

Læringsorienterede studieordninger

En håndbog for studieledere

Af Signe Skov

Læringsorienterede studieordninger. En håndbog for studieledere
Signe Skov

1. udgave 2014

© Roskilde Universitet

Tryk: Kopicentralen, RUC
Omslag: Vibeke Lihn
Illustration/omslag: Vibeke Lihn
Sats: Vibeke Lihn
Vignetter: Sussi Louise Schmidt

ISBN 978-87-7349-864-4

UniPæd
Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, PAES
Roskilde Universitet
Universitetsvej 1, Postboks 260, Bygning 30C.2
4000 Roskilde

Omslaget til *Læringsorienterede studieordninger. En håndbog for studieledere* er hentet fra SPOR. SPOR udgives af Efteruddannelsesenheden UniPæd, LICS og AIT ved RUC, og SPOR sætter fokus på universitetspædagogiske emner, det være sig teoretiske, praktiske, empiriske eller politiske emner. SPOR er et net baseret tidsskrift. Det udkommer tre til fire gange om året og kan findes her: <http://www.ruc.dk/uddannelse/efter-og-videreuddannelser/universitetspaedagogisk-efteruddannelse/publikationer/spor-digitalt-tidsskrift-for-universitetspaedagogik/>

Indhold

1. Indledning.....	5
Klare, sammenhængende og læringsorienterede studieordninger.....	5
Nye vilkår for universitetsundervisningen – og for studieordningerne.....	6
Håndbogens indhold og målgruppe.....	6
2. Alignede og læringsorienterede studieordninger.....	7
Alignment.....	7
Læring.....	8
3. Formulering af læringsmål.....	11
3.1 Kompetenceorienterede læringsmål.....	12
3.2 Relevante læringsmål: alignment og progression.....	13
3.3 Tydelige og forståelige læringsmål.....	17
3.4 Eksaminérbare og dokumentérbare læringsmål.....	18
3.5 Læringsmål som ligger til grund for undervisning, vejledning og eksamen....	19
3.6 Realistiske og vægtede læringsmål.....	20
4. Valg af prøveformer.....	21
4.1. Taksonomisk niveau.....	21
4.2 Vidensform.....	23
4.3. Læringsunderstøttende prøveformer.....	23
4.4. Sammenhæng mellem kvalifikationsramme, læringsmål og prøveform.....	25
5. Beslutningskriterier i forbindelse med udformning af studieordninger.....	31
6. Referencer.....	33

1. Indledning

Klare, sammenhængende og læringsorienterede studieordninger

Studieordninger er væsentlige styringsdokumenter for faglig og pædagogisk praksis på uddannelser, og de er væsentlige som signal til omverdenen om hvad uddannelser anser som kernefaglighed og kernekompetencer inden for en given uddannelse, og hvordan uddannelsen forestiller sig læring sker, og læring bedømmes.

Som en ekspliciteret, dagsordensættende ramme om faglig og pædagogisk praksis, har studieordninger også mange læsere. Læsere som skal kunne etablere en forståelse af og et overblik over uddannelsen, deriblandt nuværende studerende, kommende studerende, censorer, eksterne undervisere, nye undervisere, aftagere, peers, interne og eksterne evaluatore mv.

Derfor er det vigtigt at udforme studieordninger som er meningsfulde og informative, og på RUC, som et læringsorienteret universitet: at udforme studieordninger som er læringsorienterede.

Læringsorienterede studieordninger har de studerendes læring i centrum når der opstilles mål og vælges undervisnings-, arbejds- og prøveformer. Med læring i centrum træffes studieordningsbeslutninger ud fra hvad der er bedst for (Hunt & Chalmers 2012):

- Læring

Og først dernæst ud fra hvad andre mener:

- Underviserne
- Faget
- Interessenter
- Institutionen
- De studerende

At balancere disse konkurrerende interesser er et vilkår og en nøgleudfordring for studieledere i udformningen af studieordninger.

Nye vilkår for universitetsundervisningen – og for studieordningerne

I disse år ændrer vilkårene sig for universitetsundervisningen som følge af blandt andet

Bologna-proces, kvalifikationsramme, akkreditering, fokus på kvalitet og relevans, fremdriftsreform mv. Disse ændringer har også konsekvenser for den måde RUC udformer sine studieordninger på. Nogle af de ændringer for universitetsundervisningen som i særlig grad har indflydelse på udformningen af studieordninger, er:

Nye vilkår for universitetsundervisningen

- Fra indholdsorientering til kompetenceorientering.
- Fra undervisning til læring.
- Sammenhæng ("alignment") mellem læringsmål, undervisningsformer og prøveform.
- Fokus på innovation og entreprenørskab.
- Feedback til de studerende.
- Faglige kompetenceprofiler.
- Evaluering med inddragelse af forskellige interessenter.
- Arbejdsmarkedsrelevans.
- Fleksibilitet *mellem* og progression *i* uddannelser.
- Fremdrift og studieintensitet.

Det kan diskuteres hvad flere af disse ændringer betyder for kvaliteten i universitetsuddannelserne. Men nogle af dem udtrykker et øget fokus på de studerendes læring, og hvordan undervisningen kan understøtte denne. Hensigten med denne håndbog er at den kan udgøre et pædagogisk værktøj til studieledere der skal udforme studieordninger der imødekommer behovet for meningsfulde, retningsgivende, informative, sammenhængende og læringsorienterede studieordninger.

Håndbogens indhold og målgruppe

Mere specifikt giver håndbogen kriterier for og forslag til hvordan uddannelserne:

- 1) Formulerer kompetenceorienterede og "alignede" læringsmål.
- 2) Vælger valide og læringsunderstøttende prøveformer.

Målgruppen for håndbogen er studieledere, underviserer og administrativt personale som er involveret i arbejdet med udformning af studieordninger. Derudover er målgruppen den enkelte underviser og underviserteam som kan finde ideer til nye prøveformer og til formulering af læringsmål i forbindelse med konkret kursusplanlægning.

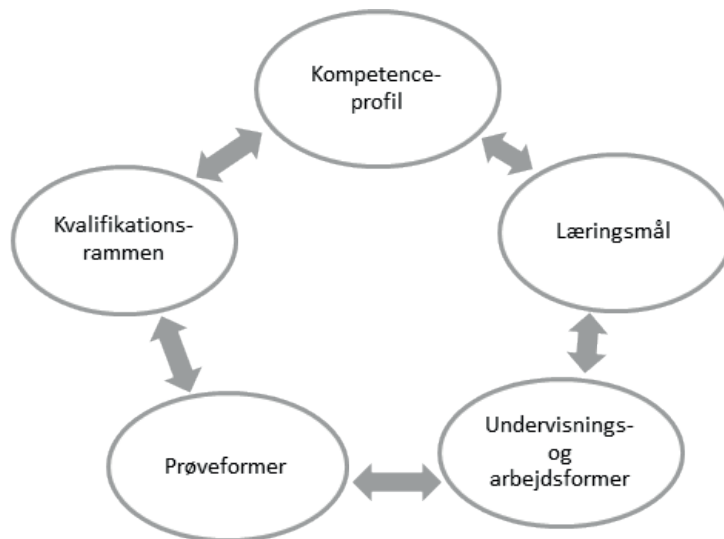
2. Alignede og læringsorienterede studieordninger

Alignment

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

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

Figur 1: Alignment i uddannelser

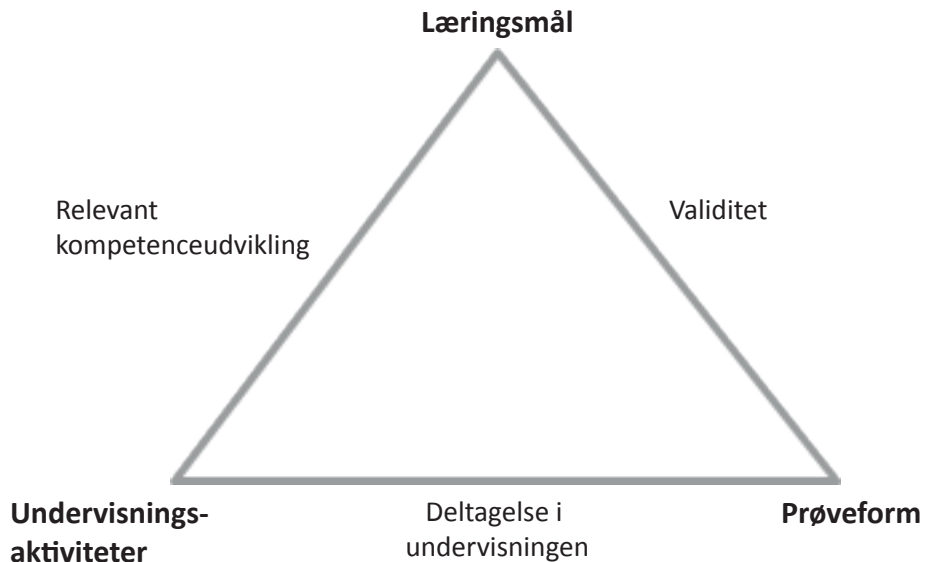


Det stærke fokus på læringsmål som styrende for undervisning og eksamen er både tænkningens styrke og dens begrænsning. I en rigid udmøntning strider princippet om på forhånd fastsatte og velkendte læringsmål mod universitetsuddannelsernes åbne, undersøgende og vidensproducerende aktiviteter (Andersen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

Men i en reflekteret og afbalanceret udgave giver det god mening at udforme studieord-

ninger så der er sammenhæng mellem læringsmål, undervisningsaktiviteter og prøveform. For det første øger det *validiteten* af prøverne. For det andet understøtter det relevant kompetenceudvikling i forhold til læringsmålene. Og for det tredje ansporer det til *delta-gelse* i undervisningen fordi de studerende i deres adfærd i vid udstrækning orienterer sig mod hvad de bliver bedømt til eksamen, den såkaldte backwash-effekt (se fx Biggs 2007).

Figur 2: Alignment i kurser



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

Læring

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

”... skal vi velge ut noen tiltak for å heve kvaliteten og legge grunnlaget for bedre læring, må det gjøres noe med vurderingssystemet”.

(Lauvås m.fl. 2004)

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

Hvorfor orienterer de studerende sig mod eksamen?

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



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

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

Prøveformer der understøtter læring

1. Fordrer at der bruges tid på dem ("time on task")
2. Engagerer i relevante læringsaktiviteter
3. Tilbyder prompte feedback
4. Involverer "peer presentation"¹
5. Involverer "peer og self assessment"²
(Gibbs 1999)

I afsnit 4 om valg af prøveformer kan man læse om valg af prøveformer der tager hensyn

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

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

læring og validitet. I næste afsnit, afsnit 3, handler det om hvordan man formulerer kompetenceorienterede og "alignede" læringsmål i studieordninger.



3. Formulering af læringsmål

Med en læringsorienteret tilgang til studieordninger starter studieordningsarbejdet med at man som studieleder og underviser stiller sig selv spørgsmålet:

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

Først derefter besluttet indhold, arbejdsformer og prøveformer. Dette kaldes også ”backward design” (Wiggins 1998). Denne måde at designe studieordninger på står i modsætning til en mere traditionel måde at tænke uddannelsesplanlægningen på, nemlig en ”list of topics”-approach (Fink 2003). I en ”list of topics”-approach starter man med at liste fagets indholdsområder op og så fordele dem ud over semestret. Kun i mindre omfang tænkes på de studerendes læring og kompetenceudvikling. Ulemperne ved denne form for uddannelses- og kursusplanlægning er i hvert fald to:

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

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

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

Kvalitetskriterier ved formulering af læringsmål:

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

Det er ikke altid muligt at udforme læringsmål som til fulde opfylder alle disse krite-

rier. Særligt i forbindelse med det problemorienterede projektforløb er det en didaktisk udfordring at skulle opstille faglige mål og rammesætning når én af læringspointerne ved denne arbejdsform er de studerendes selvstyrende og selvregulerende læreproces. Et overordnet kriterium for udformning af læringsmål må derfor være at udforme læringsmål der er så meningsfulde som mulige i forhold til 1) de studerendes læring, 2) læsernes brug af studieordningen samt 3) kvalitet i uddannelsen.

Nu følger en række gode råd, forslag og eksempler på udformning af læringsmål ud fra ovenstående kriterier 1.-6.

3.1 Kompetenceorienterede læringsmål

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

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

Ikke-kompetenceorienteret formulering:

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

Kompetenceorienteret formulering:

”Den studerende kan efter afsluttet kursus redegøre for og diskutere betydningen af videnskab og teknologi for og i den moderne verden”.

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

Upræcis formulering:

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

Alternativ formulering:

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

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

Vage udtryk:

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

Præcise udtryk:

”Den studerende kan *redegøre, identificere, klassificere, analysere, diskutere, vurdere, reflektere ...*”.

Få flere forslag til brug af præcise verber og sproghandlinger i skemaet ”Progression i kompetencer” i afsnit ”3.2 Relevante læringsmål: alignment og progression” (se figur 3: Progression i kompetencer).

3.2 Relevante læringsmål: alignment og progression

Læringsmål skal være relevante i forhold til 1) Faget, 2) De studerendes kompetenceudvikling og 3) Samfundet. Der skal med andre ord være:

- alignment mellem kvalifikationsramme, kompetenceprofil, læringsmål, undervisningsformer og prøveformer,
- progression i kurser og projektførøb frem mod uddannelsens slutmål og kompetenceprofil.

Hvordan skaber man alignment i kurser og uddannelse?

Hvad angår alignment på uddannelsesniveau, sikrer studieleder sammenhæng og dækning ved at lave en krydslæsning mellem 1) Kvalifikationsrammens slutmål, 2) Uddannelsens kompetencebeskrivelse og 3) De enkelte uddannelseselementers (kurser og projekter) læringsmål.

- **Tip til studieleder:** Brug alignment-læsningen til at få overblik over, præciseret og

ekspliciteret hvilke undervisere, hvilke kurser, hvilke projektforsløb der tager ansvar for hvilke dele af kompetencebeskrivelsen og kvalifikationsrammen.

Det er ikke altid helt entydigt hvad det kan kategoriseres som henholdsvis viden, færdighed og competence. Her følger kvalifikationsrammens definition, som kan bruges som pejlemærke.

Definition: Viden, færdigheder og kompetencer

- Viden
 - Kategorien angiver viden om et emne samt forståelse.
- Færdigheder
 - Kategorien angiver, hvad en person kan gøre eller udføre.
- Kompetencer
 - Kategorien handler om ansvar og selvstændighed og angiver evnen til at anvende viden og færdigheder i en arbejdsituation eller i studiemæssig sammenhæng.

Særligt kompetenceniveauet kan være svært at beskrive i læringsmål og ofte bliver færdigheder beskrevet under kompetenceniveauet. Kompetenceniveauet handler om de studerendes personlige og relationelle kompetencer.

Kompetenceniveauet: De studerendes personlige og relationelle kompetencer

- Styre komplekse studie- og/eller arbejdsituationer
 - Samarbejde fagligt og tværfaglig
 - Tage ansvar for egen faglige udvikling
(uddrag fra Kvalifikationsrammen på kandidatniveau)
- **Tip til studieleder:** Vær opmærksom på at færdigheder ikke skrives under kompetenceniveauet, og afsæt tid til at overveje og diskutere kompetencer med kolleger på faget.

Hvad angår alignment på kursusniveau, sikrer studieleder sammenhæng og dækning ved at lave en krydslæsning mellem 1) De enkelte uddannelseselementers (kurser og projekter) læringsmål, Undervisnings- og arbejdsformer og 3) Prøveformer.

Ofte vil der være behov for at ændre eller justere på udvalgte prøveformer for at gøre dem bedre egnede til at udprøve og dermed "aligne" de mere komplekse læringsmål uddannelserne formulerer på baggrund af kvalifikationsrammen. Alternativt kan man ændre i læringsmålene så det bliver tydeliger hvordan den valgte prøveform er relevant i forhold til at udprøve disse.

Hvor prøver hidtil har skullet dokumentere kompetencer inden for akademia og har taget form primært som skriftlige opgaver og mundtlig overhøring, skal prøver i dag også dokumentere kompetencer som fx samarbejdskompetence, formidlingskompetence, færdigheder der knytter sig til beskæftigelse inden for de pågældende fagområder etc. (jf. kvalifikationsrammen).

Disse kompetencer har de traditionelle prøveformer vanskeligt ved at udprøve. Derfor må man enten justere eller ændre på sin prøveform.

- **Tip til studieleder:** En enkelt prøveform kan ikke nødvendigvis udprøve alle læringsmålene for et givent kursus. De resterende læringsmål kan man beskrive hvordan man arbejder med i kolonnen for ”Undervisnings- og arbejdsform” i studieordningen og/eller lade indgå i indstillingsbetingelser til eksamen.

Der er dog en vigtig pædagogisk pointe i at lade prøveformer udprøve de *væsentligste* af kursets læringsmål. Studerende orienterer sig, som tidligere nævnt, efter hvad de bliver bedømt på til eksamen, og som sådan sender man kraftige signaler til de studerende om hvordan de skal investere deres tid og engagement med valg af prøveform.

- **Tip til studieleder:** Lad de væsentligste læringsmål – fx set ud fra et progressionsperspektiv – være de læringsmål som prøveformen udprøver.

Hvordan kan man beskrive progression i uddannelsen?

Hvad angår progression i uddannelserne, kan man anlægge i hvert fald to overordnede tilgange:

1. Horisontalt, hvor de enkelte dimensioner er tilrettelagt så de komplementerer og forstærker hinanden.
 2. Vertikalt, hvor de enkelte dimensioner er tilrettelagt så der er forbindelse nedad til tidligere erfaringer og opad til efterfølgende aktiviteter.
- **Tip til studieleder:** I studieordningerne kan man lave et kort afsnit om progression i uddannelsen hvor man fx skriver: ”... en horisontal progression mellem projekterne, hvor at projekterne komplementerer og forstærker hinanden, og en vertikal mellem kurser og projekter, forstået sådan at projekter bygger oven på kurser i forhold til hvad de studerende skal kunne med den viden de har”.

Hvilken progression der er *mellem kurserne*, og hvilken faglig vertikal progression der eventuelt måtte være *mellem projekterne*, skal uddannelserne også beskrive.

Derudover skal progressionen selvfølgelig fremgå når man kikker beskrivelserne af de enkelte kurser og projekter igennem. I tilrettelæggelsen – og beskrivelsen - af progression kan man tage hensyn til flere dimensioner.

Dimensioner af progression

- Det faglige stof (mængden, arten, kompleksiteten)
- Kompetencer (taksonomisk eller komplementært)
- Arbejdsformer
- Tidligere læring
- Motivation

Her et eksempel på hvordan progression i ”Kompetencer” kan beskrives (skemaet læses nedefra).

Figur 3: Progression i kompetencer

Progression i kognitive, akademiske kompetencer, fx:	Progression praktiske, professionelle kompetencer, fx:
Skabe, udvikle, konstruere reflektere, kritisere, argumentere, evaluere, bedømme, vurdere, teoretisere, perspektivere, implikationer	udvikle, evaluere, styre
↑ analysere, kategorisere, klassificere, kombinere, fortolke sammenligne, diskutere, problemløse	↑ mestre, tage ansvar for, regulere
↑ identificere, eksemplificere, definere, benytte, overføre, karakterisere, forklare	↑ håndtere, gennemføre, anvende
↑ beskrive, redegøre, parafasere, berette, registrere, referere	↑ igangsætte, tilrettelægge, indgå

- **Tip til studieleder:** I beskrivelser af læringsmål behøver man ikke at angive de nederste niveauer i taksonomierne hvis læringsmålene ligger højere. De nederste niveauer forudsætter de øvre og kun det højeste niveau der ønskes, skal beskrives.

3.3 Tydelige og forståelige læringsmål

Læringsmål bliver nemt for indforståede fordi de udformes af fagfolk. Men studieordninger har mange læsere som skal kunne danne sig en forståelse af og et overblik over faget (fx studerende - nuværende og kommende, censorer, eksterne undervisere, nye undervisere, aftagere, peers, eksterne evaluatore etc.)

- **Tip til studieleder:** En tommelfingerregel er at læringsmål skal kunne forstås af studerende som ikke er startet på kurset/uddannelsen endnu.

Det er med andre ord en god ide at holde læringsmålene korte og fokuserede, uden indforståede udtryk og begreber eller angivelse af alle de specifikke teorier, metoder, fænomener der indgår i kurset/uddannelsen. Se følgende eksempel på indforstået formulering.

Problematiske formulering:

”Studerende skal kunne mestre GIS og kartering i forbindelse med rumlig analyse”.

Alternativ formulering:

”Studerende kan efter endt kursus mestre relevante faglige analysemetoder til brug i forbindelse med rumlig analyse”.

Udtrykkene ”GIS” og ”kartering” er for indforståede i forhold til studieordningens mange målgrupper. Derudover kommer mange præcise angivelser af indhold til at virke som en form for tjekliste og ydrestyring for studerende og censorer, og det er ikke hensigtsmæssigt i selvregulerede lære- og undersøgelsesprocesser.

- **Tip til studieleder:** Specifikke, men ikke indforståede, angivelser af indhold hører bedre til under beskrivelsen af ”Overordnet indhold” i studieordningerne eller endnu bedre til de studerende ved kursusstart.

3.4 Eksaminérbare og dokumentérbare læringsmål

Særligt ved de personlige og relationelle kompetencer (kompetenceniveauet i kvalifikationsrammen) kan det være svært at opstille mål som også er eksaminérbare og med klare bedømmelseskriterier.

- **Tip til studieleder:** Personlige og relationelle kompetencer kan man med fordel beskrive hvordan man arbejder formativt med under kolonnen ”Overordnet indhold” i studieordningerne og kun lade dem indgå summativt som en del af eksamen hvor det giver mening og er muligt at eksaminere.

I forbindelse formativt arbejde med fx de studerendes samarbejdskompetence, kan man i forbindelse med projektvejledning sætte gruppeprocesser, samarbejde, ansvar eksplicit på dagsorden, fx:

Formativ evaluering af samarbejdskompetence, fx:

- Forud for en vejledning sender de studerende en skriftlig refleksion og redegørelse til vejleder omhandlende deres samarbejde, fx arbejdsfordeling, arbejds måder, tidsplanlægning, procesdiskussioner, faglige diskussioner, gruppedynamik. Redegørelsen drøftes på vejledermødet med henblik på det videre forløb.

Eller:

- Ud fra fælles fastsatte faglige kriterier giver de studerende en gensidig skriftlig evaluering af hinanden som sendes til vejleder som derefter er ansvarlig for at give individuel feedback - så personlige styrker og svagheder ikke udstilles eller karaktermåles.

(efter Skov 2013)

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

Vanskelig formulering at eksaminere og bedømme efter:

”Den studerende skal formå at bidrage konstruktivt til udarbejdelse af projektet”.

Alternativ formulering:

”Den studerende kan efter endt projektførelse indgå konstruktivt i faglige samarbejde

gennem det at opstille og overholde deadlines, give og modtage feedback på fagfællers og egne faglige præstationer, projektstyre og tilrettelægge længerevarende arbejdsforløb, herunder fordele roller og arbejdsopgaver”.

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

Skriftlig dokumentation: Vedlæg til projektrapporten, fx:

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

Eller:

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

Eller:

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

(efter Skov 2013)

Mundtlig dokumentation: De studerendes adfærd ved eksamen, fx:

- De studerendes interaktion og relationelle kompetencer ved eksamen ud fra eksplicite kriterier: fx at kunne lytte, elaborere og bygge videre på, argumentere og diskutere, holde tiden i forhold til indhold og plan.

(efter Skov 2013)

3.5 Læringsmål som ligger til grund for undervisning, vejledning og eksamen

Læringsmål skal kunne fungere som pejlemærker for de studerendes læreproces. Det betyder at de hverken skal være for lange og detaljerede eller for bredde og overordnede.

Alle specifikke metoder, teorier, begreber, fænomener som indgår i kurset, skal eksempelvis ikke stå i målene. Med meget detaljerede målbeskrivelser risikerer man at de studerende (og andre interessenter) brugere målene som tjekliste, og det bliver en form for ydrestyring.

Omvendt skal målformuleringer heller ikke være for overordnede og bredde, for så bliver de uhåndterlige og dermed uanvendelige som pejlemærker for studerende

og andre interessenter. Desuden vil det gå udover de studerendes retssikkerhed samt mulighederne for at kvalitetssikre uddannelserne fordi fastsættelse af kernefaglighed og bedømmelseskriterier i så fald vil være langt mere tilfældig. Med meget bredde og generelle målformuleringer bliver den konkrete udmøntning afhængig af den konkrete underviser og censor.

- **Tip til studieleder:** Balancegangen mellem det overordnede og det detaljerede kan være en didaktisk udfordring, men en tommelfingerregel er 5-7 læringsmål på kursusniveau som et passende antal.

3.6 Realistiske og vægtede læringsmål

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

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

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

- **Tip til studieleder:** Vær særligt opmærksom på at kurser på 5 ECTS ikke svulmer op i antal og kompleksitet i læringsmål.
- **Tip til studieleder:** Bed kollegaer fra faget, men fra et andet fagområde, om at give feedback på læringsmål i forhold til hvordan der hensigtsmæssigt kan sorteres og prioriteres i læringsmålene.

I næste afsnit, afsnit 4, skal det handle om at vælge prøveformer så man sikrer størst mulig validitet, læring og sammenhæng mellem læringsmål, undervisningsformer og prøveformer.



4. Valg af prøveformer

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

Her et eksempel på et "worksheet" til design af kurser udformet af den amerikanske uddannelsesforsker L. Dee Fink som understøtter at man indtænker prøveformer som en central del af de studerende læringsforløb, og ikke som noget der først kommer til sidst:

Figur 4: Worksheet for Designing a Course

Learning Goals for Course	Ways of Assessing This Kind of Learning	Actual Teaching-Learning Activities	Helpful Resources (e.g. people, things)

(Fink 2003)

Valg af prøveform er forbundet med mange vaner og traditioner, og der kan være en vis inerti i forhold til at ændre mangeårig praksis (Lauvås 2004, s. 14). Hvis den prøveform man vælger, *ikke* bliver valgt ud fra nogle bevidste kriterier, men blot er en gentagelse af sædvanlig praksis, er man ikke sporet ind og indstillet på at bruge noget tid på at der - af hensyn til læring, validitet og de studerendes motivation til at deltage i undervisningen - er gode grunde til at vælge nogle andre prøveformer end dem man plejer.

Her følger nu nogle kriterier at vælge og beskrive prøveform efter: 1) Taksonomisk niveau, 2) Vidensform, 3) Læring, og 4) Sammenhæng mellem kvalifikationsramme, læringsmål og prøveform.

4.1. Taksonomisk niveau

Man kan med valg af prøveform komme til at udprøve mindre komplekse kompetencer hos de studerende end dem man i læringsmålene har stillet krav om at de skal opnå.

Dermed risikerer man at de studerende ikke deltager i undervisningen, eller kun gør det hvis det er en betingelse for at gå til eksamen. Et typisk eksempel på hvordan man kan komme til at stille mindre krav til eksamen end tilsigtet ses i eksemplet nedenfor.

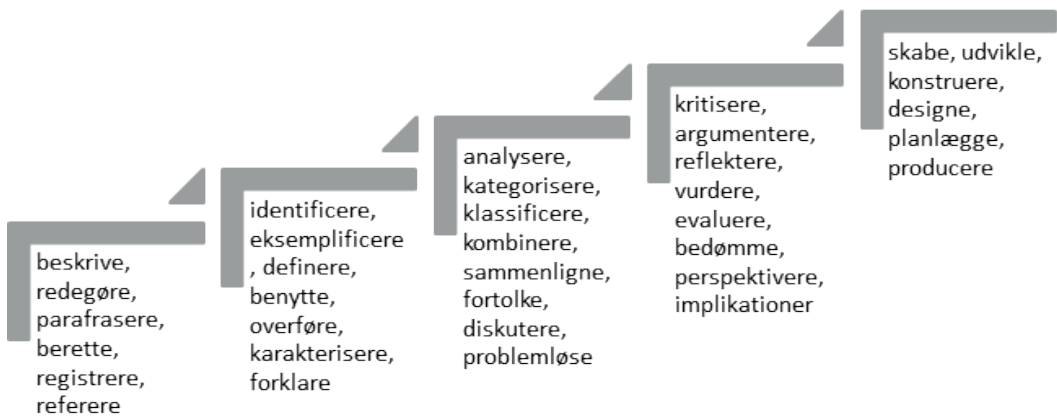
Eksempel på for lave krav til eksamen i forhold til læringsmålene

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

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

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

Figur 5: Taksonomi over hvad de studerende skal kunne med deres viden



- **Tip til studieleder:** Brug ovenstående verber til præcist at udtrykke kravene til de studerendes kompetencer, og krydslæs at der er overensstemmelse mellem kravene udtrykt i læringsmålene i forhold til kravene – og mulighed for demonstration af kravene - udtrykt i den valgte prøveform.

4.2 Vidensform

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

Vidensformer

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

(se fx Pettersen 2005)

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

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

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

4.3. Læringsunderstøttende prøveformer

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

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

Prøveformer der understøtter læring

1. Fordrer at der bruges tid på dem (”time on task”)

2. Engagerer i relevante læringsaktiviteter
3. Tilbyder prompte feedback
4. Involverer ”peer presentation”
5. Involverer ”peer and self assessment”

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

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

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

Eksempler på justering af traditionelle mundtlige og skriftlige prøveformer:

- De studerende giver hinanden feedback på mundtlige præsentationer afholdt i løbet af kursusundervisningen. Feedbacken uddybes og begrundes ved den mundtlige eksamen ud fra nogle af den studerende fastsatte kvalitetskriterier for gode faglige præstationer i relation til bl.a. læringsmålene for kurset. Feedbacken indgår i bedømmelse.
- De studerende mødes i grupper 3-4 gange i løbet af kursusundervisningen og læser og giver hinanden feedback på små skriftlige analyseopgaver knyttet til pensum. I den afsluttende individuelle skriftlige eksamensopgave skal den studerende vedlægge refleksioner over feedback givet og modtaget undervejs i kurset.
- De studerende afleverer fx 3-4 mindre opgaver på moodle og tilsvarende giver de feedback på fx 3-4 medstuderendes opgaver og lægger feedbacken på moodle. Begge dele udgør indstillingsbetingelse for eksamen.
- De studerende udleder bedømmelseskriterier på baggrund af læringsmål og/eller

modelopgaver og vedlægger dem i en reflekteret udgave i forbindelse med en opgaveaflevering. Bedømmelseskriterierne indgår i bedømmelsen.

- De studerende bedømmer sig selv kriteriebaseret forud for opgaveaflevering og vedlægger bedømmelsen i forbindelse med opgaveaflevering. Underviser bedømmer opgaven inkl. egenbedømmelsen.
- De studerende bedømmer en eller flere medstuderendes opgave forud for opgaveaflevering og vedlægger bedømmelsen i forbindelse med opgaveaflevering. Peerbedømmelsen indgår i den samlede bedømmelse.
- Den studerende udformer XX antal eksamensspørgsmål. Underviser vælger hvilket eksamensspørgsmål som den studerende skal besvare (mundtligt eller skriftligt). De øvrige eksamensspørgsmål indgår i bedømmelsen.
- De studerende skriver en opgave to og to og afholder en undervisningsgang i opgaveemnet. Ved kursus slutning afleverer de opgaven i en revideret udgave på baggrund af materiale, pointer, feedback fra holddiskussionerne og med tilhørende procesbeskrivelse/-refleksion.
- Mundtlig eksamen foregår som en ”presentation” med medstuderende som tilhørere.

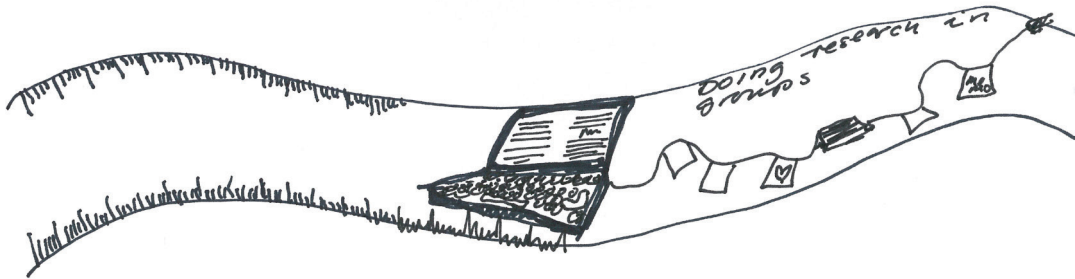
Øget brug af peer feedback betyder øgede muligheder for aktivering af de studerende gennem mundtlige og skriftlige præstationer – uden overbelastning af underviser og med stærk læring til de studerende blandt andet gennem det at give hinanden feedback.

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

4.4. Sammenhæng mellem kvalifikationsramme, læringsmål og prøveform

Den enkelte prøveform skal ikke i sig selv kunne dække hele kvalifikationsrammens beskrivelser af kompetencemål. Men prøveformene skal samlet set i studieordningen kunne dække og udprøve kvalifikationsrammens slutmål for viden, færdigheder og kompetencer.





Kompetencemål i forhold til kvalifikationsrammen på kandidatniveau – uddrag:

- Viden
 - Have faglig, forskningsbaseret viden
 - Forstå fagområdet viden, reflektere og identificere videnskabelige problemstillinger
- Færdigheder
 - Anvende og mestre videnskabelige metoder og generelle færdigheder
 - Vurdere og vælge metoder, opstille nye løsningsmodeller
 - Formidle til fagfolk og ikke-specialister
- Kompetencer
 - Styre komplekse udviklingsituationer
 - Samarbejde og tage professionelt ansvar
 - Tage ansvar for egen læring

Derfor er man i studieordningerne nødt til at variere sit valg af eksamensformer så de forskellige prøveformer er velegnede til at udprøve de forskellige kompetencemål. For her er de traditionelle mundtlige og skriftlige eksamener langt fra tilstrækkelige og dækkende.

- **Tip til studieleder:** Variér studieordningens prøveformer så der er dækning i forhold til de mere komplekse kompetencemål kvalifikationsrammen opstiller.

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

Figur 6: Sammenhæng mellem læringsmål og prøveformer

Hvis læringsmålet er er mulige prøveformer
Kreativitet – innovation, design, konstruere, udvikle, hypotisere, opfinde, planlægge, komponere, skabe, producere.	<ul style="list-style-type: none"> • Prøver med produkt • Projektdesign • Pilotundersøgelser • Konsulentrapporter • Caseopgaver • Aftagerstillede opgaver • Problemorienterede projekter • Praktikprojekter • Open end-prøver
Formidling – til fagfolk og ikke-specialister.	<ul style="list-style-type: none"> • Poster-eksamen • Presentations • Wikis • Blogs • Artikler – videnskabelige og formidlende • Foredrag
Læringskompetence og relationel kompetence – samarbejde, ansvar for egen læring, projektstyring, styring af komplekse udviklingssituationer etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Aktiv undervisningsdeltagelse • Portfolio-eksamen • Refleksionstekster, studieforløbsbeskrivelser, læringslog – vedlagt projekter eller skriftlige opgaver • Eksempler på brug af peer feedback vedlagt skriftlige eksamensopgaver • Heldagseksamen hvor den studerendes <i>progression</i> i arbejdet med en problemstilling bedømmes, ikke produktet • Projekteksamen • Praktikprojekter
Akademisk viden og færdigheder – forstå, anvende, analysere, evaluere.	<ul style="list-style-type: none"> • Mundtlige og skriftlige eksamener – traditionelle eksamener, såvel som projekteksamen, såvel som nyere eksamensformer.

Særligt kompetenceniveauet i læringsmålene, som sigter til de personlige og relationelle kompetencer, kan være svært at udprøve i forbindelse med prøveformer til små 5 ECTS-kurser. I stedet kan man lade det fremgå hvordan der arbejdes med en given kompetence løbende og med formativ feedback. *Alle* kompetencemål for et kursus behøver ikke udprøves summativt gennem eksamen.

- **Tip til studieleder:** Hvis en kompetence som fx ”Refleksioner over egen faglige lære-

proces” indgår som et læringsmål i et 5 ECTS-kursus så lad det fremgå af kolonnerne ”Indhold” og ”Undervisnings- og arbejdsform” hvordan der arbejdes løbende og med formativ feedback med den.

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

Sammenhæng mellem kursusundervisning og prøveform, brug fx:

- Patchwork-eksamen³
- Portfolio-eksamen⁴
- Formative former (løbende (peer)feedback på mundtlige og/eller skriftlige præstationer)
- Aktiv undervisningsdeltagelse
- Indstillingsbetingelser

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

Henvisninger til beskrivelser af og ideer til prøveformer

- Syddansk Universitets Værktøj til Udvikling af Eksamensformer, VUE: <http://www.sdu.dk/vue>
- RUC's katalog med eksempler på prøveformer og instruktion i brug af fx portfolio-eksamen og synopsis-eksamen: http://www.ruc.dk/fileadmin/assets/adm/uf/Kvalitet_Akkreditering_Uddannelse/Katalog_med_eksempler_paa_eksamensformer.pdf

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

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

- RUC's idekatalog til prøveformer: http://www.ruc.dk/fileadmin/assets/adm/uf/Kvalitet_Akkreditering_Uddannelse/Idekatalog_proeveformer_RUC_070213.pdf
- RUC's rammevejledning for prøveformen "aktiv undervisningsdeltagelse": http://www.ruc.dk/fileadmin/assets/adm/uf/Kvalitet_Akkreditering_Uddannelse/Rammevejledning_om-Undervisningsdeltagelse.pdf
- RUC's rammevejledning for gruppeprøve: http://www.ruc.dk/fileadmin/assets/adm/uf/Kvalitet_Akkreditering_Uddannelse/Gruppeproeve_-_notat_20_09_12.pdf
- RUC's notat med eksempler og forslag til bedømmelseskriterier ved praktikprojekter: http://www.ruc.dk/fileadmin/assets/adm/uf/Kvalitet_Akkreditering_Uddannelse/Bedoemmelseskriterier_ved_praktikprojekter.pdf
- Skriversurse RUC om blandt andet brug af peer feedback og feedback-kompetence: <http://www.ruc.dk/uddannelse/efter-og-videreuddannelser/universitetspaedagogisk-efteruddannelse/akademisk-skrivning-og-vejledning/mest-for-vejledere/feedback-hvilken-feedback-foerer-til-bedre-tekster/>.



5. Beslutningskriterier i forbindelse med udformning af studieordninger

At formulere læringsmål og vælge prøveformer er stærke faglige og pædagogiske aktiviteter. Mange interessenter er involveret. Der ligger selvsagt solide faglige diskussioner bag dette hvilket gør det tidskrævende.

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

Kunsten er at finde formuleringer som både forpligter, og som samtidig rummer mulighed for udvikling og variation. Disse muligheder for udvikling og variation vil i høj grad kunne findes i den enkelte underviser valg af materiale og valg af konkrete aktiviteter.

For at sikre kohærente og konsistente beslutninger ved udformning af studieordninger, kan studieledere anvende følgende principper (Hunt & Chalmers 2012):

- Sæt de studerendes læring først.
- Indtag en vidensbaseret tilgang om hvad der understøtter læring, motivation og relevans.
- Design for dine efterfølgere så studieordningen ikke alene bliver hægtet op på specifikke faglige profiler eller præferencer som aktuelt er repræsenteret på uddannelsen.

Slutteligt følger her et forslag til pejlemærker for godt designede studieordninger (bearbejdet efter Hunt & Chalmers 2012, s. 110) som studieledere kan tage udgangspunkt i:

A well designed curriculum is: The seven C's

- Compelling (meaningful and useful)
- Conceptual (mastery of key concepts and skills)
- Constructively aligned
- Challenging (communicate high expectations)
- Consistent (with larger institutional values)
- Connected (transfer and application)
- Cost effective

Referencer

- Andersen, Hanne Leth (2010). Constructive Alignment og risikoen for en forsimplede universitetspædagogik. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 5(9), 30-35.
- Andersen, Hanne Leth & Tofteskov, Jens (2008). Eksamen og eksamensformer – betydning og bedømmelse. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Biggs, John & Tang, Cartherine (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. (3. oplag). England: Open University Press.
- Boud, D. & Associates (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Boud, David, Cohen Ruth & Sampson, Jane (1999). Peer learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24, 413-426.
- Elmgren, Maja og Henriksson, Ann-Sofie (2010). *Universitetspædagogik*. Finland: Norstedts.
- Fink, Dee (2003). *Crating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gibbs, Graham & Simpson, Claire (2004). Does your assessment support your student's learning? *Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 1, 1-30.
- Gibbs, Graham (1999). Using assessment strategically to change the way students learn. In S. Brown & A. Glasner (eds) *Assessment Matters in Higher Education*, Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Hunt, Lynne and Chalmers, Denise (2012). *University Teaching in Focus. A learning-centred approach*. Abingdon: Routledge.
- Lauvås, Per & Jacobsen, Arne (2004). *Exit Examen – eller?: former for summativ evaluering i høgre utdanning*. Oslo: Cappelens Forlag.
- Pettersen, Roar C (2005). *Kvalitetslæring i høgere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Referencegruppen (2007). *Ny dansk kvalifikationsramme for videregående uddannelse, maj 2007*.
- Rienecker, L.; Jørgensen, P. S.; Dolin, J.; Ingerslev, G. H. (red.) (2013). *Universitetspædagogik*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Rienecker, Lotte; Skov, Signe; Stray Jørgensen, Peter (2011). *Specielt om specialer*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Skov, Signe (2013). Nye læringsmål kræver nye eksamensformer. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, nr. 14.
- Skov, Signe (2006). Hvordan bedømmer man det sproglige i universitetsopgaver? *Reviewet artikel. I: Bedømmelse og censur*. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, nr. 1.
- Skov, Signe (2014). *Skriveresurse RUC. En skrive- og vejledningsresurse for vejleder og studerende*. Roskilde:

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

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

