

# Artikel

## **Att bedöma individuella insatser vid examensarbete i grupp – ett diskussionsunderlag**

*Alina Lidén & Heléne Tjárnemo*

### **Inledning**

Detta projekt har som syfte att undersöka hur lärare och examinatorer på olika utbildningsprogram inom HKR hanterar individuell bedömning av examensarbete som skrivs i grupp. Frågeställningen har sin bakgrund i bedömning av examensarbete på Ekonomiprogrammet. Inom Ekonomiprogrammet arbetar studenterna ofta i grupp om två eller fler studenter vid olika slags examinationsmoment, framför allt gäller detta inlämningsuppgifter och examensarbete.

Grupparbete har påvisats ha en rad fördelar. Att arbeta tillsammans med andra har bland annat visat sig stimulera till djupinriktat lärande (Elmgren & Henriksson 2011) och till att studenterna utvecklar sina sociala färdigheter (Zhang & Ohland, 2009) men kan också vara förknippat med svårigheter i form av exempelvis ”free riding”<sup>1</sup> (Gibbs, 2009; Webb, 1995) där vissa studenter åker snålskjuts på sina grupp-kamrater. När ett grupparbete utgör basen för betygsättning följer svårigheten gällande hur gruppdeltagarnas prestationer ska bedömas (i.e. Nordberg 2008). Att bedöma och betygsätta enskilda studenternas insatser och prestationer vid grupparbete har, enligt tidigare studier, visat sig vara en utmaning (Gibbs 2009; Kuisma, 2007; Nordberg 2008; Zhang & Ohland, 2009). Att exempelvis ge studenterna i gruppen samma betyg kan upplevs som orättvist av de studenter som gjort den större delen av jobbet, i de fall arbetsinsatsen upplevs ha varit ojämn. Dessutom strider det mot UKÄ:s rekommendationer om att den enskilde studentens prestation ska kunna fastställas (UKÄ, 2020).

Tidigare studier kring bedömning av grupparbete har, så vitt vi har funnit, framför allt fokuserat på grupparbete med många medlemmar

och på enskilda kurser under utbildningens gång, inte på det avslutande examensarbetet. Ett examensarbete skiljer sig från andra typer av inlämningsuppgifter på flera sätt. Examensarbetet utgör ett självständigt arbete som bedrivs under en längre tid (vanligtvis minst 10 veckor), resulterar i en offentlig rapport samt är den slutliga meriteringen för att den enskilde studenten ska få ut sin examen. Bedömning av examensarbete är, baserat på våra egna erfarenheter, vanligtvis en komplex uppgift, vilken blir än mer komplex när examensarbetet skrivs i grupp.

Ett examensarbete i grupp är ett exempel på en grupptentamen, vilken enligt UKÄ är en tillåten examinationsform (UKÄ, 2020 sid 109). Detta gäller även om det inte går att bedöma respektive students individuella prestationer (UKÄ, 2020, s 110):

*Av högskoleförordningens regler framgår att examinatorn ska sätta ett betyg på varje student som har genomgått en kurs. Däremot framgår det inte att underlaget för bedömningen inte får vara samma för flera studenter som har utfört en examinationsuppgift tillsammans. UKÄ anser därför att den här formen av examination är tillåten. Det gäller även om individuella bedömningar av studenternas prestationer inte kan göras vid examinationen.*

Däremot är det, enligt UKÄ (2020), vanligt att lärosätena i sina regler betonar vikten av att examinationen ska vara utformad på ett sådant sätt att en individuell bedömning kan göras. Därtill poängterar UKÄ att det, ur ett rättssäkerhetsperspektiv, är viktigt att en individuell bedömning kan göras av studenterna och lyfter specifikt fram examensarbete som genomförs i grupp som exempel.

Av UKÄ:s (2020) rapport framgår olika sätt genom vilka lärosäten försöker bedöma individuella prestationer såsom att det ska framgå vem som författat olika delar av arbetet i exempelvis ett förord eller intyg, dagböcker där studentens individuella prestationer kan följas över tid, att vid seminarier säkerställa att samtliga berörda studenter är delaktiga i diskussionen om det egna arbetet genom att ställa riktade frågor till var och en, delade seminarietillfällen, med flera. Även

handledarens roll lyfts fram som central, då handledaren följer uppsatsarbetet över tid och därmed kan anses vara den som har bäst förutsättningar att bedöma studenternas individuella insatser (ibid).

När det gäller HKR finns dokumentet *Regler för kursansvar och examination*. I detta dokument betonas vikten av individuell bedömning: ”Examinator ska vid alla former av examination övertyga sig om den enskilde studentens prestation.” Vi tolkar ”alla former” såsom att denna regel även gäller grupparbeten, exempelvis examensarbete som skrivs i grupp. HKR:s hållning ligger således i linje med UKÄ:s rekommendation (UKÄ, 2020). Däremot finns, vad vi kunnat finna, vid HKR ingen specifik handläggningsordning för examination av examensarbeten såsom vid exempelvis Umeå universitet eller Högskolan i Skövde, två lärosäten som lyfts fram som exempel i UKÄ:s rapport (2020).

Mot bakgrund av ovan finner vi det därmed intressant att undersöka hur man inom olika utbildningsprogram vid HKR hanterar individuell bedömning av examensarbeten som skrivs i grupp. Förhoppningen är att denna undersökning kan komma att tjäna som underlag för vidare diskussioner inom HKR kring bedömning av examensarbete som genomförs i grupp och kring behovet av eventuell vägledning för kursansvarig, handledare, examinator och, i förekommande fall, bedömande lärare.

## Litteraturöversikt

### Fördelar och nackdelar med grupparbete

Litteraturen om grupparbete i högre utbildning är relativt ense om de positiva effekterna som grupparbete har för inläring, motivation, engagemang, utvecklingen av sociala färdigheter, med mera (i.e. Cheng & Warren 2000, Nordberg 2008; Zhang & Ohland, 2009). Att grupparbete stödjer studenternas inläring grundar sig i synen på inläring såsom en social aktivitet som händer genom att interagera med andra (i.e. Johnson och Johnson, 1999; Kuisma, 2007). Det är genom samarbete, interaktion, diskussioner och debatter med andra som studenten utvecklar nya perspektiv, sina argument och nya idéer (Cheng & Warren 2000).

Grupparbete är däremot även behäftade med en del problem, inte minst när endast uppgiften (d v s slutprodukten) ligger till grund för bedömningen och samma betyg sätts för alla gruppmedlemmarna (t ex Gibbs 2009; Hammar Chiriac, 2013; Johnston & Miles, 2004; Zhang & Ohland 2009). Zhang & Ohland (2009) menar att det är sällan som alla studenter bidrar i samma utsträckning i ett grupparbete. Då betyget ska återspegla varje enskild students prestation avseende de lärandemål som bedömningen gäller, och för att betygsättningen ska upplevas som rättvis, är det viktigt att justera för individuella skillnader i insats och prestation vid betygssättning menar Zhang & Ohland (2009). På samma sätt menar Johnston & Miles (2004) att det är problematiskt att endast bedöma slutprodukten vid grupparbete, då den tydliga och direkta kopplingen mellan individens insats och prestation och slutprodukten kvalitets som finns vid enskilt arbete inte är lika tydlig vid grupparbete.

För att uppnå de positiva effekterna av grupparbete, avseende exempelvis ökat engagemang och prestation, menar Gibbs (2009, s. 1) att det är avgörande hur bedömningen är utformad:

*Allocating a single group mark to all members of a group rarely leads to appropriate student learning behaviour, frequently leads to freeloading, and so the potential learning benefits of group work are likely to be lost, and in addition students may, quite reasonably, perceive their marks as unfair.*

Om betyget sätts för gruppen i sin helhet finns det, enligt Webb (1995), således risk för både "free riding" (bland de "svagare" studenterna), d v s att dessa inte bidrar i arbetet i tillräcklig grad (och därmed inte heller lär sig något), och en "sucker effect" (bland de "starkare" studenterna), d v s att dessa minskar sina ansträngningar. När det gäller arbetsfördelningen, menar Webb (1995) dessutom att det finns en risk att studenter endast tar ansvar för "sina" delar av arbetet och därmed inte får det helhetsperspektiv som hade varit till gagn för den individuella inläringen.

Att bedöma ett grupparbete bör alltså enligt tidigare forskning inte enbart fokusera på slutprodukten (till exempel Gibbs 2009; Johnston & Miles, 2004; Zhang & Ohland 2009). En risk med att ha fokus enbart på slutprodukten är att examinationen endast baseras på den kollektiva insatsen (Zhang & Ohland 2009) och därmed ”*the work of the individual is lost in the product of the group*” som Nordberg (2008, s. 481) uttrycker det.

Studentens individuella insats, d v s “the work of the individual” (Nordberg, 2008, s. 481) kan bedömas utifrån olika aspekter. Exempelvis Sharp (2006) menar att insats är ett multifacetterad begrepp som kan handla både om kvalitet, ex insatser i form av värdefulla idéer, och kvantitet, ex insatser i form av hårt arbete, vilket gör det till en utmaning att bedöma insatsen. Sharp (2006, s. 337) uttrycker denna distinktion enligt följande:

*A group may contain a lazy student who contributes little to the group except a number of ideas which turn out to be highly influential in determining the group’s eventual product and an unimaginative but hardworking student willing to do the background ‘donkeywork’ on which much of the product is based. The contribution of the first student is high on quality but low on quantity; the contribution of the second student is the reverse.*

### **Att bedöma den individuella insatsen**

För att bedöma den individuella insatsen i grupparbete finns det olika sätt såsom kamrat- och/eller självbedömning. Därutöver betonas även lärarens roll för att “fånga” de individuella insatserna.

Kamratbedömning innebär att en gruppmedlem bedömer en annan gruppmedlems insatser till grupparbetet medan självbedömning innebär att gruppmedlemmen bedömer sin egen insats. Kamrat- och självbedömning anses vara fördelaktigt för att inkludera och engagera studenterna och göra dem till aktiva och delaktiga partners i bedömningsprocessen. När det gäller kamratbedömning argumenterar Gibbs (2009) för att denna bidrar till studenternas inläring, dock har den en

låg nivå av reliabilitet och pålitlighet och bland annat relationen studenterna sinsemellan och personlighet spelar roll. Därmed lyfter Gibbs (2009) betydelsen av att studenterna är förtroga med, och har förståelse för, själva bedömningskriterierna. Även vid självbedömning har exempelvis mognad och personlighet betydelse. Gibbs (2009) menar bland annat att det finns en tendens till att högpresterande studenter underskattar sina prestationer och vice versa.

Det finns således utmaningar med användningen av kamrat- och självbedömning när det gäller att uppnå rättvisa i bedömningen (Nordberg 2008). Inom litteraturen kan man urskilja två olika sätt att säkerställa en rättvis bedömning, dels genom att med olika formler räkna fram den individuella insatsen (se exempelvis Cheng & Warren, 2000; Zhang & Ohland, 2009), dels genom att skapa en lärmiljö som främjar engagemang och ansvarstagande bland studenterna (exempelvis Gibbs, 2009). Gibbs (2009, s. 9) lyfter fram de kulturella och sociala aspekterna:

*There may be no fool-proof technical solutions to problems such as the reliability of peer assessment in groups. Rather there are subtle cultural and social variables in the learning context, which teachers can influence, that affect the seriousness with which students engage with whatever techniques are adopted.*

Gibbs (2009) betonar alltså, som vi tolkar det, framför allt vikten av att, som lärare (eller handledare), skapa, vad Gibbs kallar för ”*a healthy learning milieu*” (s. 3), vilken han menar bidrar till att göra gruppbedömningen mindre problematisk.

Litteraturen visar på flera utmaningar när det gäller examination av grupparbete. Vi anser att det råder viss konsensus kring att det inte är rättvist att enbart bedöma gruppens slutprodukt utan att hänsyn även bör tas till gruppmedlemmarnas individuella insatser och prestationer. Vi har därmed funnit det användbart, i denna studie, att kombinera de båda dimensionerna, å ena sidan slutprodukt respektive arbetsprocess, å andra sidan kvalitativ respektive kvantitativ insats. Genom detta kan vi identifiera, och diskutera, fyra olika typer av individuella insatser:

kvalitativa insatser till slutprodukt respektive arbetsprocess samt kvantitativa insatser till slutprodukt respektive arbetsprocess (se Tabell 1).

Tabell 1. *Individuella insatser i examensarbetet*

	<b>Slutprodukt</b>	<b>Arbetsprocess</b>
<b>Kvalitet insats</b>	Idéer och analys (bidrag till slutprodukten)	Bidra till gruppen, socialt, motivera, "leda"
<b>Kvantitet insats</b>	Producera text (bidrag till slutprodukten)	Lägga ner tid Söka relevant material (artiklar)

En individs kvalitativa insats till slutprodukten kan således handla om att bidra med exempelvis idéer, analytisk förmåga och kritiskt förhållningssätt oavsett hur mycket eller lite tid denna individ lägger på grupparbetet. En individs kvantitativa insats till slutprodukten kan handla om att bidra genom att producera text till uppsatsen, fixa formalia, med mera. En individs kvalitativa insats till arbetsprocessen kan bestå i att bidra till att gruppen fungerar, exempelvis genom att motivera och/eller leda arbetet. En individs kvantitativa insats till arbetsprocessen handlar om mängden av tid denna lägger i form av exempelvis att söka artiklar och annat material samt sköta det administrativa eller som Sharp (2006, s. 337) uttrycker det "*the background 'donkeywork'*".

## Metod

Studien inleddes med en översiktlig kartläggning av examensarbetskurserna på kandidatnivå (15 hp) vid HKR. Vi utgick från en lista "Kurser och kursansvariga vt-20" (daterad 19-10-03) som vi fick av studieadministratören. I denna lista (i PDF-format) sökte vi först på titeln, med hjälp av sökorden "självständigt arbete" (17 träffar), "examensarbete" (26 träffar, varav två var överlappande med föregående sökning) respektive "fördjupningsarbete" (1 träff). Av dessa totalt 42 kurser exkluderades 16 kurser, då de var på avancerad nivå (11 kurser), uppsatsförberedande (2 kurser) eller omfattade färre än 15 hp

(3 kurser). Därefter gick vi igenom listan manuellt och för de kurser som hade ett ämne i titeln (ex Psykologi, Matematik) följt av det romerska talet III samt omfattade 15 eller 30 hp, gick vi vidare till kursplanen för att avgöra huruvida det var en examensarbetskurs på kandidatnivå eller inte. På detta sätt identifierade vi ytterligare ett antal för projektet relevanta kurser. Under projektets gång visade sig några kurser vara irrelevanta, då de exempelvis inte gavs längre eller var identiska med en redan identifierad kurs. Totalt identifierades 27 för projektet relevanta examensarbetskurser.

Anledningen till att vi valde att utgå från kursplanerna är att kursplanen är ett viktigt styrdokument innehållande bindande föreskrifter som måste följas av både lärare och studenter, inte minst avseende examinationen. I kursplanen ska bland annat formerna för bedömningen av studentens prestationer framgå enligt Högskoleförordningen (UKÄ 2020, s. 17):

*Enligt 6 kap. 15 § HF ska kursplanen för en kurs bland annat ange formerna för bedömning av studenternas prestationer samt de övriga föreskrifter som behövs.*

Genomgången av kursplaner skedde under perioden 22 – 30 oktober 2019. Efter att gått igenom kursplanerna tog vi, under våren 2020, kontakt med kursansvariga för de kurser där det av kursplanen framgick att det är möjligt att skriva uppsatsen i grupp samt för de två kurser där det inte framgick av kursplanen om uppsatsen skrevs enskild eller i grupp. För tre kurser är en av rapportförfattarna kursansvarig och därmed behövdes ingen vidare kontakt tas avseende dessa. Ingen kontakt togs avseende de kurser där det av kursplanen framgick att examensarbetet genomförs enskilt, då dessa kurser inte bedömdes som relevanta för projektet. De kursansvariga kontaktades via mejl där vi dels frågade hur man arbetar med individuell bedömning när uppsatsen skrivs i grupp, dels bad kursansvarig skicka eventuella dokument, exempelvis studiehandledning, där bedömningsprocessen beskrivs.



Det fanns flera anledningar till att vi valde att kontakta kursansvariga. Kursansvarig har ett övergripande ansvar för kursplanen och är vanligtvis väl insatt i hur examinationen sker. I vissa fall är kursansvarig även examinator på kursen. Totalt erhöles information från kursansvariga gällande 15 kurser (inklusive de tre kurser där en av rapportförfattarna är kursansvarig), i huvudsak baserat på mejlsvar. Vi genomförde även intervjuer med två kursansvariga, vilka ansvarar för vardera två kurser. Intervjuerna genomfördes via Zoom och varade cirka en timme vardera. Intervjuerna spelades inte in men sammanfattades direkt efter intervjun och sammanfattningen skickades till intervjupersonen för validering. Informationen från kursansvariga, både via mejl och intervjuer, har anonymiserats. Vid citat anges ett kursnummer för att visa att citaten gäller olika kurser.

## Resultat och Analys

Genomgången av kursplanerna visar att på flertalet examenskurser (21 kurser) kan examensarbetet genomföras parvis (se Tabell 2). I endast fyra kursplaner framgår det tydligt att uppsatsen ska skrivas enskilt.

Tabell 2. Examensarbetets genomförande. Källa: Respektive kursplan

Examensarbetets genomförande enligt kursplanen	Antal
Enskilt (enbart)	4
Parvis (enbart)	1
Som regel parvis (om inte särskilda skäl föreligger)	11
Enskilt eller parvis	9
Information saknas	2
Totalt antal	27

Trots att parvis uppsatsarbete, enligt sammanställningen, är vanligt förekommande vid HKR är det endast i fem kursplaner där det nämns något om individuell bedömning (se Bilaga 1). De inslag i kursplanerna som indikerar att individuell bedömning sker handlar i korthet om att det ska framgå, i uppsatsens förord och/eller vid slutseminariet, vem av studenterna som har gjort vad och att båda studenterna måste kunna redogöra och svara för arbetet i sin helhet. I de fall där det inte framgår av kursplanen finns det exempel på att individuell bedömning

lyfts fram i studiehandledningen: ”De individuella insatserna och prestationerna vid det självständiga arbetet ska kunna särskiljas och bedömas.” (ur studiehandledningen till ÄBEX10/ÄBIX10/ÄMAX10).

Av informationen från kursansvariga framkommer att den individuella bedömningen sker via dokumentation från studenterna, av examinator/bedömande lärare vid slutseminariet och/eller av handledaren under uppsatsarbetets gång. Exempel på dokumentation är att det ska framgå av *förordet* till uppsatsen hur studenterna har fördelat arbetet eller att arbetsfördelningen går att följa i en separat *loggbok*.

*I förordet beskrivs förutsättningarna för arbetet. De som skriver i par kan övergripande redogöra för arbetsfördelningen och de individuella bidragen i arbetet. (ur studiehandledningen till ÄBEX10/ÄBIX10/ÄMAX10)*

*Vi har (...) som krav att studenterna i förordet skall beskriva hur samarbetet varit/vem har gjort vad så att examinator kan förhålla sig till det vid bedömning och betygssättning. (Kurs 5)*

*Vid terminsstart informerar vi studenter om att betygen är individuella och att det därför är viktigt med en tydlig arbetsfördelningsplan som revideras och följs upp med en loggbok under hela arbetsprocessen. Denna loggbok har också visat sig användbar vid flera tillfällen då meningsskiljaktigheter uppstått mellan studenter. (Kurs 7)*

Ett tredje exempel är att studenterna inför inlämnandet av uppsatsen skriver ett *intyg* där de försäkrar att de båda har bidragit i ungefär samma utsträckning i uppsatsarbetet.

Att studenterna ska redogöra för sina insatser i förord<sup>3</sup>, loggbok eller intyg kompletteras även med att de på olika sätt får redogöra för detta även vid slutseminariet/oppositionsseminariet. Det finns möjlighet för examinator/bedömande lärare att vid slutseminariet dels bilda sig en uppfattning om studenternas individuella insatser och prestationer utifrån deras förmåga att presentera, diskutera och försvara den färdiga

uppsatsen, dels genom att ställa frågor till var och en av dem. Detta uttrycks bland annat enligt följande av två kursansvariga:

*Slutseminariet är också ett tillfälle då examinator ser studenternas interaktion och förmåga att kommunicera examensarbetet. Om det där är en stor skillnad studenter emellan så kan examinator ifrågasätta om arbetets bedömning skall gälla för båda. Om båda studenter står bakom att båda bidragit till slutprodukten i likvärdig/tillräckligt stor utsträckning så utreds inte frågan vidare. (Kurs 5)*

*Om det [arbetsfördelningen] inte framgår där [förordet] får de [studenterna] redogöra för fördelningen vid oppositionsseminariet. Vid oppositionsseminariet kan inte den ena sitta tyst och den andra svara på alla frågorna så där blir också en kontroll, men den är inte framskriven i studiehandledningen. (Kurs 3)*

Även om olika försök görs enligt ovan för att säkerställa att båda studenterna har bidragit i examensarbetet visar vår undersökning att handledaren har en speciellt viktig roll. Flera kursansvariga lyfter handledarens roll när det gäller exempelvis att följa studenterna under processens gång, lämna ett utlåtande vid slutet av processen och utgöra stöd till examinator för dennes bedömning.

Handledaren upplevs ha möjlighet att förebygga att båda studenterna är delaktiga och bidrar i arbetet och utgör en viktig samtalspartner för studenterna.

*Studenterna uppmanas att kontinuerligt prata om samarbetet med handledare. Det händer med en viss regelbundenhet att studenter upplever sig ha olika förmågor och att deras arbetsinsatser inte är likvärdiga. (Kurs 5)*

En kursansvarig nämner att i de fall handledaren uppmärksammar eller misstänker olika arbetsinsatser från författarna tas detta snarast upp med studenterna såväl som examinator. I de fall det inte blir bättre

balans i arbetsinsatserna splittras paret och studenterna får fortsätta med att skriva varsin uppsats. Att dela på uppsatsparet är ett sätt att hantera ojämn arbetsfördelning och därmed möjliggöra individuell bedömning och som ytterligare en kursansvarig uttrycker det:

*Däremot kan det hända under processens gång att den ena studenten framför "klagomål" till handledaren eller kursansvarig, då hen upplever att kamraten inte bidrar i tillräcklig omfattning till uppsatsarbetet. Om så är fallet delas gruppen vanligtvis och de båda studenterna får fortsätta med uppsatsarbetet var för sig. (Kurs 6)*

Dessutom utgör handledaren ett stöd för examinator/bedömande lärare i bedömningen av studenternas insatser och prestationer. Dialogen mellan handledare och examinator/bedömare kan därmed ses som ett försök till att säkerställa att den processorienterade bedömningen, tillsammans med den produktinriktade, ligger till grund för det slutgiltiga betyget. Examinators (eller bedömande lärares) bedömning av de individuella insatserna sker vanligen i samråd med handledaren på olika sätt, exempelvis genom kontinuerlig dialog eller bedömningsseminarier med kollegiet. Två kursansvariga uttrycker det enligt följande:

*Examinator vet helt enkelt inte vem som har skrivit vad. Dock sker bedömningen i samråd med handledare som ofta har bättre koll. (Kurs 1)*

*Vi har också ett bedömningsseminarium ... Här kan examinator hämta stöd [hos handledaren] om det finns anledning att fundera kring studenters eventuella olika arbetsinsats och grund för att ge olika betyg. (Kurs 5)*

Det kan också ske att handledaren inför examinatorns bedömning, lämnar ett skriftligt utlåtande om de enskilda studenternas insatser i examensarbetet. Exempelvis i Studiehandledningen (s. 2) för examensarbetet i biologi (ÅBEX10 och ABIX10) respektive matematik (ÅMAX10) för ämneslärare framgår att handledaren som en av sina uppgifter har att:

*Lämna utlåtande om de enskilda studenternas bidrag, delaktighet och självständighet som grund till examinatorns betygsättning.*

*Även på ekonomprogrammets examenskurser ger handledaren ett skriftligt utlåtande avseende processen och självständigheten i bedömningsdokumentet. Detta utlåtande utgör grund för bedömningen avseende process och självständighet och bedömningskriteriet lyder:*

*Student(s) have shown the ability to independently identify, formulate and solve the problem at hand and have done so within the given time frame.*

Det är dock sällan som någon handledare ger ett utlåtande avseende enskilda studenters insatser och prestationer under denna bedömningsgrund utan omdömet sker gruppvis. Vidare uttrycks även avseende andra utbildningar att det är sällan som studenter får olika bedömningar och betyg när uppsatsen väl är färdig:

*Jag har dock inte varit med om att studenter fått olika betyg när de skrivit examensarbete i par. (Kurs 5)*

*... väldigt sällan det skiljer sig i bedömningen för studenter i ett par, i alla fall för den skrivna rapporten. (Kurs 1)*

Några kursansvariga nämner att det inte sker någon systematisk uppföljning av studenternas individuella prestationer och någon menar att detta är något som behöver utvecklas:

*(...) vi har som sagt inga specifika kriterier för detta, så det kommer bara att göras en "vanlig" bedömning av uppsatsen. Det är säkert något som vi behöver utveckla en systematik kring, men än så länge har vi som sagt inte jobbat med det. (Kurs 2)*

Sammanfattningsvis kan konstateras att studenter som skrivit i par och lämnat in en gemensam uppsats vanligtvis erhåller samma betyg. Å ena sidan kan detta indikera att de olika åtgärder som sker under

processens gång (exempelvis att studenterna för loggböcker eller att handledaren följer arbetsprocessen) är effektiva och bidrar till att båda studenterna är delaktiga i och tar ansvar för uppsatsarbetet. Å andra sidan kan detta indikera att det inte görs någon systematisk uppföljning av de individuella prestationerna och att betyget därför endast baseras på uppsatsen (slutprodukten) och inte på processen. Ett sätt att öka studenternas medvetenhet kring gruppprocessen och individuell bedömning vid grupparbete är, som en kursansvarig lyfter fram att studenterna redan från början på sin utbildning tränas i att arbeta i grupp samtidigt som de bedöms individuellt. I den aktuella utbildningen förväntas studenterna arbeta gruppvis och varje students arbete följs upp med hjälp av programmeringskod, dagbok eller loggbok. Därutöver sker regelbundet obligatoriska möten med läraren där studenten individuellt redovisar en progression av sitt arbete. Detta som ett sätt att förbereda studenten inför examensarbetet.

## Diskussion och slutsatser

Vår undersökning av examensarbete i grupp vid HKR visar, i likhet med tidigare forskning (Gibbs 2009; Kuisma, 2007; Nordberg 2008; Zhang & Ohland, 2009), på svårigheterna kopplade till bedömning av individuella insatser vid grupparbete. Trots detta är det vanligt att examenarbetet sker i grupp, mer specifikt parvis. Tidigare forskning är enig kring att grupparbete är fördelaktigt för studenternas engagemang och inläring (i.e. Cheng & Warren 2000, Nordberg 2008; Zhang & Ohland, 2009) och på exempelvis ekonomiprogrammet vid HKR är man mån om att examensarbetet genomförs parvis eftersom erfarenheten visar att studenter som skriver själva har större utmaningar med att slutföra sina examensarbeten.<sup>4</sup>

Tidigare forskning pekar på att det för grupparbeten är relevant att bedöma både *produkt* (d v s den färdiga uppsatsen i vårt fall) och *process* (gruppledammarnas insatser i arbetet) (Nordberg, 2008). Att bedöma processen upplevs ofta som en utmaning, vilket även våra resultat pekar på. När det gäller processen, menar Nordberg (2008) att det kan handla om två aspekter, dels studentens insatser till det färdiga arbetet, dels studentens insats till gruppen och den gemensamma inläringprocessen.

Den individuella insatsen till slutprodukten bedöms genom olika former av dokumentation exempelvis intyg, förord och loggbok, med andra ord via en självbedömning. Det vi kan se i vår undersökning är att när det gäller självbedömning ligger fokus främst på att försöka fastställa arbetsfördelningen studenterna sinsemellan avseende den kvantitativa insatsen till den färdiga uppsatsen, d v s den nedre, vänstra rutan i Tabell 1. Trots att en omfattande del av den genomgångna litteraturen berör kamratbedömning, har vi i vår undersökning inte funnit någon användning att denna form av bedömning, vilket möjligen kan bero på att vi endast undersökt grupparbeten utförda parvis och inte av flera gruppmedlemmar.

Försök att fastställa, och därmed möjliggöra en bedömning av, den enskilda studentens insatser till den gemensamma inlärningsprocessen framkommer inte lika tydligt i vår undersökning när det gäller metoder för självbedömning. Däremot lyfter flera kursansvariga handledarens roll i bedömningen av den individuella insatsen vid grupparbete, inte enbart avseende slutprodukten utan även när det gäller arbetsprocessen. Bland annat Gibbs (2009) menar att handledaren har en viktig roll för processen, d v s arbetet med uppsatsen, och inte bara för handledning mot slutprodukten. Detta är något som också lyfts av de kursansvariga som vi har varit i kontakt med. Handledaren har insyn i gruppens arbete, inte bara i termer av det text som produceras, utan också avseende hur samarbetet mellan studenterna fungerar och hur arbetsfördelningen sker. Handledaren har därmed en viktig roll både i att främja studenternas engagemang och ansvarstagande, eller som Gibbs (2009, s. 3) uttrycker det i att skapa "*a healthy learning milieu*" och i att "fånga upp" eventuella ojämna arbetsinsatser. En kontinuerlig dialog mellan handledare, kursansvarig, bedömare lärare och examinator är vidare en viktig ingrediens i att säkerställa en rättvis process och bedömning, men också i att stödja och stärka inte bara handledaren, utan även examinator/bedömande lärare, i sina respektive roller.

Vår undersökning indikerar alltså att det i huvudsak är slutprodukten, d v s uppsatsen, som bedöms och att betyget sätts på hur väl uppsatsen når upp till betygsriterierna. Å ena sidan kan detta tolkas såsom att

det finns en förväntan eller tas för givet att det finns en jämn arbetsfördelning mellan studenterna i gruppen. Å andra sidan, tyder vår undersökning på att det finns en medvetenhet bland kursansvariga kring problematiken med individuell bedömning och processens betydelse, vilket även tidigare forskning understryker (se exempelvis Gibbs 2009; Johnston & Miles, 2004; Zhang & Ohland 2009).

En reflektion vi vill lyfta fram är att det inom HKR:s olika utbildningsprogram tycks ha utvecklats en praktik i att hantera denna svåra uppgift med individuell bedömning vid grupparbete. I de flesta av kurserna som ingår i denna undersökning finns det olika metoder för att förebygga och/eller kontrollera att arbetet fördelas på ett jämt och rättvist sätt studenterna sinsemellan. Dock är dessa praktiker i de flesta fall informella och relativt kortfattat framskrivna i kursplaner eller studiehandledningar. Denna informella praktik ger en viss flexibilitet i att hantera komplexiteten med individuell bedömning utifrån varje situation. Däremot är det något som kan leda till otydlighet och osäkerhet gentemot studenterna. Här har handledaren en viktig roll i att bidra till studenternas förståelse för betydelsen av de individuella insatserna till grupparbetet, både avseende kvalitativa och kvantitativa insatser och till slutprodukten såväl som till arbetsprocessen.



## Referenser

Cheng, W., & Warren, M. (2000). Making a Difference: Using peers to assess individual students' contributions to a group project, *Teaching in Higher Education*, 5:2, 243–255.

Elmgren, M. & Henriksson, A-S. (2011). *Universitetspedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Gibbs, G. (2009). *The assessment of group work: Lessons from the literature*. *Assessment Standards Knowledge Exchange*. <http://www.brookes.ac.uk/aske/documents/Brookes%20group-work%20Gibbs%20Dec%2009.pdf>

Hammar Chiriatic, E. (2020). Olika sätt att arbeta i grupp. I Hammar Chiriatic, E. & Hempel, A. (Red.) *Handbok för grupp-  
arbete. Att skapa fungerande grupparbeten i undervisningen*. Lund: Studentlitteratur.

HKR (2020). *Regler för kursansvar och examination* (Internt dokument). <https://www.hkr.se/globalassets/dokument-hogskolegemensam/riktlinjer/svenska/regler-for-kursansvar-och-examination.pdf>

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1999). Making cooperative learning work, *Theory Into Practice*, 38:2, 67–73.

Johnston, L., & Miles, J. (2004). Assessing contributions to group assignments, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29:6, 751–768.

Kuisma, R. (2007). Portfolio assessment of an undergraduate group project, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32:5, 557–569.

Nordberg, D. (2008). Group projects: more learning? Less fair? A conundrum in assessing postgraduate business education, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33:5, 481–492.

Sharp, S. (2006). Deriving individual student marks from a tutor's assessment of group work, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31:3, 329–343.

Universitetskanslersämbetet. (2020). *Rättssäker examination* (fjärde upplagan). <https://www.uka.se/om-oss/aktuellt/nyheter/2020-01-17-rattssaker-examination.html>

Webb, N.M. (1995). Group Collaboration in Assessment: Multiple Objectives, Processes, and Outcomes, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 17, No. 2, pp. 239–261.

Zhang, B., & Ohland, M.W. (2009). How to Assign Individualized Scores on a Group Project: An Empirical Evaluation, *Applied Measurement in Education*, 22: 3, 290–308.