

Designprinciper och kvalitetsindikatorer för nätbaserat lärande

Linda Reneland Forsman
Linnéuniversitetet, Sverige

Abstract

I den här artikeln sammanfattas kunskapsläget för vad vi vet om studenters lärande i högre utbildning som vägledande för hur vi kan utforma våra nätbaserade utbildningar med bättre förutsättningar för framgångsrika resultat. En omfattande omställning på senare tid till nätbaserade distributionsformer för högre utbildning har synliggjort behovet av sammanfattningar och systematiseringar av kunskapsläget för att underlätta för undervisande lärare. Utgångspunkter är tre områden som skiljer den nätbaserade kursen från den campusförlagda och som föranleder särskilda didaktiska överväganden. Dessa väsentliga skillnader i villkor för lärande representeras av den för studenter avskalade kontexten som ofta inte i tillräcklig utsträckning tydliggör villkor och förväntningar på studenter, av kommunikationsaspekter som samtidigt och icke-samtidiga kommunikationsformer med olika möjligheter till lärande samt tillgången till nya meningsbärande resurser (multimodaliteter). Genomgången sammanfattas i designprinciper. Med en informerad ansats till kursdesign kan begrepp som studentaktivitet, konstruktiv länkning och multimodalitet utgöra de nycklar till lärande som de har förutsättningar att vara göra istället för oreflekterat quick-fix i en hårt ansträngd undervisningsvardag. Dessutom föreslås i artikeln ett antal kriterier för att diskutera och utvärdera konceptet ”framgångsrikt” och ”kvalitet” i nätbaserad utbildning.

Nyckelord: distansutbildning, kursdesign, nätbaserat lärande, utbildningskvalitet

Introduktion

Många sammanhang har på senare tid skapats till stöd för lärare i högre utbildnings övergång till undervisning via nätet. Trots goda ambitioner har väldigt många av dessa ansatser präglats av ”emergency teaching”, att kortsiktigt släcka bränder och ta oss igenom kurser. Åtskilliga goda ansatser i form av web-sidor och länksamlingar har sammanställts till lärare som med ljus och lykta letat efter tiden som behov för att sätta sig in i relevansen av dessa för den egna undervisningen. Priset har varit högt för många, både studenter och lärare. Även en fortsatt deprofessionalisering av universitetslärare syns i backspeglarna när många andra än lärare och examinatorer har fått hålla i taktspinnen i frågor som gällt examinationer och kursplanering.

Mot bakgrund av denna omställning och dess konsekvenser föreslås här några designprinciper och kvalitetsindikatorer för nätbaserat lärande. Dessa är sammanställda utifrån en sammanfattning av forskning inom fältet högskolepedagogik där särskilda konsekvenser för undervisning som bedrivs via nätet lyfts fram. Områden som särskilt bör beaktas i flytten från fysiska till nätbaserade miljöer är den dekontextualiserade lärmiljön, kommunikationsaspekter som samtidigt och icke-samtidiga kommunikationsformer samt tillgången till nya meningsbärande resurser (multimodalitet och mediering) (Reneland-Forsman, 2009). Dessutom utgör tre forskningsöversikter och genomgångar av fältet en god grund till villkor för lärande i högre utbildning som nu skall designas för i nätbaserade kontexter. De har alla ett studentperspektiv på lärande så att vad vi vet om studenters lärande i

högre utbildning kan bilda utgångspunkt för hur vi utformar studenternas studiemiljöer via nätet. Dessa är Marton, Hounsell, och Entwistle (eds.) *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education* (2005)”; Entwistle, & Petersons *Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments* (2004) och slutligen en gedigen genomgång som också hunnit med att inkludera dessa översikter och digital teknik i sina mer detaljerade designprinciper för vissa delar av undervisning, nämligen Laurillard (2012) *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*.

Slutsatserna i form av designprinciper är ämnade ge ett mer systematiskt analytiskt angreppssätt på nätbaserat lärande men lämnar de didaktiska avvägningar till enskilda lärare eller lärarlag att bedöma vad de betyder i den egna disciplinära kontexten. Laurillard (2012, p. sid 77) ställer sig kritisk till generella designprinciper som kondenserar slutsatser eftersom de inte bidrar med hjälp till generella slutsatserns konsekvenser i design och gärna invagar oss lärare i övertygelse om att vi redan följer dessa. Jag hänvisar därför den vetgirige till hennes bok och till den webbaserade resurs för framgångsrik kursdesign som tagits fram av Sektion högskolepedagogik vid Linnéuniversitetet, baserat på dessa principer där också mer detaljerade exempel och förklaringar erbjuds. <https://kursdesign.lnu.se/>

Slutligen, det är viktigt med en informerad ansats till studenters lärande via nätet så att begrepp som studentaktivitet, konstruktiv länkning och multimodalitet kan utgöra de nycklar till lärande som de har förutsättningar att vara göra istället för oreflekterat quick-fix i en hårt ansträngd undervisningsvardag. Här följer en genomgång av betydelsebärande teman som sedan avslutas med konsekvenser i form av designprinciper.

Att designa för lärande

En smältdegel av distributionsformer som växer fram inom utbildningsområdet idag gör det svårt och dessutom ointressant att prata om distributionsformer som givna strukturer för undervisning. Begrepp som lärmiljöer eller lärandemiljöer som integrerar digital teknik och människors förändrade levnadsmönster öppnar istället upp för ett smörgåsbord av former och aktiviteter som kan användas för att förverkliga utbildningsintentioner. Målgruppen och sammanhanget blir avgörande för många utbildningsdesignval.

Med design menas här en kombination av materiella, temporala villkor för lärande och lärandeaktiviteter och inbegriper studenternas agerande såväl som lärarens val för inramningen (Selander, 2016; Selander & Kress, 2017). Hit räknas också ramfaktorer som del av förutsättningarna för att lärande kan ske. Lärandet skall inte betraktas som en produkt av design utan snarare en informerad möjlighet där designen erbjuder och beaktar sådant som samstämmighet mellan kunskapsformer och representationsformer, samstämmighet i förväntningar, val av arbetssätt och examinationer som orienteras mot måluppfyllelse samt vad studenterna för med sig in i undervisningspraktiken. Till detta skall i ett högre utbildningssammanhang läggas kvalitetskriterier för högre utbildning som bör ha sin utgångspunkt i uppdraget och dess inramning i förordning och lagtext och därmed komma att handla om bland annat vetenskaplig grund, utbildning till självständighet och kritiskt tänkande för bedömningar och problemlösning men också beakta hållbarhet, social välfärd och rättvisa som resultat av en utbildning (SFS, 1992:1432).

I sammanhanget är också viktigt att påpeka konsekvenserna av att leva i ett digitaliserat och globaliserat samhälle med hållbarhetssträvanden. Det betyder att både digital teknik samt globala hållbarhetssträvanden är väl avvägda i kursdesign. Här har vi fortfarande en uppgift att komma bort från “emergency teaching” att som akademiskt kollektiv utmana vad tekniken kan göra för oss i vårt utövande uppdrag så att digital teknik kan forma och erbjuda mervärde i kunskapsprocesser (Laurillard, 2012).

Vi behöver som lärare och utbildningsanordnare en sund grund som identifierar centrala och relevanta aspekter av studenters lärande som behöver iscensättas. Denna inledande genomgång av nätbaserad utbildning har den ambitionen att sammanföra och tematisera nyckelfaktorer för nätbaserat lärande. Riktlinjer som bygger detta ramverk lämnar besluten till de enskilda lärarlagen att bedöma relevans och möjliga egna implementeringar baserat på egna kontextuella ramfaktorer.

Styrkan i tydliggjorda förväntningar

Individer och grupper gör sin unika tolkning av livets realiteter. Trots detta är effektiv kommunikation beroende av delade antaganden, definitioner och förståelse (Entwistle, 2005). Här ligger högre utbildnings största utmaning och specifikt den nätbaserade kontexten som är kraftigt kringskuren vad gäller möjligheter att förhandla och utforska just förståelse, antagande och definitioner som exempelvis ligger inbäddat i informella möten runt fysiska undervisningsmoment. Visst är det en utmaning i alla sammanhang att försöka skapa kursupplägg i syfte att ge de bästa förutsättningar för studenters lärande, ofta ovetande om var studenterna har sin utgångspunkt (Laurillard, 2012), men nu i synnerhet i den avskalade kontexten. Till stöd finns ett ganska gediget forskningsfält (Ramsden, 2003) om just förväntningars och tidigare erfarenheters betydelse för hur studenter tar sig an en kurs där deras handlingar kopplas inte bara till den kunskapsmiljö studenter möter utan också starkt baseras på tidigare erfarenheter och lyhörddhet för vad som gäller i en specifik kontext (Marton et al., 2005). Här har exempelvis universitetsövergripande stödsatsningar sina begränsningar eftersom de sällan är synkade med den specifika disciplinära miljö där utbildningar ges. Samma gäller för MOOC-utbildningar som i lågkommunikativa sammanhang gör sig beroende av studenternas egen motivation och därmed riskerar låg genomströmning. I en utbildningskontext med ökad interaktivitet och kommunikation i lärmiljön kan man dock öka studenternas motivation eftersom kommunikation bidrar med orienterande och tydliggörande handlingar (jmf Moore, 1993). Samma relation mellan struktur, kommunikation och autonomi kan också möjliggöra en svagare inramning eller struktur förutsatt att kommunikationen i kursen är rik och att studenterna känner sig delaktiga (Reneland-Forsman, 2016). Studenters kommunikation avspeglar ofta vad de tror att läraren eller utbildningssammanhanget förväntar sig (Reneland-Forsman, 2013) och understryker betydelsen av att göra syften, ansvar och förväntningar tydliga. Lärare som tydliggör förväntningar kopplade till kursens upplägg har större möjligheter att påverka kunskapsprocessen (Ahlback & Reneland, 2005; Prosser, Ramsden, & Trigwell, 2003; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004). En viktig uppgift i en kursdesign är därför att byta och bryta modellbeteenden som vi vet finns men inte gynnar kunskapsprocessen (Reneland-Forsman, 2017).

Teorin om konstruktiv länkning (Biggs & Tang, 2003) är väletablerad inom högre utbildning och utgår från behovet att länka mål, metoder och examinationer i kursdesign i en överblickbar kedja. Här finns en risk att förbise det faktum att studenterna inte alltid delar vår idé om varför de befinner sig på en kurs och vilken betydelse ämnet och därmed målen har. Våra egna förgivettagande om vårt kunskapsområde och fastslagna kunskapsmål bör betraktas som startpunkt för en förhandling med studenter (Dewey, 2004/1916; Laurillard, 2012) i syfte att göra intentioner kända och erkända. Konstruktiv länkning bör kompletteras med beredskap i design att möta och synliggöra vad studenter för med sig till utbildningspraktiken (Entwistle & Peterson, 2004; Laurillard, 2012).

Ett centralt verktyg i att tydliggöra förväntningar för studenter och att leva upp till rättssäkerhetskraven är naturligtvis bedömningsgrunder. Med rättssäkerhet avses förutsägbarhet i juridiska frågor och när vi pratar examinationer, att grunderna för bedömning

av studenters prestationer är tydliga och kommunicerade och att studenterna därmed har inblick i på vilka grunder de blir bedömda och betygssatta. Tydliga bedömningsgrunder verkar för självständiga studenter som vet vad som efterfrågas av dem vilket orienterar deras studieprocess och effektiviserar lärarens kommunikation före och efter bedömning.

Betydelsen av studentaktivitet

Idag är antalet studier som stödjer tesen att studenter lär sig bättre genom att aktivt kognitivt arbeta med kursinnehåll substantiell. I Rienties and Toetenel (2016) länkades 151 kursmoduler till 111.256 studenters agerande med avseende på kursframgångar vid examinationer, genomströmning samt nöjdhet. Resultaten visar med tydlighet på betydelsen av kursdesign för att förutsäga och förstå studenters beteenden och framgångar i nätbaserat lärande. Starkast koppling till akademisk framgång var tiden studenterna var involverade i kommunikativa aktiviteter i kurserna. Man fann även ett samband mellan studenters nöjdhet och ett assimilativt kursupplägg (lärande som tillägnan) men där fanns inget samband med akademisk framgång. I tidskriften Science presenterades en kontrollerad interventionsstudie (Deslauriers, Schelew, & Wieman, 2011) som jämförde studieresultat från 538 studenter i två olika undervisningsupplägg, där studenterna i den grupp som fick undervisning med studentaktivt arbetssätt redovisade ökad närvaro och engagemang och dessutom dubbelt så bra resultat på tentan mot ett traditionellt föreläsande upplägg. När studien på ett liknande sätt genomfördes några år senare (Deslauriers, McCarty, Miller, Callaghan, & Kestin, 2019) nu med syftet att även undersöka studenternas uppfattning av den undervisning det fick så visade det sig att trots signifikant bättre tentaresultat med det studentaktiva upplägget så uppskattade studenterna det passiva upplägget som effektivare och önskvärt. Resultaten belyser betydelsen av att inviga studenter i fördelar med olika arbetssätt och ta dem med på resan då det är svårt för studenterna själva att koppla orsaker till varför de skulle lära sig bättre. I en kvalitativ studie av Heaslip, Donovan, and Cullen (2014) undersöktes studenters attityd till Clickers vid stora föreläsningar konstateras ökat engagemang och tillfredsställelse med metoden men författarna noterade med besvikelse den starka preferens för anonyma aktiviteter av en generation som i sitt vardagsliv med digital teknik gladeligen delar med sig av personliga uppfattningar och ställningstaganden. Det synliggör också svårigheten med att exempelvis ta in populära digitala verktyg i undervisningssituationer och förvänta sig få samma mervärden som i en icke-undervisningskontext. Känslan av att alltid vara under bedömning i högre utbildning påverkar studenters agerande och här behöver språk och handling från kursledning gå hand i hand för att bryta modellbeteenden och få studenter att förstå betydelsen av att fritt pröva sina tankar och förståelse. I en mindre studie (Reneland-Forsman & Magnusson, 2019) söktes uttryck för ett vetenskapligt förhållningssätt i studenters ageranden fanns tecken på att studenter agerar mindre hämmat i vetenskapliga samtal med aktiva forskare som inte är deras kursansvariga eller examinatorer varför det är viktigt att med återkommande mellanrum bygga in samtal där studenter kan erövra en vetenskaplig eller disciplinär diskurs som del i en progression mot vetenskapliga och disciplinära förhållningssätt.

Socialt prat

Lärande är dialogiskt till sin karaktär och bygger på individens införlivande av meningsskapande processer tillsammans med deras socialt kommunicerande och förankrande processer (Selander, 2016). I denna kommunikation etableras länkar till tidigare kunskaper och erfarenheter och jämförelser görs för att bekräfta förförståelse och missförstånd (Entwistle & Peterson, 2004). Tidigt i en utbildning försöker studenter ofta utmana eller avfärda teorier som presenteras dem genom anekdotiska bevis. Relevansen hos teorin är

fortfarande ofta dold för dem. Genom att dela andras erfarenheter kan individen utvidga sin egen erfarenhet med andras och stötta sitt eget meningsskapande vilket ofta syns i småprat som en implicit förhandling runt vad man skall tycka och hur man skall agera i en kurs (Reneland-Forsman, 2009). I småpratet blir något som upplevs av en student som ”rörigt” eller ”svår text” kanske ”överkomligt” som en gemensam uppfattning eller tvärt om. Det är helt beroende av dominerande röster. Där kursinnehållet innehåller för individen nya tankar kan hen i en lärmiljö med sociala processer och mycket kommunikation ”låna” andras erfarenheter och uppfattningar och därmed utvidga sin egen kunskap och förståelse. Det faktum att kurskamrater, men inte studenten själv, har erfärut något med relevans i kurskontexten gör studenten till en del i en konstituerande process där man i lärmiljön utvecklas från ”jag” till ”vi” och kan dela professionella objekt med relevans för en gemensam kunskapsutveckling. Här är det sociala prätet en nyckel för att denna utveckling kan ske och bör byggas in i arbetssätt och inte designas som separata sociala processer vid sidan av kunskapsutvecklingen. Att förstå betydelsen av socialt prat för kunskapsutveckling innebär ett erkännande av betydelsen av vilka olika former och verktyg för kommunikation som vi använder och påminner oss om att inte separera det sociala prätet från kunskapsbyggandet. (Kreijns, Kirschner, & Jochems, 2003; Reneland & Ahlbäck, 2007; Reneland-Forsman, 2012).

Varierade arbetsformer

Studenter gynnas av en bred repertoar av meningsskapande resurser i en kurs (Selander & Kress, 2017). Olika typer av representationer fungerar som resurser för att kommunicera uppfattningar och kunskapsläge under olika delar av en kurs och för att exempelvis gestalta ingångsvärden och utgångsvärden. Olika typer av representationer understödjer olika kunskapsformer (som att redogöra, sammanfatta, analysera, bedöma, identifiera etc). Ett medvetet arbete med representationer i utbildning kan synliggöra en mer fördjupad bild av studentens förståelse och kunskap (Ivarsson, Linderöth, & Säljö, 2009). Tal, skrift, bild, film, grafik och andra symbolresurser hjälper studenter att både förstå och koppla till innehåll. Tanke- och konceptkartor illustrerar exempelvis relationer, mönster och länkning och kan användas av studenter för att visa hur de uppfattar en komplexitet inför planering och disponering av skrivande eller så kan skrivande användas för att förbereda seminarier, presentationer eller filmade aktiviteter. Inte bara studenternas representationer bör variera, även kursledningens.

Den nätbaserade undervisningen öppnar också för en bred variation av examinationsformer. Examinationer via nätet upplevs ibland som mindre rättssäkra precis som muntliga examinationer trots att det finns flera aspekter av nätbaserade examinationer som har förutsättningar att vara mycket rättssäkra. Utgångspunkter skall vara att det är målen som examineras och inget annat (som kurslitteratur, innehåll, referenshantering eller annat som inte omfattas av målen). Med bedömningsgrunder sätter examinator ord på hur studenten visar att målen är uppfyllda och därefter kan vi söka examinationsformer där studenter ges förutsättningar att visa prov på detta. Examinationen skall genomföras rättssäkert, dvs att det skall finnas insyn i hur bedömning gått till, på vilka grunder ett betyg satts samt ett säkerställande av vem som examinerats och av vem. Att säkerställa att man examinerar ”rätt” student kan till viss del styras i utformningen av examinationen. Vid återkommande examinationer över tid, vid uppdelade examinationer, i muntliga examinationer samt i väl designade uppgifter försvåras fusk. Nätbaserade undervisningspraktiker har flera olika möjligheter att inhämta och producera underlag för examination och med välformulerade bedömningsgrunder uppnås lättare kravet på likvärdighet och insyn. Tydliga bedömningsgrunder är därför en viktig nyckel som verkar för rättssäkerhet, självständiga

studenter (orienterar studenternas studieprocess) och effektiviserar lärarens kommunikation före och efter bedömning och kan följa den och kommuniceras i den nätbaserade designen som en orientering av studenternas studier.

I valet av undervisningsformer som ska orientera studenterna mot målen och erbjuda träning såväl som utmaningar är det viktigt att fundera över vilka processer som studenterna skall ingå i för att sedan iscensätta dessa. Det kan börja i att utveckla känslan av närvaro och engagemang i en nätbaserad miljö för att snabbt övergå till samlande, organiserande, överblickande, sammanfattande, argumenterande, representerande och återkopplande processer. Skriftliga uppgifter och examinationer är ofta överrepresenterade i högre utbildning och är kanske inte de lämpligaste för alla dessa processer. Dessutom finns andra krav och examensmål att beakta som slutmål som skall svara mot examensmål och förordning som generella färdigheter och koppling till en yrkespraktik, exempelvis en viss autenticitet i examinationer. Arbetssätt och examinationer som fångar den typen av kunskap, färdigheter och förståelse faller ofta mellan enskilda kurser i ett program. Färdigheter som kritiskt tänkande och gott omdöme, men också förmågan att tala framför kamera och/eller grupp i kombination med att kunna extrahera nyckelinnehåll och samtidigt kunna kommunicera det med trovärdighet och tydlighet, göra val, fatta beslut och agera självständigt, är också aspekter av kunskap som ibland behöver tränas och examineras.

Denna genomgång av forskningsresultat och teori identifierar betydelsebärande didaktiska områden att beakta när man skapar, överväger eller utvärderar en nätbaserad utbildning men fungerar också som en introduktion till området, här presenterat i form av sju stycken designprinciper.

- *Tydliggör förväntningar för överblick och studentautonomi*
- *Använd flera examinationstillfällen/leveranser under kursens gång*
- *Planera för studentaktivitet i termer av engagemang, interaktion med kursinnehåll och bearbetningsprocesser. Undvik kursupplägg som gör studenter till konsumenter av innehåll*
- *Bygg in kollaboration och delandet av kunskapsprocesser – individuella examinationer kan förberedas i grupp och omvänt*
- *Variera kunskapsrepresentationer (för innehåll såväl som bearbetning -film, tabeller, tänka högt, tankekartor, grafik, diskussioner, illustrationer)*
- *Identifiera innehållsliga svårigheter och försök designa in stöd för studenterna att erövra dessa*
- *Identifiera vilka processer studenterna behöver genomgå för sin kunskapsutveckling- välj därefter tekniska lösningar*

Framgångskriterier eller vad är kvalité i nätbaserad högre utbildning?

Att diskutera framgångsrik undervisning eller undervisningskvalitet ställer krav på utvärderingskriterier för kurser och undervisning bortom studenters kursvärderingar. Att leva upp till högskolelag och förordning måste vara ett överordnat kriterium. Andra kriterier är

konsekvenser från forskningsfältet nätbaserat lärande och undervisning och syftar till att ge studenter bästa möjliga förutsättningar att nå kursmålen.

Examinationsdata

Genomströmning är ett mått som inte problematiseras i tillräcklig utsträckning. Låg genomströmning associeras ofta per automatik med distans- och nätbaserat lärande. I Creelman and Reneland-Forsman (2013) fanns istället indikationer på att organisatoriska enheter som fakulteter kan vara mer avgörande för graden av genomströmning än distributionsform eftersom lägre respektive högre genomströmning följde enheter genom olika distributionsformer vilket antyder att didaktisk medvetenhet eller utvecklingssträvanden kan stärka genomströmningen. En koppling till hög kvalitet i undervisningen är dock inte stärkt då hög genomströmning kan ha andra orsaker i en organisation. I vilken utsträckning studenterna klarar sina examinationer inom kursens ramar är däremot en kvalitetsaspekt som har både kunskapsmässiga som ekonomiska konsekvenser. För studenter som läser på ett program är det viktigt att vara i fas med programmet och ha de nödvändiga kunskaper som krävs för progression. Självkänsla och delaktighet är kopplat till studief framgång och otaliga kompletteringar tar fokus från både studenters engagemang och kräver arbetstid utanför avsatta tidsperioder. Att hitta undervisningsformer där studenter ges de bästa förutsättningar att klara examinationer inom kursens ramar ligger därför i allas intresse. Ökad tillgänglighet till utbildning som nätbaserad utbildning innebär och i viss mån ett rykte om att nätbaserade kurser inte är så krävande som andra former lockar också många heltidsarbetande och helfartsstudenter. När dessa studenter inser kraven har de inte möjlighet att fullfölja de nätbaserade kurserna. Tidig och tydlig kommunikation om vad som förväntas av nätbaserade studier har här diskuterats som mycket betydelsefullt och är därför viktig för att få de studenter som har en ambition att fullfölja sina studier.

Stödjande arbetsformer och studentaktivitet

Det är alltså både i samhällets, lärosätets, kursledningens och studentens intresse att så många studenter som möjligt kan examineras inom kursens ramar. Fokus bör därför läggas på det stöd och de förutsättningar som planeras för att stödja att studenterna har realistiska förutsättningar att nå målen. Dessa behöver sedan få möta ett arbetssätt som tydliggör förväntningar, tar studentaktivitet på allvar (O'Connor, 2020) och erbjuder många tillfällen till interaktion med och bearbetning av innehåll i kursen (Deslauriers et al., 2019; Deslauriers et al., 2011; Rienties & Toetenel, 2016) med syfte att utveckla den kunskap som efterfrågas av målen.

Högskolemässighet

Högskolemässighet eller universitetssignifikans visar att kursen arbetar i riktning mot att uppfylla högskolelagen och studenters förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar och fullfölja sina skyldigheter om hållbarhet, främjandet av välfärd och social rättvisa i samhället (SFS, 1992:1432). I vilken utsträckning nätbaserade kurser lever upp till epitetet högskolemässighet är naturligtvis därför också viktiga kvalitetsindikatorer. Det gäller exempelvis vilka kompetenser som medverkar till och i kurser, vilken kurslitteratur som används och hur men även kursernas koppling till generiska högskolemässiga färdigheter som indikerar vetenskaplig grund och fostran till självständighet, kritiskt tänkande, studentinflytande och ett vetenskapligt förhållningssätt, kriterier som både involverar form och innehåll i kurser.

Kursvärdering

NPMs intåg i utbildningsvärlden har ökat efterfrågan på studentnöjdhet så till den grad att det i vissa sammanhang ensam utgör kvalitetsindikator för universitetsutbildningar. Här utgör den en av fem indikatorer. En konsekvens med ett alltför studentcentrerat fokus för studenter är en utpräglad kursvärderingströtthet och för verksamheten ett bakåtblickande fokus där värdefull utvecklingstid går till självvärderingar och handlingsplaner istället för utveckling och kompetenshöjning. Deslauriers et al. (2019) synliggör dessutom svårigheter för studenter att bedöma effekterna av undervisning de deltar i för sitt eget lärande. Studien har många konsekvenser som att tydliggöra för studenter avsikten med olika arbetssätt, vikten av att inte bara ha jämt utstakade vägar genom kurser samt vilka typer av frågor som är relevanta att ställa till studenter i en kursvärdering.

Tillgänghetsaspekter och breddat deltagande

Om en akademiska examen leder till ett bättre och längre liv, på vilka grunder kan då någon uteslutas frågar sig Casson (2015), speciellt som vi idag ser betydelsen av sociala förutsättningar, motivation och hårt arbete för att klara högre studier. Med breddat deltagande och teknikimplementering kan fler grupper inte bara rekryteras men också inkluderas och fullfölja sina studier i högre utbildning. Teknikutvecklingen är så pass utvecklad idag att vi har goda förutsättningar att inkludera fler grupper i högre utbildning. Som lärare är det viktigt att du tänker på att alla studenter drar nytta av att undervisningen är tillgänglig. De enklaste åtgärder som att välja varierande och lämpliga representationsformer i kurser, både för innehåll och examinationer ökar förutsättningarna för studenters förståelse och meningsskapande i kursen och utgör därmed ett viktigt kvalitetskriterium. Sammanfattningsvis bör en bredd av kvalitetskriterier utgöra grund för att diskutera kvalitet i utbildning och kunskap om studenters lärande i grunden för diskussioner om goda exempel och framgångsrik utbildning och för tydlighetens skull alltid följas av frågan framgångsrik och gott exempel - i vilket avseende?

Referenser

- Ahlback, T., & Reneland, L. (2005). Let's think about it- considering the strengths in web-based teaching. In M. Chaib & Svensson (Eds.), *ICT and Teacher Education: Challenging Prospects*. Jönköping.
- Biggs, J. B., & Tang, C. (2003). *Teaching for quality learning at university: what the student does. 2. ed.* London: the Society for Research into Higher Education.
- Casson, A. (2015). *Högskolans ansvar : Principer för utveckling av den högre utbildningen*. London: Ubiquity Press.
- Creelman, A., & Reneland-Forsman, L. (2013). Completion Rates - a false trail to measuring course quality? Let's call in the HEROEs instead *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 16(2), 40-49.
- Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K., & Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *PNAS*, 116(39), 19251-19257.
doi:<https://doi.org/10.1073/pnas.1821936116>
- Deslauriers, L., Schelew, E., & Wieman, C. (2011). Improved Learning in a Large-Enrollment Physics Class. *Science*, 6031(332), 862-864. doi:10.1126/science.1201783
- Dewey, J. (2004/1916). *Democracy and Education*. Mineola: Dover Publications.
- Entwistle, N. (2005). Contrasting perspectives on learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education*. University of Edinburgh: Centre for Teaching, Learning and Assessment.
- Entwistle, N., & Peterson, E. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41, 407-428.
doi:10.1016/j.ijer.2005.08.009
- Heaslip, G., Donovan, P., & Cullen, J. G. (2014). Student response systems and learner engagement in large classes. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 11-24.
doi:10.1177/1469787413514648
- Ivarsson, J., Linderöth, J., & Säljö, R. (2009). Representations in practices: A socio-cultural approach to multimodality in reasoning. In C. Jewitt (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 201-212). London: Routledge.
- Kreijns, K., Kirschner, P. A., & Jochems, W. (2003). Identifying the pitfalls of social interaction in computer-supported collaborative learning environments. A review of the research. *Computers in Human Behaviour*, 19(3), 335-353.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York: Routledge.
- Marton, F., Hounsell, D., & Entwistle, N. (2005). The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education. In University of Edinburgh: Centre for Teaching, Learning and Assessment.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education* (pp. 22-38). New York: Routledge.
- O'Connor, K. (2020). Constructivism, curriculum and the knowledge question: tensions and challenges for higher education. *Studies in Higher Education*, 1-11.
doi:10.1080/03075079.2020.1750585
- Prosser, M., Ramsden, P., & Trigwell, K. (2003). Dissonance in Experience of Teaching

- and its Relation to the Quality of Student Learning.” *Studies in Higher Education*, 28(1), 37-48.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge Falmer.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169. doi:0146-72397040600-0147/0
- Reneland, L., & Ahlbäck, T. (2007). Collaboration as Quality Interaction in Web-based Education. *Advanced Technology for Learning*, 4(1), 30-35.
- Reneland-Forsman, L. (2009). *A Changing Experience: Communication and meaning making in web-based teacher training*. (PhD monography), Växjö University (now Linnaeus University, Växjö). (no 176, Växjö Univeristy Press)
- Reneland-Forsman, L. (2012). Toward a broader understanding of social talk in Web-based courses. *Text & Talk*, 32(3), 349-369. doi:10.1515/text-2012-0017
- Reneland-Forsman, L. (2013). Students'web-based actions when linking theory and practice. *International Journal of Web Based Communities*, 9(4), 448-464. doi:10.1504/IJWBC.2013.057220
- Reneland-Forsman, L. (2016). Participating with experience – a case study of students as co-producers of course design. *Higher Education Studies*, 6(1), 15-23. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v6n1p15>. doi:10.5539/hes.v6n1p15
- Reneland-Forsman, L. (2017). Student learning cultures as responses to a learning environment. *Utbildning & Lärande*, 11(1), 48-63.
- Reneland-Forsman, L., & Magnusson, M. (2019). Supporting Scholarly Thinking in a Nordic Teacher Education Webinar Practice. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 16(2).
- Rienties, B., & Toetanel, L. (2016). The impact of learning design on student behaviour, satisfaction and performance: A cross-institutional comparison across 151 modules. *Computers in Human Behavior*(60), 333-341.
- Selander, S. (2016). Conceptualization of Multimodal and Distributed Designs for Learning. In B. Gros, Kinshuk, & M. Maina (Eds.), *The Future of Ubiquitous Learning : learning Designs for Emerging Pedagogies* (pp. 98-112). Berlin: Springer.
- Selander, S., & Kress, G. (2017). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv. (Andra upplagan)*. . Lund: Studentlitteratur.
- SFS. (1992:1432). *Högskolelag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet