



Arbejdspapirer fra
Center for Undervisningsudvikling

Hanne Leth Andersen

Eksamensformer: Valg med konsekvenser

Arbejdspapirer nr. 2005-01

ISBN 87-91234-27-7

Publiceringsdato: 20.04.2005

© Hanne Leth Andersen 2005

Teksten må med kildeangivelse frit anvendes.

Udgiver:

Center for Undervisningsudvikling, Aarhus Universitet

Bygning 451, Nobelparken

Jens Chr. Skous Vej 3

8000 Århus C

Telefon: 8942 6900

Fax: 8942 6919

E-post: cfu@hum.au.dk

Web: www.hum.au.dk/cfu

Eksamensformer: valg med konsekvenser

Af
Hanne Leth Andersen
Center for Undervisningsudvikling
Aarhus Universitet

Introduktion

1. Eksamen, arbejdsformer og undervisningsmål	5
2. Eksamen og læring	7
3. Læring, viden og taksonomier	12
4. Kompetencer	18
5. Eksamen, faglighed og kompetencer: En varedeklaration	25
6. Eksamensformer og fokus	26
Fri hjemmeopgave	30
Portfoliobaseret eksamen	30
Elektronisk portfolio	31
Synopsis	32
Gruppeeksamen	33
Projektarbejde og problembaserede opgaver	33
Praksisorientering og målgruppeorienterede opgaver	34
IT-integration	35
Skrivegrupper med gensidig respons	36
Evaluerings af egne og andres arbejder	36
Formidlings-og medieperspektivet	38
Andre kontrolmetoder	39
7. Ressourcer, økonomi og tid	39
8. Præstation	40
9. Bedømmelse	42
10. Eksamens betydning	43

Introduktion

Man kan næppe overvurdere eksamens betydning. Eksamen kan defineres som en stærkt adfærdsregulerende summativ evalueringsform, der som oftest er placeret ved afslutningen af et undervisnings- eller vejledningsforløb. Hvad underviseren end måtte videreformidle til de studerende om sin forståelse af den højere mening med et kursus, så vil de studerende søge at tilpasse deres læreproces efter en vurdering af de konkrete eksamenskrav.

Eksamen kan aldrig tænkes løsrevet fra undervisningsforløbet, fra de forbundne arbejdsformer og fra målet med den enkelte disciplin og dennes placering i uddannelsen som helhed. Derfor er klare formuleringer af mål og delmål med forløbet en nødvendig forudsætning for udarbejdelse af egnede prøve- og eksamensformer. Det der prøves i til eksamen og de prøveformer der vælges, skal være et klart udtryk for målet med undervisningen.

Ud over denne stærkt styrende og adfærdsregulerende funktion skal eksamen naturligvis kontrollere de studerendes viden og kunnen, eksempelvis at de har indlært et stof (viden og kundskaber), har opnået en færdighed, behersker en metode (analysefærdigheder), kan forholde sig kritisk til denne, sammenligne den med andre (sammenligning, syntese, vurdering), eller har opnået yderligere kompetencer i forbindelse med arbejdsform eller metode.

I det følgende understreges først eksamens betydning for arbejds- og undervisningsformer, hvilket hænger nært sammen med forholdet til en indsigt i læreprocesser og læringsteorier. Målet med fremstillingen er ikke en udtømmende fremstilling af dette felt, men at foretage nogle forhåbentlig relevante nedslag i det læringsteoretiske landskab. Herefter diskuteres hvilke

klassiske og nye kompetencer vi har brug for at fokusere på i forhold til arbejdsmarkedets krav. En væsentlig pointe er at nye arbejdsformer ikke kan indføres uden at være forbundet med nye eksamensformer. Endelig beskrives forskellige klassiske og moderne eksamensformer og deres anvendelighed på den ene side til at fremme læring på højt niveau, og på den anden side til at udvikle nogle af de kompetencer som er relevante for jobfunktioner i et moderne samfund.

Marts 2005

Dette arbejdsblad er et indholdsmæssigt uændret genoptryk af Arbejdspapirer fra Center for Kulturforskning ved AU, nr. 128-04.

1. Eksamen, arbejdsformer og undervisningsmål

Prøveformer skal afspejle undervisningen. Så hvis man ønsker progressive arbejdsformer i dagligdagen, må man også være villig til at indføre dem i bedømmelsessituationen. Ellers kan man godt pakke de fine ord om nye undervisningsmetoder langt væk.

Nanna Westerby, formand for DGS (2004)

Eksamen fungerer normalt som afslutningen på et undervisnings- eller vejledningsforløb og udgør som sådan sidste del af dette. Eksamensform og -indhold vil normalt have stor betydning for undervisning og vejledning og for både underviserens og især de studerendes aktivitet og vægtning af undervisningens eller vejledningens indhold (jf. Biggs 2003). Også i relation til studieplanen som helhed kan vægtningen mellem to discipliner hos de studerende afgøres af hvorvidt de relevante eksamener evalueres med bestået/ikke bestået eller med karakter.

Når der skal vælges prøveform i forhold til et givent emneområde i en uddannelse, er det nødvendigt klart at kunne opstille de faglige mål og de ønskede slutkompetencer. Herudfra kan man vurdere hvilke arbejds- og undervisningsformer der skal anvendes for at opnå disse mål og kompetencer og endelig hvilke prøveformer der reelt vil kunne evaluere de studerendes standpunkt i forhold til de ønskede mål. Dette princip benævnes af Biggs (2003) *alignment*, hvilket handler om at understrege eller skabe overensstemmelse mellem undervisningsmål, arbejdsformer og prøveform. Og med dette udgangspunkt kan undervisere og studerende seriøst forholde sig til om arbejdsformerne er relevante og læringsfremmende.

Men sammenhængen er ikke givet og der er ofte et modsætningsforhold mellem læreplanens intention og de studerendes opfattelse af virkeligheden. Snyder (1971) præsenterer dette som den formelle versus den 'skjulte' læreplan. Den formelle læreplan lægger vægten på høje uddannelsesmål fra den øverste del af taksonomierne¹: analyse, problemløsning, selvstændig refleksion, kreativitet og originalitet. Snyder har i denne forbindelse undersøgt det budskab de studerende opfattede i en række konkrete bedømmelses- og undervisningsmetoder, og fundet at de opfattede at de skulle lære facts og teorier udenad for at opnå gode resultater ved eksamen.

Første skridt imod en sammenhængende læreplan eller studieordning er altså at kunne definere de faglige mål. Dette betones og anskueliggøres af Biggs 2003), som skitserer en række stadier i udarbejdelsen af mål for et givet forløb. Det gælder i første omgang om at gøre sig klart hvilken form for viden man vil arbejde med. Biggs skelner her mellem deklarativ og funktionel viden, men netop på dette område kan de kognitive læringstaksonomier være til stor hjælp med deres klare eksplicitering af krav og forventninger til læring og viden (jf. afsnit 3).

Næste skridt handler om at udvælge de emner man ønsker at undervise i. Her understreger Biggs det uundgåelige skisma mellem princippet om den udtømmende gennemgang (*coverage*) og forståelsesniveau (*depth of understanding*). Biggs noterer at der næsten altid er et stort pres på for at tage mere og mere stof med, og at alle undervisere ser deres eget emne som det vigtigste, hvilket resulterer i 'over-undervisning' (*over-teaching*). Her må princippet og pointen for moderne uddannelser være udvælgelse ud fra overordnede eksplicite mål, og fordybelse med udgangspunkt i arbejdet med

¹ Se afsnit 3.

forståelse af den teoretisk-metodiske tilgang til det udvalgte. Baggrunden for den moderne kompetencetænkning er at forståelse og anvendelse af faglig viden er overførbart til andre områder af det faglige stof.

Tredje skridt handler om at begrunde udvælgelsen og dermed eksplicitere det videns- og forståelsesniveau man ønsker de studerende skal opnå. Der kan være gode grunde til at vælge at fokusere på det Biggs kalder deklarativ viden, enten som en specifik faglig viden de studerende forventes at have eller som et nødvendigt fundament for en funktionel viden, man samtidig tilstræber.

Endelig, som det fjerde skridt ifølge Biggs, skal målene, defineret som et klart ekspliciteret indhold og forståelsesniveau, forbindes med en summativ evalueringsform, en eksamen, sådan at resultatet af forløbet kan udmønte sig i en bedømmelse eller en karakter.

2. Eksamen og læring

Ud over bevidsthed om undervisningsmål kræver valget af arbejds- og eksamensformer en klar idé om hvordan man lærer noget og hvad det overhovedet betyder at lære noget.

Der findes mange modeller for læring, heriblandt den klassiske containermodel, som ofte går under navnet tankpassermodellen, hvor man har en forestilling om at viden og indsigt fyldes på den studerende hvis eneste aktivitet bliver at indlære stof med henblik på at reproducere det, hvilket metaforisk svarer til at lade sig fylde op med viden. Megen moderne undervisning bygger på en behavioristisk opfattelse af læring hvor fokus

ligger på forholdet mellem påvirkninger fra læreren og respons fra den lærende. Det positivistiske fokus er rettet mod "viden" som en objektiv, statisk størrelse, der eksisterer uafhængigt af det lærende individ og kan tilegnes via undervisning og instruktion fra lærerens side og reproduceres af eleven eller den studerende ved eksamen. Denne læringsopfattelse kan betegnes som instruktivistisk, og de eksamensformer der afspejler den har typisk pensum som mål, snarere end refleksion, analyse, fortolkning eller anvendelse.

Nogle universitetsdiscipliner og hele universitetsuddannelser har holdt sig til den form og skabt vidende og lærde kandidater inden for deres faglige område, uden at dyrke eller forholde sig til hvordan denne viden anvendes. Typiske eksamensformer inden for sådanne uddannelser er især den skriftlige, men også den mundtlige eksamen uden hjælpemidler. Men containermodellen kan også være fremherskende hos visse grupper af studerende. De vil ofte føle sig utilstrækkelige i forhold til de mere abstrakte krav der stilles og vil efterlyse pensum til eksamen og gennemgang af dette i undervisningen.

Eksamensformer kan fremme uhensigtsmæssige læringsstrategier hos de studerende. Ramsden (1999) refererer nogle eksperimenter fra Göteborgs Universitet hvor studerendes læseproces viser sig at være afgørende præget af deres tilgang til teksten. De studerende som definerede opgaven ud fra "at de selv var tomme kar, ordene fra siden skulle hældes over i" (Ramsden 1999, s.58), havde ikke forstået teksten som helhed og den mening forfatteren havde til hensigt at videregive, men havde fokuseret på delelementer. Deres tilgang til opgaven var ikke personligt motiveret, men handlede om at de nervøst forsøgte at lære indholdet af artiklen udenad for senere at kunne besvare spørgsmål om den. Deres læsestrategi var altså

detaljeorienteret. De studerende som derimod læste teksten for at forstå den, oplevede læringssituationen som en situation der krævede at de skulle uddrage et personligt meningsindhold af teksten, og de var ikke styrede af kravet om at besvare spørgsmål senere. Ramsden understreger at de netop fordi de ikke forsøgte at lære forfatterens pointer udenad, huskede både begrebsapparat og underbyggende materiale. Disse kontrasterende læringstilgange kaldes ofte overfladestrategier og dybdestrategier (Marton og Säljö 1984). Det er svært ikke at kæde dem sammen med de studerendes selvforståelse og selvtillid. Den første gruppe opfatter sig selv som beholdere for en viden, som de skal kunne hente frem på kommando (eksamen), mens den anden gruppe er styret af interesse for at finde personligt meningsskabende viden, og de er selv aktivt handlende subjekter i forhold til læringsprojektet. Den første gruppe er passive objekter² for indlæring, idet indlæring kan karakteriseres som en udefra styret proces, i modsætning til læring, der kan anskues som erkendelse og videnskonstruktion. Den første søger at tilegne sig løsrevne informationer, mens de andre søger at finde mening i helheder.

Ovennævnte læringsstrategier har en vis del personlig begrundelse, men de kan ændres ved at man over for den studerende klart definerer hvad målet med en opgave er. Ønsker man at styrke paratviden, faktuel viden eller færdigheder eller ønsker man forståelse af stoffet, analyse eller evne til vurdering. Enhver uddannelse ønsker at fokusere på udvikling af forståelse, evne til at relatere ny viden til allerede erhvervet viden, til at relatere viden fra forskellige discipliner eller moduler til hinanden, evne til at relatere teori til

² Man kunne sige at denne type studerende føler sig som ofre for viden; de er ofte meget nervøse for eksamen og ser ikke meningen med uddannelsen som helhed. Se yderligere afsnit 8 om præstation.

praksis og til at organisere og strukturere indhold i et sammenhængende hele. Dette er dybdestrategi eller holistisk læring (ibid. 64-65). For undervisere er det væsentlige er at stille akademiske opgaver der lægger op til de læringsstrategier man ønsker.

Grundtanken i moderne konstruktivistisk læringsteori er at den studerende selv med udgangspunkt i egne forudsætninger konstruerer sin egen viden, idet man ikke kan lære uden selv at handle aktivt og heller ikke kan lære løsrevet. Det er grundlæggende nødvendigt at have defineret det personlige udgangspunkt hvortil den nye viden skal tilføjes (eks. Glasersfeld 1995). Begrebet undervisning kompletteres i denne forbindelse af begrebet læring, hvorved det understreges at undervisningen består af to sider, der kan siges at være hinandens forudsætning. Dette paradigmeskift fra en lærer-orienteret til en læringsorienteret undervisningsteori kan samtidig medføre nye mål for undervisning og læring, som fx udvikling af autonomi og ansvarlighed. Underviseren har ikke længere autoriseret monopol på at være en docerende videnbeholder eller tankpasser. Der findes ikke nødvendigvis entydige svar, når målet ikke blot er viden, men også kunnen, færdigheder, erfaring, holdninger og kompetence til at handle i forhold til det tilegnede. Herudover har den studerende mulighed for, blandt andet via inddragelse af nye medier og teknologi, selvstændigt at søge og tilegne sig ny konkret viden. Der rykkes således fundamentalt ved den traditionelle rollefordeling mellem lærer, læringsobjekt og lærende.

Læring og forståelse giver sig i en konstruktivistisk tilgang udtryk i forandring og i handling. Biggs 2003) lægger op til at udfordringen for moderne uddannelser er at kunne omsætte undervisningsmål til performative udtryk for forståelse og ikke blot er at kunne redegøre for forståelse i ord. At blive fysiker

er at handle som en fysiker, siger han. Man kunne overføre dette på filosoffer eller historikere. Den dybe forståelse giver sig udslag i en ny måde at tænke på, en ny måde at forholde sig til verden på.

De konstruktivistiske læringsteorier har udgangspunkt i den individuelle læringsproces, men herudover må den sociale og socio-kulturelle kontekst inddrages som en vigtig dimension. Det gælder både lærerens rolle og det kollektive arbejde med læring blandt de studerende.

Eksempelvis handler *situeret læring* om hele organiseringen af den sociale praksis, der har betydning for, hvad og hvordan individet lærer. I situeret læring fungerer deltagerne i et praksisfællesskab og påtager sig forskellige roller som mestre og lærlinge (Lave & Wenger 1991).

Læring i social kontekst kan også være *kollaborativ læring*. Her indgår man under opgaveløsningen i interaktion med andre i læreprocessen. Interaktionen indtager en central plads i læreprocessen, for eksempel i form af diskussioner, som fører til refleksion og ny fælles og individuel erkendelse. Kollaboration adskiller sig fra Kooperation, hvor der er tale om et koordineret samarbejde omkring en samling af nogle individuelle delarbejder, og hvor læreprocessen i relation til disse følgelig er begrænset til det enkelte individ. Kæden er her "ikke stærkere end det svageste led", hvilket står i modsætning til effekten af den kollaborative læring, som, når den lykkes, udmønter sig i en helhed, der er "større end summen af de enkelte dele". De forskellige tilgange til kollaborativ læring har forskellig vægtning af omfanget af interaktion og interaktionens rolle i læreprocessen, hvilket betyder at sociale systemer og organisationer kan være aktører i læringsprocesser.

En meget anvendt form for kollaborativ læring er forskellige former for gruppearbejde og projektarbejde. Her inddrages sociale færdigheder og evner i høj grad og både samarbejdet og resultatet af dette er stærkt afhængigt af parternes evne til at forholde sig til hinanden og til at løse konflikter. I gruppen afprøves medlemmernes gængse forestillinger, viden og tilgang til verden, og i et velfungerende konfliktløsende samarbejde er der store muligheder for læring og kompetenceudvikling. Det er imidlertid en krævende arbejdsform, som forudsætter indgående vejledning i gruppearbejdets processer og problemer, men som samtidig klart lægger op til nogle af de kompetencer der kræves i moderne projektarbejde og projektledelse. Men det skal ikke glemmes at gruppearbejde også er en arbejdsform som de studerende kender indgående fra ungdomsuddannelserne³.

3. Læring, viden og taksonomier

En kognitiv taksonomi opstiller en skala for vidensformer eller konkrete måder at arbejde med viden på, herunder tilegnelse af viden. Den kan derved betegne en rækkefølge i tilegnelsen og den kan få betydning når vi skal vurdere et niveau for viden og vidensformer i en uddannelse. De taksonomiske niveauer bliver vigtige for at kunne tale om en ønsket eller opnået viden eller kunnen, for at kunne sætte eksplicitte mål og for at vurdere deres opfyldelse. Er målet for den konkrete læringsaktivitet fx at opnå viden, at kunne analysere, at kunne danne synteser, at kunne tænke kreativt, at

³ Undervisningsministeriet opfordrer på sin hjemmeside under gymnasieuddannelserne til at man fordrer forskellige arbejdsrelationer mellem eleverne - selvstændigt arbejde, arbejde i makkerpar og i grupper - så eleven ikke alene får mulighed for afprøve og udvikle sin evne til samarbejde og kommunikation, men også sin selvstændighed. Her betones det samtidig at der er mulighed for variation, således at elevernes forskellige læringsstile tilgodeses. Herved får eleverne også mulighed for at afprøve sig selv på mange måder og finde individuelle styrker og svagheder.

kunne vurdere stoffets, metodens eller teoriernes kvalitet og relevans, eller at kunne forholde sig til sin egen opnåede viden?

I det danske skolesystem og mange andre steder i verden har man de seneste årtier anvendt Blooms kognitive taksonomi, som spænder fra viden, over forståelse, anvendelse, analyse og syntese, til vurdering. Det er denne taksonomi der ligger til grund for 13-skalaens beskrivelser og dens niveaubeskrivelser anvendes i undervisningsministeriets arbejde med nye fagbeskrivelser i såvel folkeskole som gymnasium. Uden at det ofte kommer eksplicit frem, er det også denne taksonomi der anvendes i universitetsverdenen, om ikke andet så i kraft af karakterskalaen.

Den bloom'ske taksonomi beskriver seks kognitive niveauer fra det mest simple til det mest komplekse.

Niveau 1: Viden

På det laveste kognitive niveau er målet simpel genkendelse og gengivelse af stoffet, uden at der lægges op til forståelse. I fagbeskrivelser og eksamenskrav beskrives de tilgange til stoffet som kan høre ind under dette niveau ved kognitive verber som *genkende, gengive, beskrive, redegøre for, tilegne sig, identificere, nævne, definere*.

Niveau 2: Forståelse

Forståelse stiller ud over ovennævnte krav om viden også krav om, at man med egne ord og eksempler kan forklare stoffet, fx forklare anvendelsen af metoder, regler og procedurer inden for et givet område. Nogle af de kognitive verber som beskriver dette niveau er *demonstrere, beskrive/forklare med egne ord, fortolke, forklare, formulere, illustrere, tegne, opstille*.

Niveau 3: Anvendelse

På dette niveau er det ikke nok at kunne forklare forskellige metoder og regler m.v. Man skal her kunne demonstrere, at man kan bruge teorien på løsningen af praktiske problemstillinger og man skal kunne vælge mellem forskellige alternative løsningsforslag og kunne begrunde valg af løsningsforslag. Typisk anvendte kognitive verber i forbindelse med eksamenskrav er *afprøve, bruge, anvende, vælge, løse, frembringe, behandle*.

Niveau 4: Analyse

En analyse indebærer, at man skal kunne nedbryde en helhed i elementer med henblik på nærmere undersøgelse. En tekstanalyse indebærer således en opløsning af teksten. Man forsøger ved hjælp af forskellige metoder at kortlægge tekstens delelementer, billedsprog, stil eller synsvinkel. Nogle af de mest anvendte udtryk i denne sammenhæng er *analysere, se system/struktur/principper, nedbryde i dele, skille ad, skelne, sammenligne, sammenholde, finde, uddrage, udvælge, udlede, opdage*.

Niveau 5: Syntese

På dette niveau skal man ud fra en række elementer kunne danne helheder. Man skal kunne kombinere og se sammenhæng i tingene. Man skal i syntesen ud fra sammenstilling af de enkelte elementer fra analysen kunne sige noget om eksempelvis en teksts samlede budskab. I studieordninger er typisk anvendte verber for dette niveau, følgende: *kombinere, abstrahere, samle, kombinere, producere, skabe, designe, ændre, planlægge, uddybe*.

Niveau 6: Vurdering

Ved vurdering skal man selvstændigt forholde sig til en analyse og syntese. Man skal kunne afveje og bedømme forskellige alternativer ud fra fx eksterne og interne vurderingskriterier. Dette beskrives i forskellige sammenhænge som at *bedømme ud fra forskellige kriterier, afgøre, kontrollere, bedømme, kritisere, diskutere, overveje, forsvare*.

Den bloom'ske taksonomi tager udgangspunkt i faglige kvalifikationer som viden og forståelse, i at tilegne sig en metode så man kan anvende sin viden, analysere ved hjælp af redskaber og teorier, tænke i sammenhænge på baggrund af sin analyse og endelig hæve sig op over analyse og syntese og vurdere disses validitet i forhold til andre tilgange. Denne tankegang ligger bag megen uddannelsestænkning og den er velegnet til at tænke progression i undervisning og uddannelse.

En anden taksonomisk vinkel, der i højere grad sætter selve læringen i centrum, og som bygger på et lidt andet vidensbegreb, finder vi hos Qvortrup (2001). Her opstilles på baggrund af inspiration fra Bateson og Spencer Brown et skema for videns- og læringsformer, hvor niveauerne betegnes 1., 2., 3. og 4. ordens viden, samt 1., 2., 3. ordens læring og, på 4. niveau, læringsomverden. Med Bateson tager Qvortrup udgangspunkt i at læring på det laveste niveau, som man nok kan hævde svarer til Blooms vidensniveau, slet ikke er læring. I den bloom'ske taksonomi tales der eksplicit om simpel gengivelse af stof. For Qvortrup er der først tale om læring når der er tale om forandring. Qvortrup udelukker simpelthen ud fra et operativt konstruktivistisk læringssyn den form for læring hvor viden antages at kunne overføres direkte fra underviser til elev. Qvortrups – og Batesons – første niveau registrerer således læring som forandring eller forskelsmarkering. Alt andet er ren

træning eller afretning, siger Qvortrup. Kun når der er forandring, er der læring. På dette niveau kaldes forandring af eksisterende viden i psykologiske termer kumulativ læring. Qvortrup kalder resultatet på det første niveau for 'kvalifikation'. På næste niveau tager den lærende udgangspunkt i forandringen, i dennes forudsætning, og lærer i kraft af iagttagelse af denne, hvilket svarer til det den psykologiske læringsteori kalder for assimilativ læring (Piaget). Her indføres det lærte i et allerede etableret netværk af skemaer. Qvortrup benævner resultatet 'kompetence' hvilket svarer ganske godt til den generelle moderne definition af dette begreb, idet det netop handler om at kunne iagttage sin viden og sine færdigheder samt at kunne overføre viden og færdigheder til nye områder. På tredje niveau drejer det sig om iagttagelse af principperne for 2. ordens læring og dermed om at forandre grundlaget for denne. Læringen på dette niveau forholder sig til sine egne etablerede forudsætninger, hvilket kan resultere i omlæring eller akkomodation (Piaget). Resultatet er 'kreativitet', hvilket er det selvstændige, originale niveau vi kender fra den bloom'ske taksonomi og beskrivelsen af 13-skalaens øverste trin. Det fjerde niveau er en fortsættelse af denne forandrings- og læringslogik, som når til en kompleksitet der må gå ud over individniveauet, hvilket også er Batesons pointe (Qvortrup 2001, s. 104). Resultatformen for denne mest komplekse vidensform er da også i Qvortrups terminologi over individniveau, nemlig 'kultur'.

Endnu en relevant taksonomi for universitetsuddannelser er Biggs og Collis' SOLO⁴-taksonomi (Biggs & Collis 1982, Biggs 2003). SOLO-taksonomien er en kvalitativ taksonomi til vurdering af læringsudbytte, bestående af fem niveauer, der overordnet ligger inden for to faser, nemlig en kvantitativ fase (1-3) og en kvalitativ fase (4-5).

⁴ SOLO: "Structure of the Observed Learning Outcome".

1. Det nederste niveau i Biggs' taksonomi er det såkaldt **præstrukturelle** niveau, som er defineret ved at der ikke kan observeres nogen egentlig forståelse eller læring⁵.
2. På det **enkelt-strukturelle** niveau finder vi terminologisk viden og en meget begrænset kognitiv kompleksitet. På dette kognitive niveau vil viden ifølge Biggs være mangelfuld idet der ikke kombineres flere komponenter. De verber der nævnes svarer til Blooms første niveau, nemlig *huske, identificere, benævne, genkende*.
3. Herefter følger det **multi-strukturelle** niveau hvor flere komponenter inddrages, men stadig uden at de kombineres. Dette anskueliggøres ved verberne *klassificere, opremse, beskrive*.
4. Først på det **relationelle** niveau finder vi integration af flere komponenter eller data og anvendelse. Det relationelle kan udmønte sig i sammenligning, årsagssammenhæng, forklaring, analyse og applicering.
5. Og endelig, på det femte niveau, det **udvidede abstrakte** niveau, forventes de studerende at kunne behandle uforudsete problemer ved at relatere til eksisterende principper og at kunne forholde sig kritisk til disse principper. De kognitive verber der hører til dette højeste niveau er *teoretisere, generalisere, reflektere og generere*.

SOLO-taksonomien er ligesom Blooms taksonomi meget konkret og den er tydeligt udarbejdet i direkte forbindelse med undervisnings- og uddannelsesudvikling. Derfor kan den være et nyttigt redskab i arbejdet med at fastlægge målene med et undervisningsforløb.

⁵ Dette er der ikke taget stilling til i de to andre teorier.

De tre taksonomier har trods deres forskelle i læringssyn, deres forskellige udgangspunkter og mål mange fælles træk. Ved at bruge taksonomierne er det muligt at afklare de enkelte uddannelseselementers målsætning, deres forhold til progression og endeligt kognitivt vidensniveau. Først når dette er klart, er det muligt at vælge prøveform og stille indholdsmæssige krav til eksamen. Og derefter at udvikle eller tydeliggøre de arbejdsformer der kan bidrage til at nå målene.

4. Kompetencer

Spørgsmålet er, om indhold og opbygning i det nuværende uddannelsessystem lever op til de kompetencer, som efterspørges i netværkssamfundet. *Ugebladet Mandag Morgen* hævder, at uddannelsessystemets aldersopdelte grundstruktur, indlæringsformen, pensum og undervisningsmaterialer virker ude af trit med de krav, som fremtidens dynamiske arbejdspladser stiller: krav om kreativitet, risikovillighed, omstillingsevne, informationsbearbejdning og evnen til at indgå i skiftende arbejdsgrupper og skiftende ansættelser livet igennem.

Dybkjær & Lindegaard 1999, p. 34

Kompetencer kan defineres som "det potentiale, der består af viden, forståelse, færdigheder og kunnen" (Terminologiliste, Hum, KU, 2004). Man kan med udgangspunkt i Qvortrup 2001) adskille kvalifikationer og kompetencer, således at kvalifikationer anskues som "faktuel faglig viden, paratviden og tilknyttede faglige færdigheder" (Terminologiliste, Hum, AU, 2004), mens kompetencer bygger videre på disse. Competence handler således om "evnen til at kunne bruge sin viden og sine færdigheder i praksis og i forhold til aktuelle udfordringer og på baggrund heraf kunne udvikle nye kompetencer, der modsvarer nye typer af opgaver og ændrede kontekster"

(Terminologiliste, Hum, AU, 2004). Selv om der har været talt om kompetencer nogle år, så er en konsekvent indtænkning af kompetenceudvikling i studieordninger og dermed i valget af eksamensformer en ny udfordring især til de universitetsuddannelser som i deres natur ikke er direkte professionsrettede. De professionsrettede uddannelser, embedseksamener og certificerede uddannelser, har traditionelt haft større opmærksomhed på opbygningen af konkrete målrettede kompetencer, mens de generelle akademiske uddannelser har været mindre konkrete i deres definition af kompetencemål. Dette formuleres blandt andet i den endelige rapport fra den danske Bolognafølgegruppe: "Det er [...] karakteristisk for det regulerede danske system, at uddannelserne i det væsentlige beskrives ved adgangsforudsætninger, medgået studietid og faglige indhold og kun i forsvindende omfang ved de kvalifikationer, der er opnået gennem uddannelsen" (*Mod en dansk kvalifikationsnøgle for videregående uddannelser*, p. 4).

Både kvalifikationer og kompetencer er en del af målet med vore uddannelser. Det er ikke nyt. Ekspliciteringen er ny - og nødvendig. Både studerende og aftagere skal vide hvad de enkelte uddannelser står for og fører til. Herudover er det nødvendigt at de uddannelsesansvarlige hele tiden er opmærksomme på at de kompetencer der udvikles via arbejds- og eksamensformer er tidssvarende; ikke nødvendigvis modeprægede, men bevidst brugbare.

Kompetencer udvikles gennem den måde man arbejder med stoffet og har således klar relation til undervisningshverdagen. Niveauet af viden og erkendelse (de taksonomiske niveauer) og valget af arbejdsformer i hverdagen må betragtes som to forskellige dimensioner, man skal forholde sig til i tilrettelæggelsen af en uddannelse. Der skal være en klar sammenhæng

mellem arbejdsform, læringsmål og kompetencemål, men læringsmålene underkendes ikke og forandres ikke, fordi man i arbejdet med disse inddrager flere forskellige former for arbejde med viden og erkendelse. De studerede fænomener ændrer sig normalt ikke fordi der anvendes nye medier eller metoder i den faglige tilgang, som fx IKT eller gruppearbejde. Men hvis de faktisk gør, så må vi vise det og forskningen og uddannelserne forholde sig til det.

Der er i de senere år udarbejdet en længere række kompetenceredegørelser på baggrund af kandidat- og aftagerundersøgelser, med henblik på at udpege og beskrive de kompetencer som aftagerne af humanistiske kandidater ønsker (fx Herting og Risager 2004) og de kompetencer som færdige kandidater giver udtryk for at kunne have ønsket sig i forhold til de krav der stilles til dem i deres job (fx HUM-AU's erhvervsundersøgelse og EVA's evaluering af de universitære uddannelser i tysk). Som et led i Bologna-processen har den danske følgegruppe udarbejdet en *Kvalifikationsnøgle* som opstiller konkrete kompetenceprofiler og kompetencemål for uddannelsernes niveau, klart differentieret for henholdsvis bachelor- og kandidat-niveau. En kompetenceprofil for en uddannelse er en overordnet beskrivelse af de kvalifikationer og kompetencer en bachelor eller en kandidat er uddannet til at besidde. Den kan udarbejdes som et supplement til eller som en del af eksamensbeviset. I *Kvalifikationsnøglen* foreslås konkret en opdeling i intellektuelle kompetencer, praksiskompetencer og faglige kompetencer for henholdsvis bachelor- og kandidat-niveau. Denne opdeling er ligesom de fleste andre foreslåede opdelinger⁶ svær at gennemføre uden

⁶ Der findes en mængde andre kompetenceredegørelser, hvor man kan finde distinktioner mellem uformelle og formelle, personlige og erhvervsrettede kompetencer. En glimrende oversigt og sammenfatning findes i KU's udgivelse *Kompetencelandskabet* 2003.

forskellige fortolkninger af den overordnede kategorisering af de enkelte kompetencer.

Når man konkret skal formulere de kompetencer man ønsker at betone og arbejde med inden for den enkelte uddannelse, kan man fx vælge at adskille fagspecifikke kompetencer, faggruppekompetencer og fælleshumanistiske eller generelle akademiske kompetencer. Et eksempel på en sådan opdeling er hentet fra kompetenceprojektet ved KU, hvor eksempelvis fremmedsprogstudierne (KU 2004, Bilag, s.10-15) opdeler deres kompetencer i fælles humanistiske kompetencer og faggruppespecifikke kompetencer⁷, der er fælles for fremmedsprogsgene og vedrører fagenes vidensområde, metoder og teorier og som kan udspecificeres for hvert enkelt fag. Det forekommer logisk at andre faggrupper inden for det humanistiske hovedområde i fællesskab kan have fordel af på lignende måde at forsøge at kortlægge faggruppekompetencer som en indgang til det mere fagspecifikke arbejde.

Når man taler om humanistiske kompetencer, refereres der til en række veldefinerede kompetencer, der ligger til grund for den måde de humanistiske fag arbejder på og som det er vigtigt at kunne udpege i studieforløbet, ikke mindst fordi de studerende har brug for en eksplicitering af undervisnings- og uddannelsesmål.

Nogle af de kompetencer som både universiteterne selv, kandidaterne og aftagerne er nogenlunde enige om de humanistiske uddannelser lægger vægt på og faktisk fremmer, er fremstillet i Herting og Riisager 2004:

⁷ Overordnet opdelt i sproglige, metasproglige, litterære og historisk-samfundsfaglige kompetencer.

- *Overblik og analyse*: overskue store stofmængder, administrere viden og håndtere og analysere kompleksitet, sætte sig ind i nye sammenhænge, se problemer fra forskellige vinkler.
- *Mønstergenkendelse og fortolkning*: opdage mønstre og forstå tendenser i samfundet, fortolke og kategorisere viden.
- *Kulturforståelse og kommunikation* mellem kulturer, inden for en organisation eller virksomhed eller på nationalt eller internationalt plan.
- *Konceptudvikling* ud fra viden om komplicerede sammenhænge og træning i at kombinere forskellige tilgange og synsvinkler på et stof.
- *Kritisk tænkning*: stille spørgsmål, se problemer fra forskellige vinkler og gå bag om tilgange og metoder.
- *Selvstændighed*: klare opgaver eller situationer, man ikke tidligere har været stillet overfor, selviagttagelse, tilegne sig nyt stof hurtigt og effektivt.

Et bud på en kategorisering af de fælles humanistiske kompetencer kommer fra sprogfagene ved KU, som vælger at fokusere på fire overkategorier:

- *Intellektuelle* kompetencer beskrives som en spørgende og videnssøgende indstilling, der favoriserer innovation, evne til at definere og formulere relevante problemstillinger, evne til at tilegne sig ny viden og formidle den.
- *Arbejdskompetencer* er fx evne til at arbejde effektivt og selvstændigt, finde relevant information, strukturere egen læring, samarbejde, anvende IT, overholde deadlines.

- *Videnskabelige* kompetencer opdeles i teoribevidsthed, metodebevidsthed, analytisk bevidsthed, og på kandidat-niveau nævnes vidensgenerering, evne til at formidle et videnskabeligt begrebsapparat, evne til at kombinere flere teoretiske tilgange og metoder.
- *Formidlingskompetence* udspecificeres som evne til at præsentere et komplekst stof forståeligt og relevant, overbevisende og korrekt skriftlig og mundtlig projektfremlæggelse, kendskab til formidling via elektroniske medier og genrer, evne til at fungere som formidler mellem kulturer.

Herudover tales der i *Kompetenceveje* (KU 2004) om analytisk kompetence, historisk og kulturel kompetence, formidlings-, navigations- og innovationskompetence, samt endelig samarbejds- og selvledelseskompetence. Denne sidste kompetence hænger sammen med evnen til at kunne vurdere og evaluere både sit eget og andres arbejde, herunder læringsproces, og den kan, ligesom de øvrige, bevidst betones og fremmes i forskellige typer af arbejds- og eksamensformer (se afsnit 6).

I *Evalueringen af de universitære tyskuddannelser* (EVA 2003) fremhæves formidling og kommunikation som kompetencer de færdige kandidater kunne have ønsket mere fokus på i uddannelsen. Formidlingskompetence på dansk er en klar forventning fra aftagerside. I HUM AU's erhvervsundersøgelse angiver de færdige kandidater blandt generelle områder hvor de har savnet kompetencer: projektarbejde, pædagogik, IT, kommunikation.

Selvom visse undersøgelser viser enighed om at en del af alle disse mange kompetencer er generelle for humanister, så viser andre et andet billede af de humanistiske kandidater. Det er oplagt, at humanistiske kandidater er

forskellige, at uddannelserne lægger vægt på forskellige elementer og at det personlige herudover spiller en vis rolle, både hos de adspurgte erhvervsfolk og hos de ansatte humanister. Det skal dog fremhæves at nogle centrale ønskede, men ikke altid stærkt udfoldede, kompetencer i langt de fleste eksisterende kompetencedegørelser fra universiteterne og andre organisationer er *formidling, samarbejde, kommunikation, IT og forretningsforståelse*⁸.

Når vi har fået kortlagt de kompetencer vi lægger vægt på i vore forskellige uddannelsesudbud, bliver næste skridt at overveje om de eksisterende eksamensformer faktisk lægger op til at de studerende opnår disse kompetencer. Det er naivt at tro at man kan indføre eller være fortalere for nye arbejdsformer uden at stimulere brugen af disse via eksamen.

Hver enkelt uddannelse må gennemgå sine nuværende arbejdsformer og eksamensformer for at undersøge hvilke kompetencer der er fokus på, hvorvidt det præcist er disse kompetencer man ønsker, og endelig hvilke kompetencer man faktisk ønsker at arbejde frem mod. Og er det pædagogik, kommunikation og formidlingskompetence, man ønsker at fremme, så skal mundtlig og skriftlig fremstilling indtænkes i eksamensformen og i evalueringskriterierne, evt. i form af IT, hjemmeside, PowerPoint, udstilling, foredrag eller undervisning. Ønsker man at udvikle evnen til at indgå i samarbejde, så skal der udvikles forskellige typer af gruppeeksamen, og er det problemformulering og problemløsning, så skal der arbejdes med problembaserede eksamensformer. Pointen er at nye arbejdsformer i

⁸ Forretningsforståelse skal forstås som indsigt i og forståelse for den virksomhed eller organisation, man er en del af, forståelse for betydningen af tids- og ressourcemæssige begrænsninger (eksempelvis overholdelse af deadlines).

undervisningssammenhæng ikke kan forventes at blive implementeret uden at de også anvendes til eksamen.

5. Eksamen, faglighed og kompetencer: en varedeklaration

Eksamen har en værdi af statusopgørelse *udadtil* i relation til aftagerne, som har brug for at kunne kontrollere den enkelte kandidats faglige niveau, viden og kunnen. Nogle aftagere har især brug for at institutionen via udstedelsen af eksamensbevis attesterer det opnåede bachelor-, kandidat- eller ph.d.-niveau, mens andre læser eksamensbeviset mere indgående med hensyn til enkeltdiscipliner og opnåede karakterer. Jo mere fleksible og modulopbyggede uddannelserne bliver, jo mere er der brug for eksplicit angivelse af fagligt indhold og eksamensform på eksamensbeviset.

Det er netop med henblik på aftagersiden at den nye universitetslov kræver at der i studieordningerne redegøres for den enkelte disciplins berettigelse og tilførsel af kompetencer, også set i forhold til uddannelsen som helhed. Som studieordningerne ser ud i øjeblikket, er mange undervisnings- og eksamensformer ikke gennemtænkte i forhold til de kompetencer, uddannelsen skal give. Der er ikke tvivl om at mere afvekslende arbejds- og eksamensformer vil kunne sætte et nyt fokus på udvikling af nogle af de kompetencer, vi i forvejen mener vore færdige kandidater behersker. Fx mundtlig og skriftlig formidling, samarbejdsevne, IT-kompetence, problemformulering og problemløsning. Det er derfor nødvendigt, at undervisnings- og eksamensformerne tænkes igennem netop med henblik på den viden og de kompetencer, der skal opnås.

Hver enkelt uddannelse skal opbygge varierede, kompetencedyrkende eksamensformer der udgør en uddannelsesmæssig helhed. Herudover må

eksamensformerne gerne være autentiske, hvilket vil sige at de forholder sig til arbejdsformer og opgaver som kan genfindes i samfundet uden for uddannelsessystemet. Endelig ønskes der eksamensformer der betoner et højt læringsniveau.

6. Eksamensformer og fokus

Det er gammeldags og forældet at se på eksamen som noget, man skal gennemføre isoleret fra omverdenen og på så kort tid som muligt. I stedet burde eleverne opfordres til at blive inspirerede af hinanden, og lære af andres pointer - Sådan ser virkeligheden jo også ud på arbejdsmarkedet og i resten af samfundet. Desværre er politikerne for bange for at tage skridtet fuldt ud og indføre eksempelvis gruppeeksamen.

Nanna Westerby, formand for DGS (2004)

Forskellige eksamenstyper egner sig til at teste forskellige former for viden, færdigheder og kompetencer, og lægger dermed op til forskellige arbejds- og undervisningsformer. For hver enkelt eksamen skal det klart fremgå hvad den skal teste, hvilket taksonomisk niveau den befinder sig på, hvilke arbejdsformer man ønsker at tilskynde, og hvilke hertil forbundne kompetencer man ønsker de studerende skal opnå, som fx samarbejdsevne (obligatorisk gruppeeksamen), selvstændighed (individuel hjemmeopgave) eller formidlingsevne (mundtligt oplæg for publikum). Når man ser på et fags samlede studieordning skal man gerne finde en variation af eksamensformer der tilgodeser ikke blot målsætningen for den enkelte disciplin rent fagligt, men også udviklingen af en række forskellige typer af kompetencer hos de studerende.

Hvis man ønsker at danne sig et overblik over de utroligt mange eksisterende eksamensformer⁹, kan man med fordel tage udgangspunkt i nedenstående parametre. Flere af de nævnte typer kan opfattes som poler på et kontinuum af muligheder:

Medium: mundtlig – skriftlig

Styring: bunden – fri

Opbygning: problembaseret – pensumbaseret

Hjælpemidler: ingen, udvalgte, noter, alle

Forberedelse: uden – med (+ længde)

Eksamensperiode (antal minutter, timer, dag, uger)

Antal eksaminander: individuel – gruppe

Evalueringsform: individuel – gruppe

Fokus: procesorienteret – produktorienteret – formidlingsorienteret

Bedømmelsesform (bestået/ikke bestået vs. 13 skala, samt intern vs. ekstern)

Herudfra kan tænkes uendeligt mange kombinationer, som fx skriftlig problembaseret hjemmeopgave i grupper med mundtligt forsvar og individuel karaktergivning, mundtlig individuel prøve på baggrund af synopsis, skriftlig bunden 6-timers prøve ud fra spørgsmål stillet 24 timer inden og forberedt i grupper.

De almindeligt anvendte eksamensformer er nogle gange forældede i forhold til de kompetencer der er brug for i det moderne samfund, og derfor er det nødvendigt at være klar til at tænke dem grundigt igennem og sammenholde

⁹ Rektorkollegiet forsøgte i 1987 at udarbejde en rapport vedrørende evaluering med udgangspunkt i en liste over eksamensbetegnelser og aktuelle prøveformer. Dette arbejde blev ikke afsluttet.

dem med de faglige mål. De traditionelle eksamensformer er den mundtlige overhøring inden for et givent stofområde, evt. med forberedelsestid, og den skriftlige eksamen med eller uden hjælpemidler. Begge kan teste formidlings-
evne, evne til at strukturere både tid og et givet stof, oftest ud fra et stillet spørgsmål. Begge kan fokusere på sproglige og formidlingsmæssige kompetencer, de kan være velegnede til at teste både viden og analyse, evne til at arbejde under pres og med en klar deadline. Men en for stor mængde af sådanne lærerdefinerede individuelle eksamener i en samlet uddannelse giver ikke megen evne til selv at formulere projekter på baggrund af relevante problemer eller til at samarbejde med andre. Det der er karakteristisk for disse klassiske eksamensformer er ikke et lavt vidensniveau, men at de ikke stiller krav til selvstændighed i udvælgelse af stof og problemformulering.

Det er kendetegnende for de nyere eksamensformer at de inddrager moderne autentiske arbejdsformer og dermed lægger vægt på en vifte af kompetencer som er tilpasset de forventninger der ligger til moderne akademiske medarbejdere, hvad enten det drejer sig om private og offentlige virksomheder, organisationer eller undervisningsinstitutioner, herunder gymnasieskolen.

En generel tendens i uddannelsessystemet er at man går bort fra pensum til fordel for målformuleringer i kraft af kompetencer, hvilket til en vis grad kan formuleres som en overgang fra fokus på viden til fokus på kunnen. Dette manifesterer sig tydeligt i Folkeskolens *Fælles Mål* og i den nye gymnasie-reforms læreplaner, der udelukkende er formuleret som målbeskrivelser uden ét ord om pensum. Det er et udtalt ønske fra studentside, at man arbejder med færre meget pensumtunge eksamener, samt færre eksamener der ophober flere semestres viden, fordi eksamen bliver uoverskuelig, og derfor

virker som stopklods for de studerende. Det må være i alles interesse at fjerne direkte stopklodser i studieforløbet, så det er sammenhængende og lægger op til en fælles progression. Dette kan bl.a. ske ved at man bryder de store elementer op i mindre, fx i form af portfolio-eksamen eller obligatoriske hjemmeopgaver i løbet af semestret. Men en anden vej væk fra pensum er problembasering, som ikke fjerner fokus på viden, men lægger vægt på evnen til at finde og anvende relevant information i en klart defineret kontekst, ud fra en veldefineret problemstilling, der enten udarbejdes af de studerende selv eller udleveres af underviseren eller vejlederen.

Når der arbejdes med nye eksamensformer, er det ofte ud fra en formodning om at disse vil have større autenticitet eller validitet, eller at de vil give bedre arbejdsbetingelser eller udfoldelsesmuligheder for kandidaterne. Der er på forskellige studier udviklet uendeligt mange små og store variationer over de traditionelle eksamensformer, men der er sjældent blevet samlet op på deres funktion og anvendelighed når de har været afprøvet, selvom censorinstitutionen principielt også har denne opgave. Der findes større viden på området inden for gymnasieskolen hvor der systematisk arbejdes med eksamensforsøg, der udbydes til interesserede gymnasier og evalueres med henblik på evt. generalisering inden for de enkelte fag. Herved opnås en konkret viden om hvordan forskellige eksamensformer virker, ofte med meget stor præcision i diskussionen vedrørende tid, materiale, arbejdsform og niveau. Vi har ikke den samme viden om eksamensformer på universitetsniveau.

I det følgende behandles en række forskellige eksamensformer, hvoraf nogle lægger mere vægt på selvstændighed, mens andre betoner selve arbejdsprocessen.

Frie hjemmeopgaver

Frie hjemmeopgaver kontrollerer evnen til at definere en problemstilling, arbejde i dybden med denne, analysere, strukturere og fremstille besvarelsen stringent. Her kræves evne til selv at finde og benytte mange forskellige hjælpemidler, og frem for alt kræves der selvstændighed. Hvis hjemmeopgaven udarbejdes i grupper, lægges der yderligere op til samarbejdsevne, arbejdsdeling, evne til at lytte, opnå enighed og acceptere kompromiser.

Portfoliobaseret eksamen

Portfolio kan i lærings- og eksamenssammenhæng beskrives som en systematisk samling af arbejder og andre former for dokumentation som tilsammen giver et billede af en studerendes udvikling og læring indenfor et bestemt område (jf. Taasen 2001). Den studerende samler i løbet af et givet undervisningsforløb en række tekster, opgavebesvarelser eller andet materiale i en portfolio som enten bedømmes i sin helhed eller ud fra udvalgte dele. Portfolien afspejler således klart arbejdsprocessen og gør det muligt eksplicit at forankre eksamen i undervisningshverdagen. Metoden egner sig især godt til kurser hvor der naturligt arbejdes med forskellige temaer eller perioder i løbet af semestret. Det synes oplagt at denne arbejdsform fremmer de deltagendes engagement, ansvar for egen læringsproces og evne til bedømme eget arbejde. Portfoliobaseret eksamen er klart procesorienteret, og bedømmelsen bliver mere omfattende, varieret og dermed repræsentativ, idet den ikke tager udgangspunkt i en enkelt præstation. Samtidig ligger portfolien i modsætning til mere testorienterede eksamensformer langt fra reproduktion af viden og udenadslære.

Portfolio som arbejds- og evalueringsform bruges i vid udstrækning i grundskolen især i Sverige, men også i Danmark, bl.a. med det formål at fremme elevernes bevidsthed om deres egne præstationer og udvikling. Herudover er den almindelig når det gælder fremvisning af evner og færdigheder inden for forskellige kunstarter og design. Man adskiller både i disse sammenhænge og i undervisning den daglige udarbejdelse af materiale fra det udvalgte fremvisningsmateriale, en såkaldt visningsportfolio, som også er tæt på den type portfolio man bruger i forbindelse med jobsøgning, personaleudvikling og lønforhandling.

Elektronisk portfolio

En moderne personlig portfolio er ofte elektronisk, både når det drejer sig om præsentation af kompetencer, undervisningserfaringer og forskningsoversigter. Når det drejer sig om eksamen, er det oplagt at studerende benytter de elektroniske medier til at opbevare egne opgaver og diskussionsindlæg fra holdets elektroniske konference. Fordi en portfolio bliver en oversigt over den enkeltes arbejde over en længere periode, kan en væsentlig dimension blive den studerendes egne refleksioner over sin faglige udvikling i denne periode og dermed bidrage til metakognitiv bevidsthed.

Når portfolio bruges i eksamenssammenhæng, tages der normalt udgangspunkt i udvalgte dele af den personlige portfolio. I visse sammenhænge opdeles portfolioarbejdet i forskellige rum som er tilgængelige for forskellige deltagere i arbejdet. Den personlige portfolio er rent privat, men aftalte dele af den kan være åbne for underviser eller vejleder. Endelig udarbejdes på baggrund af denne en egentlig eksamensportfolio bestående af en række udvalgte opgaver eller temaer som enten er det direkte grundlag for bedømmernes evaluering eller danner grundlag for en mundtlig eksamen.

Herved opnås et bredere fokus på den studerendes daglige arbejde og udvikling, og det er samtidig muligt at udtrække et af de behandlede temaer, som den studerende uddyber og diskuterer med bedømmerne.

Eksamen med udgangspunkt i portfolio kan både afholdes individuelt og i grupper. Selve eksamensportfolien kan udarbejdes i grupper eller de studerende kan gå til eksamen sammen med andre studerende, hvis eksamensportfolier de har læst.

Synopsis

En synopsis er et skriftligt oplæg til en mundtlig eksamensform. Denne eksamensform kombinerer således den skriftlige og den mundtlige eksamen, hvilket giver de studerende mulighed for at demonstrere flere forskellige færdigheder, og samtidig ligger tæt på arbejdsformer man kan møde uden for uddannelsessystemet. Det skriftlige oplæg giver den studerende mulighed for at forberede sin mundtlige præstation ganske grundigt, samtidig med at der lægges op til en bredere diskussion, idet oplægget i denne eksamensform ikke fremstår som en færdig opgave, men skal lægge op til et mundtligt oplæg. Selve synopsisen kan bestå af en problemformulering, overblik over emnet eller undersøgelsen, hovedpunkter til diskussion, teorier, analyser, resultater. Omfanget af en synopsis kan være meget forskelligt, fra 1 til 20 sider, og der kan derudover inddrages bilagsmateriale, udvalgte data til analyse, fx billeder, videooptagelser, lydbånd, statistikker eller undervisningsmateriale. Synopsiseksamen har sin styrke i denne kombination af fremlæggelsesformer, konkret struktureret forberedelse med problemformulering, og mere åben diskussion.

Gruppeeksamen

Gruppeeksamen er en meget omdiskuteret eksamensform, som bygger på gruppearbejdsformen. Den er i de senere år blevet indført i en række uddannelser, bl.a. fordi den klart fokuserer på udviklingen af sociale og kommunikative færdigheder, samarbejdsevner, indlevelse, konfliktløsning. Det er en krævende arbejds- og eksamensform, som kræver bevidsthed om gruppearbejdets processer og problemer, men som samtidig kan bringe deltagernes forskellige ressourcer i spil og i bedste fald, ud over det arbejdsmæssige og personlige udbytte, give faglige resultater der går ud over det den enkelte ville kunne opnå. Evalueringen af en gruppeeksamen er som oftest individuel, men kan være kollektiv. I den nye bekendtgørelse eksisterer muligheden for at bedømme én prøve i et uddannelsesforløb kollektivt under forudsætning af medvirken af ekstern censor.

Projektarbejde og problembaserede opgaver

Den problembaserede arbejds- og eksamensform lægger op til selvstændig anvendelse af viden og går bevidst ud over det deklarative vidensniveau. Problembaseret læring lægger op til det Biggs kalder funktionsviden, til at anvende viden, og netop i denne arbejdsform kræves samtidig stor selvstændighed i forhold til stoffet, idet det gælder om inden for et afgrænset emneområde at være i stand til at indkredse og formulere en faglig problemstilling der giver mening i forhold til stoffet.

Problembaseret projektarbejde i grupper er en generaliseret arbejdsform ved universiteter som RUC og AAU og fremhæves som stærkt erhvervskvalificerende arbejdsformer, ikke mindst fordi de er autentiske og rent faktisk anvendes i mange virksomheder, organisationer og institutioner. Arbejds-

formen opøver ud over samarbejdsevne også evnen til at forholde sig evaluerende til eget og andres arbejde.

Den eksplicite inddragelse og udvikling af personlige og sociale kompetencer gør denne arbejdsform tidssvarende, men det er vigtigt at indse at den af samme grund er meget krævende både for deltagerne og for vejlederen og at de projektpædagogiske redskaber ikke altid er tilstrækkelige til at få arbejdet til at fungere optimalt (Mühlhahn 1998).

Inden for de konkrete eksamensformer kan det overvejes at arbejde med følgende tilpasninger, ud fra de ovenfor ønskede kompetencer.

Praksisorientering og målgruppeorienterede opgaver (fx bestilte specialer)

Funktionel viden (Biggs 2004) er væsentlig i moderne uddannelser, og det er ikke altid nok at fokusere på den mere traditionelle universitetsviden (cf. Leinhardt et al. 1995), især ikke hvis den primært er deklarativ, abstrakt og begrebsorienteret. Professionel viden er en funktionel viden, der er specifik og praksisrettet. Det drejer sig om at lære at udføre handlinger, at anvende viden og at prioritere. En måde at indføre en vis professionsbevidsthed og praksisrettethed i uddannelserne er at åbne mulighed for at visse opgaver enten skal eller kan være målgruppeorienterede eller direkte bestilte af en skole, en organisation eller en virksomhed. Dette bidrager nødvendigvis til at udvikle den faglige viden i retning af noget mere funktionelt, samtidig med at de studerende får bevidsthed om de betingelser der arbejdes under uden for universitetsverdenen.

IT-integration

IT kan integreres i såvel det daglige arbejde som i eksamensformerne på mangfoldige måder. Computeren kan være mediet uden at det forandrer ret meget på arbejdsmetoderne, men den kan også benyttes til nye kommunikationsformer, hvad enten det er i form af den rene e-læring fx i forbindelse med netbaseret fjernundervisning eller blended learning i mange forskellige former. I forbindelse med især universiteternes efteruddannelses-tilbud er der udviklet mange forskellige koncepter for IT-integration i undervisning og eksamen. Men også når det gælder de almindelige dagudbudte universitetsuddannelser er der mange muligheder for at inddrage IT. Fordelen ved at inddrage IT er først og fremmest muligheden for at aktivere de studerende *mellem* konfrontationstimerne på nye måder og derved opnå bedre forberedelse og mere udbytterig tilstedeværelses-undervisning.

IT kan med fordel bruges som medie for tidligere administrative rutiner såsom opslagstavle, 'dueslag', samt for individuel vejledning, men der hvor IT for alvor giver nye muligheder for undervisningen er i understøttelsen af de studerendes egen aktive læring og dannelsen af personlige 'røde tråde' gennem et helt uddannelsesforløb. Underviseren kan med IT skabe et rum for de studerendes læring, hvor de studerende enten på egen hånd eller i grupper kan udveksle viden, søge information, lære at respondere på andres arbejder og forholde sig til kritik. På denne måde kan integrationen af IT give den studerende et mere synligt ansvar for egen læring og hermed forbedre de studerendes kompetencer. IT-integrationen kan medføre nye undervisningstyper og ændre på antallet af konfrontationstimer og placeringen af disse. Underviserens rolle kan være at forklare reglerne for IT-

integrationen, definere rammerne for denne undervisning og for sin egen deltagelse og herefter overlade den mest aktive brug af e-læringen til de studerende.

Skrivegrupper med gensidig respons¹⁰

De studerende udarbejder individuelt eller i grupper enten fysisk eller på nettet oplæg til en opgavebesvarelse, som under en vis supervision og vejledning fra underviserens side munder ud i en problemformulering. Herefter arbejder de studerende individuelt med både den opgivne faglitteratur og med at finde yderligere relevant litteratur, og på baggrund af denne skrives en individuel tekst som lægges ud i den fælles konference hvor den er tilgængelig for gruppemedlemmer og for hele holdet. Alle gruppemedlemmer er ansvarlige for at skrive mindst ét indlæg til hver af de øvrige gruppemedlemmer. Hver enkelt studerende får mulighed for at præsentere teksten for alle øvrige deltagere, inkl. læreren, i forbindelse med fysisk møde for hele holdet, inden den endelige opgave udarbejdes og evt. lægges i den studerendes portfolio. I forbindelse med eksamen defineres det klart hvad der skal gøres til genstand for vurdering, hvem der udvælger dette og hvordan præsentation og diskussion skal finde sted. En sådan arbejds- og eksamensform understreger læringen som en proces, og de studerende kan følge med i andres og egen læring gennem IT-ressourcen.

Evaluerings af egne og andres arbejder

Det er en vigtig kompetence at kunne vurdere egne faglige forudsætninger og i professionel sammenhæng at kunne vurdere andres præstationer. At skulle rette hinandens arbejder og give – og modtage – kritisk og konstruktiv

¹⁰ Eksemplet er inspireret af Kirstin Holte Haug, Førskolelæreruddanningen, Pædagogisk teori og praksis, Høgskolen i Oslo (home.hio.no/~kristihh/1lektor/metode_vurdering.htm)

feedback er meget befordrende både for selve læringsprocessen og for udviklingen af bredere faglige kompetencer. Denne form for evaluering af eget og andres arbejde understøtter ligeledes den studerende bevidsthed om ansvaret for egen læring, da den i mindre omfang inddrager underviseren som aktør. Samtidig bliver selve evalueringsprocessen inddraget i læringsprocessen i stedet for at den bliver en ekstra faktor der kræver tid uden at udbyttet er tydeligt for deltagerne.

Det kan anbefales at benytte en af de gennemgåede taksonomier til at give bedre kvalitative vurderingskriterier for læringsudbytte. Når det gælder vurdering af læringsprocesser og læringsstrategier, kan man vælge direkte at bruge et spørgeskema (eksempelvis Biggs 1987: "The Study Process Questionnaire", men se også Brown et al. 1994) og det hænger nært sammen med udviklingen af læringsorienterede formative evalueringsordninger¹¹.

Ikke mindst i forbindelse med e-læring er det oplagt at de studerende følger eget og andres arbejde i det virtuelle rum og derved engagerer sig mere bevidst i processen. Det er muligt i denne forbindelse at arbejde både med at forholde sig til sin egen læring og faglige udvikling og med at give respons på andres arbejde.

I eksamenssammenhæng kan man også træne evaluering og evne til at se kritisk på egne og andres opgaver, fx ved at udpege en opponenter blandt de medstuderende i forbindelse med aflevering og mundtligt forsvar af en opgave. På denne måde får eksaminanden feedback fra en medstuderende

¹¹ CFU lægger i sit arbejde med undervisningsevaluering at tage udgangspunkt i den studerendes udbytte af undervisningen, snarere end på underviserens præstation, når der skal ses på om et undervisningsforløb har været vellykket.

og de medstuderende tvinges til at se kritisk på egne opgaver samt til at modtage og selv formulere faglig kritik.

Formidlings- og medieperspektivet

Enhver opgavebesvarelse indeholder et formidlingsaspekt, hvad enten mediet er sprog i skrift eller tale, lyd, musik, billeder, digitalt, elektronisk, eller andet. Dette medfører altid overvejelser om form og indholdsvægtning i forhold til målgruppen, hvad enten denne defineres som værende fagfæller, en virksomhed, gymnasieelever eller den almindelige gennemsnitsbefolkning.

Ved udarbejdelse af eksamensformer kan man fokusere på formidlingsdimensionen ved at inddrage den eksplicit i evalueringen. Det kan være et fokus på genre og sproglig form i skriftlige besvarelser, på evne til at formidle et budskab klart og velargumenteret ved mundtlige eksamensformer eller på at kunne udvælge relevant lyd- eller billedmateriale. Det kan også være bevidst fokus på målgrupper, enten elever eller konkrete virksomheder eller det kan være formidling i forbindelse med praktik eller artikelskrivning.

En nyere form for formidling som samtidig fokuserer på IT-kompetencer er besvarelse i form af udarbejdelse af en hjemmeside, hvilket naturligt kræver en anden præsentation af besvarelsen end den traditionelle akademiske fremstillingsform, og giver muligheder for inddragelse af mange forskellige medietyper samtidig med at en sådan besvarelse kan offentliggøres til et større publikum og dermed forberede den studerende på ikke bare at vide, men også at anvende sin viden i samspil med omverdenen.

Andre kontrolmetoder

I forbindelse med visse kurser finder der ingen egentlig evaluering sted, men kurset godskrives ved aktiv, regelmæssig og tilfredsstillende deltagelse i den pågældende undervisning. Denne form for anerkendelse af en opnået viden eller kunnen hører ind under de mere arbejdsprocesorienterede evalueringsformer og bør ikke blot sanktioneres ud fra afkrydsning og tilstedeværelse i forbindelse med en vis del af den udbudte undervisning. Aktiv, tilfredsstillende deltagelse skal defineres ved undervisningens start og kan omfatte mundtlige oplæg eller indlevering af kortere skriftlige opgaver. Aktiv deltagelse kan også være et krav der skal være opfyldt for at kunne gå til eksamen.

7. Ressourcer, økonomi og tid

Også ud fra en økonomisk betragtning kan det være klogt at adskille prøver i mere deklarativ viden fra testning i mere komplekse vidensformer. Dette lægger en publikation fra Undervisningsministeriet (2004) op til i kraft af en adskillelse mellem monodimensionelle og polydimensionelle prøveformer. Den første type tester de studerendes viden inden for et bestemt område. Viden testes ofte ved hjælp af eksamensformer uden forberedelse og uden hjælpemidler, skriftlige såvel som mundtlige, og fornyelsen på dette område vil være i højere grad at bruge computeren til at kontrollere at de studerende har opnået en påkrævet grundviden. Her kan fx anvendes multiple choice-tests. Til forskel fra disse mere grundlæggende tests af nødvendig paratviden bruges de polydimensionelle prøveformer når det drejer sig om fx anvendelse af viden, forståelse, analyse, problemløsningskompetence og vurdering. Her vil det være mere oplagt at bruge frie opgavetyper, hvor selve evalueringen næppe kan understøttes maskinelt.

Eksamen er en betydelig udgift i alle vore uddannelser, og det økonomiske aspekt kan ikke overses i arbejdet med eksamensformer og deres tilknyttede arbejds-, undervisnings- og vejledningsformer. Det er ressourcemæssigt fordelagtigt at overveje hvornår det kan være muligt at udvikle eksamensformer der kan kontrolleres maskinelt eller med ganske få omkostninger for til gengæld at kunne bruge flere timer på såvel vejledning som eksamination og censur andre steder i uddannelserne. Ressourcer er både rent økonomiske og menneskelige. Der findes eksamensformer som af undervisere og censorer opfattes som unødigt tidskrævende uden et tilsvarende udbytte hos de studerende. Man skal derfor ikke på forhånd underkende computerstyrede tests, multiple choice, inddragelse af gensidig evaluering blandt de studerende, gruppeopgaver eller andre eksamensformer, der kræver mindre ressourcer fra underviserside, men ikke fra den enkelte studerendes side. Det er klart at kombinationseksamener med både et skriftligt produkt og efterfølgende mundtlig eksamination eller forsvar er forholdsvis dyrere end eksamener der udelukkende er skriftlige eller mundtlige, men dette skal ses i lyset af den pågældende eksamens vægtning i både tid, vidensområde og kompetencefokus.

8. Præstation

Man læser og læser med rødtrængede øjne. Man spiser i tavshed, mens man tænker efter og repeterer. Og så læser man igen. Man har nervøs mave og klamme hænder. Man har hjertebanken og trækninger og ømheder. Og man læser og læser.

Hans Scherfig, *Det forsømte forår*, 1940

For mange moderne studerende er denne beskrivelse ikke så langt fra virkeligheden. Elementet af kontrol og af individuel personlig kvalitetsvurdering kan være stærkt belastende for studerende, og stærk nervøsitet

ved især mundtlig eksamen er et kendt fænomen, som dog normalt ikke har direkte indflydelse på præstationen. Det skal nævnes at der konstateres stærk utilfredshed med mundtlig eksamen i gymnasiumskolen (fx i forbindelse med studentereksamen 2004), netop under henvisning til at den traditionelle mundtlige eksamen favoriserer stærke unge med talegaver og selvtillid i orden. Kritikken går ofte på at den mundtlige eksamen tester evnen til elegant at sno sig uden om, styre eksamen og forblænde eksaminator og censor, mens den ikke er tilstrækkelig til mere dybdegående at teste viden og kunnen. Dette er eller bør være en myte, når eksamen varetages professionelt og fagligt forsvarligt, og oplevelsen af at have snydt sig til en høj karakter kan lige såvel skyldes manglende erkendelse af egne evner og kompetencer, eller manglende erkendelse af at formidlingen af stoffet og den personlige gennemslagskraft og fagligt baserede myndighed faktisk har en betydning.

Der er givet studerende som finder både almindelig mundtlig og skriftlig eksamen stressende og angstprovokerende. Årsagen kan findes i tidligere dårlige oplevelser ved eksamen, men det kan også skyldes manglende afklaring af de faglige forventninger til eksaminanden, vurderingskriterier og procedure. I de tilfælde hvor tekst eller emne for eksaminationen udvælges ved lodtrækning, er dette klart en stress-faktor. Det er imidlertid ofte fornuftigt og hensigtsmæssigt at formidlingsaspektet medregnes i de faglige mål, at eksaminanderne påtager sig rollen som formidler og som faglig ekspert. Dette sidste opleves af mange studerende som en afgørende barriere; selv på sidste del af en lang uddannelse opfatter mange sig som elever, ydmyge og usikre ofre for stofindlæring, og som opbevaringssteder for viden (jf. containermetaforen), snarere end som studerende der reflekterer på baggrund af tilegnet viden og metode.

Vejen frem er endnu engang afklaring af undervisningsmål, herunder fremlæggelse af de taksonomiske niveauer som den relevante eksamen lægger op til og som eksaminanden forventes at have lært at arbejde inden for i forbindelse med undervisning, gruppearbejde eller vejledning. For at undgå unødigt nervøsitet er det væsentligt at eksaminanden er bevidst om hvad situationen kræver af faglig indsigt, overblik, disposition af stoffet samt personlig indsigt og overblik over hvad situationen kræver (Hansen 2002).

9. Bedømmelse

Evalueringsformen: bestået/ikke bestået vs. karakter (evt. med udtalelse) betyder en del for de studerendes motivation. Dette skyldes næppe blot eksamensbeviset, men også at studerende har behov for en præcis tilbagemelding på deres præstationer. Dette kan finde sted via en udtalelse eller ved en mundtlig samtale, en gennemgang af opgaven eller ved at der afholdes mundtligt forsvar i forbindelse med en skriftlig hjemmeopgave. Det er dog ressourcekrævende og kan næppe generaliseres til alle opgaver, om end det er et ret gennemgående ønske fra mange studerende og underviseres side.

Valget mellem intern og ekstern censur har betydning for aftagerne og forventes at give en mere objektiv og ensartet bedømmelse i forhold til andre parallelle uddannelsesudbydere.

For at opnå en ensartet og objektiv bedømmelse, hvor censor og eksaminator ikke lægger vægten forskelligt, er det vigtigt at det klart i studieordningerne fremgår hvilke krav der stilles og hvilke kriterier der evalueres efter.

10. Eksamens betydning

Eksamen er og bliver ekstremt betydningsfuld for uddannelserne. Eksamen regulerer de studerendes prioriteringer og undervisernes valg af stof og arbejdsformer og dermed den udvikling af kvalifikationer og kompetencer, vi i disse tider har så stærkt fokus på. Eksamen og eksamensbeviser er aftagernes dokumentation for at kandidaterne har de kvalifikationer og kompetencer, der ønskes. Derfor må uddannelsesmål naturligt blive til i en dialog mellem studerende, undervisere og forskere, færdige kandidater, aftagere og politikere. Balancen er det op til uddannelsesplanlæggerne på fagene at finde, balancen mellem faglige kvalifikationer og specifikke og almene kompetencer. Det kræver et klart og ekspliciteret fagsyn, et eksplicit og bevidst læringssyn, en pædagogisk viden og en klar bevidsthed om de kompetencer, de færdige kandidater skal besidde og dokumentere. Målet er at vore studieordninger bliver klare, tidssvarende, spændende og fokuserede – at de sikrer kvalitet.

Litteratur

Biggs, John & Collis, K.F., 1982: *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy*, New York: Academic Press.

Biggs, John, 1987: *Student Approaches to Learning and Studying*, Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.

Biggs, John, 2003: *Teaching for Quality Learning at University*, second edition, The Society for Research into Higher Education.

Bloom, B.S. (ed.), 1956: *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*, David McKay, New York.

- Brown, S. Rust, C. & Gibbs, G., 1994: *Strategies for Diversifying Assessment in Higher Education*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
- Caudery, Tim: "Portfolios – electronic or otherwise – as a basis for assessment", Skive.
- Christensen, Søren & Kreiner, Kristian, 1991, 2002: *Projektledelse i løst koblede systemer – ledelse og læring i en ufuldkommen verden*, Jurist- og Økonomforbundets Forlag, København.
- Dybkjær, Lone & Lindegaard, Jørgen, 1999: *Det digitale Danmark – Omstilling til Netværkssamfundet*. København: Forskningsministeriet.
- EVA 2003: *Evaluerings af de universitære uddannelser*.
- EVA 2003: *Eksamensformer i det almene gymnasium*.
- Erhvervsundersøgelsen, Det humanistiske Fakultet, AU 2002
(<http://www.hum.au.dk/fak/studier/erhvervsundersog/index.htm>).
- Frederiksen, Karen-Margrete, 1996: "Hvorfor ikke tage skridtet fuldt ud?", *Sprogforum* nr. 4, 55-57.
- Hansen, Anne M., 2002: *Bliv god til eksamen*, Frydenlund, København.
- Hedelund, Lis & Peter Stray Jørgensen, 2004: *Mundtlig eksamen med skriftligt materiale/synopsis*, Samfundslitteratur, København.
- Herting, Sven & Riisager, Merete B., 2004: *Kompetencer i spil – Erhvervslivets ønsker til humanisterne*, Det humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Illeris, Knud, 1999. *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*, Gylding: Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.
- Glaserfeld, Ernst von, 1995: *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*, London/ Washington D.C.
- Jakobsen, Arne & Per Lauvås, 2001: *Eksamen – eller hvad?* Samfundslitteratur.

- Kjøller, Klaus, 1999: *Snyd (ikke dig selv) til eksamen*, Borgens Forlag.
- Kompetencelandskabet*, okt. 2003, udarbejdet af Floris Consult i samarbejde med det Humanistiske Fakultet, KU.
- Kompetencebegreb og Kompetencebeskrivelser*, 2004, Det Humanistiske Fakultet, AU.
- Kompetenceveje – inspiration til studienævnene og eksempler på kompetencebeskrivelser + Bilag – Kompetenceprojektet ved det Humanistiske Fakultet* 2004, Det Humanistiske Fakultet, KU.
- Christensen, Søren & Kristian Kreiner, 1991: *Projektledelse i løst koblede systemer – ledelse og læring i en ufuldkommen verden*, Jurist- og Økonomiforbundets Forlag, København.
- Lave, Jean & E. Wenger, 1991: *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marton, F. & R. Säljö, 1984: "Approaches to learning", F. Marton et al. (eds). *The Experience of Learning*, Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Mühlhahn, Kim, 1998: "Mødet mellem forskellighed – derfor gruppearbejde", *RUC-Nyt 11*.
- Papert, Seymour & Idit Harel, 1991: *Constructionism*. USA: Ablex Publishing Corporation.
- Piaget, Jean, 1972: *Psykologi og undervisning*, Aldus, Stockholm.
- Qvortrup, Lars, 2001: *Det lærende samfund – hyperkompleksitet og viden*, Gyldendal, København.
- Ramsden, Paul, 1999: *Strategier for bedre undervisning*, Gyldendal, København.
- Rienecker, Lotte & Peter Stray Jørgensen, 2000: *Den gode opgave – opgaveskrivning på videregående uddannelser*, Samfundslitteratur, København.

Rowntree, Derek, 1985: *Developing Courses for Students*, Paul Chapman, London.

Taasen, 2001, <http://home.hio.no/pus/fag/seminar/taasen.rtf>

Terminologiliste (under udg.), Det Humanistiske Fakultet, AU.

Trudsø Johansen, Grete, 1996: "Kommunikative eksamensformer. Eksempler fra handelsgymnasiet", *Sprogforum*, særnummer, 23-26.

Sprogforum nr. 23, 2002: *Evaluerings*

Uddannelsesstyrelsen 2004: *Modernisering af prøver, eksamener og karakterer*.