

Teaching for Quality Learning at University

John Biggs 2003, second edition

Open University Press

I mina anteckningar o kommentarer: B = Biggs, BT = Bosse Thorén, (?)=BT är osäker.

1. Att ändra undervisningen på universitet	2. Konstruera lärande genom följdriktig/samordnad (aligned) undervisning ”constructive alignment”
3. Att formulera och klargöra kursplanens mål	4. Iscensätta effektiv undervisning
5. God undervisning: principer och praktik	6. Att berika undervisning i storgrupp
7. Att undervisa internationella studenter	8. Att examinera för kvalitetsinläring I: Principer
9. Att examinera för kvalitetsinläring II: Praktik	10. Att använda undervisningsteknologi: ET, inte IT
11. Några exempel på följdriktig (aligned) undervisning	12. Den reflekterande läraren
13. Den reflekterande institutionen	

Kapitel 1 Ändring av universitetsundervisningen

Susan – akademisk idealstudent, reflekterar spontant

Robert – antecknar och hoppas komma ihåg, vill klara tentan.

Det finns fler av Roberts typ nu än för några decennier sedan.

B vill att vi undervisar så att avståndet mellan Susan och Robert minskar (men i figur 1.1 ökar det först...) BT: viktigt att utjämningen sker åt rätt håll ☺

B nämner PBL som exempel på metod som framtvingar frågor, problemlösningar, reflexion.

”Att skära ner på universitetspedagogik är som att kasta läkarna överbord för att lätta planet, när piloten fått en hjärtattack.”

Universitetslärare som lyckats bra är typiskt de som samlat in feedback från studenter för att kunna se hur undervisningen kan förbättras.

Nu är Susan och Robert 20 år äldre. Båda jobbar som lärare. Susan har 20 års erfarenhet och Robert har 1 års erfarenhet (upprepad 19 gånger).

B påminner om att examinationen styr studenternas strävanden, och inläring. Om examinationen innehåller problemlösning och reflexion är det större chans att studenterna lär sig bra.

Två lärarsynpunkter – den ena ofruktbar och den andra fruktbar:

- a) My stuff isn't getting across.
- b) The students are only giving me back what's in my lectures.

Kapitel 2 Konstruera inlärande genom att göra undervisningen följdriktig: Konstruktiv följdriktighet (CA).

Fenomenografi Inlärarens perspektiv bestämmer vad som lärs in, inte lärarens intentioner. Att undervisa är att ändra inlärarens perspektiv.	Konstruktivism Det viktiga är vad inläraren måste göra för att skapa ny kunskap (B:s favvo).
--	---

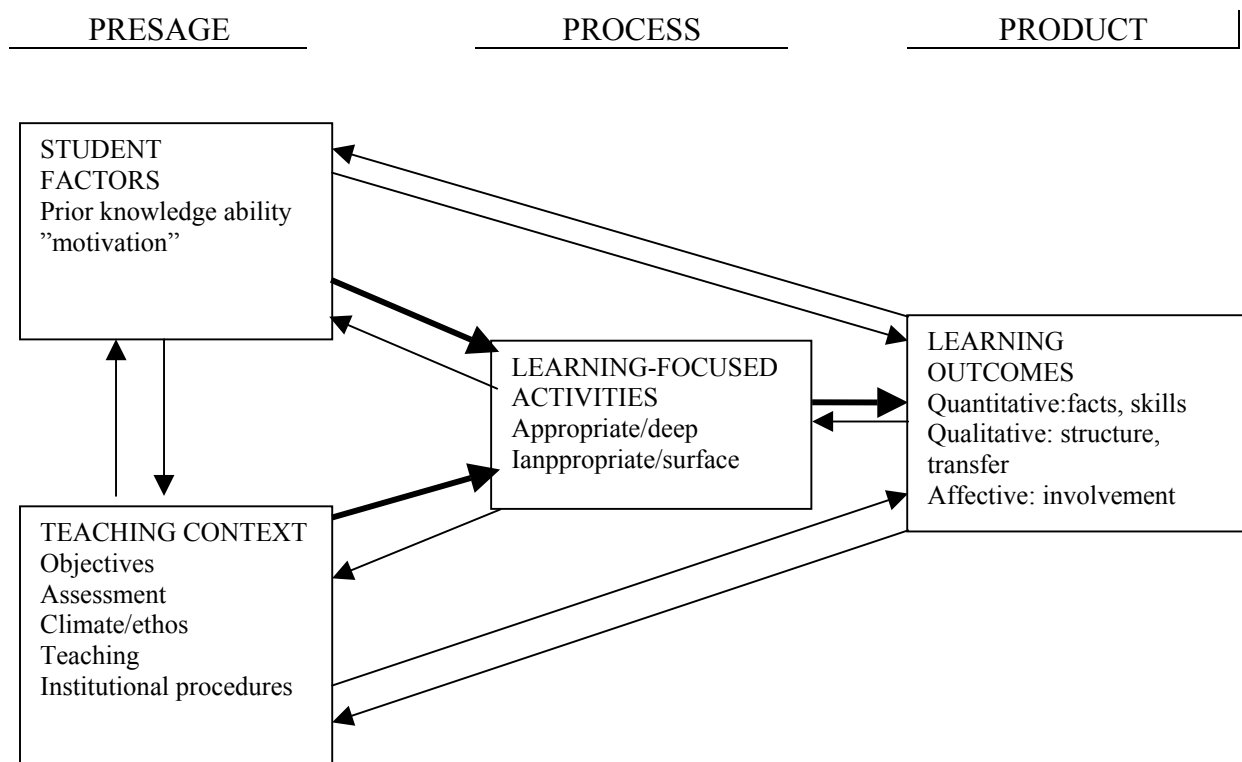
Första steget i att förbättra undervisningen är att undvika faktorer som uppmuntrar till ytligt närmande till uppgiften/ämnet. Att ha examinationsmetoder som kollar djupet snarare än ytan (som du pläderat i undervisningen) är att **leva som man lär**.

Ytligt och djupt lärande är sätt att närma sig ämnet och INTE karakteristik av studenter. Visserligen är det högst troligt att Robert tillämpar ett ytligt sätt när han närmar sig ett stoff, men vitsen med hela boken är att hitta vägar att få honom till ett djupare arbetssätt.

Utbildning handlar om *conceptual change*, "begreppsförändring"(?) och inte bara om att tillgodogöra sig information. Sådan utbildande begreppsförändring äger rum när:

1. det är klart för studenter och lärare vad som är "rätt och riktigt" vad målen är , där alla förstår vart de är på väg.
2. studenterna upplever ett behov av att komma dit (till målen). God undervisning ger studenterna det behovet där det har saknats. "Motivation" är resultatet av god undervisning, inte dess förutsättning.
3. studenterna känner att de kan koncentrera sig på uppgiften i stället för "akta sig". Försök att få stud att känna inlärningsbehov genom halvdana och brådslande tentor är kontraproduktivt. Då blir det ett spel om att hantera tentan, inte att gå på djupet i uppgiften.
4. studenterna kan arbeta tillsammans och i dialog med andra, både kamrater och lärare. God dialog får fram sådana aktiviteter som formar, utvecklar och fördjupar förståelse.

Sedan kommer en fördjupning i vad det ytliga och det djupa närmandet består av, dels från studentens sida och dels från lärarens. På studentsidan märks särskilt bakgrundskunskap, förmåga att fokusera på hög begreppslig nivå, en genuin vilja att jobba begreppsligt snarare än med orelaterade detaljer. På lärarsidan; förmedla strukturen på ämnet, söka aktiv respons från studenter, bygga på redan känt, examinera struktur (mer än oberoende fakta), skapa atmosfär som tillåter misstag (som man kan lära från), undervisa och examinera i enlighet med målen (lev som du lär). Avritad fig kallas: 3P-modellen för undervisning och inläring.



B påpekar att det är många möjligheter till interaktion mellan lådorna, att sådana system innehåller mycken interaktion.

Sedan handlar det om 3 nivåer på lärandeteorier.

1. Fokus på vad studenterna är.
2. Fokus på vad läraren gör.
3. Fokus på vad studenterna gör.

1:an kan verka konserverande på lärarens arbete. 2:an handlar mer om "management" än om lärande.

Constructive Alignment (CA)

B refererar till Tyler:

1. Vilka utbildningsmål ska skolan försöka uppnå?
2. Vilka utbildningserfarenheter kan skolan ordna så att målen uppfylls?
3. Hur kan dessa utbildningserfarenheter ordnas effektivt?
4. Hur kan vi bestämma huruvida målen har uppfyllts?

B räknar upp "kritiska komponenter" utöver studenterna och vi själva:

1. Kursplanen vi undervisar efter
2. Undervisningsmetoderna vi använder
3. Examinationsmetoderna vi använder och metoder att rapportera resultat
4. Klimatet vi skapar i interaktionen med studenterna
5. Det institutionella klimatet, regler och rutiner vi måste följa

Viktigt påpekande: Vi kan inte undervisa på ett sätt som inte passar till upplägget, eller som känns fel för oss själva – en allvetande lärare som vill ge alla svar bör inte bedriva

problemlösning i smågrupper... Man ger inte en föreläsning för lärarstudenter som ska lära sig grupparbete, och sedan en skriftlig tenta...

Lite snack om teori kring lärande. B kallar Constr. Align. "ett äktenskap mellan konstruktivistisk förståelse av lärandets natur, och en samordnad/följdriktig uppläggning av undervisningen.

Fig 2.2 visar designen för "aligned teaching". Biggs snackar mkt om olika *verb* som handlar om vad studenterna gör; teoretisera, reflektera, generera, tillämpa (Susan), medan Robert kör med känna igen, memorera. Verb med olika nivå. Vad som menas exakt med "nivå"? Verben tar enligt B obejkt, och objekten är det som ska läras ut/in. Teaching/learning activities kallas TLA, och fångar in verksamheten bättre än "undervisningsmetod". TLA visar på ömsesidigheten i undervisandet och lärandet.

Kapitlet slutar med att B räknar upp ett antal skäl till att CA inte alltid tillämpats/tillämpas inom universitetsundervisning.

Kapitel 3 Formulera och klargöra kursplanens mål

Kapitlet ska diskutera vad som menas med att förstå. Vidare ska en SOLO-taxonomi presenteras, ett verktyg för att specificera målen "i termer som förstås både av oss och av våra studenter". SOLO betyder Structure of the Observed Learning Outcome.

Här presenteras en uppgift för läsaren – svara på frågorna: På vilka sätt kan man närma sig inläring? Hur kan kunskap om dessa attityder/approacher förstärka undervisningen på universitet?

Svaren presenteras i liknande form som Gunilla Fredrikssons om varför man sätter folk i fängelse. GF:s benämningar inom parentes (BT var på studiedag med GF på 90-talet).

1. Prestructural (nollfaktor)

Undervisning handlar om att få studenter att ta itu med sin inläring (ung).

2. Unistructural (enfaktor)

Man kan ta itu med inläringen på två sätt; ytligt, som är olämpligt för den aktuella uppgiften, och på djupet, som är riktigt. Lärarna måste ta med detta i planeringen.

3. Multistructural (flerfaktor)

Man kan ta itu med inläringen på två sätt; ytligt, som är olämpligt för den aktuella uppgiften, och på djupet, som är riktigt. Lärarna måste ta med detta i planeringen. Studenter som tar den ytliga modellen försöker lura oss att tro att de förstår något, genom att lära sig en del fakta utantill, som de ger oss tillbaka, ibland mycket detaljerat. Studenter som går på djupet försöker komma åt den underliggande betydelsen av uppgiften. Undervisning handlar om att få studenter att lära sig på ett riktigt sätt, inte via genvägar. Vi ska undervisa för betydelse och förståelse, och uppmuntra till att gå på djupet.

4. Relational (relations-)

Som den förra, men med redogörelse för studenters olikhet och olika reaktion på omvärlden. Den tar upp organisationen av undervisning, hur bra mål, undervisning och examination stämmer överens. Även klimatet i klassrummet och dess roll för inläringen.

5. Extended abstract (princip-)

Enda skillnaden mot 4 är att denna går utanför och bortom den ursprungliga frågeställningen (men tar med den också!). 4:an håller sig till det givna.

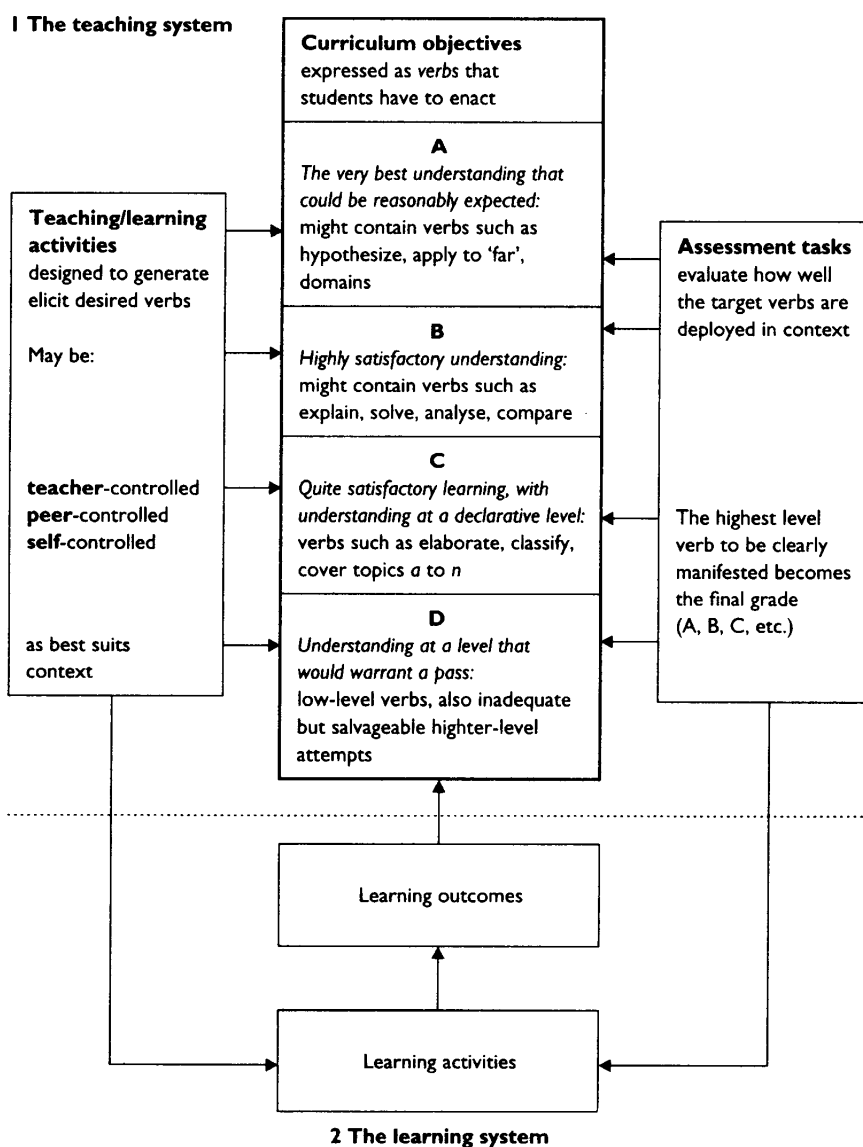


Figure 2.2: Aligning curriculum objectives, teaching/learning activities (TLAs), and assessment tasks

Öka kunskap – kvantitativt; unistrukturellt blir alltmer multistrukturellt
Fördjupa förståelsen – kvalitativt; relationellt, sedan extended abstract.

Olika typer av kunskap

Deklarativ. ”Faktakunskap”, kommer från forskning snarare än personlig erfarenhet.

Fungerande. Förmågan att kunna tillämpa kunskap, måste vila på en stadig grund av dekl.

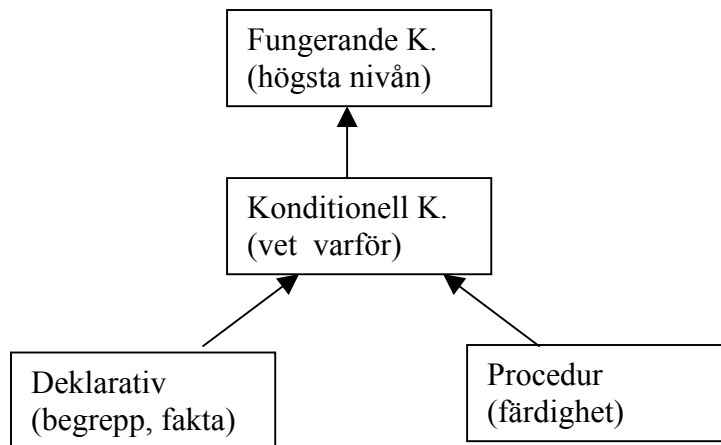
Kunskap.

Procedur... baserad på (hantverks)skicklighet, fungerande k. utan begreppsapparaten. Vet ”hur” man gör ngt.

Konditionell Förutsätter både procedur- och deklarativ k på hög nivå. Vet ”varför” man gör ngt.

Alltså: Fungerande kunskap innefattar Deklarativ k (den akademiska basen), procedur..

(hantverksskickligheten) samt konditionell k (veta under vilka omständigheter man ska göra si eller så).



Biggs fig 3.1 Relationer mellan olika typ av kunskap/färdighet

Från sid 43: Dålig överensstämmelse mellan universitetsundervisningen och kraven i yrkeslivet kan upplevas av studenten, som därmed inte tycker att undervisningen är värd mer än en ytlig approach.

”Curriculum objectives” = kursmål (?) Ett “objektiv” är mer specifikt än en “aim”. Objectives innehåller kriterier.

Objectives anses av vissa höra till en svunnen tid, då kunskap var definierad i kvantitativa mått. Det var lätt med ”alignment” då, när mål och examination var lika kvantitativa. Annat är det med ”constructive alignment”: här är kunskapsmålen inte bara definierade i innehållstermer, utan även i förståelsenivå.

Steg för att definiera ”objectives”:

1. Bestäm vilken sorts kunskap som ska vara med
2. Välj ut ämnen/moment som ska undervisas.
3. Avsikten med det aktuella momentet och därmed den önskvärda kunskapsnivån.
4. Lägga ihop bunten av ”objectives” och relatera dem till examinationsuppgifter, så att resultatet kan rapporteras som en ”final grade” (slutbetyg?).

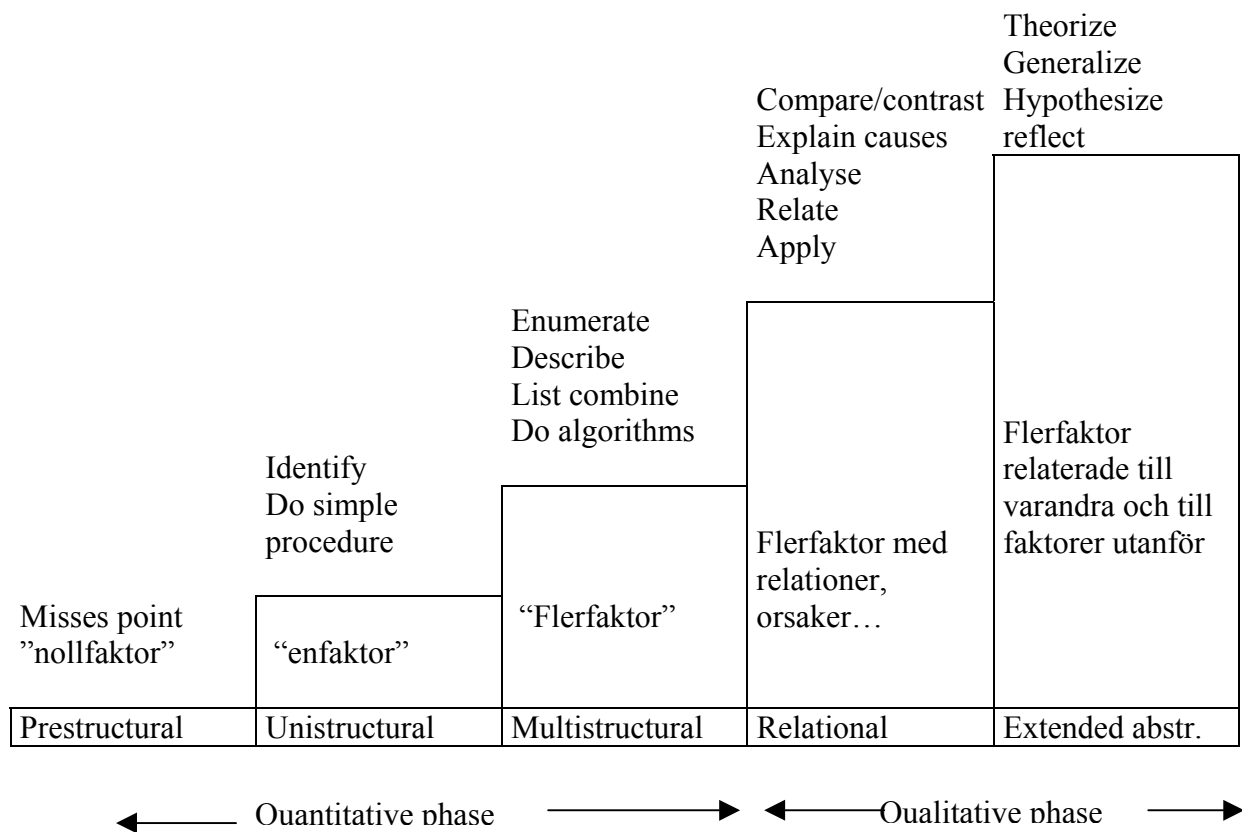


Fig. 3.2 En hierarki av verb som kan användas för att ställa upp kursplansmål.

På sid 49 delas SOLO-taxonomin huvuddelar upp på delnivåer, t.ex. "enfaktors" kan vara från att kunna namnge en faktor, till att peka ut/fokusera på den i ett komplext sammanhang. Samma princip för övriga SOLO-nivåer, B tar bara 2 nyanser av varje nivå (klokt...)

Kapitel 4 "Förbereda för effektiv undervisning", koncentrerar sig på 2 saker:

Få studenterna att tycka att det är OK att engagera sig i inlärningsuppgiften (motivation)

Klimatet/atmosfären som vi skapar i samspelet med studenterna

B använder förkortningen TLA:s = Teaching/Learning Activities.

"God undervisning" har två ansikten: att uppmuntra djupinläring och att minimera ytlig inläring. Detta kapitel handlar om det senare, resten av boken om det första (verkar också klokt...). Se fig. 4.1.

2 faktorer/aspekter som är viktiga i sammanhanget – att motivationen hänger minst lika mycket på undervisningen som på studentens egenskaper:

1. Det måste vara viktigt; det måste finnas ett värde för inläraren.
2. Det måste vara möjligt att utföra inlärningsuppgifterna; läraren måste förvänta sig framgång.

Detta finns formulerat i en "expectancy-value"-teori. De två faktorerna multipliceras i stället för adderas. Om en är 0, blir hela resultatet/produkten också 0. Denna teori sägs vara mest

relevant för tidiga stadier i studier, innan studenten har fått så mycket koll på ämnet att han/hon har eget driv i studierna (BT:s tolkning, men nästan ordagrant).

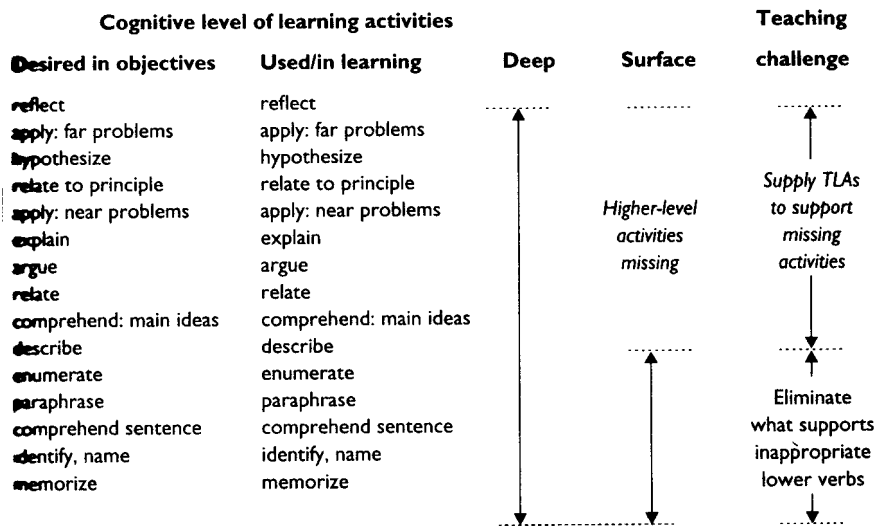


Figure 4.1: Desired and actual level of engagement, approaches to learning and enhancing teaching

B berättar om en och samma student som fick höra 2 olika lärare i liknande kurser:

- Den som inte hänger med på detta är inte lämpad för universitetsstudier.
- Det här är ganska svårt och ni måste jobba med det. Ni kan komma till mig om ni verkligen behöver hjälp.

Kommentar om västvärldens och Asiens olika syn på framgång. I väst ser man det oftare som beroende av begåvning, och speciellt kinesiska studenter ser det mer som resultat av ansträngning. Det kanske kan förklara varför kinesiska studenter så ofta lyckas bra i internationella jämförelser (jämför även M. Alexanderssons synpunkt på memorering).

Några faktorer som kan motivera på olika sätt, eller vara viktiga för studenten på olika sätt:

1. vad man kan ha studieresultatet till (extrinsic motivation)
2. vad andra människor sätter värde på (social motivation)
3. möjligheten till självförverkligande/förhärlikande? (bragd/prestations-motivation)
4. Själva utförandeprocessen (inneboende motivation, inneboende i uppgiften, tolkar BT)

Om motivationstypen är huvudsakligen extrinsic, inbjuder det till ytlig inläring, eftersom själva uppgiften inte är det intressanta, utan mest dess resultat/produkt. Är det dessutom en negativ motivationstyp (straff om du misslyckas). Den sociala motivationen är till sitt väsen extrinsic, men leder ofta till starkt engagemang. Vi modellerar folk vi beundrar och vill bli som de. Prestations-motivationen leder ofta till tävling och konkurrens. Andra studerande blir mottävlare i stället för kollegor. Kan leda till undanhållande av hjälp och tips. Gynnar endast en liten del som mår bra av konkurrenssituationen. Intrinsic motivation är förstås bäst. B passar på att slå ett slag för social motivation, nämligen att läraren, med ett förmodat djupt engagemang i ämnet, kan vara en god förebild för många studenter som ännu inte vet riktigt vad de ska ha sina kunskaper/studieresultat till. B slår även ett slag för PBL.

Undervisnings/inlärnings-klimatet

Lärare som tillämpar teori X bygger på misstänksamhet mot studenterna, både mot deras inneboende motivation, och deras pålitlighet. Följden blir hård närvarokontroll och hårt styrda/kontrollerade tentor. Lärare som tillämpar teori Y tror att studenter i gemen är justa och vill lära sig något. Det fåtal som fuskar i hemtenta- eller kamratkollade uppgifter uppvägs av inlärningsfördelarna. Resultaten av dessa X/Y-inställningar hos lärarna bidrar starkt till att skapa studieklimat. I verkligheten går det inte att ha renodlat X eller Y. Teori X verkar för låg tillit, låg risk och lågt värde, medan teori Y verkar för hög tillit, hög risk och högt värde (snyggt formulerat enligt BT).

B räknar upp en mängd saker läraren kan göra för att förmedla cynism; paradexemplet är att sluta rätta/kommentera på en essäuppgift efter 2000 ord om den var tänkt att ha max 2000 ord. Typiska exempel på tidspress som negativ faktor; dålig koll på kurskollegors dead-lines, alltid tycka att det egna momentet ska ha högst prioritet, inte kolla studenternas åsikt om uppgiftens omfattning. B: ”Djupt engagemang tar tid. Om du inte tillhandahåller tiden, får du inte det djupa engagemanget”.

Svårt att veta vad ditt personliga beteende skapar; försöker man vara rolig, kan det tas som sarkasm, försöker man vara vänlig kan det ses som mästrande. Båda kan vara grogrund till ångslan.

Viktig synpunkt när man söker återkoppling från studenter; gör det anonymt, var beredd på diverse hånfulla och negativa synpunkter från några. Ställ positiva frågor ”Vad var ni mest nöjda med?”, ”Vad kan jag göra bättre?”

Table 4.1: Aspects of teaching likely to lead to surface approaches

1. Conveying expectations of a low probability of success:

- Oral and written comments suggesting failure is due to lack of ability, success due to luck or other factors outside the student's control; not suggesting how a poor result might be remedied
- Norm- rather than criterion-referenced assessment
- Lack of clear direction, no feedback, no milestones of progress

2. Conveying low evaluations of tasks, cynicism:

- Playing games with students at a disadvantage, especially in the context of assessment (Tunny' multiple-choice alternatives; busywork)
- Displaying personal dislike of content being taught
- Assessing in a trivial way: low level tasks requiring memorizing only, marking only to the literal word limit, discounting grades for non-academic or disciplinary reasons, assessments not based on content taught
- Emphasizing rules and regulations beyond their functional utility. Subtext: Rules are more important than learning.
- Not practicing what is preached. Subtext: You lot can do it, but it's not worth me doing it.

The learning climate

3. Aspects suggesting theory X:

- Negative reinforcement, use of anxiety to 'motivate'
- Blame-the-student explanations of student behavior
- Time stress: failure to consider or appreciate student workload, no time available to students for reflection
- Students given little input in decisions that affect them
- Anxiety: engendered by harsh sanctions, bullying, sarcasm, lack of consideration of students' perspective, work/time pressure
- Cynicism: engendered by students feeling that you are not playing straight with them, that you don't believe in what you are telling them

Glöm ej att kapitel 4 handlade om vad som skulle undvikas...

Kapitel 5 God undervisning: principer och praktik

I detta kapitel fokus på TLA i grupper på 40 eller färre studenter. I ingressen nämns två saker som studenterna måste tänka på; samarbeta med andra + självmonitorering för att kolla att allt går efter planerna. En viktig uppgift är att få ”Robertarna” att reflektera, fråga m.m. som ”Susannorna” gör spontant.

B ger 4 punkter som är kontentan av en mastodontkonferens om lärande/undervisning, punkter som hållit sig flera år:

1. En välstrukturerad kunskapsbas
2. En passande kontext för motivering
3. Inläraaktivitet, inklusive interaktion med andra.
4. Självakttagande (self monitoring)

En avdelning om ”interconnected” kunskap. (Kan det bli ”sammanhängande” på sv?) Det sammanhängande är enligt B skillnaden mellan kunskap och okunskap (knowing/ignorance).

Återigen fyra punkter:

1. **Bygg på det redan kända.** Var gärna explicit i byggandet på det kända: ”Förra veckan gjorde vi A – nu fortsätter vi med AB” (eller B).
2. **Maximera struktur.** Sammanhang visas bättre hierarkiskt än horisontellt. Det som är skillnader på en underordnad nivå blir relationer på en överordnad nivå. God undervisning innehåller en
3. Struktur, dold, men möjlig att finna. Ibland behöver den vara öppet presenterad. Ibland gör en ”grabber” större nytta, en bild(serie), en videosnutt e.d. För mycket presenterad struktur ”i förväg” kan minska motivationen att gå på djupet.
4. **Konstruktivt användande av fel/misstag.** Knepig balansgång mellan att racka ner på student, kanske offentligt, eller att låta en missuppfattning bestå tills det kanske är för sent, kanske till sluttentan. B presenterar 2 problemställningar kring detta: 1) får studenterna att exponera sitt ”feltänkande” utan risk att förlöjligas, tappa ansiktet eller få sänkt betyg. 2) att rätta på ett trevligt sätt.
5. **Maximera studenternas medvetenhet om sitt eget kunskapsbyggande.** Studenterna ska inte köpa ett färdigt bygge eller titta på när läraren bygger. Studenten ska bygga själv med det material som läraren och den egna erfarenheten tillhandahåller.

Det är tydligt att egen aktivitet är en god sak i sig. ”Adventure learning” nämns, från Queensland i Australien. Man blir mer alert när adrenalinet flödar. Allra bäst är det om aktiviteten är relevant för kursmålet. ”Multiple sensory modes” nämns och känns igen av BT. Sedan räknas 3 sorters minnen upp: *Procedurminnet* – hur man gjorde något.

Handlingar/aktiviteter lärs in. *Episodminnet* – var man lärde sig ngt. Bilder lärs in. *Semantiska minnet* – komma ihåg betydelser. Deklarativ kunskap lärs in.

Tabell 5.1 De flesta lär sig...

10%	av vad de läser
20%	av vad de hör
30%	av vad de ser
50%	av vad de ser och hör
70%	av vad de pratar om med andra
80%	av vad de tillämpar i verkliga livet
95%	av vad de undervisar någon annan om

Alla minnestyper är inblandade vid inläring, men de är olika lätta att få tillgång till. Lättast är *procedurminnet*, att minnas handlingar/aktiviteter, och svårast är *semantiska minnet* – att minnas (ordagrant?) vad som sagts.

Även om klassrum är begränsade i vad de erbjuder av möjliga aktiviteter, finns alltid medstudenterna som aktivitetsresurs. Det gäller att hitta en aktivitet som bäst svarar mot kursmålet (objective). I vissa fall passar föreläsning bättre än PBL (men inte så ofta). Så du väljer din TLA för att den är

1. den mest passande för dina kursmål
2. praktiskt genomförbar med dina resurser i din undervisningssituation

Klassificering av TLA:s

1. Lärarstyrda: föreläsningar, handledarsamtal, fältövningar, ibland även interaktiva dataövningar. // Bra för fördjupning, ”officiell version”, undvika vanligaste missförstånd.
2. Kamratstyrda: Ofta initierade och uppföljda av läraren // breddar förståelsen, få in andra synpunkter, få självinsikt, jämföra sin uppfattning med andras.
3. Självstyrda: Innefattar allt studerande på egen hand. // utveckla djupförståelse, monitorera, pröva sig själv. Underutnyttjat enl. B.

Lärarstyrt (mer utvecklad beskrivning)

- Interaktiv presentation: fråga studenterna, konvergenta och divergenta frågor, viktigt med tid att svara (upp till 30 sekunder), läraren får hitta på egna sätt att klara av tystnaden.
- Tankekartor (begrepps- ?)
- Tänka högt (osäkert om BT hajar)
- Handledarsamtalet: många faror, särskilt om gruppen är för stor och läraren oerfaren. En underavdelning till detta är one-to-one tutoring.
- Seminariet: Ofta studenter som presenterar ngt de gjort. B är skeptisk. Ofta är det bara presentatören som får ut ngt av seminariet.
- Laborationer och exkursioner: Måste vara väl uttänkta vad gäller koppling till kunskapsstoffet, så det inte blir en ”busstur”.

Kamratstyrt

- Man får höra olika tolkningar av samma stoff, vilket utvecklar redan känd kunskap.
- Ovanstående underlättar att bedöma bättre/sämre tolkningar.
- Metakognitiv medvetenhet om hur man kommer till en viss insikt/slutsats. Hur kom den andra fram till detta? Hur kom jag fram till min? Vilket sätt är bäst?
- Att samtala med kamrater är ofta intressantare än att lyssna på föreläsningar.
- Bättre självuppfattning, bättre kommunikationsförmåga, möjlighet att lära känna andra studenter bättre.

Olika grupptyper:

Bikupa (buzz group)

En grupp som får en väldefinierad fråga att diskutera. Osäkert om B inkluderar ”Brain-storm” i detta, men han nämner det. En talesman ska vara utsedd i förväg.

Syndikatgrupp

Ur en klass på ca 30 kan smågrupper på 4-8 pers. formas. De diskuterar något som sedan återrapporteras till storgruppen. Varje grupp får en speciell uppgift.

Jigsaw-pussel-grupp

Har BT gjort. Varje undergrupp får en underuppgift som sedan blir ett bidrag till att lösa den stora uppgiften. Nackdelen är att varje grupp bara får jobba med en liten del av helheten. Lösningen är att examinera helheten.

Problemlösargrupper

Användbart där det handlar om omdöme och olika åsikter. Deltagarna ska bilda sig en hypotes med bristfälliga data. Brukar medföra olika hypoteser hos olika studenter, som sedan måste backa och göra en noggrannare analys.

Läraren måste tänka på sin roll i dessa gruppaktiviteter. Kanske lämna stud. ensamma med uppgiften och komma tillbaka de sista 10 min för att svara på frågor och reda ut eventuella knepigheter. Om grupperna är stora ökar risken för att några lata studenter låter andra göra jobbet, men i t.ex. kinesiska grupper anstränger sig deltagarna mer när gruppen är större. Kulturskillnad (Western phenomenon).

Sedan följer "learning partner" med underavdelning "learning cells", "ömsesidig utfrågning" där studenterna övas att ställa allmänna/sammanfattande frågor (på relationsnivå) till varandra. Se till att det finns en klar frågeställning på hög (SOLO) nivå att arbeta med.

Självstyrda TLA:s

Allmänt om vikten av att kunna skaffa kunskap, info själv och ha verktyg att utvärdera denna. B. Jämför med äldre tider då man kunde lära sig ett helt kunskapsinnehåll (som inte ändrades så fort som idag).

Allmän studieteknik

Anteckna och hålla reda på ant. så att man hittar dem när man behöver dem. Hålla reda på var man ska vara, och vilka deadlines man har. Portionera sin tid på olika uppgifter. Man vill gärna tro att dessa färdigheter lärs in på gymnasiet o. dyl. men det är inte alltid så. Vuxna är bättre på detta än ungdomar och kvinnor är i regel bättre än män.

Studieteknik för att lära visst innehåll

Stryka under/över, leta huvuddrag snarare än detaljer, formulera om saker med egna ord snarare än att skriva av färdiga ord/meningar i texten, använda begreppskartor. B presenterar SQ4R:

- Survey – vad handlar det om? Huvudrubriker, underrubriker, figurer m.m.
- Question – konstruera frågor som ska kunna besvaras efter läsningen.
- Read – läs texten med avsikten att kunna svara på dina egna frågor.
- Reflect – Hur relaterar detta till vad du redan vet? Har du fått svar? Vad borde det ha stått ytterligare?
- Recite – läs upp viktiga fakta eller citat som du behöver använda.
- Review – Kommer du att kunna besvara frågorna i framtiden?

Metakognitiva studiefärdigheter

B lär oss BIG (Beyond Information Given) och WIG (Without Information Given). Mer om detta i kap. 11.

Kapitel 6 Att berika föreläsningen

B berättar om den berömde dr Fox, som gjorde en föreläsningsturné och blev enormt uppskattad av studenterna; för att kunna sitt ämne och för att presentera det mästerligt. Dr Fox var emellertid skådespelare och hade bara läst en artikel i "Det bästa" som utbildning i sitt ämne. B argumenterar att en vanlig universitetslärare måste träffa studenterna gång på gång under terminen, och ingen orkar göra fantastiska shower av föreläsningarna varje gång. Kapitlet handlar dock om hur man kan göra föreläsningsformen så givande som möjligt.

B relaterar undersökningar som jämför F=föreläsning med andra TLA:

- F kan vara lika bra som andra metoder att förmedla info. 40 stud antyder att egen läsning är bättre än F.
- F tycks inte gynna "högre tänkande" (higher order thinking).
- Osannolikt att F ändrar studenternas attityder på ett bra sätt. Enstaka skickliga talare kanske gör det, men fler lärare tror att de gör det utan att göra det.
- Studenter gillar bra F men brukar föredra välledda grupparbeten.

En fördel med F är att läraren ofta är en forskare i frontlinjen, som kan ge studenterna färskare insikter än böckerna kan. Kan du som föreläsare ge studenterna något som läroboken inte kan? Om inte, föreläs sparsamt.

5 punkter presenteras som "fakta om mänskligt lärande":

1. Utdragen och enformig aktivitet på låg nivå minskar koncentrationen.
2. 10-15 minuters koncentration är ungefärlig gräns under sådana förhållanden.
3. Koncentrationen kan åter gå upp om en paus eller en förändring kommer efter ca 15 minuter.
4. En kort sammanfattning i slutet av en föreläsning ger bättre befästade än att bara avsluta och skicka iväg studenterna.
5. Det långdragna lyssnandet och antecknandet bär till stor del skulden till det torftiga resultatet av föreläsningar.

B påpekar att många parametrar utom tiden påverkar hur länge studenter kan vara koncentrerade, men vidhåller att 15-20 minuter är en bra tumregel för att införa någon typ av förändring. Figurer från Bligh (1971) visar kurvor för behållning av kunskap med/utan paus, med/utan återblick/sammanfattning. Återblicken ska göras av studenterna själva, gärna berätta för en kamrat vad de senaste 50 minuterna handlat om.

Det bestående problemet med föreläsningar är att läraren är aktiv och studenterna är passiva ("det är vad studenterna gör som...")

Man behöver inte ovillkorligen föreläsa på F-timmarna. Man kan betrakta dem som en tidsperiod man blivit tilldelad för att ge max effektivt innehåll.

Hur klarar man stora grupper ≥ 40 stud? B menar att det är ansvarslost att låta unga oerfarna lärare ta hand om de stora förstaårskullarna. Undervisning i storgrupp är krävande.

Hur gör man med frågor som ställs enskilt efter avslutat F? Ofta om sådant som hela klassen hade haft nytta av? Gå inte i clinch med frågaren, utan backa och gör frågan till hela gruppens. Upprepa frågan högt (i mick) och rikta svaret mot sidorna och de bortre bänkraderna, snarare än mot första radens mitt (varifrån den troligen kom).

Att börja F:

1. Segla inte bara in. Signalera att lektionen har börjat och vänta på tystnad.
2. Börja med en vettig introduktion. Referens till föregående eller presentation av dagens huvudinnehåll. Ge en sammanfattning och ev förklaring till varför man inte bara ska läsa om detta i boken.
3. Ge en förhandsvisning av innehåll och struktur.

Punkter från kap 6 sammanfattning

På en föreläsning måste studenterna göra två viktiga saker samtidigt; förstå innehållet och försöka anteckna essensen av det. Alla är inte tillräckligt bra på denna dubbla uppgift. Lektionen kan växla mellan presentation av stoff och studenternas bearbetning av stoffet.

Utnyttja studenterna som resurs. Se avsnitt om Peer-directed TLA. Man kan upprätta halvpermanenta partnerskap, så att en student alltid har ngn att diskutera med.

Översikt över kap 5 och 6 – att matcha TLA med uppsatta mål.

Man ska vara klar över vilken sorts inläring man vill uppmuntra, och införa TLA:s som gynnar den sorten (lätt va?). Här kommer översatt sammanfattande tabell 6.1

TYP AV AKTIVITET

TYP AV INLÄRNING SOM RESULTAT

Lärarkontrollerad

Föreläsning
Tänk högt
Frågestund
Advance organizer
Begreppskartor
Handledning
Labb
Fältövning
seminarier

Uppfattning av valda delar av innehållet
Visa behärskning av begrepp
Klargöra, felsöka
Strukturera, förhandsvisa
Strukturera, översiktligt
Utveckla, klargöra
Hur man gör, tillämpningar
Erfarenhetsbaserad kunskap, intresse
Klargörande, presentationsteknik

Kamratkontrollerad

Olika grupper
Studiepartners
Kamratundervisning
Spontant samarbete

Utveckling, problemlösning, metakognition
Diskutera olikheter, tillämpa
Beror på om undervisande eller undervisad
Bredd, självinsikt

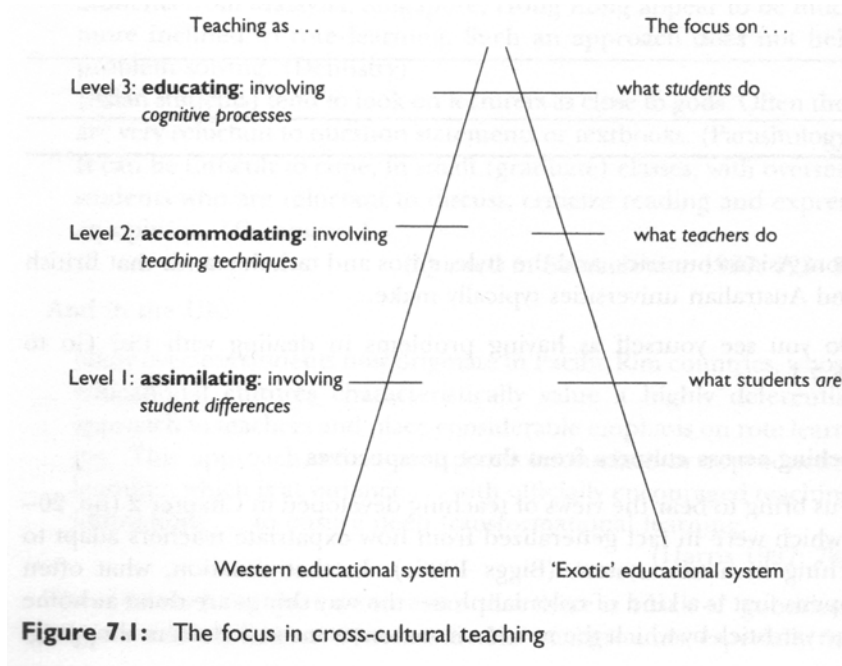
Självkontrollerad

Allmän studieteknik
Innehållsorienterad studieteknik
Metakognitiva inlärningsfärdigheter

Grundläggande självständighet i studierna
Hantering av information (Beyond Info Given)
Oberoende och självmonitorering (WIG)

Kapitel 7 Att undervisa internationella (utländska) studenter (ej obligatoriskt för UP1-kursen).

B talar rätt mycket om hur lärare betraktar sitt jobb och sina studenter när de själva flyttar till annat land eller får ett gäng studenter från andra länder/annat land. Figur 7.1 illustrerar de tre stadierna.



Nivå 1 kan sammanfattas med lärarens inställning att studenterna är felaktiga på ngt sätt. T.ex. ”De lär sig bara utantill, så jag kan lika gärna hålla mig till faktaföreläsande”.

Nivå 2. Här försöker läraren komma tillrätta med problemen, ibland genom att lära sig ”alien teaching methods”, och bättre, genom att stödja undervisningen med icke-språkligt material, tala långsammare, skippa ordlekar och regionala uttryck.

Nivå 3. Fokusera på vad studenterna gör i undervisningssituationen. Undervisning som håller studenterna aktiva har fungerat lika bra på asiatiska studenter som på ”anglo-keltiska”, men man får vara tydlig när man implementerar metoderna, om studenterna inte är vana vid dem från början.

Slutlig sammanfattning i 3 punkter:

Ihållande undervisningsproblem ligger inte hos studenterna, utan hos undervisningen.

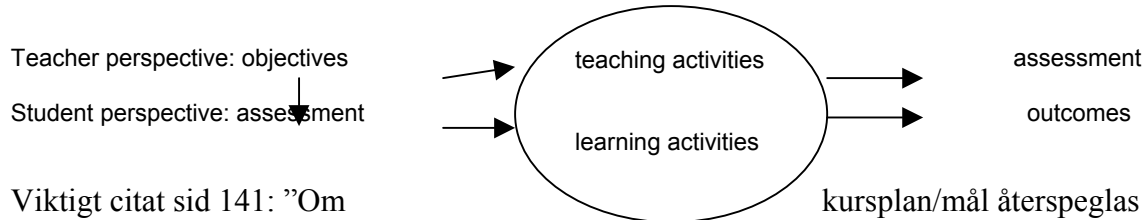
I vår undervisning bör vi fokusera på likheter mellan studenterna snarare än på skillnader.

Skillnader finns så klart, men det är kontraproduktivt att fokusera på dem.

Följaktligen: att ta med i beräkningen speciella behov hos t.ex. IS görs bäst inom ramen för hela undervisningssystemet (vad betyder det egentligen?).

Kapitel 8 Att examinera för god inlärning 1: principer

Här talas en del om "backwash" dvs. att studenterna anpassar sina studier efter typen av examination. Se fig 8.1 nedan



Viktigt citat sid 141: "Om examinationen – som den nedåtpekande pilen visar – så är både lärarens undervisningsaktiviteter och studentens inläraaktiviteter riktade mot samma mål. Genom att förbereda sig för tentan lär sig studenten rätt kursinnehåll."

Varför examinera?

2 viktiga skäl: Formativ ex – att förse stud med kontinuerlig feedback under studierna, och Summativ – att få ett index på hur väl stud lärt när kursen är slut. Formativ ex. är grundläggande för god undervisning. Kap. 8 sysslar mest med summativ examination.

Normbaserad och kriteriebaserad examination

Länge har man haft traditionen att ge studenter betyg efter hur de presterar jämfört med varandra (ranking), men den metoden säger oss inte om stud har lärt sig det vi avsett. B menar att NRA kan användas för att sortera ut dem som ska/bör börja på universitet, men har man väl börjat är det kriterierelaterad examination (CRA) som ska gälla.

Mätmodellen för examination

Mättänkandet ser B som ett övertagande av psykologins sätt att räkna statistik på stabila personliga egenskaper. Det passar inte på kunskaps- och förståelsebedömning.

Kriteriemodellen (nivåbaserad) för examination ("Standards model")

Den "rätta" modellen är baserad på kriterier i ett kvalitativt ramverk.

Examinationsuppgifterna måste vara "autentiska" i förhållande till målen. Vi måste fundera på om uppgifterna är konvergenta eller divergenta. Uppgifterna måste tillåta – och kunna belöna – oförutsedda resultat av undervisningen.

Tabell 8.2 från sidan 165

	Mätmodellen	Mål/kvalitetsmodellen
Teori	Kvantitativ. Klassisk testteori som använder antaganden från parametrisk statistik.	Kvalitativ. En teori om lärande som använder konsekventa bedömningar. Inga antaganden om distributioner (av resultat o individer)
Stabilitet	Poäng håller sig stabila från gång till gång.	Poäng efter undervisning bör vara högre än före undervisning.
Dimensioner	Testet är endimensionellt. Alla uppgifter mäter samma "konstrukt" (?).	Test är flerdimensionella (om inte målet är endimensionellt) Uppgifterna handlar om alla kursmål.
Testvillkor	Måste vara standardiserade.	Förhållandena speglar individens optimala inläring inom den avsedda tillämpningen av lärandet.
Validitet	Extern: hur väl testet korrelerar med prestationer utanför testsituationen.	Intern: hur väl resultatet relaterar till undervisningsmålen och till måldomänen för testuppgiften ("to the target performance domain").
Användning	Skilja ut studenter, jämföra individer, populationsnormer, individuell diagnos.	Pröva inläringens effektivitet, oftast efter undervisning.

B påminner om möjligheten att studenterna tar aktiv del i examinationen (self assessment eller peer assessment). Att kunna använda kriterierna för att utvärdera sitt eget lärande är en viktig del av lärandeprocessen.

Validitet o reliabilitet blir mer en fråga om lärarens professionella kvalitetsbedömning, nu när mätmodellen är nedmonterad.

Kapitel 9 Examinera för kvalitet i lärandet: II i praktiken

Frågeställningar: Vilka ex-uppgifter finns tillgängliga, och till vilket ändamål är var och en bäst lämpad? Hur kan stora klasser examineras effektivt? Hur kan man snabbt förse studenter med feedback, särskilt i stora klasser? Hur bör själv- och kamratexamination användas? Hur kan kvalitativ ex kombineras över flera uppgifter, eller mellan enheter, för att ge ett enda slutligt betyg? Hur kan studenternas prestationer betygsättas kvalitativt när resultaten måste rapporteras i procent?

Kapitlet börjar med uppgiften att examinera 400 förstaårsstudenter i biologi. De tjugiga alternativen " eget forskningsprojekt" och "portfolio" blir omöjliga p.g.a. tidsåtgången och brådskan att lämna in resultaten. Multiple Choice (MC) kan motiveras på grund av att kursen innehåller så många begrepp som måste kunnas.

MC, "essay" och "assignment" är 3 huvudtyper som B nämner. Vad blir de på svenska? BT antar att essä är långt svar på fråga vid ett strikt provtillfälle, MC är inget problem, Assignment är "beting, långläxa" enligt ordbok, alltså något man gör på egen hand under en längre, men begränsad tid.

B påminner om backwash-effekten. Hur väl uppmuntrar ex-metoden studenterna att lära sig det de ska? B redovisar forskning om hur studenter upplevde olika metoder. MC gillades av enstaka men ansågs oftare som att det inte gav rättvisa åt den (ev) djupare förståelse man tillägnat sig. Essäfrågor på tenta ansågs bättre ta fram högre tänkande, men uppmuntrade för mycket till memorering och mindre till helhetssyn och djupförståelse. Hemtenta (assignm.) liksom portfolio ansågs ta fram högre nivå av tänkande/förståelse.

Några former av "essäfrågor":

1. Den tidsbegränsade tentan – stud har ingen tidigare vetskap om frågan.
2. Ta-med-boken-tenta. Någon vetskap om frågan och möjlighet att ta med ref. material till provet.
3. Ta-hem-prov. Flera dagar att färdigställa svaren på egen tid.
4. Betinget (assignment), en utbyggd form av ta-hem-prov.
5. Avhandlingen

B nämner 4 skäl till att ha tidsbegränsade tentor. De handlar om bekvämlighet, kontroll och standardisering. Att det skulle likna verkliga livet avfärdar B. Tidspresen skapar enligt B troligast negativ backwash, att lära sig strukturerat eller ostrukturerade fakta utantill. B påpekar – som på många andra ställen – att memorerande inte behöver innebära mekanisk utantilläring, utan kan vara nödvändigt som utgångspunkt för en djupare förståelse. Vad gäller divergerande svar säger B (ungefär) att "originalitet är en temperamentsfull häst, obenägen att galoppa med stoppur eller att excellera under den kalla tentatystnaden". Studenterna bör få veta i förväg ungefär vad frågorna ska handla om, om de blir holistiska eller atomistiska, hur de kommer att poängsättas.

Tenta med öppen bok kan flytta inlärandet från faktamemorering till högre-nivå-tänkande. Det kräver att studenterna är välorienterade i litteraturen, annars tar letandet för lång tid. Tidsbegränsningen är ju kvar. Ex har gjorts med medhavd litt. och möjlighet till kommunikation mellan kamrater. Positiva resultat.

Ett försök med kamraträttning redovisas. Efter genomförd skrivning fick varje stud ett prov från en okänd kamrat att rätta, plus noggranna kriterier för poängsättning. Därefter fick de rätta sitt eget prov efter samma kriterier. Om kamratens och den egna poängsättningen stämde överens inom 10%, fick den egna gälla. Var det mer än 10% skillnad fick läraren göra poängsättningen själv. Stickprov måste tas, så att inte alla kommer överens om att "sätta högt". Inläringen förbättrades och lärarens rättningstid minskade med nästan 1/3.

Ta-hem-uppgifter. I princip gynnsamt för högre tänkande; fler källor, längre tid, men risken för plagiering ökar också. Även denna form kan rättas av en själv eller kamrat. Diskutabelt vems poängsättning som ska bli officiellt giltig.

Att examinera längre skrivna uppgifter är knepigt. Enligt två undersökningar med 60 år emellan, varierade lärarnas poängsättning för en och samma redogörelse från knappt G till full pott. Det visade sig att lärarna/domarna hade fokuserat på olika kriterier. Dessa voro:

- Idéer – originalitet, relevans, logik
- Skicklighet – skrivandets hantverk; grammatik, stavning, interpunktion
- Organisation – format, presentation, litteraturredovisning.
- Personlig stil – känsla

Viktigt hur man poängsätter en uppsats; markerar funna exempel på god kvalitet som sedan viktas samman, eller läser den som en helhet. B menar att just uppsatser bygger på ”diskursstruktur” vilken bara syns i ett helhetsperspektiv. Här hjälper SOLO till. Att räkna upp, beskriva, berätta är **multistrukturell** nivå. Jämföra o kontrastera, förklara orsakssamband och tolka är **relationell** nivå. Egna/nya strukturer som innebär nya bidrag till ämnet är utbyggt abstrakt nivå. Fakta och detaljer kan ej ignoreras, men är som skådespelarna i en pjäs; det är pjäsen som är huvudsaken, men du kan fråga dig om

- detaljerna utgör en sammanhållen struktur
- strukturen är riktig/meningsfull
- strukturen öppnar för nya sätt att se på frågan

Många studenter har genom tiderna duperat lärare med stor detaljrikedom, men undvikit att svara på frågan. Exempel ges med faraoner: ”Ange likheter och skillnader mellan X och Y:s regimer”. Studenten redogjorde noggrant för båda faraonernas liv och regimer, utan att jämföra.

Enligt Tynjala (1998) ska skrivandet få studenterna att

1. aktivt transformera sitt vetande, inte bara repetera det
2. företa ”open ended” aktiviteter, därigenom använda existerande kunskap och tro, och utveckla det till ifrågasättande och reflekterande över sagda kunskap.
3. Teoretisera om erfarenheter
4. Tillämpa teori på praktiska situationer och/eller lösa praktiska problem eller problem med förståelsen.

Man ska frågorna få fram högre relationella eller utbyggt abstrakta verb/tankar.

B nämner halo-effekter, dvs att man kan bedöma vissa studenter (sådana man gillar) bättre än andra. Essäsvaret kan också bli bedömda beroende på i vilken ordning de rättas av läraren. B menar att man kan komma tillrätta med sådant genom diskussioner kollegor emellan, och håller inte med åsikten att det blir mer objektivt om man låter bli att diskutera kriterier och bedömning (gäller i konkreta bedömningssituationer när fler lärare ska bedöma ett antal stud.).

”Objektiva ex-metoder”

Ganska ironiskt om MC. B kan godkänna dem som komplement till andra former, p.g.a. deras bekvämlighet, men menar att de har många nackdelar som enda form, inklusive backwash.

B redogör för ex-metoden ”ordered outcome” som är ett antal frågor (relaterande till t.ex. ett diagram) med olika krav enligt SOLO. Man ska klara minst en frågenivå för ett visst stadium i utbildningen. B påpekar faran med att sätta poäng på svaren efter frågornas nivå, och sedan ta genomsnitt av poäng från ett antal olika uppgifter i samma prov.

Performans-examination

Dessa ska spegla inlärningsresultat i situationer som liknar verkliga livet.

”**Praktikum**” – ska vara så lik en verklig situation som möjligt. Viktigaste faktorn på minussidan är att det just är en examinationsuppgift, vilket påverkar en del studenter att bete sig på ett annat sätt än om det inte vore det. Bra med fortlöpande formativ prövning som förberedelse för den summativa.

Presentation och intervju (muntlig tenta?) – Kan vara nästan som ett seminarium men även som en posterpresentation. I det senare fallet ska formatet vara specificerat i detalj, liksom betygskriterierna, så att studenterna kan bedöma egna och andras presentationer.

Intervju – verkar här stå ungefär för disputation, eller snarare muntlig tenta; en uppsats eller avhandling ska försvaras. Dessa intervjuer jämförs med skrivna tentasvar eller hemuppgifter, och då förefaller denna form, med 20-30 minuter per stud, kräva måttligt med tid. B menar att de ej ska vara för hårt strukturerade; studenten måste kunna redovisa både det som läraren förväntar (diamanter) och annat (jade, pärlor och opaler). B nämner självprövning här, men BT hajar inte riktigt vad han menar.

Kritiska händelser (Critical incidents) – Studenten ska lösa ett fall av något slag. Det kan göras som skrivuppgift, portfoliuppgift eller som underlag för muntlig tenta (intervju).

Projekt, individuella eller i grupp – fokuserar på funktionell kunskap. Grupprojekt är populära bland lärare de anses förbereda för arbetslivet, träna samarbete m.m. Ofta impopulära bland stud då man inte får visa sin individuella förmåga. Andra problem är att alla stud inte förstår hur de bäst ska bidra till helheten. Ofta väljer stud ett delmoment i samarbetet som de redan är bra på. B föreslår att individerna i grupprojektet. B menar att grupprojekt kräver kompletterande holistisk examination. Med rätt instruktioner verkar backwashen bra; ”se till att du vet vad kollegorna gör och varför”.

Kontrakt – börjar med vad vi kallar validering. Utifrån studentens status vid kursstart tas en behovslista fram: detta skall jag lära mig inom tiden så o så. Provproblemet kvarstår, men fördelen är att studenten vet vad hon kunde från början och vad som fattades.

Reflekterande journal – **loggbok** – svårt att få stud att skriva rätt saker. Används ofta som dagböcker med triviala redogörelser. De bör ej poängsättas. Ibland kan stud ombes att lämna in relevanta utdrag ur loggboken. Loggboken kan visa på kvalitet i tänkande och hjälpa stud att utvärdera sitt eget lärande.

Fallstudie – (BT undrar om skillnaden mot ”kritiska händelser”). B menar att Case Study kan vara ett projekt eller en del av en portfolio. Kan bedömas både utifrån delmoment och holistiskt.

Portfolio – viktigt att den inte blir för omfattande. BT tänker på sin egen P från lärarkursen i Sundsvall; den blev mer en dokumentation av kursen än utvalt reflekterande. B tycker att P ofta är roligare att bedöma än många andra ex-jobb. B listar viktiga punkter om P:

1. Gör helt klart för stud vad ”bevis för bra inläring kan vara”. Stud ska ha tillgång till kriterier från terminens början.
2. Slå fast omfattningen – hur många delar, hur stor ska varje del vara? B tycker ungefär 4 delar och max 1500 ord per del. Obs avvikelser kan vara motiverade. En lista på viktiga delar (som stud kan få credit för att gå utanför, så länge det är relevant). Varje del ska motsvara ett eget mål. Kanske någon del ska vara obligatorisk. B brukar köra med obl. loggbok, resten bestämmer stud. B talar om delarnas ”källa”. BT hajar dåligt. Är era mål bäst betjänta av att P bedöms som en mängd delar eller som ett helt paket?
3. Bestäm hur P ska betygsättas, som en kombination av delarnas poäng eller som en helhet.

Själv- och kamrat-examinering – B räknar upp 3 fördelar:

Metoden ger stud förstahands- och aktivt engagemang i kriterierna för god inläring.

Stud lär sig att identifiera/urskilja (select) bra evidens.

Att bedöma huruvida en prestation möter givna kriterier eller ej, är viktigt för det professionella livet efter utbildningen.

Några nackdelar är att en del studenter inte tycker att de ska göra lärarens jobb. Vad gäller Själv-ex tenderar duktiga studenter att undervärdera sig själva medan sämre stud tenderar att övervärdera sig. Enligt undersökning funkar dessa metoder bäst på avancerade studenter.

Timing och organisation av examination

”**Program-examination**” BT hajar inte. ”24 terminslånga moduler” ...

Progressiv examination – eller kontinuerlig ex, som kan ta bort en del av spänningen kring ett slutprov. Dock, är studenterna medvetna om att de examineras hela tiden, kanske de håller inne med sina tveksamheter, kunskapsluckor, feltänk m.m. som måste få komma fram, ju förr dess bättre. B resonerar om för- och nackdelar och hänvisar till fig. 8.2 (som visar kunskapsutveckling för fyra parallella kurser).

Deadlines – om du har satt en deadline måste den hållas. Vissa prov kan göras tidigare i kursen, men du måste ändå hålla isär formativ och summativ examination.

Feedback och öppen information – för att spara tid förslår B:

Se till att studenterna vet exakt vad som väntas av dem.

Ge rättade/bedömda prov tillsammans med aktuella kriterier, med specade utvärderingar av deras prestation mot kriterier.

Bedöm holistiskt, men ge en snabb delbedömning utefter lämpliga dimensioner. Bättre att sätta X utefter ett streck än att sätta siffra (som kan förleda en till medeltal). T.ex. enligt nedan:



Spara kopior av tidigare ex-uppgifter som du kan visa studenter.

Examinera i stora klasser: 7 snabba sätt

Först ett par allmänna tips om att skjuta upp tidskrävande kvalitativa examinationer till senare, samt att ersätta jättetentan på slutet med fler och smärre prov oftare.

Begreppskartor säger mycket om studentens grepp/struktur om ämnet.

Vennidiagram Uppgiften kan vara både att konstruera eget eller tolka ett färdigt (gobbet).

3-minutersuppsatser – Vad vill jag helst få reda på nästa lektion? Vad är det viktigaste jag lärt mig idag?

Kortsvarstenta passar bra för tolkning av diagram m.m. men ej så bra för idéer, teorier o.dyl.

Gobbets (Brottstycken?) Kan vara textstycke, bild, diagram, artefakt. Stud ska identifiera, förklara kontexten, säga varför det är viktigt

Brev till en vän ca en sida, gjorda (och bedömda) på några minuter. Kan fånga både stora drag och detaljer. Ger också läraren nyttig feedback om studenters syn på kursen.

Cloze test ursprungligen gjort för läsförståelse. BT tolkar det så att man i ett icke-språkligt ämne kan plocka bort ord efter annan princip än t.ex. vart 7:e.

Att snabba upp bedömningen/betygsättningen

Själv/kamrat-bedömning har beskrivits tidigare. Glöm aldrig att kriterierna måste vara helt klara för bedömarna.

Slump-prov verkar intressant. Om studenterna tidigare lämnade in 25 rapporter under ett år, var varje rapport värd 1 poäng och de var ofta torftiga. Nya systemet innebär att av 25 obligatoriska rapporter rättar läraren bara 4 slumpmässigt utvalda. I ett fall resulterade det i högre kvalitet på rapporterna, samt att lärarens bedömningsbörda blev 1/6 av tidigare.

Slutbetyg och att rapportera resultat innebär bl.a.

1. Kombinera resultat från flera provtillfällen till ett slutbetyg.
2. Rapportera i kategorier eller efter en kontinuerlig skala.
3. Ska några distributionskaraktistiska tas med i resultaten?

Fyra sätt att väga samman deluppgifter till ett slutbetyg

Nr 1. Om man har t.ex. 4 olika examinationsuppgifter måste de kanske viktas innan de sammanställs. De kan alla ha en G-nivå som är helt kvalitativ och som måste klaras. En av uppgifterna kanske är en *huvuduppgift*. Den kan då undersökas mer, medan övriga kollas att de är passabla (B liknar dem vid häckar som ska klaras).

Nr 2. *Profilen*. Om alla uppgifter är lika viktiga. Bedöm dem kvalitativt och titta på mönstret/profilen. Om alla är passabla kan slutbetyget bli den högsta prestationen. Om detta väcker avundsjuka kan man modifiera: A om alla är högsta nivå, B om en är på högsta och resten mkt bra, C om en är på högsta, två är mkt bra och resten passabla.

Nr 3. ”*Underförstått avtal*” (?) För att få C gör man bara uppgift AT1, för att få B gör de AT1 och AT3 som visar att de kan relatera idéerna till varandra, och för att få A krävs samma som för B + AT4 för att visa sin reflekterade kunskap om hur allt funkar.

Nr 4. *Viktad profil*. För ett antal olika AT sätter man G-nivån olika högt utefter SOLO-skalan. Naturligtvis baserat på de uppsatta målen för kursen.

Att översätta kategorier till siffror

Att rapportera in ett kvantitativt resultat kan vara nödvändigt. Förväxla ej processerna bedömning med kvantifiering. Det kan vara mycket enkelt: A=4, B=3, C=2 osv.

Att beakta: Kvalitativt: Vilken *sorts* färdigheter är vi ute efter?

Relativt: Hur *väl* visar provet på denna färdighet?

Resten av resonemanget måste läsas igen...

Rapportera i kategorier eller utefter en kontinuerlig skala

Lite svåröverblickat, men B gör en poäng av att studenterna bara kan höja sin slutbetygssiffra genom att prestera högre kvalitet, aldrig genom att bara göra ”mer” eller besvara fler frågor. Detta ger positiv backwash. Rätt mycket utveckling av hur man översätter A+ A A- B osv. till procenttal utan att rucka på den kvalitativa bedömningen. BT fattar det så att bokstäverna är kategorier och går att koppla till kvalitativa kriterier. Procentskalan som bokstäverna passar in på kan ev. vara förutbestämd av administrationen (BT osäker).

Om du förväntas lägga dina resultat utefter ngn normalfördelningskurva, måste du vägra. Om dina studenters prestationer ska passas in i en kurva, kan du inte använda CRA (kriteriebaserad examination). Enligt B vill många institutioner anpassa resultaten till en sorts fördelningskurva, men kan göra avsteg om det finns ”starka skäl”, vilket i praktiken ger fritt fram för CRA. Om institutionen verkligen kräver kurv-anpassning, så är det en policy-fråga. Kopiera kapitel 8 ur boken och skicka till ansvariga...

Tabell 9.1 från sidan 206

Mål (objectives)	Art och nivå av förståelse	Passande examinationsuppgifter
1. Grl fakta och terminologi	Komma ihåg, känna igen	MC, kortsvar
2. Ämneskännedom – områden	Enskilda delområden, relationell, en del multistrukturella relationer mellan delområden.	Gobbets och ”kritiska händelser” (Gobbet är textsnutt, bild, filmsnutt e.d. som ska relateras till kursinnehåll.
3. Ämneskännedom – disciplinen, helhetsbild	Begrepp om kursen som helhet	Brev till en vän, begreppskartor
4. Fungerande kunskap	Förmåga att tillämpa kunskap om ämnet eller delområden	Problemslösning, forskningsprojekt
5. Labbfärdigheter	Procedurkunskap	Lab-beteende, labbrapporter
6. Monitorera och utvärdera	Metakognitiv kunskap, självstyrd inläring	Själv- och kamratbedömning

Översättning av SOLO-nivåer till siffror

Enstrukturell	1-5
Multistrukturell	6-10
Relationsnivå	11-15
Utvidgad abstrakt	16-20

Bästa nivå på multistrukturell blir då ett slätt G (bare pass) = hälften av max poäng. Detta sänder budskapet till studenterna att ”bara veta mer” inte hjälper upp betyget.

Mitt-terminsprov	Max poäng	Slutprov	Max poäng
2 gobbets à 20 p	40	1 gobbet	20
Kortsvar	20	1 kritisk händelse	20
		1 brev till en vän	20
		2 problem	40
		MC	20
Totalt	60	Totalt	120

202 Teaching for quality learning at university

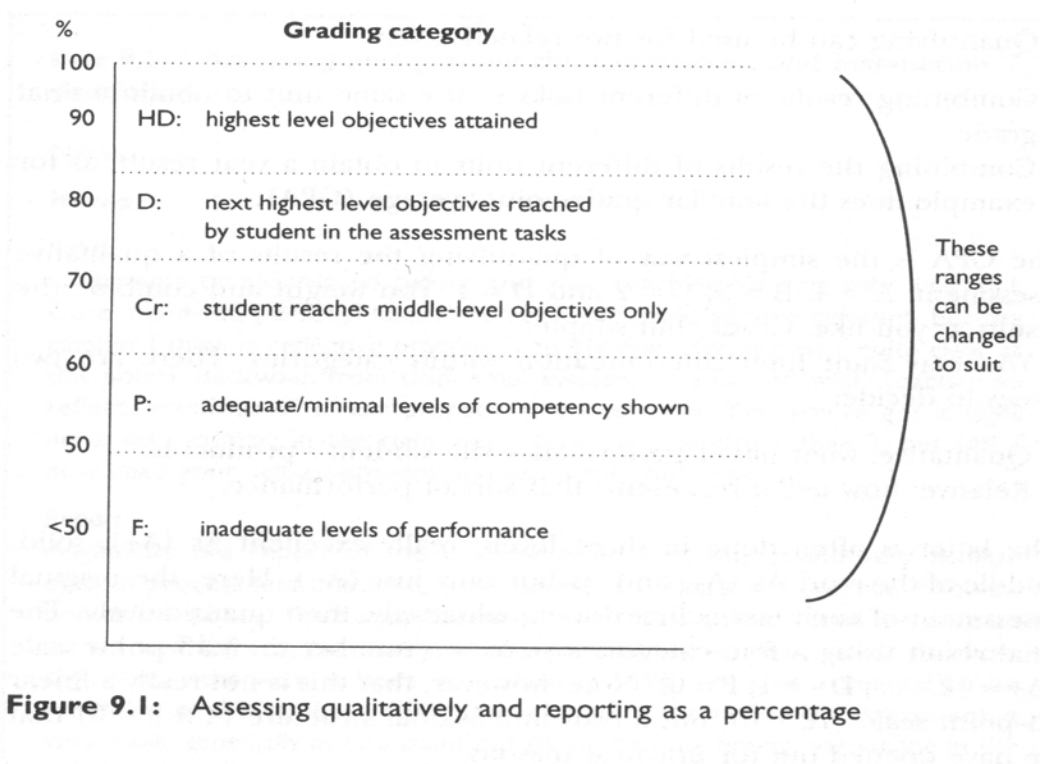


Figure 9.1: Assessing qualitatively and reporting as a percentage

Kapitel 10 (ej obligatoriskt för UP1-kursen)

B påpekar att det är ET (Educational technology) som är intressant i undervisningsfallet. IT är bara överföring av info och löser i sig inga pedagogiska problem. IT kan dock underlätta en mängd praktiska och administrativa uppgifter.

Det är alignment och övriga goda principer som gäller.

Nyttig tabell (10.1)

Funktion	Exempel på ET
Studieadministration	WebCT (?) Svart tavla, webbsidor om hur man kommer till universitet/inst/kursinfo; online-anmälning; anslagstavla
Lagring av info och presentation	<i>Webb-baserat</i> WebCT, e-böcker, e-dagböcker, sökmotorer och det ovan. <i>Ej webb-baserat</i> Power Point och andra MS-program, videor och CD.
Interaktiva verktyg och TLA.	Simuleringar, virtuella miljöer, anslagstavlur, kunskapsforum, elektronisk röstning. Kan användas synkront/asynkront, individuellt eller i grupp.
Examinationsverktyg	CAA: MCQ frågebänk, kommersiell eller lärarproducerad
Utanför campus	Synkront: telefon, tele- och videokonferenser. Asynkront: Allt webb-baserat ovan.

Kapitel 11 Några exempel på följdriktig (aligned) undervisning

Kamratbedömning som TLA. B refererar ett försök på en teknisk utbildning där allt började gå sämre. Man lade in en speciell aktivitet sex gånger under kursens gång (hur lång tid?). Alla stud tog med sig vissa uppgiftslösningar. Papperen gavs till annan student som poängsatte och kommenterade kamratens (de visste vem) papper med hjälp av instruktion från läraren. Sedan gavs papperen tillbaka till ägaren, som inte visste vem som poängsatt bladet. Poängsättningen dokumenterades inte och bidrog inte till slutbetyget, men stud måste lämna in ett visst antal sådana uppgifter för att överhuvudtaget kunna bli godkända. Resultat i slutbetyg ökade från 45% till 75% på kort tid.

Kommentar till framgången: Stud tillbringade mer tid utanför lektionstid till problemlösning, och denna tid var dessutom jämnare fördelad över kursen. ”För att bli bra på problemlösning ska man lösa många problem” sade ngn. Dessutom fick stud se olika exempel på bättre och sämre problemlösning när de rättade kompisars papper. De fick också jämföra egna och andras prestationer med ”rätta svaren”. Stud fick snabb feedback på sina uppgifter. Vidare menar Gibbs (!) att kommentarer från kamrater gör djupare intryck än kritik från en lärare man knappt känner. I detta fall var de återkommande examinationerna egentligen TLA:s.

Annat exempel från en kurs i utbildningsfilosofi. Uppgiften ”jämför och kontrastera filosofi X och Y i relation till klassrumsaktivitet Z”. Det gick att klara sig med att bara skriva om filosofierna X och Y. En lärare bytte ut uppgiften mot en 10 min video + frågan: ”Vad pågår i klassrummet utifrån en filosofisk synpunkt?” Videon byttes ut varje år, men inte frågan.

PBL

B redogör för historik och idé. Jämför deklarativ kunskap med PBL (som är ”alignment itself”) som jobbar mer med funktionell kunskap. Om syftet med utbildningen är lära sig lösa biologiproblem, så är PBL:s huvudsakliga TLA att lösa biologiproblem. Kursmålen talar om vilka problem som ska kunna lösas, huvud-TLA är att lösa dem, och examinationen består i att kolla hur väl problemen blev lösta. B resonerar kring typen av kunskap, deklarativ vs färdigheter, att PBL-studenten kan ha tillgodogjort sig mindre ”mängd” kunskap under kursen, men kan å andra sidan hoppa rakt in i yrkeslivet efter utbildningen.

En typisk PBL-sekvens går till så här:

Krävande *kontext*. Att t.ex. behöva ansvara för en patient med ett brutet ben (första årskursen). Behovet att lära sig handskas med situationen är stark.

Stud blir *aktiva* snabbt. I små grupper börjar de *interagera* med lärare, kamrater och klienter (som i vissa ämnen utgör problemen).

Stud börjar med befintlig kunskap och *bygger upp en kunskapsbas* på denna. De lär sig var de ska kolla kunskapen och finna mer. De leds till olika resurser, filmer, böcker, föreläsningar.

Kunskapen *byggs ut och befästs*. Stud möter en handledare och diskuterar fallet i relation till erhållen kunskap.

Kunskapen är funktionell – den *tillämpas* på de aktuella problemen.

Problemen granskas (igen) och stud *utvecklar självständighet och blir bättre på att iaktta/monitorera* sig själva.

PBL:s mål

Det finns många versioner av det som kallas PBL, men alla ska ha de 4 målen som gjorts kända av Barrows (1986)

1. Strukturerad kunskap att användas i en arbetssituation. Yrkesutbildning syftar till funktionell kunskap. PBL syftar till att konstruera kunskap som kan sättas i arbete.

2. Utveckla effektiva resonemangs (logiska) processer; handlar om de kognitiva aktiviteter som behövs i det aktuella yrket, och inkluderar beslutsfattande, hypotesuppställning etc. Varje område har sina speciella processer som ska utvecklas.
3. Utveckla självstyrd studieteknik (self-directed learning skills). B hänvisar till de 3 huvudgrupperna som nämns i kapitel 5: allmän studieteknik, innehålls/ämnesteoretisk teknik och den metakognitiva eller självständiga som fokuserar på vad inläraren gör i nya situationer. Det senare skulle vara det slutgiltiga målet i all undervisning.
4. Ökad motivation att lära sig. Enligt motivationsteori (kap. 4) borde PBL:s värde vara högt – man sätts i en situation med gott hopp om att lyckas. Uppgifterna väljs naturligtvis att vara lagom svåra. ”Så motivationen är hög”.

B vill lägga till en punkt 5. Man utvecklar samarbetsförmåga, något som behövs i många yrken. Grupparbete i denna mening övas under arbetsliknande förhållanden, vilket inte är fallet med allt grupp-projekt-arbete.

B tar upp graden av struktur i det givna problemet; viss struktur kan leda till BIG och allt mindre struktur kan leda till alltmer WIG. Vidare spelar graden av lärarstyrning in. Studenternas nivå och självständighet är viktig. En undersökning i Hong Kong visade att deltidsstudenterna gillade PBL mer än vad heltidarna gjorde.

Box 11.1 Konstruera ett problem (hårdvaluta, tror BT)

1. Lista/kartlägg alla **begrepp** från olika discipliner, som kan antas ingå, inklusive **teoretisk kunskap** och **färdigheter** som behövs för att lösa problemet. Kanske ett kunskapsträd hjälper.
2. Skriv upp **inlärningsmålen**. Vad väntar du dig att stud ska göra med de nya kunskaperna och färdigheterna?
3. Försök hitta ett **riktigt problem** från en reell situation, ett sådant som de kan möta i yrket senare. Autenticitet är starkt motiverande.
4. Upprepa steg 3 tills alla kursmål är tillgodosedda.
5. När du **skriver** problemen ska du
 - a) Använda presens, så att problemet inte ser ut som vilken läroboksuppgift som helst.
 - b) Förse problemet med en kontext och en specifik roll för yrkespersonen – vad, när var? (BT hajar ej helt).
 - c) De data du ger bör vara specifika (hellre än vaga).
 - d) Kräva av studenterna att producera ngt; ett beslut eller en rapport
6. Många situationer eller problem utvecklas **över tid**. Ibland kan man presentera ett ”förlängt problem”, som kan behandlas i flera steg, på lite olika sätt allteftersom mer fakta/info/kunskap blir tillgängligt, och kan räcka längre än en termin.

Skriv en lathund (facilitator guide) för andra berörda i PBL:andet. Det som ska ingå är:

- a) Problemet
- b) Inlärningsmålen
- c) Inlärningsfrågorna/frågeställningarna inklusive allt nytt du väntar dig att stud ska lära sig och diskutera.
- d) Info om Innehåll o bakgrund (”for the facilitators” (?)).
- e) Förslag till resurser för studenterna.

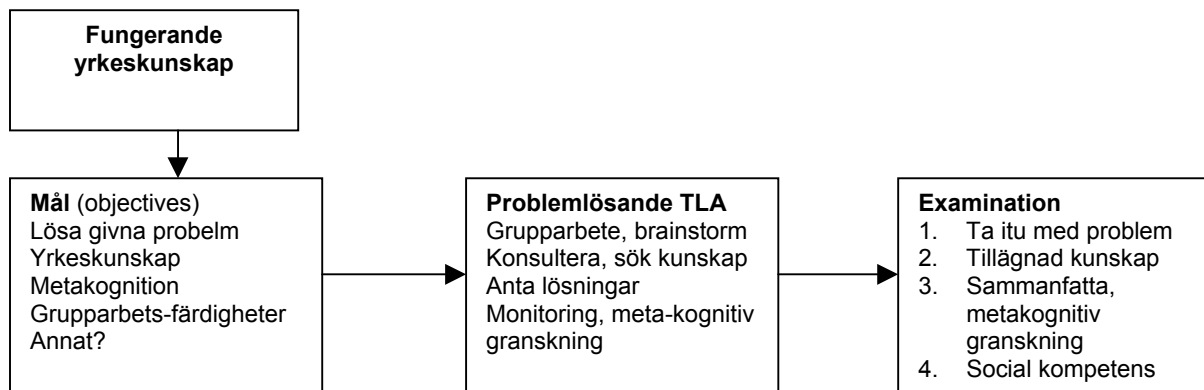
Källa: David Johnston, chef för Hong Kongs PBL-centrum, c/o Hong Kongs universitet

7 punkter till stöd när man väljer problem.

1. Det inbegriper olika discipliner och integrerar dem för problemlösningen.
2. Det väcker frågor som främjar diskussion.
3. Det aktiverar och inbegriper tidigare kunskap.
4. Det kräver ny kunskap som stud ännu inte har.
5. Det stimulerar deltagarna att samarbeta ("...simulates ... to elaborate" tryckfel?).
6. Det kräver självstyrd inläring.
7. Och, naturligtvis, svarar det mot kursmålen.

Att examinera PBL ger upphov till en del frågor, men B påminner om principerna för följdriktig examination, kursmålen, helhetssynen, kvalitativt, med stort utrymme för stud att komma med egna, icke förutsägbara synpunkter (divergent). Examinationsmetoden ska vara anpassad till aktuellt yrke (ej självklart i fonetikbranschen).

Rätt lång passage om hur PBL- och "traditionella" studenter var bra på. De förra bättre på djuptest och de senare på "ytliga" test. Många exempel från medicinutbildning; Trad-studenter försökte fungera som erfarna läkare (data driven) och misslyckades, läroboken främsta kunskapskällan. PBL-studenter jobbade mer hypotesdrivet, och använde fler källor till kunskap. Passagen avslutas med slutsatsen att PBL är verkningsfullt. Jag återger här figur



Figur 11.1 Följdriktighet i problembaserat lärande

Portfolio (learning portfolio)

B började med P som examinationsmetod, men märkte att backwash blev avgörande för undervisningsaktiviteterna (TLA), så P blev huvud-TLA. Följdriktigheten i TLA – examination skapades "underifrån". Följande är från denna "exempelkurs" med lärare som vidareutbildade sig.

Ett betygssystem (med SOLO i botten, antar BT) för bedömning av lärarstud:s nivå.

Presenterat för stud i början av kursen, innan P sattes igång på allvar.

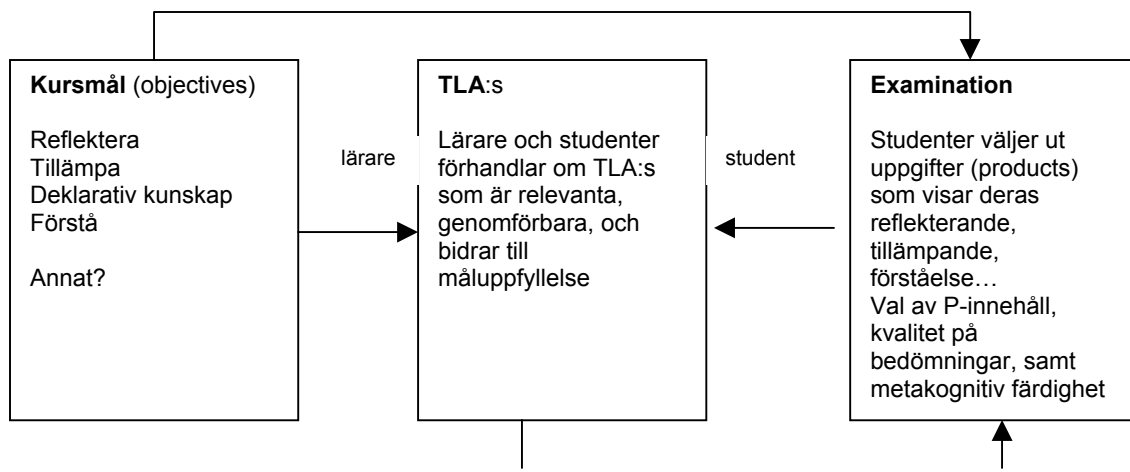
- A. *Reflekterar* över sin egen undervisning, *utvärderar* sina klassrumsbeslut i relation till aktuell teori och *förbättrar* därigenom sin egen undervisning, *formulerar* en undervisningsteori som bevisligen ligger till grund för beslut och praktik, *genererar*, på basis av det nämnda, nya sätt att närma sig undervisning.
- B. *Tillämpar* kursinnehållet, kan *identifiera* (känna igen) bättre och sämre tillämpningar av principer. Har "missat A", dvs. har gjort ett bra försök att reflektera, men inte nått ända fram.
- C. *Förstår* på deklarativ nivå; *diskuterar* innehållet på ett meningsfullt sätt, vet ngt om olika delmoment. Innebär även "missat B".
- D. *Förstår* på minimalt acceptabelt sätt. "Missat C" eller "kraftigt missat B".
- F "Missat D": plagierat, har ej deltagit tillräckligt, har ej lämnat in uppgifter.

Delmomenten hade gått igenom ”deklarativt” under första året. Alla stud undervisade i vanliga skolor på dagtid och kursen handlade om undervisningspsykologi. Ämnena var (om BT förstått rätt):

- Hur inläring går till och konstruktivistisk inläringsteori
- Kunskapstillväxt (SOLO)
- Tillvägagångssätt, inställningar (approaches) till inläring
- Förväntnings-värderings-teorin för motivation
- Principer för examination

Före val av TLA:s skulle portfolion ”designas”. I den skulle ingå

- 4 bevis (för att de uppnått ”rätt nivå”)
- Loggbok inklusive svar på frågor rörande ”huvud-idéer” (som gavs på helgruppsmötena)
- Motivering för val av P-innehåll.



Figur 11.2 visar följdriktigheten i portfoliomethodiken (alignment in the learning portfolio)

I sammanfattningen till kapitel 11 står att portfolio kan vara en variant av PBL. Själva problemet är då:

”Vad ska jag lägga i min portfölj för att övertyga läraren att jag lärt mig på det sätt som beskrivs i kursmålen?”

Vidare står att fig 11.1, som avrundar PBL-delen handlar om hur själva undervisningen anpassas efter kursmålen, 11.2 om att anpassa examinationen till kursmålen.

Kapitel 12 Den reflekterande läraren

En extra titt på reflektion ("Reflection revisited")

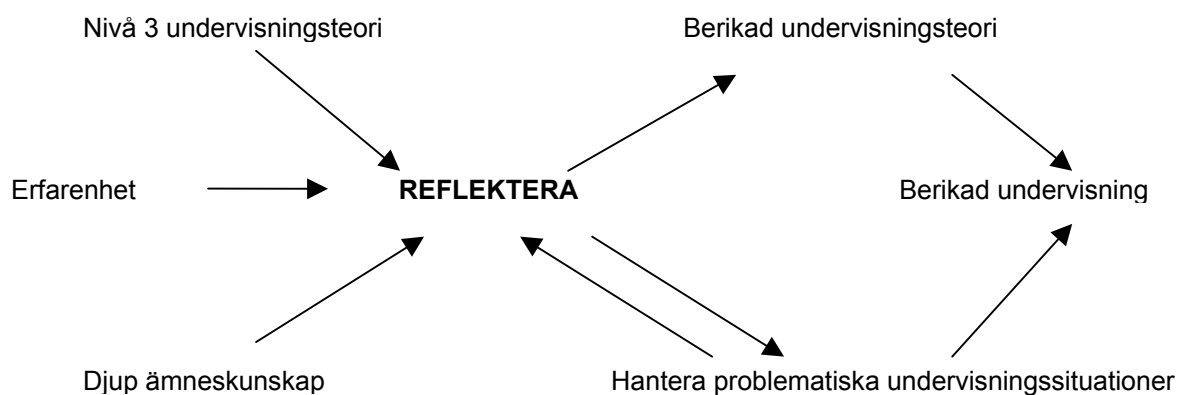
B presenterar reflektion som en viktig TLA.

B presenterar 3 viktiga ingredienser/komponenter till reflekterandet

Erfarenhet: Man kan inte reflektera över ett tomt papper (tabula rasa)

Djup ämneskunskap: För att kunna avgöra om ett oväntat svar från en student är utvecklande eller beror på missförstånd, måste du ha mycket god kunskap och förståelse i ditt ämne. Det hjälper dig också att hitta nya, bättre sätt att uttrycka viktiga idéer inom ämnet.

Undervisningsteori på nivå 3 (se t.ex. kap. 7): Om du är en nivå 1-lärare, säger du att det dåliga resultatet beror på att studenterna är tröga. Om du är på nivå 2, går du tillbaka till ditt vanliga föreläsande om försöket med ngt nytt inte fungerade. Om du är på nivå 3 frågar du dig varför det inte fungerade, hur du kan få det nya att fungera bättre.



Figur 12.1 Teori och reflekterande praktik i undervisningen

3 frågor som den reflekterande läraren måste ställa sig:

1. Vari består min teori om undervisning?
2. Är min nuvarande praktik i överensstämmelse med min teori? Hur kan min teori hjälpa mig att undervisa effektivare?
3. Vad är det hos mig själv eller i min situation som hindrar mig att undervisa på det sätt jag borde?

B kommer tillbaka till de två sidorna hos "god undervisning" (enligt kapitel 4):

1. *Främja* de faktorer som gynnar det djupa sättet att ta sig an studierna, dvs. se till att studenterna är aktiva på rätt sätt och att mål – undervisning – examination är i harmoni.
2. *Eliminera* de faktorer som gynnar det ytliga sättet att lära. Se särskilt uppgift 4.2, där du skulle göra en enkät så att dina studenter kunde tala om för dig det du *behöver* veta om din undervisning, men kanske skulle vilja slippa veta

Forska på din undervisning

Om du har något problem i undervisningen (eller något som möjligen borde gå ännu bättre):

Definiera problemet

Inför förändringen

Observera (monitor) förändringen. Dag-/Loggbok

Fininställning – utvärdera, ändra lite, prova igen, utvärdera, ändra lite, prova igen...

En kritisk vän; en kollega eller ped. Utvecklare, dock inte chef, rektor, prefekt eller ämnesföreträdare.

Hur den enskilde läraren förändras

Kommer varaktig förändring till stånd genom att läraren börjar tänka annorlunda (gå från nivå 2 till 3) eller genom att börja handla annorlunda, t.ex. införa portfolio som examinationsmetod? B refererar en Kember som talar om det vanliga fortbildningskoret som inte leder till så mycket när "...the post-workshop enthusiasm wears off". Enligt B gäller det således att få lärarna att ändra synen på undervisandet. Att få folk att tänka annorlunda är inte lätt men B hänvisar åter till Kembers rön som visar att "...sådan perspektivförändring äger rum som resultat av aktionsinläringens (action learning) cykler "planera-reflektera-ändra-reflektera..."

En annan forskare (Guskey 1986) anser att handlingen ska komma först om det ska bli bestående resultat, ungefär som att sluta röka, ev inte röka på vissa ställen. Om det finns "rökning förbjuden"-skyltar, så röker inte folk där.

Syntesen verkar Ho (2001) stå för. Lärare konfronterades i en workshop med diskrepansen mellan sin uppfattning (sitt tänkande) om undervisningen och sitt praktiska undervisande. Av 9 "konfronterade" lärare ändrade 6 sin praktik, medan en kontrollgrupp (hur många?) som var på samma workshop med samma idéer, men utan "konfrontation" inte ändrade sin undervisning i något fall.

Prosser & Trigwell (1998) sätter upp några punkter. Lärare ska

1. bli medvetna om sin egen uppfattning om inläring och undervisning inom sina ämnen.
2. noggrant undersöka situationen (the context) som de undervisar i, så att de kan bli medvetna om hur situationen påverkar deras sätt att undervisa.
3. försöka förstå hur deras studenter uppfattar inlärnings/undervisningssituationen.
4. fortlöpande revidera, justera och utveckla sin undervisning i ljuset av den tilltagande medvetenheten.

Bortom klassrummet

Du och din institution: B målar upp bilden av läraren som börjat examinera/betygsätta totalt kriteriebaserat. Hennes VG o MVG kommer att utgöra tillsammans ca 75% av hennes studenter. Kollegorna undrar, hon förklarar. Acceptans. Nästa termin, ett möte, samma höga betyg just för denna lärare. Kollegor och andra studenter tror att hennes ämne är en lätt väg till högt betyg ("a soft option"). Nya studenter märker att det krävs massa jobb för att uppnå de höga betygen. Efter några terminer råder full acceptans. Med "kritisk vän/kollega" hade kanske inte mistänksamheten behövt uppstå alls, då fler människor skulle få kännedom om skeendet och dess bakomliggande idéer.

Du och pedagogiska utvecklare: Utvecklaren får inte gå in och ge personliga råd till enskilda lärare, eller hjälpa till med examinering av enskilda studenter. Det äventyrar deras formella roll. (Hur? undrar BT)

Nedan följer 6 fall som kan diskuteras på studie/utvecklingsdagar. De har visat sig bra på att visa de "verkliga" uppfattningar/värderingar som lärare har, ibland omedvetet, ibland andra än de läraren själv anger. Nedanstående är skannat med OCR och ej detaljgranskat av BT.

Task 12. 1: Misunderstanding the question

You are marking assignments and find that one student has clearly misunderstood the question, the only one to have done so. It is now past the due date for handing in. If you mark it as it is, she will fail. What do you do?

- (a) Fail her.
- (b) Hand it back, explain that she has misunderstood, and give her an extension.
- (c) As in (b), but mark it pass/fail only, or deduct a grade.
- (d) Set her another assignment, to be marked later. Meantime record 'Result withheld'.
- (e) Other. What?

What are the reasons for your decision?

Would you have decided differently if she would otherwise graduate with distinction?

Task 12.2: Grading on the curve

The guidelines for awarding a grade of A are outlined in a validated B.Ed. Programme document: Outstanding. Demonstrates thorough understanding and interpretation of topics and underlying theories being discussed, and shows a high level of critical thinking and synthesis. Presents an original and thorough discussion. Well organized and structured, fluently written and correctly documented. There is evidence of substantial studies of the literature.

You use these guidelines in grading the assessment tasks of your class of 100 students, and find to your delight that 35 (35 per cent) meet these criteria, so you award A to all of them. Your departmental head, however, is unhappy about this because you are 'not showing enough discrimination between students, and we don't want this department to get a reputation for easy marking.' The results have not been announced yet, so he suggests that you regrade so that only 15 per cent of your students are given an A. What do you do? Why?

- (a) You agree you must have been too lenient, so you do as he says, giving A to the top 15 only, the remaining of the original As being given B.
 - (b) You compromise, splitting the difference: you give As to 25 students.
 - (c) You say something like: 'Sorry, but the guidelines are clear. I must in all conscience stick with the original. The conclusion to be drawn is that this was an exceptionally good group of students, and that they were taught well.'
 - (d) 'I must stick with the guidelines. However, I am prepared to entertain a second opinion. If I can be persuaded that I have been too lenient, I will change my grades.'
 - (e) Other. What?
-
-

Task 12.3 A matter of length

It is policy that the maximum word length of assignments is 1000 per credit point. You are teaching a 2 credit point module. One of your better students has handed in an assignment of 2800 words. What do you do and why?

- (a) Count up to 2000 words, draw a line and mark up to that point only.
- (b) Hand it back to the student with the instructions to rewrite, within the limit, with no penalty.
- (c) As for (b) but with a penalty (what would you suggest?).
- (d) Hand it back unmarked and record a failure.
- (e) Mark it, and deduct so many marks according to the excess.
- (f) Other. What?

Would your decision have been any different if it was a poor student?

Task 12.4 Exam strategy

You are discussing the forthcoming final exam with your first-year class. You explain that, as usual, there will be five sections in the paper, each section covering an aspect of the course, and there are two questions per section. They are to choose one of the two, making a total of five questions, to be completed in three hours. You alone will be doing the marking. A student asks: 'if I think I will run out of time, is it better to answer four questions as best as I can, or to attempt all five, knowing I won't finish most questions?' What do you say in reply and why?

Task 12.5: Interfering with internal affairs?

You are the head of a department which has decided to use problem-based learning in the senior-level subjects. In PBL, the emphasis is on students applying knowledge to problems, rather than carrying out detailed analyses of the research literature, as has been the tradition in the past. Faculty regulations require you to set a final examination for the major assessment of the course, despite your own judgement and that of your staff that this format is unsuitable for PBL. It is therefore decided that the final exam will contain questions that address application to problem-solving rather than questions that require students to demonstrate their familiarity with the literature. On seeing the paper, however, the external examiner insists that the questions be reworded to address the research literature. You argue, but he insists that 'academic standards' must be upheld. If they are not reworded, you know that he will submit an adverse report to the academic board, where there are vocal critics of your foray into PBL. What do you do?

Task 12.6: What is the true estimate of student learning?

A department is trying to arrive at a policy on the proportion of final examination to coursework assignments. In discussing the issue, the head collates data over the past few years and it becomes clear that coursework assessments are consistently higher than examination results. In discussing this phenomenon the following opinions are voiced. Which argument would you support?

- (a) Such results show that coursework assessments may be too lenient, and because the conditions under which they are undertaken are not standardized, and are unsupervised, the results may well be inflated by collaboration and outright plagiarism. Examination conditions control for these factors. Therefore final exams must be a higher proportion of the final grade than coursework assessments.
 - (b) The conditions under which final examinations are conducted are artificial working under time pressure, little (often no) access to tools or data sources, and mode of assessment limited to written expression or MC test, means that exam performances are sampling only a narrow range of students learning. Therefore coursework assessments must be a higher proportion of final grade than exams.
 - (c) Other. What?
-
-

Kapitel 13 Den reflekterande institutionen: kvalitetssäkring genom kvalitetsfrämjande (ej obligatoriskt för UP1)

B skiljer på retrospektiv QA, som mest baseras på konformitet med externa normer, och prospektiv QA, som ständigt strävar efter förbättrad kvalitet ”på hemmaplan”. Den senare typen är fokus för sista kapitlet. B understryker att han här bortser från kvalitet i forskning och administration, utan talar om kvalitet i lärande och undervisning. Ett försök att definiera kvalitet. B tar 3 punkter från Harvey & Green (1993):

1. K som mätbart i pengar, t.ex. högt antal examinerade för lite allmänna medel, fler publicerade/granskade artiklar per capita akademisk personal, hög andel f.dr. i personalen. Har enligt B inget att göra med kvalitén på lärande och undervisning.
2. Hur väl undervisning o lärande svarar mot institutionens syften/mål – helt avgörande vilka mål inst. har; har de allmänhetens stöd/sanktion, är de så låga att man alltför lätt uppfyller dem?
3. K som transformering – av studenternas världsbild och deras syn på hur nya kunskaper ska tillämpas i yrkeslivet, av lärarnas grad av medvetenhet mot ”nivå 3”-tänkande, av institutionens kultur.

B argumenterar för att retrospektiv QA är av typ 1, pengars värde, och att vi som är intresserade av ständig utveckling byter prospektiv QA mot QE (Quality Enhancement). B menar att institutionen bör ställa sig samma frågor som den reflekterande läraren (frågorna under fig. 12.1 i denna smf). B presenterar återigen 3 viktiga punkter:

1. En kvalitetsmodell (QM) eller teori, liknande den teori om undervisning, som den enskilde läraren har.
2. I systemet ska vara inbyggt möjlighet och rutiner som främjar ständig revision och förbättring. Anpassning till t.ex. ny ämneskunskap, utbildningsnyheter, en studentpopulation under förändring samt till förändringar på institutionen och i samhället.
3. Undanröja hinder i kvalitetsarbetet. Ofta en viss inbyggd motsättning mellan undervisning och administration.

Kvalitetsmodellen (QM): en allmän undervisningsteori

Exempel på nivå 3-QM

Vi måste specificera ”önskat resultat”, så att det står klart från början vad, och på vilken förståelse/färdighetsnivå studenterna ska lära sig. Om vi inte stipulerar det senare kommer undervisning och examination att hänga i luften.

Vi måste ordna TLA:s som uppmuntrar studenterna att agera så att målen uppfylls.

Vi måste examinera för att se hur väl målen uppnåtts på olika acceptabilitetsnivå, så som de återspeglas i betygssystemet (formulera om?).

Kvalitetsfrämjande: förbättra lärande och undervisning

Undervisningsutveckling borde höra till det dagliga arbetet inom institutionen, men handhas ofta av ett universitetspedagogiskt centrum (Teaching Development Centre). Deltagandet brukar vara frivilligt, och det är oftast de redan duktiga lärarna som deltar i kurser/workshops. Alltför ofta ses UPC genom ”nivå 2-ögon”, dvs som ställen där nya eller dåliga lärare får goda tips som bot mot sina brister. Ännu värre är om UPC får en polisroll och skvallrar för institutionen om brister hos enskilda lärare.

UPC:s roll är formativ och inte summativ. Här måste lärarna kunna tala öppet om sin osäkerhet och sina tillkortakommanden.

Inst/avdelningens roll: B listar 11 punkter på institutionsnivå som är väsentliga för QE:

1. *Starka band med UPC*
2. En *kommitté för undervisningskvalité*. I den bör ingå en medlem av UPC samt en student.
3. Ett väl uttänkt *kriteriebaserat examinationssystem*.
4. Ett *granskningssystem* som – när betygsskalan är fastställd – kan upptäcka avvikelser från förväntade resultat och föreslå botemedel. Viktigt att hålla koll på förändringar vad gäller studenters synpunkter på undervisningen, studenters resultat, vad personalen rapporterar etc.
5. Ett *kollega-kamratsystem*, där kollegor (som delar samma QM) sitter på varandras lektioner som ”kritisk vän”. Detta kan göra läraren medveten om undervisningsproblem de tidigare varit omedvetna om. B påminner om att chefsperson inte ska vara den kritiska vännen, då det är samma person som ska fatta summativa personaladministrativa beslut om läraren i fråga.
6. *Aktionsforskning* som omfattar hela avd/inst. (måste förstås bättre av BT)
7. Regelbundet återkommande ”*dela-med-sig-möten*” där lärare kan berätta för varandra om vad som gick bra eller mindre bra (sett genom QM-galsögon).
8. En *konsultativ personal-student-kommitté*. Denna ska träffas tillräckligt tidigt under terminen för att ”tillåta synpunkter på pågående undervisning” (?)
9. *Studenters synpunkter (feedback) på undervisningen*. Förutom enkäter kan studenter intervjuas om kvalitén sina erfarenheter av undervisningen, och även kunna lämna kopior på goda prestationer, som kan arkiveras och tas fram som exempel på ”gott lärande”.
10. Stark *uppmuntran att forska och publicera om undervisning* inom ämnesområdet, såväl som forskning i själva ämnesområdet.
11. En *årlig institutionsträff* där *undervisningsfrågor* står högst på dagordningen.

Hur mogen är din institution? Box 13.1 ger en kortversion av ”Education Quality Work Maturity Scale”

Following are five levels of Education Quality Work Maturity (not to be confused with levels 1, 2 and 3 in this book, although there are parallels). At which level is your current department? Does this help you to see where the responsibility for good teaching lies: with you as an individual, or with your department collectively?

Level 1. Little discussion of educational quality, little regard to any mechanisms that might assist it. Traditional teaching methods, no consideration of alternatives.

Comment. Level 1 indeed: transmission model. Our teaching is fine; if there is any problem it is the students we are forced to take on board these days.

Level 2. Individual staff begin experimenting; students benefit from attention to curriculum reform, new teaching or assessment methods, but progress is ad hoc, firefighting problems when they occur, and reactive to institutional initiatives.

Comment. Reflection by some teachers, but focus is on what they might be doing, not specifically on student learning.

Level 3. The department more reflective as a whole, dealing more systematically with teaching issues, in-built mechanisms to track and plan teaching initiatives, can justify what it does. Procedures accepted by all or most staff. *Comment.* The department is beginning to build a sense of collegial responsibility for teaching and is becoming aware of how the quality model applies to the department.

Level 4. Departments routinely discuss and modify teaching, curriculum and assessment as normal departmental procedure. More sophisticated methods of tracking teaching and learning quality than those of the institution itself; occasional in depth debates (e.g. in retreats) on educational quality. Changes based on principles all staff accept.

Comment. The department is orchestrated to deliver quality teaching, with QE mechanisms established.

Level 5. The department is wholeheartedly focused on educational quality, QE central to its culture. Members freely share information about the successes and failure of their innovations, and across and outside the institution.

Comment. Such a department would be entirely dedicated to teaching quality; an example at the institutional level would be Nverno College, Milwaukee.

Source: Adapted from Massy, W. (forthcoming) Quality and Cost Containment: Rebuilding the University's Core Competency. Boston, MA: Anker.

B understryker vikten av att institutionen verkligen uppmuntrar undervisningskvalité, inte bara med beröm, utan med belöningar och uppmuntran i form av resurser och pengar. Den ”gamla” uppfattningen att det bara är forskning och publicering som egentligen räknas, måste ändras. UPC bör ha en hög profil med nära band till ställen som fattar beslut om undervisning.

Genomförbarhet: Vad är det som hindrar god kvalité i undervisningen?

- B är skeptisk mot *externa examinatorer*.
- En fara med ”*validation panels*” (på svenska?) är att man trycker in för mycket i kursplanen. Samma fara, enligt B, när studierektorn försöker förekomma panelens synpunkter. Panelen kan också vara konserverande för undervisningen, då den ofta innehåller nyckelfigurer från aktuella brancher, personer som genomgick utbildningen för många år sedan.
- *Belöningar/priser till framstående lärare* tycker B att man kan ge, men med försiktighet. B menar att den framstående läraren kan ses som en speciell sort, som ej går att likna för andra ”vanliga” lärare (BT undrar om det funkar så i Sverige). Att belöna en lärare som jobbar på nivå 3 kan spegla ett nivå 2-tänkande, menar B; mer intressant vilken organisation/system man har för undervisningen på ett universitet/en inst. Dessa belöningar missar allt intressant lagarbete kring kursplaner o. dyl. B jämför belöningsystem i USA, Australien och Kina, där Kina verkade ha det mest prospektiva (framåtblickande) belöningsystemet, dvs. priset vanns efter en sorts tävling med demo-lektioner under några dagar. I utmärkelsen ingår att bli mentor åt nyare lärare och att ge fler demo-lektioner i framtiden.
- *Utvärderingsenkäter för studenter* tenderar också, enligt B, att fokusera för mycket på läraren, karisma ”dr Fox-effekten” (kapitel 6) och för lite på undervisningen i stort, ”fokus på skådespelaren i stället för på manus”.

De ovan nämnda faktorerna kan vara bra och dåliga, alltid välmentade men ibland ha motsatt effekt. Här kommer några heldåliga faktorer:

Det kvantitativa tänkandet. Dess nackdelar får illustreras av tabell 13.1

<i>Mät-modellen</i>	<i>God undervisning</i>
Prestationer måste kunna mätas kvantitativt, så de reduceras till likvärdiga delmoment som var för sig kan vara rätt eller fel, och sedan läggas ihop till en summa.	Studenterna måste lära sig holistiska strukturer, som inte på ett meningsfullt sätt kan reduceras till enheter med lika stort värde.
Ett bra test skapar en ”god spridning” mellan studenterna, helst normalfördelad.	God undervisning resulterar i minskad variation.
Det som mäts är stabilt över tid.	God undervisning resulterar i förändring. ”Inläring” kallas det.
Studenter måste testas under standardiserade former.	Studenter måste testas under sådana former som bäst visar individens lärande.

Taskiga prioriteringar (distorted priorities). Många sådana har med administrationens behov att göra; eliminera fusk, undvika kritik från allmänhet/media, att forskning gynnas högt över undervisning, för att det ger universitetet/institutionen högre prestige. B listar:

- Normbaserad examination
- Strikt övervakad examination (undvik fusk till varje pris)
- Låta nya oerfarna lärare ta de stora förstaårsstudentgrupperna.
- Främja forskning på bekostnad av undervisning.
- ”Korporatisation” av universitet (BT hajar ej).

Rädslan för fusk ger ofta examinationsmetoder som ej är bra för inläringen (följdriktighet, back wash). B har en figur som visar en skala från total kontroll (Don't trust!) ”bäst för administrationen”, till total tillit (Trust!) ”bäst för utbildningen. Ingen institution ligger helt i ytterändarna på denna skala, men de ligger närmare den ena eller den andra ytterligheten.

Kvalitetssäkring (QA) och kvalitetsfrämjande (QE) i tre länder

Storbritannien, Australien och Hong Kong. UK har gått från klarhet till klarhet på ca 20 år, Australien har lite för mycket marknadsorienterad QA. Hong Kong är OK och har starkast fokus på reflektion av de tre.

B betonar i kapitlets sammanfattning skillnaden mellan retrospektivt och prospektivt kvalitetstänkande.

	<i>Retrospektiv QA</i>	<i>Prospektiv QA</i>
Kvalitet ses som...	Valuta för pengarna, motsvarar utifrån ställda krav	Hur den passar syftet, föränderlig
Funktion	Revision/räkenskaper, status quo-mekanismer,	QM (modell, teori), QE (främjande), QF (genomförbarhet)
Syfte	motsvara utifrån ställda krav	Motsvara egna krav/mål, som utvecklats internt.
Prioritet	Administration, förvaltning	Utbildning
Fokus	På det som är gjort	På det nuvarande och kommande
Typ	Uppifrån och ner	Nerifrån och upp
Klimat	Teori X (don't trust!), fiendskap.	Teri Y (trust!) kollegial
Modell	Bristfällig	Systematisk, planmässig
Stil	Dömande	Stödjande
Ramar	Kvantitativ, slutna	Kvalitativ, öppen
Hur data används	Summativt	Formativt

BT:s huvudintryck av boken – återkommande teman

- Bokens titel speglar huvudidén: Det är inläringen som är intressant, undervisningen sekundär, i vissa fall överflödig.
- Ytinläring – djupinläring
- Vad studenterna är – vad läraren gör – vad studenterna gör...
- Kursmålen måste vara väldefinierade, så att de kan användas för att skapa undervisningsaktiviteter och relevanta examinationsmetoder.
- Undervisningsaktiviteterna ska syfta mot de väldefinierade målen och vara i harmoni med examinationsmodellen.
- Examinationsmetoder/-modell ska pröva hur väl studenterna uppnått de väldefinierade målen.
- Examinationsmetoderna ska vara kriteriebaserade. Varning för normrelaterad
- Examinationsmetoden bestämmer till stor del hur studenterna angriper kursinnehållet.
- **SOLO**-taxonomin återkommer ofta och i lite olika skepnader. SOLO betyder Structure of the **O**bserved **L**earning **O**utcome. Minns jag de fem nivåerna? På eng/sv?
- Ständiga påminnelser om att betygssättningen ska spegla kvalitativa nivåer, I vissa fall översättbara till siffror.
- Minska lärarens börda genom att använda studenterna som resurs, både inom TLA och examination (gränsen mellan de båda blir vagare, troligen förf:s avsikt), dubbel vinst genom högre engagemang hos studenterna och mindre rättnings-/betygssättningsbörda för läraren.