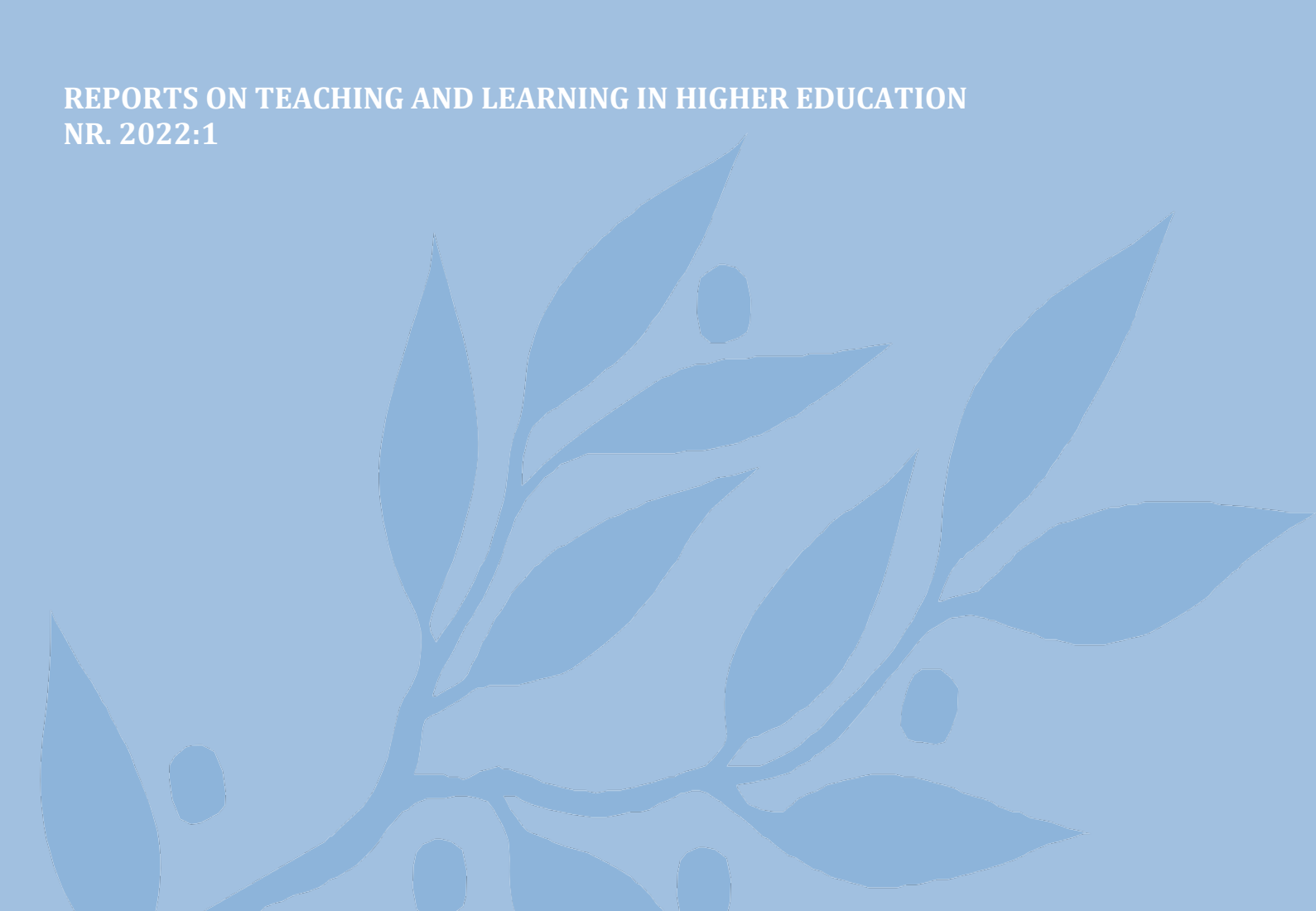




Upplevelser av undervisning online vid Stockholms universitet – en uppföljande studie ett år senare

Klara Bolander Laksov och Helena Reierstam

Centrum för universitetslärarutbildning, CeUL

Upplevelser av undervisning online vid Stockholms universitet – en uppföljande studie ett år senare

Summerande rapport

Klara Bolander Laksov och Helena Reierstam

Institutionen för Pedagogik och Didaktik

e-mail to Corresponding author: Klara.bolander.laksov@edu.su.se

I samband med Covid -19 pandemin våren 2020 skedde en snabb övergång till online-undervisning. Studenters och lärares upplevelser från övergången dokumenterades genom den enkät som skickades ut samma år i juni. Ett år senare skickades en reviderad version av enkäten ut igen med syfte att följa upp hur det hade gått. Resultatet från enkäten beskrivs i denna rapport. Sammanfattningsvis kan sägas att flera av erfarenheterna som kartlades i den första enkäten kvarstår, samtidigt som det också märks att både studenter och lärare har hittat rutiner i att ge och ta del av utbildning online. Vissa förbättringar av undervisningen syns, men utmaningar kvarstår också, och pekar på behov av mer genomgripande förändringar i fråga om stödsystem och resurser samt kompetensutveckling för att kunna ge utbildning online med hög kvalitet. Det som framkommer starkast av allt är att studenter och lärare saknar att vara i samma fysiska rum, med allt vad det innebär.

Nyckelord: högre utbildning, online undervisning, e-lärande, distansundervisning, Covid-19.

Reports on teaching and learning in higher education 2022:1

ISSN 2003-1688

© Klara Bolander Laksov och Helena Reierstam



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Innehållsförteckning

<u>SAMMANFATTNING</u>	<u>4</u>
<u>HUVUDRESULTAT</u>	<u>4</u>
<u>INTRODUKTION</u>	<u>6</u>
<u>SYFTE</u>	<u>9</u>
<u>FORSKNINGSDESIGN</u>	<u>9</u>
<u>ETIK</u>	<u>10</u>
<u>DISTRIBUTION</u>	<u>10</u>
<u>KONTEXT</u>	<u>10</u>
<u>DATAANALYS</u>	<u>11</u>
<u>RESPONDENTER</u>	<u>11</u>
<u>RESULTAT</u>	<u>18</u>
<u>DISKUSSION</u>	<u>30</u>
<u>IMPLIKATIONER FÖR LÄRARE</u>	<u>32</u>

Sammanfattning

Våren 2020 var lärare och studenter vid Stockholms universitet som ett resultat av Covid-19-pandemin tvungna att snabbt anpassa sig till onlinekurser. En enkätstudie genomfördes då som riktade sig till alla studenter och lärare vid Stockholms universitet. Ett år senare var situationen oförändrad och man beslutade att göra en uppföljande enkätstudie.

Den här rapporten ger en sammanfattning av de resultat och rekommendationer som framkommer från projektet 'Pandemikrisens effekter på undervisning och lärande' som genomförts av forskare vid Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet.

Syftet med projektet var att utforska studenter och lärares erfarenheter av övergången till online undervisning under pandemin, samt hur dessa erfarenheter såg ut ett år senare, i juni 2021, för att skapa förutsättningar för förbättrad undervisning online. Specifikt syftade projektet till att undersöka:

- Hur undervisning och lärande hade förändrats sedan ett år tidigare och hur resultaten relaterar till existerande forskning om undervisning och lärande online?

Det frågeformulär som använts vid 2020 års studie modifierades i ljuset av de förhållanden som rådde i maj 2021. Enkäten distribuerades till alla studenter och lärare i juni 2021.

Huvudresultat

- Något fler lärare och betydligt fler studenter fyllde i enkäten i juni 2021.
- De vanligaste kursaktiviteterna var liksom förra året närvaro vid schemalagda föreläsningar och seminarier, självstudier, fördjupningsuppgifter. En uppgång i användningen av zoom och interaktiva moment i jämförelse med förra året framkommer.
- Användningen av Athena kvarstår på ungefär samma nivå som förra året: huvudsakligen som samlingsplats för dokument och länkar, uppladdning av dokument och möjlighet att ge återkoppling på uppgifter.
- Många kurser har förändrats till att bli mer instruerande istället för utforskande.

Studenterna

- Färre studenter än 2020 ansåg att det var svårt att följa sin dagliga struktur och planering för studierna.
- Många studenter kommenterade att de gärna vill fortsätta ta del av studierna på distans i och med de fördelar det innebär i fråga om tidsvinst att förflytta sig, och minskad stress.
- De inspelade föreläsningarna tillsammans med nya arbetsformer lyftes också fram som gynnsamt för studenternas lärande av studenterna.
- Långa online-pass utan pauser pekas ut som särskilt utmanande liksom bristen på social kontakt med kursstudenter och lärare.
- Färre studenter upplevde distraherande faktorer i sin närmiljö än 2020.
- Liksom föregående år var studenternas motivation att gå kursen hög initialt men sjönk i takt med kursens gång.
- Åtta av tio studenter kände sig bekväma med online undervisningen och en tredjedel av studenterna ansåg att online undervisningen var mycket eller något bättre än campusundervisningen.

Lärarna

- Samma andel av lärarna som vid förra enkäten har genomgått motsvarande 7,5hp högskolepedagogisk utbildning eller mer.
- Den faktor som lärare upplevde påverkade undervisningen mest negativt var bristen på kontakt med studenterna och bristen på kontakt med kollegor.
- Många lärare uttrycker frustration över brist på samordning på institutionen kring riktlinjer och information till studenter men det finns också exempel på förbättringar.
- Den vanligaste examinationsformen var hemtenta följt av obligatoriska moment och aktivt deltagande.
- En fjärdedel av lärarna misstänkte något fall av fusk vid examinationen och en femtedel av lärarna rapporterade detta vidare. 4% av studenterna angav att de hade plagierat eller fuskat.
- Fler lärare än förra året rapporterar organiserade möjligheter för studenter till interaktion med lärare.

- Något färre lärare än förra året anser att de lägger ner mer tid på undervisningen när den är online.
- Hinder för användning av digitala verktyg i undervisningen handlar om brist på tid, brist på digital kompetens och brist på resurser.
- Kollegialt samarbete lyfts fram som en central faktor i att underlätta digital undervisning.

Introduktion

När Covid-19 -pandemin slog till våren 2020 fanns knappt någon tid för varken lärare eller studenter att ställa om. Föreläsningar och seminarier överfördes ofta rakt av till att levereras via videokonferenssystemen Zoom eller Teams. Utbildningar med hög grad av praktiska moment, som laborationer, studiebesök, praktiska moment blev särskilt svåra att genomföra, och resultatet var naturligtvis skiftande. Ibland ströks moment helt med en förhoppning om att situationen skulle kunna förbättras och studenter delta på plats några månader senare när man hoppades att pandemin var över. I vissa fall fick studenter hålla till godo med att få en demonstration av sin lärare, eller ta del av någon existerande videofilm eller annan resurs för att lära sig. Det fanns också exempel där lärare ansträngde sig å det yttersta för att skapa fullgoda alternativ för studenterna, med utveckling av resurser, samarbeten och hög kreativitet.

De två enkäter som genomfördes i juni 2020 vid Stockholms universitet försökte fånga studenter och lärares upplevelser av den akuta omställningen till online undervisning som skedde då. Resultaten finns sammanställda i två rapporter (Bolander Laksov och Ismayilova, 2021; Bolander Laksov et al., 2021).

Studentcentrerat lärande utgör en viktig bas för utvecklingen av högre utbildning. Det innebär att studenters lärande bör sättas i centrum snarare än lärarens undervisning. Kort sagt innebär det ett skifte från att fokusera på vad lärare gör i sin undervisning, till vad studenterna ägnar sig åt för aktiviteter under utbildningen. De aktiviteter de ägnar sig åt bör i så hög grad som möjligt generera bearbetning av det studenterna ska lära sig, och som finns uttryckt i lärandemål för kurser och utbildningar. Evidens för att det är studenternas bearbetning av kursinnehållet som leder till lärande finns både inom pedagogisk och psykologisk forskning

sedan lång tid tillbaka. För att stödja lärare i att arbeta med studentcentrerat lärande har Centrum för universitetslärarutbildning tagit fram begreppet 'Akademiskt lärarskap'.

Akademiskt lärarskap har definierats som "ett förhållningssätt där lärare kontinuerligt och systematiskt utforskar och utvecklar den egna pedagogiska praktiken och reflekterar över dess inverkan på studenters lärande" (s.9, Bolander Laksov och Scheja, 2020). Genom att ta ett vetenskapligt, akademiskt förhållningssätt till sin roll som lärare, som är baserad på högskolepedagogisk forskning och beprövad erfarenhet, skapar Akademiskt lärarskap en struktur för lärare att agera utifrån när det gäller deras pedagogiska kompetensutveckling. För att underlätta för lärare att arbeta med sitt individuella akademiska lärarskap behöver ett universitet dock arbeta med begreppet också på kollegial och institutionell nivå. Det innebär i sin tur att lärare synliggör sina reflektioner och argument kring den egna pedagogiska praktiken i dialog med sina kollegor. För att detta ska kunna ske behövs också institutionella ramar, där avdelningar, institutioner och hela lärosätet skapar arenor, möjliggör incitamentsstrukturer och systematiskt utforskar utbildningsverksamhet, för att lära av den och vidare kunna utveckla den (Bolander Laksov och Scheja, 2020).

Hittills har forskning visat att få lärare vänder sig till vetenskaplig litteratur för att finna stöd för pedagogiska beslut vad gäller online undervisning (Price och Kirkwood, 2014), och att de är rädda för negativa konsekvenser som ökad arbetsbelastning, försämrad undervisningskvalitet, förlorade rättigheter till undervisningsmaterial man har producerat och otillräcklig teknisk kompetens (Lloyd, Byrne och McCoy, 2012; Ljunqvist, 2018). Dessutom associeras online undervisning ofta med lägre status jämfört med campusbaserad undervisning (Erlanson, Helgason & Henning, 2015; Johnson, 2012; Ubell, 2016). Det är mot denna bakgrund som Englund, Olofsson och Price (2017) efterfrågar fler studier som belyser hur lärare undervisar med hjälp av digitala verktyg.

Vad gäller existerande forskning om effekterna av användning av digitala verktyg på studenters lärande finns ett flertal översiktsartiklar. Det framkommer från dessa artiklar att det finns ett behov av att stödja själv reglerat lärande, dvs studenters förmåga att planera, strukturera och reglera sin ansträngning att lära sig något (Azevedo, 2005; Winters, Greene och Costich, 2008), så att studenter stimuleras att ta ansvar för, och reglera sitt lärande i tid, var det sker, vilka studiestrategier de använder, när det gäller distansbaserad online undervisning. Samma sak stöds i en meta-analys som visar ett signifikant positivt samband mellan studenters förmåga att

själva reglera sitt lärande och hur väl de lyckas i online baserade (Broadbent och Poon, 2015).

Själv reglerat lärande beskrivs av Zimmerman (1989, Zimmerman & Campillo, 2003), som 'triadiskt och cykliskt' och baseras på ett socio-kognitivt perspektiv. Detta innebär att lärande påverkas av både förmågan till självreglering och faktorer i utbildningsmiljön. Det kan till exempel innebära att studenters problemlösningsstrategier inte bara bestäms av om hen har högt självförtroende vad gäller sin förmåga att lösa problemet, vad man brukar kalla 'self-efficacy beliefs' (Bandura), men också av faktorer i miljön som återkoppling från läraren, och erfarenheter vad gäller beteende som hur man lyckades lösa ett problem förra gången. Zimmermans modell tydliggör tre självreglerande faser som följer på varandra i en cyklisk följd: föregripande, uppvisande och självreflektion.

I den föregripande fasen ägnar sig studenter åt en analytisk process (t ex att sätta upp mål och strategiskt planera) och självmotiverande aktiviteter (self efficacy, förväntningar på resultat, inre intresse eller utvärdering av hur väl man tror man kommer att lyckas). Sedan kommer uppförandefasen. Under denna fas ägnar sig studenten åt processer som involverar att kontrollera de egna aktiviteterna (fokusera sin uppmärksamhet och strategier för olika uppgifter, självstyrning) och självobservation (t ex experimentera med olika strategier och se vad som fungerar). Den tredje fasen, självreflektion, handlar om att bedöma sig själv och dra slutsatser kring varför det gick som det gick, liksom att reagera emotionellt (vara nöjd eller missnöjd, anpassa sig eller gå i försvar). Dessa faser repeteras cykliskt genom lärprocessen.

Broadbent and Poon (2015) analyserade studier som hade tittat på relationen mellan nio självreglerande strategier (metakognition, tidsplanering, reglering av ansträngning, kritiskt tänkande, fördjupande, övning, organisation, söka hjälp och lära genom andra studenter) i relation till hur väl studenterna lyckades online. Resultatet från tolv studier visade att metakognition, tidsplanering, reglering av ansträngning och kritiskt tänkande hade en signifikant påverkan på hur väl studenterna lyckades.

I en nyligen publicerad översiktsartikel (Wong et al., 2018), visar man hur den mänskliga faktorn spelar en viktig roll i hur väl studenter lyckas i sitt online lärande. Eftersom online lärande skapar särskilda utmaningar, behöver lärare använda flera olika strategier i sin undervisning. Till exempel är återkopplingen studenter får på sina uppgifter central för studenters motivation att använda olika digitala verktyg (Fryer och Boyee, 2016).

Denna studie är baserad på faktorer som länkas till själv reglerat lärande och strategierna som identifierades av Wong et al (2018) för att få bättre insikt i hur online undervisning kan designas i svensk kontext och specifikt hur skiftet av all undervisning vid Stockholms universitet 2020-2021 till online undervisning kan länkas till tidigare forskning på kortare och längre sikt.

Denna rapport lyfter fram nytt empiriskt material om de erfarenheter studenter och lärare vid Stockholms universitet hade ett drygt år efter Covid -19 pandemins utbrott. Den är strukturerad på följande sätt. Undersökningens design och metod beskrivs och därefter följer en beskrivning av enkätens respondenter. Därefter lyfts resultatet fram. Rapporten avslutas med rekommendationer för sektorn.

Syfte

Syftet med denna rapport var att undersöka studenters och lärares erfarenheter av undervisningen ett år efter övergången till att all utbildning förflyttades online under pandemin för att möjliggöra utveckling av undervisning och lärande vid Stockholms universitet.

Särskilt ville vi undersöka:

Hur hade undervisning och lärande förändrats sedan ett år tidigare och hur relaterar detta till existerande forskning om undervisning och lärande online?

Forskningsdesign

En deskriptiv design användes där enkäterna från 2020 (se Bolander Laksov et al 2020a; Bolander Laksov et al 2020b) utvecklades och distribuerades via Survey och Report som respondentenkäter. Enkäterna innehöll huvudsakligen kvantitativa frågor med Likert skalor där respondenterna fick svara på en skala från 1-5, samt uppföljande öppna frågor för kommentarer. Enkätfrågorna var grupperade under följande teman:

- Kursaktiviteter
- Möjlighet för studentinteraktion
- Examinationer
- Studenters förutsättningar
- Lärares förutsättningar

- Helhetsomdöme om undervisningen

De båda enkäterna bestod av 24 (studenter) respektive 30 (lärare) frågor där de första frågorna fokuserade på bakgrundsdata om respondenterna och de kurser de var involverade i. Därefter följde frågor om de olika ämnesområdena i form av påståenden som kunde besvaras på en skala från 1-5 från 'stämmer helt' till 'stämmer inte alls'. Enkäterna avslutades med två öppna frågor som fokuserade de pedagogiska och tekniska utmaningarna med att undervisa online.

Etik

En ansökan om etiskt tillstånd skickades in till och erhöles av etikprövningsnämnden och som omfattade både enkäterna från 2020 och 2021 (2020-04348). Ett samtyckesformulär som inkluderade information om studiens syfte var inkluderat i början av enkäten. Svaren var anonyma. Genom att fylla i enkäten samtyckte respondenterna till att svaren sammanställdes och användes i forskningssyfte.

Distribution

Efter att ha förankrat frågan om en uppföljande enkät med universitetsledningen och vicerektorerna skickades enkäterna till all undervisande personal och alla studenter vid SU. Listor erhöles från IT-avdelningen och godkändes för distribution via enkätverktyget Survey&Report.

Kontext

Stockholms universitet har ungefär 29 300 studenter (helårsstudenter), 1400 doktorander and 5700 medarbetare. Universitetet är organiserat i fyra fakulteter: Humaniora (8400 studenter), Samhällsvetenskap (14 350 studenter), Juridik (2500 studenter) och naturvetenskap (4000 studenter). Det finns ingen absolut siffra för hur många medarbetare som undervisar i utbildningarna. Utifrån årsrapporten har universitetet 1500 lärare. 47% av lärarna är kvinnor och 53% män, 87,5% av lärarna har doktorerat, och 34% är professorer. 34% av professorerna är kvinnor. Bland undervisande personal finns också flera doktorander, eftersom de tillåts undervisa upp till 20% av sin doktorandanställning. Det finns dock ingen siffra på hur många doktorander som undervisar eller identifierar sig som lärare. Enkäten för lärarna distribuerades därför till alla doktorander. På grund av dessa osäkerhetsfaktorer är det svårt att veta hur många som hade kunnat svara på lärarenkäten, om alla undervisande lärare hade svarat.

Dataanalys

Data importerades först till SPSS. Demografiska och deskriptiva data analyserades genom deskriptiva frekvenser. Oberoende urvals t-tests och en serie envägs- ANOVA användes för att söka efter signifikanta skillnader i erfarenheter/ uppfattningar mellan kön, år av erfarenhet, akademisk position och högskolepedagogisk utbildning för lärare.

Kvalitativa data (fråga 29-30 för lärare och fråga 23-24 för studenter) analyserades genom innehållsanalys på följande sätt. Kommentarer lästes igenom och kategoriserades i relation till områden som lyftes upp av studenter och lärare. När en ny kommentar hade liknande innebörd som en tidigare, lades den under samma område, som fick en rubrik. När alla kommentarer hade kategoriserats, rubriker jämförts, sammanfördes en del rubriker då de var mycket lika. Beskrivningar för varje kategori skrevs och rapporteras under Resultat.

Respondenter

Enkäternas data set innehåller svar från 716 lärare och 6156 studenter vid Stockholms universitet. Detta är cirka 80 lärare mer och 2000 studenter fler än vid 2020 års enkät.

Demografiska data

Tabell 3.1, nedan, visar huvud data som beskriver respondenterna. Enkäten fylldes i av 69,4% kvinnliga 28,7% manliga studenter. För lärare var 53,1% kvinnor som fyllde i enkäten och 45,5% män. Vad gäller ålder var 11% av studenterna yngre än 21 år, 38% var mellan 22-30 år och 51% 31 år eller äldre. Bland lärarna var 5% mellan 20-29 år, 18% mellan 30-39, 29% mellan 40-49, 28% 50-59 och 20% 60 år eller äldre.

Tabell 1: Demografiska data

Variabel	N	Procent
Lärare		
Kvinna	377	53,1
Man	323	45,5
Annan könsidentitet	1	0,1
Vill ej ange	9	1,3
Studenter		
Kvinna	4265	69,4
Man	1760	28,7
Annan könsidentitet	49	0,8
Vill ej ange	69	1,1

Tabell 3.2 nedan, visar lärarnas professionella bakgrund. 18,8% var professorer, ungefär hälften av lärarna var adjunkter eller lektorer (50%), 23% var post-doc., forskare eller doktorander och 5,5% var deltidslärare.

En majoritet av lärarna (42%) har 17 års undervisningserfarenhet eller mer. Totalt 30% av lärarna har 5-12 års erfarenhet och endast 2.4% av lärarna var i början av sin karriär med mindre än ett års erfarenhet.

En stor majoritet av lärarna (71%) rapporterar att de har tagit högskolepedagogiska kurser motsvarande 7,5 hp eller mer. 16,2% svarar att de har tagit mellan 1-7hp kurser, och 12,8% att de inte tagit några kurser alls.

Tabell 2: Professionell bakgrund hos lärarna

Variabel	N	Procent
<i>Roll</i>		
Deltidslärare	39	5,5
Post-doc	12	1,7
Forskare	51	7,2
Doktorand	99	13,9
Adjunkt	57	8,0
Lektor/ biträdande lektor	299	41,9
Professor	134	18,8
Annan position	22	3,1
<i>Erfarenhet</i>		
0 år	17	2,4
1-4 år	116	16,3
5-8 år	93	13,1
9-12 år	117	16,4
13-16 år	70	9,8
17 år eller mer	299	42,0
<i>Högskolepedagogisk utbildning</i>		
Motsvarande 15hp or more	267	37,7
Motsvarande 7.5-14hp	236	33,3
Motsvarande 3-7hp	91	12,8
Motsvarande 1-2hp	24	3,4
Ingen	91	12,8

Institutionstillhörighet

Bland studenterna (Tabell 3.3) varierade svarsfrekvensen så att de humanistiska institutionerna hade 1903 respondenter (32,2%), Juridicum 348 respondenter (5,9%), Samhällsvetenskapliga fakulteten 2873 studenter (48,6%), och Naturvetenskapliga fakulteten 774 studenter (13,1%).

Svarsfrekven för lärarna varierade mellan institutionerna så att alla de humanistiska institutionerna kom över spärren på att ha 10 eller fler som svarade, Juridicum hade ett stort antal som svarade, medan 7 av de 19 samhällsvetenskapliga, och 12 av de 19 naturvetenskapliga institutionerna hade så pass många svar. Dessa institutioner kommer att få ta del av en fil med enkätsvars som gäller den egna institutionens lärare.

Tabell 3: Institutionslista, frekvens av studentsvar

Vid vilken institution gavs kursen du studerade?	Antal
Engelska institutionen	119
Filosofiska institutionen	85
Historiska institutionen	150
Institutionen för arkeologi och antikens kultur	53
Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik	227
Institutionen för slaviska och baltiska språk, finska, nederländska och tyska	183
Institutionen för etnologi, religionshistoria och genusvetenskap	113
Institutionen för kultur och estetik	200
Institutionen för lingvistik	97
Institutionen för mediastudier	87
Institutionen för Asien-, Mellanöstern- och Turkietstudier	62
Institutionen för språkdiraktik	131
Institutionen för svenska och flerspråkighet	214
Romanska och klassiska institutionen	182
Juridiska institutionen	348
Barn och ungdomsvetenskapliga institutionen	353
Företagsekonomiska institutionen	401
Institutionen för internationell ekonomi (IIES)	9
Institutionen för social forskning (SOFI)	20
Institutionen för data- och systemvetenskap	282
Institutionen för ekonomisk historia och internationella relationer	52
Institutionen för folkhälsovetenskap	27
Institutionen för pedagogik och didaktik	538
Kriminologiska institutionen	58
Kulturgeografiska institutionen	68
Nationalekonomiska institutionen	105
Psykologiska institutionen	244
Socialantropologiska institutionen	51
Institutionen för socialt arbete	170
Sociologiska institutionen	99
Specialpedagogiska institutionen	234
Statistiska institutionen	55
Statsvetenskapliga institutionen	112
Stockholms centrum för forskning om offentlig sektor	4
Fysikum	58
Institutionen för astronomi	30

Institutionen för matematikämnet och naturvetenskapämnens didaktik (MND)	110
Matematiska institutionen	188
Meteorologiska institutionen (MISU)	13
Institutionen för biokemi och biofysik (DBB)	27
Institutionen för material- och miljö kemi (MMK)	6
Institutionen för organisk kemi	3
Institutionen för biologisk grundutbildning (BIG)	107
Institutionen för ekologi, miljö och botanik (DEEP)	20
Institutionen för molykelär biovetenskap, Wenner-Grens institut (MBW)	11
Zoologiska institutionen	8
Institutionen för geologiska vetenskaper (IGV)	107
Institutionen för miljövetenskap	24
Institutionen för naturgeografi	55
Bergianska botaniska trädgården	1
Nordita	1
Stockholm Resilience Centrum	4
Östersjöcentrum	1
Summa	5907

Kursinformation

De kurser studenterna läste var till 72% på grundnivå, 26% avancerad nivå, 1,4% som uppdragsutbildning och 0,6% på doktorandnivå. 10,7% av de som svarade läste sin första termin under vårterminen 2021. 23,7% hade läst ett år, 28,8% 2–3 år och 36,7% mer än 4 år. 64,8% av studenterna läste kurserna på helfart, 26,1% på halvfart och 9,1% på kvartsfart.

De flesta lärare som svarade på enkäten (68%) undervisar på grundnivå och avancerad nivå (29%) och det är dessa kurser som man har i åtanke när man fyllde i enkäten. 74% av kurserna som åsyftas går på helfart och 22% på halvfart medan bara 4% gick på kvartsfart. Den vanligaste storleken på studentgrupp är mellan 20-49 studenter (33%), därefter kommer 10-19 studenter (17%), 50-79 studenter (15%) och 120-299 studenter (13%). Det finns en diskrepans för de flesta lärare i fråga om hur många studenter som var registrerade, respektive hur många som deltog på kursen så att färre studenter deltog än som var registrerade på kursen.

Tabell 3.4 presenterar antalet studenter som var registrerade och som deltog i en kurs så som det rapporterades av lärare. Den vanligaste kursgruppstorleken var 20-49 studenter.

Tabell 4: Antal studenter registrerade och deltagande

Antal studenter	Registrerade %	Deltog %
Färre än 10 studenter	9,1	11
10-19 studenter	16,7	21,0
20-49 studenter	33,2	33,3
50-79 studenter	15,0	13,8
80-119 studenter	11,1	8,9
120-200 studenter	13,1	10,0
300 eller fler studenter	1,9	1,9
	695 (100%)	637 (100%)

Studenter med funktionsvariation

7% av studenterna anger att de har en funktionsvariation eller dyslexi och är berättigade till särskilt pedagogiskt stöd. I kommentarerna framkommer både uppskattande och besvikna studentröster.

Det studenter med funktionsvariation uppskattat har varit förlängd skrivtid, möjligheten att få inspelade föreläsningar där de har möjlighet att pausa och ta det i egen takt och att examinationerna har kunnat genomföras i hemmiljö. Flera skriver att hemtentor passar dem mycket bättre än salstentor och att det har varit en klar fördel för dem att slippa stressen med att förflytta sig och att vara på universitetet. Koncentrationen har varit bättre hemma enligt vissa medan andra beskriver att det varit svårare att strukturera sina studier, fokusera och motivera sig själv på distans. Tidsvinst tillsammans med lugn och ro har dock varit gynnsamma faktorer för deras studier. Goda och tätare kontakter med lärare än vid campusundervisning nämns av vissa som en fördel medan andra uttrycker brist på kontakt med lärare. Det som har fungerat sämre har varit att man inte har fått svar på mail om t ex anteckningsstöd och inte fått den utlovade förlängda skrivtiden. Flera anger att det har varit problematiskt vid examinationer med teknik som inte möjliggjort längre skrivtid eller att de inte kunnat få frågor upplästa. För de som använder sig av läppavläsning har det i vissa fall fungerat sämre via digital plattform. Likaså har ljudkvaliteten varierat och det har varit svårt att få förinspelat material teckenspråkstolkat. När det inte har fungerat har det skapat stor frustration och oro över att man inte ska ta sina poäng.

Undervisningsspråk och kommunikation

Ungefär 20% av studenterna anger att de i låg grad, varken eller, delvis eller helt hade språkliga utmaningar som påverkade deras möjligheter att studera. Det är främst svårigheten att uttrycka sig i skrivuppgifter (10,8%) och svårigheterna att förstå instruktioner som är hindrande (9,6%). I kommentarerna framkommer att utmaningarna både handlade om att undervisning och litteratur var på engelska, att undervisningen var på ett språk som man skulle lära sig på kursen (t ex italienska) och att ens modersmål inte var svenska och därför var det svårt. Flera kommenterade att de upplevde svårigheter att få kontakt med lärarna, att lärare inte kommunicerade med varandra, och ibland att lärarnas engelska språkfärdigheter inte var tillräckliga. Särskilt svårt upplevdes det, om lärare inte var tillgängliga i anslutning till (före eller efter) föreläsningar så att studenter kunde få tydliggöranden kring t ex uppgifter. Många nämner 'Legimus' som ett viktigt stöd. En faktor som bidrog till osäkerhet som nämndes av flera var bristande eller varierande återkoppling från lärare eller brist på tydliga instruktioner och att distansarbetet förstärkt bristande kommunikation.

Resultat

Kursaktiviteter

I detta avsnitt rapporteras resultat från frågorna till lärare och studenter om de kursaktiviteter som hade inkluderats i undervisningen.

De vanligaste kursaktiviteterna (se tabell 4.1 nedan) är liksom förra året närvaro vid schemalagda föreläsningar eller seminarier (94%), självstudier (89%) och läsning av kurslitteratur som sedan diskuteras (80-%). Men även arbete med mindre fördjupningsuppgifter (81%). I enkäten syns en tydlig uppgång i användning av diskussion i zoom (74%), processer där studenter får skapa presentationer som blir underlag för återkoppling och diskussion, och grupparbeten och grupp-projekt (60%), något som säkert har bidragit till att studenter känner sig mindre isolerade än de gjorde för ett år sedan, då endast 47% arbetade med sådana presentationer och 55% använde grupparbeten.

Inspelade föreläsningar har också ökat mindre än vad man kanske kunde tro, från 42% till 49%. Användningen av Athena för diskussioner tycks dock fortfarande vara relativt ovanligt (21%) medan inlämningsfunktionen i Athena används i högre grad (40%).

I kommentarerna framkommer en del andra verktyg, som Google forms, slack, egna diskussionsforum skapade av studenterna som använts men också saker som regelbundna quizzar.

De aktiviteter studenter spenderade mest tid på varje vecka i kursen, och som bidrog i hög grad till studenters lärande och engagemang, var förutom självstudier (90% angav att de spenderade tid på aktiviteten/85% menade att aktiviteten bidrog till lärande och engagemang) med läsning av kurslitteratur (88%/83%), närvaro vid schemalagda online-tillfällen i t ex zoom (85%/79%), och 61%/56% tittade på förinspelade videofilmer. 70%/66% av studenterna arbetade med mindre fördjupningsuppgifter såsom problemlösning eller mindre skrivuppgifter och lika många (64%) arbetade med större individuella projektarbeten eller uppsatser. En stor skillnad från föregående års enkät var att en betydligt större del av studenterna fick svara på frågor från lärarna om innehållet i föreläsningar (52%/48%). En annan skillnad var att betydligt fler studenter än föregående år rapporterade att de arbetade i grupp med projekt, uppsatser eller liknande, 58%/50%, mot förra årets 42%. Även diskussion

i helklass var vanligt (52%/48%), och betydligt fler än förra året tog del av annat referensmaterial, t ex från Khan Academy, Wikipedia, MOOCs osv (46%/40%). Fler studenter ägnade sig åt informellt arbete i grupp som inte var organiserat av lärarna (38%/38%), än vad som var fallet förra året (28%). Men relativt få tog tillfället i akt att ha informella möten med lärare på 'drop-in' tid om sin studiesituation (14,7%/17%).

Tabell 5: Kursaktiviteter studenter lade tid på respektive hur de ansåg att de bidrog till lärande

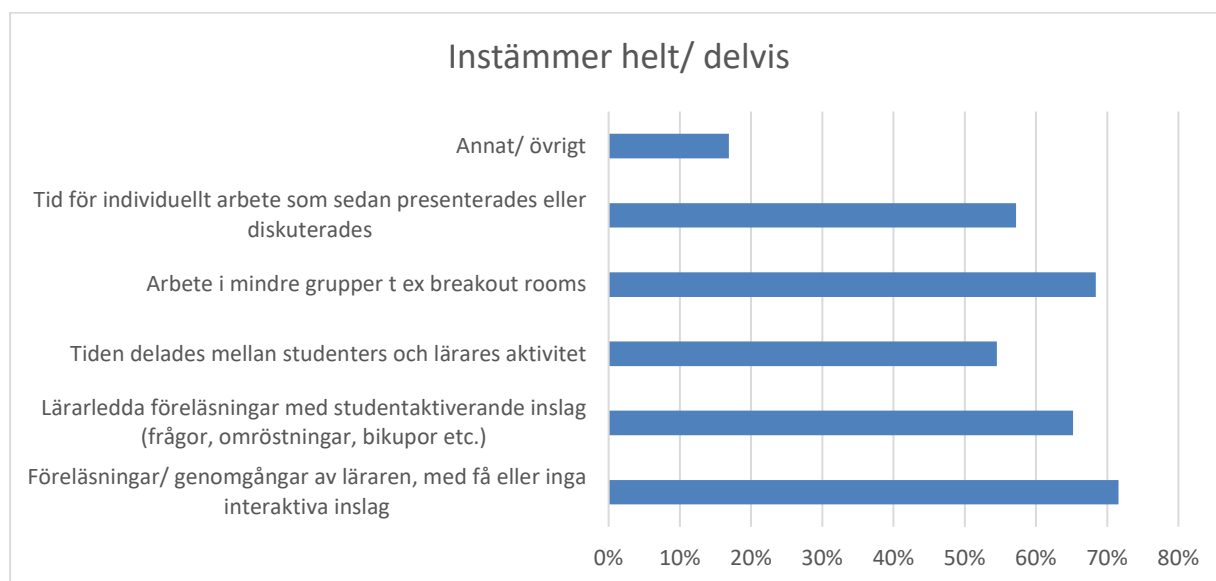
Kursaktivitet	Procent	Studenter spenderade tid	Bidrog till lärande och engagemang
Närvaro vid schemalagda föreläsningar/ seminarier	94%	85%	79%
Självstudier	89%	90%	85%
Arbeta med mindre fördjupningsuppgifter t ex problemlösning, mindre skrivuppgifter	81%	70%	66%
Läsa kurslitteratur som sedan diskuteras vid online-seminarium	80%	88%	83%
Diskussion i helklass i zoom	74%	52%	48%
Arbeta i grupp med projekt, uppsats eller liknande	60%	58%	50%
Arbeta med större individuella projektarbeten eller uppsatser	53%	64%	64%
Svara på frågor från läraren om innehållet i zoom-föreläsningar	51%	52%	48%
Titta på förinspelade videofilmer	49%	61%	56%
Titta på eller läsa annat referensmaterial (Wikipedia, öppet material, Moocs, Khan Academy etc.)	36%	46%	40%
Informellt arbete i grupp ej organiserat av lärare		38%	38%
Informella möten med lärare på 'drop-in' tid	38%	15%	17%
Annat	14%	11%	10%

72% av lärarna menade att kursen de undervisat hade ändrats i stor eller till viss del jämfört med hur den var när den gick på campus. Förändringarna har i hög grad varit i riktningen att de blivit mer instruerande än utforskande, svårigheter att prova saker i klassrummet, skapande av nytt kursmaterialet, försök att hitta alternativ till praktiska moment och laborationer, produktion av instruktionsmaterial. Detta har ibland lett till brist på tid som lett till att man varit tvungen att hoppa över uppgifter. Många lärare uttrycker frustration över brist på samordning på institutionen kring riktlinjer och information till studenter, Men även positiva förändringar nämns som lett till förbättringar.

Möjlighet till interaktion

Den schemalagda undervisningen i kursen användes i hög grad till föreläsningar och genomgångar av läraren, med få eller inga interaktiva inslag (71%), men också lärarledda föreläsningar med studentaktiverande inslag som frågor, omröstningar, bikupor etc (65%). 55% av studenterna angav att tiden delades mellan studenters och lärares aktivitet. 69% arbetade i mindre grupper, t ex break out rooms, eller individuellt arbete som sedan presenterades eller diskuterades (57%). En del studenter beskrev att bristande struktur, organisation och upplägg påverkade dem negativt. Exempelvis nämndes lärares ovana att använda diskussioner i zoom vilket resulterade i mindre interaktivitet liksom att tekniken inte utnyttjades för att spela in så man kan titta på föreläsningar i efterhand. Andra studenter som valde att ha kameran avslagen angavs som en störande faktor av somliga medan andra störde sig på att lärare tvingade studenter att ha kameran på vilket de inte var bekväma med i stora okända forum. Ett förbättringsområde som återkom för att förbättra kommunikationen och minska frustration var samordning mellan lärare för en gemensam struktur i lär plattformen.

Figur 1: Hur användes den schemalagda tiden



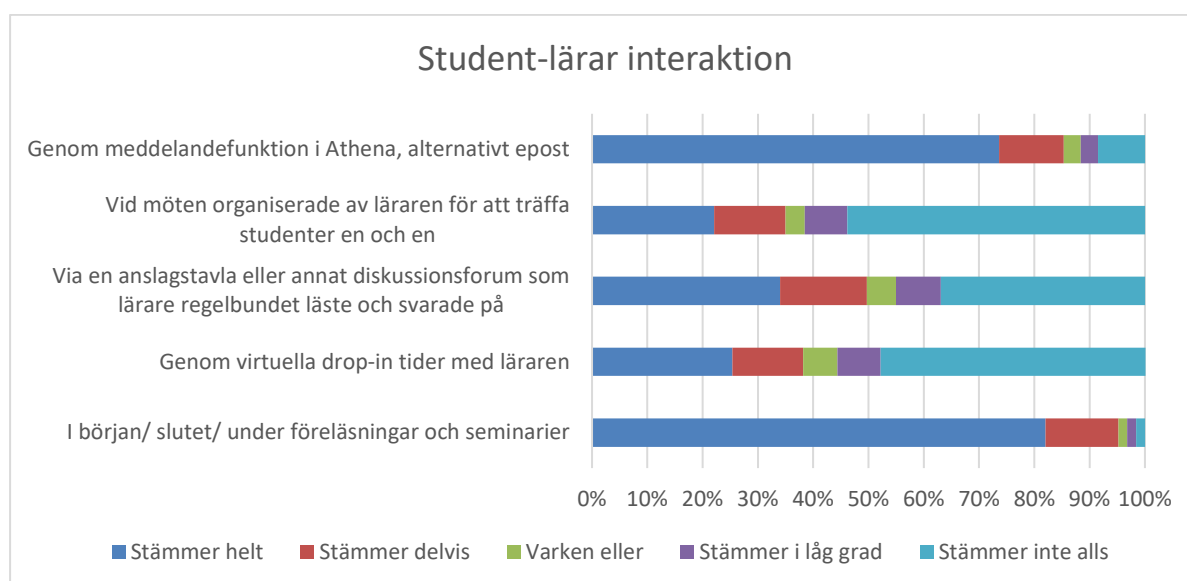
Flera studenter angav i de öppna kommentarerna i enkäten att en försvårande faktor för deras studier var just bristen på kontakt med lärare, att lärare inte varit tillgängliga i direkta möten eller svarat på meddelanden i plattformar och att studenterna inte hade fått återkoppling på uppgifter i den utsträckning som de hade behövt. Distansstudierna hade enligt flera studenter även bidragit till mindre möjligheter till kursrelaterade diskussioner både med lärare och kurskamrater. Flera saknade vad de beskrev som undervisning med interaktion i realtid och

kunna småprata med kursare och lärare. Vid en jämförelse med hur siffrorna såg ut föregående år är dock skillnaden mellan genomförda läraaktiviteter och det upplevda värdet av dessa aktiviteter för studenternas lärande mindre, vilket är positivt. I kommentarer angav flera studenter att det som bidragit positivt till lärande var förinspelade seminarier och hela situationen att inte behöva åka till campus. Bra uppsatshandledning och tillfällen då lärare engagerat studenter i diskussioner nämndes även som positiva aspekter.

Hela 43% av studenterna tog initiativ till att interagera med läraren utanför undervisningen i Zoom, Athena eller motsvarande, t ex genom epost, telefonsamtal, zoom drop-in möte och 54% av studenterna interagerade med de andra studenterna på kursen, utanför den av läraren organiserade undervisningen. Som förbättringsförslag nämndes frivilliga workshops eller zoom-fikapausar.

Diagrammet nedan visar de möjligheter till student-lärar interaktion som lärare hade organiserat så att studenter skulle kunna få svar på frågor var i huvudsak i anslutning till undervisningens föreläsningar och seminarier (95%) samt genom e-post eller meddelandefunktionen i Athena (85%). Detta var en högre andel än året innan, då 86% svarade så. 38% hade också ordnat virtuella drop-in tider virtuell anslagstavla som besvarades (59%), separata möten (35%). Lärarna menade dock att studenterna använde möjligheten till lärar- kontakt mer när kursen gick på campus (55%). Ungefär lika stor andel (58%) menade att studenterna deltog mer aktivt under kursen när den gick på campus.

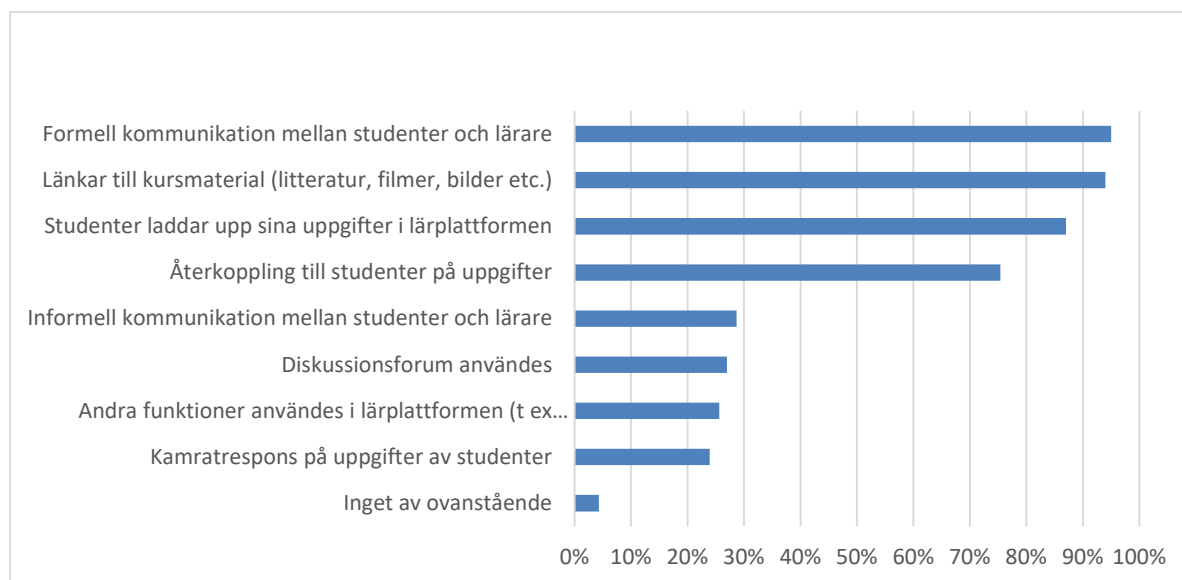
Figur 2: Student-lärar-interaktion organiserad av läraren



Athena

Athena används av lärarna främst för formell kommunikation (95%) och endast till 28% till informell kommunikation, vilket dock är en uppgång från förra året (21%). 87% använde Athena för uppladdning av studentuppgifter, återkoppling (75%), kamratrespons (24%), länkar till kursmaterial som filmer, litteratur och bilder (94%), diskussionsforum (27%) och andra funktioner (25%, tidigare 15% vilket visar att fler lärare använder fler olika funktioner i Athena). 4% använde inte Athena.

Figur 3: Användning av Athena

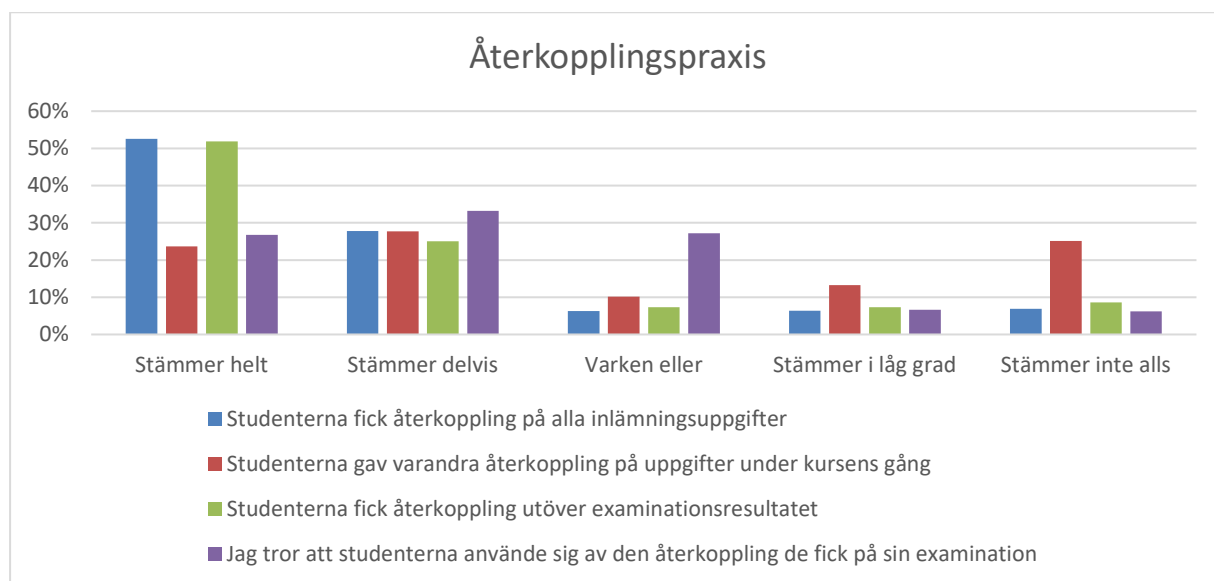


72% av studenterna instämde i påståendet att de interagerade med läraren på Athena och 59% att de också interagerade med andra studenter i lärplattformen. 64% arbetade med olika slags gruppuppgifter som tvingade dem att samarbeta antingen i Zoom eller Athena.

Återkoppling

Vad gäller återkoppling anger 80% av lärarna att de ger formativ återkoppling på uppgifter under kursens gång i syfte att underlätta för studenterna att klara examinationen bättre. Dessutom använder sig även 50% av lärarna av kamratåterkoppling. Slutligen ger 77% av lärarna muntlig eller skriftlig återkoppling utöver examinationsresultatet. Dock instämmer endast 60% av lärarna i påståendet att de tror att studenterna använde sig av den återkoppling de fick på sin examination.

Figur 4: Återkopplingspraxis



Studenternas förutsättningar och motivation

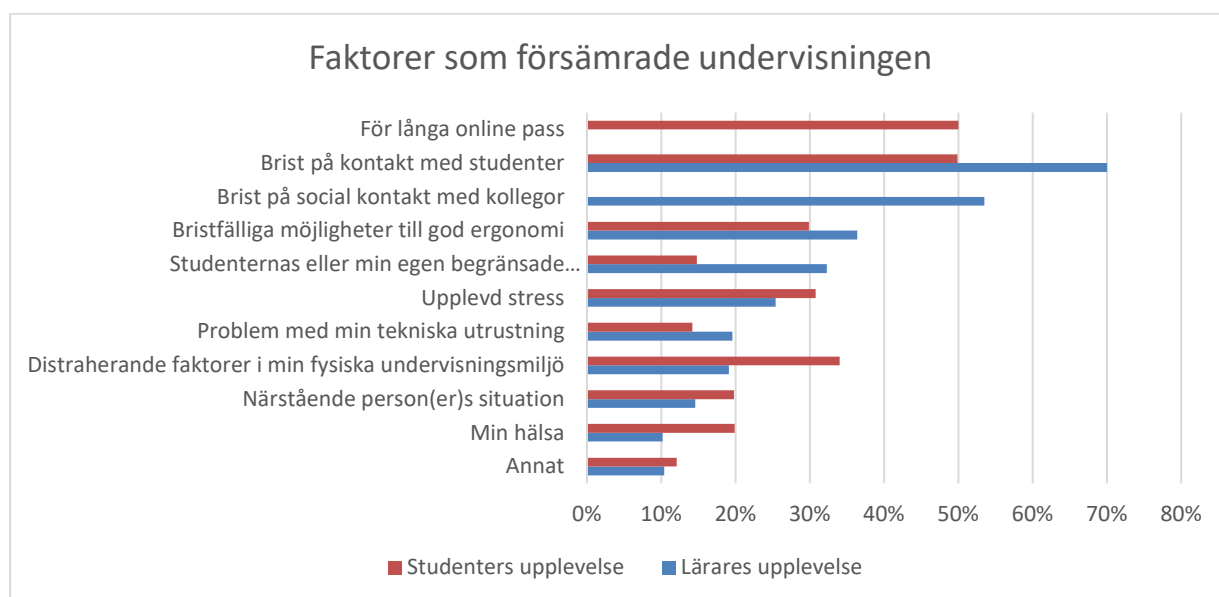
78,4% av studenterna planerade sina distansstudier med hjälp av en daglig struktur som de själva skapat och 81% ansåg att de också kunde fullfölja sin planering. Medan 32,4% tyckte det var lättare att följa sin studieplanering när undervisningen var förlagd online än på campus, ansåg en större andel, 40,8%, att det tvärtom var svårare. 26,8% tyckte att det inte spelade någon roll. Detta är en förbättring sedan förra året, då 50% av studenterna tyckte att det var svårare att följa sin studieplanering när den var online. Många studenter kommenterade att de hoppas få möjlighet att fortsätta studera på distans då det inneburit många fördelar, främst genom tidsvinster då de slipper förflytta sig och därmed mindre stress, men även att detta är mycket gynnsammare för lärande då det har medfört tillgång till inspelade föreläsningar i större utsträckning och nya arbetsformer, något som av flera beskrivs som framtiden.

Huvuddelen av studenterna, 88,7%, kände sig bekväma med att använda tekniken som behövdes för att följa kursen online vilket är något färre än föregående år då 92% av studenterna kände så, men det fanns några faktorer som försvårade deltagandet i kursen (Figur X).

Den absolut överskuggande faktorn som lärarna upplevde påverkade undervisningen mest negativt var bristen på kontakt med studenterna (70%) och bristen på social kontakt med kollegor (53%) följt av problem kring ergonomi (36%) och problem med internetuppkoppling

(32%).

Figur 5: Faktorer som försämrade undervisningen



Den vanligaste faktorn som försvårade deltagandet var långa online-pass utan tillräckligt många pauser (50%) och bristen på social kontakt med kursare och lärare (49,9%). Den senare siffran är en förbättring sedan föregående år, då 63% upplevde bristen på social kontakt som försvårande för studierna. Flera angav störande faktorer i form av överbelastat nätverk med avbrott som följd och distraherande bakgrundsljud från studenter som glömt att stänga av mikrofoner. I kommentarer beskrev studenter att lägre motivation berodde på isolering, brist på sociala kontakter, tristess, svårighet att skilja på arbetstid och fritid liksom skärmtrötthet.

Andra saker som påverkade studenter negativt var att 34% upplevde distraherande faktorer i sin fysiska studiemiljö, något som dock är 11% lägre än vad som rapporterades förra året. 30,8% upplevde hälso- eller studierelaterad stress, och 19,9% upplevde att deras hälsa påverkade deltagandet. 19,8% påverkades också av närståendes situation. 29,9% upplevde bristfälliga möjligheter till god ergonomi, vilket är nästan exakt samma siffra som förra året (28%). Endast 14,8% har begränsad internet-tillgång och 14,2% hade problem med sin tekniska utrustning.

Motivation och engagemang i kursen

Vid kursstart angav 91,1% av studenterna att deras motivation att gå kursen var hög.

Motivationsnivån under kursen sänktes så att 79,2% kände hög motivation under kursen och endast 70,8% upplevde hög motivation vid kursens slut. Detta är samma mönster som förra årets enkät visade, men alla siffror är några procentenheter högre än föregående år. Flera studenter beskrev att de tyckte distansstudierna medfört fler uppgifter och en tyngre arbetsbörda och att de haft svårt att hinna med alla uppgifter inom ramen för kursen av olika skäl.

76% av studenterna angav att de kände sig intellektuellt engagerade i online undervisningen, vilket är samma som förra året (75%), men endast 67% deltog aktivt genom att t ex ställa frågor, begära ordet och bidra till gruppdiskussioner. Flera studenter gav uppskattande kommentarer om lärare som försökt variera seminarieinnehåll och upplägg som anpassats till det digitala mediet istället för att använda samma upplägg som vid campusundervisning.

Endast 48% menade att läraren hade en god uppfattning om hur väl de förstod kursinnehållet och hängde med i kursen. Vad gäller den återkoppling studenterna fick från lärare eller kursare ansåg dock 58% att den hjälpte dem att lyckas på kursen. Som tidigare konstaterats hade fler velat få återkoppling på vad de kan göra för att utvecklas.

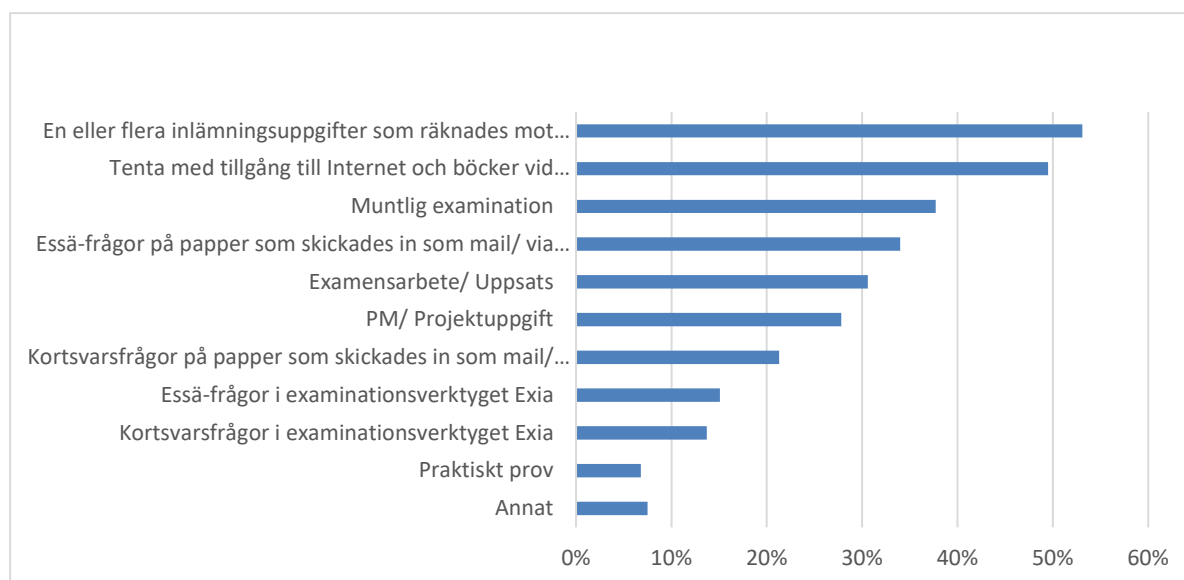
Examinationer

De vanligaste examinationerna som användes i kurserna var att man hade en eller flera inlämningsuppgifter som räknades mot slutbetyget (53%) eller en tenta med tillgång till Internet och böcker (50%). Därefter var muntlig examination vanligt (38%), essäfrågor som skickades in på mail eller via Athena (34%) och examensarbete/ uppsats (31%). Även olika projektuppgifter eller PM var vanliga (27%). Exia användes dels för essäfrågor (15%) och dels för kortvarsfrågor (14%). Praktiskt prov var ovanligt (7%). För en sammanställning av studenternas beskrivning av examinationsformer, se Figur X.

Det kan nämnas att detta är studenternas upplevelse av vad som examinerades. Lärarnas bild är något annorlunda. Oturligt nog formulerades frågorna något annorlunda i lärarenkäten, med följande resultat: De vanligaste examinationsformerna var hemtenta (66%) följt av obligatoriska moment (61%), aktivt deltagande (53%), uppsats eller projektarbete (47%) samt en eller flera inlämningsuppgifter (43%). Munta, dugga och övervakad salstentamen användes av 6-16%. Oftast användes en kombination av dessa. Detta är en bild som i stort är

oförändrad sedan enkäten våren 2020. Dock med något lägre andel muntliga examinationer, som då var 25%. Skillnaden mellan lärare och studenters svar skulle kunna bero på att lärare och studenter som svarade på enkäten kom från olika kurser.

Figur 6: Studenternas rapportering av examinationsformer



Studenter nämnde skiftande praxis kring tentor och användning av hjälpmedel, med eller utan böcker, med eller utan internet och i vissa fall hade de fått skriva på heder och samvete att de inte använt sig av hjälpmedel. Flera olika digitala plattformar nämndes i samband med flersvars- och kortsvarstentor och annars framgår längre essä-frågor och uppsatser som vanliga format för hemtentor. Andra bedömningsformat nämndes som exempelvis muntliga redovisningar, grupprojeckt, inspelningar av kortare filmer och laborationer exempelvis. Som förslag på förändringar nämndes att det upplevs föråldrat med tentor och att man hellre ser flera små uppgifter än en stor.

De flesta studenterna (74%) hade tidigare erfarenhet av examinationsformerna som användes och kände sig också klara över vad som förväntades vid examinationen (81%). Även om 83% ansåg att kommunikationen kring hur examinationen skulle genomföras var tydlig, ansåg 9% att så inte var fallet. Detta är ändå något bättre resultat än förra året, då 13-15% av studenterna svarade nekande på dessa frågor.

82% ansåg att examinationen gav dem en chans att visa vad man lärt sig och att den på ett rättvist sätt bedömde deras kunskaper (77%). 14 % av studenterna ansåg att tiden som var

avsatt att genomföra examinationen inte var tillräcklig.

Fusk och plagiat

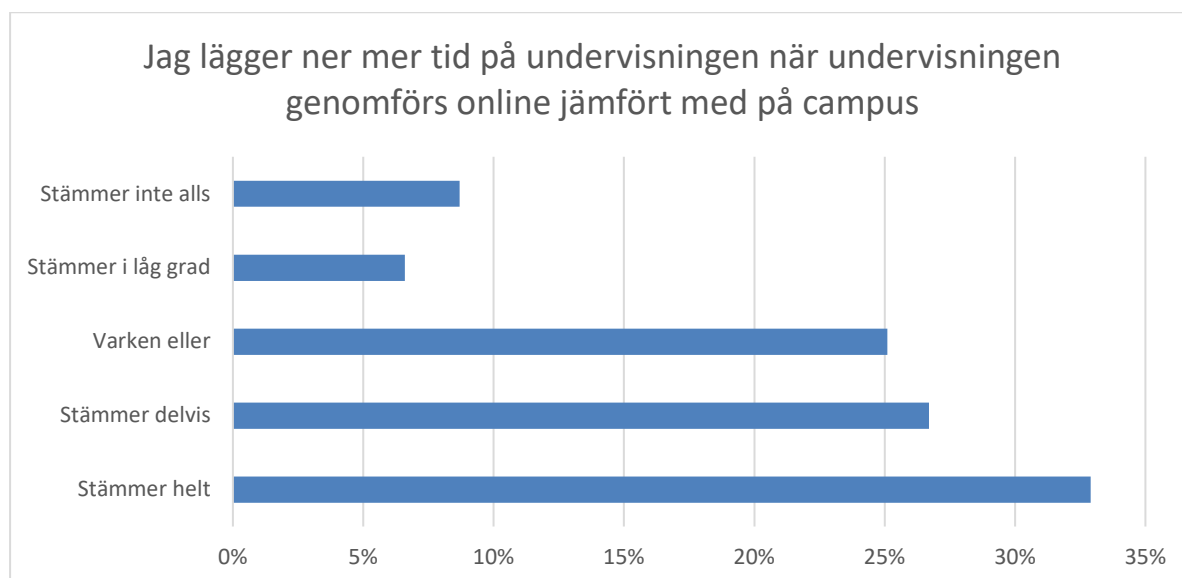
Med hänsyn till det ökade antalet disciplinären den ställdes frågor om lärarnas upplevelse av plagiat under kursen de undervisade på. 25% menade att de misstänkte några få fall av fusk vid examinationen och 4% misstänkte flera. Sammanlagt 19% - 123 personer, vidarerapporterade fall av fusk. De vanligaste anledningarna till varför studenter fuskar tror lärarna har att göra med att studenter inte förstår vad som räknas som plagiat (59%), att studenter är rädda att de annars inte ska klara sig (70%), eller att studenter vill få godkänt utan att behöva göra något arbete (65%). För att komma till rätta med plagiering föreslås utbildning i vad som räknas som plagiering (79%). Men 41% menar också att de behöver utbildning som lärare för att bättre arbeta med undervisning och examination för att motverka fusk och plagiat.

4% av studenterna (235 personer) instämde inte i påståendet om att de aldrig själva avsiktligt plagierat eller fuskat vid en examination. 12% menade också att de känner en eller flera personer som avsiktligt plagierat eller fuskat. Betydligt flera, 21% av studenterna instämde i påståendet att det är svårt att veta vad som räknas som plagiat när de skriver inlämningsuppgifter eller uppsatser och 19% menade att de hade vänner eller kursare som inte verkar veta vad som räknas som plagiat. 26% av studenterna instämde i att de skulle vilja få utbildning för att bättre förstå vad som räknas som plagiat. Flera studenter kommenterade att nuvarande examinationsformer underlättar för fusk och att detta är något som borde ses över med andra frågeformat och bedömningsformer. Som exempel nämndes att alla lika gärna kan få använda bok som hjälpmedel för annars blir det inte rättvist för de studenter som faktiskt följer reglerna.

Lärares förutsättningar

En majoritet menar att de lägger ner mer tid på undervisningen när den är online (59%), vilket är något mindre än vad lärare svarade i förra enkäten (78%).

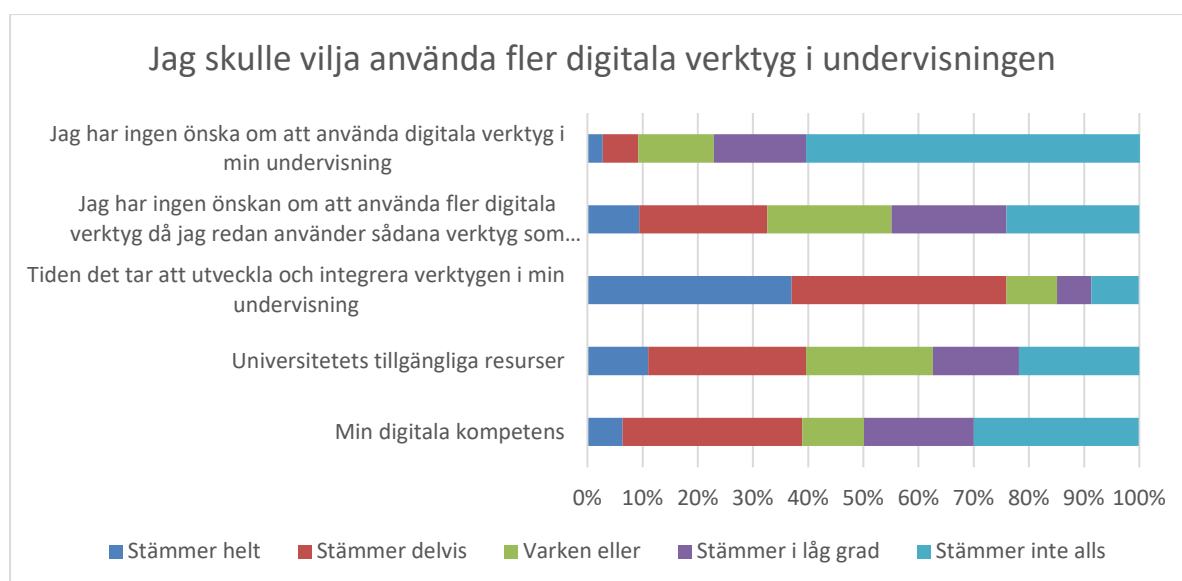
Figur 7: Tid lärare lägger ner på undervisningen online jämfört med på campus



Användning digitala verktyg

Vad gäller användningen av digitala verktyg i undervisningen anger 39% att de hindras av sin digitala kompetens, vilket är en ökning från förra årets 26%. 40 % känner sig hindrade av universitetets tillgängliga resurser, men mest av allt handlar det om tiden det tar att utveckla och integrera verktygen i undervisningen (75%). Detta är en ökning från 59%, som rapporterades förra året. 44% är nöjda med sin användning av digitala verktyg och 9% har ingen önskan att använda digitala verktyg i sin undervisning.

Figur 8: Önskan om användning av digitala verktyg i undervisningen



Kollegialt samarbete har underlättat digital undervisning

De faktorer som har underlättat undervisningen är först och främst det kollegiala samarbetet och kollegiala diskussioner (81%). 29% har värdesatt de instruktionsfilmer som IT-avdelningen tillgängliggjort på serviceportalen. Samt andra filmer på externa webbplatser (25%). 19-23% har värdesatt CeUL-kurser, temadagar workshops och webbsidor och 9% har tagit del av IKT-pedagogiska teamets virtuella verkstäder. Även diskussionsgrupper på Facebook har varit till nytta (11%).

Då enkäten från förra året visade på ett betydligt ökat samarbete mellan lärare kring undervisningen ställdes några fördjupande frågor på detta tema. I årets enkät framkommer att 55% av lärarna anser att undervisningens utformning har diskuterats i högre grad, vilket är något lägre än förra årets 67%, och 37% har också samarbetat kring att utforma digitalt material i högre grad. Ungefär lika stor andel (38%) har diskuterat bedömning av uppgifter och examination i högre grad. Det framkommer också att en majoritet (61%) upplever att institutionens ledning är intresserad och stödjer deras pedagogiska utveckling, vilket är något mindre än förra årets 68%. 62% vet också vem som är pedagogisk kontaktperson på institutionen.

Helhetsupplevelse och framtiden

Hela 85% av studenterna kände sig bekväma att delta i online undervisningens zoomundervisning. 10% av studenterna var inte bekväma i interaktionen med läraren över lärplattformen Athena, och något fler, 13% var obekväma i interaktionen med andra studenter på lärplattformen.

Som helhet menade 33,6% av studenterna att jämfört med campusbaserade kurser var online undervisningen mycket eller något bättre. 19,5% ansåg att den var ungefär lika, 31,5% ansåg att den var något eller mycket sämre, och 15,6% hade ingen erfarenhet av campusbaserade kurser.

Av lärarna instämmer 86%, en ökning från förra årets 79%, i påståendet helt eller delvis att de är bekväma med att undervisa kursen de undervisat våren 2021 online. 53% säger dock att de helst inte vill göra det vilket är ungefär detsamma som förra året (56%). 81% (mot förra årets 75%) menar dessutom att de kommer att fortsätta använda digitala hjälpmedel i sin

undervisning.

Sammanfattningsvis anser många av de som svarade på enkäterna att distansstudier bör finnas som alternativ även framöver liksom inspelade föreläsningar som är ett stöd inte minst fören del av studenter med funktionsvariationer. Utvecklingsområdena ligger inom tydligare kommunikation och återkoppling, mer interaktiv undervisning, kortare undervisningspass, mindre grupper, handledning i att strukturera distansstudier samt nya examinationsformer.

Diskussion

Denna rapport syftade till att undersöka hur undervisning och lärande hade förändrats sedan ett år tidigare, 2020, och hur resultaten relaterar till existerande forskning om undervisning och lärande online.

Vad gäller undervisnings- och lärandeaktiviteter framkommer följande bild. Skillnaderna från förra årets upplägg är inte stora, men det framkommer från enkätresultaten att fler studenter än vid studien ett år tidigare hade hittat en struktur i sina studier online som fungerar och att man inte var lika distraherad av andra faktorer i sin närmiljö. Detta är en positiv utveckling och länkar an till den forskning som beskriver hur viktigt det är att studenter utvecklar ett självförtroende i att de kommer att klara av sina studier (Bandura & Freeman, 1999). För att studenterna ska utveckla sådant självförtroende är det till exempel viktigt att studenter får möta exempel på vad som krävs av dem vid examinationen, antingen genom andras exempel, där de kan få öva på att bedöma kvalitet i svar i efterhand, eller genom att själva få en chans att öva på liknande uppgifter. Som lärare finns också möjlighet att stödja studenternas förmåga att arbeta med struktur, genom att tex i Athena lägga upp uppgifter som handlar om att sätta mål för sina studier, efterfråga exempel från deras eget liv eller intresseområden. Man kan också tänka sig att studenterna får experimentera med olika sätt att ta sig an kursmaterial, och utvärdera vilket som fungerar bäst för dem själva (Simmerman & Campillo, 2003).

Många studenter såg också positiva aspekter av att det fanns möjlighet att ta del av studierna på distans. Inspelade föreläsningar och en del nya arbetsformer lyftes fram som positivt, men

det fanns också negativa aspekter. Framför allt handlar det om avsaknaden av att möta sina kursare och sina lärare. Detta är också det som framträder som den starkaste negativa aspekten för lärare – avsaknaden av interaktionen och att möta studenterna fysiskt.

I en situation då omvärlden ställer krav på oss att isolera oss behöver både lärare och studenter därför finna andra vägar att interagera, mötas och skapa värdefulla utbyten. Då många lärare i enkäten uttrycker frustration över brist på institutionell samordning kring riktlinjer och information finns det tydliga tecken på att institutioner diskuterar hur situationen skulle kunna förbättras inför både framtida nedstängningar och en framtid som innefattar en blandning av online-moment och fysiska moment. Det blir särskilt viktigt att ta fram en mer långsiktig planering för hur kvaliteten i interaktionerna mellan lärare och studenter, och mellan studenter, ska kunna upprätthållas och utvecklas trots osäkerheten kring möjligheterna att ses fysiskt på plats på campus. Detta gäller i högsta grad för hur man ska hantera och utveckla examinationerna.

Då en fjärdedel av lärarna misstänkte något fall av fusk, och 4% av studenterna angav att de hade plagierat eller fuskat, finns det stark anledning att se över både examinationsformer, för att skapa en helhetssyn kring hur studenter examineras, och examinationsfrågor, för att säkerställa att de frågor som ställs i examinationer inte underlättar, utan motverkar möjlighet till plagiering.

Ett annat resultat av enkäten som är viktig att universitetet som helhet diskuterar och ser över är de krav som ställs på lärare att ägna sig åt kursutveckling, som under pandemin har upplevts höga, och för många lärare inneburit att de lagt ner mer tid än vad man menat att det funnits utrymme för. För att undervisningen online, alternativt i kombination online och på campus när det tillåter, ska bli av hög kvalitet krävs kontinuerlig dialog mellan kollegor, tid för att analysera resultat av de förändringar som görs för att kunna utföra ett akademiskt lärarskap, där fokus ligger på att förhålla sig akademiskt också till lärarskapet (Bolander Laksov och Scheja, 2020).

Även användningen av digitala verktyg i undervisningen hade enligt enkätens respondenter att göra med brist på tid, men även brist på kompetens och resurser. Det framstår därmed som en viktig rekommendation för institutioner och för universitetet som helhet att se över hur tid och resurser kan användas strategiskt för att på ett långsiktigt sätt verka för utveckling av

undervisning. Detta gäller både i digital miljö, och i en blandad miljö, där lärdomar och erfarenhet, samt forskningsbaserad kunskap kring undervisning online kombineras med kunskap om vad som gynnar lärande i campusmiljö.

Implikationer för lärare

- Viktigt att lärare samarbetar inom och mellan kurser så att alla lärare på kursen är medvetna om vilka uppgifter som ska genomföras och varför.
- Viktigt att anpassa undervisningen både efter lärarens och studenternas språkfärdigheter, så att instruktioner och läsanvisningar är tydliga.
- Viktigt att skapa kontaktytor där studenter kan ställa frågor, t ex före och efter föreläsningar, i diskussionsforum osv. Och att se till att svara på epostfrågor.
- Skapa grupper över tid, så att samma studenter arbetar ihop över flera veckor och t o m kanske över flera kurser, så att studenter har en chans att lära känna varandra och få social kontakt med varandra.
- Viktigt att ta regelbundna (aktiva) pauser i långa pass då alla går ifrån skärmen en stund och rör på sig. En tumregel är 10 minuter per timme. En möjlighet är också att lägga in gemensamma rörelsepass en gång i timmen.
- Uppmana studenter att ta del av information om ergonomi.
- Uppmana studenter ta del av information om stress-sänkande stöd.
- Uppmuntra studenter att strukturera sina studier och att ta del av information och stöd för hur man utvecklar sina studiestrategier. T ex på följande länkar:
<https://www.su.se/utbildning/studera-vid-universitetet/studie-och-språkverkstaden/guide-till-studiestrategier-på-universitetet-1.442759>
- Möjliggör för studenterna att lära känna varandra i mindre grupp genom gruppaktiviteter under kursen. En blandning av självvalda och av läraren indelade grupper är att rekommendera. Studenter kan dock behöva hjälp med riktlinjer för grupparbeten. BUV har t ex tagit fram följande riktlinjer: <https://www.su.se/barn-och-ungdomsvetenskapliga-institutionen/utbildning/under-utbildningen/riktlinjer-för-grupparbeten-vid-institutionen-1.516617>
- Om den schemalagda undervisningen fokuserar lärarledd undervisning med få eller ringa interaktion är det av största vikt att det finns planerade aktiviteter och forum som kompletterar dessa där studenter interagerar med varandra och lärare. Detta kan

dock ske både synkront, t ex i ett videomöte eller klassrum, och asynkront skriftligen eller via inspelade ljud eller filmmeddelanden i t ex Athena.

- Studenters motivation tenderar av olika anledningar att sjunka under en kurs. För att upprätthålla studenters motivation finns några ledord: Att dela med sig av det egna engagemanget för ämnet, att designa kurser runt autentiska eller verkliga problem och frågeställningar, men också att acceptera att alla studenter inte är lika intresserade av alla ämnen. För en fördjupad diskussion om studenters motivation, se Pedagoogeeksavsnittet: <https://youtu.be/W3jZmrJvoJ0>
- Alla studenter känner sig inte lika bekväma att ställa frågor publikt. Därför är det viktigt att skapa trygga miljöer och andra möjligheter för studenter att fråga och få svar, t ex genom användning av bikupor, fråge-forum i Athena etc.
- Många studenter är osäkra på om lärare vet vad studenterna tycker är svårt, och hur de går för dem. Genom quizzar, one-minute papers, och andra exempel på klassrumsutvärderingstekniker kan lärare både samla in sådan information och signalera att den är intressant och viktig för hur undervisningen genomförs.
- En stor del av studenterna interagerar med läraren utanför den schemalagda tiden. Detta kan naturligtvis också ta mycket av lärarens tid och det är därför viktigt att hitta system för att hantera studenternas frågor.
- Examinationsformerna har tydligt förändrats under online undervisningen till lägre grad av salstentor och högre grad av kombination av olika examinationsformer. För att skapa så rättvisa och tillitsfulla examinationer som möjligt rekommenderas att skapa ett "examinationsprogram" bestående av olika examinationsformer som har möjlighet att fokusera delvis olika examinationsfärdigheter (akademiskt skrivande, muntlig presentation, tillämpning av teori i praktik, slutledningsförmåga osv).
- Plagiering har ökat under senare år, och under online undervisningen och förändringen av examinationsformer har universitetet sett ett ökat antal disciplinärenden. En kombination av utbildning av studenter (och lärare) och utveckling av examinationerna är viktig för att komma till rätta med problemet.
- Det går inte att säga att online undervisning är bra eller dålig. Det finns positiva möjligheter i online undervisningen som uppskattas av många, men det finns också negativa aspekter. Studenternas livssituation och förutsättningar påverkar upplevelsen, men en slutsats från enkäten är att de digitala hjälpmedel och möjligheter

som tydliggjorts under online undervisningen kan och bör användas för att utveckla undervisningen vidare.

Referenser

- Azevedo, R. (2005). Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The role of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 40(4), 199-209.
- Bandura, A., Freeman, W. H., och Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control. In: Springer.
- Blin, F. och Munro, M. (2008). Why hasn't technology disrupted academics' teaching practices? Understanding resistance to change through the lens of activity theory. *Computers and Education*, 50, 475-490.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131507001194>
- Bolander Laksov, K., och Scheja, M. (2020). Akademiskt lärarskap. In (Vol. SULF:s skriftsserie XLII, pp. 1-34). Stockholm: Sveriges Universitetslärarförbund, SULF.
- Broadbent, J., och Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13.
- Brown, M. G. (2016). Blended instructional practice: A review of the empirical literature on instructor's adoption and use of online tools in face-to-face teaching. *Internet and Higher Education*, 31, 1-10.
- Clegg, S., Hudson, A. och Steel, J. (2003). The Emperor's New Clothes: Globalisation and e-learning in Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 24(1), 39-53. <https://doi.org/10.1080/01425690301914>.
- Cerratto-Pargman, T. och Milrad, M. (2016). Beyond Innovation in mobile Learning: Towards Sustainability in Schools. Book chapter in "Mobile Learning: The Next Generations". Edited by Traxler, J. and Kukulska-Hulme, A. . pp. 154-178. *Routledge*.
- Davis, D., Chen, G., Hauff, C., och Houben, G.-J. (2018). Activating learning at scale: A review of innovations in online learning strategies. *Computers & Education*, 125, 327-344.

- Englund, C., Olofsson, A. D. och Price, L. (2017). Teaching with technology in higher education: understanding conceptual change and development in practice. *Higher Education Research & Development*, 36(1), 73–87.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1171300>
- Erlanson, E., Helgason, J. och Henning, P. (2015). Den litteraturvetenskapliga nätundervisningens problem och möjligheter – rapport från ett kursutvecklingsprojekt. Paper presenterad på LU:s femte högskolepedagogiska utvecklingskonferens, Lunds universitet.
https://www.lth.se/fileadmin/lth/genombrottet/LUkonf2015/13_Erlanson_etal.pdf
- Fryer, L. K. och Bovee H. N. (2016). Supporting students' motivation for e-learning: Teachers matter on and offline. *Internet and Higher Education*, 30, 21–29.
- af Geijerstam, Å. (2006). Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan. (Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Linguistica Upsaliensia 2) Uppsala: Institutionen för lingvistik och filologi, Uppsala universitet.
- Gouseti, A. (2010). Web 2.0 and education: not just another case of hype, hope and disappointment? *Learning, Media and Technology*, 35(3), 351–356.
<http://dx.doi.org/10.1080/17439884.2010.509353>
- Hyun, J., Ediger, R., och Lee, D. (2017). Students' Satisfaction on Their Learning Process in Active Learning and Traditional Classrooms. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(1), 108-118.
- Johnson, D. R. (2012). Technological Change and Professional Control in the Professoriate. *Science, Technology, & Human Values*, 38(1), 126–149.
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0162243911430236>
- Kress, G. R. (2003). Literacy in the new media age. Psychology Press.
- Ljungqvist, M., Diskurser om undervisning med digitala verktyg: En kritisk granskning av relationen mellan universitetslärares beskrivningar och lärosätens styrdokument, Högre Utbildning vol 8 nr 2 (2018).
- Lloyd, S. A., Byrne, M. M. & McCoy, T. S. (2012). Faculty-Perceived Barriers of Online Education. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 8(1), 1–12.
http://jolt.merlot.org/vol8no1/lloyd_0312.pdf

- Munro, M. E. (2017). A decade of E-learning policy in higher education in the United Kingdom: a critical analysis. (Ed.D), University of Glasgow.
<http://theses.gla.ac.uk/7927/1/2016munroedd.pdf>
- Olofsson, M. (2010). Genrepedagogik med lärare i gymnasieskolan och vuxenutbildningen. Symposium 2009. I: M. Olofsson (red.) Genrer och funktionellt språk i teori och praktik. (S. 247–269) Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Price, L. och Kirkwood, A. (2014). Using technology for teaching and learning in higher education: a critical review of the role of evidence in informing practice. *Higher Education Research & Development*, 33(3), 549–564.
<http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2013.841643>
- Tsai, P-S. och Tsai, C-C. (2014) College students’ skills of online argumentation: The role of scaffolding and their conceptions. *The Internet and Higher Education* 21, 1–8.
- Ubell, R. (2016). Why Faculty Still Don’t Want to Teach Online. Inside Higher Ed.
<https://www.insidehighered.com/news/survey/conflicted-views-technology-survey-faculty-attitudes>
- Winters, F. I., Greene, J. A., & Costich, C. M. (2008). Self-regulation of learning within computer-based learning environments: A critical analysis. *Educational Psychology Review*, 20(4), 429-444.
- Bolander Laksov, K., & Ismayilova, K. (2021). Responses to emergency remote teaching at Stockholm University-the teacher perspective.
<https://doi.org/10.17045/sthlmuni.14564145.v1>
- Bolander Laksov, K., Ismayilova, K., & Curtis, R. (2021). Responses to emergency remote teaching at Stockholm University-the student perspective.
- Wong, J., Baars, M, Davis, D., Van der Zee, T., Houben, G-J., & F. Paas (2018) Supporting Self-Regulated Learning in Online Learning Environments and MOOCs: A Systematic Review. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 35, 4-5, 356-373
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329.
- Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003) Motivating self-regulated problem solvers. In J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of problem solving* (pp. 233-262). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Stockholm University 106 91 Stockholm, Sweden
Tel +46 (0)8-16 20 00 www.su.se info@su.se

