsefag-har-stor-bevissthet-om-egne-kompetansebehov/180144>
- Lloyd, A. (2010). Framing information literacy as information practice: site ontology and practice theory. *Journal of documentation*, 66(2), 245-258.  
<https://doi.org/10.1108/00220411011023643>
- Låg, T. (2016). Flipped versus Traditional Classroom Information Literacy Sessions: Student Perceptions and Cognitions. *Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education*, 8(1), 45-50. <https://doi.org/10.15845/noril.v8i1.260>
- Nicholson S. (2015). *Peeking behind the locked door: a survey of escape room facilities*.  
<http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>.
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. (u.å). *Utdanningsfaglig basiskompetanse*. Hentet 10.12.2024 fra <https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/utdanningsfaglig+basiskompetanse>
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of engineering education* 93(3), 223-231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Repstad, K., Ruhaven, I., & Smith-Gahrsen, M. (2021). *Studentaktiv undervisning*. Fagforlaget.
- Roemer, R.C. & Greer, R. (2016). "If You Build It, Will They Come?" Piloting a Multi-Day Collaborative Research Workshop within a Learning Management System. *Journal of*

- Library & Information Services in Distance Learning*, 10(3/4), 174-185.  
<https://doi.org/10.1080/1533290X.2016.1206785>
- Sample, A. (2020). Historical development of definitions of information literacy: A literature review of selected resources. *The Journal of academic librarianship*, 46(2).  
<https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020.102116>
- Silkoset, R., Gripsrud, G. & Olsson, U. H. (2021). *Metode, dataanalyse og innsikt* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Skagen, T., Hunskår, I., & Lein, R. K. (2024). *Kompetansebehov for morgendagens bibliotekarer - Sluttrapport*. <https://hdl.handle.net/11250/3119389>
- Skodvin, A. (2023). Opphavet til Vygotskys perspektiver: Piagets og Vygotskys teorier om barns utvikling av tenkning og tale. I A.-C. Faldet, T.-A. Skrefsrud & H. M. Somby (Red.). *Læring i et Vygotsky-perspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæringen* (s. 19–41). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.191.ch2>
- St.meld. nr.16 (2016-2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- St.meld. Nr. 16 (2020-2021). *Utdanning for omstilling - økt arbeidsrelevant i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/>
- Säljö, R. (2002) *Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper*. I Bråten, I. (2002). *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. (s. 31-57). Cappelen akademisk.
- Säljö, R. (2024). *Læring: en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Universitetet i Tromsø. (u.å). *iKomp (innføring i informasjonskompetanse)*. Hentet 28.10.2024 fra [https://uit.no/ub/kurs/sub?p\\_document\\_id=730273](https://uit.no/ub/kurs/sub?p_document_id=730273)
- Universitets- og høyskolerådet. (2018). *Bibliotek i universitets- og høyskolesektoren - utvikling, roller og oppgaver 1. november 2015 - Rapport til Kunnskapsdepartementet*. Hentet fra: <https://www.uhr.no/temasider/karrieropolitikk-og-merittering/nasjonale-veiledende-retningslinjer-for-uh-pedagogisk-basiskompetanse/>
- Queens University. (u.å). *Teaching and Learning in Higher Education [Course module]*. hentet 28.10.2024 fra:

[https://onq.queensu.ca/shared/TLHEM/active/12\\_exampl\\_es\\_of\\_active\\_learning\\_activities.html](https://onq.queensu.ca/shared/TLHEM/active/12_exampl_es_of_active_learning_activities.html)

Wells, V.A. (2012). Hunting for QR Codes: Linking students to the music collection. *Music Reference Services Quarterly*, 15(3), 137–148.

<https://doi.org/10.1080/10588167.2012.700831>

Wittek, L. (2021). Sosiokulturelle tilnæringer til læring. I L. Wittek and J. Heldal. *Pedagogikk – en grunnbok*. (2. Utg., s. 47-63). Cappelen Damm Akademisk.

Wittek, L., & Brandmo, C. (2016). Om undervisning og læring. I H. I. Strømsø, K. H. Lycke and P. Lauvås. *Når læring er det viktigste: undervisning i høyere utdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Yap, J. M. and Peñaflor, J. (2020). The amazing library race: Developing students' media and information literacy skills through games. *Journal of Information Literacy*, 14(1), pp. 66–82. <http://dx.doi.org/10.11645/14.1.2708>



## Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
460866	Standard	29.04.2024

### Tittel

"Den som intet våger, intet vinner": en undersøkelse av studentaktiv undervisning i UH-bibliotek

### Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for arkiv, bibliotek- og informasjonsfag

### Prosjektansvarlig

Katriina Byström

### Student

Ellen Therese Holte

### Prosjektperiode

30.04.2024 - 30.11.2024

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.11.2024.

[Meldeskjema](#)

## **Kommentar**

### **OM VURDERINGEN**

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

### **FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el. ) . Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

### **OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. I langvarige prosjekter vil vi ta kontakt hvert annet år for å minne om at eventuelle endringer må meldes.

Lykke til med prosjektet!

## **Studentaktiv undervisning i UH-bibliotek**

### **«Den som intet våger, intet vinner»: en undersøkelse av studentaktiv undervisning i UH-bibliotek**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i denne spørreundersøkelsen i anledning min masteroppgave i Bibliotek- og informasjonsvitenskap, ved OsloMet storbyuniversitetet. Jeg heter Ellen Therese Holte, og er i gang med min masteroppgave med temaet *studentaktiv undervisning* i universitet- og høgskolebibliotek.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

OsloMet-storbyuniversitetet er behandlingsansvarlig for innsamlingen og for behandlingen av dine personopplysninger.

### **Formål**

Temaet for mitt masterprosjekt er studentaktiv undervisning i universitet- og høgskolebibliotek. Prosjektets formål er å få oversikt over undervisende ansatte ved biblioteket sine erfaringer og tanker med bruk av studentaktive læringsformer i sin undervisning. På bakgrunn av dette ønsker jeg å se på hvilke undervisningsformer som er prøvd ut og hvilke erfaringer undervisere har fått med mål om å samle kunnskap som kan bidra til at undervisere kan gjøre vurderinger effektivt, i utvikling eller utføring av egen studentaktiv undervisning.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i spørreundersøkelsen. Det er ikke mulig å trekke tilbake samtykket etter at spørreundersøkelsen er gjennomført.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

For å få svar på bruk av- og erfaringer med studentaktiv undervisning ved universitet- og høgskolebibliotek, er utvalget for spørreskjema undervisere (bibliotekarere eller andre ansatte) ved UH-bibliotek.

Målgruppen er:

- De som bruker studentaktiv undervisning (i stor eller liten grad)
- De som tidligere har brukt studentaktiv undervisning
- De som er interesserte i å ta i bruk studentaktiv undervisning, men ikke er kommet så langt.

Du som underviser kan gi meg innsikt som vil bidra til å belyse tema i mitt masterprosjekt.

### **Ditt personvern - hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt: Det samles ikke inn direkte identifiserende informasjon, det er kun dersom du selv oppgir identifiserende informasjon at det kan være mulig å finne deg igjen i materialet. Tekstsvaer vil bli transkribert og anonymisert.

Opplysningene om deg vil kun bli brukt til formålene vi har fortalt om i dette skrivet.

Opplysningene som oppgis vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

I tillegg til meg selv (som er ansvarlig for spørreskjemaet) er det kun veileder, Katriina Bystöm som vil ha tilgang til datamaterialet. Spørreskjemaene er anonyme, og i henhold til de generelle forskningsetiske retningslinjene, punkt 11 ([Generelle forskningsetiske retningslinjer | Forskningsetikk](#)), vil dataene bli tilgjengeliggjort, med samtykke, for å sikre etterprøvbarehet.

### **Kontaktpersoner:**

Hvis du har spørsmål eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med leder for prosjektet. Ellen Therese Holte [s308237@oslomet.no](mailto:s308237@oslomet.no)

eller Katriina Byström (veileder, OsloMet-storbyuniversitetet) [katby@oslomet.no](mailto:katby@oslomet.no)

Jeg håper du kan ta deg tid til å besvare denne undersøkelsen. Spørreundersøkelsen tar om lag 15 minutter å besvare, og kan gjennomføres frem til 12. oktober 2024.

Hvis du har spørsmål til personvernombudet, kan du ta kontakt på

[personvernombudet@oslomet.no](mailto:personvernombudet@oslomet.no). Takk for bidrag til min masteroppgave ved OsloMet-storbyuniversitetet!

Med vennlig hilsen Ellen Therese Holte

**Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Studentaktiv undervisning i UH-bibliotek", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:**

Å delta i spørreundersøkelsen og at datamaterialet blir lagret med muligheter for gjenbruk frem til prosjektet er avsluttet.

### **Del 1: Om undervisning**

I denne delen ønsker jeg å få informasjon om undervisningen du gir, samt din bruk av studentaktiv undervisning.

Hvis du er en av de som ikke har benyttet studentaktiv undervisning, men er interessert i å begynne - vil det være et eget sett med spørsmål som knyttes opp til din forventning og ønsket mål med undervisningsformen.

#### **1) Hvor lenge har du undervist ved UH-bibliotek**

Skriv inn antall år i tallform, så nøyaktig som mulig uten bruk av desimaler. Rund opp eller ned til det som er mest nøyaktig.

#### **2) Hva underviser du i? Du kan velge flere alternativ.**

Akademisk skriving

Forskningsstøtte

Informasjonskompetanse

Introduksjon til bibliotek tjenester (bruk av bibliotek, nettsider m.m)

Litteratursøk

Oria

Plagiering

Referansehandtering

Referanseverktøy (EndNote, Zotero, m.m)

Annet (fyll ut eget svar)



### **2.1) Hva annet underviser du i?**

Ikke skriv inn emnekoder eller annen informasjon som kan være identifiserende. Beskriv heller tematisk hva undervisningen omhandler.

### **3) Bruker du studentaktive undervisningsformer i din undervisning?**

Ja, jeg bruker for øyeblikket studentaktive undervisningsformer i én eller flere av mine undervisninger

Jeg har brukt studentaktive undervisningsformer tidligere, men ikke for øyeblikket

Nei, men jeg er interessert i å begynne å bruke studentaktive læringsformer

### **4) Ved bruk av studentaktiv undervisning, er undervisningen tilknyttet et emne/større undervisningsbolk om f.eks. akademisk skriving, eller er det frittstående kurs som kommer på bestilling?**

Undervisningen min er frittstående og jeg kontaktes om enkeltkurs

Undervisningen er tilknyttet et emne

Undervisningen min er tilknyttet arrangement om akademisk skriving e.l.

Annet

### **4.1) Hvis annet: beskriv hvordan undervisningen din er knyttet opp til undervisning med studenter.**

### **5) Hvilken type studentaktiverende undervisning har du benyttet?**

Du kan velge flere alternativer. Hvis du ikke finner et alternativ som passer kan du fylle inn ditt eget svar når du velger "annet".

Åpne spørsmål i klasserom

Studenter går sammen i grupper hvor de diskuterer og deler med klassen i plenum

Omvendt undervisning/Flipped classroom

Prosjektarbeid

Casearbeid

Problembasert læring (PBL)

Amazing Library Race (Bibliotek-rebus)

Studentene deltar i å lage produkt (eksempelvis: referanselister, tekster m.m.)

Annet

**5.1) Hvis annet: skriv inn navn på undervisningsform. Hvis du er usikker, kan du skrive inn i korte trekk hva undervisningen går ut på og hvordan den er studentaktiverende.**

**6) Hvilke studentaktive læringsformer er du mest interessert i å ta i bruk?**

Du kan velge flere alternativer. Hvis du ikke finner et alternativ som passer kan du fylle inn ditt eget svar når du velger "annet".

Åpne spørsmål i klasserom

Studenter går sammen i grupper hvor de diskuterer og deler med klassen i plenum

Omvendt undervisning/Flipped classroom

Prosjektarbeid

Casearbeid

Problembasert læring (PBL)

Amazing Library Race (Bibliotek-rebus)

Studentene deltar i å lage produkt

Annet

**6.1) Hvis annet: skriv inn navn på undervisningsform du er mest interessert å ta i bruk. Hvis du er usikker, kan du skrive inn i korte trekk hva undervisningen går ut på og hvordan den er studentaktiverende.**

**7) Gi en kort oppsummering på hvorfor du ønsker å prøve ut studentaktiv undervisning.**

**8) Ranger følgende utsagn med utgangspunkt i dine forventninger og inntrykk angående studentaktiverende undervisning. (Uenig, Delvis uenig, Hverken enig eller uenig, Delvis enig, Enig)**

- Det virker mer ressurskrevende enn tradisjonell undervisning
- Jeg tror det vil ha positiv effekt på studentenes læring
- Det virker spennende å undervise på denne måten
- Det vil gi meg som underviser bedre kontakt med studentene
- Det vil gi meg som underviser bedre kontakt med faglærerne
- Det vil gi meg bedre innsikt i studenters læring

**9) Er det noen andre inntrykk eller forventninger til bruk av studentaktiv undervisning som du ønsker å belyse, som ikke kom frem i resten av skjema?**

## **Del 2: Studenters tilbakemeldinger**

I denne delen vil jeg vite om studenters tilbakemelding etter endt undervisning med bruk av studentaktiv undervisning.

**10) Har du fått tilbakemeldinger fra studenter om din studentaktive undervisning?**

Ja, i evalueringsskjema tilknyttet undervisningen

Ja, i kontakt direkte med studenter

Ja, via emneansvarlig/lærer

Nei, jeg har ikke fått tilbakemeldinger

**11) Har du noen konkrete eksempler på hva studenter eller lærere har gitt tilbakemelding på angående studentaktiv undervisning?**

**12) Sett under ett, hvor fornøydde virker studentene med undervisningen når du har brukt studentaktiv undervisning?**

### **Del 3: Erfaringer med studentaktiv undervisning**

I denne delen ønsker jeg å få deres erfaringer og tanker etter å ha brukt studentaktiv undervisning.

#### **13) Hvor lenge har du brukt studentaktive undervisningsformer i din undervisning?**

Skriv inn antall år i tallform, så nøyaktig som mulig uten bruk av desimaler. Rund opp eller ned til det du synes er mest nøyaktig.

#### **14) Hvilke undervisninger er etter din erfaring uegnet til å benytte studentaktive undervisningsformer?**

Velg de undervisningene som du har benyttet studentaktiv undervisning hvor du vurderer at kombinasjonen undervisningsform og undervisning ikke passet godt sammen.

Akademisk skriving

Forskningsstøtte

Informasjonskompetanse

Introduksjon til bibliotek tjenester (Bruk av biblioteket, nettsider)

Litteratursøk

Oria

Plagiat

Referansehandtering

Referanseverktøy (EndNote, Zotero m.m.)

Annet

#### **14.1) Hvis annet: Hvilken undervisning har du gitt som ikke har egnet seg til å bruke studentaktiv undervisning?**

#### **15) Forklar kort hvorfor du mener undervisningene valgt over er uegnet?**

#### **16) Hvilke undervisninger er etter din erfaring godt egnet til å benytte studentaktive undervisningsformer?**

Velg de undervisningene som du har benyttet studentaktiv undervisning hvor du vurderer at kombinasjonen undervisningsform og undervisning passet godt sammen.

Akademisk skriving

Forskningsstøtte

Informasjonskompetanse

Introduksjon til bibliotek tjenester (Bruk av biblioteket, nettsider)

Litteratursøk

Oria

Plagiering

Referanse håndtering

Referanseverktøy (EndNote, Zotero m.m.)

Annet

**16.1) Hvis annet: Hvilken undervisning har du gitt som har vært godt egnet til å bruke studentaktive undervisningsformer?**

**17) Forklar kort hvorfor du mener undervisningene egner seg godt til bruk av studentaktive undervisningsformer?**

**18) Hvilke grunner var det som fikk deg til å ta i bruk studentaktive undervisningsformer?**

**19) Ranger følgende utsagn med utgangspunkt i dine erfaringer ved bruk av studentaktiviserende undervisning. (Uenig, Delvis uenig, Hverken enig eller uenig, Delvis enig, Enig)**

- Det er ressurskrevende
- Det er mer ressurskrevende enn tradisjonell undervisning
- Det har positiv effekt på studentenes læring
- Det er spennende å undervise på denne måten
- Det har gitt meg som underviser bedre kontakt med studentene
- Det har gitt meg som underviser bedre kontakt med faglærerne
- Det har gitt meg bedre innsikt i studenters læring

**20) Skriv inn med egne ord, erfaringene dine som ikke er godt nok belyst i skjema.**

*Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja, jeg bruker for øyeblikket studentaktive undervisningsformer i én eller flere av mine undervisninger eller Jeg har brukt studentaktive undervisningsformer tidligere, men ikke for øyeblikket» er valgt i spørsmålet «Bruker du studentaktive undervisningsformer i din undervisning?»*

**Avslutning**

Har du mer du ønsker å fortelle om din erfaring med studentaktiv undervisning? I mitt prosjekt vil jeg også utføre dybdeintervju, og trenger informanter. Målgruppen er undervisere på eller tilknyttet universitet- eller høyskolebibliotek som:

- Bruker studentaktiv undervisning nå
- Har tatt pause eller sluttet å bruke studentaktiv undervisning

Hvis du er interessert i å være informant, eller har spørsmål knyttet til deltakelse, kontakt meg på epost: [s308237@oslomet.no](mailto:s308237@oslomet.no) slik at jeg kan ta kontakt med deg med mer informasjon.

## Vedlegg 4: Informasjon og samtykkeskjema for deltakelse i intervju

### **Vil du delta i forskningsprosjekt om studentaktiv undervisning i UH-bibliotek?**

Dette er en invitasjon til å delta som informant til intervju i anledning min masteroppgave i Bibliotek- og informasjonsvitenskap, ved OsloMet-storbyuniversitetet. Jeg heter Ellen Therese Holte, og er i gang med min masteroppgave med temaet studentaktiv undervisning i UH-bibliotek.

### **Formål**

Temaet for mitt masterprosjekt er studentaktiv undervisning i UH-bibliotek. Prosjektets formål er å få oversikt over undervisende ansatte ved biblioteket sine erfaringer og tanker om bruk av studentaktive læringsformer i sin undervisning. På bakgrunn av dette ønsker jeg å se på hvilke undervisningsformer som er prøvd ut til hvilke undervisninger, hvilke erfaringer du som underviser har fått, med mål om å samle kunnskap som andre undervisere kan ta med seg for å effektivt ta vurderinger om egen studentaktiv undervisning.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

OsloMet-storbyuniversitetet er behandlingsansvarlig for innsamlingen og for behandlingen av dine personopplysninger.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta, og du kan frem til intervjuene utføres, trekke deg fra å være informant.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget for mitt masterprosjekt er undervisere på UH-bibliotek. For å få svar på hvordan bruk av- og erfaring med studentaktiv undervisning ved UH-bibliotek, er utvalget for spørreskjema undervisere (bibliotekarer eller andre ansatte) ved UH-bibliotek. Du som underviser kan gi meg innsikt som vil bidra til å belyse tema i mitt masterprosjekt.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det et intervju. Det vil ta ca. 30 minutter. Intervjuet vil omhandle din erfaring, tanker og meninger om bruk av studentaktiv undervisning.

### **Ditt personvern - hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt: Intervjuene vil bli gjennomført digitalt på zoom, men det vil ikke bli gjort opptak. Det vil bli brukt Nettskjema-Diktafon løsning, samt at jeg skriver egne notater. Dine svar under intervjuet vil bli transkribert gjennom nettskjema og blir helt anonymisert i min oppgave. Opplysningene om deg vil kun bli brukt til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Opplysningene som oppgis vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Ditt navn vil bli erstattet med en kode eller et ikke-gjenkjennbart kallenavn i oppgaven. Informanter vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Det vil ikke innhentes informasjon om arbeidsplass, bosted, alder, etnisitet og lignende. Det vil heller ikke innhentes data om din undervisningsbakgrunn.

I tillegg til meg selv (som er ansvarlig for intervjuet) er det kun min veileder – Katriina Bystöm - som vil ha tilgang til datamaterialet. I henhold til de generelle forskningsetiske retningslinjene, punkt 11 (Generelle forskningsetiske retningslinjer | Forskningsetikk), vil dataene bli tilgjengeliggjort, med samtykke, for å sikre etterprøvbarehet.

### **Hva skjer med opplysningene når vi avsluttet forskningsprosjektet?**

Prosjektet avsluttes innen 31. Mai 2024. Datamaterialet fra intervjuet vil da bli slettet.

### **Kontaktpersoner:**

Hvis du har spørsmål eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med leder for prosjektet. Ellen Therese Holte

[s308237@oslomet.no](mailto:s308237@oslomet.no)

Katriina Byström (veileder, OsloMet- storbyuniversitetet) - [katby@oslomet.no](mailto:katby@oslomet.no)

Hvis du har spørsmål til personvernombudet, kan du ta kontakt på

[personvernombudet@oslomet.no](mailto:personvernombudet@oslomet.no).

Takk for bidrag til min masteroppgave ved OsloMet-storbyuniversitetet!

Med vennlig hilsen

Ellen Therese Holte  
(Student)

Katriina Byström  
(veileder)

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Studentaktiv undervisning i UH-bibliotek», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31. Mai 2025

----- (Signert  
av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 5: Intervjuguide

### **Intervjuguide – Semistrukturert intervju**

1. Gå igjennom informasjonsskriv
  2. Skriv under på samtykkeskjema
  3. Informer om nettskjema-diktafon og egne notater
- 
- Kan du fortelle hvordan undervisningen din har utviklet seg fra begynnelsen til nå?
  - Hvilken kjennskap hadde du til studentaktive undervisningsformer når du begynte å undervise?
  - Hva var det som interesserte deg med studentaktiv undervisning?
  - Hvilke mål hadde du, og hva var ønsket læringsutbytte?
  - Kan du kort oppsummere hvilke forventninger du hadde når du startet arbeidet med studentaktive undervisningsformer?
  - Hvordan fikk du kompetanse om studentaktiv undervisning?
  - Hva er det sterkeste argumentet for å fortsette med undervisningen?
  - Er det noen grunner til å ikke bruke studentaktiv undervisning?
  - Kan du oppsummere hvilke tanker du har om studentaktive undervisningsformer?
  - Ville du anbefalt studentaktive undervisningsformer til andre? Hvorfor/hvorfor ikke?
  - Hvilke råd ville du gitt til noen som ønsker å ta i bruk studentaktiv undervisning?