



Didaktiske perspektiver på og vejledning til ud- arbejdelse/revision af studieordninger

Tina Bering Keiding

Version 1

Oktober 2016



Indhold

1	Forord.....	2
2	Anbefalinger	3
3	Uddannelsens profil - Om uddannelsen	5
3.1	Kvalifikationsrammen: Viden, færdigheder og kompetencer.....	5
3.2	Kvalifikationsramme og studieordning	7
3.3	Modulisering	8
4	Formål og læringsmål	9
4.1	Formål	9
4.2	Læringsmål.....	11
4.2.1	Uddannelseseftersynet og læringsmål: viden, færdigheder og kompetencer	13
4.3	Proces for generering af studieordningens læringsmål.....	13
4.3.1	Formulering af læringsmål.....	14
4.3.2	Et 'passende' abstraktionsniveau	16
4.3.3	Læringsmålenes genstandsfelt	16
4.4	Samspil mellem kurser og uddannelsen som helhed	17
5	Progression og taksonomier	18
6	Bedømmelseskriterier	19
7	Prøvestruktur.....	22
7.1	Fra prøver med flere dele til én prøve	22
7.1.1	Bunden vs fri skriftlig	23
7.2	Reduktion af antallet prøver og jævn arbejdsbelastning.....	23
7.3	Deltagelse som prøveform vs. portfolio	25
7.3.1	Deltagelse som prøveform	25
7.3.2	Portfolio som prøveform.....	26
8	Referencer	27

1 Forord

Dette notat er den allerførste version af en vejledning, der forhåbentlig kan støtte i forbindelse med de igangværende studieordningsrevisioner på Arts. På sigt er det ambitionen, at guiden skal indgå i AU Educate (den tidligere Undervisermetro). Af samme grund er det ikke brugt nævneværdig tid på layout.

Indholdet udspringer delvist af arbejdet i to af de arbejdsgrupper, der blev nedsat i forbindelse med uddannelseseftersynet (Arbejdsgruppen for studieordninger og Arbejdsgruppen for prøveformer), delvist af mit samarbejde med de faglige miljøer i forbindelse med undervisning på kurser og deltagelse i pædagogiske dage.

Notatet forsøger at finde en balance mellem på den ene side at vove at give korte og praktiske anbefalinger og på den anden side at give blot et minimum af indblik i baggrunden for disse anbefalinger. Notatet har ikke kunnet tage højde for de mange uddannelsesspecifikke forhold, der ligger til grund for en studieordning, og jeg kommer meget gerne ud til jer og drøfter konkret udfordringer og muligheder i netop jeres uddannelse.

Jeg håber, at I vil give tilbagemeldinger på, hvordan notatet fungerer og komme med ændringsforslag; både i forhold til hvad der er brugbart, hvad der mangler og hvad der er overflødig.

En stor tak til alle jer, som allerede under udarbejdelsen har taget sig tid til at give respons og gode råd. Ikke alle tilbagemeldinger har peget i samme retning, men de har alle været særdeles nyttige, fordi de giver mig indblik i jeres læsning af notatet.

12. oktober 2016

Tina Bering Keiding

2 anbefalinger

Dette afsnit indeholder en oversigt over de anbefalinger, der formuleres løbende gennem hele dokumentet. De er samlet her med henblik på at gøre det muligt at finde inspiration og gode råd uden at skulle læse notatet fra ende til anden. Hver anbefaling kan læses i en bredere sammenhæng inde i notatet.

ANBEFALING 1 - KOMPETENCEPROFIL. En velbeskrevet kompetenceprofil gør det klart for både studerende, undervisere og aftagere, hvilke emner uddannelsen beskæftiger sig med og hvilke faglige og generiske kompetencer den sigter mod. Det kan ovevejes dels at udfolde formål og indhold mere end det er generelt sker, dels også at lade en kort beskrivelse af beskæftigelsesprofilen indgå i studieordningen. 5

ANBEFALING 2 - KOMPETENCEPROFIL. Ved formulering af kompetenceprofilen for en given uddannelse, kan det være nyttigt spejle denne i Kvalifikationsrammen for at sikre at uddannelsens kompetenceprofil både hvad angår kompetencedimensioner og kompleksitet 'matcher' det pågældende niveau. 8

ANBEFALING 3 - KURSER SOM SELVSTÆNDIGE ELEMENTER OG DEL AF HELHED. Det bør sikres, at de enkelte kurser både fungerer som selvstændige uddannelseselementer og indgår i/bidraget til uddannelsen som helhed. Sidstnævnte fordrer at elementerne diskuteres i forhold til hinanden, hvad angår formål, læringsmål, indhold og eksamen. 9

ANBEFALING 4 - FORMÅLSBESKRIVELSER. Formålet beskriver den overordnede pædagogiske intention, og hvad den studerende lærer gennem kurset samt eventuelt den pædagogiske værdi af denne viden (relevans). Det bør overvejes at tydeliggøre kursets formål i studieordningen. Enten forbindelse med præstation af kursets indhold eller umiddelbart ovenfor kvalifikationsbeskrivelsen. Da formål og indhold er tæt sammenvævet virker det mest hensigtsmæssigt at kombinere formål- og indholdsbeskrivelsen. 11

ANBEFALING 5 - LÆRINGSMÅL. Læringsmål er udvalgte pejlemærker som anvendes til vurdering af om/i hvilken grad den studerende opfylder fagets formål. Mange læringsmål og et højt deltaljeringsniveau sikrer ikke i sig selv udtømmende udprøvning og entydighed i bedømmelsesgrundlaget. De udvalgte læringsmålene bør vurderes kritisk ift., hvordan de forholder sig til fagets formål. 12

ANBEFALING 6 - LÆRINGSMÅL. Læringsmålene skal 1) indfange de centrale kvalifikationer ift. fagets formål; 2) struktureres i viden, færdigheder og kompetencer; 3) matche modulets placering i studieordningen som helhed, den studerendes forudsætninger og omfanget af modulet. Uddannelseseftersynet angiver 6-8 læringsmål pr. kursus/modul. ECTS-guiden anbefaler 10-12. 13

ANBEFALING 7 - LÆRINGSMÅL. Det anbefales, at læringsmål opbygges af 1) aktive verber, der beskriver formen og niveauet for/kompleksiteten i præstationen; 2) substantiver, der beskriver hvilket genstandsfelt præstationen knytter sig til samt eventuelt 3) en kort beskrivelse af den kontekst, i forhold til hvilken kvalifikationer demonstreres. 16

ANBEFALING 8 - LÆRINGSMÅL. De verber, der anvendes i læringsmålene, bør være så specifikke, at de giver en reel mulighed for at bedømme den studerendes præstation. Et verbum som 'demonstrere' siger intet om på, hvilket taksonomisk niveau præstationen skal ligge. Dette har både betydning for entydighed og transparens i bedømmelsen og for læringsmålene mulighed for at fungere som retningsgivere for den studerendes læreproces.

..... 16

ANBEFALING 9 – LÆRINGSMÅL OG INDHOLD. Overvej i hvor høj grad genstandsfeltet kan konkretiseres uden at dette kommer til at stå i vejen for, at det faglige indhold løbende udvikles inden for studieordningens rammer. 16

ANBEFALING 10. STUDIEORDNINGSANALYSE. Udarbejdelse og analyse af en studieordning indebærer at målbeskrivelserne læses både fra det politiske niveau (Kvalifikationsrammen) over det programatiske niveau (studieordningen) til det praktiske niveau (kursusbeskrivelser) samt modsatte vej. 17

ANBEFALING 11 – TAKSONOMIER OG TAKSONOMISKE NIVEAUER. Overvej hvilke taksonomier og hvilket taksonomisk niveau, der er mest velegnede til at udtrykke kursets læringsmål (Se figur 12. og 13). 19

ANBEFALING 12. BEDØMMELSESKRITERIER. Bedømmelseskriterierne har to vigtige funktioner. De gør det tydeligt for den studerende (og eksaminator/censor), hvad der indgår i vurderingen af graden af målopfyldelse. Men nok så vigtigt skaber de et solidt grundlag for kriteriebaseret formativ vurdering i løbet af kurset (self- og peerassessment)..... 21

ANBEFALING 13 - REDUKTION AF ANTALLET AF PRØVER. Der er både didaktiske og ressourcemæssige gode grunde til at overveje at reducere antallet af eksaminer. Større opgaver, der inkluderer flere kursers faglighed, kan bidrage til at skabe sammenhæng på tværs af kurser/moduler, bidrage til jævn arbejdsbelastning og mere læringsorienterede studiestrategier. Sammenlægning af kurser fordrer, at læringsmålene for det nye kursus tages op til overvejelse, således at disse ikke blot bliver en opsummering af læringsmål for de to oprindelige kurser..... 25

ANBEFALING 14 - VARIATION I PRØVEFORMER. Mulighederne for at sikre variation i udprøvning og en jævn arbejdsbelastning gennem semestret bør indgå i vurdering af uddannelsens samlede prøvestruktur..... 25

3 Uddannelsens profil - Om uddannelsen

Uddannelsens profil beskrives i studieordningens afsnit 1. Beskrivelsen skal give læseren et overordnet indtryk af uddannelsens formål, dens genstandsfelt, kandidaternes forventede nøglekompetencer samt hvilket arbejdsmarked den sigter mod. Desuden kan den indeholde beskrivelser af uddannelsens tilrettelæggelse (EU, 2015; Lokhoff et al., 2010).

Uddannelsens formål og indhold	“The degree programme in History has the objective of preparing student for the practice of historical research, thanks to a solid knowledge of the great historiographical themes and debates and the acquisition of methodologies of the treatment and interpretation of the sources, and the use of a clear and rigorous language as appropriate to historiographical discourse”
Nøglekompetencer (kompetenceprofil)	“Graduates of the first cycle degree programme in History will be able to demonstrate a critical understanding of the relationship between the present and the past; knowledge of and an ability to use the basic techniques of historical research; the ability to identify the relevant scientific literature, bibliography and sources to address a historiographical problem [...]”
Beskæftigelsesmuligheder/-profil	“Those holding the first cycle award (Laurea) in History are able to carry out various activities for public and private organisations, with responsibilities relating to coordinating and executing historical research, to preserving and valorising the cultural patrimony, [...] “

Figur 1. Eksempel på beskrivelse af en uddannelsesprofil (på baggrund af EU, 2015:94).

De fleste studieordninger på Arts beskriver uddannelsens formål og indhold i prosatekst, mens kompetenceprofilen ofte beskrives i punktform. Sammenlignet med ECTS-guiden og dele af curriculumlitteraturen, er formåls- og indholdsbeskrivelserne i Arts' studieordninger meget kortfattede; måske endda for kortfattede i forhold til at give et reelt indblik i uddannelsen.

Der er ikke et ideelt antal delmål i kompetenceprofilen. ECTS-guiden har en erfaringsbaseret anbefaling på 10-12 mål (EU, 2015:23).

Der er ikke en entydig praksis ift. om og hvorledes det arbejdsmarked, som uddannelsen retter sig mod, beskrives i studieordningerne. På KA It-didaktiske design (2016) beskrives mulige arbejdsområder i studieordningens afsnit 1.1. På fx KA Engelsk (2014) og KA Asienstudier (2014) nævnes det ikke. Vi ved dog fra bl.a. studievejledningen, at spørgsmålet om, ”hvad man kan blive” optager de studerende en del og at usikkerhed om fremtidige jobmuligheder kan være medvirkende til frafald; se evt. også Keiding and Petersen (2015).

ANBEFALING 1 - KOMPETENCEPROFIL. En velbeskrevet kompetenceprofil gør det klart for både studerende, undervisere og aftagere, hvilke emner uddannelsen beskæftiger sig med og hvilke faglige og generiske kompetencer den sigter mod. Det kan ovevejes dels at udfolde formål og indhold mere end det er generelt sker, dels også at lade en kort beskrivelse af beskæftigelsesprofilen indgå i studieordningen.

3.1 Kvalifikationsrammen: Viden, færdigheder og kompetencer

Den nationale kvalifikationsramme udstikker nogle rammer for kompetenceprofilen (Uddannelsesministeriet, 2008).

- Den fastlægger, at kompetenceprofilen skal beskrives vha. tre kategorier: Viden, færdigheder og kompetencer
- Den indplacerer uddannelser på forskellige niveauer. Den afgørende forskel mellem niveauerne knytter sig til bredden og dybden af vidensfeltet samt til den grad af selvstændighed og kontekstuel kompleksitet, hvormed/hvori den tilegnede viden skal kunne bringes i anvendelse.

Figur 2. beskriver kvalifikationsprofilen for hhv. BA- og KA-uddannelser. Understregningerne markerer udvalgte eksempler på, hvorledes kravene til den faglige kompleksitet, som den studerende skal beherske, øges fra BA til KA

Kategori	Bachelorniveau	Kandidatniveau
Viden	<p>Skal <u>have viden om teori</u>, metode og praksis inden for en profession eller et eller flere fagområder.</p> <p>Skal kunne <u>forstå og reflektere over teorier</u>, metode og praksis.</p>	<p>Skal inden for et eller flere fagområder have <u>viden, som på udvalgte områder er baseret på højeste internationale forskning</u> inden for et fagområde.</p> <p>Skal kunne forstå og på et <u>videnskabeligt grundlag reflektere</u> over fagområdets/ernes viden samt kunne identificere videnskabelige problemstillinger.</p>
Færdigheder	<p>Skal <u>kunne anvende</u> et eller flere fagområdets metoder og redskaber samt kunne anvende færdigheder, der knytter sig til beskæftigelse inden for fagområdet/erne eller professionen.</p> <p>Skal kunne <u>vurdere</u> teoretiske og praktiske problemstillinger samt begrunde og vælge relevante løsningsmodeller.</p> <p>Skal kunne <u>formidle faglige problemstillinger</u> og løsningsmodeller til fagfæller og ikke-specialister eller samarbejdspartnere og brugere</p>	<p>Skal <u>mestre</u> fagområdets/ernes videnskabelige metoder og redskaber samt mestre generelle færdigheder, der knytter sig til beskæftigelse inden for fagområdet/erne.</p> <p>Skal kunne <u>vurdere og vælge</u> blandt fagområdet/ernes videnskabelige teorier, metoder, redskaber og generelle færdigheder samt på et videnskabeligt grundlag opstille nye analyse- og løsningsmodeller.</p> <p>Skal kunne <u>formidle forskningsbaseret viden og diskutere professionelle og videnskabelige problemstillinger</u> med både fagfæller og ikke-specialister</p>
Kompetencer	<p>Skal kunne <u>håndtere komplekse</u> og udviklingsorienterede situationer i studie- eller arbejdsammenhænge.</p> <p>Skal selvstændigt <u>kunne indgå</u> i fagligt og tværfagligt samarbejde med en professionel tilgang.</p> <p>Skal kunne <u>identificere</u> egne læringsbehov og strukturere egen læring i forskellige læringsmiljøer</p>	<p>Skal <u>kunne styre</u> arbejds- og udviklingssituationer, der er komplekse, uforudsigelige og forudsætter nye løsningsmodeller.</p> <p>Skal selvstændigt <u>kunne igangsætte og gennemføre</u> fagligt og tværfagligt samarbejde og påtage sig professionelt ansvar.</p> <p>Skal selvstændigt <u>kunne tage ansvar</u> for egen faglig udvikling og specialisering</p>

Figur 2. Kompetenceprofilen for bachelor- og kandidatniveau (Uddannelsesministeriet, 2008).

Det er langt fra entydigt, hvad de tre kategorier (viden, færdigheder og kompetencer) dækker over og hvorledes de afgrænser sig i forhold til hinanden. Særligt færdigheder og kom-

petencer synes at være svære at adskille, og hverken kvalifikationsrammens vejledninger¹ eller den internationale kvalifikationsramme for videregående uddannelser er entydige og konsistente i, hvorledes begreberne bruges.

Figur 3. giver ét muligt bud på, hvorledes de tre kategorier adresserer forskellige dimensioner af kompetenceprofilen.

De tre kategorier	Kvalifikationsrammens beskrivelse ²
<p>Viden Fokuserer på uddannelsens sagsdimension</p>	<p>Viden angiver viden om et emne samt forståelse. Viden rummer følgende aspekter:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilken type viden der er tale om: viden om teori eller viden om praksis; viden inden for et fag, inden for et fagområde eller inden for et erhverv. • Hvor kompleks denne viden er: graden af kompleksitet, samt hvor forskellige og uforudsigelige situationer denne viden beherskes i. • Forståelse: Evnen til at sætte sin viden i sammenhæng.
<p>Færdigheder Fokuserer på uddannelsens handlings- eller udtryksdimension:</p>	<p>Færdigheder angiver, hvad en person kan gøre eller udføre. Færdigheder rummer følgende aspekter:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilken type færdighed er der tale om: praktiske, kognitive, kreative eller kommunikative færdigheder. • Hvor kompleks opgaveløsningen er: hvilken opgaveløsning færdigheden skal anvendes til, og denne opgaves kompleksitet. • Kommunikation: hvilken kommunikation der kræves, kompleksiteten i budskabet, til hvilke målgrupper og med hvilke virkemidler.
<p>Kompetencer Fokuserer primært på de sociale kontekster, hvori uddannelsens viden og færdigheder skal kunne aktualiseres; dvs. hvor og med hvem.</p>	<p>Kompetencer handler om ansvar og selvstændighed og angiver evnen til at anvende viden og færdigheder i en arbejdsituation eller i studiemæssig sammenhæng. Kompetencer rummer følgende aspekter:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Handlerummet: i hvilke typer af arbejds- og/eller studiemæssige sammenhænge viden og færdigheder bringes i spil, samt graden af uforudsigelighed og foranderlighed i disse sammenhænge. • Samarbejde og ansvar: evnen til at tage ansvar for eget og andres arbejde, samt hvor komplekse samarbejdsituationer man kan indgå i. • Læring: evnen til at tage ansvar for egen og andres læring.

Figur 3. Viden, færdigheder og kompetencer.

3.2 Kvalifikationsramme og studieordning

Den nationale kompetenceprofil, der beskrives på det pågældende uddannelsesniveau (figur 2) sætter rammen for den uddannelsesspecifikke kompetenceprofil, der formuleres i studieordningen. Ved forhåndsgodkendelse og akkreditering af en uddannelse skal det kunne sandsynliggøres, at den uddannelsesspecifikke kompetenceprofil modsvarer det niveau, som uddannelsen indplaceres på. Figur 4. viser uddrag fra tre forskellige kompetenceprofi-

¹ <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/begreber>

² <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/begreber>

ler, som mere eller mindre tydeligt kobler sig på kvalifikationsrammens kompetencemål for fagligt og tværfagligt samarbejde.

Kvalifikationsrammen (KA-niveau, se evt. figur 2)	KA It-didaktisk design (2016) ³	KA teologi (2016) ⁴	KA Informationsvidenskab (2013) ⁵
Skal selvstændigt kunne igangsætte og gennemføre fagligt og tværfagligt samarbejde og påtage sig professionelt ansvar	[...] selvstændigt at kunne igangsætte og gennemføre såvel individuelle som kollektive it-didaktiske lærings-udviklings- og undervisningsforløb under hensyntagen til kompleksiteten i en konkret kontekst	[...] selvstændigt at håndtere teologiske, religiøse og etiske problemstillinger og rådgive deri med respekt for den forskelligartethed, der kendetegner det religiøse og moralske område	[...] deltage i udviklingen af nye it-baserede produkter og reflektere over disse i forhold til en konkret brugssituation og organisation.

Figur 4. Uddrag af kompetencebeskrivelse fra kvalifikationsrammen og tre uddannelser.

Sammenholder man kompetencemålet fra de tre uddannelser, er det værd at lægge mærke til at KA i Informationsvidenskab ikke særligt tydeligt kobler sig på kvalifikationsrammens definerende begreber for KA-niveauet (selvstændigt, igangsætte og gennemføre). I stedet anvendes verbet ”deltage”, som i mindre grad betoner det igangsættende og styrende, og måske minder mere om BA-niveauets kompetenceprofil (håndtere, indgå i). Dette kan gøre det vanskeligt at dokumentere, at den tilstræbte kompetence erhverves på KA-niveau.

ANBEFALING 2 - KOMPETENCEPROFIL. Ved formulering af kompetenceprofilen for en given uddannelse, kan det være nyttigt spejle denne i Kvalifikationsrammen for at sikre at uddannelsens kompetenceprofil både hvad angår kompetencedimensioner og kompleksitet ’matcher’ det pågældende niveau.

3.3 Modulisering

Uddannelser skal i henhold til ECTS guiden være opbygget af moduler. Modulisering og kompetenceorientering udspringer af et politisk ønske om at kunne sammenligne og udskifte uddannelseselementer på tværs af uddannelser, hvilket ses som et vigtigt bidrag til uddannelsesmæssig mobilitet, autonomi og fleksibilitet. (EU, 2015: 15; Luther, 2005).

En modulbeskrivelse⁶ består af fire elementer:

- Mål – evt. opdelt i formål og læringsmål (goal and outcomes)
- Indhold
- Omfang
- Udprøvning/Eksamen

Indholdsbeskrivelsen siger noget om, hvad den studerende beskæftiger sig med, men ikke noget om på, hvilket niveau indholdet tilegnes. Det betyder, at det er vanskeligt at vurdere om den viden den studerende tilegner sig, er på et niveau, som gør at to moduler/kurser kan

³ [Studieordning KA it-didaktisk design 2016](#)

⁴ [Studieordning KA Teologi 2016](#)

⁵ [Studieordning KA Informationsvidenskab 2015](#)

⁶ DPU bruger betegnelsen modul, mens IKK og IKS typisk taler om ’kurser’. På flertallets opfordring anvendes fremover kun betegnelsen kurser.

sidestilles: Kan Kursus A udskiftes med Kursus B inden for den aktuelle uddannelsesmæssige helhed.

Læringsmålene beskriver, hvad den studerende ved/kan ved kursets afslutning, hvilket gør det lettere at sammenligne kurser på tværs af uddannelser. Læringsmålene spiller derfor en central rolle for forhåndsgodkendelse og merit.

Hvert kursus udgør

- Et selvstændigt uddannelseselement
- En del af en samlet uddannelsesmæssig helhed

ANBEFALING 3 - KURSER SOM SELVSTÆNDIGE ELEMENTER OG DEL AF HELHED. Det bør sikres, at de enkelte kurser både fungerer som selvstændige uddannelseselementer og indgår i/bidrager til uddannelsen som helhed. Sidstnævnte fordrer at elementerne diskuteres i forhold til hinanden, hvad angår formål, læringsmål, indhold og eksamen.

4 Formål og læringsmål

I studieordningerne beskrives læringsmål for hvert kursus/modul. Målbeskrivelserne optræder i studieordningen under overskriften *kvalifikationsbeskrivelse*.

Der er både juridiske og didaktiske grunde til at interessere sig for kvaliteten af de beskrevne læringsmål.

1. Karakterbekendtgørelsen §10, stk. 2, samt § 20 fastslår, at ”Uddannelsesinstitutionen fastsætter i studieordningen præcise målbeskrivelser og kriterier for vurdering af målopfyldelsen for de enkelte fag, fag- eller uddannelseselementer, som afsluttes med en prøve”. Studieordningen skal altså både indeholde læringsmål og kriterier for vurdering af målopfyldelse.
2. God undervisning er kompetenceorienteret. Det vil sige, at de studerende kan gennemskue, hvad de skal lære og at undervisningsaktiviteterne skaber rammer for at lære det (Helmke, 2013). Læringsmål bidrager dog kun til kompetenceorientering, hvis de bruges aktivt i undervisningen. Underviseren kan fx diskutere læringsmålene med de studerende, bruge dem som udgangspunkt for kriteriebaseret feedback eller ved de studerendes refleksioner over egen læreprocesser. God undervisning er ydermere kendetegnet ved ’alignment’ mellem mål (formål og læringsmål), undervisningsaktiviteter og eksamen (Biggs & Tang, 2011; Keiding, 2013). Indre didaktiske modsætninger og uklare læringsmål gør det vanskeligt for de studerende at vælge hensigtsmæssige studiestrategier og at vurdere kvalitet og relevans af egen læring (Entwistle, Skinner, Entwistle, & Orr, 2000).

4.1 Formål

Litteraturen skelner mellem formålsbeskrivelser og læringsmålbeskrivelser (goals vs. outcomes; Absicht vs. Ziel).

⁷Karakterbekendtgørelsen (BEK nr. 114 af 03/02/15)

Formålet beskriver den overordnede pædagogiske intention med kurset samt hvilken viden, færdigheder og kompetencer den studerende opnår gennem kurset. Formålsbeskrivelsen er helhedsorienteret og beskrives derfor ofte som prosatekst og i forholdsvis brede vendinger (Diamond, 2008:360ff). De kompetencer den studerende udvikler kan være både disciplinspecifikke (fx forståelse for den historiske udvikling) eller almene kompetencer (kunne samarbejde med, kritisk stillingtagen).

Mange kursusbeskrivelser i Arts' studieordninger redegør slet ikke for kursets formål eller beskriver det ganske kort⁸. Ofte suppleres studieordningens formåls- og indholdsbeskrivelser af langt mere udfoldede beskrivelser i kursuskataloget, hvilket på den ene side giver en større fleksibilitet ift. at tone formål og indhold i forskellige retninger inden for studieordningens rammer. På den anden side er det formåls- og indholdsbeskrivelserne, som formidler kursets uddannelsesmæssige intention, hvilket er et argument for at formålet bør beskrives tydeligt i studieordningen. Se forskellige eksempler i figur 5.

Eksempel 1⁹

Formålet med kurset er at sætte den studerende i stand til at gennemføre en it-didaktisk designproces under hensyntagen til konteksten, målgruppe, værdier, formål og brug.

Læringsmål

Viden

- kan redegøre for og demonstrere overblik over centrale designteorier og -metoder med særlig relevans for det it-didaktiske felt.
- kan redegøre for og demonstrere overblik over udvalgte it-didaktiske eller it-pædagogiske teorier og begreber med henblik på en sammentænkning af fagets designteoretiske og didaktiske begreber med en målrettet it-didaktisk designproces.

Færdigheder

- kan selvstændigt identificere og kvalificere en konkret problemstilling inden for det it-didaktiske felt med henblik på at gøre den til grundlag for en it-didaktisk designproces.
- kan udvælge, begrunde og anvende relevante videnskabelige og designrelaterede metoder til at skabe et empirisk grundlag for designprocessen.
- kan designe elementer af en it-didaktisk teknologi under særlig hensyntagen til kontekstens målgruppe, værdier, formål og brug.
- kan analysere og begrunde produktets it-didaktiske design med henvisning til kendte teorier indenfor områderne didaktik, pædagogik og design.
- kan analysere og reflektere kritisk over de designede elementer med særligt fokus på sammenhæng mellem designintention, designelementer og kontekstforandring.
- kan præsentere og formidle det it-didaktiske design (ved brug af udvalgte medier og formidlingsformer), samt reflektere dets teoretiske, metodiske og kontekstuelle ramme.

Kompetencer

- kan med stigende selvstændighed tage ansvar for egen læring og reflektere over samspillet mellem egne styrker og svagheder og de anvendte studiestrategier
- kan reflektere over egne normer og værdier, og hvorledes disse influerer det designede produkt

Eksempel 2¹⁰

Formålet med disciplinen er at give den studerende mulighed for at udvikle sin dramaturgiske faglighed indenfor følgende fire praksisområder.

- 1) *Dramaturgisk kuratering*, dvs. arbejdet med udvælgelse, tilrettelæggelse og iscenesættelse af programmer for æstetiske oplevelser i form af et teaters repertoire, en teater- eller filmfestival, en udstilling mv.
- 2) *Dramaturgisk produktion*, dvs. arbejde med udvikling af æstetiske produkter som dramatekster, teaterforestillinger eller performative events med særlig vægt på dramaturgens rolle som sparringspartner i den skabende

⁸ Dette kan være et udtryk for at 'barnet røg ud med badevandet' i forbindelse med overgangen fra indholdsorienterede studieordninger til læringsmålbaserede studieordninger i begyndelsen af 00'erne, hvor der nogle steder udviklede sig en forståelse af, at de gamle formål- og indholdsbeskrivelser skulle erstattes af læringsmålbaserede beskrivelser. Sagen er dog, at der er tale om to forskellige måltyper, som tjener forskellige didaktiske funktioner.

⁹ [Studieordning KA it-didaktisk design 2016](#). Kurset Design: teori, metode og praksis.

¹⁰ [Studieordning KA dramaturgi \(2015\)](#). Kurset Dramaturgisk praksis

<p>proces</p> <p>3) Dramaturgisk formidling, dvs. arbejdet med udarbejdelse af koncepter og materialer, der formidler æstetiske oplevelser i form af undervisningsmaterialer, publikumssamtaler, artist talks, seminarer, artikler mv.</p> <p>4) Dramaturgisk vidensdeling, dvs. arbejdet med at udføre dokumentation og research for en virksomhed (projekt eller organisation), der producerer æstetiske oplevelser, i forbindelse med kunstneriske udviklingsprojekter eller i det løbende arbejde med at ajourføre en kulturinstitutions vidensgrundlag</p> <p>Læringsmål</p> <ul style="list-style-type: none">• Under revision
<p>Eksempel 3¹¹</p> <p>The purpose of this course is to increase your ability to understand and improve the organizations within which you will work. It is a course in applied behavioral science. By this I mean that we will explore some fundamental behavioral science concepts and illustrate how they can be used in organizations. We will discuss some of the concepts in class others you will work with in groups.</p> <p>These skills will be documented by the student's ability to:</p> <ul style="list-style-type: none">• Identify, describe, explain, analyze and apply essential parts of selected classic and modern theories of organizational behavior regarding individual, group, and organizational processes.• Compare and contrast theories and concepts at and between the individual, group and organizational levels.• Argue for selection of the appropriate theory and concept when analyzing known as well as unknown problems and cases.• Argue for strengths and weaknesses of concepts and theories when applying them in different situations.• Argue for strengths and weaknesses of concepts and theories when considering the strength of support that research has provided for the usage of the given concepts and theories.• Reflect on consequences for real life situations and for theory development in organizational behavior.

Figur 5. Eksempler på formål og læringsmål.

Eksempel 2 i figur 5. er interessant ved, at kursusbeskrivelsen meget eksplicit peger på, at læringsmålene *ikke* beskriver formålet med kurset, men ekspliciterer *hvorledes* den studerende demonstrerer at han/hun indfrier kursets formål. Denne pointe vender jeg tilbage til i afsnit 4.2.

ANBEFALING 4 - FORMÅLSBESKRIVELSER. Formålet beskriver den overordnede pædagogiske intention, og hvad den studerende lærer gennem kurset samt eventuelt den pædagogiske værdi af denne viden (relevans). Det bør overvejes at tydeliggøre kursets formål i studieordningen. Enten forbindelse med præstation af kursets indhold eller umiddelbart ovenfor kvalifikationsbeskrivelsen. Da formål og indhold er tæt sammenvævet virker det mest hensigtsmæssigt at kombinere formål- og indholdsbeskrivelsen.

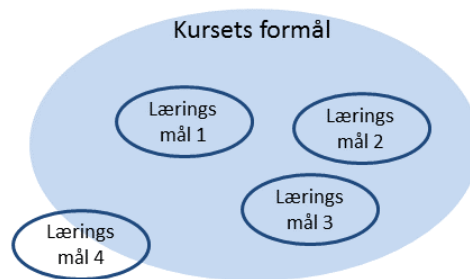
4.2 Læringsmål

“A learning outcome is a *measurable result* of a learning experience which allows us to ascertain to which extent / level / standard a competence has been formed or enhanced (Lokhoff et al., 2010: 21; min kursivering).

Læringsmål beskriver altså, hvilken viden, færdigheder og kompetencer, som den studerende skal kunne demonstrere ved den afsluttende prøve for at sandsynliggøre at han/hun besidder de kompetencer kurset/modulet sigter på at udvikle.

¹¹ Studieordning BA Erhvervsøkonomi (2016) Kurset Organizational Behavior.

Læringsmålene konstrueres på baggrund af fagets formål. Der kan ikke sluttes entydigt fra kursets formål til dets læringsmål. Læringsmålene vil altid være udtryk for et udvalg og de vil aldrig være dækkende for det samlede formål med kurset. Ikke desto mindre er læringsmål vigtige, da det giver det mest tydelige indblik i, hvad den studerende skal gøre for at opfyldet kursets formål. Læringsmål kan dog også af den ene eller anden grund, komme til at introducere et læringsmål, som ligger uden for kursets formål (Figur 6).



Figur 6. Læringsmålene er et udvalg set i forhold til kursets samlede formål.

Der er en vis risiko for, at et kursus ender op med for mange læringsmål (og til tider også komplicerede prøvedesign), fordi man forsøger at dække formålet bedst muligt. Man kan dog forestille sig et kursus, hvor formålet indeholder fx både mundtlige og skriftlige sprogfærdigheder, og hvor undervisningen understøtter begge færdigheder, mens læringsmålene kun fremhæver den mundtlige dimension, som også er den eneste af de to færdigheder der indgår i den afsluttede bedømmelse. I et efterfølgende kursus er det så måske den skriftlige færdighed, der udprøves – selv om undervisningen stadig fokuserer på både mundtlige og skriftlige færdigheder.

Baseret på erfaringer fra adjunktpædagogikum, synes der at være en vis risiko for, at man ender med simple mål snarere end klare mål. Det vil sige, at man ender op med læringsmål som er lette at formulere, men som dels "skævvrider" kursets formål, fx ved at overbetone basale kundskabsformer (beskrive, forstå, forklare, se afsnit 5, progression og taksonomier), dels skaber tavse eller implicite læringsmål, som er aktive i bedømmelsen, fordi de indgår i underviserens forståelse af det beskrevne læringsmål, men samtidigt ikke er synligt i studieordningen. Måske rummer et læringsmål, der siger, at en studerende skal kunne 'redegøre for en teori' implicit en antagelse om, at den studerende også kan diskutere teorien og/eller relatere den til andre teorier inden for feltet?

ANBEFALING 5 - LÆRINGSMÅL. Læringsmål er udvalgte pejlemærker som anvendes til vurdering af om/i hvilken grad den studerende opfylder fagets formål. Mange læringsmål og et højt deltaljningsniveau sikrer ikke i sig selv udtømmende udprøvning og entydighed i bedømmelsesgrundlaget. De udvalgte læringsmålene bør vurderes kritisk ift., hvordan de forholder sig til fagets formål.

4.2.1 Uddannelseseftersynet og læringsmål: viden, færdigheder og kompetencer

Som resultat af uddannelseseftersynet blev det besluttet, at 'Læringsmålene præciseres og begrænses ved dels at anvende tredelingen mellem viden, færdigheder og kompetencer konsekvent, dels at reducere dem til maksimalt 6-8 bullets'¹².

Det betyder ikke, at alle kurser/moduler *skal* indeholde læringsmål inden for alle tre kategorier, men kravet vil bidrage til, at spørgsmålet om alle tre kategorier diskuteres i forbindelse med formulering af læringsmålene for det pågældende kursus.

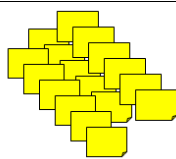
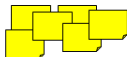


Læser man på tværs af studieordningerne, ser det pt. ud til, at relativt få kursusbeskrivelser indeholder læringsmål, der knytter sig til kompetencedimensionen. Det vil sige, at de kun i begrænset omfang adresserer eksempelvis, hvorledes den studerende skal kunne agere i forhold til en konkret professionel kontekst, fx: Hvilket ansvar skal han/hun kunne påtage sig? Hvilken grad af uforudsigelighed og kompleksitet kendetegner den kontekst, hvori en viden, færdighed eller kompetence skal kunne udtrykkes?

ANBEFALING 6 - LÆRINGSMÅL. Læringsmålene skal 1) indfange de centrale kvalifikationer ift. fagets formål; 2) struktureres i viden, færdigheder og kompetencer; 3) matche modulets placering i studieordningen som helhed, den studerendes forudsætninger og omfanget af modulet. Uddannelseseftersynet angiver 6-8 læringsmål pr. kursus/modul. ECTS-guiden anbefaler 10-12.

4.3 Proces for generering af studieordningens læringsmål




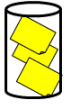
Flere års undervisning på adjunktkurset og læsning af mere end to hundrede opgavebesvarelser, har efterladt et indtryk af, at der med fordel kan arbejdes mere systematisk med processen omkring generering af kursernes læringsmål.

Nedenstående proces kan virke omstændeligt, besværlig og tidskrævende, men et systematisk arbejde med genereringen af læringsmål kan medvirke til et større interval mellem studieordningsrevisioner, er tiden formodentligt godt givet ud. Desuden klare og relevante målformuleringer som nævnt en betydning for de studerendes studie- og læringsstrategi,

Trin 1	De store linjer: Hvad er formålet med/visionen for kurset	Hvorhen med/gennem hvad og hvorfor?
Trin 2	Brainstorm på potentielle læringsmål ¹³ : <ul style="list-style-type: none"> Hvad er vigtigt, at de studerende kan efter kurset? 	
Trin 3	Gruppering af de potentielle læringsmål i kategorierne viden, færdigheder og kompetencer og eventuel underopdeling af disse <ul style="list-style-type: none"> Er der mål inden for alle kategorier og underkategorier? Er det relevant med alle kategorier i dette kursus? Sammenhold formål og læringsmål. Kan alle aspekter af formålet genfindes? Er der mål som skal tilføjes? 	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: flex-start;"> <div style="margin-bottom: 10px;">Viden </div> <div style="margin-bottom: 10px;">Færdigheder </div> <div>Kompetencer </div> </div>

¹² Beslutninger vedrørende Uddannelseseftersyn Arts 07.06.1.

¹³ Arkæologi inviterede tre studerende med til et todages studieordningsrevisionsseminar. De bidrog med et særdeles skarpt blik for, at der til tider var læringsmål i spil, som ikke fremgik af studieordningen.

Trin 4	<p>Udvalg af mål</p> <ul style="list-style-type: none"> Hvilke mål skal udvælges som indikatorer og dermed danne grundlag for bedømmelse? Dækkes nogle af de potentielle mål af andre kurser i uddannelsen? 	<p>Viden </p> <p>Færdigheder </p> <p>Kompetencer  </p>
Trin 5	<p>Endelig formulering af formål og læringsmål</p> <ul style="list-style-type: none"> Hvad er formålet, hvilke kompetencer tilegner den studerende sig? Beskrivelse af de udvalgte læringsmål vha. relevante taksonomier og på det rette taksonomiske niveau under hensyntagen til de studerendes forudsætninger og kursets omfang 	Se afsnit 4.3.1.
Trin 6	<p>Valg af prøveform: Hvordan skal den studerende udprøves?</p> <ul style="list-style-type: none"> Hvilke prøveformer er mest oplagte ift. de formulerede læringsmål? Hvilken prøveform er mest hensigtsmæssig i forhold til uddannelsen og semestret som helhed? 	Se notat om prøveformer samt kapitel 6.
Trin 7	<p>Et sidste tjek: Sammenhæng mellem formål, indhold, læringsmål og prøveform i forhold til uddannelsen som helhed</p>	Se Figur 10.

Figur 7. Forslag til proces for produktion af formål og læringsmål for et kursus.

4.3.1 Formulering af læringsmål

Læringsmål beskriver hvad den studerende ved og kan gøre ved kursets afslutning. De kan formuleres på forskellig måde, men beskriver gennem aktive udsagnsord formen og niveauet for præstationen (performativiteten) samt hvilket genstandsfelt præstationen knytter sig til og eventuelt den kontekst, hvori kvalifikationerne demonstreres, fx:

- Den studerende kan **tilrettelægge, gennemføre og dokumentere et projekt** inden for et af de fire nedenfor beskrevne **praksisområder**.
- Den studerende kan **designe elementer af en it-didaktisk teknologi** under særlig hensyntagen til **kontekstens målgruppe, værdier, formål og brug**.

Læringsmål formuleres to forskellige måder i studieordningerne. Det nok mest udbredte format er, at der for hvert kursus/modul formuleres et antal (mellem 3 og 10) læringsmål, hvor hvert læringsmål består af et eller få verber og substantiver, der beskriver den viden og de færdigheder og kompetencer, som den studerende skal kunne demonstrere ved den afsluttende.

Eksempel 1¹⁴

Ved bedømmelsen af prøvepræstationen vil der blive lagt vægt på, i hvor høj grad den studerende kan:

- tilrettelægge, gennemføre og dokumentere et projekt inden for et af de fire nedenfor beskrevne praksisområder
- udvikle og reflektere over projektet i samarbejde med andre, herunder eksterne samarbejdspartnere
- formidle sine erfaringer fra projektet både kritisk, kreativt og handlingsorienteret
- beskrive de teoretiske og historiske forudsætninger for projektets arbejdsmetoder

Eksempel 2¹⁵

After completing this course, students should be able to:

¹⁴ [Dramaturgisk praksis, KA Dramaturgi \(2015\)](#)

¹⁵ <http://drexel.edu/provost/assessment/outcomes/developing-course/>. For flere eksempler se Diamond (2008: 360ff)

- Analyze relevant causes and effects through the media of written essays and oral analysis.
- Describe and explain the major accomplishments of the early bronze age civilizations – such as their political structures; economic and commercial systems; social stratification; gender relations; religious and philosophical beliefs; scientific and technological innovations; military and diplomatic systems; plastic and literary artistic achievements.
- Identify the major causes leading to the decline or collapse of early bronze age civilizations
- Compare the historical conditions and experiences of different human communities during the era of the Bronze Age.
- Describe and explain the global historical developments at the time of the transition from the Bronze Age to the Iron Age.
- Describe and explain the rise and development of the world's classical civilizations – such as Greek, Hellenistic, Roman, Chinese, and Indian.

Figur 8. Eksempler på læringsmål. Se også figur 5.

I nogle studieordninger anvendes læringsmål formuleringer, som understreger, at den studerende skal *demonstrere* opfyldelse af det pågældende mål (Figur 9).

Eksempel 1¹⁶

Efter gennemført modul kan den studerende på et videnskabeligt grundlag, forstået som et kritisk, systematisk, teoretisk og empirisk funderet grundlag:

- Demonstrere indsigt i og overblik over udvalgte dele af de forskellige problemstillinger, der har at gøre med menneskelige lærings, udviklings og tilblivelsesprocesser i sociokulturelle kontekster og organiseringsformer.
- Demonstrere indsigt i og overblik over udvalgte psykologiske teorier med relevans for menneskelige lærings, udviklings og tilblivelsesprocesser samt disse teoriers historiske udvikling.
- Demonstrere forståelse af hvilke forskningsspørgsmål, erkendelsesinteresser og samfundsmæssige udfordringer, der har drevet de forskellige traditioner og teoriudviklinger.
- Demonstrere kendskab til akademisk argumentation og skriftlig fremstilling.

Eksempel 2¹⁷

Ved bedømmelsen af prøvepræstationen vil der blive lagt vægt på, i hvor høj grad den studerende:

- demonstrerer kendskab til generelle forhold vedrørende studiet af litteratur, væsentlige litterære genrer og formel litteraturanalyse
- demonstrerer evne til at analysere formelle og genremæssige aspekter af litterære tekster
- demonstrerer færdigheder i litteraturanalyse
- anvender relevant engelsk fagterminologi
- redegør for formelle og genremæssige litterære problemstillinger på klar og sammenhængende vis
- demonstrerer evne til at kommunikere skriftligt i en varieret og situationstilpasset form på engelsk
- demonstrerer evne til at udvise skriftlig sprogfærdighed i forbindelse med formidling af akademisk materiale på engelsk

Figur 9. Eksempler på målbeskrivelser fra Arts, der betoner at den studerende skal demonstrere den opnåede viden/færdigheder/kompetencer.

Der er givetvis gode argumenter for netop denne type målformuleringer. Dels bidrager de at understrege den performativitet, der er udgangspunkt for bedømmelsen og som også fremhæves i ECTS-guidens definition af en kompetence som en evne den studerende besidder (EU, 2015:22).

Formuleringerne kan dog også – i hvert fald for en udenforstående, herunder de studerende, som står for at skulle starte på det pågældende kursus – virke en smule mystificerende og redundante: Hvad er det man, i forhold til at skabe et transparent grundlag for bedømmelse af den studerendes præstation, vinder ved at skrive 'demonstrere evne til at analysere [...] frem for blot den studerende skal kunne analysere [...]?

¹⁶Psykologiske perspektiver på læring og tilblivelse. KA Pædagogisk Psykologi, 2012.

¹⁷ [Studieordning BA Engelsk \(2015\)](#).

ANBEFALING 7 - LÆRINGSMÅL. Det anbefales, at læringsmål opbygges af 1) aktive verber, der beskriver formen og niveauet for/kompleksiteten i præstationen; 2) substantiver, der beskriver hvilket genstandsfelt præstationen knytter sig til samt eventuelt 3) en kort beskrivelse af den kontekst, i forhold til hvilken kvalifikationer demonstreres.

4.3.2 Et 'passende' abstraktionsniveau

Ser man på læringsmålene i figur 9 er der flere eksempler på læringsmål formuleret på et relativt højt abstraktionsniveau: den studerende skal 'demonstrere indsigt i', 'kendskab til' eller 'forståelse for'.

Målbeskrivelser på dette abstraktionsniveau kan fungere fint i en beskrivelse af kursets formål og de kompetencer, den studerende vil opnå gennem kurset, men de bidrager de kun i begrænset omfang til entydighed og transparens i bedømmelsen eller som retningsgivere for den studerendes læreproces.

For at kunne fungere som indikatorer for bedømmelse af graden af målopfyldelse, vil der således være behov yderlig konkretisering af, hvordan – dvs. på hvilket kompleksitetsniveau – den studerende skal kunne demonstrere indsigt/kendskab. Den studerende kunne beskrive eller redegøre (lavt taksonomisk niveau) eller skal han/hun kunne relatere, kombinere og vurdere (højt taksonomisk niveau)? Se også afsnit 5.

ANBEFALING 8 - LÆRINGSMÅL. De verber, der anvendes i læringsmålene, bør være så specifikke, at de giver en reel mulighed for at bedømme den studerendes præstation. Et verbum som 'demonstrere' siger intet om på, hvilket taksonomisk niveau præstationen skal ligge. Dette har både betydning for entydighed og transparens i bedømmelsen og for læringsmålene mulighed for at fungere som retningsgivere for den studerendes læreproces.

4.3.3 Læringsmålenes genstandsfelt

I flertallet af eksemplerne i figur 5., 8. og 9. beskrives genstandsfeltet i meget brede termer, eksempelvis 'centrale teorier', 'relevante metoder' og 'udvalgte problemstillinger'. Sådanne beskrivelser sikrer både gode muligheder for løbende revision af pensum, og at de studerende kan vælge at fordybe sig i forskellige aspekter af pensum. Men de er måske også i visse tilfælde unødigt brede og ukonkrete?

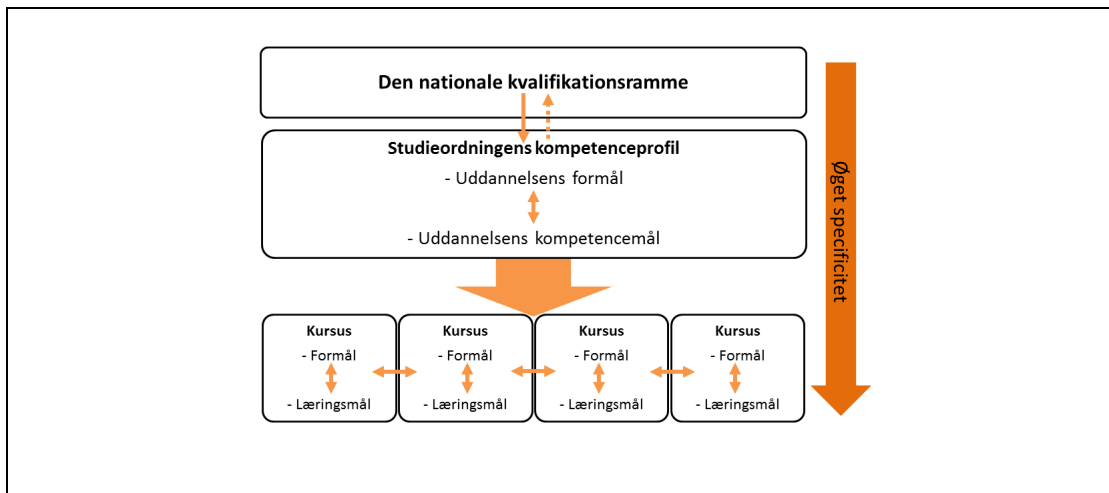
Eksempel 2, figur 8. er et eksempel på et læringsmål, hvor de mange perspektiver, der kan indgå i beskrivelse af de tidlige bronzealdercivilisationer præciseres:

- The student can describe and explain the major accomplishments of the early bronze age civilizations – such as their political structures; economic and commercial systems; social stratification; gender relations; religious and philosophical beliefs; scientific and technological innovations; military and diplomatic systems; plastic and literary artistic achievements

ANBEFALING 9 – LÆRINGSMÅL OG INDHOLD. Overvej i hvor høj grad genstandsfeltet kan konkretiseres uden at dette kommer til at stå i vejen for, at det faglige indhold løbende udvikles inden for studieordningens rammer.

4.4 Samspil mellem kurser og uddannelsen som helhed

Systematisk læreplansanalyse (curriculum mapping) er en enkel metode til at identificere sammenhængen eller mangel på samme mellem kompetenceprofilen for uddannelsens som helhed og de enkelte kurser/modulers læringsmål. Figur 10. viser sammenhængen mellem de forskellige målbeskrivelser i en studieordning



Figur 10. En studieordning beskriver uddannelsen på flere niveauer.

Overblik over sammenhæng på tværs af kurser kan skabes på mange måder., fx med et ganske simpelt skema (Figur 11).

Kompetenceprofil	Kursus 1: Læring og kontekst	Kursus 2: Læringsteori og teknologi
<i>Viden 1</i> Viden om centrale teorier, begreber og tendenser inden for det læringsteoretiske og it-didaktiske fagområde baseret på forskning på højeste internationale niveau		Kan redegøre for og demonstrere overblik over centrale læringsteoretiske positioner med særlig relevans for det it-didaktiske felt
<i>Viden 2</i> Viden om [...]		
<i>Viden 3</i> Dybtgående kendskab til udvalgte centrale it-didaktiske teknologier samt deres potentiale i forhold til pædagogiske, didaktiske og læringsmæssige sammenhænge	Kan <u>demonstrere forståelse</u> for samspillet mellem teknologi og læring på et introducerende niveau	Kan <u>redegøre for [...]</u> og <u>reflektere</u> over udvalgte teknologier i et læringsperspektiv, herunder over teknologiernes anvendelse i formelle og uformelle læringskontekster

Figur 11. Eksempel på 'mapping' af læringsmål. Overblikket gør, at det også er let at beskrive progressionen i de forskellige delkategorier i kompetenceprofilen op gennem uddannelsen.

ANBEFALING 10. STUDIEORDNINGSANALYSE. Udarbejdelse og analyse af en studieordning indebærer at målbeskrivelserne læses både fra det politiske niveau (Kvalifikationsrammen) over det programmatiske niveau (studieordningen) til det praktiske niveau (kursusbeskrivelser) samt modsatte vej.

5 Progression og taksonomier

Progression op gennem en uddannelse optræder i flere dimensioner, bl.a.:

- Tematisk i kraft af at nye genstandsfelter introduceres (horisontal progression)
- Stigende kompleksitet i kundskabsniveau: viden, færdigheder og kompetencer beherskes med stigende kompleksitet og/eller sikkerhed og selvstændighed (vertikal progression)
- Stigende kompleksitet i den kontekst, hvori de pågældende kundskaber skal demonstreres

Der findes en række taksonomier, der kan anvendes til at sikre en vis systematik i beskrivelsen af den stigende kompleksitet og sikkerhed i de studerendes præstation, der tilstræbes op gennem uddannelsen (pkt. 2 i ovenstående). Nogle af de mest udbredte er helt kort opsummeret i figur 12.

Progression	Revideret Bloom taksonomi*	SOLO-taksonomien**
		—
	Huske: kan genkalde fakta, begreber (beskrive, nævne, huske, reproducere)	Unistrukturelt: fokuserer på enkeltaspekter uden at disse relateres til hinanden (huske, identificere, genkende, benævne, imitere, gennemføre enkle procedurer)
	Forstå: kan beskrive og organisere fakta og ideer (klassificere, demonstrere, sammenligne, omformulere, forklare, uddybe, eksemplificere)	Multistrukturelt: kombinerer enkeltelementer men uden at have blik for de overordnede forbindelser mellem disse (klassificere, beskrive, diskutere, opregne, illustrere, beregne, opridse)
	Anvende: kan løse problemer i nye situationer baseret på tilegnet viden og færdigheder (applikere, udvikle, modificere, løse, bruge, organisere)	Relationelt: enkeltelementer er integreret til en helhed (sammenligne, forklare, analysere, konkludere, anvende, løse problem)
	Analysere: undersøger og nedbryder helheder i dele, identificere sammenhænge og mønstre (skelne, antage, kategorisere, sammenligne, dekonstruere)	Udvidet abstrakt: enkeltelementer og helhed kan indplaceres i forhold til og diskuteres op mod andre sagsforhold (teoretisere, generalisere, udvikle, perspektivere, forestille (imagine), skabe (create))
	Evaluere: vurdere information, validitet og kvalitet af udsagn baseret på kriterier (bedømme, sammenligne, forklare, evaluere, fortolke, konkludere)	
	Skabe/syntetisere: kombinerer viden og information på nye måder; foreslår alternative løsninger eller fortolkninger (tilpasse, konstruere, kombinere, udvikle, designe, forbedre, forestille (imagine), skabe (create))	


Figur 12. Taksonomier for det kognitive domæne. Baseret på*[Krathwohl \(2002\)](#); **[Biggs and Tang \(2011\)](#). Mange flere verber for Blooms taksonomi på [Blooms taxonomy action verbs](#).

Der er i dele af det universitetspædagogiske miljø stærke holdninger til fordel for SOLO-taksonomien. Min vurdering er, at de to taksonomier i bund og grund minder så meget om hinanden, at der ikke er vigtige kvalitative forskelle. Biggs' beskrivelser af de 5 niveauer i SOLO-taksonomien er efter min opfattelse ganske informative. Til gengæld synes jeg, at den reviderede Blooms-taksonomi har nogle kvaliteter i kraft af at evaluere og skabe/create indgår som selvstændige kategorier fremfor at indgå som en del af niveauet 'udvidet abstrakt', sådan som det er tilfældet i SOLO-taksonomien.

Der er to andre taksonomier, som kan være relevante at kigge nærmere på, da de i højere grad end de foregående er velegnede til at beskrive niveauer og progression i praktiske og professionelle kompetencer (Figur 13).

Taksonomien for det affektive niveau beskriver relationelle og professionelle aspekter og kan være relevant ved beskrivelse af læringsmål som knytter sig til kvalifikationsrammens kompetencedimension (figur 2). Måske skal den studerende på de første semestre skulle kunne respondere fagligt hensigtsmæssigt på en hændelse i omgivelserne (fx et spørgsmål, en instruktion, et forslag) mens vedkommende på senere semestre skal kunne modificere eller udfordre spørgsmålet, instruktionen eller forslaget under hensyn til helheden?

Taksonomien for det psykomotoriske niveau er velegnet til at beskrive graden af mestring. Dette kan fx være relevant både for praktisk orienterede kurser, fx på musikvidenskab, dramaturgi og arkæologi, men måske også i andre uddannelser?

	Det affektive efter Krathwohl, Bloom og Masia (1964)	Det psykomotoriske efter Dave (1968)
	Modtage (vælge, beskrive, følge, give)	Imitere (kopiere, følge, gentage)
	Respondere (svare, hjælpe, navngive, gøre)	Manipulere (genskabe, udføre, implementere)
	Værdisætte (færdiggøre, differentiere, initiere, udvælge)	Udvikle præcision (demonstrere, færdiggøre, tilpasse, kontrollere)
	Organisere værdier (arrangere, modificere, relatere, generalisere)	Artikulere (kombinere, tilpasse, udvikle, mestre)
	Karakterisere personlighed (demonstrere, foreslå, udfordre, revidere)	Naturalisere (automatisere, designe, opfinde, lede)

Figur 13. Taksonomier for det affektive og psykomotoriske domæne. *Krathwohl, Bloom, and Masia (1964); ** Dave (1968)

ANBEFALING 11 – TAKSONOMIER OG TAKSONOMISKE NIVEAUER. Overvej hvilke taksonomier og hvilket taksonomisk niveau, der er mest velegnede til at udtrykke kursets læringsmål (Se figur 12. og 13).

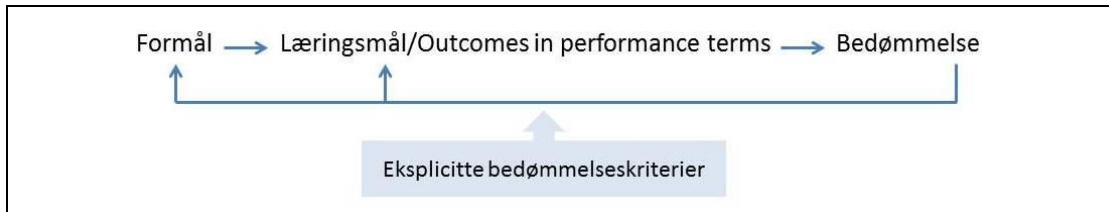
6 Bedømmelseskriterier

Udover beskrivelse af læringsmål skal studieordningen ifølge *Karakterbekendtgørelsen*¹⁸ indeholde kriterier for vurdering af målopfyldelsen; de såkaldte bedømmelseskriterier.

¹⁸Karakterbekendtgørelsen (BEK nr 114 af 03/02/15)

Forenklet sagt beskriver målet hvad den studerende skal kunne, mens bedømmelseskriterierne beskriver, hvordan graden af målopfyldelse vurderes. Bedømmelseskriterierne beskriver, hvad der i det konkrete fag kendetegner den fremragende/jævne/minimalt acceptable præstation. De svarer med andre ord på spørgsmålet: hvordan ser den præstation ud, der udløser en given bedømmelse (fx et 7 tal eller 'bestået?'), og bidrager dermed til en ensartet og transparent bedømmelsesgrundlag.

Figur 14. illustrerer forholdet mellem formål, mål/læringsmål, bedømmelse og bedømmelseskriterier.



Figur 14. Formål, læringsmål og bedømmelseskriterier.

Dette er ganske enkelt så længe, der er tale om kvantificerbare bedømmelseskriterier, fx at der maksimalt må være et bestemt antal grammatiske fejl i en oversættelse, eller et bestemt antal forkerte svar i en multiplechoice.

Hvis målet eksempelvis er, at den studerende skal kunne designe elementer af en it-didaktisk teknologi under særlig hensyntagen til kontekstens målgruppe, værdier, formål og brug, skal bedømmelseskriterierne beskrive, hvad der afgør om de pågældende elementer er designet uden væsentlige mangler eller om der er indtil flere mangler. Man kan antage at sammenhæng mellem teknologien og den konkrete målgruppe, værdier, formål og brug er afgørende. Men er det det fx vigtigt, at der er tale om en innovativ løsning og at den studerende selvstændigt kan designe denne ?

Der er ikke en udbredt tradition på Arts, eller det øvrige AU, for at formulere bedømmelseskriterier i studieordning eller kursuskatalog. Der findes dog enkelte eksempler, hvoraf to er vist i figur 15.

Bedømmelseskriterier (work in progress)¹⁹.

Ved bedømmelsen af graden af målopfyldelse lægges vægt på, at den studerende

- selvstændigt kan identificere en central debat/problemstilling i faget, samt identificere de positioner, som findes i relation til debatten
- er i stand til at etablere et tydeligt antropologisk argument i sammenhæng med den valgte debat/problemstilling
- er i stand til at placere den udvalgte debat/problemstilling i forhold til grundlæggende samfundsvidenskabelige eller humanistiske diskussioner og diskutere det særligt antropologiske bidrag
- er i stand til at redegøre for og sammenligne forskellige antropologiske tilgange i den valgte problemstilling, herunder identificere de styrker og begrænsninger, som knytter sig til de forskellige tilgange

DESCRIPTION OF INDIVIDUAL MARKS

12: Excellent

For an excellent performance displaying a high level of command of all aspects of the relevant material, with no or few minor weaknesses.

Detailed description: The answer paper demonstrates the student's highly confident ability (a) to apply elemen-

¹⁹ Studieordning KA Antropologi – under revision. Kurset Udvidet Antropologisk Teori. Tak til Jens Seeberg for at stille dem til rådighed.

tary analytical methods and the central concepts within syntax, semantics and pragmatics and (b) to give an argumentative account of sentence-analytical issues, using tests and reasoning on the basis of test results, among other things. The examination paper also demonstrates the student's confident ability to identify constituents at clause and phrase levels and to ascribe correct functions and forms to these constituents, using correct grammatical terminology. The results of the analyses are presented in a cogently argumentative and well-reasoned form. The answer paper conforms to academic norms, not least with respect to its use of references and citations; it is well formulated and the English used in the paper is characterized by stylistic appropriateness and a high degree of grammatical and idiomatic correctness.

02: Minimum

For a performance meeting only the minimum requirements for acceptance.

Detailed description: The answer paper demonstrates the student's basic knowledge of grammatical terminology and basic ability (a) to apply analytical methods and the central concepts within syntax, semantics and pragmatics and (b) to give a reasoned account of sentence-analytical issues. The paper also demonstrates the student's basic ability to identify constituents at clause and phrase levels and to ascribe correct functions and forms to these constituents. The paper also demonstrates the student's basic ability to reason and argue on the basis of grammatical phenomena. The answer paper conforms to basic academic norms with respect to its use of references and, largely, that of citations; it is formulated as a text, and demonstrates that the student is capable of writing in reasonably correct English without meaning-distorting grammatical, idiomatic or stylistic errors but possibly with some uncertainty with respect to grammatical and idiomatic correctness.

Figur 15. Eksempler på bedømmelseskriterier, BSS, AU20. Se eventuelt også Rammestudieordning teknisk videnskab, naturvidenskab og sundhedsvidenskab 2008, AAU, som indeholder meget almene beskrivelser af samtlige karakterer²¹

De to eksempler viser, at læringsmål og bedømmelseskriterier er tæt koblet, men også at bedømmelseskriterierne benytter kvalitetsindikatorer til at beskrive forskelle i graden af målopfyldelse, fx 'high degree of stylistic appropriateness' vs 'without meaning-distorting grammatical, idiomatic or stylistic errors'.

Et bedømmelseskriterium som det, der formuleres i eksempel 1, og som siger, at der lægges vægt på, at den studerende 'er i stand til at redegøre for og sammenligne forskellige antropologiske tilgange i den valgte problemstilling, herunder identificere de styrker og begrænsninger, som knytter sig til de forskellige tilgange', indeholder ingen kvalitative markører og vil derfor muligvis fungere bedre som et læringsmål i kategorien viden, koblet med et bedømmelseskriterium i stil med 'at lægges vægt på at redegørelsen skal være præcis og muliggøre en stringent og systematisk sammenligning'.

ANBEFALING 12. BEDØMMELSESKRITERIER. Bedømmelseskriterierne har to vigtige funktioner. De gør det tydeligt for den studerende (og eksaminator/censor), hvad der indgår i vurderingen af graden af målopfyldelse. Men nok så vigtigt skaber de et solidt grundlag for kriteriebaseret formativ vurdering i løbet af kurset (self- og peerassessment²²).

²⁰ [Kursuskatalog: English language in theory and practice, BSS, AU.](#)

²¹ [AAU. Rammestudieordning teknisk videnskab, naturvidenskab og sundhedsvidenskab 2008](#) Side 49.

²² Se undervisermetroen

<http://undervisermetro.au.dk/fileadmin/www.undervisermetro.au.dk/Guides/Rubrics.pdf>.

7 Prøvestruktur

Uddannelseseftersynet²³ resulterede i flere indstillinger, der har betydning for prøvestrukturen

- Fagmiljøerne skal vurdere muligheden for at sammenlægge mindre discipliner til større med højere ECTS-vægtning (fx fra 2 gange 5 ECTS til 10 ECTS) for dels at lette administrationen ved at reducere antallet af eksaminer, dels at øge gennemførelsesthastigheden, dels at understøtte fordybelse og sammenhæng i studiet.
- Alle studieordninger gennemgås mhp. at reducere i antallet af eksaminer pr. semester og at indføre eksamensformer, der i videst muligt omfang flytter dele af eksamensarbejdet over i undervisningsforløbet.
- Prøver med flere dele erstattes af prøver med kun én udprøvning. For så vidt det anses for afgørende at foretage en udprøvning af delelementer, anvendes port-folio-eksamen mhb. inkorporering af delelementerne i undervisningen.

Herudover er der to andre forhold, der kan indgå i overvejelser om studieordningens prøvestruktur

- Variation i prøveformer. Alignment betyder, at der skal være sammenhæng mellem læringsmål og prøveform, men det er meget sjældent, at et læringsmål kun kan udprøves gennem én prøveform. Mundtlige kompetencer kan selvfølgelig oplagt udprøves i en mundtlig stedprøve. Men de kan også udprøves gennem undervisningsdeltagelse (mundtlige oplæg) eller eventuelt portfolio (fx videoindlæg)
- Jævn arbejdsbelastning hen over semestret, fx gennem øget brug af 'undervisningsdeltagelse' og portfolioeksamen (også bullet 3 i eftersyn)
- Læringsorientering fremfor præstationsorientering. Forskningen tyder på at hyppig udprøvning stimulerer strategiske og præstationsorienterede studiestrategier på bekostning af læringsorienterede strategier

7.1 Fra prøver med flere dele til én prøve

Flere uddannelser har kurser med en prøvestruktur, hvor den afsluttende prøve består af 2-3 delprøver, typisk en kombination af skriftlige og mundtlige prøver. Det er ikke muligt i et notat som dette at give generelle anvisninger for, hvordan en given prøve bestående af flere delprøver kan revideres så der er tale om en afsluttende prøve.

Det følgende er derfor et blot et konstrueret eksempel.

Musik og lyd som design, branding og kommunikation²⁴	
Nuværende	Forslag
Fri hjemmeopgave. Mundtlig prøve Den studerende afleverer en rapport på 10-12 sider samt et produkt og/eller realiseringsplan Rapporten skal præsentere projektdesignets bærende idé og redegøre for den anvendte teori og metode, herunder inddragelse af produktions- og receptionsperspektiver samt eventuelle kulturpolitiske og etiske overvejelser i	Mundtlig prøve Den mundtlige prøve består af en præsentation og diskussion af projektets koncept, idé, realiserings- og formidlingspotentiale, samt refleksion over anvendt teori og metode. Den mundtlige prøve baserer sig på tre bidrag som

²³ Beslutninger vedrørende Uddannelseseftersyn Arts 07.06.15

²⁴ [Studieordning KA Musikvidenskab \(2014\)](#).

<p>forhold til brugen af lyd og kommunikation i en erhvervsmæssig sammenhæng. Rapporten skal desuden indeholde refleksioner over egne personlige og faglige kompetencer, den entreprenørielle proces samt projektets realiseringspotentiale.</p> <p>Den mundtlige prøve består af en præsentation og diskussion af projektets koncept, idé, realiserings- og formidlingspotentiale, samt refleksion over anvendt teori og metode.</p> <p>Opgavens type og omfang aftales på forhånd med faglæreren.</p> <p>Produktion og/eller realiseringsplan indgår modificerende i den samlede bedømmelse, hvor skriftlig opgave og mundtlig dialog vægter ligeligt.</p>	<p>udarbejdes i løbet af kurset. Kvaliteten af bidragene indgår ikke i den samlede bedømmelse. Der er en forudsætning for den mundtlige prøve, at alle tre bidrag er afleveret rettidigt i Blackboard. Afleverings-tidspunkt ...</p> <p>Bidragene udarbejdes i grupper. De tre bidrag består af</p> <ol style="list-style-type: none">1) En præsentation af projektdesignets bærende idé og redegøre for den anvendte teori og metode...2) Et produkt og/eller realiseringsplan som ..., herunder refleksioner over projektets realiseringspotentiale3) Refleksioner over egne personlige og faglige kompetencer, samt den entreprenørielle proces, herunder samarbejdet i gruppen
--	--

Figur 16. Et konstrueret eksempel på forenkling af prøvedesign inden for et kursus.

7.1.1 Bunden vs fri skriftlig

Nogle uddannelser har en stærk tradition for bundne skriftlige opgaver af fx 24 timer, 7 eller 14 dages varighed.

Set ud fra en administrativ synsvinkel er den bundne opgave mere arbejdskrævende for både undervisere og studieadministration. I forhold til en fri skriftlig opgave knytter den ekstra arbejdsindsats sig dels til formulering af opgaven (både ordinær og reeksamen), og processen med at sende spørgsmål til studieadministrationen, som så udsender til de studerende via Digital Eksamen. Desuden fordrer den bundne særlige planlægningshensyn til de studerendes eksamensplaner. Derfor er det vigtigt, at de bundne prøver ikke løber over for lang en periode og/eller at der ikke er for mange af samme type i samme termin (på det samme studietrin). Det bør derfor overvejes om/hvornår en bunden prøve er nødvendig.

Didaktisk kan bindingerne til en prøve knytter sig til tre dimensioner:

1. Sagligt: at bestemte emner skal behandles på bestemte måder
2. Socialt: at prøven skal udarbejdes fx individuelt, i gruppe eller med en ekstern partner
3. Tidsligt: at prøven skal kunne gennemføres inden for en given, kortere tidsperiode

Hvad angår krav til den saglige og den sociale dimension kan disse indfries gennem formuleringer af specifikke krav til en fri opgave. Fx i forhold til indholdsdimensionen, hvor et givet design skal tage hensyn til ...; at opgaven skal inddrage mindst to teoretiske positioner og diskutere, hvorledes disse gestalter en given problemstilling på forskellig måde osv.


Det er således kun hvis tidsdimensionen spiller en rolle, at en bunden prøve synes relevant. Fx hvis prøven skal skabe grundlag for at vurdere om, den studerende kan sætte sig ind i og formidle et en kompleks problemstilling på kort tid. I de eksempler, hvor bundne prøver strækker sig over længere perioder (over 2-4 uger) kan man diskutere om tidsdimensionen har en reel betydning, eller om bindingen mere knytter sig til tradition for/ønske om at lægge indholdsmæssige og sociale bindinger på den studerendes arbejde. I disse tilfælde kan den bundne prøve antageligt erstattes med en fri prøve eller portfolio ledsaget af beskrivelser af krav til denne.

7.2 Reduktion af antallet prøver og jævn arbejdsbelastning

Figur 17. og 18. viser to eksempler på hvorledes reduktion af antallet af prøver kan realiseres. Eksemplerne er lavet med udgangspunkt i KA It-didaktisk design, fordi jeg kender denne uddannelse 'indefra' og derfor bedre kan formulere et faglig begrundet alternativ. Sammenlægning af kurser fordrer, at læringsmålene for det nye kursus tages op til overvejelse, at disse ikke blot bliver en instrumentel opsummering af læringsmål for de to oprindelige kurser.


I figur 17 reduceres antallet af eksaminer gennem reduktion fra (to moduler på hhv. 10 og 20 ECTS) til et modul (på 30 ECTS). For mange uddannelsers vedkommende vil der nok typisk være tale om ændringer fra 2 x 5 ECTS til 1 x 10 ECTS eller 2 x 10 ECTS til 1 x 20 ECTS, men det kan altså lade sig gøre nøjes med en omfattende eksamen på 30 ECTS, som de studerende så arbejder sig frem til gennem hele semestret.

Den dialogiske mundtlighed, der i den nuværende prøvestruktur udprøves i Digitale læringskontekster, kan støttes gennem mundtlige fremlæggelser og diskussioner i undervisningen på det nye 30 ECTS kursus men udprøves ikke direkte i forslaget. Den formidlingsmæssige mundtlighed udprøves gennem videobaserede portfolio-bidrag.

1. semester - nuværende) ²⁵	Digitale læringskontekster (10 ECTS) <i>Kombineret skriftlig synopsis og mundtlig prøve, 7 trinsskala</i>	Digitale medier (20 ECTS) <i>Fri skriftlig opgave med produkt. Bestået/ikke bestået</i>
		
1. semester (forslag)	Digitale medier og læringskontekster (30 ECTS] • <i>Portfolio med både skriftlige, mundtlige og produktbaserede bidrag, 7 trinsskala</i>	

Figur 17. Eksempel på reduktion af antallet af eksaminer gennem reduktion af moduler fra to moduler på hhv. 10 og 20 ECTS til et modul på 30 ECTS.

I figur 18. reduceres af antallet af eksaminer samtidig med at strukturen med to moduler på hhv. 10 og 20 ECT fastholdes. Udprøvning af forskningsmetoder og -design sker i forslaget som en integreret del af den fri, skriftlige opgave i Design-kurset. Fagligt set er dette meningsfuldt, da metoderne alligevel anvendes til at skabe et systematisk indblik i designkonteksten. Den mundtlighed, der i den nuværende prøvestruktur støttes og udprøves i Forskningsmetoder og -design, kan understøttes og udprøves gennem mundtlige fremlæggelser og diskussioner i undervisningen.

2. semester (nuværende) ²⁶	Forskningsmetoder og -design (10 ECTS) <i>Fri mundtlig prøve, 7 trinsskala</i>	Design: teori, metode og praksis (20 ECTS) <i>Fri skriftlig opgave med produkt, 7 trinsskala</i>
		
2. semester (forslag)	Forskningsmetoder og -design (10 ECTS) <i>Undervisningsdeltagelse. Bestået/ikke-bestået</i>	Design: teori, metode og praksis (20 ECTS) <i>Fri skriftlig opgave med produkt, 7 trinsskala</i>

Figur 18. Eksempel på reduktion af antallet af eksaminer med fastholdelse af to moduler på hhv 10 og 20 ECTS.

²⁵ [Studieordning KA it-didaktisk design 2016.](#)

²⁶ [Studieordning, KA It-didaktisk design \(2016\).](#)

ANBEFALING 13 - REDUKTION AF ANTALLET AF PRØVER. Der er både didaktiske og ressourcemæssige gode grunde til at overveje at reducere antallet af eksaminer. Større opgaver, der inkluderer flere kursers faglighed, kan bidrage til at skabe sammenhæng på tværs af kurser/moduler, bidrage til jævn arbejdsbelastning og mere læringsorienterede studiestrategier. Sammenlægning af kurser fordrer, at læringsmålene for det nye kursus tages op til overvejelse, således at disse ikke blot bliver en opsummering af læringsmål for de to oprindelige kurser.

ANBEFALING 14 - VARIATION I PRØVEFORMER. Mulighederne for at sikre variation i udprøvning og en jævn arbejdsbelastning gennem semestret bør indgå i vurdering af uddannelsens samlede prøvestruktur.

7.3 Deltagelse som prøveform vs. portfolio

Der dukker jævnligt spørgsmål op, som tyder på en uklarhed i forskellen mellem 'deltagelse som prøveform', 'portfolio' og 'løbende bedømmelse'.

En foreløbig juridisk vurdering af Eksamensbekendtgørelsen § 3, stk. 3 fastslår

- at løbende karaktergivende prøver giver mulighed for, at aflevering af skriftlige opgavebesvarelser og/eller mundtlige fremlæggelser i løbet af undervisningsforløbet bedømmes (efter 7-trins-skalaen)
- at der skal formuleres læringsmål for hver af kursets prøver
- at den studerende har tre forsøg til hver af kursets prøver

Derfor bør der altid være tale om en *samlet bedømmelse*, hvor enkeltbidrag kan indgå med større eller mindre vægt, men hvor der ikke foretages en selvstændig bedømmelse af det enkelte bidrag. Det skal jf. karakterbekendtgørelsen 'fremgå af eventuelle regler, hvorledes bedømmelsen af de skriftlige opgavebesvarelser og mundtlige fremlæggelser m.v. indgår i den samlede bedømmelse af faget eller fagelementet'.

7.3.1 Deltagelse som prøveform

Ved undervisningsdeltagelse som prøveform består den studerende på baggrund af bedømmelse af deltagelse i undervisningen. Prøveformen må *ikke* forveksles med deltagelse som forudsætningskrav for ordinær eksamen. Og heller ikke med en løbende bedømmelse på baggrund af en række selvstændige delprøver.

- Deltagelse kan komme til udtryk i form mange forskellige studenterbidrag: studenteroplæg, aflevering af øvelsesopgaver, at give peerfeedback eller at revidere bidrag på baggrund af mv. Andre, mindre målbare krav, knytter sig til aktiv deltagelse i diskussioner og gruppearbejde.
- Den helt simple bedømmelse knytter sig til om den studerende har leveret/ikke-leveret den krævede deltagelse. Normalt vil man dog knytte nogle forholdsvis operationelle kvalitative kriterier fx i form af en rubric²⁷. De samme kriterier kan danne grundlag for peerfeedback.
- Den afsluttende bedømmelse består i, at underviseren på grundlag af den *samlede* deltagelse vurderer om den studerende er bestået/ikke bestået. Der er altså ikke tale om at

²⁷ Se undervisermetroen
<http://undervisermetro.au.dk/fileadmin/www.undervisermetro.au.dk/Guides/Rubrics.pdf>.

hvert enkelt bidrag skal bedømmes særskilt. I så fald vil den studerende – ud fra de juridiske vurderinger, have tre prøveforsøg pr bidrag.

- Bedømmelsen skal - som for alle andre eksamener – indberettes i STADS inden for de fastsatte tidsfrister, således at EKA kan komme i gang med at planlægge eventuelle reeksaminer. Jf. karakterbekendtgørelsen §25 bedømmes undervisningsdeltagelse med Bestået/Ikke bestået« eller Godkendt/Ikke godkendt.
- For som ikke består den ordinære eksamen, skal der formuleres en reeksamen. I mange tilfælde vil portfolioen eller en indholdsmæssigt klart defineret opgave (se afsnit 7.1.1. om fri vs bunden opgave) være et godt bud på reeksamen. Fordi den i et vist omfang kan bygge på produkter, som er oparbejdet gennem deltagelse, vil studerende som langt hen ad vejen har deltaget aktivt have et solidt grundlag for reeksamen, mens studerende, som slet ikke har oparbejdet materiale undervejs, stilles overfor et større arbejde i forbindelse med reeksamen

7.3.2 Portfolio som prøveform

I den praktiske undervisning kan kurser med portfolio-eksamen minde om kurser, der har undervisningsdeltagelse som prøveform, men der er afgørende forskelle på både bedømmelsesgrundlag og administrative procedurer. Også i kurser med portfolio-eksamen udarbejder de studerende undervejs en række produkter, som indgår i den afsluttende bedømmelse. Den store forskel er, at den studerende efter endt undervisning samler disse produkter og afleverer dem til en samlet bedømmelse. Af samme grund skelner man i litteraturen klart mellem læringsportfolioen (de bidrag den studerende oparbejder gennem kurset) og præsentationsportfolioen/eksamensportfolioen (de bidrag, der danner grundlag for bedømmelse af den studerende). Portfolio-eksamen indebærer således ikke en løbende bedømmelse af de studerendes arbejde.

- Læringsportfolioen opbygges gennem kurset. Den kan indeholde: fx studenteroplæg, øvelsesopgaver, praktiske produkter, eksempler på/refleksioner over peerfeedback samt revisioner af første version af en opgave. En eller flere opgaver kan adressere refleksion over egen læring. Bidragene *kan* danne grundlag for peer- og kollektiv feedback og forbedres undervejs, men bedømmelsen sker først, når bidragene helt eller delvist gøres til en del af deres eksamensportfolio.
- Efter sidste undervisningsgang går de studerende i gang med at udarbejde deres eksamensportfolio. Dette kan være en mere eller omfattende proces. Helt enkelt samles bidragene fra læringsportfolioen til et dokument, mere avanceret indgår der et udvalg af bidrag med henblik på, at disse skal dokumentere en studentervalgt eller underviserdefineret problemstilling (fx progression eller faglig bredde). I litteraturen fremhæves kritisk refleksion over udvalg, sammenhæng, læreproces, herunder progression ofte som et særskilt bidrag i eksamensportfolioen.
- Eksamens-portfolioen afleveres digitalt og gøres efterfølgende til genstand for bedømmelse og indberettes i STADS inden for de fastsatte tidsfrister. Afleveringsmæssigt, bedømmelsesmæssigt og administrativt minder portfolio dermed om en fri skriftlig opgave.
- Portfolioen kan i langt de fleste tilfælde anvendes både til ordinær eksamen og reeksamen. Dette vil betyde, at studerende som har deltaget aktivt men som ikke består første prøveforsøg, har et solidt grundlag for reeksamen, mens studerende, som ikke har deltaget aktivt, stilles overfor et større arbejde i forbindelse med reeksamen.

8 Referencer

- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* (4. ed.). Berkshire: Open University Press.
- Dave, R. H. (1968). Eine Taxonomie pädagogischer Ziele und ihre Beziehung zur Leistungsmessung. In K. Ingenkamp & T. Marsolek (Eds.), *Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule* (pp. 225-237). Weinheim: Beltz.
- Diamond, R. M. (2008). *Designing and Assessing Courses and Curricula*. San Francisco: John Wiley.
- Entwistle, N., Skinner, D., Entwistle, D., & Orr, S. (2000). Conceptions and Beliefs About "Good Teaching": An integration of contrasting research areas. *Higher Education Research & Development*, 19(1), 5-26. doi:10.1080/07294360050020444
- EU. (2015). *ECTS Users' Guide*. Luxembourg: Publications Office of the European Union Retrieved from http://ec.europa.eu/education/library/publications/2015/ects-users-guide_en.pdf.
- Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet - diagnostisering, evaluering og udvikling af undervisning*. Frederikshavn: Dafolo.
- Keiding, T. B. (2013). Læreteoretisk didaktik. In A. Qvortrup & M. Wiberg (Eds.), *Læringsteori og didaktik* (pp. 353-373): Hans Reitzel.
- Keiding, T. B., & Petersen, S. (2015). Hvorfor faldt de fra? Fortællinger om frafald på Global Studies.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218. doi:10.1207/s15430421tip4104_2
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (Eds.). (1964). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay.
- Lokhoff, J., Wegewijs, B., Wagenaar, R., Gonzáles, J., Isaacs, A. K., Rose, L., & Gobbi, M. (2010). *A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles*. Retrieved from Bilbao:
- Luther, G. (2005). Der Bologna-Prozess und die Modularisierung. *Theo-Web*, 4(1), 3-9.
- Uddannelsesministeriet. (2008). *Kvalifikationsrammen for videregående uddannelse*. København: Uddannelses- og forskningsministeriet.