

VARIATION PÅ TEMAT EXAMINATION

En rapport från grundutbildningsdag
och rundabordssamtal vid LiU 2007

Red. Anna Bjuremark



Linköpings universitet

Centrum för undervisning och lärande

Linköpings universitet
Centrum för undervisning och lärande
581 83 Linköpings
www.liu.se/cul
Tel: 013 - 28 66 55

CUL-rapport nr 13
Variation på temat Examination
En rapport från grundutbildningsdag och rundabordssamtal vid LiU 2007
Anna Bjuremark (red)

ISSN 1650-8173
ISBN 978-91-7393-719-1

LiU-Tryck, Linköping 2008

INNEHÅLL

Inledning	5
Bakgrund - Från kunskapskontroll till att stödja lärande	8
Lag och rätt i examination	13
Rättssäker examination av lärandemål	13
Kvalitetssäkring genom rättvisa	16
Bedömningskriterier och betyg	17
Bedömning och omdöme i examination	21
Examination av kompetens, helhetssyn och individuell utveckling	21
Genus och examination	25
Exemplifieringar	28
Att examinera kvalitet i kurser och program	28
Hemtenta, salstenta, muntlig tenta, inlämningsuppgifter, portfolio	30
Examination av laborationer	35
Gruppexamination: problem, fördelar och åtgärder	37
Examination av verksamhetsförlagda moment	42
Kursutvärdering och återkoppling	46
Systemet Kurt	46
Kursutvärdering som incitament till förändring	48
Återkoppling som moment i lärandeprocesser	50
Avslutning	52
Referenser	54

INLEDNING

Anna Bjuremark

Frågan om hur vi examinerar i högskolan väcker ofta intresse och märks tydligt, inte minst i den vardagliga kontakten studenter och lärare emellan. Kommer det här på tentan, är en fråga som få universitetslärare har undgått. Intresset för företeelsen examination märks också i de många studier och utredningar som gjorts över tid. Där har såväl politiska krafter som universitetsledningar ofta stått för initiativtagandet, medan akademins egna organ och enskilda utövare lika ofta bidragit med erfarenheter och professionellt kunnande.

Den rapport som här presenteras bygger på den s.k. Grundutbildningsdagen vid Linköpings universitet hösten 2007, ett samarrangemang kring examination mellan studentkårerna, fakulteterna och Centrum för undervisning och lärande (CUL). Rubriken för dagen var *Examination – mer än en tentamen* och syftet var att på lärosätetsnivå stimulera till diskussion och reflektion mellan studenter och lärare kring företeelsen examination. Som inspiratör och som inledare på dagen inbjöds Åsa Lindberg-Sand, universitetslektor från Lunds universitet och medverkade gjorde även universitetskansler Anders Flodström och vår egen rektor Mille Millnert.

Den centrala arbetsformen för dagen var s.k. rundabordsamtal där lärare och studenter deltog i öppna diskussioner kring förutbestämda teman som rörde olika aspekter av examination. Sammanlagt genomfördes 19 sådana samtal. Varje bord leddes av en studentkoordinator och en lärarkoordinator gemensamt och det fanns dessutom en särskild utsedd dokumentatör som hade till uppgift att skriftligen sammanfatta vad som diskuterades. I slutet av rapporten finns en sammanställning över dessa teman och vilka som fungerade som koordinatörer respektive dokumentatörer. Några av deltagarna genomförde sin uppgift som ett led (steg 2) i den universitetspedagogiska kursen *Design, utvärdering och organisation* (DUO) medan andra medverkade av eget intresse.

Under arbetets gång med såväl temadagen som rapporten har det varit tankeväckande hur vi som enskilda aktörer är styrda av våra individuella referensramar. Sådana som handlar om vår syn på kunskap och lärande, om vår erfarenhet av undervisning och att vara del av en specifik undervisningspraktik/-miljö och inte minst hur vi vill att den ska uppfattas. Men lika tan-

keväckande är det som framträder om hur vi värderar vad som tilldrar sig i inom andra delar av universitetet, liksom vår kunskap och våra föreställningar om "dom andra" som verkar där.

Det som presenteras i det här sammanhanget ska ses som tolkningar över det som tilldrog sig under den aktuella dagen, som någon av författarna uttryckte det - som 'minnesanteckningar', och inte som en sanning i traditionell bemärkelse. En del av det som diskuteras känner man igen och blir stärkt i sin egen övertygelse. Andra noterar det man uppfattar som missuppfattningar, som dåligt underbyggda slutsatser eller till och med som bristande kunskap. Mot den bakgrunden är det angeläget att lyfta fram, att man även som läsare av rapporten är del av en egen utbildningspraktik, 'kultur' och att detta torde inverka på den specifika läsningen.¹

Med utgångspunkt i våra professionella ambitioner som universitetslärare har vi att ta hänsyn till vad 'sambhällsuppdraget' innebär, till regelverk och policydokument och till politiska strävanden på såväl den nationella som internationella arenan. Våra överväganden har vidare att göra med vilka de 'nya' studenterna är, hur stora årskullarna det handlar om, vilka förkunskaper och synsätt på lärandeprocesser de har utifrån erfarenheter från tidigare skolsystem. Andra faktorer, som kan antas vara kvalitetsdrivande för iscensättning och examination av utbildningar i framtiden, är ekonomiska förutsättningar. Och inte minst, hur 'excellens', dvs. ambitiösa och kvalitativt goda insatser i grundutbildningen uppmärksammas och värderas, såväl på individuell som på kollektiv nivå inom landets lärosäten.

I sammanställningen av rapporten har det visat sig att samtalen varit kreativa och därmed lite "utsvävande" till sin karaktär, vilket inneburit att flera bord samtalat om förhållandevis liknande teman. I den slutliga versionen har därför några av dessa samtal sammanförts till gemensamma avsnitt med ett kollektivt författarskap, vilket ska förstås som att 'stoffet' har hämtats från flera rundabordssamtal. Kapitlet "Lag och rätt i examination" har en delvis annan karaktär och är granskade av personer med juridiskt kunnande. Samtidigt är det angeläget att tydliggöra, att det endast är författaren/författarna till respektive avsnitt som ansvarar för det aktuella innehållet. Rapporten är upplagd på följande sätt.

Som en del av inledningen följer avsnittet "Från kunskapskontroll till att stödja lärande", en bakgrundsbeskrivning som utifrån några nedslag i förhållandevis nutida utbildningsreformer, söker visa på förskjutningar i sättet att tänka kring företeelsen examination.

¹ Se vidare om kulturer i avsnittet "Att examinera kvalitet i kurser och program".

Därefter följer kapitlet "Lag och rätt i examination" och de särskilda avsnitt som rör rättsliga aspekter; "Rättssäker examination av lärandemål", "Kvalitetssäkring genom rättvisa", "Bedömningskriterier och betyg". Kapitlet syftar till att synliggöra de ramar som både begränsar, men också möjliggör, det handlingsutrymme som kan kopplas till personliga överväganden, ambitioner och kvalitetskrav.

Nästa kapitel "Bedömning och omdöme i examination" behandlar examinationsformer som rör den enskilde studentens utvecklingsprocess, "Examination av kompetens, helhetssyn och individuell utveckling", och vad det innebär att vara genusmedveten i examinationsprocessen, "Genus och examination".

Det kapitel som följer därpå rör "Kursutvärdering och återkoppling" och består av dokumenterade rundabordssamtal kring "Systemet Kurt" och hur utvärdering och återkoppling kan ses som möjligheter till utveckling för både lärare och studenter. Avsnitten är "Kursutvärdering som incitament till förändring" och "Återkoppling som moment i lärandeprocesser".

Rapporten avslutas med en kritisk reflektion, dels över Bolognaprojektet som helhet utifrån några perspektiv som möjligen kan anses vara styvmoderligt behandlade i rapporten. Men också i form av en självreflektion över uppläggningsen av Grundutbildningsdagen och vilken styrning som utövades med anledning av särskilda förbestämda teman för rundabordssamtalen, liksom vilken betydelse det har fått för den slutliga rapporten.

I texten finns en del förkortningar. För att underlätta läsningen kommer Hälsouniversitetet härnäst att betecknas som 'HU', Linköpings Tekniska högskola som 'LiTH', Filosofisk fakultet som 'fil. fak.' och 'Utbildningsvetenskap' uttrycks enbart med det namnet. Studentkåren vid filosofisk fakultet förkortas med 'Stuff'. Kungliga Tekniska högskolan i Stockholm som 'KTH',

Syftet med rapporten att visa på variationsrikedomen av det fenomen, examination, som så många av oss arbetar med och samtidigt lyfta fram komplexiteten i de olika överväganden som ligger till grund för hur vi agerar i våra utbildningspraktiker. Med rapporten vill vi också visa på den variationen i synsätt vad avser examinationens funktion i lärandeprocesser, liksom på variationen i kunskapsnivåer beträffande regelverken. Samtidigt vill vi lyfta fram det personliga engagemang, det allvar och den seriositet med vilka examination betraktas och hanteras i den vardagliga verksamheten. Det har bland annat visat sig i form av ett stort deltagande på Grundutbildningsdagen, på de livliga rundabordssamtalen och inte minst i de frivilliga åtagandena i form av skrivuppgifter i samband därmed.

Ett stort tack till koordinatörer, (såväl lärare som studenter), dokumentatörer och till alla som bidragit, såväl till dagen som till rapportens tillkomst. Sammantaget tyder allt detta på, att ambitionerna att utveckla kvaliteten i examination och undervisning är en högst levande verksamhet vid LiU. Förhoppningen är att det tillsammans ska bidra till fortsatt diskussion och en vidareutveckling av hur vi examinerar, kanske inte bara vid LiU, utan generellt i högskolan idag.

Bakgrund – Från kunskapskontroll till att stödja lärande

Anna Bjuremark

En generell kritik som emellanåt riktats mot akademien och vårt sätt att hantera examinationer har handlat om att vi agerar oreflekterat, att vi inte uppfattar examinationen som en del i studenternas lärande och att vi examinerar alltför begränsade avsnitt i våra utbildningar. Ett exempel på sådan kritik är Högscoleutredningens betänkande *Frihet, Ansvar, kompetens, Grundutbildningens villkor i högskolan* (SOU 1992:1). Där föreslogs bland annat att examinationen skulle omfatta större avsnitt eftersom studenterna behövde utveckla sin självständighet, vilket bättre skulle svara upp mot det omgivande samhällets alltmer komplexa krav. I 1993 års reform som följde därpå ändrades examensordningen för att bättre svara upp mot det man föreställde sig som 'den nya tidens krav'. Reformen kan ses som ett uttryck för ett starkt nyttotänkande och det argumenterades för ett klart samband mellan kunskapsutveckling och samhällstillväxt. De nya målen lanserades med honnörorden 'frihet', 'kvalitet' och 'effektivitet', vilket skulle uppnås genom att knyta resurstilldelning till resultat och prestationer, främst inom grundutbildningen.

Parallellt i tiden fanns också förväntningar på ett pedagogiskt nytänkande och några år senare, i Högscoleverkets *Utvärdering av examinationen i högskolan* (1997), lyftes betydelsen fram av att se examinationen som ett led i ett kontinuerligt kvalitetsarbete. Det viktiga var att uppmärksamma såväl form som innehåll. Utredningen fördömde samtidigt det man kallade 'den dolda studieplanen', vilket förklarades som en examination som byggde på memorering och återgivning av s.k. faktakunskaper.² Det hänvisades också till aktuell forskning som gick ut på att alltför tydligt formulerade krav ledde till

² Se vidare Benson (1971), *The Hidden Curriculum*.

att studenterna sökte återge det som de uppfattade som den efterfrågade kunskapen. Motsatsen ansågs främja en självständighetsutveckling.

Det traditionella och dominerande synsättet hade fram till nu varit att betrakta examination främst som en kunskapskontroll, även om man inom yrkesinriktade utbildningar allteftersom kommit att ställa krav på att studenten även skulle genomgå en personlig utveckling under studietiden. Båda dessa mål framträder också tydligt i skrivningarna av dagens *Högskolelag* (1992: 1434). Av kap 1, § 8 framgår att utbildningen på grundnivå ska utveckla studenternas förmåga ”att göra självständiga och kritiska bedömningar, förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem och beredskap att möta förändringar i arbetslivet. Utbildning på avancerad nivå” (§ 9) ska innebära en fördjupning av tidigare kunskaper och ”ytterligare utveckla studenternas förmåga att självständigt integrera och använda kunskaper, att utveckla förmågan att hantera komplexa företeelser, frågeställningar och situationer, samt att utveckla studenternas förutsättningar för yrkesverksamhet som ställer stora krav på självständighet eller för forsknings- och utvecklingsarbete”.

I flera lokala utvecklingsprojekt som följt på de nationella reformerna kan man se spår av hur tänkandet kring examinationen förändras över tid. Väljer man ut några generationer av högskolelagar kan man också se förskjutningar mot ett allt tydligare nyttoideal, även om talet om samhällets behov av viss kunskap och kunskapsutveckling officiellt funnits med sedan efterkrigstiden. Formuleringarna har ofta handlat om att studenter ska stimuleras att söka information och att den nya kunskapen ska användas i bearbetningen av problem och frågeställningar. Hemtentor, inlämningsuppgifter och muntliga tentamen kom att bli vanliga examinationsformer, åtminstone inom vissa fakultetsområden. Men i samband med Sveriges harmonisering i relation till ’Bolognaprocessen’³ kom dessa tentamensformer alltmer att ifrågasättas, utifrån argument som att författarskapet inte kunde betraktas som absolut, att det krävdes tydligare betygskriterier och större rättssäkerhet i bedömningarna.

Bolognaprocessen hade i slutet av 1990-talet inletts med att några få länder önskade åstadkomma tydlighet och jämförbarhet, vad gällde den högre utbildningens kvalitet i Europa. Året därpå hölls ett möte i Bologna med ambitionen att få till stånd ett samarbete inom den högre utbildningen, med avsikt att skapa jämförbara system och med syfte att stärka Europa som ut-

³ Bolognaprocessen har beskrivits som en frivillig, politisk och social samverkansprocess mellan 46 länder i Europa och dess närhet. Se förklaringar i texten som följer (Keeling, 2006).

bildningskontinent. Den deklaration som följde därpå kom att undertecknas av dåvarande EU- och EFTA-länder, liksom några ytterligare länder i Öst- och Centraleuropa. Omvandlingsprojektet 'Bolognaprocessen' beräknas pågå fram till år 2010 (Stier, 2007).

Studenternas möjligheter att röra sig mellan olika länder både under sin studietid och som kommande arbetskraft, skulle möjliggöras genom ett gemensamt utbildnings- och betygssystem, den s.k. ECTS-skalan (The European Transfer Credit System).⁴ Just detta ställningstagande kom att väcka starka känslor, inte minst i Sverige. En möjlig förklaring var, att den sjugradiga skala som presenterades sågs som ett normbaserat system eftersom studenternas prestationer skulle bedömas relativt varandra (Löfgren, 2007). Sverige hade redan avskaffat sitt relativa betygssystem, som pågått mellan åren 1962-1994, och det fanns heller ingen övergripande överenskommelse om hur det nya systemet skulle tillämpas (Ekecrantz, 2007; Högscoleverket, 2006; Franke, 2005; Pettersson, 2008).

I juni 2005 presenterade den svenska regeringen "Ny värld – ny högskola" (prop. 2004/05:162) och som innehöll förslag till ny utbildnings- och examensstruktur utifrån tänkandet i Bolognadeklarationen. De övergripande målen beskrevs som att främja rörlighet och anställningsbarhet, samt att främja Europas konkurrenskraft som utbildningskontinent. En ny utbildningsstruktur och en tredelad nivåindelning av högskoleutbildningen skulle införas. För varje kurs på grund- och avancerad nivå skulle anges tydliga kursmål och förväntade studieresultat ('learning outcomes'), som skulle ligga till grund för examinationsförfarandet. Studentens lärande, och hur den kunskapen skulle bedömas och värderas, lyftes fram som det centrala i reformen.

Den trädde i kraft år 2007 och i landet vidtog en implementeringsprocess som kantades av diskussioner i varierande omfattning och sammanhang. Högscoleverket agerade för att underlätta övergången till det nya systemet, medan andra försökte förstå och beskriva 'det oundvikliga' ur ett forskningsperspektiv (Bauer & Askling, & Marton & Marton, 1999; Lindberg-Sand, 2007). Ytterligare några befarande att införandet av 'Bologna' kunde innebära en återgång till ett system med ytinläring, trivial kunskapsmätning, sals-tentor och 'multiple choice'-tester, och inte minst, en brist på skolning i det kritiska tänkande som akademien traditionellt stått för (Hussie & Smith, 2002; Haikola, 2005; Gustavsson et. al, 2006).

⁴ Se vidare ECTS Users' Guide (2005).

Landets lärosäten, däribland LiU, tar nu fram policydokument och informationsmaterial, det tillsätts arbetsgrupper och genomförandeorgan för att driva på de önskvärda processerna. Samtidigt läggs det ner ett omfattande arbete på olika nivåer, framförallt för att formulera nya mål och kursplaner och examinationen sätt i centrum.

Det är bland annat mot den bakgrunden man ska se den nu presenterade rapporten och att 'examination' valdes som tema och för Grundutbildningsdagen vid LiU 2007. I sitt inledningsanförande på den aktuella dagen framhöll Lindberg-Sand att vi inte längre lever i ett kunskapssamhälle, ett globaliserat nätverks- eller risksamhälle, utan att vi istället har övergått till att vara ett "utvärderingssamhälle". Det ställer (nya) krav som att vi förmår hantera osäkerhet, säkerställa kvalitet och hållbar utveckling, samt att vi förmår garantera att evidens, bedömning och resultat står i fokus. Den stora skillnaden mot tidigare beskrevs som att planering hädanefter ska ske 'bakifrån', utifrån de läranderesultat som ska uppnås. Detta i sin tur ställer (nya) krav på tydlig pedagogisk ledning, på ett väl fungerande lärarsamarbete och att vi förmår att bedöma och värdera 'läranderesultaten' (se figur nedan).



Lindberg-Sand gjorde vidare kopplingar till de två europeiska referensramarna för bedömningar av kvalifikationer 'Framework for Qualifications in the European Higher Education Area' (QF-EHEA), som omfattar läranderesultat för högre utbildning i de tre nivåerna. Hon tog vidare upp 'Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area'

(ENQA, 2005),⁵ och menade att detta tillsammans bland annat ställer krav på en övergång till ett mål/kriterierelaterats betygssystem, att vi inrättar formella läroplansdokument utöver kursplaner, samt att vi åstadkommer en reglering av examination på nivån ovanför kurs och examinator. Eftersom Högskoleverket numera gör sina bedömningar utifrån ENQA:s kriterier kan det vara viktigt att återigen påminna sig om vilka de är: Kontinuerligt kvalitetsarbete, Systematisk granskning och revidering av utbildningen, Bedömning och examination av studerande, Personalens kompetens och möjlighet till kompetensutveckling, Lärandemiljön, resurser och stöd till de studerande, Insamling och användning av nyckeltal och annan information samt Information till allmänheten.⁶

När det gällde utmaningar framdeles såg Lindberg-Sand framför sig problem med att åstadkomma utveckling av ”kvalificerade, kollektiva professionella bedömningskulturer”, bland annat beroende på att tidigare bedömningskulturer kunde betecknas som ”individualiserade, lågprioriterade och skambelagda”. Parallellt har vi att brottas med resursbrister i framtiden. Vad gällde utmaningar med koppling till temat för dagen, *Examination mer än en tentamen*, var hennes rekommendation att Sverige borde införa ett system som gällde för alla lärosäten. Antalet betygssteg borde överlämnas till respektive lärosäte att besluta om. Hon såg också framför sig att examination och lärandemål borde regleras i ett komplett läroplansdokument och att det för varje läroplan skulle finnas ett formellt ansvarigt kollektiv, inte minst för utvecklingsfrågor. Inledningsanförandet väckte många frågor, tankar och funderingar, av vilka en hel del kom att avhandlas vid de rundabordsamtal som nu tog vid.

De kapitel som nu följer handlar alla om rundabordsamtalen. Det första kapitlet ”Lag och rätt i examination” består av avsnitt som reglerar examination och frågor som rör rättssäkerhet, rättvisa, bedömning och betygssättning. I det sistnämnda av dessa rundabordsamtal medverkade även universitetets rektor.

⁵ <http://www.enqa.eu/pubitem.lasso?id=94&cont=pubDetail>

⁶ Granskning av lärosätenas kvalitetsarbete (2007)

<http://www.hsv.se/kvalitet/kvalitetssakring/granskningavlarosatenaskvalitetsarbete.4.539a94911of3d5914ec800057213.html>

LAG OCH RÄTT I EXAMINATION

Rättssäker examination av lärandemål

Johannes Lerm & Ingegerd Baurén

Diskussionen vid rundbordet inleddes med påpekanden om att examinationsfrågor i grund och botten ytterst måste vara pedagogiskt drivna och inte juridiska, samtidigt som universitetet måste leva upp till samhällets förväntningar om vad som uppfattas vara rättssäker examination.

Deltagarna kom att diskutera ett särskilt 'case', som delades ut av Thorbjörn Andersson, Stuff. Det handlade om verksamhetsförlagd utbildning, där bedömningen av prestationen sker genom en mentor på arbetsplatsen, medan examinatoren finns vid universitetet. Frågan var vilka möjligheter studenten har att 'överklaga' examinatorns betyg, när det i det aktuella fallet grundade sig på mentorns utlåtanden. Man kom fram till att en examinator måste vara lärare vid universitetet, att examinatorns beslut inte går att överklaga och att hans/hennes starka ställning grundar sig på föreskrifter i högskoleförordning. Studenten kan endast begära omprövning. Det ansågs vidare vara viktigt att examinator skaffade sig ett gediget beslutsunderlag, gärna från kollegor, så att risken för felbedömningar minimerades. Samtidigt framhölls behovet av att tydlighet med bedömningskriterierna, eftersom rättssäkerheten kräver att 'lika fall behandlas lika'. Ett generellt krav på rättssäkerhet är förutsägbarhet, vilket betyder att studenten i förväg ska veta hur examination kommer att gå till och hur den hanteras. En annan viktig faktor är att man ska kunna ha tillit till att utbildningen behandlar lika fall lika.

Diskussionen kom sedan in på former för examination och utgångspunkten var Högskoleförordningen, som kräver att lärosätena i kursplaner anger formerna för att bedöma studenternas prestationer. Kursplanerna ska innehålla information om hur examination skall gå till och en allmän uppfattning var att skrivningar som exempelvis "examination sker kontinuerligt under kursen" uppfyller inte rättssäkerhetskravet och bör konkretiseras. Omställningen av kursplanerna till 'Bologna-systemet' med lärandemål uppfattades också som ett mycket bra tillfälle att revidera kursplanerna och se till att examinationsförfarandet tydliggjordes.

Frågan huruvida det har någon betydelse ur ett rättssäkerhetsperspektiv på vilken beslutsnivå man lägger besluten om och ändring av kursplanen -

programnivå, fakultetsnivå, lärarnivå besvarades inte i den diskussion som följde. Men man konstaterade att mindre anpassningar av kursplanen, såsom korrigerande i litteraturlistor i praktiken gjordes på lägre nivå. En fördel är dock om detta slags ”bemyndigande” har stöd i formuleringar i utbildningsplan eller kursplan (Hessling, 2008). Rundabordssamtalet kom också fram till att studenterna för övrigt är involverade på alla nivåer i beslutsfattandet.

Olika aktörers inverkan på examinatorns roll och examinationen

Frågor väcktes vidare kring examinatorns ställning i förhållande till övriga kollegor och studenter. En tänkbar utveckling som man såg framför sig var att omprövningsfrågor skulle komma att lyftas bort från den enskilde examinatorn till ett kurskollegium/motsvarande. Man frågade sig också om ett sådant system skulle fungera i den kollegiala strukturen och kulturen och i så fall hur delaktig examinatorn skulle vara i examinationen.⁷ Förväntas han/hon i nuvarande system vara en av det aktiva lärarlaget eller fungera som oberoende granskare? Här fanns uppenbarligen olika uppfattningar såväl beträffande universitetets olika delar som om utbildningen gavs på grundläggande och avancerad nivå.

Vid samtalen kom man också fram till att juristfunktionen vid universitetet har arbetat med att ta fram en ’checklista’ som tydliggör studenternas villkor på arbetsplatsen där examensarbetet skrivs. I denna har man försökt ange vad handledare och ”exjobbare bör tänka på vid examensarbete, vilket i sig inte tillför någonting vad gäller den rättsliga synen på examination. Den definieras av förvaltningslagen och högskolelagstiftning i förening med förvaltningsrättslig praxis” (Hessling, 2008). I ’checklistan’ har själva examinationsfrågan dock ingen framträdande plats, annat än i perspektivet att vissa examensarbeten kan vara förenade med sekretesskrav vilket kan påverka formerna för slutredovisningen, exempelvis med företagsintressen.

Hur rättssäker kan en tentamen vara, var en fråga som diskuterades som ’förutsägbarhet’. Har man tagit ställning till hur examinationen ska se ut, ska studenten kunna läsa sig fram till detta, samtidigt som lärare och studenter också ska kunna kommunicera om reglerna. När det gällde frågan om muntlig tentamen var en allmän uppfattning att man helst ska vara två lärare,

⁷ Se vidare diskussion om ’kulturer’ under avsnittet ”Att examinera kvaliteten i kurser och program”.

något som ur resurssynpunkt kan vara problematiskt. Doktorander kan heller inte vara examinatore, men det kan däremot 'den andra läraren' vara vid en muntlig tentamen. Reglerna säger också att en lärare som är jävig inte ska vara delaktig i examinationen. Det ska också tydligt anges en delegation vad avser examenskraven, tillgodoräkningen mm. Se över dokument, så att det står tydligt vem som fattar vilka beslut, var en allmän rekommendation från den här rundabordsdiskussionen.

Vad tycker studenterna?

En vanlig fråga för studenter som just börjat på ett program, är hur examinationssystemet ser ut. Vilka regler, anvisningar och föreskrifter finns när det gäller bedömningar och prov? Hur hänger examinationen i kursen ihop med examinationen i nästa kurs? Varför ingår den delen här och den delen där? Finns det överhuvudtaget dokumenterat? Dessa frågor ansågs relevanta för tänkande kring läranderesultat, såväl på kursnivå som vid den slutliga examinationen. Examinationssystemet, dvs. vilken rad av examinationer som studenten har, ansågs inte vara ett genomtänkt system, utan snarare ett utfall av hur lärarna har tänkt på varje enskild kurs. Visserligen står det något om examinationen i varje kursplan, men det kan vara svårt att förstå hur examinationen ser ut på ett visst program. En central och viktig fråga var därför hur reglerna kring examination kan tolkas.

Från studenthåll framhölls det angelägna i att få återkoppling efter examinationen, inte i första hand för att begära omprövning, utan för att veta hur man kan förbättra sig. Kursplaner borde därför innehålla en hänvisning till arbetsdokument som tagits fram för varje kurs och som innehåller närmare villkor för examination och bedömningar av olika slag. Det ansågs vidare vara vanligt att det förekom mycket material vid sidan av kursplanen (studieinformation, kurshandbok, mm). Men så länge lagstiftaren pekar ut kursplanen som ett viktigt instrument ur rättssäkerhetssynpunkt, måste den bära tillräckligt mycket information för att studenterna ska kunna förstå sammanhanget. "Grundläggande frågor för kursens genomförande ska i praktiken inte vara så löst delegerade, så att utfallet i slutändan blir beroende av den enskilda läraren väl och ve och insiktsfullhet."

Kvalitetssäkring genom rättvisa

Kajsa Gustafsson Åman & Johannes Lerm

Vid de rundabord där man diskuterade kvalitetssäkring och examination ansågs det vara lättare att göra bedömningar för så kallade legitimationsutbildningar, jämfört med andra. Det viktiga var att det fanns tydliga mål som studenterna examinerades mot. En genomgående uppfattning tycktes också vara, att generella examina och yrkesexamina hade olika sätt att försäkra sig om kvalitet. Civilingenjörsexamen, som inte är legitimerande, ansågs ha en tydlig nivå att uppnå, medan utbildningar på filosofisk fakultet antogs ha bekymmer i och med att utbildningarna i allmänhet var så breda. Möjligen kan det tilläggas att en stor del av utbildningarna vid LiU:s filosofiska fakultet också är programutbildningar, vilket antagligen inte kom fram vid rundabordssamtalen. En legitimationsexamen antogs också behöva fler mål, för att svara upp mot såväl nationella som lokala krav. Ulf Nilsson, ansvarig för LiUs kvalitetsarbete, klargjorde vid sin medverkan i rundabordssamtalen, kraven för den kvalitetssäkring som Höskoleverket granskar våra lärosäten utifrån.⁸

Hur kan man då avgöra kvaliteten i utbildningar utan formella krav frågade man sig vid flera av rundabordssamtalen. Några kom att diskutera Höskoleverkets granskning av lärosätenas kvalitetsarbete och huruvida man skulle satsa på att producera dokument som man kunde visa upp för Höskoleverket eller nöja sig med att samla in information om examinationer från alla kurser, program och enheter.

Vid ett annat bord kom man fram till att det är studenternas kompetens i yrkeslivet som borde vara måttstocken för kvalitetsbedömningar, vilket kan kopplas till den inledande diskussionen om nyttoideal och särskilda föreställningar om framtiden. "Ryktet kring lärosätet och utbildningarna" ansågs också vara centralt och utslagsgivande, såväl utifrån arbetslivet som utifrån det obligatoriska skolsystemets perspektiv från vilket kommande års studenter förhoppningsvis kommer att rekryteras utifrån. Men eftersom ryktet ansågs vara en vansklig faktor att bedöma kvalitet utifrån, såg man positivt på olika former av rankingsystem.

Många förordade en utformning av rankingsystem med en tydlig mätbarhet, medan andra menade att en rättvis ranking i princip är en omöjlighet. Ett exempel på en ranking/sammanställning var en nationell jämförelse där

⁸ De som tidigare beskrivits som 'Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area' (ENQA, 2005).

9 av 25 ingenjörer med de högsta inkomsterna kom från LiTH, medan en annan ranking handlade om hur många examinerade studenter som fick anställning efter examen. Exempelen såg som en bekräftelse på att studenter från LiTH, liksom från HU, hade hög etableringsgrad och anställningsbarhet och att det i sin tur var ett mått på kvalitet.

Samtalen kom vidare att handla om examination i vidare bemärkelse. Elinor Edvardsson Stiwne, föreståndare för CUL, hade i sitt inledningsanförande för dagen uttryckt att "examinationen ska vara rättvis utifrån individuella förutsättningar". Flera av rundabordssamtalen kom att diskutera vad det kunde betyda och hur det skulle fungera. En del av dessa diskussioner kom att handla om rättsäkerheten i individuella och kollektiva examinationer.

Vidare väcktes många frågor kring examinatorns ställning i förhållande till övriga kollegor och en tänkbar utveckling som man såg framför sig var, att s.k. omprövningsfrågor skulle lyftas från den enskilde examinatorn till kurskollegium eller motsvarande. Man frågade sig vidare hur ett sådant system skulle kunna fungera i den kollegiala strukturen och kulturen. Diskussionen kom sedan in på former för examination och att Högskoleförordningen kräver att lärosäten i kursplaner tydliggör formerna för att bedöma studenternas prestationer och hur examination på kursen skall gå till.

När det gäller kompetensen förde LiTH:s företrädare fram sårbarheten och svårigheten med de relativt små kurserna inom utbildningarna. En lärare kan vara knuten till en viss institution för att genomföra en kurs, men kunde försvinna fortare än kursen togs bort. Detta kunde i sin tur leda till att kurser måste genomföras av personer som "inte var de bästa inom sina områden" och således examinera studenter utifrån egen tveksam kompetens. Detta sågs som ett möjligt kvalitetsproblem.

Bedömningskriterier och betyg

Ann-Sofie Bergeling

En dominerande uppfattning under Grundutbildningsdagen var att det är kursplanens lärandemål som ska examineras och därför ägnades mycket tid åt bedömnings- och valideringsfrågor. Vid flera bord redogjordes för hur bedömningen gick till på olika håll, liksom de många skillnader som finns beträffande antalet examinerande lärare, bedömningsritualer liksom själva bedömningskriterierna. För att säkra kvaliteten gavs exempel på dubbla examinatorer som betygsatte uppgifter var och en för sig, men erfarenheten

visade på hög samstämmighet mellan examinatorerna. Resurserna ansågs dock generellt inte räcka till för att betala mer än en examinator. Man diskuterade också vikten av tydlighet gentemot studenterna om vilka bedömningskriterier som gäller för hemtentamen. Vidare efterlystes tydlighet om vad som utgör fusk och plagiat.

Betygsskalor var ett annat ämne som diskuterades, framför allt frågor kring hur man översätter den svenska målrelaterade betygsskalan till den relativa ECTS-skalan.⁹ Man kom också fram till att om vi ska ha ett mål- och kriterierelaterat betygssystem med valfria steg, behövs en policy, dvs. nationella riktlinjer. Om man inte arbetat med flergradiga betygsskalor tidigare, ansågs det vara bättre att först utveckla kriterierna. Det som handlar om att belysa på vilket sätt kunskap kommer till uttryck hos studenter och vad som krävs för att uppnå olika betygssteg (Selghed, 2006).

Man diskuterade vidare om huruvida graderade betyg eller inte borde vara en lokal fråga, där varje lärosäte bestämmer vilket system som ska tillämpas. Men oberoende av vilket man bestämde sig för, innebär det inte att vi kommer ifrån frågan om jämförelser av studentens betyg från olika lärosäten. Det påtalades bland annat, att i en värld som blir alltmer öppen och där studenterna kan röra sig relativt fritt mellan olika universitet, finns behov av att kunna 'översätta' studenters betyg till en gemensam skala. Men för att kunna göra jämförelser måste man samtidigt kunna jämföra vad som krävs för respektive steg i olika länder, vilket skulle kunna innebära gemensamma mål för hela Europa.

Men problemet är, menade någon, att vi kanske inte ens kan påstå att ett och samma betyg, från exempelvis Chalmers respektive LiU, innebär att dessa studenter har uppnått samma kunskap och utvecklat likvärdig kompetens. Synen på kunskap, sättet att mäta kunskap och principer för betygsättning varierar och frågan är om vi menar samma sak när vi t.ex. talar om förståelse och förmåga att tillämpa kunskaper.

Vi går mot ett målrelaterat system inom högre utbildning, men har att förhålla oss till ECTS-skalan (A-F). Om alla studenter når målet så borde samtliga rimligtvis få betyget A. Vid KTH talar man exempelvis om att målet är att alla ska erhålla betyget A. Om studenterna inte når målet så skulle man kunna tänka sig att erbjuda en ny prövning, inom en viss tidsgräns. I anslutning till detta resonemang lyftes frågan om inte förmågan att nå målet inom en viss tidsgräns i sig är en indikation på studentens förmåga att lära och utveckla kompetens.

⁹ Har tidigare definierats i "Bakgrund".

Inom HU tillämpas en tvågradig betygskala och det innebär att alla studenter som nått kunskapsmålet erhåller betyget Godkänd. Om vi ska ha graderade betyg måste vi rimligtvis bestämma oss för vilka mål som ska nås för att erhålla ett visst betyg. Hur ska då kriterierna utformas? Inom LiTH tilldelas studenterna betygen 1-5. Några vid bordet menade att studenter som främst har teorier som betyg på olika kurser inte blir särskilt attraktiva på arbetsmarknaden. Man antar att de har lärt sig grunderna på de olika kurserna, men har svårt att tillämpa kunskaperna i nya sammanhang och arbeta kreativt med problemlösning, en förmåga som värderas högt inom ingenjörskonsten. Har de då nått målet för ingenjörsutbildningen, kan man fråga sig.

Det finns en risk att graderade betyg genererar frågor av faktakarakter i examinationen, menade man vid bordet. För att kunna skilja studenterna åt finns en risk att de lämnade svaren enbart värderas i termer av rätt eller fel, vilket i sin tur resulterar i ett visst kvantitativt värde (poäng) som utgör grunden för betygsättning. Eftersom forskning visar att examinationen styr lärandet så finns risken att studenterna utvecklar ytlinärning i stället för djupinläring (Marton & Dahlgren & Svensson & Säljö, 1977). Hur hanterar vi detta dilemma? I gruppen togs frågan upp om dessa pedagogiska forskningsresultat är generella, dvs. gäller oavsett disciplin. Gruppen kom fram till att de är generella.

På LiTH är tentafrågorna ofta konstruerade på så vis att man kan få betyget 3 genom att besvara de inledande frågorna av faktakarakter, medan det för de högre betygen krävs att man även utvecklat en förståelse och kan tillämpa kunskaperna. Huruvida det skulle innebära att man kan gå igenom en civilingenjörsutbildning med godkänt resultat utan att ha utvecklat en djupare förståelse för innehållet, var en fråga som diskuterades vid bordet.

Någon förde fram att muntliga examinationer skulle innebära en större möjlighet att avgöra studenternas kunskaper och insikter. Kanske skulle det även gå att gradera deras resonemang utifrån kvalitativa kriterier. Vi kom fram till att muntlig examination är extremt kostsam och närmast kan ses som en utopi. Hur som helst måste det alltid vara en lärares och examinatorers uppgift att med alla medel motivera studenter till djupinläring.

En student, med erfarenhet från en gymnasieutbildning som leder till en europeisk studentexamen, lyfte fram att graderade betyg kan sporra studenter till att arbeta ännu hårdare med sina studier. "Man vill ha credit för det arbete man lagt ner och det är möjligt vid graderade betyg". Det kräver dock att målen är tydliga för respektive betyg och att studenterna får denna information. Personer i gruppen som hade arbetat med en masterutbildning, där betyg skulle sättas enligt ECTS-skalan, hade tacklat det hela genom att tydlig-

göra vad som borde vara utmärkande för ett svar/en bearbetning på respektive betygsnivå. Det skulle kunna ses som ett exempel på att en kvalitativ bedömning inte omöjliggörs av graderade betyg och handlar troligtvis om vilken sorts kunskap som premieras vid bedömningen. Även i det här exemplet betonades betydelsen av att ge studenterna tydlig information om vad som gäller vid bedömningen.

I samtalet kom det fram att en strävan måste vara att alla blir utmanade i sitt lärande i utbildningen och genom examinationerna. Förmågan kan variera mellan studenter men alla måste bli utmanade. Man kan då välja betygsgrad att sträva efter. Någon ansåg att det finns en risk att studenterna inte anstränger sig om betygskalan är tvågradig, medan en annan påpekade att ribban är högre för ett G vid en tvågradig skala.

I många utbildningar ska vi bedöma färdigheter som är svåra att gradera. Det kan i en sjuksköterskeutbildning gälla bemötande av patienter, eller förmågan att gestalta någonting i en utbildning inom kultur och kommunikation. Vidare kan det handla om att utveckla sin förmåga att arbeta i grupp. Finns det en risk att vi frestas att använda de traditionella examinationsformerna som inte ifrågasätts, trots att de utgör ett undermåligt instrument för att värdera de förmågor vi vill fokusera?

I samtalet kring läranderesultat, bedömning och betygssättning framfördes kritik mot inlämningsuppgifter som inte ger någon poäng. Poängen ger uttryck för en arbetsinsats och att man uppnått ett visst läranderesultat – då blir det absurt att studenten skall göra ett arbete som inte ger någon poäng. På vissa kurser kan det vara så, att det mest kvalificerade som studenterna gör är en eller flera inlämningsuppgifter. Är dessa inlämningsuppgifter 'nollade', så blir tentan som kommer i slutet av kursen helt utslagsgivande för betyget. Men betyg sätts på kursen, och då måste också alla lärandemål som har uppnåtts vägas in i betygssättningen.

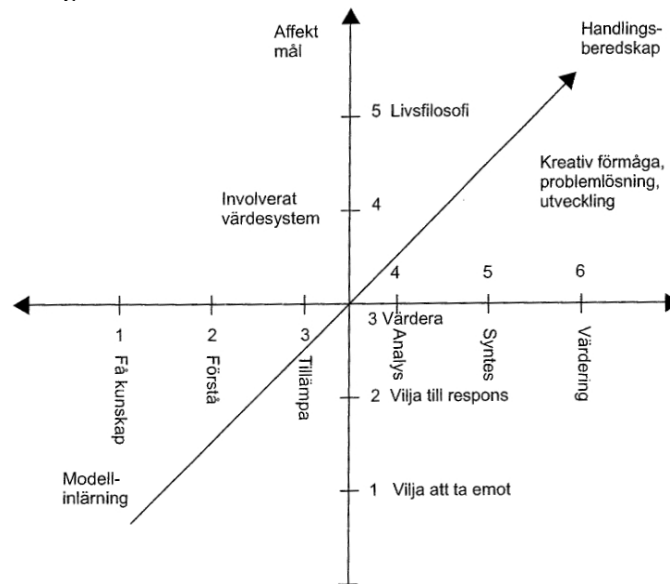
Under dagen kom man också in på s.k. underkännandesituationer och hur det kommer sig att man i en del årskurser inom samma utbildning har lägre kvalitet än vid andra. Man frågade sig om det kunde tänkas handla om att möta studenter på "rätt nivå" för att säkerställa genomströmning och vad det kunde betyda. En möjlighet kunde vara att söka rekrytera "de bästa" så att de kunde bli godkända utan att kvalitetskraven sänktes eller det krävde alltför stora lärarresurser. Kvalitetssäkring inom grundutbildning definierades bland annat som att säkra 'produkten' anställningsbar student med hög professionell kvalitet.

BEDÖMNING OCH OMDÖME I EXAMINATION

Examination av kompetens, helhetsyn och individuell utveckling

Håkan Hult

Under detta tema diskuterades livligt olika aspekter och infallsvinklar. Till en början försökte vi att förstå begreppet kompetens och vi landade i att begreppet i huvudsak består av kunskap, förmåga och vilja. Uttryckt på annat sätt kan man säga att en person som är kompetent har den kunskap som behövs för att i handling kunna utföra det som behövs. Personen ska också vara motiverad för att agera. Utifrån sjuksköterskeutbildningen diskuterades kompetens i utbildningssammanhang. Sjuksköterskeutbildningen har identifierat några kompetensområden som de studerande ska vara förtrogna med när de får sin legitimation.



Figur 1: *Handlingsberedskap som funktion av affektiva och kognitiva mål (Eriksson, 1985, s 184)*

Flera frågor väcktes utifrån sjuksköterskeutbildningen: a) Innebär kompetens i utbildningssammanhang att man ska kunna lika mycket som utbildade sjuksköterskor?, b) Kan man tala om handlingsberedskap i stället för kompetens eller är det samma sak?, c) Hur ska kompetens bedömas?, d) Vem ska göra bedömningen och var ska det göras?, e) Vilka kriterier kan man använda sig av vid bedömningen?

Eriksson (1985) har genom att använda sig av Blooms och Krathwohls taxonomier försökt visa en students väg fram till att få en handlingsberedskap, vilket Eriksson ser som utbildningens yttersta syfte. Handlingsberedskapen erhålls enligt Eriksson, genom att studenten rör sig 'uppåt' i den kognitiva och den affektiva domänen.



Figur 2: Utbildningsplan Sjuksköterskeutbildning 2008

Sett på detta sätt kan man kanske säga att Eriksson ser handlingsberedskap som en del av kompetens, vilken även inrymmer förmågan att kunna utföra något. Vi fann i vår diskussion att det troligen är så att studenter inom vissa områden ska ha en kompetens som är mer eller mindre likvärdig med den som yrkeserfarna har, medan de inom andra områden ska ha en handlingsberedskap. Möjligen kan man säga att studerande när de lämnar utbildning, ska befinna sig på ett 'kontinuum', från att ha handlingsberedskap till att ha 'professionell' kompetens, beroende på hur viktigt behärskandet och 'förberedheten' för respektive kompetensområde anses vara.

Att examinera är en grannlaga uppgift. I dagens Bologna-process ska examinationen på bästa sätt mäta om studenten uppnått varje kurs- och utbildningsmål. Universiteten har gått mot att bli målstyrda och tanken är att vi ska naturligtvis ska mäta om studenten når målen. Mätningen, examinationsformen, bör harmoniera med undervisningsformerna vilka i sin tur ska vara valda så att de maximerar lärostödet till studenterna. Vi ska eftersträva det Biggs (2003) benämner 'constructive alignment' i sitt resonerande kring SOLO-taxonomin, *Structure of the Observed Learning Outcome*. Taxonomin brukar sammanfattas på följande sätt:

- Nivå 1 (Prestructural) Studenten hanterar strödda observationer utan förståelse.
- Nivå 2 (Unistruktural) Studenten fokuserar på relevant område och arbetar med en aspekt.
- Nivå 3 (Multistruktural) Studenten hanterar fler och mer relevanta observationer men integrerar dem inte i ett sammanhang.
- Nivå 4 (Relational) Studenten integrerar observationer och idéer så att de bildar en meningsfull struktur och ett sammanhang.
- Nivå 5 (Extended abstract) Studenten hanterar centrala observationer insatta i ett vidare och djupare sammanhang, där jämförelser görs parallellt, slutsatser dras och värderingar görs.

Bland det svåraste att mäta är kompetens, eftersom det är ett sammansatt begrepp bestående av flera komponenter. I undantagsfall kan kompetens mätas med "papper- och pennatest" men huvudregeln torde vara att mätningen kräver praktiska inslag. Det är i själva utförandet av en handling där läraren kan se om alla pusselbitar har fallit på plats.

I många utbildningar ingår praktik och det är i den verksamhetsförlagda utbildningen som stora delar av yrkeskompetensen tränas och kan prövas och bedömas. Kompetensbedömningar förväntas därför göras av handledarna på praktikplatserna, vilket ställer stora krav. Handledarna har erfarenhet av det som de bedömer, men har de tillräcklig träning för att göra bedömningarna? Handledarnas erfarenheter kan utgöra ett problem i så motto att de "sitter inne med" vad som är rätt och riktigt, även om den beprövade praxisen kanske inte är den mest effektiva eller på annat sätt bästa. Av tradition har handledare fått mycket fria händer att bedöma studentens ageranden och detta har resulterat i en tradition i att göra en sammanfattande bedömning av kompetensen. Mycket forskning inom främst hälso- och sjukvårdsutbildningar visar, att sammanfattande bedömningar av studenters kompetens har låg reliabilitet. För att höja reliabiliteten behövs att bedömaren göra ett flertal bedömningar och att man vid varje bedömningstillfälle endast bedömer ett

begränsat antal faktorer. Något av detta att dela upp bedömningen och studera mindre delar kan man säga utgör grunden i den s.k. OSCE-examinationen (Objective Structured Clinical Examination) (Turner, J. L. & Daukoski, M. E., 2008). I den examinationen görs bedömningen av klinisk kompetens på universitetet och under ordnade former, i vilka man försöker att få rättssäker examination som i så hög grad som det är möjligt ska efterlikna klinisk verksamhet.

Bedömning rymmer subjektiva inslag. Visserligen kallas en del prov såsom 'multiple choice' för att på det sättet signalera att de är 'objektiva'. Det kan i och för sig äga sin riktighet i rättningssituationen, men valet av vad som ska examineras och upprättandet av svarsmallen rymmer många subjektiva moment. I de examinationsformer som utvecklats som en konsekvens av mer studerandeaktiva undervisningsformer, har studenternas 'producerande' betonats framför 'reproducerandet'. Lärarnas ambition är även här att försöka bedöma 'helheter' mer än delar och detaljer. I denna strävan måste lärarna ha med sig studenterna som måste acceptera bedömningsätten och kriterierna vid bedömningen. Vi diskuterade i gruppen hur detta kan uppnås. Vi var eniga om att det troligen bästa sättet är att engagera studenterna i diskussion om bedömningskriterierna. Diskussionerna i sig innebär ett lärtillfälle och det ger studenterna förhoppningsvis en insikt i de svårigheter som lärare och handledare står inför vid bedömning av kompetens.

Utifrån forskningsdata som presenterats under senare tid tyckte vi oss kunna säga, att yrkesutbildningar 'vinner' på att ha ett professionsfokus genomgående under hela utbildningen. Detta sätt att organisera utbildningar på bygger successivt upp yrkeskompetens och gör att studenterna på ett smidigt sätt klarar av övergången från studier till arbete. Man blir helt enkelt snabbare än en person som får utföra arbetsuppgifter som 'äldre i yrket'. Eller för att uttrycka det i Wengers (1998) språkbruk: man går snabbare från en perifer till en fullständig medlem i sin 'community of practice'. Om en utbildning organiseras med ett genomgående och tydligt professionsfokus, blir det även naturligt att kontinuerligt bedöma viktiga kompetenser för olika yrkesområdet. Detta innebär examinationer som är mer komplexa och breda.

Genus och examination

Eva Lund

I det här avsnittet består rundabordsdiskussionen dels av en sammanfattning av de frågor som diskuterades vid bordet, dels av författarens egna reflektioner och som i texten illustreras i form av citat.

Jag konstaterar att det bara är kvinnor runt bordet, hur kommer männen att kunna ta plats i våra diskussioner om examination?

En av kursdeltagarna öppnade diskussionerna med: "Hur skall vi ta hänsyn till genusaspekten vid examination", medan en annan undrade "finns det verkligen genusneutrala examinationsformer?" Då kastade studentkoordinatören in sin brandfackla: "kvinnor gynnas i examinationerna på sjuksköterskeutbildningen!" med exempel på vad som kunde hända t.ex. i en gruppexamination med en ensam manlig student och 4-5 kvinnor.

Var jag så här uppmärksam för 40 år sedan som student? Och här kommer ju männen in och får plats i våra diskussioner. Vad tänker lärare från sjuksköterskeutbildningen som sitter runt bordet, nu blir det spännande.....

En av deltagarna hävdade att i examinationen beror det på hur lärare/examinatorer uppträder; männen syns mer eftersom de tar större plats, medan en annan spann vidare genom att påminna om att forskning på gymnasieelever visar på hur pojkar 'nätverkar' mer än flickor. Men tillbaka till att män kan missgynnas som starkt underrepresenterade på sjuksköterskeutbildningarna. Detta kan leda till olika mönster. Studentkoordinatören ger en bild av att kvinnliga examinators kanske inte förstår hur män tänker och agerar och omedvetet missgynnar män när deras färdigheter bedöms. En annan bild förmedlas, av två andra deltagare och, går ut på att enstaka manliga studenter "glassar och pysslas om av de kvinnliga lärarna". Är det en lösning, att blanda olika typer av examinationer för att olika lärostilar skall gynnas i olika moment?

Så spännande att vi diskuterar män som underrepresenterad grupp, skall vi lyckas att på det här sättet nå problematiken att kvinnor så ofta är underrepresenterade i t. ex. styrelserna och i projektgrupper på tekniska utbildningar, vid olika typer av bedömningar

En deltagares erfarenhet av examinationer var att kvinnliga studenter presterar mer välskrivna essäer. De formulerar sig bättre än manliga studenter, men är mer tillbakadragna och drar sig för muntliga framföranden. Vi diskuterar i det här sammanhanget om det är viktigt att de skriftliga proven är anonyma för att undvika förutfattade meningar, när vi bedömer mäns och kvinnors skrivna alster. Någon hävdade att kvinnliga lärare omedvetet gör examinationer för kvinnor.

Och jag kan inte låta bli att tänka: hur länge har män gjort tentor för män utan att reflektera, nu när vi ser det får vi inte hamna i samma fälla!

Studentrepresentanten tycker att det är viktigt att variera examinationsformerna så att alla skall komma till sin rätt, åtminstone i några moment, och någon undrade om ”detta var ett problem.”

Jag läser i ansiktsuttrycken runt bordet, att visst finns problemet att inte vara säker på att bli rättvist bedömd att vara beroende av om tentatorn har 'genusglasögonen' på eller ej.

En av deltagarna som kommer från tekniska utbildningar och en mansdominerad miljö pekar på, att det finns undersökningar som visar på att kvinnor får en mer eller mindre självvald roll i t.ex. laborationsgrupper och projektgrupper, där de är i minoritet, vilket kan missgynna deras lärande och prestationer. Någon berättar om en auskultation där kvinnliga studenter fick agera sekreterare åt sina praktiskt arbetande manliga laborationskompisar utan att laborationshandledaren, som uppfattades uppmärksamma det hela, ändå inte försökte bryta mönstret. Man konstaterade dock, att själva uppmärksammandet ger hopp om framtiden. En av deltagarna gav en historisk återblick om hur männen från bondesamhället tagit med sig sina roller in i industrisamhället och att det är det kulturella mönster vi ser idag.

Och jag kan inte låta bli att undra om kvinnorna försökte bryta detta vid inträdet i IT-samhället. Hur ser det kulturella arvet ut, kvinnor är ju bra på kommunikation?

Ytterligare en deltagare konstaterar att det är viktigt att vi ser problemet, att vi gör medvetna val under examinationen. Två medverkande från HU diskuterade om en HEL-examination (Hälsa Etik Lärande, introduktionskursen på HU tillämpade individuell examination i grupp), där ett par manliga studen-

ter i s.k. självvärderingssamtal känt sig missgynnade när de fått dela talutrymmet rättvist med de andra i examinationsgruppen. Många händer viftar och någon konstaterar att det beskrivna handlar om något som gruppen redan konstaterat, män tar plats! Frågan är vems ord som ska gälla?

Studentkoordinatören menar att man inte bör ta bort sådana moment där talutrymmet fördelas rättvist för att någon känner sig missgynnad. När någon av deltagarna undrade vad genuslektorerna kan göra menade en av de närvarande att man kunde visa på problematiken. Författaren försökte vidga diskussionen genom att peka på problem med olika kulturella lärostilar och varierande kunskapssyn, så att lika villkor inte bara gäller mellan män och kvinnor, utan också mellan studenter med olika kulturell bakgrund. Svaret blir även då – Variation i val av moment och frågor! Detta underströks av studentkoordinatören som från socialantropologin hämtade kunskap om olika kulturer, medan en annan av de medverkande ville vidga diskussionen genom att diskutera hur vi kan tänka i ett kontinuerligt perspektiv från lärandemål (resultat) till examination.

Genusneutrala lärandemål och genusneutrala examinationer, bra. Så fel det ibland blir när kunskaper inhämtats genom självstyrt lärande och tentan består av detaljfrågor från en föreläsning.

En annan fråga vid rundabordssamtalet kring genus och examination rörde hur vi tänker när vi skall examinera lärandemål och läranderesultat. En av deltagarna menade att när man formulerat lärandemålen har man backat från vad vi egentligen examinerat, vad vi vill att studenterna skall kunna och undvika att hamna i en genusfälla. Problemet sitter nog mycket hos lärarna vilket föranledde studentkoordinatören att ställa frågan om det inte var ”studenters - människors kunskap som skulle examineras?”

Så klokt, varför skall vi hela tiden se på oss som två grupper.

Sammanfattningsvis konstaterades, att genom att se problemen kan vi nå genusneutrala examinationer (i sin helhet) genom att variera examinationsformerna, examinera olika moment; muntligt, skriftligt, enskilt och i grupp, kunskap och förståelse såväl som färdigheter och värderingar, genom att aldrig ta av genusglasögonen!

EXEMPLIFIERINGAR

Att examinera kvalitet i kurser och program

Anna Bjuremark, Carin Franzén & Helen Setterud

En central fråga under rundabordssamtalen var om det fanns några tips på examinationsförfaranden som skulle vara särskilt stimulerande för lärandet. Det praktiska råden var dock få och istället lyftes lärarens roll och kompetens fram som vägvisare för den kunskap som studenterna förväntades tillägna sig.

Vid sidan av 'nytta' visade sig även kriterier 'framtidens krav' vara centralt för diskussionerna. Några menade att examinationerna borde utformas så att de utgick ifrån de kvalifikationer som studenterna skulle behöva i framtiden, medan andra framhöll de enskilda lärarnas kompetens, kunskap och förmåga att skåda in i denna framtid, som borde vara avgörande för hur lärandet organiserades. Ytterligare några framhöll betydelsen av ett kontinuerligt samarbete mellan lärare och studenter och att formulerandet av lärandemål borde ses som en iterativ process. Ett sätt att stödja lärandeprocesser var användandet av s.k. portfolios, vilket ansågs synliggöra studenternas utveckling såväl för dem själva som för lärarna.¹⁰

Av dokumentatörernas texter blir det tydligt hur seriöst man betraktar frågan om examination. "Att examinera och sätta betyg är en allvarlig sak. Vi måste ta uppgiften på allvar och sträva efter en rättvis bedömning. Eftersom examinationen kostar mycket pengar och resurserna är begränsade, kanske vi måste minska antalet kvantitativa prov och satsa på färre men kvalitativa bedömningar". Den främsta garanten för att säkerställa kvaliteten inom olika program ansågs Högskoleverkets regelbundna utvärderingar vara, liksom det kvalitetssäkringssystem som utvecklades för granskning och utvärdering av högre utbildning under perioden 2007-2012.¹¹ På det lokala planet ansågs den kontinuerliga utvärdering som utbildningsnämnderna på LiTH ha en liknande funktion.

När det gäller det självständiga arbetet kom det att definieras på flera olika sätt, som ett examensarbete, som ett av flera självständiga arbeten på avancerad nivå, som uppsatser, projekt eller som fördjupningsarbeten. Synen på

¹⁰ Se vidare under avsnittet Hemtenta, salstenta, muntlig tenta, inlämningsuppgifter, portfolio

¹¹ Har tidigare diskuterats i "Bakgrund".

målen varierade också. Några menade att det främsta syftet var att studenterna skulle knyta ihop sina tidigare kunskaper och sammanföra praktiska färdigheter med teoretisk kunskap, som exempelvis i form av laborationer. Andra såg arbetet som en sammanfattning av programmet, medan ytterligare några menade att det handlade om att kunna belysa sitt förhållningssätt till kunskap. Att slutuppgiften under senare tid alltmer kommit att anta formen av en vetenskaplig artikel betraktades inte enbart vara av godo. Det blev dock uppenbart att minst ett självständigt arbete numera är obligatoriskt i LiUs programutbildningar och att det ställs krav på att alla studenter utför minst ett sådant arbete under sin utbildningstid.

För mera yrkesinriktade program föreföll innehållet vara viktigare än formen. Studenterna borde inte avkrävas 'traditionella akademiska uppsatser' om tanken inte var att de skulle bli forskare. Kravet på vetenskaplighet sågs dessutom som en förhållandevis sen företeelse och istället argumenterades för praktikens betydelse. Man befارade därutöver att en alltför stark fokusering på form kunde innebära en reproduktion av tidigare kunskap och att studenterna skulle "koda in sig" genom att lära sig vad som förväntades. Hade man väl "gissat rätt" var sannolikheten stor att man skulle vara framgångsrik vid examinationerna. Det ansågs heller inte räcka med kunskaper i själva ämnet i sig och därför var det angeläget att även skrivandeprocesser integrerades i respektive utbildningar.

Vidare kom att diskuteras bedömningskriteriernas relation till de centrala målen om självständighet, kritiskt tänkande och vetenskaplig hållning och det refererades till en studie som gjorts av högskoleverket och som visat på skillnader i bedömningskriterier och på själva vagheten i formulerandet av dessa kriterier. Den dominerande uppfattningen var, att det inte kan råda konsensus och att de specifika kriterierna borde relateras till målen för varje utbildning.

Under samtalens gång kom man vidare in på betydelsen av 'kultur' inom olika discipliner, som en präglning utifrån skilda vetenskapsideal och disciplinernas/fakulteters olika kulturer (Becher & Trowler, 2001; Gerholm & Gerholm, 1992). Ett exempel på en 'kulturell aspekt' som togs upp var "det är ett faktum att det råder olika praxis på olika institutioner" och att "det går att höja sina betyg i efterhand inom vissa program/fakulteter". Ett argument för ett sådant tänkande är att kulturerna inom olika områden 'är' på ett visst bestämt sätt och att 'kulturen' inte går att förändra i någon nämnvärd omfattning, oberoende av skiften i förutsättningar eller argument som tillkommer (ibid.) Kulturer har också beskrivits som en sorts 'orienteringssystem' som vi kontinuerligt skapar, som någonting vi 'gör' (verb) och inte någonting

som 'är' (substantiv) (Street 1993). Översatt till akademien skulle det betyda att disciplinära kulturer 'inte finns' i någon slags essentiell mening eller för all framtid 'given' skepnad (Blackmore, 2007). Istället skulle det vara de epistemologiska grunderna som styr hur kunskap konstrueras och i den produktionsprocessen ingår bland annat vi lärare. Vi ses som medaktörer i att konstruera föreställningar om vad som är den eftersträvansvärda kunskapen, den som vi sedan söker examinera. Utöver detta finns ett antal andra variabler som styr hur olika lärandemiljöer utformas och inverkar på undervisning och läranderesultat, vilket i sin tur betyder att med detta synsätt är kultur vad vi gör den till.

När det gäller frågan om handledning av självständiga arbeten, de alltmer ökande kraven och arbetsbördan för universitetslärare framgår det särskilt i en av dokumentationerna, att man önskade sig en tydligare pedagogisk policy och gemensamma riktlinjer på både lärosätes- och programnivå. Författaren frågar sig också hur det kommer sig att vi i akademien generellt och så lite beaktar forskning och inte "beter oss forskningsmässig", när det gäller "den här typen av kunskap". Reflektionen kan ses som ett ställningstagande som går ut på att pedagogisk forskning kring kunskap och lärande inom högre utbildning har alltför lite "impact" på hur lärande- och examinationsprocesser organiseras.

Hemtenta, salstenta, muntlig tenta, inlämningsuppgifter, portfolio

Anna Bjuremark, Johan Hedborg, Nigel Musk & Eva Tjernström

Enligt de dokumentatörer som deltog i samtalen hade de allra flesta egna erfarenheter av hemtentor. En hemtentamen definierades som att studenten utförde sin examination i hemmet med tillgång till olika typer av källmaterial, som kurs- och annan litteratur samt med hjälp av tidskrifter och journaler via internet. Ett vanligt förhållande tycktes vara att en tentamen var begränsad till 1-2 veckor, vilket skiljde sig från lärarprogrammets terminsvisa tentor. I de allra flesta fall offentliggjordes hemtentan ett visst klockslag via nätet, ofta med hjälp av lärplattformar som It's Learning. Oavsett den tid som studenterna hade till förfogande betonades vikten av att sätta tydliga tidsramar och att man som lärare följde efterlevnaden av dessa ramar.

När det gällde skillnaden mellan hemtentamen och inlämningsuppgift, gjordes följande distinktioner. Inlämningsuppgifter görs löpande under kur-

sens gång medan hemtentamensuppgifter ändras för varje termin/tentamenstillfälle. Skillnaden framgår bland annat av LiU:s styrdokument och ”beskrivningar av de vanligaste examinationsformerna som tillämpas vid LiU” (2007-04-20) http://regelverk.liu.se/visa_dokument/Lokala%20regelsamlingen/Grundl%20aggande%20oh%20F6gskoleutbildning/Allm%20anna%20obest%20mmelser/?dokumentid=1955&extern=1. Hemtentamen består av en uppgift, ibland i form av en eller flera frågor, som studenten skall besvara enskilt, i par eller i grupp under begränsad tid. Användandet av kurslitteratur, referenslitteratur, Internet eller andra källor brukar rekommenderas. Ofta är tanken med hemtentamen just att studenten genom att arbeta med uppgiften under en längre tid skall kunna sätta in kunskaper och reflektioner i större sammanhang och därmed redovisa en djupare kunskap.

Inlämningsuppgift är en skriftlig uppgift som ofta är mindre omfattande än hemtentamen. Inlämningsuppgifter kan t.ex. användas som kontrollstationer under kursens gång eller som löpande examination.

Dokumentatören för det bord där ovanstående examinationsformer diskuterades, menade att citaten aktualiserar frågan om hemtentans särart med avseende på läranderesultat. Eftersom uppgifter i en hemtentamen ofta kan bestå av större eller övergripande frågor krävs en särskild förståelse av sammanhang. Detta skiljer sig från det som ibland förekom i salsskrivningar i form av krav på redovisningar av s.k. faktakunskaper. Erfarenheten var också att det i hemtentor oftare ställdes krav på att studenterna problematiserade frågor med hjälp av teorier, vilket ansågs främja kritiskt tänkande och utvecklingen av en ’akademisk mognad’. Arbetet med en hemtentamensuppgift borde därför kunna liknas vid en forskningsförberedande verksamhet och bidra till ett vetenskapligt förhållningssätt, i vilket det ingår att lära sig att referera på ett vetenskapligt korrekt sätt.

Rundabordssamtalet kom vidare fram till, att väljer man som lärare hemtentamen som examinationsform har det med synen på lärandemål och läranderesultat att göra (‘learning outcomes’). Dels för att man kan testa kursplanens mål genom att tillämpa kunskaper på nya data/fall/situationer, vilket i sin tur kräver forskningsliknande arbetssätt, och dels för att man kan lägga in färdighetsmoment i lösningen av uppgifterna.

Ett exempel på examination av hemtentamen som gavs under dagen var att låta studenterna problematisera de frågor som behandlats vid tentamensstillfället och redovisa de lösningar man kommit fram till. Det betydde att ingen tentamen var den andra lik, vilket i sin tur har betydelse för bedöm-

ningskriterier och generaliserbarhet. Man kom vidare fram till att det var kvaliteten på följande moment som skulle vara vägledande i bedömningen: formulering av problemställning, tillvägagångssätt, teoriansknytning, problematisering liksom 'den röda tråden'. Här, liksom i rapporten Styrgruppen för Bolognaarbetet vid LiU ("Rapport från Bolognagrupp B", 2006-04-28) http://www.liu.se/bologna/dok/rapport_bolognagrupp_b.pdf, hänvisades till SOLO-taxonomin, *Structure of the Observed Learning Outcome* (Biggs, (2003)).¹² Argumenten var att taxonomier kan användas för att skriva kurs- och utbildningsplaner, för att beskriva studentens lärande på grund-, avancerad- och forskarnivå och i samband med diskussioner om graderade betyg. I LiU:s regelverk (<http://regelverk.liu.se/>)¹³ ställs också krav på att utbildningar på grundnivå ska utveckla studenternas förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar. Hult & Hult (2003) tar vidare upp problemet med att examinatore/lärare anser att studenter inte alltid har kunskap om utifrån vilken taxonomisk nivå examinationen görs och att en dominerande inställning från examinator/lärrhåll kan vara 'kontrollaspekten'. I ovanstående styrdokument och under rubriken "Kompletterande information" kan man också läsa följande.

*Vid examinationsformer där lösningsförslag inte kan lämnas bör studenter-
na informeras om kriterier för bedömning. Sådana kriterier kan hämtas ur
aktuell kursplan eller formuleras utifrån SOLO-taxonomin.*

På samma sätt som författarskap i laborationsrapporter väcktes samma fråga när det gällde hemtentamen. För lärare torde utmaningen just ligga i att bedöma huruvida arbetet genomförts individuellt och av den person som står som författare, under förutsättningen att instruktionerna gått ut på detta. När studenterna förväntas samarbeta, vilket kan ses som en naturlig del av lärandet, bör det i så fall tydligt framgå vem eller vilka de har samarbetet med. Ett verksam sätt att motverka fusk skulle kunna vara att formulera tentamensuppgifter så att det kräver personliga insatser i form av analyser. En annan möjlighet skulle vara en flitigare användning av hjälpmedel som Urkund

¹² Har tidigare behandlats i avsnittet "Examination av kompetens, helhetssyn och individuell utveckling".

¹³ Se vidare Linköpings Universitet, Utbildning på grundnivå och avancerad nivå. <http://regelverk.liu.se/>

(2008).¹⁴ Några lärare tog vidare upp exemplet 'hedersintyg', där studenterna själva intygar att de följt givna spelregler och inte fuskat. Under alla förhållanden kom man fram till att det borde ställas krav på särskilda etikdiskussioner om var gränserna går för fusk och plagiat, om man som lärare väljer tentamensformer där studenterna arbetar på egen hand.

När det gällde examinationsformen salstentamen konstaterades att inom vissa utbildningar förekommer de inte alls och var snudd på tabubelagda, medan de på andra utgjorde huvuddelen av examinationsmomenten. Från lärarhåll framhölls den stora fördelen vara att de underlättade arbetsbördan, medan man från studenthåll förde fram aspekter som rättvisa. En av de möjliga formerna i salstentamen, 'Multiple Choice', diskuterades som ett tänkbart alternativ, under förutsättning att man som lärare vidtog de särskilda krav på utformning som motverkade 'katalogt lärande'.¹⁵

De allra flesta tycktes vara överens om att stora salstentamen är otillfredsställande ur ett pedagogiskt perspektiv, men att individuella examinationsformer tar för mycket resurser i anspråk. Från HU framhölls att man lägger ner mycket insatser för att fortlöpande kvalitetssäkra examinationen, eftersom den ses som en del av utbildningen och som ett lärtillfälle. Det ansågs också vara viktigt att studenterna möter olika examinationsformer, vilket med fördel kunde genomföras vid HU:s yrkesutbildningar.

Överhuvudtaget upptog 'rättvisa bedömningar' i muntliga tentamen stort intresse vid flera rundabordssamtal. När det gällde negativa aspekter exemplifierades med "stressmoment i underkännandesituationer", vilket kunde uppstå såväl för lärare som för studenter. I ämnet matematik, där själva hantverket ansågs spela stor roll, kunde stress på en förhållandevis kort muntlig tentamen resultera i misstag som i vanliga fall "inte gjordes". Kvaliteten blev lidande. En diskussionsdeltagare hade också erfarenhet av att förfarandet med inlämningsuppgifter tagits bort utifrån ett flertal fall av fusk som rapporterats till disciplinnämnden.

För att komma tillrätta med det som beskrevs som "chansningar där studenterna inte var ordentligt förberedda" förekom rekommendationer som att kombinera salstentamen med andra examinationsformer, exempelvis labora-

¹⁴ Urkund är ett verktyg/en webbtjänst som stöd i den pedagogiska verksamheten och som kan bidra till att identifiera studenters fusk och plagiering. Se vidare <http://www.urkund.se> (2008-11-13).

¹⁵ Se vidare diskussion under följande avsnitt: Hult, Håkan *Examination av kompetens, helhetssyn och individuell utveckling*

tion och inlämningsuppgifter. Andra förslag var att lägga till ett muntligt examinationstillfälle för att om möjligt öka kvaliteten hos utbildningarna (ytterligare). Flera förslag för att differentiera examinationsformerna var följande. En skriftlig del skulle kunna utgöra grunden för godkänt betyg, medan högre betyg skulle kräva en muntlig examination därutöver. Fördelen med ett sådant förfarande ansågs vara, att i en skriftlig tentamen kunna diskutera de delar där besvarandet väckte särskilda frågetecken. En annan möjlighet vore att se den muntliga delen som ett första steg och salstentamen som ett andra steg, och främst avsedd för dem som siktade på ett högre betyg. Man var också överens om att salstentamen främst lämpade sig för naturvetenskapliga ämnen med argument som att svarsalternativen förmodades vara ”betydligt smalare”.

Aktuella tentamensformer påverkades oftast av ekonomiska begränsningar, tycktes vara en allmän uppfattning, och salstentamen ansågs därför vara mest försvarbar för större grupper. Men den kunde samtidigt vara tidskrävande eftersom det ska utformas tre tentor per kurstillfälle och varje tentamen ska vara så unik att den utgör en ‘god examinationsgrund’. Enklare skulle då möjligen kunna vara, att vid en muntlig tentamen avgöra vad studenten ‘kan’ och ‘inte kan’ och sedan gå vidare inom de områden där studenten uppfattas vara mindre säker. Många föredrog dock enbart muntliga tentamen även om det ansågs finnas en gräns, ‘break-even’, för vad som skulle kunna betraktas som ekonomiskt försvarbart.

Ytterligare en fråga som tilldrog sig intresse var hur man kan examinera obligatoriska moment, övning/prövning, hur regelverket kan/ska tolkas, om provkoder borde införas och vad studenternas frånvaro skulle kunna innebära. Merparten av deltagarna menade att lärostöd i form av ‘duggor’, kursuppgifter och arbete i grupp inte borde vara obligatoriska, men väl att de konstruerades så att studenterna upplevde dem som ‘nödvändiga’. De borde också vara disciplinerande i den bemärkelsen, att innehåll och form förutsatte studenternas närvaro och aktivitet. Man kom vidare fram till, att om obligatoriska moment ingår i en kurs ska det inte vara möjligt att ersätta dem med någon annan uppgift. Examinationen handlar om hur studenten uppnått de lärandemål som formulerats och inte om närvaro/frånvaro eller deltagande i ett visst moment.

En viktig uppgift för den kursansvariga var att synliggöra mål och syften och hjälpa studenterna att förstå, varför ett visst moment ingår i en kurs, hur detta moment förhåller sig till helheten och hur det antas bidra till lärandet. Exempel gavs från utbildningsvetenskap och det regelverk som införts för de två stora lärarprogrammen. Här har man sökt tydliggöra och begränsa före-

komsten av obligatoriska moment och gett utrymme för att ett moment kan upprepas ytterligare två gånger och sedan rapporteras i Ladok med särskild provkod.

Formen portfolio som instrument vid examinationer kom också att diskuteras och definierades som ett sätt att arbeta med dokumentation av lärandeprocessen på ett systematiskt sätt. Det centrala för studenten ansågs själva reflektionen vara, dels över egna utförda arbeten och dels över examinationen som sådan och den återkoppling som getts i samband därmed. Det varnades dock för att bedömningar av portfolios kunde bli till en orimlig börda, tidsmässigt, i slutet av en kurs eller utbildning. Mot den bakgrunden rekommenderades att man som lärare inte höll kvar ensamrätten att vara bedömare, utan istället försökte utnyttja och hitta en balans mellan själv-, kamrat- och lärarbedömningar.

Vid ett av borden uppmärksammades särskilt hur en examination av en estetisk utbildning med hjälp av portfolio kunde se ut. Studenterna samlade allt de skapat under utbildningen och lämnade även en redogörelse över vilka tekniker de använt och varför. Slutuppgiften beskrevs som att koppla ihop det gestaltande arbetet med det akademiska skrivandet. I diskussionen gjordes jämförelser med forskarutbildning, där såväl 'boken' som doktorandens utveckling av 'självständighet' och 'kritisk tänkande' kunde ses som 'produkter' av utbildningen. För att kvalitetssäkra examinationerna inom den estetiska utbildningen och göra så rättvisa bedömningar som möjligt, var det alltid två lärare som examinerade tillsammans. Det följdes av gemensamma möten i lärarlag med bedömningskriterierna som utgångspunkt. Särskilt viktigt var att diskutera de som låg 'på gränsen'.

Examination av laborationer

Fredrik Larsson & Anneli Lindström

Det är ofta att det är först på labbar som saker klarnar

Det aktuella citatet kan härledas till en student som medverkade vid rundabordssamtalen och understryker vikten av laborationsmoment inom olika kurser. Under studietiden förväntas studenten tillägna sig praktiska färdigheter och lära sig ett 'hantverk'. Det handlar om att tillägna sig kunskap om experimentella metoder, undersökningsmetoder och ett praktiskt handlag, liksom att utveckla förståelse för genomförandet, den teoretiska grunden,

förutsättningar för metoder som sådana och tolkning av resultaten. Från lärarhåll framhölls vikten av att utveckla kunskap för att kunna bedöma om resultaten var tillförlitliga och inte minst, om det fanns andra metoder som bättre passade sig för det som skulle studeras.

I utbildningar med laborativa moment beskrevs undervisningen ofta vara uppbyggd med stegvis ökade krav, där det är tänkt att studenten först ska komma i kontakt med metoderna som sådana, för att slutligen kunna genomföra laborationer på egen hand. Möjligheten till progressionen ansågs också kunna variera beroende på vilken metod det handlade om. Vissa kräver egen praktisk kunskap redan från början, medan det kunde dröja i andra fall.

Från studenthåll framfördes viss kritik för att vissa laborationer fortfarande är av 'kokbokscharaktär' och att designen följer ett recept som säger: "gör så här - nu ha du gjort detta - fundera på varför det blev som det blev (om du orkar)". Några lärare menade att tids- och resursbrist var en faktor som styrde sådana uppläggningar. Samtidigt uttalades oro för att budgetåttstramningar kunde leda till att laborationsmomenten reducerades ytterligare eller togs bort helt och hållet. En offensiv strategi skulle istället kunna vara att se laborationer som konkurrensfördelar och ett sätt att locka till sig studenter. För att reducera kostnader lanserades förslaget att utföra laborationsmoment ute på företag, samtidigt som man uttryckte farhågor beträffande svårigheten att examinera och kvalitetssäkra sådana laborationer. Ytterligare ett förslag i besparingssyfte var att använda sig av simuleringslabbar istället för 'faktisk hårdvara', även om det inte ansågs ge samma inlärning som 'det verkliga momentet'.

Men även om det under samtalens gång fanns visst motstånd mot laborationer av introduktionskaraktär ansågs de vara nödvändiga. Vissa studenter, gymnasieelever, 'master'-studenter och även internationella utbytesstudenter, saknade ibland laborationsvara helt och hållet. Det viktiga var då att de fick bekanta sig med utrustningen, få bort eventuell teknikrädsla och få möjlighet att se elektroniska komponenter i verkligheten och inte enbart som symboler på ett papper. Men frågan var om alla laborationer måste vara av examinerande karaktär och om de var de enda sätten att examinera icke-teoretiska färdigheter. Några argumenterade för att praktiska färdigheter bäst examinerades just genom laboration, eftersom studenterna härigenom fick möjlighet att pröva sina teoretiska kunskaper. De ansågs också innebära utveckling av förmågan att arbeta i grupp och ett sätt "att få in mera kreativa inslag i utbildningarna" som sådana.

Även former för att examinera laborationer togs upp, som laborationsrapporter, 'peer-review' (av andra studenter) och laborationsdagböcker. Vissa

deltagare hade positiva erfarenheter av studenters granskning av varandras rapporter, på såväl enskild som gruppnivå, och ansåg att det bidrog till ökad förståelse hos samtliga studenter. Men ett problem som observerats var att deltagarna tog på sig samma roller i alla laborationer, som 'inmatare' respektive 'sufflör'. Ett sätt att styra detta kunna vara att formulera tydliga roller och dela upp laborationen i distinkta moduler.

En generell problematik som togs upp och som tidigare diskuterats, var svårigheten att säkerställa att den som stod för rapporten verkligen hade gjort arbetet. Ett förslag för "att få en slags bekräftelse på att så var fallet", var att komplettera rapportskrivningen med någon form av muntliga frågor. Det skulle i sin tur kunna bidra till en utökad förståelse, något som en laborationsrapport nödvändigtvis inte ledde fram till. Ett annat förslag var att införa laborationsdagböcker, där en fortlöpande dokumentation kunde ge möjligheter att åtminstone spåra hur olika moment hade utförts och därigenom få en bild av hur progressionen i lärandet hade gått till.

Gruppexamination: problem, fördelar och åtgärder

Erik Sandberg

En stor del av diskussionen vid det här rundabordet kom att fokusera problem kring grupp- och projektarbeten och hur dessa ligger till grund för examinationen. Men som i övriga rundabordssamtal tangerade man även andra teman. Det är dock viktigt att poängtera att grupparbete som undervisningsform och examination kan skiljas åt; grupparbete utesluter inte automatiskt en individuell examination. Vidare noterades också under samtals gång, att studenter som arbetar i grupp betyder olika saker och benämns olika för skilda delar av universitetet. Stora skillnader finns exempelvis mellan de projektarbeten och grupparbeten som idag är en vanlig undervisningsform på exempelvis LiTH, och de basgrupper som finns inom HU:s PBL-undervisning. I diskussionen nedan blandas alltså insikter om gruppexamination från en rad olika infallsvinklar. Den timplånga diskussionen kom att cirkla kring problem med gruppexamination och möjliga åtgärder för att lösa dem, samt de fördelar som finns med gruppexamination.

Hur och när examinerar vi? Och vilka är 'vi' som examinerar och bedömer?

Är det så att vi bedömer progressionen genom att följa studenten kontinuerligt under hans/hennes arbete? Vem kan göra detta? För många var det uppenbart att handledaren kan utföra denna kontinuerliga bedömning. Därmed ansåg någon, att rutinen på deras hemmainstitution där handledaren självklart också är examinator, är fullt logisk. Men, invände någon, om handledaren både stöttar och guidar studenten, för att sedan också bedöma denne, *vem* är det då som blir bedömd? Bedömer handledaren sig själv? Vem skriver vad? Inom vissa discipliner, som biomedicin är studentens självständiga arbete nära förknippat med handledarens forskning, vilket ytterligare komplicerar saken.

Kan vi då bedöma alla de ovanstående delarna på ett rättssäkert sätt? Kanske är det ibland snarast en 'intuitiv', eller kanske 'tyst' kunskap som vi lärare använder för att bedöma studenternas arbeten. Vi har själva koderna, men hur kan vi förmedla dem till studenterna? Enligt diskussionsdeltagarna finns det en hel del problem med gruppexamination, speciellt med tanke på att Bolognaprocessen tvingar fram krav på en tydligare examination av de enskilda individerna. En av de mest uppenbara bristerna med olika typer av grupparbeten som examineras, är svårigheten att kontrollera att alla studenter som ingår i gruppen verkligen "gör sitt jobb". Det finns i alla sammanhang en risk för att "en jobbar och den andra åker snålskjuts", vilket skulle innebära olika kunskapsnivåer vid kursens slut och risk för en orättvis bedömning. En faktor som påverkar denna svårighet är antalet studenter som ingår i den grupp som ska examineras. Generellt ansåg deltagarna att svårigheten ökar ju fler individer som ingår i gruppen. En av deltagarna på LiTH har en tumregel om högst tre studenter i varje grupp på sina grupparbeten. Själv har vi på Logistik (LiTH) en önskad gräns på fyra personer per grupp, då vi har dåliga erfarenheter av grupper med fler personer. I dessa grupper tenderar arbetet att delas upp mer, och arbetet blir mer 'spretigt'. Generellt kan sägas, att arbeten med fyra personer brukar lyckas få högre betyg än de med fler deltagare.

Ett sätt som lyftes fram av diskussionsdeltagarna, för att kontrollera de enskilda studenternas insatser i en grupp, är att kräva in tidrapportering fortlöpande under kursens gång. På detta sätt kan examinator få insikt i gruppens arbete på ett tidigt stadium så att varningar kan utfärdas till inakti-

va studenter och problemen fortfarande går att rätta till.¹⁶ Att grunda allt för mycket slutsatser och insatser baserat på den tid studenterna har lagt ner i sina grupper kan dock vara problematiskt. Studenter lär sig olika och levererar olika fort. Om studenterna förväntas uppnå ett visst kunskapsmål i enlighet med Bologna, kan alltså detta ske olika snabbt. Tiden kan då vara ett alltför trubbigt kontrollinstrument för att avgöra om allt står rätt till i en studentgrupp. Dessutom kan en tidkontroll inte helt avhjälpa problemet med att studenter ibland tenderar att dela upp arbetet sinsemellan, så att rapporten egentligen blir ett antal helt separata delar.

Även om tiden som lagts ner av studenterna är likvärdig och arbetet som helhet blir bra, kan man alltså i ett sådant läge ändå ifrågasätta om alla studenterna har tagit till sig och skaffat kunskaper inom alla de områden som ingår i kursen. Samtidigt är det viktigt att poängtera att en uppdelning i sig kanske inte är av ondo – i realiteten är det kanske högst lämpligt. Dock gäller det att få studenterna till att sinsemellan diskutera och ifrågasätta varandras material. Principen är att även om olika individer har gjort olika saker ska alla uppvisa, att de efter kursens slut behärskar samtliga delar/moment som grupparbetet innehållit. Detta är alltså i realiteten ofta ett problem och kunskaperna bland studenterna som ingår i samma grupp kan variera kraftigt. Som rektor påpekade senare under dagen finns exempel på ärenden i disciplinnämnden där studenter förnekar vetskap om sina kamraters plagiering, med ursäkten att de inte läst igenom dessa delar av rapporten – detta i en rapport där deras eget namn står på framsidan!

Ett annat sätt att upptäcka ojämnheter mellan studenter som jobbar i samma grupp är att tydligare skilja projektarbetet från examinationen. Som nämntes i inledningen innebär inte en kurs som ges i projektform, att individuell examination i form av en salstentamen utesluts. Som en konsekvens av Bologna såg några av deltagarna att examination, baserat enbart på grupparbeten, till och med blir svårt att motivera i framtiden. Andra påpekade dock att gruppexamination kan vara synnerligen lämpligt, beroende på vilken typ av kunskapsmål man har för kursen. Exempelvis torde det aktiva verbet 'argumentera kring' eller liknande passa bra in i en gruppexamination. I vilket fall var det många som redan hade, eller lekte med tanken på att kombinera gruppexamination med individuella moment. Ett exempel är att jobba med examinationen i ett antal olika stationer, där några görs i grupp och andra

¹⁶ Diskussionen kan kopplas samman med den om portfolios under avsnittet "Hemtenta, salstenta, muntlig tenta, inlämningsuppgifter, portfolio".

individuellt. Ett annat är att ge poäng på grupparbeten som lämnas in och komplettera detta med poäng som ges på en individuell tentamen. Ett annat sätt att kontrollera enskilda studenters insatser i t.ex. ett projektarbete är att göra stickprov. Problemet med stickproven, såväl som att blanda examination på grupp- och individnivå, är att det är resurskrävande.

Svårigheten att göra en rättvis bedömning av enskilda personer ökar ytterligare om flera betygssteg finns (t.ex. u, 3, 4, 5 som är vanligt förekommande på delar av universitetet), och vissa av deltagarna tvivlade på om det är möjligt att kunna göra en rättvis bedömning med så många steg. Godkänt eller icke godkänt anses vara svårt nog att använda sig av vid bedömning av gruppuppgifter. Frågan om antalet betygssteg i relation till studenternas villighet att lägga ner tid på kursen, är här också intressant. Vissa deltagare upplevde att studenterna jobbar bättre med fler betygssteg, medan andra upplevde motsatsen.

En annan aspekt som många examinatorer kan förlita sig på är grupprocessen som sådan, dvs. att de mer engagerade studenterna själva tar itu med mindre engagerade individer. Detta kan de göra dels genom att själva reda ut problemen inom gruppen, eller konsultera examinator. Denna självvrannsakning och 'självkontroll' har visat sig fungera bra på min egen avdelning. I de grupparbeten vi har som ligger till grund för examination har vi sällan problem med studenter efter avslutad kurs. Istället kommer problemen upp till ytan långt tidigare. Ofta beror detta på en rädsla från de mer engagerade studenterna, att deras eget betyg ska bli sämre på grund av andras ovilja att arbeta med projektet, och att de helt enkelt ska lära sig mindre än övriga studenter.

På HU stöds denna självvrannsakning och självkontroll med hjälp av kontrakt som man skriver inom basgruppen. Kontraktet ska fungera som en sorts garanti för att arbetet ska flyta enligt plan. Men en generell problematik med grupparbeten och gruppexamination är att studenter har olika ambitionsnivåer. Detta gör sig särskilt gällande då flera betygssteg finns. En lösning som diskuterades, men som ingen hade provat, var att i ett gruppkontrakt i början av kursen specificera vad varje individ siktade på för betyg och sedan fördela arbetet och insatsen på ett rättvist sätt. Dock kvarstår den svåra problematiken med att på ett korrekt sätt kunna avgöra var gränsen går mellan olika betygssteg. En enklare variant av detta har testats på psykologprogrammet där studenterna gavs möjligheten att i början av kursen ange om de siktade på betyget G eller VG. De som bara önskade ett G testades bara för detta betyg.

Trots de problem som nämnts ovan diskuterades också de fördelar som finns med grupparbeten. En väl fungerande grupp, vilket ändå måste anses vara normalstillståndet för de flesta studentgrupper, kan åstadkomma mycket bra resultat och studenterna kan på ett positivt sätt 'trigga' varandra inom gruppen. Djupinläringen kan också främjas med grupparbeten då studenterna ofta upplever en bättre utmaning och känner mer ansvar för resultatet av arbetet. Diskussionsdeltagarna var eniga om att det framförallt är möjligheten att lära av varandra, och inte bara av läraren, som är en stor fördel med grupparbeten. Inom ramen för grupparbetet utmanas studenterna kontinuerligt att förklara och motivera sina val inför sina kamrater i gruppen på ett helt annat sätt än vad som är möjligt i interaktionen mellan student och lärare. Tanken är alltså att man lär av varandra. Ett intressant stöd för detta finns inom psykologin/pedagogiken, där Vygotskij (1981) pratar om "zonen för proximal utveckling". I korthet innebär resonemanget att personer lär bäst av andra personer som befinner sig på ungefär samma kunskapsnivå. Således kan alltså studenter många gånger lära bättre av sina kamrater än av läraren.

En viktig uppgift för läraren blir att skapa bra förutsättningar för en positiv grupp. Som en konsekvens av detta bör mer tid och kraft läggas på att designa grupperna på bästa sätt så att en bra gruppdynamik kan skapas. Vidare blir en annan viktig uppgift för läraren att under arbetets gång bevaka gruppdynamiken och vara beredd att gå in och understödja gruppen vid behov, t.ex. vid konflikthantering.

Kan examinator vara ett kollektiv? Hälsouniversitetet tillämpar kollektiv examination men det är enbart terminsansvarig (studierektor) som skriver under. Om examinators inte har kompetensen att examinera ger kollektivet en kvalitetssäkring. Förr i världen examinerades man personligen av professor, gick upp och 'tentade' när man läst nog. Nu måste examinator lita på systemet som till viss del inte finns. Här måste man kvalitetssäkra och hårdbevaka kurserna men säkra system kan inte finnas. Examinator måste inte rätta allt utan ett antal personer, kollektiv, kan bidra och byta med varandra. Examinator blir på detta sätt den som har översyn, ansvar och skriver under. Kvaliteten i detta sammanhang ligger i att ha kompetent personal. Examinationen byr in den personalen för att avgöra studentens kompetens. Tydliga regler för studenterna, vad som förväntas av studenten och vad de förväntas kunna efter genomgången utbildning är väsentliga. 'Student outcomes' är den vedertagna termen i detta sammanhang, vilket bland annat Ramsden (1992) skriver om.

Examination av verksamhetsförlagda moment

Katarina Karlsson

Den övergripande frågan vid den aktuella rundabordsdiskussionen handlade om klinisk examination kan minska glappet mellan teori och praktik och hur skulle det skulle kunna se ut i så fall. En viktig utgångspunkt var synsättet 'studenten i centrum' och för studenten 'patienten/klienten i centrum'. Det för i sin tur med sig följande; att studenterna har krav på handledarna, de vill bli utmanade, vill problematisera och teoretisera, att studenterna kräver återkoppling, att handledarna vågar inte eller...?.

För att samarbetet mellan klinik och utbildning ska vara tydligt för studenten krävs att utbildningen lyfter fram läranderesultaten, ger information och ger möjlighet för samtliga inblandade att diskutera vad lärandemål betyder. Vidare, att diskutera kraven som studenterna ställer på handledaren och tvärtom, och även gemensamt teoretisera kring situationer på den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU).

Hjälpmedel som finns är Inlärningsplanen, IT-stöd, handledarmodeller, utbildningslaborationer. Är dessa hjälpmedel aktuella för samtliga inblandade? Är de gemensamt diskuterade för att ge samtliga inblandade en grund att stå på? Kan hjälpmedlen utvecklas? Hur ska studenten tydliggöra sin progression på VFU och äga sin egen progression? Hur kan en klinisk examination knyta ihop utbildning och klinik? Hur kan förbättringskunskap bidra till att minska gapet mellan det vi gör och det vi vet att vi ska göra?

Vid den här rundabordsdiskussionen användes sjuksköterskeprogrammet som exempel, men själva tänkandet borde även kunna tillämpas av andra program. En klinisk examination ska utgå från Socialstyrelsens kompetensbeskrivning för sjuksköterskor, övergripande mål för grundläggande högskoleutbildning och specifika mål för sjuksköterskeexamen (Kompetensbeskrivning, 2005, Högskoleverket, 1996, Sjuksköterskeprogrammet, 2006). Studenterna ska examineras i den pedagogiska grundidén om kritiskt tänkande, aktivt lärande, problemlösning och autonomi samt det faktiska utövandet, tillämpningen, av sin sjuksköterskeprofession (Sihlén, 2001). För att leva upp till dessa krav behövs en skriftlig problemlösande del och ett 'bed-sideprov' i examinationen. I detta prov ska studenterna visa färdigheter för observation, handlande, omdöme och medicinsk vetenskap, beteendevetenskap och omvårdnadsvetenskap (Klinisk slutexamination, 2006). Den kliniska examinationen startar i ett skriftligt prov, ett patientfall, där patientens situation förändras under examinationens gång för att spegla en realistisk vardagssitua-

tion. Tillsammans utser den bedömningsansvariga sjuksköterskan och den kliniska läraren en 'passande' patient, utifrån att det är en grundutbildad sjuksköterskas kompetens som examineras. Studenten följer patienten i tre timmar, tillsammans med den bedömningsansvariga sjuksköterskan som har patientansvar. Hon i sin tur har ett bedömningsunderlag till sin hjälp, som bl.a. omfattar kommunikation och undervisning, medicinska behov och omvårdnadsbehov, åtgärder/handlingar, förebyggande vård, arbetsledning och samarbete och professionellt förhållningssätt. Till slut sker ett reflekterande samtal med den som är ytterst ansvarig för den kliniska examinationen, den kliniska läraren, och en sammanvägning sker av samtliga moment. Studenten får godkänt eller underkänt (Klinisk slutexamination, 2006).

Förbättringskunskap kommer från 'Quality Improvement' som inom hälso- och sjukvård har följande definition. En gemensam och oavbruten strävan från vårdpersonal, patienter, anhöriga, forskare, ekonomer, planerare och lärosäten att göra förändringar som leder till förbättrat patientresultat, bättre rutiner och bättre lärande (fritt översatt efter P. Batalden 070122).¹⁷ En del i förbättringskunskap är att förstå vården som system. Ett systemiskt tänkande innebär att se till individen, att vara beteendefokuserad och se till individens lärande, hur vi orienterar oss, identifierar vår roll och agerar i 'systemet', och tillsammans reflekterar utifrån olika situationer. Ett systemtänkande där exempel är IT-systemet, logistiksystem och kvalitetssystem (Nelson, 2002). Attityden till systemiska problem är ofta att "det rör inte mig", "det beror på någon annan", "det beror på systemet". Mikrosystem ett annat begrepp med liknande innebörd, t.ex. ett system där studenter, handledare på klinik och lärare möts och där patienten/anhöriga finns med.

A clinical microsystem is a small group of people who work together on a regular basis to provide care to discrete subpopulations of patients. It has clinical and business aims, linked processes, and a shared information environment, and it produces performance outcomes. Microsystems evolve over time and are often embedded in larger organizations. They are complex adaptive systems, and as such they must do the primary work associated with core aims, meet the needs of internal staff, and maintain themselves over time as clinical units" (Nelson, 2002, p. 474).

¹⁷ Se Nelson, et. al (2002).

Patient-centred care "Definition: Recognize the patient or designee as the source of control and full partner in providing compassionate and coordinated care based on full respect for patient's preferences, values and needs" (Cronenwett, 2007).

För att uppfylla andemeningen med patientcentrerad vård behövs en definition på vad 'god vård' innebär. Metoder saknas för att identifiera eventuella gap mellan god vård och den vård som praktiseras i hälso- och sjukvården och veta vilka aktiviteter som kan initieras för att sluta gapen om de finns (*God vård*, 2006). I skriften särskiljs bl.a. förbättringskunskap, evidensbaserad -medicin, -vård och -praktik samt interprofessionell teamutbildning som självklara områden för blivande sjuksköterskor. Här möts utbildningen och kliniken på ett naturligt sätt. Det innebär ett samarbete mellan klinik och utbildning om att examinera studenter, i en för patienten säker och trygg vård och med förbättringsglasögonen på.

Ett nära samarbete utbildning och klinisk verksamhet är ett måste, för att minska gapen mellan det vi gör och det vi vet att vi ska göra. Att från utbildningens sida bjuda in handledare på klinik till att medverka i klinisk examination, ute i deras egen verksamhet, startar en reflektion. Den handlar om det gemensamma ansvaret mellan klinik och utbildning, för att blivande sjuksköterskor ska kunna ge patienter och deras anhöriga den vård och trygghet som de kan kräva enligt Socialstyrelsens *God vård* (2006). Det som krävs är klara direktiv från den bedömningsansvariga sjuksköterskans arbetsgivare. Sjuksköterskan behöver också ett stöd i att vara bedömare och dessutom få möjligheter att verka i en lärandemiljö som hela tiden 'ser med förbättringsglasögon'. Kriterierna för bedömningen har sin grund i kompetensbeskrivning för legitimerad sjuksköterska och har utarbetats och testats gemensamt av bedömningsansvarig sjuksköterska och klinisk lärare. En klinisk examination behöver också en skriftlig del för att rymma även den pedagogiska grundidén med aktivt lärande, kritiskt tänkande, problemlösning och självständighet.

För att underlätta för den blivande sjuksköterskan är klinisk examination ett bra verktyg. Det tydliggör både för studenten och för professionen vad som anses vara en godtagbar kompetens hos en nyexaminerad sjuksköterska. Det bidrar också till att kvalitetssäkra patienternas vård och att bekräfta sjuksköterskans kompetens och trovärdighet. Att ha ett gemensamt framtaget bedömningsunderlag visar på styrka. Den snabba återkopplingen vid en klinisk examination ger möjlighet till gemensam reflektion student, utbildning och profession. En viktig faktor som den kliniska examinationen och

efterföljande reflektion ger är den lärande miljön. Reflektion, ett verktyg i en lärande miljö som betonar det aktiva lärandet, att kunna ge och ta (Thorpe, 2004).

Det är inte bara studenterna som ska värderas utan även våra utbildningar. Ett sätt att få syn på vad som kännetecknar utbildningar av hög kvalitet skulle kunna vara att ta hjälp av KURT-utvärderingarna¹⁸ och följa upp de utbildningar som tilldelas höga respektive låga poäng av studenterna. Hur ser examinationen ut på dessa utbildningar/kurser? Finns något att hämta här?

Ytterligare en examinationsform som kom på tal är projektarbete. Detta är en väldigt intressant form av kurs/examination och deltagare i dessa kurser har visat hög inlärningsgrad och förståelse efter kursens slut. Ett tävlingsmoment i dessa projekt kurser har också visat sig vara väldigt motiverande för studenterna.

När hjälpmedel som böcker diskuterades upplevde man tendenser till att studenterna ibland återberättade innehållet utan att närmare reflektera över det. När det gällde hjälpmedel som miniräknade var argumentet att tentamenstalen inte behöver 'friseras' för att blir räkningsbara och att uppgifterna bättre kunde anpassas till praktiska situationer. Det påtalades dock problem med programmerbara miniräknare, där studenterna kunde lagra otillåten information, något som dock inte upplevdes som ett stort problem.

¹⁸ Utvecklas vidare under nästkommande avsnitt.

KURSVÄRDERING OCH ÅTERKOPPLING

Systemet Kurt

Camilla Nilsberth

KURT, är ett elektroniskt kursutvärderingssystem som sedan 1 januari 2007 ska användas för alla kurser vid LiU (Rektorsbeslut LiU 780/06-40, 2006-06-12). De lokala riktlinjerna följer högskoleförordningen som ålägger högskolorna att ge studenterna i en kurs möjlighet att framföra sina synpunkter. Kursutvärderingarna ska sammanställas och studenterna ska informeras om resultaten och eventuella beslut om åtgärder (http://www.hsv.se/lagoch_ratt/%20%20lagarochregler/hogskoleforordningen.4.539a94911of3d5914ec800063912.html). KURT är ett verktyg där man kan få en kvantitativ bedömning av kursernas kvalitet genom att ett medelvärde räknas fram på det övergripande betyget.

Vid det rundabord där kursutvärdering diskuterades ansåg man att KURT har vissa svagheter och det är viktigt att ha kännedom om dessa för att undvika felbedömningar av kurserna som utvärderats. En utvärdering med KURT ger en siffra, men den ger inte information om vad som har utvärderats. Det finns en risk att utvärderingen får för hög genomslagskraft, utan att siffran egentligen betyder så mycket. Dessutom kan KURT ge en skev bild, beroende på hur stor grupp elever det är som utvärderar kursen. Några samtalsdeltagare hade även noterat en trend, att kurser som ges vid senare delen av utbildningen, 'alltid' får höga poäng vid utvärderingen, medan de grundläggande kurserna tidigt i programmen generellt får lägre poäng. Det beror möjligen på att studenterna själva har valt de senare kurserna i programmet, medan de tidigare kurserna hör till ett obligatoriskt basblock. En annan aspekt på denna problematik är att en knepig kurs kan vara viktig för ett program/utbildning, men på grund av kursens natur får dåligt utfall vid utvärderingar. Tvärtom kan kurser få strålande utvärderingar fastän de inte är relevanta för programmet/utbildningen. Alla kurser kanske inte är av vikt för ett program, trots ett stort studentintresse. Borde man rensa ut kurser som

inte har relevans för programmet eller framtiden? Det kanske är fel att låta studenterna välja? Blir det fel fokus? Ibland kan massans val leda till problem.

Hur ser då studenterna på KURT? En allmän uppfattning var att de tycker Kurt är bra, för det skapar en diskussion om kursens kvalitet. Men viss tveksamhet rådde vid bordet om studenterna alltid tar KURT på allvar. Utvärderingen kan få fel fokus så att studenterna betygsätter hur rolig/givande en lärare var istället för att utvärdera kursens kvalitet. Ett annat problem som dykt upp på vissa institutioner har varit att studenterna har hävt ur sig kritik som inte varit relevant vare sig för läraren eller för kursinnehållet. Ibland har denna kritik varit mycket ful med obehagliga personangrepp. En liknelse till 'idoljury' kom upp. Studenternas inställning till kursen vid utvärderingen kan också färgas av hur det har gått på tentan. Några medverkande lärare misstänkte att det finns en risk att studenter tar ut sin besvikelse över att inte ha klarat tentan på utvärderingen. Dessa kan också tendera att fokusera på att betygsätta läraren. Om läraren har varit engagerad får kursen högt betyg medan en kurs med en mindre engagerad lärare får lägre betyg. Risken med detta är att kursinnehållet glöms bort och förbättringsarbetet av kursen fokuseras på lärarens kompetens.

Ett annat problem som kan dyka upp är att lärare med ett pedagogiskt intresse vinklar över kursen till ett studentcentrerat lärande, vilket är mer krävande för studenterna. Det kan leda till lägre poäng vid utvärderingen på kort sikt, eftersom studenterna för stunden ibland föredrar tentabaserat lärande framför problembaserat lärande. På liknande sätt kan studenter ge en svår kurs dåligt betyg – men är det rätt att klaga? Deltagarna ansåg att i det fallet har lärarna ett ansvar att sälla.

Bordet diskuterade också om studenter och lärare ska få se resultaten i utvärderingen. Läraren blir mer engagerad om de får gensvar från studenterna, men det är viktigt att båda parterna engagerar sig för att utfallet av utvärderingen ska bli bra. Därför är det viktigt med återkoppling till studenterna. Om de ska engagera sig måste de känna att deras insats räknas. KURT kräver att läraren tillgängliggör resultaten för att studenterna ska få se dem. Läraren ska ge återkoppling på utvärderingarna men görs det?

Så hur skulle KURT kunna förbättras? En databaserad utvärdering öppnar för många möjligheter som inte utnyttjats. Syftet med utvärderingen måste vara att förbättra kursens kvalitet, därför är det viktigt att fokusera frågorna till områden som kan påverkas. En databasprincip skulle kunna utnyttjas, för att hålla frågorna relevanta och undvika möjligheten att gå till direkt personangrepp. Om en fråga leder till ett svar som tyder på missnöje, ska en följdfråga dyka upp där detta missnöje specificeras. Frågan om möjligheten att ge

egna kommentarer diskuterades. Nackdelen är att kommentarerna kan leda till personangrepp som inte är relevanta för kursens utveckling, vilket kan motverka syftet genom att andra viktiga synpunkter negligeras. Men det är ändå bra med kommentarer för att motivera åsikter. Slutsatsen blir att det är svårt att hitta ett system som är både konklusivt och enkelt.

KURT speglar resursers påverkan på kvalitet. Mycket resurser till få studenter blir ofta bra. När studentantalet ökar försämras kvaliteten, eftersom rummet för dialog försvinner. Men är det bara ett resursproblem? De medverkande upplevde en häxjakt på småkurser. Nu är minimiantalet 11 och de kurser som hotas är specialiceringskurser på hög nivå. Dessa kurser har historiskt sett profilerat universitetet. Är det kvalitet att ta bort dessa kurser? Ett framtidsscenario skulle kunna vara att man får en civilingenjörsutbildning som är tre år där alla läser samma sak, och sedan får företagen ta över och sköta specialiseringsutbildningarna. Men detta scenario rimmar illa med Bologna-processen. Trots detta går utvecklingen mot att ta fram fler kurser som är gemensamma för många program i syfte att spara pengar.

Slutligen konstaterade bordet att KURT behöver omarbetas, för det hjälper inte läraren att utveckla sin kurs. Många lärare verkar inte ens bry sig om KURT. Ett problem som nämndes är att det ofta är låg svarsfrekvens (50-60%), vilket gör att utvärderingarna inte blir konklusiva. Om bara halva kursen svarar, vad tycker då den tysta halvan? En förutsättning för en trovärdig utvärdering är att en majoritet av kursen deltar. Det kan dock möjligen vara på sin plats att uppmärksamma, att alla studentsvar som införs i KURT utgör en allmän och offentlig handling och omfattas alltså av offentlighetsprincipen i Tryckfrihetsförordningen. Det innebär att varje enskild person, inom eller utom universitetet, har rätt att ta del av inkomna svar i KURT. Något utrymme för att vägra utlämnande finns egentligen inte (Hessling, 2008).

Kursutvärdering som incitament till förändring

Anna Bjuremark, Camilla Nilsberth, Marlene Dufvenberg & Theresa Holmgren

En kursutvärdering får inte bli ett självändamål. Syftet är istället att med hjälp av den feedback man som lärare får, återkoppla och förbättra en kurs/utbildning. Fry et al., (2000) anser att lärare ibland kan ha nytta av att få hjälp med analys av utvärderingarna, för att på ett nyanserat sätt kunna ta emot den kritik som annars lätt skulle kunna avfärdas och bortses ifrån. Det kan vara jobbigt att ta in negativ kritik.

Av rundabordssamtalen blir det uppenbart att utvärderingar oftast genomförs som en avslutning av en kurs/utbildning. Fördelar med detta ansågs vara att studenterna kan vara förmögna att göra en s.k. helhetsbedömning. Samtidigt såg man påtagliga risker med att resultaten kanske inte kunde återkopplas till studenterna.¹⁹ De kunde ha slutat eller påbörjat andra kurser.

Vid de bord där frågor om utvärdering diskuterades betonades det angelägna i att studenterna såg det meningsfulla i att lägga ner det arbete som utvärderingarna innebar. Det betyder att de måste få del av tidigare utvärderingar, de eventuella förändringar som gjorts eller få förklaringar till varför de inte har kunnat genomföras. Samtidigt ansågs det finnas skäl att vara vaksam mot ryktesspridning. Faddrar sprider (ofta) information om att något är dåligt och då kan en negativ stämning brytas om läraren, när kursen börjar, tar upp det och förklarar läget. Det kan också vara bra att läraren tydligt förklarar – “jag har lyssnat på kritiken förra året men det här momentet måste göras så här” eller – “det här har vi ändrat för att förbättra kritiken från tidigare år”. Detta resonemang stöds bland annat av Hedin (2006) som konstaterar att om en utvärdering genomförs under kursens gång kan resultatet komma deltagarna själva till del, vilket kan vara motiverande. Det är dock vanligast att utvärderingar genomförs som en avslutning av kursen. Studenterna kan då bedöma kursen i sin helhet, men det finns istället en risk för att de som utvärderar inte får någon återkoppling. Man enades om att det alltid finns uppfattningar och förväntningar hos kommande studenter som förmedlats från tidigare årskullar.

Under samtalens gång frågade man sig också fördelen med att hålla fast vid samma sorts utvärdering över flera år. Granström (1999) är en av dem som ser fördelar med att använda sig av en standardiserad kursutvärdering, för att kunna jämföra och följa utfallet av samma kurs över flera år över flera år. Men samtidigt kan nackdelen med ett sådant förfarande vara, att utvärderingen blir stereotypa i och med att samma aspekter utvärderas gång på gång, medan andra aspekter förbigås helt och hållet.

Ett kompletterande sätt att utvärdera kurser är genom kursråd som består av huvudansvariga lärare för kursen och studentrepresentanter. Exempel på fördelar med ett sådant förfarande är att s.k. svåra frågor kan tas upp och diskuteras, att moment som leder till frustrationer kan förklaras utifrån idéer och bakomliggande tankar liksom varför vissa moment kan vara tyngre än andra. Ett problem med kursråden kan dock vara, att representanten inte alltid har förankrat synpunkterna utan kommunicerar personliga åsikter.

¹⁹ Se vidare diskussion om återkoppling i nästa avsnitt.

Återkoppling som moment i lärandeprocesser

Anna Bjuremark, Camilla Nilsberth, Marlene Duvenberg & Theresa Holmgren

Vid ett annat bord som diskuterade återkoppling ställdes frågan om vad som egentligen menades med företeelsen återkoppling, om det handlade om att examinatorer skulle bedöma studenternas arbete, varför vi som lärare ska ge återkoppling och vad det kan betyda ur lärandesynpunkt att fråga studenterna vad de har lärt sig genom examinationen.

Palmestål (2005) är en av dem som betonar att all framgång, oavsett om det gäller ett samhälle, ett företag eller en individ beror på återkopplingsfunktionens kvalitet och att förändringstakten är beroende av goda återkopplingsmetoder. Även Bloxham & Boyd (2007) är inne på att återkoppling är en av de viktigaste aspekterna vid examinationer inom högre utbildning. De pekar på att flera studier har visat fördelar med självbedömning och återkoppling från studiekamrater, jämfört med när examinator/lärare ger sin återkoppling. Även Boud et al. (1999) pekar på vikten av att examinationerna utformas så att eget ansvar och återkoppling mellan studenter uppmuntras och blir till en viktig del i lärandet. Flogell (1999) tar upp den lärande dimensionen i återkoppling och ser den som en möjlighet till handledning och kommunikation.

Ett särskilt exempel på återkoppling som diskuterades var s.k. 'kontrollstationer', där studenterna inför slutuppgiften träffar sina handledare för att reda ut eventuella frågor samt diskutera hur arbetet fortskrider. Enligt studentmoderatoren var sådana träffar mycket värdefulla och gav bekräftelse om man var på rätt väg och om arbetet höll god kvalitet. Ytterligare en aspekt var att de kunde förhindra fusk och plagiat genom att läraren får möjlighet att följa studenternas arbete under resans gång, dvs. säkra författarskapet. Läraren kunde också få rollen som resurs i lärandeprocessen, särskilt när lärprocessen skulle dokumenteras i form av portfolios och bedömas/värderas på samma sätt som själva 'slutprodukten'.

Nyckeln till bra återkoppling är enligt Bloxham & Boyd (2007) att den ska vara specifik och informativ, något som gör den användbar för studenterna. Då kan de utvecklas och förbättras, de får 'feed forward information'. Återkoppling kan ges på många olika sätt, gruppvis eller individuellt liksom muntligt eller skriftligt. Såväl handledare som andra studenter kan ge återkoppling, men ur ett studerandeperspektiv är det viktigt att kunna lita på den som ger återkoppling, oavsett om det är examinator eller en annan student. I de flesta fall är det examinatorer som efter avslutad kurs examinerar studen-

terna, ger återkoppling och har det formella ansvaret för detta. Viktiga egenskaper hos en lärare är enligt många studenter, pedagogisk skicklighet, ämneskunskap, varierat undervisningssätt, entusiasm, att kunna ställa rätt frågor och ge bra återkoppling.

Vilken form av återkoppling som respektive kursansvarig väljer kan ha att göra med hur stor studentgruppen är, kursens längd och examinationsformer. Även tillgången på resurser (antal examinatore, tid, lokaler, material) påverkar former av återkoppling som det finns möjlighet att ge. En särskilt resurskrävande återkoppling är s.k. 'back-tracking',²⁰ där handledaren/examinatorn ska följa, analysera och bedöma lärandeprocessen i relation till den studerandes läranderesultat. Ur pedagogisk synvinkel kan 'back-tracking' vara värdefullt för s.k. 'djupinläring', men den måste då ske tidigt i kursen så att studenten har möjlighet att förbättra sitt läranderesultat.

En annan form av återkoppling och som tidigare diskuterats, är den som innebär att examinator följer studentens portfolio och ger återkoppling över längre utbildningsavsnitt/ -program. Motsatsen kan vara en återkoppling där endast godkänd eller underkänd meddelas studenten och utan vidare kommentarer. Muntlig återkoppling kan också vara billigare jämfört med skriftlig. Men den möjligen viktigaste aspekten på återkoppling är att i början av en utbildningsinsats bygga upp realistiska förväntningar genom att informera om hur processen är tänkt att gå till. Vid diskussionerna framhölls betydelsen av att åstadkomma begripliga bedömningskriterier, där skillnaden mellan studentens prestation och nivån för godkänt/underkänt tydliggörs och uttryckas på ett användbart och lättförståeligt sätt. Andra frågor som diskuterades var bland annat vem som avgör kriterierna, och om det är möjligt att tillsammans med studenterna formulera användbara kriterier för examination och vad en bra återkoppling bör innehålla. En student och examinator kan vara eniga om examinatorns bedömning men oenig om gällande kriterier. Förutom att återkoppling ses som en viktig aspekt av studenternas lärande är det också en form av myndighetsutövning.

²⁰ Begreppet används av Dufvenberg i sin individuella dokumentation av 'sitt' rundabordsamtal.

AVSLUTNING

Anna Bjuremark

Den 'förutsägbarhet' som idag hänvisas till med stöd av Bologna bygger på föreställningar om att det är möjligt, att på ett rättfärdigt och professionellt sätt kunna värdera och bedöma studenternas kunskaper efter avslutade utbildningar. Idén bygger på att detta kvalitativt låter sig göras, om målen är väldefinierade och på förhand kommunicerade med studenterna. Det dominerande tänkandet i Bolognaprocessen ligger i linje med en ökad tilltro till mål- och resultatstyrning i samhället som helhet. Den bygger också på föreställningar om att kunskaper från 'den praktiska verkligheten' bör göras till 'mål' och bli styrande för vad som ska utbildas 'om'. Det kan tolkas som att 'då-tidens' eller 'nu-tidens' praktiska utövande ligger till grund för utbildningen av studenter som kommer att vara yrkesverksamma i 'framtiden'. En annan kritik går ut på att det handlar om "en överordnad tankefigur över en resultatstyrd pedagogisk praktik" (Svanevie, 2008, s. 26). Den leder oss mot en utveckling där vi riskerar att skilja mellan kunskap och lärande, vilket minskar studenters möjligheter att utveckla kunskap och betydelsen av att betrakta sitt ämne/skilda fenomen utifrån olika perspektiv (Toohey, 2002).

Den nu föreliggande rapporten kan ses som att vi möjligen inte tillräckligt har uppmärksammat vidden av hela utbildningsuppdraget, i vilket det också ingår att utbilda för att främjandet av hållbar utveckling, ekonomisk och social välfärd och rättvisa, jämställdhet, samt förståelse för andra länder och för internationella förhållanden (HL: 1992:1434, § 5). Uppläggningsen av själva dagen kan vidare uppfattas som att vi kommit att koncentrera oss på hur vi på bästa sätt kan mäta och värdera den 'nyttiga kunskapen', vilket utifrån vissa perspektiv skulle kunna ses som teknikaliteter i själva examinationsförfarandet. Skälen kan å ena sidan ha att göra med den styrning vi åstadkommit genom att i förväg ange teman för rundabordsamtalen, vilket antagligen haft betydelse för vad som har ansetts 'lämpligt att tala eller inte tala om' (Foucault, 1993). Å andra sidan kan det ha att göra med, att lärandemålen för vissa uppdrag framstår som lättare att mäta och värdera än andra, vilket kan vara styrande för de dialoger som uppstår. Men det främsta skälet till uppläggningsen, var att vi vid Grundutbildningsdagen och för närvarande, står mitt i den s.k. Bolognaprocessen. Den som efterfrågar konkreta förändringar

av oss på en rad punkter, för att vi ska kunna leva upp till de deklARATIONER som Sverige har skrivit under på, i syfte att harmonisera den högre utbildningen i Europa. I den processen har synen på kunskap och hur den examineras en avgörande betydelse.

Grundutbildningsdagen var ett försök, att över fakultets- och disciplin-gränser vid LiU låta så många förställningar som möjligt komma fram, "låta tusen blommor blomma" och utifrån detta skapa en intern dialog och låta oss inspireras av ett gemensamt erfarenhetsutbyte kring fenomenet examination. Det menar vi, att såväl utvärderingen som de specifika dokumentationerna av dagen visar.

REFERENSER

- Bauer, Marianne & Askling, Berit, Marton, Susan & Marton, Ference (1999). *Transforming Universities. Changing Patterns of Governance, Structure and Learning in Swedish Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Becher, T. & Trowler, R. P. (2001). *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Buckingham and Philadelphia Becher.
- Benson, Snyder (1971). *The hidden curriculum*. A Borzoi book. ISBN 0-394-42842-0.
- Biggs, John (2003). Teaching for Quality Learning at University. London. *Society for Research into Higher Education*. Open University Press.
- Blackmore, Paul (2007). Disciplinary differences in academic leadership and management and its development: a significant factor? *Research in Post-Compulsory Education*. Vol. 12, No. 2, July 2007, pp. 225-239.
- Bloxham, S. & Boyd, P (2007). Developing Effective Assessment in *Higher Education*. A Practical Guide. Open University Press, pp. 62, 103-116.
- Boud, D. & Cohen, R. & Samson, J. (1999). Peer learning and Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 24, No. 4.
- Cederberg, Ann (2006-04-28). *Rapport från Bologna-grupp B till Styrgruppen för Bolognaarbetet*. Linköping: Linköpings universitet.
http://www.liu.se/bologna/dok/rapport_bolognagrupp_b.pdf
- Cronenwett, L. & Sherwood, G. & Barnsteiner, J. & Disch, J. & Johnson, J. & Mitchell, P. & Sullivan, D.T. & Warren, J. (2007). Quality and safety education for nurses. *Nursing outlook*, 55:122-31.
- ECTS users' guide (2005) http://ec.europa.eu/education/index_en.htm
- Ekecrantz, Stefan (2007). Examinera lärandemål? Examination, examinerbarhet och evidens - en presentation. *Universitetspedagogiskt centrum, Stockholms universitet* (2007-10-11).
- ENQA report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. (2007) 2nd ed. Helsinki: *European Association for Quality Assurance in Higher Education*
http://www.enqa.eu/files/ESG_vo3.pdf

- Examinationsformer vid Linköpings universitet* (2007-04-20) Linköping: Linköpings universitet.
http://regelverk.liu.se/visa_dokument/Lokala%20%20regelsamlingen/Grundl%20E4ggande%20oh%20F6gskoleutbildning/Allm%20E4nna%20%20obest%20E4mnelser/?dokumentid=1955&extern=1
- Flogell, Eva (1999). "Lärares återkoppling av examination – innehåll, innebörd, funktion" i Hård af Segerstad, Helene & Sihlén, Charlotte, *Handledning av lärprocesser*. CUP-rapport Nr 4.
- Foucault, Michel (1993). *Diskursens ordning: Installationsföreläsning vid Collège de France*. Stockholm. B. Östlings förlag.
- Franke, Sigbrit (2005). "Ta vara på studenternas intresse för det internationella arbetet" i *Nyheter & Debatt*, Nr. 2, 2005. Högskoleverket.
- Gerholm, Lena & Gerholm, Tomas (1992). *Doktorshatten: en studie av forskarutbildningen inom sex discipliner vid Stockholms universitet*. Stockholm. Carlsson.
- Granskning av lärosätenas kvalitetsarbete* (2007)
<http://www.hsv.se/kvalitet/kvalitetssakring/granskningavlarosatenaskvalitetsarbete.4.539a94911of3d5914ec800057213.html>
- Granström, Kjell (1999). *Om konstruktion av kursutvärderingar*. Linköpings Universitet.
- Gustavsson, Bernt et. al. (2006). "Spöket Bologna reducerar utbildning till ekonomiinvestering", i *Nyheter & Debatt*, Nr 4. Högskoleverket.
- Haikola, Lars (2005). "Pedagogen i mig gråter", i *Nyheter & Debatt* Nr. 2., Högskoleverket.
- Heather, Fry & Steve Ketteridge & Stephanie Marshall (2000). *A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education*. Kogan Page Limited, London.
- Hedin, Anna (2006). *Lärande på hög nivå*. Uppsala Universitet, Uppsala.
- Hessling, Göran (2008). Telefonintervju med universitetets chefsjurist.
- Hult, Åsa & Hult, Håkan (2003). *Att fuska och plagiera – Ett sätt att leva eller ett sätt att överleva?* CUL-rapport nr 6. Linköpings Universitet.
- Hussie, T. & Smith, P. (2002). The trouble with learning outcomes. *Active Learning in Higher Education*. Vol. 3 (3), pp. 220-233.
- Högskolelag* (1992:1434)
- Högskoleverket* (1996). *Vårdutbildningar i högskolan- En utvärdering*. Högskoleverkets rapportserie 1996:7R. Stockholm. Högskoleverket.

- Högskoleverket* (1997). Utvärdering av examination i högskolan. Slutrapport från högskoleverkets examinationsprojekt 1997:34R.
- Högskoleverket* (2006). Examination med kvalitet – en undersökning av examinationsförfarandet vid några svenska högskolor. Tematiska studier. Rapport 2006:45R. Stockholm. Högskoleverket.
- Högskoleverket* (2007). Granskning av lärosätenas kvalitetsarbete.
<http://www.hsv.se/kvalitet/kvalitetssakring/granskningavlarosatenaskvalitetsarbete.4.539a94911of3d5914ec800057213.html>
- Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education*, vol. 41, No. 2, pp. 203-223.
- Lindberg- Sand, Åsa (2007). The Swedish Bologna Process –reclass race or revitalising reform? Paper presented to the 29th Annual *EAIR Forum*, Innsbruck, Austria, 26 -29 August 2007.
- Lindberg-Sand, Åsa (2007). *Examination av lärandemål i högskolan - menar vi det på allvar?*
 Presentation vid Grundutbildnings(halv)dagen, 23 okt 2007.
- Linköpings Universitet, Utbildning på grundnivå och avancerad nivå.
<http://regelverk.liu.se/>, Hämtat: 2007-10-30 klockan 21.30
- Löfgren, Kent (2007). "Adaption and Adjustment: A Theory of the Introduction of International Grading Schemes in Higher Education" in *Higher Education in Europe*. Vol. 32. No. 2/3.
- Marton, Ference & Dahlgren, Lars Owe & Svensson, Lennart & Säljö, Roger (1977). *Inläring och omvärldsuppfattning: en bok om den studerande människan*. Stockholm. Norstedts akademiska förlag.
- Nelson, EC. & Batalden PB. & Huber TP. & Mohr JJ. & Godfrey MM. & Headrick LA. & Wasson JH. (2002). Microsystems in Health Care: Part I. Learning from High-Performing Front-Line Clinical Units. *Journal on Quality Improvement*, 28(9): 472-93.
- Palmestål, K. (2005). Fundamental Feedback Theory.
<http://iqtron.se/feedback.htm>, Hämtat: 2007-11-22 kl.15.30.
- Pettersson, Åsa (2008). "Bologna och bedömningen – en essä om rättvisa, mätning och lärande". Opublicerat manus från Kursen Steg 1, Lärande, undervisning, kunskap (LUKo802), *Centrum för undervisning och lärande*, (CUL), Linköpings universitet.
- Prop. 2004/05:162. *Ny värld – ny högskola*.

- QF-EHEA. *Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* (2005) Bologna Working Group on Qualifications Framework. Köpenhamn: Ministry of Science, Technology and Innovation.
http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf
- Ramsden, Paul (1992). *Learning to teach in higher education*. London and New York, Routledge.
- Rapport från Bolognagrupp B* (2006-04-28)
http://www.liu.se/bologna/dok/rapport_bolognagrupp_b.pdf
- Rektorsbeslut LiU 780/06-40* (2006-06-12).
- Selghed, Bengt (2006). *Betygen skolan: kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärandepraxis*. Stockholm. Liber.
- Sihlén, Charlotte & Hård af Segerstad, Helene (2001). *Texter om PBL – teori, praktik, reflektioner*. CUL rapport. Linköpings universitet.
- Sjuksköterskeprogrammet 180 hp. 2006-11-01. Linköping.
- Socialstyrelsen (2006). *God vård – om ledningssystem för kvalitet och patientsäkerhet i hälso- och sjukvården*. Stockholm.
- SoS (2005). *Kompetensbeskrivning för legitimerad sjuksköterska*. Stockholm. Socialstyrelsen.
- SOU 1992:1. *Frihet, Ansvar Kompetens. Grundutbildningens villkor i högskolan*.
- Stier, Jonas (2007). *Högskolan bortom Bologna*. Lund. Studentlitteratur.
- Street, Brian (1993). "Culture is a verb", i Graddol, David & Thompson, Linda & Byram, Mike (ed). *Language and Culture*. Clevedon. Multilingual Matters.
- Thorpe, K. (2004). Reflective learning journals: from concept to practice. *Reflective practice*; 5 (3) 327-43.
- Turner, J. L. & Daukoski, M. E. (2008). Objective structured clinical examen: A critical review, *Family Medicine*, 40 (8) p. 574-578.
- Urkund, http://www.urkund.se/web2008/om_urkund.asp (2008-11-13).
- Vygotskij, Lev S.(1981). *Psykologi och dialektik – En antologi i urval av Lars-Christer Hydén*. Stockholm: Nordstedt & Söner.
- Wenger, Etienne (1998) *Community of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press.

Åkesson, Eva ECTS-skalan eller något annat? *Högskoleverkets Kvalitetskonferens* 10-11 oktober 2007, Umeå.
http://www.hsv.se/download/18.6df71dcd1157e4305158000659/Umea2007_Akesson.pdf

Årsredovisning, Linköpings universitet, (2006) <http://www.liu.se/om-liu/siffror/ar>, 071205