



LUND UNIVERSITY

Kamratgranskning, reflektioner och lärande

Ek, Åsa

2012

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Ek, Å. (2012). *Kamratgranskning, reflektioner och lärande*. Institutionen för designvetenskaper, Lunds Tekniska Högskola, Lunds universitet.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Kamratgranskning, reflektioner och lärande

Åsa Ek, Institutionen för designvetenskaper, Lunds Tekniska Högskola

Sammanfattning

Studien har undersökt vad studenterna i en kurs vid Lunds Tekniska Högskola har tyckt om kamratgranskning och reflektionsuppgifter och om dessa har hjälpt dem i inläringen av kursämnet. En ansats gjordes att försöka se om en faktisk läreffekt av en reflektionsuppgift hade uppnåtts. Kursutvärderingsresultat, textanalyserade reflektioner samt tentamensresultat har använts i analysen i studien. Studenterna hade mestadels positiva uppfattningar om kamratgranskning och reflektionsuppgifter och upplevde att speciellt skriftliga reflektioner ledde till ökad insikt om kursämnet. Studien fann dock inget samband mellan hur väl man skrev en reflektion och hur väl man presterade på en tentamensuppgift som relaterade till reflektionen. Man hade inte fler (eller färre) poäng på den specifika tentamensuppgiften jämfört med de andra tentamensuppgifterna.

Inledning

Undervisning fokuserar idag mindre på att kommunicera/överföra fakta och teorier till studenten utan mer på att utveckla studentens förmåga att bedöma, samla fakta, analysera och syntetisera (McKeachie, 1994). Man menar att läraren måste tillhandage olika sätt att lära ut såsom föreläsningar, laborationer, fältarbete, diskussioner, olika textmaterial osv inte minst för att fånga upp olikheter i studenternas inläring. Ofta utgår undervisningen i en kurs från en textbok eller kompendium, med nackdelen att det kan bli fokus på inläring av fakta istället för analys och användning av idéer. En textbok kan dock ge en utmärkt övergripande struktur över ett ämnesområde vilket underlättar studentens lärande och kompletterad med andra undervisningsformer skapas en god grund för lärande, tänkande och reflektion (McKeachie, 1994).

Erfarenhetsbaserat lärande är en cyklisk process som uppstår genom en individs upplevelser och erfarenheter och resulterar i lärande (Kolb, 1984): 'Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience'. Erfarenheter och upplevelser i undervisningssammanhang kan nås genom t ex fältarbete, och undervisning som involverar arbete inom industrin (McKeachie, 1994). Erfarenhetsbaserat lärande har både kognitiva och motiverande aspekter (McKeachie, 1994): läraren hoppas att den abstrakta teorin skall bli meningsfull för studenten när denna ser att teorin kan (men också inte kan) appliceras i verkligheten; och att erfarenheter från studiebesök väcker frågor hos studenten vilka stimulerar till lärande. Hur effektiv "lärandelänken" är mellan utfört fältarbete och uppnådda lärmål vet man dock mindre om. Men man vet att diskussioner och föreläsningar som tar fasta på erfarenheter från fältarbete, liksom skriftliga rapporter och muntliga redovisningar är aktiviteter som främjar lärande från erfarenheter från fältarbete och studiebesök (McKeachie, 1994).

Peer learning definieras av Boud et al (1999) som ett 'tillägnande av kunskap och färdigheter genom aktivt hjälpande och stödjande mellan jämbördiga'. Centralt i detta är att studenterna skall träna att ge varandra feedback på utförande av uppgifter (Martin, 2008). Fördelar med peer learning är att interaktionen mellan studenterna skapar ömsesidigt stöd och stimulans och ger en möjlighet att använda och lära sig språket inom ett visst ämnesområde (McKeachie, 1994). Ofta handlar det om att som student alternera mellan att lyssna och summera eller förklara. Kamratgranskning (peer assessment) kan ses som en del av peer learning (Donaldson & Topping, 1996). Bostock (2001) summerar ett antal fördelar med kamratgranskning som metod: kamratgranskning ger studenten en känsla av att äga granskningsprocessen; förbättrar motivationen; uppmuntrar studenten till att ta ansvar för sitt eget lärande och utveckla ökat självstyrande; gjorda misstag som upptäcks i arbetet som granskas ses som möjligheter till lärande och inte som misslyckande; uppmuntrar till djupinläring. Andra författare tar upp att kamratgranskning ökar mängden återkoppling till studenten och att studenten lär sig reflektera och granska kritiskt. Kamratgranskning kräver att studenterna sätter sig in i det specifika ämnet och genom att läsa och ta ställning till en annan persons formuleringar kan studenterna få en djupare förståelse av ämnet. Studier visar också att kamratgranskning ofta är uppskattade av studenterna.

Den pedagogiska litteraturen om begreppet reflektion verkar fokusera dels på reflektion och lärande efter någon form av praktik, dels på reflektion över det egna lärandet. I denna studie menas reflektion helt enkelt de tankegångar, insikter och de problematiserande resonemang en student för och skriver ned efter att ha läst delar av en kurslitteratur.

Studie av kursmoment

Vid Lunds Tekniska Högskola, Lunds universitet, ges kursen 'Människa, teknik, organisation och hantering av risker' vilken är avsedd att ge ökad förståelse för hur människan, tekniken och organisationen och samspelet mellan dessa (MTO-perspektiv) kan påverka riskbilden i en verksamhet. Kursen skall ge ökad förståelse för strategier för förebyggande riskhantering och i utformandet av åtgärder för ökad säkerhet. Kursen är obligatorisk och placerad i årskurs 4 samt på avancerad nivå. Då kursen ges i den senare delen av studenternas utbildning är ansatsen att studenterna ska ha uppnått större mognad och större förmåga till självständigt arbete. Ett grundläggande mål i undervisningen är att studenten skall få ökad förståelse för ämnet och nå större kunskapsdjup med väl integrerad empiri och teori och förhoppningsvis nå de övre nivåerna i SOLO taxonomin (Structure of the Observed Learning Outcome) (Biggs & Collis, 1982; Biggs & Tang, 2007). De övre nivåerna är 'Relational level' där studenten kan integrera fakta och idéer så att de bildar en meningsfull helhet. På den femte och översta nivån 'Extended abstract', kan studenten med den meningsfulla helheten nå en ökad abstraktionsnivå och generalisera till andra områden.

I kursen har det gjorts ansträngningar för att komma förbi formen av att enbart överföra fakta och teorier om ämnet till studenten. Förutom föreläsningar genomförs ett mindre projektarbete med studiebesök på ett företag. Projektarbetet genomförs i mindre grupper där studenterna får studera

riskhanteringsarbete i praktiken i ett företag och där genomföra en mindre studie. Projektarbetet är tänkt att strukturera lärprocessen av ämnet och få studenten att koppla samman teori och praktik samt bidra till motivation att läsa kurslitteraturen. Även om studentens tid vid studiebesöken i företaget är kort borde man delvis kunna relatera till formen av erfarenhetsbaserat lärande. Projektarbetet redovisas genom rapportskrivning och slutlig muntlig presentation om framkomna resultat.

Under rapportskrivningen ingår ett moment där projektgrupperna granskar en annan grupps projektrapport innan rapporten är helt färdigskriven. Syftet är att momentet skall hjälpa grupperna i skrivandet av sina rapporter samt, ännu viktigare, få igång en diskussion där kursteori kopplas till praktiska resultat. Förhoppningen är att momentet med att ge och få kommentarer på projektrapporter samt diskussionen hjälper till i inläringen av kursinnehållet. Ett delsyfte i denna studie är att ta reda på om studenterna upplever att så är fallet.

I kursen ingår också att skriva två korta reflektioner som lämnas in individuellt av studenterna. I dessa reflektioner skall studenten reflektera över delar av inläst kurslitteratur. Reflektionsuppgiften innehåller inte specificerade frågor som skall besvaras (då blir det mer en uppgift) utan syftet med reflektionen är att få studenten att börja tänka och resonera kring innehållet i delar av kurslitteraturen och om möjligt koppla till egna erfarenheter från arbetsplatser. Vid kursens avslutande tentamenstillfälle var en av tentamensfrågorna relaterad till en av reflektionsuppgifterna för att kunna studera en möjlig läreffekt av reflektionen. Ett annat delsyfte i denna studie är att ta reda på om studenterna upplever att reflektionsuppgifterna hjälper till i inläringen av kursinnehållet samt att se om studenterna presterar bättre på den tentamensfråga som relaterade till en av reflektionsuppgifterna, jämfört med tentamensfrågor man inte reflekterat över tidigare.

Frågeställningar

Följande frågeställningar kommer att belysas i studien:

- Vad tycker studenterna om kamratgranskning resp reflektionsuppgifter?
- Upplever studenterna att kamratgranskning resp reflektionsuppgifter hjälper dem i inläringen av ett kursämne?
- Bidrar en reflektionsuppgift till att studenterna presterar bättre på en till reflektionen relaterad fråga på tentamen jämfört med frågorna på tentamen som det inte reflekterats över?
- Är en mer välskriven (och genomtänkt) reflektion kopplad till bättre resultat på en till reflektionen relaterad fråga på tentamen?

Metod och material

Metod och datamängder i studien

Kursen som studien relaterar till genomfördes under senare delen av hösten 2011. I kursen genomfördes en kursutvärdering med enkät innehållande bl a frågor om studenternas uppfattning om kamratgranskning samt reflektionsuppgifter (se bilaga). Studenternas svar från kursutvärderingen har använts i denna studie.

I kursen skrev varje student två reflektioner á 150 ord utifrån delar av inläst kurslitteratur. I denna studie användes studenternas texter från en av reflektionsuppgifterna vilken fokuserade på ledningssystem för säkerhet/hälsa/miljö och deras användning i en verksamhet/arbetsplats. Reflektionsuppgiften innehöll inga specificerade frågor som skulle besvaras men studenten uppmanades att tänka, reflektera och resonera kring innehållet i den utvalda kurslitteraturen och om möjligt koppla till egna erfarenheter från arbetsplatser. För att bedöma kvaliteten på eller hur välskrivna reflektionerna var analyserades och bedömdes dessa med hjälp av textanalys (se nedan) och poängsattes. För att kunna studera en möjlig läreffekt av reflektionsuppgiften hos studenterna designades en fråga på den avslutande tentamen så att den relaterade till reflektionsuppgiften. Frågan löd:

'a) Nämn övergripande viktiga element i ett ledningssystem för säkerhet (eller kvalitet, miljö). b) Vad är viktigt att tänka på för att få fram ett välfungerande ledningssystem i en verksamhet?'

I analysen av läreffekter har studenternas resultat på tentamensfrågan samt poängsättningen från textanalysen av reflektionsuppgiften använts.

Sammanfattande, de datamängder som använts i studien är:

- kursutvärderingsresultat,
- studenters poängsatta texter från en reflektionsuppgift,
- tentamensresultat i kursen.

Statistiska analyser av kursutvärderings- och tentamensresultat har genomförts med statistikprogrammet SPSS.

Material

Kursen hade 46 studenter och samtliga lämnade in skriftliga reflektioner och skrev tentamen. 25 studenter fyllde i kursutvärderingsenkäten, dvs en svarsfrekvens på 54 % uppnåddes.

Analys och bedömning av reflektionstexter

Studenternas skrivna texter i en av reflektionsuppgifterna analyserades för innehåll, djup och resonemang i reflektionen. Innehållsanalys är en teknik för objektiv, systematisk och kvantitativ beskrivning av ett innehåll (Berelson, 1952). Någon tolkning av texten får inte ske, inte heller

skall man leta efter dolda budskap (Findahl & Höijer, 1981). I detta fall är dock den kvantitativa delen av analysen inte aktuell eller relevant (t ex att räkna antalet gånger ett specifikt ord finns med i texten).

En välformulerad text har alltid ett huvudtema (makrotema) och sedan kan texten ta upp många olika saker (mikrotema) (Melin & Lange, 2000). Reflektionerna i detta fallet bör alla utgå från makrotemat 'ledningssystem för säkerhet'. Svajar texten mellan olika makrotema är det oftast något fel med texten och den kan kännas oklar, undanlidande och svåröverskådlig (Melin & Lange, 2000). Mikrotema som tas upp kan vara viktiga då de kan avspegla grad av analys, olika perspektiv och problematiseringar i reflektionen.

För att kunna bedöma och poängsätta de analyserade texterna togs några bedömningskriterier fram vilka återges i Tabell 1. Tre betygs-kategorier användes, Bra/Bättre/Bäst, vilka motsvarade en poängsättning om 1/2/3 poäng.

Tabell 1. Bedömningskriterier vid textanalys av studenters reflektioner.

Bra	Bättre	Bäst
Använder kursens begrepp och termer mestadels på korrekt sätt. Ytlig analys/reflektion byggd på upprepning av litteraturens fakta. Håller sig till ämnet men saknar resonemang. Diskussion förs i ämnet och anger för- och nackdelar.	Använder kursens begrepp och termer på korrekt sätt. Mer insiktsfull analys/reflektion. Reflektioner och diskussion görs utifrån ett större perspektiv. Tar upp olika delar av kursen men ibland med otydlig sammankoppling (Kopplar till egna erfarenheter.)	Använder kursens begrepp och termer på korrekt sätt. Sammanfattar litteraturen och kommenterar samtidigt genom att lägga till egna åsikter. För ett nyanserat resonemang som visar på insikt i ämnet. Reflektioner och <u>problematisering</u> görs utifrån ett större perspektiv. Förmåga att koppla ihop olika ämnesdelar i kursen på ett till uppgiften naturligt sätt. (Kopplar till egna erfarenheter.)

Resultat

Uppfattning om kamratgranskning och reflektionsuppgifter

Resultatet från kursutvärderingen om studenternas uppfattning om kamratgranskning (i enkäten och i Tabell 2 benämnd opponeringsmomentet) och reflektionsuppgifterna återges i Tabell 2.

Studenterna upplevde att opponeringstillfället/kamratgranskningen var någorlunda givande (ett medelsvar på 3.04 av 5.00 möjliga) och att momentet hjälpte till i inläringen av kursinnehållet (3.00). Man instämde lite mer i (3.38) att man fick ökad förståelse av kursämnet genom att ta del av hur en annan grupp kopplat ihop teori och praktiska resultat i sin rapport. Dock upplevde man i hög grad (4.16) att den egna gruppens projektrapport fick högre kvalitet efter opponeringen (och efterföljande bearbetning av rapporten).

Kommentarer givna i kursutvärderingen visade att studenterna upplevde att det fanns för lite tid för att hinna skriva och nå fram till en preliminär projektrapport till kamratgranskningstillfället. Den avsatta tiden mellan projektgruppernas sista företagsbesök och kamratgranskningen upplevdes som för kort. Man kände stark tidspress vid inlämningen av den preliminära projektrapporten och man hade velat arbeta mer med rapporten innan kamratgranskningen skedde.

Studenternas svar på frågorna kring reflektionsuppgifterna fick höga medelvärden. Studenterna upplevde reflektionsuppgifterna som givande (3.92), och att dessa gjorde att man 'tänkte till' med ökad insikt om ämnet som resultat (4.12). Man upplevde vidare att uppgifterna i hög grad hjälpte till att tillgodogöra delar av kursinnehållet (4.20).

Tabell 2. Studenternas svar (medelvärde) på frågorna i kursutvärderingen som berörde kursens opponeringsmoment/kamratgranskning och reflektionsuppgifter.

	N	Medelvärde	s.d.
Vad tyckte du om opponeringstillfället i projektuppgiften?	24	3,04	1,398
Hade du velat ha mer instruktioner om vad man skall bedöma vid en opponering?	24	2,33*	1,274
Att opponera på en annan grupps arbete hjälpte mig i inläringen av kursinnehållet.	24	3,00	1,216
Att ta del av hur en annan grupp använt teori i kombination med praktiska resultat gav mig ökad förståelse av kursinnehållet.	24	3,38	1,377
Upplevde du att 'din' projektrapport fick högre kvalitet efter opponeringen (efter bearbetningen)?	25	4,16	1,106
Jag tyckte att det var intressant att höra de olika projektredovisningarna av mina kurskamrater.	25	4,12	,881
Projektredovisningarna gav mig ökad förståelse av kursinnehållet.	25	3,64	1,075
Vad tyckte du om de två reflektionsuppgifterna?	25	3,92	1,077
Reflektionsuppgifterna hjälpte mig tillgodogöra delar av kursinnehållet.	25	4,20	1,118
Reflektionsuppgifterna gjorde att jag 'tänkte till' med ökad insikt som resultat.	25	4,12	1,130

*Lågt värde innebär positivt svar.

Reflektionsuppgiftens effekter på tentamensresultat

Presterar studenter bättre på en till reflektionen relaterad tentamensfråga jämfört med tentamensfrågor det inte reflekterats över?

Studenternas andel rätt på en till reflektionen relaterad fråga på tentamen (ledningssystemfrågan) var inte uttalat högre eller lägre än andelen rätt för tentamensfrågorna

som man inte reflekterat över tidigare (Tabell 3). Resultatet var samma för både kvinnor och män.

Tabell 3. Andelen rätt som medelvärde och range på tentamensfrågorna.

	Fråga 1	Fråga 2 relaterad till reflektionsuppgift	Fråga 3	Fråga 4	Fråga 5	Fråga 6	Fråga 7
Medelvärde	.62	.68	.60	.59	.63	.69	.78
Range	.00 - 1	.00 - 1	.25 - .88	.00 - 1	.17 - 1	.20 - 1	.55 - 1

Är en mer välskriven (och genomtänkt) reflektion kopplad till bättre resultat på en till reflektionen relaterad fråga på tentamen?

De skriftliga reflektionerna textanalyserades och bedömdes enligt kriterierna i Tabell 1. Av de 46 reflektionerna utföll 20 (43%) som Bra, 21 (46%) som Bättre och 5 (11%) som Bäst. Detta motsvarade en poängsättning från 1 till 3. Poängsättningen från textanalysen korrelerades med studenternas poäng på tentamensfrågan som relaterade till reflektionsuppgiften. Resultatet visade att det inte fanns någon korrelation ($r = -.06$, ns. (Pearson)) mellan antal poäng på reflektionsuppgiften och antal poäng på tentamensfrågan. Resultatet var ungefär samma för kvinnor som för män, högpresterande som för lågpresterande.

Tentamensfrågornas korrelation med studenternas slutresultat på tentamen

För hela gruppen visade det sig att studenternas poäng på alla tentamensfrågor utom en hade statistiskt signifikanta korrelationer med studenternas sammanlagda poäng på tentamen (Summatenta) ($p < .05$, 2-tailed) (Tabell 4). Tentamensfrågan som relaterade till reflektionsuppgiften hade dock den starkaste korrelationen ($r = .59$, $p < .001$) med Summatenta. Vid gruppanalyser för män respektive kvinnor försvann många av de statistiska signifikanserna. För män fanns dock den starkare korrelationen ($r = .61$, $p < .001$) kvar, men inte för kvinnor.

Tabell 4. Tentamensfrågornas korrelation (Pearson) med slutsumman på tentamen.

	Fråga 1	Fråga 2 relaterad till reflektionsuppgift	Fråga 3	Fråga 4	Fråga 5	Fråga 6	Fråga 7
Summatenta	.397*	.594**	.420**	.428**	.542**	.263	.484**

**Korrelation signifikant vid $p < .008$, *Korrelation signifikant vid $p < .02$

Diskussion

Studien har haft som mål att studera vad studenterna i en kurs vid LTH har tyckt om kamratgranskning och reflektionsuppgifter och om dessa har hjälpt dem i inläringen av kursämnet. En ansats gjordes också för att försöka mäta om en faktisk läreffekt av en reflektionsuppgift hade uppnåtts.

Studenterna var neutrala i vad de tyckte om kamratgranskning av projektrapporter och om detta hade hjälpt dem i inläringen av ämnet. Kursansvarig hade förväntat sig en mer positiv respons då studier visar att kamratgranskning ofta är uppskattade hos studenterna. Resultat från kursutvärderingen visade dock på en svaghet i kursschemat som skapade onödig tidspress i

samband med rapportskrivandet och som troligen har påverkat hur man upplevde kamratgranskningsmomentet. Studien visade emellertid att studenterna mycket väl såg nyttan med granskningen då man i hög grad tyckte projektrapporten fick bättre kvalitet efter granskningen. Kursansvarig tror att denna insikt om nyttan kom först i slutet av kamratgranskningsprocessen och att man borde ha upprepat själva lärandesyftet med momentet tidigt i kursen vilket troligtvis hade ökat studenternas förståelse med momentet, motivation och kanske även påverkat kursutvärderingsresultatet. I den pedagogiska litteraturen framförs ofta betydelsen av att tydligt förmedla syftet med olika undervisningsmoment till studenterna.

Reflektionsuppgiftens syfte var att få studenterna att börja tänka själv, resonera och få ökad insikt i delar av kursämnet. Studenternas uppfattningar visade att de verkligen tyckte så blev fallet. Om reflektionen egentligen hade en läreffekt är svårare att bedöma. Textanalysen av de skrivna reflektionerna visade att de flesta hamnade i kategorierna Bra och Bättre och endast ett fåtal i Bäst. Kategorierna försökte återge en progression av djup i resonemang och problematisering i ett större perspektiv. I kategorin Bra lyckas studenten föra någon form av diskussion (för- och nackdelar) men ofta utifrån litteraturens fakta. I Bättre och Bäst kommer man några steg längre. Reflektioner inom kategorin Bra har i studien inte ansetts som 'sämre' utan skrivandet av dessa borde likaväl ha gett studenten ett mått av kunskap och insikt. En reflektion är ju inte rätt eller fel, men kan vara mer eller mindre uppbyggd.

I diskussionen om studenters prestationer kommer man här in på en viktig faktor, studentens ambitionsnivå, vilken torde spela in i resultatet. Studenten har både sina inre krav och yttre krav att leva upp till men också anpassa sig till. Yttre krav kan vara när studenterna läser parallella kurser som konkurrerar om tid och energi vilket kan leda till att studenten måste anpassa och sänka ambitionsnivån för att effektivt kunna ta sig igenom flera parallella kurser. Ambitionsnivån i skrivandet och vad man faktiskt lärt sig får en otydlig relation. Kanske är det detta faktum som lyser igenom när resultatet visade att det inte fanns någon korrelation mellan hur väl man skrev reflektionen och hur väl man svarade på tentamensfrågan som relaterade till reflektionen. Är detta tecken på att ytinlärning har skett? Mellan inlämning av reflektionen och tentamen passerade sex veckor under vilken studenten i princip hade kunnat tappa de läreffekter som reflektionen gett upphov till. Eller kan förklaringen till att man inte fick någon korrelation mellan reflektion och tentamensfråga ligga i att den inlärningsstrategiska studenten uppfattar att han/hon har 'tenterat av' ämnet som reflektionen handlade om genom skrivandet av reflektionen och trots att ämnet sannolikt inte skulle tas upp på tentamen och därmed har lagt fokus på att förbereda sig på andra frågor. Styrande för studentens inläring är ju ofta 'man lär sig det som kommer på tentan'. Samtidigt visade det sig också att man varken hade fler eller färre rätt på den tentamensfrågan jämfört med de andra tentamensfrågorna som man inte reflekterat över tidigare.

Det är en vanlig missuppfattning att kvantitativa examinationsformer alltid styr mot ytinlärning och kvalitativa mot djupinlärning (Johansson, 2000). Det är därför ett problematiskt antagande att en uppgift att skriva en reflektion skulle styra studentens inläring i djupare riktning.

Litteratur

Berelson, 1952. Content analysis in communication research. New York: Free Press.

Biggs, J. B., & Collis, K., 1982. Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy. New York: Academic Press.

Biggs, J. B., & Tang, C., 2007. Teaching for quality learning at university. Open University Press/Mc Graw-Hill Education.

Bostock, S., 2001. Student peer assessment. The Higher Education Academy, UK.
http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/resourcedatabase/id422_student_peer_assessment.pdf (Februari, 2012.)

Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J., 1999. Peer learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 24(4), 413 – 426.

Donaldson, A.J.M., & Topping, K.J., 1996. Promoting peer assisted learning amongst students in higher and further education (SEDA paper 96). Birmingham, SEDA.

Findahl, O., & Höijer, B., 1981. Text och innehållsanalys – En översikt av några analystraditioner. Sveriges Radio, Publik- och Programforskningsavdelningen. Stockholm: Arkitektkopia.

Johansson, S., 2000. Reflekterande examination. Kapitel i Den reflekterande medborgaren, Larsson H.A. red. Jönköping University Press.

Kolb, D., 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Martin, C., 2008. Peer learning – att lära i samspel med jämbördiga. Uppsala universitet.

McKeachie, W.J., 1994. Teaching tips. Strategies, research, and theory for college and university teachers. D.C. Lexington, Massachusetts: Heath and Company.

Melin, L., & Lange, S., 2000. Att analysera text – Stilanalys med exempel. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga. Studentenkät avseende kursen MTOR, 2011

Jag är Man/Kvinna

Jag har ca.....mån erfarenhet av arbetslivet.

Jag har deltagit på % av föreläsningarna. (totalt var det 11 förel inkl Introduktionen)

1. Antag att du har en kamrat som överväger att gå kursen nästa år och att den inte är obligatorisk för honom/henne. Skulle du då rekommendera honom/henne att gå den?
2. Hur tyckte du föreläsningarna var överlag?
3. Vad tyckte du om kompendiet?
4. Vad tyckte du om den kompletterande engelska litteraturen?
5. Vad tycker du om att vi använder Luvit som kommunikationsmedel?
6. Har du upplevt något speciellt problem med Luvit-programmet? Vilka?
7. Hur tycker du att tidsomfattningen för projektarbetet var i relation till de övriga momenten i kursen?
8. Vad tyckte du om projektuppgiften?
9. Hur tyckte du handledningen till projektuppgiften fungerade?
10. Jag fick tillräckligt med instruktioner och handledning för att kunna genomföra projektarbetet.
11. Projektarbetet hjälpte mig att tillgodogöra kursinnehållet.
12. Projektarbetet hjälpte mig att få en fördjupad insikt av kursinnehållet.
13. Vad tyckte du om opponeringstillfället i projektuppgiften?
14. Hade du velat ha mer instruktioner om vad man skall bedöma vid en opponering?
15. Att opponera på en annan grups arbete hjälpte mig i inläringen av kursinnehållet.
16. Att ta del av hur en annan grupp använt teori i kombination med praktiska resultat gav mig ökad förståelse av kursinnehållet.
17. Upplevde du att 'din' projektrapport fick högre kvalitet efter opponeringen (efter bearbetningen)?
18. Försök bedöm hur mycket tid du lagt ner på projektarbetet.timmar.
19. Vad tyckte du om de två reflektionsuppgifterna?
20. Reflektionsuppgifterna hjälpte mig tillgodogöra delar av kursinnehållet.
21. Reflektionsuppgifterna gjorde att jag 'tänkte till' med ökad insikt som resultat.
22. Tycker du att reflektions-inläggen på Luvit skall kunna läsas av alla kursdeltagare?
23. Hur upplever du att kursens upplägg har varit relaterad till kursens mål?
24. Är det något avsnitt i kursen som du tycker borde tas bort?
25. Är det något i kursen som du har saknat eller har velat ha mer av?
26. Hur relevant tycker du att kursen är i ditt utbildningsprogram med tanke på din framtida yrkesverksamhet?
27. Hur välplanerad tycker du att kursen verkade?
28. Hur arbetskrävande tyckte du att kursen var?
29. Försök bedöm hur mycket självstudietid du lagt ner på kursen.
30. Jag har haft svårt att helhjärtat engagera mig i kursen eftersom jag har haft andra kurser parallellt.
31. Jag tycker att det var svårt att få ett grepp om kursen eftersom det var flera olika föreläsare.
32. Jag tycker att det var berikande att det var flera olika föreläsare på kursen.

33. Jag tyckte att det var intressant att höra de olika projektredovisningarna av mina kurskamrater.
34. Projektredovisningarna gav mig ökad förståelse av kursinnehållet.
35. Övriga kommentarer. (Här kan du t.ex. ange sådant som du är särskilt nöjd eller missnöjd med, något som inte fungerat, utveckla något i anslutning till frågorna ovan, ge förslag till förändringar och/eller något annat som du har på hjärtat).