

# Læring og vurdering

V2019

Om læringsformer, undervisningsformer og bruk av ulike vurderingsformer i høyere utdanning.

Evalueringsdel 2 etter pilotprosjektet UiTspire.

## Innholdsfortegnelse

1	Reason to go to campus.....	4
2	Undervisnings-, lærings- og vurderingsformer ved høyskoler og universiteter.....	5
2.1	Undervisnings- og læringsformer.....	5
2.2	Vurderingsformer .....	7
2.3	Sammenhengen mellom undervisningsform og vurderingsform .....	8
2.4	Ulempen med noen av de summative vurderingsformene .....	8
3	Viktige ferdigheter for morgendagens studenter.....	9
4	UiTspire og kunsten å formidle.....	13
	Referanseliste .....	15
	Vedlegg .....	16
	Vedlegg 1: Studentaktiviserende undervisningsformer og alternative vurderingsformer. Presentasjon av Tor J. Schjelde (2019). .....	16

## Tabelliste

Tabell 1 – Oversikt over ulike undervisnings- og læringsformer som anvendes ved Handelshøgskolen UiT i Harstad. ....	6
Tabell 2 – Oversikt over hvilke lærings- og undervisningsformer som anvendes i bachelor- og masteremner ved Handelshøgskolen UiT i Harstad. ....	6
Tabell 3 – Oversikt over hvilke vurderingsformer som anvendes i bachelor- og masteremner ved Handelshøgskolen UiT i Harstad.....	7
Tabell 4 – Historisk utvikling av læringsmiljø.....	10
Tabell 5 – Dybdenivåprosessering og overflatenivåprosessering .....	11

## Figurliste

Figur 1 – 21st Century Learner (www.theedadvocate.org).....	10
---	----

## Forord

Dagens studenter viser økt interesse for nye undervisnings- og læringsformer. Noe av forklaringen er økt fokus på 21st Century Skills (Pellegrino & Hilton, 2012) og endrede krav fra arbeidslivet til kunnskap og ferdigheter. Istedenfor lærerstyrt undervisning og tradisjonelle skoleeksamener, så ønsker studentene en mer studentaktiv undervisning og bruk av vurderingsformer som passer i forhold til det man skal lære.

Denne rapporten ser på bruk av vurderingsformer i høyere utdanning. Ifølge Constructive alignment (Biggs & Tang, 2011) så er det viktig at det er en klar sammenheng mellom læringsmål, undervisningsform og vurderingsform, så å vurdere vurderingsformer isolert fra undervisningsformer gir liten mening. Rapporten innleder med noen tanker om hvorfor det er nødvendig å være kritisk til de undervisningstilbud som gis i høyere utdanning i Norge i dag. I del 2 ser vi på undervisnings-, lærings- og vurderingsformer og teorier knyttet til dette. For å få et bilde av hvilke ulike former for vurderinger som anvendes, har vi sett på hva som anvendes ved Handelshøgskolen UiT, campus Harstad. Registreringen er hentet fra vårt administrative system FS og er analysert av rådgiver Tor Alvin Strand.

I del 3 ser vi på hva som forventes av ferdigheter av morgendagens studenter, blant annet hvordan den digitalisering og automatisering som skjer i dag endrer behovet for faktakunnskap. Rapporten avsluttes i del 4 med noen tanker om bruk av formidling som både en lærings- og vurderingsform basert på den erfaring man har gjort seg fra del 1 av UiTspire.

Rapporten er en del av prosjektet UiTspire, der fokus har vært å lære opp studenter til å bli dyktigere i formidling. Siden det å lære å bli gode formidlere både krever en spesiell læringsform og en annen vurderingsform enn tradisjonell skoleeksamen, så blir læring og vurdering diskutert opp imot dette. Denne rapporten er gjennomført av ansatte fra handelshøgskolen campus Harstad. Spesielt bør nevnes førstelektor og pedagog Tor J. Schjelde. Som en del av dette arbeidet forberedte han en forelesning om studentaktiviserende undervisningsformer og alternative vurderingsformer som han presenterte for ansatte på Handelshøgskolen 20. juni 2019. Presentasjonen følger vedlagt.

UiTspire er finansiert med SAKS-midler som BFE-fakultetet søkte om og fikk støtte til. Studentene som deltok kom fra mange ulike institutt og fakultet, og fra mange campuser. Prosjektets hoveddel er planlagt og gjennomført ved Handelshøgskolen UiT campus Harstad,

hvor prosjektleder har vært Lena Korsnes. Viktige samarbeidspartnere har vært Institutt for Vernepleie, Kunstakademiet og Musikkonservatoriet, samt ulike innleide dramapedagoger. Uten god hjelp og velvilje fra disse ville prosjektet vært vanskelig å få til.

Det hevdes i ulike sammenhenger at det er ønskelig at det foregår mer samarbeid på tvers av institutt og fakultet ved UiT. UiTspire-prosjektet har vist at det er mye å hente ved å samarbeide på denne måten, men samtidig er det en kjensgjerning at de rigide belønningssystemene som følges ved UiT, gjør det praktisk talt umulig å få gjennomført slike prosjekt uten at dette foregår som frivillig og ulønnet arbeid. Betragtninger omkring dette er også nevnt i rapporten.

Harstad 17.07. 2019

Tor J. Schjelde      Bård Borch Michalsen      Lena Korsnes      Trond Bottolfsen

# 1 Reason to go to campus

## Om læringsformer, undervisningsformer og bruk av vurderingsformer i høyere utdanning

Høyere utdanning møter i dag utfordringer ved at færre studenter møter på campus og følger den undervisning som er lagt opp i de ulike studietilbudene. Hva dette skyldes er uklart, og sannsynligvis er det flere ulike forhold som virker inn. Studentenes økonomiske situasjon synes å være en viktig faktor.

De fleste studenter i dag er avhengig av jobb for å klare de høye bo- og levekostnadene som de har. I gjennomsnitt arbeider hver student i høyere utdanning ca. 12 timer per uke i ulike yrker (SSB, 2018). Det betyr at studenter i gjennomsnitt jobber i en vel 32 % stilling i tillegg til studiene. Et heltidsstudium på sin side er definert til å ha et arbeidsomfang på 1 500 – 1 800 timer, som tilsvarer ca. 100 % stilling i arbeidslivet. Mange studenter arbeider mye mer enn 12 timer per uke i lønnet stilling, noen noe mindre, og det er noen som ikke jobber i det hele tatt. Dette spriket gjør at studentene som gruppe har mindre tid til å være tilstede på campus og til å følge den undervisning som gis.

Faktorer som økt skepsis til de undervisningstilbud som gis, synes også å være grunn til at enkelte studenter velger å studere på egen hånd enn å delta på de aktivitetene som tilbys på campus. I noen tilfeller hevder studentene at noen av de undervisningsformene som tilbys i dag ikke er i samsvar med

- a) det de selv oppfatter som gode måter å lære på (studentaktive læringsformer)
- b) at de oppfatter at det de lærer ikke er i samsvar med den kompetanse som bedrifter/arbeidsplasser etterlyser (21st Century Skills)

Vi vil se nærmere på disse to faktorene.

## **2 Undervisnings-, lærings- og vurderingsformer ved høyskoler og universiteter**

En årsak til at noen studenter velger å ikke følge det foreslåtte undervisningsopplegget kan være at de er mer bevisst egen læring, og at de velger ut undervisning der de føler at de lærer på en god måte. Ivar Bjørgen (2001) hevder at motivasjon, egenaktivitet og tilbakemelding er forutsetninger som må være tilstede når man skal lære noe nytt og for å etablere langsiktig kunnskap. Det er det studentene gjør, som har størst betydning på deres læring (Raaheim, 2019). Andre pedagoger (Barr & Tagg, 1995; Hannafin & Land, 2000) har over tid observert økt interesse for studentaktiv læring. Det er relativt store forskjeller i hvilke undervisningsformer man anvender i høyere utdanning i Norge i dag. For å tydeliggjøre dette velger vi å studere vår egen institusjon Handelshøgskolen UiT i Harstad. Vi har tatt for oss informasjon som er registrert i det administrative systemet FS, kategorisert dette og laget oversikter. Oversiktene er presentert i tabell 2 og 3 nedenfor.

### **2.1 Undervisnings- og læringsformer**

For å vurdere undervisnings- og læringsformer vil vi først diskutere hva vi legger i disse to begrepene. I undervisningsformer legger vi til grunn en forståelse av at det dreier seg om lærerstyrt undervisning – typisk i form av forelesninger. Med læringsformer legger vi til grunn en mer studentstyrt og studentaktiv læringsform. Det er en dreining i høyere utdanning bort fra lærerstyrt undervisning til mer studentstyrt læring (Barr & Tagg, 1995; Hannafin & Land, 2000).

I lærerstyrt undervisning arbeider studentene med å nå mål som er satt av læreren. Lærerstyrt undervisning baserer seg ofte på karakterer (ytre stimuli) for å motivere studentene til læringsarbeid. I studentstyrt læring får studentene en sterkere forankring til læringsarbeidet sitt når de selv må finne ut hva de har behov for å kunne, og hva de må gjøre for å kunne utvikle gode svar. Læringsaktivitetene oppleves som mer meningsfulle når studentene forfølger egne mål. Studentenes læringsaktiviteter drives ideelt sett av mål som de har satt selv, og ikke av ytre belønning. Case-, prosjekt- og problembaserte metoder kan sies å være eksempler på studentstyrt læring. Denne formen for læring krever aktiviteter og kunnskaper av studentene. Læring oppstår som et resultat av at studentene arbeider med å svare på spørsmål, og svaret kan, som spørsmålet, anta ulike former. Det kan for eksempel være en løsning, en beslutning, en handlingsplan eller en mening.

Det finnes også mellomformer der man kombinerer lærerstyrt med studentstyrt undervisning. Eksempler på dette kan være å kombinere forelesning med ulike typer oppgaver eller case. Oppgavene kan være individuelle og gruppeoppgaver.

<b>Lærerstyrte undervisningsformer</b>	<b>Kombinerte undervisningsformer</b>	<b>Studentaktive læringsformer</b>
Forelesninger Oppgavegjennomgang	Forelesninger eller oppgavegjennomgang kombinert med individuelle oppgaver/ gruppeoppgaver	Problembasert læring Casemetodikk Prosjektarbeid Team-based learning (TBL) Flipped classroom

*Tabell 1 – Oversikt over ulike undervisnings- og læringsformer som anvendes ved Handelshøgskolen UiT i Harstad.*

Valg av undervisningsform er delvis betinget av hva studentene skal lære: Er det primære å oppnå faktakunnskap eller er man opptatt av å oppnå god forståelse? Generelt vil vi hevde at i et studieprogram så bør man tilsikte å oppnå en fin blanding av lærerstyrt undervisning og studentstyrt læring. Den lærerstyrte undervisningen kjennetegnes ved å være monologorienterte forelesninger, mens den studentstyrte læringen – primært i grupper – knyttes til konkrete oppgaver eller prosjekter. I tillegg må studentene bruke betydelig tid på å lese pensum individuelt.

	<b>Lærerstyrte undervisnings-former</b>	<b>Kombinerte undervisningsformer</b>	<b>Studentaktive læringsformer</b>
<b>Bachelor</b>	12	15	17
<b>Master</b>	2	4	12

*Tabell 2 – Oversikt over hvilke lærings- og undervisningsformer som anvendes i bachelor- og masteremner ved Handelshøgskolen UiT i Harstad.*

## 2.2 Vurderingsformer

Når det gjelder vurderingsformer, legger vi til grunn at dette er en form for tilbakemelding til studentene. Forskning viser at tilbakemeldinger/feedback er svært viktig for studentenes læring (Evans, 2013; Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008). Tilbakemeldinger kan være formative eller summative (Evans, 2013). Summative vurderinger er vurderinger som gjøres på slutten av et emne. Dette er en generell evalueringsprosess av ferdigheter og kunnskap som sammenlagt dekker et bredt område. Slutteksamen er en summativ vurdering av hvor godt emnets generelle mål er oppnådd og danner vanligvis grunnlaget for å sette karakterer. Formativ feedback, eller faglig feedback, er en mer eller mindre kontinuerlig prosess som ofte blir beskrevet som feedback *for* læring. Feedbacken er formativ når intensjonen er å endre tenkningen eller atferden til studentene og hjelpe dem til et bedre læringsutbytte. Formative vurderinger gis normalt underveis i emnet.

I et flerårig studium er det gjerne slik at eksamener og arbeidskrav i de første semestrene er mer summative, mens man senere i studiet anvender mer formative vurderinger. Studenter får og har krav på veiledning og tilbakemelding mens de jobber med større arbeidskrav og oppgaver, som for eksempel bacheloroppgaver. Som et eksempel, benyttes det i emnet Praktisk prosjekt på studiet Praktisk Prosjektledelse hovedsakelig formativ vurdering gjennom fortløpende vurdering, tilbakemelding og veiledning.

Vurderingsordning	Bachelor antall	Bachelor %	Master antall	Master %	Totalt antall
Skoleeksamen	28	53,8	7	30,4	35
Hjemmeeksamen	19	36,5	16	69,6	35
Muntlig eksamen	3	5,8	0	0,0	3
Mappevurdering	2	3,8	0	0,0	2
Sum	52	69,3	23	30,7	75

Forutsetninger:

- alle eksamener som gjennomføres i Harstad, inklusive felles flercampus-eksamener.
- deleksamen teller som en egen eksamensgjennomføring
- avhandlinger er registrert som hjemmeeksamen

Tabell 3 – Oversikt over hvilke vurderingsformer som anvendes i bachelor- og masteremner ved Handelshøgskolen UiT i Harstad.



### **2.3 Sammenhengen mellom undervisningsform og vurderingsform**

Constructive alignment, er et etablert begrep i høyere utdanning, der det vektlegges samsvar mellom vurderingsform, undervisningsaktivitet og læringsmål (Biggs & Tang, 2011). Det er gjort et betydelig arbeid med læringsutbyttebeskrivelsene ved Handelshøgskolen, men mindre innsats på å prøve ut ulike former for undervisningsaktiviteter og vurderingsformer. Viktig er å skape en meningsfull helhet mellom læringsutbyttebeskrivelsene, undervisningsformene og vurderingsformene.

*Studentmedvirkende vurderingsformer*, støtter opp om å lære studentene i å vurdere egne og andres prestasjoner. Her blir studentene delaktige i vurderingsarbeidet, og erfaringer viser at studentene kan bli like gode i å vurdere et læringsarbeid som faglærerne. Det kreves at studentene får opplæring i og erfaringer med å vurdere ulike læringsarbeider. Dette fremmer kompetanse i å vurdere læringsarbeid, som er en metakognitiv ferdighet og en viktig kompetanse i utdanningen av kritisk tenkende kandidater.

### **2.4 Ulempen med noen av de summative vurderingsformene**

Fordelen med skriftlige skoleeksamener er at de er relativt enkle å lage, gjennomføre og gir gode muligheter til å gi karakterer som skiller de dyktigste fra de mindre dyktige. Ulempen er at de kan være lite motiverende og læringsfremmende med tanke på det vi ønsker at studenten skal lære. Vurderingsformer basert på muntlige presentasjoner er ofte motiverende og lærerike, men vanskeligere å gradere med karakterer. Det samme gjelder gruppearbeid. I noen tilfeller velger man derfor å vurdere med bestått/ ikke bestått. Dette trenger ikke å være et problem der det er flere emner innenfor samme fag. Da kan de første eksamener være bestått/ikke bestått, mens de senere eksamener er skole- eller hjemmeeksamen med gradert karakter.

Mer bruk av alternative vurderingsformer vil nok komme, og det viktigste bør da være at eksamen er godt tilpasset læringsmål og læringsform jamfør teorien om Constructive alignment (Biggs & Tang, 2011). Dette sikrer at læringen ivaretas på en god måte. Læring av samarbeid, kreativ tenkning, problemløsning, kreativitet, kommunikasjon og formidling, *21st Century Skills* (Pellegrino & Hilton, 2012), er alle eksempler på at det er ferdigheter som skal trenes opp for senere å kunne anvendes. I slike tilfeller bør vurderingen først og fremst fokusere på læringselementet i vurderingen og ikke på det å sette karakterer som graderer.

### 3 Viktige ferdigheter for morgendagens studenter

Er det andre ferdigheter som morgendagens studenter må kunne, enn de man hittil har vært opptatt av i høyere utdanning? En nærliggende tanke er at faktakunnskap er blitt mindre viktig enn tidligere, fordi man i dag har all mulig informasjon lett tilgjengelig til enhver tid på datamaskin, nettbrett, smarttelefon og lignende, og at man derfor lett kan søke opp opplysninger som man trenger når man har behov for det.

Andre vil hevde at den økte grad av digitalisering i samfunnet i dag skaper utfordringer. På den ene side så er det å ha digital kompetanse nødvendig for å kunne løse oppgaver og problemer. Digitale ferdigheter kreves for å anvende og søke informasjon, kunne bedømme om man kan stole på de ulike informasjonskildene, gjenfinne tidligere informasjon, og bearbeide innhentet informasjon på en kreativ måte, slik at man skaper en merverdi for seg selv og andre. Merverdi skapes for eksempel ved at man formidler kunnskap til andre som er forståelig og meningsfylt.

Samarbeid og samhandling med andre via digitale media kan føre til økt læring og kan ofte gi besparelser ved både mindre reisetid og reiseutgifter. Likevel er det ikke nok å ha tilegnet seg basiskompetanse i IKT for å forstå dette med digitalisering, studentene må også lære seg å forstå hvordan man ved hjelp av IKT kan forenkle mange av de standardiserte arbeidsoppgavene man har i dag.

Digitalisering kan også være med på å forklare hvorfor studenter i dag har behov for å tilegne seg andre ferdigheter enn det man tilegnet seg tidligere. Rutiner, faktakunnskap og annen kunnskap som er lett å lære bort, er også den kunnskapen som lettest lar seg digitalisere eller kopiere. Motsatsen er kunnskap og ferdigheter som ikke er rutinepreget, det interaktive og det analytiske – den menneskelige faktor.

En fremstilling av den historiske utviklingen av læringsmiljø gir et bilde på hvilke ferdigheter som har vært i fokus:

14. – 19. århundre	20. århundre	21. århundre
Skrivekunsten Forfattere/utgivere	Formidling	Samarbeid

Bøker/ dokumenter	Film, radio, TV, video, internett, LMS*-plattform, OSV.	Sosiale nettverk, virtuelle omgivelser, mixed media
-------------------	---	--

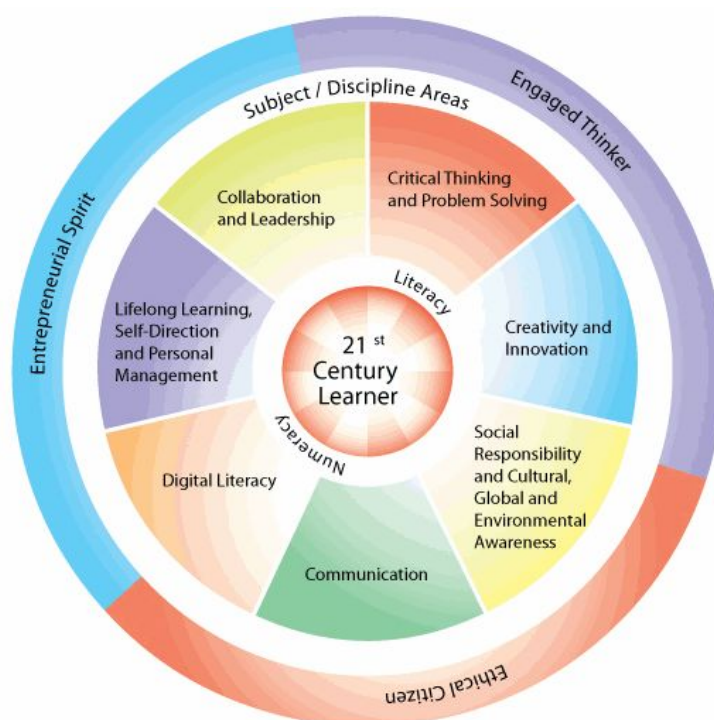
Tabell 4 – Historisk utvikling av læringsmiljø

\*LMS = Learning Management System

En viktig egenskap i vårt århundre er å kunne samarbeide tett med andre som har annen type kunnskap enn den man selv har. Gjennom aktiv kommunikasjon og diskusjon vil en sak bedre belyses fra flere sider, enn om man skulle være alene om å finne frem til svaret.

Samarbeid er en av fire ferdigheter som blir spesielt nevnt blant *21st Century Skills* (Pellegrino & Hilton, 2012). Disse ferdighetene antas å få økt betydning for oss som lever i det 21. århundre i motsetning til den kunnskap og de ferdigheter som var viktig i det 20. århundre. De andre tre ferdighetene er;

- kritisk tenking og problemløsning
- kreativitet og innovasjon
- kommunikasjon



Figur 1 – 21st Century Learner ([www.theedadvocate.org](http://www.theedadvocate.org))

Noen vil kunne hevde at man skal være varsom med å redusere betydningen av faktakunnskaper, og at man må se på faktakunnskaper som den kritiske tenknings byggesteiner. I forskningen på studentlæring er et perspektiv å skille mellom læring som er preget av dybdenivåprosessering og overflatenivåprosessering.

Tabellen under oppsummerer innholdet i de to prosessene, dybdenivå og overflatenivå (Pettersen, 2008 s. 92 og Ramsden, 2003 s. 47).

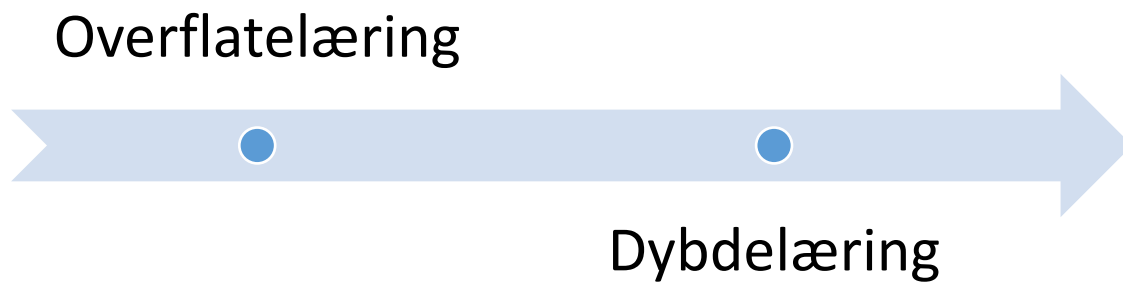
<b>Dybdenivåprosessering</b>	<b>Overflatenivåprosessering</b>
Å rette oppmerksomheten mot tekstens innhold, mening og budskap som helhet	Å rette oppmerksomheten mot tekstens detaljer: fakta, informasjon og begreper løsrevet fra det samlede budskapet
Å forstå kunnskapsstoff, ideer og teorier er et mål i seg selv	Å forholde seg ”minimalistisk” – dvs. å komme seg gjennom studier og kurs med minst mulig innsats
Å forsøke å organisere og strukturere lærestoffets ulike deler til et sammenhengende hele	Å forbinde fakta og begreper på en ureflektert måte som gjerne medfører reduksjon av innholdets mening
Å relatere tidligere kunnskap til ny kunnskap for å etablere ny forståelse og nye perspektiver	Å lære nytt stoff for å kunne reproducere deler av stoffet; memorere og pugge med tanke på prøver og eksamen
Å koble teoretiske perspektiver til hverdagens erfaringer: forsøk å gjøre sider ved virkeligheten mer forståelig ut fra lærestoffets begreper og modeller	Å se lærestoffet som pålagt ”utenfra”, som prøvekrav og kunnskap relativt ”frikoblet” og isolert fra egen hverdags erfaringer og det virkelige liv

*Tabell 5 – Dybdenivåprosessering og overflatenivåprosessering*

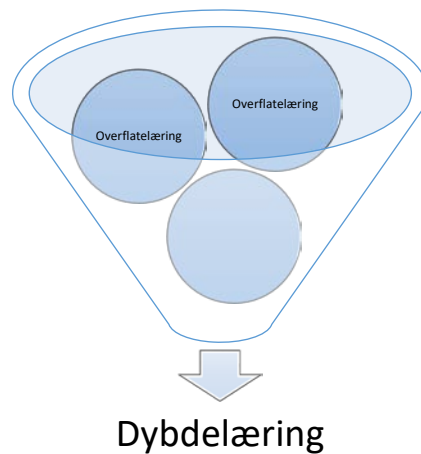
Ofte blir overflatelæring og dybdelæring sett på som to ulike tilnærminger. Vi kan se på overflatelæring som en forutsetning til dybdelæring. Overflatelæring er bare det første steget i læringen mot å utvikle studentenes kompetanse. De andre to stegene er å finne og skape

mening og forståelse for lærestoffet, og å anvende lærestoffet (Fisher, Frey & Hattie, 2016). Vi kan se på forholdet mellom overflatelæring og dybdelæring som to avhengige aktiviteter. Dette kan illustreres i form av:

1. Kontinuum



2. Trakt



Å lære å formidle et faglig budskap er ikke noe man lærer seg i full fart. For å beherske dette på en god måte trengs kunnskap om det å formidle, å kunne bearbeide en tekst eller et budskap, og øving i det å presentere. Denne type dybdelæring skal vi se på i neste avsnitt.

## 4 UiTspire og kunsten å formidle

En av erkjennelsene fra pilotprosjektet UiTspire er at formidling er en ferdighet som kan læres. Dersom studenter skal bli dyktige fagformidlere så kreves det både innsikt i faget, trygghet i situasjonen, og at de er i stand til å lage en god regi og bygge opp en historie. Det kreves mye øving for å bli god.

Det å kunne formidle er en enestående egenskap som kan påvirke, begeistre, endre holdninger og tanker hos publikum, og formidlingen vil kunne ha stor betydning for de som lytter til det som blir sagt. Med tanke på læringsutbyttet for studenten som formidler, så legger arbeidsprosessen til rette for dybdelæring. Å arbeide med en presentasjon, spesielt der flere jobber sammen, øver og gir hverandre tilbakemeldinger, er en lærerik og kreativ prosess som kan gi ny innsikt og innovative løsninger.

Å la studentene formidle et budskap eller et tema, fortrinnsvis gruppevis, fører til at et lærerstyrt undervisningstilbud får en mer studentaktiv form. En læringsform basert på forelesninger gitt av en lærer blir mer studentaktiv og mer lærerik og motiverende for studentene, når de selv engasjeres til å formidle et tema overfor de andre i klassen.

Kombinerer man et arbeidskrav som innebærer formidling med opplæring i formidling, så vil studentene få en ekstra ferdighet som kan bli nyttig for dem i fremtiden. Studentene blir i prosessen utfordret både i å tenke kritisk, være kreativ, innovativ og kommunisere og samarbeide godt med de andre i gruppen. Formidlingsopplæring og –utøvelse fremstår derfor som et viktig satsingsområde for å utdanne dyktige og relevante kandidater for fremtidens arbeidsliv (Pellegrino & Hilton, 2012). Kommunikasjon og formidling nevnes spesielt som en av de nye ferdighetene som får økt betydning i det 21. århundre.

For å knytte undervisningsformen sammen med vurderingsformen vil det videre være naturlig at formidling også inngår i eksamen. Formidling er en god måte å vurdere et arbeid på og kan brukes både som et enkelt arbeidskrav, men også i forbindelse med å forsvare et prosjekt eller en større oppgave. Et arbeid som skal presenteres er en fin måte å trene formidling på.

Formidling kan også være en studentaktiv læringsprosess som går igjen i et helt studieprogram. I så fall burde det være i et studieprogram der dette faller naturlig. I et planlagt

nytt studieprogram ved Handelshøgskolen i Harstad, Bachelor i ledelse, innovasjon og marked, er det planlagt at formidling skal brukes gjennomgående som undervisnings- og vurderingsform i flere av emnene. Dette vil være et selvfølgelig valg fordi gode formidlingsferdigheter er en viktig forutsetning både for når man skal utøve ledelse, være kreativ og innovativ, og når man skal drive med markedsføring.

Opplæring i formidling vil være lærerikt og nyttig for alle som underviser. Kunnskap om formidling vil kunne gi lærerne en verktøykasse som kan føre til at de blir tryggere, bedre til å planlegge tema for undervisningen og levere en mer engasjert undervisning. Skal UiT utdanne kandidater som er tilpasset fremtidens arbeidsliv, må også undervisningstilbudet reflektere den type ferdigheter som arbeidslivet etterspør (Saavedra & Opfer, 2012).

Erfaringene fra UiTspire åpner for ulike måter å integrere formidlingsopplegg i eksisterende studieprogrammer ved UiT. Som nevnt kan arbeidskrav brukes som en god arena for studentene å trene på og evalueres i faglig formidling. For å gjøre studentene i stand til dette, er det en forutsetning med formidlingsopplæring i tillegg til den faglige opplæringen. I dette ligger også en forventning om at de fagansvarlige har kompetanse i formidlingsopplæring. Vi vil oppfordre fagansvarlige, programstyrer og institutt- og fakultetsledelse til å styrke nettopp denne fagkompetansen ved BFE.

Kunstakademiet og Musikkonservatoriet ved UiT har sterke fagmiljøer i formidling og dramapedagogikk. I regi av ProTed – Senter for fremragende lærerutdanning samarbeider de om formidlingsopplæring i studieoppstarten for nye lærerstudenter (Eriksen, Leming, Skrøvset & Tobiassen, 2017). Et tilsvarende introduksjonstilbud i formidling for nye studenter ved BFE, anser vi som nyttig. Ved BFE kan et slikt introduksjonstilbud passe godt inn i prosjektplanene for det nye senteret C21Enhance.

Faglig samarbeid og utnyttelse av sterke fagmiljøer ved UiT er ønsket og ofte omtalt – UiT skal bruke hverandre. Likevel er det i praksis ofte en utfordring å få til tverrfakultært samarbeid. For å unngå hindringer med for eksempel fulle arbeidsplaner og vanskeligheter med avlønning av ansatte fra andre fakulteter, kreves god planlegging svært lang tid i forveien. For å kunne utnytte de sterke fagmiljøene i formidling ved UiT, bør Kunstakademiet og Musikkonservatoriet få kapasitet til å kunne si ja til å bidra tverrfakultært. Denne diskusjonen bør løftes ved UiT.

## Referanseliste

- Barr, R. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning-A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 18-25.
- Biggs, J. B. & Tang, C. (2011). *Teaching For Quality Learning At University* (bd. Ausg. 1). Maidenhead: Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Bjørgen, I. A. (2001). *Læring : søken etter mening*. Trondheim: Tapir.
- Eriksen, A., Leming, T., Skrøvset, S. & Tobiassen, A. K. (2017). *Oppstart med STIL - Læringslyst og læringsbehov*.
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120.
- Fisher, D., Frey, N. & Hattie, J. (2016). Visible Learning for Literacy, Grades K-12: Implementing the Practices That Work Best to Accelerate Student Learning.(Young adult review). *ProtoView*.
- Hannafin, M. & Land, S. (2000). Technology and student-centered learning in higher education: Issues and practices. *Journal of Computing in Higher Education*, 12(1), 3-30.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Pellegrino, J. W. & Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work : developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, D.C: The National Academies Press.
- Pettersen, R. C. (2008). *Studenters læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Raaheim, A. (2019). *Eksamensrevolusjonen : råd og tips om eksamen og alternative vurderingsformer* (2. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd ed. utg.). London: RoutledgeFalmer.
- Saavedra, A. & Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- SSB (2019). <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/visste-du-dette-om-studentene-i-norge>



## **Vedlegg**

**Vedlegg 1: Studentaktiviserende undervisningsformer og alternative vurderingsformer.  
Presentasjon av Tor J. Schjelde (2019).**

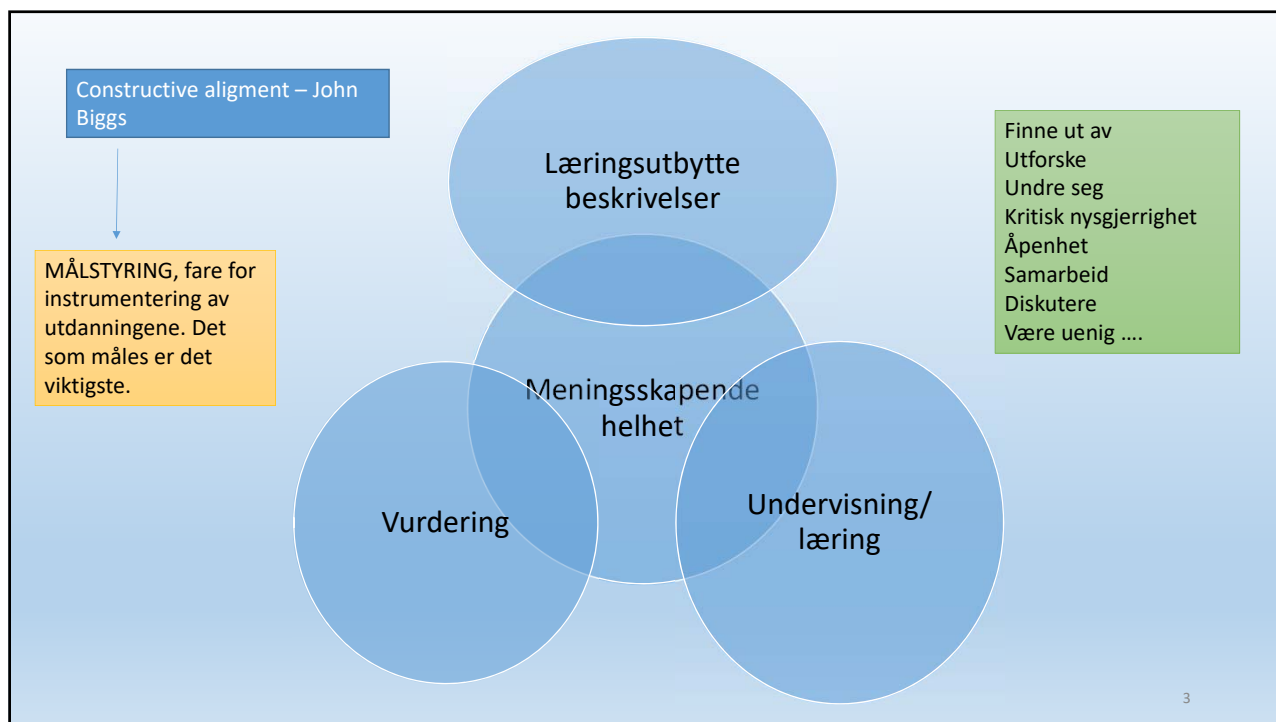
# Studentaktiverende undervisningsformer og alternative vurderingsformer

Av: Tor J. Schjelde  
Sommerkonferanse 2019

1



2



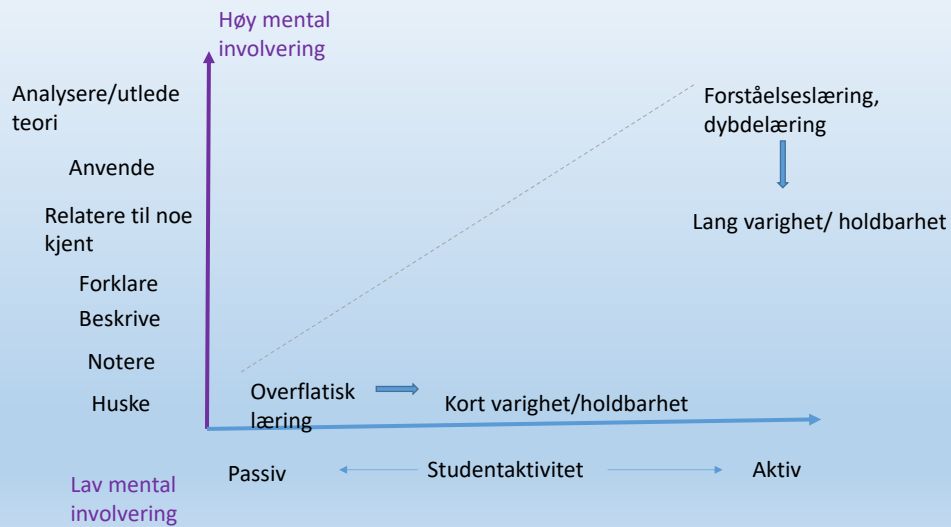
## Kvalitetslæring = dybdelæring



- Høy grad av involvering
- Mental og følelsesmessig tilstedeværelse, tro på å lykkes.
- Analytisk reflekterende på bakgrunn av gode faktakunnskaper og gode grunnferdigheter i faget.
- Akademisk redelighet.
- Stor grad av autonomi, og opplevde tilhørighet.

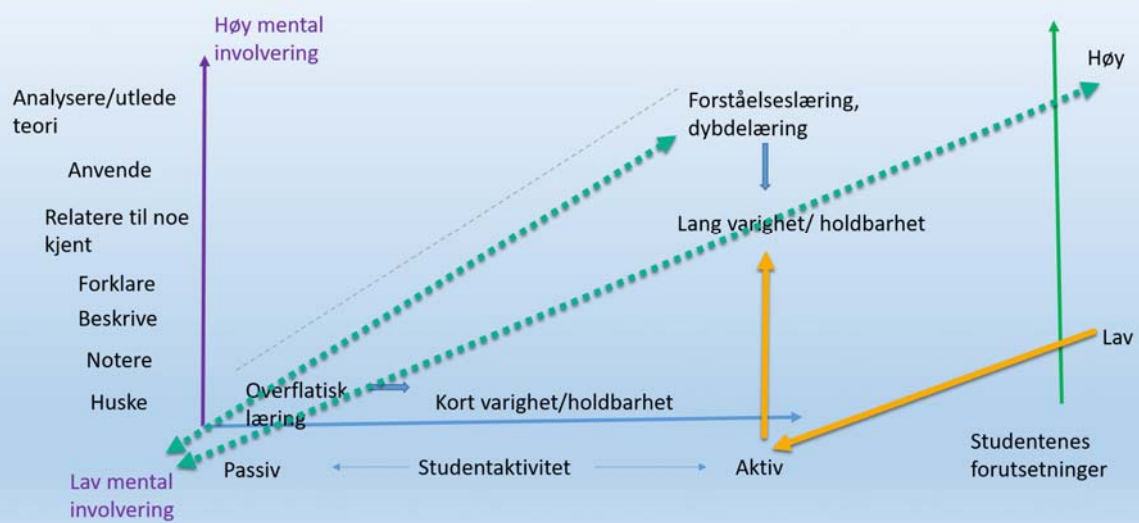
Undervisning = virkemiddel  
Hva fremmer kvalitetslæring?

## Studentaktiverende undervisningsformer



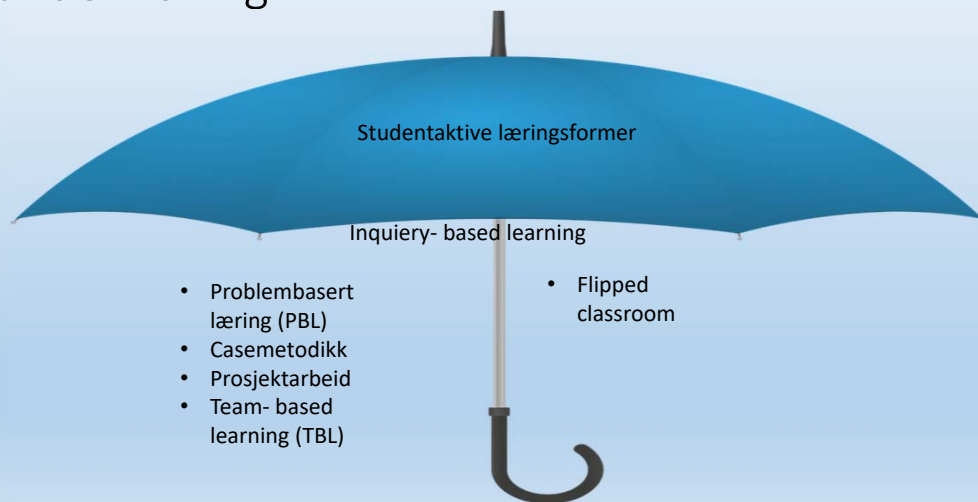
5

## Studentaktiverende undervisningsformer



6

## Studentaktiverende undervisningsmetoder, eller studentinvolverende, studentdeltakende undervisning



7

## Studentaktivering vil si undervisning som:

- aktivisere tidligere kunnskap
- stimulere til deltakelse og samarbeid
- ta utgangspunkt i problemsituasjoner og kognitive konflikter
- knytte undervisning og læring til autentiske oppgaver og situasjoner
- støtte studentenes i deres selvregulering
- bidra til rikholdig elaborering
- legge til rette for at studentene utvikler en fleksibel og funksjonell kunnskapsbase (transfer)
- tar utgangspunkt i sentrale læringsområder i faget, som erfaringsmessig er vanskelig

8

## Vurdering



- Vurdering: summativ, formativ og studentmedvirkende vurdering (peer assessment)
  - Kontroll vs. læring
- Tilpasse undervisning-, og vurderingsformene til hva vi ønsker at studentene skal lære: skal kunne, skal utføre eller skal utvikle av holdninger og verdier.
- Vurdering av hva studentene har lært og skal lære – grad av dialog og nærhet, tettere på studentenes læring, lære studentene i å vurdere eget og andres arbeid.

9

Undervisnings- og  
lærings-situasjonen



Eksamenssituasjonen

### 40 alternatives to the traditional written exam: Eksamensrevolusjonen. Gyldendal Akademisk, 2016.

#### Skriftlig eksamen

- Alternativ 1: Med medbrakt «fuskelapp»
- Alternativ 2: Med innlagt mulighet for innhenting av informasjon/diskusjon med medstudenter
- Alternativ 3: Med åpenhet til alle typer kilder
- Alternativ 4: «Take away» eksamen
- Alternativ 5: Individualisert eksamen
- Alternativ 6: Objektiv prøve (multiple choice)
- Alternativ 7: Omvendt objektiv prøve
- Alternativ 8: Studenten som sensor
- Alternativ 9: Stasjonseksamen
- Alternativ 10: Fagartikkel

#### Muntlig eksamen

- Alternativ 11: Med tid til forberedelse
- Alternativ 12: Som forberedt klage/ankemulighet
- Alternativ 13: Posterpresentasjon
- Alternativ 14: Praktisk muntlig
- Alternativ 15: Disputas
- Alternativ 16: Foredrag
- Alternativ 17: Intervju

#### Andre vurderingsformer

- Alternativ 18: Bidrag på vitenskapelig konferanse

- Alternativ 19: Mappevurdering
- Alternativ 20: Virtuell konferanse
- Alternativ 21: Praktisk oppgave utenfor institusjonen
- Alternativ 22: Oppdragsvirksomhet
- Alternativ 23: Logg
- Alternativ 24: Intervju av fagperson
- Alternativ 25: Utplassering
- Alternativ 26: Prosjektpresentasjon
- Alternativ 27: Vurdering av medstudent
- Alternativ 28: Kronikk
- Alternativ 29: Litteraturanmeldelse
- Alternativ 30: Kursanmeldelse
- Alternativ 31: Planlegging av undervisning
- Alternativ 32: Blogginlegg
- Alternativ 33: Facebook-gruppe
- Alternativ 34: Film
- Alternativ 35: TBL-aktivitet
- Alternativ 36: Arrangere faglig aktivitet
- Alternativ 37: Analyse av vurderingsfor
- Alternativ 38: Studenten som underviser
- Alternativ 39: Pasienten som sensor
- Alternativ 40: Ekstern sensur



10

## Tilbakemelding som fremmer læring- the power of feedback

- På produktet (A, B, C, D, E eller F) rikholdig informasjon med utgangspunkt i åpne og gitte kriterier som studentene forstår innholdet av.
- På læringsprosess
- På studentenes selvregulering
- På studentene som person

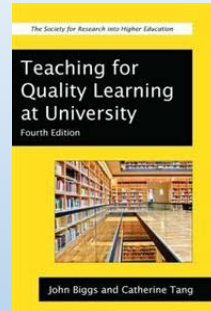
11

## Hva skal dere starte med?

- Formativ vurdering
- Studentmedvirkning
- Mappevurdering
- Skape en læringskultur .....
- Redusere betydningen av skoleeksamen

12

## Kilder



Artikkel: The Power of Feedback av John Hattie og Helen Timperley  
First Published March 1, 2007 Research Article  
<https://doi.org/10.3102/003465430298487>