



Case: Aalborg universitet

Lone Krogh

Lektor, Institut for Læring og
Filosofi (SAMF), AAU

Annie Aarup Jensen

Lektor, Institut for Læring og
Filosofi (HUM), AAU

På trods af, at der generelt foreligger mange kritikpunkter af eksamener, og at der især internationalt er dokumenteret svagheder i form af validitet og reliabilitet (se f.eks.

Lauvås & Jakobsen 2002; Sadler 2005), så synes der at være samfundsmæssig og politisk konsensus om, at eksamener bør og skal være en vigtig del af en uddannelse. Dette sættes der ikke rigtig spørgsmålstejn ved, bl.a. grundet eksameners kontrol- og certificeringsfunktion. Men da der forskningsmæssigt er konsensus om mange af de problemer, der typisk er forbundet med den måde, som eksamener foregår på, kortlægges, designs og eksperimenteres der såvel i Danmark som internationalt (eks. ASKe (Assessment Standards Knowledge exchange)

Price, Rust, Carroll 2008 og Boud m.fl. 2010) med nye bedømmelsesmåder med henblik på i højere grad at sikre validitet og reliabilitet i forbindelse med bedømmelserne.

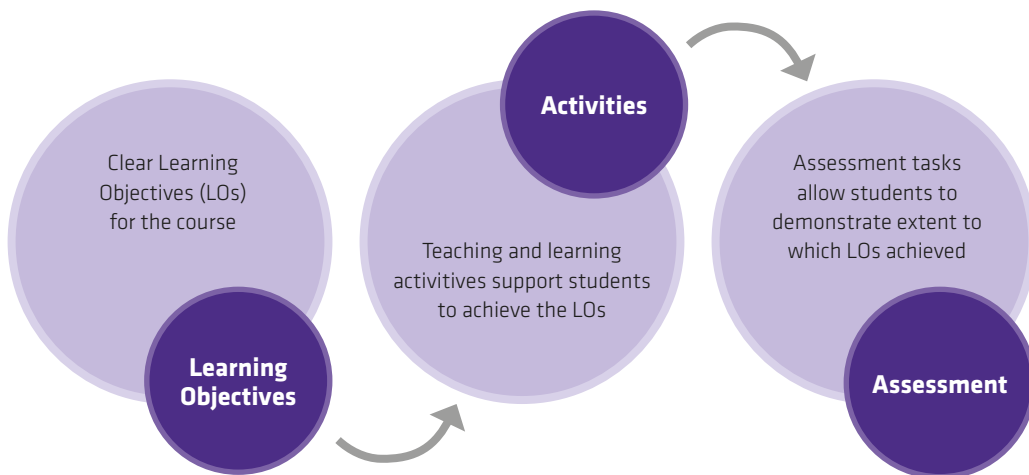


Vi vil i denne artikel undersøge, hvilke konsekvenser det, først at afskaffe og dernæst genindføre gruppeeksamen, har haft for udviklingen af eksamensformer og ekspliciteringen heraf, i relation til gruppeorganiseret projektarbejde, baseret på undersøgelser foretaget på Aalborg Universitet.

Som et resultat af en ny Eksamensbekendtgørelse fra august 2004 blev muligheden for at afholde gruppeeksamener afskaffet med start i 2007. Der var tale om en beslutning, der fik store konsekvenser for den måde, hvorpå eksamener, der hidtil havde foregået som en integreret del af det problemorienterede projekt- og gruppearbejde siden universitetets start i 1974, derefter skulle afholdes. Eksamener har altid spillet en vigtig rolle i uddannelserne ved universitetet blandt andet som middel til over for omverdenen at kunne legitimere, at der uddannes kandidater med kvalifikationer og kompetencer, der modsvarer samfundets og arbejdspladernes behov nationalt og globalt. På Aalborg Universitet var opfattelsen således, at den grundlæggende pædagogiske model med principper om problembasering, projektarbejde, gruppearbejde, deltagerstyring og eksemplaritet – og afsluttet med gruppeeksamen – langt hen ad vejen fungerede bæredygtigt i forhold til at sikre uddannelse af velkvalificerede kandidater. Dette er bl.a. bekræftet i kandidat- og aftagerundersøgelser fra 2002 og 2009 (www.cand.aau.dk).

Udfordringen for universiteterne og for uddannelser generelt, hvor gruppearbejde er en hyppigt anvendt organiseringsform, blev herefter at udvikle eksamensformer, der ikke ville medføre, at gruppearbejdet gradvist faldt bort. – En særlig frygt begrundet i det velkendte fænomen at eksamensformer og -krav sandsynligvis influerer langt mere på hvad og hvordan, de studerende arbejder og lærer end nogen anden enkelt faktor (se bl.a. Boud 1988; Gibbs 1999; Lauvås & Jakobsen 2002; Cowan 2003).

I artiklen vil der blive refereret til nogle af de undersøgelser, der har fundet sted på Aalborg Universitet i forlængelse af afskaffelsen af gruppeeksamen samt i relation til dens efterfølgende genindførelse. Gruppeeksamens funktion og berettigelse vil blive drøftet og nogle af de initiativer, der blev foretaget i relation til den individuelle projekteksamen i forsøg på at be-



vare 'alignment' (afstemthed) (Biggs 2007) mellem uddannelsernes og undervisningens mål, projektarbejdet som læringsform, og den individuelle projekteksamen, vil blive berørt. Afslutningsvis vil bestræbelserne for at genindføre gruppeeksamener i 2013 blive præsenteret med fokus på vejleder- og studenter synspunkter og uddannelsesinitiativer.

Eksamens funktion og pædagogiske relevans

Eksamen berører en målingsproblematik. Internationalt er der således megen diskussion om, hvorvidt hyppigt anvendte vurderingsmetoder rent faktisk måler de aspekter af studerendes læreprocesser, som er intenderede og relevante ud fra uddannelsers mål og intentioner (Lauvås & Jakobsen 2002; Sadler 2005). Det er således en udfordring at designe modeller, der sikrer, at eksamener rent faktisk giver studerende mulighed for at dokumentere den viden, de færdigheder og kompetencer, som er beskrevet i studieordninger, og som det må forventes, at den enkelte studerende har tilegnet sig via uddannelsesforløbenes forskellige aktiviteter.

Den australske uddannelsesforsker John Biggs diskuterer eksamen og bedømmelser med reference til begrebet 'alignment' (afstemthed) (Biggs & Tang 2007). Der peges her på, hvorledes afstemthed mellem uddannelsens mål og rammebeskrivelser, de studerendes forudsætninger og studiestrategier, studiets brug af læringsformer og endelig den valgte evalueringsform skal udgøre et sammenhængende hele for at understøtte de studerendes læreprocesser. Se figur, inspireret af Biggs & Tang 2007:

Inden for eksamensforskningen fremhæver Lauvås og Jacobsen (2002) imidlertid tre alvorlige problemer og udfordringer ved eksamener, sådan som de ofte praktiseres:

1. Validiteten af eksamener er generelt lav, idet de i for ringe grad måler udbyttet i form af forskellige aspekter af forståelse og professionel kompetence, som er det væsentligste formål med uddannelse.
2. Eksamener har en stærkt styrende effekt på studerendes studieaktiviteter, ofte ikke i retning af at sikre de studerendes forståelse af centrale faglige begreber, principper og modeller men i retning af at løse forudsigelige opgaver, som i begrænset omfang afspejler professionel kompetence.
3. Eksamener bidrager til at fastholde de studerende i en form for elevrolle, idet de forholder sig mere til uddannelsesinstitutionens interne (og ofte temmelig traditionelle og ureflekterede) forventninger end til det faglige indhold og den praksis, de kvalificerer sig til at gå ind i. (Lauvås og Jacobsen 2002).

Vi mener, at disse kritikpunkter i vidt omfang kan imødegås ved gruppeeksamener, hvis de fungerer hensigtsmæssigt. I det følgende vil vi derfor udfolde kritikpunkterne i forhold til henholdsvis den gruppebaserede og den individuelle projekteksamen, som de har været afholdt på Aalborg Universitet.

Gruppeeksamens form

Gruppeeksamener, som de generelt anvendes på Aalborg universitet, imødekommer i vid udstrækning nødvendigheden af alignment (afstemthed). De studerende arbejder igennem uddannelsen i projektgrupper, og eksaminer afholdes med alle gruppens medlemmer tilstede på samme tid. Dette giver mulighed for, at de studerende i eksamenssituationen i et vist omfang kan demonstrere fagligt samspil i det arbejdsfællesskab, gruppearbejdet har været karakteriseret af.

Gruppeeksamens form varierer fra fakultet til fakultet og fra uddannelse til uddannelse, men den generelle model har bestået og består af følgende faser: et indledende oplæg fra de studerende, hvor projektarbejdet og dets resultater præsenteres, derpå en generel diskussion af projektet med udgangspunkt i spørgsmål fra eksaminator og censor, og endelig – til sikring af individuel bedømmelse – spørgsmål til individuelle studerende. På nogle fakulteter er der faste regler for faseopdelingen (Kolmos og Holgaard, 2009), mens der på andre arbejdes mere integreret med generel diskussion og de individuelle spørgsmål. Efter denne del af processen voterer censor og eksaminator, og derefter er der mundtlig respons og karaktergivning. Den tidsmæssige ramme for gruppeeksamen er ligefrem proportional med antallet af studerende i gruppen, idet der multipliceres med antal studerende.

Når vi relaterer Lauvås og Jacobsens (2002) ovennævnte kritikpunkter til den gruppebaserede projekteksamen, ses det, at nogle af punkterne potentielt kan imødegås, for det første fordi den tidsmæssige ramme giver rigere mulighed for, at studerende kan demonstrere flere forskellige aspekter af forståelse og anvendelse af viden i forhold til faget og forskellige problemstillinger, idet der ganske enkelt er mere tid til at diskutere og gå i dybden med indholdsmæssige elementer og metoder. De studerendes arbejde med selvvalgte problemstillinger over længere tid inden for overordnede faglige temaer medfører, at de ofte har så meget viden og forståelse, at de med tilstrækkelig tid og sammen med medstuderende kan argumentere fyldestgørende for disse også i en eksamenssituation. Det skal dog tilføjes, at forløbet af det faglige

og sociale samarbejde i projektføreløbet har betydning for i hvilken grad, dette kan realiseres i eksamenssituationen.

For det andet vil eksameners ofte styrende funktion her sjældent gå i retning af opøvelse i håndtering eller løsning af forudsigelige opgaver, da formålet med det problemorienterede projektarbejde netop er, at studerende selv finder og formulerer den problemstilling, som de undersøger, analyserer, diskuterer og udvikler teoretiske og/eller praktiske løsningsmodeller for. For det tredje foregår dette arbejde ofte i samspil med en professionel praksis, der leverer det empiriske grundlag for de studerendes arbejde og ofte også giver feedback gennem processen. Der er således mulighed for en tilnærmelse til professionel kompetence inden for feltet. Gennem bl.a. dette arbejde, og støttet af gruppearbejdets krævende kommunikative processer, opøves og indarbejdes – idéelt set – gennem studieforløbet og ikke mindst projektarbejdet en forståelse for og internalisering af faglige kriterier, der også ligger ud over uddannelsesinstitutioners ofte mere skolelastisk orienterede bedømmelseskriterier. Dette peger på faglig udvikling, der overskrider den "elevrolle", hvor den studerende alene er afhængig af underviserens vurdering for at kunne bedømme eget arbejde.

Det er naturligvis tankevækkende, at der ikke forud for afskaffelse af gruppeeksamen var blevet gennemført systematisk forskning af gruppeeksamener, men evalueringer, foretaget gennem årene og undersøgelser foretaget i 2006 ved den sidste gruppeeksamen (se f.eks. Kolmos og Holgaard, 2009), viste, at de studerende ved gruppeeksamener generelt oplevede at få en retfærdig behandling, og at censorer og eksaminatorer oplevede at have et solidt grundlag at bedømme ud fra. Dette skyldtes blandt andet, at eksamenssituationerne på grund af deres længde (jo flere studerende i gruppen, jo mere tid) gav de studerende mulighed for at dokumentere og demonstrere i hvilken grad, de havde omfattende viden inden for et fagligt felt. Samtidig foregik eksamener ofte som en dialog mellem de studerende, eksaminator og censor, hvor de studerende havde mulighed for – og tid til – at tænke sig om, eksemplificere og udbygge deres viden inden for relevante faglige felter.

Udvikling af individuelle projektarbejdsksamener på AAU

I forlængelse af beslutningen om afskaffelse af gruppeeksamen i Danmark blev der gennemført en række undersøgelser (se bl.a. Kolmos & Holgaard, 2009; Krogh & Aarup Jensen, 2010 og 2013) ved Aalborg universitet. Disse undersøgelser, som omfatter studerende, studieledere, undervisere og censorer, viser nogle af de udfordringer vedrørende eksamensens validitet, retfærdighed og læringsudbytte ved mange bedømmelsesformer, som er blevet fremhævet tidligere. Endvidere fremgår frykten for konsekvenserne af afskaffelsen af gruppeeksamen, nemlig den at studerende kunne have vanskeligt ved at se nytten af gruppearbejde, når eksamen skulle være individuel. Man var således bekymret for, at den manglende afstemthed mellem studieaktivitet og evalueringsform ville slå igennem i form af, at studerende ville fravælge gruppearbejdet, hvilket man generelt vurderede som et læringsmæssigt og kvalitetsmæssigt tab. Det omfattende projektarbejde, der involverer empiriske undersøgelser, samspil med og feedback fra praksis, kræver dels mange timers studie- og arbejdsindsats, og vil således vanskeligt kunne realiseres i én-mandsprojekter, dels miste samarbejdsdimensionen og herunder også det kommunikative, formidlingsmæssige og diskuterende element som del af læreprocessen.

Undersøgelserne viser bl.a., at uddannelsesmiljøer som følge heraf iværksatte en række initiativer til i forbindelse med projektarbejdet at skærpe de studerendes opmærksomhed mod vigtigheden af at arbejde i grupper på trods af den efterfølgende individuelle vurdering uden øvrige gruppemedlemmers tilstedeværelse. Fra mange uddannelsesmiljøers side øgedes opmærksomheden også på dels at fokusere langt mere på studiemålsbeskrivelser og dels at tilrettelægge projekt-eksamensformen på en måde, så de studerende fortsat oplevede at skabe et fælles produkt på trods af den individuelle vurdering.

For at undgå at den individuelle eksamensform skulle føre til, at studerende fravalgte gruppearbejdet, måtte ledere og undervisere således gøre noget særligt for at få de studerende til at arbejde i grupper, således at de kunne erfare, at læringsudbyttet typisk øges, når

der arbejdes i velfungerende grupper, hvor de studerende udfordrer hinanden i deres forståelser af faglige problemstillinger og indgår i forpligtende arbejdsfællesskaber med alt, hvad det indebærer af det med- og modspil, som et fagligt samarbejde medfører i alle sammenhænge. Det blev derfor helt nødvendigt, at der fra uddannelsernes side tydeligt blev artikulert om muligt læringsudbytte ved anvendelse af metoder, hvor de studerende arbejder sammen og dermed træner den mangfoldighed og kompleksitet af kompetencer, som forventes af færdige kandidater. Herudover blev der også arbejdet med strukturelle tiltag til støtte for gruppearbejdsprocesserne, bl.a. i form af relativt flere vejledningstimer til grupper, mere dialog med studerende omkring arbejdsbyrde set i forhold til projektemne og læringspotentiale ved at arbejde i grupper samt efterfølgende strukturering af eksaminer, så de blev oplevet som en del af det samlede gruppearbejde (se f.eks. Krogh & Aarup Jensen, 2010).

Den individuelle projekteksamensform kunne – som gruppeeksamen – variere fra uddannelse til uddannelse. På nogle uddannelser ville formen følge gruppeeksamenens skabelon: kort oplæg fra den studerende, dernæst spørgsmål og diskussion. På nogle uddannelser afholdt man inden eksamen en fælles projektpræsentation, hvor alle gruppemedlemmer var tilstede – for på den måde at fastholde de studerendes oplevelse af at have skabt projektet i fællesskab. Denne form for projektpræsentation var dog helt uden for eksamen og indgik ikke i bedømmelsen, da det ville have været i modstrid med lovgivningen. På atter andre uddannelser ville den individuelle eksamen foregå ved, at den studerende trak et spørgsmål i projektet og skulle besvare dette (Kolmos og Holgaard, 2009).

Når den individuelle projekteksamensform relateres til Lauvås og Jacobsens (2002) ovennævnte kritikpunkter, finder vi, at validiteten – grundet den korte eksaminationstid – svækkes i denne form, da det dels er vanskeligt at nå at behandle ret mange forskellige aspekter af en problemstilling og dels er vanskeligt under hensyntagen til bredde i eksaminationen at komme i dybden med den studerendes forståelse. Eksamens styrende effekt på studerendes studieaktiviteter lykkedes det i nogen udstrækning at imø-

degå i kraft af de forskellige tiltag fra studierne side, således at de studerende fortsat arbejdede problemorienteret, projektor organiseret i grupper og ad den vej fik mulighed for at opnå den viden, de færdigheder og de kompetencer, som var intenderet. Men muligheden for at demonstrere forskellige aspekter heraf til eksamen blev som nævnt stærkt reduceret. Eksamensformens reducerede tidsramme lagde op til en overhørlignende spørgsmål-svar-situation uden megen mulighed for den dialog og faglige diskussion, der kendetegner overskridelse af "elevrolle" og invitation ind i et fagligt fællesskab.

Erfaringerne med individuelle eksamener viste, at der generelt var en oplevelse af mere overfladiske eksaminationer med øget tendens til ikke at kunne komme tilstrækkeligt i dybden i forhold faglige elementer af projektarbejdet (se bl.a. Krogh & Aarup Jensen 2010). En situation, som var meget anderledes end de erfaringer, der var fra gruppeeksamener med individuelle vurderinger, hvor øvrige gruppe-medlemmer var tilstede og deltog i samtale og diskussion. Overfladiskheden og den manglende dybde i faglige elementer skyldtes overvejende den snævre tidsramme for individuelle mundtlige eksaminer men også den standardisering, der i nogen grad måtte etableres for at sikre et så ligeværdigt evalueringsgrundlag for alle projektgruppemedlemmer som muligt.

Gruppeeksamen retur

I 2012 genindførtes muligheden for at afholde gruppeeksamen, og det blev på AAU implementeret med start ved vinter-eksamen i januar 2013. De 5 år, der var gået med individuelle eksamener, havde imidlertid medført, at gruppeeksamen var blevet et ukendt fænomen for langt de fleste studerende, ligesom mange især yngre undervisere var uden erfaringer med eksamensformen. Undersøgelser blandt studerende forud for genindførelse af gruppeeksamen (Aarup Jensen & Krogh 2013) viste generelt utryghed over for formen. Nogle studerende gav således udtryk for bekymring over for om vejledere, dvs. eksaminatorer, i eksamenssituationen ville være i stand til at foretage en retfærdig udprøvning af den enkelte, når de øvrige gruppe-medlemmer var tilstede. De var således bekymrede for, at det i høj grad ville være de mest do-

minerende medstuderende, der ville få lejlighed til at blive hørt. Altså usikkerhed i forhold til om eksamener ville være valide for alle, når alle gruppens medlemmer var tilstede og deltog i samtalen. Deres frygt relaterede sig især til erfaringer med gruppeeksamener i tidligere uddannelsessystemer, eller at det var første gang, det skulle prøves. Det var således interessant, at det igen – ved ændring af eksamensformen – er spørgsmålet om eksamens validitet, der bekymrer såvel studerende som vejleder/eksaminator.

For at imødegå undervisernes/vejledernes usikkerhed i forhold til opgaven at lede eksaminationen af en gruppe og samtidig være i stand til at bedømme den enkelte studerende individuelt, blev der indført en række forskellige opkvalificeringstiltag både ved de enkelte skoler¹ og mere generelt.

Som led i denne proces skete der en tydeligere eksplicitering af og information om de generelle regler, retningslinjer og procedurer for gruppeeksamens afholdelse på de enkelte hovedområder. Disse tiltag gennemføres nu som regelmæssige tilbud til undervisere og vejledere. En central pointe er, at forudsætningen for en god gruppeeksamen er gode samarbejdsprocesser af studerende imellem undervejs med professionel støtte og udfordringer fra vejlederen. Endvidere er det vigtigt, at både undervisere, vejledere og studerende kender de formelle rammer for eksamen dvs. både de formelle krav og den form, som gruppeeksamen afholdes i, hvilket også nu kan variere fra uddannelse til uddannelse, og som grundlæggende følger de principper, man tidligere anvendte på den enkelte uddannelse. Jo højere grad af eksplicitering og eksemplificering (f.eks. gennem de video-eksempler af gruppeeksamen der er udarbejdet for hvert hovedområde) jo større transparens og tryghed kan der opnås for de involverede parter, studerende og vejledere.

Resultaterne af undersøgelserne i forbindelse med gruppeeksamens afskaffelse og de pædagogiske tiltag, der efterfølgende blev iværksat for dels at understøtte, at gruppearbejdsprocesserne fortsat ville fin-

¹ En skole ved Aalborg universitet består af et eller flere studienævne med flere beslægtede uddannelser.

de sted, og at man fortsat kunne vurdere også disse aspekter af gruppens arbejde, medførte ved mange uddannelsesmiljøer en tydeligere eksplicitering af del-elementer af disse kompetencer og overvejelser over forskellige måder, hvorpå disse kan dokumenteres. Genindførelsen af gruppeeksamen og konstatering af den deraf følgende usikkerhed hos både studerende og vejledere/eksaminatorer medførte øget bevidsthed om behovet for særlige tiltag. Den samlede proces har således medvirket til en yderligere udvikling af metoder og værktøjer til brug for eksaminatorer og censorer på den ene side, og øget grad af eksplicitering over for de studerende af, hvad de prøves i og hvordan på den anden side.

Konklusion

Universitetet og dets undervisere skal forholde sig til uddannelse og undervisning i et samfund med et akademisk arbejdsmarked under stadig forandring. Udfordringen er derfor, hvordan vi kan uddanne de studerende til at møde det aktuelle og det fremtidige samfunds udfordringer, og hvorledes vi kan vurdere, om de studerende inden for specifikke faglige felter får lagt grunden til at kunne udvikle sig til akademikere, der kan agere i det samfund, som vi kender og et samfund, vi endnu kun kan gisne om (Bowden og Marton 1998). De studerende skal udvikle kompetencer, der rækker ud over paratviden, og som drejer sig om at kunne arbejde med ukendte problemstillinger og skabe dybdegående forståelse gennem videns-transfer, evne til analyse og kritisk refleksion samt vurdering og stillingtagen. Dette stiller krav til uddannelsernes undervisning og læringsformer og til, hvorledes det i sidste ende skal vurderes, om og i hvilken grad de studerende har tilegnet sig den viden, de færdigheder og de kompetencer, som var ønsket fra en uddannelses side.

Vi har i artiklen pointeret nødvendigheden af, at der er fokus på samstemthed (alignment) mellem overordnede mål for en uddannelse og dens undervisning, undervisnings- og læringsformer samt vurderingsformer og har fokuseret på en række problemer, der opstod i forhold til eksamener ved Aalborg universitet ved afskaffelse af gruppeeksamen fra 2007 og efterfølgende ved genindførelse af gruppeeksamen i 2013. Ud-

fordringerne ved afskaffelsen, set fra uddannelsernes og de studerendes side, var især spørgsmålet om validitet samt fra uddannelsernes side frygten for, at de studerende ville fravælge gruppearbejdet på grund af den manglende sammenhæng med eksamensformen og dermed grundlæggende forringe læringsudbyttet. Efterfølgende, ved genindførelse af gruppeeksamen, var det igen spørgsmålet om validitet, der bekymrede vejledere/eksaminatorer og studerende. Ændringerne af eksamensformerne igangsatte en række undersøgelser og udvikling af eksamensformer, strukturelle tiltag og informationsressourcer m.m. til gavn for både studerende og vejledere. De udefrakommende ændringer betød således, dels at gruppeeksamensformen blev belyst forskningsmæssigt, hvilket var tiltrængt, dels at der på den baggrund blev skabt højere grad af transparens gennem udvikling af metoder og værktøjer samt eksplicitering af procedurer, hvilket også var tiltrængt. Herigennem blev det muligt at sandsynliggøre eksamensformens validitet samt at kvalificere både studerende og undervisere/vejledere til at afholde gruppeeksamener, der er valide for den individuelle studerende.

Gruppesarbejdsprocessen er en vanskelig men betydningfuld læringsform, og der foreligger fortsat udviklingsarbejde i forhold til at udvikle metoder, der sikrer, at de studerende får optimal støtte fra uddannelsen og fra vejlederside til at udnytte det potentielle, der ligger i gruppearbejdet. Ligeledes er det vigtigt til stadighed at udforske og udvikle på eksamensformerne, således at de indfanger læringsudbyttets kompleksitet samt sikrer validitet og fairness for den enkelte.

Litteratur

- Biggs J. & Tang, C. (2007): *Teaching for Quality Learning at University*. The Society for Research into Higher Education.
- Boud, D. & Associates (2010): *Assessment 2020. Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney, Australian Learning and Teaching Council. www.assessmentfuture.com
- Boud, D. (ed) (1988): *Developing Student Autonomy in Learning – 2nd Edition*; Oklahoma: Nichols Publishing Company.
- Bowden, J. & Marton, F. (1998): *The University of Learning*. Kogan Page. London.
- Bryan, C. & Clegg, K. (eds) (2006): *Innovative assessment in higher education*. Abingdon. Routledge.
- Cowan, J. (2003): *On Becoming an Innovative University Teacher. Reflection in Action*. The society for Research into Higher Education.
- Constructive Alignment. Griffith University. Downloaded February 2014. <http://app.griffith.edu.au/assessment-matters/docs/introduction/alignment>.
- Gibbs, G. (1999): *Using Assessment strategically to Change the Way Students Learn*. I S. Brown & A. Glasner (eds.). *Assessment matters in Higher Education* (pp. 41-54). The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Karakterkommissionen (2004): *Betænkning om indførelse af en ny karakterskala til erstatning af 13-skalaen*. Undervisningsministeriet.
- Kolmos, A. & Holgaard, J. (2009): *Grupperbaseret eller individuel projekteksamen – fordele og ulemper i Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*. Årgang 4. Nummer 7.
- Krogh, L. & Aarup Jensen, A. (2010): *Problem based learning in Higher Education: new approaches to assessment*. I Chris Rust (ed.) *Improving Student Learning: For the Twenty-First Century Learner*. Oxford Brookes University.
- Krogh, L. & Aarup Jensen, A. (2013): *Aligning collaborative Learning with individual Exams* I Krogh L. & A. Aarup Jensen (red.) *Visions, Challenges and Strategies for Problem Based Learning*. Aalborg Universitetsforlag.
- Lauvås, P. & Jakobsen, A. (2002): *Exit eksamen – eller? Former for summativ evaluering i høgre utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag. 2. oplag.
- Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling (2007): *Bekendtgørelse om karakterskala og anden bedømmelse ved universitetsuddannelser (karakterbekendtgørelsen) no. 250 af 15. marts 2007*
- Price, M., O'Donovan, B., Rust, C. & Carroll, J (2008): 'Assessment standards: a manifesto for change', *Brookes eJournal of Learning and Teaching*, Vol.2, No. 3. (Online December 2008) Available at: http://bejlt.brookes.ac.uk/article/assessment_standards_a_manifesto_for_change
- Sadler, D.R. (2005): *Interpretations on criteria-based assessment and grading in higher education*. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 30.