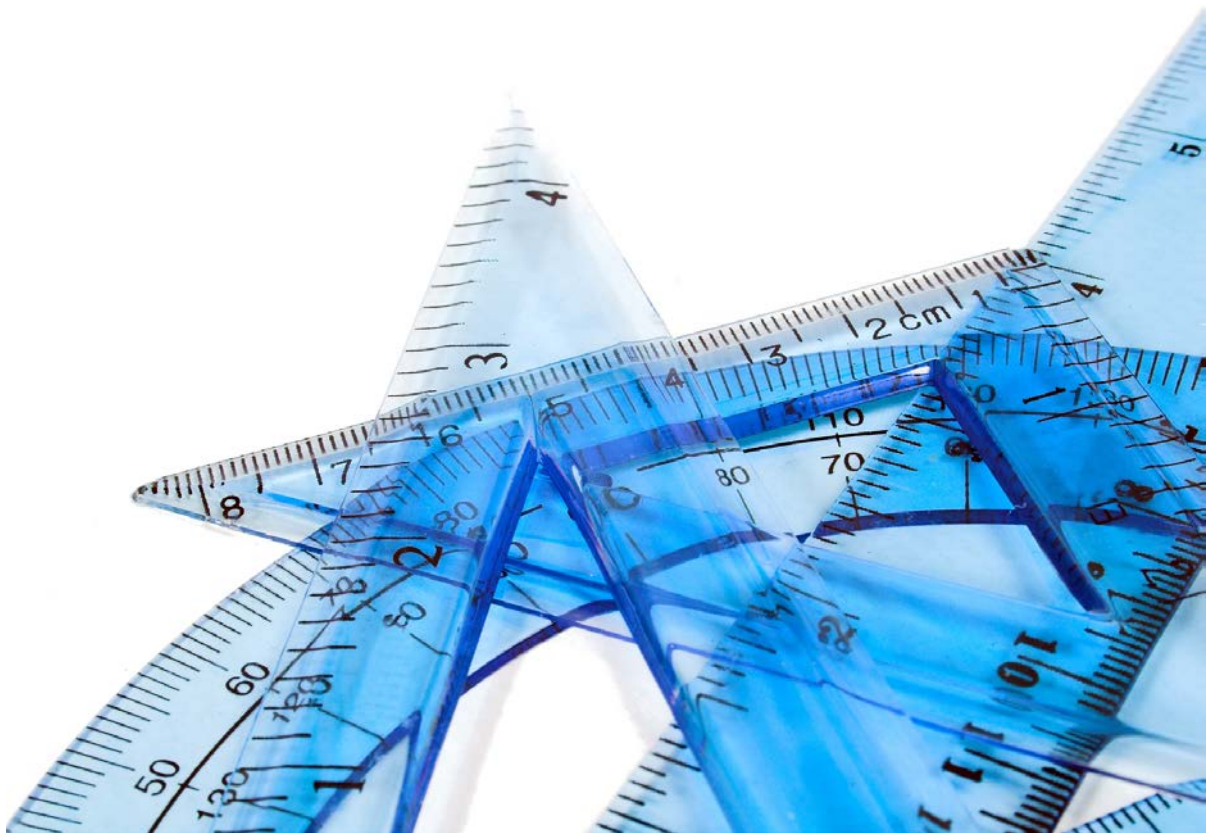


VERKTYGSLÅDA

Metoder och verktyg för utvärdering av kursinslag i informationskompetens



Karin Pettersson och Tobias Pernler, Göteborgs universitetsbibliotek

Maria Björklund, Lena Landgren, Bitte Holm och Anna Wiberg,

Lunds universitets bibliotek

Karolina Hanberger, Hulebäcksgymnasiets bibliotek

2014-02-14

Innehållsförteckning

DEL 1 BAKGRUND	4
Inledning.....	5
Varför utvärdera?	5
Begreppsanvändning.....	6
Att välja verktyg för utvärdering	6
DEL 2 METODER OCH VERKTYG.....	9
1. INFORMELL UTVÄRDERING	10
Informella observationer.....	11
Informella frågor	11
Självreflektion.....	11
2. KLASSRUMSBEDÖMNING	13
Minute Paper & Muddiest Point	14
Defining Features Matrix.....	15
One Sentence Summary	15
3. KUNSKAPSTEST	16
Frågeformulär med flervalsfrågor	18
Frågeformulär med fritextsvar	18
4. ATTITYDUNDERSÖKNING.....	19
Frågeformulär.....	20
Röstningsverktyg	20
5. PRESTATIONSBEDÖMNING	22
Forskningsdagbok.....	23
Portfölj.....	24
Praktiska tillämpningar/övningar	25
Kommenterad källförteckning.....	26
Analys av källförteckning.....	27
Tankekarta.....	29
Posterpresentation.....	30
6. STUDENTERS BEDÖMNING AV SIG SJÄLVA OCH VARANDRA.....	31
Narrativ utvärdering.....	32
Focused Autobiographical Sketches.....	32
Goal Ranking and Matching	32

Interest/Knowledge/Skills Checklist.....	32
Kamratbedömning.....	33
7. INTERVJU	35
Öppen intervju	35
Strukturerad intervju.....	36
Halvstrukturerad intervju.....	36
Fokusgrupper.....	36
ANDRA TYPER AV HJÄLPMEDEL.....	38
Matriser	38
Litteratur.....	40
Bilaga 1. Översikt metoder och verktyg	42

DEL 1 BAKGRUND

Inledning

Denna verktygslåda är ett resultat av projektet *Metoder och verktyg för utvärdering av kursinslag i informationskompetens*. Projektet har finansierats av Kungliga biblioteket och är ett samarbete mellan Göteborgs universitetsbibliotek (projektledare), Lunds universitets bibliotek och Hulebäcksgymnasiets bibliotek i Mölnlycke. Syftet med projektet har varit att sammanställa förslag på metoder och verktyg att använda vid utvärdering av kursinslag i informationskompetens. Urvalet av metoder och verktyg baseras på att de nämns i den biblioteks- och informationsvetenskapliga litteraturen. Beskrivningarna av de enskilda metoderna kan däremot vara hämtade från annan pedagogisk litteratur. Projektet har pågått under 2013 och för den som är intresserad av hur arbetet med att sammanställa verktygslådan har gått till så finns projektet redovisat i en *Slutrapport* som går att ladda ner från www.kb.se/bibliotek/Projektbidrag2/avslutade/Avslutade-2014/.

Nedan följer en kort bakgrund kring utvärdering samt definitioner av några centrala begrepp. Därefter följer anvisningar för hur del 2, själva verktygslådan, är strukturerad.

Varför utvärdera?

Undervisning inom området informationskompetens, d.v.s. förmågan att söka, värdera och hantera information utgör en viktig del av bibliotekens verksamhet. Ett antal förändringar som skett inom högre utbildning under det senaste decenniet understryker detta. Ett exempel är Bolognaprocessen, som aktualiserade diskussionen kring det som där benämns som studenternas generiska kompetenser, bl.a. sådana egenskaper som ofta innefattas i begreppet informationskompetens. Förmågan att söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå samt följa kunskapsutvecklingen inom sina ämnesområden lyfts även fram i Högskolelagen (SFS 1992:1434, 1 kap, 8-9 §§). År 2011 introducerade Högskoleverket ett nytt kvalitetsutvärderingssystem som lägger större fokus på studenternas examensarbete (Högskoleverket, 2010). Bibliotekens kursinslag i samband med examensarbeten har därmed fått en tydlig inramning.

På motsvarande vis har Gymnasiereformen 2011, Gy 2011, inneburit ett ökat fokus på kritisk granskning av information i de gymnasiegemensamma ämnena. Informationskompetens har tillkommit i kunskapskraven för vissa ämnen, t.ex. de naturvetenskapliga ämnena där eleverna ska kunna använda olika typer av källor och bedöma informationens trovärdighet och relevans. Överhuvudtaget betonas i Gy 2011 vikten av ett vetenskapligt förhållningssätt. Detta märks inte minst i kriterierna för gymnasiearbetet i åk 3 där den vetenskapliga processen lyfts fram (Skolverket, 2011). Skolbiblioteken har en naturlig roll i att stödja eleverna så att de når de övergripande målen.

Att systematiskt utvärdera undervisningen är ett sätt för biblioteken att avgöra om man möter studenternas behov (med begreppet studenter innefattar vi i det följande såväl elever i gymnasiet som studerande inom högre utbildning), fokuserar på rätt kunskapsinnehåll m.m. och ger ett viktigt underlag för utveckling av den pedagogiska verksamheten. Utvärdering synliggör också behovet av att ha ett tydligt syfte med undervisningen och klart definierade lärandemål. För en diskussion om sambandet mellan lärandemål, innehåll och utvärdering av bibliotekens undervisning, se Oakleaf (2009).

Begreppsanvändning

Merparten av litteraturen om utvärderingsmetoder inom det biblioteks- och informationsvetenskapliga fältet är skriven på engelska. De metoder och verktyg som presenteras i verktygslådan har i stor utsträckning översatts till svenska. Översättningarna följer i görligaste mån terminologin som återfinns i boken *Universitetspedagogik* (Elmgren & Henriksson, 2010) eftersom den används på Högskolepedagogiska utbildningar runtom i Sverige. Då översättningarna i många fall varit långtifrån självklara anges för tydlighets skull det engelska begreppet inom parantes i anslutning till den svenska termen. Vissa begrepp är inte översatta då de även i svensk utvärderingslitteratur vanligtvis behåller den engelska benämningen.

Utvärdering – bedömning

På svenska används begreppen utvärdering och bedömning ofta synonymt i litteraturen, förutom inom pedagogik där bedömning reserveras specifikt för utvärdering av studenters lärande (Carlsson, 2013, s. 32). På motsvarande vis kan man i den engelska litteraturen se att begreppen *assessment* och *evaluation* blandas, även om *assessment* ofta, men inkonsekvent, motsvarar den pedagogiska specifika betydelsen av bedömning.

Även i verktygslådan används begreppen utvärdering och bedömning synonymt. Begreppen används alltså inte på ett sätt som gör åtskillnad på sådana verktyg som används för att undersöka studenternas lärande, och sådana verktyg som ger en annan typ av underlag för utvärdering av undervisningen.

För en mer utförlig diskussion kring begreppen utvärdering respektive bedömning se Carlsson, 2013 (s. 29-32).

Formativ – Summativ

Utvärdering kan ske formativt eller summativt. Formativ utvärdering äger rum under den tid undervisning (enstaka tillfälle, kurs etc.) pågår och har ett starkt fokus på att stödja studenternas lärande genom återkoppling. Den formativa utvärderingen ger också undervisande personal möjlighet att följa studenternas progression, lärandet som process, och kan fungera som ett sätt att, vid behov, anpassa undervisningen under pågående lektion/kurstillfälle. Summativ utvärdering sker i slutet av lärandeaktiviteten, och fokuserar på det uppnådda resultatet. Båda sätten har för- respektive nackdelar, och att förlita sig enbart på den ena typen kan ge en ofullständig bild av studenternas lärande (Schilling & Applegate, 2012; Whitlock & Nanavati, 2013).

Att välja verktyg för utvärdering

Inget utvärderingsverktyg kan ge svar på alla frågor, inget verktyg är mest lämpat för alla sammanhang. För att kunna välja det för det specifika tillfället bäst lämpade utvärderingsverktyget behöver man ta hänsyn till flera faktorer: Vad är syftet med utvärderingen? Vilken är studentgruppen? Hur ser undervisningskontexten ut? Hur ska resultatet användas? Vilken tid och vilka resurser kan avsättas? Olika utvärderingsverktyg genererar också olika former av svar. Är det studenternas kunskap man vill komma åt? Deras förmåga att tillämpa sin kunskap? Eller är det deras uppfattningar om ett visst kursinnehåll som är intressant att undersöka?

Verktygslådan har strukturerats på ett sätt som är tänkt att underlätta valet av verktyg beroende på svaren på ovanstående frågor. Verktögen som presenteras är inordnade i sju olika grupper, kallade metoder, på grundval av likheter i hur verktögen kan användas, vad de lämpar sig för att undersöka, vilka typer av svar de genererar etc. Verktögen ska alltså ses som praktiska tillämpningar av respektive utvärderingsmetod. Grupperingarna är inspirerade av, men följer inte exakt, framställningen i boken *A practical guide to information literacy assessment for academic librarians* (Radcliff, Lee Jensen, Salem Jr., Burhanna, & Gedeon, 2007). Alternativa sätt att benämna och strukturera metoder och verktyg på är möjliga, i många fall är gränsdragningarna klart konstruerade. Indelningen är dock gjord främst för att skapa överskådlighet. Bilaga 1 är en schematisk översikt av verktygslådans metoder och verktyg.

Om metodbeskrivningarna

I verktygslådan beskrivs varje metod med tillhörande verktyg i ett separat avsnitt. Inledningsvis i varje avsnitt beskrivs själva metoden, därefter verktögen. Beskrivningen av metoderna inleds med en uppställning i tabellform över metodens särdrag utifrån ett antal olika indikatorer. Indikatorerna är inspirerade av framställningen i Radcliff et al. (2007) och är tänkta att ge en snabb bild av metoden för den som tänker använda den. En beskrivning av indikatorerna finns i Tabell 1.

Tabell 1. Indikatorer som beskriver utvärderingsmetodernas särdrag

Indikator	Förklaring
Tid	Hur mycket tid tar metoden i anspråk avseende planering, genomförande, efterarbete? Tre nivåer används: Lite, medel och anseelig.
Kontext	I vilket sammanhang passar metoden bäst? Tre olika nivåer används: Klassrum/Program/Institution Klassrum syftar på utvärdering inom ramen för en kurs. Kan inbegripa ett eller flera undervisningstillfällen. Ofta är det denna nivå biblioteken är involverade i. Program syftar på utvärdering av ett utbildningsprogram i sin helhet. Här kan undervisning för flera terminer utvärderas med avseende på t.ex. progression. Institution syftar på en hel institution eller fakultet. Här kan undervisning för ett eller flera utbildningsprogram utvärderas. Detta är en övergripande nivå som generellt sett inte är kopplad till enstaka undervisningstillfällen eller enskilda studenter.
Domän	Vad får du reda på om studenterna? <i>Attityd:</i> Studenternas upplevelser, känslor, attityder eller åsikter. <i>Kunskap:</i> Vad studenterna kan, deras faktiska kunskap. <i>Beteende:</i> Hur studenterna tillämpar det de har lärt sig.
Tillgång till deltagare	Hur svårt är det att rekrytera deltagare? Är deltagarna t.ex. den klass/grupp man träffar vid ett eller flera schemalagda tillfällen, eller krävs det rekrytering av deltagare på annat sätt? Tre nivåer används: Lätt, medel och svårt.
Samarbete med lärare	Kräver utvärderingsmetoden samarbete med lärare, institution eller fakultet? Tre nivåer används: Behövs ej, önskvärt och nödvändigt.
Passar bra för	Detta är metoden särskilt lämplig att användas för.

I anslutning till varje metod finns även listat ett antal viktiga egenskaper i punktform, även dessa är tänkta som en hjälp till den som snabbt vill skaffa sig en överblick.

I beskrivningen av de enskilda verktygen under respektive metod finns på sina ställen infogat tips och exempel på typiska tillämpningar; enkätfrågor, upplägg, tekniska hjälpmedel med mera. Dessa tips, samt kommentarer infogade i blå pratbubblor, härrör från tester av ett urval av verktygen som gjordes inom ramarna för projektet bakom verktygslådan. De är tänkta att berika den beskrivning av metoder och verktyg som i övrigt är hämtad ur litteraturen.

Varje metodavsnitt avslutas med hänvisningar till litteratur som beskriver metoden och de enskilda verktygen mer utförligt än vad som varit möjligt att göra i verktygslådan.

DEL 2 METODER OCH VERKTYG

1. INFORMELL UTVÄRDERING

INDIKATORER	
Tid	Lite
Kontext	Klassrum
Domän	Attityd, Kunskap, Beteende
Tillgång till deltagare	Lätt
Samarbete med lärare	Behövs ej
Passar bra för	Att förbättra och utveckla undervisningen

VIKTIGA EGENSKAPER:

- Lätt att integrera i de flesta undervisningstillfällen som äger rum i en lektionssal
- Kräver lite förberedelse
- Bra komplement till andra kvalitativa metoder som intervjuer eller fokusgrupper

ÖVERSIKT

De flesta undervisare använder sig troligtvis redan av informella utvärderingsmetoder i sin undervisningspraktik. Det kan vara så enkelt som att ställa några frågor under eller efter undervisningstillfället eller att observera studenternas beteende under lektionen. Informella utvärderingsmetoder ger en direkt återkoppling på undervisningen och är ett bra verktyg för att utveckla och reflektera över din undervisning. Metoden är formativ då den används vid undervisningstillfället för att löpande anpassa själva undervisningen så att den bättre möter studenternas behov.

Ibland används *informell utvärdering* synonymt med *alternativ utvärdering* i betydelsen att den ska ses som ett alternativ till mer formella utvärderingsmetoder som t.ex. kunskapsstest.

Radcliff et al. menar att informella utvärderingsmetoder inte bör vara det enda sättet för att utvärdera undervisning eller studenters lärande men det kan vara en bra metod för att fånga upp områden för vidare utvärdering.

När det gäller validitet och tillförlitlighet finns det begränsningar med metoden. Russel & Airasian menar att det finns två potentiella risker: för det första att läraren som bedömer sin egen undervisning brister i objektivitet och för det andra att uppgifterna som ligger till grund för förändringar av undervisningsupplägget kan vara ofullständiga eller bristfälliga (Russell & Airasian, 2012, s. 105-107).

Informell utvärdering kan hjälpa dig att bedöma studenters attityder, kunskap och beteende beroende på hur den används. T.ex. kan informella frågor utformas för att komma åt studenternas uppfattningar om innehållet i undervisningen eller för att få reda på om de tagit till sig kunskapsinnehåll.

EXEMPEL PÅ VERKTYG:

Informella observationer

Verktyget handlar om att du som undervisare observerar hur studenterna arbetar med en uppgift. Det ger direkt återkoppling och kan innebära att du i undervisningssituationen kan lägga om ditt upplägg. Du kan t.ex. fånga upp områden som studenterna upplever som svåra och ha en gemensam genomgång under lektionen.

Informella observationer är som namnet antyder spontana och behöver alltså inte förberedas innan. Däremot kan du mentalt förbereda dig för att använda metoden.

Tänk igenom ditt mål med undervisningen och fokusera på att observera beteenden som relaterar till detta. Har du formulerat lärandemål kommer det att underlätta processen. Välj till att börja med ut en eller två färdigheter att observera. När du är mer van vid processen kommer du att kunna observera flera saker under samma tillfälle. I första hand används observationerna för att göra direkta justeringar vid undervisningstillfället, men det kan även vara värdefullt att kortfattat skriva ner dina observationer.

Informella frågor

Att ställa informella frågor under lektionstillfället handlar om att bjuda in studenterna till delaktighet och syftar till att bättre anpassa undervisningen till studenternas behov. Det kan räcka med att fråga "Är det någon som undrar något?". Du kan också använda mer riktade frågor.

Precis som med observationer ska du sträva efter att basera dina frågor på lärandemålen. Tänk gärna ut lämpliga frågor före kurstillfället. Fundera även över om svaren på enkla faktafrågor räcker för att bedöma huruvida ett lärandemål uppfyllts eller om du behöver ställa mer djupgående frågor som är inriktade på processen och inte på resultatet. Tänk på att ge tidsutrymme för studenterna att besvara frågorna och att skapa en positiv och avspänd miljö.

Självreflektion

Om du använder observationer och frågor under din undervisning kommer du att få direkt återkoppling på ditt undervisningsupplägg. Detta underlättar för dig som undervisare att reflektera över innehåll och lärandemål.

Radcliff et al. menar att självreflektion kan användas på två sätt. Det första handlar om att hantera dina observationer och frågor och är ett verktyg för att utvärdera den pågående undervisningen. Det andra handlar om att sammanfatta dina erfarenheter efter kurstillfället. Det senare kräver att du avsätter tid efter lektionen (ca 5-20 minuter) då du reflekterar över vad du har observerat och över studenternas svar. Det kan underlätta att använda en mall för att summera dina erfarenheter. Ett exempel på en sådan mall finns i Radcliff et al.

(2007, s. 30). Denna mall, eller *informal assessment record*, kallas även *anecdotal record* och är en narrativ beskrivning av observationer och studentsvar tillsammans med lärarens reflektioner och tolkningar.

EXEMPEL PÅ FRÅGOR:

- Vad är mina tankar inför undervisningstillfället?
- Hur ser mina förberedelser ut?
- Hur gick undervisningen?
- Hur utvecklar jag tillfället?

ERFARENHETER FRÅN PROJEKTET:

- Givande att formulera upplevelsen av undervisningen direkt efter tillfället, ger användbar återkoppling inför nästa tillfälle.
- Liten insats som ger stor utdelning.
- Gör det möjligt att arbeta mer strukturerat med reflektion.

LÄSTIPS INFORMELL UTVÄRDERING:

Radcliff, C. J., Lee Jensen, M., Salem Jr., J. A., Burhanna, K. J., & Gedeon, J. A. (2007). *A practical guide to information literacy assessment for academic librarians*. Westport, Conn.: Libraries Unlimited.

Russell, M. K., & Airasian, P. W. (2012). *Classroom assessment : Concepts and applications*. New York: McGraw-Hill.

2. KLASSRUMSBEDÖMNING

INDIKATORER	
Tid	Lite
Kontext	Klassrum
Domän	Attityd, Kunskap
Tillgång till deltagare	Lätt
Samarbete med lärare	Behövs ej
Passar bra för	Att bedöma studenters lärande i en viss situation Att möjliggöra studenternas egen reflektion över sitt lärande

VIKTIGA EGENSKAPER:

- Ger direktåterkoppling på studenternas uppfattning om undervisningen och deras kunskap
- Passar bra för att initiera förändringar i undervisningsupplägget med målet att förbättra studenternas lärande
- Ger en ögonblicksbild av var studenterna befinner sig, men ger inte kunskap om hur studenterna integrerar färdigheter inom informationskompetens i sitt arbete

ÖVERSIKT

Klassrumsbedömning (*classroom assessment techniques*, ofta förkortat CATs) utvecklades under sent 1980-tal av Thomas Angelo och Patricia Cross för att enkelt kunna integreras i en undervisningssituation med syfte att ge en ögonblicksbild av studenternas lärande. Metoden är formativ eftersom bedömningen används för att ge direktåterkoppling i lärandeprocessen (Angelo & Cross, 1993).

Angelo & Cross definition av metoden lyder: "Classroom Assessment is an approach designed to help teachers find out what students are learning in the classroom and how well they are learning it." (1993, s. 4). Syftet med metoden, enligt Angelo & Cross, är att höja kvaliteten på det lärande som sker i klassrummet.

Metoden syftar framförallt på att ge svar på tre frågor:

1. Vad är det studenterna lär sig?
2. Hur väl lär de sig detta?
3. Vad kan jag som undervisare göra för att underlätta studenternas lärande?

Metoden bygger på att du ber studenterna att reflektera över något av kursinnehållet. Du samlar in svaren och ger studenterna återkoppling samtidigt som du kan använda svaren för att förbättra din egen undervisning.

Klassrumsbedömning är mest effektiv när den kopplas till syftet med undervisningen och dess lärandemål. Det vanligaste är att använda metoden i slutet av en lektion men den går att använda när som helst. Klassrumsbedömning är en studentaktiverande metod. Upplever du t.ex. att energin har gått förlorad under ett kurstillfälle kan introducerandet av en CAT höja nivån. Det är också ett sätt att visa studenterna att du värdesätter deras åsikter.

Förhandsbedömning

Klassrumsbedömning kan med fördel användas innan ett undervisningstillfälle för att snabbt få en bild av kunskapsnivåer eller attityder hos studentgruppen. Du kan genomföra denna förhandsbedömning (*pre-assessment*) i början av undervisningstillfället eller distribuera ut och samla in underlag före tillfället för att bättre anpassa innehållet i din undervisning efter studenternas kunskapsnivå. I Radcliff et al. finns ett exempel på praktiska steg i en förhandsbedömning av detta slag (s. 42).

Ett alternativ är att använda förhandsbedömning för att ringa in studenternas förväntningar genom att undersöka vilka frågor de helst skulle vilja få svar på under kurstillfället. Be studenterna skriva ner sina frågor på lappar och samla in. Tänk på att ta upp åtminstone ett par av deras frågor under lektionen. I slutet av lektionen kan du återigen undersöka vilka frågor som återstår genom att t.ex. använda verktyget *muddiest point* (se nedan). Denna metod ger dig direkt återkoppling på huruvida din undervisning var effektiv och kan ge input såväl före som efter lektionen.

EXEMPEL PÅ VERKTYG:

I boken *Classroom assessment techniques* (Angelo & Cross, 1993) ges en detaljerad bild över metoden med hela 50 exempel på verktyg som kan användas i klassrummet eller efter undervisningstillfället. Nedan presenteras fyra verktyg som lämpar sig väl för ett utvärdera enstaka kursinslag.

Minute Paper & Muddiest Point

Minute paper används ofta ihop med *muddiest point* och ger en omedelbar återkoppling på din undervisning. Verktygen är lätta och snabba att använda. *Minute paper* innebär att studenterna skriver ner det viktigaste de har lärt sig under kurstillfället medan *muddiest point* innebär att de skriver ner en viktig sak de inte har fått svar på eller något de inte har förstått. Övningen ger studenterna tillfälle till reflektion över kursinnehållet och sitt eget lärande. Verktygen ger dig alltså studentens egen bedömning av sitt lärande (se även verktygen om självvärdering i avsnitt 6) och mäter inte nödvändigtvis det faktiska lärandet. Verktygen kan användas var för sig eller tillsammans.

EXEMPEL PÅ DIGITALA HJÄLPMEDEL:

- padlet.com
- www.polleverywhere.com

Studenterna kan skriva ner sina reflektioner på lappar, du kan även med fördel använda digitala hjälpmedel som t.ex. Padlet och Polleverywhere. Ge studenterna två-tre minuter för att skriva ner sina reflektioner. Det vanligaste är att texterna lämnas in anonymt, men du kan också be dem som vill ha återkoppling att skriva ner sin e-postadress. I beskrivningen av verktygen ingår ofta att läraren följer upp de inlämnade

reflektioner (gäller särskilt *muddiest point*) under nästkommande lektion. Träffar du inte studentgruppen i nära anslutning till undervisningstillfället får du istället ge återkoppling på annat sätt. Fördelen med att använda ett digitalt hjälpmedel är att man gemensamt kan titta på de inkomna reflektionerna och ge direktåterkoppling (Angelo & Cross, 1993, s. 148-158).

ERFARENHETER FRÅN PROJEKTET:

- Snabbt och enkelt, liten arbetsinsats ger förhållandevis bra input som går att använda både i stunden (formativt) och efteråt för att förändra upplägget till nästa kurstillfälle.
- Kräver att undervisaren kan improvisera och hantera svaren.
- Viktigt att dela ut frågorna vid rätt tidpunkt.
- Padlet fungerar dåligt när många är inne och skriver samtidigt.
- Polleverywhere fungerar bra för att visualisera svaren och gemensamt diskutera dessa.

Defining Features Matrix

Verktöget passar bra när du vill undersöka om studenterna har förstått skillnader eller likheter mellan begrepp, resurser eller verktyg. Det kräver något mer förberedelse än de andra. Välj ut något du kommer att gå igenom under lektionen och som studenterna brukar uppleva som svårt, till exempel skillnaden mellan en vetenskaplig och en populärvetenskaplig artikel. Skriv sedan ner olika karakteristiska drag för dessa publikationstyper och skapa en tabell/matris där de karakteristiska dragen sammanförs med respektive publikationstyp (se Radcliff et al., 2007, s. 41 för ett exempel på en tabell/matris). Ge studenterna tid att fylla i tabellen/matrisen under lektionen så att de kan få direktåterkoppling eller använd den i början av ett undervisningstillfälle för att se på vilken kunskapsnivå studenterna befinner sig (Angelo & Cross, 1993, s. 164-167).

One Sentence Summary

Verktöget innebär att studenterna ombeds att i en enda mening sammanfatta sin kunskap om ett specifikt begrepp eller en resurs som har tagits upp i undervisningen. Välj ut något som är betydelsefullt för informationskompetens eller något du har lagt ner mycket tid på under genomgången. Syftet med metoden är att kunna göra en bedömning huruvida studenterna har tagit till sig det du hoppats förmedla.

Det är viktigt att du är tydlig när du formulerar din fråga. Ett exempel på en fråga kan vara att be studenterna förklara hur man kan använda sig av en thesaurus i en ämnesdatabas. Tänk igenom vad svaren ska innehålla före undervisningstillfället för att kunna ge användbar återkoppling under lektionen.

Övningen kan även genomföras i mindre grupper genom att först be studenterna skriva ner sina svar på lappar och jämföra svaren i smågrupper. Gruppernas diskussioner kan sedan sammanfattas i helklass (Angelo & Cross, 1993, s. 183-187).

LÄSTIPS KLASSRUMSBEDÖMNING:

Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques : A handbook for college teachers* (2. uppl.). San Francisco: Jossey-Bass.

Radcliff, C. J., Lee Jensen, M., Salem Jr., J. A., Burhanna, K. J., & Gedeon, J. A. (2007). *A practical guide to information literacy assessment for academic librarians*. Westport, Conn.: Libraries Unlimited.

3. KUNSKAPSTEST

INDIKATORER	
Tid	Medel
Kontext	Klassrum, Program, Institution
Domän	Kunskap
Tillgång till deltagare	Lätt/Medel
Samarbete med lärare	Önskvärt
Passar bra för	Att testa studenternas kunskaper efter ett lektionspass, alternativt både före och efter

VIKTIGA EGENSKAPER:

- Testar studenternas kunskaper av fakta och begrepp, vid för- och eftertest även studenternas kunskapsutveckling
- Enkla att genomföra eftersom studenter är vana vid denna typ av kunskapskontroll
- Snabba och lätta att rätta (gäller ej frågor med fritextsvarsalternativ)
- Krävs insikt i hur man skapar bra och tydliga frågor

ÖVERSIKT

Studenter är vana vid att deras kunskaper kontrolleras vid olika provtillfällen. Ett kunskapstest (*knowledge test*) inom området informationskompetens är därför en enkel metod att genomföra, då tillvägagångssättet är bekant för studenterna redan från början.

Utvärderingsmetoden prövar studenters kunskaper, snarare än deras förmågor och uppfattningar. Kunskapstester, speciellt de som består av flervalsfrågor, kan dock vara mindre lämpliga att använda för att mäta de kunskaper som har med analys och syntes att göra (McCulley, 2009, s. 173).

Kunskapstester kan variera i omfattning. Du kan sammanställa några frågor som studenterna gör efter lektionen, men du kan också utvärdera en större insats genom ett större antal frågor och kanske även en skriftlig uppgift, i vilken du exempelvis testar studenternas förmåga att värdera information. Testerna, i vilken omfattning de än är, ska naturligtvis vara knutna till lärandemål för kursen eller kursmomentet.

Kunskapstester kan bestå av olika typer av frågor. Man skiljer mellan kortare frågor som går snabbt att rätta (kallas av Radcliff et al. för *objective test questions*) och frågor med fritextalternativ som kräver mer tid att rätta och bedöma. De fyra vanligaste frågetyperna i ett mer kortfattat kunskapstest är flervalsfrågor (*multiple-choice*), sant eller falskt-påstående (*true/false*), matchning (*matching*), där olika alternativ ska kopplas ihop, t.ex. databaser med innehåll, samt frågor att färdigställa (*completion*), t.ex. ett påstående som ska kompletteras med rätt begrepp.

Radcliffe et al. (2007) ger användbara tips på vad man bör tänka på när man sätter samman kunskapstester. En rekommendation är t.ex. att använda så få frågetyper som möjligt i varje enskilt test. När man skriver alternativen i en flervalsfråga ska man inte försöka lura studenterna till att svara fel. När det gäller sant eller falskt-frågor bör alternativen vara antingen rätt eller fel, inte

oklara, samt utgöra centrala områden. Vid matchningsfrågor är det viktigt att man är tydlig med hur svaren ska markeras på själva testet, med t.ex. siffror, bokstäver, ringar eller linjer. Man rekommenderas vidare att testa frågorna på studenter genom en pilottest för att få synpunkter på eventuella tvetydigheter och annat som kan göra det svårt att genomföra testet.

**EXEMPEL PÅ DIGITALA
HJÄLPMEDEL:**

- Lokal lärplattform
- LibGuides
- sv.surveymonkey.com
- drive.google.com
- voto.se

Kunskapstester kan göras på papper eller läggas upp på utbildningens lärplattform. LibGuides som används på många universitetsbibliotek har också ett verktyg för frågeformulär. Ett annat alternativ är att använda något av de gratisverktyg som finns för att utforma enkäter och frågeformulär, som t.ex. SurveyMonkey eller Googles formulärverktyg.

För- och eftertest

Att testa studenternas förkunskaper för att sedan göra om samma test efter ett lektionspass (*pre- and post-test*) är en lämplig metod om du vill få en uppfattning om huruvida en kunskapsutveckling har ägt rum, och om en förändring har skett.

Radcliffe et al. poängterar vikten av att reflektera över tidsaspekten. Om du gör eftertesten direkt efter lektionen bör resultaten, förhoppningsvis, visa på en positiv förändring, men det är inget som säger att det är en djupgående förändring. Går det längre tid mellan testerna bör man tänka på att det kan vara svårt att påvisa att det är just effekten av den aktuella undervisningen som har lett till förändring i studenternas kunskaper. Det kan lika väl vara andra faktorer som har påverkat och lett till en ökad kunskap. Därför måste man vara försiktig när man tolkar förändringar och kunskapsutvecklingar som framkommer vid den här typen av tester (Radcliff et al., 2007, s. 90).

ERFARENHETER FRÅN PROJEKTET:

- *Givande, ger en bra bild av studenternas förståelse före och efter undervisningstillfället.*
- *Det som är svårt och tar tid är att formulera frågor och svarsalternativ som visar på någon form av inhämtad kunskap.*
- *Studenterna upplevde att testet tydliggjorde undervisningens innehåll.*

EXEMPEL PÅ VERKTYG:

Frågeformulär med flervalsfrågor

I Andrew Walshs översikt av artiklar som redogör för olika sätt att utvärdera kursinslag i informationskompetens framgår att kunskapstester med flervalsfrågor är den klart vanligaste metoden (Walsh, 2009, s. 21-22). Den omfattande användningen av metoden kan förklaras med att den är lätt att genomföra, tidsbesparande i och med att testerna går att återanvända, smidig och praktisk eftersom man kan använda webbaserade program för enkel hantering.

EXEMPEL PÅ FRÅGOR:

- Vad måste finnas med i en referens till en tidskriftsartikel?
- Vad är typiskt för vetenskapliga artiklar?

Det påpekas dock att det inte alltid är så lätt att konstruera bra och relevanta frågor och svarsalternativ. Det krävs eftertanke så att frågorna verkligen testar det man vill att de ska testa.

Frågeformulär med fritextsvar

Kunskap kan även testas genom fritextfrågor, d.v.s. frågor där studenten ska svara med egna ord. Denna typ av frågor kan bestå av svar som antingen är begränsade eller inte. För de förra gäller att frågan formuleras så att studenten t.ex. ska ge exempel på ett begränsat antal informationsresurser och vad de innehåller, för de senare att frågan är mer öppen och kräver ett längre svar. En fördel med att inte begränsa svaren är att studenten då har möjlighet att visa på sin förmåga att analysera och syntetisera sin kunskap.

Det kan vara bra att själv skriva ett svar på frågan för att få en uppfattning om hur lång tid det kan ta för studenten att svara; en dubbling av tiden det tar dig kan anses trolig svarstid för studenten. Likaså rekommenderas du att testa frågan på någon, gärna en student, för att få syn på eventuella oklarheter (Radcliff et al., 2007, s. 101).

Radcliffe et al. påpekar att rättningen av den här typen av frågor är tidsödande och kan inbjuda till subjektivitet. För att undvika detta är det viktigt att i förväg fundera över vad det är man vill ha svar på. Det underlättar även att ha tydliga kriterier kring hur man ska bedöma svaren. Här kan man ta hjälp av en matris (se det avslutande avsnittet om matriser).

LÄSTIPS KUNSKAPSTEST:

McCulley, C. (2009). Mixing and matching: Assessing information literacy. *Communications in Information Literacy*, 3(2), 171-180.

Radcliff, C. J., Lee Jensen, M., Salem Jr., J. A., Burhanna, K. J., & Gedeon, J. A. (2007). *A practical guide to information literacy assessment for academic librarians*. Westport, Conn.: Libraries Unlimited.

Walsh, A. (2009). Information literacy assessment: Where do we start? *Journal of Librarianship and Information Science*, 41(1), 19-28.

4. ATTITYDUNDERSÖKNING

INDIKATORER	
Tid	Medel
Kontext	Klassrum, Program, Institution
Domän	Attityd
Tillgång till deltagare	Lätt/Medel
Samarbete med lärare	Önskvärt
Passar bra för	Att få studenters och lärares synpunkter på och upplevelser av t.ex. undervisningens upplägg och placering i tid

VIKTIGA EGENSKAPER:

- Effektivt sätt att få input från din målgrupp
- Lätt att sammanställa och att förmedla resultaten
- En vanligt förekommande metod som studenter och lärare är vana vid
- Kan innebära anonymitet, vilket kan vara positivt för svarsfrekvensen
- Kan vara svårt att få målgruppen att svara
- Kräver noggrann planering

ÖVERSIKT

Genom enkäter och undersökningar kan man få tillgång till studenters och lärares synpunkter. Ofta används denna metod för att genom ett begränsat antal respondenters synpunkter göra generaliseringar för en större grupp. I den engelskspråkiga litteraturen kallas denna metod *survey*.

Den vanligaste typen av enkät är den i vilken man frågar ett antal personer om deras åsikter och upplevelser av en förändring, t.ex. ett omgjort undervisningsupplägg eller en specifik företeelse, i litteraturen ofta benämnd som tvärsnittsstudie, *cross-sectional survey*. Man kan också utforma enkäter i syfte att få kunskap om förändringar under en längre tid, s.k. longitudinella studier, *longitudinal surveys*. Man kan t.ex. vid terminens början under ett antal år, fråga nya studenter på samma kurs om hur de upplever informationen om bibliotekens undervisning (Radcliff et al., 2007).

Ett känt problem med enkäter är att svarsfrekvensen kan vara låg. För att maximera antal svar ska undersökningen upplevas meningsfull för respondenterna. Det ska ges tydliga instruktioner och enkäten ska vara lätt att besvara. Svarsfrekvensen kan ökas genom någon slags "belöning". Man kan t.ex. lotta ut biobiljetter bland respondenterna.

Attitydundersökningar kan precis som kunskapstester utformas med hjälp av olika program (se avsnitt 3 kunskapstester för exempel). Det är även möjligt att använda sig av pappersenkäter.

Radcliff et al. tipsar om vad du bör ha i åtanke när du sätter samman en enkät: Syftet med enkäten måste vara klart för dig. Frågorna ska vara klart och tydligt formulerade eftersom du inte kan svara på frågor eller ge förklaringar till respondenterna när enkäten väl har skickats ut. Vem som ligger bakom enkäten och hur lång tid det beräknas ta att besvara den bör framgå tydligt.

När det gäller mer omfattande attitydundersökningar bör man göra en pilotstudie, pröva enkäten på ett antal testpersoner i syfte att i görligaste mån undvika oklarheter. Vidare bör de som svarar på undersökningen få återkoppling i form av en sammanställning av enkäten efter att resultaten är analyserade.

EXEMPEL PÅ VERKTYG:

Frågeformulär

Samma verktyg som är lämpliga för kunskapstester, frågeformulär med flervalsfrågor samt frågor med fritextsvar, kan användas för att undersöka målgruppers synpunkter och attityder (se avsnitt 3 kunskapstester). Det är frågorna som ställs och hur de formuleras, som avgör vilken domän, attityd eller kunskap, de olika verktygen kan föras till. Exempel på en vanlig form av frågeformulär för attitydundersökning är de kursvärderingar som rutinmässigt görs vid kursavslut inom högre utbildning, och där biblioteken emellanåt får med en eller ett par frågor om vad studenterna tyckt om undervisningen.

EXEMPEL PÅ FRÅGOR:

- *Vad tyckte du om svårighetsgraden på lektionstillfället?*
- *Jag anser att följande med lektionen var särskilt bra:*
- *Jag anser att följande med lektionen kan förbättras:*

ERFARENHETER FRÅN PROJEKTET:

- *Svarsfrekvensen kan vara ett problem. Att ge tid att besvara enkäten under lektionstillfället ökar svarsfrekvensen.*
- *Fritextfrågor ger mer användbar information än flervalsfrågor.*

Röstningsverktyg

Att använda sig av röstningsverktyg är ett snabbt sätt att få direktåterkoppling under lektionstillfället. Innehållet i den aktuella undervisningen kan ändras under lektionens gång beroende på resultat. Studenterna kan vara anonyma och beroende på verktyg kan resultaten enkelt sparas. Ett sätt att använda röstningsverktyget är att ge studenterna möjlighet att påverka innehållet, att helt enkelt rösta om vilka delar som ska tas upp. Det kan även användas för att under en genomgång stämma av att alla har förstått eller för att få reda på om det är något som behöver förtydligas.

Röstningsverktygen kan användas på olika sätt. Vid för- och eftertester skaffar man sig en uppfattning om studenternas förkunskaper t.ex. om ett moment man ska gå igenom under lektionen, för att sedan låta dem svara på samma frågor igen efteråt. Det kan även användas under lektionstid för att snabbt få reda på om studenterna exempelvis har uppfattat innebörden av ett speciellt begrepp som presenterats. I detta fall är det snarare studenternas kognitiva förmåga som testas och verktyget kan därmed användas även som ett kunskapstest. Återigen, det är hur man ställer frågorna som avgör om ett verktyg kan användas för att undersöka attityder eller kunskaper.

EXEMPEL:

- Digitala: voto.se, www.mentimeter.com
- Manuella: Olikfärgade papperslappar

Man kan antingen använda sig av tekniska verktyg, som t.ex. mentometer (*high-tech*) eller helt enkelt be studenterna räcka upp handen eller använda papperslappar (*low-tech*) (Whitlock & Nanavati, 2013, s. 41). På senare tid har användningen av just mentometer, *clickers* på engelska, fått starkt gehör.

Det finns en rad artiklar som diskuterar användningen av mentometer i biblioteksundervisning (Buhay, Best, & McGuire, 2010; Chan & Knight, 2010). I dessa betonas att verktyget uppmuntrar studenterna till diskussion och analys. Enligt artikelförfattarna tycker studenterna att verktyget är bra på att fånga in deras eventuella osäkerheter och att lektionsinnehållet därmed kan anpassas bättre till deras behov.

ERFARENHETER FRÅN PROJEKTET:

- Interaktivt, studentaktiverande och kul!
- Kan användas som en startpunkt för dialog med studenterna.

LÄSTIPS ATTITYDUNDERSÖKNING:

- Buhay, D., Best, L. A., & McGuire, K. (2010). The effectiveness of library instruction: Do student response systems (clickers) enhance learning? *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 1-9.
- Chan, E. K., & Knight, L. A. (2010). Clicking with your audience: Evaluating the use of personal response systems in library instruction. *Communications in Information Literacy*, 4(2), 192-201.
- Radcliff, C. J., Lee Jensen, M., Salem Jr., J. A., Burhanna, K. J., & Gedeon, J. A. (2007). *A practical guide to information literacy assessment for academic librarians*. Westport, Conn.: Libraries Unlimited.
- Whitlock, B., & Nanavati, J. (2013). A systematic approach to performative and authentic assessment. *Reference Services Review*, 41(1), 32-48.

5. PRESTATIONSBEDÖMNING

Prestationsbedömning (*performance assessment*) kan ses som ett samlingsbegrepp för ett antal olika metoder. Resursåtgången varierar mellan de olika verktygen, och indikatorerna presenteras därför i anslutning till respektive verktyg.

VIKTIGA EGENSKAPER:

- Har fokus på hur studenter kan omsätta sina kunskaper i handling
- Kan användas i såväl formativt som summativt syfte

ÖVERSIKT

Att använda sig av prestationsbedömning innebär att låta studenterna visa vad de kan göra i stället för att de beskriver vad de har kunskaper om. Enligt Radcliff et al. (2007) används även benämningen alternativ bedömning (*alternative assessment*), då metoden ses som ett alternativ till mer traditionella former av kunskapstest.

Radcliff et al. gör även distinktionen mellan två slags prestationsbedömning; process och produkt. I det förstnämnda fallet bygger utvärderingen på strukturerade observationer eller dokumentation av studenternas pågående arbete, i det andra fallet är det slutprodukter i form av t.ex. bibliografier eller papers som utgör underlaget. Tabell 2 ger exempel på vilka verktyg som kan passa för respektive bedömning.

Tabell 2. Exempel på process- respektive produktinriktade verktyg för prestationsbedömning

Process	Produkt
Forskningsdagbok	Analys av källförteckning
Portfölj	Portfölj
Praktiska tillämpningar/övningar	Praktiska tillämpningar/övningar
Kommenterad källförteckning	Tankekartor
	Poster

Det kan vara potentiellt resurs- och tidskrävande att titta på processen, särskilt om det innefattar simultana observationer av många studenter. Loggböcker och presentationer där studenterna beskriver hur de arbetat kan användas som mer resursbesparande alternativ för att få syn på processerna (Radcliff et al., 2007). De processinriktade verktygen som beskrivs passar väl för formativ utvärdering.

Att utgå från slutprodukter är i regel en mer bekant modell för de flesta lärare, och används oftare för summativ utvärdering. En praktisk aspekt är att studenter ofta redan producerar texter i sina ordinarie kurser, texter som kan utgöra underlag för utvärderingen. (Radcliff et al., 2007; Schilling & Applegate, 2012).

EXEMPEL PÅ VERKTYG:

Forskningsdagbok

INDIKATORER	
Tid	Ansenlig
Kontext	Klassrum, Program
Domän	Attityd, Beteende
Tillgång till deltagare	Medel, kräver samarbete med kurs/program för att få in uppgiften i kursplaneringen
Samarbete med lärare	Nödvändigt
Passar bra för	Att se hur studenterna arbetat, d.v.s. processen Att ge möjlighet till självreflektion

Genom att låta studenterna fortlöpande föra dagbok (*reflective journal, log, research diary*) över exempelvis sina sökningar blir det möjligt att ge formativ återkoppling genom att läraren får syn på processen, något som ofta saknas om en slutprodukt (t.ex. en uppsats) analyseras. Exempel på vad som kan efterfrågas av studenter som för dagbok är en förteckning över framsökt litteratur samt resonemang kring hur de viktat argument, underbygger idéer, organiserar och värderar information m.m. (Schilling & Applegate, 2012).

Exempel på användning av forskningsdagbok återfinns i McGuinness & Brien (2007). De instruerade studenterna på en tolv veckor lång introduktionskurs i informationskompetens att strukturera sina inlägg enligt följande rubriker: mål, aktivitet, läsning, problem samt reflektion. Studenterna förväntades göra veckovisa inlägg.

Dagböckerna kan vara svåra att bedöma enligt en standardiserad mall, då innehållet kan variera stort, och det kan krävas en avsevärd tidsinsats för att omvandla innehållet till användbar data (Schilling & Applegate, 2012).

LÄSTIPS FORSKNINGSDAGBOK:

McGuinness, C., & Brien, M. (2007). Using reflective journals to assess the research process.

Reference Services Review, 35(1), 21-40. doi: 10.1108/00907320710729346

Schilling, K., & Applegate, R. (2012). Best methods for evaluating educational impact: A comparison of the efficacy of commonly used measures of library instruction. *Journal of the Medical Library Association*, 100(4), 258-269.

Portfölj

INDIKATORER	
Tid	Ansenlig
Kontext	Klassrum, Program, Institution
Domän	Attityd, Kunskap, Beteende
Tillgång till deltagare	Svårt, kräver betydande insats för att upprätthålla kontakten med deltagarna
Samarbete med lärare	Nödvändigt
Passar bra för	Att få en helhetsbild av studenternas processer och lärande

Portfölj (*portfolio*) innebär att man under en längre period (en kurs, termin, program etc.) för varje student samlar ett antal olika uppgifter som bedöms separat, i en portfölj. I praktiken innebär det att man använder sig av ett flertal utvärderingsverktyg. Det gör att man kan skapa sig mer av en helhetsbild av studenternas lärande sett över tid, har möjlighet att gå på djupet i hur deras informationskompetens utvecklas och hur de tillämpar sina kunskaper och färdigheter. En av fördelarna är att portföljen möjliggör olika uttryckssätt, vilket kan tillgodose olika lärstilar (Radcliff et al., 2007).

Portföljen kan alltså innehålla element som gör att den kan användas i såväl formativt som summativt syfte.

Vilka uppgifter som ingår i en portfölj kan skilja sig åt, men Radcliff et al. menar dock att en portfölj vanligen innehåller tre olika element:

1. Checklista över uppgifter som samlas i portföljen
2. Uppgifterna. Kan vara bibliografi, essä, paper m.m. Vanligen mellan fyra och åtta uppgifter sammanlagt
3. Minst ett reflekterande arbete

Radcliff et al. menar vidare att uppgifterna i portföljen bör bedömas med hjälp av matriser, som i detalj redogör för hur de enskilda uppgifterna kommer att bedömas. De kan bedömas med olika grad av komplexitet, och även portföljen i sin helhet kan bedömas.

Sharma (2007) redogör för hur en webbaserad portfölj använts för bedömning i en fristående kurs i informationskompetens vid University of Connecticut. I portföljen ingick följande uppgifter: 1) Ämnesval, 2) Tankekarta i fyra tappningar, 3) Forskningsfrågor, 4) Forskningsdagbok, 5) Sökstrategi, 6) Val av databaser, 7) Kommenterad bibliografi och 8) Reflektioner över kursen.

Ytterligare ett exempel på användande av portfölj, med bifogade exempel på instruktioner till studenterna samt bedömningsmall, finns i Sonley, Turner, Myer, & Cotton (2007).

LÄSTIPS PORTFÖLJ:

Radcliff, C. J., Lee Jensen, M., Salem Jr., J. A., Burhanna, K. J., & Gedeon, J. A. (2007). *A practical guide to information literacy assessment for academic librarians*. Westport, Conn.: Libraries Unlimited.

Sharma, S. (2007). From chaos to clarity: Using the research portfolio to teach and assess information literacy skills. *The Journal of Academic Librarianship*, 33(1), 127-135. doi: 10.1016/j.acalib.2006.08.014

Sonley, V., Turner, D., Myer, S., & Cotton, Y. (2007). Information literacy assessment by portfolio: A case study. *Reference Services Review*, 35(1), 41-70. doi: 10.1108/00907320710729355

Praktiska tillämpningar/övningar

INDIKATORER	
Tid	Ansenlig
Kontext	Klassrum
Domän	Beteende
Tillgång till deltagare	Lätt
Samarbete med lärare	Behövs ej om övningarna integreras i den egna undervisningen Nödvisst om uppgifterna integreras i ämneskursen
Passar bra för	Att se hur studenterna kan omsätta sin kunskap till praktik

Schilling & Applegate (2012) pekar på vikten av att skilja på kunskap och demonstrerad färdighet, och framhåller praktiska övningar (*practical exercises*) som ett sätt att faktiskt få syn på det senare. För att understryka vikten av att inte förväxla teoretisk kunskap med tillämpning av densamma refererar de till en studie där studenter fick göra skriftliga kunskapstester i anslutning till undervisning i litteratursökning. Studenterna fick även göra praktiska övningar i litteratursökning i den medicinska databasen MEDLINE. Det visade sig saknas signifikanta samband mellan studenternas resultat på kunskapstesterna och resultaten vid litteratursökningarna.

Whitlock & Nanavati (2013) gör åtskillnad mellan två slags praktiska övningar för utvärdering: autentiska och performativa. I båda fallen handlar det om att konstruera övningar och uppgifter som låter studenterna tillämpa sin kunskap, men vid autentisk utvärdering utformar man uppgifterna så att de efterliknar situationer som studenterna faktiskt kommer att ställas inför, t.ex. i det kommande yrkeslivet. Författarna menar vidare att man vid utformning av uppgifterna bör konstruera dem med verb som antyder tillämpning, analys m.m.

EXEMPEL PÅ ÖVNING:
Med en artikel som underlag låta studenter markera vad de upplever som faktauppgifter, tolkningar respektive åsikter. Efteråt kan man gemensamt gå igenom markeringarna och diskutera kring frågorna.

ERFARENHETER FRÅN PROJEKTET:

- Relativt tidskrävande efterarbete.
- Det krävs någon form av bedömningsmatris för att kunna använda övningen som verktyg för utvärdering.

Exempel på uppgifter kan sträcka sig från specifika övningar i att välja ut lämpliga ämnesord för ett visst givet ämne, till att genomföra alla litteratursökningsrelaterade moment som ingår i en fullskalig uppsats. Beroende på angreppssätt kan metoden användas i såväl formativt som summativt syfte.

LÄSTIPS PRAKTISKA TILLÄMPNINGAR/ÖVNINGAR:

- D'Angelo, B., J. (2001). Integrating and assessing information competencies in a gateway course. *Reference Services Review*, 29(4), 282-293. doi: 10.1108/EUM00000000006490
- Schilling, K., & Applegate, R. (2007). *Evaluating library instruction: Measures for assessing educational quality and impact*. Paper presented at the Annual Conference of the Association of College and Research Libraries (ACRL), Baltimore, MD, March 31, 2007.
- Schilling, K., & Applegate, R. (2012). Best methods for evaluating educational impact: A comparison of the efficacy of commonly used measures of library instruction. *Journal of the Medical Library Association*, 100(4), 258-269.
- Whitlock, B., & Nanavati, J. (2013). A systematic approach to performative and authentic assessment. *Reference Services Review*, 41(1), 32-48.

Kommenterad källförteckning

INDIKATORER	
Tid	Ansenlig
Kontext	Klassrum, Program
Domän	Kunskap, Beteende
Tillgång till deltagare	Medel
Samarbete med lärare	Nödvändigt
Passar bra för	Att få syn på processen, hur studenterna söker och resonerar kring sina val och strategier

Kommenterad källförteckning (*annotated bibliography*) innebär att studenter söker litteratur kring ett ämne och presenterar en litteraturlista med vidhängande kommentarer om tillvägagångssätt vid sökningen, samt resonemang kring den funna litteraturen. Vanligt är att resonemangen rör aspekter som relevansbedömning och källkritik.

Ett exempel på användande av kommenterad källförteckning återfinns i McCulley (2009), som instruerat studenterna att inkludera följande aspekter:

1. Sökstrategi
2. Sammanfattning av källorna
3. Källkritisk värdering av källorna
4. Relevansbedömning av källorna
5. Dokumentation (korrekt skrivna referenser)

ERFARENHETER FRÅN PROJEKTET:

- Visar på såväl process som kunskapsnivå.
- Lätt att anpassa till olika nivåer/ämnesmål/svårighetsnivå.
- Fungerar bra för att problematisera informationsökningsstrategier.
- Studenter kan sakna ord och begrepp för att diskutera val av källor.

LÄSTIPS KOMMENTERAD KÄLLFÖRTECKNING:

Flaspohler, M. R., Rux, E. M., & Flaspohler, J. A. (2007). The annotated bibliography and citation behavior: Enhancing student scholarship in an undergraduate biology course. *CBE Life Sciences Education*, 6(4), 350-360. doi: 10.1187/cbe.07-04-0022

McCulley, C. (2009). Mixing and matching: Assessing information literacy. *Communications in Information Literacy*, 3(2), 171-180.

Whitlock, B., & Nanavati, J. (2013). A systematic approach to performative and authentic assessment. *Reference Services Review*, 41(1), 32-48.

Analys av källförteckning

INDIKATORER	
Tid	Ansenlig
Kontext	Klassrum, Program
Domän	Beteende
Tillgång till deltagare	Medel
Samarbete med lärare	Önskvärt
Passar bra för	Att bedöma prestation utifrån produkt

Vid analys av källförteckning (*citation analysis*) undersöks vilka källor studenterna använt i en uppsats eller liknande skriftligt arbete. Long & Shrikhandhe (2010) anser att analys av källförteckning är ett av de bästa sätten för att förstå hur studenter hittar information, vilken typ av källor de använder samt om tidigare undervisningstillfällen förändrat deras forskningsstrategier. En kritik som framförs från andra författare är att man inte får syn på processerna som leder fram till produkten. Schilling & Applegate (2012) påpekar t.ex. att en student som är dålig på att söka men bra på att värdera källor kan sätta samman en lika bra källförteckning som en god sökare, om än mindre tids- och resurseffektivt. Detta syns inte nödvändigtvis i slutprodukten. När studenterna misslyckas blir det heller inte uppenbart var problemen tillstött; har de använt dåliga söktermer eller kanske felaktig söklogik?

Analys av källförteckning har länge varit en vanlig metod, men Leeder, Markley, och Yakel (2012) påpekar att de kriterier som använts vid bedömningen av källförteckningar varierat; det saknas en

standard för vad som anses relevant, och hur det ska bedömas. Bland de vanligt förekommande kriterierna nämner de variation av använda publikationstyper, aktualitet, relevans, korrekthet (enligt angiven referensstil) och grad av vetenskaplighet. De påpekar att flera av kriterierna är svåra att omsätta i praktiken. Var går t.ex. gränsen för när en text ska anses vara aktuell? Det kan ju variera från ämne till ämne.

Leeder et al. (2012) utvecklade en taxonomi med olika facetter enligt vilken de poängsatte använda källor utifrån följande kriterier: format (t.ex. blogg, rapport, vetenskaplig tidskrift), innehåll (t.ex. biografi, FAQ, forskningsartikel), författare (t.ex. akademiker, lekman), redaktionell process (t.ex. självpublicerad, sakkunniggranskad) och publiceringssyfte (kommersiellt, utbildning).

Long & Shrikhandhe (2010) använde sig av följande kriterier för att bedöma källorna: kvalitet (lämplighet för ämnet/uppgiftens omfång, status inom ämnet), variation (tillräcklig mängd, bredd i perspektiv), format (konsekvent och korrekt användande av referensstil) och användning (plagiat, korrekt citerat/refererat). De viktade även de olika kriterierna mot varandra vid bedömningen, då de ansågs väga olika tungt. Long & Shrikhandhe (2010) lägger även vikt vid att bedöma användningen av källor i sin kontext. Genom att undersöka hur de olika titlarna i källförteckningarna faktiskt användes i själva texten, upptäcktes fall av fusk där t.ex. källförteckningen innehöll verk som inte återfanns i texten.

ERFARENHETER FRÅN PROJEKTET:

- *Verktyget låter en lära känna ämnet, vilken tradition ämnet har gällande vilka källor som används etc.*
- *Svårt att koppla resultatet till en specifik undervisningsinsats.*

Två svenska exempel på användning av analys av källförteckning återfinns hos Pilerot (2007) och Larsson (2009).

LÄSTIPS ANALYS AV KÄLLFÖRTECKNING:

Larsson, A.-L. (2009). *På tal om källor: En studie av lärarstudenters informationsanvändning i examensarbetet*. (Magisteruppsats), Borås: Institutionen för biblioteks- och informationsvetenskap, Bibliotekshögskolan, Högskolan i Borås.

Leeder, C., Markey, K., & Yakel, E. (2012). A faceted taxonomy for rating student bibliographies in an online information literacy game. *College & Research Libraries*, 73(2), 115-133.

Long, C. M., & Shrikhandhe, M. M. (2010). Using citation analysis to evaluate and improve information literacy instruction. I T. P. Mackey & T. E. Jacobson (Red.), *Collaborative information literacy assessments: Strategies for evaluating teaching and learning* (ss. 5-24). London: Facet Publishing.

Pilerot, O. (2007). *Skriva och referera: En studie av designingenjörstudenters och sjuksköterskestudenters informationsanvändning i samband med uppsatsskrivande*. (Magisteruppsats), Borås: Institutionen för biblioteks- och informationsvetenskap, Bibliotekshögskolan, Högskolan i Borås.

Tankekartor

INDIKATORER	
Tid	Ansenlig
Kontext	Klassrum
Domän	Kunskap
Tillgång till deltagare	Medel
Samarbete med lärare	Behövs ej till Önskvärt
Passar bra för	Att ta reda på hur studenterna organiserar sin kunskap, hur de relaterar olika för informationskompetens relevanta begrepp till varandra

Tankekartor (*concept maps*) kan ses som grafiska representationer av hur människor organiserar sin kunskap och kan användas för att undersöka hur nya koncept integreras i existerande förståelse. Radcliff et al. (2007) menar att verktyget företrädesvis bör användas i samband med undervisning som fokuserar på just koncept, t.ex. forskningsstrategi, publiceringscykeln eller värdering av informationskällors auktoritet. De påpekar också att verktyget passar vid längre kurser/kursinslag, då tankekartor med fördel används som för- och eftertester, vilket kräver en relativt stor insats från bedömande undervisare.

En tankekartor kan vara av två slag – hierarkisk (begreppen relaterar till varandra som över- eller underordnade) alternativt platt (utan inbördes hierarki). Det senare är lämpligt för att åskådliggöra processer.

Ett konkret exempel på användning av verktyget ges av Sharma (2007), som inkluderar tankekartor som en del i den portfölj som ligger till grund för bedömningen i en fristående kurs i informationskompetens vid University of Connecticut. Studenterna får i början av kursen skapa en tankekartor över hur deras forskningsämne relaterar till angränsande ämnen. De får sedan utveckla tankekartan under kursens gång, för att avspegla hur deras arbete leder till en förändrad förståelse av ämnet.

LÄSTIPS TANKEKARTA:

Radcliff, C. J., Lee Jensen, M., Salem Jr., J. A., Burhanna, K. J., & Gedeon, J. A. (2007). *A practical guide to information literacy assessment for academic librarians*. Westport, Conn.: Libraries Unlimited.

Sharma, S. (2007). From chaos to clarity: Using the research portfolio to teach and assess information literacy skills. *The Journal of Academic Librarianship*, 33(1), 127-135. doi: 10.1016/j.acalib.2006.08.014

Posterpresentation

INDIKATORER	
Tid	Ansenlig
Kontext	Klassrum
Domän	Beteende
Tillgång till deltagare	Medel, kräver återkommande kontakt under kurs
Samarbete med lärare	Önskvärt till Nödvändigt
Passar bra för	Att ta reda på hur studenterna kan tillämpa sin kunskap, samtidigt som resonemang om tillvägagångssätt (process) uppmuntras

Kinikin & Hench (2012) föreslår posterpresentation (*poster presentation*) som en interaktiv och engagerande uppgift för studenter. De framhåller bland annat möjligheten för studenter med olika lärstilar att komma till sin rätt, då verktyget är en såväl skriftlig och visuell som muntlig presentationsform. Författarna menar att uppgiften dessutom i viss mån blir autentisk då den efterliknar en existerande vetenskaplig praktik.

Kinikin & Hench tillämpar verktyget i en kurs i informationskompetens, och använder det som ett alternativ till kommenterad källförteckning. I posterpresentationen ska deras studenter redogöra för sina forskningsfrågor, vad de lärde sig om sitt valda ämne, vilka databaser de använt för sin litteratursökning, samt ge exempel på minst tre olika texter av varierande publikationstyp som de använt sig av för sitt arbete. Postrarna presenteras sedan för hela klassen samt inbjudna lärare och bibliotekarier, och såväl postern som den presentation som studenterna håller ingår i bedömningen av uppgiften.

Ett problem som författarna nämner är tidsåtgången. Är det för många postrar i en och samma session blir det knappt om tid för bedömande lärare att lyssna på alla presentationer och avgöra hur studenterna tillämpat sina informationsfärdigheter och vad de lärt sig om ämnet, samtidigt som innehåll och kvalitet på postern ska bedömas.

LÄSTIPS POSTERPRESENTATION:

Kinikin, J., & Hench, K. (2012). Poster presentations as an assessment tool in a third/college-level information literacy course: An effective method of measuring student understanding of library research skills. *Journal of Information Literacy*, 6(2), 86-96.

6. STUDENTERS BEDÖMNING AV SIG SJÄLVA OCH VARANDRA

INDIKATORER	
Tid	Lite till anseelig
Kontext	Klassrum, Program
Domän	Attityd, Kunskap
Tillgång till deltagare	Lätt
Samarbete med lärare	Behövs ej
Passar bra för	Att få syn på studenternas förståelse av lärandemålen Att få studenterna att reflektera kring sitt eget lärande och utveckla självständigt och kritiskt tänkande

VIKTIGA EGENSKAPER:

- Studenterna skattar sina egna kunskaper och färdigheter (självvärdering) eller deltar i bedömning och värdering av sina klasskamrater (kamratbedömning)
- Självvärdering används för att skapa medvetenhet hos studenterna om deras egna kunskaper, färdigheter och värderingar
- Självvärdering ger läraren en bild av vad studenterna upplever och beskriver att de kan, men mäter inte faktisk prestation, kunskap eller färdigheter
- Granskning och bedömning som sker studenter emellan ger träning i både reflektion och självreflektion

ÖVERSIKT

Studenter som har framgång i sitt lärande engagerar sig ofta i metakognitiva aktiviteter, som självreflektion. Metakognition innefattar bland annat medvetenhet om egna kunskaper, värderingar och färdigheter (Angelo & Cross, 1993, s. 255).

Under metoden Studenters bedömning sig själva och varandra av finns verktyg av två slag samlade, de som används för självvärdering (*self-assessment*), där studenterna ur ett metaperspektiv fokuserar på sitt eget lärande, och de som används för kamratbedömning (*peer-assessment*), där studenterna bedömer sina kurskamraters insatser.

Syftet med självvärderande verktyg är att studenterna ska utveckla medvetenhet om, och förmåga att reflektera kring, sin kunskap, sina färdigheter och sitt lärande. De kan också ge läraren möjlighet att stämna av om kursens mål och de egna förväntningarna på studenterna matchar studenternas förväntningar och ambitioner.

Kamratbedömning kan liknas vid den inom forskarvärlden etablerade kollegiala granskningen, peer review, som kan definieras som att individer, på samma nivå eller verksamma inom samma fackområde, granskar och ger feedback på en specifik uppgift (Dochy, Segers, & Sluijsmans, 1999, s. 334-338).

EXEMPEL PÅ VERKTYG:

De fyra första verktygen nedan kan användas för självvärderingar, det femte för kamratbedömning.

Narrativ utvärdering

Verktyget, såsom Gilbert & Gilbert beskriver det, (2010, s. 72-73) handlar om att studenterna skriftligt reflekterar över hur deras utveckling och lärande gällande specifika kunskaper och förmågor utvecklats över tid, t.ex. under en genomgången kurs. Studenterna skriver sina reflektioner i jag-form, och verktyget ger utrymme för deras egna tankar.

En infallsvinkel att beakta är om resultatet av verktyget blir påverkat av en anonym eller icke anonym inlämning. Det kan vara så att studenterna känner sig mer bekväma med att vara anonyma och att det då är mer benägna att skriva fritt, men enligt Gilbert & Gilbert behöver det inte vara så. Beroende på hur utförlig uppgiften ska vara och i vilken form den ska lämnas in, kan en del tid krävas för att bearbeta det insamlade materialet.

Focused Autobiographical Sketches

Verktyget innebär att studenten skriver en självbiografisk berättelse om ett tidigare, framgångsrikt lärtillfälle (Angelo & Cross, 1993, s. 267-284). Det skulle kunna vara en beskrivning av en situation där studenten framgångsrikt sökt fram information för att lösa en uppgift, med reflektioner kring vad som gjorde att studenten lyckades och vilka lärdomar som går att ta med sig in i liknande situationer/innevarande kurs etc. Detta ger undervisaren en uppfattning om tidigare erfarenheter bland studenterna i en grupp, samt deras självuppfattning, vilket sammantaget kan ge värdefull information för att kunna anpassa undervisningsupplägget för den specifika gruppen.

Goal Ranking and Matching

Vid detta tillvägagångssätt ombeds studenterna tidigt i en kurs att skriva ner tre till fem mål som de själva har med kursen; med andra ord vad de vill lära sig (Angelo & Cross, 1993, s. 290-294).

Verktyget kan utvecklas ytterligare genom att studenterna även får rangordna sina mål och kanske även uppskatta hur lätt eller svårt de tror att det kommer bli att nå målen. Verktyget ger undervisaren en möjlighet att stämma av studenternas förväntningar mot kursens uppsatta mål. Resultatet kan användas i en diskussion med studenterna kring vad som förväntas av dem under kursen och även vilka av deras mål som kanske inte kommer att kunna behandlas. Undervisaren får syn på om det finns diskrepanser mellan studenternas mål och kursmålen, något som skulle kunna påverka studenternas motivation negativt.

Interest/Knowledge/Skills Checklist

Verktyget liknar delvis *goal ranking and matching*, men utgår entydigt från de ämnen (innehåll) som kursen behandlar, samt de kunskaper och färdigheter som studenterna förväntas ha alternativt förväntas utveckla. Studenterna får i en checklista kryssa för hur intresserade de är av de olika ämnena samt hur de bedömer sin nivå gällande de kunskaper och färdigheter som listas. Studenternas värdering av sin egen förmåga kan hjälpa läraren att anpassa undervisningen och genom att

EXEMPEL PÅ FRÅGOR:

Hur bedömer du din förmåga att:

- Söka olika typer av källor
- Söka vetenskapliga artiklar
- Söka högt citerade artiklar

Svarsalternativ: Utmärkt, Bra, Hyfsad, Inte så bra, Dålig

studenterna på förhand får värdera särskilda kunskaper och färdigheter kan det leda till ökat medvetande kring hur dessa sedan utvecklas under kursen (Angelo & Cross, 1993, s. 285-289).

Kamratbedömning

Vid kamratbedömning granskar studenterna andra studenters arbete och ger återkoppling till varandra. Verktøyet kan användas såväl summativt som formativt. Ett vanligt förekommande exempel på summativ användning är studenternas uppgift att agera opponent vid uppsattsseminarier inom högre utbildning. Att använda verktøyet formativt är vanligt i gymnasieskolan. En potentiell vinst med att låta studenterna inta rollen som "lärare" är att granskningen av andra studenters arbete ger dem en ingång till att även reflektera kring, och bedöma, sitt eget lärande (Søndergaard & Mulder, 2012). En annan möjlig vinst för den bedömmande studenten är en bättre förståelse av ämnet och kursmålen, då det krävs för att kunna göra en rättvis bedömning av andra studenters prestationer. Genom att ta del av de kommentarer studenterna ger varandra får undervisaren möjlighet att komma åt bedömarens kunskaper.

EXEMPEL PÅ UPPLÄGG:
Studenterna får i uppgift att söka fram artiklar, böcker och annat för att sedan, via t.ex. www.polleverywhere.com, skriva referenser till materialet. Referenserna de skriver visas på storskärm för hela klassen, och studenterna får gemensamt diskutera sig fram till om referensen är rätt skriven eller inte.

Till en början kan det kännas ovant och osäkert för studenter att bedöma andra studenter. Därför är det viktigt att bedömningskriterierna är tydliga och explicita. Att få studenterna att känna sig delaktiga i kriterierna, t.ex. genom att låta dem vara med och arbeta fram dem, ökar chansen för att kamratbedömningen ska fungera väl. För att verktøyet ska fungera bra kan det vara lämpligt att använda kamratgranskning bland studenter som har en del förkunskaper i ämnet.

Verktøyet är krävande för studenterna vad gäller tid, kunskap och engagemang men att vara medproducent och skapa kursinnehåll i form av återkoppling kan ge ett mer fördjupat lärande (Pond & ul-Haq, 1997; Søndergaard & Mulder, 2012).

LÄSTIPS STUDENTERS BEDÖMNING AV SIG SJÄLVA OCH VARANDRA:

Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers* (2. uppl.). San Francisco: Jossey-Bass.

Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350. doi: 10.1080/03075079912331379935

Gilbert, J. K., & Gilbert, C., P. (2010). Assessing integrated library components to enhance information literacy in political science. I T. P. Mackey & T. E. Jacobson (Red.), *Collaborative information literacy assessments: Strategies for evaluating teaching and learning* (ss. 57-85). London: Facet Publishing.

- Pond, K., & ul-Haq, R. (1997). Learning to assess students using peer review. *Studies in Educational Evaluation, 23*(4), 331-348. doi: 10.1016/S0191-491X(97)86214-1
- Søndergaard, H., & Mulder, R. A. (2012). Collaborative learning through formative peer review: Pedagogy, programs and potential. *Computer Science Education, 22*(4), 343-367. doi: 10.1080/08993408.2012.728041

7. INTERVJU

INDIKATORER	
Tid	Ansenlig
Kontext	Program, Institution
Domän	Attityd
Tillgång till deltagare	Svårt, kan kräva en del arbete för att få deltagare
Samarbete med lärare	Behövs ej till Önskvärt
Passar bra för	Att fånga helhetsintryck av t.ex. en utbildning Att mäta långsiktiga eller övergripande resultat Att mäta en grups attityder eller reflektioner (fokusgrupper)

VIKTIGA EGENSKAPER:

- Fångar individuella upplevelser och attityder
- Ger ett rikt material med djup och individuella variationer
- Genomförs metoden i gruppform får man även möjlighet att studera dialog och gruppdynamik och hur individen relaterar sig själv till ett gruppsammanhang
- Metoden är mycket tidskrävande båda vad gäller planering, genomförande och efterarbete

ÖVERSIKT

Intervju som metod passar för att fånga individuella upplevelser och attityder. Med metoden kan man gå på djupet kring en frågeställning med ett rikt material som resultat. Radcliff et al. skriver att intervjuer jämfört med t.ex. enkäter inte används så ofta i bibliotekens utvärdering av undervisning, troligen för att metoden är tidskrävande till skillnad från mer lättadministrerade sådana (Radcliff et al., 2007, s. 61). Metoden kan därför passa för att utvärdera övergripande och långsiktiga resultat eller förändringar, snarare än enskilda kurser eller undervisningstillfällen.

Förberedelser som behöver göras inför intervjuer innefattar, förutom att bestämma vilka frågor som ska ställas, bland annat uppskattningar av hur mycket tid intervjuerna kommer att ta samt sätt att rekrytera deltagare, val av lämplig plats för intervjuerna samt om dessa ska spelas in eller dokumenteras på annat sätt. En viktig aspekt att ta med i beräkningen är tidsåtgången för att transkribera inspelat material. Ordagrann transkribering är mycket tidskrävande, men kan i gengäld ge ett rikare material.

Olika metoder finns för att analysera materialet, men vanligt är att koda eller tematisera för att se mönster i intervjumaterialet (Radcliff et al., 2007, s. 60-70). Andra typer av analyser beskrivs av Lantz (2007), som bland annat resonerar kring möjligheterna att analysera resultaten från olika intervjuformer kvantitativt respektive kvalitativt, samt av Kvale, Brinkmann & Torhell (2009).

EXEMPEL PÅ OLIKA TYPER AV INTERVJUER:

Öppen intervju

Denna intervjutyp bygger inte på förbestämda frågor utan utgår ifrån ett ämne eller tema, som intervjupersonen får berätta om, utifrån sin egen förståelse av företeelsen (Lantz, 2007, s. 30).

Intervjusvaren kommer med stor sannolikhet att variera från respondent till respondent, och kan vara lämplig om man vill utforska vilka olika uppfattningar som finns inom en grupp kring ett visst fenomen.

Strukturerad intervju

Denna intervjuform bygger på att förbestämda frågor eller struktur finns för intervjun, och är i sin mest renodlade form lik enkäten med färdiga svarsalternativ (Lantz, 2007, s. 33). Radcliff et al. förordar en variant där frågorna visserligen har en fast formulering och inbördes följdordning, men utan fasta svarsalternativ (2007, s. 62). Denna variant underlättar jämförelser för att kunna dra slutsatser om representativitet, och kan i sin mest renodlade form behandlas kvantitativt.

Halvstrukturerad intervju

Denna intervjuform kombinerar egenskaper från den öppna och den strukturerade intervjuformen (Lantz, 2007, s. 33). Frågor med omväxlande fasta och öppna svar kan ingå.

Fokusgrupper

Vid Fokusgrupper (*focus groups*) sker intervjun i grupp istället för enskilt. Här utnyttjas gruppdynamiken och samtalet som uppstår för att få svar på frågeställningarna.

Fokusgrupp som metod kommer från marknadsföringsområdet. En fokusgrupp kan bestå av 6-12 personer som deltar i en gruppintervju i vanligtvis 45-60 minuter. Intervjuledaren ställer frågor och fungerar som moderator. Genom att låta gruppen diskutera och samtala kan de enskilda deltagarna haka på det någon annan säger och belysa med ytterligare infallsvinklar. Syftet är inte att uppnå konsensus utan att just spegla deltagarnas olika perspektiv. Gruppens samtal kan belysa komplexa processer och företeelser på ett sätt som ger intervjuledaren insikter i hur deltagarna agerar, tänker, känner eller uppfattar något (Radcliff et al., 2007, s. 72-73).

Förberedelser för fokusgruppsintervjuer består bland annat av att tänka ut ett antal frågor för diskussion, dock inte för många. Vem som är lämplig intervjuledare samt plats där intervjun ska äga rum kan bero på gruppens sammansättning. Att planera hur många deltagarna ska vara och hur de ska rekryteras kan kräva hjälp från fakulteten eller institutionen, liksom den faktiska rekryteringen. Att dokumentera eller spela in intervjun med gruppen kan kräva ljud- eller videoinspelning. Man kan även ha en observatör med vid tillfället, som noterar det eventuella inspelningsutrustning inte kan fånga. Att transkribera materialet är likt det arbete som sker vid enskilda intervjuer och tar mycket tid, och övriga observationer ska tas med. En vanlig metod för att analysera fokusgruppsintervjuer är innehållsanalys (Radcliff et al., 2007, s. 72-87).

LÄSTIPS INTERVJUER:

Brettelle, A. (2007). Evaluating information skills training in health libraries: A systematic review. *Health Information and Libraries Journal*, 24(1), 18-37. doi: 10.1111/j.1471-1842.2007.00740.x

Kvale, S., Brinkmann, S., & Torhell, S.-E. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Lantz, A. (2007). *Intervjumetodik* (2., [omarb.] uppl.). Lund: Studentlitteratur.

- Radcliff, C. J., Lee Jensen, M., Salem Jr., J. A., Burhanna, K. J., & Gedeon, J. A. (2007). *A practical guide to information literacy assessment for academic librarians*. Westport, Conn.: Libraries Unlimited.
- Schilling, K., & Applegate, R. (2012). Best methods for evaluating educational impact: A comparison of the efficacy of commonly used measures of library instruction. *Journal of the Medical Library Association*, 100(4), 258-269.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2., uppdaterade och utök. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

ANDRA TYPER AV HJÄLPMEDEL

Matriser

För vissa utvärderingsmetoder, kanske framförallt prestationsbedömning, kan det vara önskvärt att ha en mer formaliserad form av bedömning av studenternas produkter eller uppvisade beteenden. Det gäller inte minst för poänggivande kurser, men även i sammanhang där man vill säkerställa en likvärdig bedömning av alla studenters insatser. Matriser används också för att förbättra kommunikationen kring mål och kriterier. I Sverige har gymnasiereformens fokus på formativ bedömning lett till en ökad användning av matriser. I den amerikanska litteraturen är det vanligt förekommande med *rubrics* eller *scoring rubrics* - detaljerade matriser eller bedömningsmallar med poängsättning, vanligtvis bestående av tre delar:

- Kriterier. Vad ska bedömas? Det kan vara kategorier som t.ex. korrekt användning av ett visst referenssystem.
- Kvalitetsindikatorer. Ofta bedöms hur studenterna möter kriterierna utifrån 3-5 olika nivåer (t.ex. undermåligt, godkänt, utmärkt). För varje nivå specificeras vad som krävs för den specifika nivån.
- Poängsättning. Varje nivå för varje kriterium ger ett visst antal poäng. Poängen för varje kriterium läggs sedan samman till en totalsumma. Genom att tilldela olika kriterier olika antal poäng kan man vikta kriterier mot varandra om vissa anses vara viktigare än andra (Radcliff et al., 2007, s. 124-128).

Ett exempel på tillämpning av en matris finns i McCulley (2009), som använder en sådan för att bedöma utfallet av studenternas kommenterade bibliografier. McCulleys matris består av de olika delarna i det lärandemål som satts upp för bibliografin:

1. Beskrivning av sökstrategi
2. Sammanfattning av källorna
3. Källkritisk värdering av källorna
4. Relevansbedömning av källorna
5. Dokumentation (korrekt skrivna referenser)

Varje kriterium bedöms utifrån fyra nivåer, som genererar 10, 8, 5 respektive 0-2 poäng. T.ex. ser bedömningen av kriteriet "Relevansbedömning av källorna" ut som följer:

10 p. Varje källas relevans framgår

8 p. De flesta källornas relevans kommenteras

5 p. Många källors relevans diskuteras ej

0-2 p. De flesta, eller alla, källors relevans diskuteras ej (McCulley, 2009)

För att få ut det mesta av matriserna måste de vara utförliga gällande vad som krävs för att nå respektive nivå, men inte så detaljerade att de blir otympliga att tillämpa. De kan också med fördel användas för att göra det tydligt för studenterna hur deras uppgifter kommer att bedömas.

LÄSTIPS MATRISER:

- Brown, C. P., & Kingsley-Wilson, B. (2010). Assessing organically: Turning an assignment into an assessment. *Reference Services Review, 38*(4), 536-556. doi: 10.1108/00907321011090719
- Knight, L., A. . (2006). Using rubrics to assess information literacy. *Reference Services Review, 34*(1), 43-55.
- McCulley, C. (2009). Mixing and matching: Assessing information literacy. *Communications in Information Literacy, 3*(2), 171-180.
- Oakleaf, M., Millet, M. S., & Kraus, L. (2011). All together now: Getting faculty, administrators, and staff engaged in information literacy assessment. *portal: Libraries and the Academy, 11*(3), 831-852. doi: 10.1353/pla.2011.0035

Litteratur

- Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers* (2. uppl.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brettell, A. (2007). Evaluating information skills training in health libraries: A systematic review. *Health Information and Libraries Journal*, 24(1), 18-37. doi: 10.1111/j.1471-1842.2007.00740.x
- Buhay, D., Best, L. A., & McGuire, K. (2010). The effectiveness of library instruction: Do student response systems (clickers) enhance learning? *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 1-9.
- Carlsson, N. (2013). *Formativ kursutvärdering: Ett högskolepedagogiskt utvecklingsprojekt vid Göteborgs universitet*. (PIL-rapport 2013:05). Göteborg: Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande, Göteborgs universitet. Hämtad 2014-01-27 från http://pil.gu.se/digitalAssets/1468/1468500_pil_rapport_2013_05_2013-12_16.pdf.
- Chan, E. K., & Knight, L. A. (2010). Clicking with your audience: Evaluating the use of personal response systems in library instruction. *Communications in Information Literacy* 4(2), 192-201.
- D'Angelo, B., J. (2001). Integrating and assessing information competencies in a gateway course. *Reference Services Review*, 29(4), 282-293. doi: 10.1108/EUM0000000006490
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350. doi: 10.1080/03075079912331379935
- Elmgren, M., & Henriksson, A.-S. (2010). *Universitetspedagogik*. Stockholm: Norstedts.
- Flaspohler, M. R., Rux, E. M., & Flaspohler, J. A. (2007). The annotated bibliography and citation behavior: Enhancing student scholarship in an undergraduate biology course. *CBE Life Sciences Education*, 6(4), 350-360. doi: 10.1187/cbe.07-04-0022
- Gilbert, J. K., & Gilbert, C., P. (2010). Assessing integrated library components to enhance information literacy in political science. I T. P. Mackey & T. E. Jacobson (Red.), *Collaborative information literacy assessments: Strategies for evaluating teaching and learning* (ss. 57-85). London: Facet Publishing.
- Högskoleverket. (2010). *Högskoleverkets system för kvalitetsutvärdering 2011-2014: Examina på grundnivå och avancerad nivå*. (Rapport 2012:15 R). Stockholm: Högskoleverket. Hämtad 2014-02-04 från <http://www.uk-ambetet.se/download/18.197ecc1140ee238b58acc/1215R-hogskoleverkets-system-kvalitetsutvardering.pdf>.
- Kinikin, J., & Hench, K. (2012). Poster presentations as an assessment tool in a third/college-level information literacy course: An effective method of measuring student understanding of library research skills. *Journal of Information Literacy*, 6(2), 86-96.
- Knight, L., A. . (2006). Using rubrics to assess information literacy. *Reference Services Review*, 34(1), 43-55.
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Torhell, S.-E. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (2007). *Intervjusetodik* (2., [omarb.] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, A.-L. (2009). *På tal om källor: En studie av lärarstudenters informationsanvändning i examensarbetet*. (Magisteruppsats), Borås: Institutionen för biblioteks- och informationsvetenskap, Bibliotekshögskolan, Högskolan i Borås.
- Leeder, C., Markey, K., & Yakel, E. (2012). A faceted taxonomy for rating student bibliographies in an online information literacy game. *College & Research Libraries*, 73(2), 115-133.
- Long, C. M., & Shrikhandhe, M. M. (2010). Using citation analysis to evaluate and improve information literacy instruction. I T. P. Mackey & T. E. Jacobson (Red.), *Collaborative information literacy assessments : Strategies for evaluating teaching and learning* (ss. 5-24). London: Facet Publishing.

- McCulley, C. (2009). Mixing and matching: Assessing information literacy. *Communications in Information Literacy*, 3(2), 171-180.
- McGuinness, C., & Brien, M. (2007). Using reflective journals to assess the research process. *Reference Services Review*, 35(1), 21-40. doi: 10.1108/00907320710729346
- Oakleaf, M. (2009). The information literacy instruction assessment cycle: A guide for increasing student learning and improving librarian instructional skills. *Journal of Documentation*, 65(4), 539-539. doi: 10.1108/00220410910970249
- Oakleaf, M., Millet, M. S., & Kraus, L. (2011). All together now: Getting faculty, administrators, and staff engaged in information literacy assessment. *portal: Libraries and the Academy*, 11(3), 831-852. doi: 10.1353/pla.2011.0035
- Pilerot, O. (2007). *Skriva och referera: En studie av designingenjörstudenters och sjuksköterskestudenters informationsanvändning i samband med uppsatsskrivande*. (Magisteruppsats), Borås: Institutionen för biblioteks- och informationsvetenskap, Bibliotekshögskolan, Högskolan i Borås.
- Pond, K., & ul-Haq, R. (1997). Learning to assess students using peer review. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 331-348. doi: 10.1016/S0191-491X(97)86214-1
- Radcliff, C. J., Lee Jensen, M., Salem Jr., J. A., Burhanna, K. J., & Gedeon, J. A. (2007). *A practical guide to information literacy assessment for academic librarians*. Westport, Conn.: Libraries Unlimited.
- Russell, M. K., & Airasian, P. W. (2012). *Classroom assessment : Concepts and applications*. New York: McGraw-Hill.
- Schilling, K., & Applegate, R. (2007). *Evaluating library instruction: Measures for assessing educational quality and impact*. Paper presenterad på Annual Conference of the Association of College and Research Libraries (ACRL), Baltimore, MD, March 31, 2007.
- Schilling, K., & Applegate, R. (2012). Best methods for evaluating educational impact: A comparison of the efficacy of commonly used measures of library instruction. *Journal of the Medical Library Association*, 100(4), 258-269.
- SFS 1992:1434. *Högskolelag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sharma, S. (2007). From chaos to clarity: Using the research portfolio to teach and assess information literacy skills. *The Journal of Academic Librarianship*, 33(1), 127-135. doi: 10.1016/j.acalib.2006.08.014
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Hämtad 2013-06-13 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>.
- Sonley, V., Turner, D., Myer, S., & Cotton, Y. (2007). Information literacy assessment by portfolio: A case study. *Reference Services Review*, 35(1), 41-70. doi: 10.1108/00907320710729355
- Søndergaard, H., & Mulder, R. A. (2012). Collaborative learning through formative peer review: Pedagogy, programs and potential. *Computer Science Education*, 22(4), 343-367. doi: 10.1080/08993408.2012.728041
- Walsh, A. (2009). Information literacy assessment: Where do we start? *Journal of Librarianship and Information Science*, 41(1), 19-28.
- Whitlock, B., & Nanavati, J. (2013). A systematic approach to performative and authentic assessment. *Reference Services Review*, 41(1), 32-48.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper : Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod (2., uppdaterade och utök. uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1. Översikt metoder och verktyg

