Constructive alignment – i studieordninger og i undervisningspraksis

Denne artikel handler om hvordan man som underviser og studieleder kan øge de studerendes motivation, deltagelse og læring gennem bevidst brug af prøveformer og formulering af klare, relevante læringsmål. Artiklen er en forkortet udgave af håndbogen "Læringsorienterede studieordninger. En håndbog for studieledere"(2014) af Signe Skov. Håndbogen kan findes på RUC's hjemmeside fra august 2014.

This article is about how university teachers and program directors can increase student motivation, participation and learning through strategically use of assessments and formulation of clear, relevant learning objectives. The article is an abridged version of the handbook "Learning-oriented curricula. A handbook for program directors" (2014) by Signe Skov. The handbook can be found at Roskilde University's website in August 2014.

Artiklen følger Dansk Sprognævns anbefaling om ikke at sætte komma foran ledsætninger.

Af Signe Skov, specialkonsulent, UniPæd

I disse år ændrer vilkårene sig for universitetsundervisningen som følge af blandt andet Bologna-proces, kvalifikationsramme, akkreditering, fokus på kvalitet og relevans, fremdriftsreform mv. Disse ændringer har konsekvenser for den måde man som underviser og studieleder formulerer læringsmål og vælger prøveformer. Nogle af de ændringer som i særlig grad har indflydelse på undervisningspraksis og beskrivelse af praksis, er:

Nye vilkår for universitetsundervisningen

- Fra indholdsorientering til kompetenceorientering.
- Fra undervisning til læring.
- Sammenhæng ("alignment") mellem læringsmål, undervisningsformer og prøveform.
- Fokus på innovation og entreprenørskab.
- Feedback til de studerende.
- Kompetenceprofiler.
- Evaluering med inddragelse af forskellige interessenter.
- Arbejdsmarkedsrelevans.

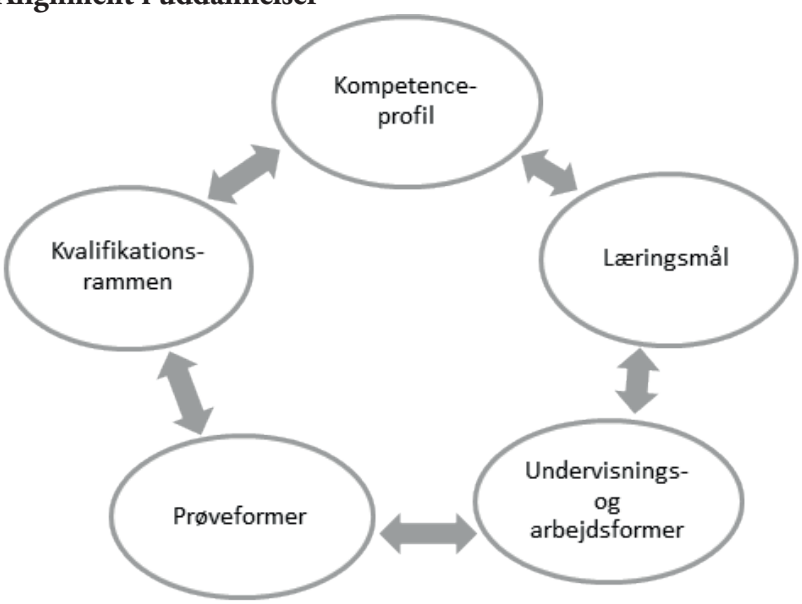
- Fleksibilitet *mellem* og progression *i* uddannelser.
- Fremdrift og studieintensitet.

Det kan diskuteres hvad disse ændringer betyder for kvaliteten i universitetsuddannelserne. Men nogle af dem udtrykker et øget fokus på de studerendes læring, og hvordan undervisningen kan understøtte denne. Hensigten med denne artikel er at give nogle konkrette og handlingsrettede bud på 1) Hvordan princippet om "alignment" kan indtænkes i kursus- og uddannelsesplanlægning på en konstruktiv måde, 2) Hvordan man kan vælge prøveformer der understøtter de studerendes læring og deltagelse i undervisningen, og 3) Hvordan man kan formulere læringsmål som har fokus på udvikling af de studerendes kompetencer.

Constructive alignment

Princippet om "constructive alignment" handler om hvordan sammenhængen mellem læringsmål, undervisningsaktiviteter og prøveformer betinger de studerendes læring. Det er i høj grad den australske uddannelsesforsker John Biggs som er repræsentant inden for denne pædagogiske tænkning (se fx Biggs og Tang 2007).

Figur 1: Alignment i uddannelser

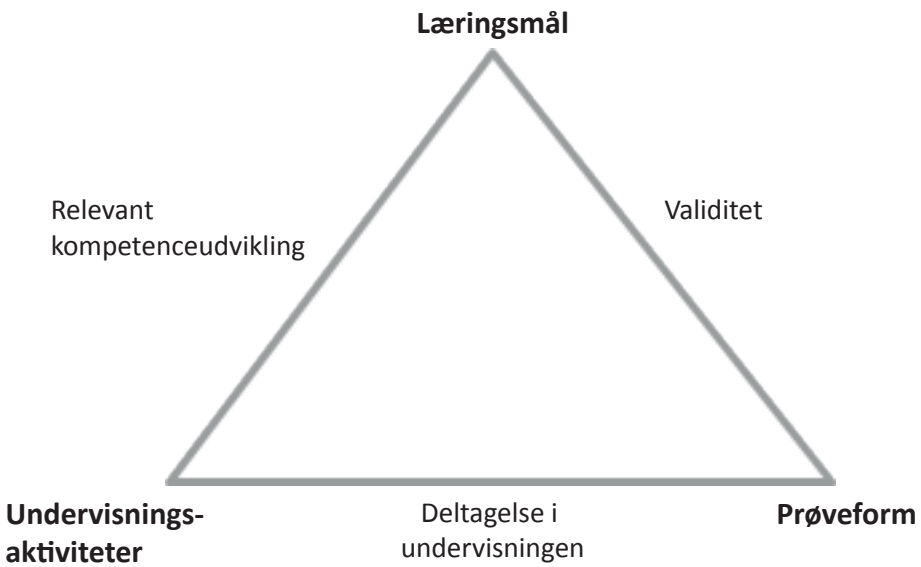


Princippet er blevet et centralt princip i den danske og internationale uddannelsesplanlægningen i de senere år fordi det alt for ofte har vist sig at det har været muligt for studerende at bestå eksamen uden at have deltaget i undervisning og uden at have en solid faglig forståelse (Rienecker m.fl. 2013). Derfor har uddannelserne haft behov for at skabe bedre sammenhæng mellem 1) Læringsmål, 2) Undervisnings- og arbejdsformer og 3) Prøveformer.

Det stærke fokus på læringsmål som styrende for undervisning og eksamen er både tænkningens styrke og dens begrænsning. I en rigid udmøntning strider princippet om på forhånd fastsatte og velkendte læringsmål mod universitetsuddannelsernes åbne, undersøgende og vidensproducerende aktiviteter (Andersen 2010).

Men i en reflekteret og afbalanceret udgave giver det god mening at udforme studieordninger så der er sammenhæng mellem læringsmål, undervisningsaktiviteter og prøveform. For det første øger det *validiteten* af prøverne. For det andet understøtter det relevant kompetenceudvikling i forhold til læringsmål. Og for det tredje ansporer det til *deltagelse* i undervisningen fordi de studerende i deres adfærd orienterer sig mod hvad de bliver bedømt til eksamen, den såkaldte backwash-effekt (se fx Biggs 2007).

Figur 2: Alignment i kurser



Men alignment gør det ikke alene når man anlægger en læringsorienteret tilgang til uddannelse og undervisning. Med en læringsorienteret tilgang handler det også om at forholde sig til *hvilken* læring man ønsker.

De studerendes læring

De studerende orienterer sig, som nævnt, i høj grad efter hvad de bliver bedømt på til eksamen. Derfor starter megen pædagogisk udvikling med at gøre noget ved eksamensformerne. Her udtrykt med et citat af den norske uddannelsesforsker Per Lauvås:

> "… skal vi velge ut noen tiltak for å heve kvaliteten og legge grunnlaget for bedre læring, må det gjøres noe med vurderingssystemet". (Lauvås m.fl. 2004)

At de studerende orienterer sig mod eksamen er ikke nødvendigvis udtryk for ydrestyring og overfladelæring hos de studerende.

Hvorfor orienterer de studerende sig mod eksamen?

1. Prøveformer udtrykker det væsentlige, det centrale, inden for et givent fagområde, og som sådan giver det god mening at orientere sig efter hvad prøveformerne går ud på.
2. De studerende vil gerne klare sig godt og kunne gå videre i deres uddannelser.
3. De studerende må økonomisere med deres tid i forhold til andre aktiviteter, andre kurser, studenterarbejde o.l.

Fremfor at kæmpe mod denne adfærd *og* af hensyn til læring, kan man som underviser og studieleder tænke i at vælge prøveformer, som ikke bare hænger sammen med undervisnings- og arbejdsformer, men som også *forudsætter* undervisnings- og arbejdsformer der fremmer læring og engagerer de studerende i lærende aktiviteter.

Nogle af de elementer man fra forskningen ved understøtter læring, og som derfor er relevante at indtænke i sine prøveformer, er:

Prøveformer der understøtter læring

1. Fordrer at der bruges tid på dem ("time on task")
2. Engagerer i relevante læringsaktiviteter
3. Tilbyder prompte feedback
4. Involverer "peer presentation"[1]

1 "Peer presentation" er når de studerende holder oplæg for hinanden, præsentere for hinanden, står får undervisningselementer o.l.

5. Involverer ”peer og self assessment”[2]
   (Gibbs 1999)

Senere i denne artikel kan man læse om valg af prøveformer der tager hensyn læring og validitet. Nu først noget om hvordan man formulerer gode læringsmål. Med en læringsorienteret tilgang til uddannelse og undervisning starter kursusplanlægningen nemlig med at man som underviser stiller sig selv spørgsmålet:

- Hvad vil jeg gerne have at de studerende skal kunne (viden, færdigheder og kompetencer) efter at have fulgt denne uddannelse, dette kursus, dette projektforløb?

Først derefter besluttes indhold, arbejdsformer og prøveformer. Dette kaldes også Backward Design (Wiggins 1998) hvilket man kan læse mere om i det følgende.

Formulering af læringsmål

Med ”backward design” starter man sin planlægning med hvad læringsmålene skal være efter endt kursus/uddannelse og først derefter beslutter man indhold, arbejds- og prøveformer. Denne måde at designe studieordninger på står i modsætning til en mere traditionel måde at tænke uddannelsesplanlægningen på, nemlig en ”list of topics”-approach (Fink 2003).

I en ”list of topics”-approach starter man med at liste fagets indholdsområder op og så fordele dem ud over semestret. Kun i mindre omfang tænkes på de studerendes læring og kompetenceudvikling. Ulemperne ved en ”list of topics”-tilgang til uddannelses- og kursusplanlægning er i hvert fald to:

1. Dels ved man ikke om de studerende rent faktisk lærer noget af det indhold man lister op.
2. Dels ved man ikke om det er noget de kan bruge efterfølgende.

Derfor er det mere frugtbart først at sætte fokus på hvad det er man gerne vil have at de studerende skal kunne, for derefter at vælge relevante arbejds- og prøveformer.

2 ”Peer and self assessment” er når de studerende bedømmer sig selv og/eller hinandens mundtlige eller skriftlige produkter på baggrund af eksplicitte faglige kriterier.

Nedenfor ses en oversigt over kvalitetskriterier ved udformning af læringsmål, en oversigt som også kan anvendes ved udformning af kompetencebeskrivelser/-profiler. Oversigten er hentet fra to svenske uddannelsesforskere Maja Elmgren og Ann-Sofie Henriksson (Elmgren og Henriksson 2010), her bearbejdet af mig.

Kvalitetskriterier ved formulering af læringsmål:

1. Kompetenceorienterede læringsmål
2. Relevante læringsmål ("alignment" og progression)
3. Tydelige og forståelige læringsmål
4. Eksaminérbare og dokumentérbare læringsmål
5. Læringsmål som ligger til grund for undervisning, vejledning og eksamen
6. Realistiske og vægtede læringsmål

Det er ikke altid muligt at udforme læringsmål som til fulde opfylder alle disse kriterier. Særligt i forbindelse med det problemorienterede projektforløb er det en didaktisk udfordring at skulle opstille faglige mål og rammesætning når én af læringspointerne ved denne arbejdsform er de studerendes selvstyrende og selvregulerende læreproces. Et overordnet kriterium for udformning af læringsmål må derfor være at udforme læringsmål der er så meningsfulde som mulige i forhold til 1) De studerendes læring, 2) Læsernes brug af studieordningen samt 3) Kvalitet i uddannelsen.

Nu følger en række eksempler på udformning af læringsmål ud fra hensynet til punkterne 1) Kompetenceorienterede læringsmål, 4) Eksaminérbare og dokumentérbare læringsmål og 6) Realistiske og vægtede læringsmål. Eksempler og forslag i relation til de øvrige punkter kan man læse i "Læringsorienterede studieordninger. En håndbog for studieledere" (Skov 2014).

Kompetenceorienterede læringsmål

Med kompetenceorienterede læringsmål sætter man fokus på hvad de studerende *kan* når de har *afsluttet* deres kursus/uddannelse.

Her følger først et eksempel på et ikke-kompetenceorienteret læringsmål hvor der er fokus på det faglige indhold og de faglige aktiviteter fremfor kompetencerne. Dernæst følger et eksempel på et kompetenceorienteret læringsmål hvor fokus er på hvad den studerende skal kunne når kurset er afsluttet:

Ikke-kompetenceorienteret formulering:
”Kurset sigter mod at give en bred historiske introduktion til betydningen af videnskab og teknologi for og i den moderne verden. De studerende forventes at deltage aktivt i diskussioner samt skrive en selvstændig rapport”.

Kompetenceorienteret formulering:
”Den studerende kan efter afsluttet kursus forklare og redegøre for betydningen af videnskab og teknologi for og i den moderne verden”.

Når fokus er på de studerendes kompetencer, og hvad de skal kunne efter endt kursus/uddannelse, er det en god ide at bruge aktive verber og omtale de studerende som subjekter i læringsmålene.

Upræcis formulering:
”Målet med modulets projektarbejde er at det skal fokusere på XX under inddragelse af en eller flere af de forskellige teoretiske og praktiske tilgange”.

Alternativ formulering:
”Den studerende kan efter endt projektmodul forstå og analysere XX gennem anvendelse af en eller flere af de forskellige teoretiske og praktiske tilgange”.

Og når man vælger aktive verber, er det en god ide at bruge verber som er konkrete og præcise fremfor mere vage udtryk som er svære for studerende, nye og eksterne underviserer, censorer at forstå hvad der egentlige ligger i og forventes ved.

Vage udtryk:
”Den studerende kan *fremlægge, belyse, agere, have fingerspidsfornemmelse for, foretage studier af …*”.

Præcise udtryk:
”Den studerende kan *redegøre, identificere, klassificere, analysere, diskutere, vurdere, reflektere …*”.

Få flere forslag til brug af præcise verber og sproghandlinger i afsnittet om ”Prøveformernes taksonomiske niveau”.

Eksaminérbare og dokumentérbare læringsmål

Særligt kompetenceniveauet i kvalifikationsrammen, som handler om de studerendes personlige og relationelle kompetencer, kan det være svært at opstille mål for som også er eksaminérbare og med klare bedømmelseskriterier.

Kompetenceniveauet: De studerendes personlige og relationelle kompetencer

– Styre komplekse studie- og/eller arbejdssituationer
– Samarbejde fagligt og tværfaglig
– Tage ansvar for egen faglige udvikling

(uddrag fra Kvalifikationsrammen på kandidatniveau)

For at gøre eksamination og bedømmelse af disse kompetencer mulig, gælder det om at være så konkret i sine beskrivelser af kompetencerne og bedømmelseskriterierne som muligt.

Vanskelig formulering at eksaminere og bedømme efter:
"Den studerende skal formå at bidrage konstruktivt til udarbejdelse af projektet".

Alternativ formulering:
"Den studerende kan efter endt projektforløb indgå konstruktivt i faglige samarbejde gennem det at opstille og overholde deadlines, give og modtage feedback på fagfællers og egne faglige præstationer, projektstyre og tilrettelægge længerevarende arbejdsforløb, herunder fordele roller og arbejdsopgaver".

Hvad angår bedømmelsen af de personlige og relationelle kompetencer, følger her forslag til skriftlig henholdsvis mundtlig dokumentation.

Skriftlig dokumentation: Vedlæg til projektrapporten, fx:

- Redegørelse, analyse, vurdering, refleksion over hvordan gruppemedlemmernes forskellige faglighed har bidraget til projektet.

Eller:

- Redegørelse, diskussion, refleksion over projektstyring af projektarbejdet (arbejdsopgaver, arbejdsfordeling, interessenter, risikofaktorer, tidsplanlægning, milepæle, deadlines etc.).

Eller:

- Redegørelse/analyse/vurdering/refleksion over samarbejde og gruppedynamik (roller, forventninger etc.).

(efter Skov 2013)

Mundtlig dokumentation: De studerendes adfærd ved eksamen, fx:
- De studerendes interaktion og relationelle kompetencer ved eksamen ud fra eksplicitte kriterier: fx at kunne lytte, elaborere og bygge videre på, argumentere og diskutere, holde tiden i forhold til indhold og plan. (efter Skov 2013)

Realistiske og vægtede læringsmål

Læringsmål skal være realistiske. Det vil sige at der skal være en sammenhæng mellem ECTS-point og arbejdsbyrde som den kommer til udtryk i læringsmålene.

- **Tip:** Vær opmærksom på at kurser og projekter med *forskellige* ECTS-point adskiller sig hvad angår læringsmålenes omfang og taksonomiske niveau i studieordningernes beskrivelser. Og tilsvarende: Vær opmærksom på at kurser med *samme* ECTS-vægte ikke har meget forskellige omfang og taksonomisk niveau i læringsmål.

Det er nærliggende som fagperson at komme til at formulere alt for mange læringsmål – selv inden for små kurser som kun er fastsat til 5 ECTS-point.

- **Tip:** Vær særligt opmærksom på at kurser på 5 ECTS ikke svulmer op i antal og kompleksitet læringsmål.

- **Tip:** Bed kollegaer fra uddannelsen, men fra andre fagområder, om at give feedback på læringsmål i forhold til hvordan der hensigtsmæssigt kan sorteres og prioriteres i læringsmålene.

I næste afsnit skal det handle om at vælge prøveformer så man sikrer størst mulig validitet, læring og sammenhæng mellem læringsmål, undervisningsformer og prøveformer.

Valg af prøveformer

Når man har formulereret læringsmål for et givent kursus eller projektforløb, er det næste skridt at vælge en relevant prøveform i forhold til de læringsmål man ønsker at udprøve. Oplever de studerende at der *ikke* er overensstemmelse mellem læringsmål og prøveform, kan det betyde at de studerende vurderer at det ikke er nødvendigt at deltage i undervisningen for at kunne bestå eksamen (jf. backwash-effekten).

Prøveformernes taksonomiske niveau

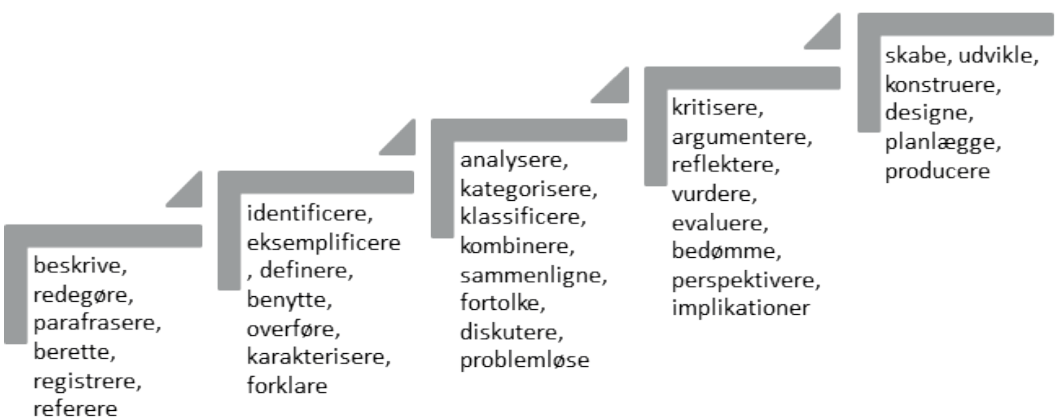
Man kan med valg af prøveform komme til at udprøve mindre komplekse kompetencer hos de studerende end dem man i læringsmålene har stillet krav om at de skal opnå. Dermed risikerer man at de studerende ikke deltager i undervisningen, eller kun gør det hvis det er en betingelse for at gå til eksamen. Et typisk eksempel på hvordan man kan komme til at stille mindre krav til eksamen end tilsigtet ses i eksemplet nedenfor.

Eksempel på for lave krav til eksamen i forhold til læringsmålene
Hvis man i sine læringsmål stiller krav om de studerende efter endt kursus skal kunne "argumentere", "evaluere" eller "planlægge", men som prøveform vælger et skriftlig essay som primært lægger op til "analyse" og "diskussion".

For at sikre den bedst mulige sammenhæng mellem de kompetencer man ønsker de studerendes skal udvikle (læringsmålene), og de kompetencer de bliver bedømt på til eksamen, kan det være nyttigt at tage udgangspunkt i nogle af de mange kognitive taksonomier for læringsmål der findes samt de dertilhørende verber, fx Blooms taksonomi (se fx Pettersen 2005) eller Biggs SOLO taksonomi (Biggs 2007).

Følgende taksonomi, som bygger på Blooms taksonomi, udtrykker en stigning i kravene til selvstændighed, og til hvad de studerende skal kunne med den viden de har.

Figur 3: Taksonomi over hvad de studerende skal kunne med deres viden



- **Tip:** Brug ovenstående verber til præcist at udtrykke kravene til de studerendes kompetencer, og tjek at der er overensstemmelse mellem kravene udtrykt i læringsmålene

i forhold til kravene – og mulighed for demonstration af kravene – udtrykt i den valgte prøveform.

Prøveformer og vidensformer

Når man skal vælge prøveform(er), er det en god ide at overveje hvilken vidensform man primært ønsker en prøveform skal udprøve.

Vidensformer

1. Deklarativ viden (vide "hvad")
2. Funktionel viden (viden "hvordan" i kontekst)
3. Metakognitiv viden (viden om egen læring og om kontekstuelle faktorer som har betydning for forskellige opgaver)

(se fx Pettersen 2005)

Mange af de traditionelle akademiske prøveformer, mundtlige overhøringer og skriftlige essays, er bedst egnede til at udprøve deklarativ viden. Projekteksamen derimod og andre mere autentiske prøveformer er velegnede til at udprøve funktionel viden og metakognitiv viden.

- **Tip:** Tjek studieordningen for en relevant *balance* mellem prøveformer der udprøver fagets "hvad", og prøveformer der udprøver fagets "hvordan".

I forhold til at skabe gode rammer for læring er det særligt ved prøveformer der har til formål at udprøve fagets "hvad" (altså de studerendes tilegnelse af fagets eksisterende viden), vigtigt at overveje hvordan man kan justere dem så de også ansporer til dybdelæring, studenterdeltagelse samt gøres kompetencedyrkende.

Læringsunderstøttende prøveformer

Det er vigtigt at tænke eksamen ind som en del af de studerendes samlede læringsforløb og ikke bare som én afsluttende dokumentation af læring. Eksamen er som nævnt noget de studerende orienterer sig efter, og ved i eksamensformer at indtænke hvad man fra forskning ved understøtter læring, giver man grobund for at de studerende prioriterer aktiviteter som er gode for deres læring.

Her en oversigt over prøveformer eller dimensioner ved prøveformer der understøtter læring (Gibbs 1999), og som man kan indtænke i sit valg af og udvikling af prøveformer:

Prøveformer der understøtter læring

1. Fordrer at der bruges tid på dem (”time on task”)
2. Engagerer i relevante læringsaktiviteter
3. Tilbyder prompte feedback
4. Involverer ”peer presentation”
5. Involverer ”peer and self assessment”

Hvad angår det først princip, ”time on task”, skal det være sådan at jo mere tid en studerende bruger på en prøve, des bedre vil han/hun klare sig. Prøveformer eller prøveelementer der lægger op til analyse, diskussion, argumentation, produktion, transformation, altså open end-eksamener, vil man kunne klare bedre, jo mere tid man bruger. Mens prøveformer der fokuserer på facitviden, deklarativ viden, kun til en hvis grænse giver mulighed for at man vil kunne klare bedre, jo mere tid man bruger.

Hvad angår det andet princip, ”relevante læringsaktiviteter”, skal det være sådan at de studerende oplever mening, sammenhæng og relevans i relation til slutmålet for deres uddannelse, kursets læringsmål og prøveform (”alignment”).

Hvad angår læringsprincipperne ”prompte feedback”, ”peer presentation” og ”peer and self assessment” følger nu her en række eksempler på hvordan disse principper kan indarbejdes også i de mere traditionelle prøveformer. Læg mærke til at forslagene ikke indebærer nævneværdig større arbejdsbyrde for underviser. Den læringsmæssige pointe ligger i at det er *de studerende* der giver hinanden feedback og bedømmelse. Der ligger megen læring gemt i at give andre feedback på deres faglige præstationer, foretage faglige bedømmelser og præsentere for peers.

Eksempler på justering af traditionelle mundtlige og skriftlige prøveformer:

- De studerende giver hinanden feedback på mundtlige præsentationer afholdt i løbet af kursusundervisningen. Feedbacken uddybes og begrundes ved den mundtlige eksamen ud fra nogle af den studerende fastsatte kvalitetskriterier for gode faglige præstationer i relation til bl.a. læringsmålene for kurset. Feedbacken indgår i bedømmelse.
- De studerende mødes i grupper 3-4 gange i løbet af kursusundervisningen og læser og giver hinanden feedback på små skriftlige analyseopgaver knyttet til pensum. I

den afsluttende individuelle skriftlige eksamensopgave skal den studerende vedlægge refleksioner over feedback givet og modtaget undervejs i kurset.

- De studerende afleverer fx 3-4 mindre opgaver på moodle og tilsvarende giver de feedback på fx 3-4 medstuderendes opgaver og lægge feedbacken på moodle. Begge dele udgør indstillingsbetingelse for eksamen.
- De studerende udleder bedømmelseskriterier på baggrund af læringsmål og/eller modelopgaver og vedlægger dem i en reflekteret udgave i forbindelse med en opgaveaflevering. Bedømmelseskriterierne indgår i bedømmelsen.
- De studerende bedømmer sig selv kriteriebaseret forud for opgaveaflevering og vedlægger bedømmelsen i forbindelse med opgaveaflevering. Underviser bedømmer opgaven inkl. egenbedømmelsen.
- De studerende bedømmer en eller flere medstuderendes opgave forud for opgaveaflevering og vedlægger bedømmelsen i forbindelse med opgaveaflevering. Peerbedømmelsen indgår i den samlede bedømmelse.
- Den studerende udformer XX antal eksamensspørgsmål. Underviser vælger hvilket eksamensspørgsmål som den studerende skal besvare (mundtligt eller skriftligt). De øvrige eksamensspørgsmål indgår i bedømmelsen.
- De studerende skriver en opgave to og to og afholder en undervisningsgang i opgaveemnet. Ved kursusslutning afleverer de opgaven i en revideret udgave på baggrund af materiale, pointer, feedback fra holddiskussionerne og med tilhørende procesbeskrivelse/-refleksion.
- Mundtlig eksamen foregår som en "presentation" med medstuderende som tilhørere.

Øget brug af peer feedback betyder øgede muligheder for aktivering af de studerende gennem mundtlige og skriftlige præstationer – uden overbelastning af underviser og med stærk læring til de studerende blandt andet gennem det at give hinanden feedback.

Læs mere om brug af peer feedback og feedback-kompetence på Skriveresurse RUC, http://www.ruc.dk/uddannelse/efter-og-videreuddannelser/universitetspaedagogisk-efteruddannelse/akademisk-skrivning-og-vejledning/mest-for-vejledere/feedback-hvilken-feedback-foerer-til-bedre-tekster/.

Sammenhæng mellem kvalifikationsramme, læringsmål og prøveform

Et redskab til i særlig grad at diskutere og skabe sammenhæng specifikt mellem læringsmål og prøveform er følgende oversigt over hvilke prøveformer der som oftest vil være mest hensigtsmæssige til forskellige læringsmål:

Sammenhæng mellem læringsmål og prøveformer

Hvis læringsmålet er …	… er mulige prøveformer
Kreativitet – innovation, design, konstruere, udvikle, hypotisere, opfinde, planlægge, komponere, skabe, producere.	• Prøver med produkt • Projektdesign • Pilotundersøgelser • Konsulentrapporter • Caseopgaver • Aftagerstillede opgaver • Problemorienterede projekter • Praktikprojekter • Open end-prøver
Formidling – til fagfolk og ikke-specialister.	• Poster-eksamen • Presentations • Wikis • Blogs • Artikler – videnskabelige og formidlende • Foredrag
Læringskompetence og relationel kompetence – samarbejde, ansvar for egen læring, projektstyring, styring af komplekse udviklingssituationer etc.	• Aktiv undervisningsdeltagelse • Portfolio-eksamen • Refleksionstekster, studieforløbsbeskrivelser, læringslog - vedlagt projekter eller skriftlige opgaver • Eksempler på brug af peer feedback vedlagt skriftlige eksamensopgaver • Heldagseksamen hvor den studerendes *progression* i arbejdet med en problemstilling bedømmes, ikke produktet • Projekteksamen • Praktikprojekter
Akademisk viden og færdigheder – forstå, anvende, analysere, evaluere.	• Mundtlige og skriftlige eksamener – traditionelle eksamener, såvel som projekteksamen, såvel som nyere eksamensformer.

Hvis man er særligt fokuseret på at skabe sammenhæng mellem kursusundervisning og prøveform, så brug fx følgende prøveformer:

Sammenhæng mellem kursusundervisning og prøveform, brug fx:

- Patchwork-eksamen[3]
- Portfolio-eksamen[4]
- Formative former (løbende (peer)feedback på mundtlige og/eller skriftlige præstationer)
- Aktiv undervisningsdeltagelse
- Indstillingsbetingelser

Flere af ovenstående prøveformer, og prøveformerne nævnt i skemaet, er beskrevet i følgende henvisninger.

Henvisninger til beskrivelser af og ideer til prøveformer

- Syddansk Universitets Værktøj til Udvikling af Eksamensformer, VUE: http://www.sdu.dk/vue

- RUC's katalog med eksempler på prøveformer og instruktion i brug af fx portfolio-eksamen og synopsis-eksamen: http://www.ruc.dk/fileadmin/assets/adm/uf/Kvalitet_Akkreditering_Uddannelse/Katalog_med_eksempler_paa_eksamensformer.pdf

- RUC's idekatalog til prøveformer: http://www.ruc.dk/fileadmin/assets/adm/uf/Kvalitet_Akkreditering_Uddannelse/Idekatalog_proeveformer_RUC_070213.pdf

- RUC's rammevejledning for prøveformen "aktiv undervisningsdeltagelse": http://

3 En patchwork-eksamen består af et patchwork af uddrag af produkter den studerende har lavet undervejs i kurset. Fx kan uddrag af skriftlige opgaver som den studerende har skrevet undervejs i kurset, indgå i den afsluttende eksamensopgave - på en eksplicit og reflekteret måde. Eller alternativt: Den studerende trækker en af de opgaver som vedkommende har skrevet undervejs i kurset, som udgangspunkt for en mundlig eksamen.

4 En portfolio er samling af arbejder (tekster, produkter, procespapirer, (peer)feedback o.l.) som den studerende har lavet i løbet af et kursus/et semester. Portfolien sammensættes af den studerende selv ud fra devisen "collect, select, reflect". Udover et udvalg af arbejder skal portfolien også indeholde en refleksion og en selvvurdering i forhold til denne udvælgelse og i forhold til egen læreproces. Endelig rummer portfolien den studerendes udpegning af fremtidige mål og udfordringer.

www.ruc.dk/fileadmin/assets/adm/uf/Kvalitet_Akkreditering_Uddannelse/Rammevejledning_om-Undervisningsdeltagelse.pdf

- RUC's rammevejledning for gruppeprøve: http://www.ruc.dk/fileadmin/assets/adm/uf/Kvalitet_Akkreditering_Uddannelse/Gruppeproeve_-_notat_20_09_12.pdf

- RUC's notat med eksempler og forslag til bedømmelseskriterier ved praktikprojekter: http://www.ruc.dk/fileadmin/assets/adm/uf/Kvalitet_Akkreditering_Uddannelse/Bedoemmelseskriterier_ved_praktikprojekter.pdf

- Skriveresurse RUC om blandt andet brug af peer feedback og feedback-kompetence: http://www.ruc.dk/uddannelse/efter-og-videreuddannelser/universitetspaedagogisk-efteruddannelse/akademisk-skrivning-og-vejledning/mest-for-vejledere/feedback-hvilken-feedback-foerer-til-bedre-tekster/.

Udvikling af faglig og pædagogisk kvalitet

At formulere læringsmål og vælge prøveformer er stærke faglige og pædagogiske aktiviteter. Mange interessenter er involveret. Der ligger selvsagt solide faglige diskussioner bag dette hvilket gør det tidskrævende, og derfor noget man skal sætte tid af til.

Det er nemlig et vigtigt stykke arbejde. Ikke alene giver det anledning til at (gen) diskutere hvad der er uddannelsens kernefaglighed. Det gør også at fagligheden ikke - mere tilfældigt - baserer sig på hvilke enkeltpersoners fagligheder der måtte være til stede i gruppen af undervisere.

Læs mere om udvikling af undervisning og eksamen og om læringsmål og kvalitet i studieordninger i håndbogen "Læringsorienterede studieordninger. En håndbog for studieledere" (Skov 2014).

Signe Skov

Referencer

Andersen, Hanne Leth (2010). Constructive Alignment og risikoen for en forsimplende universitetspædagogik. Dansk Universitetspaedagogisk Tidsskrift, 5(9), 30-35.

Andersen, Hanne Leth & Tofteskov, Jens (2008). Eksamen og eksamensformer – betydning og bedømmelse. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Biggs, John & Tang, Cartherine (2007). Teaching for Quality Leaning at University. (3. oplag). England: Open University Press.

Boud, D. & Associates (2010). Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.

Boud, David, Cohen Ruth & Sampson, Jane (1999). Peer learning and assessment. Assessment and Evaluation in Higher Education, 24, 413-426.

Elmgren, Maja og Henriksson , Ann-Sofie (2010). Universitetspedagogik. Finland: Norstedts.

Fink, Dee (2003). Crating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gibbs, Graham & Simpson, Claire (2004). Does your assessment support your student's learning? Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 1, 1-30.

Graham Gibbs (1999). Using assessment strategically to change the way students learn. In S. Brown & A. Glasner (eds) *Assessment Matters in Higher Education*, Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Hunt, Lynne and Chalmers, Denise (2012). University Teaching in Focus. A learning-cenred approach. Abingdon: Routledge.

Lauvås, Per & Jacobsen, Arne (2004). Exit Examen – eller?: former for summativ evaluering i høgre utdanning. Oslo: Cappelens Forlag.

Pettersen, Roar C (2005). Kvalitetslæring i høgere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk. Oslo: Universitetsforlaget.

Referencegruppen (2007). Ny dansk kvalifikationsramme for videregående uddannelse, maj 2007.

Rienecker, L.; Jørgensen, P. S.; Dolin, J.; Ingerslev, G. H. (red.). Universitetspædagogik. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Rienecker, Lotte; Skov, Signe; Stray Jørgensen, Peter (2011). Specielt om specialer. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.

Skov, Signe (2013). Nye læringsmål kræver nye eksamensformer. Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, nr. 14.

Skov, Signe (2006). Hvordan bedømmer man det sproglige i universitetsopgaver? Reviewet artikel. I: Bedømmelse og censur. Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, nr. 1.

Skov, Signe (2014). Læringsorienterede studieordninger. En håndbog til studieledere. Roskilde: Roskilde Universitet.

Skov, Signe (2014). Skriveresurse RUC. En skrive- og vejledningsresurse for vejleder og studerende. Roskilde:

Roskilde Universitet. http://www.ruc.dk/uddannelse/efter-og-videreuddannelser/universitetspaedagogisk-efteruddannelse/akademisk-skrivning-og-vejledning/

Wiggins, G (1998). Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance. San Francisco, CA: Jossey-Bass.