

CME – rapport
2009:01

Lärares dilemman vid examination

Intervjuer med lärare vid sjuksköterskeprogrammet

Lena Engqvist Boman
Ingela Thorsson
Håkan Hult



**Karolinska
Institutet**

Lärares dilemman vid examination

Intervjuer med lärare vid sjuksköterskeprogrammet

Projektgrupp

Projektledare och huvudförfattare: Lena Engqvist Boman, pedagogisk utvecklare, lena.boman@ki.se

Projektmedarbetare: Ingela Thorsson, pedagogisk utvecklare, ingela.thorsson@ki.se

Projekthandledare: Håkan Hult, professor, hakhu@ibv.liu.se

Centrum för medicinsk pedagogik (CME)

Institutionen för lärande, informatik, management och etik (LIME)

Karolinska Institutet

Berzelius väg 3

171 77 Stockholm

Vi vill rikta ett stort tack till alla medverkande lärare i projektet!

Projektgruppen

Februari 2009

Sammanfattning

Rapporten presenterar en modell som illustrerar motsättningar som kan innebära dilemman för lärare när de ska välja funktion och form av examinationer. Ska examinationen vara ett tillfälle för lärande och/eller kontroll? Ska relevans och/eller rättvisa vara det centrala? Ska producerande och/eller reproducerande av kunskap vara i fokus? Ska examinationen vara formativ eller summativ? Modellen föreslås kunna användas som utgångspunkt när examination, undervisning och lärande diskuteras.

Rapporten avslutas med några allmänna rekommendationer för fortsatt utveckling av examinationer, undervisning och lärande i enlighet med KI:s utbildningsstrategi: Formulera en pedagogisk profil, Se över om disciplinen eller professionen är i fokus, Se över nivån för lärandemål och kriterier, Se över antalet lärandemål och examinerande moment, Se över den ”röda tråden”, Tydliggör betygsgrundande examinationer och Skapa möten för pedagogiska samtal.

Resultaten som presenteras grundar sig på intervjuer med sammanlagt 26 lärare vid sjuköverskeprogrammet vid Karolinska Institutet. Tio individuella intervjuer och tre fokusgruppsintervjuer genomfördes under hösten 2007 och våren 2008 och bearbetades med en innehållsanalys av tematisk karaktär.

Syftet var att studera hur lärarna tänker om examination och sambandet med undervisning och lärande. Resultaten förväntas ligga till grund för vidare utveckling av bl a examinationer.

Lärarnas uppfattningar om examination, undervisning och lärande redovisas under följande rubriker:

- Examinationens funktion
- Examinationens innehåll
- Examinationsformer
- Lärandemål, bedömning och kriterier
- Lärande och examination
- Samband mellan examination, undervisning och lärande – Constructive alignment
- Lärarnas deltagande, ansvar och kompetens

Innehåll

| | |
|--|----|
| Bakgrund | 4 |
| Syfte | 4 |
| Urval | 4 |
| Metod | 4 |
| Deltagare | 4 |
| Resultat | 5 |
| Lärarnas uppfattningar om examination | 5 |
| Examinationens funktion..... | 5 |
| Examinationens innehåll | 5 |
| Examinationsformer | 6 |
| Lärandemål, bedömning och kriterier | 7 |
| Lärande och examination | 9 |
| Samband mellan examination, undervisning och lärande - Constructive alignment..... | 10 |
| Lärarnas deltagande, ansvar och kompetens | 11 |
| Sammanfattande resultat och diskussion..... | 13 |
| Lärarnas dilemman..... | 13 |
| Lärande - Kontroll..... | 13 |
| Relevans - Rättvisa..... | 14 |
| Producerande - Reproducerande | 14 |
| Formativ - Summativ | 15 |
| Allmänna rekommendationer | 16 |
| Formulera en pedagogisk profil | 16 |
| Se över om disciplinen eller professionen är i fokus | 16 |
| Se över nivån för lärandemål och kriterier..... | 16 |
| Se över antalet lärandemål och examinerande moment | 16 |
| Tydliggör betygsgrundande examinationer..... | 16 |
| Se över den ”röda tråden” - Constructive alignment..... | 17 |
| Skapa möten för samtal | 17 |
| Litteratur om examination och lärande | 17 |
| Referenser | 18 |
| | |
| <i>Bilagor</i> | |
| Bilaga 1 Intervjuguide för individuella intervjuer..... | 20 |
| Bilaga 2: Intervjuguide för fokusgrupper..... | 21 |
| Bilaga 3: Exempel på använda examinationsformer..... | 22 |

Bakgrund

I samband med anpassningen av högskoleutbildningen i Sverige i enlighet med Bolognaprocessen (Regeringens proposition 2004/05:162. Ny värld – ny högskola, Högskolereformen, 2007a) har utvecklingen av lärandemål, examinationsformer och bedömnings- och betygskriterier stått i fokus, så även vid Karolinska Institutet (Karolinska Institutet, 2007). Högskoleverkets granskning av bl a sjuksköterskeprogrammet vid Karolinska Institutet (KI) år 2006 påvisade brister och behov av utveckling av bl a examinationerna (Högskoleverket, 2007b). Som ett led i detta utvecklingsarbete och med kännedom om examinationens betydelse för studenters lärande (Biggs & Tang, 2007) önskade Programnämnden för sjuksköterskeprogrammet undersöka hur lärare inom grund- och specialistutbildningarna för sjuksköterskor ser på examination och undervisning. Uppdraget genomfördes av Lena Boman (LB) och Ingela Thorsson (IT), pedagogiska utvecklare, tillsammans med Håkan Hult, gästprofessor i pedagogik, vid Centrum för medicinsk pedagogik (CME), Institutionen för lärande, informatik, management och etik (LIME), KI.

Syfte

Att studera hur lärare inom sjuksköterskeprogrammet tänker kring examination, samband mellan examination, undervisning och lärande, bedömning och kravnivåer och sin egen kompetens för att utveckla examinationer.

Urval

Ett urval av lärare inom sjuksköterskeprogrammet och specialistutbildningarna för sjuksköterskor har tillfrågats om deltagande. Lärarna valdes ut med syfte att få en så bred representation som möjligt beträffande ämnesområde/tema, undervisningserfarenhet från grund- och specialistutbildningar förlagda såväl inom campus som på distans.

Metod

Insamling av data genomfördes via intervjuer med lärare; 10 individuella och 3 fokusgrupper, mellan september 2007 och januari 2008. Deltagandet var frivilligt och all information behandlades konfidentiellt. Intervjuerna, som utfördes av LB och IT, var semistrukturerade, pågick i 1-1, 5 timme, spelades in på band och transkriberades. Deltagarna hade möjlighet att välja att bli intervjuade i lokalerna vid Institutionen LIME eller vid sektionen för omvårdnad. En intervjuguide användes för de individuella intervjuerna med fyra frågeområden som utgick från syftet (bil 1). Analysen av intervjuerna genomfördes av deltagarna i projektgruppen som var och en för sig identifierade teman, likheter och skillnader i svaren. Resultaten jämfördes och diskuterades och nya frågor formulerades för intervjuguiden till fokusgrupperna (bil 2). Utsagorna i intervjuerna bearbetades med innehållsanalys av tematisk karaktär och kondensering av innehållet (Kvale, 1997) under respektive frågeområde. Sammanfattningar av intervjuerna diskuterades i projektgruppen och utsagorna delades in i kategorier som utgick från frågeområdena.

Deltagare

Sammanlagt deltog 26 lärare, 24 kvinnor och 2 män (8 %) (motsvarande den rådande könsfördelningen), i intervjuerna, individuellt (n=10) eller i fokusgrupp (n=16). Av de

intervjuade var 19 adjunkter, 5 lektorer och 2 forskare. Fyra hade även uppdrag som akademiska ledare respektive pedagogiska samordnare.

I fokusgrupp 1 deltog sex adjunkter, i fokusgrupp 2 sex adjunkter och en lektor och i fokusgrupp 3 deltog en adjunkt och två lektorer (alla formella examinatorer).

Medelåldern för alla lärare var 53 år med en spridning mellan 33-65 år.

Alla intervjuade utförde examinationer men endast 14 var formellt utsedda examinatorer, 13 hade disputerat och två hade en licentiatexamen.

Lärarnas pedagogiska utbildning sträckte sig från ingen utbildning alls till magister-/läraryt utbildning och/eller andra högskoleutbildningar inom pedagogik. Erfarenheten att arbeta som lärare varierade mellan kortare än 1 år till 35 år.

Lärarna representerade sammanlagt 9 teman: Cancervård, Vård- och verksamhetsutveckling, Folkhälsa och omvårdnad i ett livscykelperspektiv, Transkulturell vård, Vårdvetenskap med inriktning mot klinisk omvårdnad, Omvårdnadsvetenskap och etik, Gerontologisk omvårdnad, Närsvård/närvård och Anestesi/Operation inom grund-, specialist- och kompletteringsutbildningar samt teoretisk och verksamhetsförlagd utbildning inom campus såväl som på distans. Alla lärare var vid tidpunkten för studien anställda vid Institutionen för neurobiologi, vårdvetenskap och samhälle.

Resultat

Lärarnas uppfattningar om examination

En sammanfattande beskrivning av lärarnas uppfattningar om examination, undervisning och lärande redovisas under sju huvudrubriker: Examinationens funktion, Examinationens innehåll, Examinationsformer, Lärandemål, bedömning och kriterier, Lärande och examination, Samband mellan examination, undervisning och lärande – Constructive alignment och Lärarnas deltagande, ansvar och kompetens. Meningarna i kursiv stil är en sammanfattning av resultaten i efterföljande text. Redovisningen följs av en sammanfattande diskussion om resultaten och allmänna rekommendationer hur utbildningsprogram kan arbeta vidare med examination, undervisning och lärande.

Examinationens funktion

Examinationen är ett tillfälle för både kontroll och lärande.

Examinationen syftar till att kontrollera studentens kunskaper och förståelse och att lärandemålen är uppnådda enligt de intervjuade. Kontrollen är till både för studenten, läraren, universitet och samhället, men även för en säker vård av patienterna och kvalitetssäkring för yrket. Examinationen anses även utgöra ett lärtillfälle, såväl när den sker individuellt som i grupp, skriftligt som muntligt. Lärandet sker dels genom själva formulerandet av den egna kunskapen men även genom diskussion med och återkoppling från kurskamrater och lärare. Examinationen kan tjäna som en "utvecklingsbarometer" som en lärare uttryckte det, i samtalet mellan lärare och student och ge återkoppling till läraren om studentens kunskaper och insikt och motivation till fortsatt lärande för studenten.

Examinationens innehåll

Professionen och den framtida funktionen som sjuksköterska eller specialistsjuksköterska bör vara utgångspunkter i arbetet med mål, kursplaner och examinationer.

Exempel på olika kunskapsformer som examineras enligt lärarna är fakta, tillämpbarhet i yrket, förståelse, problemlösning, insikt, kritiskt förhållningssätt, förhållningssätt och bemötande av patient, färdigheter och förmåga att resonera, kunna se samband och reflektera. Det är svårare att examinera förmågor, färdigheter och förhållningssätt tycker några av de

intervjuade medan andra tycker att bedömningsformulären i den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) ger goda möjligheter till det. Man diskuterar även vad som ska vara fokus i examinationerna, den akademiska och/eller den kliniska kunskapen och en del upplever att det kan vara svårt att examinera alla delar i en kurs. Diskussioner förs även om man kan och får examinera delmål eller inte. Lärarna har olika uppfattningar om den kvantitativa kunskapen kommer att fokuseras mer eller inte, när examinationerna ska bedömas enligt den tregradiga betygsskalan.

Examinationsformer

Val av examinationsform avgörs både av pedagogiska skäl och av praktiska förhållanden och resurser.

Enligt de intervjuade påverkas valet av examinationsform av ämnet, lärandemålen och kunskapen man syftar till. Muntliga gruppexaminationer är en form som många lärare anser stimulerar studenternas lärande och har tidigare varit en vanlig förekommande examinationsform. I och med införandet av den tregradiga betygsskalan tror man att fler individuella och skriftliga examinationer kommer att väljas framför muntliga gruppexaminationer som anses vara ett för trubbigt bedömningsinstrument för tregradiga betyg. Det stora antalet studenter, bristande ekonomiska resurser, tidsbrist och för få lärare anges också vara faktorer som påverkar valet av individuella skriftliga salstentor framför muntliga examinationer. Detta i sin tur, anser lärarna, kan leda till att studenterna mister examinationstillfällen där de kan lära av och med varandra. Frågorna i de skriftliga examinationerna riskerar dessutom, tror man, att konstrueras så att de blir mer "lätträttade" med faktakontroll framför frågor där studenten får visa på en förståelse, helhetssyn och förmåga till tillämpning av kunskaperna eftersom sådana frågor tar längre tid att rätta. Exempel på olika examinationsformer som används eller har använts i utbildningarna kan beskrivas som bevakade och obevakade former dvs om läraren bevakar studenterna under examinationen eller inte. Ett exempel på en obevakad form är hemtentamina som enligt lärarna har varit vanligt förekommande tidigare men som efter kritik i Högskoleverkets granskning 2006 (Högskoleverket, 2007b) har övergetts mer och mer. Ett exempel på en hemtentamensuppgift är omvårdnadsdokumentation utifrån ett patientfall. Omvårdnadsdokumentationen redovisades och diskuterades i grupp i ett muntligt examinerande seminarium där studenten fick återkoppling från studenter och lärare. Själv- och kamratbedömning kan också ses som obevakade former då studenterna bedömer sig själva eller andra. Det finns intresse hos lärarna att utveckla detta då det kan stimulera lärandet men det finns även en viss skepsis till studenternas kunskaper och förmåga att klara av det.

Triple jump kan även den betraktas som en delvis obevakad examinationsform då den sker i tre steg med gruppuppgifter som bedöms dels av studenterna men även av lärarna. En lärare ska införa examination enligt portföljmetodiken (se Biggs & Tang, 2007) istället för att genomföra flera examinationer under en femveckorskurs. Studenterna skriver och samlar essäer under kursens gång och skall i slutet knyta samman sina kunskaper och sitt eget lärande. Om essäerna och den slutliga sammanfattningen genomförs bevakat eller obevakat sägs inte.

Uppsatser skrivna i par har genomförts tidigare och kan anses som en blandning av bevakad och obevakad form. Den handledande läraren följer studenternas läroprocess och den delen av examinationsarbetet kan sägas vara en bevakad form. Studenternas individuella arbete, insatser och kunskaper kan däremot vara svårare för läraren att bedöma då de skriver uppsatsen tillsammans och därmed kan det självständiga arbetet med uppsatsen sägas vara obevakad. Lärarna undrar hur de ska kunna bedöma studenternas uppsats enligt den

tregradiga betygsskalan när den är en gemensam slutprodukt och det är svårt att bedöma de enskilda individernas kunskaper.

Exempel på och syften med bevakade examinationer, som de beskrivs i intervjuerna, är diagnostiska test för att bestämma kunskapsnivån inför kursstart, datatest för en objektiv och rättvis bedömning och självstyrt lärande samt individuella skriftliga examinationer i bevakad stor sal för kontroll av framförallt faktakunskaper. En del lärare framhåller också betydelsen av att införa standardiserade examinationer som en kvalitetssäkring på att studenterna uppnått en viss kunskap och för jämförelse på individ- och gruppnivå men även mellan olika lärosäten.

Lärarna har idéer om att samordna examinationerna inom olika ämnen i samma kurs. Till exempel skulle examinationerna i biomedicin och omvårdnad kunna utgå från ett patientfall istället för två olika. Det finns tankar om att utgå från patientfall även i andra ämnen såsom statistik och läkemedelsräkning. Andra önskemål är att utveckla rättvisa och autentiska examinationsformer bl a med hjälp av virtuella patienter och det finns positiva erfarenheter av det i samarbete med andra program.

Planering av undervisning och utveckling av examinationer upplevs som ett roligt arbete och det finns en stor variation av förekommande examinationsformer vilket upplevs positivt. Skriftliga och muntliga examinationer varierar, muntliga anser man kräver mer resurser än skriftliga när de pågår men mindre efterarbete. En del lärare har upptäckt att alla lärandemål i en kurs inte har gått att examinera och att examinationsformerna inte bör specificeras alltför mycket då det låser för alternativ.

Lärandemål, bedömning och kriterier

Anpassningen till Bologna har lett till utveckling av kursplaner, tydligare lärandemål, kriterier för bedömning och i viss utsträckning till en ökad medvetenhet om varandras kurser. Det intensiva arbetet med kursplaner, lärandemål och bedömning har oftast skett i lärarlag och upplevts positivt och roligt men även tidsödande och svårt. Lärandemålen har bestämts och formulerats med stöd av SOLO-taxonomin (Biggs & Tang, 2007) utifrån vad studenterna ska kunna, vad som ska bedömas/examineras, olika styrdokument såsom Socialstyrelsens yrkesbeskrivningar och tidigare kurskrav. Svårigheter i arbetet har varit att formulera lärandemål enligt taxonomin, använda rätt vokabulär, undvika för många lärandemål vilket orsakar problem när de ska examineras, uppnå både bredd och djup i kunskaperna och formulera progression då man inte känner till studenternas tidigare kunskaper eller krav från övriga kurser i utbildningen. Andra svårigheter som nämns är att hitta balansen mellan akademiska, kliniska och samhällseliga krav och att formulera det i lärandemål. Några anser att diskussionerna har fokuserats för mycket på kursmål och examinationer och inte på utbildningens mål, dvs vad en bra sjuksköterska är. Sådana diskussioner kan behövas då lärarna påpekar att de har olika ideal och uppfattningar om vad man vill uppnå med utbildningen.

Bedömning kan vara svårt att genomföra trots tydliga lärandemål och kriterier.

Trots att det är lättare att utforma examinationer och kriterier för bedömning med hjälp av lärandemål kan det vara svårt att utföra själva bedömningen. Sjuksköterskeprogrammet har en tregradig betygsskala, Underkänd (U), Godkänd (G) och Väl godkänd (VG). Att bedöma studenterna enligt den tregradiga betygsskalan tycker några lärare är svårt då de själva ifrågasätter eller är motståndare till den. En annan svårighet är att bedömningen kan kännas som en dom över en annan människa. Då vi människor är duktiga på olika sätt är det svårt att

veta vilken sjuksköterska det till slut blir av studenten, sägs i en intervju. Man frågar sig: Hur gör man om studentens tankar skiljer sig från lärarens? Vad ska bedömas och vad ska bara diskuteras? Är det kvantitativa eller kvalitativa skillnader som ska avgöra betygen? Är studentens kunskaper en utantilläxa eller genuin förståelse?

I flera intervjuer rapporteras positiva erfarenheter av att vara två eller flera lärare som jämför, diskuterar och ”kalibrerar” sina bedömningar av studenternas examinationer för att uppnå en samstämmighet. Ibland är samstämmigheten stor men ibland kan diskussioner uppstå då man har olika syn på vad som ska bedömas och hur bedömningen skall ske, till exempel om delar eller helheter ska bedömas och om svaren skall poängsättas eller inte. Enligt de intervjuade är det ett önskemål från lärarna och bestämt vid sektionen att man ska vara två vid bedömningar vilket också verkar ske i de flesta fall.

Kriterier för bedömning i VFU saknas men är under utarbetande

Även inom den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) används tregradigt betyg. Bedömningar görs på olika sätt och med olika mallar men AssCe¹-formuläret (Löfmark & Thorell-Ekstrand, 2005) är vanligt förekommande och används för bedömning av studenter på alla nivåer. I intervjuerna framkommer att det är svårt att sätta ord på kriterier för VG i VFU och bedöma progression inom vissa områden som t ex insikt och att alla lärandemål inte går att gradera.

Bedömningen sker oftast vid två tillfällen under VFU, i mitten av en praktikperiod och i slutet. Bedömningen som utförs dels av studenten själv, dels av handledaren, utgör ett underlag för betyg som bestäms av ansvarig lärare. Då AssCe-formuläret inte alltid stämmer med lärandemålen och inte heller innehåller kriterier för betygsgradering så tolkas bedömningen av studenternas prestationer olika, studenterna förstår inte alltid varför de blir underkända och lärare anmäls. Ett projekt har startats av lärare vid sektionen med syfte att formulera kriterier utifrån lärandemålen i VFU istället för att använda AssCe-formuläret. Det finns dock lärare som anser att AssCe-formuläret ger vägledning i vad som ska bedömas och gör en helhetsbedömning av studenten utifrån formuläret.

Kliniska examinationer håller på att utformas på olika sätt och inom flera områden. I en kurs används fem kliniska examinationer, i en annan bedöms helheten i en klinisk examination och tydliga kriterier har formulerats för bedömning. I en av specialistutbildningarna använder numera alla lärare inom VFU samma bedömningsmall och jämför sina bedömningar, till skillnad mot tidigare då var och en bedömde utifrån olika system. Nackdelar som framförs med kliniska examinationer är dels att de inte finns eller kan genomföras överallt, dels att det kan bli en orättvis bedömning om studenten blir nervös under examinationen och därmed presterar sämre än vanligt. Om man ska använda ”riktiga” patienter, skrivna fall eller film för att uppnå en rättvis bedömning diskuteras.

Att ha tydliga kriterier som beskriver skillnaderna mellan betygsstegen underlättar bedömningen både vid skriftliga och muntliga examinationer.

Kriterier är viktiga, anser lärarna, dels för att uppnå en rättvis bedömning och dels för att tydliggöra för studenterna vad som krävs för de olika betygsstegen. Kriterier är också en hjälp för lärarna att motivera sin betygssättning när studenterna jämför sig med varandra, ifrågasätter och t o m överklagar betyg, vilket redan sker idag. Samtidigt finns en rädsla hos en del att för mycket mallar begränsar utrymmet för individuellt tänkande.

¹ AssCe=Assessment of Clinical Education

Många av lärarna har arbetat fram kriterier tillsammans med kollegor i lärarlaget. Ett tillvägagångssätt som de beskriver är att börja med att bestämma vad som är viktigast att examinera, jämför det med kursplanen och gör sedan en rättningsmall direkt för att nå samsyn i bedömningen. Kriterier för de olika betygsstegen har formulerats med hjälp av CME-guider² och SOLO-taxonomin (Biggs & Tang, 2007). Flera lärare anser att det har varit svårt att bestämma vad som ska krävas för de olika nivåerna och hur det ska formuleras i ord. En del har börjat med att beskriva kriterierna för Godkänd och Underkänd. Godkändnivån har i vissa fall bestämts till detsamma som uppnådda lärandemål. Väl Godkänd upplevs mer subjektivt och svårare att definiera. En del lärare anser att det är lätt att identifiera skriftliga examinationer som motsvarar Väl godkänd men svårt att beskriva i ord vad som är utmärkande. En annan svårighet som tas upp är att lärandemålen i specialistutbildningarna uttrycker en Godkändgräns som redan ligger på högsta nivån i SOLO-taxonomin och kriterier för Väl godkänd är då svåra att formulera enligt lärarna.

Ett kriterium som lärarna anser är avgörande för kravnivån för de olika betygsstegen är teoriförankringen och vilken typ av litteratur som studenten använder sig av. Andra kriterier är förmågan till reflektion, att kunna se komplexa samband och dra slutsatser. Även en reflektion kan bedömas vara på olika nivåer och avgörs bl a av vilken litteratur som studenten relaterar till. Exempel på kriterier som lärarna anser avgör Väl godkänd på avancerad nivå är att studenten inkluderar flera aspekter, använder sig av fler vetenskapliga artiklar med relevans och användbarhet, diskuterar och visar kreativitet, hög analysförmåga och något som ”sticker ut”. Examinationer som bedöms hamna på en nivå mellan betygsstegen, de s k gränfallen, är svåra och måste diskuteras med kollegor anser de intervjuade som påpekar att tid måste avsättas för detta.

Det framkommer i intervjuerna att diskussionerna har gått höga bland lärarna och det råder olika syn på kunskap och uppfattningar om examination, kriterier för bedömning och graderade betyg. En del lärare ifrågasätter betydelsen av graderade betyg för studenten och yrket och andra anser att de är bra och sporrar studenterna. Lärarnas olika uppfattningar avspeglar sig även i att examinationer bedöms olika vilket studenterna har klagat på, enligt de intervjuade.

Lärande och examination

Förståelsefrågor och återkoppling är viktiga element i examinationerna för att stötta studenternas lärande för den framtida professionen.

Ett dilemma som flera lärare har är att de anser att examinationerna ska innehålla frågor som visar på studentens förståelse av ett ämne och att lärarens återkoppling till studenterna är viktig för lärandet. Lärarna ger uttryck för att det inte finns tillräckligt med tid för att genomföra examinationerna på det önskade sättet. Man befärrar att tidsbristen leder till mer lätt- och snabbträttade frågor som hamnar på en lägre kunskapsnivå än vad som krävs för yrket och att studenterna inte heller får den återkoppling de behöver. Olika idéer om hur man skulle kunna använda återkoppling under kurserna kommer fram i intervjuerna bl a att man skulle kunna examinera, bedöma och ge återkoppling i mitten av en kurs/moment istället för i slutet. Lärarna tror att det skulle kunna öka möjligheterna för studenterna att lära sig eftersom de vid slutet av en kurs redan är på väg till en ny och därmed inte är lika mottagliga för återkoppling. Det upplevs dock som ett dilemma att omvandla examinationer till återkopplingstillfällen eftersom, enligt de intervjuade, endast examinationen ger underlag för betyg och fler

² CME-guider finns att hämta på: <http://ki.se/ki/jsp/polopoly.jsp?d=20077&a=24640&l=sv> (hämtad 2009-02-17)

examinationer skulle kunna ge en mer rättvis bild av studenten. Vissa lärare har arbetat med studieuppgifter och mycket återkoppling som förberedelse för examinationen. Det är mycket tidskrävande men tiden sparas in i slutänden då fler studenter lyckas bättre med examinationen. Individuell återkoppling kan genomföras även i stora grupper anser några lärare, genom att t ex låta studenter granska varandras uppgifter. Idéer finns om hur detta kan utvecklas, t ex genom att ta fram mallar för återkoppling och låta studenterna bedöma varandras examinationsarbeten vilket också ses som en träning inför yrkeslivet.

Det finns olika uppfattningar om det är positivt eller inte att lärandemål och examination är styrande faktorer för lärandet. En fördel som lyfts fram är att det blir en tydlig riktning för studenten. En nackdel är att utbildningen inte utgår från studentens individuella behov. I flera intervjuer påtalas svårigheterna med att studenterna har en mycket skiftande bakgrund och kunskap men ska nå samma mål. Det gör att vägen dit kan bli brokig och lärarna påtalar att det är svårt att utvärdera en students utveckling.

Samband mellan examination, undervisning och lärande - Constructive alignment

Lärandemål, undervisning och examination ska vara tätt sammanflätade, undervisningen ska träna studenterna i det som uttrycks i lärandemålen som i sin tur examineras.

Tidigare har problembaserat lärande, PBL (se Silén, 2000 och 2004), varit en vanlig undervisningsform vid sjuksköterskeprogrammet. PBL har övergivits alltmer då den kritiserades, enligt lärarna, i Högskoleverkets granskning 2006 (Högskoleverket, 2007b). En del lärare använder dock en modifierad form av PBL då de anser att det är en undervisningsform som stimulerar till ett lärande för yrket då det liknar verkligheten med bearbetning av problem från riktiga patientfall och med självstyrt lärande.

Ett exempel på en ”röd tråd” från en specialistutbildning är att man använder sig av Casemetodik (se Egidius, 1999) både i undervisningen och examinationen med syfte att träna studenterna i att skaffa sig relevanta kunskaper och argumentera för sina ståndpunkter. Ett exempel på en examination som enligt läraren, bidrar till ett lärande för livet, är att studenterna i sista terminen i en specialistutbildning får ta fram ett förslag till verksamhetsutveckling och implementera det på den egna arbetsplatsen. Läraren påpekar att det är viktigt att studenterna får välja ämne själva då de är yrkesverksamma och utgår från relevanta problem som kan bearbetas i kursen med hjälp av evidensbaserad kunskap och handledning.

Flera av de intervjuade anser att det finns brister i överensstämmelsen mellan undervisning och examination, framför allt mellan ämnena medicin och omvårdnad. Ämnena examineras i samma kurs och vid samma tillfälle men med olika fokus, faktakontroll i medicinämnet och problemlösning i omvårdnadsämnet. Det kan bli splittrat för studenterna tror någon av de intervjuade. Studenterna prioriterar dessutom att läsa till den skriftliga medicintentan framför den muntliga omvårdnadsexaminationen. En möjlig förklaring, enligt en av lärarna, kan vara att det är tydligare och enklare krav i den förra och mycket litteratur och otydliga kunskapskrav i den senare. Ett annat exempel på bristande överensstämmelse mellan undervisning och examination som en av lärarna lyfter fram är att studenterna inte tränas i att skriva uppsats under utbildningen vilket blir ett problem då inte alla kan uttrycka sig skriftligt. Uppsatsen som examinationsform uppfattas dessutom som orättvis av läraren som frågar sig vad som är viktigast - kunskapen i ämnet eller att kunna formulera sig skriftligt?

Lärarnas deltagande, ansvar och kompetens

Utvecklingsarbetet med kursplaner, lärandemål, kriterier, bedömning och examination har pågått och pågår intensivt vid alla enheter vid sektionen för omvårdnad.

De flesta lärarna i studien har varit och är engagerade i utvecklingsarbetet av kursplaner som oftast sker i lärarlag. Övergripande ansvar är fördelat mellan olika grupper och lärare. En arbetsgrupp har till uppgift att se över kursplanernas enhetlighet och de pedagogiska samordnarna granskar den röda tråden i utbildningen enligt de intervjuade. Ansvaret för helheten och progressionen i utbildningen ligger hos de kursansvariga betonar några lärare som också påpekar att programnämnden har det yttersta ansvaret. Arbetet med den röda tråden pågår bl a i den verksamhetsförlagda utbildningen, specialistutbildningarna och i ämnet omvårdnad enligt de intervjuade. Man anser att de pedagogiska samordnarna bör initiera arbetet och att det behövs en samverkan mellan grund- och specialistutbildningarna för att kunna nivåbestämma kurserna och skapa en röd tråd. Examinators roll är, enligt de intervjuade, att delta i kursplanearbetet och i utformningen av studiehandledning och examination. Examinatorn deltar oftast inte i genomförande och bedömning av alla examinationer p g a det stora antalet studenter.

Kriterier för tregradiga betyg har arbetats fram i lärarlag, en mindre grupp har tagit fram förslag som diskuterats i övriga lärarlaget och ibland med studenter. I intervjuerna framhålls att lärarlagen bör vara de som håller i arbetet med mål och kriterier. Kriterier för bedömning av uppsatser tas fram av de pedagogiska samordnarna. De hämtar synpunkter från lärarna och tar fram förslag som diskuteras. De intervjuade anser att det är nödvändigt att involvera examinatore och kursledare i arbetet även om det är tidskrävande.

Kriterier för bedömning enligt en tregradig betygsskala i VFU saknas men är under utveckling.

Studenterna inom den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) handleds av sjuksköterskor (handledare) och av adjungerade kliniska adjunkter (AKA) dvs sjuksköterskor som arbetar i vården med särskilt handledaransvar och anknytning till utbildningen. Handledaren och AKA:n är betydelsefulla i bedömningen av studenten, någon av de intervjuade lärarna anser t o m att de är som "levande kriterier". Bedömning av studenten utgår från bedömningsformuläret AssCe (Löfmark & Thorell-Ekstrand, 2005) och sker oftast i mitten och slutet av en VFU-period. Den slutgiltiga bedömningen utgör ett underlag för betyget som bestäms av ansvarig lärare. Lärarnas deltagande vid bedömningar och samverkan med handledare och AKA ser olika ut. En del beskriver ett nära samarbete medan andra säger sig aldrig träffa handledaren och studenten under VFU. I det senare fallet bestämmer läraren betyget utifrån samtal med handledare och student. Flera lärare säger sig inte ha tid att delta vid bedömningar i VFU annat än när det uppstår problem. Några berättar att de har blivit anmälda när de underkänt en student i VFU. Ibland har samstämmighet i bedömning av en student saknats både lärare emellan och mellan lärare och handledare vilket har inneburit problem för alla inblandade. Frågan ställs om vem som har tolkningsföreträde vid bedömning av student? Bedömningsformuläret AssCe saknar dessutom kriterier för betygsnivåerna och man efterlyser en kvalitetssäkring för betygssättning i VFU.

Kliniska examinationer har utformas av lärare i några kurser, ibland i samarbete med AKA. Ibland genomförs den kliniska examinationen av två lärare, ibland av en lärare och en handledare.

Kompetens för att utveckla examinationer finns inom lärarkollegiet men tid och resurser saknas.

De flesta lärarna i studien anser sig ha tillräckliga kunskaper för att kunna utveckla examinationerna men däremot saknas tid och resurser. Det finns ett stort behov av att få

träffas och diskutera pedagogiska frågor och lärarna anser att det finns mycket resurser och erfarenheter att ta tillvara inom kollegiet. Ett exempel på samverkan kring utveckling av examinationer är en examinationsgrupp som har tagit fram en mall för granskning av examinationens överensstämmelse med lärandemålen. Lärare från andra enheter har bjudits in för att granska examinationerna utifrån mallarna.

Pedagogiska samtal och diskussioner pågår i olika grad vid sektionen men många påpekar att det främst sker i kafferummet. Dock anser lärarna att även informella möten för informations- och erfarenhetsutbyte som t ex kaffepausen, är färre nu jämfört med tidigare. Ett eget forum och avsatt tid för pedagogiska samtal efterlyses i alla intervjuer och diskussionerna skulle behöva föras både internt och externt. En lärare framhåller att pedagogiska samtal skulle behöva föras övergripande vid KI men upplever att det finns ett centralt motstånd mot det.

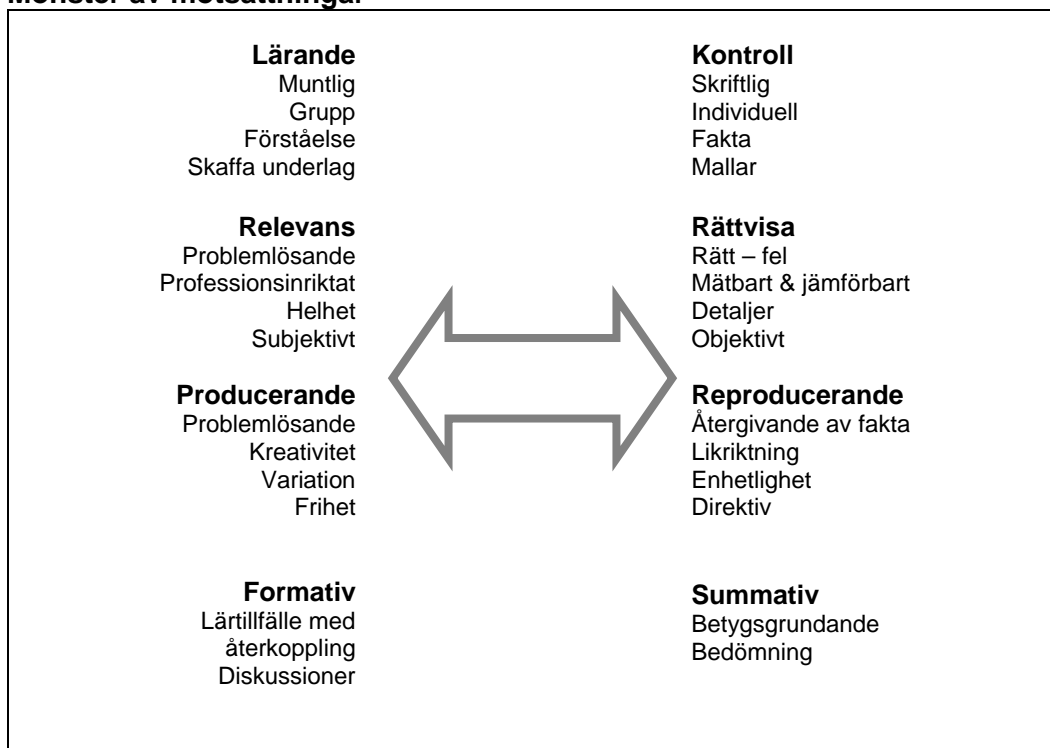
Lärarnas förslag till egen kompetensutveckling för att kunna utveckla och skapa nya examinationsformer är att läsa litteratur inom området, få möjlighet att ta del av andras erfarenhet och goda exempel och att prova nya examinationsformer. Man vill diskutera med kollegor inom och mellan kurser, med handledare, AKA och studenter men även med andra lärosäten och länder. Några vill delta i kurser i pedagogik och workshops, t ex om kriterier och andra vill utveckla sin tekniska kompetens för att kunna utveckla rättvisa och autentiska examinationer med virtuella patienter.

Sammanfattande resultat och diskussion

Lärarnas dilemman

Lärarnas uppfattningar om examination kan beskrivas som ett mönster av motsättningar, se figur 1. Dessa kan sägas utgöra ett spänningsfält där läraren befinner sig i mitten och ska ta ställning till vilken form och funktion examinationen ska ha. Val av examination kan innebära olika dilemman för läraren och diskuteras nedan.

Mönster av motsättningar



Figur 1. Lärarnas uppfattningar om examination illustrerade som motsättningar.

Lärande - Kontroll

Lärarna i studien anser att examinationens funktion är att kontrollera studenternas kunskaper men även att utgöra ett tillfälle för lärande. Ett dilemma för läraren är att utforma en examination som ger tillfälle till båda funktionerna eller välja den ena framför den andra. Om t ex examinationen syftar till att vara ett lärtillfälle och underlätta för studenterna att utveckla en förståelse för ett ämne eller fenomen så kan en muntlig gruppexamination vara att föredra eftersom den ger tillfälle till diskussion och återkoppling. Om examinationen istället främst syftar till att kontrollera studenternas kunskaper för betygssättning enligt den tregradiga betygsskalan kanske det kräver en skriftlig och individuell examination som rättas utifrån mallar för en standardiserad bedömning. Examinationen riskerar därmed att bli inriktad mot faktakunskaper vilket påtalas i intervjuerna. En individuell skriftlig examination kan vara fokuserad på lärande men kräver då mer än att studenten besvarar frågor på ett papper. Ett exempel på en sådan examination är hämtad från Umeå universitet där läraren och studenterna samlades och gick igenom alla frågorna efter en individuell skriftlig tentamen. Om mer än 50 % av studenterna ansåg, efter en diskussion, att en fråga skulle utgå så ströks den. Efter det gick läraren igenom vad han/hon ansåg vara ett rätt/bra/rimligt svar på varje fråga. Studenterna tilläts ha en åsikt som kunde innebära att läraren ändrade svarsmallen. Efter detta

fick studenterna rätta sina egna tentor med en penna med annan färg än den som tentan skrevs med. Läraren samlade sedan in alla tentorna och gick själv igenom dem och rättningarna. Förutom att denna form av skriftlig examination med direkt återkoppling och egenrättning blev ett lärtillfälle för studenten tog rättningen ung 10-20% av den tid det skulle ha tagit läraren att rätta allt själv (personlig kommunikation Hult, H 15 dec 2008). Att aktivt involvera både lärare och studenter i bedömningsprocessen är nödvändigt för att förbättra lärandet anser Rust m fl (2005). De föreslår att lärare ska delta i att ta fram examinationer och bedömningskriterier, diskutera med kollegor, ta fram riktlinjer för bedömning för alla involverade och moderera sin rättning efter återkoppling från studenterna i en dynamisk modell. Studenternas aktiva deltagande är också av stor betydelse då det visat sig att studenter ofta upplever att de inte blir hjälpta av återkoppling bl a för att de inte förstår den. Författarna menar att både lärare och studenter behöver skaffa sig kunskap och förståelse för bedömningsprocessen och kriterier med samma aktiva engagemang och deltagande som vid allt annat lärande.

Relevans - Rättvisa

I intervjuerna framkommer att de skriftliga examinationerna oftast fokuserar på fakta med rätt-/felsvar som är mätbara och jämförbara. Detaljer efterfrågas och man eftersträvar objektiva rättningar för att uppnå rättvisa vilket lärarna anser är en viktig aspekt av examinationen. Rättviseaspekten kan i sin tur sättas i motsats till att examinationen ska vara relevant för yrket, något som lärarna framhåller som mycket betydelsefullt. I det här fallet är frågorna oftast av en problemlösande karaktär och utgår från ett patientfall med en professionsinriktning där helheten bedöms framför detaljerna. Lärarna tolkar svaren vilket kan innebära att det blir subjektiva och därmed orättvisa bedömningar eftersom de enligt dem själva har olika syn på kunskap, vad som ska bedömas och hur. Lärarna uttrycker intresse för att utveckla rättvisa och autentiska examinationer genom att t ex använda virtuella patienter. Det finns också idéer om att integrera examinationer mellan exempelvis ämnena medicin och omvårdnad. Samordnade examinationer mellan ämnena finns redan idag men med olika fokus. Examinationen i medicin är ofta faktainriktad med rätt/felsvar medan den i omvårdnad har professionen och problemlösning i fokus. Bernstein (1996) har gjort en liknande uppdelning av examinationer som han kallar för performativa och kompetensinriktade. Även här finns ett spänningsfält mellan modellerna där läraren i den performativa kontrollerar rätt och fel och i den kompetensinriktade mäter kompetens där det inte alltid finns ett rätt eller fel. I den senare modellen fokuseras studentens tänkande och sätt att angripa problem på snarare än rätt och fel. I den performativa modellen är det läraren som ska kontrollera att studenterna har nått godkändnivån medan det i kompetensmodellen är mer studentens ansvar att övertyga läraren om sina kunskaper.

Lärarna bör diskutera lärandemål, undervisningens innehåll, vilken kunskap som eftersträvas och hur det ska examineras för samsyn och rättvis bedömning. Att jämföra och ”kalibrera” sina bedömningar som en del lärare gör, kan också öka möjligheten till mer rättvisa bedömningar. Det är inte minst viktigt i VFU då kriterier för bedömning saknas. Även studenterna bör involveras i detta arbete.

Producerande - Reproducerande

En annan motsättning som finns i valet av examinationsform är om studenterna ska producera eller reproducera kunskap. Ett dilemma som de intervjuade gav uttryck för var när läraren, som anser att studentens eget skapande av kunskap och förståelse ska vara i fokus i examinationen, s k producerande examinationsform, ”tvingas” att genomföra en reproducerande examination, dvs studenten ska återge fakta. I en examinationsform som

stimulerar studenters egen produktion av kunskap tillåts kreativitet, variation och frihet för problemlösning. Flera av de intervjuade anser att denna form är stimulerande för lärandet vilket också stöds av forskning om lärandet (Hedin, 2006). Studenternas eget skapande av kunskap har varit i fokus, både i undervisningen och i examinationerna, tidigare vid sektionen bl a genom PBL. En del lärare upplever en större styrning nu än tidigare mot fler reproducerande examinationsformer vilket innebär ett återgivande av fakta, med skriftliga individuella storsalstentor med större likriktning, enhetlighet och fler direktiv som ska följas. Anledningarna till detta skifte anses vara det stora antalet studenter i kombination med få lärare och bristande ekonomiska resurser, den tregradiga betygsskalan men även Högskoleverkets (2007b) rekommendation att förbättra kunskapskontrollen. En fara är att ovanstående förhållanden påverkar kunskapskontrollen i negativ riktning mot ett reproducerande av fakta. Det skulle kunna innebära en risk för att studenterna inte utvecklar tillräckliga kunskaper och problemlösningförmåga för det framtida yrket.

Formativ - Summativ

Ytterligare ett dilemma är att välja mellan antalet formativa (fortlöpande återkopplande) och summativa (slutliga betyggrundande) bedömningar (Biggs & Tang, 2007, Hedin, 2006). En del lärare anser att de har för många moment som måste examineras i en kurs och man önskar minska antalet examinationer. Andra lärare har provat att genomföra formativa bedömningar med mycket återkoppling i början av en kurs. De uppger att det var tidskrävande i början av kursen men tidsbesparande i förlängningen då fler studenter klarade den summativa examinationen bättre. De formativa bedömningarna ger dock inte underlag för betyg enligt några av de intervjuade och om man skulle använda färre summativa examinationer får läraren ett mindre underlag för betygssättningen vilket en del lärare ser som en nackdel. För studenternas del är det viktigt att klargöra vilka som är övande moment i en kurs, dvs tillfällen då man får träna och göra fel och inte utgör ett underlag för slutlig betygssättning och vilka som är prövande moment dvs tillfällen för examination som tas med i bedömningen för betygssättning. Lärarna i studien påpekar att det är oklart för studenterna om de är godkända eller inte i vissa moment och att lärare hanterar examinationer olika, en del låter studenterna komplettera examinationen medan andra underkänner den.

Återkoppling anses vara av stor betydelse för lärandet (Biggs & Tang, 2007, Hedin, 2006, Rust m fl, 2005) och enligt KI:s Utbildningsstrategi (2007) ska det ingå i lärarnas arbetssätt och anpassas till studenters individuella behov och tidigare erfarenheter. Studenterna inom både grund- och specialistutbildningarna vid sektionen har mycket skiftande bakgrund och förkunskaper enligt de intervjuade och behovet av kontinuerlig återkoppling torde vara stort. I intervjuerna påtalas att lärarna har allt mindre tid för rättning av examinationer och återkoppling till studenterna och det finns farhågor att frågorna i skrivningarna kommer att hamna på en lägre kunskapsnivå i SOLO-taxonomin (Biggs & Tang, 2007) för att vara mer "lättträttade". Det finns ett intresse bland de intervjuade lärarna att prova kamratbedömning. Även om en del är skeptiska till det kan det vara en möjlighet att skapa fler återkopplings-tillfällen och därmed underlätta lärandet för studenterna. Nicol och Macfarlane-Dick (2006) har presenterat en modell för formativ bedömning och sju principer för återkoppling som stödjer det självstyrda lärandet:

1. Clarify what good performance is
2. Facilitate self-assessment
3. Deliver high quality feedback information
4. Encourage teacher and peer dialogue
5. Encourage positive motivation and self-esteem
6. Provide opportunities to close the gap
7. Use feedback to improve teaching.

(Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, p. 203)

Författarna föreslår att lärare undersöker sina egna bedömningar/examinationer utifrån modellen och principerna för att stimulera till ett mer självstyrt lärande. Eftersom studenter tenderar att lära sig det som ska examineras, den så kallade backwasheffekten (Biggs & Tang, 2007), är det av stor betydelse vad som examineras och hur. Även återkopplingen på studenternas prestationer bör uppmärksammas och ges utrymme för att studenterna ska kunna utveckla kunskap, förståelse och problemlösningsförmåga för det kommande yrket. Former för återkoppling bör dessutom utvecklas för att stötta studenternas självstyrda lärande som en förberedelse för det fortsatta lärandet.

Allmänna rekommendationer

Nedanstående rekommendationer riktar sig till alla utbildningsprogram vid Karolinska Institutet som stöd i utvecklingen av examinationer, undervisning och lärande. Rekommendationerna utgår från resultaten i den aktuella studien.

Formulera en pedagogisk profil

Innan nya examinationsformer införs bör respektive utbildningsprogram bestämma sin pedagogiska profil med berörda lärare. Den pedagogiska profilen bör formuleras i enlighet med KI:s pedagogiska vision och grundidé (Karolinska Institutet, 2007) och användas som utgångspunkt för den vidare undervisningsplaneringen. Skapandet av nya examinationsformer kommer då sannolikt att utgöra en central del i utvecklingsarbetet. Modellen som illustrerar lärarnas dilemma (fig.1) kan tjäna som utgångspunkt för diskussioner om val av examination.

Se över om disciplinen eller professionen är i fokus

En rekommendation är att de institutioner som är involverade i undervisningen i ett utbildningsprogram samarbetar och diskuterar vilken kunskap som eftersträvas, hur den avspeglar sig i lärandemålen och hur den ska examineras och bedömas. Ett professionsfokus bör inkluderas i alla ämnen i professionsutbildningarna då det är relevant och motiverande för studenternas lärande.

Se över nivån för lärandemål och kriterier

Är lärandemålen på en övergripande nivå och kriterierna på detaljnivå? Diskutera lärare emellan, kriterier för betyg för teoretiska examinationer, uppsatser och den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU). Även handledare och adjungerade kliniska adjunkter inom den verksamhetsförlagda utbildningen samt studenter bör involveras i detta arbete. Vad ska avgöra betyget - kvantitativa eller kvalitativa skillnader? Vad ska avgöra vid sammanslagning av betyg för olika moment i en kurs?

Se över antalet lärandemål och examinerande moment

Kan något examinationstillfälle göras om till övningstillfällen med återkoppling? Kamratbedömning skulle kunna innebära att fler formativa bedömningar kunde genomföras vilket förhoppningsvis skulle bidra till studentens lärande. När ska lärare delta vid bedömningar i VFU - endast vid problem eller tidigare? Behöver handledarna och adjungerade kliniska adjunkter utbildas för att kunna göra bedömningar?

Tydliggör betygsgrundande examinationer

Tydliggör för studenterna vad som är bedömningsunderlag (ex i VFU), vilka tillfällen som är examinerande och betygsgrundande och vilka som är lärtillfällen med återkoppling. Samverkan krävs mellan lärare vid lärosätet och handledare i VFU för att uppnå enighet i bedömningarna. Tydliggör vem som ska bedöma och sätta betyg i VFU.

Se över den ”röda tråden” - Constructive alignment

Lärare bör arbeta tillsammans med att utarbeta lärandemål, undervisning och kriterier för bedömning och se över den röda tråden dvs överensstämelsen mellan lärandemål, undervisningens innehåll, upplägg och examination. Tränas studenterna för examinationen? Finns en ”röd tråd” och progression mellan kurserna inom programmet och mellan grund- och avancerad nivå? För att lyckas med att implementera constructive alignment rekommenderar Biggs och Tang (2007) att lärare, studenter och institutionen samverkar kring vad som ska läras, på vilket sätt och hur det kan följas upp och bedömas, i en sk transformativ reflektion.

Skapa möten för samtal

Tid och forum för samtal om pedagogik och samarbete mellan lärare bör skapas om det inte redan finns. Genom sådana forum kan man åstadkomma en kompetensutveckling för hela lärarkollegiet och stötta organisationen till ett fortsatt lärande och stärka samarbetet. Diskutera synen på kunskap och kunskapsutveckling, vilken kunskap som eftersträvas och hur studenterna ska nå den. Utöka samverkan mellan lärare och institutioner. Det har visat sig i denna såväl som i andra studier (Hedin, 2006) att lärare har mycket olika uppfattningar om vad som ska bedömas och hur, vilket är ytterligare ett skäl för att skapa forum för samarbete.

Litteratur om examination och lärande

Det finns en rad publikationer om examinationer och lärande som berör de områden som tagits upp i denna studie. Här nedan följer några exempel och förslag till fortsatt läsning för de som är intresserade av att utforma examinationer som stöttar studenters lärande.

Brown G., Bull J. & Pendlebury M. (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Bryan C. & Clegg K. (ed.) (2006). *Innovative Assessment in Higher Education*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Gibbs G. & Simpson C. (2004-5). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and teaching in Higher Education*, 1 (1) 3-31.

Hult H. (1998). *Examinationen och lärandet – en översikt, analys och värdering av examinationens roll inom högre utbildning*. (CUPs rapportserie Nr 1). Linköping: Centrum för universitetspedagogik, Linköpings universitet.

Ljungqvist U., Stigmar, M. & Thorin E. (red). (2008). *Om examination och lärande*. (Rapporter från Växjö universitet Nr 1/2008). Växjö: Universitetspedagogiskt centrum, Växjö universitet.

Trowald N. (1997) *Råd och idéer för examination inom högskolan*. (Högskoleverkets skriftserie 1997:14R). Stockholm: Högskoleverket.

Referenser

- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research and critique*. London: Taylor & Francis.
- Biggs J. & Tang C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University, 3:e uppl.* Berkshire: Open University Press.
- Egidius, H. (1999). *PBL och casemetodik. Hur man gör och varför*. Lund: Studentlitteratur.
- Hedin A, (2006). *Lärande på hög nivå: Idéer från studenter, lärare och pedagogisk forskning som stöd för utveckling av universitetsundervisning*. Uppsala: Avdelningen för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande. Uppsala universitet.
- Högskoleverket (2007a) *Bolognaprocessen*.
<http://www.hsv.se/notiser/2007/bolognaprocessen.5.5b73fe55111705b51fd80004421.html>. Hämtad 2009-02-17.
- Högskoleverket (2007b) *Utvärdering av grundutbildningar i medicin och vård vid svenska universitet och högskolor. Del I: Den nationella bilden*. (Högskoleverkets rapportserie 2007:23 R). Stockholm: Högskoleverket.
- Karolinska Institutet (2007). *Bolognaprocessen*. Stockholm: Karolinska Institutet.
<http://ki.se/ki/jsp/polopoly.jsp?d=4697&a=20237&l=sv>. Hämtad 2009-02-17.
- Karolinska Institutet, Styrelsen för utbildning (2007). *Utbildningsstrategi för Karolinska Institutet 2009-2012*. Stockholm: Karolinska Institutet.
http://ki.se/content/1/c6/07/01/89/Utbildningsstrategi_pdfversion.pdf. Hämtad 2009-02-17.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfmark, A. och Thorell-Ekstrand, I.(2005). *Bedömningsunderlag i verksamhetsförlagd utbildning (Assessment in Clinical Education, AssCe-formuläret)*. Stockholm: Karolinska Institutet.
http://courses.ki.se/utbildningsprogram/specutb_ssk/1000/campusutbildningar/DIS2D/_termin_2/DI2KL2/filarkiv/assce-bedomningsformular.doc. Hämtad 2009-01-13
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. DOI:10.1080/03075070600572090.
- Regeringens proposition 2004/05:162. (2005). *Ny värld – ny högskola*. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet, Regeringen.
http://ki.se/content/1/c6/02/30/16/nyvarld_nyhogskola.pdf. Hämtad 2009-02-17.
- Regeringskansliet. (2006). *Högskolereformen 2007*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet. <http://www.regeringen.se/sb/d/5696>. Hämtad 2009-01-13.

Rust, C., O'Donovan, B., Price, M. (2005). A social constructivist assessment process model: how the research literature shows us this could be best practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*.30:(3) 231-240. DOI:10.1080/02602930500063819.

Silén, C. (2000) *Mellan kaos och kosmos - om eget ansvar och självständighet i lärande*. Doktorsavhandling. Linköpings universitet: Department of Behavioural Sciences.

Silén, C. (2004). *Problembaserat lärande - pedagogisk idé och metod*. Linköping: Pedagogiska enheten, Hälsouniversitetet, Linköpings Universitet.
<http://www.hu.liu.se/content/1/c6/03/66/69/PBL%20informationsskrift%20svartvit.pdf>.
Hämtad 2009-02-17.

Frågeområde 1 - Examination

Hur tänker du kring examination?

| | |
|------------------------------------|---|
| VAD examineras? | Ditt eget ämne? Utbildningens/kursens mål? Professionens krav? Fakta, förståelse, färdigheter, förmågor, värderingsförmåga, förhållningssätt? |
| VEM examineras? | Enskild student Grupp |
| VAR, HUR brukar du examinera? | Hemma? I lärosal? Tentor? Praktiska prov? Essäer? Uppsatser? Case? |
| VARFÖR examination? | Kontroll – lärande Lära för yrke – lära för disciplinen |
| HUR ofta examinerar man i en kurs? | Om delexaminationer istället blev lärandemoment hur skulle det påverka? |
| VEM ska examinera/bedöma? | Studenters involvering? Enskilde läraren? Lärarteam |
| Rollerna i examinationerna? | Lärare, examinator, adjungerade kliniska adjunkter, kliniska handledarna, vem bör ansvara för vad och varför? |

Finns det, som du tycker, någon tydlig examinationstradition i utbildningen eller i ditt ämne?

Frågeområde 2 - Bologna

Hur tänker du kring sambandet mellan examination, undervisning och lärande?

Hur har examinationer gått till tidigare? Något som kommer att förändras?

Hur vet du att studenterna uppnår lärandemålen?

Hur hänger examinationen ihop med övriga kursen och utbildningen?

Hur arbetar du/ni med lärandemålen, undervisningsinnehåll och -form och examination?

Frågeområde 3 - Kravnivå

Hur tänker du kring bedömning och kravnivåer?

Hur utarbetas kriterier för bedömning? Av vem/vilka?

Om du examinerar samma ämne i olika program – skiljer sig dina examinationer åt? Hur?

Frågeområde 4 - Kompetensutveckling

Hur ser du på din egen kompetens för att utveckla examinationerna?

Vilket behov av kompetensutveckling har du för att utveckla examinationerna?

Intervjuguiden är framtagen augusti 2007 av Lena Boman, Ingela Thorsson och Håkan Hult, CME, Inst LIME, KI

- I de individuella intervjuerna har det framkommit svårigheter att formulera lärandemål, bedöma kunskapsnivåer och ta fram bedömnings- och betygskriterier, vad tror ni är skälet till att det är svårt?
- Forskning om lärande har visat att examinationen styr studenternas lärande – hur tänker ni om kopplingen mellan lärandet och examinationen?
- Vad är fokus i examinationerna? Kursens innehåll eller professionens?
- Vilka är inblandade i examinationerna och hur tänker ni kring det?
Hur ser ni på examinatorns, lärarens, adjungerade kliniska adjunkters och de kliniska handledarnas roller i bedömning och examination? Vem bör ansvara för vad och varför?
- Hur ser ni på kompetensen att utveckla examinationer?
 - Hur mycket diskuterar ni pedagogiska frågor och examinationer på er arbetsplats? Vem ansvarar för att det sker? Vad är det som styr vilka examinationsformer ni väljer?
 - Vad är det knepigaste med examinationer?
- Hur ofta examinerar man i en kurs? Om delexaminationerna ändrades till att vara enbart lärandemoment med kontinuerlig återkoppling, vilken förändring tror ni skulle ske?

| |
|--|
| Intervjuguiden är framtagen augusti 2007 av Lena Boman, Ingela Thorsson och Håkan Hult, CME, Inst LIME, KI |
|--|

Exempel på använda examinationsformer och lärarnas uppfattningar

- Gruppexaminationer - kan leda till att studenterna lär av varandra men anses för trubbigt för individuell bedömning.
- Hemtentamen - har använts mycket men är kritiserat i högskoleverkets granskning enligt lärarna.
- Uppsatser – dispens har givits till att skriva i par pga att lärarna har varit för få i förhållande till antalet studenter. Hur kommer det att påverkas av det tregradiga betygssystemet? Vad ska vara fokus i uppsatserna, skrivandet eller kunskapen? Hur ska olika studenters prestationer bedömas om en har behövt mycket handledning och en annan lite?
- Rapporter, essäer – visar på tillämpbar kunskap och studentens utveckling. Kommer det att vara genomförbart med många studenter?
- Självbedömning – kan leda till självinsikt för studenten och ger återkoppling för fortsatt lärande.
- Kamratbedömning – kan innebära att studenterna lär av varandra och ger en förberedelse för yrkeslivets bedömningar. Olika syn förekommer dock bland lärarna om huruvida studenter kan bedöma varandra eller inte, risk att studenterna inte har tillräckliga kunskaper och är för snälla mot varandra. Läraren är den som ska examinera men det finns intresse för att utveckla kamratbedömning.
- Triple jump är en examination i 3 steg; ex först ges en individuell uppgift som sedan kamratbedöms och till sist görs ett grupparbete. Det kan även vara en gruppuppgift som pågår en hel dag, 1:a delen är informationshämtning, 2:a redovisning och 3:e tillförs nya aspekter som gruppen resonerar om. Det tränar förståelse och tillämpning och utgår från fallbeskrivningar. Används av en del lärare även i VFU.
- Patientfall – det är verklighetsnära och kan utvecklas för att integrera olika ämnen.
- Rollspel – utgår från realistiska situationer
- Diagnostiska test – används i ex specialistutbildning för att bedöma kunskapsnivån och ge en fingervisning till kursdeltagarna om vilka förkunskaper som krävs för att klara kursen.
- Muntliga examinationer – ses som ett lärtillfälle, är lärarkrävande, var vanligare förr
- Skriftliga tentamina – innehåller oftast faktafrågor speciellt i medicinska examinationer. Även i andra ämnen har examinationerna ändrats till detta och genomförs som storsalstentor och uppfattas som något nytt och ibland främmande men kan också vara bra form för kontroll av viss kunskap och kan användas för standardisering och jämförelser.
- Olika former såsom skriftlig och muntlig vid samma tillfälle med examination av olika kunskapsnivåer, faktakontroll kontra problemlösning, inom medicin respektive omvårdnad som följs upp vid samma tillfälle. Idéer finns om integrering av medicinska ämnen och omvårdnad och att utgå från patientfall.
- Både subjektiv (lärarrättad) och objektiv (datatest) mätning behövs, den förra för att kunna utvärdera förståelse och problemlösningsförmåga bl a och den senare för att uppnå rättvisa och ett självstyrt lärande.
- Kliniska examinationer – positivt då de liknar verkligheten, fler önskas. Det är dock svårt att genomföra p.g.a. stora studentgrupper och att det är en personalkrävande form men utveckling pågår. Kan bli orättvist då de inte är standardiserade (olika

patient- och vårdssituationer), inte finns överallt och kan innebära stress för studenten som därmed eventuellt presterar sämre.

- Bedömning i VFU sker enligt bedömningsformuläret AssCe i alla utbildningar, användbarheten för betygsgradering och i specialistutbildningarna ifrågasätts dock då det inte innehåller kriterier eller nivåbestämning. Ny bedömningsmall håller på att tas fram utifrån lärandemål med kriterier för de olika betygsstegen
- Studieuppgifter skall göras om till examination i ngt fall. Diskussioner pågår om delmål ska examineras eller inte
- Portfolio med essäer – en ny form ska testas - istället för att genomföra flera examinationer under 5 veckor skriver studenterna essäer och beskriver sitt lärande i slutet av kursen. Syftet är att studenten ska kunna knyta ihop kunskaperna och se det egna lärandet.