

ProjektGruppeEksamen

Delrapport 1: Sammenligning af gruppebaseret og individuel eksamen sommer 2006 ved Fakultet for Ingeniør-, Natur- og Sundhedsvidenskab

Anette Kolmos og Jette Egelund Holgaard

Dansk Center for Ingeniøruddannelse
Centre for Engineering Education Research and Development

Anette Kolmos og Jette Holgaard

Delrapport 1: Sammenligning af gruppebaseret og individuel eksamen
sommer 2006 ved Fakultet for Ingeniør-, Natur- og Sundhedsvidenskab

ISBN 978-87-991994-0-2

2007 Online publikation

Anette Kolmos og Jette Holgaard
Forskningsgruppen Videnskabsteori, Ingeniørdidaktik og Organisatorisk Læring, Institut for
Samfundsudvikling og Planlægning, Aalborg Universitet

Tilknyttet:

Dansk Center for ingeniøruddannelse

Att. Marianne Nyborg

Aalborg Universitet

Fibigerstræde 13

9220 Aalborg Ø

<http://www.dacin.dk>

UNESCO Chair in Problem Based Learning in Engineering Education

Att. Marianne Nyborg

Aalborg Universitet

Fibigerstræde 13

9220 Aalborg Ø

<http://www.ucpbl.net>

Forord

Denne rapport er udarbejdet i forbindelse med projekt gruppeeksamen, hvor gruppeeksamen versus individuel eksamensformer analyseres. Rapporten rummer den første delanalyse af data fra Ingeniør-, Natur- og Sundhedsvidenskabelige Fakultet (INS).

I forbindelse med ministeriernes forbud af gruppeeksamen (LBEK 280 of 21/03/2006), blev sommereksamen 2006 sidste mulighed for at indsamle dokumentation for gruppeeksamen. Styregruppen for AAU's kernefelt "Problembaseret læring og Innovation" tog initiativ til et forsknings- og dokumentationsprojekt på AAU om gruppeeksamen. Der blev i den forbindelse nedsat en styregruppe for etablering og gennemførelse af ProjektGruppeEksamen, som består af professor Erik Laursen, professor Lone Dirckinck-Holmfeld og professor Anette Kolmos.

Med henblik på at kvalificere dataindsamling ved sommereksamen 2007 har vi valgt at foretage en første delanalyse. Da resultaterne har generel interesse har vi endvidere valgt at få foretaget statistisk beregning samt at få afrapporteret.

Vi vil gerne takke teamet i ProjektGruppeEksamen for respons til spørgeskemaerne i første fase, Erik Jensen for tålmodig teknisk support og Anne Mette Toft og Britt Larsen for med tålmodighed at have foretaget de statistiske analyser.

AAU, juni, 2007

Anette Kolmos og Jette Holgaard

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	5
2. Sammenfatning og konklusion	9
2.1 Generel vurdering af individuel gruppebaseret eksamen.....	9
2.2 Differentiering af karakterer	9
2.3 Faglig forståelse og kompetencer i eksamenssituationen	10
2.4 Betydning af eksamensformen for projektarbejdsprocessen	11
2.5 Holdninger til gruppebaseret eksamen med individuel bedømmelse	11
3. Baggrundsoplysninger	13
3.1 Populationens størrelse	13
3.2 Projektksamensformen ved sommereksamen 2006	13
3.3 Kønsfordelingen.....	14
3.4 Beskæftigelse	15
3.5 Erfaring indenfor uddannelsessystemet	17
3.6 Oversigt over populationen.....	19
4. Generel vurdering	21
4.1 Mulighederne indlejret i de to eksamensformer	21
4.2 Præferencer i forhold til eksamensform.....	23
5. Differentiering af karakteren	27
5.1 Forventninger til karakterdifferentiering ved sommereksamen 2006.....	27
5.2 Giver en individuel eksamen en større differentiering?.....	29
5.3 Sammenfatning	29
6. Faglig forståelse og kompetencer i de forskellige eksamensformer	31
6.1 Test af faglig forståelse	31
6.2 Færdigheder evalueret til eksamen	33
6.3 Sammenfatning	37
7. Udbygning af viden i eksamenssituationen	39
7.1 De studerendes opfattelse af læringspotentialerne under eksamen.....	39
7.2 Censorer og eksaminatorers syn på læring under eksamen	40
7.3 Sammenfatning	42
8. Betydningen af eksamensformen for projektarbejdsprocessen	43
8.1 Eksamensformens indflydelse på projektstyringen.....	43
8.2 Eksamensformens indflydelse på samarbejde i gruppen	45
8.3 Eksamensformens indflydelse på eksamensforberedelsen	50
8.4 Eksamensformens indflydelse på projektvejledningen.....	51
8.5 Sammenfatning	53
9. Holdningen til gruppebaseret eksamen med individuel bedømmelse.	55
9.1 Gruppeksamens styrker og svagheder.....	71

1. Indledning

I forbindelse med ministeriernes afskaffelse af gruppeeksamen (LBEK 280 of 21/03/2006), blev sommereksamen 2006 sidste mulighed for at indsamle dokumentation for gruppeeksamen. Styregruppen for AAU's kernefelt "Problembaseret læring og Innovation" har i den anledning taget initiativ til et forsknings- og dokumentationsprojekt på AAU om gruppeeksamen, hvis formål er at dokumentere, hvorledes gruppeeksamen foregår ved AAU. Der blev i den forbindelse nedsat en styregruppe for etablering og gennemførelse af ProjektGruppeEksamen, som består af professor Erik Laursen, professor Lone Dirckinck-Holmfeld og professor Anette Kolmos.

Det er projektets overordnede målsætning at gennemføre komparative analyser af en række udvalgte parametre i forbindelse med forskellige typer af projekteksamener. Der foretages derfor indsamling af forskelligartede data fra sommereksamen 2006 og sommereksamen 2007 og 2008. Data fra disse dataindsamlinger sammenlignes efterfølgende.

Dog er der den særlige situation, at diplomingeniørerne, der er under undervisningsministeriet, allerede har fået gennemført individuel eksamen fra sommer 2006, mens civilingeniørstuderende, der er under forskningsministeriet, gennemfører sommereksamen 2006 på de hidtidige betingelser. Undervisningsministeriet har været tidligere ude med en implementering af loven end Videnskabsministeriet. Det betyder, at vi allerede ved sommereksamen 2006 har data fra to forskellige eksamensformer, som kan sammenlignes, men det gælder kun indenfor ingeniøruddannelserne. Styringsgruppen valgte dog, at vi kun ville indsamle data fra de to eksamensformer ved hjælp af spørgeskemaundersøgelsen.

Det samlede projektdesign baserer sig på følgende datakilder:

	Dataindsamling sommereksamen 2006		Dataindsamling sommereksamen 2007/vintereksamen 2008
	Gruppeeksamen med individuel bedømmelse	Individuel eksamen ved INS.	Individuel eksamen
Spørgeskemaer			
Studerende	X	X	X
Eksaminatorer	X	X	X
Eksterne censorer	X	X	X
Observationer	X		X
Interview	X		X

Projektets datakilder hentes på alle fakulteter, ligesom projektet tilstræber en passende spredning i variable som gruppestørrelse og niveau (fra basis over BA til kandidatniveau og masteruddannelser under efter- og videreuddannelse).

Det ville have været muligt at gennemføre 2. del af dataindsamling allerede ved januareksamen 2007. Styringsgruppen har dog ikke ønsket dette, da man har ønsket at respondenterne skulle have et større erfaringsgrundlag med den individuelle eksamen og på den baggrund foretage en mere objektiv vurdering af de to eksamensformer. I stedet gennemføres 2. runde af dataindsamling dels ved INS fakultetet ved sommereksamen 2007 og ved de to andre fakulteter januar 2008. Det har

været nødvendigt at differentiere 2. datarund tidsmæssigt, da den individuelle eksamen er indført på et tidligere tidspunkt ved INS fakultet sammenlignet med de to andre fakulteter.

Denne første delrapport rummer den komparative analyse af gruppeeksamen med individuel bedømmelse og individuel eksamen ved sommereksamen 2006 ved det Fakultet for Ingeniør, Natur og Sundhedsvidenskab. Delrapport 1 vil rumme komparativ analyse af både studerendes, eksaminatorers og eksterne censorers respons.

Analysen af spørgeskemaundersøgelsen ved de to andre fakulteter vil finde sted i forbindelse med den komparative analyse af data fra sommereksamen 2006 og 2007.

Al didaktisk teori understreger at der bør være sammenhæng mellem uddannelsens mål, metoder og eksamensformer. Med gennemførelse af individuelle eksamener har vi følgende arbejdshypoteser:

- At den individuelle eksamensform vil få afgørende betydning for de studerendes samarbejdsprocesser i retning af mere konkurrencebetonet og mere individuelt arbejdsmiljø.
- At den individuelle eksamen ikke medfører øget karakterdifferentiering.
- At de studerende generelt vil få øget eksamensstress ved at de studerende skal ind alene.
- At den individuelle eksamensform vil få afgørende betydning for de studerendes læringsdybde, idet der ikke vil være tid til at nå så dybt rundt omkring det faglige stof ved den individuelle eksamen som ved den gruppebaserede eksamensform med individuel bedømmelse.
- At de studerende vil være mindre risikovillige med hensyn til åbne projekter, hvor vejlederne ikke kender resultatet på forhånd. Dermed vil der være en reel risiko med hensyn til erhvervelse af kompetencer såsom problemanalyse, selvstændighed og tværfaglig kompleksitet.
- At vejledningen i projektforsøg, der afsluttes med individuel eksamen, vil have mere karakter af kontrol frem for understøttende.

Ikke alle disse arbejdshypoteser kan danne udgangspunkt for analysen i denne delrapport, idet information om at diplomingeniørerne skulle eksamineres efter ny lov om individuel eksamen kom sent i semesterforløbet. Det har derfor ikke haft afgørende indvirkning på processen. Derimod er sammenligningen af udbyttet af de to eksamensformer uproblematisk.

Den gruppebaserede eksamen med individuel bedømmelse har været traditionel på Aalborg Universitet. På næste side er eksamensgangen skitseret. Tidsangivelsen gælder for en gruppe på 6 personer.

Faser i eksamensforløbet	De studerende	Eksaminator og ekstern censor	Individuel bedømmelse
Mundtlig præsentation af projektet: 1 time		Byder velkommen	
	Mundtlig præsentation af projektet, max. 10 min. pr studerende.		Første indtryk af de studerende med individuelle markeringer
	De studerende svarer ved at markere.	Tager en runde med forståelsesspørgsmål og kommentarer til de mundtlige præsentationer både hvad angår form og indhold.	Løbende vurdering af de enkelte studerende.
Pause 15 min.			Løbende votering
Generel diskussion af projektet: 1½ time	De studerende svarer ved at markere. Hvis der er nogle der ikke aktivt rækker hånden op, bliver der stillet spørgsmål direkte	Stiller en række spørgsmål vedr. problemstilling, valg af metode, fordele og ulemper ved valg af metode,	Løbende vurdering af de enkelte studerende
Pause 15 min.		Vurderer om der er nogle af de studerende, som der skal fokuseres yderligere på?	Løbende votering
Specifikke individuelle spørgsmål 1½ time	De studerende svarer individuelt.	Stiller dybere spørgsmål til individuelle studerende. Enten kommer disse spørgsmål ind imellem de generelle spørgsmål eller der er reelt tale om en fase i eksamen, hvor de studerende enkeltvis kommer til tavlen.	Løbende vurdering af de enkelte studerende.
Votering 15 min.			Endelige votering
Mundtlig respons og karaktergivning 15 min.		Giver mundtlig respons til det samlede projekt og begrundet de individuelle karakterer.	

Tilsvarende fremgår forløbet af den individuelle eksamen sommeren 2006 på næstkomne side. Den individuelle eksamensform rummer formelt ikke nogen præsentation af projektet, men for at de studerende får en endelig afrunding på projektet og noget samlet feedback på deres projekt, har der på AAU afholdt fremlæggelsesseminar umiddelbart inden den individuelle eksamination, som det fremgår af nedenstående tabel. Til eksamen 2007 er forløbet tilsvarende. Dog gives karakteren umiddelbart efter hver individuel eksamination. Feedback på projektet og herunder fremlæggelsesseminaret gives først efter eksamenerne er afsluttet.

Faser i eksamensforløbet	De studerende	Eksaminator og ekstern censor	Individuel bedømmelse
Mundtlig præsentation af projektet: 1 time	Mundtlig præsentation af projektet, max. 10 min. pr studerende.	Byder velkommen	Denne fase betragtes som afslutning på projektet med en præsentation af pensum til censor. Den tæller ikke med ved den individuelle karaktergivning
Individuel eksamen af studerende 1 20-30 min.	Trækker spørgsmål i projektet og besvarer	Stiller uddybende spørgsmål til den 1. studerende	Voterer
Individuel eksamen af studerende 2 20-30 min.	Trækker spørgsmål i projektet og besvarer	Stiller uddybende spørgsmål til den 2. studerende	Voterer
Individuel eksamen af studerende 3 20-30 min.	Trækker spørgsmål i projektet og besvarer	Stiller uddybende spørgsmål til den 3. studerende	Voterer
Individuel eksamen af studerende 4 20-30 min.	Trækker spørgsmål i projektet og besvarer	Stiller uddybende spørgsmål til den 4. studerende	Voterer
Individuel eksamen af studerende 5 20-30 min.	Trækker spørgsmål i projektet og besvarer	Stiller uddybende spørgsmål til den 5. studerende	Voterer
Individuel eksamen af studerende 6 20-30 min.	Trækker spørgsmål i projektet og besvarer	Stiller uddybende spørgsmål til den 6. studerende	Voterer
Mundtlig respons og karaktergivning 15 min.		Hver enkelt studerende får sin karakter med begrundelse i enrum. Evt. afrunding samlet hvis de studerende ønsker dette.	

I det følgende gennemgås resultaterne fra undersøgelsen ud fra temaerne:

- Baggrundsoplysninger (kap. 3)
- Overordnet vurdering af præferencerne i forhold til de to eksamensformer (kap. 4)
- Differentiering af karakter (kap. 5)
- Kompetencer der evalueres og udvikles i de forskellige eksamensformer (kap 6 og 7)
- Betydning af eksamensformen for projektarbejdsprocessen (kap. 8)
- Myter omkring gruppebaseret eksamen med individuel bedømmelse (kap 9)

2. Sammenfatning og konklusion

Denne første delanalyse af sammenligning mellem individuel og gruppebaseret eksamensformer er baseret på data samlet ind ved sommereksamen 2006 ved Det Ingeniør-, Natur- og Sundhedsvidenskabelige Fakultet (INS). Vi har valgt at gennemføre denne analyse med henblik på revidering af spørgeskema til indsamling af data igen ved sommereksamen 2007.

Men allerede i denne første sammenligning af de individuelle og gruppebaserede eksamensformer er der væsentlige resultater som er værd at formidle, idet der har været en ikke ubetydelig procentdel af studerende, eksaminatorer og censorer til individuel eksamen.

I undersøgelsen har vi fokus på følgende områder:

- Generel vurdering af individuel gruppebaseret eksamen,
- Differentiering af karakterer,
- Faglig forståelse og kompetencer i eksamenssituationen,
- Betydning af eksamensformen for projektarbejdsprocessen,
- Holdninger til gruppebaseret eksamen med individuel bedømmelse.

2.1 Generel vurdering af individuel gruppebaseret eksamen.

Vi har spurgt alle tre respondentgrupper om, hvilken eksamensform de ville foretrække – en individuel 20 minutters eksamen på baggrund af projektet eller en længerevarende gruppeeksamen. Der er ingen tvivl om svaret – alle tre respondentgrupper ønsker en gruppebaseret eksamen med individuel bedømmelse. Faktisk er de studerende de mest positive overfor den individuelle eksamensform, og specielt de studerende som har prøvet den individuelle eksamensform. Derfor forventer vi også andre resultater fra sommereksamen 2007. De studerende har dels vænnet sig til det, dels kan det være en lettere måde at gå til eksamen. Men også for de to andre respondentgrupper kan der være tale om, at man nu har vænnet sig mere til situationen. Derfor bliver resultaterne fra sommereksamen 2007 yderst interessante.

2.2 Differentiering af karakterer

En hypotese om manglende differentiering af karaktererne indenfor en gruppe har været et af argumenterne for at afskaffe den gruppebaserede eksamen med individuel bedømmelse. I den samlede undersøgelse er der indsamlet karakterer fra sommereksamen 2006, der vil blive sammenlignet med tilsvarende analyser af karaktererne fra sommereksamen 2007. I spørgeskemaundersøgelsen er der også stillet en række spørgsmål indenfor dette område – specielt til forventningen om karakterdifferentiering indenfor en gruppe. Ved at sammenligne de studerende, der har været til individuel eksamen, med de studerende, der har været til gruppeeksamen, har vi fundet frem til at forventningen til karakterdifferentiering i de to eksamensformer er forskellig. De studerende, der går til individuel eksamen, forventer i højere grad en differentiering end de studerende, der går til gruppeeksamen.

Der er videre spurgt ind til, hvorvidt de studerende, eksaminatorer og censorer, der har været til individuel eksamen, har erfaret en større differentiering. Her viser denne undersøgelse i grove træk, at studerende oplever at der er kommet mere differentiering, mens eksaminatorer overvejende finder, der ikke har været øget differentiering. Endelig besvarer censorerne enten, at de ikke ved det

eller så fordeler de sig med lige store procentdele på henholdsvis, at der har fundet en øget differentiering sted eller, at der ikke har fundet øget differentiering sted. Så det må konkluderes, at det opleves forskelligt for de tre respondentgrupper, der går på tværs af uddannelser og semestre.

2.3 Faglig forståelse og kompetencer i eksamenssituationen

En af de alvorlige bekymringer for at gå fra en gruppebaseret eksamen til en individuel eksamensform er, at der måske ikke længere er tid og mulighed for virkelig at kunne spørge ind til de studerendes dybere og mere komplekse faglige forståelse.

Resultater fra denne første undersøgelse bekræfter denne bekymring. Resultaterne viser bl.a.:

- at de studerende, der har været til individuel eksamen, i langt mindre grad end de studerende, der har været til gruppeeksamen, oplever at der er blevet spurgt ind til deres faglige forståelse.
- at eksaminatorerne oplever forringede muligheder for at kunne spørge ind til en dybere faglig forståelse, og oplever at grundlaget for at foretage individuel bedømmelse er bedre i en gruppeeksamen i forhold til en individuel eksamen. Censorerne synes på dette punkt at være mindre bekymrede for mulighederne, og deres svar fordeler sig ligeligt mellem den gruppebaserede og den individuelle eksamen på dette punkt.

Den dybere faglige forståelse handler om at kunne argumentere for sine valg, vise teoretisk overblik, vise analytiske færdigheder samt at kunne diskutere for og imod en problemløsning. Vi har spurgt alle respondentgrupper i hvilken grad de mener, at ovenstående færdigheder sammen med en række andre færdigheder blev evalueret til eksamen. Vi har sammenlignet de, der har været til den gruppebaserede eksamensform, og de der har været til individuel eksamen – og der viser sig et klart billede:

- Ved færdigheder som at argumentere for sine valg, vise teoretisk overblik, vise analytiske færdigheder, kunne diskutere for og imod en problemløsning og overføre viden fra projektet til andre situationer viser der sig en klar tendens til at den individuelle eksamensform vurderes til i ringere grad at kunne anvendes set i forhold til den gruppebaserede. Dog er censorerne ikke så kritiske overfor den individuelle eksamensform som studerende og eksaminatorer.
- Ved færdigheder som det at kunne indgå i dialog, samarbejde, supplere hinandens svar, indgå i et holdspil, viser resultaterne utvetydigt for alle tre respondentgrupper, at det næsten ikke testes i en individuel eksamen.
- Derimod synes der ikke at være nævneværdig forskel mellem den individuelle og gruppebaserede eksamensform ved færdigheder, såsom det at kunne svare hurtigt, huske begreber og definitioner og kunne relatere begreber til hinanden. Der ingen nævneværdig forskel på den individuelle og gruppebaserede eksamensform for alle tre respondentgrupper.

Der er forskellige funktioner i en eksamen. Det er både en kontrol foranstaltning og samtidig en respons på de studerendes arbejde. Resultater fra undersøgelsen viser at studerende, der har været til individuel eksamen, i mindre grad oplever at få en tilfredsstillende respons på deres arbejde. Ligeledes viser undersøgelsen at studerende, der har været til individuel eksamen, i mindre grad end studerende, der har været til gruppeeksamen, oplever at have lært noget nyt.

2.4 Betydning af eksamensformen for projektarbejdsprocessen

Valg af eksamensform er et af de vigtigste didaktiske valg i læreprocessen. Forskning viser at studerendes læringsprocesser og læringsudbytte er afhængigt af, hvilken eksamensform der anvendes. Derfor er det et vigtigt tema i undersøgelsen. Dog kan denne delanalyse ikke besvare dette entydigt, idet viden om at den individuelle eksamensform skulle anvendes for udvalgte grupper på INS fakultet først blev kendt sent i forårssemestret 2006.

Dog viser undersøgelsen med ovenstående forbehold at:

- Valg af eksamensform synes kun i mindre omfang at have indflydelse på fordeling af opgaver og arbejdsmængden.
- Den gruppebaserede eksamensform synes i højere grad at have betydning for de gensidige krav til arbejdsindsatsen i gruppen.
- De fleste eksaminatorer mener, at eksamensformen vil have indflydelse på samarbejdet i gruppen.
- Den gruppebaserede eksamen synes i højere grad at understøtte vidensudvekslingen i gruppen, ligesom den i højere grad synes at påvirke udbyttet af at deltage i gruppearbejde og motivation for gruppearbejde.
- Der tegner sig endvidere, om end svagt, en tendens til at den individuelle eksamensform kan danne grobund for øget konkurrence, og endvidere er denne eksamensform forbundet med en øget og mere individualiseret eksamensforberedelse.
- Halvdelen af vejlederne mener, at den nye eksamensform vil påvirke deres måde at vejlede på og nogle uddyber dette med, at det vil give mindre fokus på projektet som helhed og vidensudvekslingen i gruppen.
- Der er dog generelt en stor andel af respondenterne, der mener at eksamensformen ingen indflydelse har på projektarbejdet (i gennemsnit 35%).

2.5 Holdninger til gruppebaseret eksamen med individuel bedømmelse

Endelig har vi undersøgt holdninger til den gruppebaserede eksamensform. Alle tre respondentgrupper er blevet bedt om at forholde sig til disse. Generelt er der stor enighed mellem de tre respondentgrupper i forhold til de fleste holdninger – og ca. 75-90% af respondenterne svarer at de er enige i de mere positive holdninger til en gruppeeksamen, herunder at gruppeeksamen giver tryghed, rummer mulighed for at teste større faglig dybde, at man lærer noget nyt, etc.

Men hvad angår de mere negative holdninger, såsom at man ikke behøver at være helt inde i stoffet, eller at man sagtens kan gemme sig til en gruppeeksamen, så hører enigheden blandt respondentgrupperne op. For disse to holdninger viser undersøgelsen at ca. ¼ af de studerende finder det er rigtigt eller delvist rigtigt, mens kun ca. 12% af eksaminatorer og censorer vurderer det til at være rigtigt eller delvist rigtigt. Man kan sige at svarene viser, at de studerende måske ved noget, som eksaminatorer eller censorer ikke opdager. Omvendt har oplevelsen fra den individuelle eksamen også indikeret, at studerende som havde lavet mindre i projektet fik højere karakter end studerende, som havde lavet mere, men havde været uheldig i trækningen af det individuelle spørgsmål. Disse aspekter vil blive belyst yderligere ved sommereksamen 2007.

3. Baggrundsoplysninger

I dette afsnit vil vi karakterisere undersøgelsens population, hvad angår:

- Populationens størrelse – hvilke størrelse har populationen som helhed, og hvad er svarprocenten?
- Projektksamensformen sommeren 2006 - hvor mange fik afprøvet den individuelle eksamensform?
- Kønsfordeling – hvordan er kønsfordelingen blandt studerende sammenlignet med fordelingen blandt eksaminatorer og censorer?
- Beskæftigelse – er det fuldtids eller deltidsstuderende, i hvilke stillinger sidder eksaminatorerne, og er censorerne fra det offentlige eller private erhverv?
- Erfaring med uddannelsessystemet – hvor langt er de studerende i deres studie på AAU, hvor mange års erfaring har eksaminator og censor?
- Populationens væsentligste træk – sammenfatning og overblik.

3.1 Populationens størrelse

Spørgeskemaet var uddelt til i alt 10700 personer, og med 2653 besvarelser fordelt på de 3 fakulteter er den samlede svarprocent 25. I alt deltog 1151 studerende, eksaminatorer og censorer ved Fakultetet for Ingeniør, Natur og Sundhedsvidenskab i undersøgelsen. Af disse fuldførte 72% spørgeskemaet, hvilket forventes at skyldes spørgeskemaets omfang, hvilket gjorde det relativt tidskrævende at udfylde.

De 1151 svar omfatter svar fra:

- 794 studerende.
- 202 eksaminatorer
- 155 censorer

Af de studerende svarede 86% (i alt 676) på den danske udgave af spørgeskemaet, og de resterende på den engelske udgave af spørgeskemaet. Blandt den internationale målgruppe var der i alt 37 nationaliteter repræsenteret, hvor de 5 mest markante udover Danmark var Kina, Island, Indien, Ghana og Norge.

3.2 Projektksamensformen ved sommereksamen 2006

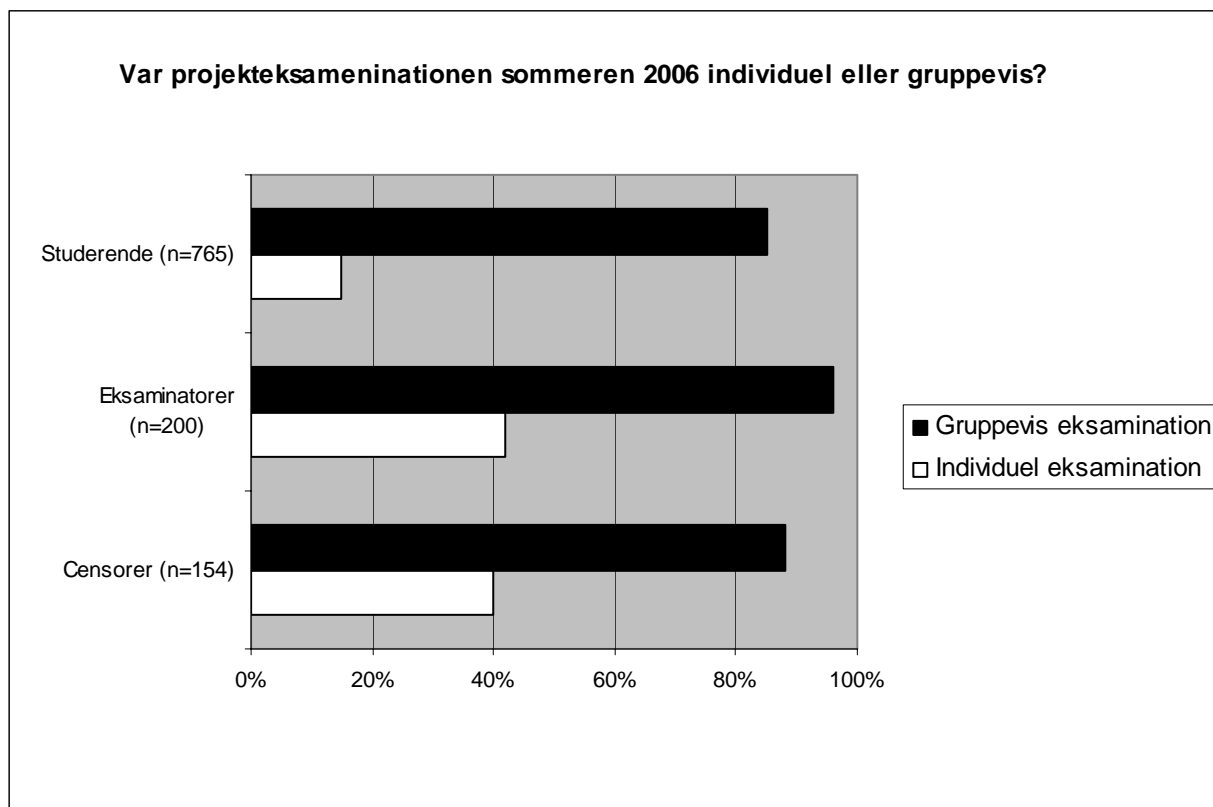
Som før nævnt var der ved sommereksamen 2006 den særlige situation, at diplomingeniørerne, der er under undervisningsministeriet, for første gang skulle op til en individuel projekksamensform, mens civilingeniørstuderende, der er under forskningsministeriet, kunne gennemføre sommereksamen 2006 på de hidtidige betingelser. Endvidere er der også mulighed for at være individuel studerende, hvorfor der under alle omstændigheder afholdes individuel projekksamensform.

Samtlige eksaminatorer og censorer var aktive ved projekksamensformen sommeren 2006. 96% af eksaminatorerne havde afholdt gruppebaseret projekksamensform, og 42% havde afholdt individuelle projekksamensformer, heraf havde 4% udelukkende afholdt individuelle eksamener (n=200). Af

censorerne havde 88% afholdt gruppebaseret projekteksamen, og 40% havde afholdt individuelle projekteksamener, heraf havde 12% således udelukkende afholdt individuel eksamener (n=154).

Af de studerende, som besvarede det danske spørgeskema, havde sommereksamen 2006 været en gruppebaseret projekteksamen for 86%, og en individuel prøve for de resterende 14% (n=652). For de internationale studerende var antallet af individuelle eksamener en anelse større, da de udgjorde 18% (n=113). Alt i alt var 85% af de studerende til en gruppebaseret projekteksamen.

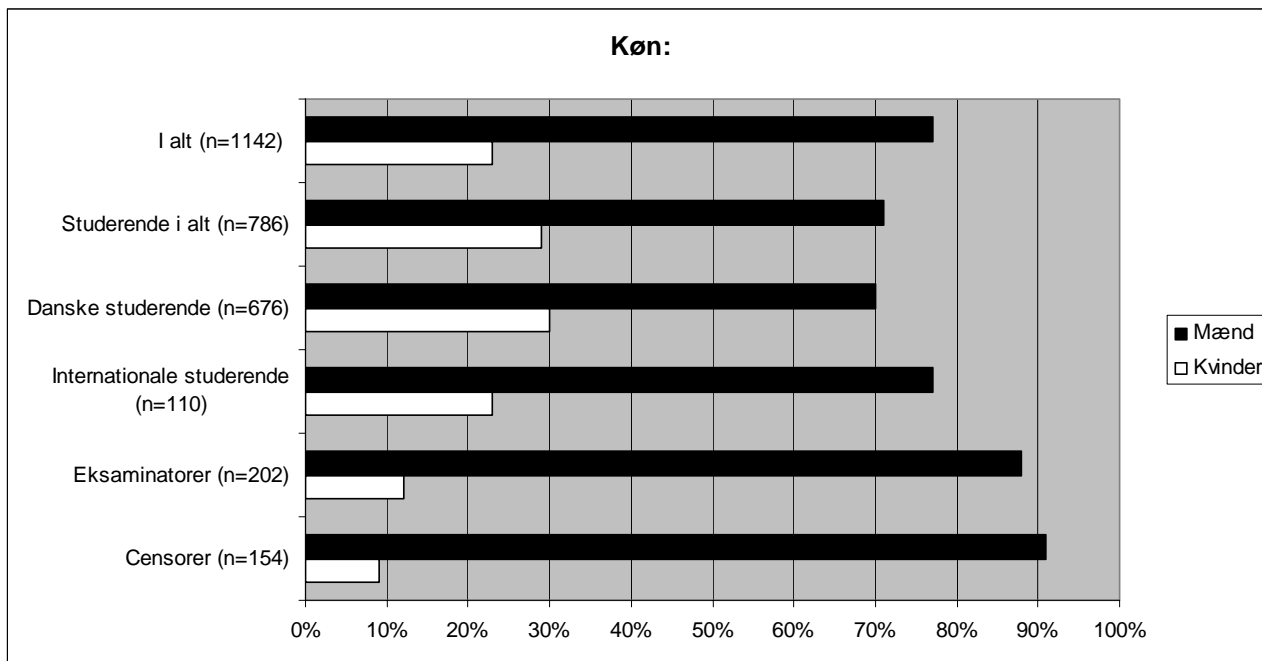
Den samlede fordeling er illustreret på figur 3.1.



Figur 3.1: Andelen af studerende, eksaminatorer og censorer, der har deltaget i projekteksamener, som hhv. har deltaget i en eksamination individuelt og gruppevist. Bemærk at eksaminatorer og censorer kan have deltaget i flere projekteksamener, hvorved de både kan have eksamineret gruppevist og individuelt ved sommereksamen 2006.

3.3 Kønsfordelingen

70% af de studerende, der fuldført det danske spørgeskema, var mænd og 30% kvinder (n=676). Blandt de internationale studerende var andelen af mænd en anelse større (77%, n=110). Sammenholdt var 71% af de studerende således mænd, og 29% var kvinder (n=786) Af eksaminatorerne var 88% mænd og 12% kvinder (n=202), hvilket kan sammenholdes med at det samlede videnskabelige personale på AAU i 2005 bestod af 9% kvinder og 91% mænd (se <http://tal.aau.dk/ansatte/kon+alder>). For censorerne var andelen af mænd ligeledes dominerende (91%, n= 154). For den samlede population var der således kun 23% kvinder og 77% mænd. Kønsfordelingen er illustreret på figur 3.2.



Figur 3.2: Kønsfordelingen for censorer, eksaminatorer og studerende – hver for sig og alt i alt.

3.4 Beskæftigelse

Hovedparten af de dansksprogede studerende (94%) studerede ved en fuldtidsuddannelse. I alt var 30 studieretninger repræsenteret. Af tabel 1.1 fremgår de 9 mest fremtrædende studieretninger, alle fuldtidsuddannelser, som tilsammen udgør knap 2/3 af populationen.

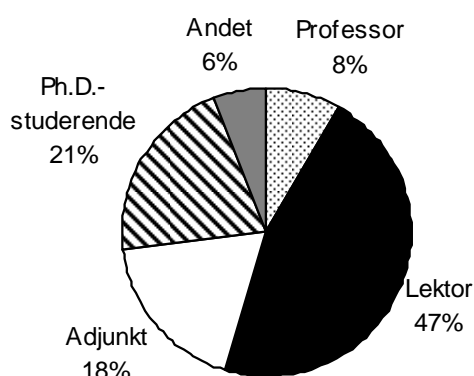
30% af de internationale studerende havde taget deres Bachelor eksamen i Danmark. Af de 115 studerende 90 (78%) ved en fuldtidsuddannelse, og heraf studerede de 17 ved en dansksproget uddannelse. 2% af populationen var udvekslingsstuderende. I alt var 35 studieretninger repræsenteret af de i alt 115 internationale studerende, hvoraf 4 uddannelser var repræsenteret med mere end 5 studerende, herunder Medialogy, Oil & Gas Technology, Acoutics og Environmental Management.

Tabel 3.1: Svarprocent fremtrædende studieretninger blandt studerende i undersøgelsen.

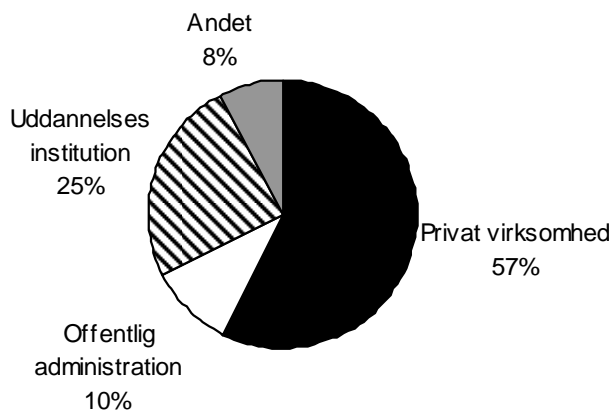
	Respondenter	Procentandel
Arkitektur & Design	85	13%
Byggeri & Anlæg	73	11%
Industri og produktion	59	9%
Kemi, Miljø og Bioteknologi	56	9%
Elektronik og IT	34	5%
Elektronik	33	5%
Plan & Miljø	29	5%
Datalogi	26	4%
Sundhedsteknologi	26	4%
Andre	221	35%

Af de responderende eksaminatorer var over halvdelen lektorer og professorer (se figur 3.3), og 60% var også uddannet ved AAU (n=200). Respondenterne eksaminerede indenfor i alt 46 uddannelser. 59 eksaminatorer havde herudover markeret basisuddannelsen uden retningsangivelse. 5 uddannelsesretninger var markeret af mere end 20 respondenter, herunder Byggeri og Anlæg, Elektronik, Elektronik og IT, Industri og Produktion samt Kemi, Miljø og Bioteknologi.

Over halvdelen af censorerne var beskæftiget i private virksomheder (se figur 3.4). Censorerne fordelte sig over i alt 49 studieretninger. 42 censorer havde herudover markeret basisuddannelsen uden retningsangivelse. 3 uddannelsesretninger var markeret af mere end 20 respondenter, herunder Arkitektur og Design, Byggeri og Anlæg samt Elektronik. 44% af censorerne var også uddannet ved AAU.

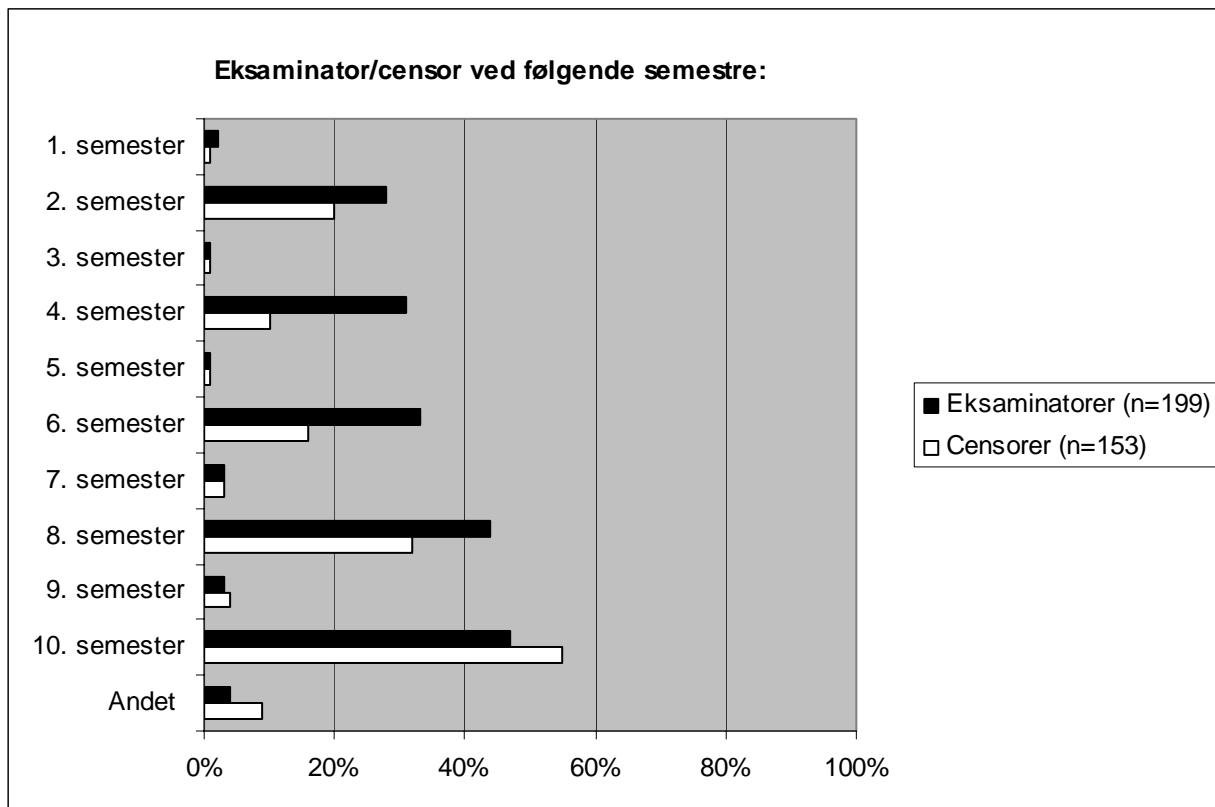


*Figur 3.3:
Stillingskategorierne for
eksaminatorerne*



*Figur 3.4:
Censorernes beskæftigelse*

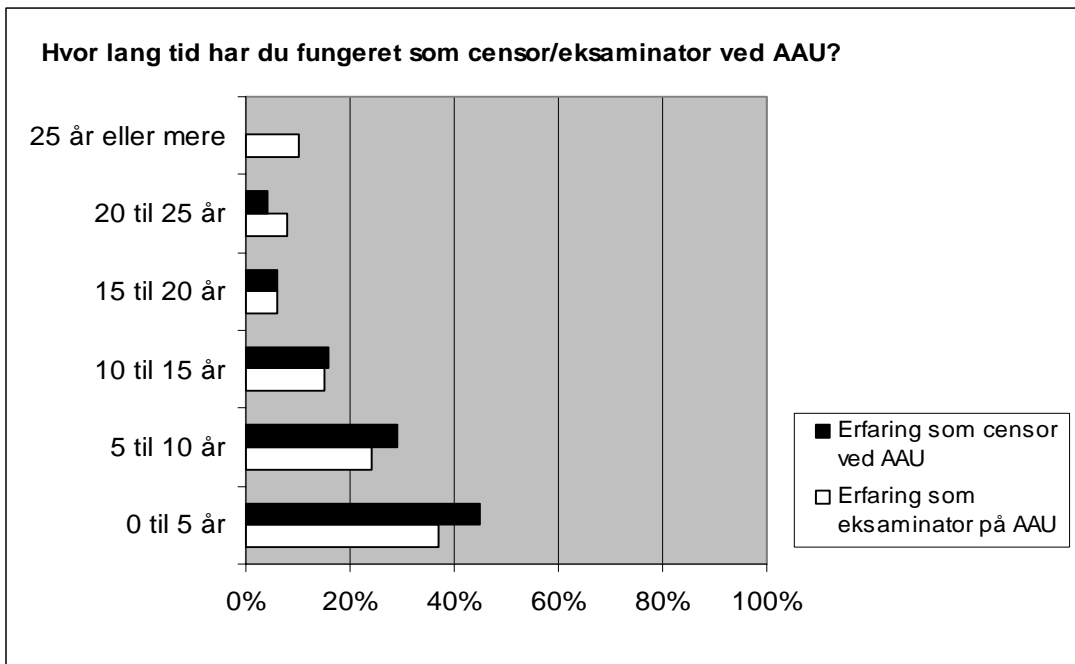
På figur 3.5 ses det hvilke semestre eksaminatorer og censorer mere konkret har praktiseret ved, sommereksamen 2006. Figuren viser, at censorerne i overvejende grad udtaler sig på baggrund af erfaringer med eksamener på de senere semestre. Det samme er gældende for eksaminatorerne, men her er tendensen knap så markant.



Figur 3.5: Eksaminatorer og censorer der har dækket de forskellige semestre. Bemærk at samme censor/eksaminator kan have praktiseret på flere semestre.

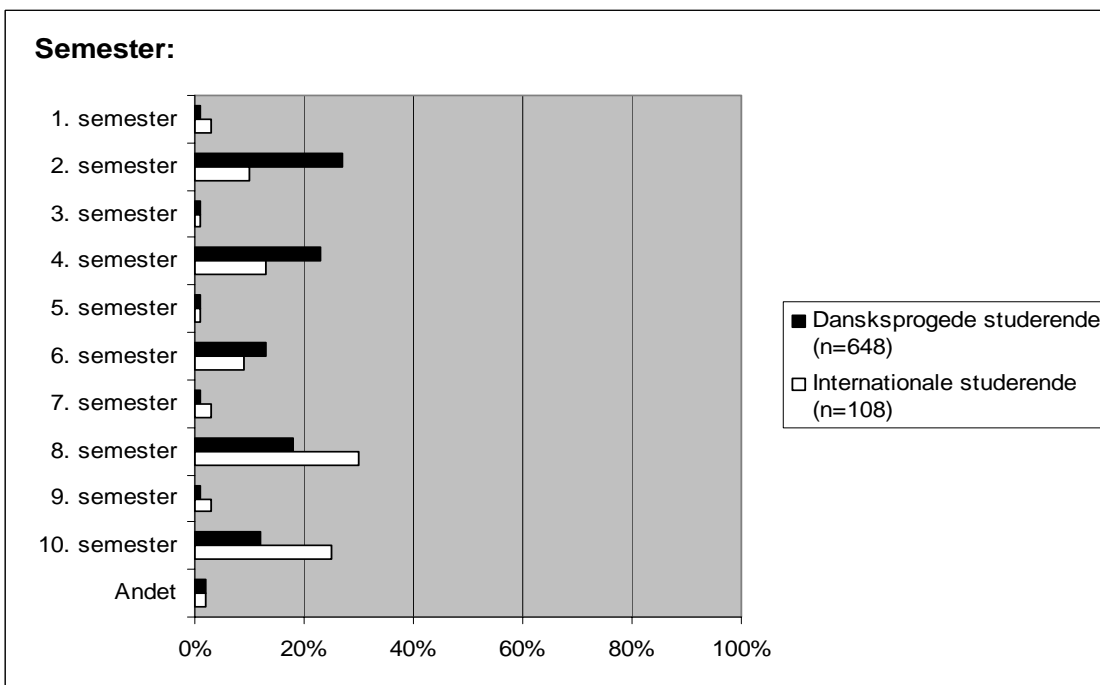
3.5 Erfaring indenfor uddannelsessystemet

Blandt målgruppen af eksaminatorer og censorer findes både de, der har en relativ lang erfaring med projekteksamener på AAU, og de der lige er startet på at etablere en praksis indenfor dette område, se figur 3.6. 39% af eksaminatorerne havde 10 års erfaring eller mere. Til sammenligning havde 26% af censorerne 10 års erfaring eller mere som censor på AAU, og 85% havde tilmed erfaringer som censor på andre uddannelsesinstitutioner. Ikke overraskende findes respondenterne med den længste erfaring med projekteksamen blandt eksaminatorerne, men der er også en relativ stor del af censorerne med mere end 5 års erfaring (42%). Den relativt store gruppe af forholdsvis uerfarne eksaminatorer og censorer med mindre end 5 års erfaring, 37% for eksaminatorer og 45% for censorer, ser så i stedet på projekteksamen på AAU med relativt nye øjne, da de først er i gang med at få etableret nogle rutiner i deres arbejde hermed.



Figur 3.6: Eksaminatorers og censorers erfaring med projektskamen

På figur 3.7 ses i stedet de studerendes semestertilknøytning, og dermed deres erfaring med undervisningssystemet. Det ses at mere end en fjerdedel af den relativt store gruppe af danske studerende er fra 2 semester, som har en begrænset erfaring med gruppeeksamen på AAU.



Figur 3.7: De studerendes fordeling på semestre.

De internationale studerende, kommer ofte til universitetet fra 7. semester, og derfor kan den store andel af studerende på de højere semestre ikke umiddelbart tolkes som en øget erfaring med den traditionelle gruppebaserede projekteksamen på Aalborg universitet. 25% af de internationale studerende havde dog oplevet gruppeeksaminationer i deres hjemlande. Der var flere varianter: gruppebaseret eksamen, en gruppebaseret fremlæggelse og herefter individuel eksamen med spørgsmål, individuel præsentation og herefter individuel eksamen med spørgsmål. En anden variant var, at det var én repræsentant for gruppen, der talte på deres vegne. I et andet tilfælde gav eksaminator en bedømmelse af de studerendes kompetencer indenfor gruppesamarbejde, hvilket talte en vis andel af den endelige karakter.

3.6 Oversigt over populationen

I tabel 3.2 gives et overblik over deltagere, andel der fuldførte spørgeskemaet og besvarelsesprocenten indenfor forskellige segmenter. Af denne tabel ses også fordelingen af respondenterne i forhold til om de har taget del i en individuel eksamination versus en gruppevis eksamination. Blandt de baggrundsoplysninger, som er præsenteret i dette kapitel vil vi endvidere fremhæve følgende pointer:

- 23% var kvinder og 77% mænd
- 96% af censorerne og eksaminatorerne dækkede overbygningen (7-10 sem.), 49% bachelorniveauet (3-6 semester), og 26% basisuddannelsen (1-2 semester).
- 36% af de studerende gik på overbygningen, 36% var på bachelorniveau, og 26% gik på basis.
- 60% af eksaminatorerne og 44% af censorerne var også uddannet på AAU
- 57% af censorerne var fra det private erhverv
- 39% af eksaminatorerne og 25 % af censorerne havde 10 års erfaring eller mere.

I det følgende ser vi nærmere på respondenternes erfaringer med henholdsvis den gruppebaserede og den individuelle eksamensform – først præsenteres en generel vurdering.

Tabel 3.2: Oversigt over populationens primære segmenter. Bemærk at fordelingen imellem eksamensformer overstiger 100% for eksaminatorer og censor, da de kan have deltaget i begge eksamensformer ved sommereksamen 2006.

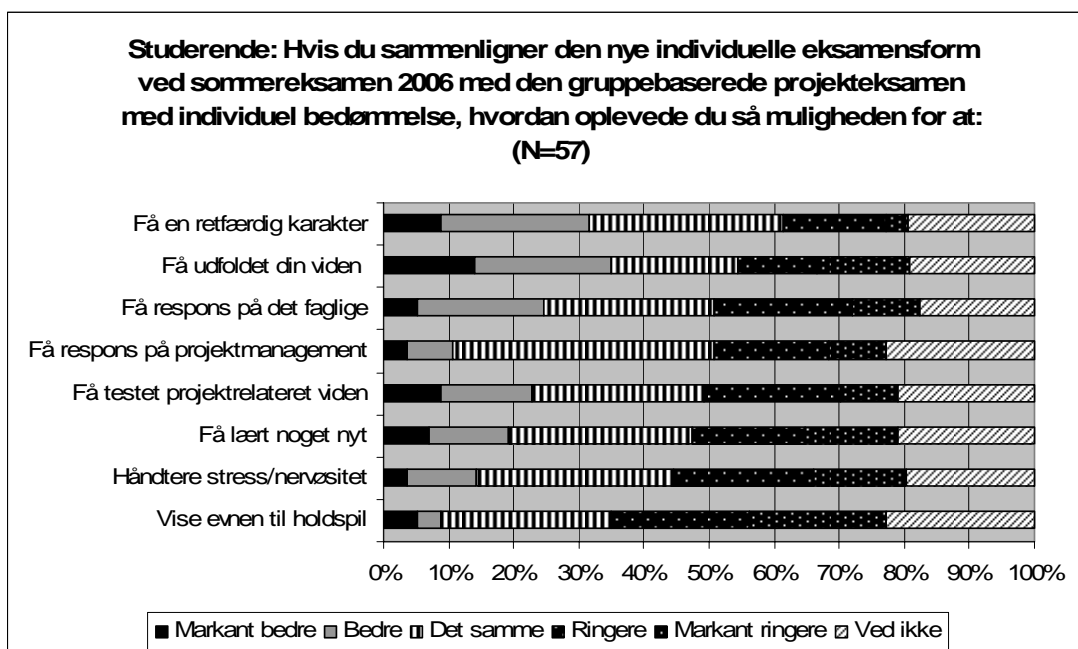
Alle		
Deltagere	1151	
Fuldførte	827	72%
Eksamination individuel (n=1139)	259	23%
Eksamination gruppebaseret (n=1139)	980	88%
Studerende i alt		
Deltagere	794	
Fuldførte	524	66%
Eksamination individuel (n=765)	113	15%
Eksamination gruppebaseret (n=765)	652	85%
Danske studerende		
Deltagere	679	
Fuldførte	438	65%
Eksamination individuel (n=652)	93	14%
Eksamination gruppebaseret (n=652)	559	86%
Internationale studerende		
Deltagere	115	
Fuldførte	86	75%
Eksamination individuel (n=113)	20	18%
Eksamination gruppebaseret (n=113)	93	82%
Eksaminatorer		
Deltagere	202	
Fuldførte	165	82%
Eksamination individuel (n=200)	84	42%
Eksamination gruppebaseret (n=200)	192	96%
Censorer		
Deltagere	155	
Fuldførte	138	89%
Eksamination individuel (n=154)	62	40%
Eksamination gruppebaseret (n=154)	136	88%

4. Generel vurdering

Der er stillet en række mere generelt vurderende spørgsmål til de studerende, eksaminatorerne og censorerne om deres opfattelse af den individuelle eksamensform overfor den gruppebaserede eksamensform. I det følgende vil vi kort kommentere på hvilke muligheder, der er i de to eksamenformer i forhold til at teste de studerende og give dem en god og retfærdig behandling. Derefter formidles resultatet af det sidste spørgsmål i spørgeskemaet, som belyste hvilken eksamensform, de studerende, eksaminator og censor ville foretrække, alt taget i betragtning.

4.1 Mulighederne indlejret i de to eksamenformer

De næsten 60 studerende, som har været til individuel eksamen, er blevet bedt om generelt at vurdere den individuelle og gruppebaserede eksamensform med hensyn til en række udvalgte parametre, se figur 4.1. Generelt er der en høj "ved ikke" procent, hvilket vidner om at de studerende har haft svært ved at svare på spørgsmålene. Det som er interessant i denne figur er de studerende, der har svaret markant bedre, bedre og det samme på den ene side, og herved ikke ser ændringen af eksamensformen som noget begrænsende, og på den anden side de som ser den nye eksamensforms muligheder som ringere eller markant ringere. Figur 4.1 viser at mere end 50% af de studerende mener, der er bedre muligheder eller det samme for at få en retfærdig karakter, få udfoldet sin viden få faglig respons og få respons på projektmanagement ved en individuel eksamen. Der er mellem 40 og 50% der mener, at den individuelle eksamen giver bedre eller den samme mulighed for at få testet projektrelateret viden, få lært noget nyt og håndtere stress/nervøsitet, mens det tilsvarende tal er omkring 35 % i forhold til at vise evnen til holdspil.

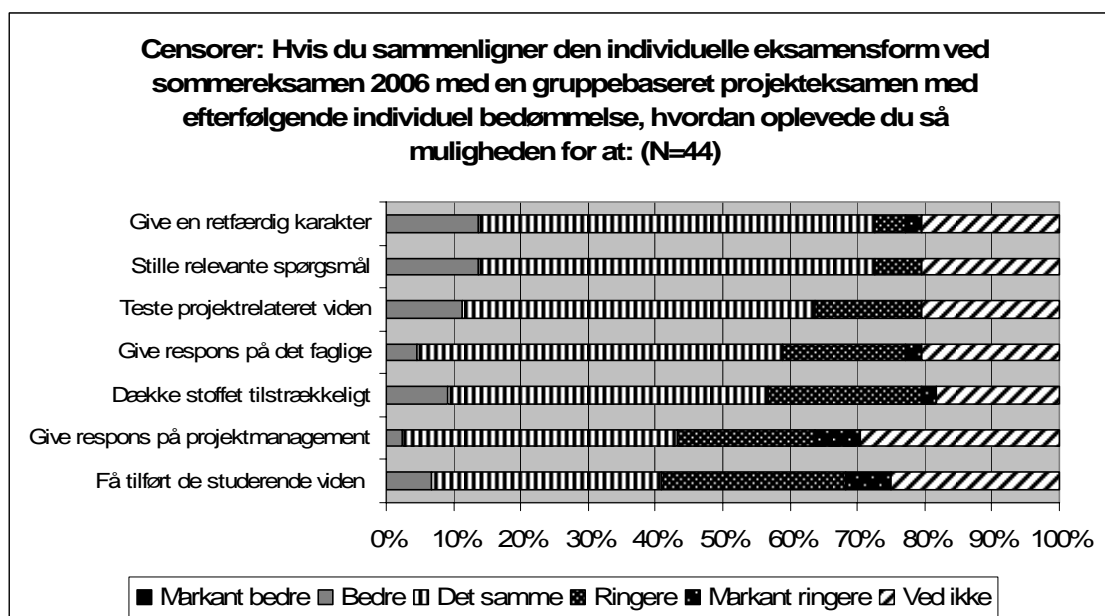


Figur 4.1: Studerendes erfaringer fra individuel eksamen sammenlignet med erfaringer fra gruppebaseret eksamen på udvalgte områder. Sorteret efter procentvis svarfordeling.

Det ses dog også af figur 4.1, at 20-40% af de studerende finder, at der er ringere eller markant ringere betingelser ved en individuel eksamen i forhold til en gruppeeksamen. I forhold til at få en

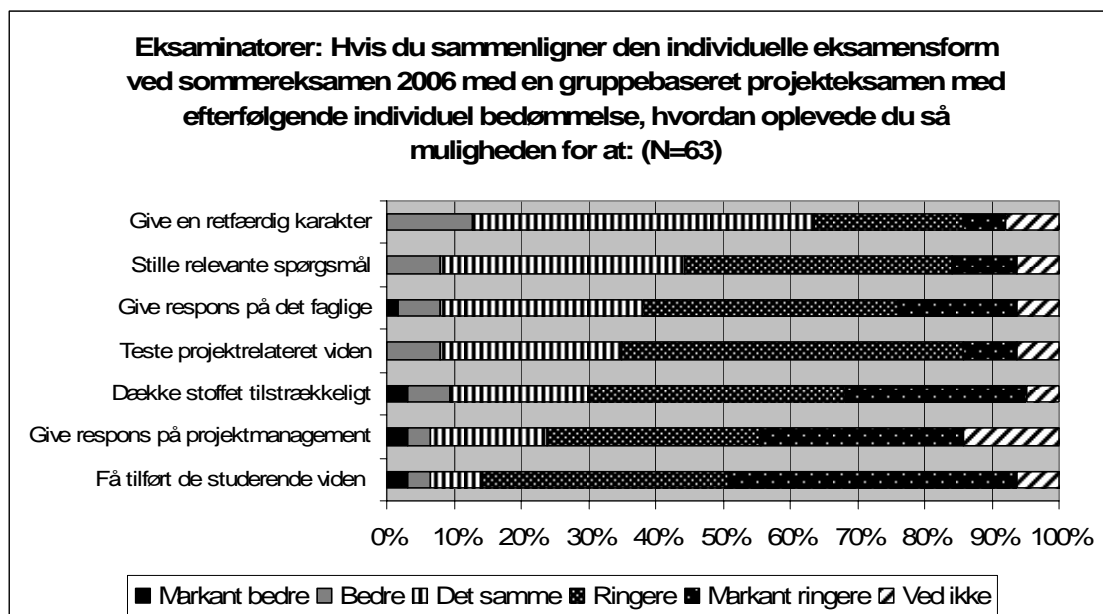
retfærdig karakter, få udfoldet sin viden og få respons på det faglige er der dog en lige så stor gruppe, der mener at betingelserne er blevet bedre eller markant bedre. I forhold til at håndtere stress, få respons på projektmanagement og vise evnen taler resultaterne dog for gruppeeksamenen.

Et næsten tilsvarende spørgsmål er stillet til eksaminatorer og censorer, figur 4.2 og 4.3¹. Prioriteringen af svarkategorierne er næsten ens mellem eksaminatorer og censorer, men der er stor forskel på omfanget af deres vurderinger af de enkelte elementer. Generelt er eksaminatorerne mere negative overfor den individuelle eksamensform end censorerne. Eksempelvis ved kategorien stille relevante spørgsmål, hvor ca. 40% af eksaminatorerne har svaret, at det er bedre eller det samme ved en individuel eksamen sammenlignet med en gruppeeksamen – det tilsvarende tal for censorerne er 70%. Selvom censorerne er de mest positive overfor eksamen, så er der en række områder, hvor der er en langt større andel, der mener at den individuelle eksamen har ført til forringelse (15-20%), end de der mener at den har ført til forbedringer (op til 15%) – undtagelse er dog muligheden for at give en retfærdig karakter og stille relevante spørgsmål.



Figur 4.2: Censorers opfattelse af individuel eksamen sammenlignet med gruppebaseret eksamen på udvalgte områder. Sorteret efter procentvis svarfordeling.

¹ Censor/eksaminator og retfærdig karakter: Gamma = 0,388 & sig = 0,030
 Censor/eksaminator og relevante spørgsmål: Gamma = 0,622 & sig = 0,000
 Censor/eksaminator og faglig respons: Gamma = 0,482 & sig = 0,002
 Censor/eksaminator og dække stoffet: Gamma = 0,545 & sig = 0,000
 Censor/eksaminator og projektmanagement: Gamma = 0,492 & sig = 0,001
 Censor/eksaminator og tilført viden: Gamma = 0,642 & sig = 0,000



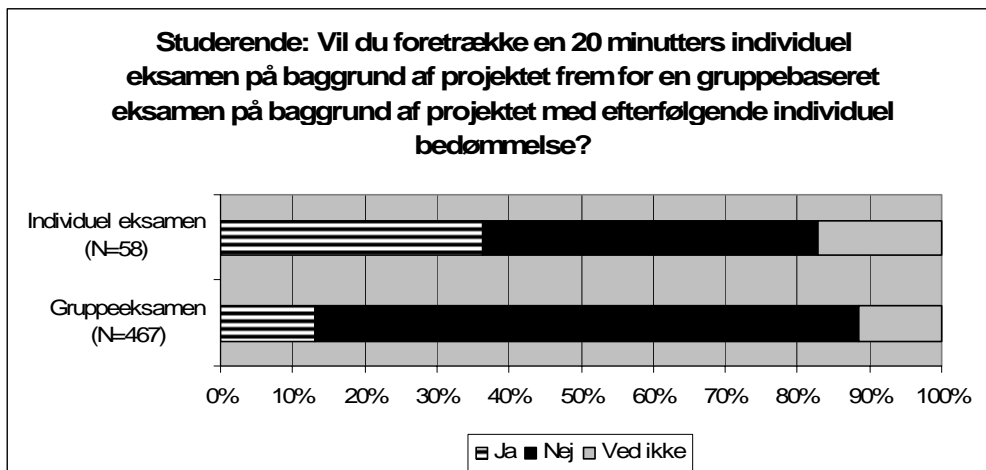
Figur 4.3: Eksaminators opfattelse af individuel eksamen sammenlignet med gruppebaseret eksamen på udvalgte områder. Sorteret efter procentvis svarfordeling.

Det er her bemærkelsesværdigt, når vi ser på figur 4.3, at fra ca. 30% op til ca. 80% af eksaminatorerne mener den individuelle eksamensform har givet forringede betingelser. Fx mener over 50% af dem der er forringede muligheder for at teste projektrelateret viden, hvilket er en ganske betydelig procentdel, taget i betragtning at det er en projekteksamen. Her skal det dog igen bemærkes, at disse resultater kun er fra en første pilotanalyse af dataene fra sommereksamen 2006. Den egentlige sammenligning foreligger, når vi kan sammenligne data fra 2006 og 2007, hvor der i 2007 er udelukkende individuelle projekteksamener.

4.2 Præferencer i forhold til eksamensform

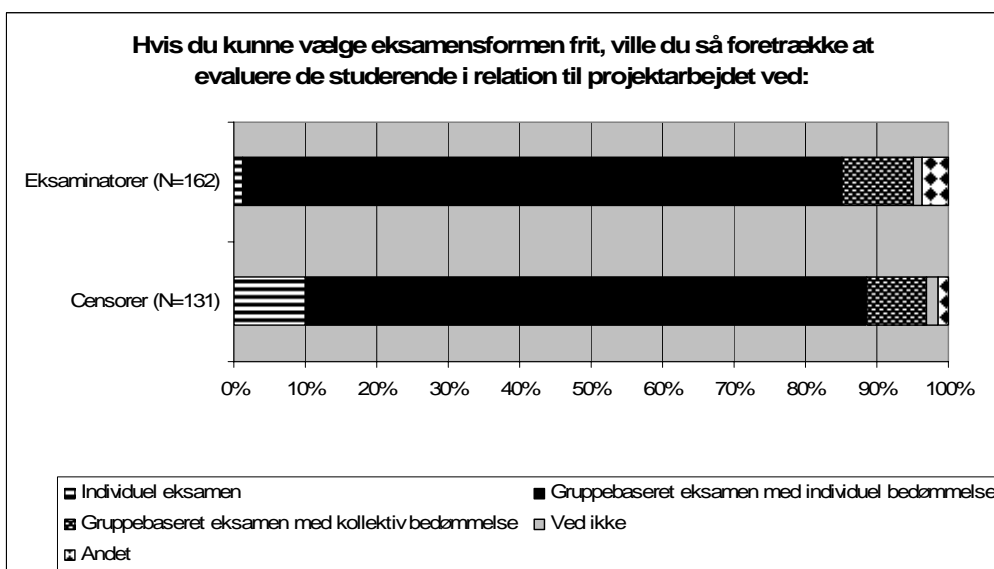
Det sidste generelle spørgsmål, som er stillet til alle respondentgrupper, er hvorvidt de vil foretrække en individuel 20 minutters eksamen overfor en gruppebaseret eksamen med individuel bedømmelse. Af figur 4.4 fremgår klart at de studerende foretrækker en gruppebaseret eksamensform. To grupper af studerende er her sammenlignet, dels de der har haft erfaring med individuel eksamen og dels de der har været til gruppebaseret eksamen². De studerende, der har været til individuel eksamen, er mere positive overfor den individuelle eksamensform end de studerende, der endnu ikke har prøvet det.

²Studerende gruppe/individuel og foretrække individuel eksamen: Gamma = -0,633 & sig = 0,000



Figur 4.4: De studerendes prioritering af individuel og gruppebaseret eksamen.

Samme spørgsmål er stillet til eksaminatorer og censorer om end med en lidt anden formulering. Af figur 4.5 ses, at hvis eksaminatorer og censorer kunne vælge eksamensformer frit, så er der ingen tvivl om, at de ville foretrække den gruppebaserede eksamensform med individuel bedømmelse.



Figur 4.5: Eksaminatorers og censorers prioritering af eksamensformer.

Ud fra disse resultater kan det konkluderes, at majoriteten blandt studerende, eksaminatorer og censorer foretrækker den gruppebaserede eksamensform, som har været praktiseret gennem mange år ved Aalborg Universitet. Fra både censorer, eksaminatorer og de studerendes side har der været en lang række af kommentarer, der uddyber deres præference, hvoraf den langt overvejende del har argumenteret for gruppeeksamen – primært ud fra de argumenter, som er påpeget i kapitel 5. Et udvalg af disse fremgår af nedenstående. Det interessante ved gennemlæsning er, at præcist de samme argumenter som fremhæves for gruppeeksamen, samtidig benyttes til at kritisere den.

Tabel 4.1: Udvalgte citater om de to eksamensformer. De to eksaminatorer ud af de 162, der alt i alt foretrækker en individuel eksamen, har ikke uddybet deres svar efterfølgende, hvorfor denne kategori er undladt.

Censorer for gruppeeksamen (114 positive kommentarer for gruppeeksamen ud af 131 kommentarer)

Gruppearbejde giver langt bedre mulighed for at lave spændende projekter, der rummer bredere end et en-mands projekt kan. Eksamen og uddannelse skal afspejle den virkelige verden, og der er det altid samarbejde og holdspil, der kommer i fokus.

Jeg synes det er vigtigt, at gruppens medlemmer afprøves i hinandens nærvær og i en samlet proces. Det giver dels mulighed for at vurdere deres holdspil og samarbejde, evner til at sætte sig igennem i en gruppe, evne til at følge med og påvirke en diskussion osv. Dels lærer de noget af de andres svar.

Jeg gruer for et skift til individuel eksamen, idet jeg tror det vil medføre et kraftigt fald i det faglige niveau. Derudover er jeg af den mening, at gruppeeksamen er den eksamensform, der bedst relaterer til de arbejdsforhold de studerende vil komme ud i bagefter, og derfor et bedre værktøj for firmaerne at vælge ud fra.

Eksaminatorer for gruppe eksamen (152 positive kommentarer for gruppeeksamen ud af 162 kommentarer)

Den gruppebaserede eksamen er en naturlig afslutning på det gruppebaserede projektarbejde, som AAU er blevet kendt og berømt for. Adskillige undersøgelser viser, at kandidaterne fra AAU har nyt gavn af denne undervisningsform, og derfor forstår jeg slet ikke, at man overhovedet overvejer at ændre den!

Den store fordel ved gruppeeksamen er relateret til, at alle studerende hører, hvad der bliver sagt under hele forløbet. Her kan eksamen blive en videre læringsproces samtidigt med at det er en evalueringsproces ... Selv er jeg uddannet i et elitist system, hvor alle arbejder for sig og gennemførte eksamen for sig. Da jeg først hørte om AAU-systemet var jeg ansat i industrien og var forfærdet. Jeg mente at det var en meget usikker eksamensform. Da vi begyndte at ansætte folk uddannet på AAU fandt jeg hurtigt ud af, at ikke mindst kunne de deres faglige stof vi havde brug for, men de var også meget gode til at samarbejde.

Studerende for gruppeeksamen (370 positive kommentarer for gruppeeksamen ud af 513 kommentarer)

Der er ikke på tyve minutter tid til at komme omkring de problemstillinger, der arbejdes med. Gruppeeksamen giver mulighed for at vise at du ved meget om meget.

Når man laver projektet sammen skal det også evalueres sammen, ellers vil arbejdsprocessen blive ødelagt og det vil ikke længere være et rigtigt projekt. En af fordelene ved projektarbejde er netop, at der er mulighed for at nogle bruger mere tid på et specifikt område, og derved kommer dybere ind i stoffet, og på den måde er det muligt at lave bedre resultater og innovativt arbejde.

Ved gruppeeksamen får gruppens deltagere også udbytte af de andres svar på individuelle spørgsmål, og de bliver dermed klogere af at være til stede.

Det bliver aldrig lige så meget på baggrund af projektet – det bliver ren test af PE-kurser...

Jeg mener ikke at det er retfærdigt at afholde så individuelle eksamener overfor gruppen som helhed. Jeg mener det vil blive lettere for "snylterne" at spille skuespil overfor eksaminator, når de sidder alene, end når gruppen sidder ved siden af.

Censorer for individuel eksamen (13 positive kommentarer for individuel eksamen ud af 131)

Det afgørende for bedømmelsen er, at der eksamineres i det, som den studerende har udført. En forfattererklæring er derfor helt nødvendig. Derefter kan man så yderligere vurdere den enkeltes indsats i gruppen. Hvis der ikke foreligger en forfattererklæring med en rolleangivelse vil jeg helt klart foretrække en individuel eksamen.

Studerende for individuel eksamen (81 positive kommentarer for individuel eksamen ud af 513)

Det er mere afslappet i stedet for at sidde nervøs i fem timer. Det kan være svært "at komme til" i en gruppebaseret eksamen.

Man får sin egen tid at tale i, og man får lov at vise, hvad man kan/ikke kan, og det giver en bedre feedback på, hvad man evt. bør arbejde videre med. Det at bibeholde projektskrivningen vil være en fordel for at styrke samarbejdsevnen, men bedømmelse af hvad man kan/ikke kan gives bedst ved individuel eksamination.

På overbygningen vil jeg foretrække en individuel eksamen, som bl.a. er med til at opbygge den studerendes selvtilid omkring den faglige viden – "Hvad kan jeg".

5. Differentiering af karakteren

I dette kapitel fokuseres der på sammenhængen imellem projekteksamensform og differentiering af karaktererne indenfor en projektgruppe, herunder behandles:

- Hvilke forventninger de studerende har haft til karakterdifferentiering ved sommereksamen 2006.
- Hvorvidt studerende, censorer og eksaminatorer rent faktisk har erfaret at individuel eksamen giver en øget karaktermæssig differentiering.
- Hvilke årsager der typisk kan være til en væsentlig eller omvendt en manglende karaktermæssig differentiering indenfor en projektgruppe.

5.1 Forventninger til karakterdifferentiering ved sommereksamen 2006

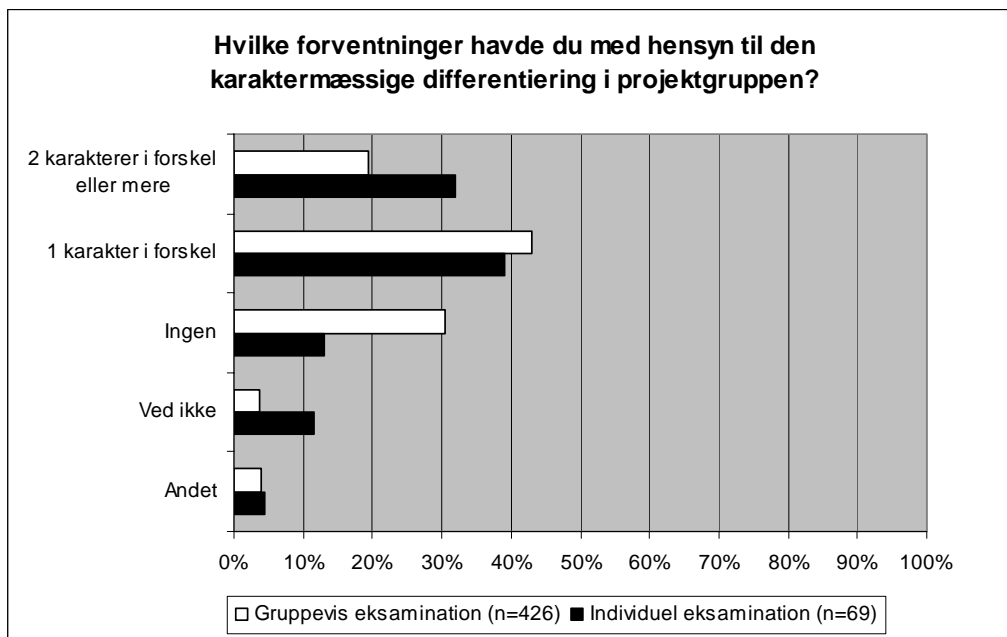
Vi havde fra start en tese om, at individuel eksamination ville føre til en øget differentiering, og vi ønskede at undersøge, hvorvidt de studerende havde samme forventninger. På figur 5.1 fremgår det hvilke forventninger de studerende havde med hensyn til den karaktermæssige differentiering ved projektgruppen ved sommereksamen 2006 ved henholdsvis gruppebaseret eksamen og individuel eksamen.

På figur 5.1 fremgår det, at en betydelige større del af de, der skal til individuel eksamen, forventer en karakterdifferentiering på 2 eller mere³. Det betyder dog ikke, at der ikke er forventninger til en differentiering ved gruppeeksamen, da over 60% af de har været til gruppeeksamen forventede en differentiering af karakteren i et eller andet omfang. En studerende der har været oppe til gruppebaseret eksamen 2006 udtaler:

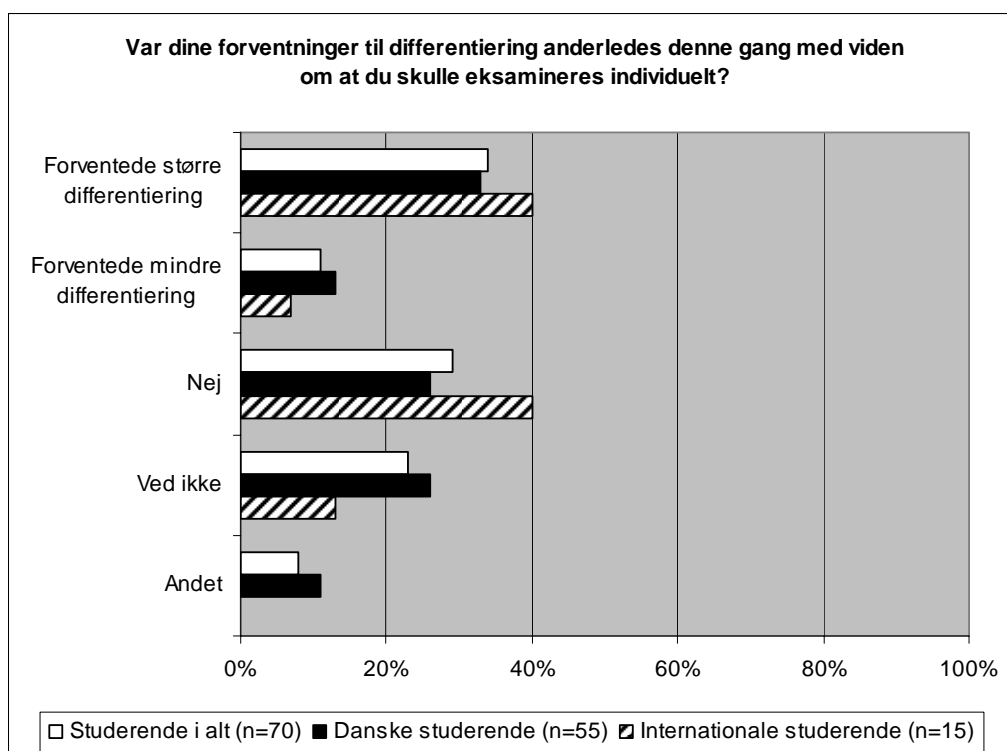
”Det afhænger af præstationen fra den enkelte studerende og i hvilken udstrækning censor og vejleder er i stand til og vil differentiere mellem de enkelte studerende. Personligt har jeg i min tid på Aalborg Universitet oplevet begge dele i forbindelse med en projekteksamen. Stor karaktermæssig differentiering (6-10) og næsten igen”

Vi spurgte endvidere de studerende, der gik op individuelt, mere direkte om, hvorvidt forventningerne var anderledes til den karaktermæssige differentiering, når de nu vidste, at de skulle eksamineres individuelt – og her var forventningerne langt fra entydige. 27% havde forventet en større karaktermæssig differentiering, mens 20% forventede en mindre karaktermæssig differentiering (n=70). 29% forventede ikke en forskel fra den gruppevise til den individuelle eksamination, hvad angår differentiering af karakterer indenfor gruppen. På figur 5.2 er disse forventninger illustreret sammen med fordelingen for henholdsvis danske og internationale studerende.

³ Studerende gruppe/individuel og forventninger til karaktermæssig differentiering: Gamma = -0,442 & sig = 0,000



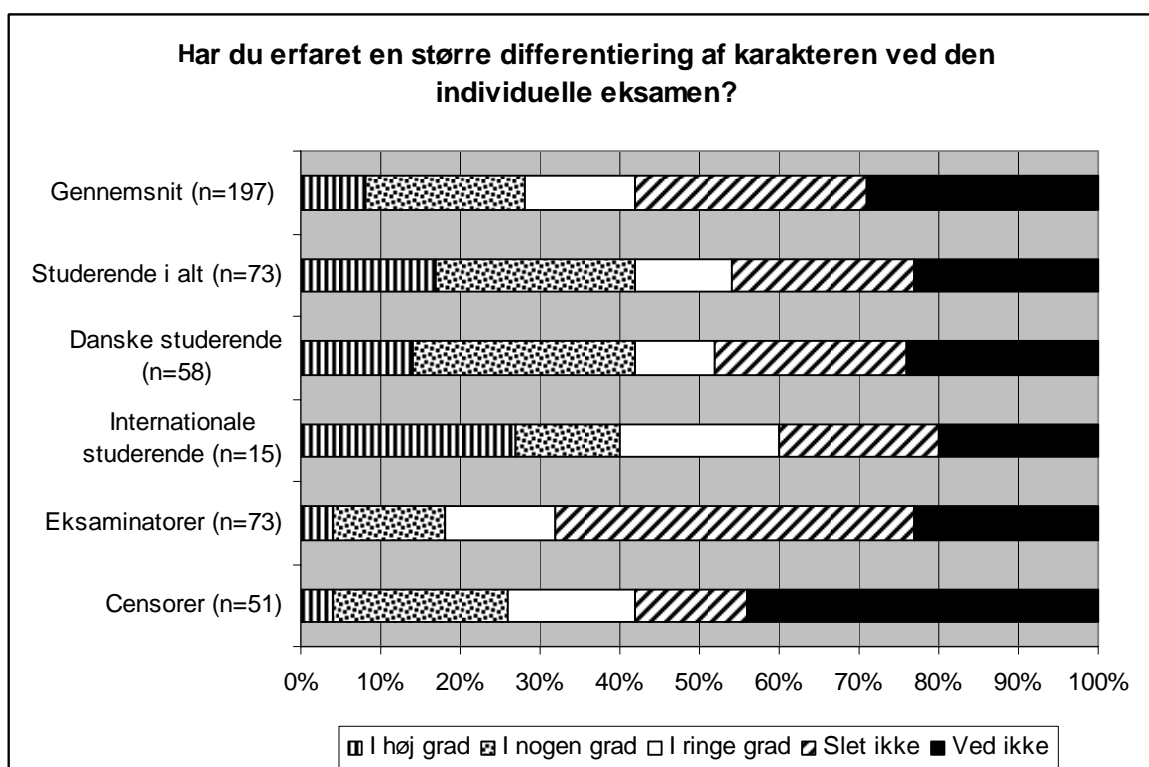
Figur 5.1: De studerendes forventninger til den karaktermæssige differentiering indenfor projektgruppen ved henholdsvis gruppevis og individuel eksamination.



Figur 5.2: Viser hvorvidt forventningerne til differentiering var anderledes for de der for første gang skulle til en individuel eksamination.

5.2 Giver en individuel eksamen en større differentiering?

Hvis vi i stedet ser på, hvor mange der rent faktisk oplevede en øget karaktermæssig differentiering, se figur 5.3⁴, så havde 28% af alle respondenter erfaret at der i høj grad eller i nogen grad havde været en øget karaktermæssig differentiering som følge af den individuelle eksamination, mens 20% slet ikke havde følt det var tilfældet. Generelt set er der dog usikkerhed omkring dette da 29 % har svaret ”ved ikke”. De studerende er de, der i størst omfang har vurderet, at der er sket en differentiering, som ikke ville have fundet sted ved en gruppevis eksamination – 42% svarer at det i høj grad eller nogen grad er tilfældet. I kontrast til dette mener kun 26% af eksaminatorerne, at der er sket en yderligere differentiering ved den individuelle eksamen, og hele 45% svarer at det slet ikke har været tilfældet.



Figur 5.3: Figuren illustrerer i hvor høj grad de forskellige grupper af respondenter har opfattet at den individuelle eksamination har givet anledning til en øget differentiering ved sommereksamen 2006.

5.3 Sammenfatning

En betydelig større del af de der skal til individuel eksamen, forventer en karakterdifferentiering på 2 eller mere. Det betyder dog ikke, at der ikke er forventninger til en differentiering ved gruppeeksamen, da over 60% af de har været til gruppeeksamen forventede en differentiering af karakteren i et eller andet omfang. Hvis vi ser på erfaringerne fra de studerende, der har prøvet den individuelle eksamination, så vurderer 42 %, at der er sket en differentiering ved deres individuelle eksamination, som ikke ville have fundet sted ved en gruppevis eksamination.

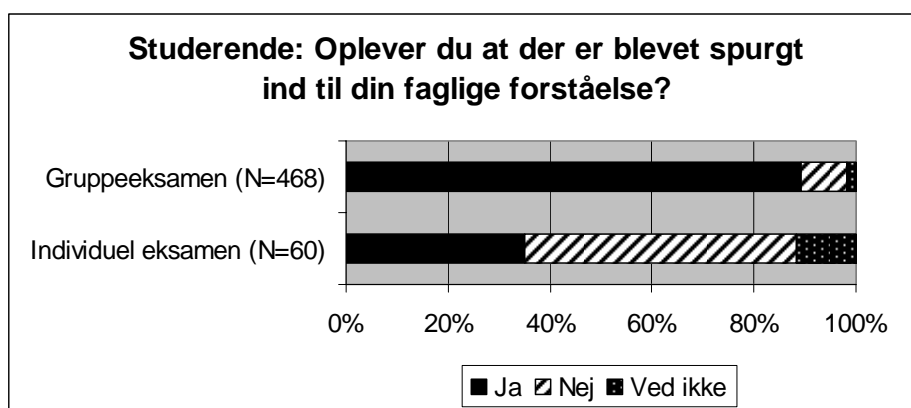
⁴ Studerende/eksaminator/censor og større differentiering ved individual eksamen: Sammenhængen er signifikant ved 0,004 niveau

6. Faglig forståelse og kompetencer i de forskellige eksamensformer

Den alvorligste bekymring for ændring af eksamensformerne for det problembaserede projektarbejde er at der er forringet mulighed for at prøve dels dybden i fagligheden på grund af kortere tid, dels en række af de særlige proceskompetencer som efterspørges i erhvervslivet, bl.a. samarbejdskompetencen. Der er derfor stillet en række spørgsmål til oplevelsen af, hvorvidt det er muligt at afprøve de studerendes faglige forståelse, og hvorvidt det er muligt at afprøve samme typer af kompetencer i den gruppebaserede projekteksamen og den individuelle eksamen.

6.1 Test af faglig forståelse

Figur 6.1 viser studerendes oplevelse af, hvorvidt der er spurgt ind til deres faglige forståelse. Der må siges at være en markant forskel mellem på den ene side de næsten 90% af de studerende, der har deltaget i en gruppebaseret eksamen, og de ca. 35% af de studerende, der har deltaget i en individuel eksamensform, og som bekræfter at der er spurgt ind til deres faglige forståelse⁵.

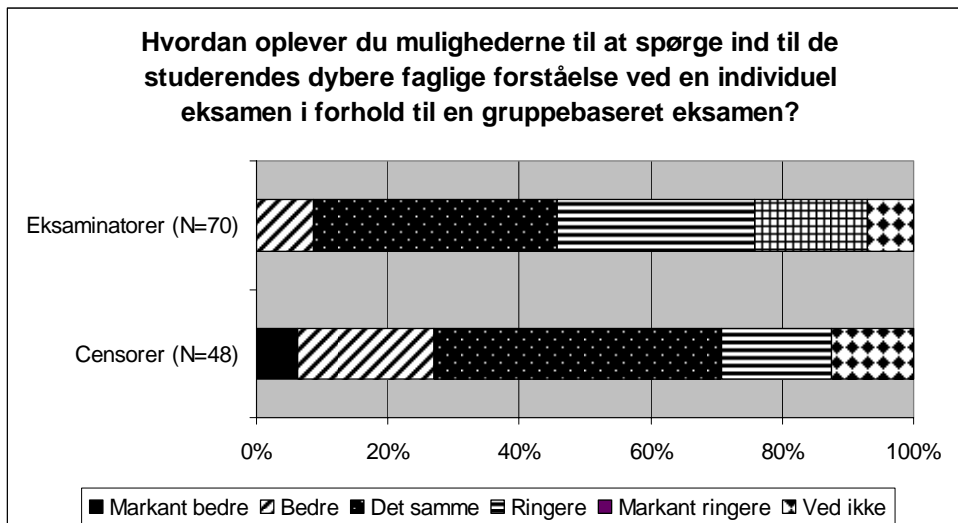


Figur 6.1: Studerendes oplevelse af hvorvidt der er spurgt ind til den faglige forståelse i en gruppebaseret eksamen og en individuel eksamen.

Figur 6.2 viser eksaminatorers og censorers vurderinger af, hvorvidt mulighederne er blevet bedre eller ringere for at spørge ind til de studerendes dybere faglige forståelse, efter at de har prøvet den individuelle projekteksamensform. Censorer og eksaminatorer har her forskellige vurderinger⁶. 27 % af censorerne og 9% af eksaminatorerne finder at den individuelle eksamensform giver muligheder, der er markant bedre eller bedre. 44% af censorerne og 37% af eksaminatorerne mener ikke, der er forskel imellem de to eksamensformer i denne sammenhæng. Omvendt finder 17% af censorerne og 47% af eksaminatorerne, at den individuelle eksamensform giver ringere eller markant ringere betingelser. Dette er en ganske anseelig procentdel blandt eksaminatorerne, der må give anledning til eftertanke.

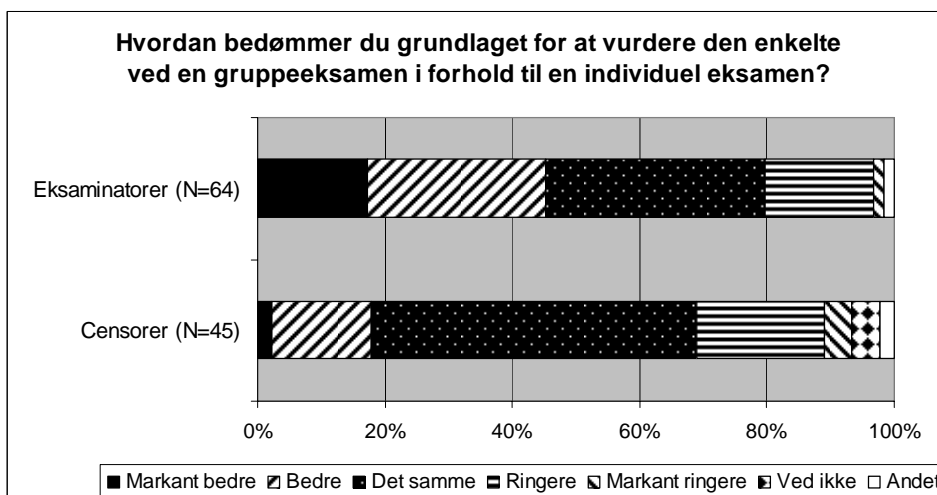
⁵ Studerende gruppe/individuel og faglig forståelse: Sammenhæng er signifikant ved 0,000 niveau

⁶ Eksaminator/censor og muligheden for at spørge ind til faglig forståelse: Sammenhængen er signifikant ved 0,000 niveau



Figur 6.2: Eksaminatorers og censorers oplevelse af mulighederne for at spørge ind til de studerendes faglige fordybelse.

Figur 6.3 viser, at 45% af eksaminatorerne og 17% af censorerne finder at grundlaget for at vurdere den enkelte studerende er markant bedre eller bedre ved en gruppebaseret eksamen⁷. 34% af eksaminatorerne, og 51% af censorerne mener at det er det samme i en gruppeeksamen som ved en individuel eksamen. Derimod finder 19% af eksaminatorerne og 24% af censorerne, at den individuelle eksamen giver bedre muligheder for at vurdere den enkelte studerende. Dette resultat er modsat af hvad der ville være forventeligt, i hvert fald for eksaminatorens vedkommende, idet man med indførelse af individuel eksamen netop har ønsket at øge betingelserne for at vurdere den enkelte studerende.



Figur 6.3: Eksaminatorers og censorers bedømmelse af grundlaget for at vurdere den enkelt ved en gruppeeksamen i forhold til en individuel eksamen.

⁷ Eksaminator/censor og grundlaget for at vurdere den enkelte: Sammenhængen er signifikant ved 0,008 niveau

6.2 Færdigheder evalueret til eksamen

I undersøgelsen har vi defineret en række færdigheder som kan være typiske resultater af det problembaserede projektarbejde. Der er tale om både faglige og procesorienterede færdigheder, og oversigten over disse fremgår af nedenstående tabel 6.1.

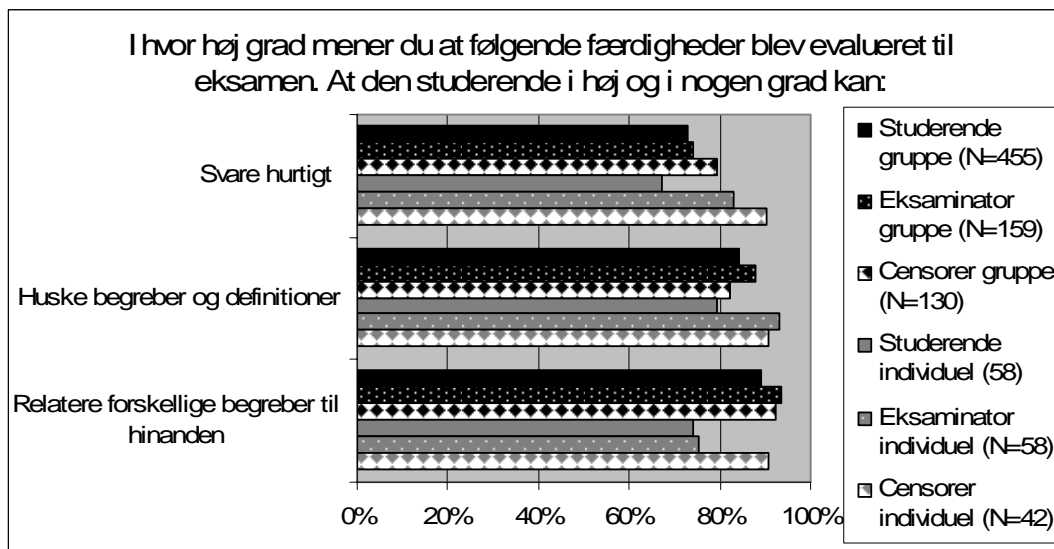
Tabel 6.1: Faglige og procesorienterede færdigheder

Svare hurtigt på de stillede spørgsmål
Huske begreber og definitioner
Relatere forskellige begreber til hinanden
Argumentere for de metodiske valg
Vise teoretisk overblik
Vise analytiske færdigheder
Diskutere for og imod en problemløsning
Overføre viden erhvervet i projektet til andre situationer
Formidle sin viden ved en fremlæggelse
Indgå i dialog og samarbejde
Supplere og udbygge andres svar
Indgå i et holdspil

De faglige færdigheder er delvist defineret på baggrund af Bloom's taksonomi, som anvendes ved INS fakultetet til at begrebsliggøre læringsmål og faglig dybde. Alle respondentgrupper er blevet stillet det samme spørgsmål: I hvor høj grad mener du, at følgende færdigheder blev evalueret til eksamen?

Tesen bag dette spørgsmål er, at det er vanskeligere at eksaminere mere komplekse faglige færdigheder såsom som det at argumentere for de metodiske valg, vise teoretisk overblik og vise analytiske færdigheder i en individuel eksamen, da der er mindre tid, og der bliver eksamineret indenfor et mere afgrænset område. Det er ligeledes tesen, at proces færdigheder såsom kommunikation og samarbejde vil være vanskelige at eksaminere i en individuel eksamen.

Nedenstående analyser sammenligner de, der har deltaget i en gruppeeksamen og i en individuel eksamensform indenfor alle respondentgrupper.



Figur 6.4: Studerendes, eksaminatorers og censorers opfattelse af i hvorvidt den individuelle og gruppebaserede eksamen i høj eller nogen grad har muliggjort evalueringen af færdigheder.

Figur 6.4 viser de studerendes, eksaminatorers og censorers vurderinger af, i hvor høj eller i nogen grad færdigheder som det at svare hurtigt, huske begreber og relatere begreber til hinanden evalueres ved henholdsvis en gruppeeksamen og en individuel eksamen. Generelt må der siges ikke at være stor forskel mellem den individuelle og den gruppebaserede eksamensform for disse tre udvalgte færdigheder⁸. Dette er dog også helt i overensstemmelse med hypotesen, at det er muligt at anvende den individuelle eksamensform til at kontrollere, hvorvidt de studerende har de mest basale faglige aspekter. Det er niveauer, som typisk svarer til overfladisk læring frem for en dybere læring, der er karakteriseret ved en mere kompleks faglig forståelse, som udtrykkes i de faglige færdigheder såsom at argumentere for de metodiske valg, vise teoretisk overblik eller vise analytiske færdigheder. Ved disse sidste 3 færdigheder er der væsentlig forskel på, hvad de studerende finder er blevet evalueret til en gruppeeksamen og til en individuel eksamen, hvilket kan ses af de følgende figurer 6.5 og 6.6.

Figur 6.5 viser de studerendes, eksaminatorers og censorers vurderinger af, i hvor høj eller i nogen grad færdigheder som at argumentere for de metodiske valg, vise teoretisk overblik og vise analytiske færdigheder bliver evalueret i de to eksamensformer⁹. Figur 6.5 viser, at der generelt ikke er stor forskel mellem studerende, eksaminatorer og censorer i deres vurdering af den gruppebaserede eksamensform. Men i vurderingen af den individuelle eksamensform er der stor forskel i vurderingen blandt studerende, eksaminatorer og censorer. Mere end 50% af de studerende finder, at de igennem den individuelle eksamensform får testet deres argumentationsevne i forhold til de metodiske valg og deres teoretiske overblik, mens ca. 70% mener at de analytiske færdigheder bliver testet – for den gruppebaserede eksamensform er de tilsvarende tal omkring 90%¹⁰.

⁸ Svare hurtigt på spørgsmål: sammenhængen er signifikant på 0,012 niveau

Huske begreber og definitioner: sammenhængen er *ikke* signifikant på 0,05 niveau

Relatere forskellige begreber til hinanden: sammenhængen er signifikant på 0,000 niveau

⁹ Metodiske valg: sammenhængen er signifikant på 0,000 niveau

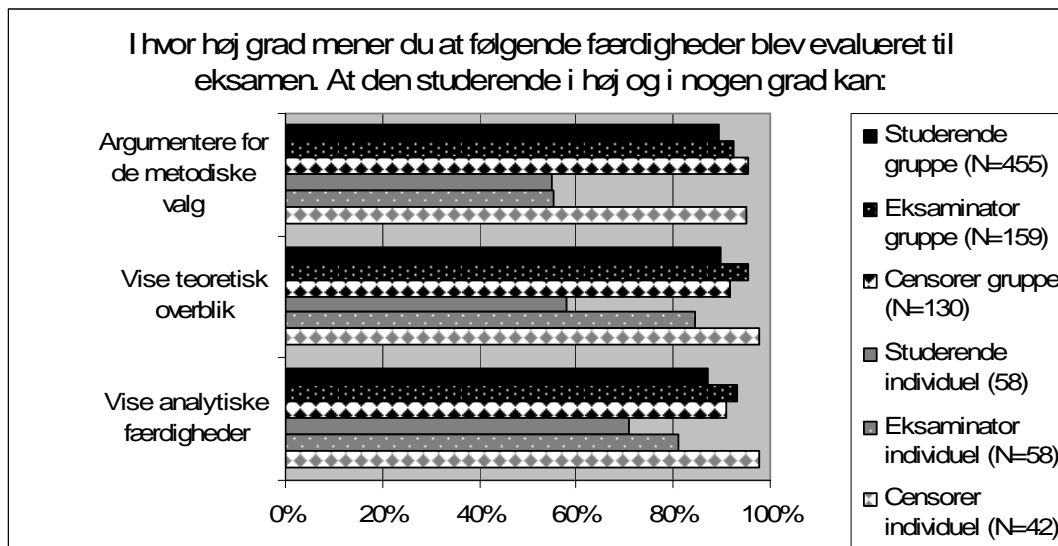
Teoretisk overblik: sammenhængen er signifikant på 0,000 niveau

Analytiske færdigheder: sammenhængen er signifikant på 0,000 niveau

¹⁰ Studerende individuel/gruppe og metodisk valg: sammenhængen er signifikant på 0,000 niveau

Studerende individuel/gruppe og teoretisk overblik: sammenhængen er signifikant på 0,000 niveau

Eksaminatorerne er lidt mere positive overfor den individuelle eksamensform, mens der ikke kan spores en egentlig forskel mellem censorers opfattelse af den gruppebaserede og individuelle eksamensform for de udvalgte færdigheder¹¹.



Figur 6.5: Studerendes, eksaminatorers og censorers opfattelse af, hvorvidt den individuelle og gruppebaserede eksamen i høj eller nogen grad har muliggjort evalueringen af færdigheder.

Figur 6.6 viser tilsvarende studerendes, eksaminatorers og censorers opfattelse af det at diskutere for og imod en problemløsning, overføre viden fra projektet til andre situationer og formidling af viden. Her er der for alle tre respondentgrupper en klar forskel i deres vurdering af den gruppebaserede og den individuelle eksamensform¹². Dog er der igen tydelig forskel i de studerendes og eksaminatorernes vurderinger. Censorerne er generelt de mest positive overfor den individuelle eksamensform.

Studende individuel/gruppe og analytiske færdigheder: sammenhængen er signifikant på 0,000 niveau

¹¹ Censorer individuel/gruppe eksamen og metodiske valg: sammenhængen er *ikke* signifikant på 0.05 niveau.

Censorer individuel/gruppe eksamen og teoretisk overblik: sammenhængen er *ikke* signifikant på 0.05 niveau.

Censorer individuel/gruppe eksamen og analytiske færdigheder: sammenhængen er *ikke* signifikant på 0.05 niveau.

¹² Studerende gruppe/individuel og diskutere problemløsning: sammenhængen er signifikant på 0,000 niveau

Studende gruppe/individuel og overføre viden: sammenhængen er signifikant på 0,001 niveau

Studende gruppe/individuel og formidle viden: sammenhængen er signifikant på 0,000 niveau

Eksaminator gruppe/individuel og diskutere problemløsning: sammenhængen er signifikant på 0,000 niveau

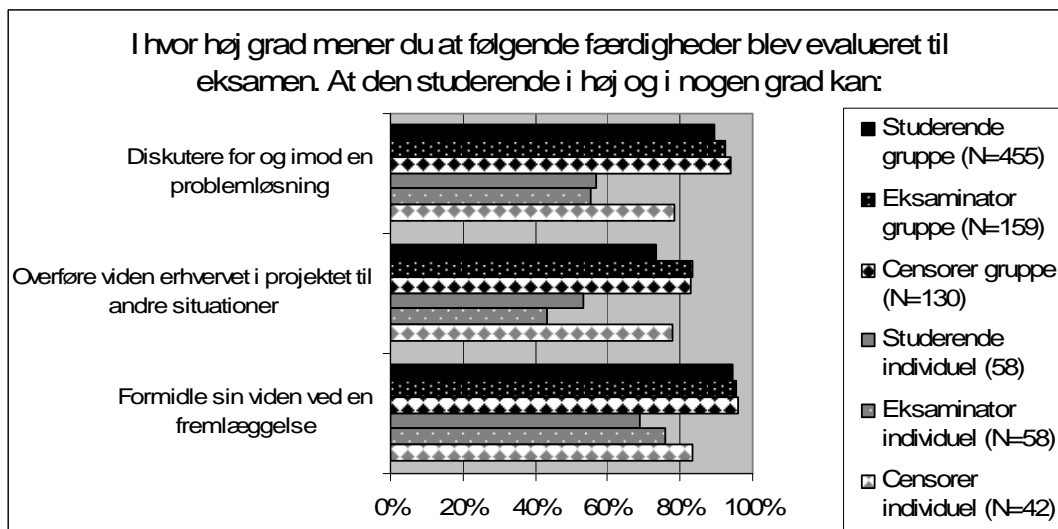
Eksaminator gruppe/individuel og overføre viden: sammenhængen er signifikant på 0,000 niveau

Eksaminator gruppe/individuel og formidle viden: sammenhængen er signifikant på 0,000 niveau

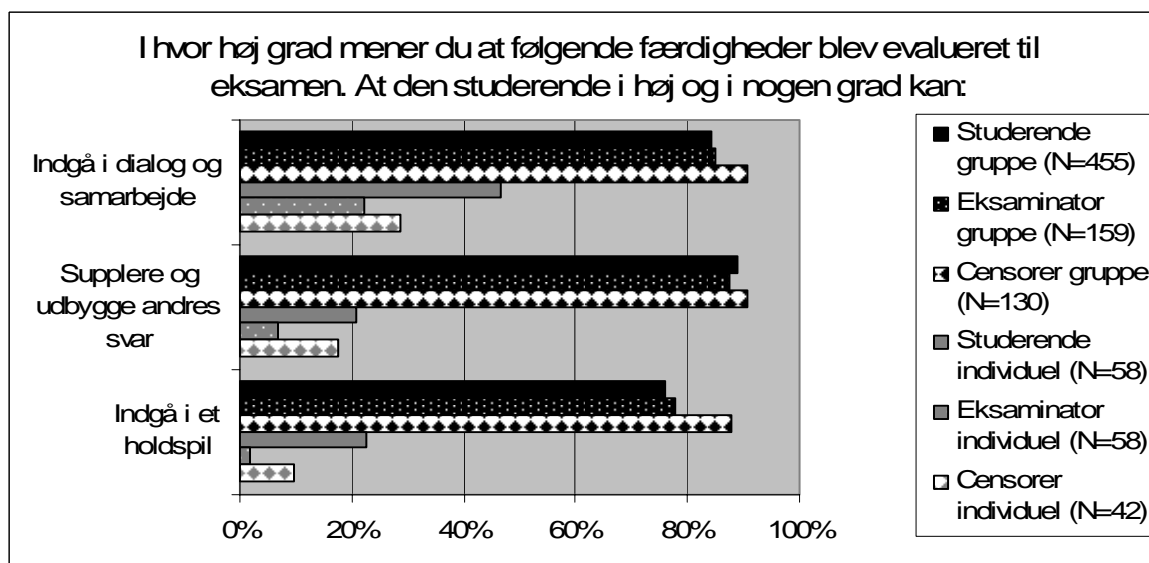
Censor gruppe/individuel og diskutere problemløsning: sammenhængen er signifikant på 0,007 niveau

Censor gruppe/individuel og overføre viden: sammenhængen er *ikke* signifikant på 0,050 niveau

Censor gruppe/individuel og formidle viden: sammenhængen er signifikant på 0,010 niveau



Figur 6.6: Studerendes, eksaminatorers og censorers opfattelse af hvorvidt den individuelle og gruppebaserede eksamen i høj eller nogen grad har muliggjort evalueringen af færdigheder.



Figur 6.7: Studerendes, eksaminatorers og censorers opfattelse af, hvorvidt den individuelle og gruppebaserede eksamen i høj eller nogen grad har muliggjort evalueringen af færdigheder.

Dog er de tre respondentgrupper mere enige, når det gælder vurderingen af procesfærdigheder, såsom det at indgå i dialog og samarbejde, supplere hinandens svar og indgå i et holdspil. Her er der markant forskel på vurderingen af den gruppebaserede og den individuelle eksamensform for alle respondentgrupper¹³. Af de, der har erfaringer med en individuel eksamen, er de studerende her mere positive overfor den individuelle eksamen end både eksaminatorer og censorer¹⁴.

¹³ Studerende individuel/gruppe indgå i dialog: sammenhængen er signifikant på 0,000 niveau
 Studerende individuel/gruppe supplere svar: sammenhængen er signifikant på 0,000 niveau
 Studerende individuel/gruppe indgå i holdspil: sammenhængen er signifikant på 0,000 niveau
 Eksaminator individuel/gruppe indgå i dialog: sammenhængen er signifikant på 0,000 niveau

6.3 Sammenfatning

Der er en markant forskel imellem, hvorvidt de studerende oplever, at der blive spurgt ind til deres faglige forståelse i den individuelle og gruppebaserede eksamen – og det i sidstnævntes favør. Over 45% af eksaminatorerne mener tilmed, at de har fået markant ringere muligheder for at spørge ind til de studerendes faglige forståelse ved den individuelle eksamensform, og et dårligere grundlag for at bedømme den enkelte. Censorerne er dog langt mere positive overfor den nye eksamensform. Groft betragtet er der rundt regnet lige så mange censorer, der ser den individuelle eksamen som en forbedring, som de der ser den som en forringelse, når det handler om at spørge ind til den faglige forståelse og bedømme den enkelte. Det er dog interessant, at den gruppebaserede eksamen i en gennemsnitsbetragtning opfattes som mere anvendelig til at bedømme den enkelte end en individuel eksamen – hvilket jo er direkte i modstrid med hovedargumentet bag lovændringen.

Ses der på hvilke kompetencer de to eksamensformer har fremhævet, så viser resultaterne at den individuelle eksamensform i lidt højere grad lægger op til at teste, hvorvidt den studerende kan svare hurtigt og huske begreber og definitioner. Derimod viser den gruppebaserede eksamensform sig relativt stærk indenfor proceskompetencerne, som omfatter evnen til at indgå i dialog og samarbejde, supplere og udbygge andres svar og indgå i et holdspil. Den gruppevise eksamen synes også at have markante fortrin i forhold til at bedømme de studerendes evne til at argumentere for de metodiske valg, vise teoretisk overblik og analytiske færdigheder, diskutere for og imod en problemløsning samt overføre viden erhvervet i projektet til andre situationer – i hvert fald hvis man spørger de studerende og eksaminatorerne. Censorerne er langt mere positiv overfor den nye individuelle eksamensform, og bortset fra proceskompetencerne er der ikke den store forskel, når de bedømmer hvilke kompetencer, de to eksamensformer lægger op til.

Eksaminator individuel/gruppe supplere svar: sammenhængen er signifikant på 0,000 niveau

Eksaminator individuel/gruppe indgå i holdspil: sammenhængen er signifikant på 0,000 niveau

Censor individuel/gruppe indgå i dialog: sammenhængen er signifikant på 0,000 niveau

Censor individuel/gruppe supplere svar: sammenhængen er signifikant på 0,000 niveau

Censor individuel/gruppe indgå i holdspil: sammenhængen er signifikant på 0,000 niveau

¹⁴ Individuel studerende/eksaminator/censor og indgå i dialog: sammenhængen er signifikant på 0,015 niveau

Individuel studerende/eksaminator/censor og supplere svar: sammenhængen er *ikke* signifikant på 0,050 niveau

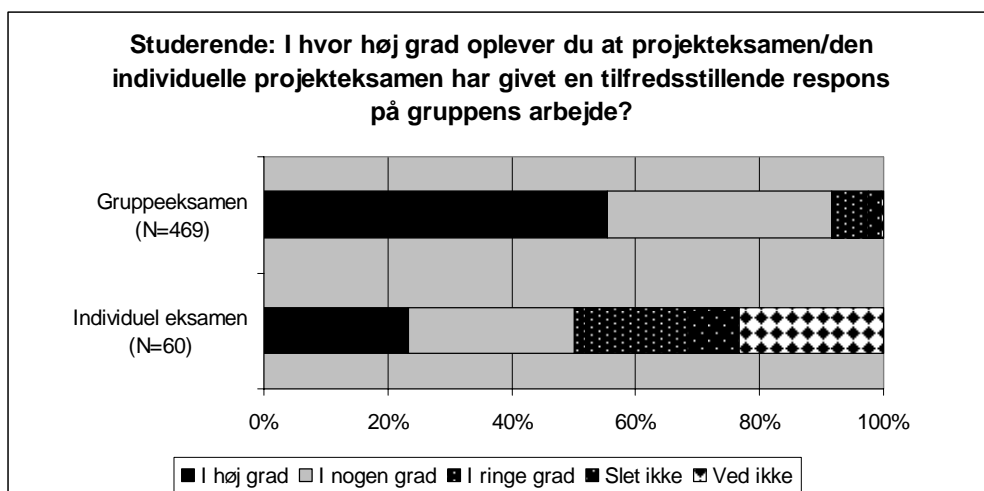
Individuel studerende/eksaminator/censor og indgå i holdspil: sammenhængen er signifikant på 0,000 niveau

7. Udbygning af viden i eksamenssituationen

Som beskrevet i indledningen til denne delrapport har eksamenssituationen forskellige formål. Det kan være en kontrol af, hvorvidt de studerende har lært det som de skal lære, men det kan også være en evalueringstilgang rummende en refleksion over og respons på, hvad de studerende har lært og med påpegning af nye perspektiver fra både medstuderende, vejledere og censorer. Projektexamen ved INS-fakultetet har i praksis haft dette dobbelte formål, og det har derfor været af interesse at undersøge, hvorvidt det vil være muligt at bibeholde den mere reflekterende tilgang. I det følgende afdækkes det, hvorvidt de studerende oplever, at de får tilfredsstillende respons og lærer noget nyt under selve projektforløbet. Herefter censorerne og eksaminatorerne, hvor vi har undersøgt hvorvidt de har til hensigt at lære de studerende noget nyt under selve eksaminationen, og hvordan de oplever mulighederne herfor i de to eksamensformer.

7.1 De studerendes opfattelse af læringspotentialerne under eksamen

Figur 7.1 viser de studerendes oplevelse af, hvorvidt de får en tilfredsstillende respons på deres projektarbejde. Over 90% af de studerende, der har haft gruppeeksamen finder at de i høj grad eller nogen grad har fået tilfredsstillende respons, mens den tilsvarende procentdel for de studerende der har deltaget i individuel eksamen er under 50%¹⁵. Det skal anføres at der er en høj andel af studerende ved individuel eksamen, der har svaret ved ikke.



Figur 7.1: Studerendes oplevelser af respons i en gruppeeksamen og individuel eksamen.

Figur 7.2 viser, hvorvidt de studerende finder at de har lært noget nyt under eksamenssituationen. Sammenlignes den procentvise fordeling af studerende ved en gruppeeksamen med den individuelle eksamen, er der generelt en større procentvis andel af de studerende i en gruppeeksamen, der mener at have lært noget nyt hvad angår det faglige og formidling¹⁶. Det er en bemærkelsesværdig høj

¹⁵ Studerende gruppe/individuel og oplevelse af respons: Sammenhængen er signifikant på 0,000 niveau

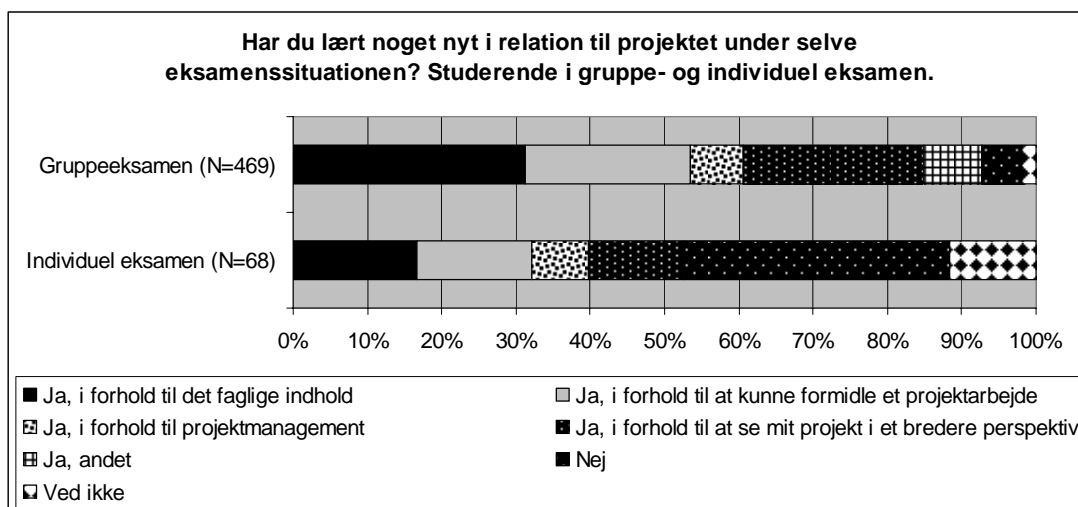
¹⁶ Studerende gruppe/individuel og fagligt indhold: Sammenhængen er signifikant på 0,000 niveau

Studerende gruppe/individuel og formidle et projektarbejde: Sammenhængen er *ikke* signifikant på 0,050 niveau

Studerende gruppe/individuel og bredere perspektiv: Sammenhængen er *ikke* signifikant på 0,050 niveau

Studerende gruppe/individuel og ”nej – har intet nyt lært”: Sammenhængen er signifikant på 0,000 niveau

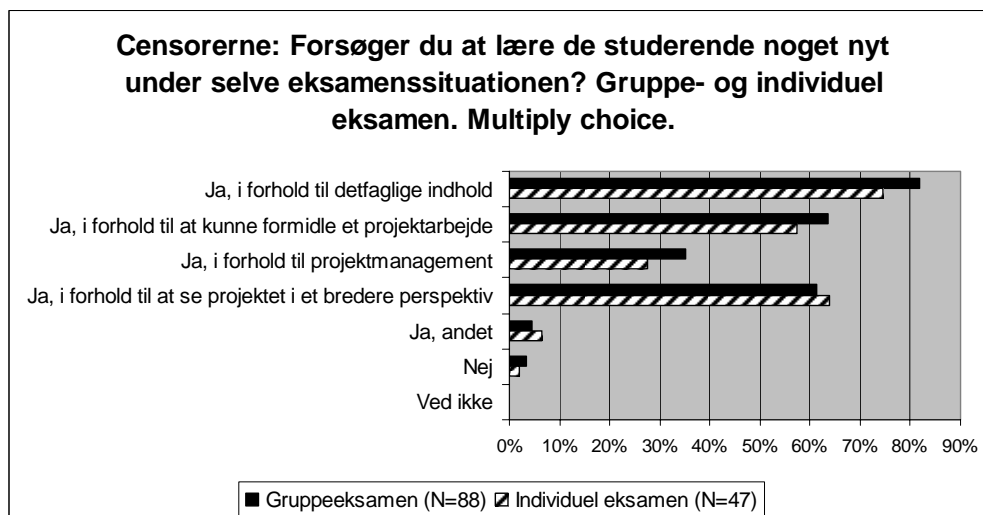
andel af de studerende, næsten 40%, som har været til individuel eksamen, der ikke mener at have lært noget nyt.



Figur 7.2: Studerendes opfattelse af om de har lært noget nyt under projekteksamen

7.2 Censorer og eksaminatorers syn på læring under eksamen

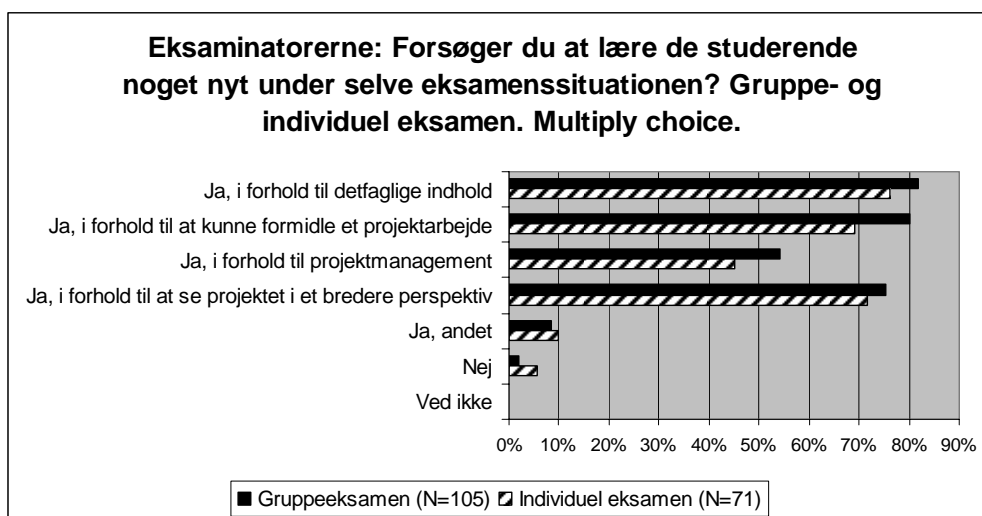
Spørger man censorerne om de mener, at de bibringer de studerende noget nyt under en gruppe og individuel eksamen, er der ikke synderlig stor forskel blandt de censorer der har deltaget i gruppeeksamen, og de der har deltaget i en individuel eksamen, se figur 7.3.



Figur 7.3: Censorers opfattelse af hvorvidt de søger at bibringe studerende ny viden.

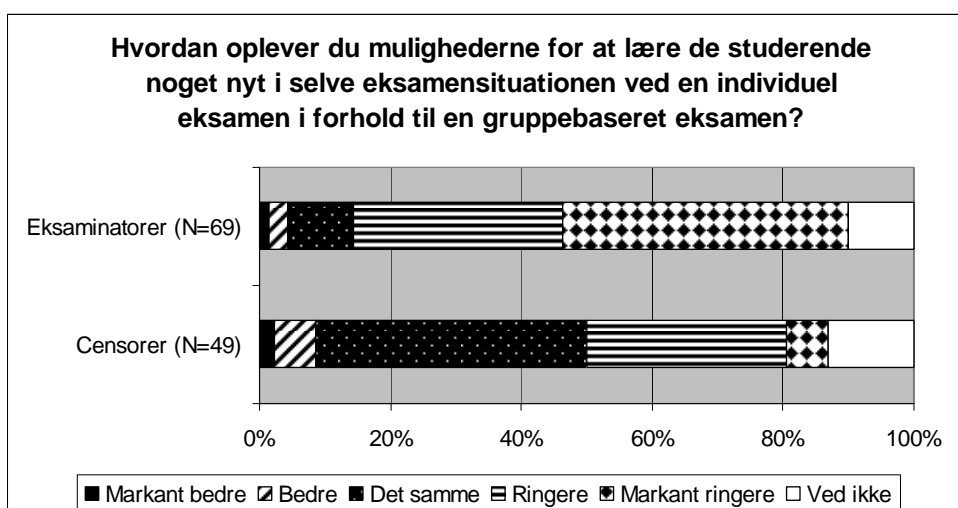
Eksaminatorerne er meget enige med censorerne på dette punkt. Der er heller ikke her væsentlige forskelle mellem, hvad de eksaminatorer for en gruppeeksamen mener at ville bibringe de studerende under en eksamen sammenlignet med eksaminatorerne under en individuel eksamen. Så

det må konkluderes at både censorer og eksaminatorer forsøger at lære de studerende noget nyt under selve eksamen.



Figur 7.4: Eksaminatorers opfattelse af hvorvidt de søger at bibringe studerende ny viden

Men spørger man eksaminatorer og censorer direkte om deres oplevelse af mulighederne for at lære de studerende noget nyt i eksamenssituationen, så finder næsten 20% af eksaminatorerne og 50% af censorerne, at det er markant bedre, bedre eller det samme¹⁷. Dog er der næsten 70% af eksaminatorerne og næsten 30% af censorerne, der finder mulighederne ringere eller markant ringere. Så selv om censorer og eksaminatorer har ønsket om at lære de studerende noget nyt under eksamen, så oplever de at mulighederne for at gøre dette er blevet væsentligt forringet under en individuel eksamen.



Figur 7.5: Eksaminatorers og Censorers oplevelse af mulighederne for at lære de studerende noget nyt i en eksamenssituation.

¹⁷ Individuel eksaminator/censor og mulighederne for at lære de studerende noget nyt: Gamma = 0,681 & sig = 0,000

7.3 Sammenfatning

En langt højere grad af de studerende, der har været til gruppeeksamen, finder at de har fået en tilfredsstillende respons og har lært noget nyt under eksamen, sammenlignet med de studerende, der har været til en individuel eksamen – og dette også til trods for at majoriteten af censorer og eksaminatorer prøver at lære de studerende noget nyt under både den individuelle og gruppevise eksamination. 30% af censorerne og 70% af eksaminatorerne bedømmer da også mulighederne for at lære de studerende noget nyt under en individuel eksamen som ringere eller markant ringere end til en individuel eksamen; så selvom hensigten er der kan eksamensformen hindre at eksamen bliver den sidste del af en læreproces centreret om projektet. Enkelte mener dog også, som vist i kapitel 5, at eksamen ikke er en lejlighed til at lære de studerende noget nyt.

8. Betydningen af eksamensformen for projektarbejdsprocessen

Et af modargumenterne for at ændre lovgivningen har været at projektarbejdet er et gruppearbejde, og i den gruppevise eksamen får gruppen lov til at vise, hvordan de indgår i et holdspil og bygger videre på hinandens viden. Dette kapitel belyser, hvilken betydning eksamensformen har for projektarbejdet og eksamensforberedelsen, ved at undersøge eksamensformens indflydelse på:

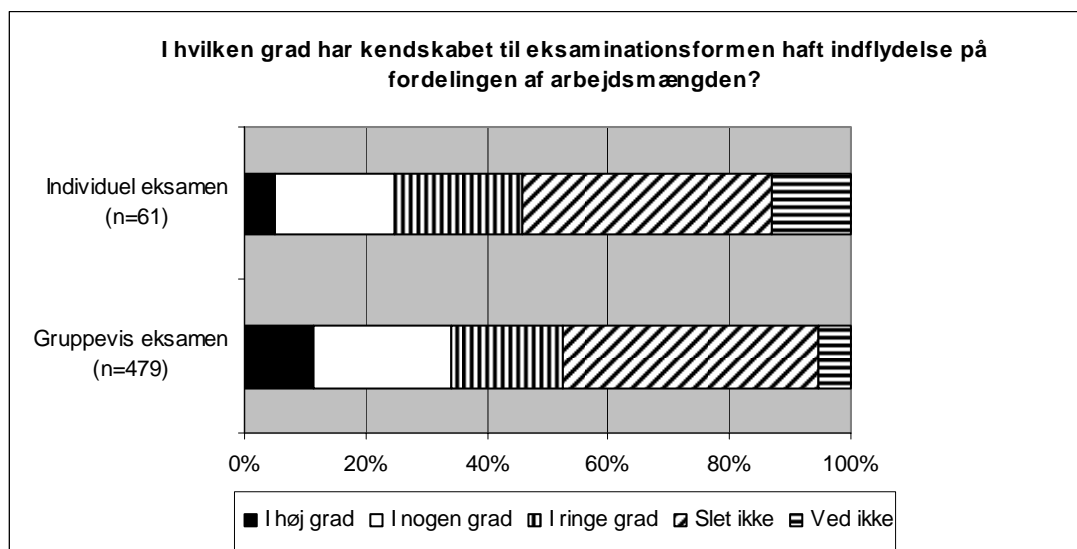
- Projektstyringen
- Samarbejdet i gruppen
- Vejledningen
- Eksamensforberedelsen

Der skal tages højde i vurderingen af dette afsnits konklusioner, at mange studerende først blev endeligt informeret om den ændrede eksamensform ca. en måned før projektets afslutning.

8.1 Eksamensformens indflydelse på projektstyringen

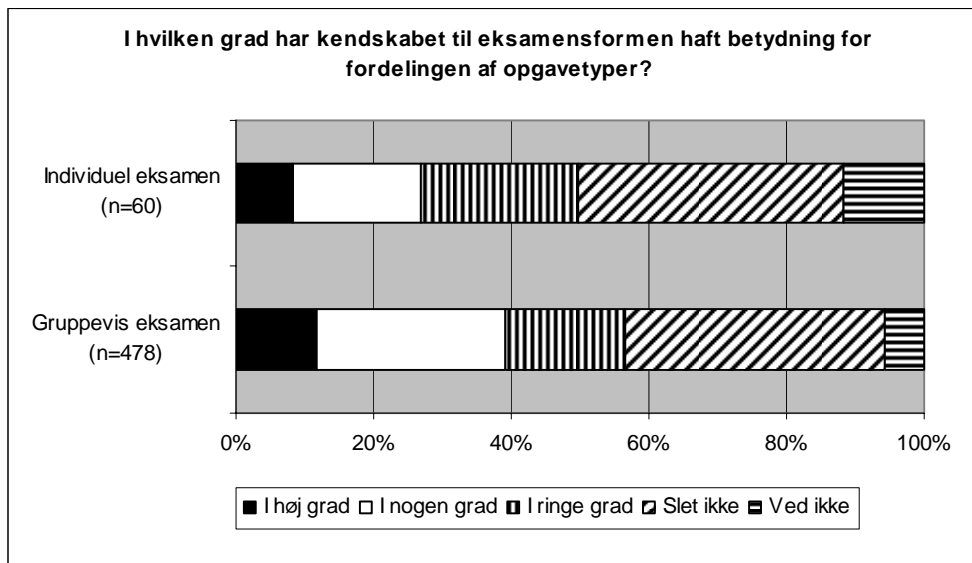
Hvad angår projektstyringen, så blev det undersøgt, hvorvidt eksaminationsformen har haft betydning for fordelingen af arbejdsmængden i projektgruppen, fordeling af opgavetyper blandt gruppemedlemmerne samt de gensidige krav til arbejdsindsatsen.

Som det ses af figur 8.1 og 8.2 synes der ikke at være den store forskel på eksamensformernes indflydelse på hverken fordeling af arbejdsmængde og opgavetyper, om end den gruppebaserede eksamen har en relativ større (op til 9%) indvirkning på projektstyringen end den individuelle¹⁸. Bemærk dog at mere end 40% har svaret slet ikke eller ved ikke på disse spørgsmål.



Figur 8.1: Eksamensformernes betydning for fordeling af arbejdsmængde.

¹⁸ Studerende gruppe/individuel og fordeling af arbejdsmængde: Sammenhængen er *ikke* signifikant ved 0,05 niveau. Studerende gruppe/individuel og fordeling af opgavetyper: Sammenhængen er *ikke* signifikant ved 0,05 niveau.

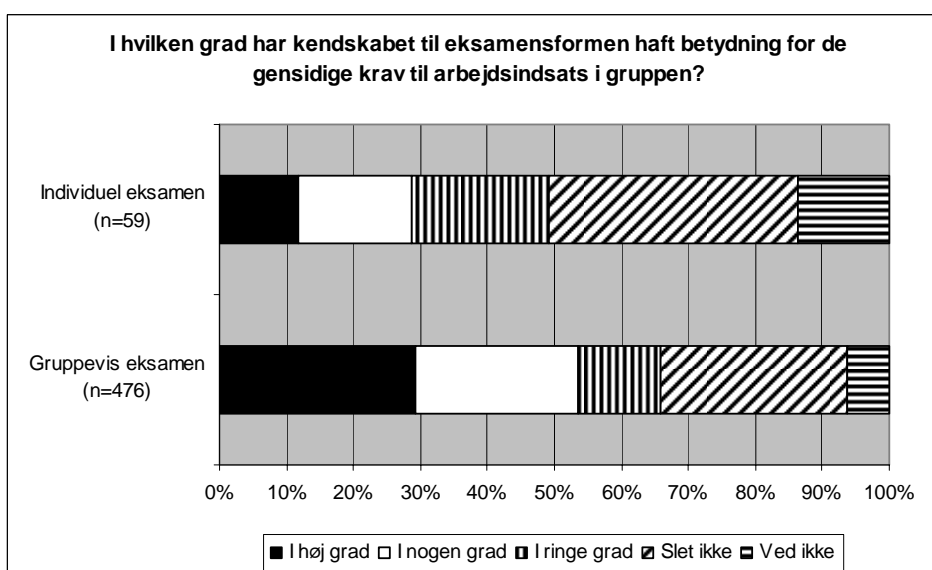


Figur 8.2: Eksamensformens betydning for fordeling af opgavetyper.

En studerende fremhæver dog at en individuel eksamen kan give anledning til en større kamp om specifikke opgaver i projektet:

”Det er ikke noget problem som sådan med individuel bedømmelse. Projektet skal jo stadig være en helhed, men man kan forestille sig en kamp om bestemte opgaver fremover, hvor det er individuel eksamen, og deraf følger et ringere gruppearbejde.”

Hvis vi i stedet ser på eksamensformens betydning for de gensidige krav til arbejdsindsatsen, figur 8.3, så mener 53% af de studerende, der har gennemgået den gruppevise eksamination, at denne eksaminationsform i høj grad eller i nogen grad har betydning for de gensidige krav til arbejdsindsatsen, mens det tilsvarende tal for den individuelle eksamen er 29%. Igen har en relativ stor del (over 30%) svaret slet ikke eller ved ikke.



Figur 8.3: Eksamensformens betydning for de gensidige krav til arbejdsindsatsen i gruppen.

En studerende problematiserer mere generelt eksamensformernes mangler i forhold til at belønne arbejdsindsatsen under projektforsløbet, som det fremgår af følgende citat:

”Generelt er det et problem, at i forbindelse med karaktergivningen tages der overhovedet ikke hensyn til den enkeltes arbejdsindsats under hele projektforsløbet. Det resulterer i, at så længe man er god/heldig til eksamen, så betyder det intet, at man har kørt på frihjul hele projektforsløbet. Dette er ikke motiverende for gruppearbejde generelt”

For begge eksamensformer er der da også eksempler på, at studerende har oplevet at en studerende trods en manglende arbejdsindsats har oplevet en relativ høj karakter. Som det fremgår af nedenstående citater:

Om en gruppeeksamen: *”En person skulle have været dumpet, men fik lov til at ”sejle” igennem trods vejleders forud-viden omkring denne persons manglende indsats”*

”Jeg synes, at de gruppemedlemmer, som var til en individuel eksamination, fik en ”mildere” behandling end de, som var oppe gruppevis.

Om en individuel eksamination: *”En person har slet ikke deltaget i projektet, men fik samme karakter som jeg selv, mens en anden, der har deltaget ligeså meget som mig fik dårligere, hvilket på ingen måde er retfærdigt!*

Vejleders viden om den forudgående arbejdsindsats må ikke medtages i bedømmelsen, og herved er det præstationen på dagen, der er den gældende.

En studerende fremhæver, at den manglende deltagelse kan komme frem til en gruppeeksamen, hvor de valg gruppen har foretaget under forsløbet diskuteres samlet:

”Jeg har oplevet karaktergivning fra 03-8 i samme eksamination, og har set hvordan folk der ikke er inde i stoffet, og som har forsøgt at ”snyde” sig igennem er blevet grillet til eksamen, hvor de har udtalt sig i strid med resten af gruppen”

Kravene til arbejdsindsats kan under forsløbet fremgå af gruppens samarbejdsaftale, og konsekvensen af en manglende arbejdsindsats, uafhængigt af eksamensform, kan være at en studerende bliver ekskluderet af gruppemedlemmerne før eksamen. Ligeledes kan en person med et ry for en manglende arbejdsindsats få svært ved at komme i gruppe til det efterfølgende semester. Herved er der indlejret en form for social kontrol i den gruppebaserede arbejdsform, der går forud for den egentlige eksamen.

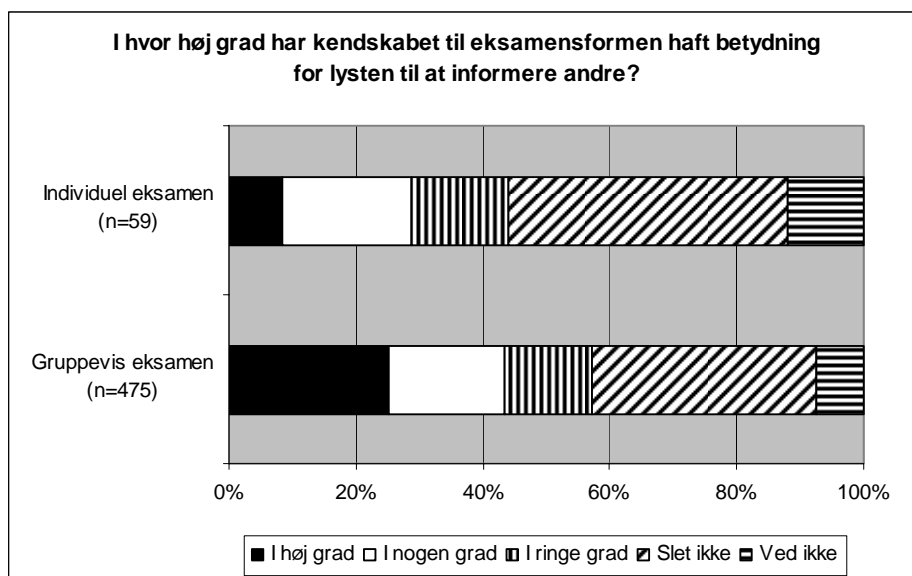
8.2 Eksamensformens indflydelse på samarbejde i gruppen

82% af eksaminatorerne mener, at eksamensformen i høj (50%) eller i nogen grad (32%) har betydning for de studerendes samarbejde i projektarbejdet (n=180). Eksamensformens indflydelse på samarbejdet i gruppen er behandlet mere uddybende under de følgende 5 temaer: 1) Lysten til at informere andre 2) Den interne konkurrence 3) Dit udbytte af at deltage i gruppens arbejde 4) Lysten til igen at lave projekter 5) Gensidige krav til arbejdsindsats i gruppen.

Lysten til at informere andre

Den gensidige informationsudveksling i gruppen er central for synergien i gruppearbejdet, idet den enkelte i teorien kan skabe sig en bred viden indenfor et komplekst område på relativt kort tid. Der er dog delte meninger om, hvorvidt den ændrede eksamensform har betydning for synergien og vidensudvekslingen i gruppen.

På figur 8.4 fremgår det, at 25% af de der har været til gruppevis eksamen mener, at denne eksamensform i høj grad har haft betydning for lysten til at informere andre – for de der har været til individuel eksamen er det tilsvarende tal 8%. Igen er der dog en relativ stor del (mere end 40%), der har svaret slet ikke eller ved ikke.



Figur 8.4: Eksamensformens betydning for lysten til at informere andre i gruppen.

Fortalerne for den gruppebaserede eksamen argumenterer med, at fordelene ved vidensdeling bliver mindre åbenlyse, hvilket fremgår af følgende udtalelse:

”Der vil være større tilbøjelighed til ikke at give viden fra sig. Det kan vi bl.a. se på de udenlandske studerende, der kommer her til fra et langt mere individualiseret uddannelsessystem. Det tager dem lang tid at finde ud af, at de og projektet vinder noget ved at dele deres viden med andre.”

Derimod giver nogle udtryk for, at den nye eksamensform ikke har nogen eller måske ligefrem har en positiv indflydelse på vidensdelingen i gruppen, hvilket fremgår af de følgende citater:

”Hvis de ikke skal levere et fælles produkt, så vil arbejdsformen være væsentligt anderledes. Det er derimod ikke afgørende, om de starter med at være inde til 20 min. Enkeltvis eksamen eller ej.”

”De studerende ved, at projektrapporten er et fælles produkt, de alle vil blive eksamineret i. De skal derfor både nu og i fremtiden kunne samarbejde for at lave en fornuftig projektrapport. Samarbejdet fordrer deling af viden mellem gruppemedlemmerne.”

”Det er afgørende, at gruppen har et fælles ansvar for projektet som helhed. Derfor skal bedømmelsen ske på grundlag af en helhedsvurdering af projektet og den individuelle præstation. Hvis dette er opfyldt, kan en individuel eksamen evt. anvendes, men den vil nok være mere præget af tilfældigheder. Hvis ansvaret bliver delt på rapportens enkelte dele, forsvinder det fælles ansvar til skade for samarbejdet.”

”Forhåbentligt kan et øget krav om individuel evaluering medvirke til, at de studerende bliver bedre til at udveksle viden internt”

Selvom projektarbejdet stadig foregår i grupper, frygter modstanderne af den individuelle eksamensform, at ”know what” vil komme til at præge eksamen og i stedet for bliver de dybere og mere kollektive og proces funderede vidensformer ”know why” og ”know how” nedprioriteret. Dette fremgår af de to nedenstående citater:

”Fundamental pædagogiske logik: en studerende indlærer efter evalueringsformen – ikke den officielle, men den oplevede evaluering til eksamen. Ved individuel vurdering/eksamens form vil jeg forvente at gruppedynamikken smadres undervejs i projektet, da motivationen for samlet positiv vurdering af projektet falder, mens den individuelle ’vidensdemonstration’ af PE-kursusmaterialet og projektet sættes i højsædet.”

”Det vil sandsynligvis påvirke de studerende prioritering af de individuelle videns- og læreprocesser på bekostning af de kollektive. Sandsynligvis vil der blive lagt mindre vægt på projektarbejdet som læreproces.”

Blandt de studerende findes tilsvarende eksempler på, at den individuelle eksamen bliver forbundet med et mere individuelt studie med fokus på kursusmateriale, hvilket ses af nedenstående citater:

”Det vil fremover ikke kunne betale sig at bruge al sin energi på projektet – en større del vil skulle anvendes til selvstudier af pensum. ”

”Jeg tror at de individuelle eksamener betyder mere repetition af kursusmaterialet i PE-fagene og ikke den samme indsats i forhold til projektet”

”Der har været snak om i gruppen, at hvis der kommer individuel eksamen, så kan det få stor negativ betydning for ønsket om informations/vidensdeling i gruppen. Dette skyldes, at der netop ved individuel eksamen vil være en grund til at holde ”guldkorn” tilbage, for at kunne fremstå med noget ekstraordinært.”

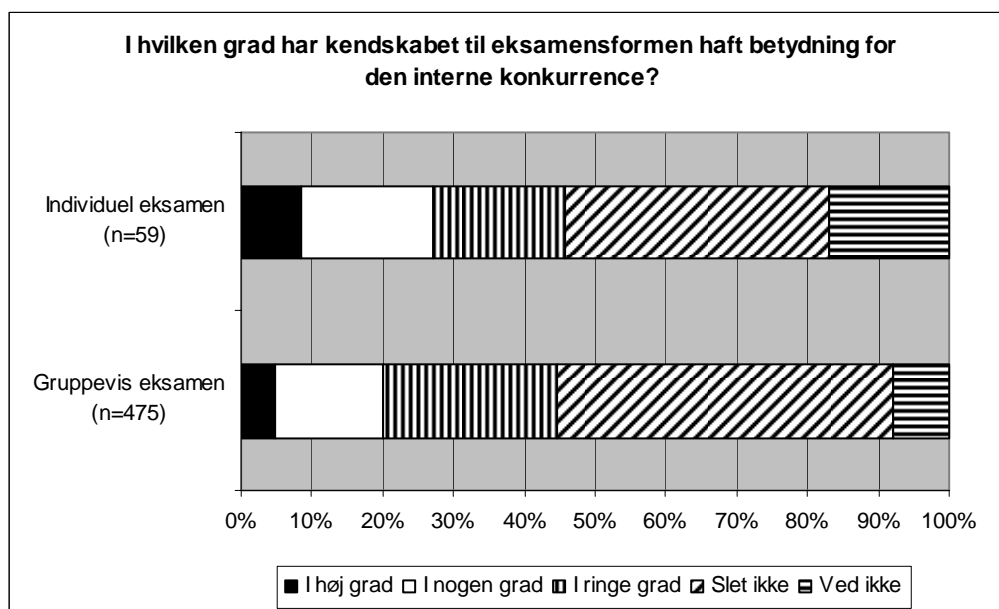
”En gruppeeksamen er kulminationen på lang tids samarbejde. Fjernes gruppeeksamen bortfalder et væsentligt incitament til at levere en særlig indsats til samarbejdet om det fælles produkt – projektet.”

Den interne konkurrence

Ud fra figur 8.5 tyder det på, at den individuelle eksamensform kan danne grobund for en øget konkurrence – om end tendensen ikke er markant¹⁹. Ser vi på de, der i høj eller i nogen grad mener

¹⁹ Studerende gruppe/individuel og intern konkurrence: Sammenhænge er ikke signifikant ved 0,050 niveau.

at deres kendskab til eksamensformen har haft betydning for den interne konkurrence i gruppen, er forskellen imellem de 2 eksamensformer på 7%, hvor den individuelle eksamen synes at have en større indflydelse på den interne konkurrence. Der er endvidere 47% af de studerende, der mener at den gruppebaserede eksamen slet ikke har betydning for den interne konkurrence, og for de der har været til individuel eksamen er den tilsvarende andel 37%.

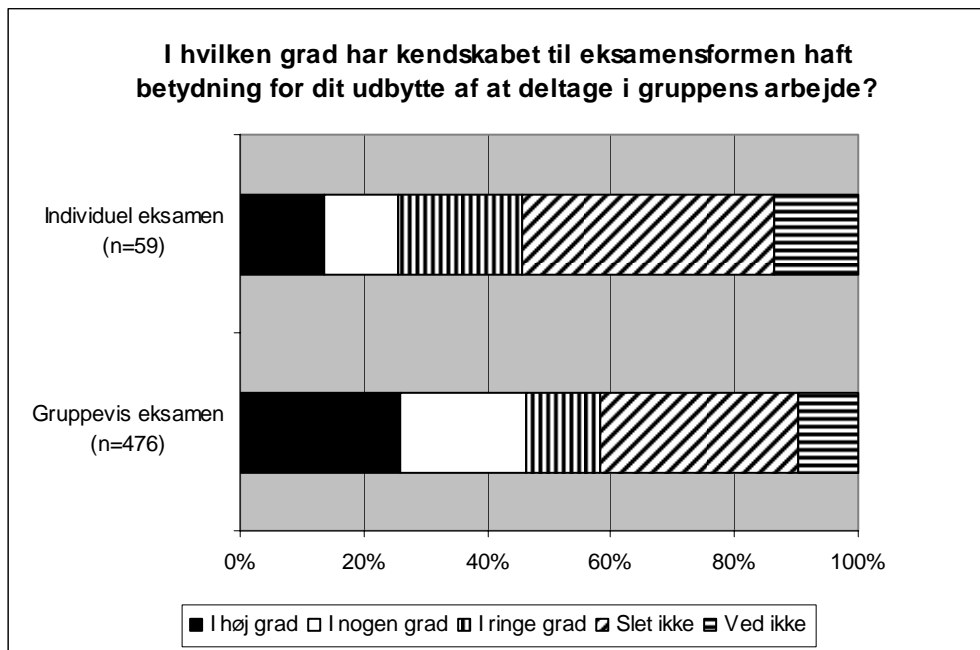


Figur 8.5: Eksamensformens betydning for den interne konkurrence

Udbyttet af gruppens arbejde

På figur 8.6 ses det i hvilken grad kendskabet til eksamensformen har haft betydning for de studerendes udbytte af at deltage i gruppens arbejde. De studerende, der har vidst at de skulle til individuel eksamen, mener ikke at eksamensformen har haft så stor betydning for udbyttet af gruppearbejdet, som det er tilfældet for de studerende, der skal op til en gruppebaseret eksamen²⁰. Der var 47 % af de, der skulle til den gruppevise eksamination, som mente at denne eksamensformen i høj eller i nogen grad har haft betydning for deres udbytte af gruppearbejdet – for de, der havde deltaget i individuel eksamination, var det tilsvarende tal 26%. Dette peger på at den gruppevise eksamination understøtter gruppearbejdet og synergien i gruppen bedre end den individuelle eksamination. Det skal dog tages i betragtning, at over 40% har svaret slet ikke eller ved ikke til dette spørgsmål.

²⁰ Studerende gruppe/individuel og udbytte af gruppearbejdet: Gamme = 0,277 & sig = 0,01



Figur 8.6: Eksamensformens betydning for udbyttet af gruppearbejde

Hvis vi ser på de uddybende forklaringer, så peger eksaminatorerne blandt andet på at gruppeeksaminationen fremmer helhedsforståelsen og den fælles ansvarsfølelse omkring projektet, hvilket giver nogle erfaringer med samarbejde og læring. Dette fremgår af følgende citater:

”Jeg tror at det at de studerende eksamineres i fællesskab bidrager til at fremme den fælles ansvarsfølelse omkring projektet, der gør at samarbejdet prioriteres højt. Når samarbejdet fungerer, så opstår der synergi i et projekt.”

”De lærer gennem studiet, at det er helheden der tæller og ikke blot de enkeltes præsentationer – ligesom det er i erhvervslivet.”

En studerende fremhæver også, at gruppeeksaminationen lægger op til et øget fokus på samarbejde mod et fælles mål:

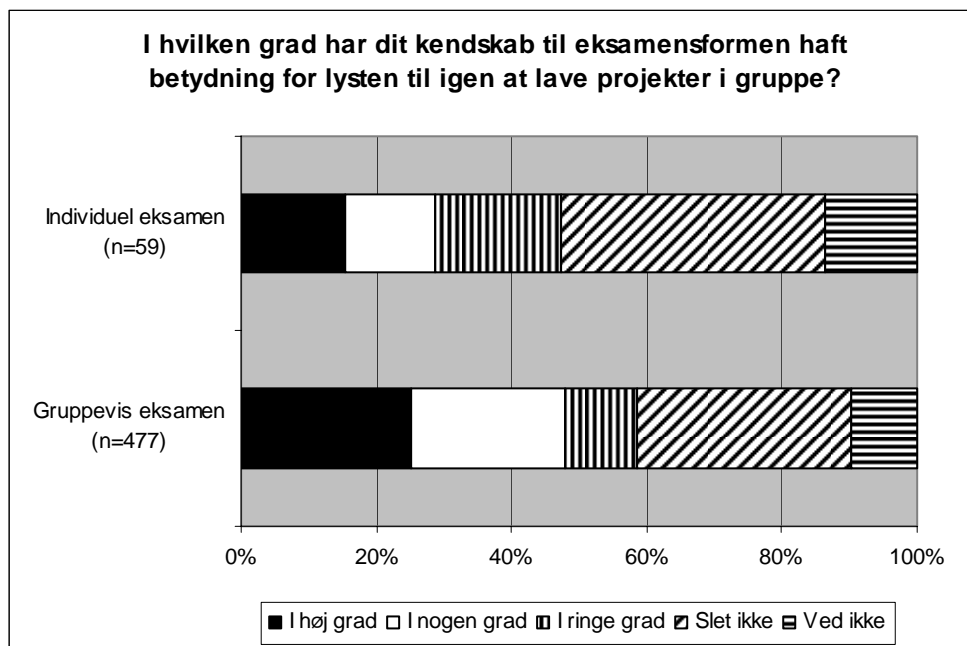
”Det giver en samhørighed i gruppen. Da man ved gruppeeksamen opfatter projektet som ”vores projekt” og derfor arbejder ud fra fælles mål ikke individuelle”

Motivation for gruppearbejde

På figur 8.7 ses det, i hvilken grad kendskabet til eksamensformen har haft betydning for lysten til igen at lave projekter i gruppe. 48% af de, der har været til gruppeeksamen, mener at eksamensformen har haft betydning for lysten til igen at lave projekter i gruppe – for de studerende der havde været til individuel eksamen, var det tilsvarende tal 29%²¹. Ud fra den antagelse at en øget betydning indbefatter en øget lyst til projektarbejde, så tyder resultatet på at den gruppevise eksamen at give øget motivation for fremover at lave projekter i gruppe. Der dog en relativ stor

²¹ Studerende gruppe/individuel og lysten til igen at lave projekter i grupper: Gamma = 0,237 & sig = 0,030

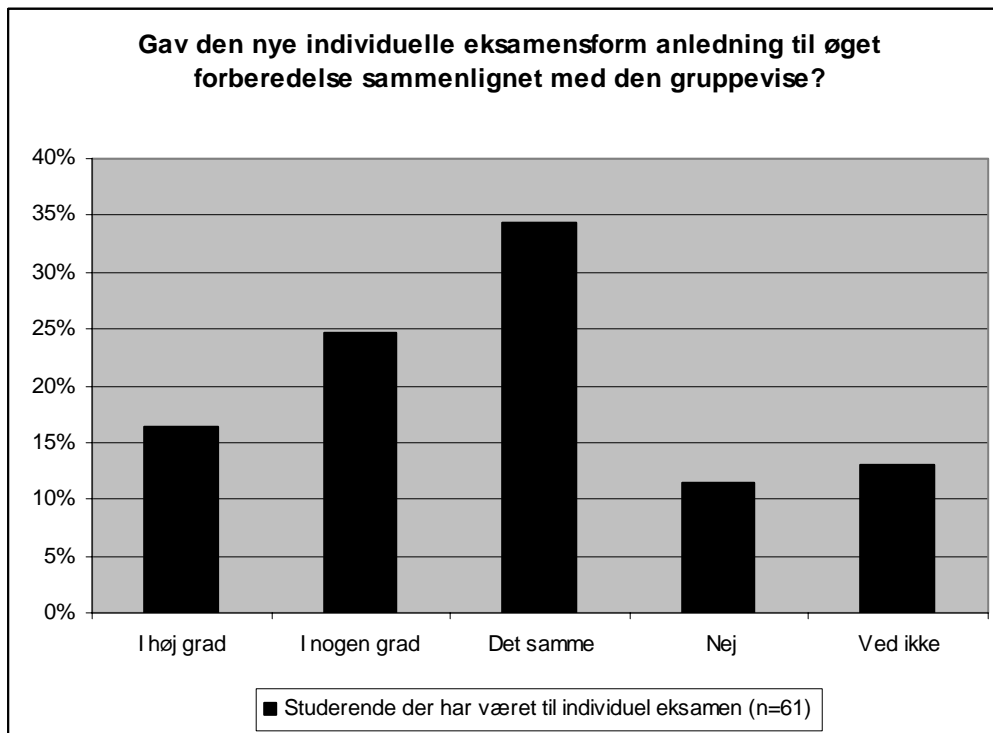
andel (over 30%), der har svaret at eksamensformen slet ingen indflydelse har på motivationen på gruppearbejdet.



Figur 8.7: Eksamensformens betydning for lysten til igen at lave projekter i gruppe.

8.3 Eksamensformens indflydelse på eksamensforberedelsen

De studerende, der havde været til en individuel eksamen, blev spurgt om den nye eksamensform gav anledning til en øget eksamensforberedelse, og resultatet fremgår af figur 8.8. 41% mener at den individuelle eksamensform i høj eller nogen grad gav anledning til øget forberedelse, 34% mener det er det samme, og 11% mener det ikke er tilfældet.



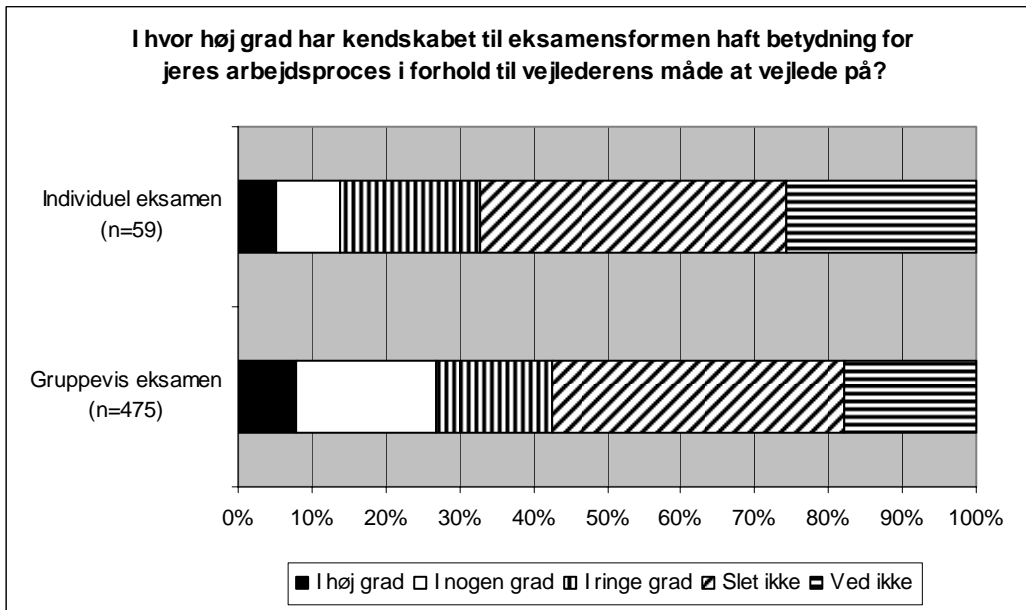
Figur 8.8: Forberedelse ved individuel eksamination til forskel fra den gruppevise.

Vi spurgte endvidere om den individuelle eksamensform gav anledning til en anden form for forberedelse, og her svarede 54% at det var tilfældet, mens 28% havde forberedt sig på samme måde. For 34% havde den individuelle eksamensform givet anledning til en mere individuel forberedelse, og for 30% gav den anledning til en øget indlæring af stoffet. Under andet blev det påpeget, at der blev brugt mindre tid på fremlæggelsen og mere tid på bagvedliggende teori i tilknytning til PE-kurserne.

8.4 Eksamensformens indflydelse på projektvejledningen

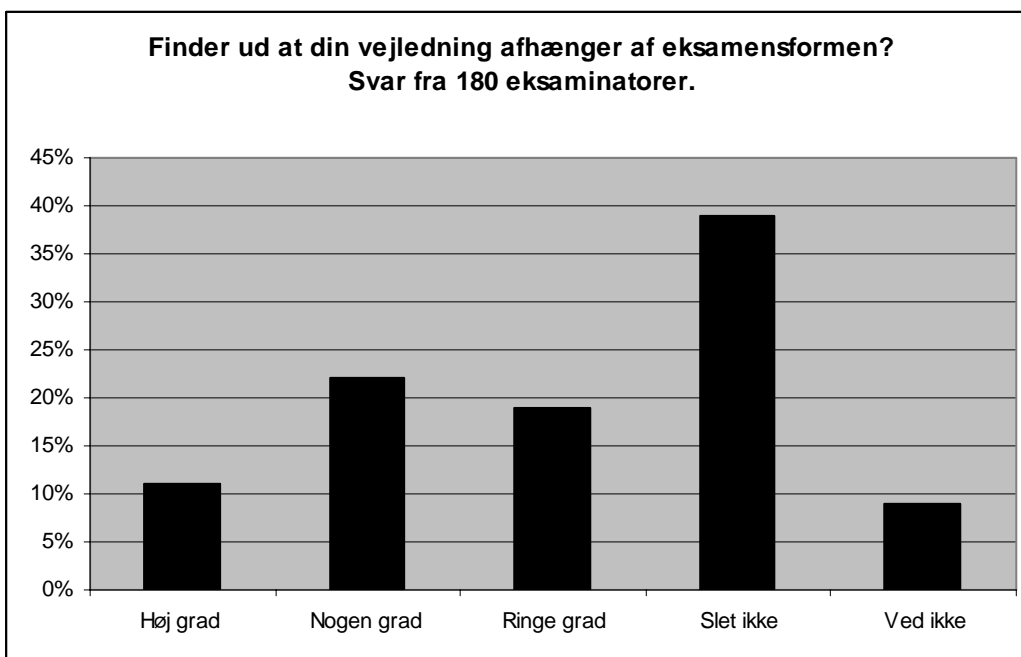
En stor andel af de studerende (omkring 40%) giver udtryk for, at eksaminationsformen ikke har nogen betydning for vejlederens måde at vejlede på, se figur 8.9. Ser vi på de der i høj grad eller nogen grad har betydning, synes den gruppevise eksamen at have størst indvirkning på vejledningen²². Det skal her siges, at indførelsen af den individuelle eksamen kom midt i semestret, og en reel undersøgelse af dette spørgsmål kan først afdækkes ved sammenligning af sommereksamen 2006 og 2007.

²² Studerende gruppe/individuel og eksamensformens betydning for vejledning: Sammenhængen er *ikke* signifikant ved et 0,05 niveau.



Figur 8.9: Eksamensformens betydning for vejlederens måde at vejlede på.

Vejlejerne selv finder også for en stor del (39%), at eksamensformen ikke har nogen indflydelse på deres vejledning, se figur 8.10. Der er omvendt 52%, heraf 19% dog i mindre grad, der mener at eksamensformen har en vis indflydelse på vejledningen..



Figur 8.10: Illustration af i hvor høj grad eksaminatorerne finder at deres vejledning afhænger af eksamensformen.

Der er flere eksaminatorer, der har uddybet hvordan deres vejledning vil påvirkes af den ændrede eksamensform, og det understreges af flere, at dette også hænger sammen med at de studerendes ønsker til vejledningen vil ændre sig. Som en af eksaminatorerne udtrykte det:

”Egentlig forventer jeg ikke, at min vejledning som sådan ændrer sig. Jeg forventer derimod, at de krav og forventninger mine studerende har ændrer sig som følge af, at der er mindre fokus på selve projektet ved eksamen. Jeg frygter kulturen i grupperne ændrer sig over tid, efterhånden som det går op for dem, hvad der sker til eksamen.”

Af mulige effekter fremhæves et mindre fokus på projektet som helhed, og at vidensdelingen ikke i så høj grad vil blive faciliteret:

”Individuel eksamen sætter fokus på delelementer inde i rapporten. Hvorimod projektet som helhed (f.eks. hvor godt projektet hænger sammen) i høj grad nedtones ved individuel eksamen. Med det i mente vil jeg som vejleder være tilbøjelig til at gøre mindre ved det at inspirere til at opbygge et godt sammenhængende projekt, og derfor vil de studerende også blive dårligere til dette. For mig at se er det et kæmpe problem ift. individuel eksamen.”

”Jeg opfordrer kraftig til intern vidensdeling, og at gruppen er ansvarlig for at kvalitetssikre fremlæggelsen (intern oplæring) – det vil være svært at overbevise dem i det hensigtsmæssige i det fremover.”

Andre vejledere fremhæver, at den gruppebaserede eksamen korresponderer bedst med den gruppebaserede undervisningsform, hvilket fremgår af nedenstående citater:

”Min vejledning sigter ikke mod nogen bestemt eksamensform. Mit primære mål er at støtte de studerende i deres læreproces og i at opfylde læringsmål. Min vejledning matcher den nuværende diskuterende gruppe-eksamensform, men det er eksamensformen som passer til vejledningen snarere end omvendt.”

”Det dynamiske vidensbegreb, som er i spil ved vejledning af en gruppe, og med fokus på læreprocessen som netop processuel, korresponderer klart med den form for gruppeeksamen, hvor netop vidensdynamikken afprøves mens et holdspil er i gang: Kan de studerende spille med, f.eks. ved at uddybe svar, som allerede er givet af andre studerende, f.eks. ved at supplere det allerede sagte med yderligere argumenter eller perspektiver? Jeg frygter, at en yderligere individualisering af eksamen, med fokus på kun én studerende, vil medføre, at det bliver et mere statisk vidensbegreb, der afprøves, og at dette vil smitte af i forbindelse med det forudgående projektarbejde, herunder med indflydelse på vejledningen.”

8.5 Sammenfatning

Valget af eksamensform synes kun i mindre omfang at have indflydelse på fordeling af opgaver og arbejdsmængden. Derimod synes den gruppebaserede eksamensform i højere grad at have betydning for de gensidige krav til arbejdsindsatsen i gruppen. Ingen af de to eksamensformer er dog garanter for at arbejdsindsatsen vil blive belønnet som fortjent. 82% af eksaminatorerne mener, at eksamensformen har indflydelse på samarbejdet i gruppen. Den gruppebaserede eksamen synes i højere grad at understøtte vidensudvekslingen i gruppen, ligesom den i højere grad synes at påvirke udbyttet af at deltage i gruppearbejde og motivation for gruppearbejde. Der tegner sig endvidere, om end svagt, en tendens til at den individuelle eksamensform kan danne grobund for øget konkurrence, og endvidere er denne eksamensform forbundet med en øget og mere individualiseret eksamensforberedelse. 52% af vejlederne mener, at den nye eksamensform vil påvirke deres måde at vejlede på og nogle uddyber dette med at det vil give mindre fokus på projektet som helhed og

vidensudvekslingen i gruppen. Der er dog generelt en stor andel af respondenterne, der mener at eksamensformen ingen indflydelse har på projektarbejdet (fra 3-47%, i gennemsnit 35%). Igen skal det dog nævnes som forbehold for disse konklusioner, at mange studerende først blev endeligt informeret om den ændrede eksamensform ca. en måned før projektets afslutning.

9. Holdningen til gruppebaseret eksamen med individuel bedømmelse.

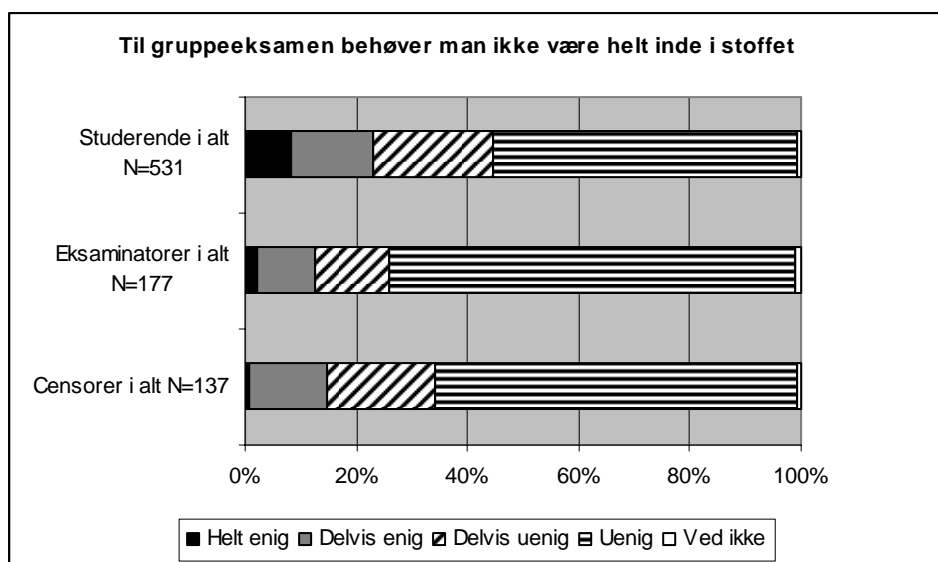
For at undersøge holdningen til gruppebaseret eksamen præsenterede vi respondenterne for en følgende udsagn:

- 1) Til gruppeeksamen behøver man ikke at være helt inde i stoffet
- 2) Til en gruppeeksamen kan man sagtens gemme sig
- 3) Det er nemt at følge op på hvad andre har sagt
- 4) Gruppe eksamen giver tryghed under eksaminationen
- 5) En gruppeeksamen rummer mulighed for at teste større faglig dybde
- 6) Det er lettere at teste faglig dybde i en gruppeeksamen, da der er mere tid
- 7) I en gruppeeksamen kan de enkelte vise deres evne til holdspil
- 8) I en gruppeeksamen lærer man noget nyt
- 9) En gruppeeksamen danner en god ramme for at vise sine faglige kompetencer

Disse udsagn kan siges at repræsentere nogle myter omkring projekteksamen hos henholdsvis modstanderne (nr. 1 til og med 3) og fortalere (nr. 5-9).

Til gruppeeksamen behøver man ikke at være helt inde i stoffet

76% af de studerende, 87% af eksaminatorerne og 86% af censorerne er helt eller delvis uenige i at man ikke behøver at være helt inde i stoffet til en gruppeeksamen, men som en studerende understreger, så behøver man ikke at være helt inde i stoffet til nogen eksamen, individuel eller gruppe, da der ikke er tid til at alle gennemgår alt. Det er dog interessant at bemærke, at de studerende ikke i samme omfang mener at de bør være inde i stoffet til en gruppeeksamen, som det er tilfældet med eksaminatorerne og censorerne, se figur 9.1²³.



Figur 9.1: Respondenternes holdning til hvorvidt man behøver at være helt inde i stoffet til en gruppeeksamen.

²³ Studerende/eksaminator/censor og hvorvidt man behøver at være inde i stoffet: Sammenhængen er signifikant ved 0,000 niveau.

En eksaminator understreger dog at der er langt mere i en gruppeeksamen end at vise, at man er inde i stoffet til et vist niveau – det handler også om at kunne udvise overblik:

”Gruppeeksamen afhænger ikke udelukkende af, om man kan svare på et enkelt spørgsmål. Men om man er inde i stoffet og kan holde en faglig samtale i gang og supplere hinanden - man kan bedre vise, at man har overblik over stoffet.”

En anden eksaminator fremhæver betydningen af eksaminatorer og censors kompetencer i evalueringssituationen:

”Man behøver ikke at være inde i stoffet og man kan gemme sig - hvis eksaminator og censor tillader det - men det er ikke en følge af gruppeeksamen, men af dårligt arbejde fra eksaminator og censor.”

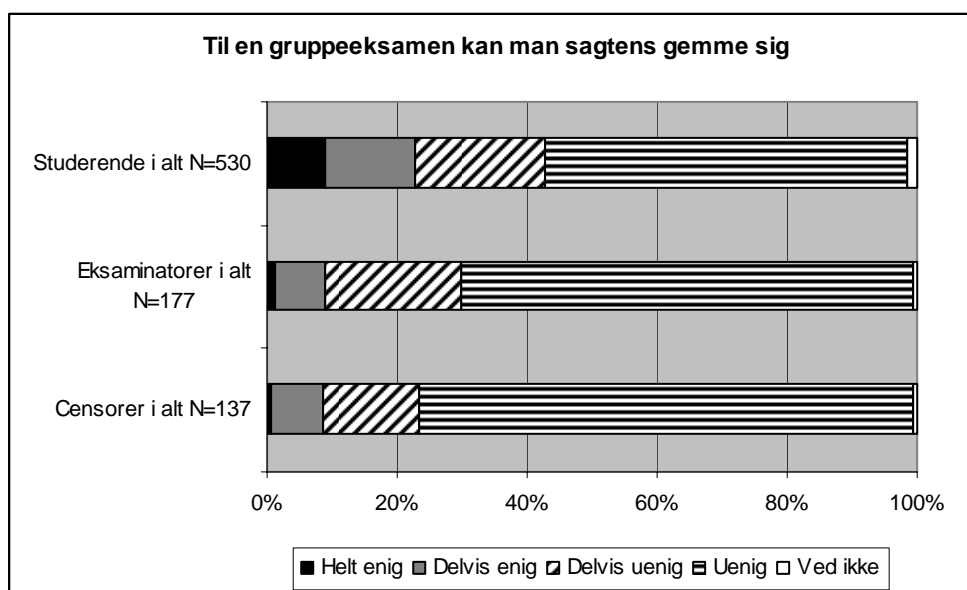
Tilsvarende lyder det fra en censor:

”En god eksaminator og censor gennemskuer hurtigt en eventuel ”medløber” og har så mulighed for specifikt at stille spørgsmål til denne. Alle studerende til ”mine” gruppe-eksamener stilles individuelle spørgsmål ud over de spørgsmål, der stilles til gruppen.”

Evaluering af en gruppeeksamen stiller høje krav til eksaminator og censor – det handler ikke kun om rigtigt/ forkert. Det handler også om at facilitere og styre diskussionen, at holde styr på at alle kommer til orde, og sidst men ikke mindst at tolke og bære i en eventuel passivitet. Som en studerende pointerer, så er det vigtigt hele tiden at være med under en gruppeeksamen, da det ellers forstås som om, man ikke er inde i stoffet.

Til en gruppeeksamen kan man sagtens gemme sig

76% af de studerende, 90% af eksaminatorerne og 91% af censorerne er helt eller delvis uenige i at man sagtens kan gemme sig til en gruppeeksamen, se figur 9.2.



Figur 9.2: Holdningen til hvorvidt en studerende sagtens kan gemme sig til en gruppeeksamen.

Igen er det interessant, at der er en større del af de studerende (23% mod 9%), der erklærer sig helt eller delvist enig i dette udsagn²⁴. Ses der nærmere på kommentarerne, så handler det om at de studerende ikke føler at medløbere er blevet straffet tilstrækkeligt på karakteren. Selvom det som en udtrykker det ”koster på karakteren”, så har flere oplevet at der ikke bliver differentieret i tilstrækkeligt omfang, hvilket fremgår af nedenstående kommentarer fra studerende:

”Man kan gemme sig, men det koster på karakteren, da man så ikke viser meget. Det er lettere at teste faglig dybde, forudsat at både eksaminatorer og gruppe er indstillet på det.”

”Min erfaring er at der i gruppe eksamener er alt for mange, der består eksamen. Mange fortjener ikke at bestå, men består fordi de kan gemme sig bag resten af gruppen.”

”Det er min erfaring, at man sagtens kan gemme sig under en gruppe-eksamen. Min erfaring viser at resultatet i karakteren vil falde med 1-2 point, hvilket i mange tilfælde er urimeligt lidt, da personen, der gemmer sig, ofte har været inaktiv i gruppearbejde.”

Igen drages eksaminator og censors kompetencer ind i billedet, som en studerende udtrykker det:

”Mht. spørgsmålet om at ”gemme sig” - ja, det kan lade sig gøre, men kun hvis censor + vejleder ikke udfører deres arbejde godt nok.”

Selvom de fleste af eksaminatorerne har mange års erfaring i at praktisere gruppeeksamen, så er det noget der er og bliver lært igennem erfaringen – og her kunne uddannelse være en væsentlig styrke i forhold til undgå, at visse studerende blev brugt som ”prøveklud”. Da gruppeeksamen stiller øgede krav til eksaminatorernes og censorernes overblik og evne til at skelne de forskellige studerende, så lader det til at den rette pædagogiske uddannelse styrke konceptet.

Den tid, hvor det er muligt at få en studerende i søgelyset, er også en væsentlig parameter, som en eksaminator udtrykker det:

”Set henover 3-5 timer kan ingen gemme sig.”

En studerende påpeger dog, at det er nemmere at gemme sig i en stor gruppe, og hermed bliver antallet af deltagere i en gruppeeksamen også bragt ind i billedet, som en mulig parameter at skruer på, hvis formålet var at optimere på eksamensformen.

De studerende, der har oplevet, at det langt fra er let at gemme sig, fremhæver i kommentarerne fordelene ved at kombinere den individuelle eksamensform med den gruppebaserede, som det fremgår af nedenstående citater:

”Det er muligt, at man godt kan gemme sig til en gruppeeksamen, men man kan alligevel ikke undgå, at vejledere stiller én direkte spørgsmål og hvis man ellers ikke selv gør en indsats for at være med, så vil karakteren som regel også afspejle dette.”

²⁴ Studerende/eksaminator/censor og til gruppeeksamen kan man gemme sig: Sammenhængen er signifikant ved 0,000 niveau.

”Vi benytter gruppeeksamen med individuelle spørgsmål, og det er en god kombination, projektet er dækket, men man skal også op i vilkårlige emner, hvilket forhindrer at folk kan gemme sig.”

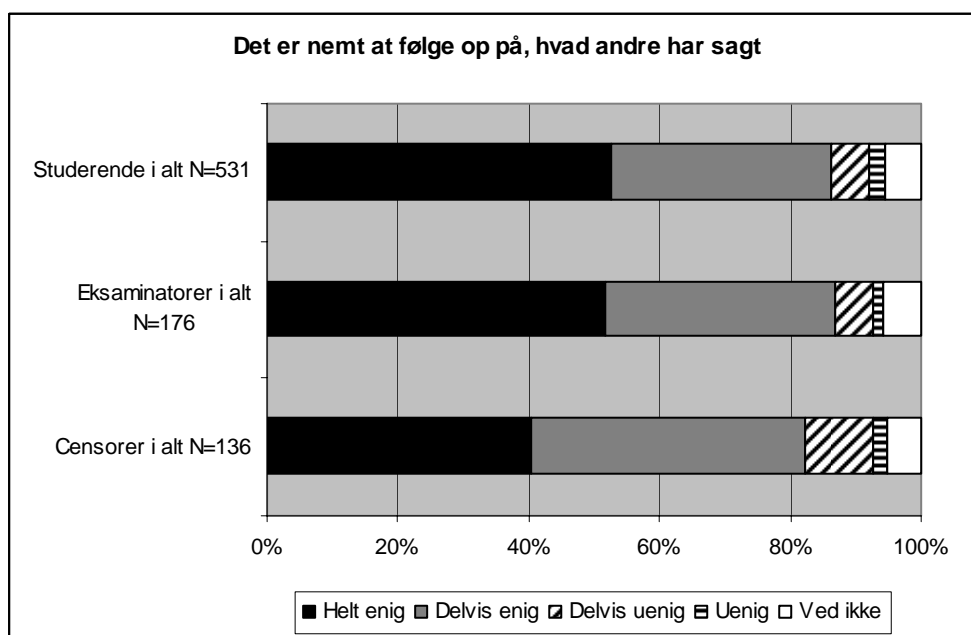
”Eksaminator udspørger de studerende individuelt, hvis de er i tvivl om, hvorvidt der skal gives differentieret karakter.”

Omfanget af direkte spørgsmål, gruppestørrelsen og eksaminatorernes kompetencer er herved størrelser, der alle synes at spille væsentligt ind for de studerendes mulighed for at gemme sig til en gruppeeksamen.

Det er nemt at følge op på hvad andre har sagt.

Over 80% af alle eksaminatorer, censorer og studerende er helt eller delvis enige i, at det er nemt at følge op på, hvad andre har sagt, se figur 9.3. Kommentarerne vidner dog om, at der er forskel på, hvorvidt dette ses som en styrke eller en svaghed ved den gruppevise eksamen – eller som en af de studerende udtrykker det:

”Det er nemt at følge op på, hvad andre har sagt: Hvad mener I hermed? Hvis I mener at det er nemt at ”hoppe med på vognen” er jeg uenig. Hvis I mener at det giver mulighed for at føre en diskussion, der bevæger sig længere og længere ned i stoffet er jeg enig.”



Figur 9.3: Holdningen til hvorvidt det er nemt at følge op på hvad andre har sagt til en gruppeeksamen.

De studerende, der opfattede muligheden for at følge op på hvad andre har sagt positivt, pegede på at der i en kollektiv argumentation bliver fremdraget flere aspekter ved en problemstilling, at det giver mulighed for at uddybe og perspektivere projektrapporten samt større refleksion over valgene i projektførelsen. Dette fremgår af følgende citater fra studerende:

”En gruppeeksamen giver større spillerum for samtale og diskussion.”

”Gruppedynamikken gør at en kan byde ind med et synspunkt, hvorefter andre kan supplere. På den måde vil flere aspekter ved en problemstilling blive fremdraget end ved individuelle prøver.”

”Den giver mulighed for at uddybe projektrapporten, og danner grundlag for en videre perspektiverende diskussion om emnet, som ikke havde haft samme dybde til en solo-eksamen, da synergi-effekten, som opnås i fælles diskussion, ellers ville være fraværende.”

”Til gruppeeksamen er der stor mulighed for at diskutere indbyrdes i gruppen, hvilket giver anledning til større refleksion, hvilket er min oplevelse er yderst essentielt at vise i eksamenssituationen.”

De studerende, der opfattede det negativt at ”det er nemt at følge op på, hvad andre har sagt” pegede hovedsageligt på, at diskussionerne kunne afholde de mere tilbageholdende personer i at udfolde sig, som det fremgår af følgende citater:

”Hvis man er en mere tilbageholden person, som jeg selv er, er det meget svært at få sagt noget inden, at de andre gruppemedlemmer allerede har sagt det.”

”Hvis man er i gruppe med nogle, der ikke giver plads til, at andre kan komme til orde, er det svært at vise sine kompetencer.”

”Det største problem ligger umiddelbart i hvor stor forskel, der kan være på folks ”snakkesalighed”. ”

”Gruppeeksamen forhindrer at den enkelte kan udfolde sig.”

En enkelt studerende mente endvidere at:

” Det er for nemt at følge op på hvad andre har sagt, i stedet for selv at tænke sig til svarene!”

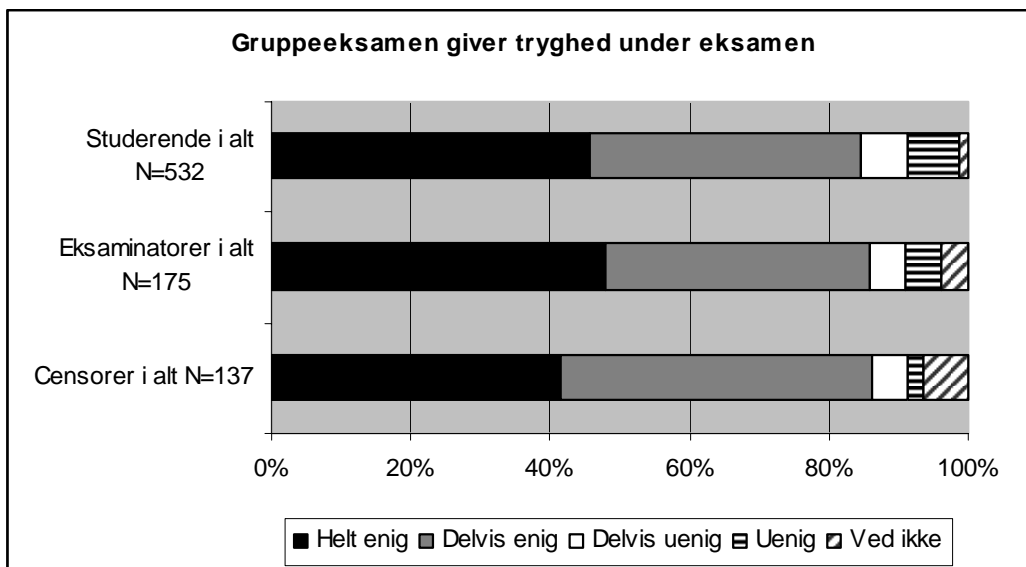
Meget nærliggende i den forbindelse, er det relevant at fremhæve at det ikke altid er en fordel at følge op på, hvad andre har sagt, som det fremgår af følgende kommentar fra en eksaminator:

”Ved at følge op på hvad andre har sagt bliver der udvist større faglig dybde i et område fra de studerende i den sammenhæng, at det af eksaminator og censor vurderes, hvorvidt dette blot er ”det samme igen”, eller hvor der virkelig bidrages med mere dybdegående forklaringer.”

Bruger de studerende deres taletid til gentagelser, kan det derved blive en direkte ulempe at følge op på hvad andre har sagt – men igen er det afhængigt af, hvorvidt censor og eksaminator er opmærksom på dette.

Gruppeeksamen giver tryghed under eksamen

Over 80% af både studerende, eksaminatorer og censorer var helt eller delvist enige i, at den gruppevise eksamensform giver en tryghed under eksaminationen (se figur 9.4). Årsagerne til dette grunder i at gruppeeksamen kendetegnes ved en eksamensform, der er beroligende, afstresset – ligefrem hyggelig, og endvidere at denne eksamensform giver tid til at komme med nogle gennemtænkte svar.



Figur 9.4: Figuren illustrerer graden af enighed i følgende udsagn: *Gruppeeksamen giver tryghed under eksamen.*

En censor, der er tydelige tilhænger af gruppeeksamen, påpeger at det giver studerende med eksamensangst øget mulighed for udfoldelse:

”Den traditionelle gruppeeksamen er både nuanceret og elegant samt giver studerende med eksamensangst en fair chance på grund af en hyggelig atmosfære.”

De studerende opfatter også situationen som mere behagelig og knap så stresset som en individuel eksamination – bl.a. fordi de andre gruppemedlemmer kan supplere, og fordi der er tid til at tænke sig om, mens de andre bliver ”hørt”. Dette afspejles af følgende kommentarer fra de studerende:

”Det er en tryk situation at være flere sammen i den ellers lidt ubehagelige situation, som eksamen kan føles som. Man føler sig ikke så presset og kan derfor være mere fri og tænkte bedre.”

”En gruppeeksamen gør at man kan supplere hinanden. Det er meget beroligende, at man er flere om det, og man kan hjælpe hinanden, så man muligvis kommer dybere rundt i faget, og hvis man går død, kan de andre hjælpe en i gang igen.”

”Der er en helt anden stemning til en gruppeeksamen end de traditionelle individuelle eksamener, det er langt mere beroligende og afstresset. De ting de andre siger, kan få en til at tænke over aspekter, som man sikkert ikke ville være kommet ind på til en individuel eksamen.”

”Man får tid til at tænke sig om, før man svarer.”

En af de studerende, der var til individuel eksamen sommeren 2006, udtrykker også efter denne oplevelse, at den gruppevise eksamen var mindre stressende:

”Personligt var jeg mindre nervøs til gruppeeksamen, og følte der var bedre tid til at uddybe selve projektet. Den individuelle eksamen virkede mere stressende.”

En eksaminator forklarer den øgede tryghed med, at magtforholdet under eksaminationen er mere lige til en gruppeeksamen, og at de studerende har en øget retssikkerhed i og med, at deres medstuderende er med under hele forløbet:

”Magtforholdet under eksamen bliver en anelse mere lige, når de studerende ikke eksamineres enkeltvis. Det har betydning og giver den enkelte studerende større studiemæssig ”retssikkerhed”.”

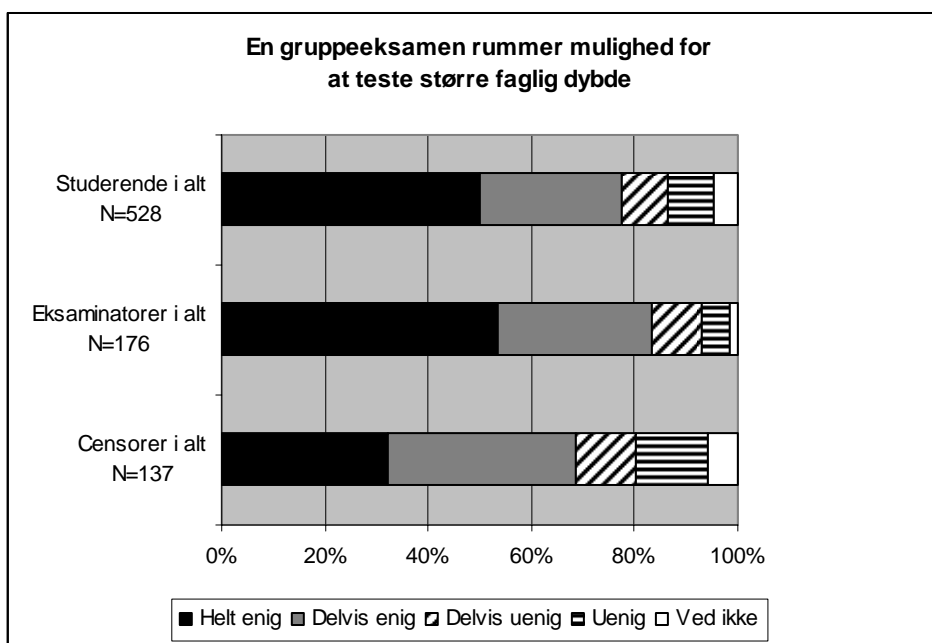
Disse relativt positive kommentarer, står i kontrast til de negative kommentarer i sidste afsnit, som påpegede at visse studerende oplevede, at de havde svært ved at komme til orde i en gruppeeksamen. Dette paradoks kan dog forklares ud fra følgende kommentar fra en eksaminator, der har prøvet begge eksamensformer:

”Gruppeeksamen giver den fordel for den studerende frem for individuel eksamen, at man får tid til at tænke sig om, mens andre svarer. Man løber selvfølgelig dermed den risiko, at ens svar så allerede er givet!”

Sammen med at det i sidste afsnit endvidere blev påpeget, at gentagelse af hvad en anden studerende har sagt ikke nødvendigvis giver bonus, så viser dette citat også at gruppeeksamen stiller væsentlige krav til de studerendes kommunikative og sociale kompetencer. De skal kunne høre hvad der bliver sagt, så de ikke gentager; de skal kunne gribe bolden og overveje næste skridt, mens andre diskuterer; og samtidig skal de give plads til at andre kan udfolde deres kompetencer.

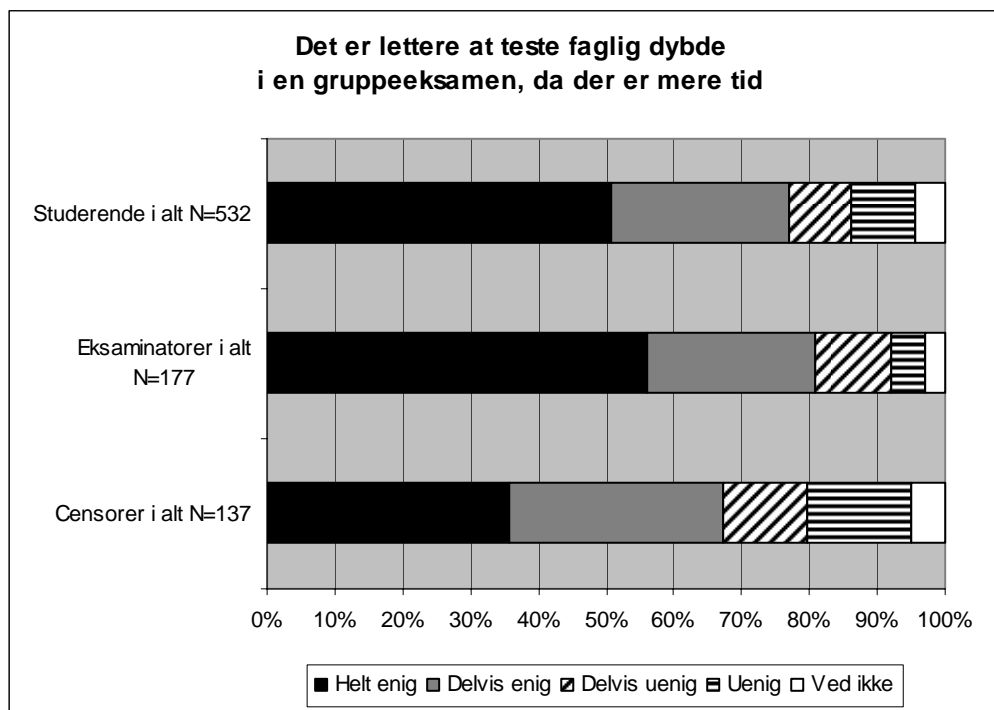
Gruppeeksamen som ramme for at teste faglig dybde

77% af de studerende, 83% af eksaminatorerne og 68% af censorerne er helt eller delvis enige i at en gruppeeksamen rummer mulighed for at teste større faglig dybde, se figur 9.5.



Figur 9.5: Respondenternes holdning til hvorvidt der er større mulighed for at teste faglig dybde i en gruppeeksamen.

Meget tilsvarende er 78% af de studerende, 81% eksaminatorerne og 67% af censorerne helt eller delvist enige, at det er lettere at teste faglig dybde i en gruppeeksamen, da der er mere tid – jf. figur 9.6.



Figur 9.6: Holdningen til hvorvidt det er lettere at teste faglig dybde i en gruppeeksamen, da der er mere tid.

Kommentarerne, der understøtter de flestes begejstring for gruppeeksamen som ramme for at teste den faglige bredde går på at der er mere tid til at gå i dybden, og at de studerende i kraft af at de er flere kan afprøve deres argumenter og vise evnen til samarbejde. Dette fremgår af følgende citater, her fra censorernes vinkel:

”En individuel diskussion af HELE projektet med hver enkelt studerende ville muligvis ideelt set være lidt bedre end gruppe-eksamen, men MEGET mere tidkrævende end de typiske 4-5 timer en gruppe-eksamen tager. Altså ikke praktisk gennemførligt på én dag, det er også umuligt at gennemføre ”den samme” diskussion 4-7 gange. En mere realistisk halv times diskussion af et udpluk af projektet med hver enkelt studerende giver ringere mulighed for at belyse den enkeltes forståelse end gruppeeksamen.”

”Eksamensprojekter med flere studerende resulterer altid i et højere fagligt indhold - og derfor også højere niveau for de studerende.”

”Der mangler en direkte vurdering af evne til samarbejde, som p.t. kun viser sig indirekte i det niveau gruppen har nået. Det faglige niveau, der arbejdes på, er typisk markant højere i en flerpersoners gruppe.”

Eksaminatorerne supplerer med følgende kommentarer, hvor det primært er den kontrollerede faglige debat og de heri indbefattede dybdegående diskussioner, der fremhæves:

”Den lange diskussion betyder. At vi når i dybden på alle væsentlige felter indenfor projektet. Undervejs i de dybdeborende diskussioner er det altid tydeligt, hvem der falder fra, og hvem der bidrager med noget ekstra. Dette giver et glimrende grundlag for vurdering af den enkelte. Jeg har meget svært ved at se, hvordan jeg som eksaminator skal kunne eksaminere dybdeborende på alle de væsentlige aspekter af et projekt i en individuel eksamen. Det tager tid at gå i dybden – uanset om der er tale om én eller flere studerende”

” Gruppeeksamen giver mulighed for en faglig debat af høj kvalitet, samt mulighed for at afprøve sine argumenter indenfor et givent emne både overfor sine medstuderende og også overfor censor og eksaminator.”

”Især tiden til at gennemføre en diskussion til ende er vigtig i forbindelse med gruppeeksamen. Ved individuel eksamen er der ikke tid nok - eksamen bliver alt for tilfældig.”

De studerende understreger endvidere også mulighed for at besvare en bredere vifte af stoffet, og samtidigt med at der går i dybden:

”Jeg føler, at jeg får mulighed for at besvare en bredere vifte af spørgsmål ved en gruppeeksamen, da der er længere tid alt i alt.”

” Til en individuel eksamen er der slet ikke nok tid til at komme i dybden med stoffet.”

”Gruppeeksamen giver ikke mindst mulighed for at teste faglig bredde. Det er sværere at nå omkring alle facetter ved en individuel eksamen, da her er mindre tid.”

En studerende, der har prøvet begge eksamensformer, mener endvidere at gruppeeksamen giver anledning til en faglig diskussion i stedet for forhør, og derfor større faglig dybde.

Censorerne er de der er mest kritiske omkring gruppeeksamens potentialer i forhold til at teste faglig dybde²⁵. Af kommentarerne fremgår to forskellige argumentationer. For det første mener en censor, at der er for lidt tid til individuel eksamination, hvis der ikke stilles direkte og tilfældigt valgte spørgsmål:

”I en gruppeeksamen er der meget lidt tid til individuel eksamination.2. Der er gode erfaringer med at møde op med en liste af spørgsmål, som de enkelte studerende "trækker" eet eller to af.”

Den anden argumentation går på, at gruppeeksamens styrke ligger i, at der kan testes bredt, mens grundlaget for at teste faglig dybde ikke bedømmes som større:

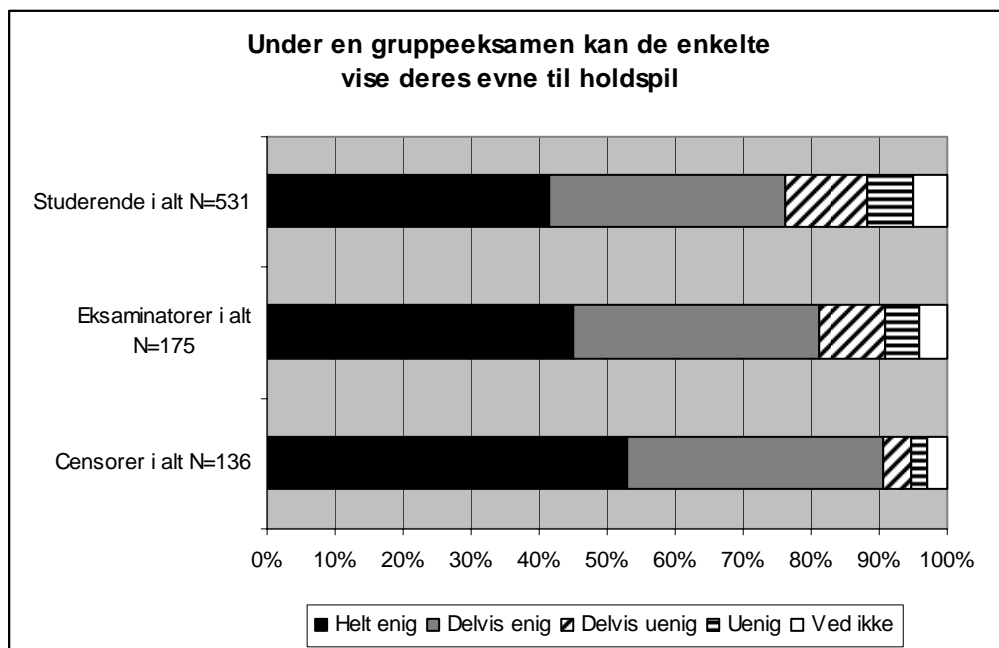
”Gruppeeksamen viser efter min mening bedre mulighed for at teste bredden end dybden. Dybden er upåvirket af eksamensform, men man kommer mere omkring i en gruppeeksamen.”

²⁵ Studerende/eksaminator/censor og test af faglig dybde: Sammenhængen er signifikant ved 0,009 niveau.

Sammenholdt er der en relativ bred opbakning bag gruppeeksamen, som både viser sig at både i dybden og i bredden, da der er mere tid og rum for argumentation og dialog samtidigt med, at der er lejlighed for at stille direkte spørgsmål til de studerende. Der er dog også en gruppe, der omfatter 9% af de studerende, 5% af eksaminatorerne og 15% af censorerne, som hellere vil sætte deres lid til den individuelle eksamen, når der skal testes på den faglige dybde.

Gruppeeksamen som ramme for at bedømme evnen til holdspil

76% af de studerende, 81% af eksaminatorerne og 91% af censorerne er delvis enige i, at gruppeeksamen giver de studerende mulighed for at vise deres evne til holdspil, se figur 9.7.



Figur 9.7: Holdningen til hvorvidt de enkelte under en gruppeeksamen, kan vise deres evne til holdspil.

En censor påpeger, at en gruppeeksamen giver en god dynamik og bedre mulighed for diskussion. Eksaminatorerne understøtter dette og understreger at dette har betydning for bedømmelsen af hver enkelt:

”Man skal ikke undervurdere det forhold, at man tester den enkeltes faglige kunnen i SAMSPIL med gruppens.”

”Noget af det jeg lægger vægt på, hvis studerende skal op og have to-cifrede karakterer, er at de evner, i en gruppe-seance med vejleder, censorer og gruppemedlemmer, at føre en faglig/videnskabelig kreative proces.”

Studerende, der øjensynligt ser dette holdspil som en positiv parameter i bedømmelsesgrundlaget, understøtter det fælles ansvar og relationen til arbejdsmarkedet:

”Gruppeeksamen motiverer til læring pga. ansvar for fælles projekt.”

”En gruppeeksamen støtter man gerne hinanden, sammenholdet er stærk hvis man kender hinanden vel og arbejder godt sammen.”

”Der ligger også en vis ære i, at alle i gruppen klarer sig godt...”

”Det er en god øvelse i at lære, hvordan man skal interagere i et team i sådan en ”vigtig” situation. På arbejdsmarkedet er det vigtigt, at man forstår hvordan sådan et stunt fyres af!”

”[Red: Gruppeeksamen] afspejler den arbejdsmæssige virkelighed, hvor teams og samarbejde er essentielt for arbejdets kvalitet og dybde.”

Af respondenter, der ikke mener at de enkeltes evne til holdspil kommer til udtryk i en gruppeeksamen, går kommentarerne på at en gruppeeksamen ikke er et holdspil, men en intern konkurrence, som det fremgår af følgende citater fra studerende:

”Under en gruppeeksamen kan de enkelte vise deres evne til IKKE at være holdspillere.”

”Gruppearbejde eller eksamen handler ikke om teamwork. Ud fra min erfaring handler det om at vise, hvad man selv kan, og køre sin egen stil, ! Nogle vil overtage alt, så det bliver intern kamp...”

En enkelt studerende stiller også, interessant nok, spørgsmålstejn ved om evnen til holdspil overhovedet er en faktor, der bør indgå i bedømmelsen af den enkeltes projektkompetencer:

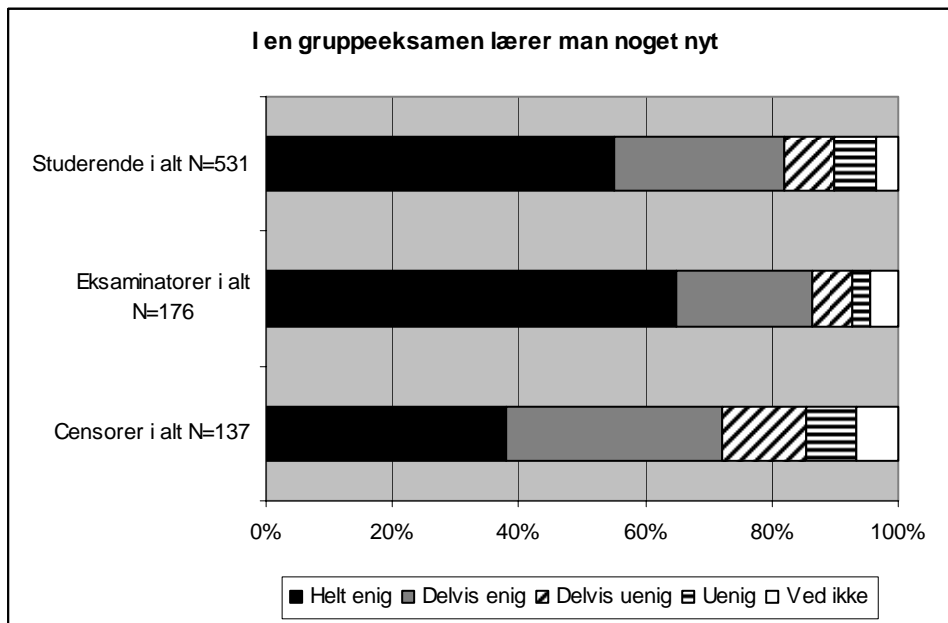
”Under en gruppeeksamen kan de enkelte vise deres evne til holdspil.. er det nu virkeligt relevant? Det er jo en faglig evaluering, eller hvad? ”Holdspil” er en god kvalitet, men til en eksamen handler det vel om, at man skal vise, hvad man kan rent fagligt.”

Her handler det mere grundlæggende om ens opfattelse af hvilke kompetencer, der er væsentlige at teste i en projekteksamen – om det er kompetencer der knytter sig til den faktuelle og metodiske viden indenfor disciplinen, eller om det også handler om proceskompetencer, herunder evnen til at argumentere for sin sag, bygge videre på andres udsagn og formidle sine budskaber klart.

I en gruppeeksamen lærer man noget nyt

82% af de studerende, 87% af eksaminatorerne og 72% af censorerne er helt eller delvist enige i at de studerende lærer noget nyt til eksamen, se figur 9.8. En af eksaminatorerne går endog så vidt som at se eksaminationen som en optimal mulighed for læring:

” Gruppeeksamen som en del af læringsprocessen forekommer at være undervurderet. Gennem et semester er jeg som underviser/vejleder ikke sikker på at de studerende hører efter. I fbm. gruppeeksamen er jeg sikker på, at hvad jeg siger det hører de studerende. Faktisk rummer eksamen optimale muligheder for læring. Det de studerende lærer under eksamen - det glemmer de med garanti ikke.”



Figur 9.8: Holdningen til hvorvidt man lærer noget nyt af en gruppeeksamen.

Andre eksaminatorer, som både har oplevet den individuelle og gruppebaserede projekteksamen, ser gruppeeksamen som den endelige indlæringscirkel på et semesterforløb og som en kilde til tværfaglighed og diskussion af gruppearbejdet:

”Gruppeeksamen er den endelige indlæringscirkel på et semesterforløb. Gruppens medlemmer ser eksamen i et meget større perspektiv, da mange spørgsmål ikke kun koncentrerer sig om disciplinen, men også ser denne i samspil med andre discipliner.”

”Gruppeeksamen giver øget muligheder for læring igennem bredere diskussion af gruppearbejde”.

Dette understøttes også af følgende kommentarer fra en censor, som fremhæver styrken ved at have opponentgrupper, hvilket især praktiseres på de første 2 semestre:

”Den gode gruppeeksamen som afslutning på et længerevarende projekt er en særdeles kvalificeret tilbagemelding og lærende oplevelse for de studerende, særligt når der er aktive opponent-grupper - medstuderende.”

En eksaminator, der har prøvet begge eksamensformer, er enig i at man lærer noget nyt under en gruppeeksamen, men påpeger at det ikke er målet med eksamenssituationen:

”Man lærer noget nyt under gruppeeksamen, men det er ikke målet. Målet er kontrol. Eksamen er stikprøvekontrol.”

De studerende understreger også, at de lærer noget nyt ved en gruppeeksamen – de får nye inputs og flere forskellige synspunkter og meninger på banen, hvilket styrker fagligheden. Specielt fremhæves censorerne som inspirationskilder, da de af naturlige årsager ikke har haft mulighed for at kommentere projektet under forløbet. Endvidere fremhæves det, at gruppeeksamen rummer mulighed for at alle får samtlige guldgruber, der serveres i løbet af en eksamensdag. Følgende citater illustrerer de studerendes pointer omkring gruppeeksamen, som ramme for læring:

”Det er rart med en gruppeeksamen, da man får flere inputs til at diskutere de emner, der kommer på banen. Man får mulighed for at diskutere og revurdere mange flere ting, da man får mange forskellige synspunkter at høre, og flere meninger at tage stilling til.”

”Ved den seneste gruppeeksamen havde vi en censor med stor kendskab til projektets fagområde, hvilket gav gruppen nye vinkler at angribe en opgave på i fremtiden. Så der er meget at lære ved eksamen.”

”Gruppeeksamen har den store fordel, at man ved at sidde og diskutere projektet har mulighed for at få flere vinkler på emnerne. Gruppeeksamen betyder ligeledes, at man får en sidste indlæring i forhold til projektet og derved får styrket ens faglighed.”

”Gruppebaseret eksamen giver mulighed for, at ALLE i gruppen får de samme "guldkorn" uden at gå glip af noget.”

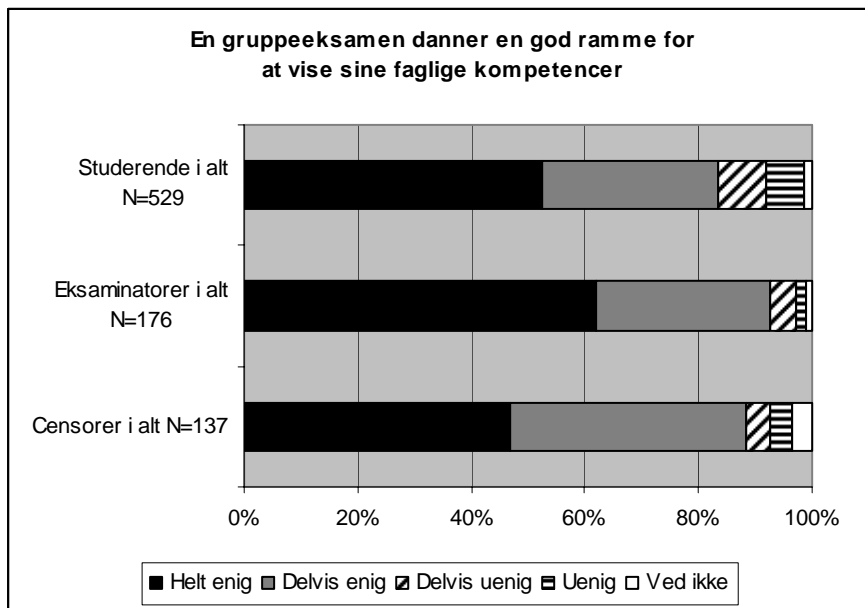
”Gruppeeksamen hæver generelt niveauet, hvis de involverede er engagerede og har ambitioner. For nogle medfører det hævede niveau en lavere karakter og for andre en højere. Uanset udfaldet bliver eksamen mere interessant og man går generelt derfra klogere.”

En studerende, der øjensynligt er fortalende for den individuelle eksamensform påpeger, at svaret delvis enig udtrykker, at man lærer nyt til en gruppeeksamen, men det kan man ligeledes gøre ved en individuel eksamen. Det er heller ikke at forglemme, at der da også er henholdsvis 15% af de studerende, 9% af eksaminatorerne og 21% af eksaminatorerne, der er delvis eller helt uenige i at man lærer noget nyt ved en gruppeeksamen. Der er dog meget svært at finde kommentarer, der uddyber denne holdning.

En gruppeeksamen danner en god ramme for at vise sine faglige kompetencer.

84% af de studerende, 93% af eksaminatorerne og 89% af censorerne er helt eller delvis enige i, at en gruppeeksamen danner en god ramme for at vise sine erfaringer, se figur 9.9.

Majoriteten opfatter derved gruppeeksamen positivt, og argumenterne bag fra censorernes side er at der er bedre tid til at tjekke de enkelte studerende; at man kan byde ind, når man ved noget, og derved mindsker graden af tilfældighed; at gruppeeksamen giver bedre mulighed for at teste faglig dybde, bredde, parathed, samarbejde samt viden og overblik; og sidst men ikke mindst at gruppeeksamen giver mulighed for dialog. En censor, der har prøvet begge eksamensformer, udtrykker endvidere bekymring omkring, hvorvidt det er muligt at opretholde projektarbejdsformen, hvis eksamensformen ikke afspejler den.



Figur 9.9: Holdningen til hvorvidt gruppeeksamen danner en god ramme for at vise sine faglige kompetencer.

Disse synspunkter fra censorerne fremgår af nedenstående citater:

”Gruppeeksamen giver faktisk bedre tid til at tjekke de enkelte studerende. Typisk finder man hurtigt ud af, om der er nogen, der er ekstra gode eller ekstra dårlige. Dem kan man så lettere give tillægsspørgsmål. For den usikre studerende er dette så absolut en fordel, da man ikke er afhængig af at kunne svare på de direkte spørgsmål (ved en enkeltmandseksamination vil det mere være tilfældighederne, der råder, da man er afhængig af de trukne spørgsmål), men mere kan byde ind når man ved noget.”

”En projektbaseret gruppeeksamen giver, sammenlignet med stort set alle andre eksamensformer, den bedste mulighed for at teste faglig dybde, bredde, parathed og samarbejde.”

”Gruppeeksamen giver mulighed for dialog, hvor flere eksaminander kan byde ind og demonstrere viden og overblik. Det moment vil mangle i en individuel eksamen.”

”Det er svært at opretholde arbejdsformen, som alle vist anser for et plus, hvis eksamensformen ikke afspejler den.”

Selvom censorerne overvejende er positive, så findes der også negative kommentarer blandt censorerne omkring projekteksamen som ramme for, at de studerende kan vise sine kompetencer. Argumentationen imod projekteksamen går på, at det er svært at diskutere teoretiske perspektiver løsrevet fra projektet, at gruppeeksamen er et uegnet måleinstrument for den enkeltes præstation og at faglig dybde bedst testes i individuelle skriftlige arbejder. Disse synspunkter er gengivet herunder:

”Grupperne har en tendens til at være særdeles fokuserede på projektrapporten og dens emne. Det kan derfor være vanskeligt at føre en generel eller principiel akademisk diskussion, for eksempel af teoretiske perspektiver løstrevet fra projektet.”

”Gruppeeksamen viser, hvordan gruppen spiller sammen. Som måleinstrument for den enkeltes præstation er den uegnet!”

”Gruppearbejde fremmer evnen til samarbejde, ikke gruppeeksamen. Faglig dybde testes bedst i individuelle skriftlige arbejder. Vil man lære de studerende at lave gruppepræsentationer, kunne dette gøres i et kommunikationskursus. Som en måling af den individuelle standpunkt er gruppeeksamen et dårligt koncept.”

Disse udtalelser peger på, at gruppeeksamen ikke kan være den eneste eksamensform i de studerendes studietid, men skal kombineres med andre eksamensformer herunder mundtlige og skriftlige individuelle eksamener knyttet til kurserne.

Eksaminatorerne er igen de mest positive i forhold til gruppeeksamen²⁶, og som argumentation fremhæves at denne eksamensform fastholder det fælles ansvar, giver øget rum for læring, øger bredden af viden der testes, mindsker risikoen for tilfældighed og giver rum for mere velreflekterede svar. Dette ses af følgende kommentarer fra eksaminatorerne:

”Gruppeeksamen medvirker til at fastholde det fælles ansvar helt til sidste ende, og har derfor en positiv læringsfunktion medlemmerne imellem. Det er formentlig medvirkende til de høje gennemførelsesrater og den nedbrydning af social arv, som AAU står for. Mange tror, at ”de gode trækker de dårlige op, og antyder implicit, at det er ”uretfærdigt” (at man ikke kvalificerer sig på de kompetencer, som man har i udgangspunktet), og at ”de dårlige trækker de gode ned”. Det finder jeg helt forkert. Der er ingen tvivl om, at de gode trækker de dårlige op, men den proces trækker også de gode op! Så det er en win-win situation, som vil blive ændret, hvis det fælles ansvar påvirkes.”

”En gruppeeksamen giver mulighed for, at den studerende kan vise bredden af siden viden. Omvendt giver det studerende med smallere viden basis mulighed for at svare på spørgsmål i det stof, de er hjemme i. Dette mindsker risikoen for den tilfældighed, der er forbundet ved at trække et spørgsmål til individuel eksamen.”

”En gruppeeksamen giver god mulighed for ind imellem at reflektere, mens andre svarer, og herfra vise, at man ved nærmere eftertanke kan supplere med uddybende argumenter og perspektiver. Er der kun fokus på én studerende ad gangen, bliver det i højere grad hurtige svar end velreflekterede svar der tæller.”

Blandt majoriteten af studerende, der ser positivt på gruppeeksamen som ramme for at vise sine faglige kompetencer, går kommentarerne på at en personlig viden og fremtoning træder i karakter ved sammenligning af de studerende under eksamensforløbet, at det er nærmest umuligt at skulle til eksamen individuelt og forsvare en helhed og sidst men ikke mindst, at det virker som et skridt nærmere virkeligheden og den fremtidige arbejdsituation:

²⁶ Studerende/eksaminator/censor og gruppeeksamen danner god ramme for at vise faglige kompetencer: Sammenhængen er signifikant ved 0,000 niveau.

”En personlig viden og fremtoning kan sagtens træde i karakter, da der for eksaminator og vejleder er nogle at sammenligne med i øjeblikket. Det kan være en styrke både for svage og stærke.”

”Når man har lavet et projekt sammen i en gruppe som en helhed, virker det ikke kun forkert men også nærmest umuligt at skulle til eksamen enkeltvis og forsvare en helhed, som du som individ kun er én del af.”

”Der eksisterer en helt speciel dynamik og god stemning, når man er til gruppeeksamen. Denne form for eksamen, bærer præg af at være et skridt tættere på virkeligheden, end en individuel eksamen.”

”Gruppeeksamen lærer i høj grad folk at samarbejde på trods af eventuelle uenigheder. Hvilket har stor relevans for fremtidige arbejdssituationer.”

Der er endvidere en række kommentarer, som peger på karakteristika ved den gruppebaserede eksamen, som både kan betragtes som en fordel og en ulempe, alt afhængigt af synspunktet. Det gælder kommentarer, der peger på at de studerende kan løfte hinanden fagligt igennem en gruppeeksamen, at de sociale aspekter bør være i fokus til en gruppeeksamen og at en gruppeeksamen favner hele projektet:

”Gruppeeksamen giver mulighed for at løfte hinanden fagligt. Dette gælder både på den positive, såvel som den negative måde.”

”Gennem gruppearbejde og gruppeeksamen mener jeg, man bør fokusere mere på de sociale aspekter frem for de faglige. På arbejdsmarkedet er det vigtigt, at man kan arbejde sammen med forskellige typer mennesker, hvilket man netop lærer gennem gruppearbejde.”

”En gruppeeksamen afspejler hele projektforsløbet, mens en individuel eksamen kun foretager enkelte stikprøver i fagligheden hos den studerende.”

Blandt de 16%, der er helt eller delvis uenige i at en gruppeeksamen danner en god ramme for at vise sine faglige kompetencer, så har de der har uddybet deres besvarelse argumenteret med at gruppeeksamen skaber et dårligt sammenhold, at det sænker niveauet for projektet, giver et skævt billede af folks evner, og endvidere at der ikke bliver lagt nok vægt på individets bidrag under projektforsløbet:

”Gruppeeksamen skaber et dårligt sammenhold og sænker niveauet på projektet man afleverer generelt. Det er en større udfordring at få gruppen til at fungere socialt end at skrive projektet.”

”Jeg synes gruppeeksamen kan give et meget skævt billede af folks evner. I flere projekter har jeg været med til, at en stærk gruppe har trukket et enkelt svagt medlem igennem.”

”Der lægges ikke nok vægt på, hvordan gruppen har arbejdet sammen .i.e. arbejdsfordelingen, hjælpen man måtte ha' ydet til andre, individuel entusiasme i projektet og kvaliteten af hver mands arbejde.”

Disse citater vidner om, at der projekksamensformen ikke kan stå alene ude selvstændige kursusevalueringer. Endvidere kan der stilles spørgsmålstejn ved, både i forhold til den individuelle og den gruppebaserede eksamen, om de studerede får en tilstrækkelig vurdering og anerkendelse af deres gruppebaserede projektledelse.

9.1 Gruppeeksamens styrker og svagheder

Tabel 9.1 giver et overblik over andelen af studerende, eksaminatorer og censorer, der var helt eller delvist enige, når de blev stillet overfor en række myter om projekksamensformen.

Tabel 9.1: Andelen af respondenter der tilslutter sig de opstillede myter om gruppeeksamen.

	Studerende	Eksaminatorer	Censorer
Til gruppeeksamen behøver man ikke at være helt inde i stoffet	24%	13%	14%
Til en gruppeeksamen kan man sagtens gemme sig	24%	10%	9%
Det er nemt at følge op på hvad andre har sagt	87%	87%	82%
Gruppe eksamen giver tryghed under eksaminationen	85%	86%	86%
En gruppeeksamen rummer mulighed for at teste større faglig dybde	77%	83%	68%
Det er lettere at teste faglig dybde i en gruppeeksamen, da der er mere tid	78%	81%	67%
I en gruppeeksamen kan de enkelte vise deres evne til holdspil	76%	81%	91%
I en gruppeeksamen lærer man noget nyt	82%	87%	72%
En gruppeeksamen danner en god ramme for at vise sine faglige kompetencer	84%	93%	89%

Resultaterne i tabel 9.1 peger sammen med de uddybende kommentarer på, at gruppeeksamen har følgende styrker:

- God mulighed for at teste de studerendes overblik,
- Øget spillerum for diskussion, og de studerende kan afprøve deres argumenter.
- De studerende lærer noget nyt og får nye perspektiver på projektet – også under de andre studerendes eksamination.
- Eksamensformen giver tryghed, og betegnes som beroligende, afstresset – ligefrem hyggelig
- Eksamensform giver tid til at komme med nogle gennemtænkte og velreflekterede svar.
- De enkeltes kommunikative kompetencer og evne til holdspil, eller mangel på samme, kan testes i og med at hele gruppen er til stede.
- Øget retssikkerhed og et mere ligeligt magtforhold.
- Hver enkelt er i søgelyset i længere tid, hvorved der mulighed for at teste en bredere del af stoffet og samtidigt gå i dybden.
- Det fælles ansvar overfor projektet fremhæves.
- Set hen over 2-5 timer kan ingen gemme sig, hvis eksaminator og censor er opmærksomme.

- For nogle studerende virker gruppeeksamen som et skridt nærmere virkeligheden og den fremtidige arbejdssituation

De svagheder, der blev påpeget hang for en stor del sammen med censor og eksaminators kompetencer:

- En svag ordstyrer vil medvirke at særligt ”snakkesagelige” sjæler billedet, og der opstår en følelse af intern konkurrence.
- En manglende opmærksomhed fra censor og eksaminators side kan gøre at nogle af de studerende ikke bliver tilstrækkelig testet.
- Et manglende overblik fra eksaminator og censors side kan gøre, at de ikke undervejs har nok fokus på den enkeltes præstation, hvorved det er svært at differentiere.
- Hver enkeltes arbejdsindsats under projektførelsen indgår ikke direkte i bedømmelsen.
- Svært at diskutere teoretiske perspektiver løsrevet fra projektet.

Svaghederne peger på, at der stilles store krav til de studerendes kommunikative og sociale kompetencer, og ligeledes til eksaminator og censors overblik og evne til både at facilitere og styre eksamensforløbet. Ligesom det tidligere system på Aalborg universitet understreger disse kommentarer endvidere, at gruppeeksamen ikke kan være den eneste eksamensform i de studerendes studietid, men skal kombineres med andre eksamensformer herunder mundtlige og skriftlige individuelle eksamener knyttet til kurserne. Grundlæggende handler det dog om ens opfattelse af hvilke kompetencer, der er væsentlige at teste i en projekteksamen – om det er kompetencer der knytter sig til den faktuelle og metodiske viden indenfor disciplinen, eller om det også handler om proceskompetencer, herunder evnen til at argumentere for sin sag, bygge videre på andres udsagn og formidle sine budskaber klart. Flere eksemplificerer dog, hvordan det indenfor gruppeeksamens ramme er muligt at stille direkte spørgsmål til de studerende, hvorved en del af eksaminationen kan tilnærmes en individuel og mere disciplinorienterede eksamination.