

Eksamener på RUC: mål og midler

Eksamensgruppen under styregruppen for uddannelse, 12.12.2011

Eksamensgruppes nedsættelse og formål

Med henblik på at afdække eksisterende problemer omkring arbejdsformer og evalueringsformer på RUC, og for at skabe større bevidsthed og bedre videndeling omkring eksamensformer, både blandt undervisere, studerende og censorer, nedsatte styregruppen for uddannelse i oktober 2011 en arbejdsgruppe med følgende medlemmer:

- Hanne Leth Andersen (prorektor)
- Sixten Wie Bang (stud.scient.adm.)
- Nina Blom (CBIT)
- Jakob Feldt (CUID)
- Jan Pries Heje (CBIT)
- Jens Højgaard (NSM)
- Sidsel Winther(UniPæd)

Målene med gruppens arbejde var gennem fokus på udprøvning af kursusundervisningen og på gruppeeksamen at styrke RUC's profil og den projektbaserede tilgang. Gruppen skulle forberede en opdateret og stærk form for gruppeeksamen og en udprøvning af kursusundervisningen der understøtter de studerende i at fokusere på semestrets og uddannelsens progression inden for viden, færdigheder og kompetencer.

Gruppen skulle udarbejde et katalog af forslag til differentierede eksamensformer som udprøver nogle af de kompetencer som RUC ønsker at profilere (jf. projektgruppens oplæg om RUC-kompetencer). Målet med kataloget er at bidrage til at studienævnene kan tage stilling til udviklingen af eksamensformer og opgavegenrer inden for deres fags eller uddannelses faglige og fagdidaktiske profil.

Der skulle indgå forslag til gruppeeksamen på nye måder, der forholder sig til hvorvidt vi kan vurdere sociale og relationelle kompetencer, samarbejde internt og eksternt, netværk og projektledelse. Gruppen forventedes at drage inspiration fra projektgruppens arbejde.

Gruppen har holdt fire møder i november og december 2011.

Baggrund og formål

Det er vigtigt at anvende eksamen og den tilhørende bedømmelse som et centralt aspekt af den uddannelse og faglighed, som RUC ønsker de studerende skal opnå (jf. projektgruppens redegørelse). Eksamen og bedømmelse bør være en integreret del af arbejdsprocessen og er med til at give de studerende konkrete kompetencer. Der er behov for at få en bredere diskussion af valget af undervisningsformer og de eksamensformer ud fra pædagogiske og didaktiske mål, og om hvilke

undervisnings- og eksamensformer der er så lidt hensigtsmæssige at de skal omlægges og ændres. Eksamensformerne bør rummetilstrækkeligt med formative elementer, og de studerende og underviserne bør have klarhed over hvad målet er med valget af eksamensformer.

Formålet med arbejdet i eksamensgruppen har også været at lave et produkt som kan være en hjælp for studienævnene i deres arbejde med eksamensformer.

1. RUC's arbejdsformer: projektarbejde og kurser

1.1 Projektkultur og projektarbejde som privilegeret læringsform

Projektarbejde er en alternativ, holistisk vej til bedre kvalitet og højere faglighed end de mindre problemstyrede arbejdsformer fører til, fordi det tager udgangspunkt i den sag og det problem/forskningsspørgsmål, der konkret arbejdes med, og fordi det motiverer de studerende til at engagere sig i egen læreproces. Projektgrupper er små forskningsgrupper, som oparbejder faglighed gennem anvendelse af forskellige forklaringsformer på konkrete problemstillinger og derigennem et dybere kendskab til teorierne inden for faget.

På RUC indgår projektarbejdet i en samlet projektkultur der fremmer det faglige udbytte ud fra et sagligt orienteret læringsmål. Projekterne er problemorienterede, og problemet er instrumentet til at opnå viden og kompetence på højt niveau. Samarbejdet på tværs af projekterne styrker bevidstheden om faglige problemstillinger og deres løsning samtidig med at de studerende gennem uddannelsen bliver eksperter på at organisere faglige læringsprocesser.

I projektarbejdet betyder faglighed ikke fagdisciplin i snæver forstand. Det problemorienterede projektarbejde lader sig ideelt styre af problemets/forskningsspørgsmålets tværfaglige virkelighed. Projekter er ideelt tværfaglige, de undersøger et problem og forfølger en sag i flere akademiske dimensioner. Faglighed opnås ved, gennem arbejde med problemstillingen/forskningsspørgsmålet, at gøre brug af relevante fagligheder. Projektarbejdet skaber dermed faglighed gennem det eksemplariske arbejde med en problemstilling.

Projektarbejdet er en social ramme for læring. Det handler ikke primært om at aflevere en rapport, men om at dele faglig udvikling med de andre. Det er væsentligt at se sit projekt som et blandt en klynge. Der afholdes i forløbet fx mini-konferencer, opponenterseminarer etc. hvor alle projekter bliver fremlagt (se fx NAT-BAS studievejledning 2011-2012: *Evalueringer*, s.72-88). Det er ikke mindst her husstrukturen kan bidrage.

1.2 Projektarbejdets udfordring: opdeling i delelementer

Projektarbejdsformen står over for en række udfordringer. De studerende kan opleve at miste målet undervejs, fortabe sig i delarbejdsprocesser, arbejdsrelationer, opbygning, vægtning mellem teoretisk og metodisk stof. Heraf opstår hos de studerende en efterspørgsel efter teorikurser, metodekurser og andre delelementer som kan tage så meget fokus i sig selv at projektkulturen reelt svækkes.

Det kan mere generelt uddannelseshistorisk iagttages at der svinges mellem helhedsorienterede eksamensformer (ECTS-tunge) og udparcellering i meget små deksamener med få ECTS-point. Et

eksempel på en tilbagevenden til den helhedsorienterede tværfaglige projekteksamen ses inden for *Business Administration and Sociology* på CBS (se katalog, afsnit III,4). Denne form medfører en, for de studerende, sammenhængende uddannelse og kræver dog også særlig koordination mellem vejledere og undervisere.

1.3 Meta/procesbevidsthed og eksemplaritet

Der kræves i al uddannelse en vis refleksion over arbejdsformernes funktionalitet og læringsudbytte, samt over udbytte og mangler i forhold til det taksonomiske mål og det overordnede mål i forhold til uddannelsesniveaue (jf. kvalifikationsrammen). De studerende har brug for redskaber for at kunne reflektere over projektarbejdets processer og delelementer. God projektvejledning og feedback skal støtte de studerende i at bevæge sig fra redegørelse over analyse til evaluering og syntese.

Proces-eksplicitering, refleksion over læringsforløb og metakommunikation herom bør ikke blive løsrevet fra det faglige. Derfor er det vigtigt at den faglige vejledergruppe er enig om hvad der er mål og udbytte, og hvad det er der skal bedømmes. Det vigtige er at forstå fagets metoder og teorier og at kunne anvende dem: produktet eller løsningerne er *vejen ad hvilken*, ikke målet i sig selv.

Logbøger og meta-reflekterende redegørelser for læringsproces og læringsudbytte kan fungere som gode procesredskaber, med fokus på at de ikke udarter i standardformuleringer. Det er vigtigt at de bruges fagnært og konstruktivt. De kan understøtte, men aldrig erstatte den velfungerende projektkultur hvor grupperne løbende mødes og gensidigt følger udviklingen i hinandens projekter fx ved deltagelse i klynge-evaluering.

Fagligheden kan imidlertid også ligge i meta-niveaue. Inden for design handler det om metode. Projektstyring og projektledelse er også en faglighed, ligesom retorik er en faglighed. Begge kan være en eksplicit del af et projektforsløb, hvor de studerende skal gives redskaber til at anvende og tale om disse.

Projektarbejde vil ofte indebære arbejde med en konkret instans, fx en specifik organisation eller problemstilling. Den konkrete løsning er naturligvis interessant i den konkrete situation for "problemejeren", men det rigtig interessante set med universitetsøjne er, hvad det er et eksempel på (eksemplaritet); hvad der kan generaliseres; hvad er den bagvedliggende model, den bagvedliggende teori, det abstrakte koncept eller rammeværk. Diskussionen på dette meta-niveau - det abstrakte, generaliserbare eller eksemplariske - må aldrig mangle i et projektarbejde.

1.4 Projektstyring og projektledelse

Når RUC har projektarbejdet som et væsentligt omdrejningspunkt i alle læreprocesser, er det vigtigt, at de studerende får redskaber til at anvende og tale om disse.

Vi skal give de studerende *redskaber* og simple modeller til projektarbejde, -styring og -ledelse. Det kan være redskaber til estimering, til planlægning, og til opfølgning. Eksempelvis opdeling af projektarbejdet i arbejdsopgaver ("work breakdown structure"), forudsigelse af arbejdet – indsats og varighed – af hver arbejdsopgave, samt opfølgning af forbrug i forhold til plan. Det er også redskaber til risikostyring, dvs. tidligt at finde og forebygge problemer, eller have en "skuffeplan" klar. Og det kan være redskaber til kvalitetsstyring så som interessenanalyse hvor forventninger afdækkes og kvalitetsreview hvor der fokuseres på om forventningerne opfyldes. Endelig handler det om redskaber til at forstå og reflektere over

samarbejdet i en projektgruppe. Relationerne mellem medlemmerne i en projektgruppe har betydning for udfaldet af arbejdsprocessen, uden at gode relationer og rar stemning i en gruppe altid er ensbetydende med at udfaldet er et godt projekt på højt fagligt niveau. Indsigt i relationernes betydning for samarbejde og læring kan øge de studerendes håndtering af samarbejde i grupper.

I virksomhedsprojekter taler man om roller. Det gælder imidlertid altid at en gruppe deler roller som fx projektleder, kvalitetsansvarlig, ansvarlig for risikostyring etc. Det gælder især når projektet også skal munde ud i et produkt. Projekter med fokus på roller og proces/projektstyring kan udarbejde en rapport om produkt, læring, proces... Der kan holdes projektmøder om styring hver uge. Det minder om portfolio, også når det gælder de forskellige dimensioner i arbejdet.

Fagene må vælge *eksplicit* hvor de lægger fokus, og vi skal lære at tale forskelligt om de arbejds- og eksamensformer samt kompetencemål der kommer ud af det faglige arbejde.

1.5 Projekttyper (eller undervisningspraksisser)

Der arbejdes reelt med forskellige typer af projekter på RUC, hvilket er naturligt ud fra fagenes og de faglige problemstillingeres grundlæggende forskellighed.

- 1) Det typiske problemorienterede projekt, hvor der identificeres et behov, et problem, et paradoks eller en anomali, knyttet til individ(er), gruppe(r), organisation(er) eller samfundsniveau, og hvor projektarbejdet søger at løse eller bidrage til en løsning. Denne type projekt kan være primært analytisk og beskrivende, eller det kan være primært eksperimentelt og design-orienteret. Projekttypen minder mest om anvendelsorienteret forskning.
- 2) Det mere forstudie-orienterede projekt, hvor op til ¾ af arbejdet handler om at forstå og formulere problemet. Denne type projekt vil ofte være tættere på grundforskning end på anvendt forskning
- 3) Opgaven, hvor problemet er formuleret på forhånd, måske som en del af et større forskningsprojekt, og hvor meget af projektarbejdet nærmest er "mesterlære" hvor man går i en rutinerets "fodspor", fordi det er en stor del af vejen.

1.6 Kurser

Kurserne dækker 50 % af de studerendes arbejde, og de studerende kan derfor forvente samme store arbejdsbyrde og faglige niveau som ved projektarbejdet. Hvor projektarbejdet principielt styres af de studerendes erkendelsesinteresser, styres kurserne af forskernes indsigt i, hvilken viden, færdighed og kompetence de studerende skal have for at beherske forskellige dimensioner og faglige traditioner indenfor de forskellige fagområder. Nogle kursusformer understøtter direkte projektarbejdet med baggrundsviden eller faglige teorier og metoder, hvor andre præsenterer de studerende for en bredere faglig og historisk sammenhæng, som er afgørende for at forstå en dimensions eller et fags måde at konstituere sig på. Kurser er ikke nødvendigvis forelæsninger eller holdundervisning. Det kan også være cases, workshopforløb, seminarer eller små handlings- eller færdighedsorienterede projekter. Uanset om et kursus er direkte eller indirekte projektunderstøttende, er det vigtigt at kurserne er sammenhængende med andre elementer i uddannelsen og uddannelsens overordnede mål.

Kurser af forskellig karakter understøtter læringen fra starten af bacheloruddannelsen til specialeskrivningen. Kurser kan tilrettelægges på en lang række forskellige måder fra store forelæsninger,

hvor det er underviseren, der tilrettelægger og formidler, til værksteder (eller workshops) med få deltagere, hvor de studerende i høj udstrækning præger forløbet og bidrager med oplæg og med input til tilrettelæggelse. Kurser er velegnet til at skabe læring i forhold til en række discipliner. På store kurser kan undervisere introducere til et fag eller et forskningsfelt og skabe overblik over store stofområder, der ellers kan være vanskelige at få overblik over. I disse læringsrum kan forskningstraditioner kontrasteres og underviserne kan inspirere til nye vinkler gennem præsentation af et overblik over teorier, metoder og begreber. På mindre kurser kan undervisere understøtte læringen ved at facilitere de studerendes præsentationer af eget arbejde og diskussioner af hinandens arbejde, ligesom der kan skabes dyberegående kendskab til fx redskaber eller metoder. Alle former for kursusaktiviteter skaber indblik i akademisk mundtlig formidling og diskussionskultur, ligesom de giver de studerende en forståelse for fagets eller dimensionens særpræg og den faglige jargon.

2. Eksamen

Eksamen udgør afslutningen på de fleste undervisnings- og vejledningsforløb. Eksamen skal være både formativ og summativ. Den bør fortløbende bidrage til at opbygge de studerendes bevidsthed om egen læring og kompetence. Derfor er det vigtigt at progressionen i uddannelsen, det faglige niveau og den metodiske og taksonomiske bevidsthed spejles i eksamensformerne. Der opbygges igennem en tæt forbindelse mellem arbejdsformer, formativ og summativ evaluering et læringsforløb med det formål at opnå en høj faglig og tværfaglig kompetence, med udgangspunkt i viden og færdighed.

Der anvendes til udprøvning af kursUSDelen en række forskellige eksamensformer som spejler indsatsen i forbindelse med de enkelte kurser eller workshops. Projekteksamen ansues som sidste del af et dialogisk feedback-forløb med vejledning og gruppesamspil. Heri vil typisk indgå løbende intern evaluering, opponentgrupper, klyngevejledning. Der lægges vægt på at projekteksamen tager udgangspunkt i konkrete problemstillinger, og der kan i visse fag lægges særligt vægt på en eksplicit kobling til virkeligheden gennem cases og praktikinddragelse. Herudover inddrages eksterne gennem ekstern censur idet alle censorkorps skal have 1/3 aftagercensorer.

2.1 Varieret udprøvning af projektarbejde

Projektarbejde findes i mange varianter på tværs af fag (se evt. projektgruppens rapport). Det er vigtigt at betone at projektarbejde altid tager udgangspunkt i en problemstilling og at projektet i sig selv udføres i projektforsløbet og processen. Dvs. at der altid er problem, analyse, metode, argumentation og syntese. Efterfølgende kan udprøvningen varieres sådan at den sætter fokus på forskellige delelementer og dermed skaber en stærkere bevidsthed om de kompetencer som studerende får gennem projektarbejdet, ud over den dybe faglige læring.

Man kan i beskrivelsen af eksamen og bedømmelseskriterierne hertil (kompetencemål) vælge ud over det faglige at sætte særligt fokus på informationskompetence, på skriftlig formidling, it-anvendelse eller på mundtlig formidling. Det er nogle af de kompetencekrav som såvel færdige kandidater på RUC som aftagere af kandidater lægger vægt på og finder bør opgraderes i uddannelserne.

Projektrapporten kan bestå alene af den akademiske afhandling, eller den kan bestå af et produkt/et design og en teoretisk-metodisk refleksion i tilknytning til dette (fx et designrationale).

Ved anvendelse af eksamensformen synopsis + mundtlig eksamen lægges der mindre vægt på en samlet gennemskrivning/rapportering af projektet, uden at der på nogen måde slækkes på kravene til forløbet. Ved den mundtlige eksamen med udgangspunkt i synopsis åbnes der for en bredere diskussion om projektet og den opgivne litteratur.

Man kan ligeledes vælge en alternativ formidlingsform og dermed sætte fokus på formidlingen af det faglige stof.

2.2 Mundtlig gruppeeksamen i fælles projekt

Gruppeeksamen er en eksamensform som i kraft af tidsdimensionen og muligheder for interaktion mellem deltagerne gør det muligt at give en samlet respons på projektet og at komme langt mere i dybden med metode, teoribenyttelse, analyser og resultater end en individuel eksamen kan. Gruppeeksamen hænger nært sammen med gruppearbejde, fremmer kollaborativ læring og fungerer som en autentisk arbejdsform fordi den inddrager samarbejde ligesom det finder sted i arbejdslivet. Gruppeeksamen kan udprøve flere typer af kompetencer end en individuel eksamen.

Gruppearbejde er en krævende arbejdsform, som forudsætter indgående vejledning i gruppearbejdets processer og problemer, men som samtidig klart lægger op til nogle af de kompetencer der kræves i moderne organisationer, institutioner og virksomheder. I gruppebaseret projektarbejde inddrages sociale færdigheder og kompetencer i høj grad, og både samarbejdet og resultatet af dette er stærkt afhængigt af parternes evne til at forholde sig til hinanden og til at løse konflikter. I gruppen afprøves medlemmernes gængse forestillinger, viden og tilgang til verden, og i et velfungerende konfliktløsende samarbejde er der store muligheder for læring og kompetenceudvikling. Det skal bemærkes at gruppearbejde er en arbejdsform som de studerende kender indgående fra ungdomsuddannelserne. Derfor er det en arbejdsform som det er oplagt at videreudvikle i den akademiske kontekst.

Det gruppebaserede projektarbejde er et fælles udgangspunkt for eksamen, og hænger dårligt sammen med individuel udprøvning. I den individuelle udprøvning opnås der ikke mulighed for at komme i dybden og heller ikke for at gruppen kan forholde sig til samarbejdet og processen. Gruppeeksamen kan ud over den faglige fordybelse fokusere på sociale og kommunikative færdigheder, samarbejdsevner, indlevelse og konfliktløsning.

Siden gruppeeksamen blev afskaffet, har man arbejdet med fokus på at sikre den enkeltes bedømmelse. Dette ønskes fastholdt. I videreførelsen af gruppeeksamen er det vigtigt at vi inddrager de fordele som vi har fra den individualiserede projektarbejdsform. Det drejer sig om:

- 1) At man på en simpel måde kan sikre sig at alle er ansvarlige for hele projektet
- 2) At der er en ens vægtning af projektrapport, mundtlig diskussion med den enkelte og fælles diskussion (helhedsbedømmelse) Dette gælder også når projektarbejdet rapporteres ved en fælles synopsis eller hvis en del af projektet er et produkt.
- 3) At det i kraft af denne forståelse er naturligt at give differentierede karakterer i kraft af denne forståelse (modvirker studentsociologiens tendens imod "elite"- og "skrot"-grupper)

Forslag til struktur for den mundtlige eksamen

1.	Fælles præsentation 10 minutter, hvor alle deltagere kan komme på banen i fællesskab. Fremlæggelse/udstilling af evt. produkt.
----	--

2.	Individuel overhøring i 15 minutter, ikke præsentation, men stikprøvespørgsmål og uddybning af projektarbejdet. (Hvis der også afleveres en portfolio med eller uden refleksionsdel kan man forestille sig at hver enkelt kan have sit eget materiale med.)
	Pause
3.	Fælles akademisk diskussion og uddybning, vigtigt at fastholde at eksamen har til formål at fremdrage eksaminandernes individuelle styrker og svagheder mhp. vurdering og bedømmelse. Eksaminator her også i denne del ansvar for at alle studerende kommer til orde. Denne del tager lige så lang tid pr. eksaminand som den individuelle overhøring. NB: Hvis der inddrages bedømmelse af sociale kompetencer, kan der med fordel tages udgangspunkt i portfoliorefleksion, men også i de studerendes interaktion og relationelle kompetencer ved eksamen. Det kræver uddannelse af eksaminator og censor.
4.	Bedømmelse og mundtlig feedback + karaktergivning
5.	Det tilstræbes at der gives en kort skriftlig feedback med fremhævelse af de vigtigste styrker og svagheder, i et forhold der svarer til den samlede vurdering.

Tidsfordelingen kan være fleksibel afhængig af fag.

Problemtypen afgør hvilken type diskussion og overhøring der kan tage i eksamenssituationen: Akademisk problem, tekniskproblem, designproblem. Det understreges i den forbindelse at det handler om at de studerende skal lære det problemorienterede forskningshåndværk, og at det er det der skal udprøves.

Rækkefølgen er valgt ud fra en taksonomisk progression, fra overordnet struktur og indhold, via den enkeltes viden og indsigt samt argumentation, til tværgående overblik og syntese med konkret argumentation fra tekstdedslag eller eksempler.

3. Udprøvning af kurser

Eksamensformerne kan overordnet set være følgende: 1) mundtlig, 2) skriftlig, 3) aktiv, tilfredsstillende og regelmæssig deltagelse.

Både ved mundtlig og skriftlig eksamen stilles der nogle konkrete forventninger til præstationen, dens fokus, struktur og form. Det handler om genre. Mundtlig eksamen kan fx være en fremstilling, en dialog, en overhøring, men det kan også være en tekst- eller eksempelmanalyse, en færdighedsopgave der løses på stedet. Der kan gives en vis forberedelsestid efter at spørgsmålet eller opgaven er udleveret, lige fra ½ time og op til 6 måneder (specialet). Ligeledes kan der gives adgang til alle, ingen eller udvalgte hjælpemidler. Skriftlig eksamen kan fx bestå i besvarelse af en række spørgsmål (bunden form), en problemanalyse, en færdighedstest, en tekstanalyse eller et essay. Det bemærkes dog at essaygenren typisk betegner en personlig, åben og søgende form, en løst struktureret tekst eller udkast, ud fra fransk 'essayer' (at prøve). Den kan ses som en modsætning til den akademiske afhandling som argumenterer stringent analytisk og metodisk. Det anbefales at anvende præcise eller korrekte genreindikationer.

Det er normalt ikke hensigtsmæssigt at anvende skriftlige stedprøver til helt frie opgaver hvor de studerende selv skal lave problemformuleringer. Det kræver et forarbejde som passer til andre eksamensformer.

Den tidsmæssige udmåling af eksamen kan være meget forskellig. Til mundtlig eksamen afsættes som oftest fra 15 til 30 minutter per eksaminand. Skriftlig eksamen kan være stedprøve eller hjemmeopgave. Stedprøver gør det muligt at teste studerendes viden og kunnen uden hjælpemidler, og der afsættes som oftest mellem 1 og 6 timer, med eller uden computer. Hjemmeopgaver udarbejdes som oftest inden for en uge, 48 timer eller mindst 24 timer.

Tidsdimensionen er i sig selv et element i den skriftlige stedprøve. Her testes ikke blot videns- og forståelsesniveauer. Den tidsmæssige udfordring kan bestå i at de studerende skal kunne overkomme en stor mængde opgaver på kort tid eller et begrænset antal større opgaver hvor det ikke er muligt at besvare dem alle fyldestgørende inden for de afsatte rammer. Her er det en udfordring at prioritere tiden og at undgå at stresse.

Både mundtlige og skriftlige eksamener kan være bundne eller frie opgaver. Bundne opgaver defineres i højere grad af opgavestiller/eksaminator, mens frie prøver giver den studerende mulighed for selv at definere problemet eller stille det spørgsmål som skal besvares. Det skal nævnes at det sjældent er hensigtsmæssigt at anvende skriftlige stedprøver til helt frie opgaver hvor de studerende selv skal lave problemformuleringer. Det kræver et forarbejde at beslutte sig for et eksplicit fokus.

Fokus i eksamen kan eksempelvis være proces, refleksion, produkt, metode, formidling. Dette tydeliggøres i bedømmelseskriterier og kompetencemål for den enkelte eksamen.

Endelig hører der til enhver eksamen en bedømmelsesform: bestået/ikke bestået eller 7-trinsskal skala. Og det bestemmes om der skal være censur, og i så fald intern eller ekstern.

Når det gælder skriftlig eksamen, indgår herudover muligheden for snyd i det overordnede valg: Det er langt lettere at snyde ved hjemmeopgaver end ved stedprøver. Herudover skal det bemærkes at jo længere tid de studerende har til besvarelsen desto større mulighed er der for at udfordre dem såvel i dybden som i bredden. Endelig afhænger prisen for bedømmelse og censur af de formelle rammer for besvarelsernes længde.

Hvad angår de studerendes arbejdstid, er det vigtigt at adskille den tid der går til afholdelse af eksamen fra opgaven udleveres til besvarelsen skal være afleveret, fra den arbejdsbelastning som angives i ECTS og som omfatter såvel undervisning som eksamen. Derfor kan en prøve der tager 4 timer udmærket tælle 10 ECTS. Når det gælder specialet, er der imidlertid overensstemmelse mellem prøvetid og arbejdsbelastning.

	Stedprøve	Tidsbegrænset hjemmeopgave	Projektopgaver og caseløsninger	Speciale
Prøvetid	1-7 timer	Fx 1 dag eller 14 dage	Hele semestret eller afsat tid mod slutningen	1 semester
Arbejdsbelastning	5-20 ECTS	5-20 ECTS	5-20 ECTS	30 ECTS

Skriftlige opgavetyper med prøvetid og arbejdsbelastning (Andersen & Tofteskov 2007)

Kravene til beståelse af et kursus gennem aktiv, tilfredsstillende og regelmæssig deltagelse skal defineres tydeligt. Ved aktiv forstås deltagelse i alle aktiviteter der er forbundet med undervisningen. Det kan være

krav til at holde oplæg, give feedback til andre, aflevere opgaver, etc. Ved regelmæssig forståelse i mindst 75-80 % af de udbudte timer. Ved tilfredsstillende forståelse at den studerendes præstationer er på et fagligt niveau der svarer til kompetencebeskrivelsen.

4. Det tværfaglige speciale

Den gældende rammesætning af det integrerede speciale på RUC kritiseres for ikke at fremme reel tværfaglighed: Der udprøves separat i to fagligheder med udgangspunkt i det samme opgave og gives separat bedømmelse og karakter i de to dele. Muligheden for at få en reel akademisk diskussion forsvinder ved opdelingen i to karakterer.

Gruppen ønsker derfor at opfordre til at der arbejdes med en ny rammesætning af det tværfaglige speciale på RUC.

Studerende og studentergrupper skal kunne skrive tværfagligt speciale på tværs af fagkombinationer hvis problembeskrivelsen kan godkendes ud fra en faglig synsvinkel af de involverede vejledere og studieledere. For at bidrage til sammentænkning af specialer anbefales det at der gives en fælles karakter, og når det er muligt, bør der benyttes én censor til det samlede speciale, fra et af de relevante censorkorps.

Når en studerende har valgt at skrive et tværfagligt speciale, skal det ikke være muligt at ændre sit valg til enkeltfagligt speciale. Det vil kræve nyt speciale med ny problemformulering, og det betyder at man har brugt et eksamensforsøg.

Gruppen anbefaler at det fremgår af studieordningen om specialet udprøves mundtligt eller skriftligt. Det bør ikke være op til de studerende selv at vælge eksamensformen, og der er forskellige faglige traditioner som gør det vanskeligt at vælge på tværs af RUC. Når der skrives speciale på tværs af fag med forskellig eksamensform, må der tages fagligt stilling til hvilken eksamensform der vælges i forbindelse med godkendelsen af problemstilling. (Det skal tjekkes juridisk: Det skal formentlig fremgå af studieordningerne at der ved tværfagligt speciale i særlige fagkombinationer kan vælges en anden udprøvning af specialet.)