

# **Examination över nätet**

En studie av tio Nätuniversitetskurser

**Agneta Hult**

## Sammanfattning

Med utgångspunkt tagen i pedagogisk lärandeteori samt aktuell forskning om examination studeras examination i tio av Nätuniversitetets helt nätbaserade kurser. I studien insamlades examinationsuppgifter och kursdokument från de tio kurserna samt genomfördes intervjuer med lärare och studenter från fyra kurser. Examinationer/dokument och intervjuer har analyserats i syfte att belysa vad som examineras, examinationens funktion, samarbete/dialog mellan studenter över nätet samt skillnader mellan att examinera/s över nätet jämfört med på campus. Studien är explorativ och möjligheterna att generalisera är begränsade.

De analyserade kurserna fördelade sig på fyra kurser inom Medicin och vård, tre kurser inom Juridik och samhällsvetenskap samt tre kurser inom Teknik och naturvetenskap. Intervjuer genomfördes i fyra kurser och urvalet av dessa gjordes i syfte att få en variation mellan vad kursernas examinationer fokuserade samt huruvida de krävde studentsamarbete över nätet. En lärare och två studenter på varje kurs intervjuades via telefon om hur de såg på examinationens innehåll, upplägg och funktion.

En kort genomgång av inlärnings/lärandeteorier samt examinationsforskning utmynnade i ett antal aspekter som är centrala för lärandeprocessen. Det är viktigt att studerande ges möjlighet att vara aktiva, att tillämpa kunskaper och reflektera över kursinnehållet samt får möjlighet att problematisera kunskapen tillsammans med andra. Att lösa en uppgift ger då tillfälle att diskutera och ta del av flera olika perspektiv och aspekter. I examinationen ska förståelse, problemlösning och kritiskt tänkande fokuseras. Examinationens syfte ska vara kunskapsutvecklande, dvs något som under kursens gång informerar den lärande om hur kunskapsprocessen fortskrider. Bedömningen ska därmed ge studenten feedback som ger information om lärandet och stimulerar till nya perspektiv. Det är också viktigt att kriterier för lärandet tydligt kommuniceras till de studerande.

I granskningen av vilka kunskaper och förmågor examinationerna efterfrågade framkom att framför allt uppgifter av tillämpningskaraktär hade vunnit insteg i de kurser som analyserades. Såväl de studerande som lärarna som intervjuades var väldigt positiva till uppgifter där kunskaperna tillämpas på något problem eller fall. De studerande vars examinationer även krävde kritisk granskning tyckte att möjligheten att få diskutera frågor som inte hade givna svar var väldigt stimulerande. Den kritik som framkom från studenthåll när det gäller vad som examineras, rörde den kurs som dominerades av faktafrågor, där efterlyste studenterna en större variation i uppgifterna och även att deras egna erfarenheter och reflektioner skulle ingå.

I den internationella diskussionen om examinationens funktion har det skett en tyngdpunktsförskjutning bl a från att se examinationens främsta funktion som kunskapskontroll till att se den som ett redskap för att vägleda den studerandes kunskapsutveckling. I genomgången av de olika kurserna framgick att de flesta kurser hade inslag i sin examination som kunde karaktäriseras som examination för lärande, dvs inte endast syftade till en kunskapskontroll i slutet av kursen. De studerande poängterade framför allt vikten av att få kontinuerlig feedback på sina arbeten och föredrog också att examinationen skedde kontinuerligt under kursens gång. Kritiken från studenthåll rörde dels bristande kontinuitet i uppgifter och feedback och dels att kraven för att bli godkänd ibland upplevdes som låga.

Med ett sociokulturellt perspektiv på lärande är det viktigt att skapa forum för diskussion där många röster får göra sig hörda och ge olika perspektiv på det som avhandlas. Det skapar en hög läropotential. I de kurser som analyserades framkom att många av kurserna försökte skapa diskussionsuppgifter i sina examinationer. De intervjuade studenterna som genom uppgifterna provat på detta var positiva, medan de som inte provat förhöll sig något mer skeptiska.

Sammanfattningsvis dominerades hälften av kurserna av uppgifter som går ut på tillämpning och problemlösning och ytterligare två kurser av uppgifter med kritisk granskning som syfte. Åtta av tio kursexaminationer bedömdes som 'lärande examinationer' genom att de hade formativa examinationer med kontinuerlig feedback till studenterna. En stor majoritet av kurserna illustrerar med andra ord den tyngdpunktsförskjutning som den internationella forskningen och diskussionen om examination beskriver, både vad gäller vad som ska examineras och vad examinationen syftar till. Även när det gäller examinationer som uppmuntrar eller kräver dialog och samarbete har de studerade kurserna uppvisat en relativt hög andel, hälften av kurserna krävde samarbete och ytterligare tre kurser uppmuntrade detta. Av intervjuerna med både lärare och studenter framkom den stora betydelse studenterna tillskriver läraren när det gäller att skapa förutsättningar för lärande, dels genom att ge studenterna uppgifter som möjliggör kunskapsutveckling och dels genom att ge feedback och kommentarer som vidgar perspektiven. Även om läraren inte är fysiskt närvarande när man studerar över nätet är lärarens närvaro högst påtaglig för dessa studenter.

Med referens till aktuell examinationsforskning och pedagogisk teoribildning samt till lärar- och studentuppfattningar framstår möjligheterna att utveckla och genomföra examinationsuppgifter som leder till kunskapsutveckling och lärande goda, även över nätet. Det kräver dock att lärarna ges tid i sin bemanning för att kommentera och ge feedback.

## **Innehållsförteckning**

<b>Sammanfattning</b> .....	2
<b>Inledning</b> .....	5
<b>Bakgrund</b> .....	5
<b>Syfte</b> .....	6
<b>Urval och metod</b> .....	11
<b>Resultat</b> .....	13
Vad examineras?.....	13
Examinationens funktion .....	19
Lärande examination genom dialog .....	25
Examination över nätet kontra på campus .....	29
<b>Avslutande kommentar</b> .....	31
<b>Referenser</b> .....	33
<b>Bilagor</b> .....	35

## Inledning

Föreliggande rapport är en del av den utvärdering som Centrum för utvärderingsforskning vid Umeå universitet (UCER) genomför av studentnyttan av Nätuniversitetet. Studien syftar till att med kvalitativa data närmare undersöka examination inom Nätuniversitetet. Rapporten utgör därmed ett komplement till tidigare genomförda enkät- och intervjustudier som UCER genomfört där uppgifter om examination ingår som en del.

## Bakgrund

En central och styrande del av studenternas lärande utgörs av examinationerna. Derek Rowntree går så långt att han menar:

”If we wish to discover the truth about an educational system, we must first look to its assessment procedures.”<sup>1</sup>

Många tidiga undersökningar har i linje med Rowntrees uttalande funnit att det som påverkar studenterna mest är inte den undervisning som bedrivs på kurserna utan den examination som avslutar kursen. Examination påverkar och styr studenters lärande och sätt att bete sig. I Snyders klassiska bok ”The Hidden Curriculum” framgick att studenter, för att lyckas, inte skulle bry sig så mycket om den formella kursplanen utan istället skulle koncentrera sig på att upptäcka den dolda kursplanen, varav examinationerna utgjorde en stor del.<sup>2</sup> I en annan klassisk studie visade Miller & Parlett att studenters strategier att lista ut eller lägga märke till ledtrådar lärare ger om examinationsuppgifter ofta lönar sig.<sup>3</sup> De studenter som var sk que conscious och que seekers klarade ofta examinationerna bättre än de studenter som beskrevs som ’que-deaf’. I Sverige visade Marton på 70-talet med ett experiment, att man genom att ge två grupper högskolestuderande yt- respektive djupinriktade frågor på ett gemensamt kursavsnitt, kunde man styra deras lärande.<sup>4</sup> De som först fått ytinriktade frågor koncentrerade sig senare vid en gemensam avslutande examination på att återge detaljer, som årtal och procent-satser, så exakt som möjligt. De hade svårt att svara på övergripande frågor om tex vad som var budskapet i en text, medan de som först fått djupinriktade frågor inte hade problem med den typen av uppgifter. Förmågan att sälla i stora mängder information och få grepp om essensen i olika budskap blir alltmer central i vårt samhälle idag<sup>5</sup>, varför uppgifter som tränar detta är viktiga.

Examinationer pekar m a o ut för studenterna vad som är viktiga kunskaper och kompetenser och styr därmed vad och hur studenten lär sig. Det är därför viktigt att kurser examineras så att det bidrar till att utveckla de kunskaper och kompetenser som är syftet med kursen. Utgångspunkten för denna studie är att examination inte bara ska kontrollera de studerandes inläring utan även ska bidra till och utveckla deras lärande och kunskapsupbyggnad.

---

<sup>1</sup> Rowntree, D. 1987. *Assessing Students:How shall we know them?*London: Kogan Page, s 1

<sup>2</sup> Snyder, B. R. 1971. *The Hidden Curriculum*. Cambridge, MA:MIT Press.

<sup>3</sup> Miller, C.M.L.& Parlett, M. 1974. *Up to the Mark: A Study of the Examination Game*. London: SRHE.

<sup>4</sup> Marton,F. m fl. 1977. *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm. AWE/Gebbers.

<sup>5</sup> Se tex Säljö R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma, Stockholm, s242 ff.

## Syfte

Syftet med studien är att, med utgångspunkt i aktuell pedagogisk teori och forskning om examination, belysa examination inom Nätuniversitetets helt nätbaserade kurser, dels genom analyser av examinationsdokument från ett antal kurser och dels genom intervjuer med lärare och studenter om examination och lärande.

Vid analys av examinationsdokument och/eller intervjuer fokuseras:

- kunskaper/kompetenser som efterfrågas i examinationsuppgifterna
- examinationens funktion
- samarbete/dialog över nätet
- skillnad mellan examination över nätet och på campus

Studien är explorativ och möjligheten att generalisera utifrån de tio kurser som studerats är begränsad.

I det följande kommer först studiens teoretiska utgångspunkter att redovisas och därefter redogörs för urval av kurser och metodiska överväganden. I resultatavsnittet redovisas analysen av dokument och intervjuer vad gäller vad som examineras, vilken funktion examinationen fyller, huruvida samarbete/dialog över nätet ingår i examinationsuppgifterna samt vad lärare och studenter sagt om skillnader mellan nät- och campusexamination. I en avslutande kommentar relateras resultat och slutsatser till aktuell examinationsforskning och lärandeteorier.

## Teoretiska perspektiv

### *Teorier om lärande*

Frågor om examination är nära kopplat till frågor om inläring/lärande och kunskap. Därför ges här en komprimerad genomgång av dominerande teoribildningar inom det pedagogiska området.

Teorierna om hur vi lär oss ny kunskap har förändrats en hel del under det senaste århundradet. Från början av 1900- talet och under lång tid framåt var den *behavioristiska* kunskaps- och inläringsteorin den dominerande med namn som Thorndike, Skinner och Hull som förgrundsgestalter. Kunskap i denna teoribildning är objektiv och kan delas in i små bitar som med hjälp av belöning/förstärkning lärs in. Shepard sammanfattar behaviorismens konsekvenser för undervisning och examination:

- “1. Learning occurs by accumulating atomized bits of knowledge;
2. Learning is tightly sequenced and hierarchical;
3. Transfer is limited, so each objective must be explicitly taught;
4. Tests should be used frequently to ensure mastery before proceeding to the next objective;
5. Tests are isomorphic with learning (tests = learning)
6. Motivation is external and based on positive reinforcement of many small steps.”<sup>6</sup>

Dessa grundteser har haft stort inflytande på undervisning och bedömning/examination i de flesta länder.

Om den behavioristiska skolan förespråkar en inläring av små kunskapsbitar steg för steg så poängterar *kognitiv* inläringsteori istället helhetsförståelse. En annan viktig ingrediens är här att den lärande är aktiv och själv prövar sig fram. Lärandet är en aktiv konstruktionsprocess där ny information tolkas och bearbetas med hjälp av befintliga kunskaper och strukturer, vilket också påverkar och förändrar strukturerna. Piaget är den forskare inom den kognitiva inriktningen som betytt mest för en förändrad syn på pedagogiska frågor och hans inflytande har inneburit att undervisning förändrats mot mer aktivt manipulerande och problemlösande i skolan. Att reflektera över sitt eget tänkande och lärande – metakognition – är också ett begrepp som utvecklats inom kognitiv teoribildning. I undervisningsplanering byggs det numera ofta in genom att den lärande via loggböcker, reflektionsanteckningar och självvärderingar ska bli medveten om hur man lär sig bäst och därmed främja lärandet.

Ett *sociokulturellt* perspektiv på lärande innebär, liksom det kognitiva perspektivet, att lärande är en konstruktionsprocess, men det viktiga är inte individens eget konstruktionsarbete utan att kunskap konstrueras genom samarbete med andra och att det sker i en specifik kultur. Lärande sker i ett socialt och kulturellt sammanhang där olika uppfattningar, erfarenheter och synvinklar bryts mot varandra. Den lärande konstruerar ”det lärda” i mötet och dialogen med andra. Den ryske psykologen och pedagogen Vygotsky är en förgrundsgestalt inom det sociokulturella perspektivet och inom Norden har Olga Dysthe, Yrjö Engeström och Roger

---

<sup>6</sup> Shepard, L. (2000): The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, vol. 29 (7), s.5.

Säljö vidareutvecklat inriktningen.<sup>7</sup> Dysthe hänvisar även till Bakhtin och Rommetveit i påståendet att ”ömsesidiga skillnader” skapar mening och förståelse. En hög läropotential möjliggörs där många röster argumenterar med eller kompletterar varandra. Detta gäller även kurser som genomförs över internet, med textbaserade uppgifter och asynkrona diskussioner mellan studenterna. Dysthe fann i sin analys av en sådan kurs att faktorer som bidrog till lärandediskussioner var bla uppgiftens formulering:

”En öppen och samtidigt komplex uppgift som kräver reflektion över en provokativ text, konstruktion av egna exempel och diskussion kan vara en modell för lärare att ta ställning till.”<sup>8</sup>

Med ett sociokulturellt perspektiv på lärande blir det m a o centralt, även i kurser och utbildningar som bedrivs över nätet, att skapa forum för diskussion där studenterna får möjlighet att ta del av och reagera på varandras erfarenheter och synpunkter.

Förhållandet mellan de tre mycket summariskt redovisade perspektiven på lärande är fortfarande föremål för internationell debatt. Vissa menar att det behavioristiska och det kognitiva perspektivet är varandras motsatser och att det sociokulturella är en slags syntes av dem, medan andra menar att de tre perspektiven kompletterar varandra.<sup>9</sup> Sfard som deltagit i den diskussionen menar i linje med den sistnämnda inställningen, att båda metaforerna för lärande, som hon benämner ”the acquisition metaphor” och ”the participation metaphor”, behövs om vi ska kunna förstå lärande.<sup>10</sup> Föreliggande rapport utgår från att alla tre perspektiven är fruktbara för att förstå lärande och examination.

#### *Forskning om examination*

Examinations- och bedömningsteori och -praktik har under lång tid relativt ensidigt utvecklats i enlighet med behaviorismen. Med sin grund i intelligenstest och en kvantitativ kunskapssyn har resultatet blivit en stark dominans för kunskapstester som svarar på ’hur mycket’ någon lärt sig av ämnesinnehållet. Med en kognitiv utgångspunkt som sedan 1970-talet fått mer utrymme fokuserar examination och bedömning problemlösning och förståelsen av allmänna principer. En sociokulturell syn på bedömning skulle också inrikta sig på kvaliteten på deltagandet i läroaktiviteten samt även involvera deltagarna i bedömningskriterier och bedömningsprocess.<sup>11</sup>

I den internationella diskussionen om examination har frågan om syftet med bedömning uppmärksamats. Lindström sammanfattar tendenserna i diskussionen som en förskjutning 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

---

<sup>7</sup> Se tex Vygotsky, L. S.(1986) *Thought and language*. Camebridge, 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>8</sup> Dysthe, s 313.

<sup>9</sup> Dysthe, s 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.

<sup>11</sup> Dysthe, s 39.

lärare och elever tillsammans bedömer lärandet samt från en ateoretisk bedömning mot bedömning grundad på teori om hur man lär sig.<sup>12</sup>

Shepard som är en inflytelserik forskare i den internationella diskussionen om 'lärande examination' anger några centrala aspekter för att examination ska bidra till lärande och utveckling.<sup>13</sup> Bl a menar hon att synen på examinationens funktion måste förändras så att både lärare och studenter ser den som en källa till insikt och hjälp istället för bara ett verktyg för att utmäta belöning eller straff- vi måste skapa en 'learning culture'. Examination bör också vara något som pågår under kursens gång istället för att enbart komma som en kontroll efter kursens slut. Shepard använder uttrycket 'dynamic, on-going assessment', medan övrig engelskspråkig litteratur oftast skiljer mellan formativ och summativ bedömning/examination.<sup>14</sup> Gipps definierar formativ examination som att det innebär att information från examinationen återförs till den lärande. Poängen är inte bara att examinationen sker kontinuerligt, utan att studenten under kursens gång blir medveten om förtjänster och brister i sin kompetens, med syfte att utveckla sin förståelse vidare. Att enbart få ett betyg/poäng främjar inte lärandet, har forskning om lärande examination visat.<sup>15</sup> Att få information om sitt lärande – feedback – är m a o en central aspekt av lärande examination. Feedback innebär i ett konstruktivistiskt och sociokulturellt perspektiv något mer än i den ursprungliga behavioristiska innebörden som relaterar till stimulus-responsteorier. Feedback i de förstnämnda perspektiven ska ge information om hur studenten kan förbättra sitt lärande.<sup>16</sup>

Shepard tar även upp vikten av att studenter känner till de kriterier gentemot vilka de kommer att bedömas, vikten av att de själva kan vara med och utforma kriterier och bedöma sina prestationer<sup>17</sup> samt vikten av att examination även syftar till att hjälpa läraren att utveckla sin undervisning.

Frågan om vad det är som ska bedömas eller examineras har följt undervisningsdiskussionen i alla tider. Både i den internationella och nationella diskussionen lägger man idag vikt vid lärande som en förmåga att använda de kunskaper som inhämtats. I en omarbetad version av Blooms välkända taxonomi skiljer man mellan, att komma ihåg, förstå, tillämpa, analysera, värdera och skapa/göra en syntes av kunskap.<sup>18</sup> Enligt Lindström har det 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. Han menar att studenterna

---

<sup>12</sup> Lindström, L. (2005). "Pedagogisk bedömning". I Lindström, L. & Lindberg, V. (red) *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Hls förlag. Stockholm.

<sup>13</sup> Shepard, L. op.cit.

<sup>14</sup> se tex Gipps, C. V. (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: Falmer/Routledge.

<sup>15</sup> 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.

<sup>16</sup> Se även Sadler, D. R. (1989). Formativ assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*. 18, 119-144 och Gibbs, G. & Simpson, C. (2004). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. I *Learning and Teaching in Higher Education*, Issue 1, 2004-05.

<sup>17</sup> Se även 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.

<sup>18</sup> Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. New York: Longman.

i dagens högskola i ökad utsträckning får arbeta med realistiska uppgifter och problemlösning, vilket också måste vidga bedömningen från att gälla kunskaper i enskilda ämnen till att också gälla förmågor som att lösa problem, kritiskt värdera, presentera och argumentera för sina ståndpunkter mm.

### *Summering*

Av den kortfattade genomgången av pedagogisk lärandeteori och forskning om examination framgår att det finns några centrala aspekter som blir intressanta att analysera eftersom de är viktiga för att skapa goda lärandemöjligheter. Det är viktigt att de studerande får möjlighet att själva vara aktiva, tillämpa och reflektera över kursinnehållet samt att de får möjlighet att problematisera kunskapen tillsammans med andra. Det innebär att uppgifterna inte alltid har absoluta svar, utan lösningen av dem ger tillfälle till att diskutera och ta del av flera olika perspektiv och aspekter. Examinationens syfte ska vara kunskapsutvecklande, dvs något som under kursens gång ledsagar den lärande om hur kunskapsprocessen fortskrider. I examinationen ska förståelse, problemlösning och kritiskt tänkande fokuseras. Bedömningen ska även ge studenten feedback som ger information om lärandet och stimulerar till nya perspektiv. Det är också viktigt att kriterier för lärandet tydligt kommuniceras till de studerande. Förmågor som förståelse, att kunna tillämpa och kritiskt granska de kunskaper som lärts är också viktigare idag.

## Urval och metod

### Urval

Bland Nätuniversitetets kurser finns en stor variation vad gäller om och i så fall hur många träffar på campus som ingår i kurserna. I denna studie genomfördes urvalet av ingående kurser bland dem som utannonserades som helt nätbaserade, utan fysiska träffar. Detta eftersom syftet var att studera examination över nätet. Urvalet gjordes för att få spridning mellan:

- de tre ämnesgrupperingarna Teknik och naturvetenskap, Juridik och samhällsvetenskap samt Medicin och vård.<sup>19</sup>
- ämnes/kursinnehåll
- lärosäten

Ett 20-tal kurser kontaktades och efter påminnelser erhöles kursdokument från tio kurser, tre från teknik och naturvetenskap respektive juridik och samhällskunskap och fyra från medicin och vård. De flesta kurser är 10-poängskurser, resterande är 5-poängskurser. Sju olika lärosäten är representerade. De dokument som insamlades var kursplaner, studiehandledningar och examinationsuppgifter. Hur studenter svarat på uppgifter och lärares bedömningar av svar har inte ingått i materialet. De flesta lärare skickade dokument med e-post, någon med post och i något fall fick jag tillgång till kursens hemsida.

Tabell 1. Urval av kurser för analys av examinationsdokument samt för intervju.

Kurs	Poäng	Dokumentanalys	Intervju
Folkhälsovetenskap	5	x	
Genus och teknik	10	x	x
Idrottsmedicin	10	x	x
Matematik	10	x	
Organisationsteori	10	x	x
Projektledning	10	x	
Psykologi	5	x	
Vetenskap och helhet	10	x	
Vård och omsorg A <sup>20</sup>	5	x	x
Vård och omsorg B	10	x	

Urvalet av kurser för intervjuer med lärare och studenter gjordes med utgångspunkt i den variation som framkom genom kursdokumenten, dels så att en spridning skulle finnas mellan de kunskaper och kompetenser som efterfrågades i examinationerna och dels mellan grad av studentsamverkan över nätet. Sju lärare kontaktades och fyra av dem valde att medverka. Genom dessa lärare fick jag på olika sätt kontakt med studenter för intervju. För två av kurserna fick jag listor över samtliga studenter och kontaktade dem via e-post, för en kurs skickade läraren ut en förfrågan till samtliga studenter varvid några kontaktade mig och för en kurs fick jag namn och mailadress på ett urval studenter. En lärare och två studenter intervjuades på fyra kurser, dvs sammanlagt 12 personer. Av lärarna är tre kvinnor och en

<sup>19</sup> Utgångspunkten är SCB:s ämnesindelning som grupperats i tre huvudgrupper.

<sup>20</sup> Kurserna inom omsorgsområdet är två skilda kurser med olika inriktning, de benämns i fortsättningen Omsorg A respektive Omsorg B.

man, av studenterna är sex kvinnor och två män. De flesta studenter läste kursen vid sidan av arbete eller andra studier. De fyra kurserna består av:

- en kurs vars examinationer domineras av uppgifter om faktakunskaper samt utan studentsamverkan (Medicin)
- en kurs vars examinationer domineras av uppgifter som innebär en tillämpning av kunskaper samt utan studentsamverkan (Organisationsteori)
- en kurs vars examinationer dominerades av tillämpningsuppgifter samt i flera fall krävde studentsamverkan (Omsorg A)
- en kurs vars examinationer blandade tillämpningsuppgifter med uppgifter som krävde mer av självständig, kritisk granskning samt även krävde studentsamverkan (Teknikkursen)

### *Metod*

Intervjuerna genomfördes via telefon (med undantag för en intervju på plats) och bandades för att därefter transkriberas. Intervjuerna tog ca 30 min att genomföra och rörde lärarnas och studenternas uppfattningar om examinationsupplägget, innehåll, funktion och skillnader gentemot campusexaminationer (se bilaga 1).

Dokumentet och intervjuerna analyserades med avseende på *vad som examineras*, dvs vilka kompetenser, kunskaper och färdigheter som efterfrågas. Analysen har genomförts med hjälp av fyra analyskategorier med inriktning mot huruvida examinationen speglar om 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>21</sup>

I en del fall har examinationsuppgifterna på en kurs återfunnits i flera kategorier. Det kan tex innebära att i en kurs' samtliga uppgifter finns både problemlösning och kritisk granskning. Examinationsuppgifterna för kursen har då bedömts med avseende på vilken analyskategori som sammantaget utgör ett framträdande drag. I resultatredovisningen redovisas kursen under denna analyskategori.

Examinationsdokument och intervjuer har också analyserats i syfte att belysa *examinationens funktion*. Aspekter som formativ eller summativ examination, feedback, kriterier samt meta-kognition har analyserats för att undersöka om examinationen framför allt syftar till kunskapskontroll eller lärande examination.

Slutligen har även analysen inriktats mot huruvida examinationsuppgifterna uppmuntrat eller krävt av studenterna att samverka och diskutera kursinnehållet samt hur de lärare och studenter som intervjuats ser på denna fråga.

---

<sup>21</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.

## Resultat

I den följande genomgången kommer analysen att redovisas under rubrikerna Vad examineras?, Examinationens funktion, Examination genom dialog samt Examination över nätet kontra på campus.

### Vad examineras?

Idealt kan kanske sägas att examinationer borde spegla alla fyra aspekter som analyskategorierna pekar ut, dvs att studenten tagit till sig fakta, teorier mm som kursen innehåller, att hon/han kan tillämpa och använda sig av dessa teorier samt även förhålla sig kritisk och granska tillvägagångssätt och ställningstaganden. Den fjärde aspekten, att använda och utveckla den egna personligheten i och genom uppgiften, har kanske inte samma generella tillämpningsområde som de övriga. Det är dock aspekter som kommer in i uppgifter inom bla vård- och omsorgsområdet. I tabell 2 redovisas det dominerande inslaget i examinationen i de studerade kurserna och i texten nedan redovisas analysen av examinationerna med utgångspunkt i de fyra olika analyskategorierna.

Tabell 2. Kursernas fördelning med avseende på vad som examineras (dominerande inslag).

Efterfrågade kunskaper i examinationer	Kurs
Lärt sig nödvändiga basfakta	Idrottsmedicin Psykologi
Lösa problem och dra egna slutsatser	Folkhälsovetenskap Matematik Omsorg A Omsorg B Organisationsteori
Kritiskt granska och ta ställning	Genus och teknik Projektledning
Använda och utveckla den egna personligheten	Vetenskap och helhet

### *Lärt sig nödvändiga basfakta*

Två kurser lägger i sina examinationsuppgifter relativt stor vikt vid att studenterna lärt sig nödvändiga basfakta. Den ena kursen är en 10- poängskurs inom det medicinska området som tenderar sex poäng genom detaljerade faktafrågor där det framför allt handlar om att i kurslitteraturen leta reda på de rätta svaren. Uppgifterna ges över nätet vid två olika moment och tillfällen. De återstående fyra poängen examineras genom ett projektarbete som innebär att en frågeställning ska besvaras genom att söka och redovisa ett antal artiklar. Kursens mål är att ge grundläggande kunskaper inom ämnesområdet samt basal forskningsmetodik Det är en kurs på B-nivå och läraren menar i intervjun att examinationen av de första sex poängen just handlar om att genom att läsa och leta i kurslitteraturen efter de rätta svaren, lära sig basfakta.

”Om man kan hitta ett svar i den mängden och återge det på rätt sätt, så tror jag inte att man kan undgå att lära sig i den processen.”

Hon framhåller vidare att vilken typ av uppgifter man använder också handlar om vilken nivå det är frågan om, på A-nivå handlar det mer om att återge kunskapen medan studenterna på C-nivå också måste kunna resonera och tillämpa kunskapen. Projektarbetet i slutet av kursen innebär också en möjlighet för studenterna att tillämpa kunskapen och ett tillfälle för henne att se dem och deras sätt att resonera om kunskapen individuellt. Även de två studenter jag intervjuade menar att frågorna fungerade bra i det avseendet att de tvingades gå igenom kurslitteraturen för att söka svaren och uppgifterna fungerade också ibland som en repetition av sådant som de läst tidigare.

”Det var ju mer att kunna redovisa via att man själv hittade uppgifterna, det var inte så mycket bestående av kunskaper utan mer att söka upp dem, visa att man hittat.”

Båda studenterna förespråkar dock en större variation i uppgifterna så att även deras egna erfarenheter kommer in, ”att man måste komplettera med lite egna tankar och reflektioner om det man läser”. En av studenterna som fortsatt att läsa de återstående tio poängen av B-kursen kommenterar också att kurserna tillsammans ger mer av variation:

”Det är möjligt att det är så det är tänkt, att hela B-kursen blir ganska komplett eftersom det är både självinstuderingsfrågor och de praktiska laborationerna.”

Kursmålen för kursen beskrivs i kursplanen som att ge fördjupade kunskaper i ett flertal relativt väl specificerade aspekter av kursinnehållet, samt basal forskningsmetodik. Frågorna speglade kursinnehållet och de forskningsmetodiska kompetenserna tränades i projektarbetet som avslutas med en diskussion där egna värderingar av resultaten skulle göras. En av studenterna ger exempel på vad han lärt sig härvidlag:

”Att plocka fram resultatet i ett undersökningsmaterial man har, att man inte grundar saker på personlig bias, inte går in för att söka ett svar på sin egen hypotes och utesluter annat. Det är ju lättare att leta ensidigt, men det är inte särskilt vetenskapligt.”

Den andra kursen är en allmän introduktionskurs i psykologi på fem poäng.<sup>22</sup> Examinationsuppgifterna ges i form av en hemtentamen i slutet av delkursen och utgörs till ca hälften av faktauppgifter. Resterande uppgifter är huvudsakligen av tillämpningskaraktär där tex begrepp ska beskrivas med egenkonstruerade exempel. Några uppgifter innebär också att en kritisk granskning och värdering av forskningsresultat/ämnen ska göras. Kriterierna för godkänd och väl godkänd kurs redovisas i kursbeskrivningen. För godkänt krävs att begrepp och begreppsdefinitioner redovisas korrekt och i sitt rätta sammanhang och för väl godkänd dessutom att de ges egna konkreta/hypotetiska exempel, gärna med inslag av ”kritiskt och reflekterande tänkande”. För godkänt är kraven m a o framför allt uttryck för att studenten lärt sig basfakta, medan kriterierna för väl godkänd även fordrar tillämpning av kunskaperna och premierar kritisk granskning. Delkursens mål är att ge en bred översikt över den psykologiska vetenskapen samt att lära studenten kritiskt granska resultat och teorier och uppgifterna sammantaget överensstämmer därmed med målbeskrivningen. Att använda och tillämpa begrepp och teorier som en relativt stor del av uppgifterna innebär, finns dock inte explicit omnämnt i målen. För denna kurs har jag inte fått möjlighet att intervjua lärare och studenter.

---

<sup>22</sup> Kursen är det första momentet i en tiopoängskurs där resterande fem poäng utgörs av en inriktning om fem poäng (valbar utifrån tre alternativ).

Båda kurserna använder många mindre uppgifter i sina tentamina, sammanlagt ca 60 uppgifter för att examinera sex respektive fem poäng. Ingen av kurserna har uppgifter som innebär kommunikation mellan studenter, i psykologikursen poängteras dock i studiehandledningen att samarbete och diskussion av uppgifter är tillåten, men att uppgifterna ska redovisas individuellt.

### *Lösa problem och dra egna slutsatser*

För hälften av kurserna dominerar tillämpningsuppgifter bland examinationsuppgifterna, vilket givetvis inte hindrar att det i uppgifterna ibland även ingår att redovisa de teorier eller modeller som man ska använda i uppgiften. Det gemensamma för dessa kursers examinationsuppgifter är att studenterna ska förstå en allmän princip, teori eller modell och visa det genom att tillämpa den på ett verkligt eller fiktivt problem. Tre av kurserna tillhör hälso- och vårdområdet och de andra är kurserna i matematik och organisationsteori. Lärare och studenter från två av kurserna har intervjuats, Omsorg A-kursen samt kursen i organisationsteori. Lärare såväl som studenter är väldigt positiva till denna typ av examinationsuppgifter. Båda lärarna poängterar att det är uppgifter som kräver mer sammansatta kunskaper och förmågor än att bara redovisa innehållet i kurslitteraturen. Uppgifterna ska också stimulera till att ”tänka, bearbeta och reflektera” som den ena läraren säger. Den andra läraren menar att uppgifter som kopplar ihop teori och praktik ger bra resultat för lärandet:

”Ja, mycket av teorin är ju enkelt att läsa och förstå, men när man ska välja själv en process och ska bestämma var den börjar och slutar, då är det betydligt svårare. Det är då i det arbetet som man får kanske en aha-upplevelse och vet vad man inte kan och lär sig det som saknades.”

Han menar också att uppgifterna, förutom att de innebär att studenterna kan förstå och tillämpa en teori, också ofta kräver en social förmåga då man ska tillämpa modeller på faktiska organisationer, ta kontakt med människor och göra intervjuer. Även de studerande uppfattar att uppgifternas poäng är att de ges möjlighet att tillämpa kunskaperna, alla fyra studenter tar upp detta. En student i kursen för organisationsteori motiverar sin positiva uppfattning så här:

”Jag tror att det är A och O för lärandet att man får använda de kunskaper man skaffat sig, omsätta dem i praktiken, för dels så ser man ju om man förstått dem och dels så tror jag att de fastnar bättre.”

Hon menar också att det i just den här kursen framför allt är förmågan att kunna omsätta och använda modellerna praktiskt som värderas, medan andra mer abstrakta ämnen i högre grad värdesätter ifrågasättande av teorier.

I Omsorg A-kursen pekar de båda studerande bl a på att fallbeskrivningar som de fått arbeta med i en del uppgifter varit väldigt givande. Dels har de inneburit att de fått väga in många olika aspekter i en bedömning, tex medicinska, juridiska och etiska och dels så har fallen beskrivit komplicerade situationer som stimulerat till reflektion just för att något enkelt ’rätt’ eller ’fel’ inte funnits.

” Det är ju svåra saker de här relationsbitarna, de här fallen är ju knepiga saker och svårt att säga vad som är rätt och fel i många situationer, men det var väldigt intressanta inlämningsuppgifter.”

Kursmålen för dessa kurser talar för samtliga om att ge studenterna grundläggande kunskaper i ämnet samt, förutom för matematikkursen, med olika ordalydelser om att på olika sätt använda sig av kunskaperna. För vårdkurserna uttrycks detta framför allt som att kunskaperna

ska skapa förståelse för sjukdomstillstånd och bemötanden av de drabbade och för kursen i organisationsteori som att studenterna efter kursen ska kunna delta aktivt i förändringsarbete. Uppgifterna för dessa kurser har m a o inriktats mot de kunskaper och förmågor som beskrivs i kursmålen. Matematikkursen ska enligt kursplanen ge förtrogenhet med grundläggande begrepp och fördjupad teoretisk kunskap genom bevis. Antalet uppgifter per kurs är betydligt färre än föregående uppgiftstyp. Kurserna är uppdelade i moment/ moduler/kursavsnitt (1- 6 st) med 1-3 examinationsuppgifter för varje.

I de tre kurserna inom vårdområdet finns uppgifter som kräver kommunikation mellan studenterna i särskilda diskussionsforum. Matematikkursen uppmuntrar i kursinformationen studenterna att ta hjälp av varandra med problem de inte förstår, men ställer inte krav på samarbete. Kursen i organisationsteori har inga samarbetsuppgifter men ett diskussionsforum på hemsidan. Det var dock enligt både läraren och studenterna väldigt sällan utnyttjat. Forumet är heller inget som omnämns i kursinformationen.

### *Kritiskt granska och ta ställning*

Två av kurserna har examinationsuppgifter som kräver att studenterna själva granskar och värderar kurslitteratur/teorier/modeller och motiverar sina ställningstaganden. Den ena kursen rör projektledning och den andra genus och teknik och läraren och två studenter i den sistnämnda kursen har intervjuats. Projektledarkursen har en individuell uppgift som är en litteraturredport där kurslitteraturen ska redovisas, granskas och värderas, en gruppuppgift där ett projekt ska dokumenteras samt en frivillig VG-uppgift där det poängteras att det som värderas är studentens egna reflektioner/tankar kring komplexiteten i uppgiften.

I teknikkursen genomför studenterna olika uppgifter under sex teman. Uppgifterna innebär att kritiskt granska och diskutera olika aspekter av ämnet och hur deras egna erfarenheter präglats av teknikfrågor. Ofta ska reflektioner och granskningar av litteratur och frågor läggas ut i gruppforum och då ingår även att ge respons på andras inlägg. Läraren menar att väldigt viktigt för studenternas lärande är, vilket understryks redan när kursen introduceras, att det inte är meningen att de ska lära sig bestämda svar utan istället lära sig att ställa frågor och analysera sitt eget liv och erfarenheter med hjälp av teoretiska avsnitt. I studiehandledningen sägs tex:

”Vi strävar inte efter entydighet varken i vår läsning, vårt skrivande och våra diskussioner. Vi strävar däremot efter reflekterande samtal och analyser där olika erfarenheter och förståelser möter varandra och där olikheter ses som en utgångspunkt och förutsättning för nyanserade och breda samtal.”

Examinationsuppgifterna efterfrågar därför enligt läraren ”någon sorts reflektionsförmåga och en förmåga att våga tänka själv och respektera sina egna kunskaper.” De egna erfarenheterna är viktiga, och att se att ”teorierna inte är något för sig och mitt liv nåt för sig, utan de kan berika varandra”. Men studenterna kommer också ofta med förutfattade meningar om genusfrågor och att det finns något givet manligt och kvinnligt:

”så vi försöker kanske skaka i deras förutfattade meningar också och om vi kommer så långt att de börjar ställa andra frågor, då tycker jag nånting har hänt.”

Studenterna är positiva till examinationsuppgifterna, de uppskattar bl a variationen av olika uppgifter, vilket innebar att flera olika förmågor måste användas för att lösa uppgifterna.

Genom att göra intervjuer tränade man tex att ställa rätt frågor, få svar och sammanställa dem till en produkt som är begriplig för andra. Den ena studenten ger också ett exempel på förmågan att kritiskt granska som rör källkritiken:

”För om man säger att man har en fråga som man ska besvara och man hämtar informationen via Internet, så måste man reflektera över vem som har skrivit den här informationen, att se vems synvinkel den är tagen ur.”

Båda studenterna menar att uppgifterna givetvis visade om de läst och förstått kurslitteraturen, men därutöver krävdes andra förmågor. Den andra studenten förklarar:

”Det är ju diskussioner och det är ju essäfrågor, så det är ju det analytiska tänkandet, att man kan förstå, ta till sig, reflektera, diskutera. Den typen av förmågor tycker jag känns väldigt viktigt, det är ju inte faktakunskaper liksom, det finns ju inga rätta svar.”

Lite mer komplexa uppgifter kanske också blir lite mer komplicerade att formulera. En av studenterna antyder detta när hon menar att det sätt uppgifterna var formulerade på gjorde att de var lite svåra att förstå. Därför var det också viktigt att det fanns öppna forum där lärarna kunde kontaktas och ge förtydliganden. Studenten menar att detta är extra viktigt för distanskurser eftersom man annars begränsar möjligheten att kunna styra sitt arbete och göra uppgifter i den takt man vill.

I kursmålen för de båda kurserna framhålls inte kritisk granskning och egna ställningstaganden explicit. I projektledningskursen är målet, utöver relativt specifika kunskaper och färdigheter om olika aspekter av projekt och projektplanering, att skapa förståelse för kursens relation till den ekonomiska och samhällsvetenskapliga kontexten samt till forskningsfronten inom ämnet. Teknikkursen har som mål att ge förtrogenhet med och förmåga att analysera teknikutveckling och användning ur ett genusperspektiv. Man kan således säga att kursernas examinationsuppgifter i det avseende som här analyserats överskrider målformuleringarna. Kursernas uppgifter förefaller dock spegla kursmålen.

I båda kurserna krävs på olika sätt samarbete och diskussion mellan studenterna. I projektledarkursen sägs i instruktionen till grupparbetet att val av grupp kan ske på olika sätt, men att man bla ska tänka på att inte göra den för liten då det blir för få åsikter och inga diskussioner. Alla i gruppen ska också prova på att leda projektet, man ska växla roller. I teknikkursen sägs i kursplanen att kursen bygger på självstudier och aktivt deltagande i diskussionsgrupper och gruppövningar och i studiehandledningen poängteras att det är lika viktigt att delta i gruppdiskussionerna som att lämna in skriftliga uppgifter.

#### *Använda och utveckla den egna personligheten*

En kurs har klassificerats som att examinationsuppgifterna huvudsakligen speglar förmågan att använda och utveckla sin egen personlighet. Två av de tre vårdkurserna hade också sådana inslag men där var tillämpningsuppgifterna dominerande.

Den aktuella kursen ges inom ett samhällsvetenskapligt magisterprogram men kan även läsas som fristående kurs och är uteslutande en nätkurs. Kursens mål anges i kursplanen som att ”deltagarna ska uppmärksamma, öppna sig för och utveckla den utforskande funktionen hos olika konstarter, för att kunna använda konst som forskningsmetod och kunskapsform.”

Konstarterna är inte bara produkter, utan framför allt olika sätt att få kunskap om verkligheten, en annan typ av kunskap än den vetenskapliga. Vetenskaperna blottlägger hur något är sammansatt, delarna, medan konsterna gestaltar odelbara helheter. Kursens mål är alltså att deltagarna ska utveckla sin förmåga att använda andra kunskapsformer än den vetenskapliga för att nå kunskap.

Deltagarna har endast kontakt med kursledaren och får fortlöpande examinationsuppgifter som de skickar in till läraren och får lärarens reflektioner kring. Uppgifterna består i att deltagarna väljer ut något i sin egen tillvaro som de försökt men inte lyckats få helhet och sammanhang i och att de med hjälp av kurslitteraturen successivt försöker gestalta alltmer av den sökta helheten. Alternativt kan ett akademiskt uppsatsämne man arbetar med (C, -D, eller magisternivå) väljas och utvecklas med hjälp av utforskande konst. Utgångspunkten är fem böcker som behandlar olika konstarter, poesi, film- och bildkonst mm. Var och en av böckerna bearbetas genom att deltagaren för en reflektionsdagbok under läsningen utifrån frågor som: vad blir synligt/framträder i ditt eget liv?, vad/vem får ny innebörd för dig? En slutlig sjätte uppgift innebär att med hjälp av sina fem olika reflektioner och gestaltningar av helheten skriva en mindre uppsats (6-8 sid) som blir en sammanställning av texterna under rubriken "När kunskap inte räcker – att hitta rätt känsla". Uppgifterna kan sägas spegla ambitionen med kursen, att deltagarna med hjälp av olika konstarter ska utveckla sin förmåga att skapa helhet och sammanhang i tillvaron och eller det vetenskapliga arbetet.

### *Summering*

Frågan om vad som ska examineras har i både internationell och nationell diskussion förskjutits från att bedöma kunskaper och färdigheter i riktning mot att bedöma bla förmågor som problemlösning och kritiskt tänkande. I den ovanstående granskningen har vi kunnat se att framför allt examinationer med uppgifter av tillämpningskaraktär har vunnit insteg i de kurser som analyserats. Såväl de studerande som lärarna som intervjuats är väldigt positiva till uppgifter där kunskaperna tillämpas på något problem eller fall. Det både visar studenten vad hon/han kan och inte kan och hjälper till att befästa kunskaperna menar man. De studerande vars examinationer även krävde kritisk granskning tyckte att möjligheten att få diskutera frågor som inte hade givna svar var väldigt stimulerande. Den kritik som framkom från studenthåll var i den kurs som dominerades av faktafrågor, där studenterna efterlyste en större variation i uppgifterna där även deras egna erfarenheter och reflektioner kunde ha betydelse.

## Examinationens funktion

I följande avsnitt kommer vi att undersöka examinationsdokument och lärar- och studentuppfattningar med utgångspunkt i de två något polariserade rubrikerna Examination för kontroll respektive Examination för lärande. Genom att studera examinationsuppgifterna och lärares och studenters uppfattningar när det gäller summativ eller formativ examination, feedback, kriterier samt metakognition kommer olika kurser att få utgöra exempel under de två rubrikerna. Ingen kurs är dock entydig uttryck för vare sig examination för kontroll eller för lärande, utan de ska främst ses som exempel på de olika syftena med examination.

Tabell 3. Kursernas fördelning med avseende på examinationens funktion (dominerande funktion).

<b>Examinationens funktion</b>	<b>Kurs</b>
Examination för kontroll	Idrottsmedicin Psykologi
Examination för lärande	Folkhälsovetenskap Genus och teknik Matematik Omsorg A Omsorg B Organisationsteori Projektledning Psykologi Vetenskap och helhet

### *Examination för kontroll*

Med examination för kontroll hålls undervisning och examination isär. Examinationen är något som kommer in i slutet av ett moment eller en kurs för att undersöka om den studerande lärt sig tillräckligt mycket av kursinnehållet för att bli godkänd. Examinationen är summativ. Feedback innebär i det här perspektivet att den studerande i slutet av kursen eller momentet får reda på om hon/han är godkänd eller inte, tentamenspoäng och var betygsgrensarna gått samt vilka uppgifter som gett poäng eller inte. Ibland genomförs skrivningsgenomgångar där de rätta svaren redovisas och den studerande kan då jämföra sina svar med mallen. Kriterier för godkänd, väl godkänd eller underkänd utgörs oftast av en bestämd poängsumma på den avslutande tentamen. Metakognitiva uppgifter av typen självvärdering och reflektion kring det egna lärandet ingår inte i examinationerna.

Två kurser har examinationsuppgifter som mer eller mindre överensstämmer med ovanstående beskrivning, psykologi- och idrottsmedicinkursen. I den sistnämnda ges examinationsuppgifterna efter tre separata moment, vilket gör att de kan betecknas som huvudsakligen summativa i den mening att vart och ett av momenten behandlar och avslutar olika områden. Projektarbetet kan dock ses som en möjlighet att göra en fördjupning inom något område. Den feedback de studerande fick på denna kurs var resultaten av de båda inlämningsuppgifterna samt den handledning och de kommentarer de fick under och efter projektarbetet. Trots att kursen var utannonserad som en kurs utan fysiska träffar avslutades kursen med en träff på kursorten då projektarbetet redovisades.

De båda studenterna är väldigt missnöjda med den, som de beskriver, bristande återkopplingen. En av dem beskriver sin besvikelse över kursen:

”Vi tyckte att den lät väldigt kul, men sen var det ingen vidare uppföljning av det vi skickade in, så den här kursen som sådan var väl ganska misslyckad faktiskt.”

Den andra studenten illustrerar den inledande beskrivningen av feedback i kontrollperspektivet när han nämner att för inlämningsuppgifterna fick han bara veta om han var godkänd eller inte, ingen poängsumma eller vilka uppgifter som var rätt eller fel. Som lärare själv, menar han, arbetar han ofta med instuderingsfrågor och tycker det är ett bra sätt att få eleverna att sätta sig in i materialet, men man får inte ge avkall på återkopplingen:

”Ett prov är ju bara halva jobbet, grejen är ju att gå igenom provet med alla också och diskutera runt det och varför nån har skrivit så och så. Den feedbacken tycker jag man tappat bort en del.”

Studenterna trycker också på vikten av snabb återkoppling, speciellt i nätkurser, där mycket av poängen är just att man kan syssla med studierna på den tid som passar en själv. Studier vid sidan om arbete gör det också extra viktigt att kunna planera sin tid. På frågan om feedback svarar läraren att det främst var vid den avslutande träffen som studenterna fick kommentarer och återkoppling. När det gäller inlämningsuppgifterna menar hon att de fick kommentarer endast om de inte klarat sig. Hon håller med studenterna i deras kritik av att feedback dröjde för länge och tror att det kommer att bli bättre, kursen var deras ”första och inte särskilt lyckade försök med en nätkurs”. Hon menar också att den typen av faktafrågor som användes är svåra att ge intressanta kommentarer till:

”Ska man ge kommentarer måste man ha färre frågor, ställa en utredande fråga. Att bara återge kunskap, då blir det svårt att kommentera /.../ Men kanske studenterna skulle få en bättre feedback om de hade svarat på en utredande fråga.”

På den direkta frågan om vilken funktion examinationen fyller menar studenterna framför allt att ”den har en arbetsstyrande funktion, man jobbar igenom materialet”, eftersom det var en så omfattande frågebank så innebär det att ”i slutändan har man klätt på hela skelettet”. Och det är ingen dålig modell anser de, men önskvärt vore lite mer av eget laborerande och reflekterande. För lärarens del är kanske projektarbetet det viktigaste, menar hon, där studenterna får tillämpa sina kunskaper och hon har en möjlighet att göra en individuell bedömning. Här blir det också omöjligt att samarbeta och skriva av varandras svar, vilket hon ibland kunde misstänka i svaren på inlämningsuppgifterna:

”Jag tyckte ibland i instuderingsfrågorna att jag kunde se på svaren att de bara ändrat stilen från nån annan, annars var svaret i princip likadant.”

Dessa misstankar ledde också till att man bestämde att nästa gång kursen går så avslutas den med en individuell tentamen på plats på kursorten, ”en kunskapstest”. Denna aspekt av examination för kontroll kommenteras även av en lärare på en annan kurs, organisationskursen. Eftersom han tror att distansstudier kommer att öka är det viktigt med säkerheten. Hur gör man examination på distans så att man vet att det är rätt person som svarat, frågar han sig. Han menar visserligen att för den typ av omfattande uppgifter som finns på hans kurs, som ofta genomförs vid den studerandes arbetsplats/organisation, så är förutsättningarna för den typen av fusk små.

I de dokument jag hittat på kurshemsidan och fått mig tillsända har jag inte hittat några kriterier för godkänd kurs eller poängberäkning på uppgifterna. Kursen bedömdes enbart i godkänd eller underkänd. Någon uppgift som innebär en metarefleksion över lärandet fanns inte heller med i kursen.

I psykologikursen får studenterna en hemtentamen efter genomgången delkurs om fem poäng, vilket indikerar en summativ examination. Den består av 11 moment som gäller olika kapitel och lektioner, varje moment har både mindre och lite större uppgifter, sammanlagt ca 60 st. Feedback får studenterna genom att läraren skickar tillbaka deras svar med sina kommentarer. Dessa kommentarer ges enligt kursbeskrivningen främst genom sju olika bedömningar som markeras med olika tecken. De bedömningar som används är utveckla/förtydliga; vad menar du?; påståendet är felaktigt; fokusering på huvudfrågan saknas; textkopiering; kärna saknas samt eget exempel saknas. Övriga kommentarer skrivs av läraren med versaler i texten. I kursbeskrivningen informeras också studenterna om att för bedömningen gäller att samtliga svar "scannas" samt att två av de 11 momenten slumpmässigt väljs ut och bedöms tillsammans med statistikuppgiften. Kriterierna för bedömning av uppgifterna i godkänd och väl godkänd redovisas i kursbeskrivningen. Där ges också exempel på tidigare inlämnade essäuppgifter som bedömts i olika betygssteg. Psykologikursen är inte någon entydig representant för 'examination för kontroll'. Genom att ge relativt detaljerade kommentarer (enligt dokumenten) om vad som fattas i svaren samt tydligt visa på vad som räknas som relevant lärande finns även inslag av 'examination för lärande'. Inte heller i denna kurs finns dock uppgifter som innebär metarefleksion.

### *Examination för lärande*

Med examination för lärande ingår examinationen som en dynamisk och kontinuerlig del av undervisningen och syftar till att ge den lärande fortlöpande information om förtjänster och brister i lärandet för att de ska kunna utveckla det vidare. Examinationen syftar till att skapa reflektions- och utvecklingsmöjligheter för den lärande och är därmed formativ. Feedback i detta perspektiv innebär just information om prestationerna som kan bidra till att den studerande kan förbättra sitt lärande. Det betyder att studenterna får kommentarer på sina svar där de klart får veta vad som var bra och mindre bra samt varför. Vidare kan 'lärande kommentarer' expandera den studerandes tänkande genom att ge andra infallsvinklar och perspektiv på svaren. För lärarna kan också den förståelse studenterna redovisar i examinationerna bidra till att de kan utveckla sin undervisning. Kriterier för godkänd och väl godkänd kurs ska tydligt upplysa den lärande om vad som krävs i kursen och hur ett eftersträvansvärt resultat bör se ut. Metakognitiva inslag bland uppgifterna kan också innebära en utveckling av lärandet genom att de studerande ska reflektera över vad de lärt sig, hur lärandet gått till och hur de bäst lär sig.

Först redovisas olika kännetecken i fem kurser där jag endast analyserat kursdokument,<sup>23</sup> därefter de tre återstående kurser för vilka intervjuer med lärare och studenter genomförts.<sup>24</sup>

De fem kurserna kan på olika sätt sägas illustrera formativ examination. De flesta kurserna har kontinuerliga examinationsuppgifter under kursens gång, 4-6 moment med uppgifter.

---

<sup>23</sup> Matematik, Projektledning, Folkhälsovetenskap, Omsorg B sam Vetenskap och helhet.

<sup>24</sup> Teknik, Organisationsteori samt Omsorg A.

Momenten bygger på varann, så att de tidigare uppgifterna bör vara genomförda för att kunna lösa de senare. Matematikkursen skiljer sig en del från de andra såtillvida att den har två tentamina som avslutar de två delkurserna om vardera fem poäng. De skulle därmed kunna klassificeras som summativa examinationer. Varje delkurs innehåller dock sex läsanvisningar med inlämningsuppgifter som inte är obligatoriska, men kan ge viss bonuspoäng till tentamensresultatet om man lyckas bra. Syftet med inlämningsuppgifterna är att den studerande ska kunna se hur hon/han hänger med i kursen och ger därmed kursen formativa inslag.

Hur feedback ges på de svar studenterna sänder in framgår oftast inte av kursdokumenten. I projektledarkursen får studenterna handledning och därmed kommentarer under grupparbetet med projektdokumentationen, i instruktionen uppmanas grupperna att från start lämna in skapade dokument så att lärarna kan hjälpa dem att komma rätt från början. I kursen Omsorg B anges för varje moment när de studerande kommer att få återkoppling på uppgifterna, men inte hur. I matematikkursen ska studenterna sända in svar med lösningar, vilket möjliggör att läraren kan kommentera vilken del av lösningen som inte är korrekt. I kursen Vetenskap och helhet, får de studerande personliga kommentarer från läraren på sina reflektioner.

Kriterier för olika betygssteg anges sällan i de dokument jag erhållit. I kursen Omsorg B som bara bedöms i godkänd och underkänd, anges kriterier för godkänd för varje moment under kursen. I folkhälsokursen fastställs syftet för vardera av de fem kursavsnitten och de studerande ges också relativt detaljerade instruktioner för uppgiften, men kriterier specificeras inte förutom att alla moment ska vara godkända. För matematikkursen anges att 50% rätta uppgifter ger godkänd kurs, men inte vad som krävs för de tre övriga betygsstegen som kursen bedöms i.

Uppgifter för metarefleksion ges inte explicit i någon av kurserna. Examinationsuppgifterna i personlighetskursen kan kanske i viss mån ses som metarefleksion av det egna lärandet då de innebär att den studerande med hjälp av andra kunskapsformer än traditionella ska överväga vad i deras personliga liv eller arbete som framträder i nytt ljus.

I intervjuerna är studenterna i de tre kurserna väldigt nöjda med att examinationen sker kontinuerligt under kursens gång. Det hjälper dem att disciplinera sig och inte spara allt till sist förklarar först en av studenterna i organisationskursen och därefter en i teknikkursen:

”Eftersom det var sex uppgifter spridda över kursen så har man ju en hållhake så att man håller sig i fas med kursen, om man ser till att få in uppgifterna. Det är nog svårare att själv hålla koll på det.”

”Så att ha de här hållpunkterna hjälpte att få upp disciplinen så att det inte bara gled iväg. Framför allt när man inte träffar sina kursare och lärare i verkligheten tycker jag att det var bra.”

Flera av studenterna menar också att eftersom innehållet och uppgifterna byggde vidare på varandra under kursens gång så var det bra att man kontinuerligt fick reda på om man förstätt och man hade även hjälp av att gå tillbaka till tidigare uppgifter om man hade problem med de nya. Studenterna talar oftast om examinationens funktion som att den är 'startknappen' och det som hjälper dem att strukturera sitt arbete med kursen, men inte så ofta om på vilket sätt. Några menar dock att det är examinationerna som gör att de får börja tänka och visa att de

”använt hjärnan”. En student i teknikkursen anser också att traditionella tentor ibland kan ha en negativ inverkan på lärandet:

”Ibland känns det som att man lär sig mer om man inte tentapluggar så att säga, man lär sig på ett annat sätt om man inte fokuserar så mycket på själva tentan, utan om man försöker sätta sig in i det man är intresserad av.”

När lärarna talar om examinationens funktion så talar alla tre om den som en integrerad del av lärandet. Läraren i teknik- respektive i Omsorg A-kursen menar, liksom studenterna ovan att uppgifterna är tankestimulans:

”Examinationen pågår ju hela tiden egentligen, det är ju det här skrivandet. Vi tenterar inte texten, vad författaren säger./.../Det här skrivandet är ju en möjlighet, en arena att tänka.”

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

Den sistnämnda läraren menar att genom att uppgifterna inte handlade om att tex räkna upp sjukdomssymtom, utan om att de fick tänka kring sjukdomen istället ”då kom ju symtomen av sig själv” och ”själva examinationen var ju lärande i sig på det sätt den var konstruerad”. Läraren i organisationskursen uttrycker sig på liknande sätt när han säger:

”Här så gör man ju ett praktiskt arbete och då har man ju lärt sig något, genom att skriva ihop den här rapporten och göra det arbete som behövs, så är det ju en del av själva inläringen.”

Den feedback som studenterna fått på sina uppgifter är de överlag väldigt positiva till. I alla tre kurserna har de fått kommentarer på sina svar och i teknikkursen deltog också lärarna i en del av kursens diskussionsuppgifter. Kommentarererna visade att lärarna verkligen hade läst deras uppgifter, till skillnad från vad en del varit med om på campuskurser där de som feedback på sina uppgifter kanske fått ett plus eller ett minus på någon fråga och godkänt på slutet, berättar en studerande på teknikkursen:

”Här kändes det som att de faktiskt läst texten och skrev kanske ’jag tycker att den där tanken du tog upp där var väldigt bra; det här var en intressant grej; du kanske ska tänka på det här också’. Det tycker jag var rätt så bra feedback faktiskt.”

Just att få reda på både vad som var bra, vad som var mindre bra och varför samt inte minst att få en annan tolkning av något man skrivit om, poängteras av flera studerande. En studerande i organisationskursen förklarar:

”Man blir så inne i det man skriver själv, så det kan ju vara bitar som man missat, alltså man klarar betyget, men att man får andra vinklingar. Man kunde gjort så eller så, det är inte återkoppling bara bra eller dåligt, utan han skriver om hur man tillämpat teorin.”

Att få den typen av kommentarer hjälpte dem också att lära sig ”under kursens gång, så att jag hela tiden förbättrar mina rapporter” menar en studerande i Omsorg A-kursen. Och en studerande i organisationskursen fyller på ”om jag får all feedback i slutet, då är det ju lite för sent”.

Även lärarna upplever att de studerande är mycket positiva och tacksamma över de kommentarer de får. Lärarna försöker skriva om både det som är bra och mindre bra. Vårdläraren ”tog upp olika delar av det de skrivit, med utgångspunkt i vad frågorna varit” och ”ibland talade vi om att det här var inte tillfyllest, men tänk på nästa gång att då ska du skriva si och så”. Förutom påpekanden om formella krav på tex brister i referensteknik är det viktigt

att såväl backa upp de studerandes egna reflektioner som att utmana deras tankegångar, menar läraren i teknikkursen:

”Eftersom det här gäller att tänka själv, att få igång tankarna, så försöker jag ta fasta på de tankar de har. Att jag respekterar dem, deras tankegångar, att jag försöker lyfta fram om de har något personligt, att jag hör deras ’egen röst’. Om de kunnat koppla ihop sina egna erfarenheter med litteraturen, att jag försöker hitta att jag ser att nånting händer, att nån tanke kommit igång. Sen kan jag gå i debatt med dem också, ’du skriver så här, jag undrar hur, om det bygger på dina egna erfarenheter - jag skulle kunna tänka mig precis tvärtom’. Att det mer är liksom ett samtal mellan mig och studenten.”

Ett annat sätt att strukturera feedback på ger läraren i organisationskursen. I studiehandledningen preciseras fyra kriterier för bedömning: att man visar att man förstått teorin; kan tillämpa den; kan analysera och reflektera, samt; kan presentera rapporten på ett bra sätt. När studenten får tillbaka sin uppgift så har läraren bedömt varje kriterium med dels en poäng och dels textkommentarer. Läraren menar att det är viktigt med kriterierna när man gör en kvalitativ bedömning, ”så att man bedömer dem någorlunda lika”.

I de övriga två kurserna preciseras inte explicita betygskriterier lika tydligt, i de dokument jag erhållit, som i organisationskursen. I Omsorg A-kursen sägs i studiehandledningen att för väl godkänd ska studenten, förutom de godkäntkriterier som specificeras i kursplanen, ”även kunna föra ett djupare reflektivt och logiskt resonemang”. En av studenterna i Omsorg A-kursen funderar över var godkändnivån låg:

”det upplevde jag ibland att den var lite låg, att det var lite väl lätt att få godkänt, men det är bara en känsla, det slog mig vid några tillfällen. Det var mest när man läste andras som man funderade på hur man låg till i förhållande till detta.”

Teknikkursen bedöms bara i godkänd eller underkänd och kravet är godkända redovisningar och deltagande i obligatoriska moment. I introduktionen poängteras också att syftet inte är att lära sig slutgiltiga definitioner, utan att locka till kritisk granskning av omgivning och egna förhållningssätt.

Uppgifter för metarefleksion ges endast i Omsorg A-kursen, där de studerande efter varje moment ska göra ett inlägg i ett särskilt utvärderingsforum om vad de lärt, vad som var extra värdefullt och vad de skulle önska sig ytterligare. En av de studerande menar att det bidrog till lärandet genom att hon ”fick sammanfatta vad har jag lärt mig, man fick liksom en extra gång att tänka över det”.

### *Summering*

I den internationella diskussionen om vad examination syftar till har det skett en tyngdpunktsförskjutning bl a från att se examinationens främsta funktion som kunskapskontroll till att se den som ett redskap för att vägleda den studerandes kunskapsutveckling. I den ovan redovisade genomgången av de olika kurserna framgår att de flesta kurser har inslag i sin examination som kan karaktäriseras som examination för lärande. De studerande poängterar framför allt vikten av att få kontinuerlig feedback på sina arbeten och föredrar också att examinationen sker kontinuerligt under kursens gång. Kritiken från studenthåll rör dels bristande kontinuitet i uppgifter och feedback och dels att kraven för att bli godkänd ibland upplevdes som låga.

## Lärande examination genom dialog

Sociokulturell teoribildning poängterar vikten av att de studerande i dialog med andra ges möjlighet att ta del av flera olika aspekter och perspektiv på det som behandlas.

Tabell 4. Kursernas fördelning med avseende på studerandesamarbete.

<b>Diskussion eller samarbete</b>	<b>Kurs</b>
Inget samarbete mellan studerande	Idrottsmedicin Vetenskap och helhet
Diskussion uppmuntras i studiehandledning, eller diskussionsforum finns på hemsidan	Matematik Organisationsteori Psykologi
Examinationen kräver samarbete och diskussion	Folkhälsovetenskap Genus och teknik Omsorg A Omsorg B Projektledning

### *Inget samarbete*

Två av kurserna varken krävde eller uppmuntrade samarbete mellan de studerande. I kursen Vetenskap och helhet sägs inget i kursinformationen om möjlighet till kommunikation mellan studerande. De har endast kontakt med läraren som läser och kommenterar deras uppgifter. Förmodligen är en orsak till att samarbete inte organiseras att uppgifterna är av relativt privat natur eftersom de studerande ska beskriva sina egna liv och personliga utveckling under tiden de läser och reflekterar över kurslitteraturen.

I idrottsmedicinkursen besvarade studenterna omfattande uppgifter individuellt och redovisade i slutet av kursen ett projektarbete. Den kontakt studenterna har med läraren under kursen rör huvudsakligen projektarbetet och beror mycket på hur mycket handledning studenten begär och behöver. Kontakt mellan studenter var möjlig genom att de kunde göra projektarbetet med någon annan, men det fanns inget gemensamt forum eller chattsida. Läraren konstaterar:

”Så det var kanske också något vi lärde oss, att kontakten mellan dem blev för lite. Men det beror på ämne, det här är ett kunskapsämne./.../ Men visst kan det vara så att man kan behöva, kanske för att förstå, diskussioner.”

Delar av kursen är också svåra att diskutera över nätet eftersom de kräver att man måste kunna rita diagram för att illustrera sina synpunkter eller tankar.

De två studenter som intervjuades hade inte kontakter med andra över nätet. Det fanns möjlighet berättar en av de studerande genom att det fanns en lista på nätet med vilka som gick kursen, ”men jag tog då inte kontakt och kanske ingen annan heller”. Studenten anser dock att lärarkontakten skulle kunna förbättras. Båda studenterna menar också att kommunikation över nätet skulle vara möjligt:

”Det startar upp ett engagemang, om det blir ett kontakttagande och kontaktsökande så måste du engagera dig. Och du påminns om att du faktiskt håller på med nånting.”

Den andre studenten menar att det säkert vore positivt, men att det också är en generationsfråga, ”som äldre tvingas man in, men 80-talisterna behärskar ju mediet på ett helt annat sätt”.

### *Samarbete och diskussion uppmuntras*

I både matematik- och psykologikursen uppmuntras studenterna i kursbeskrivningen att samarbeta och ta hjälp av varandra. Båda kurserna har också ett gemensamt diskussionsforum på hemsidan. I matematikkursen uppmanas studenterna att föra diskussionen i det gemensamma forumet även om alla har möjlighet till privat kommunikation, eftersom det är värdefullt att få ta del av alla frågor. I psykologikursen hänvisas, förutom till gruppforumet, även till att de kan få telefonkontakt med varandra ”via anslagstavlan”. Samarbetet kan även röra tentamensuppgifterna, men det krävs individuella svar.

I organisationskursen sägs inget om samarbete i de dokument jag erhållit. I intervjuerna framgår dock att kursen har ett gemensamt diskussionsforum på hemsidan. Studenternas utbyte med läraren och med andra studenter är dock ganska litet, trots att läraren menar att han försöker uppmuntra det:

”Varje år har man försökt med nån typ av diskussion och det kanske kommer igång och nån gör nåt inlägg och några få som svarar, men sen så ebbat det ut. Jag försökte med en chatt förra året, men det gav ingenting och de som var med tyckte inte det var värt att satsa på. Då var de ju tvungna att passa en bestämd tid och många kunde inte.”

De studerande bekräftar lärarens beskrivning av sparsam kommunikation över nätet. De saknade inte heller dessa kontakter. En anledning kan vara den kontakt med olika företag eller organisationer som uppgifterna innebar. En av studenterna exemplifierar:

”I och med att jag jobbat mot en organisation så har jag bollat de bitar jag gjort med dem jag haft kontakt med där, jag har haft kontakt med kvalitetsansvariga, sen har de inte känt till vissa bitar och då har man fått förklara.”

De båda studerande läste kursen vid sidan av arbete, vilket också medförde att de hade ett annat socialt sammanhang än kursen att tillgå. Den ena av de studerande menar att diskussioner över nätet skulle kunna vara viktigt:

”Ja, om man saknar den personliga biten, om man tycker det är opersonligt och vill känna samhörighet med andra, men jag känner inte att jag saknar det. Och kanske om man skulle läsa en hel utbildning, fyra år och inte jobbar vid sidan om.”

### *Samarbete och diskussion krävs*

Hälften av de tio kurserna har examinationsuppgifter som kräver att studenterna ska samarbeta på olika sätt. I projektledningskursen sker samarbetet genom ett obligatoriskt grupparbete där man tillsammans ska dokumentera ett projektarbete. De studerande instrueras att rollerna i gruppen ska cirkulera, alla ska prova på projektledarrollen. Diskussioner uppmuntras indirekt genom att de uppmuntras att bilda grupper så att de inte blir för få eftersom det då blir för få åsikter och därmed inga diskussioner. I de dokument jag fått framgår inte om samarbetet sker över nätet genom att hemsidan har gruppforum eller dylikt.

I de övriga fyra kurserna ingår i flera uppgifter att göra inlägg i diskussions- eller gruppforum på hemsidan samt att svara på och kommentera andras inlägg. I folhälsokursen sägs också i kursintroduktionen under rubriken Pedagogik att "Lärande är en process som pågår inom den enskilde individen när kunskap inhämtas, reflekteras över och diskuteras. För att underlätta processen sker diskussioner i grupp." I två av de fem kurser som kräver dialog mellan studenterna, Omsorg A- och teknikkursen, har lärare och studenter intervjuats. Båda lärarna menar att just det att studenterna kommenterar varandras inlägg är väldigt viktigt för att "här sker ju lärande hela tiden", säger läraren i teknikkursen. Läraren på Omsorg A-kursen förklarar:

"De lärde sig mycket av varandras erfarenheter och 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 när de skrev kommentarer på det."

Båda lärarnas erfarenhet är att det är viktigt att vara tydlig med vilka krav man har på studentaktivitet, dvs hur många kommentarer av andras inlägg som ska göras. Förutom tydlighet är det också viktigt att diskussionsuppgifterna innebär olika typer av uppgifter, menar läraren i teknikkursen:

"Det är viktigt att man är väldigt tydlig med vad som är att vara aktiv, för man har väldigt olika uppfattningar om vad det innebär att vara aktiv. Också att det ska vara olika kvaliteter, en del ska vara inlägg och andra att man ska kommentera andras osv."

Studenternas aktivitet har varierat på kurserna, en del är väldigt aktiva medan andra bara gör det antal kommentarer de måste. I teknikkursen var dock studentaktiviteten hög, de initierade själva chattar utöver den aktivitet som krävdes i kursen, eftersom "genusbegreppet är ju väldigt svårt och de ville diskutera det mer än vad de hade möjlighet att göra inom kursens ramar."

Studenterna är överlag positiva till utbytet med andra studenter, även om en av studenterna i Omsorg A-kursen säger att de inte kommunicerade mer än vad som krävdes i uppgifterna. Båda studenterna i denna kurs tycker dock att det var intressant att ta del av andras erfarenheter, speciellt i etiska frågor:

"Just som etik, där har ju alla olika erfarenheter så det är lärorikt att läsa varandras, olika situationer och så."

"I och med att jag jobbar inom vården så får man ju upp glimtar inom sin vardag som man kan referera till och så var det nog för alla. Ja, det är en stor fördel med att lära på det här sättet, att man kan kommentera varandras och lära av varandra, definitivt."

I teknikkursen är de studerande lika positiva, just att få andras synvinklar på något man läst poängterar de:

"Det är ju faktiskt i kontakt med andra som man kan förstå det man läser./.../Dels så kan ju jag formulera hur jag uppfattar det och sen kan jag höra hur andra formulerar att de har uppfattat det. För alla uppfattar ju saker och ting på olika sätt beroende på vilken erfarenhet de har med sig i bagaget själv och det är ju det som man har med sig som färgar allt man gör. Så där tycker jag att kontakten med andra är väldigt viktig."

Förutom att fördjupa diskussionen så innebär också dialoguppgifter att man kan ”bli aktiv i kursen och få nån typ av kontakt med kursarna”, menar den andra studenten på tekknikkursen. Det blir därmed en viss kompensatiön för att man inte har kontakt under raster och efter föreläsningar, som man skulle ha haft möjlighet till på en campuskurs. Ytterligare en fördel med skriftlig diskussion är att den finns kvar, menar en av de tekknikstuderande:

”Och det är kul att se andras åsikter rent skriftligt, att inte bara sitta och ha en diskussionsgrupp, därför att här finns informationen kvar på ett helt annat sätt än vad det gör när man sitter och pratar.”

Varken studenter eller lärare framför några negativa synpunkter på diskussionsuppgifter. Den enda invändningen jag funnit i det här sammanhanget är att det är svårt att gruppjobba över nätet, dvs när en grupp gemensamt ska lösa en uppgift. De två tekknikstuderande kommenterar båda att det arbetet innebar att var och en gjorde sin bit och att någon i slutändan försöker se till att det blir en helhet. ”Så att så mycket gemensamt arbete upplever inte jag att det blev i gruppjobbetena”, säger den ena av dem.

### *Summering*

Med ett sociokulturellt perspektiv på lärande är det viktigt att skapa forum för diskussion där många röster får göra sig hörda och ge många olika perspektiv på det som avhandlas. Det skapar en hög läropotential. I ovanstående avsnitt har vi kunnat se att många av kurserna försöker skapa diskussionsuppgifter i sina examinationer. De intervjuade studenterna som genom uppgifterna provat på detta är positiva, medan de som inte provat förhåller sig något mer skeptiska.

## Examination över nätet kontra på campus

I intervjuerna tillfrågades lärare och studenter om eventuella skillnader mellan att examinera/s över nätet jämfört med på campus. Några olika aspekter kom upp i deras svar. Två av lärarna tog som tidigare nämnts upp kontrollaspekten. I medicinkursen fanns misstankar om att studenter kan ha fått hjälp av varandra varför nästa kurs kommer att tenteras på plats istället. Läraren i organisationskursen menar att det, med ökande distansstudier, är viktigt för högskolors och universitets trovärdighet att man utfärdar intyg till rätt person. Han ansåg dock att med de mer omfattande och komplicerade uppgifter som examinerade hans kurs var riskerna minimala:

”I de flesta fall beskriver de ett företag de jobbar på, det finns inte riktigt någon chans att, alltså skulle någon annan sitta och göra allt det där. Och för vad då, att få ett intyg på 5- eller 10 poäng i XX, hurra! Men om det skulle vara en hel examen då får man ju fundera.”

En student tar upp en annan aspekt av kontrollen på nätet, där nätkurser ger bättre kontroll av att alla faktiskt är aktiva, dvs i diskussionsforumen:

”fördelen med det är ju att det faktiskt inte går att komma undan för de kan räkna sen att jag har gjort de här två inläggen, det kanske är svårt att hålla koll på annars, att alla har öppnat munnen”.

Den typen av kommunikation underlättar också, menar flera studenter, för dem som är lite mer försynta och blyga och har svårt för att formulera sig i större grupper och seminarier.

Det är lättare för läraren att göra objektiva bedömningar av studenternas uppgifter på distanskurser, anser en student, eftersom de inte kan ha förutfattade meningar om personer som de aldrig sett, vilket annars kan påverka deras bedömningar av examinationsuppgifter.

”Vi har ju våra förutfattade meningar om dumma blondiner och feta människor är mindre smarta och den biten kommer du ju ifrån eftersom du bara har vad de faktiskt skriver”.

En av lärarna menar också att studenterna har större möjlighet att göra sig själva rättvisa eftersom de kan ta så lång tid på sig som de vill med uppgifterna. När de ska tentera på campuskurser är de tidspressade på ett helt annat sätt. En student ger liknande synpunkter angående tidsaspekten när hon menar att det faktum att man har tid på sig att förbereda och tänka igenom sina inlägg kan göra att man får djupare insikter i ämnet. Studenterna poängterar också flexibiliteten, att de kan göra sina examinationsuppgifter när det passar dem.

Tre av de fyra intervjuade lärarna menar också att de faktiskt får en väldigt bra bild av de enskilda studenterna över nätet. Att så är fallet var överraskande: ”jag var förvånad över att kunna få en sån känsla för vad det här var för person jag har framför mig, det trodde jag inte att det skulle kunna bli”. En av lärarna anser t o m att hon ”känner studenterna bättre på webben än på campus, på något sätt blir de sina egna personligheter”. Studenterna på hennes kurs berättar i början av kursen lite om sig själva och varför de valt kursen, vilket bidrar till det. Hon menar också att i campuskurser kan vissa studenter ta väldigt stort utrymme medan andra blir mer osynliga, ”här [på nätet] blir det inte så stor skillnad på dem som pratar mycket och de som pratar lite”. En annan lärare förklarar att alla studenter inte kommer på föreläsningar och på seminarierna får man ”nästan dra ur dem” synpunkter. Dessutom har lärarna numera så lite tid för studenterna på campus, ”så jag tillhör nog dem som tycker att det

är lite överreklamerat, man betonar för mycket det här hur mycket man får på campus”. En student som läst en hel del kurser på campus tidigare ger en liknande bild från studenthåll:

”Jag har blivit mer synlig nu, annars har man varit en i mängden hos läraren. Nu får man en personlig återkoppling från läraren och man har den personliga kontakten, man vet att man kan vända sig till honom. På universitetet kändes det som att det skulle vara en stor fråga, det har känts mer svårtillgängligt.”

En annan och mer negativ sida av den personliga och positiva kontakten mellan lärare och student, är att lärarna lägger ner väldigt mycket tid på att svara på mail, skriva kommentarer och delta i diskussioner. Två av lärarna kommenterar detta och menar att deras timtilldelning inte täcker den tid de får lägga ner på kommunikation med studenterna.

## Avslutande kommentar

De kurser och examinationer som analyserats i denna rapport är få till antalet vilket innebär att generella slutsatser för Nätuniversitetets kurser, om vad som examineras och vilken funktion examinationen fyller, inte kan dras. De studerade kurserna har dock uppvisat en stor variation av examinationsuppgifter trots att de inte valdes ut med det syftet. Urvalet gjordes med ambitionen att få en variation bland å ena sidan lärosäten och andra sidan ämnesområden. Det ligger dock nära till hands att tolka en del av variationen i examinationsuppgifter som relaterad till de olika ämnesområdena. Det är förmodligen ingen slump att medicinkursen med sin tradition av omfattande faktatentamina också på nätet har många examinationsuppgifter som innebär en kontroll av att studenterna hittat de rätta svaren.

Hälften av kurserna dominerades dock av uppgifter som går ut på tillämpning och problemlösning och ytterligare två kurser av uppgifter med kritisk granskning som syfte. Vidare bedömdes åtta av tio kursexaminationer som 'lärande examinationer' genom att de hade formativa examinationer med kontinuerlig feedback till studenterna. En stor majoritet av kurserna illustrerar med andra ord den tyngdpunktsförskjutning Lindström beskriver både vad gäller vad som ska examineras och vad examinationen syftar till. Även om denna fördelning inte kan förutsättas gälla generellt för Nätuniversitetets kurser är det ändå ett anmärkningsvärt resultat som kan föranleda viss spekulation om orsaken. Kan det möjligen vara så att nätexaminationer, genom att det är svårt att kontrollera vem som svarar på uppgiften, måste bli mer komplexa? Tvingar nätexamination fram uppgifter av mer tillämpnings- och kritisk karaktär, för att "garantera" att det inte ska gå att skriva av varandras svar? För de tre lärare jag intervjuat vars examinationer var av ovanstående karaktär har dock inte kontrollmotivet varit det uttalade motivet, utan en bestämd kunskaps- och lärandesyn. Men det är möjligt att i ett vidare perspektiv så driver nätexaminationer på utvecklingen åt det hållet. Intressant vore att i lite större skala göra jämförelser mellan examination på campus och över nätet på liknande kurser för att se vad som examineras och med vilket syfte.

Två lärare tar upp kontrollfrågan i intervjuerna, den ena berättar att de på hennes kurs tänkt återgå till salstentamen just på grund av att de inte kunde utesluta fusk i de två omfattande basfaktaexaminationerna på kursen. Den andra läraren tar upp kontrollaspekten som något viktigt, men menar också att på hans kurs är uppgifterna så komplicerade att man knappast som student skulle kunna få någon annan att utföra dem. De två intervjusvaren illustrerar två olika sätt att lösa kontrollfrågan på, antingen återgå till salstenta där man har möjlighet till enskild kontroll eller att skapa mer komplexa uppgifter som speglar att man läst, förstått och kan använda kunskaperna.

Även när det gäller examinationer som uppmuntrar eller kräver dialog och samarbete har de studerade kurserna uppvisat en relativt hög andel, hälften av kurserna krävde samarbete och ytterligare tre kurser uppmuntrade detta. Här ligger de alltså i linje med sociokulturell teoribildning som poängterar dialog och möjligheten att ta del av flera olika perspektiv på det som studeras för att skapa en god lärmiljö. Intervjuerna med både lärare och studenter pekade mot att de som prövat på uppgifter med diskussion och samarbete såg fördelarna och de goda effekterna för lärandet. De lärare och studenter som inte prövat detta eller inte fått det att

fungera<sup>25</sup>, gav inte uttryck för att de saknade diskussionsmöjligheten. Dessa studenter uppfattade diskussionsfora mer som en möjlighet till socialt umgänge – vilket de inte hade behov av – än som något som kunde ha betydelse för lärandet. Det förefaller m a o som att så länge man inte upplevt erfarenhetsutbyte och diskussion över nätet har man en ljum inställning till detta, medan de som upplevt det också ser vinsterna för lärandet.

Däremot beskriver och uppskattar både studenterna och lärarna den personliga kontakten som finns mellan lärare och studenter över nätet. Det är också ett resultat som kanske är lite förvånande, vilket uttrycktes av lärare i intervjuerna – möjligheten till personlig kontakt och att lära känna studenter är kanske t o m större i en nätkurs än på campus. Baksidan av detta för lärarnas del var en väldigt stor arbetsbörda som de inte tillräckligt kompenseras för i timtilldelning.<sup>26</sup> Intervjuerna med studenter och lärare från de fyra kurserna vittnar om den stora betydelse studenterna tillskriver läraren när det gäller att skapa förutsättningar för lärande dels genom att ge studenterna uppgifter som möjliggör kunskapsutveckling och dels genom att ge feedback och kommentarer som vidgar perspektiven. Även om läraren inte är fysiskt närvarande när man studerar över nätet är lärarens närvaro högst påtaglig för dessa studenter.<sup>27</sup>

För många studenter utföll jämförelsen mellan att å ena sidan vara en av många studenter i en stor campusgrupp med salstentor och feedback i form av godkänt/underkänt på tentan och å andra sidan att ha en uppkopplad lärare som svarar på frågor och ger personlig feedback och intressanta vinklingar på uppgifter klart till nätkursens fördel. Ur ett studentperspektiv och även med referens till aktuell examinationsforskning och pedagogisk teoribildning framstår möjligheterna att utveckla och genomföra examinationsuppgifter som leder till kunskapsutveckling och lärande goda, även över nätet.

---

<sup>25</sup> En lärare berättar att han försökt med chatt, men det blev ingen diskussion där, bara en massa frågor till honom som lärare.

<sup>26</sup> Se Söderström, T. & Westerberg, P. (2005) *Lärarerfarenheter av IT-stödd distansutbildning*. Umeå: Umeå universitet, UCER.

<sup>27</sup> Se även 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, och Hult, A., Dahlgren, E., Hamilton, D. & Söderström, T (2005). *Teachers' Invisible Presence in Net-based Distance Education*. (kommande).

## 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. I *Learning 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 & Olofsson, A. (1999). Examination - en prövning av vad? En utvärdering av examinationen vid Vårdhögskolan i Boden. *FoU- rapport nr 144*. Vårdhögskolan/Boden.
- 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. & Söderström, T (2005). *Teachers' Invisible Presence in Net-based Distance Education*. (opublicerad).
- 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/Gebers.
- Miller, C.M.L. & Parlett, M. 1974. *Up to the Mark: A Study of the Examination Game*. London: SRHE.
- 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.

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.

Vygotsky, L. S.(1986) *Thought and language*. Cambridge, MA:Harvard University Press.

## Bilagor

### *Bilaga 1*

#### *Intervjufrågor – lärare*

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...

#### *Intervjufrågor – studenter*

1. Kan du kort beskriva kursen och upplägget! Beskriv hur examinationen av kursen kommer in! Hur ser du på det? En eller flera examinationsuppgifter? Under kursens gång eller i slutet? Vilken typ av kommentarer/feedback fick du? Skulle vilja ha? Under kursens gång eller i slutet av kursen? Synpunkter?
2. Vad i hela kursupplägget är/var det viktigaste för ditt lärande? Varför? Vem är var viktigast för lärandet?
3. Omfattning av kommunikation och utbyte med läraren? Med kurskamrater? Hur? Är/var 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 kursen? Synpunkter? Borde det sett annorlunda ut? Finns det skillnader mellan ämnen när det gäller vad examinationer ska "mäta"?
5. Vilken funktion fyller/fyllde examinationerna på kursen? Synpunkter? Skillnader mellan ämnen? Vilken/vilka funktion/er ska examinationer inom högskolan fylla? Fyller de den funktionen i praktiken idag? Vilken annars?
6. Uppfattar du examinationerna som ett stöd för lärandet? Hur? Vilket lärande? Förändringar?
7. Är det skillnad att examineras i campuskurser jämfört med kurser som går helt över nätet? Vilka? Kan du ändå komma "till din rätt" som student? Känner du att du kan lita på lärarens bedömning av dig (i alla fall i samma grad som i en campuskurs)? Blir det en större press? Studenten kan inte visa sig, man förlorar uttryckssätt...