

Agneta Hult

# Examinationen är kursen

En analys av examination i kurser över nätet

Ett projekt i samarbete med Umeå universitet



Titel Examination är kursen  
En analys av examination i kurser över nätet  
Författare Agnet Hult

Ett projekt i samarbete med Umeå universitet.

Utgiven Juni 2007  
Formgivare omslag P&P Kommunikation  
Rapport 5:2007  
ISBN 978-91-85777-14-3

Adress NSHU  
Myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildning  
Box 194  
Telefon Brunnshusgatan 6  
Fax 871 24 Härnösand  
E-post 0611-34 95 00  
0611-34 95 05  
info@nshu.se  
www.nshu.se



## ***Abstract***

### **The examination is the course- An analysis of examinations in netbased courses**

This study examines the assessment/examination practice in courses offered through the Swedish Net University. The analyses focus on the function of examinations, what kind of knowledge and abilities they measure and the level of dialogue and cooperation between students. Assessment theory that focuses on the learning function of examination, and a socio-cultural perspective of student dialogue, has guided the analyses. Examination documents from 50 net-based courses were collected and 12 teachers were interviewed. Almost all of the courses included a great number of continuous assessments, throughout the course. The analyses indicate that examinations are significant in building up content in the course. They are also important for establishing a continuous contact between the students, and between students and teachers. Continuous assessments also have a disciplinary function, step-by-step guiding the students through the entire course. Teacher feedback and continuous assessments in these courses also indicate an examination practice that not only aims at control but also has a learning function. The analyses, concerning the knowledge and abilities reflected in the examinations, point out that the ability to understand and apply knowledge is the most common feature. The examination used in most of the courses either demands or encourages that the students discuss and cooperate with each other when solving at least some of their tasks. One conclusion of the study, in relation to the goals of Swedish higher education, is that examinations reflecting independent and critical thinking could be more prominent. Another conclusion is that the examinations that have been analysed are in accordance with several of the important themes of assessment theory and of the socio-cultural perspective of student dialogue.

# **INNEHÅLLSFÖRTECKNING**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INNEHÅLLSFÖRTECKNING</b> .....                     | <b>3</b>  |
| <b>INLEDNING</b> .....                                | <b>4</b>  |
| <b>SYFTE</b> .....                                    | <b>5</b>  |
| <b>TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER</b> .....                | <b>6</b>  |
| Forskning om examination.....                         | 7         |
| <b>URVAL OCH METOD</b> .....                          | <b>9</b>  |
| Urval .....   | 9         |
| Metod.....  | 10        |
| <b>EN TYPISK NÄTKURS</b> .....                        | <b>12</b> |
| <b>VILKEN FUNKTION FYLLER EXAMINATIONEN?</b> .....    | <b>12</b> |
| Examinationen är kursen .....                         | 12        |
| Examination som disciplinering.....                   | 14        |
| Examination för lärande eller för kontroll.....       | 14        |
| <b>VILKA KUNSKAPER OCH FÖRMÅGOR EXAMINERAS?</b> ..... | <b>17</b> |
| <b>DIALOG OCH SAMARBETE VID EXAMINATION</b> .....     | <b>20</b> |
| <b>AVSLUTANDE KOMMENTAR</b> .....                     | <b>22</b> |
| <b>REFERENSER</b> .....                               | <b>25</b> |
| <b>BILAGOR</b> .....                                  | <b>27</b> |

## Inledning

Universitets- och högskolestudier på distans och över nätet är en studieform som lockar allt fler studenter. Medan studentantalet vid reguljär campusbaserad utbildning numera minskar ökar den för kurser/utbildningar som distribueras via Nätuniversitetet. Myndigheten för nätverk och samarbete inom högskoleutbildning (NSHU) redovisar i en rapport att antalet registrerade studenter ökade med drygt 10 % mellan 2004 och 2005, från 70 609 till 78 811 studenter och andelen helårsstudieplatser ökade med 13 % under samma tid<sup>1</sup>. Mer än var femte student läser nu på distans och över 70 % av dem finns på Nätuniversitetets kurser.<sup>2</sup> Kurser via Nätuniversitetet är vanligast vid mindre högskolor och nyare universitet, Högskolan på Gotland och Blekinge tekniska högskola hade ht 2004, 50 respektive 45 % nätstudenter medan Mittuniversitetet hade 37%<sup>3</sup>. Dessa kurser är m a o en viktig försörjningskälla för många lärosäten.

Hur lyckas då nätstudenten med sina studier? Genomströmningen, beräknad som förhållandet mellan antalet registrerade på en kurs och antalet som slutför kursen visar att nätstudenterna oftare avbryter sina studier. Genomströmningen för nätuniversitetsutbildning var 2003/2004 ca 60 % medan den för reguljära utbildningar var ca 80 %. Statistiken visar dock att en större andel nätstudenter blir godkända i ett senare skede<sup>4</sup>. I sin studie om avbrott på nätutbildningar finner Westerberg och Mårald, när de analyserar kurser med hög genomströmning, att en viktig faktor är noggrant planerade kurser med löpande och varierade examinationsuppgifter.

Examinationsuppgifter kan ses som ett medel att höja genomströmningen, men examination är kanske än mer intressant och viktig ur andra aspekter varför det har intresserat forskare inom högskoleområdet under många år. Flera klassiska studier har på olika sätt visat hur examination påverkar och styr hur och vad studenter lär sig<sup>5</sup>. Marton visade att studenter anpassar sitt sätt att studera och vad de lär sig efter examinationsuppgifterna och Miller & Parlett att en del studenter även aktivt försöker lista ut lärarens ”käpphästar” för att lyckas med sina studier. Genom att uppgifterna pekar ut för studenten vilken kunskap och vilka kompetenser de ska satsa på, är det viktigt att kurser examineras så att de bidrar till att studenter utvecklar de kunskaper och förmågor som är målsättningen med högskolestudier. Dessa är bland annat ”förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem” samt ”att göra självständiga och kritiska bedömningar”<sup>6</sup>.

I en tidigare studie där examinationsdokument och studenters och lärares uppfattningar analyserades framkom att en övervägande del av kurserna examinerades med uppgifter som huvudsakligen frågade efter studenternas förmåga att tillämpa sina kunskaper.<sup>7</sup> Denna studie

---

<sup>1</sup> Resultat av Nätuniversitetet 2005, <http://www.nshu.se/page/2676/rapporter2006.htm>

<sup>2</sup> Högskoleverkets pressmeddelande 070420, <http://hsv.se/publikationerarkiv/pressmeddelanden/2007/5.5b73fe55111705b51fd80002640.html>

<sup>3</sup> Högskoleverkets pressmeddelande 051116, <http://web2.hsv.se/publikationer/pressmeddelanden/2005/051116.shtml>

<sup>4</sup> Westerberg, P & Mårald, G. (2006). *Avbrott på nätutbildningar- en studie av när och varför studenter hoppar av alternativt fullföljer IT-stödda distanskurser*. UCER/ Centrum för utvärderingsforskning Umeå.

<sup>5</sup> Se tex Snyder, B. R. 1971. *The Hidden Curriculum*. Cambridge, MA:MIT Press.

Miller, C.M.L.& Parlett, M. 1974. *Up to the Mark: A Study of the Examination Game*. London:

SRHE., Marton, F. m fl. 1977. *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm. AWE/Gebers.

<sup>6</sup> Högskolelagen 1 kap. 8 § och 9 §. Lag (2006:173).

<sup>7</sup> Hult, A. (2005). *Examination över nätet- en studie av 10 nätuniversitetskurser*. UCER/ Centrum för utvärderingsforskning Umeå. <http://www.ucer.umu.se/Utvardering/projekt/natuniv.html>

baserades dock på ett mindre antal kurser, endast tio kursdokument analyserades och lärare och studenter från fyra kurser intervjuades. I föreliggande studie har ett större antal kurser analyserats och ytterligare lärare intervjuats.

## **Syfte**

Syftet med föreliggande studie är att genom granskning av examinationsdokument och intervjuer med lärare analysera och beskriva examinationspraktik vid Nätuniversitetets kurser.

Följande områden fokuseras:

- examinationens funktion
- efterfrågade kunskaper och förmågor i examinationsuppgifterna
- dialog och samarbete mellan studenter i examinationsuppgifterna

En viktig avgränsning är att det endast är examinationsuppgifter som analyserats och inte studenters svar och lösningar av uppgifterna.

## **Teoretiska utgångspunkter**

Uppfattningar om hur och vad som ska examineras hänger intimt samman med kunskapssyn och teorier om inläring/lärande. Under 1900-talet har den dominerande synen på vad som är relevant kunskap och hur vi lär oss förändrats. Tre teoribildningar har existerat parallellt men dominerat vid olika tidpunkter. Under första halvan av seklet var en syn på kunskap och inläring som hämtat sin näring från behavioristisk teori förhärskande. Kunskap kan i denna teoribildning delas in i små bitar som lärs in genom att de rätta svaren belönas/förstärks. Genom att foga nya kunskapsbitar till de gamla utvecklas individens kunskap och blir mer omfattande. Den synen på kunskap och inläring har haft stort inflytande på undervisning och bedömning/examination i de flesta länder och har det fortfarande inom vissa områden och discipliner.

Kognitiv kunskaps- och inläringsteori betonar att kunskap är helhet, och förståelse måste utgå från denna helhet. Individerna lär sig genom att aktivt manipulera sin omgivning, ny förståelse skapas genom att tidigare kunskap och förståelse används för att bearbeta nya intryck. Härigenom utvecklas och förändras den tidigare kunskapen/helheten. Piaget är den mest kände företrädaren för denna teori och han har betytt mycket för en förändring i synen på undervisning och pedagogiska frågor. Metakognition, att reflektera över sitt eget tänkande och lärande, är också ett begrepp som utvecklats inom den kognitiva teoribildningen. Det är numera ett inte alldeles ovanligt inslag i undervisning och innebär att de studerande via uppgifter som loggböcker, reflektionsbloggar eller självvärderingar blir medvetna om sin egen kunskapsutveckling och därmed även om sitt eget lärande.

På senare år har ett sociokulturellt perspektiv på lärande framhävts av många pedagogiska forskare. Här betonas, liksom inom kognitiv teori, att lärande är en aktiv konstruktionsprocess. Men till skillnad från föregående, menar man att kunskap konstrueras genom dialog och samarbete med andra. Lärande sker i ett specifikt socialt och kulturellt sammanhang, där olika individers uppfattningar, erfarenheter och kunskaper bryts och bearbetas. En förgrundsgestalt för denna inriktning är den ryske psykologen och pedagogen Lev Vygotsky som var verksam under en kort tid på 1920- och 30-talet. Inom Norden har Olga Dysthe, Yrjö Engeström och Roger Säljö utvecklat inriktningen.<sup>8</sup> Dysthe som även analyserat kurser och examination över nätet menar att en hög lärlpotential möjliggörs där många röster argumenterar med eller kompletterar varandra.

De tre ovanstående mycket översiktligt redovisade perspektiven kan sägas vara rationella bakom olika typer av examinationspraktiker inom högskolan idag. Förhållandet mellan dem är fortfarande föremål för internationell debatt, en del menar att det behavioristiska och kognitiva perspektivet är varandras motsatser och det sociokulturella en slags syntes av dem. Andra anser att de tre perspektiven kompletterar varandra.<sup>9</sup> Anna Sfard som tillhör de sistnämnda, har beskrivit dem genom två metaforer, "the acquisition metaphor" och "the participation metaphor" och menar att båda behövs om vi ska kunna förstå lärande.<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> Se tex Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and language*. Cambridge, MA: Harvard University Press, Dysthe, O. (red). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur, Lund, Engeström, Y. (1987) *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta konsultit, samt Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma, Stockholm.

<sup>9</sup> Dysthe, sid 40.

<sup>10</sup> Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Danger of Choosing Just One. *Educational Researcher*. Vol. 27, No 2, s 4-13.

## Forskning om examination

Behaviorismen har under lång tid haft ett stort inflytande över teorier om examination och bedömning. Med inspirationskällor som test i olika former och en atomiserad kunskapssyn har examinationsuppgifter länge utformats som kunskapstest som ska svara på frågan om hur mycket av ämnesinnehållet någon lärt sig. Sedan 1970-talet har kognitiv teori fått större genomslag, vilket inneburit att problemlösning, förståelse och tillämpning av allmänna principer också präglat examinationsuppgifter. I och med att en sociokulturell syn på lärande blivit vanligare har också intresset inriktats mot kvaliteten på deltagandet och dialogen i läroprocessen samt mot att även involvera deltagarna i bedömningskriterier och bedömningsprocess.

Lindström har uppmärksammat att i den internationella diskussionen bland forskare, om examinationens funktion, har en förskjutning skett från bedömning för kontroll till bedömning för att befrämja och diagnostisera lärande; från att undervisning och bedömning hålls isär mot att de vävs ihop; från att läraren bedömer mot att lärare och elever tillsammans bedömer lärandet samt från en ateoretisk bedömning mot bedömning grundad på teori om hur man lär sig.<sup>11</sup>

Lorrie Shepard som är en av de internationellt inflytelserika forskarna på examinationsområdet menar att, för att examinationens funktion ska bli ”lärande” och en del i studentens kunskapsutveckling, måste lärare och studenter se den som en källa till insikt och hjälp istället för enbart ett verktyg för belöning och bestraffning.<sup>12</sup> En annan central aspekt för att skapa en ”learning culture” kring examination är att den pågår kontinuerligt under kursens gång istället för att enbart vara en kontroll i slutet. Även Gipps poängterar s.k. formativ bedömning/examination som innebär att information från examinationsuppgifter återförs till studenten under kursens gång, så att hon/han blir medveten om förtjänster och brister och kan utveckla sin förståelse vidare.<sup>13</sup> Feedback är en central aspekt av lärande examination och innebär i detta perspektiv att studenten får kommentarer som utvecklar studentens tänkande och för lärandet vidare. Shepard påpekar även vikten av att studenter känner till och kan vara med och utforma kriterier och bedöma sina prestationer.<sup>14</sup>

Frågan om vad det är som ska bedömas eller examineras har följt diskussionen om undervisning i alla tider. Enligt Lindström har det härvidlag skett en förskjutning från att förorda en bedömning av kunskaper och färdigheter i riktning mot att bedöma förståelse och förmågor som kritiskt tänkande, kreativitet, kommunikation och problemlösning; en förskjutning från produkten i fokus mot processen i fokus, samt; från tonvikt på rätta svar mot tonvikt på fruktbara frågor och att lära av erfarenhet. Studenter får numera i högre utsträckning arbeta

---

<sup>11</sup> Lindström, Lars. (2005). ”Pedagogisk bedömning”. I Lindström, Lars. & Lindberg, Viveca. (red) *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Hls förlag. Stockholm.

<sup>12</sup> Shepard, Lorrie (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, vol. 29 (7).

<sup>13</sup> se Gipps, Caroline V. (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: Falmer/ Routledge. Se även Gipps, Caroline V. (2005). What is the role for ICT-based assessment in universities? *Studies in Higher Education*. Vol. 30, No 2, April 2005, s 171-180. Sadler, D. Royce, (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*. 18, 119-144, Gibbs, Graham. & Simpson, Clare. (2004). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. I *Learning and Teaching in Higher Education*, Issue 1, 2004-05.

<sup>14</sup> Se även Gipps, Caroline V. (1999). Sociocultural aspects of assessment. In P. D. Pearson & A. Iran-Nejad (Eds). *Review of Research in Education* (Vol 24, s 355-392). Washington, DC: American Educational Research Association.



med realistiska uppgifter och problemlösningar, vilket också torde vidga bedömningen från att gälla kunskaper i enskilda ämnen till förmågor som problemlösning, kritisk värdering, presentation och argumentation, menar Lindström.

Med utgångspunkt tagen i pedagogiska teorier om lärande och forskning om examination framstår några aspekter som viktiga för att skapa goda möjligheter att lära och därmed också viktiga för analysen av examinationsdokument och intervjuer. När det gäller vad som examineras bör studenterna få möjlighet att själva vara aktiva, få tillämpa kunskaper och reflektera över och kritiskt granska kursinnehållet. Detta bör organiseras så det finns utrymme för att problematisera kunskapen tillsammans med andra. Det innebär att uppgifterna inte alltid har absoluta svar, utan lösningen av dem ger studenterna tillfälle att diskutera och ta del av flera olika erfarenheter och infallsvinklar. Det är viktigt att examinationens funktion inte bara är kontroll utan även syftar till kunskapsutveckling, dvs. något som under kursens gång ledsagar studenten genom kursen. Bedömningen ska även ge studenten feedback som ger information om lärandet och som stimulerar till nya perspektiv och utvecklar tankegångarna. Det är också viktigt att kriterier för lärandet tydligt kommuniceras till de studerande

## Urval och metod

I en tidigare studie analyserades examinationsdokument från tio helt nätbaserade kurser och lärarna samt några studenter från fyra av kurserna intervjuades<sup>15</sup>. Resultatet visade bl.a. att, när det gäller vilka kunskaper och kompetenser examinationsuppgifterna efterfrågade, så dominerades de flesta kurserna av uppgifter av tillämpningskaraktär, dvs. de innebar att studenten skulle lösa problem och tillämpa vunna kunskaper på ett fall/problem. Endast två av tio kurser dominerades av uppgifter som innebar att redogöra för faktakunskaper, teorier mm. Urvalet var litet och medgav givetvis inte att några generella slutsatser kunde dras, men en reflektion/spekulation var ändå att kanske examination i kurser som går över nätet uppmuntrar att använda mer komplexa uppgifter. Traditionella faktatester är svårare att genomföra över nätet eftersom man inte kan kontrollera om studenterna använder kursböcker eller samarbetar om svaren. Genom att studenterna måste tillämpa sina kunskaper och skriva mer utförliga svar, ge egna exempel osv. blir det svårare att samarbeta och hjälpa varandra vid individuella uppgifter. I föreliggande studie har ett större antal kurser analyserats och en jämförelse görs också mellan kurser med respektive utan fysiska träffar.

## Urval

Urvalet har genomförts med utgångspunkt i Nätuniversitetets listor över kurser och har gällt kurser både med och utan fysiska träffar. En anledning att ta med kurser med fysiska träffar har varit en förmodan att, om man har träffar på kursen är det troligt att man förlägger examinationen till träffarna. En större möjlighet finns då också att ge faktakontrollerande salstentamina. Urvalet gjordes för att få ett ungefärligt lika antal kurser med respektive utan fysiska träffar. Inom dessa två grupper eftersträvades en variation mellan ämnesområden, lärosäten och nivå på kurserna. Totalt valdes ca 60 kurser ut hälften med respektive utan träffar och kontaktpersoner/lärare kontaktades via e-mail med en förfrågan om att delta i projektet genom att sända in examinationsdokument, kursplaner, studiehandledningar mm.

Efter påminnelser till kontaktpersonerna består det slutgiltiga urvalet av 40 kurser som genomfördes vårterminen 2006, enligt klassifikationen från Nätuniversitetets listor 21 kurser med och 19 kurser utan träffar. Vid närmare granskning visade det sig dock att fyra av kurserna med träffar var felmärkta, vilket innebar att fördelningen blev 17 kurser med träffar och 23 kurser utan. Därtill har i redovisningen tillfogats de tio kurserna från vårterminen 2004 som ingick i den tidigare rapporten, vilket innebär att resultatet baseras på 17 kurser med träffar och 33 kurser utan.

Kurserna fördelar sig enligt följande:

Tabell 1. Ämnesområde

| <i>Ämnesområde</i>        | <i>Antal nya kurser</i> | <i>Antal gamla kurser</i> |
|---------------------------|-------------------------|---------------------------|
| Vård/omsorg               | 16                      | 4                         |
| Juridik/samhällsvetenskap | 11                      | 3                         |
| Naturvetenskap/teknik     | 8                       | 3                         |
| Humaniora/teologi         | 5                       |                           |

---

<sup>15</sup> Hult, A. (2005) aa.

Tabell 2. Kurser fördelade på nivå

| <i>Nivå</i> | <i>Antal nya kurser</i> | <i>Antal gamla kurser</i> |
|-------------|-------------------------|---------------------------|
| A           | 18                      | 8                         |
| B           | 13                      | 1                         |
| C           | 6                       |                           |
| Mag/master  | 3                       | 1                         |

De flesta kurserna, drygt hälften, ligger på A-nivå, en dryg fjärdedel på B-nivå och en femtedel av dem återfinns på C- eller magister/mastersnivå.

Tabell 3. Kurser fördelade på poäng

| <i>Kurspoäng</i> | <i>Antal nya kurser</i> | <i>Antal gamla kurser</i> |
|------------------|-------------------------|---------------------------|
| 5                | 30                      | 3                         |
| 10               | 7*                      | 7                         |
| 20               | 3                       |                           |

\*till gruppen 10-poängskurser har även hänförs en 8-poängskurs och en 12-poängskurs.

Majoriteten av alla kurser är 5-poängskurser, av den dryga fjärdedel 10-poängskurser återfinns även en 8- och en 12-poängskurs.

För intervjuerna gjordes ett urval på 10 lärare utifrån en variation vad gäller med/utan fysiska träffar, ämnesområde, nivå och lärosäte. Dessa lärare kontaktades via e-post och åtta av dem valde att delta. Fyra lärarintervjuer som genomfördes i den tidigare studien har också analyserats på nytt för denna studie. Resultaten från intervjuerna baseras därför på intervjuer med tolv lärare.

Sammantaget baseras resultatet på analys av 50 kurser och 12 lärarintervjuer.

### Metod

För att samla in examinationsuppgifter, kursdokument och andra uppgifter om kurserna kontaktades samtliga lärare/kontaktpersoner via e-post. Samtliga tillfrågades då också om:

- vilken typ av feedback studenterna får,
- hur feedback ges,
- huruvida studenterna uppmuntras till någon form av kommunikation och i så fall vilken/hur.

Examinationsuppgifter och andra data om kursen har analyserats med avseende på examinationens funktion. För att analysera om examinationen i första hand syftar till kontroll eller om den även syftar till att underlätta lärandet, har aspekter som huruvida kursen examineras formativt/kontinuerligt eller summativt/endast i slutet av kursen, vilken typ av feedback som ges, samt huruvida betygsriterier och metakognitiva uppgifter förekommer undersökts. Intervjuerna med lärare bidrar här med ytterligare information om olika aspekter på examinationens funktion.

Examinationsuppgifterna och kursdokumenten analyserades också med avseende på vad som examineras, dvs. vilka kunskaper och förmågor frågar uppgiften efter. Fyra olika analyskategorier användes. Dessa avspeglar huruvida uppgiften framförallt innebär att studenten:

- lärt sig nödvändiga basfakta;
- kan förstå sammanhang, lösa problem och dra egna slutsatser;
- kan kritiskt granska, själv ta ställning och producera ”egen” kunskap, eller;

– kan använda och utveckla den egna personligheten i arbetet med uppgiften?<sup>16</sup>

De enskilda kurserna har i nästan samtliga fall flera examinationsuppgifter och när uppgifterna avspeglar olika kunskaper/förmågor har en bedömning gjorts om vilken av ovanstående kategorier som dominerar kursen. Varje kurs har m a o fått *en* kategorisering. Påpekas bör också att analysen endast har gällt själva uppgifterna, hur studenterna svarat och hur lärarna bedömt svaren har inte ingått i studien.

Huruvida dialog och samarbete mellan studenterna om kursinnehållet uppmuntras eller krävs i examinationsuppgifterna har också varit en aspekt som analyserats.

Intervjuerna genomfördes via telefon (förutom två som genomfördes på plats) och i de flesta fall under lärarnas arbetstid. Samtliga intervjuer bandades och transkriberades därefter. Intervjutiden varierade mellan 30 och 60 minuter. Frågorna rörde lärarnas uppfattningar om examinationsuppgifterna, feedback och dialog (se bilaga 1). De transkriberade intervjuerna har sedan analyserats med inriktning mot de övergripande frågorna om vilken funktion examinationen fyller, vad som examineras och vad som styr och påverkar examinationens utformning.

---

<sup>16</sup> Analyskategorierna är en utveckling av tidigare använda, se Hult, A & Olofsson, A. (1997). En auktoritär prövning eller en prövning av auktoritet? Examination vid universitet och högskola. *Högskoleverkets skriftserie 1997:12 S* och Hult, A & Olofsson, A. (1999). Examination - en prövning av vad? En utvärdering av examinationen vid Vårdhögskolan i Boden. *FoU-rapport nr 144*. Vårdhögskolan/Boden.

## **En typisk nätkurs**

En kort beskrivning av hur en typisk nätkurs är upplagd kan se ut så här:

När studenten anmält sig och antagits till en nätkurs får hon/han en studiehandledning som introducerar kursen och mer eller mindre utförligt redogör för vad det innebär att studera på nätet. Här brukar också följa en kort beskrivning av de olika teman/delmoment som kursen kommer att behandla, liksom de olika examinationsuppgifter som examinerar varje delmoment samt ett schema med tidpunkter då olika teman behandlas och uppgifter ska vara inlämnade. I de fall uppgifterna kräver grupparbeten, samarbete eller seminarier över nätet redogörs för detta samt tidpunkt och eventuella krav på ett visst antal inlägg som ska göras vid diskussioner och seminarier.

Ofta har kurserna en plattform där speciella fora/konferenser för grupparbeten, diskussioner, information från lärare, inlämning av uppgifter mm finns. Ofta, men inte alltid, får studenterna ta del av varandras inlämnade uppgifter, antingen i en gruppkonferens eller i en konferens för hela kursen. Lärarna ger personlig feedback till de enskilda studenterna på de olika uppgifterna och gruppkommentarer på grupparbeten. Ibland har kurserna mer sociala fora för att studenterna också ska kunna ”umgås” och prata om andra saker än uppgifterna och studierna. Dessa fora brukar dock sällan engagera särskilt många studenter.

## **Vilken funktion fyller examinationen?**

Ett sätt att beskriva examinationspraktiken i kurser som helt eller delvis försiggår över nätet är att på olika sätt analysera vilken funktion examinationen fyller i kurserna. I internationell och nationell forskning om examination framhålls att examination ska bidra till studenternas lärande och kunskapsutveckling. Detta kan bland annat göras genom att examinationsuppgifterna bidrar till ett pedagogiskt motiverat, stegvis närmande till kursmålen och genom att de fortlöpande ger studenterna information om hur de lyckas med detta. De kurser som granskats hade genomgående många examinationsuppgifter. I följande avsnitt analyseras först under två rubriker examinationens funktion i ljuset av hur lärarna resonerar om det stora antalet löpande examinationsuppgifter i kurserna. Här redovisas först uppgifternas funktion som ett sätt att *ge kurserna ett innehåll*, de sammantagna examinationsuppgifterna blir det som utgör kursen. Därefter följer ett avsnitt som beskriver uppgifternas syfte som en *disciplinering av studenterna*. Till sist granskas kursernas examinationsuppgifter med utgångspunkt i forskningens betoning av att examination inte bara ska vara en kontroll av uppnådda kunskaper utan framför allt ska fungera som en hjälp och ett medel att utveckla studenternas lärande, dvs. *examination för lärande eller för kontroll*.

## **Examinationen är kursen**

Forskarnas motiv för att förorda löpande examination under kursens gång är pedagogiska, det handlar om att läraren med sin kännedom om hela kursinnehållet ska dela upp teman och uppgifter så att de på ett pedagogiskt sätt bygger upp studentens kunskap och kompetens. Vad som är motivet till att nästan alla kurser, alltså även 5-poängskurser, hade delats upp i ett antal olika delmoment som examineras, framgår inte i kursdokumenten, utan kan endast analyseras utifrån intervjuerna med lärarna.

Det kan dock konstateras att ett stort antal examinationsuppgifter ges inom kurserna. Det totala antalet obligatoriska examinationsuppgifter som analyserats i de 40 nya kurserna är 220, vilket innebär att kurserna i genomsnitt haft 5.5 uppgifter per kurs. Det är inte ovanligt att en 5-poängskurs har 5-7 olika obligatoriska uppgifter. Medelvärdet för antal uppgifter för 5-poängskurserna är 3.7 och för 10-poängskurserna, 5.6 uppgifter. Det totala antalet uppgifter

per poäng ger 0.61 uppgifter/poäng. Ingen större skillnad återfanns mellan kurser med och utan träffat (0.59 respektive 0.62).

I intervjuerna fick lärarna svara på frågor om motiven bakom och hur de tänkt angående att deras kurser har flera moment och examinationsuppgifter. Här anger många lärare pedagogiska motiv, det finns en progressionstanke, en tänkt struktur, en kronologisk ordning, olika infallsvinklar eller helt enkelt att examinationerna finns för att studenterna ska *"tillgodogöra sig kursens innehåll"*. Samtidigt framförs också av de flesta lärare, direkt och indirekt att med hjälp av examinationsuppgifterna bygger man upp ett innehåll i kursen. Även om kurserna på nätet inte sällan har någon/några skriftliga eller streamade föreläsningar eller annat material på nätet, så behöver kursen ett innehåll som kompenserar för de schemalagda och spontana tillfällena till bearbetning och diskussion som campuskurser har.

*"att ha material att jobba med, det måste finnas innehåll i kursen också och då valde jag att ha det i form av uppgifter."*

*"examinationen pågår ju hela tiden egentligen, det är ju det här skrivandet./.../ det är ju en möjlighet, en arena att tänka."*

De löpande examinationsuppgifterna kan sägas leda studenterna genom kursen. I de kurser som granskats är det vanligt att studieanvisningen ger studenterna information om olika delmoment samtidigt som också examinationsuppgifterna redovisas här, inramade med mer eller mindre utförlig information om och mål för olika delmoment mm. Examinationsuppgifterna visar studenterna vägen genom kursen. En av lärarna menade också att det dokument som gav studenterna examinationsuppgifterna för hans kurs samtidigt fungerade som en läsanvisning i en studieguide, trots att det bara innehöll uppgifterna: *"den fyller väl både funktionen som belysning av examinerande uppgifter, men också som studieanvisning."* Samme lärare menade vidare att eftersom distansstudenter behöver mer stöd, är en lämplig åtgärd att dela upp examinationsuppgifterna:

*"distansstudierna kräver ju mycket mer planering och studenterna behöver mer hjälp, om man har en successiv eller stegvis examination får man ju lite av den effekten"*

Alla intervjuade lärare talade om vikten av att vara tydlig med information om kursens uppläggning och om uppgifterna. Som lärare måste man ha hela kursen färdigplanerad innan den startar, vilket många menade inte alltid är fallet med campuskurser. Många av dem uppgav också att studenterna verkligen uppskattar klara och tydliga ramar, samtidigt påtalade en del även riskerna med väldigt detaljerade instruktioner: *"Risken är ju att man styr för mycket"*. Studentinflytandet i detaljplanerade kurser kan ju antas bli begränsat. Högskolelagen trycker också i flera punkter på att högskolan ska utveckla studenternas förmåga att göra självständiga bedömningar och alltför ingående anvisningar kan inverka menligt på den målsättningen.

Ett annat sätt att uttrycka att examinationsuppgifterna bygger upp ett kursinnehåll är att de gör kursen mer livaktig och fyller ut ett tomrum, *"annars blir det en dödare kurs tycker jag, om man inte har de här uppgifterna."* Examinationsuppgifternas funktion inom nätkurser handlar mycket om att aktivera studenterna, *"så att man kunde försöka göra den lite mer levande och få studenterna att vara aktiva även när den ligger på nätet"*. Passiva studenter är ett problem i nätkurser och att ge ett flertal löpande examinationsuppgifter i en kurs är också *"ett sätt att få varje student att vara deltagare snarare än åhörare"*, menade en lärare. De sistnämnda tankegångarna om att kontinuerliga examinationsuppgifter finns för att aktivera studenterna

tangerar nästa avsnitt som innebär att examinationsuppgifterna också är ett sätt att disciplinera studenterna.

### Examination som disciplinering

En annan infallsvinkel på och motivation till att ha många löpande examinationsuppgifter inom en kurs, som också kom fram i intervjuerna med lärarna, är att det är ett sätt att hålla studenterna igång, en disciplinering som ser till att de fullföljer kursen. Genom att ge dem löpande uppgifter och ett schema som talar om när uppgifterna ska vara inlämnade ser man till att ingen släpar efter och att de verkligen genomför kursen:

*”jag har ju delat in den i fem olika moment och där har jag försökt få nån slags rytm i kursen så att de ska göra nånting ganska regelbundet i kursen. Nånting ska hända hela tiden, så det inte dröjer för lång tid innan det händer något, utan de ska komma igång med kursen direkt.”*

Just att se till att studenterna kommer igång direkt i början av kursen är viktigt, menade också en annan lärare: *”det är viktigt när det gäller en nätkurs att man får igång studenterna från början och att man ser till att de får snabb feedback.”* Vid den kurs läraren företräder är det sällan någon som lämnar kursen av de studenter som väl kommit igång med uppgifterna. Han konstaterade att även om det sägs att nätet ska vara fritt i tid och rum, *”så är det bra om man lägger upp en tidsplan från början”*. I en annan kurs med många uppgifter som också gav studenterna ett schema för när uppgifterna skulle vara inlämnade menade läraren att man på detta sätt hjälpte studenterna att sprida arbetsbördan samtidigt som det även underlättade för lärarna att inte få allt rättningsarbete på en gång.

I en jämförelse mellan universitets- och högskolekurser på nätet och andra typer av intressebaserade lärgemenskaper över nätet, som diskussionsforum kring någon fråga av personligt intresse för en grupp individer, framstår examinationsuppgifternas disciplinerande funktion tydligt. Läraren som gjorde jämförelsen menade att, *”när det gäller universitetsutbildningar så går det inte att komma ifrån att examinationerna har en motiverande effekt.”* Ett annat sätt att uttrycka samma funktion som förekommer i intervjuerna är att examinationsuppgifterna fungerar som en morot för att göra färdigt kursen.

### Examination för lärande eller för kontroll

I både svensk och internationell forskning om examination poängteras numera vikten av att examination inte bara ses som en kontrollstation i slutet av kursen, utan att uppgifter under kursens gång fortlöpande ger studenten information om förtjänster och brister i prestationerna så att de kan utvecklas vidare. Formativ examination syftar vidare till att skapa möjligheter till reflektion och utveckling för studenten. En anledning till att man delar upp examinationen på flera tidpunkter *”är ju att man vill få in examinationen som ett lärtillfälle”*, sade en lärare. En annan lärare menade att ur kunskapssynpunkt är det bättre att ha flera examinationer, än en stor som studenterna *”vrålpluggar”* till och sedan glömmer lika fort. I tabellen visas antalet kurser som ger kontinuerlig examination, i bemärkelsen att studenterna får flera examinationsuppgifter fördelade på olika tillfällen under kursens gång.

Tabell 6. Kurser med och utan träffar fördelade på kontinuerlig eller avslutande examination.

| <i>Examinationens funktion</i> | <i>Med träffar</i> | <i>Utan träffar</i> |
|--------------------------------|--------------------|---------------------|
| Kontinuerlig                   | 17                 | 30                  |
| Avslutande                     |                    | 3                   |

Som framgår av tabellen är det ovanligt att kurser endast har en avslutande examinationsuppgift. Av de tre kurserna som hade en sådan upplägning var två kurser i psykologi.

När lärarna talade om examinationens funktion i allmänhet så handlade deras svar till stor del om att uppgifterna hjälper studenterna att bearbeta kursinnehållet. Man uttryckte sig i termer av att uppgifterna finns för att studenterna ska lära sig eller ska bearbeta innehållet, inte tvärtom, att de finns för att man ska *kontrollera* att de lärt sig innehållet. Många började dock med att säga att examinationen har en kontrollfunktion, så ”*att man inte delar ut studieintyg för ingenting*”, men fortsatte med att genom olika exempel poängtera att uppgifterna befrämjar studenternas lärande:

*”uppgifterna leder till att de får en större förståelse för ämnet, alltså komplexiteten och omfånget.”*

*”examinationen ska hjälpa dem själva att se sitt eget lärande eller utveckling.”*

*”att de tillgodogjort sig materialet och att de tänkt ett varv till när de sen producerar sitt inlägg.”*

För att examinationerna ska utveckla studenternas lärande och fungera som ett stöd för dem är det också viktigt att de får feedback på sina uppgifter under kursens gång. Det gäller å ena sidan att studenten får en återkoppling på om hon/han har tillgodogjort sig det som var målet med kursen och uppgiften samt om det finns något som behöver kompletteras eller ändras. Å andra sidan handlar det om kommentarer som kan ge studenten andra perspektiv och infallsvinklar på problemet, kommentarer som utmanar eller hjälper studenten att tänka lite längre. Denna typ av kommentarer behöver inte bara komma från läraren utan kan naturligtvis även ges av kurskamrater, vilket jag återkommer till i avsnittet om dialog och samarbete bland studenterna. I den e-post som gick ut till alla lärare tillfrågades de om vilken typ av feedback studenterna fick samt hur ofta feedback gavs. Här visade det sig att om man gav fortlöpande uppgifter under kursens gång gav man också studenterna kommentarer efter att de genomfört uppgifterna.<sup>17</sup> Ofta svarade lärarna att de ger utförliga individuella kommentarer och gemensamma kommentarer till gruppuppgifter. Oftast är kommentarerna skriftliga, men ibland ges de även muntligt vid träffar eller via tex. telebild eller Marratech.

Att återkoppling till studenterna är viktigt framkom också i intervjuerna när en del lärare som svar på frågan om vilken funktion examinationen fyller, menade att examinationen är ett tillfälle för studenterna att få respons:

*”en viktig funktion i form av att då får man ett tillfälle att få feedback och att få pröva sin förmåga och få den typen av återkoppling.”*

*”största delen är feedback, respons till dem.”*

I intervjuerna talade lärarna om feedback både som en bedömning av om studenterna är på ”rätt spår” och som en återkoppling som kan bidra till att utveckla och provocera studenternas tänkande. En del lärare siktade huvudsakligen in sig på den förstnämnda typen genom att de ”*kommenterar och säger om de blir godkända eller inte eller om de ska komplettera*”. De flesta lärarna ger dock uttryck för att de förutom att uppmärksamma förtjänster och brister även försöker utveckla studenternas lärande:

---

<sup>17</sup> För två av kurserna besvarades inte frågan.



*”i regel är det mest stödjande, jag försöker förstå hur de har tänkt när de har gjort de här uppgifterna och på nått sätt försöker jag stödja de här idéerna eller hjälpa dem att vidareutveckla om det skulle behövas och ge dem också tips i den riktningen.”*

*”så även om det de gör är bra så kan man visa på ytterligare, för att vidga deras ramar lite grann.”*

*”uppmuntran, men samtidigt nämna vilka tankegångar jag anar och vad jag tycker de kanske skulle kunna gå vidare med.”*

*”följer diskussionen och stöttar diskussionen, bidrar till eventuell utveckling av diskussionen och griper in om det skulle behövas.”*

*”att jag verkligen går i diskussion med dem utifrån texterna, eftersom det här gäller att tänka själv, att få igång tankarna, så jag försöker ta fasta på de tankar de har./.../ Att det mer är liksom ett samtal mellan mig och studenterna.”*

*”vad jag håller med om och vad andra grupper har sagt, så att de får en känsla av vad de andra pratat om också och det här har ni kanske missat.”*

De flesta lärarna förmedlade med andra ord att de känner ett ansvar för att inte bara kontrollera studieresultaten utan också att, även vid godkända resultat försöka ge tankeväckande kommentarer som kan bidra till ytterligare utveckling hos studenten.

Lärarna ser således examinationerna som ett instrument för att utveckla, såväl som att kontrollera studenternas lärande. På frågor om hur de ser på rättsäkerhet när det gäller examination över nätet, där man faktiskt inte träffar studenten och de inte examineras på plats där de kan identifiera sig, menade lärarna att problemen inte skiljer sig från de som finns på campuskurser med olika former av hemtentamina eller inlämningsuppgifter. Man menade att när det gäller de uppgifter som inte bara innebär att läsa in något och redovisa det, utan om uppgiften handlar om att tillämpa kunskaper och teorier på ett fall eller ett problem så är riskerna för att studenterna kan överta och skriva av varandras uppgifter minimala.

I forskningen kring lärande examination har också framförts att studenter ska känna till och även kan vara med och diskutera och utforma kriterier samt reflektera över och bedöma sina egna prestationer. I de kurs- och examinationsdokument som granskats, är det relativt sällsynt med sådan information och sådana uppgifter. Betygskriterier återfanns i åtta av de 50 granskade kurserna. Metakognitiva uppgifter som på något sätt uppmanar studenterna att reflektera över sitt eget lärande förekom i tio kurser. Lärande examination i den meningen är m a o inte så vanligt i de granskade kurserna.

Sammanfattningsvis när det gäller examinationens funktion visade sig två intressanta aspekter genom intervjuerna med lärarna. En viktig funktion som de kontinuerligt examinationsuppgifterna förefaller fylla är att bygga upp ett innehåll i kursen. En kurs på nätet där deltagarna inte träffar varandra fysiskt behöver något som binder samman kursen och kursdeltagarna, här utgör löpande examinationsuppgifter en möjlighet att skapa detta bindemedel. Examinationsuppgifterna fyller också funktionen att disciplinera studenterna, genom de kontinuerliga uppgifterna slussas studenterna genom kursen. Nästan alla kurser examinerar studenterna kontinuerligt under kursen och ger dem då också feedback på uppgifterna. Lärarna menar också att de i sina kommentarer vill utveckla de studerandes lärande. Examinationsuppgifter och kommentarer kan i den bemärkelsen sägas befrämja studenternas lärande. Ett ytterligare steg i den riktningen vore att tydligare kommunicera och diskutera kriterier samt att utmana studenterna till att reflektera över sitt eget lärande.

## Vilka kunskaper och förmågor examineras?

Under denna rubrik redovisas resultatet av den analys som genomförts angående vad som examineras i samtliga examinationsuppgifter på de 50 kurser som ingått i studien.

Eftersom en del i uppläggningsen av studien var att undersöka om examinationsuppgifterna skiljer sig åt beroende på om kurserna ges med eller utan fysiska träffar redovisas först fördelningen av examinationsuppgifter på vilka kunskaper och kompetenser som efterfrågas i uppgifterna, med avseende på om kurserna hade eller inte hade fysiska träffar.

Tabell 4. Examinationsuppgifternas fördelning med avseende på vad som examineras i kurser med respektive utan fysiska träffar.

| Vad examineras?         | Med träffar | Utan träffar | Totalt |
|-------------------------|-------------|--------------|--------|
| Fakta                   | 5           | 2            | 7      |
| Tillämpning             | 9           | 21           | 30     |
| Kritisk granskning      | 2           | 9            | 11     |
| Personlighetsutveckling | 1           | 1            | 2      |
| Totalt                  | 17          | 33           | 50     |

Som framgår av tabellen dominerar uppgifter av tillämpnings- och problemlösningskaraktär stort. Påpekas bör att många kurser som bedömts domineras av denna typ av uppgifter också kan ha uppgifter som innebär kritisk granskning eller att redovisa faktakunskaper, liksom det omvända också gäller att kurser som domineras av faktauppgifter kan också ha uppgifter av annan karaktär. Den mest markanta skillnaden mellan kurser med och utan träffar är att större andel kurser med träffar har examinationsuppgifter som efterfrågar faktakunskaper. Nästan 30 % av dessa kurser dominerades av faktauppgifter jämfört med 6 % av kurser utan träffar.

I den tidigare rapporten om examination över nätet uppstod, som en följd av dominansen för tillämpningsuppgifter, en fråga om huruvida helt nätburna kurser kan innebära att uppgifter av mer komplex karaktär ökar eftersom dessa minskar möjligheterna för studenterna att fuska genom att samarbeta kring svaren. Ovanstående skillnad vad gäller faktauppgifter skulle kunna peka i den riktningen. En av de intervjuade lärarna som undervisar inom vård- och omsorgsområdet menade också att en skillnad mellan examinationsuppgifterna på campus och på nätet är att det förekommer mer tillämpning och färre faktafrågor över nätet. I en annan intervju inom det medicinska området berättade läraren att den faktatentamen som hade getts över nätet skulle nästa gång kursen gavs, förläggas till campus eftersom man misstänkte att studenter hade samarbetat.

För att undersöka om denna skillnad kan ha samband med att kurserna examineras vid träffarna på campus, har dessa kurser granskats med avseende på huruvida de huvudsakligen examineras vid träffarna eller via nätet. Granskningen visar att fem av de 17 kurserna med träffar examinerar huvudsakligen på campus, av dessa fem domineras tre av faktauppgifter, medan en domineras av kritisk granskning och en av tillämpningsuppgifter. Vid träffarna har de tre kurserna med faktauppgifter salstentamina, men även obligatoriska laborationer eller seminarier. Av övriga 14 kurser med träffar är det endast en som har en salstentamen på plats. Antalet kurser är givetvis för litet för att dra några egentliga slutsatser, men en möjlig tolkning är att, om man anser att kursen kräver kontroll av studenternas baskunskaper planeras någon/några fysiska träffar in då man kan anordna övervakade tentamina.

En annan möjlig delförklaring till att olika kunskaper och kompetenser efterfrågades, som bland annat framfördes av en lärare, var att det beror på kursnivå, dvs. att enklare

faktakunskaper kontrolleras på lägre nivåer medan tillämpning och kritisk granskning framför allt förekommer på högre nivåer. En närmare granskning av efterfrågade kunskaper och kompetenser i förhållande till kursnivå visar dock en spridning över nivåer:

Tabell 5. Examinationsuppgifternas fördelning med avseende på vad som examineras i förhållande till kursnivå.

| <i>Kursnivå</i> | <i>Fakta</i> | <i>Tillämpning</i> | <i>Kritiskt tänkande</i> | <i>Personlighetsutv.</i> |
|-----------------|--------------|--------------------|--------------------------|--------------------------|
| A               | 3            | 18                 | 4                        | 1                        |
| B               | 3            | 8                  | 3                        |                          |
| C               | 1            | 2                  | 3                        |                          |
| Mag/Master      |              | 2                  | 1                        | 1                        |

Inga tydliga skillnader kan utläsas av tabellen. A-, B- och C-kurser kan domineras av såväl fakta- och tillämpnings- som kritiskt granskande uppgifter.

Ännu en möjlig ledtråd som brukar framföras angående varför olika kunskaper och förmågor betonas i examinationsuppgifter, och som även några lärare nämner i intervjuerna, är att olika ämnen kräver olika uppgifter. Vid en granskning av de sju kurser som framför allt gav faktauppgifter visar det sig att några ämnen återkommer, psykologi tre kurser, medicin tre kurser samt en språkkurs. Variationen är större när det gäller vilka ämnen som frågat efter kritisk granskning i sina uppgifter, men från vård- och omsorgsområdet återfinns fyra kurser. I övrigt är det en spridning inom samhällsvetenskapligt, humanistiskt och tekniskt område. Ämnesområde och examinationstradition inom olika ämnen kan m a o kanske bidra till en del av förklaringen till variationen mellan vad examinationsuppgifter frågar efter hos studenterna.

Ett ytterligare skäl till att examinationsuppgifterna ser ut som de gör är givetvis lärarnas pedagogiska ställningstaganden. För att undersöka hur lärarna själva resonerar kring examinationsuppgifterna och vilka kunskaper och förmågor de anser att uppgifterna ”mäter”, ställdes frågor kring detta i intervjuerna. Lärarnas svar visade att deras uppfattningar stämde väl överens med den analys och kategorisering som genomförts av deras examinationsuppgifter. God överensstämmelse mellan analyserade examinationsuppgifter och lärar- och studentklassificeringar visade sig även i tidigare studier.<sup>18</sup> Två lärare vid kurser som domineras av faktauppgifter har intervjuats. Examinationsuppgifterna innebar att studenterna måste lära sig en del basfakta, men att fråga efter faktauppgifter behöver inte enbart syfta till kontroll. Den ena läraren menade att den omfattande tentamen studenterna fick också innebar att ”om man kan hitta ett svar i den mängden och återge det på rätt sätt, så tror jag inte man kan undgå att lära sig det i den processen.” Att ge faktauppgifter behöver inte heller innebära att ställa ett stort antal enstaka frågor menade den andra läraren och gav exempel på att faktafrågor också kan vara en del av en fallbeskrivning och på så sätt skapa en mer meningsfull kontext till frågan.

De lärare som framför allt gett studenterna tillämpningsuppgifter poängterar att uppgifterna ska stimulera studenterna att inte bara läsa in utan också förstå och kunna använda teoretisk kunskap. ”Man ska kunna hantera och förstå teori och begrepp och visa att man kan använda dem på rätt sätt.” Vidare betonar en del av dem att de strävar efter att skapa uppgifter som studenterna ska ha direkt nytta av i sin yrkesverksamhet - ”att de ska ha det här materialet och kunna använda det i sin egen undervisning, mera det än min betygssättning av det”. I

<sup>18</sup> Hult, A., & Olofsson, A. (1997). En auktoritär prövning eller en prövning av auktoritet? Examination vid universitet och högskola. Högskoleverket 1997:12 S och Hult (2005). Aa.

detta sammanhang poängteras i studiehandledningen till en annan kurs att flera inlämningsuppgifter medvetet är formulerade så att olika tolkningar kan göras av vad som ska besvaras eller utredas - en vanlig situation i det verkliga yrkeslivet. Det blir då viktigt att studenterna beskriver hur de tolkat och resonerat:

*”Det finns m a o inget ’facit’ till uppgifterna. Det finns flera olika möjliga lösningar. För att vi ska kunna följa era tankegångar och göra en bedömning om ni är på ’rätt spår’ måste ni skriva ner de tolkningar ni gör och motivera de val ni gör.”*(citrat från studiehandledningen)

Två av de intervjuade lärarna representerade kurser som dominerades av uppgifter som uppmanade till kritisk granskning och att själv ta ställning. Lärarna uttrycker i olika ordalag vikten av kritiskt tänkande – t.ex. ska studenterna *”formulera problem”* och *”våga tänka själv”*. Den ena läraren framhöll också att när kursen introducerades så påpekades att man inte är ute efter att studenterna ska svara enligt facit, *”vi jobbar inte utifrån en definition eller att du ska lära dig ett svar, utan mer att lära dig att ställa frågor och koppla de här teoretiska bitarna med ditt eget liv och dina erfarenheter.”*

Sammanfattningsvis förefaller lärarnas egna pedagogiska ställningstaganden, inte helt förvånande, ha en hel del att göra med hur de utformar sina examinationsuppgifter. De har i sina utsagor gett uttryck för och motiverat utformningen av examinationsuppgifterna i enlighet med vad de anser att studenterna ska kunna visa upp för att ha tillgodogjort sig kursen. Deras uppfattningar om vad examinationsuppgifterna frågade efter stämde också överens med den analys av dem som genomförts. Utöver lärarens egna pedagogiska syn fanns vissa indikationer om att examinationstradition inom ämnen/discipliner kan ha betydelse för vad och hur man väljer att examinera. Att kurser som har fysiska träffar i högre grad examinerar faktakunskaper kan förstås på olika sätt, å ena sidan kan det vara så att om man anser att kursen bör kontrollera att studenterna lärt sig nödvändiga baskunskaper så planerar man in träffar då dessa kunskaper kan tenteras. En intervjuad lärare inom det medicinska området gav uttryck för detta. Å andra sidan kan en kurs som av andra orsaker planerat in fysiska träffar öppna för möjligheten att genomföra faktatentamina när studenterna är på campus. Båda dessa tolkningar förefaller rimliga, inom ramen för denna studie är det dock inte möjligt att uttala sig om den ena eller andra förklaringen är vanligare.

## Dialog och samarbete vid examination

Sociokulturell teoribildning trycker på dialogens betydelse för lärande. Ur det perspektivet är det viktigt att studenterna får möjlighet att diskutera uppgifter och få ta del av många olika erfarenheter och infallsvinklar. En aspekt i analysen av examinationsuppgifter och svar från lärare och kontaktpersoner har varit huruvida studenterna samarbetar och/eller för någon dialog med varandra under kursen.

Tabell 6. Antal kurser, med eller utan fysiska träffar, som i sina examinationsuppgifter kräver eller uppmuntrar dialog mellan studenter.

|        | Med träffar    |                |            |     | Utan träffar   |                |            |     |
|--------|----------------|----------------|------------|-----|----------------|----------------|------------|-----|
|        | Krävs på plats | Krävs på nätet | Uppmuntras | Nej | Krävs på plats | Krävs på nätet | Uppmuntras | Nej |
| Dialog | 8              | 7              | 2          | -   | 3*             | 20             | 8          | 2   |

\*på plats rent geografiskt, de bor nära varandra eller löser det själva.

Av tabellen framgår att det är endast två kurser som varken kräver eller uppmuntrar dialog och samarbete. Skillnaden mellan kurser med och utan fysiska träffar är framför allt att kurser som har träffar i högre grad förlägger samarbetet mellan studenter till de fysiska träffarna och därför i lägre grad kräver samarbete över nätet. De kan använda träffarna till att ordna seminarier och grupparbeten där studenterna diskuterar och löser uppgifter tillsammans. En av de intervjuade lärarna menade också att en orsak till att de hade fysiska träffar på hans kurs var att få möjlighet att ha traditionella seminarier. Skillnaden mellan kurser med och utan träffar är dock inte så stor, räknat i procent kräver ca 40 respektive 60 % av kurserna samarbete över nätet. Totalt kräver 76 % av kurserna någon form av samarbete mellan studenterna, antingen på nätet eller på plats.

De uppgifter som kräver dialog och samarbete kan vara allt ifrån de som bygger på problembaserat lärande där studenterna får ta stort ansvar för uppgifternas utformning och lösande, till uppgifter som innebär att de ska lägga ut sina individuella lösningar för att ta del av och kommentera varandras svar. Många lärare tillämpar just den sista varianten i olika utformningar, dels att man ska kommentera en eller flera kurskamraters uppgifter och dels att man också ska ge respons på de kommentarer man fått. I en del uppgifter ingår också i samarbetet att man, enskilt eller i grupp, presenterar en preliminär version av lösningen, inhämtar synpunkter/opposition från kurskamrater och först efter en bearbetning av dessa lämnar in den slutgiltiga versionen.

Den stora vikt som läggs vid dialog och samarbete i examinationsuppgifterna avspeglas också i lärarnas intervju svar. De flesta lärare menade att det är viktigt att studenterna får utbyta erfarenheter och synpunkter, att *”sitta på sin kammare och blåläsa, det är inte det som ger resultat”*. Det man framför allt tryckte på var att studenterna genom att arbeta gemensamt med uppgifterna får så många fler perspektiv och infallsvinklar på samma uppgift, *”och det innebär ju att ens förståelse för problemen blir ju mycket större än om man bara jobbat med det själv”*. Var och en av studenterna bidrar med sin erfarenhet och flera lärare hade tagit emot positiva studentkommentarer om detta:

*”att de lärde sig mycket av varandras erfarenheter och att jag fick en känsla av att det kom så nära när de satt och läste varandras inlägg och kommenterade varandra, och att det faktiskt*

*blev lite sting i debatten ibland för de hade motsatta åsikter och då fick de ju slipa sina argument.”*

En lärare som hade en uppgift på kursen där studenterna skrev en egen blogg berättade att studenterna själva valt att låta bloggarna vara tillgängliga för alla på kursen och att de också påpekat hur värdefullt det varit att kunna se varandras utveckling under kursens gång. Att verkligen kunna kommunicera skriftligt är också en utmaning för många, särskilt äldre studenter påpekade en annan lärare. Att kunna *”maila och komma överens om något, det är bra att öva den dialogen även om det är frustrerande för många”*.

Det är dock inte alltid så lätt att skapa dialog och *”ett flerstämmigt klassrum”* på nätet, framhöll en lärare som brukade föreläsa först och sen ha samtal kring föreläsningen. En del studenter kommer in direkt, andra måste man vända sig till med frågor för att få med. Ofta löser lärare detta problem genom att ange att studenterna måste göra ett bestämt antal inlägg för att bli godkända. Denna lärare menade istället att man som lärare måste skapa engagerande frågeställningar så att studenterna vill diskutera, *”jag har valt att inte använda forum och säga att man ska svara tre gånger för att bli godkänd på kursen, för det ankommer på mig som lärare att ha ett forum levande och ha frågor som leder till att man vill sätta igång och diskutera”*. I kursen ingick dock seminarieuppgifter och annat som innebar att studenterna på andra sätt måste *”visa sig”* på nätet.

Två av de intervjuade lärarna hade inte några uppgifter som innebar kommunikation mellan studenterna. Den ena kursen var inom det medicinska området och läraren menade att ämnet är ett kunskapsämne som mer handlar om att lära sig innehållet, medan andra ämnen kanske kräver mer diskussion. I den andra kursen hade läraren försökt uppmuntra till diskussion och även haft en chatt, men tyckte att det var dålig studentrespons. Studenterna kommunicerade dock med andra när de genomförde sina uppgifter ute i sin egen verksamhet.

Dialog, samarbete och diskussioner i nätkursernas examinationsuppgifter framstår efter granskning av 50 kurser som ungefär lika vanligt som i campuskurser. De flesta lärare som intervjuats trycker också på vikten av att studenterna får möjlighet att utbyta erfarenheter och infallsvinklar. I detta avseende förefaller nätkurserna att lägga upp kurser och examinera studenterna i enlighet med sociokulturell teoribildning.

## **Avslutande kommentar**

Kurser på nätet blir en allt större del av svenskt högskoleväsende, idag är fler än var femte student en distanstudent och 70 % av dessa studenter läser kurser via Nätuniversitetet.<sup>19</sup> Examination är viktigt för studenternas lärande oberoende av om kursen försiggår på campus eller på nätet. Studenternas lärande är kanske extra sårbart på nätet eftersom de då inte har möjlighet att spontant träffa andra studenter, inte själva kan organisera studiegrupper, diskutera och samarbeta kring uppgifter osv. De är mer utlämnade till lärarens pedagogiska engagemang och intresse och att läraren bygger upp ett kursinnehåll och skapar möjlighet för samarbete och bra gruppklimat. Vad som blir resultatet av nätkursen i form av studenternas lärande är kanske i ännu högre grad beroende av lärarnas planering och sekvensering av kursen och examinationsuppgifterna än vad som är fallet vid undervisning på campus.

Uppläggning av kurserna i ett flertal delmoment med separata examinationer kan, som vi sett i den tidigare redovisningen, tolkas som ett sätt att ge kursen form och substans. I jämförelse med campuskurser framstår examinationsuppgifterna i nätkurser som viktigare för att bygga upp ett kursinnehåll. De kontinuerligt schemalagda examinationsuppgifterna bidrar till att fylla ut kurstiden. Om man skulle tänka sig en kurs på nätet som inte har andra uppgifter än en tentamen som kursavslutning, så skulle en sådan kurs ge en väldigt isolerad studiesituation. Det sättet att studera på distans var vanligt under de så kallade Hermodskursernas tid, men är knappast acceptabelt idag. Att lägga upp undervisning på det viset är dock inte helt ovanligt vid campuskurser, men då innebär ändå föreläsningarna och eventuella seminarier eller laborationer i kursen att studenterna träffar varandra och har möjlighet att diskutera vad som sagts, kursupplägg och att organisera egna studiegrupper mm. Detta försöker man i nätkurserna kompensera genom att ge uppgifter som kräver dialog och samarbete mellan studenterna. Nätstudentens isolering och behov av stimulans och möjlighet att utbyta tankar blir mer uppenbar och har kanske bidragit till att kontinuerliga examinationsuppgifter blivit det som bygger upp ett innehåll och ett sammanhållande kitt i kursen. Det har då också lett till en relativt stor mängd examinationsuppgifter och delmoment/tematiseringar i nätkurserna. Min övertygelse är, utan att ha något egentligt belegg för det, att antalet examinationsuppgifter per kurs är betydligt högre i nätkurser än campuskurser. Något som dock vore intressant och möjligt att undersöka.

Examinationerna är visserligen inte det enda som händer i nätkurser. En del kurser har också inslag där teknik för ljud och bild utnyttjas på många olika sätt för att ge andra typer av innehåll i kursen. Det gäller dock långt ifrån alla kurser över nätet och är förmodligen en fråga om i vilken utsträckning lärare behärskar tekniken. En del lärare har valt att engagera sig i nätkurser för att de också är intresserade av de nya möjligheter som tekniken ger, men många lärare undervisar på nätkurser för att institutionen eller lärosätet valt att distribuera kursen via Nätuniversitetet. Även om kursen innehåller många andra inslag så innebär det ändå inte att examinationsuppgifterna blir färre. Det finns ett behov att skapa möjligheter för kommunikation och dialog, med t.ex. en streamad föreläsning på nätet. Det blir ganska tyst efter det att studenterna tagit del av föreläsningen om inte läraren ger studenterna i uppgift att diskutera och kommentera. Något som på campuskurser kan ske utan lärarinblandning.

En annan sida av det stora antalet uppgifter i nätkurser är att studenterna förväntar sig att få, och också får, feedback från lärarna på alla sina uppgiftsinlägg. Detta är ett inslag i lärarnas arbetsuppgifter som tar väldigt mycket tid i anspråk. Det är därmed en aspekt av lärarnas

---

<sup>19</sup> Högskoleverkets pressmeddelande 070420, <http://hsv.se/publikationerarkiv/pressmeddelanden/2007/5.5b73fe55111705b51fd80002640.html>

arbetssituation som förtjänar att uppmärksammas, i synnerhet som antalet studenter i nätkurser fortsätter att öka. Så länge kurserna har relativt små studentgrupper och de lärare som driver kurserna är engagerade eldsjäljar skapar det kanske inte större problem. Stora studentgrupper inom enskilda kurser kan dock bidra till att andra lösningar måste utvecklas. Exempelvis torde utvecklandet av uppgifter som på olika sätt engagerar studenterna i examination och feedback till varandra, vara en möjlighet vid en del av kursens examinationer.

Ett annat problem som kan påtalas med de välplanerade och i förväg utstakade nätkurserna är att studenternas inflytande över planering och kursuppläggning blir i det närmaste obefintligt. Ett dilemma som förefaller svårlöst och samtidigt är en stor utmaning för nätkurserna. Lärarna i denna studie och studenterna i den tidigare studien vittnade om vikten av att man ger och får klara besked om vad som gäller i kurserna och utrymmet och intresset för studentinflytande över kurserna förefaller ganska litet, både från lärarnas och från studenternas sida. Studentinflytande liksom självständiga och kritiskt granskande studenter är något som svensk högskola länge framhåvt och är därför viktigt att bevaka även när det gäller kurser över nätet.

Ytterligare en funktion som de kontinuerliga examinationsuppgifterna fyller är en disciplinering av studenterna. Genom att löpande schemalägga och examinera dem ser man till att hålla studenterna igång vilket leder till att fler fullföljer kursen. Med det ekonomistyrningssystem högskolan har idag är det också en viktig för institutioner och lärosäten, att studenterna slutför sina kurser. Även om ingen av lärarna direkt anger detta som en orsak till att kurserna har många examinationsuppgifter kan detta antas ha en betydelse för att det är viktigt att se till att studenternas avhopp från kurserna inte blir alltför stort. För många små och medelstora universitet och högskolor får kurser via nätet en allt större betydelse för ekonomin och för lärarnas arbetstrygghet. Detta antyds också av en del lärare i intervjuerna.

De examinationer som ges i olika kurser både på nätet och på campus ska sammantaget bidra till att studenterna utvecklas mot de nationella målen som anges i Högskolelagen och de nationella examensbeskrivningarna som anges i författningssamlingen.<sup>20</sup> Högskolelagen anger i flera av strecksatserna att utbildning ska utveckla studenternas förmåga till självständigt och kritiskt arbete, bland annat vad gäller bedömning, problemlösning och att värdera kunskap. I de nya nationella examensbeskrivningarna beskrivs målen för både generella examina och yrkesamina under tre rubriker, *Kunskap och förståelse*, *Färdighet och förmåga* samt *Värderingsförmåga och förhållningssätt*. För olika examina preciseras målen mer eller mindre detaljerat under dessa rubriker. Exempelvis för kandidatexamen återkommer formuleringar om självständighet och kritisk granskning i flera satser. De tre rubrikerna kan grovt jämföras med tre av de analyskategorier som använts i detta arbete, kortfattat återgivna som, att kunna basfakta, tillämpa kunskaper och kritiskt granska. Som framgått av den redovisade analysen av examinationsuppgifter dominerade uppgifter av tillämpnings- eller problemlösningsskärakt. Detta är också de kunskaper och färdigheter som 1456 studenter vid nätkurser i en enkät bedömt att utbildningen framför allt uppmuntrar till.<sup>21</sup> I föreliggande studie gav 30 av 50 kurser övervägande tillämpningsuppgifter, men dessa kurser kunde givetvis även ha uppgifter som efterfrågade fakta eller kritisk granskning. En

---

<sup>20</sup> Högskolelagen 1 kap. 8 § och 9 §. Lag (2006:173). Svensk författningssamling, SFS 2006:1053.

<sup>21</sup> Mårald, G. & Westerberg, P. (2006). *Nätuniversitetets studentnytta- slutrapport I från en 3-årig utvärdering*. UCER, Evaluation Reports No 18, Dec 2006.



dryg femtedel av alla kurser dominerades av examinationsuppgifter av den sistnämnda typen. Med tanke på de nationella styrdokumentens betoning av mål som på olika sätt uttrycker självständighet och kritisk bedömning, kanske kurser i högre grad borde examinera och därmed uppmuntra till utveckling av den typen av förmågor.

En begränsning när det gäller denna studie är att analysen har genomförts på vad examinationsuppgifterna uppmanar studenten att prestera. Det har alltså inte varit möjligt att kontrollera i vilken grad studenterna genomför uppgifterna och uppvisar de kompetenser och förmågor som examinationsuppgifterna efterfrågar. Det vore dock en intressant forskningsuppgift att följa några kurser och även få möjlighet att relatera analysen av examinationsuppgifter till studenternas prestationer på de olika uppgifterna och lärarnas bedömning av dem.

Sammantaget är det troligt att nätformen underlättat integrering både av en lärande och av en kontrollerande funktion hos examinationerna i nätkurser. Kontrollfunktionen skulle kunna genomföras i *en* avslutande tentamen på kursen, och ändå har i princip alla granskade kurser kontinuerliga individuella och gruppexaminationer under kursens gång. Kontrollfunktionen är m a o inte den enda hos examinationen. I linje med vad internationell och nationell forskning om examination rekommenderar för att fylla en lärande funktion kan dessa kurser sägas organiserat examinationerna på ett sätt som underlättar lärande i två specifika bemärkelser, dels de löpande examinationsuppgifterna under kursens gång och dels den kontinuerliga feedback studenterna får från lärarna på sina uppgifter. Lärarna vill i sin planering av nätkurser ge dem ett innehåll med examinationsuppgifter som fördelas jämnt under kursens gång, vilket de inte skulle få om examination endast gavs en gång i slutet av kursen. Dessutom har kurser över nätet visat sig ha en högre andel studenter som avbryter sina studier än campuskurser.<sup>22</sup> Det har därför ansetts som viktigt för lärare, institutioner och lärosäten att se till att studenter slutför de kurser de påbörjar, inte minst av ekonomiska skäl. Med hänvisning till behovet att skapa ett kursinnehåll och behovet att disciplinera studenten och därigenom skapa genomströmning i kursen, torde det faktum att kurserna ges över nätet ha bidragit till det myckna examinerandet.

---

<sup>22</sup> Westerberg, P & Mårald, G. (2006). *Avbrott på nätutbildningar- en studie av när och varför studenter hoppar av alternativt fullföljer IT-stödda distanskurser*. UCER/ Centrum för utvärderingsforskning Umeå.

## Referenser

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. New York: Longman.

Dysthe, O. (red). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur, Lund.

Engeström, Y. (1987) *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta konsultit

Gibbs, G. & Simpson, C. (2004). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *ILearning and Teaching in Higher Education*, Issue 1, 2004-05.

Gipps, C. V. (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: Falmer/ Routledge.

Gipps, C. V. (1999). Sociocultural aspects of assessment. In P. D. Pearson & A. Iran-Nejad (Eds). *Review of Research in Education* (Vol 24, s 355-392). Washington, DC: American Educational Research Association

Gipps, C. V. (2005). What is the role for ICT-based assessment in universities? *Studies in Higher Education*. Vol. 30, No 2, April 2005, s 171-180.

Hult, A & Olofsson, A. (1997). En auktoritär prövning eller en prövning av auktoritet? Examination vid universitet och högskola. *Högskoleverkets skriftserie 1997:12 S*

Hult, A., Dahlgren, E., Hamilton, D., & Söderström, T. (2004). *Tangling teachers on the net: The synchronicity of teaching in an asynchronous on-line community?* Paper presented at the NERA 'S 32th congress - Reykavik, Island.

<http://alfa.ped.umu.se/projekt/folkbildning/publikationer.html>

Hult, A., Dahlgren, E., Hamilton, D. and Söderström, T. Teachers' Invisible Presence in Netbased Distance Education. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*. Volume 6. Number 3, 2005.

Hult, A. (2005). *Examination över nätet- en studie av 10 nätuniversitetskurser*. UCER/ Centrum för utvärderingsforskning Umeå.

<http://www.ucer.umu.se/Utvardering/projekt/natuniv.html>

Högskolelagen 1 kap. 8 § och 9 §. Lag (2006:173)

Högskoleverkets pressmeddelande 051116,

<http://web2.hsv.se/publikationer/pressmeddelanden/2005/051116.shtml>

Högskoleverkets pressmeddelande 070420,

<http://hsv.se/publikationerarkiv/pressmeddelanden/2007/5.5b73fe55111705b51fd80002640.html>

Lindström, L. (2005). "Pedagogisk bedömning". I Lindström, L. & Lindberg, V. (red) *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Hls förlag. Stockholm.

- Marton, F. m fl. 1977. *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm. AWE/Gebbers.
- Miller, C.M.L. & Parlett, M. 1974. *Up to the Mark: A Study of the Examination Game*. London: SRHE.
- Mårald, G. & Westerberg, P. (2006). *Nätuniversitetets studentnytta- slutrapport I från en 3-årig utvärdering*. UCER, Evaluation Reports No 18, Dec 2006.
- Rowntree, D. 1987. *Assessing Students: How shall we know them?* London: Kogan Page.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*. 18, 119-144.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Danger of Choosing Just One. *Educational Researcher*. Vol. 27, No 2, s 4-13.
- Shepard, L. (2000): The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, vol. 29(7), s.5.
- Snyder, B. R. 1971. *The Hidden Curriculum*. Cambridge, MA: MIT Press
- Svensk författningssamling, SFS 2006:1053.
- Säljö R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma, Stockholm.
- Söderström, T. & Pernilla, W. (2005). *Lärarefarenheter av IT-stödd distansutbildning*. Umeå: Umeå universitet, UCER.
- Westerberg, P & Mårald, G. (2006). *Avbrott på nätutbildningar- en studie av när och varför studenter hoppar av alternativt fullföljer IT-stödda distanskurser*. UCER/ Centrum för utvärderingsforskning Umeå.
- Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## **Bilagor**

### **Bilaga 1**

#### *Intervjufrågor lärare*

##### Allmänna frågor:

1. Har du jobbat länge som lärare? Har du planerat och genomfört kurser över nätet länge? Vad är skillnaden/är det skillnad mellan att planera för campus och för nätet? Hur har kursupplägg och examination förändrats genom att kurser ges över nätet?
2. Är det något särskilt man måste tänka på för att en nätkurs ska fungera bra? Vad är viktigt att tänka på? Varför är det viktigt?

##### Kursspecifika frågor:

3. Är din kurs XX planerad för nätet från början? Vad skulle du säga ligger bakom/har styrt att kursen har flera delar/moment?
4. Vilken funktion fyller examinationerna i din kurs? Hur vill du att studenterna ska uppfatta dem?
5. Vad ligger bakom hur du/ni utformat examinationsuppgifterna på kursen? När det gäller:
  - de kunskaper och/eller färdigheter som efterfrågas i uppgifterna?
  - antalet examinationsuppgifter och hur de fördelar sig över tid?
  - feedback till studenterna?
  - kraven (i de fall de finns) på dialog mellan studenterna?
  - metakognition (i de fall det finns)?
  - kriterier (i de fall det finns)?

##### Allmänna frågor:

6. (i de fall vi inte redan pratat om det) Hur ser du på möjligheten och vikten av att skapa någon form av dialog, samarbete eller samtal mellan studenter över nätet? Är det viktigt? Varför är det viktigt?
7. Vad har nätkurserna inneburit för lärarnas arbetssituation? Alla delmoment och examinationsuppgifter som ska kommenteras till studenterna? Vad har nätkurserna inneburit för studenternas lärande?

#### *Intervjufrågor – lärare (Hult, 2005)*

1. Kan du kort beskriva kursen och upplägget! Beskriv hur examinerandet av kursen kommer in! Tankegångarna bakom? En eller flera examinationsuppgifter? Under kursens gång eller i slutet? Varför? Vilken typ av kommentarer/feedback får studenterna? Under kursens gång eller i slutet av kursen? Varför?
2. Vad i hela kursupplägget är det viktigaste för studenternas lärande? Varför?
3. Omfattning av kommunikation och utbyte med läraren/dig? Med kurskamrater? Hur?

Är det ett krav eller frivilligt? Hur ser du på det här med diskussion och dialog i kurser på nätet, är det viktigt? Vad är det viktigaste för att skapa diskussion och dialog?

4. Vilka kunskaper och förmågor speglar examinationerna på din kurs? Idealt? Skillnader mellan ditt ämne och andra ämnen? Vilka kunskaper och förmågor hos studenten ska examinationer i ditt ämne spegla? Speglar de detta idag?

5. Vilken funktion fyller de examinationer du använder på din kurs? Idealt? Skillnader mellan ditt ämne och andra? Vilken/vilka funktion/er ska examinationer i ditt ämne/inom högskolan fylla? Fyller de den funktionen i praktiken idag? Vilken annars?

6. Ser du dina examinationer som ett stöd för lärandet? Hur? Vilket lärande? Förändringar?

7. Är det skillnad att examinera studenter i campuskurser jämfört med kurser som går helt över nätet? Vilka? Kan du ändå avläsa om studenten förstått det som ska förstås? Blir det en större press? Studenten kan inte visa sig, man förlorar uttryckssätt...