

2010-01-15



Examination - en exempelsamling

Vanliga och mindre vanliga sätt att värdera studieresultat

Materialet är utarbetat inom projektet "webbaserat kvalitetsstöd för högskolornas pedagogiska arbete kring lärandemål, examination och läraktiviter". Projektet finansierades av NSHU och bygger konceptuellt på ideerna kring "Constructive Alignment" där lärandemål, läraktiviteter och examination skall hänga ihop på ett strukturerat sätt.

Se <http://kursutveckling.se>

Inledning

Myndigheten för nätverkande och samarbete inom högre utbildning (NSHU) beviljade 2005 medel till ett projekt initierat av SLU. Projektet, med det långa namnet: "Webbaserat kvalitetsstöd för arbetet kring lärandemål, examination och läraktiviteter", producerade ett interaktivt verktyg för kursutveckling, "Kursverkstaden", och stöddokument för formulering av lärandemål. Kursverkstaden är tillgänglig för lärare vid samtliga svenska lärosäten genom hemsidan <http://kursutveckling.se>.

I arbetet med Kursverkstaden tog vi fram beskrivningar av tjugo olika metoder för att examinera studenters kunskaper. Beskrivningarna arbetades fram i första hand som stödtexter i Kursverkstaden, men de kan likaväl användas som stöd och en inspirationskälla i andra sammanhang. Vi har därför valt att samla beskrivningarna från Kursverkstaden i den här exempelsamlingen.

Begreppet examinationsmetoder ger lätt intrycket att det finns ett antal färdiga sätt att genomföra examination av studenternas kunskaper och färdigheter. I själva verket måste examinationen av en kurs byggas upp utifrån kursens lärandemål och betygskriterier. Examinationsformerna för varje kurs blir därför mer eller mindre unika. De former för examination som beskrivs i den här exempelsamlingen bör framförallt vara en källa till inspiration och det som beskrivs som en examinationsform ska ses som ett exempel från en hel familj av möjliga varianter.

Det viktigaste med examinationen av en kurs är att den ger läraren bästa möjliga förutsättningar att bedöma studenternas kunskaper och färdigheter mot kursens lärandemål och betygskriterier. Samtidigt utgör examinationen en möjlighet till ett bra lärtillfälle för studenterna som vi lärare bör ta vara på.

I den här exempelsamlingen vill vi dela med oss av några möjliga tillvägagångssätt för att värdera studieresultat.

Jan Stockfors (Projektledare)

Materialet i den här exempelsamlingen är framtaget inom projektet "webbaserat kvalitetsstöd för högskolornas pedagogiska arbete kring lärandemål, examination och läraktiviteter". Projektet finansierades av NSHU.

I projektgruppen ingick:

Roger Pettersson, SLU (Initiativtagare och projektägare vid SLU), **Jan Stockfors**, SLU (Projektledare) **Anders Ambrén**, KTH; **Karin Apelgren**, Uppsala universitet; **Peter Aspengren**, Mälardalens högskola; **Rosalind Duhs**, Stockholms universitet; **Elli Eisenhauer**, Stockholms universitet; **Karin Ekberg** Mälardalens högskola; **Stefan Ekecrantz**, Stockholms universitet; **Maja Elmgren**, Uppsala universitet; **Margareta Erhardsson**, Umeå universitet; **Thomas Fritz**, Umeå universitet; **Ann-Sofie Henriksson**, Uppsala universitet; **Lotty Larsson**, Lunds universitet; **Peter Lindberg**, SLU; **Fredrik Oldsjö**, Stockholms universitet och **Maria Weurlander**, Karolinska institutet.

I arbetet med att beskriva examinationsformerna i den här sammanställningen deltog också: **Anna-Karin Högfeldt**, KTH och **Natalie Jellinek**, SLU.



Texten i den här exempelsamlingen kan användas fritt för ickekommersiella ändamål, under förutsättning att Kursutveckling.se anges som källa.
Se Creative Commons Erkännande-Ickekommersiell 2.5 Sverige.
Upphovsrättsinnehavare: NSHU

Innehåll

Inledning	2
Innehåll	3
Salskrivning	4
Projektarbete	6
Muntlig examination	8
Rollspel	12
Laboration	15
Flervalsfrågor	18
Fallstudie	20
Kollegial bedömning ("peer assessment")	24
Seminarium	27
Gruppexamination	29
Auskultation	32
Praktiskt prov	35
Loggbok/dagbok/journal	38
Affischutställning	40
Bokrecension/bokreferat/ annoterad bibliografi	43
Självständiga skriftliga arbeten	46
Självskattning	49
Minutpapper ("Minute paper")	52
Ungefärliga analogier	54
Examinationsportfölj	56

Salskrivning

Salskrivning är en välbekant examinationsform. Den traditionella formen innebär att studenterna besvarar skriftliga frågor enskilt, under övervakning och utan hjälpmedel under en begränsad tid. Salskrivningar eller tentor har många gånger ifrågasatts som examinationsform då metoden ofta uppmuntrar till memorerande av fakta och ytinläring. Men med hjälp av genomtänkta frågeformuleringar och rättningsstrategier kan salskrivningar i många fall driva studenterna mot djupinläring och studiestrategier inriktade mot till exempel förståelse, analys eller tillämpning .

Utöver den traditionella formen förekommer skrivningar där valfria hjälpmedel får tas med. Det finns även skrivningar där studenterna är delaktiga i rättningsarbetet eller formulerar frågorna.

Beskrivning

Salskrivningar eller ”vanliga tentor” är en examinationsform som vi alla känner till. Orden examinationstillfälle och tentamen används ganska ofta som synonymer till salskrivning, och en skriftlig sluttentamen är det absolut vanligaste sättet att examinera studenter vid universitet och högskolor. I en undersökning av Niklas Olsson 1997 hade 96% av studenterna erfarenhet av salskrivning.

Salskrivningar betraktas i pedagogiska sammanhang med en viss skepsis. Det är en examinationsmetod som alltför ofta används på ett sätt som uppmuntrar ytinläring, d.v.s. att studenterna pluggar in hård fakta inför tentamens- eller skrivningstillfället och sedan relativt snart glömmet det de lärt sig. Med ogenomtänkta salskrivningar som enda examinationsmetod drivs inte studenterna mot att arbeta med djupinläring och utvecklar därigenom inte en djupare förståelse eller väl förankrade kunskaper. Studenterna får i detta fall inget stöd från examinationen för att nå högre kunskapsnivåer.

Att använda salskrivning som examinationsmetod

Vilka typer av frågor som ställs vid en salskrivning, och hur svaren bedöms, är avgörande för vilka inlärningsstrategier studenterna kommer att välja. Frågorna måste vara utformade för att verkligen testa om studenterna lever upp till kursens lärandemål.

Flervalsfrågor är ett effektivt sätt att testa detaljkunskaper, men är samtidigt den typ av frågor som har starkast tendens att leda till ytlig inläring. Om flervalsfrågor används på ett genomtänkt och strukturerat sätt kan de också användas för att värdera högre grader av förståelse. Men i praktiken är det svårt att lyckas med flervalsfrågor i sådana sammanhang.

Essäfrågor har en högre potential än flervalsfrågor att mäta och därmed också uppmuntra till en djupare förståelse. Men man uppnår inte automatiskt djupare förståelse genom att använda essäfrågor, det krävs också att de strategier som används vid frågeformulering och rättning verkligen är inriktade på en djupare förståelse. Att t.ex. ha fyra saker som ska finnas med i svaret och sedan bocka av hur många av dessa studenten fått med i sitt svar leder till samma problem som att använda kryssfrågor. Ett sådant rättningsförfarande uppmuntrar framförallt ett memorerande av gamla tentalösningar.

För att utvärdera t.ex. förmåga att tillämpa, analysera eller skapa egna lösningar måste vi välja att lyfta blicken och använda genomtänkta frågor och rättningsstrategier. Skrivningen måste i sådana fall mäta i vilken utsträckning studenten kan skapa en sammanhängande struktur, tillämpa teoretiska kunskaper i en praktisk situation, ifrågasätta och värdera kursens kunskapsinnehåll eller teoretisera kring en konkret situation. Det är inte bara frågeställningarna som styr dessa strategier, utan även vilka hjälpmedel studenten har. Man kan påvisa fördelar för djupinläringen genom att exempelvis låta studenten använda viss kurslitteratur under salskrivningen. Denna får dock inte bli för omfattande, då det finns en risk för att studenterna använder allt för mycket av skrivningstiden till att leta

i en digger samling av böcker.

Ofta behöver studenterna tillägna sig både grundläggande fakta inom ämnet och en förmåga till analys, syntes och värdering. I dessa fall går det utmärkt att dela upp en salskrivning i två delar, en del med korta faktafrågor eventuellt i form av flervalsfrågor och en del med mer utredande essäfrågor. Läs mer om flervalsfrågor under aktiviteten "Multiple Choice Questions".

En studentengagerande variant av salskrivning är när studenterna själva får formulera frågorna. Det kan t.ex. gå till så att studenterna under kursens gång får formulera fem frågor var som de anser vara centrala för kursen. Läraren väljer ut ett antal av studenternas frågor så att en så stor del av lärandemålen som möjligt täcks. Därefter kompletterar läraren vid behov med egna frågor så att alla lärandemål är med i examinationen.

Det som ofta talar emot långa essäfrågor och för flervalsfrågor är lärarinsatsen för rättning. Många lärare känner sig pressade av tidsbrist och då är lättträttade skrivningar lockande. Men det finns andra sätt att avlasta läraren i rättningsarbetet. Att studenter rättar varandra genom s.k. kamraträttning kan kännas vanskligt, men med en genomtänkt arbetsgång kan studenträttade skrivningar avlasta läraren och samtidigt ge ett rättssäkert och korrekt resultat. Genom diskussioner av bedömningsgrunder och alternativa lösningar innan rättningen startar, kan även studenternas kunskaper fördjupas och kunskapsluckor fyllas igen.

Fördelar

- Salskrivningar är rättssäkra då det exempelvis minskar riskerna för olika former av fusk
- Formen är välbekant för de flesta studenter
- Med genomtänkta strategier, uppgifter och bedömningsgrunder kan djupinläring stimuleras

Nackdelar

- Salskrivningar kan vid ovarsamhet uppmuntra ytinläring
- Studenterna kan vara pressade av tidsbegränsningar och att vara i form vid tillfället för salskrivningen
- Uppgifter som stimulerar djupinläring kan ge hög rättningsbörda för läraren

Litteratur

Olsson, Niklas (1997). Examination vid universitet och högskolor – ur studentens synvinkel. Högskoleverket 1997:10

<http://web2.hsv.se/publikationer/skrifter/1997/9710S.pdf>

Biggs, John (2003). Teaching for Quality Learning at the University. Open University Press. ISBN 0-335-21169-0.

Trowald, Nils (1997). Råd och idéer för examinationen inom högskolan, Högskoleverket 1997:14 S
<http://web2.hsv.se/publikationer/skrifter/1997/9714S.pdf>

Dovelius, Johan och Magnus Forss (1991). Som man frågar får man svar, ett häfte om examinationsformer. Sveriges förenade studentkårer (SFS) U27-1/9900.

http://www.sfs.se/karerstart/dokument/andra_asikter/files/U27-1_9900Sommanfragar.pdf

Projektarbete

Projektarbete är en examinationsform som förekommer alltmer frekvent i högre utbildning. Detta kan ske både individuellt och i grupp, och svårighetsgraderna likväl som omfattningen på projektarbetet kan variera. I och med att studenten övar och utvecklar flera färdigheter under kursens gång är fördelarna med projektarbeten stora. Eftersom arbetet och studentens utveckling inte gynnas av alltför hård styrning från lärarens sida kan studenterna tyvärr komma att ägna för mycket tid åt att fokusera på den ”dolda läroplanen”, som exempelvis vad en viss handledare förväntar sig och om rapporten man skrivit är lagom lång. Dessutom kan det föreligga svårigheter att bedöma enskilda individers arbetsinsats vid grupparbeten.

Beskrivning

Det vanligaste syftet med projektarbeten är att studenterna ska få öva att arbeta i projektform med autentiska uppgifter, som en förberedelse inför det kommande yrkeslivet. Därför är projektarbeten vanliga inom professionsutbildningar, såsom exempelvis civilingenjörsutbildningar.

Projektarbeten sker vanligen i grupp, men det förekommer också individuella arbeten. Formerna, uppgifterna och omfattningen kan variera. Vissa projektarbeten pågår på heltid, andra löper parallellt med teoretiska kurser.

Att använda projektarbeten som examinationsmetod

En projektarbetsuppgift bör vara verklighetsförankrad för att motivera till engagemang att lösa uppgiften. Vidare är en bra projektuppgift tydlig beträffande vad den ska innehålla och vilken arbetsprocess som gäller för uppgiften. Studenterna bör få klargjort den ungefärliga beräknade tidsåtgången, och även omfattningen på den prestation studenten förväntas redovisa. En rimlig tid måste avsättas för att studenterna ska kunna genomföra uppgiften.

Hur redovisningen av ett projektarbete går till varierar. Det kan exempelvis vara en skriftlig projektrapport, en posterutställning, en modell (t ex av hus i en arkitektutbildning), ritningar, laborationer eller en artikel. Överväg att även införa individuella examinationsmoment, som exempelvis en individuell rapport där man diskuterar metod och resultat och det egna lärandet.

Genom undervisning som föregår projektuppgiften kan studenterna förberedas på sitt arbete. Diskutera vanliga uppgifter med studenterna och låt dem reflektera kring vad som är en bra respektive en mindre bra prestation. Kom även överens om riktlinjer på lämpligt format, samt vilka krav som föreligger på språkbehandlingen i en eventuell skriftlig presentation.

Vid rättning av skriftliga rapporter eller andra texter kan det vara bra att använda sig av anonym examination, med i förväg bestämda kriterier. Det är gynnsamt att byta uppgifter med en kollega för att kontrollera om ni gör samma bedömning.

Vid all bedömning av redovisningar och texter är det viktigt med bedömningsgrunder som studenterna känner till, samt återkoppling i tillräcklig mängd för att studenterna ska kunna fortsätta lära av uppgiften.

Fördelar:

- Studenten ägnar lång tid åt en uppgift och kan därmed fördjupa sina kunskaper
- Studenten utvecklar färdigheter att t.ex. arbeta i grupp parallellt med den teoretiska kunskapsinhämtningen.
- Läraren kan lättare ge uppgifter som kan leda till en helhetsförståelse av ämnet
- Uppgiften kan stimulera utvecklandet av komplex kunskap.
- Uppgiften kan leda till en förståelse av den framtida yrkesrollen. Detta kan verka motivationshöjande för studenterna.

Nackdelar:

- Studenten kan tendera att ägna tid åt att ta reda på den "dolda läroplanen" (dvs. vad gillar den här handledaren för typ av uppgifter, har jag "lagom" många och tillräckligt varierade referenser, är rapporten "lagom" lång osv.) istället för att verkligen lära av uppgiften.
- En genomgång och bedömning av projektrapporter kan vara tidskrävande.
- Det går inte alltid att kontrollera om studenten verkligen gjort uppgiften själv vilket kan innebära att fusk kan förekomma.
- Gruppexamination innebär svårigheter vid betygssättningen, särskilt om graderad betygsskala används. Hur urskiljer man individernas arbetsinsatser?
- Klara kriterier för uppgiften saknas ofta i praktiken och studenternas prestationer kan variera väldigt varför det kan bli svårt för läraren att göra en rättvis bedömning.
- Läraren kan tendera att när texter förekommer vid redovisningen vikta faktorer som stil och språkbehandling på ett felaktigt sätt vid betygssättningen, oftast genom att tillmäta dessa faktorer alltför stor vikt.

Litteratur

Gibbs m.fl., 53 Interesting Ways to Assess Your Students, Bristol 1988, ISBN 0 947885 11 0

Wiiand, Towe. Examinationen i fokus. Rapport nr 14, Enheten för utveckling och utvärdering vid Uppsala universitet, Uppsala 1998, ISSN 1401-4971

Muntlig examination

Muntliga examinationer ger studenter och lärare en möjlighet att effektivt knyta ihop kursens kunskapsinnehåll och att bedöma var eventuella luckor eller missförstånd finns. Den muntliga examinationen är också ett utmärkt lärtillfälle för studenterna, i och med att man i samtalet även kan överbrygga luckor och förtydliga samband.

Genom den muntliga examinationsformen får läraren en möjlighet att på ett dynamiskt sätt bedöma djupet på studenternas kunskaper. Det blir förhållandevis lätt att bedöma t.ex. analysförmåga, förmåga till syntes och att värdera kursinnehållet. På så sätt får läraren inte bara ett bra underlag för betygssättning utan också återkoppling på hur kursen har fungerat i förhållande till lärandemålen. Baksidan av myntet för lärarens del är att muntlig examination, framförallt individuell sådan, är mycket tidskrävande och att rättvisa bedömningar kan vara svåra att göra.

Beskrivning

Lärarens samtal med den enskilde studenten är på många sätt en ypperlig form för såväl undervisning som examination. Läraren har möjlighet att ställa frågor och följdfrågor, vilket kan ge ett mycket bra underlag för en samlad bedömning av studentens kapacitet. Den stora fördelen med enskild muntlig tentamen är att den kan genomföras som en dialog. Läraren kan styra samtalet så att hon får en tydlig bild av såväl bredden och nivån på studentens kunskaper. Dialogformen gör också examinationstillfället till en chans för studenten att, med lärarens hjälp, knyta ihop sina kunskaper och fördjupa sin förståelse av kursinnehållet.

Individuell muntlig examination kan också genomföras inför studentgruppen eller klassen och examinationstillfället blir då ett inlärningsstillfälle för hela studentgruppen. Dialogen som den examinerande studenten för med läraren och andra studenter kommer alla närvarande tillgodo. Läs mer om muntlig examination inför andra studenter i avsnitten om "Projektarbete" och "Seminarium".

Den uppenbara nackdelen är att det är en tidsödande och därmed en kostsam examinationsform. Detta är huvudorsaken till att muntlig examination används relativt sällan vid svenska högskolor och universitet, om vi bortser från redovisningar av projekt och grupparbeten.

Om man istället samlar en grupp studenter och utför examinationen i ett gemensamt samtal kan det genomföras även med begränsade resurser. Dialogen ersätts då av en diskussion och läraren tar i regel ett steg tillbaka för att inta rollen som moderator av diskussionen. Aktiva inlägg och klargöranden från läraren behövs dock även här för att styra diskussionens riktning och för att täcka och knyta ihop kursinnehållet.

Som med alla examinationsformer kan emellertid vissa studenter gynnas och andra missgynnas av formatet i sig. Den som ogillar att ta plats i en grupp, inför en lärare, kan komma att undervärderas. Även det motsatta är tänkbart. Vidare, om någon student inte tycks behärska en fråga är det lätt hänt att en annan student eller läraren själv fyller i, som man kanske skulle göra i ett vanligt samtal. Om man inte ser upp kan man då göra en felaktig bedömning av den enskildes kunskaper och förståelse. Det krävs betydligt mer planering och en genomtänkt strategi för att alla deltagande studenter ska få en rättvis och korrekt bedömning.

En viktig effekt av muntliga examinationsformer om de används regelbundet inom en högskola eller ett program, är att examinationen kan bidra till ett allmänt dialogklimat mellan studenter och lärare. Om studenter och lärare har för vana att föra en öppen dialog så gynnas både studenters och lärares lärande generellt inom utbildningarna.

Att använda muntlig redovisning som examinationsmetod

Den muntliga examinationsuppgiften måste vara tydlig beträffande vad den ska innehålla och vilken arbetsprocess som gäller för uppgiften. Studenterna bör få klargjort den ungefärliga beräknade tidsåtgången, och även omfattningen på den prestation man förväntas redovisa. En rimlig tid måste avsättas för att studenterna ska kunna utföra examinationsuppgiften. Vissa frågor kräver eftertanke och att man skissar på sitt svar en stund.

Genom undervisning som föregår den muntliga examinationen kan studenterna förberedas på sitt arbete. Diskutera t.ex. typuppgifter med studenterna och låt dem reflektera kring vad som är en bra respektive en mindre bra prestation. Bedömningsgrunder och kriterier som gäller vid examinationen ska redovisas i god tid av läraren.

Läraren behöver kunna leda ett samtal och improvisera frågor och följdfrågor på ett sätt som gör att samtalet fyller sin funktion som just examinationsuppgift. En muntlig examination som upplevs som ett regelrätt förhör skapar lätt en stor stress även hos den väl förberedde. Den negativa sociala stressen inverkar menligt på prestationen, och gör i sin tur gör att bedömningen av studentens kunskaper och förståelse kan komma att bygga på ett undermåligt underlag.

Ett sätt att undvika ett förhörsklimat är att arbeta med öppna, divergerande frågor och att undvika slutna, konvergerande frågor. Ett exempel på en öppen fråga, som inbjuder även den som är osäker på sin kapacitet att utveckla sig om ämnet kan vara: "Om ni skulle göra en jämförelse, hur ser ni på förhållandet mellan litteratur X och litteratur Y?" Om svaren inte ger de upplysningar man är ute efter kan man lätt följa upp med följdfrågor. Den mest slutna, konvergerande formen av frågor är sådana som kan besvaras med "ja" eller "nej". Ett bättre, men ändå ganska slutet exempel, kan vara en fråga som: "Redogör för likheter och skillnader mellan litteratur X och litteratur Y!".

Precis som i diskussionsbaserad undervisning, behöver examinatorn dessutom kunna fördela ordet på ett bra sätt. Ofta handlar det om en balansgång mellan styrning och frihet. I en mindre grupp kan man ganska lätt visa att man vill att någon eller några ger ett bidrag till diskussionen utan att direkt behöva peka ut någon. I ett läge när någon ändå inte ger någon respons kan detta förstås bli nödvändigt till slut i alla fall.

Ett sätt att hantera att vissa studenter inte tar plats är att kombinera den muntliga gruppexaminationen med ett skriftligt, individuellt underlag. Om studenterna i förväg har fått lämna in enskilda skrivuppgifter kan läraren dels ställa riktade frågor med utgångspunkt i eventuella oklarheter, dels skapa sig en fylligare bild av den som inte kommer till sin rätt i ett gruppsamtal.

Vid all bedömning av muntliga examinationer är det viktigt att man använder sig av bedömningsgrunder som studenterna känner till, samt återkoppling i tillräcklig mängd för att studenterna ska kunna fortsätta lära av uppgiften.

Ett exempel på individuell muntlig examination inför grupp, i matematik beskrivs av Anna Hedin (2006):

"Studenter i matematik vid högskolan i Kalmar får tenta muntligt på vissa kurser. Studenterna får i uppgift att till ett undervisningstillfälle lösa ett antal uppgifter. På en blankett får de redovisa vilka av de anvisade uppgifterna de tror sig ha löst. För att bli godkänd krävs att studenten markerat sig ha löst minst 80 procent av uppgifterna samt att studenten aktivt deltagit i lektionstillfället

efteråt.

Av den grupp studenter som svarat att de löst uppgiften väljer läraren sex studenter i taget vid lektionstillfället. Dessa får samtidigt individuellt redovisa sina respektive lösningar. När de skrivit sina lösningar på tavlan ställer läraren frågor både till de redovisande studenterna Hur säker är du på din lösning? Var ligger eventuella tveksamheter? Och till de övriga som angett att de löst samma uppgift Har du samma lösning? Om inte var skiljer det sig? Om lösningen är densamma, förklara hur du har tänkt steg för steg.

En grupp om minst 25 studenter krävs för att diskussionen ska fungera bra. Under en kurs får varje student redovisa muntligt vid två-tre tillfällen. Denna examinationsform leder endast till godkänt på kursen. För att ha möjlighet att erhålla överbetyg krävs kompletterande salskrivning. Alla studenter väljer dock att också göra den skriftliga. Det har visat sig att genomströmningen i kursen har ökat med denna nya metod.”

Fördelar:

- En muntlig gruppexamination möjliggör en stor följsamhet från bedömarens sida, då riktade följdfrågor är möjliga i direkt anslutning till studentens prestation.
- Logistikfördelar med muntlig gruppexamination gör att en resurskrävande, muntlig examinationsform går att genomföra även med ett ganska stort studentunderlag.
- Om lärandemålen handlar om argumentation och att kunna diskutera givna problem kan examinationen med fördel ges formen av ett samtal studenterna emellan.
- Formen är ofta motiverande, och den stora flexibiliteten kan påverka studenternas studiestrategier positivt. Det upplevs inte som meningsfullt att enbart studera begränsade delar av ämnet.
- Muntlig examination är ett effektivt sätt att testa högre grader av förståelse t.ex. förmåga att tillämpa, värdera och ifrågasätta kursens kunskapsinnehåll
- Uppgiften tränar, och möjliggör värdering av, muntlig presentations- och argumentationsförmåga
- Examinationen blir ett bra lärtillfälle för studenterna

Nackdelar:

- Den som utan besvär talar inför en grupp eller i en dialog med läraren kan få ett försteg framför den som inte kommer till sin rätt i ett muntligt format.
- I fallet med muntlig gruppexamination är studenternas prestationer flyktiga. Det kan vara svårt att i efterhand analysera och begrunda prestationer som inte finns nedtecknade.
- Studenter som presterar bäst med längre betänketid än vad som är möjligt i ett samtal kan underprestera vid en muntlig gruppvis examination.
- Den individuella examinationsformen är tidskrävande för läraren

Litteratur

Hedin, Anna (2006). Lärande på hög nivå. Uppsala Universitet. ISBN 91-506-1880-6

Olsson, Niklas (1997). Examination vid universitet och högskolor – ur studentens synvinkel. Högskoleverket 1997:10 S

<http://web2.hsv.se/publikationer/skrifter/1997/9710S.pdf>

Biggs, John (2003). Teaching for Quality Learning at the University. Open University Press. ISBN 0-335-21169-0.

Trowald, Nils (1997). Råd och idéer för examinationen inom högskolan, Högskoleverket 1997:14 S

<http://web2.hsv.se/publikationer/skrifter/1997/9714S.pdf>

Dovelius, Johan och Magnus Forss (1991). Som man frågar får man svar, ett häfte om examinationsformer. Sveriges förenade studentkårer (SFS) U27-1/9900.

http://www.sfs.se/karerstart/dokument/andra_asikter/files/U27-1_9900Sommanfragar.pdf

Rollspel

I rollspelsövningar ser studenten på ämnet utifrån någon annans perspektiv än sitt eget. Denna karaktär både påverkar och är påverkad av ämnet. Läraren avgör sammanhanget och karaktärerna, medan deltagarna avgör sin karaktärs olika beslut och argument för detta. För att kunna fatta välunderrättade beslut som gagnar karaktärerna behöver studenterna utföra efterforskningar. Genom sammanflätningen av vetenskapliga efterforskningar och utförandet av ett verkligt uppdrag skapas motivation och förståelse för ämnet och färdigheternas betydelse, vilket gör detta till en fördelaktig aktivitet. Om man använder aktiviteten som examinationsmetod i kursen är det dock viktigt att planera arbetet så att bedömningsgrunder och kriterier är tydliga för alla parter.

Beskrivning

I de flesta rollspelsövningar intar varje student rollen av en person som har varit berörd av en situation. Efter detta första steg kan man sedan studera hur situationen påverkar människoliv i allmänhet och hur exempelvis mänsklig aktivitet påverkar världen runt omkring oss. Mer sällsynt tar eleverna rollerna av något fenomen, liksom en del av ett ekosystem eller en kemisk kedja.

Rollspel är både intressant och användbart eftersom det betonar autentiska situationer och problem och kan appliceras inom alla ämnesområden. Styrkan med rollspel ligger i att det förvandlar innehållet i utbildningen från information till erfarenhet. Studenterna utmanas att hantera komplexa problem som inte har "rätta" svar, och att använda ett urval av färdigheter utöver dem som brukar användas vid ett typiskt forskningsprojekt. Detta är ett unikt tillfälle att inte bara lära sig kursens innehåll, utan se kunskap som något dynamiskt som förändras och ges olika tyngd beroende på vilket perspektiv man väljer att inta. Istället för att bara fråga "Vad betyder det?" utmanas de att ifrågasätta "Vad betyder det för en bonde i Nigeria, för en kolgruvarbetare i Ohio, för en befolkning i Balkanstaterna?".

I ett individuellt rollspel forskar och presenterar studenterna ämnet som studeras i ett anpassat format till karaktären eller objekten de har tilldelats. Detta kan exempelvis leda till ett brev till en redaktör eller en rapport till styrelsen på ett företag. Utmaningen i dessa övningar ligger i att deltagaren måste acceptera och jobba utifrån sin roll och inte falla ut ur den, vilket är speciellt svårt om karaktären skiljer sig mycket från studenten själv. Processen liknar andra forskningsprojekt men författaren behöver också kunna ta hänsyn till karaktärens perspektiv som studeras, och inte bara vara kunnig i ämnet. Övningen kan vara självständig eller vara en förberedelse till en interaktiv övning.

Interaktiva rollspelsövningar är grupprojeckt som spänner från enkel brainstorming eller skrivna demonstrationer till debatter eller problemlösningsoövningar om ett visst ämne. Rollspelsuppgifterna brukar inkludera personliga uppgifter som förbereder deltagarna inför deras roller och projektets helhet. En fördel att arbeta interaktivt är att det är lättare för deltagare att behålla karaktären med hjälp av deras klasskamrater. Att hålla debatten vänlig och produktiv är en viktig utmaning.

Att använda rollspel som examinationsmetod

En bra uppgift till en rollspelsövning motiverar studenten till engagemang att lösa uppgiften, vilket kräver att det tydligt framgår vad som efterfrågas och att uppgiften är klart relaterad till kursen. Läraren behöver avgöra sammanhanget för övningen och rollerna som deltagarna ska spela. Studenterna bör få klargjort den ungefärliga beräknade tidsåtgången, vilken arbetsprocess som gäller och även omfattningen på den prestation man förväntas redovisa. En rimlig tid måste avsättas för att

studenterna ska kunna genomföra uppgiften.

En bra och tydlig struktur på rollspelsbaserad undervisning och examination är att först definiera målen med kursen, sedan välja sammanhang och roller och slutligen presentera övningen för studenterna. Därefter följer studenternas förberedelser och efterforskningar som leder till ett individuellt eller ett interaktivt rollspel.

Lektionerna där rollspelen utförs eller presenteras måste vara tydligt beskrivna och försiktigt övervakade för att deltagarna ska lära sig så mycket som möjligt från erfarenheten. Inte ens ett välplanerat scenario fungerar på samma sätt två gånger. Studenterna lär sig saker som de vanligtvis inte skulle ha gjort och rollspel brukar vara stimulerande för alla involverade. För att hålla studenterna motiverade, är det viktigt att läraren undviker egna synpunkter och låter studenterna bestämma riktningen av debatten. Försök att välja karaktärer som inte har så mycket med personerna som representerar dem att göra.

Genom den undervisning som föregår övningarna och examinationen kan studenterna förberedas på sitt arbete. Diskutera t.ex. typuppgifter med studenterna och låt dem reflektera kring vad som är en bra respektive en mindre bra prestation. Kom även överens om riktlinjer på lämpligt format av de olika redovisningstyperna, samt vilka krav som föreligger på språkbehandlingen i eventuella texter.

Vid rättning av texter, såsom artiklar och brev, kan det vara bra att använda sig av anonym examination, med i förväg bestämda kriterier. Det är gynnsamt att byta uppgifter med en kollega för att kontrollera om ni gör samma bedömning.

Vid all bedömning av redovisningar och texter är det viktigt med bedömningsgrunder som studenterna känner till, samt relevant och specifik återkoppling i tillräcklig mängd för att studenterna ska kunna fortsätta lära av uppgiften. Hela klassen kan med fördel delta i ett återkopplingsmoment, där studenterna efter sin egen övning får börja med att utvärdera sin egen insats, följt av de andra studenternas utvärderingar. Läs mer om detta under "Peer Assessment" samt "Self Assessment".

Fördelar

- Den kreativa aspekten motiverar studenterna.
- Kravet att lösa ett problem eller en konflikt utifrån en karaktärs situation kan motivera studenten mycket mer än ett traditionellt prov som testar rena kunskaper om ett ämne.
- Autenticiteten är hög vid rollspelsövningar.
- Rollspelsövningar betonar sambandet mellan vetenskap och det dagliga livet.
- Möjligheten att förstå komplexiteten av kunskap om ett ämne ökar.
- Rollspelsövningar kan utveckla den etiska dimensionen i undervisningen.
- Studenterna förstår behovet och synpunkter från olika typer av personer och kunskapskällor.

Nackdelar

- Rollspelsövningar kan vara tidskrävande och måste förberedas i god tid.
- Det kan vara svårt att sätta betyg på grupparbete.
- Det kan vara svårt att bedöma studenter eftersom det inte finns rätta eller felaktiga svar.
- I de interaktiva gruppövningarna kan de karismatiska och extroverta studenterna ta över diskus-

sionen. Läraren måste vara uppmärksam så att alla deltar.

Litteratur

Rollspel - <http://kunskapsbanken.lsu.se/utbildning/kurser/rollspel.html> (Landsrådet för Sveriges Ungdomsorganisationer (LSU))

Alex Possajennikov (13 sept 2005) Using formative assessment and role-playing as means of enhancing learning Seventh Learning & Teaching Conference [http://www.nottingham.ac.uk/teaching/search/keyword/33/usingfor316/13th September 2005](http://www.nottingham.ac.uk/teaching/search/keyword/33/usingfor316/13th%20September%202005)

Role plays and expressive exercises by the National Teaching and Learning Forum <http://www.ntlf.com/pod/roleplay.htm>

Struder-Hill, I (2007) Role-play as a teaching and learning tool for enterprise education. Higher Education Academy, Business, Management, Accountancy & Finance subject centre <http://ncge.com/files/biblio1044.pdf>

Turner, D. (1992) Role-plays: a sourcebook of activities for trainers, London, Kogan Page.

Van Ments, M. (1983) The effective use of role play: a handbook for teachers and trainers, London , Kogan Page.

Milroy, E. (1982) Role-play: a practical guide. Aberdeen: Aberdeen University Press.

Laboration

Laborationer utgör i regel en mycket begränsad del av examinationen på kurser i laborativa ämnen och de ligger sällan till grund för betygssättning utöver ett krav på en godkänd laborationsrapport. Det finns dock stora fördelar att använda laborationer som ett tydligt examinationsmoment, som kan påverka även ett flergraderat betyg. När det gäller att värdera förmågan till kritiskt tänkande, att använda viss utrustning, att planera och genomföra experiment, att värdera mätresultat och uppskatta fel, att tolka och förklara experimentresultat, är laborationen som examinationsmoment ett mycket värdefullt verktyg.

Laborationer kan många gånger med fördel delas upp i moment för att studenten ska få möjlighet att träna handgrepp och lära sig utrustning respektive befästa och bekräfta teoretiska kunskaper. För det senare ändamålet kan datorsimulerade laborationer hjälpa till att renodla frågeställningar eller för att ge studenterna tid och möjlighet att själva arbeta fram metoder och experimentera upprepade gånger.

Beskrivning

I de flesta naturvetenskapliga ämnen ingår laborationer i någon form. Laborationer används bland annat för att befästa teoretiska kunskaper, bekräfta teorier och att lära studenterna att hantera laboratorieutrustning och instrument.

Laborationer ingår som regel i kursens examination genom att studenterna skriver en laborationsrapport som ska leva upp till vissa krav. Ibland kombineras eller ersätts rapporten med en muntlig presentation, en poster, eller någon form av praktisk demonstration.

I examinationen av en kurs kan laborationer bland annat användas för att värdera förmågan:

- att använda viss utrustning
- att planera och genomföra experiment
- att värdera mätresultat och uppskatta fel
- till kritiskt tänkande
- att tolka och förklara experimentresultat

Det är idag ovanligt att laborationer används som en central del av examinationen eller ligger till grund för betygssättning i någon utsträckning utöver ett krav på godkänd rapport. Men laborationer kan användas som en mycket mer aktiv del av examinationen av en kurs och det går att ställa upp tydliga betygskriterier för laborativa moment.

Att använda laborationer som examinationsmetod

När laborationer planeras är det viktigt att syftet med laborationen är tydligt och att övningarna läggs upp på ett sätt som stödjer lärandemålen för laborationen. Problemet med laborationer är ofta att de skall befästa eller bekräfta teorier samtidigt som studenterna konfronteras med helt ny utrustning och nya handgrepp. Risken blir då att studenterna varken lär sig utrustning och handgrepp eller lyckas hantera den teoretiska frågeställningen.

Vid planeringen av laborationer måste hantverksdelen och teoridelen tänkas igenom var för sig. Först därefter kan man planera en eller flera laborationer som ger studenterna de önskade praktiska

färdigheter och de erfarenheter som laborationsmomentet syftar till. En fråga som alltid bör ställas under utformandet av laborationsövningarna är "Är det mest effektivt att separera övningar för att lära handgrepp och utrustning från övningar som befäster och/eller bekräftar teoretiska kunskaper eller kan vi på ett bra sätt kombinera båda funktionerna?"

Ett annat traditionellt problem med laborationer är att de ofta är förhållandevis komplexa och att laborationsinstruktionerna därför blir väldigt omfattande och detaljerade. Studenternas arbete begränsas då till att utföra instruktionerna steg för steg och successivt notera resultaten, en arbetsform som inte fungerar särskilt bra vare sig som läraktivitet eller examinationsform. Ett sätt att öka studenternas engagemang i laborationerna och ge dem möjlighet att utveckla problemlösningsförmåga samtidigt som de reflekterar över frågeställningarna på ett djupare plan, är att göra laborationerna enklare och ta bort instruktionerna. Renodlas laborationerna till att behandla enkla och tydliga kärnproblem inom ämnet så kan studenterna, självständigt eller i grupp, arbeta fram metodiken för att lösa problemen med hjälp av den utrustning som finns till hands. På så sätt kan vi förstärka lärandet samtidigt som studenterna, om vi väljer att de arbetar i grupp, förbättrar sin förmåga till kollektivt lärande. Ur examinationssynpunkt ger ett sådant upplägg också möjligheten att värdera studenternas problemlösande förmåga genom deras metodval.

Om vi väljer att separera laborationer i övningar för att lära handgrepp och utrustning från övningar som skall fördjupa förståelsen, antingen genom att studenterna själva skall upptäcka fenomen eller frågeställningar, eller genom att de skall lösa ett givet problem kan vi ofta med fördel använda väl anpassade simulerade lärmiljöer för det senare. Att arbeta med datorsimuleringar ger studenterna möjlighet att arbeta med experiment som inte är möjliga att genomföra i verkligheten av tids- eller kostnadsskäl. Studenterna kan också tillåtas gå vilse i det som brukar kallas upptäcktsbaserat lärande (discovery based learning). Upptäcktsbaserat lärande innebär att studenterna släpps fria att utifrån en given frågeställning själva formulera hypoteser, genomföra experiment, analysera och värdera försöksresultat. I den simulerade miljön kan också studenterna upprepa sina experiment ett obegränsat antal gånger utan att vi behöver bekymra oss om exempelvis materielförbrukning och tidsåtgång i laborationsalen. Datorsimulerade laborationer ger också en möjlighet för läraren att spela in hela laborationsmomentet och han eller hon kan på så sätt ge en mycket rikare återkoppling där sådan behövs. Samtidigt utgör den inspelade laborationen ett bra underlag för bedömningar och ger därmed laborationerna mer tyngd i kursens examination.

För vidare tips på betygsriterier på laborativa moment rekommenderas artikeln av Basley.

Fördelar

- Laborationen är ett sätt att värdera studenternas förmåga att hantera laboratorieutrustning och apparatur i ett relevant sammanhang.
- Datorsimulerade laborationer kan på ett effektivt sätt värdera studenternas förmåga att planera och genomföra vetenskapliga försök. Om laborationen spelas in ger den också goda möjligheter till kvalificerad återkoppling och examination.

Nackdelar

- Laborationen är en mer tidskrävande form än t.ex. demonstrationen.
- Datorsimulerade laborationer frikopplar laborationsövningarna helt från motoriska praktiska moment, och måste därför ofta kompletteras med praktiska övningar.

Litteratur

Blomgren J., H. Henriksson, A. Hjalmarsson, J. Klug och M. Weiszflog. (2001) Laborativ examination – går det? Höskoleverkets kvalitetskonferens 2001.

http://web2.hsv.se/publikationer/konferenser/2001/kvalitetskonferensen/paper_2001_bloomgren.pdf

Basley W., P. Stannard. Assessment of Laboratory Performance in Science Classrooms.

http://www.qsa.qld.edu.au/publications/yrs11_12/assessment/rosba017.pdf

Flervalsfrågor

Flervalsfrågor är som namnet antyder en examinationsform där studenten ska välja ut korrekta svarsalternativ till varje fråga. Fördelen med denna examinationsform är att rättningen är snabb, enkel och rättssäker. Nackdelen är att frågeställaren tenderar att efterfråga faktakunskaper vilket leder till att studenternas lärande blir väldigt ytligt. Det har visat sig vara svårt och tidskrävande att formulera frågeställningar och svarsalternativ som stimulerar och mäter djupare kunskaper.

Sammanfattning

Multiple choice questions, flervalsfrågor, är en examinationsform med flera i förväg givna svarsalternativ till direkta frågor eller fallbeskrivningar. Av de givna alternativen kan ett eller flera svar vara korrekta. Flervalsfrågorna passar bäst då man behöver kontrollera om deltagare har lärt sig fakta, grundläggande begrepp och rutinmässiga processer som har ett klart korrekt svar.

Flervalsfrågor används ofta tillsammans med andra examinationsformer som mäter djupare kunskaper, såsom essäfrågor. Detta görs eftersom flervalsfrågor inte är gynnsamma för att bedöma studenternas förmåga att sammanfatta och utvärdera information eller att applicera kunskap på komplexa problem.

Den klara fördelen med flervalsfrågor är rättningen, som är snabb, enkel och som oavsett rättare ger samma resultat. Man kan till och med rätta maskinellt. Däremot är valen av vad som ska efterfrågas, hur frågorna ska formuleras samt valen av svarsalternativ något som kräver ett stort arbete för att det inte ska bli tendentiöst eller orättvisst skada eller belöna provtagare. Eftersom svaren redan är nedtecknade framför studenten kallas proven ibland för "multiple guess". Flervalsfrågor kan vara enklare än öppna frågor om samma ämne. Detta beror på att det är svårare att återkalla ett svar än att känna igen det.

Att använda flervalsfrågor som examinationsmetod

Flervalsfrågor är mest gynnsamt i kombination med andra examinationsformer som mäter djupare kunskaper hos studenterna. Flervalsfrågor som ensam examinationsform kan sällan visa en fullständig bild av vad studenterna kan i ett ämne. Man bör således noggrant överväga vilka delar som kan ingå ett flervalsprov, varför detta görs och vad som ska göras med resultatet. I ett ämne som matematik kan man använda flervalsfrågor för att mäta kunskap kring grundläggande fakta, förmåga att applicera standardprocedurer och eventuellt även för att se om studenten kan avgöra vilka matematiska processer som ska användas för att lösa ett problem. Vid testning av studenternas förmåga att lösa och analysera komplexa problem, samt tolka resultaten, behövs en komplettering med en annan examinationsform. Läs mer om detta i avsnittet "Salskrivning".

När man vid provkonstruktionen väljer ut svarsalternativ till frågorna händer det ofta att ett objekt kan ha två eller fler rimliga svarsalternativ. Därför är det viktigt att klargöra för studenterna om det är det bästa alternativet som ska väljas, eller om det är tänkt att man ska peka ut samtliga rimliga lösningar. Formulering av frågor och svarsalternativ är högst avgörande för utfallet, då det har visat sig att studenter besitter olika förmåga att läsa och tolka den här typen av frågor. Testa gärna proven bland kollegor eller en mindre studentgrupp innan provet genomförs.

Fördelar

- Examinationsformen är ett billigt och effektivt sätt att kontrollera faktakunskaper och rutinmässiga processer.
- Proven går snabbt att rätta
- Flervalsfrågor kan peka ut områden som behöver förbättring.
- Examinationsformen har hög reliabilitet, då resultatet blir detsamma oavsett vem som rättar.

Nackdelar

- Flervalsfrågor är inte användbart för att bedöma kritiskt tänkande, kommunikationsförmåga, eller kapaciteten att applicera kunskap och lösa problem.
- Det är svårt att avgöra varför studenterna får rätta eller felaktiga svar. Läraren behöver upptäcka detta för att kunna hjälpa sina studenter.
- Proven är inte så objektiva som de uppfattas, i och med att urval av frågor och svarsalternativ samt formuleringar ligger i provutformarens händer.

Litteratur

Writing Multiple-Choice Questions that Demand Critical Thinking, Teaching Effectiveness Program, University of Oregon. Retrieved August 10, 2007 from <http://tep.uoregon.edu/resources/assessment/multiplechoicequestions/mc4critthink.html>

FairTest: The National Center for Fair & Open Testing "Multiple Choice Tests"
Retrieved August 10, 2007 from <http://www.fairtest.org/facts/mctfcats.html>

Kehoe, Jerard (1995). Writing multiple-choice test items. Practical Assessment, Research & Evaluation, 4(9). Retrieved August 10, 2007 from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=4&n=9>

Frary, Robert B. (1995). More multiple-choice item writing do's and don'ts. Practical Assessment, Research & Evaluation, 4(11). Retrieved August 10, 2007 from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=4&n=11>

Edwina Higgins and Laura Tatham (2003). Exploring the potential of Multiple-Choice Questions in Assessment. Learning & Teaching in Action 2(1) Retrieved August 10, 2007 from <http://www.ltu.mmu.ac.uk/ltia/issue4/higginstatham.pdf>

Clegg, V.L. and W.E. Cashin. (1986). Improving Multiple-Choice Tests. Idea Paper No. 16. Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development.

Assessment: in class multiple-choice

<http://www.nottingham.ac.uk/teaching/search/keyword/40/assessme500/>

Fallstudie

En fallstudie är en undersökning av en företeelse i sitt naturliga sammanhang. Genom analys av ett fall kan deltagare undersöka och granska verkliga problem och händelser. De viktigaste frågeställningarna identifieras tillsammans med de möjliga strategier som finns för att lösa problemen. Fallstudier kan användas för att utveckla kritiskt tänkande och bidrar till ökad motivation och intresse för ämnet. Som examinationsform lämpar sig fallstudier särskilt bra för att bedöma studenternas förmåga att använda kunskaper i ett realistiskt sammanhang. Man bör dock överväga och klargöra vilka aspekter som ska vägas samman vid bedömningen av fallstudien.

Beskrivning

En fallstudie är en undersökning av en situation, en händelse eller en företeelse i sitt naturliga sammanhang. Den kan gå ut på att man exempelvis ska granska en individ, en grupp, en organisation, en förening eller ett företag. Genom att läsa en fallstudie kan man t.ex. föreställa sig vad som har hänt med ett företag över en tidsperiod. Fallet är som en förkortad version av en verklig situation. Det behöver nödvändigtvis inte bara vara ett fall som analyseras, även om detta är idealiskt för att kunna gå in på djupet i fallet, utan det kan ingå flera fall i samma studie.

När man analyserar ett fall, identifierar man de viktigaste frågeställningarna och vilka möjliga strategier som finns för att lösa problemen. Metoden kan vara undersökande, förklarande eller beskrivande. Fallstudieanalys kräver att man tänker igenom frågor, eventuellt tar del av olika beviskällor, att man betraktar ett antal strategier och möjliga handlingsvägar och slutligen rekommenderar en lösning till fallet.

Genom att studenterna utmanas att applicera sina kunskaper på verkliga fall kan deras förståelse och intresse för ämnet öka. Ansvar som tas för att lösa det egna fallet innebär att studenterna intar en aktiv roll i sitt eget lärande. Vad man också vinner med att använda fallstudier i undervisningen är att studenterna får möjlighet att öva och utveckla sina generella förmågor som kommunikation, grupparbete och problemlösning.

Att använda fallstudier som examinationsform

Det finns olika sätt att producera ett fall. Ibland är fallen helt skraddarsydda för kursen, exempelvis när läraren vill ändra sättet som kursmaterialet presenteras på. Ett annat sätt, som brukar visa sig vara väldigt svårt, är att låta studenterna själva framställa egna fall baserade på personliga intressen. Vad man istället kan göra är att utveckla autentiska fall baserat på forsknings- eller projektområden på institutionen vilket är gynnsamt då idéer för dessa fall är enkla att ta fram. Studenterna kan också tänkas uppleva att det finns ett intresse för deras lösningar, vilket motiverar dem att utföra goda analyser. Lika fördelaktigt kan det bli om man erbjuder externa föreläsare eller andra externa källor att konstruera ett fall. Detta tillför nya dimensioner och infallsvinklar på ämnet som studeras.

En bra fallstudie motiverar studenten till engagemang att lösa uppgiften, vilket kräver att det tydligt framgår vad som efterfrågas, hur fallet ska analyseras och att uppgiften är klart relaterad till kursen. Omfattningen på den prestation man förväntas redovisa ska framgå, och det är viktigt att detta är genomtänkt så att lärandet optimeras under tiden som fallstudieanalysen pågår. En rimlig tid måste avsättas för att studenterna ska kunna genomföra uppgiften.

En bra och tydlig struktur vid fallstudiebaserad undervisning är att först definiera målen med kur-

sen, sedan välja sammanhang och fall att lösa och slutligen presentera dessa för studenterna. Därefter följer studenternas förberedelser, efterforskningar och utredningar som leder till rekommendationer på lösningar.

Genom den undervisning som föregår övningarna och examinationen kan studenterna förberedas på sitt arbete. Diskutera vanliga fallstudier med studenterna och låt dem reflektera kring vad som är en bra respektive en mindre bra lösning. Ta gärna fram en manual för hur studenterna bör gå tillväga genom hela processen, liknande denna:

1. Läs igenom fallet flera gånger
2. Analysera företagets eller enhetens (kommunen, lagens, myndighetens, osv.) utveckling utifrån den information som finns.
3. Om det passar fallet, genomför en analys av styrkor, svagheter, tillfällen och hot.
4. Identifiera problemen.
5. Utvärdera de alternativ som finns till möjliga lösningar.
6. Rekommendera lösningar.

Lösningarna presenteras oftast i rapporter och muntliga framställningar. Riktlinjer på lämpligt format på redovisningarna, samt vilka krav som föreligger på språkbehandlingen bör tydliggöras. Vid rättning av texterna kan det vara bra att använda sig av anonym examination, med i förväg bestämda kriterier. Det är gynnsamt att byta uppgifter med en kollega för att kontrollera om ni gör samma bedömning.

När fallstudier används som examinationsform, som har karaktären att inga ”rätta” svar finns, är det viktigt med bedömningsgrunder som studenterna känner till. Fallstudier innebär att fall analyseras från flera perspektiv, exempelvis olika grupper synvinklar på fallet, och växelverkan dem emellan. Bedömningen av en fallstudie måste därför vara inriktad på förmågan att belysa de olika perspektiven, sammanvägningen av dem och hur studenterna motiverar sina slutrekommendationer i rapporten och vid en eventuell muntlig presentation. Om studenterna har arbetat i grupp bör man noga tänka igenom hur man kan bedöma de enskilda studenternas delaktighet och prestation. Lämpligt är att man använder vissa individuella moment. Det är också viktigt med relevant och specifik återkoppling i tillräcklig mängd för att studenterna ska kunna fortsätta lära av uppgiften. Man kan utveckla ett återkopplingsmoment där skaparen av fallstudien deltar vid presentationerna. Alternativt kan man använda sig av ”Peer Assessment” och ”Self Assessment”.

Fördelar

- Deltagarna lär sig bättre när de är aktivt involverade i lärandeprocessen.
- Deltagarna upptäcker att olika discipliner hänger ihop och börjar därför fundera utifrån en bredare problematik och kan se bredare lösningar.
- Fallstudier kan användas för att utveckla kritiskt tänkande
- Fallstudier kan öka studiemotivationen och intresset för ämnet.

Nackdelar

- Fallstudien är beroende av just fall och kan vara svår att generalisera
- Det finns inte en klar och gemensam uppfattning om vad som utgör ett fall

- Om en extern föreläsare förbereder fallet krävs det tid att gå igenom och förklara för lärarna på kursen hur fallet är tänkt att fungera.
- Det kan vara svårt att examinera genom grupparbeten.
- Om man ersätter andra metoder med fallstudier finns risken att studenterna behöver mer tid för att ta sig igenom samma moment.

Litteratur

Bonwell C C and Eison J A (1991) *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*, ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. The George Washington University, School of Education and Human Development, Washington, DC.

Fry H, Ketteridge S and Marshall S (1999) *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*, Kogan Page, Glasgow, pp408

Grant R (1997) *A Claim for the Case Method in the Teaching of Geography* *Journal of Geography in Higher Education* Vol. 21 No 2 pp171-185

Mustoe L R and Croft A C (1999) *Motivating Engineering Students by Using Modern Case Studies*, *European Journal of Engineering Education*. Vol. 15 No 6 pp469-476

Raju P K and Sanker C S (1999) *Teaching Real-World Issues through Case Studies*, *Journal of Engineering Education*. Vol. 88 No 4 pp501-508

Savin-Baden M (2003) *Facilitating problem-based learning: the otherside of silence*, SRHE/Open University Press, Buckingham

Sivan A, Wong Leung R, Woon C and Kember D (2000) *An Implementation of Active Learning and its Effect on the Quality of Student Learning Innovations in Education and Training International*. Vol. 37 No 4 pp381-389

Smith C O (1992) *Student Written Engineering Cases*, *International Journal of Engineering Education* Vol. 8 No 6 pp442-445

Swanson D, Case S and van der Vleuten (1991) *Strategies for student assessment*, in D J Boud and G Felletti (Eds) *The Challenge of Problem-Based Learning*, Kogan Publishers, London

LTSN Generic Centre - Assessment Series 2001. Booklet 7, A briefing on key concepts by Peter Knight; Booklet 9, A briefing on self, peer and group assessment by Phil Race and Booklet 12, A briefing on assessment of large groups by Chris Rust.

Additional Bibliography

Christensen C R (1981) Teaching and the Case Method; Text, Cases and Readings. Boston, Mass.: Harvard Business School.

Kreber C (2001) Learning Experientially through Case Studies? A Conceptual Analysis Teaching in Higher Education Vol. 6 No 2 pp217-228

Kuntz S and Hesslar A (1998) Bridging the Gap between Theory and Practice: Fostering Active Learning through the case method, Annual Meeting of the Association of American Colleges and Universities, p23

Richards L G, Gorman M, Scherer W T and Landel R D (1995) Promoting Active Learning with Cases and Instructional Modules, Journal of Engineering Education Vol. 84 No 4 pp 375-381

<http://www.ecch.com/uploads/RP0301.pdf>

<http://www.ecch.com/uploads/RP0303.pdf>

Case study assessment in Social Policy teaching

<http://www.swap.ac.uk/learning/assessment6.asp>

Teaching Materials using case studies by Claire Davis and Elizabeth Wilcock

<http://www.materials.ac.uk/guides/casestudies.asp>

Kollegial bedömning ("Peer assessment")

Det som kallas "peer assessment" på engelska har olika beteckningar på svenska som inte helt fångar begreppets innebörd. Man säger bland annat kamratvärdering eller kollegial bedömning. Det som avses är när studenter avger ett omdöme om andra studenters prestationer. I många ämnen är detta vanligt förekommande, exempelvis när studenterna själva agerar opponenter på andra studenters examinationsuppgifter. Aktiviteten som utförs när en student, enskilt eller i grupp, avger ett omdöme om andra studenters prestationer är även en examinerbar prestation i sig. Därmed kan man bygga upp en ordning där studenten som blir bedömd får ett extra tillfälle till feedback och återkoppling, och den student som genomför bedömningen gör detta som en examinationsuppgift som betygs-sätts. Fördelarna med sådan "peer assessment" är många. Bland annat kan mängden interaktion, aktivitet och feedback mångdubblas inom ramen för begränsade resurser. För att detta ska fungera konstruktivt och positivt ska man göra noggranna förberedelser av riktlinjer och information till studenterna.

Beskrivning

"Peer assessment" är en väl beprövad aktivitet inom högskolan, exempelvis vid oppositionsförfarande inom kurser där uppsatsskrivande ingår. När student A avger ett omdöme om student B:s examinationsuppgift skapas ett lärtillfälle för A, som ju behöver arbeta med sina egna kunskaper för att bedöma andras. Dessutom är det ett lärtillfälle för B, då denne får mer feedback på den egna prestationen utöver den läraren kan ge. Just återkommande återkoppling, respons och reaktion på det man försöker tillägna sig har visat sig vara en av de viktigaste förutsättningarna för ett effektivt lärande. Lärarens tid är begränsad, och särskilt i stora studentgrupper kan det vara svårt att tillgodose de behoven med enbart lärarledda aktiviteter. Det är dessvärre vanligt att studenter enbart får feedback på det egna lärandet först flera veckor efter att den aktuella kursen har avslutats i formen av marginalanteckningar på en tentamen. Forskningen om feedback visar tydligt att den behöver komma studenten till del i nära anslutning till när en viss problematik bearbetas. Läraren behöver därför skapa en situation där detta möjliggörs kontinuerligt under kursens gång. Både "self assessment" och "peer assessment" kan bidra till detta.

Det kanske allra viktigaste användningsområdet för aktiviteten "peer assessment" ligger alltså i dess potential som pedagogiskt redskap, som väg till ökat lärande för studenterna. Dessutom kan man inkorporera detta i den summativa, betygsgrundande bedömningen.

Att använda kollegial bedömning som examinationsmetod

"Peer assessment" kan genomföras på flera olika sätt. Ett sätt att arbeta är att låta studenterna arbeta med de lärandemål och betygskriterier som har satts upp för kursen i fråga. Aldrig så väl utformade betygskriterier har visat sig ändå vara mycket svåra att kommunicera med studenterna. Att låta studenterna själva försöka tillämpa dessa betygskriterier och relatera dem till uppställda lärandemål kan vara ett mycket effektivt sätt att konkretisera och levandegöra dem och skapa positiva styreffekter. Ibland kan det upplevas som jobbigt att behöva sätta betyg på sina kamrater. Om det arbetssättet inte förankras väl hos studenterna kan motreaktioner uppstå. En slags medelväg kan vara att låta studenterna avge omdömen på en graderad skala över hur väl lärandemålen har uppnåtts. Fördelarna är snarlika, men kan upplevas som mindre besvärande.

Man kan även överväga om man vill arbeta med anonym eller icke-anonym "peer assessment". Många reagerar intuitivt att man ska kunna stå för det man anser, och att anonyma omdömen därför är av ondo. Men man bör samtidigt beakta att vi faktiskt arbetar anonymt ganska ofta i akademien. Artiklar värderas ofta anonymt i internationella tidskrifter. Kursvärderingar och attitydundersökningar genomförs ofta anonymt. Anledningen till att det kan vara värt att beakta är att "peer assessment" som genomförs inom ramen för den summativa examinationen ju faktiskt sker under ett slags

tvång, som alla andra kurskrav. Genom att anonymisera både den student som har presterat något och den eller dem som avger ett omdöme, så kan det hela avdramatiseras något. Med ett icke-anonymt förfaringssätt kan man dock arbeta med gruppdiskussioner och muntlig feedback, något som ofta kan vara väldigt givande för alla inblandade. Det är därför viktigt att alla för- och nackdelar avvägs nog för bästa effekt.

I den engelskspråkiga litteraturen föreslås ofta lösningar kring bedömning och betygsättning som inte är helt förenliga med svensk lagstiftning. Bland annat förekommer olika tekniker för att väga in studenternas betygsomdömen om andra studenter i det slutgiltiga betyget enligt olika viktningsförfaranden. I Sverige är det enbart en av högskolan utsedd examinator som får avgöra betyg, vanligtvis undervisande lärare. Det hindrar förstås inte att examinatorn mycket väl kan ta hjälp av andra, inklusive studenter, för att skapa ett underlag för den summativa bedömningen. I många ämnen har lärarna stor hjälp av opponenter utredning när ett betyg ska sättas på en uppsats. Men det slutgiltiga omdömet är examinatorns självständiga beslut. Det gör att metoder som bygger på att opponenter omdömen formellt räknas in och påverkar slutbetyget inte kan användas.

En variant av "peer assessment" som examinationsmetod, som har stora förtjänster, och som fungerar väl med ett svenskt regelverk är att låta en students omdömen om andras alster ingå i den studentens egen examinationsuppgift. Student A:s bedömning av student B:s examinationsuppgift ingår då i lärarens underlag för att bedöma A:s förmåga, inte B:s. Återigen kan man se till uppsatsexemplet. Hur väl man genomför sin opposition som en "peer assessment" av andras alster vägs in i det egna betyget. Att kunna analysera och värdera andras resultat kan i många fall vara en god indikator på hur väl man själv har uppnått de lärandemål som den aktuella examinationen behandlar. För att kunna värdera en text som t ex förklarar olika orsakssamband inom ett ämne behöver man ha kunskaper om det orsakssambandet själv. Därigenom kan kvaliteten på värderingen fungera som uttryck för studentens egen nivå.

Fördelar:

- Lärandet hos både bedömaren och den som blir bedömd gynnas.
- Aktiviteten "peer assessment" ger ökade möjligheter till återkommande feedback.
- Studenterna får möjlighet att verkligen förstå kursens lärandemål och/eller betygsriterier.
- Metoden innebär ett ökat ansvar för studenterna och en ökad delaktighet i bedömningsprocessen.

Nackdelar:

- Illa förberedda eller dåligt förankrade peer assessment-uppgifter kan mötas av motstånd, och kan i värsta fall upplevas som kränkande.

Litteratur

Biggs, John (2003) Teaching for quality learning. What the student does. [kap 8 och 9.]

Falchikov, Nancy. (2001) Learning Together : Peer Tutoring in Higher Education. London, GBR: Routledge, 2001. [Finns tillgänglig som e-bok via Ebrary.]

Falchikov, Nancy (2005) Improving assessment through student involvement. Practical solutions for

aiding learning in higher and further education. London, Routledge. [kap 5, 6, 8 och 9]

Mowl, Graham (1996) "What is innovative assessment?"

http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/assessment/mowl_fr.html

Olsson, Niklas (1997) Examination vid universitet och högskolor – ur studentens synvinkel.

<http://web2.hsv.se/publikationer/skrifter/1997/9710S.pdf>

Race, Phil (2001) "A Briefing on Self, Peer and Group Assessment" LTSN Generic Centre, Assessment Series No 9. http://www.heacademy.ac.uk/embedded_object.asp?id=17151&prompt=yes&file name=ASS009

Roberts, Tim, S.(Editor). (2006) Self, Peer and Group Assessment in E-Learning. Hershey, PA, USA: Information Science Publishing. [Finns tillgänglig som e-bok via Ebrary.]

Seminarium

Aktiviteten seminarium kan exempelvis ha formen av en diskussion, ett rollspel, en redovisning eller en debatt kring delar av kursens innehåll. Seminarier är en utmärkt form av studentaktiverande undervisning som med fördel kan användas som examinationsmetod. Det krävs dock väl utformade uppgifter och kriterier som kommunicerats med studenterna för att resultatet ska bli bra.

En fördel är att formen ger studenterna möjlighet till omedelbar feedback från läraren. En nackdel, om aktiviteten används som examination, är att det innebär svårigheter att sätta individuella betyg då det är fråga om en muntlig gruppexamination. Läraren bör överväga hur han eller hon ska lägga upp seminariet för att betygssättning ska kunna genomföras på ett rättvist och rättssäkert sätt

Beskrivning

Seminarier förekommer ofta i samband med att PM och uppsatser ventileras. De används också som inslag i undervisningen och som komplement till andra aktiviteter och examinationsformer. Storleken på seminariegruppen varierar, men det är förstås önskvärt med ett begränsat antal deltagare. Detta dels för att man som lärare ska hinna med att göra en rättvis bedömning av var och en, dels för att studenter kan uppleva det svårt att tala inför en alltför stor grupp.

Seminarier kan genomföras på flera sätt och här är några exempel:

- Ett seminarium där man diskuterar utifrån kurslitteraturen, eventuell med utgångspunkt i ett antal frågeställningar som läraren delat ut (läs under avsnittet "Muntlig examination").
- Ett rollspel med t.ex. dramatiserade rättegångar (läs under avsnittet "Rollspel").
- Redovisningar inför en tilldelad målgrupp.
- En paneldebatt där olika studentgrupper företräder olika åsiktsinriktningar.

Att använda seminarium som examinationsmetod

Det är viktigt att vara tydlig beträffande vad seminariet ska innehålla och vilken arbetsprocess som gäller för uppgiften. Studenterna bör få klargjort den ungefärliga beräknade tidsåtgången, och även omfattningen på den prestation studenten förväntas utföra. En rimlig tid måste avsättas för att studenterna ska kunna genomföra seminariet och förberedelserna som föregår detta.

Genom undervisning som föregår uppgiften kan studenterna förberedas på sitt arbete. Diskutera vanliga uppgifter för ett seminarium med studenterna och låt dem reflektera kring vad som är en bra respektive mindre bra prestation. Kom även överens om riktlinjer på vad som ska krävas när det gäller exempelvis förberedelser, bidrag till diskussioner, förmåga att arbeta i grupp, kommunikationsförmåga och närvaro.

Vid en bedömning av seminarieuppgifter är det viktigt att använda sig av bestämda kriterier, och att ha gjort klart i förväg för studenterna hur dessa fungerar. Det är gynnsamt att ta hjälp av en kollega för att kontrollera om ni gör samma bedömning. Vid bedömning av texter eller redovisningar är det viktigt med återkoppling i tillräcklig mängd för att studenterna ska kunna fortsätta lära av uppgiften.

Fördelar:

- Läraren kan lättare ge uppgifter som ger en helhetsförståelse av ämnet och som mäter komplex kunskap.
- Studenterna ägnar ofta relativt mycket tid åt förberedelser och är mer aktiva och lär sig därmed mer.
- Läraren kan konstruera uppgifter som kan testa tankeprocesser dvs. studenternas förmåga att analysera, tänka kritiskt etc.
- Läraren kan konstruera uppgiften relativt snabbt.
- Studenternas motivation stimuleras om uppgifterna är lagom utmanande.
- Omedelbar feedback från läraren till studenterna möjliggörs.
- Studenterna utvecklar kommunikationsfärdigheter utöver teoretiska kunskaper.
- Studenterna utvecklar sitt kritiska tänkande.
- Exempelvis rollspelsuppgifter kan hjälpa studenterna att se relevansen av de kunskaper de förväntas inhämta och därmed öka deras intresse och engagemang för ämnet, vilket inverkar positivt på deras lärande.
- Seminarieuppgifter som används som examinationsmoment går relativt snabbt att "rätta".

Nackdelar:

- Vid vissa seminarieuppgifter när studenter examineras i grupp finns svårigheter att sätta individuella betyg. Läraren bör överväga hur han eller hon ska lägga upp seminariet för att betygssättning ska kunna genomföras på ett rättvist och rättssäkert sätt.
- Rollspelsuppgifter bör formuleras noggrant för att undvika alltför "yviga" angreppssätt.
- Klara kriterier och mål för seminariet saknas ofta i praktiken.
- Studenternas prestationer kan variera väldigt varför det kan bli svårt för läraren att göra en rättvis bedömning.
- Seminarieledaren kan tendera att tala för mycket.
- Diskussionen kan tendera att bli ofokuserad.
- Frågorna som diskuteras kan tendera att vara av reproducerande karaktär snarare än uppmuntrande till analys och diskussion.

Litteratur

Hedin, Anna, Lärande på hög nivå, Uppsala 2006, ISBN 91-506-1880-6

Wiiand, Towe. Examinationen i fokus. Rapport nr 14, Enheten för utveckling och utvärdering vid Uppsala universitet, Uppsala 1998, ISSN 1401-4971

Gruppexamination

När studenter arbetar med ett grupparbete som en examinationsuppgift, examineras en samarbetsuppgift som är gemensamt färdigställd av gruppen. Detta är en vanlig form av examination inom exempelvis projektarbeten och uppsatsarbeten. När grupparbetet kännetecknas av ett gott samarbete kan detta vara mycket gynnsamt för lärandet, och resultaten av helheten kan ofta bli bättre än summan av de enskilda delarna. Studenter får också en god träning inför yrkeslivet. I arbetet med att utveckla gruppexaminationer bör läraren ta ställning till hur den enskilde individens prestationer ska bedömas.

För individuell examination som sker gruppvis och muntligt – läs under avsnittet ”Muntlig examination”.

Beskrivning

Den typ av gruppexamination som beskrivs här är när ett grupparbete utgör grunden för en examinationsuppgift, vilket är vanligt i exempelvis större projekt- eller uppsatsarbeten. Tanken med dessa är ofta att studenterna inte enbart ska lära sig av innehållet i kursen eller uppgiften, utan också av själva samarbetet. Det finns ett par grundläggande mekanismer som gör att studenten kan göra större framsteg tillsammans med andra. Man finner ofta att man i en grupp upplever olika moment som svåra. Det som den ena förstår kan den andra behöva hjälp med. När samarbetet fungerar bra kan man komplettera varandra, och läraren kan kraftsamla på det som flertalet upplever som svår-förståeligt. Dessutom uppnår man ofta en djupare förståelse för ett fenomen som man får tillfälle att utförligt och återkommande diskutera med andra om. Att ta del av andras tolkningar och perspektiv kan i många fall förbättra lärandet påtagligt. Dessutom kan man se att studenter som har kommit längre i sin förståelse kan fördjupa sina kunskaper genom att förklara dem för andra, vilket talar för att grupparbete inte enbart är gynnsamt för studenter med lägre förståelse för ämnet. Det sammantagna lärandet för gruppens medlemmar kan av dessa skäl bli större än summan av delarna.

Projektarbeten utgörs ofta av autentiska uppgifter. Många uppgifter i arbetslivet handlar om att samarbeta i grupp, med gemensamma uppgifter i en eller annan form. Även detta är ett skäl att inkludera grupparbeten bland de examinationsformer som används under en högskoleutbildning.

Att använda grupparbete som examinationsmetod

För att utforma ett bra grupparbete som en examinationsuppgift är det tre saker som måste fungera: uppgiften, gruppindelningen och bedömningen av den enskildes prestationer. Uppgiften ska vara så pass komplex att samarbete, diskussioner och efterforskningar krävs för en lösning. Man bör inte efterfråga enskilda specifika svar som kan jämföras med ett facit, utan som lärare bör man med uppgiftsformuleringen sporra studenterna att sätta igång en viktig arbetsprocess, som leder till en optimering, ett lösningsförslag osv. Om uppgiften är autentisk kan man även se att motivationen för att lösa uppgiften höjs.

Gruppindelningen har stor betydelse, för samarbetet, resultatet, undervisningen och examinationen. Läraren som administrerar uppgiften har att ta ställning till hur grupperna formeras. Det finns stora fördelar med att låta studenterna själva välja gruppindelning. Man kan jämföra med hur vi själva som lärare och forskare föredrar att genomföra projekt tillsammans med kollegor som vi trivs med. Ibland skapas grupper spontant efter ambitionsnivå, på gott och ont. I grupper där flertalet har en stor kapacitet eller höga ambitioner kan det bli ett mycket bra resultat. Men man kan även tänka sig att dessa studenter förlorar den utmaning och utveckling det innebär att motivera och förklara ämnet för andra. I grupper där en lägre ambitionsnivå delvis har utgjort grund för gruppssammansättningen kan på samma sätt negativa tendenser förstärkas ytterligare. Man kan lätt tänka sig att

enskilda studenter kommer i kläm i en sådan situation. Valfrihet har ett stort egenvärde i sig, men läraren kan ändå behöva ta ett visst ansvar för organisationen.

En central problematik som examinatoren har att ta ställning till när grupparbete används som examinationsform, är individens kontra gruppens prestationer. I den engelskspråkiga litteraturen diskuteras ofta metoder för att betygssätta individer med utgångspunkt i ett grupparbete, som inte utan vidare går att tillämpa med rådande svenskt regelverk. Det kan t ex handla om att studenterna får en viss betygskvot av en viss vikt att dela upp inbördes, ungefär som när en grupp forskare efter genomfört arbete avgör i vilken ordning författarnamnen ska presenteras i en forskningsartikel. I Sverige är betygssättning en form av myndighetsutövning och regleras därmed av förvaltningslagen. Vidare stipulerar högskoleförordningen att betyg sätts av en av högskolan utsedd examinator. Den uppgiften kan av juridiska skäl således inte delegeras till någon annan, vare sig lärarkollegor eller studenter. Det hindrar förstås inte att examinatoren inhämtar ett beslutsunderlag från gruppens medlemmar, exempelvis genom att låta dem bidra med uppgifter om egna och andras insatser. Om studenterna på det sättet ges ett indirekt inflytande på betygssättningen är det viktigt att detta är en på förhand känd och väl förberedd uppgift. De pedagogiska vinsterna med ett sådant arbetssätt kan vara stora, men det förutsätter att alla inblandade är väl införstådda med den uppgiftens syfte och funktion.

Den kanske enklaste metoden för att urskilja individens prestationer med utgångspunkt i ett grupparbete är annars att kombinera uppgiften med någon sorts individuell uppgift. Det bästa är om denna uppgift är direkt knuten till gruppuppgiften, där varje student utförligt diskuterar gruppens arbete, val av metod och resultat, i skriftlig eller muntlig form. Genom att uppgifterna hör ihop undviker man de snedprioriteringar som lätt kan ske bland studenter i val av vilken uppgift man ska lägga vikt vid. Särskilt kritisk blir sådana prioriteringar då den individuella uppgiften är utslagsgivande i betygssättningen.

I vissa former av gruppexaminationer bedöms även själva samarbetsförmågan som studenten påvisar. Detta kräver ytterligare grunder för bedömningen och tas inte upp här. Vidare kan man låta vissa individuella examinationer ske gruppvis. Muntlig examination kan med fördel ske på detta sätt. För mer information kring detta – läs under avsnittet ”Muntlig examination”.

Fördelar:

- Samarbetsuppgifter kan utgöra bra lärtillfällen, där de enskilda studenterna kan komma längre än om de enbart hade arbetat individuellt.
- Väldigt många situationer i livet utanför och efter studierna handlar om att genomföra samarbetsuppgifter - inte minst i yrkeslivet. I så mening utgör gruppuppgifter ofta en autentisk examinationsform.
- En samarbetsuppgift kan täcka in ett större område än vad som är möjligt med en enskild uppgift. Därmed kan större delar av kursinnehållet omfattas av examinationsuppgiften.

Nackdelar:

- Individens prestationer och lärande kan vara svåra att urskilja vid betygssättning och bedömning.
- Illa fungerande grupper kan motverka samarbetsuppgiftens fördelar. När enstaka studenter inte bidrar tillräckligt kan övriga gruppmedlemmars reaktion bli att sänka ambitionsnivån och därmed försämra förutsättningarna för det egna lärandet.

Litteratur

Brown, Rupert (2000) Group processes. Dynamics within and between groups. 2nd ed. Malden, Mass., Blackwell Publishing.

Brown, S., & Glasner, A. (1999) Assessment matters in higher education. Choosing and using diverse approaches. Buckingham, SRHE Open university Press.

Exley, Kate & Dennick, Reg (2004) Small group teaching. Tutorials, seminars and beyond. London & New York, Routledge Farmer. [kap 11]

Falchikov, Nancy (2005) Improving assessment through student involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education. London, Routledge. [kap 9]

Hammar Chiriac, Eva & Hempel, Anders (2005) Handbok för grupparbete. Att skapa fungerande grupparbeten i undervisning. Lund, Studentlitteratur.

Race, Phil (2001) "A Briefing on Self, Peer and Group Assessment" LTSN Generic Centre, Assessment Series No 9. http://www.heacademy.ac.uk/embedded_object.asp?id=17151&prompt=yes&file name=ASS009

Auskultation

Auskultation innebär att studenterna utför en observation av en specifik händelse, en aktivitet, ett klassrum eller en grupp. För att fördjupa observationen brukar man använda tekniken i samband med en intervju med den som observeras. Auskultationen ger studenterna chansen att se länken mellan teori och praktik, samtidigt som det möjliggör ett aktivt deltagande i det egna lärandet. Tekniken kan vara tidskrävande och fordrar mycket förberedelse för både läraren och studenten.

Beskrivning

En auskultation är en forskningsmetod som kan ge kunskap om och förståelse för vad som händer i olika situationer och sammanhang genom man att genomför en observation av exempelvis ett klassrum, eller en grupp som utför någon form av aktivitet. Auskultationen låter deltagarna aktivt delta i och ansvara för det egna lärandet, och praktiskt använda idéer om teori och metoder. Vad som observeras beror på syftet med observationen och lärandemålen för kursen, men vanligt är att man systematiskt försöker identifiera behov eller utmaningar, beskriva aktivitet, innovation, eller utvärdera en ändring i praktiken.

För få en djupare förståelse för ämnet som studeras brukar man även intervjua den som observeras. En intervju är ett riktat samtal som använder utvalda frågor för att få långa och djupa svar. För att analysera reaktioner och förväntningar kring det som studeras kan det vara gynnsamt att genomföra intervjuer före auskultationen för att sedan följa upp med ytterligare en intervju efter auskultationen. Auskultationer i kombination med intervjuer är vanligt inom sjukvårds- och lärarutbildningar.

Att använda auskultationer som examinationsmetod

Nyckeln till att göra en bra observationsuppgift är att studenterna är väl förberedda inför auskultationen och intervjun. I den undervisning som föregår uppgiften kan man diskutera och ge olika exempel på frågor och modeller för att organisera observationerna, samla in data, analysera resultaten och slutligen redovisa dem. Låt studenterna ta del av tidigare auskultationsrapporter och låt dem reflektera kring vad som är en bra respektive mindre bra observation. Ta särskild hänsyn till observationsspråket, som ska visa på ett tydligt avskiljande av egna värderingar, bedömningar eller tolkningar från beskrivningar av aktiviteterna.

Omfattningen på den prestation man förväntas redovisa ska framgå, och det är viktigt att detta är genomtänkt så att lärandet optimeras under tiden som observationer, intervjuer och analyser pågår. Exempelvis kan ett krav vara att studien ska ramas in av en eller flera teorier. Ibland kan det vara fördelaktigt att inte styra studenternas val av observationsområde, utan att en del av processen blir att själva föreslå en aktivitet att observera med hänsyn till lärandemålen för kursen. En rimlig tid måste avsättas för att studenterna ska kunna genomföra uppgiften. Om någon form av teknisk apparatur ska användas bör man säkerställa att studenterna hanterar den och att den fungerar. Vid denna typ av aktivitet är det också viktigt att ta upp etiska frågor, såsom anonymitet och frivillighet bland dem som observeras.

En bra och tydlig struktur vid fallstudiebaserad undervisning är att först definiera målen med kursen, sedan välja sammanhang och auskultationsobjekt. Därefter följer studenternas förberedelser, observationer och intervjuer som leder till redovisning och analys. Under arbetets gång är det viktigt att studenterna under organiserade former får diskutera med varandra och läraren om sina uppgifter och framsteg, för att få kontinuerlig återkoppling och bedömning.

Auskultationerna presenteras ofta i rapporter och muntliga framställningar. Riktlinjer på lämpligt

format på redovisningarna, samt vilka krav som föreligger på språkbehandlingen bör tydliggöras. Vid rättning av texterna kan det vara bra att använda sig av anonym examination, med i förväg bestämda kriterier. Det är gynnsamt att byta uppgifter med en kollega för att kontrollera om ni gör samma bedömning.

När auskultationer används som examinationsform, som har karaktären att inga "rätta" svar finns, är det viktigt med bedömningsgrunder som studenterna känner till. Auskultationer kan innebära att aktiviteter analyseras från flera perspektiv och teorier. Bedömningen av en auskultation bör vara inriktad på förmågan att observera händelser med ett tydligt avskiljande av egna värderingar, bedömningar eller tolkningar, förmågan att koppla samman teori och praktik, och hur studenterna motiverar sina slutsatser i rapporten och vid en eventuell muntlig presentation. Om studenterna har arbetat i grupp bör man noga tänka igenom hur man kan bedöma de enskilda studenternas delaktighet och prestation. Lämpligt är att man använder vissa individuella moment. Det är också viktigt med relevant och specifik återkoppling i tillräcklig mängd för att studenterna ska kunna fortsätta lära av uppgiften. Man kan exempelvis använda sig av "Peer Assessment" och "Self Assessment".

Fördelar

- Övningen uppmuntrar kritiskt tänkande.
- Deltagarna reflekterar genom att granska aktiviteter och sammanfatta intervjuer.
- Studenterna får möjlighet att se kopplingen mellan teori och praktik.
- Studenterna är engagerade i lärandeprocessen.
- Aktivt deltagande i utbildningen ökar studentmotivationen.
- Genom att intervjua personer med erfarenhet får studenterna praktisk sakkunskap från kollegor.

Nackdelar

- Bedömningar av auskultationer kan vara tidskrävande och som examinationsform lämpar den sig bäst i mindre studentgrupper.
- Det kan upplevas hotfullt med en utomstående observatör vid en aktivitet.
- Observatören kan omedvetet använda sig av stereotyper.
- Observatören kan känna sig pressad att bara ge positiva kommentarer.

Litteratur

E.C. Wragg (1999) *An introduction to classroom observation*, 2nd Ed. London: Routledge.

Eugene F. Provenzo, Jr., William E. Blanton (2006) *Observing in schools: a guide for students in teacher education*. Boston: Pearson/A and B.

Carolyn Frank (1999) *Ethnographic eyes : a teacher's guide to classroom observation* /; foreword by Judith L. Green and Carol N. Dixon ; [editor, Lois Bridges] Portsmouth, NH : Heinemann, cop. 1999

Classroom Observation: Center for Instructional development and research, University of Washington <http://depts.washington.edu/cidrweb/resources/observationtools.html>

Millis, B. (1992). Conducting effective peer classroom observations. In Wulff, D., & Nyquist, J. (eds.). *To improve the academy* (pp. 189-201). Stillwater, OK: New Forums Press. (pdf)

Praktiskt Prov

Ett praktiskt prov används för att visa att föreskriven praktisk färdighet är uppnådd för ett certifikat, behörighetsbevis, eller godkänd kurs. Det innebär att studenterna utför en uppgift i stället för att exempelvis svara på frågor. Till exempel kan provet innebära att man i en språkkurs uttrycker sig på det språk som studeras, att man uppmanas frambringa vetenskapliga hypoteser, förklara historiska händelser, lösa matematiska problem, eller föra forskning på ett specifikt ämne. Därefter bedöms kvaliteten av deltagarens arbete. De praktiska proven ska validera att grundläggande handlag finns hos individen. I många ämnen ses de praktiska proven som en gångbar indikator av studenternas färdigheter och förmågor. När det gäller bedömning av ett praktiskt prov bör man överväga om arbetsprocessen ska vägas in, samt vilka olika kriterier som ska gälla för olika utföranden av en viss uppgift.

Beskrivning

Det praktiska provet är en examinationsuppgift som baseras på verkliga uppgifter såsom aktiviteter, övningar eller problem som kräver att deltagare visar att de har kunskaper och kan vissa tekniker och arbetsprocesser. Exempelvis kan deltagare ges en aktuell politisk karta av Afrika och en liknande karta från 1945 och utifrån dessa uppmanas att identifiera och förklara skillnaderna och likheterna. Redovisningsformen kan vara att utforma en tidningsartikel som förklarar förändringarna.

Praktiska prov innebär ofta att man studerar orsakssamband och drar slutsatser ur ett deduktivt eller induktivt resonemang. Vidare ingår ofta experimenterande och problemlösning. Praktiska prov används oftast som en utvärdering i slutet av ett moment, men de är också vanliga för att göra diagnoser av studenternas kunskaper under kursens gång, och kunna utveckla kursinnehållet därefter.

Att använda praktiskt prov som examinationsmetod

Praktiska prov kan genomföras skriftligt, muntligt, datorbaserat eller som en demonstration. I det medicinska området kan studenterna exempelvis testas om de kan använda biomikroskopet för en ögonundersökning. I matematik och naturvetenskap är tanken med det praktiska provet att mäta elevens kunskaper utifrån uppgifter som innefattar ett laborativt arbetssätt. I ett datorbaserat prov simulerar man en "verklig" miljö som uppgiften skall lösas i, något som blir allt vanligare inom IT-relaterade ämnen. Studenten uppmanas att lösa en uppgift i en viss applikation, som i stort ser ut och fungerar som den riktiga, medan läraren kan registrera hur studenten arbetar med programmet. Inom samtliga av dessa områden är det viktigt att inte krånglande teknik blir en avgörande faktor för studentens prestation och resultat på provet.

En bra uppgift till ett praktiskt prov motiverar studenten till engagemang att lösa uppgiften, vilket kräver att det tydligt framgår vad som efterfrågas, vilken arbetsprocess som gäller, att uppgiften är klart relaterad till kursen och att tekniken fungerar. Studenterna bör få klargjort den ungefärliga beräknade tidsåtgången, och även omfattningen på den prestation studenten förväntas redovisa. En rimlig tid måste avsättas för att studenterna ska kunna genomföra uppgiften.

Här är några metoder som används för att bedöma praktiska kunskaper och förmågor:

- Öppna svar innebär att deltagare muntligen eller skriftligen undersöker ett ämne. Deltagare kan uppmanas att beskriva sina observationer från ett vetenskapsexperiment eller att presentera argument som en historisk karaktär skulle kunna ha uttalat vid en viss situation. Exempelvis kan man ge uppgiften "Hur skulle Abraham Lincoln argumentera om orsakerna till inbördeskriget?".
- Längre uppgifter kräver uthållig uppmärksamhet inom ett specifikt område, då de är genomförda över flera timmar eller längre. Sådana uppgifter kan vara en skissning eller en granskning

av en dikt; att utföra och förklara resultat av ett vetenskapsexperiment eller att rita en bil.

- Portfölj är utvalda samlingar av flera praktiska övningar. En portfölj kan innehålla studenternas bästa arbete och sin utvärdering av deras styrkor och svagheter. Portföljen kan också innehålla några ”pågående arbeten” som illustrerar förbättringar deltagaren har gjort med tiden. Läs mer om detta under avsnittet ”Examinationsportfölj”.

Genom undervisning som föregår det praktiska provet kan studenterna förberedas på sitt arbete. Diskutera typuppgifter med studenterna och låt dem reflektera kring vad som är en bra respektive en mindre bra prestation. Förbered även studenterna på den muntliga redovisningen när detta ingår som en del i uppgiften.

Vid all bedömning av redovisningar är det viktigt med bedömningsgrunder som studenterna känner till, samt återkoppling i tillräcklig mängd för att studenterna ska kunna fortsätta lära av uppgiften. Viktigt är också att även lägga vikt vid studentens process och inte bara den slutliga uppvisningen. Självbedömning är ett bra komplement till ett praktiskt prov, där man gärna kan låta studenterna resonera kring hur de skulle utföra arbetet bättre nästa gång. Detta ger studenterna möjligheten att bättre förstå vad de kan förbättra och hur. En videospelning av provet hjälper studenten analysera sig själv. Läs mer om självbedömning under avsnittet ”Self Assessment”.

Fördelar

- Praktiska prov är en mycket fördelaktig examinationsform vid praktiska utföranden och egna produktioner av lösningar
- Eftersom praktiska prov kräver att studenter aktivt ska visa vad de vet och vad de kan, kan dessa vara en mer giltig indikator av vissa eftersträvade kunskaper, färdigheter och förmågor.
- Övningen bidrar till aktivt och experimentellt lärande, samt ger studenterna möjlighet att utveckla sin problemlösningsförmåga och sin förmåga att analysera orsakssamband och använda induktiva och deduktiva resonemang
- Praktiska prov visar tydligt och i sitt sammanhang vilka färdigheter och förmågor studenterna behöver utveckla. Detta leder i sin tur till en ökad förståelse från lärarens sida hur undervisningen behöver utvecklas.

Nackdelar

- Praktiska prov kan vara tidskrävande
- Rättvisaspekten kan vara svår att hantera vid tidsåtgång för utförande av ett praktiskt prov
- Det är ofta svårare att bedöma arbetsprocessen än slutprodukten.
- Det kan vara svårt att bestämma bedömningskriterier i förväg för praktiska slutprov. Olika sätt att utföra ett visst uppdrag förekommer ofta i och med denna typ av examinationsform.
- Studenterna kan bli blyga eller känna att det är pinsamt att genomföra övningen när andra observerar.
- Databaserade praktiska prov kan vara både komplicerade och dyra att utveckla. Ofta går det inte att använda en vanlig uppgiftsmall när provet skall skapas, utan uppgifterna kräver programmeringskunskaper eller åtminstone avancerade datakunskaper.

Litteratur

Hodson, Derek (1992) Assessment of Practical Work: Some Considerations in Philosophy of Science Science & Education 1, 115-144.

P.P. Lynch and P. Webb (1998) Linking the aims of practical work to assessment procedures in teaching situations, Research in Science Education, 258-267.

Timothy F. Slater Classroom Assessment Techniques: Performance Assessment
<http://www.flaguide.org/cat/perfass/perfass1.php>

Brualdi, Amy (1998). Implementing performance assessment in the classroom. Practical Assessment, Research & Evaluation, 6(2). Retrieved August 10, 2007 from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=6&n=2>

Moskal, Barbara M. (2003). Recommendations for developing classroom performance assessments and scoring rubrics. Practical Assessment, Research & Evaluation, 8(14). Retrieved August 10, 2007 from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=14>

Tierney, Robin & Marielle Simon (2004). What's still wrong with rubrics: focusing on the consistency of performance criteria across scale levels. Practical Assessment, Research & Evaluation, 9(2). Retrieved August 10, 2007 from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=2>

Loggbok/dagbok/Journal

Användningen av loggbok, dagbok eller journal som en aktivitet i undervisningen är ett sätt att låta studenter skriftligt reflektera kring kunskaper och lärande. De olika benämningarna används ofta synonymt med varandra. En klar fördel med loggbok som aktivitet är att studenten kan nå djupare i sin ämnesförståelse genom den reflektion uppgiften bidrar till. En nackdel är att det kan vara svårt att få studenterna att ta uppgiften på allvar och avsätta tid till det. För att motivera studenterna kan man göra loggboken som en del av examinationen.

Beskrivning

Aktiviteten innebär att studenten skriver loggbok över sitt lärande och sin kunskapsinhämtning under en kurs. Det skrivna materialet lämnas ibland in till läraren, eller ligger till grund för olika aktiviteter i klassrummet såsom seminarier eller diskussioner. Metoden används för att uppmuntra och fånga upp reflektion och för att utveckla studenternas förmåga att lära genom reflektion. Den är också användbar för att ge underlag för bedömning av engagemanget i en kurs och de lärprocesser som satts igång, något som kan vara svårt att mäta vid traditionella examinationer och aktiviteter.

Att använda loggbok som examinationsmetod

En bra loggboksuppgift är tydlig beträffande vad den ska innehålla och vilken arbetsprocess som gäller för uppgiften. Studenterna bör få klargjort den ungefärliga beräknade tidsåtgången, och även omfattningen på den prestation studenten förväntas lämna in. En rimlig tid måste avsättas för att studenterna ska kunna genomföra uppgiften.

Genom den undervisning som föregår uppgiften kan studenterna förberedas på sitt arbete. Diskutera t.ex. typuppgifter med studenterna och låt dem reflektera kring vad som är en bra respektive mindre bra prestation. Kom även överens om riktlinjer på lämpligt format, samt vilka krav som föreligger på språkbehandlingen.

Det är också viktigt att göra klart för studenterna varför uppgiften används. När loggboken används som examinationsmetod är det inte enbart för att stödja lärandet utan också för att förse läraren med underlag för en bedömning av lärandet.

Vid en bedömning av skriftliga rapporter kan det vara bra att använda sig av anonym examination, med i förväg bestämda kriterier kring språk, formalia och innehåll. Det är gynnsamt att byta uppgifter med en kollega för att kontrollera om ni gör samma bedömning. Vid all rättning och bedömning av texter är det viktigt med återkoppling i tillräcklig mängd för att studenterna ska kunna fortsätta lära av uppgiften.

Fördelar

- Studenten kan ägna mer tid åt uppgiften och lär sig därmed mer.
- Studenten kan nå djupare i sin ämnesförståelse genom den reflektion uppgiften bidrar till.
- Det är inte så enkelt att fuska som exempelvis vid traditionella PM-uppgifter eftersom varje individ lär på ett unikt sätt och det är detta unika sätt som ska reflekteras i dagboken/loggboken.
- Läraren kan konstruera uppgiften relativt snabbt.

- Studenterna har en stor frihet att ta sig an uppgiften på ett sätt som ökar deras motivation och därmed deras lärande.

Nackdelar

- Uppgiften kan ge vissa studenter beslutsångest p.g.a. det antal valmöjligheter som öppnar sig.
- Det kan vara svårt att få studenterna att ta uppgiften på allvar och avsätta tid till det. För att motivera studenterna kan man göra loggboken som en del av examinationen.
- Rättningen är tidskrävande om man använder loggboken som examinationsmetod.
- Klara kriterier för uppgiften saknas ofta i praktiken och studenternas prestationer kan variera väldigt varför det kan bli svårt för läraren att göra en rättvis bedömning om man använder loggboken som examinationsmetod.
- Läraren kan tendera att vikta faktorer som stil och språkbehandling på ett felaktigt sätt vid betygssättningen (oftast genom att tillmäta dessa faktorer alltför stor vikt).

Litteratur

Gibbs m.fl., *Assessing Student Centred Courses*, 1995, ISBN 1 873576 39 0

Gibbs m.fl., *53 Interesting Ways to Assess Your Students*, Bristol 1988, ISBN 0 947885 11 0

Hedin, Anna, *Lärande på hög nivå*, Uppsala 2006, ISBN 910-506-1880-6, (exempel på s. s110-111)

Affischutställning

Denna aktivitet innebär att studenterna gör en affisch (poster) om ett valt ämne och sedan presenterar affischen framför inbjudna gäster som kan vara studenter, lärare, doktorander eller externa gäster. Genom övningen får studenterna uppleva en akademisk konferens och träna på att sammanfatta material och ge muntliga presentationer. Det är viktigt att klargöra bedömningsgrunder och kriterier när denna typ av aktivitet används som examination. Dessa kan betona både form, innehåll och argumentations- och presentationsteknik.

Beskrivning

I forskningssammanhang framlägger forskare sina forskningsresultat visuellt på en affisch. Affischen brukar vara en kort essä som blandas med olika presentationsformat såsom tabeller, diagram och bilder. Genom att skriva på ett koncist sätt och presentera fokusområdet, redogörs och sammanfattas huvudsakliga idéer och forskningsriktningar. Det är vanligt att en poster blir början till en längre artikel. Vid presentationen står forskaren vid affischen, vanligtvis under en varaktighet av två timmar, medan andra konferensdeltagare besöker presentationen och växelverkar med författaren.

Genom att simulera akademiska affischsessioner (poster sessions) bland studenter är det möjligt att blanda forskning och undervisning i klassrummet. Detta görs genom att studenterna företar sig en uppgift i grupp eller enskilt, forskar om en given teori, skapar en akademisk affisch och deltar i en konferensliknande akademisk affischutställning. Den bekväma atmosfären vid dessa presentationer är gynnsam för goda presentationer.

Affischutställningar börjar bli ganska vanliga på konferenser och vetenskapliga möten och är ett utmärkt sätt att sprida forskningsrön. Genom att utföra en utställning utvecklar studenterna sina förmågor inom uppgiftsområdet, och övar sin förmåga att presentera och argumentera för sin sak. Studenterna agerar även som åskådare som besöker samtliga affischutställare och ställer relevanta frågor till utställarna, vilket ytterligare främjar lärandet.

Att använda affischutställningar som examinationsmetod

De stora fördelarna med denna typ av kunskapsinhämtning, bearbetning och redovisning är mycket gynnsamma att använda sig av som ett examinationsmoment i undervisningen på högskolor och universitet. Det är viktigt att vara tydlig beträffande vad utställningen ska innehålla och vilken arbetsprocess som gäller för uppgiften. Ämnet som väljs måste vara tillräckligt brett för att alla studenter ska kunna använda det, och verklighetsförankrat för att öka studenternas motivation. Avgör och meddela studenterna huruvida det är designen eller innehållet som är viktigast. Studenterna bör få klargjort den ungefärliga beräknade tidsåtgången, och även omfattningen på den prestation studenten förväntas utföra. En rimlig tid måste avsättas för att studenterna ska kunna genomföra sina utställningar och förberedelserna som föregår detta.

Genom undervisning som föregår uppgiften kan studenterna förberedas på sitt arbete. Ge studenterna vägledning angående temat de kan välja och skapandet av affischer. Diskutera vanliga presentationer med studenterna och låt dem reflektera kring vad som är en bra respektive mindre bra prestation. Kom även överens om riktlinjer på vad som ska krävas när det gäller exempelvis förberedelser, bidrag till diskussioner, förmåga att arbeta i grupp då detta är relevant, kommunikationsförmåga och närvaro.

För att studenterna ska uppleva känslan av en verklig konferens kan läraren boka ett rum som passar för affischutställning. Att bjuda in gäster är mycket för lämpligt för autenticiteten, exempelvis framtida arbetsgivare, forskare inom området som jobbar på universitetet, andra studenter, eller dokto-

randen.

Vid en bedömning av affischutställningar är det viktigt att använda sig av bestämda kriterier, och att ha gjort klart i förväg för studenterna hur dessa fungerar. Vid bedömning av texter och redovisningar är det viktigt med återkoppling i tillräcklig mängd för att studenterna ska kunna fortsätta lära av uppgiften. Detta kan med fördel ske genom formell återkoppling från inbjudna gäster eller genom kamratvärdering. Läs gärna mer under avsnitten Peer assessment samt Self assessment.

Fördelar

- Att använda affischutställningar som examinationsmoment ger studenter praktisk erfarenhet i en allmän metod för att sprida forskning.
- Examinationsformen möjliggör för studenterna att debattera och diskutera ämnet med läraren och andra studenter.
- Affischutställningar kan väcka studenternas intresse att välja en akademisk karriär.
- Arbetet klargör länken mellan teori och praktik.
- Arbetet ger god träning i presentationsteknik.
- Studenterna får återkoppling från olika perspektiv, inte bara från läraren.
- Studenterna utmanas att sammanfatta material och att integrera viktiga begrepp

Nackdelar

- Att få folk att komma till utställningen kan bli svårt. Eftersom presentationerna är en del av examinationen ska de givetvis utföras innan kursen har avslutats och man kan således inte skjuta upp presentationen efter gästers eventuella önskemål.
- Design och layout kan vara kostsamt. Därför är det viktigt att klargöra att innehållet är det viktiga, så att inte de som inte kan bekosta sina affischer själva missgynnas vid bedömningen.
- Utställningarna kan vara tidskrävande, när det gäller exempelvis förberedelser, bokning, organisation och inbjudningar.
- Betygssättning kan vara svår, särskilt om studenterna arbetar i grupp. Det är viktigt att vara tydlig angående utvärderingen och förväntningarna.
- Ibland kan det vara svårt att veta om studenten själv gjorde affischen. Den muntliga presentationen är därför också en viktig del av uppgiften.

Litteratur

Waite Connor, Carol. The Poster Session: A Guide for Preparation

Länk: <http://www.sou.edu/aaaspd/PosterPrep.html>

Berry, John and Houston, Ken (1995) Students Using Posters as a Means of Communication and Assessment, *Educational Studies in Mathematics* 29: 21-27.

Baird, B. N. (1991). In class poster sessions, *Teaching of Psychology*: 18, 27-29.

Berry, J. and Graham, E. (1991). Using concept questions in teaching mechanics; *International Journal of Science Education*: 22, (5), 749-757.

Chute, D. L. and Bank, B.(1983) Undergraduate seminars — the poster session solution, *Teaching of Psychology*:10, 95–100.

Denson, P. S.(1992) Preparing posters promotes learning, *Mathematics Teacher*: 85, 723–724.

Fowles, E. R.(1992) Poster presentation as a strategy for evaluating nursing students in a research course, *Journal of Nursing Education* 31, 287.

Kennedy, J. H.: (1985) Poster presentations for evaluating laboratory coursework, *Journal of Chemical Education* 62, 1104

Laing, M.: (1985) A laboratory project with poster session, *Journal of Chemical Education* 62, 707–709.

Lowry, J. H. (1992) The poster session by undergraduate research methods students, *Teaching Sociology* 20, 314–315.

Sorensen, E. S. and Boland, D.(1991) Use of poster session in teaching research critique to undergraduate nursing students, *Journal of Nursing Education* 30, 333–334.

Farber, E. and Penhale, S. (1995). *Using Poster Sessions in Introductory Science Courses: An Example at Earlham Research Strategies*

Bokrecension/Bokreferat/Annoterad bibliografi

För att förmå studenterna att bearbeta information och texter på ett djupare och mer fullödigt sätt är recensioner, referat, eller en annoterade bibliografier tre mycket bra metoder. Alla tre aktiviteter uppmuntrar studenterna att använda sig av sin analytiska förmåga och sitt kritiska tänkande för att kunna sammanfatta och presentera de viktigaste och mest relevanta slutledningarna. Om de jobbar i grupp får studenterna också öva sin samarbetsförmåga. Om aktiviteten ska användas som examinationsmetod bör bland annat avgränsningar och bedömningsgrunder klargöras.

Beskrivning

En resumé av ett litterärt verk brukar i vardagliga ordalag kallas för en bokrecension. Denna utförs ofta som en yrkesmässig granskning och bedömning av en text, som även brukar innehålla en reaktion till texten man prövar. Ur olika perspektiv, och med olika teorier som grund utförs en analys eller en kritik, kring exempelvis författarens argument eller språkbehandling. Vid en bokrecension kan studenterna väva in sina egna tankar och omdömen om texten.

Ett referat är en mer objektiv sammanfattning, där man opartiskt återger det viktigaste i en händelse, även om den också kan inkludera en reaktion från författarens sida. Utvärderingen brukar i ett referat baseras på källor och inte på personlig smak.

I såväl bokrecensioner som bokreferat betonas vanligtvis de aspekter som har med kursens ämnesområde att göra. De kan skrivas i form av i tidskriftsartiklar, rapporter, eller för publicering på Internet och omfattningen kan variera från ett stycke till en hel essä.

En annoterad bibliografi är en förteckning över tryckt litteratur, t.ex. inom ett visst område, där upplysningar och kommentarer ges till de förtecknade böckerna. I förteckningen listas böcker, artiklar och andra dokument där varje post följs av en kort beskrivning på runt 150 tecken, tillsammans med en utvärderingsanteckning. Målet med anteckningarna är att informera läsaren om relevansen, exaktheten och kvaliteten hos de citerade källorna.

Med annoterade bibliografier, recensioner och referat kan man hjälpa studenterna att utveckla förmågan att analysera, kritisera samt jämföra texter. Man kan se om de kan hitta de mest relevanta källorna, så väl som om de kan skriva sammanfattningar på ett strukturerat sätt.

Att använda recensioner, referat eller annoterade bibliografier som examinationsmetod

En bra uppgift till en recension, ett referat eller en annoterad bibliografi motiverar studenten till engagemang att lösa uppgiften, vilket kräver att det tydligt framgår vad som efterfrågas, att övningen är avgränsad, att uppgiften är klart relaterad till kursen och att det material som behövs för att utföra arbetet finns att tillgå. I vissa fall kan man låta studenterna själva välja vilket specifikt område de ska undersöka, eller vilka infallsvinklar som ämnet ska analyseras ur, när detta är möjligt. Det kan också vara givande att kombinera ett självständigt arbete med grupparbete, där studenter kan söka litteratur tillsammans och avgöra vilka källor som är relevanta.

Vidare ska den skriftliga uppgiften vara tydlig beträffande vad den ska innehålla, vilken arbetsprocess som gäller för uppgiften samt de riktlinjer på lämpligt format, språkbehandling och källanvändning som föreligger. Studenterna bör få klargjort den ungefärliga beräknade tidsåtgången, och även omfattningen på den prestation man förväntas redovisa. En rimlig tid måste avsättas för att studen-

terna ska kunna genomföra uppgiften.

Genom undervisning som föregår uppgiften kan studenterna förberedas på sitt arbete. Läs och diskutera andra referat, recensioner eller annoterade bibliografier med studenterna och låt dem reflektera kring vad som är en bra respektive en mindre bra prestation. En central problematik är att hjälpa studenterna förstå att granska inte är samma sak som att sammanfatta det som andra har skrivit.

Förbered även studenterna på den muntliga presentationen när detta ingår som en del i uppgiften. Muntlig presentation är ett bra sätt att försäkra sig om studentens kunskapsnivå i och med att risken för fusk är relativt stor om arbetet görs utanför föreläsningstiden. När det gäller plagiering så är det vid formuleringen av uppgiften viktigt att begränsa möjligheterna till detta genom att använda olika texter och utveckla nya uppgifter vid varje kursomgång och fokusera på andra kompetenser än att studenten ska presentera fakta.

Vid rättning av texter kan det vara bra att använda sig av anonym examination, med i förväg bestämda kriterier. Det är gynnsamt att byta uppgifter med en kollega för att kontrollera om ni gör samma bedömning.

Vid all bedömning av redovisningar och texter är det viktigt med bedömningsgrunder som studenterna känner till, såsom antal källor, typ och nivå av källor, källkritiska bedömningar, argumentation, grammatik, nivå av textanalysen, format, tydlighet och prioriteringsförmåga. Viktigt att avgöra är också om förberedelsearbetet ska bedömas. Slutligen behöver studenterna återkoppling i tillräcklig mängd för att kunna fortsätta lära av uppgiften. Använd gärna "Peer Assessment" och "Self Assessment" som en del av examinationen.

Fördelar

- Examinationsformen har en hög giltighet. Att kunna granska och undersöka litteratur är viktig förmåga, som kan testas på ett direkt sätt.
- Att granska är en aktiv process. Genom att recensera läser studenterna fokuserat och risken att studenterna kopierar text utan reflektion minskar när det är en recension som ska skrivas.
- Recensioner och referat kan vara ett sätt att repetera granskade texters innehåll och recensionerna kan vara ett stöd inför en kommande summativ examination.
- Att granska innebär att använda viktiga kognitiva funktioner. När studenterna kritiskt granskar olika källor använder de sig av förmågor som att jämföra, analysera och utvärdera.
- Att läsa och granska uppsatser och böcker är bra träning inför forskningskrivande då man kommunicerar slutsatser på ett effektivt och sammanhängande sätt.
- Genom att sammanställa en litteraturförteckning prövar studenterna mängder av material. Det hjälper studenterna att reducera ett stort kunskapsområde till en medgörlig samling av referensmaterial.

Nackdelar

- För att recensionen ska kunna fungera som examinationsform måste övningen vara väl avgränsad, vilket begränsar friheten i arbetet.
- Med många studenter och begränsade biblioteksresurser kan det vara svårt eller omöjligt att hitta alla de nödvändiga källorna i nog många exemplar.

- Beroende på vilka källor som används så blir uppgiften olika svår. Vissa texter kan ligga närmare kursens kärna än andra och nivån kan skilja mycket mellan olika källor.
- Att recensera en mängd av källor brukar fungera bäst i grupp, vilket samtidigt övar studenternas förmåga att diskutera och debattera. Samtidigt blir det då svårare att examinera individuella bidrag till grupparbetet på ett rättssäkert sätt.

Litteratur

Annotated Bibliographies Purdue University Online Writing Lab”

länk: http://owl.english.purdue.edu/handouts/general/gl_annotatedbib.html

Brown, Stuart C. More Than an Exercise: Annotated Bibliography as Collaborative Learning.

länk:http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2f/98/d2.pdf Paper presented at the Annual Meeting of the Arizona English Teachers Association (Scottsdale, AZ, October 17-18, 1986).

Ikeda, A. (2002). Writing Annotated Bibliographies. Claremont, California: Claremont Graduate University Writing Center. Retrieved 7th September 2004 from the World Wide Web: <http://www.cgu.edu/pages/836.asp>.

Annotated Bibliography Evaluation (Rubrik) University of South Florida

<http://collegewriting.us/Annotated%20Bib%20Rubric/Annotated%20BiB.aspx>

Självständiga skriftliga arbeten

Promemoria/skriftlig inlämningsuppgift/upsats och hemtentamen

Självständiga skriftliga arbeten förekommer alltmer frekvent i högre utbildning. Det finns olika former av skriftliga uppgifter, med varierande riktlinjer, bedömningsgrunder och svårighet. En klar fördel med denna typ av aktivitet och examination är att den ger studenten möjlighet att ägna relativt stor tid åt ett större problem, en diskussion, ett bevis eller liknande. Genom detta finns utrymme för fördjupning och djupare förståelse. Vidare har studenten ofta en god möjlighet att utveckla sina analytiska och kommunikativa förmågor. En nackdel man bör försöka parera är att det är vanligare att studenter använder sig av otillåtna hjälpmedel vid självständiga skriftliga arbeten än vid exempelvis traditionella salskrivningar.

Beskrivning

Det finns ett antal olika former av självständiga skriftliga examinationsuppgifter. Följande varianter är ett urval:

- Litteraturöversikt
- Artikelanalys
- Uppgift kring givet problem
- Uppgift kring egenformulerat problem
- Fingerad "forskningsansökan"
- Modified essay question (MEQ). Detta är en metod som framför allt används inom medicinutbildningar. Metoden utgår från en serie korta essäfrågor som bygger på varandra. I regel kretsar frågeserien kring ett fall, en patientkontakt. Metoden fungerar både som salskrivning och hemuppgift.
- Vetenskaplig eller populärvetenskaplig tidnings- eller tidskriftsartikel,
- "Löpande frågor". Detta innebär att studenterna i början av kursen får ett par öppna och omfattande frågor som de under kursens gång ska besvara och lämna in vid slutet av kursen.

Dessa uppgifter kan variera mycket i svårighetsgrad. Allt från enklare hemtentamina till stora, rätt omfattande promemorior eller uppsatser förekommer.

Det självständiga skriftliga arbetet kan följas upp vid ett seminarium där man har ett opponentförfarande, även kallat ventilering, eller en diskussion i seminarieform kring uppgiften. Läs gärna mer om detta under aktiviteten och examinationsformen "Seminarium".

Att använda självständiga skriftliga arbeten som examinationsmetod

Uppgifter till självständiga skriftliga arbeten är ofta formulerade som en uppmaning att lösa ett visst problem. Det kan handla om att studenten ska diskutera Strindbergs kvinnosyn eller nationalekonomiska teorier kring inflationspåverkan; jämföra utrikespolitiken i Norge och Finland; förklara integralbegreppet eller redogöra för upptäckten och den tidiga användningen av penicillinet. Studenten kan också få i uppgift att skriva en PM om exempelvis tidig språkutveckling hos barn med ADHD. När det gäller rollspelsuppgifter går detta ut på att sätta sig in i en förutbestämd roll och exempelvis ta ställning till olika saker och argumentera för sin sak i en skriftlig text. Vid formuleringen av uppgiften är det viktigt att begränsa möjligheten till plagiering genom att ställa nya frågor vid varje kursomgång och fokusera på andra kompetenser än att studenten ska presentera fakta. Vidare är det viktigt att ställa frågor på den kunskapsnivå man eftersträvar. Ta gärna hjälp av kunskapstaxonomier som finns presenterade i litteraturen nedan.

En bra uppgift till ett självständigt skriftligt arbete motiverar studenten till engagemang att lösa uppgiften, vilket kräver att det tydligt framgår vad som efterfrågas och att uppgiften är klart relaterad till kursen. Vidare ska den skriftliga uppgiften vara tydlig beträffande vad den ska innehålla och vilken arbetsprocess som gäller för uppgiften. Studenterna bör få klargjort den ungefärliga beräknade tidsåtgången, och även omfattningen på den prestation studenten förväntas redovisa. En rimlig tid måste avsättas för att studenterna ska kunna genomföra uppgiften.

Genom undervisning som föregår den skriftliga uppgiften kan studenterna förberedas på sitt arbete. Diskutera vanliga uppgifter med studenterna och låt dem reflektera kring vad som är en bra respektive en mindre bra prestation. Kom även överens om riktlinjer på lämpligt format, samt vilka krav som föreligger på språkbehandlingen. Förbered även studenterna på den muntliga presentationen när detta ingår som en del i uppgiften. Muntlig presentation är ett bra sätt att försäkra sig om studentens kunskapsnivå i och med att risken för fusk är relativt stor vid skriftliga hemarbeten.

Vid rättning av texter kan det vara bra att använda sig av anonym examination, med i förväg bestämda kriterier. Det är gynnsamt att byta uppgifter med en kollega för att kontrollera om ni gör samma bedömning.

Vid all bedömning av redovisningar och texter är det viktigt med bedömningsgrunder som studenterna känner till, samt återkoppling i tillräcklig mängd för att studenterna ska kunna fortsätta lära av uppgiften.

Fördelar:

- Studenten kan ägna mer tid åt uppgiften och lär sig därmed mer.
- Läraren kan lättare ge uppgifter som ger en helhetsförståelse av ämnet och som mäter komplex kunskap.
- Läraren kan konstruera uppgifter som kan testa tankeprocesser såsom studenternas förmåga att analysera och tänka kritiskt
- Läraren kan konstruera uppgiften relativt snabbt.
- Öppet formulerade uppgifter kan ge studenterna stor frihet att ta sig an uppgiften på ett sätt som ökar deras motivation och därmed deras lärande.
- Rollspelsuppgifter kan hjälpa studenterna att se relevansen av de kunskaper de förväntas inhämta och därmed öka deras intresse och engagemang för ämnet, vilket inverkar positivt på deras lärande.

Nackdelar:

- Få och stora uppgifter mäter ofta enbart ett begränsat urval av kunskap.
- Texterna tar mycket tid att rätta.
- Öppet formulerade uppgifter kan ge vissa studenter beslutsångest av det antal valmöjligheter som öppnar sig. De kan också vara formulerade på ett sätt som inte uttryckligen kräver att studenten tar ställning.
- Vissa typer av PM-uppgifter, beroende på hur tydligt de formuleras och i vilken utsträckning kriterierna diskuteras med studenterna, kan tendera att mäta studentens förmåga att gissa vad läraren är ute efter snarare än faktiskt inhämtade kunskaper.

- Det är enklare att fuska än vid exempelvis salstentamen. Det går inte att kontrollera om studenten verkligen gjort tentamen själv.
- Rollspelsuppgifter bör formuleras noggrant för att undvika alltför ”yviga” angreppssätt.
- Klara kriterier för uppgiften saknas ofta i praktiken och studenternas prestationer kan variera väldigt varför det kan bli svårt för läraren att göra en rättvis bedömning.
- Läraren kan tendera att vikta faktorer som stil och språkbehandling på ett felaktigt sätt vid betygssättningen, oftast genom att tillmäta dessa faktorer alltför stor vikt.

Litteratur

Gibbs m.fl., 53 Interesting Ways to Assess Your Students, Bristol 1988, ISBN 0 947885 11 0

Trowald, Nils (1997). Råd och idéer för examinationen inom högskolan, Höskoleverket 1997:14 S
<http://web2.hsv.se/publikationer/skrifter/1997/9714S.pdf>

Wiiand, Towe. Examinationen i fokus. Rapport nr 14, Enheten för utveckling och utvärdering vid Uppsala universitet, Uppsala 1998, ISSN 1401-4971

Carroll, Jude. A Handbook for Deterring Plagiarism in Higher Education, Oxford 2007, ISBN 9781873576748

Självskattning

Bedömningar som studenten själv genomför om sitt lärande och sina prestationer benämns ”self assessment” i engelskspråkig litteratur. Självvärdering eller självskattning kan vara rimliga svenska översättningar, så länge det framgår att det specifikt är bedömningar som avser det egna lärandet och de egna prestationerna. I en vid mening kan man säga att självskattning är ständigt pågående. Studenten ägnar en stor del av sin studietid på egen hand, och ger på så sätt en slags kontinuerlig feedback till sig själv – vad är det jag har förstått, vad är det jag behöver arbeta vidare med? Detta arbete kan läraren med fördel väva in mer strukturerat i undervisningen. Den allmänna kvaliteten på lärandet kan gynnas, men även specifika förmågor kopplade till meta-reflektion och livslångt lärande övas upp särskilt effektivt. I vissa tillämpningar kan den här typen av självvärdering även ingå som ett examinationsmoment.

Beskrivning

Det finns mycket att vinna på att låta studenterna öva upp sin förmåga att identifiera egna styrkor och svagheter, något som har visat sig avgörande för förmågan till livslångt lärande. Detta bör ske under strukturerade former, där studenterna kan få hjälp och vägledning med att avgöra vad som är viktigast och mest avgörande i ett givet sammanhang. När den egna förståelsen ska bedömas saknas den typen av yttre referensram som finns när man bedömer andra, som vid ”peer assessment”. Detta gör att processen kan vara svårare, men samtidigt motsvara en väldigt värdefull kompetens. Det förutsätter en metareflektion som bland annat kan beskrivas som strategisk. Förmågan att göra bedömningar av egna prestationer utan hjälp av utomstående är också intimt kopplat till förmågan till självständigt arbete och kritiskt tänkande i en utbildning och i ett efterföljande yrkesliv. I Högskoleförordningens generella examensbeskrivningar ryms från och med 2007 just den här typen av kapacitet under kunskapsformen värderingsförmåga och förhållningssätt. För examen på grundnivå krävs till exempel att studenten kan ”visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att utveckla sin kompetens.” (HF, bilaga 2). Det ställer i sin tur givetvis krav på hur aktiviteter och examinationer utformas i våra utbildningar.

Ibland framförs farhågor vad gäller studenternas kompetens att bedöma sina egna prestationer. Men det är samtidigt viktigt att framhålla att självskattning, liksom ”peer assessment”, kan fungera som komplement till, inte ersättning av, lärarens bedömningar. Dessutom är det viktigt att beakta att studenterna i all undervisning till stor del är utelämnade åt att själva bedöma sina framsteg oavsett om detta formaliseras till en explicit uppgift eller inte. I den vidare betydelsen är det alltså i själva verket en ofrånkomlig del av alla självstudier.

Att använda självskattning som examinationsmetod

Självskattning är ett exempel på en så kallad icke-traditionell examinationsform. Den förekommer ofta i kombination med examinationsformen ”peer assessment”, så att studenten får värdera både sitt eget och studiekamraters arbete. I och med att alla studenter därtill får del av kamraters och lärarens omdömen om det egna arbetet skapar detta goda förutsättningar för att öka kvalitet och effektivitet i lärandet. Det måste ändå konstateras att självskattning och ”peer assessment” på många sätt är ganska väsensskilda aktiviteter och examinationsmetoder.

Självskattning kan användas som en betygsgrundade examinationsuppgift på olika sätt. Ett vanligt sätt är att lägga en fråga eller uppgift inom den ordinarie examinationsuppgiften där studenten får utveckla sig om kvaliteten på de egna prestationerna i relation till givna lärandemål och betygskriterier. Kvaliteten på dessa bedömningar kan sedan vävas in i den samlade bedömningen av studentens kapacitet. En stor fördel med ett sådant arbetsätt är att läraren kan sätta dessa bedömningar i relation till den ordinarie uppgiften. På så vis skapas ett fylligare underlag för att bedöma vad som ligger

bakom en viss lösning eller ett visst resonemang. Dessutom kan arbetet med att ge relevant feedback underlättas väsentligt för läraren.

Med studentens Självskattning som utgångspunkt kan läraren skriva kommentarer som en slags replik till studentens uppfattning om prestationen. Det är vanligt att läraren delar studentens bedömning och behöver då inte ägna energi i onödan åt att motivera sina beslut och omdömen i de delarna. Istället kan läraren fokusera helt på de delar där studenten antingen är av en annan uppfattning eller på de delar som studenten inte har uppmärksammat i sin självvärdering. Ett sådant arbetssätt har potential att skapa betydande effektivitetsvinster för läraren, men viktigast torde vara att kvaliteten och effektiviteten på feedbacken kan förbättras.

Ibland vill man att studenterna ska arbeta med de betygskriterier som gäller för kursen, och därmed föreslå och motivera ett betyg på sig själva. Fördelen med det kan vara att dessa kriterier därmed väcks till liv under kursen och studenterna på så sätt kan få en verklig förståelse av vad som förväntas av dem, uttryckt i olika kvaliteter. Nackdelen kan vara att det kan upplevas som olustigt att föreslå betyg på sig själva på det viset. Man behöver ta hänsyn till detta och noga förankra metoden hos studenterna om det ska kunna bli en positiv upplevelse, snarare än något som stjälper lusten att arbeta med kursen.

Ett annat alternativ är att arbeta med fria texter och kommentarer, där studenten i ett fritt format får utveckla sig om de egna prestationernas styrkor och svagheter. Nackdelen med det är att det kan bli alltför oprecist, och att det helt öppna formatet inte på samma sätt förutsätter konkreta ställningstaganden. Här kan man istället låta studenterna arbeta med en feedbackmall som inte innehåller just ett betygsomdöme, eftersom det ofta är just den delen som upplevs som särskilt påfrestande av vissa. Man kan till exempel be studenterna gradera hur väl de tycker att de har uppnått respektive förväntat studieresultat (lärandemål) på en femgradig skala mellan ”mycket väl” och ”inte alls” – följt av ett fritextutrymme där de ombeds motivera sitt svar. På så sätt kan man avdramatisera processen något, samtidigt som man ändå uppnår en viss konkretion i bedömningen

Fördelar:

- Uppgiften ger studenterna möjlighet till fördjupat lärande.
- Studenternas metakognitiva färdigheter förstärks.
- Studenterna kan få möjlighet att verkligen förstå kursens lärandemål och/eller betygskriterier.
- Uppgiften innebär ett ökat ansvar för studenterna och ökad delaktighet i lärande- och bedömningsprocessen.

Nackdelar:

- Uppgiften kan upplevas som någonting ovant och främmande. Liksom ”peer assessment” är det viktigt att metoden förklaras och förankras väl hos studenterna i förväg.

Litteratur

Biggs, John (2003) Teaching for quality learning. What the student does. [kap 8 och 9.]

Falchikov, Nancy. (2001) Learning Together : Peer Tutoring in Higher Education. London, GBR: Routledge, 2001. [Finns tillgänglig som e-bok via Ebrary.]

Falchikov, Nancy (2005) Improving assessment through student involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education. London, Routledge. [kap 5, 6, 8 och 9]

Mowl, Graham (1996) "What is innovative assessment?"

http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/assessment/mowl_fr.html

Olsson, Niklas (1997) Examination vid universitet och högskolor – ur studentens synvinkel.

<http://web2.hsv.se/publikationer/skrifter/1997/9710S.pdf>

Race, Phil (2001) "A Briefing on Self, Peer and Group Assessment" LTSN Generic Centre, Assessment Series No 9. http://www.heacademy.ac.uk/embedded_object.asp?id=17151&prompt=yes&filename=ASS009

Roberts, Tim, S.(Editor). (2006) Self, Peer and Group Assessment in E-Learning. Hershey, PA, USA: Information Science Publishing. [Finns tillgänglig som e-bok via Ebrary.]

Minutpapper ("Minute paper")

Minute Paper är den vanligaste förekommande utvärderingstekniken inom utbildningar. Genom att studenterna vid föreläsningens slut skriver ned det viktigaste de har lärt sig under den aktuella föreläsningen, samt vilken viktig fråga som fortfarande står obesvarad, har läraren ett användbart underlag för bedömning av både sin undervisning och studenternas lärande. Denna aktivitet kan därmed även användas som en examinationsform i kursen. Övningen stimulerar det kritiska tänkandet och studenterna får möjlighet att utveckla sin förmåga att sammanfatta och kommunicera ett kunskapsinnehåll. Det är dock viktigt att klargöra syftet med övningen innan den tas i bruk.

Beskrivning

Minute Paper används oftast i kurser som domineras av föreläsningar, eller i kurser där laborationer, diskussioner och liknande föregås av föreläsningar. Vid slutet av dagen, när föreläsningen ska knytas ihop uppmanas studenterna lyfta det viktigaste de har lärt sig. Vanligt är att studenterna får rangordna ett visst antal punkter. Studenterna har möjlighet att välja mellan exempelvis det mest centrala, det mest användbara, det mest meningsfulla, det mest överraskande eller det mest irriterande. Efter denna rangordning ska studenterna lyfta en egen fråga, den som borde stå näst att besvaras i kursen. Detta är en stor utmaning som ställer studenterna i en ansvarsfull, aktiv och delaktig roll i undervisningen. Ett minute paper kan även användas vid inledningen av en föreläsning, och förekommer oftast efter att en hemuppgift har utförts. Detta fungerar som en bra uppvärmning inför dagens föreläsning.

Att använda minute paper som examinationsmetod

Det viktigaste vid utformningen av minute paper är att avgöra vilket syfte det ska fylla. Det lämpar sig mycket bra för en ren kursvärdering, där man kan se om alla är med på noterna, eller om lärarens och studenternas uppfattningar om ämnet skiljer sig markant. Med detta syfte behöver man inte utforma riktlinjer för bedömningar av studenternas lärande, eller införa minute paper som obligatoriska moment i kursen.

Vill man däremot att minute paper ska vara en examinationsform i kursen behöver detta tydligt framgå för studenterna. Det måste vara tydligt vad uppgiften ska innehålla och även omfattningen på den prestation studenten förväntas redovisa. Dessutom kan ingen student besvara frågorna anonymt. En rimlig tid måste avsättas för att studenterna ska kunna genomföra uppgiften.

Vid formuleringen av frågorna bör man utgå från de två standardfrågorna och se till att de är relevanta för kursen. Förlägg minute paper i början av föreläsningen om den riktar sig mot någon form av uppgift som redan har utförts. Räkna med att det tar ungefär tio minuter att fylla i. Om minute paper används vid slutet av föreläsningen, är det också bra att avsätta tid i början på nästa föreläsning, för att kommentera och diskutera kring inlämningarna. Ofta bygger hela nästa föreläsning på resultaten från dessa. För att studenterna ska hinna bekanta sig med denna typ av examinationsform och utveckla sitt tänkande under undervisningen som möjliggör konstruktiva och relevanta svar på frågorna är det viktigt att den används vid ett flertal tillfällen.

Genom undervisningen som föregår uppgiften kan studenterna förberedas på sitt arbete. Diskutera tidigare utförda minute papers med studenterna och låt dem reflektera kring vad som är en bra respektive en mindre bra rangordning eller frågeställning. Klargör även vilka krav som föreligger på språkbehandlingen när detta är aktuellt. Vid läsningen och bedömningen av texterna, som går relativt snabbt, kan det vara bra att använda sig av anonym examination, med i förväg bestämda kriterier. Vid all bedömning är det viktigt med bedömningsgrunder som studenterna känner till, samt återkoppling i tillräcklig mängd för att studenterna ska kunna fortsätta lära av uppgiften.

Fördelar

- Minute paper ger en omedelbar återkoppling till läraren
- Svaren är enkla att analysera och strukturera.
- Lärare som använder minute paper visar respekt och intresse för studenternas återkoppling till undervisningen och uppmuntrar därmed aktivt engagemang.
- Uppgiften möjliggör studenternas utveckling av sitt kritiska tänkande
- Uppgiften tränar studenternas förmåga att sammanfatta sitt ämne klart och koncist
- Uppgiften tränar studenternas förmåga att tänka konstruktivt och reflekterande under undervisningen

Nackdelar

- Minute paper kan komma att missbrukas genom att det används för frekvent utan skäl, att för lite återkoppling till studenterna ges, och att den faktiska undervisningen kanske inte påverkas nämnvärt.
- Bedömninggrunder och kriterier för minute paper som examinationsmoment är svåra att ta fram
- Det kan vara svårare än man tror att förebreda frågor som studenterna förstår.

Litteratur

Michael Zeilik, Classroom Assessment Techniques: Minute Paper

<http://www.flaguide.org/cat/minuteapers/minuteapers7.php>

Chizmar, John A. and Ostrosky, Anthony L., (1998). "The One-Minute Paper: Some Empirical Findings." *Journal of Economic Education*, Winter 29 (1), pp. 1-8.

Angelo, Thomas A. and Cross, K. Patricia, (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers*. 2nd edition. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 148-153.

Davis, Barbara G., Wood, L., Wilson, Robert C., (1983). In "ABCs of Teaching with Excellence: A Berkeley Compendium of Suggestions for Teaching with Excellence",

Ungefärliga Analogier

Att använda sig av ungefärliga analogier i undervisningssammanhang går ut på att studenterna tränar sin förmåga att tänka kreativt samtidigt som de kan visa hur väl de förstår en princip eller förhållandet mellan två begrepp. Studenten utgår från ett givet förhållande, exempelvis "en katalysator i en motor", för att hitta en analogi till detta förhållande. Metoden kallas för ungefärlig analogi, då den inte är lika stringent som formell logik.

Beskrivning

Med hjälp av ungefärliga analogier kan läraren granska studenternas förståelse för en princip eller ett givet förhållande mellan två begrepp. De ungefärliga analogierna som studenterna utvecklar visar hur pass effektivt och kreativt de kan koppla samman och kombinera nya förhållanden med hjälp av kända villkor. För studenterna innebär tekniken en praktik för att kunna förklara förbindelser och är en god övning för att utveckla förmågan att abstrahera villkor och applicera dem på nya begrepp, att sammanfatta och integrera begrepp samt att tänka självständigt och kreativt.

att använda ungefärliga analogier som examinationsmetod

När man skapar uppgifter till ungefärliga analogier utgår man från samband mellan fakta och begrepp som är viktiga för studenterna att förstå. Dessa samband står som förled i uppgiften, där studenterna ska skapa ett liknande samband som står i paritet med förledet. Det är viktigt att man själv testat uppgifterna, gärna tillsammans med några kollegor eller en mindre grupp studenter, för att se om det fungerar att skapa ungefärliga analogier av de givna sambanden. Här följer några exempel på förled till ungefärliga analogier:

- Temat är till en uppsats som _____ är till _____
- Massa är till volym som _____ är till _____
- Inkomst är till socialklass som _____ är till _____

Om ungefärliga analogier ska användas som en del av examinationen i kursen är det viktigt att man i den undervisning som föregår uppgiften går igenom och visar exempel. Diskutera vad som utgör en bra respektive mindre bra ungefärlig analogi, och vilka kriterier som krävs för att de ska vara bra, tvivelaktiga eller felaktiga. Låt gärna studenterna träna och göra sig bekanta med uppgiftsformen, då det tränar upp deras förmåga att både se ämnet ur ett annat perspektiv, och att sammanfatta sina kunskaper och tänka kreativt.

Eftersom det inte finns några enskilt korrekta svar på ungefärliga analogier är det mycket viktigt att ha bedömningsgrunder och kriterier att utgå ifrån vid bedömningen av studenternas prestationer. Vad är det man vill att studenterna ska uppnå, och hur kan detta påvisas? Genom att utveckla övningen kan man komma åt denna svaghet. Exempelvis kan studenterna klassificera och förklara vilken typ av samband analogin är ett uttryck för, eller motivera sitt val av ungefärlig analogi. Man kan också låta studenterna bedöma redan färdiga ungefärliga analogier, och utveckla dem som inte är korrekta, samt motivera förändringarna. Både studenter och lärare kan sortera ungefärliga analogier under rubrikerna "bra", "tvivelaktiga" och "felaktiga".

Om studenterna har arbetat i grupp bör man noga tänka igenom hur man kan bedöma de enskilda studenternas delaktighet och prestation. Lämpligt är att man använder vissa individuella moment. Det är också viktigt med relevant och specifik återkoppling i tillräcklig mängd för att studenterna ska kunna fortsätta lära av uppgiften.

Fördelar

- Att behärska analogier är ett kunnande som spelar en stor roll i överföringen och tillämpningen av kunskap så som i kreativt skrivande.
- Ungefärliga analogier uppmuntrar studenter att anknyta ny kunskap om samband mellan begrepp och termer i ämnet till kunskap som eleverna redan känner till, vilket frambär ett starkare och varaktigt lärande.
- Många studenter anser att tekniken är rolig, en utmaning, och en intellektuell stimulering.
- Ungefärliga analogier klargör begrepp och kunskaper som studenterna inte har förstått.
- Ungefärliga analogier är till god hjälp i ämnen där man måste kunna anknyta till tidigare kunskap och kursmaterial.

Nackdelar

- Ungefärliga analogier kan vara svåra och frustrerande för eleverna som inte förstår samband.
- Avgränsningar, kriterier och bedömningar kan vara svåra att göra.

Litteratur

Tomas A. Angelo and K. Patricia Cross (1993) Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers, 2nd Ed. San Francisco: Jossey-Bass. pp 148-153

Davis, B.G. (1993). Tools for Teaching. San Francisco: Jossey-Bass.

Examinationsportfölj

En examinationsportfölj är en samling examinationsuppgifter som studenter ska utföra under en kurs. Det finns olika typer av examinationsportföljer som bygger på delvis olika principer. En variant är att studenten samlar samtliga examinationsuppgifter under en kurs eller delkurs till en portfölj. Läraren gör sedan en bedömning av studentens samlade kunskaper och färdigheter vid inlämnings-tillfället. Ett annat sätt att gå tillväga är att studenten aktivt väljer ut sina bästa prestationer, ungefär som när en arkitekt eller en fotograf sätter samman en portfölj. I en examinationsportfölj ingår ofta en reflektionsuppgift, där studenten får diskutera sitt lärande i förhållande till portföljens innehåll. En stor förtjänst med portföljen som examinationsmetod är att den möjliggör en samlad bedömning av ett komplext och sammansatt lärande. Vidare kan portföljformatet lätt anpassas för att synliggöra studentens kunskaper och färdigheter för en tänkt arbetsmarknad. Man bör dock vara medveten om att bedömningsprocessen kan vara kritisk och kräver förberedelser.

Beskrivning

En examinationsportfölj är en samling examinationsuppgifter som är betyggrundande. Sådana examinationsportföljer kan se väldigt olika ut med avseende på innehåll, arbetsprocess och studentens eget inflytande i urvalet.

Det gemensamma för de olika typerna är att de möjliggör en samlad bedömning av ett komplext och sammansatt lärande. Examinationsportföljer förekommer främst inom skapande ämnen, såsom konst, arkitektur och fotografi. Man kan dock se utvecklingsbehovet av dem i andra ämnen, på grund av dess förtjänster, något som bland annat visades i en utredning i Norge inför en stora kvalitetsreform som genomfördes under 1990-talet.

När studenter läser olika kursblock eller delkurser inom en större kurs, finns det stora förtjänster med en gemensam och övergripande examinationsportfölj för hela kursen. Genom detta kan studenter och lärare urskilja en tydlig röd tråd med avseende på såväl innehåll som lärande i en omfattande kurs. Vidare kan slutbetyget i kursen grundas på kvalitativa betygskriterier som är kopplade till lärandemålen, istället för att vara en sammanvägning av betygen för respektive delkurs.

Att använda portföljer som examinationsmetod

Ett vanligt format är att portföljen inleds med en tydlig innehållsförteckning, följt av en betydande serie examinationsuppgifter, samt en reflektionsuppgift där portföljens delar och det egna lärandet diskuteras.

Vid all bedömning är det viktigt med bedömningsgrunder som studenterna känner till. Med en examinationsform som syftar till att ringa in ett komplext och mångfasetterat lärande kan tydliga bedömningsgrunder och betygskriterier vara svåra att formulera. På ett sätt kan man säga att uppgiftens relevans och validitet då står i motsättning till bedömningens precision och reliabilitet.

Former och organisation för bedömningsarbetet måste planeras noggrant och fortlöpande vidareutvecklas.

Att tid och resurser avsätts även för återkoppling till studenterna är en förutsättning för att arbetet med examinationsportföljer ska fungera och för att studenterna ska kunna fortsätta lära av uppgiften. Här kan portföljernas volym utgöra ett problem, om den leder till att bedömningsprocessen och återkopplingen till studenterna blir alltför arbetskrävande. Realistiska avvägningar och begränsningar är ett måste.

När studenter har möjlighet att utforma sina egna portföljer på olika sätt kan man se att inte bara arbetet med innehållet utan även urvalet, sammansättningen och presentationen kan innebära ett lärande. Ofta finns det emellertid skäl att sätta upp ramar för utformningen i detta mer fria och självständiga arbete. Examinatorn kan behöva ange minimikrav för vad som ska ingå, och även ange en övre gräns för portföljens omfattning.

Fördelar:

- Att diskutera och kommentera en längre serie prestationer i någon form av reflektionsuppgift kan vara mycket givande för studenten. Examinationen kan då bli ett tillfälle till metakognitivt lärande, men även till att ytterligare fördjupa och befästa förståelsen för ämnet.
- Portföljer kan lätt utformas så att den enskildes kunskaper och färdigheter synliggörs för arbetsgivare och andra. Den typen av handling är i regel långt mer informativ än ett examensbevis eller betyg.
- En examinationsportfölj kan möjliggöra bedömning, examination och betygssättning av ett sammanfatt och komplext fenomen på ett sätt som enskilda examinationsuppgifter inte alltid kan. Bedömningen kan därmed göras mer valid i förhållande till sådana lärandemål.

Nackdelar:

- Komplexiteten i uppgiften kan göra det svårt för olika lärare att uppnå en samsyn om bedömningsgrunder, och/eller likartade tillämpningar av dessa grunder. Detta kan innebära att olika lärare sätter olika betyg på samma arbete.
- Om portföljerna blir omfattande kan bedömningsprocessen bli arbetskrävande. Så även arbetet med att ge återkoppling och feedback till studenterna.

Litteratur

Baume, David (2001) "A Briefing on Assessment of Portfolios" LTSN Generic Centre, Assessment Series No 6. http://www.heacademy.ac.uk/embedded_object.asp?id=17153&prompt=yes&filename=ASS006

Biggs, John (2003) Teaching for quality learning. What the student does. [kap 8 och 9.]

Dysthe, Olga & Engelsen, Knut Steinar (2004) "Portfolios and assessment in teacher education in Norway: a theory-based discussion of different models in two sites" Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol 29, No 2, April 2004.

Falchikov, Nancy (2005) Improving assessment through student involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education. London, Routledge. [kap 1, 10]

Klenowski, Valentina (2002) Developing portfolios for learning and assessment: processes and principles. London, RoutledgeFalmer.

Parker White, Carmel (2004) "Student portfolios: An alternative way of encouraging and evaluating student learning" New Directions For Teaching and Learning,,No 100, 2004.

Wolf, Alison (1995) Competence-based assessment. Buckingham, Open University Press.