

Studenters upplevelser av examinationen

– om hur högskolestuderande
retrospektivt ser på exami-
nationen vid högskolan

*Annika Lundmark och
Towe Andersson*

**Studenters upplevelser av examinationen – om hur högskolestuderande
retrospektivt ser på examinationen vid högskolan**

Producerad av Högskoleverket i juni 1997

Högskoleverkets skriftserie 1997:5 S

ISSN 1400-9498

ISRN HSV-SS-97/5--SE

Innehåll: Annika Lundmark och Towe Andersson

Grafisk form: Högskoleverkets informationsavdelning

Tryck: Printgraf, Stockholm, juni 1997

Sammanfattning

Syftet med den empiriska studie som beskrivs i föreliggande rapport är att belysa examination ur ett studerandeperspektiv, eller mer korrekt *före detta* studerandes perspektiv. Rapporten är en bearbetning av en D-uppsats i pedagogik av Towe Andersson. Uppsatsen är en av delstudierna i Högskoleverkets rikstäckande projekt "Nationell utvärdering av examination i högskolan". Fokus i undersökningen har legat på de före detta studerandes upplevelse av olika examinationsformer, samt hur dessa varit relaterade till studenternas studiestrategier. Datainsamling har skett med två metoder; enkäter och intervjuer. Sammanlagt har 184 före detta studerande från jurist-, psykolog-, religionsvetenskapliga- och systemvetenskapliga linjen vid Uppsala universitet ingått i enkätundersökningen. Svarsfrekvensen kom att uppgå till 83 %, vilket innebär ett externt bortfall på 17 %. Dessutom har nio före detta studerande från olika utbildningar vid Uppsala universitet intervjuats.

Intervjuanalysen resulterade i två skilda sätt att se på den ideala examinationen. Det visade sig att examination antingen kan ses ur ett kontrollperspektiv där faktorer som rättvis och objektiv bedömning är av centralt intresse eller ur ett utvecklingsperspektiv där det viktiga istället är att examinationen blir ett tillfälle för studenten att lära sig något. Vidare framkom det att det är främst två olika studiestrategier som används inför salskrivningar. Den första strategin – memoreringsstrategin – går främst ut på att med hjälp av kompendier, mindmaps, ramsor etc försöka att memorera detaljer, medan den andra strategin går ut på att i huvudsak försöka att förstå sammanhangen. Gemensamt för i stort sett alla intervjupersoner var dock att de kännetecknades av anpassning. Resultatet stöds av enkätstudien – 85 % av de som besvarat enkäten anser att deras studiestrategi påverkades mer eller mindre av examinationsformen.

Resultatet från enkätundersökningen visade att en klar majoritet är positivt inställda till användandet av gamla skrivningar vid tentamensläsning. Det framkom även att salskrivningen är den examinationsform som i störst utsträckning anses ha mätt faktakunskaper medan uppsatsen är den examinationsform som i högst utsträckning anses ha mätt förståelse. Båda

dessa examinationsformer anses ha varit förknippade med de högsta kraven. Resultatet visade att studenterna anpassade sin studiestrategi efter i vilken utsträckning de ansåg att examinationen framför allt efterfrågade faktakunskaper respektive förståelse. Efterfrågades huvudsakligen fakta i examinationen inriktades läsningen mot att framför allt memorera detaljer och tvärtom, dvs. efterfrågades i huvudsak förståelse inriktades läsningen också mot förståelse, *oberoende av examinationsform*. Studiestrategin, dvs. inriktningen mot fakta respektive förståelse vid läsningen visade sig även vara relaterad till minnesbehållningen, på så sätt att de som läste för att i första hand memorera fakta uppgav att de kom ihåg mindre några veckor efter examinationstillfället än vad de som läste för förståelse uppgav. Det var med andra ord inte enbart examinationsformen i sig som tycks ha påverkat studenternas studiestrategi, utan examinationsformens *utformning* tycks ha varit av minst lika stor vikt. En slutsats är således att det inte går att säga att en examinationsform alltid är att föredra framför någon annan, utan att det istället är variationen av examinationsformer som är värd att eftersträva.

Summary

Tests are a factor that greatly influences the studying and learning of students (Marton *et al*, 1977; Ramsden, 1992). However, there is relatively little research into how different forms of examination affect students' strategies (Bessman *et al*, 1985). This degree project has been carried out in cooperation with the Swedish National Agency for Higher Education with the purpose of elucidating testing from the perspective of the student, or rather, from the perspective of former students. The paper is part of the National Agency for Higher Education's national project "National Assessment of Testing in Higher Education." This study has focused on how former students experienced various forms of examination and how their experience is related to the students' studying strategies. Data were collected using two methods, questionnaires and interviews. A total of 184 former students from programs in law, psychology, theology, and applied systems science at Uppsala University were included in the questionnaire study. The response rate turned out to be 83 percent, which means an external non-response rate of 17 percent. Furthermore, 9 former students from various programs at Uppsala University were interviewed.

The analysis of the interviews yielded two distinct manners of viewing the ideal examination. It turned out that testing can either be seen from a control perspective, in which such factors as fair and objective assessment are of primary interest, or from a developmental perspective, in which the central concern is that the examination should be an opportunity for the student to learn something. Moreover, two distinct strategies emerged regarding how to study for a test in an examination hall. The first strategy, the memorization strategy, consists largely in trying to memorize details with the aid of study sheets, mind maps, and rigmaroles, etc., whereas the second strategy mainly involves trying to understand contexts. Virtually all interviewees agreed, however, that they were characterized by adaptation, which was also corroborated by the results of the questionnaire: 85 percent maintain that their strategy for studying was more or less influenced by the form of the examination.

The results of the questionnaire showed that a clear majority are favorably inclined to the use of old tests in preparing for an exam. The results also indicated that written tests in examination halls are the form of testing that is seen to the greatest extent as measuring factual knowledge, while essays are seen to the greatest extent as measuring understanding. Both of these forms of examination were seen as being associated with the highest demands. The results show that students adapted their studying strategy according to whether they felt the examination would require factual knowledge or understanding. If the examination primarily required knowledge of facts, then preparation was mainly geared to learning details and vice versa, that is, if comprehension was the chief requirement, then studying was adapted to understanding, regardless of the form of the examination. The study strategy, that is, focusing on facts vs understanding, also proved to be related to retention, in that those who studied primarily to memorize facts reported that they remembered less a few weeks after the examination than did those who studied with an eye to comprehension. In other words, it is not the form of the examination as such that seems to have influenced the students' strategies for studying, but rather their advance perception of the purpose of the examination. Thus, as we see it, it cannot be affirmed that one form of examination is always preferable to another form, but rather that the form of examination is subordinated to the perceived requirements of the course.

Innehållsförteckning

Förord	9
Författarnas förord	10
1 Inledning	11
1.1 Studiens syfte	13
1.2 Rapportens disposition	13
2 Bakgrund	14
2.1 Kunskapsutveckling och lärande hos studenter	14
2.2 Studenters sökande efter ledtrådar	16
2.3 Ett yt- eller djupinriktat förhållningssätt	18
2.4 Möjligheten att påverka studenternas studiestrategi	20
2.5 Studenters minnesbehållning	21
2.6 Examinationens funktioner	22
2.7 Om examinationens innehåll	23
2.8 Olika examinationsformer	25
2.9 De graderade betygens inverkan på studenternas syn på examination	26
2.10 Sammanfattning	27
3 Studiens uppläggning och genomförande	29
3.1 Uppläggningsen i stort	29
3.2 Studiens utgångspunkter	29
3.3 Preciserade frågeställningar	30
3.4 Urval och bortfall	30
3.4.1 <i>Enkätstudien23</i>	31
3.4.2 <i>Intervjustudien28</i>	33
4 Resultat från enkätstudien	36
4.1 Undersökningsgruppen	36
4.2 Allmänna synpunkter på examination	37
4.3 Förekomst av olika examinationsformer	40
4.4 Studenternas inställning till ledtrådar	42
4.5 Upplevelser av examinationsinnehåll och olika examinationsformer	44
4.5.1 <i>Nedlagd arbetstid</i>	44
4.5.2 <i>Skillnader i krav</i>	45

4.5.3	<i>Preferenser i fråga om examinationsinnehåll och examinationsform</i>	47
4.5.4	<i>Minnesbehållning</i>	50
4.6	Relationen examinationsform – examinationens innehåll	53
4.7	Relationen examination – studiestrategi	54
4.8	Sammanfattning	58
5	Resultat från intervjustudien	60
5.1	Den ideala examinationen	60
5.1.1	<i>Examination som kontroll</i>	61
5.1.2	<i>Examination som utveckling</i>	62
5.2	Studiestrategier inför salskrivningar	63
5.2.1	<i>Inriktning mot att memorera</i>	63
5.2.2	<i>Inriktning mot att förstå sammanhang</i>	65
5.3	Anpassning som strategi	66
5.3.1	<i>Konflikt</i>	66
5.3.2	<i>Lösning genom anpassning</i>	67
5.3.3	<i>Användandet av gamla skrivningar</i>	68
5.4	Sammanfattning	68
6	Sammanfattande diskussion	69
6.1	Sammanfattande diskussion av resultaten	69
6.2	Något om könsskillnaderna i studien	78
6.3	Slutord	79
7	Referenser	81
Bilaga 1		84
	Studeraendekät	84
Bilaga 2		92
	Intervjufrågor	92
Bilaga 3		93
	Tabeller	93

Förord

Examinationens betydelse för inlärningsprocessen i vid mening och som kvalitetskontroll har uppmärksammats alltmer i högskolans utbildning. Det är känt att examinationen har en styrande inverkan eftersom den kan sägas utgöra en del av den ”dolda” studieplanen vid en utbildning eller en kurs. Därför är examinationen vid universitet och högskolor inte oproblematiske. Detta gäller såväl dess form och dess innehåll.

Universitetens och högskolornas utbildningskvalitet kan höjas och samhällets behov av kunskapsgaranti tillgodoses ytterligare om examinationens form och innehåll utvecklas.

Mot den här beskrivna bakgrunden skall Högskoleverkets initiativ till en nationell utvärdering av examinationen i högskolan ses.

Utvärderingens syfte är att beskriva och förklara hur examinationen ser ut och går till på svenska universitet och högskolor i ett internationellt perspektiv, vilka effekter examinationen har på studierna, vilka syften lärare har med olika examinationsformer samt graden av måluppfyllelse. Utvärderingen skall främst ge underlag för högskolor/institutioner/ämnen i deras kontinuerliga utvecklingsarbete. I detta syfte kommer en särskild sammanställning att publiceras.

Den nu föreliggande rapporten *Studenters upplevelser av examinationen* utgör en delrapport som utarbetats på uppdrag av Högskoleverkets examinationsprojekt. För rapportens innehåll svarar författarna.

Lenart Andersson
Ordförande

Jan-Eric Degerblad
Projektansvarig

Författarnas förord

Föreliggande rapport om hur före detta högskolestuderande retrospektivt uppfattar examinationen är en av delstudierna i Högskoleverkets projekt "Nationell utvärdering av examination i högskolan". Rapporten redovisar ett av de lokala delprojekten i Högskoleverkets projekt och den bygger på en D-uppsats i pedagogik av Towe Andersson.

Arbetet har finansierats dels genom bidrag från Högskoleverket, dels genom ekonomiskt stöd från enheten för utveckling och utvärdering vid Uppsala universitet, där Annika Lundmark är ansvarig för utvärdering och uppföljning.

Vi vill först och främst rikta ett varmt tack till dem som ställt upp och låtit sig intervjuas och till alla dem som tagit sig tid att besvara enkäten. Anders Bäckström, Högskoleverket och Teologiska institutionen vid Uppsala universitet, har inspirerat och stött arbetet på olika sätt och Héctor Pérez Prieto – som varit Towe Anderssons handledare vid Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet – har bidragit med kloka synpunkter och varit en värdefull diskussionspart. Vi vill slutligen tacka Magdalena Ahliny för hennes hjälp med att skriva ut alla intervjuer.

Towe Anderssons D-uppsats har bearbetats av Annika Lundmark med intentionen att framställningen skall vara lättillgänglig för en vidare läsekrets än enbart fackpedagoger. Merparten av D-uppsatsen har omarbetats efter detta kriterium, bl.a. beskrivs de empiriska resultaten mer översiktligt. Vissa mer fackpedagogiska resonemang som redovisas i D-uppsatsen är också utelämnade i denna rapport, liksom en kritisk granskning av resultaten i relation till olika forskningsmetodiska kriterier. Kapitlet som sammanfattar intervjustudien är däremot praktiskt taget identiskt med motsvarande kapitel i D-uppsatsen.

Vi hoppas att innehållet som presenteras i föreliggande rapport skall kunna inspirera till en konstruktiv och givande debatt kring examinationen i högskolan.

Uppsala i januari 1997
Annika Lundmark Towe Andersson

1 Inledning

Examinationen utgör en viktig form av påverkan på studenters sätt att lära. Detta innebär dock inte nödvändigtvis att examinationen används medvetet i detta syfte. Det är snarare så att lärare och provkonstruktörer kan ha svårt att inse vilket enormt inflytande examinationens innehåll och utformning har på studenters sätt att studera (Marton m.fl. 1977; Ramsden 1992).

Först under de senaste decennierna har examinationens styrande effekt på studenters inläring uppmärksammats på allvar. I början av 70-talet påvisade Snyder existensen av två olika och till viss del motstridiga läroplaner i skolan. Dels finns det en *officiell läroplan* såsom den uttrycks i styr- och måldokument. Dels finns det en *dold läroplan* som påverkar studenterna. Den dolda läroplanen innebär att de studerande själva försöker komma underfund med de "verkliga kraven" på kursen.¹

I högskolesammanhang kan den officiella läroplanen sägas komma till uttryck i bland annat högskolelagen 9 §:²

"Den grundläggande högskoleutbildningen skall, utöver kunskaper och färdigheter, ge studenterna förmåga till självständig och kritisk bedömning, förmåga att självständigt lösa problem samt förmåga att följa kunskapsutvecklingen, allt inom det område som utbildningen avser. Utbildningen bör också utveckla studenternas förmåga till informationsutbyte på vetenskaplig nivå" (Högskolelagen 1992:1434, 9 §).

Marton m.fl. (1977) menar att medan den officiella läroplanen och lärare talar om t.ex. kreativt tänkande, kritiskt förhållningssätt och analytisk förmåga som några av huvudmålen för den högre utbildningen, visar istället examination och undervisning på en helt annan verklighet, nämligen att det är hårt "faktaplugg" som lönar sig bäst. Det är således studenternas upplevelser om de *verkliga kraven*, såsom de uttrycks i proven, som sätter normen för vilka aspekter som är viktigast att lära och vilken standard och mängd arbete som krävs av studenten (Ramsden 1992).

¹ Studien beskrivs bl a i Marton m.fl. (1977).

² Detta är de övergripande målen för den *grundläggande* högskoleutbildningen.

Att examinationen styr de studerandes inläring har bekräftats i ett antal studier. En stor del av examinationen ser därvid ut att främja en passiv och reproducerande inläring. När examinationen inte ställer krav på ett helhetsperspektiv, utan snarare på ett återgivande eller reproducerande av fakta, tvingas studenterna att utveckla en strategi för att leva upp till dessa krav. Det är med andra ord examinationen och inte studenterna som är orsaken till problemet (Marton m.fl. 1977; Marton m.fl. 1986; Ramsden 1992).

Wedman (1993) anser att mycket tyder på att examinationen vid landets högskolor är ytterst bristfällig. Situationen förbättras inte direkt av att resurstilldelningen numera knyts till genomströmningen av studerande vid institutionerna och att kraven ökat på studenterna att ta fler poäng, för att de skall erhålla studiemedel. Dessa åtgärder är enligt Wedman svårörenliga med ökade krav på kvalitet inom högskolan.

Enligt en UHÄ-rapport finns relativt lite forskning om *hur* olika examinationsformer påverkar studenternas studiestrategier (Bessman m.fl. 1985). I den studie som beskrivs i föreliggande rapport kommer emellertid före detta studerandes upplevelser av olika examinationsformer att sättas i fokus.

Anledningen till att *före detta* studerande valdes, är att det finns mycket sparsamt med studier som belyser hur studerande retrospektivt ser på examination. Denna upplägning ger helt enkelt ett annat perspektiv på examination, då merparten av undersökningsgruppen har varit ute i arbetslivet i ett par år. Det är främst mot bakgrund av denna yrkeserfarenhet som föreliggande studie skall ses. Dessutom har de personer som tagit ut examen och således genomgått många års utbildning, en bredare erfarenhet av examination än de som är mitt uppe i en pågående utbildning. Uppsatsarbetet/examensarbetet är t.ex. vanligtvis förlagt till slutet av utbildningstiden, varför studerande som är mitt uppe i sin utbildning inte kan förväntas ha någon större erfarenhet av denna examinationsform.

1.1 Studiens syfte

Syftet med denna studie är att undersöka hur före detta studerande retrospektivt ser på den examination som förekom under deras högskoleutbildning.³ Fokus ligger på deras upplevelser⁴ av olika examinationsformer. Syftet är vidare att studera hur olika examinationsformer varit relaterade till studenternas sätt att studera såsom de minns och kan återge det.

Redan i studiens planeringsfas beslutades att före detta studerande från fyra olika utbildningar skulle ingå, nämligen psykolog-, jurist-, religionsvetenskapliga och systemvetenskapliga linjen.⁵

1.2 Rapportens disposition

Inledningsvis redovisas i kapitel 2 resultaten från ett urval tidigare studier om studenters lärande och examination. Mot bakgrund av dessa resultat innehåller kapitel 3 några mer preciserade frågeställningar. I detta kapitel redovisas också den empiriska studiens uppläggning och genomförande. Kapitel 4 och 5 beskriver resultaten från dels en enkätundersökning, dels en intervjustudie. Rapporten avslutas i kapitel 6 med en sammanfattande diskussion. Den läsare som endast är intresserad av att ta del av resultaten i stort, finner dessa i kapitel 6.

³ Med högskoleutbildning avses här den grundläggande högskoleutbildningen.

⁴ Med upplevelse avses i rapporten de före detta studenternas subjektiva bedömningar av sina erfarenheter i fråga om examination.

⁵ Urvalet kommenteras i avsnitt 3.4.

2 Bakgrund

Sedan 1970-talet har en omfattande forskning bedrivits kring studenters lärprocesser och kunskapsutveckling både internationellt och i Sverige. Flera ledande forskare i Sverige – bl.a. Martongruppen⁶ – har genom dessa studier inom det högskolepedagogiska området bidragit till en ökad insikt om att *vad* studenter lär påverkas av *hur* de lär. I detta kapitel kommer delar av resultaten från denna forskning att sammanfattas översiktligt för att ge en bakgrund till de resultat som presenteras i kapitel 4 och 5.⁷

Kapitlet inleds med några resonemang om kunskapsutveckling och lärande. Vidare redovisas några nyckelbegrepp – bl.a. yt- och djupinriktning – inom forskningsområdet. Därefter beskrivs några studier där man på olika sätt har försökt att påverka studenter mot ett mer meningsfullt lärande. Kapitlet avslutas med några avsnitt där examinationsproblematiken mer explicit berörs. I dessa avsnitt kommer bl.a. examinationens funktioner, olika examinationsformer och examinationens innehåll att diskuteras.

2.1 Kunskapsutveckling och lärande hos studenter

Före 70-talet har merparten av de studier som genomförts inom högskoleområdet fokuserat *lärarnas* uppfattningar av undervisnings- och inlärningsprocessen. *Studenternas* upplevelser och erfarenheter var fram till dess i hög grad utforskade (Hounsell 1986).

Martongruppen har emellertid sedan början av 70-talet studerat inläring *ur de studerandes perspektiv*. En huvudtes i denna forskning är att studenters inriktning vid studiearbetet – *hur* de lär – påverkar *vad* de lär.

⁶ Vid pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet påbörjades inom den s.k. Martongruppen – ledd av Ference Marton – en omfattande forskning kring studenters kunskapsutveckling och lärande under 1970-talet. Till gruppen hörde då bl.a. Lars-Owe Dahlgren, Lennart Svensson och Roger Säljö.

⁷ Underlaget för kapitel 2 är framför allt svensk högskolepedagogisk forskning. En stor del av framställningen utgörs av Martongruppens studier. Vissa forskningsresultat från internationella studier är hämtade från Marton m.fl. (1977) och Marton m.fl. (1986).

I två av de mest lättillgängliga arbetena från denna forskningsgrupp beskrivs inlärning på följande sätt:

"Vi ser inlärning i första hand som en aktivitet hos oss själva varigenom våra uppfattningar av företeelser och händelser i vår omvärld förändras" (Marton m.fl. 1977, s 12).

"... inlärning skall kunna ses som en förändring mellan kvalitativt skilda uppfattningar av samma fenomen eller mellan kvalitativt skilda sätt att genomföra samma uppgift" (Marton m.fl. 1986, s. 9).

Många studenters uppfattning om vad kunskap är och vad det innebär att lära förändras när de genomgår en universitetsutbildning. Marton m.fl. (1977) refererar en longitudinell studie av en grupp universitetsstuderande, där William Perry fann att många utvecklas från en kvantitativ kunskapssyn mot ett mer relativistiskt tänkande. Beskrivningen kan grovt grupperas i tre huvudstadier. Många har en *dualistisk* kunskapsuppfattning när de påbörjar sina universitetsstudier. Det innebär att de har en kvantitativ syn på kunskap, där kunskap ses som en mängd "rätta" svar som studenten har till uppgift att lära sig, dvs. memorera. En önskvärd utveckling – i linje med högskolans mål – är att studenterna förändras mot vad Perry kallar *kunskapsrelativism*. Den kännetecknas av att studenten har övergivit tron på slutgiltiga och orubbliga sanningar till förmån för en mer osäker och relativistisk syn på kunskap. Det tredje och sista stadiet är det *personliga ställningstagandet*. Detta innebär att den studerande är medveten om att det finns olika sätt att uppfatta verkligheten, men att studenten trots detta tar ställning utifrån en egen tolkning grundad på ett relevant underlag.

En slutsats som Marton m.fl. (1977) drar av Perrys studie är att studenters uppfattningar om vad kunskap är och vad det innebär att lära, måste få avgörande konsekvenser för studenternas studiestrategier. En annan slutsats utifrån resultaten från Perrys studie är att utbildningssystemets lägre nivåer (grundskolan och gymnasieskolan) antagligen bär ett betydande ansvar för den dualistiska kunskapsuppfattning som många studenter har när de påbörjar sina högskolestudier (Dahlgren 1986).

Redan vid inträdet till universitetsutbildning kan studenternas kunskapssyn emellertid vara mycket olika. Bäckström (1992) redovisar i en studie av den religionsvetenskapliga linjen att samtliga tre kunskapsnivåer fanns representerade hos recentiorerna. Överraskande nog visade sig grupperna vara i stort

sett jämnstora. Dessutom visade undersökningen att färre studenter än väntat uppnådde den sista nivån, det personliga ställningstagandet. Bäckström fann snarare att kunskapsutvecklingen hade fört studenterna till nivå två – det kunskapsrelativistiska stadiet – under utbildningstiden. Han ställer sig därför tveksam till huruvida högskoleutbildningen förmår att nå mycket längre än så.

Av visst intresse i sammanhanget är resultaten från en intervjustudie där Säljö lät en grupp vuxna – icke-studenter – beskriva vad inläring innebar för dem.⁸ Analysen resulterade i fem kvalitativt skilda uppfattningar, nämligen:

- En kvantitativ ökning av kunskap
- Ett memorerande
- Inskaffande och användande av fakta
- Abstraherande av mening/innebörd
- Förståelse av verkligheten.

Dessa kategorier eller uppfattningar kan i princip sammanföras till två huvudkategorier, där skiljelinjen går mellan den tredje och fjärde uppfattningen. Den tredje uppfattningen tycks dock vara något av en mellanform.

Liknande resultat har erhållits även i en studie av studenter. Deras svar uppvisade en klar överensstämmelse med kategorierna ovan. Det visade sig även att det finns ett mycket nära samband mellan uppfattningar av inläring och inriktning vid studier. Den avgörande skillnaden tycks alltså ligga mellan att se inläring som en utökning av kunskap eller memorering å ena sidan och att se inläring som att abstrahera mening eller förstå verkligheten å andra sidan (Marton & Säljö 1986). Det första av dessa uppfattningspar är nära förknippat med det som i avsnitt 2.3 benämns ytrinriktning, medan det andra paret är förknippat med vad som där rubriceras som djupinriktning.

2.2 Studenters sökande efter ledtrådar

I en numera klassisk studie fann Miller och Parlett⁹ i början av 70-talet att en del studenter utmärks av att de aktivt försöker att ta reda på vad som kommer att komma på skrivningen. De studerar t.ex. gamla skrivningar och försöker att lära känna lärarna och deras speciella sätt att ställa frågor. Denna

⁸ Studien beskrivs av Marton & Säljö (1986).

⁹ Studien beskrivs i Marton m.fl. (1977).

grupp benämns "*cue-seekers*" (ledträdssökare). En annan grupp är snarare "*cue-conscious*". I denna grupp är studenterna medvetna om att det går att skaffa sig kunskaper om hur proven kommer att se ut, men de är inte lika aktivt sökande efter ledtrådar som den första gruppen. De lyssnar dock på signalerna och anpassar lärandet därefter. Den sista kategorin studenter kännetecknas av att de inte är det minsta inriktade mot att ta reda på vad som "lönar sig". Denna grupp kallar Miller och Parlett "*cue-deaf*".¹⁰

De som aktivt sökte efter ledtrådar om vad som kommer att tenteras var också de som fick de högsta betygen, jämfört med de två andra grupperna. De hade också mycket få studieavbrott bakom sig. Andelen studiemisslyckanden och studieavbrott var däremot oroväckande hög bland de studerande som var döva för ledtrådar. Även om dataunderlaget i studien var relativt begränsat, tyder resultatet på att det inte i första hand är ämnesinnehållet i kursen som är det viktiga. Det är minst lika viktigt att lära sig "spela spelet" (Marton m.fl. 1977).

Det positiva med att leta ledtrådar är enligt Bessman m.fl. (1985) att studenterna lär sig sovra i mycket omfattande material. Det negativa inträffar när denna teknik blir ett självändamål, när det blir ett sätt att hitta vägar för att reducera studieinsatserna och bara välja ut det som troligtvis kommer på tentamen, utan att på något sätt förstå de bakomliggande resonemangen. I det fallet kommer studierna inte att inriktas mot ett helhetsperspektiv, utan mot att memorera en mängd detaljer.

Det är relativt vanligt att kurskrav och examinationsförväntningar inte är klart uttalade, på grund av en rädsla från lärarnas sida att leda studenterna till att ägna för mycket tid åt just det som kommer att examineras. En sådan brist på öppenhet kan få precis motsatt effekt mot den avsedda – som ett resultat av osäkerhet och ängslan hos de studerande – nämligen mekaniska eller reproducerande strategier (Hounsell 1986).

Sökandet efter ledtrådar förekommer inte enbart inför vanliga skrivingar, utan även vid t.ex. problemlösning. Även vid denna typ av studiearbete kan studenters uppmärksamhet inriktas på vad de tror att lärare förväntar sig, snarare än på själva problemet och dess innehåll. Denna strategi innebär att

¹⁰ Miller och Parletts indelning motsvarar inte indelningen i yt/djupinriktning. Det är således fullt möjligt att vara yt- eller djupinriktad och tillhöra vilken som helst av kategorierna (Marton m.fl. 1977).

den studerande *tolkar* lärarens beteende och försöker lista ut vad läraren föredrar. Studenten handlar sedan för att framför allt tillfredsställa läraren (Laurillard 1986; Ramsden 1992).

2.3 Ett yt- eller djupinriktat förhållningssätt

I flera av de tidiga studierna från Martongruppen har högskolestuderande fått läsa en text och besvara frågor på innehållet, varefter de sedan intervjuats (Marton m.fl. 1977 och Marton m.fl. 1986). Vid analysen har två kvalitativt skilda studiestrategier eller förhållningssätt kunnat identifieras. Ett *ytinriktat* förhållningssätt, vilket innebär att studenterna inriktar sig på texten i sig snarare än på vad texten handlar om. Denna inriktning på delar av texten, istället för på budskapet i sin helhet, som följer med ytinriktningen benämns *atomistisk*. Studenterna försöker här att memorera så mycket som möjligt av texten, så noggrant som möjligt, för att senare kunna återupprepa texten.

Ett *djupinriktat* förhållningssätt vid inläringen innebär däremot en inriktning mot vad texten handlar om och vad som uppfattas som viktigt. Med detta förhållningssätt följer en inriktning mot budskapet i dess helhet, dvs. mot vad författaren vill förmedla. Denna inriktning benämns *holistisk*. De djupinriktade försöker att se sammanhang och relatera det som de läser till sina egna kunskaper och erfarenheter. De ytinriktade försöker i stället att "slå in" fakta och detaljer genom återupprepning/memorering, och gör därför inte motsvarande bearbetning av materialet ur ett helhetsperspektiv.

Begreppsparen djup-/ytinriktning och atomistisk/holistisk inriktning påminner mycket om varandra och det finns ett nära empiriskt samband dem emellan, även om de inte är identiska.¹¹ De observerade skillnaderna i vad de studerande fick ut av texten, tycks ha ett nära samband med vad de *försökte* att få ut av läsningen. Några försökte att memorera så många detaljer som möjligt, medan andra strävade efter att förstå textens innehåll. De studerande som "*inte förstod 'poängen' med texten misslyckades med det därför att de helt enkelt inte var ute efter den*" (Marton & Säljö 1986, s. 61). De ytinriktade studenterna försökte med andra ord inte att förstå texten, de försökte *minnas*

¹¹ Skillnaden består i att begreppen atomistisk/holistisk åsyftar den organisatoriska aspekten, medan begreppen yt-/djupinriktning snarare åsyftar den inriktning eller brist på inriktning mot betydelsen som studenten uppvisar (Marton & Säljö, 1986). I denna rapport kommer begreppen – för enkelhetens skull – att användas med synonym innebörd.

den. En viktig insikt är enligt Säljö (1986) att ytinriktningen är ett svar på de krav som individen ställs inför, dvs. ett resultat av vår pedagogiska uppfostran och inte ett medfött förhållningssätt till studier.

Laurillard (1986) har funnit att begreppen djup- och ytinriktning kan tillämpas även i samband med problemlösning. Det har också visat sig vara mycket svårt att försäkra sig om att en problemlösningssuppgift verkligen resulterar i en "lyckad" inläring. De flesta problem ställer i sig högst minimala krav:

"För många uppgifter finns det ett standardförfarande som de studerande är kloka nog att använda sig av och som inte behöver inbegripa dem i något slags tänkande om ämnet på en djupare nivå" (Laurillard 1986, s. 196).

Enligt Marton & Säljö (1986) antyder flera studier att det finns ett nära samband mellan djupinriktning (holistisk inriktning) och tentamensresultat, på så sätt att de som använder ett djupinriktat förhållningssätt generellt har fått högre betyg. Det är dock troligt att det snarast rör sig om ett indirekt samband. Det direkta sambandet återfinns mellan inriktning och studievanor. Det har visat sig att en holistisk inriktning inte är en nödvändig förutsättning för framgång i alla ämnen. En atomistisk inriktning i kombination med goda studievanor och hårt arbete kan resultera i minst lika stor framgång, i alla fall i vissa ämnen.

Man kan också se på fenomenet yt- respektive djupinriktning på olika sätt enligt Marton m.fl. (1977). Antingen kan ett ytinriktat inläringssätt ses som en avsaknad av en viss färdighet, som behöver tränas upp. Det andra sättet är att se på ytinriktningen som förorsakad av vissa icke önskvärda faktorer, som t.ex. bristande relevans, stress, ängslighet och oro. Med detta synsätt är det inget som fattas, utan snarare *störande faktorer som bör avlägsnas*. Det är det sistnämnda synsättet som Martongruppen föredrar.

Även om det är klart att en och samma student kan använda både yt- och djupinriktning vid olika tillfällen, finns det dock tecken som tyder på att studenter uppvisar en generell orientering i sina studier, även om den kan förändras under universitetsutbildningens gång (Ramsden 1992).

Studiestrategin kan emellertid variera beroende på det sammanhang som studenten befinner sig i. Detta innebär att en student som normalt sett är djupinriktad, kommer att tvingas till ett ytinriktat förhållningssätt, om det

t.ex. går för snabbt, om materialet är för abstrakt eller utan struktur. Examinationsens utformning är vidare av central betydelse. Studentens trygghet, självförtroende och mognadsnivå inom själva ämnet spelar också en roll i sammanhanget (Mähl 1992).

Ett ytinriktat förhållningssätt främjas enligt Ramsden (1992) av bl.a.:

- Examinationsmetoder som uppmuntrar memorering och återgivande av triviala fakta och procedurer.
- Examinationsmetoder som skapar ångest.
- En omfattande mängd litteratur.
- Tidigare erfarenheter av utbildningssammanhang som uppmuntrar denna inriktning.
- Oklara eller icke redovisade akademiska förväntningar.

2.4 Möjligheten att påverka studenternas studiestrategi

I flera studier har man försökt att påverka studenter för att främja en djupinriktning. Det har visat sig att det är mycket enkelt att åstadkomma ytinriktning, dvs. ett reproducerande förhållningssätt, medan det däremot är betydligt svårare att styra studenterna mot ett djupinriktat lärande (Marton m.fl. 1977; Marton m.fl. 1986).

I en av undersökningarna fick studenterna frågor att läsa i anknytning till en text, avsedda att uppmuntra just ett djupinriktat förhållningssätt vid läsning. Det visade sig dock att denna åtgärd fick direkt motsatt effekt, nämligen en extrem form av ytinriktning.

I en annan av studierna framkom att den största effekten på studenternas inriktning vid inläring inte var ett resultat av experimentsituationen i sig – studenterna skulle videofilmas när de svarade på frågor på en text de läst – utan deras *upplevelse* av situationen, dvs. om de kände sig ängsliga, hotade eller intresserade. Resultatet visar på ett klart samband mellan djupinriktning å ena sidan och intresse, inre motivation samt avsaknad av hot och ängslan å den andra sidan. På samma sätt visade det sig att hot, ängslan och en avsaknad av inre motivation var starkt knutet till ytinriktning. För att främja ett djupinriktat lärande är därför de studerandes egna intresse av stor betydelse, samtidigt som faktorer som leder till hot eller ängslan bör elimineras (Marton & Säljö 1986).

Svensson (1986) anser att den omfattande mängden litteratur och den ökade komplexiteten i innehållet erbjuder problem för de studenter som antagit ett ytinriktat förhållningssätt till studierna. De klarar ofta sina studier till en början, men när materialet blir mer omfattande blir studierna tråkigare och tyngre och resulterar allt oftare i studiemisslyckanden. De studerande som däremot är vana vid ett holistiskt eller djupinriktat förhållningssätt klarar för det mesta att handskas med omfattande mängder litteratur. Marton m.fl. (1977, s 83) konstaterar att om man inte *"i en något djupare mening förstår vad man läser, blir det uppenbarligen mycket tröttsamt att studera ett ämne under en längre tid"*.

Avslutningsvis kan påminnas om att den "dolda läroplanen" styr studenterna och att deras bedömningar av vad den kommande examinationen kommer att kräva spelar en avgörande roll för hur de bearbetar ett inlärningsmaterial. Studenter har således en i stort sett rationell inställning till inläring:

"De överväger vad som krävs av dem, bestämmer sig för att göra prioriteringar och handlar i enlighet därmed. Läraren spelar en viktig roll i att forma deras uppfattning av vad som krävs och vad som är viktigt" (Laurillard 1986, s. 197).

2.5 Studenters minnesbehållning

De kunskaper studenter redovisar i samband med examination drabbas liksom annan inläring givetvis av glömska. Vad som eventuellt kan påverka hur mycket och vad som minns efter viss tid, har undersökts i flera studier.

I en studie lät man en grupp på trettio studenter läsa en text och därefter svara på ett antal frågor. Fem veckor senare kallades de på nytt. Det visade sig då att de som tidigare använt ett djupinriktat förhållningssätt hade en bättre behållning av detaljer i texten än de ytinriktade. Dessutom fanns endast marginella förändringar i deras uppfattningar av textens huvudbudskap. Förståelse av helheten underlättar med andra ord även behållningen av delarna (Marton m.fl. 1977).

Sättet att strukturera innehållet i texten avgör behållningen, dvs. vad och hur länge vi minns. Materialet går helt enkelt inte att minnas under någon längre tid utifrån de strukturer som den ytinriktade använder sig av. Det beror helt enkelt på att långtidsminnet inte strukturerar material på det sättet (Mähl 1992).

I en studie som var utformad som en förnyad tentamen ett och ett halvt år efter det ursprungliga examinationstillfället kunde man konstatera att behållningen efter så pass lång tid var relativt måttlig. Den totala behållningen – mätt som proportionen mellan de båda gruppmedeltalen – uppgick till 29 %. Det innebär att endast *en* av de 28 studerande skulle ha klarat sig över godkändgränsen. Deltagarna fick även fem nya frågor som inte var med i den ursprungliga tentamen. Dessa syftade till att mäta förståelsen av ett antal grundläggande begrepp. Resultatet pekade på att förståelse inte tycks ha varit en nödvändig förutsättning för att klara tentamen. Däremot visade det sig även i denna undersökning att förståelse är en bra prediktor av den långsiktiga behållningen (Trowald & Dahlgren 1993).

2.6 Examinationens funktioner

I en UHÄ-rapport sammanfattas examinationens funktioner enligt följande:

"...dels för att kunna utfärda en garanti till olika avnämare då högskoleutbildningen är meriterande, dels för att stärka den inre verksamheten och därmed faktiskt ge garantin en mening.

En viktig funktion som examinationen bör fylla är att ge kontinuerlig information om läget både till de studerande och till läraren. För detta krävs att lärarna verkligen använder sig av examinationens pedagogiska funktion i positiv bemärkelse, nämligen att underlätta och styra de studerandes inlärnin" (Bessman m.fl. 1985, s 17).¹²

Ett delvis likartat resonemang förs av Rowntree (1980) som skiljer mellan en formativ och en summativ funktion, även om gränsen mellan dessa inte alltid är helt klar. Den *formativa* funktionen innebär att läraren använder informationen om studenten i ett diagnostiskt syfte, dvs. för att hjälpa studenten i dennes utveckling. Den *summativa* funktionen innebär däremot att lärarens syfte är att skaffa information om den studerandes nuvarande utvecklingsstadium för att rapportera till någon avnämare, t.ex. en annan utbildning eller en potentiell arbetsgivare. Lindberg-Sand & Askling (1991) gör en liknande dikotomisering genom att de diskuterar examination som process respektive produkt.

¹² Våra fetstilsmarkeringar.

Även Trowald (1996) sammanfattar examinationens funktioner på ett liknande sätt utifrån en intervjustudie med universitetslärare. Här identifierades sex kvalitativt skilda sätt att se på examinationens funktion, nämligen:¹³

- kontroll
- styrinstrument
- motivation
- inläring
- feedback
- självinsikt.

Dessa uppfattningar indelas i två skilda huvudperspektiv; examinationen som kontroll och styrinstrument respektive som feedback, inlärnings- och medvetandeskapande funktion. Å ena sidan ses således examinationen enligt Trowald ur ett perspektiv där kontrollen och lärarens/samhällets krav på *kompetensbedömning* står i fokus. Å andra sidan ses examinationen ur ett motivations- och inlärningsperspektiv där fokus ligger på studenternas *kompetensuppbyggnad*.

Trowald menar att det är ett stort problem att dessa perspektiv står i ett motsatsförhållande till varandra. De lärare som representerar det första synsättet kommer med stor sannolikhet att konstruera prov som är möjliga att rätta med god precision. Därmed kommer studenterna att styras mot en atomistisk inriktning, där memorerandet av lättkontrollerade detaljer belönas. Den andra gruppen lärare kommer däremot sannolikt att konstruera examinationer som befinner sig på en mer holistisk nivå, vilket samtidigt medför svårigheter att oklanderligt och objektivt bedöma studenternas prestationer.

2.7 Om examinationens innehåll

Examinationens innehåll rör dels *vad* man frågar om i samband med examinationen, dels *hur* frågorna är utformade. Mägi (1983) skiljer mellan två huvudtyper av frågor. Den ena inriktas på reproduktion – återskapande – av innehållet i kurslitteratur och föreläsningar. Den andra typen av frågor kräver att studenten relaterar kursinnehållet både till sina tidigare kunskaper och till andra sammanhang.

¹³ Det är dock inte omöjligt att ytterligare någon kategori skulle kunna identifieras om fler universitetslärare intervjuades, eftersom antalet intervjuade lärare var relativt begränsat.

Examination som testar återgivning eller reproduktion av faktakunskaper har vanligtvis mycket god tillförlitlighet (reliabilitet) enligt Ramsden (1992). För frågor av bedömningskaraktär kan variationen mellan olika bedömare däremot bli relativt stor. Bedömningar av öppna frågor i olika former (som t.ex. uppsatser och PM), kräver enligt Wedman (1993) minst tre bedömare för att mätningarna skall vara någorlunda reliabla.¹⁴

Wedman anser att det viktigaste kvalitetskriteriet vid olika mätningar är att vi verkligen mäter det vi avser att mäta, dvs. att mätningarna är relevanta och har en hög validitet. Enligt Trowald är ett av de största problemen med högskolans examination att de lärare som mäter kunskap med en hög grad av precision, mäter förhållandevis meningslös kunskap, eller som en lärare i Trowalds tidigare nämnda studie uttrycker det:

"I valet mellan meningsfulla frågor och frågor som går att rätta objektivt och rättvist, väljer man det senare" (Trowald 1996, s. 22).

Tidsaspekten är ytterligare en faktor som diskuteras i samband med bättre examinationer. En av de intervjuade lärarna i den nämnda undersökningen säger:

"Åter ett annat problem är rättningen av frågor av essä- och helhetstyp – det tar så lång tid. Svårigheten är således att göra en kvantitativ bedömning, en sådan stupar på den tid vi har till förfogande" (Trowald 1996, s. 24).

Frågor som kräver och belönar en förståelse av innehållet är enligt Ramsden (1992) mycket svårare att konstruera, än de frågor som enbart efterfrågar återgivande eller reproduktion av faktakunskaper. Det är dessutom betydligt mer tidskrävande att betygsätta svaren på denna typ av frågor.

I samband med minskade resurser blir det därför särskilt angeläget att värna om examinationen. Bessman m.fl. (1985) anser att examinationen måste betraktas med samma allvar som undervisningen. Det är tidskrävande att göra bra examinationer och i tider av besparingar blir det därför enligt Bessman m.fl. extra viktigt att se till att den tid som läggs ned på tentamenskonstruktion, bedömning och återkoppling inte skärs ned.

Ramsden (1992) har föreslagit några regler för att förbättra examinationen inom den högre utbildningen, nämligen:

¹⁴ Här kan bedömningen snarast jämföras med bedömningen av t.ex. konstakning eller gymnastik, där det krävs ett flertal bedömare.

- Fokus bör ligga på validiteten, snarare än på reliabiliteten. Frestelsen att testa obetydlig kunskap för att det är enklare bör undvikas, till förmån för en koncentration på viktigare kunskap.
- Studenten ges klara och tydliga budskap – både i frågorna som ställs i examinationen och i kursmålen – att memorering, reproduktion och imitation kommer att bestraffas, samt att framgång enbart kan nås genom att studenten tydligt uppvisar förståelse.
- Kriterierna för examinationen bör göras tydliga och offentliga, snarare än dolda och vaga.

2.8 Olika examinationsformer

Den vanligaste formen för examination är fortfarande traditionella salskrivningar. Men även PM-uppgifter, grupparbeten och seminarier m.m. utnyttjas i examinerande syfte. Trowald & Dahlgren (1993) skiljer mellan reproducerande och producerande examination. Med *producerande* examination avser de t.ex. uppsatser, rapporter eller mer eller mindre omfattande analyser som görs enskilt eller i grupp, vanligtvis med fri tillgång till läroböcker och andra hjälpmedel. *Reproducerande* examination innebär däremot att studenten enskilt och utan läroböcker eller andra hjälpmedel skall redogöra för och återge vad som står i kurslitteraturen.

I en studie har Åhrström (1996) undersökt studenters preferenser för olika examinationsformer. Hon fann när hon intervjuade studerande på religionsvetenskapliga programmet att hemtentamen och PM var de examinationsformer som föredrogs av en majoritet av de intervjuade. Dessa examinationsformer tycks erbjuda studenten stora möjligheter att hinna fundera och sätta sig in i problematiken. Salskrivning var den examinationsform som var vanligast förekommande, men som också var minst omtyckt bland de intervjuade.¹⁵ En av studenterna säger:

"Hemskrivningen tycker jag är en bra form, för där brukar det oftast ... jag tycker att det är bra att få titta på frågorna i lugn och ro ... skriva ner vad man har lärt sig, men också få tid att ombearbeta det, så att man verkligen gör någonting av det ..." (Åhrström 1996, s. 27).

¹⁵ Då antalet intervjuade studenter var relativt begränsat bör dessa resultat tolkas med stor försiktighet. Resultatet är dock intressant och får därför tjäna som en illustration av studenters inställning till olika examinationsformer.

En av de intervjuade anser däremot att hemtentamen snarare begränsar, eftersom han då endast läser det som frågorna berör:

"Hemtentorna är lite idealet nu för att det är lättare att ... då sitter man ju hemma och funderar ... men jag tror inte att man funderar så där väldigt mycket alltså. Ibland så begränsar det snarare än ökar möjligheten att lära sig" (Åhrström 1996, s. 27).

Åhrström konstaterar i sin undersökning att examineriska seminarier generellt upplevs mycket positivt, under förutsättning att alla är väl förberedda. Om så är fallet, upplevs seminarieformen som mycket positiv.

I en annan studie – av sjukgymnastutbildning – fann man att förståelsekunskap efterfrågades i relativt liten utsträckning i de skrivningar som förekom. Däremot krävdes denna typ av kunskap i betydligt högre grad i alla de övriga examinationsformerna (som t.ex. seminarier, muntliga förhör och hemskrivningar). De senare examinationsformerna utformades i högre grad med förståelse- och värderingsinriktade frågor eller uppgifter, medan salskrivningsfrågorna snarare efterfrågade ytliga och triviala kunskaper (Jensen 1995).

Ramsden (1992) förespråkar användandet av varierade examinationsmetoder inom den högre utbildningen. Enkelsparighet i användandet av examination hindrar studenterna från att visa bredden i vad de har lärt sig. Varje metod innebär ett tillfälle att testa olika aspekter av studentens kunskaper och förmågor. Det är enligt Ramsden långt ifrån ovanligt att betygen från praktiska övningar och projektarbeten skiljer sig från tentamensresultaten.

2.9 De graderade betygens inverkan på studenternas syn på examination

Det tycks som om studerande från utbildningar utan spets (VG¹⁶ eller motsvarande) är mer positiva till ett ograderat betygssystem än studenter från utbildningar med spets utifrån en enkätundersökning med fyrahundra universitetsstuderande (Trowald & Dahlgren 1993). Studenterna från graderade betygssystem ansåg å andra sidan att graderade betyg både ökar studiemotivationen och chansen att få ett arbete. Trowald och Dahlgren menar att detta resultat eventuellt kan bero på att studenter solidariserar sig med det examinationssystem som de vant sig vid.

¹⁶ VG = väl godkänt.

Resultatet från undersökningen visar att de studenter som kunde erhålla spets oftare menade att deras studier styrdes av den kommande examinationen och av gamla tentor, än vad de som enbart har betyget godkänd tyckte. De som inte hade graderade betyg upplevde i stället att det egna intresset och det kommande yrket var starkare styrfaktorer. De ansåg även att deras prov var inriktade på väsentligheter och såg examinationen som ett inlärningsstillfälle i större utsträckning än vad de som kom från en utbildning med graderade betyg gjorde.

Det framkom även att studenter från utbildningar utan graderade betyg, upplevde sig ha producerande examinationer i betydligt större utsträckning än studenter från utbildningar med graderade betyg. Trowald och Dahlgren ställer sig mot denna bakgrund skeptiska till graderade betyg, då de anser att graderade betyg styr studenterna mot en inläring som delvis står i motsats till universitets mål.

2.10 Sammanfattning

Sedan början av 70-talet har det talats om en officiell läroplan och en dold läroplan. Det är den dolda läroplanen, såsom den kommer till uttryck bl.a. vid examinationen, som är av störst intresse för studenterna. Det är den dolda läroplanen som anger de *verkliga kraven* på kursen. Det har visat sig att studenter i olika utsträckning försöker att komma underfund med dessa krav genom att söka efter ledtrådar om vad som kommer att examineras.

Man har vidare i många studier funnit att vissa studenter har ett ytinriktat förhållningssätt i inlärnings-sammanhang, vilket innebär att de i första hand inriktar sig på texten i sig, istället för på textens innehåll och budskap. Andra studenter utmärks av ett djupinriktat förhållningssätt, vilket innebär att de främst är inriktade på det centrala i textens innehåll, dvs. på författarens budskap. Det har framkommit att det är relativt enkelt att styra studenter mot ett ytinriktat förhållningssätt, med hjälp av bland annat examinationsformer som uppmuntrar memorering och återgivande av fakta. Däremot tycks det vara betydligt svårare att "locka fram" ett djupinriktat förhållningssätt. Flera studier har också visat att de som använt ett djupinriktat förhållningssätt har en bättre långsiktig minnesbehållning, både vad gäller detaljer och centrala aspekter, än de som utnyttjat ett ytinriktat förhållningssätt.

Ramsden (1986) menar att det fortfarande är oklart hur ett djupinriktat förhållningssätt skall kunna uppmuntras genom en förändring av tentamensmetoderna. Det är med stor sannolikhet så att det är just de examinationsformer som de studerande själva anser kräver ett djupinriktat förhållningssätt, som kan förhindra reproduktiva strategier, dvs. läsande och lärande för att enbart kunna återge kunskap.

Mot denna bakgrund bör det därför vara av intresse att få en ökad kunskap om hur studenter uppfattar den totala examination de utsatts för under sin studietid. Detta kommer – som tidigare framgått – att belysas i den empiriska studie som beskrivs i de följande kapitlen.

3 Studiens uppläggning och genomförande

3.1 Uppläggnigen i stort

I början av ht 1996 fick ett urval före detta studerande vid Uppsala universitet en postenkät med frågor om hur de uppfattat examinationen under sin studietid. Enkäten finns som bilaga 1.

Senare under hösten kompletterades enkätstudien med ett antal intervjuer i syfte att få en mer nyanserad bild av före detta studenters uppfattningar om examination.

En begränsning i studien är att en koncentration på de vanligast förekommande examinationsformerna skett, vilket innebär att andra alternativa examinationsformer som förtjänar uppmärksamhet har utelämnats.

3.2 Studiens utgångspunkter

Examination som fenomen kan förstås på olika sätt. Ett lärarperspektiv ger en bild, ett studerandeperspektiv ger troligtvis en annan. Studeras målbeskrivningar eller den faktiska examinationen kan ytterligare bilder förväntas framträda. Som tidigare nämnts kommer *före detta* studerandes uppfattningar om examination att belysas. Denna grupp består av personer som tagit ut examen och således genomgått många års utbildning. De har en bredare erfarenhet av examination än de som är mitt uppe i en pågående utbildning. Uppsatsarbetet/examensarbetet är t.ex. vanligtvis förlagt till slutet av utbildningstiden, varför studenter som är mitt uppe i sin utbildning inte kan förväntas ha någon större erfarenhet av denna examinationsform. Dessutom står inte längre de personer som ingår i undersökningen i ett beroendeförhållande till högskolesystemet, dvs. maktförhållandet mellan betygsättande lärare och studenter är brutet.

Hur före detta studerande har upplevt examinationen under utbildningen och hur olika examinationsformer påverkar studiestrategin, förefaller inte

vara särskilt väl undersökt i tidigare studier. Det är mot denna bakgrund som syftet formulerats:¹⁷

- att undersöka hur före detta högskolestuderande retrospektivt ser på den examination som förekom under deras högskoleutbildning – med fokus på deras upplevelse av olika examinationsformer
- att studera hur olika examinationsformer varit relaterade till deras sätt att studera.

3.3 Preciserade frågeställningar

Mot bakgrund av den litteratur som refererats i kapitel 2, bedömdes följande frågeställningar av relevans att belysa:

- Vilken inställning har före detta studenter till olika typer av ledtrådar?
- Hur uppfattar före detta studenter olika examinationsformer?
- I vilken utsträckning anser före detta studerande att deras studiestrategi påverkats av examinationsformen?
- Hur är olika studiestrategier relaterade till vad studenterna bedömer att de minns?
- Finns det kvalitativa skillnader i hur före detta studerande upplever examinationen? Hur ser i så fall dessa olika uppfattningar ut?
- Hur ser före detta studenter på ”graderade betyg” och effekterna av detta?

Dessutom kommer eventuella skillnader dels mellan könen, dels mellan de olika utbildningslinjerna att kommenteras i de fall skillnader har kunnat noteras.¹⁸

3.4 Urval och bortfall

Ramarna för undersökningen formulerades gemensamt av Anders Bäckström från Högskoleverket, Annika Lundmark från enheten för utveckling och utvärdering vid Uppsala universitet och Towe Andersson, D-studerande i pedagogik i Uppsala. Härvid beslutades att en lämplig målgrupp för studien var de studerande från psykolog-, jurist-, religionsvetenskapliga och systemvetenskapliga linjen som tog ut sin examen under 1994.¹⁹ Detta

¹⁷ Jämför avsnitt 1.1.

¹⁸ De skillnader som kommenteras är de som är statistiskt signifikanta.

¹⁹ Studierektorerna för respektive utbildning kontaktades, dels för att informera dem om undersökningen och dess syfte, dels för att få information om vilka examinations- och betygsformer som förekom under den aktuella perioden.

innebär att fyra utbildningar av delvis olika karaktär samt att tre olika fakulteter representeras i studien.

De fyra utbildningarna presenteras kortfattat nedan med avseende på omfattning och betygssystem som var aktuella vid tiden för undersökningens genomförande.²⁰

Religionsvetenskapliga linjen omfattade 140 alternativt 160 poäng, vilket motsvarar 3,5 respektive 4 års utbildning. Under utbildningen kunde studenterna erhålla betyget underkänd (U), godkänd (G) eller väl godkänd (VG).

Juristlinjen omfattade 180 poäng, vilket motsvarar 4,5 års utbildning. Under utbildningen har de studerande haft ett fyrgradigt betygssystem, vilket innebär att de har kunnat erhålla betygen underkänd, B, BA eller AB.²¹ Det är i sammanhanget viktigt att poängtera att juristlinjen har genomgått stora förändringar under de senaste åren och att juristprogrammet 1996 är något annat än den utbildning som behandlas i uppsatsen. Inom juristprogrammet arbetar man numer utifrån en *problemorienterad inläring*, vilken uppvisar stora likheter med problembaserad inläring (PBI) även om det finns en del skillnader dem emellan.²²

Psykologlinjen omfattade 200 poäng, vilket motsvarar 5 års utbildning. Under utbildningen hade studenterna ett ograderat betygssystem, dvs. de kunde enbart erhålla betygen underkänd och godkänd.

Systemvetenskapliga linjen omfattade 120 alternativt 160 poäng, vilket motsvarar 3 respektive 4 års utbildning. Under utbildningen kunde betygen underkänd, godkänd och väl godkänd erhållas.

3.4.1 Enkätstudien²³

Person- och adressuppgifter erhöles genom Studoc (Uppdoc). Urvalskriterierna var som tidigare nämnts följande: samtliga studerande från jurist-,

²⁰ Samtliga linjer är numera program.

²¹ Betyget AB motsvarar i stort betyget VG.

²² Detta avsnitt är baserat på ett samtal med Sverker Scheutz, studierektor på juristprogrammet.

²³ En utförlig beskrivning av enkätmetoden, dess fördelar och begränsningar, ges i den D-uppsats som utgör underlaget för denna rapport.

psykolog-, religionsvetenskapliga och systemvetenskapliga linjen vid Uppsala universitet som tog ut sin examen under vårterminen 1994 (1/1-30/6). Det visade sig dock att fördelningen mellan de olika utbildningarna blev mycket ojämn. Juristerna kom att uppgå till ca 160 studerande, medan psykologerna och systemvetarna tillsammans omfattade ca 40 personer. För att om något försöka utjämna dessa skillnader, inkluderades även de studenter från psykolog- och systemvetenskapliga linjen som tog ut sin examen under höstterminen 1994 i undersökningen. Den tydliga dominansen av jurister åtgärdades dessutom delvis genom att endast varannan juridikstuderande inkluderades i studien.²⁴

Fördelningen mellan de olika utbildningarna blev slutligen i enlighet med tabell 1.

	<i>Antal utsända enkäter</i>	<i>Antal svar</i>	<i>Svarsprocent</i>
Psykologlinjen	31	28	90
Juristlinjen	79	65	82
Religionsvet.linjen	46	41	89
Systemvet.linjen	28	18	64
Totalt	184	152	83

Tabell 1: *Fördelning av antal tillfrågade, antal svarande samt svarsprocent för de olika utbildningarna.*

Sammanlagt skickades tre påminnelser ut, varefter svarsfrekvensen kom att uppgå till 83 % för totalgruppen. Det innebär ett bortfall på 17 %, vilket får anses acceptabelt med tanke på att det är en postenkät det rör sig om.

Studerar däremot de olika utbildningarna separat uppgår bortfallet till 10 % för psykologerna och till 11 % för religionsvetarna. För juristerna är bortfallet något högre, närmare bestämt 18 %. Systemvetarna är den grupp som uppvisar det största bortfallet, 36 %.²⁵ Anledningen till dessa skillnader mellan de olika utbildningarna i fråga om bortfall, kan här enbart bli föremål för spekulation. En tänkbar förklaring till varför bortfallet är störst bland jurister och systemvetare skulle kunna vara att enkätfrågorna helt enkelt inte känts lika relevanta för dessa båda grupper. Flera har påpekat att det i stort sett bara var salskrivningen som var betygsgrundande på dessa utbildningar,

²⁴ Utifrån en slumpmässigt vald startpunkt, ströks varannan person på adresslistan.

²⁵ Mot denna bakgrund kommer få kommenterar av vad som "kännetecknar" systemvetarna att ges.

och att de därför upplevt att de inte har haft några större valmöjligheter när de besvarat vissa frågor.

En analys av bortfallet visar en bild där bortfallsgruppen inte avviker nämnvärt från den grupp som besvarat enkäten. Medelåldern i bortfallsgruppen är ca 30 år, vilket är marginellt lägre än i svarsgruppen.²⁶ Könsfördelningen är identisk, vilket innebär att bortfallsgruppen utgörs av 53 % kvinnor och 47 % män.²⁷ Efter det att databearbetningen påbörjats inkom ytterligare fem enkätformulär. Analysen av dessa enkätsvar visade sig dock inte bidra med någon ny information. Dessutom kan dessa svar inte antas vara representativa för bortfallsgruppen, då dessa personer trots allt besvarat enkäten.

Bortfallet kan säkert också delvis förklaras av den tid som gått sedan personerna i fråga tog ut sin examen. Flera har påpekat att de på två år hunnit glömma mycket av hur det var under utbildningen. Ytterligare en tänkbar förklaring till bortfallet är enkätformulärets relativt stora omfattning.

3.4.2 Intervjustudien²⁸

Sammanlagt nio personer har intervjuats. Intervjupersonerna valdes så att det skulle finnas minst en representant från respektive utbildning som ingick i enkätundersökningen. Dessa intervjupersoner har inte ingått i enkätundersökningen. I stället för en systemvetare intervjuades en datavetare, med examen från datavetenskaplig linje.²⁹ Tiden sedan intervjupersonerna tog sin examen har varierat från sex månader till två och ett halvt år.³⁰

Huvudkriteriet har varit att intervjupersonerna skall ha slutfört sin utbildning och tagit ut examen. Dessutom intervjuades personer som har läst andra utbildningar och som till viss del sorterar under andra fakulteter. Urvalet kan på sätt och vis beskrivas som ett bekvämlighetsurval, då före

²⁶ Se avsnitt 4.1.

²⁷ Se avsnitt 4.1.

²⁸ En utförlig beskrivning av intervjumetoden, dess fördelar och begränsningar, ges i den D-uppsats som utgör underlaget för denna rapport.

²⁹ Utbildningarna har det gemensamt att de kännetecknas av ett stort inslag av inlämningsuppgifter, s.k. "inluppar".

³⁰ Med ett undantag. Det är en intervju som genomfördes inledningsvis, delvis som en provintervju, med en kvinna som går sista terminen på lärarutbildningen. Intervjun visade sig ge mycket intressant information, varför även denna kom att inkluderas i intervjumaterialet.

detta studenter som fortfarande bor i Uppsala intervjuats.³¹ Ambitionen var att få en variation med avseende på kriterier som utbildning, kön och ålder. Även faktorer som "ambition" och studiemotivation har tagits i beaktande i den utsträckning det varit möjligt.

Det finns flera fördelar med denna typ av urval. För det första erhålls på detta sätt en större spridning av utbildningar. Genom intervjuerna har även den humanistiska, den farmaceutiska och den teknisk-naturvetenskapliga fakulteten kommit att representeras. En annan fördel är att det för några av de intervjuade inte hunnit gå lika lång tid sedan de avslutat utbildningen. På så sätt har de inte hunnit glömma lika mycket. Flera personer påpekade i enkäten att två år utanför den akademiska världen kan upplevas som en mycket lång tid.

Intervjuerna varade mellan sextio och nittio minuter. Intervjuerna har varit halvstrukturerade, dvs. utgått från ett antal förutbestämda frågeområden, där varje område har haft någon form av central huvudfråga (se bilaga 2). Denna fråga har sedan följts upp med ett antal följdfrågor med intentionen att komma så nära intervjupersonens "verkliga" uppfattning som möjligt. Intervjuerna bandinspelades och de inspelade intervjuerna skrevs sedan ut ordagrant. Analysarbetet har därefter delvis skett utifrån en fenomenografisk ansats.

Inom fenomenografien är man enligt Larsson (1986) intresserad av att beskriva hur människor uppfattar sin omvärld.³² Det finns en grundläggande distinktion mellan hur något "är" och hur det "uppfattas" vara. Fenomenografien fokuserar människors *uppfattningar* om olika företeelser. Målet med bearbetningen är att identifiera kvalitativt skilda kategorier, vilka representerar fundamentalt skilda sätt att uppfatta något. Larsson hänvisar till Marton och Svensson (1978), vilka definierar uppfattning på följande sätt:

³¹ Intervjuerna genomfördes – liksom övriga datainsamling – av Towe Andersson. Urvalet av intervjuer gjordes på basis av personliga kontakter och rekommendationer utifrån bedömningar för att så väl som möjligt få en spridning i fråga om de kriterier som anges i texten, nämligen utbildning, kön, ålder, "ambitionsnivå" och studiemotivation.

³² Larssons beskrivning av den fenomenografiska ansatsen bygger på den s.k. Inomgruppens arbete, dvs. Marton, Dahlgren, Svensson och Säljö. Beteckningen "Inom" kommer från INläring och OMvärldsuppfattning, vilket är titeln på den bok gruppen gav ut 1977. Se även not 6.

"Uppfattningen står ofta för det som är underförstått, det som inte behöver sägas eller som inte kan sägas, eftersom det aldrig varit föremål för reflektion. De utgör den referensram inom vilken vi samlat våra kunskaper eller den grund, på vilken vi bygger våra resonemang" (Larson 1986, s. 21).

Kännetecknande för det fenomenografiska arbetet är enligt Larsson att det inte finns någon teori eller några hypoteser om det fenomen som studeras. Det är dessutom angeläget att finna intervjupersoner som kan tänkas representera så många och skilda uppfattningar som möjligt. För att vara något så när säker på att ha "fångat in" samtliga uppfattningar, krävs det normalt mellan 20 och 50 personer, beroende på problemställning. Syftet är ju att finna nya och okända mönster, inte att bekräfta det som sedan tidigare är känt.

Det är speciellt två krav som är viktiga vid utformningen av kategori-systemet. För det första menar Larsson att det är viktigt att systemet är väl förankrat i det empiriska materialet, dvs. i intervjuerna. För det andra är det viktigt att kategorierna inte överlappar varandra, dvs. att de verkligen är kvalitativt åtskilda. Resultatet av en fenomenografisk analys är av preliminär karaktär eller som Staffan Larsson uttrycker det; *"det är inte frågan om att fastslå sanningen utan att närma oss sanningen"* (Larsson 1986, s. 36).³³

³³ En mer utförlig diskussion av fenomenografien som metod förs i den D-uppsats som utgör underlaget för denna rapport.

4 Resultat från enkätstudien

Resultatredovisningen kommer att disponeras enligt följande: Inledningsvis presenteras undersökningsgruppen. I avsnitt 4.2 redovisas de svarandes mer allmänna synpunkter på examination. Förekomsten av olika examinationsformer för de fyra studerade utbildningarna beskrivs därefter.³⁴ I ett särskilt avsnitt sammanfattas studenternas inställning till olika slags ledtrådar. Studenternas uppfattningar om olika examinationsformer presenteras sedan – i avsnitt 4.5 – relativt utförligt. Avslutningsvis kommenteras vissa samband mellan dels examinationsformer och examinationens innehåll, dels examination och studenternas studiestrategier.³⁵

I de fall det finns tydliga skillnader mellan de olika utbildningarna, mellan män och kvinnor eller samband mellan olika frågor kommer detta att redovisas.³⁶

4.1 Undersökningsgruppen

Svarsgruppen består av totalt 152 personer, varav 53 % är kvinnor och 47 % är män. För könsfördelningen för respektive utbildning, se tabell 2.³⁷

³⁴ I resultatredovisningen används benämningar som juridikstuderande, psykologer etc., vilket i detta sammanhang enbart syftar till att särskilja de olika utbildningarna. Det som avses är hela tiden *före detta* studerande från respektive utbildning.

³⁵ Begreppet studiestrategi används *direkt* i enkäten i en fråga, där de svarande omdöms om ställning till i vilken utsträckning kursens examinationsform påverkade deras studiestrategi. I ytterligare några frågor fick studenterna – för vissa examinationsformer – bedöma i vilken grad de "läste mer för att förstå än för att lära sig detaljer".

³⁶ Korrelationsberäkningar har genomförts i vissa fall med hjälp av chikvadrat-testet eller i andra fall med Pearsons produktmoment-korrelation (r). Samtliga samband som anges är signifikanta på 5 %-signifikansnivå. Hypotesprövningen är alltid dubbelsidig. För frekvensfördelning och information om svarsfördelning, se bilaga 3.

³⁷ De procenttal som anges är avrundade, varför de inte alltid summerar till 100 %.

	Män	Kvinnor	Totalt antal
Religionsvetenskapliga linjen	46	54	41
Juristlinjen	55	45	65
Psykologlinjen	29	71	28
Systemvetenskapliga linjen	50	50	18
Totalt			152

Tabell 2: *Könsfördelning i procent för de olika utbildningarna.*

Fördelningen på de olika linjerna för den totala svarsgruppen ser ut enligt följande; juristerna utgör 43 %, religionsvetarna 27 %, psykologerna 18 % och systemvetarna resterande 12 %. De flesta, dvs. 81 %, har i huvudsak yrkesarbetat efter sin examen, 5 % har varit arbetslösa, 6 % har studerat vidare och slutligen har 7 % varit hemmavarande med barn.

Medelåldern är 32,5 år, där den yngste i undersökningen är 23 år och den äldste är 64 år. Den stora merparten, 86 %, är mellan 20 och 40 år och resterande 14 % är över 40 år. För åldersfördelningen för respektive utbildning, se tabell 3.

	20-30 år	31-40 år	41- år	Totalt antal
Religionsvetenskapliga linjen	32	39	29	41
Juristlinjen	57	40	3	65
Psykologlinjen	21	54	25	28
Systemvetenskapliga linjen	67	28	6	18
Totalt				152

Tabell 3: *Åldersfördelning i procent för de olika utbildningarna.*

4.2 Allmänna synpunkter på examination

Det visade sig att den överlägset vanligaste associationen till ordet examination är *tentamen*, närmare bestämt skriftlig tentamen, men även associationer till ordet prov och andra examinationsformer förekommer. Kunskapskontroll, förhör, bedömning, redovisning av kunskap och att bli undersökt är andra vanliga associationer. En person uttryckte det som "*bedömning av tillfälligt inproppad kunskap*". Det är inte heller ovanligt med associationer till examen, avslutning och att få papper på sin kunskap.

En del får associationer till hårt arbete och att läsa dygnet runt i flera veckor, stora salskrivningar och dålig sömn. Det verkar även som att ordet examination är starkt förknippat med känslor av olika slag. "Tenta-ängest" är ett

återkommande begrepp bland svaren, likaså stress, nervositet, spänning och panik. Andra associerar i första hand till ord som färdig, lättnad, glädje, förlösning, klimax och fest. Det förekommer vidare associationer till prestationskrav, betyg, godkännande och spets. En av de svarande uttrycker det som att *"nu ska vi kontrollera vad du kan – om du har skött studierna ordentligt."*

De före detta studerande har också i ett par öppna frågor fått uttala sig om vad de tycker kännetecknar *bra examination* respektive *dålig examination*. Nedan redovisas endast vad de svarande anser karakteriserar en bra examination, eftersom respondenterna ofta uppgivit att en dålig examination utmärks av motsatsen.

Av svaren utkristalleriserar sig två kvalitativt olika uppfattningar, nämligen:

- Ett utvecklingsperspektiv
- Ett rättviseperspektiv.

Det bör dock noteras att detta är en *"grov"* indelning. Med tanke på att vissa personer har svarat mycket kortfattat, är det ibland svårt att med säkerhet placera ett svar inom ett av perspektiven. Utvecklingsperspektivet kan dock i stort sett sägas innefatta de sex första uppfattningarna nedan, medan rättviseperspektivet snarast inkluderar de sju sista uppfattningarna.

En *bra examination* kan kännetecknas av:

- frågor som testar *förståelse* och inte detaljkunskaper, s.k. "rabbelkunskaper"
- att *diskussion, kritiskt tänkande* och *eget ställningstagande* uppmuntras
- att man *lär sig* något även under själva examinationstillfället
- breda *övergripande* frågor som är inriktade på det *väsentliga* i kursen
- att det *ges feedback* från lärare och/eller andra studenter i samband med examinationen
- *tillämpning* och att kunskaperna är användbara i ett framtida arbetsliv
- *rättvis*, dvs. *objektiv* bedömning
- att den mäter *individens*, inte gruppens prestation
- *utslagsgivande* frågor som visar vem som har läst/inte har läst
- att den *motiverar* till en bra prestation
- *krav* som inte är för låga, men inte heller för höga
- frågor som *inte är perifera* och syftar till att *"sätta dit"* studenten
- att det finns *gott om tid* och att frågorna är klart och *entydigt* formulerade.

En bra examination utmärks således enligt *utvecklingsperspektivet* av breda, övergripande frågor, där det inte finns något enkelt rätt eller fel svar och där frågorna kräver förståelse och förmåga till analys. Examinationen skall uppmuntra till diskussion, kritiskt tänkande och eget ställningstagande. Det är viktigt med någon form av feedback samt att studenten kan lära sig något även under själva examinationstillfället, där tillämpning av inhämtad kunskap är ett sätt att lära. Ett par av de svarande beskriver bra examination enligt följande:

"(En examination som) stimulerar till inläsning, reflektion och eget ställningstagande inför densamma. Själva tillfället ska kännas meningsfullt – dvs. inte fuskas över; ta studenternas slutsatser på allvar; möjliggöra diskussion med lärare/examinator och övriga studenter." (religionsvetare)

"En examination som ger ett utbyte, t.ex. ett seminarium i samband med presentation av ett PM eller en uppsats; feedback helt enkelt. En examination där man upplever att man lär sig något." (jurist)

Enligt *rättviseperspektivet* kännetecknas en bra examination av utslagsgivande frågor, som visar vilka som har läst respektive inte läst. Det är vidare viktigt med rättvis, dvs. objektiv bedömning. Kraven skall vara så pass höga att de motiverar till en bra prestation. Frågorna skall vara klart och entydigt formulerade och mäta individens, inte gruppens prestation. Några belysande citat:

"Studenternas resultat ska vara fördelade över betygsskalan (poängskalan)." (jurist)

"...Den individuella prestationen mäts och inte en grups prestation." (jurist)

Av de fyra utbildningarna är det som tidigare nämnts enbart psykologlinjen som inte har haft ett graderat betygssystem, dvs. möjlighet till VG eller motsvarande. I enkäten fick de svarande i några frågor uttrycka sin uppfattning om graderade betyg.

På ett direkt påstående huruvida "det är bäst om det finns graderade betyg" är det en majoritet (62 %) som är positiva till ett graderat betygssystem, 27 % är negativa och 10 % är tveksamma. Här kan vissa skillnader mellan de olika utbildningarna noteras genom att psykologerna har en mer negativ inställning till spets än vad före detta studerande från de övriga utbildningarna har. Det finns också en svag tendens till att religionsvetare och systemvetare generellt är mer positivt inställda till spets. Något motsvarande samband för juristernas del finns däremot inte.

Ytterligare ett par frågor berör graderade betyg. I en av dessa fick de före detta studerande ta ställning till påståendet att "många VG ökar chansen att få ett bra jobb". Här menar drygt hälften (53 %) att så är fallet. Juristerna har i högre grad denna uppfattning än övriga utbildningar, medan religionsvetarna i mindre utsträckning anser att många VG ökar chansen att få ett bra arbete.

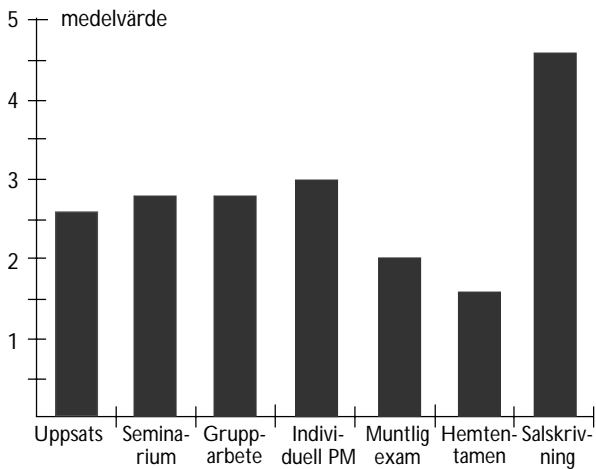
En majoritet (67 %) anser att man anstränger sig mer om det finns möjlighet till spets. Det finns också ett samband mellan en positiv inställning till spets och i vilken grad man anstränger sig om det är möjligt att få spets. Men samtidigt menar nästan hälften (47 %) att "spets uppmuntrar mer till 'korvstoppling' än till förståelse".

Det visar sig även att de flesta (78 %) anser att de betyg de fick under sina universitetsstudier i huvudsak var rättvisa, medan 9 % anser att betygen faktiskt var orättvisa. Resterande 13 % anser att deras betyg varken varit rättvisa eller orättvisa, alternativt att de ibland har varit rättvisa och ibland orättvisa. Även här avviker juristerna och religionsvetarna genom att juristerna i större utsträckning än övriga anser att de betyg de fått *inte* varit rättvisa, medan religionsvetarna i högre grad än övriga anser att de fått rättvisa betyg.

Nästan hälften (43 %) föredrar mindre omfattande tentamina (mindre än 10 poäng), medan 31 % föredrar tentamina som omfattar kurser motsvarande 10 poäng eller mer. Resterande 26 % är tveksamma. Även i denna fråga finns en tendens som kan tolkas som att studenter solidariserar sig med det system som finns för den egna utbildningen, genom att juristerna i större utsträckning än före detta studerande från övriga utbildningar föredrar tentamina som omfattar många poäng (10 poäng eller mer).

4.3 Förekomst av olika examinationsformer

Förekomsten av olika examinationsformer har varierat kraftigt. Salskrivningen är helt klart den examinationsform som har varit vanligast förekommande ($m=4.6$) (1 = aldrig och 5 = mycket ofta), medan hemtentamen verkar vara den mest sparsamt förekommande examinationsformen ($m=1.6$). Resterande examinationsformer; muntlig tentamen, grupparbeten, seminarier och individuella PM, förekommer däremellan, i nämnd ordning ($m= 2,0-3,0$). Se figur 1.



Figur 1: *Förekomst av olika examinationsformer. I figuren anges medelvärdet för hur ofta en viss examinationsform har förekommit, där 1 = aldrig och 5 = mycket ofta.*

Det finns också vissa skillnader mellan de olika utbildningarna i fråga om förekomsten av olika examinationsformer. Se tabell 4.

	Religionsvet linjen	Juristlinjen	Psykologlinjen	Systemvet linjen	Samtliga linjer
Salskrivning	4,4	4,9	4,2	4,8	4,6
Hemtentamen	1,6	1,0	2,7	1,7	1,6
Muntlig exam.	2,6	1,6	2,2	1,3	2,0
Individuell PM	3,2	2,8	3,1	3,0	3,0
Grupparbete	2,4	2,6	3,2	3,6	2,8
Seminarium	2,7	2,9	3,0	2,6	2,8
Uppsats	3,1	2,2	2,9	2,5	2,6

Tabell 4: *Förekomst av olika examinationsformer på respektive utbildning. Värdena i tabellen anger medelvärdet för hur ofta olika examinationsformer har förekommit i samband med de olika utbildningarna, där 1 = aldrig och 5 = mycket ofta.*

Av tabellen framgår att salskrivningen tycks ha varit vanligast förekommande på juristlinjen, medan den var något mindre frekvent på psykologlinjen. Vidare framkommer att hemtentamen har förekommit mest frekvent på psykologlinjen, medan den aldrig tycks ha förekommit på juristlinjen.³⁸

³⁸ Åtminstone på juristlinjen ser emellertid examinationen idag delvis annorlunda ut.

Det är i sammanhanget värt att notera att endast 65 personer (43 %) uppger att de haft någon hemtentamen. Något fler, närmare bestämt 103 personer (68 %), har någon gång haft en muntlig tentamen och slutligen anger 131 personer (86 %) att de haft examinerande seminarier.³⁹ Det finns även några enskilda personer som säger att de inte har haft t.ex. grupparbete eller skrivit någon uppsats.⁴⁰

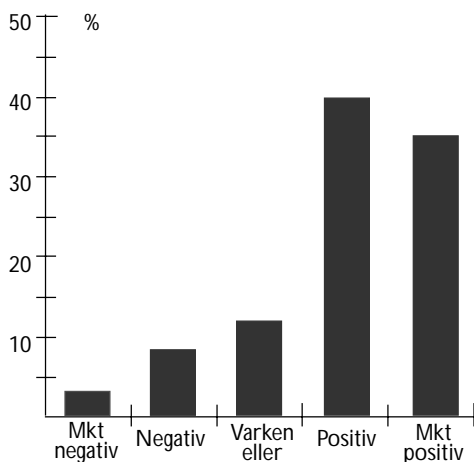
I en särskild fråga fick de svarande ta ställning till ett antal tänkbara skäl till att salskrivning är så vanligt förekommande. En majoritet (60 %) menar att "den är snabbare och enklare att rätta". På delad andra plats kommer att "den mer korrekt mäter vad studenten lärt sig" samt "annat". Som "annat" nämns framförallt tradition, men även att salskrivningen är den examinationsform som är enklast och billigast att administrera till stora grupper. Några har även påpekat att det verkade som att det var lättare för lärarna att underkänna någon de inte behöver träffa personligen.

4.4 Studenternas inställning till ledtrådar

De flesta (76 %) är positivt inställda till *användandet av gamla skrivningar* vid tentamensläsning, medan 11 % är negativt inställda. Resterande 13 % är tveksamma. Se figur 2. Det finns dessutom en svag tendens till att de som föredrar korta och konkreta tentamensfrågor i högre grad är positivt inställda till användandet av gamla skrivningar jämfört med dem som föredrar frågor som kräver resonering och analyserande svar.

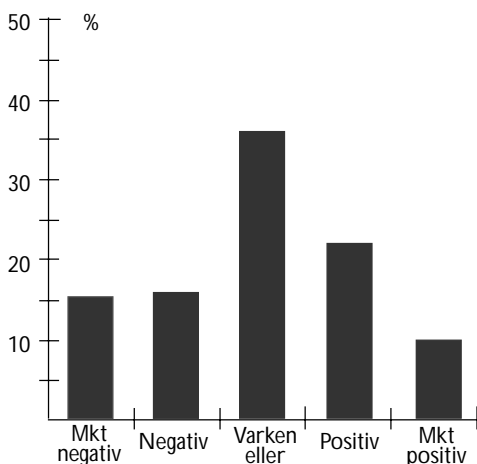
³⁹ För att göra dessa examinationsformer "rättvisa" i resultatredovisningen har det skett en omräkning, där hänsyn tagits till antalet personer som haft examinationsformen i fråga (se bilaga 3, tabell 5).

⁴⁰ Dessa uppgår dock aldrig till fler än åtta personer, dvs. 5 %, varför någon omräkning för dessa examinationsformer inte har skett.



Figur 2: *Inställningen bland före detta studerande till användandet av gamla skrivningar.*

Något förvånande ter sig svarsfördelningen på en fråga om huruvida lärare bör ge ledtrådar om vad som kommer att tenteras. Till denna typ av ledtrådar är man inte lika positiv. Av dem som svarat är 32 % positivt inställda till lärare som ger ledtrådar, medan exakt lika många (32 %) är negativt inställda till detta. Resterande 36 % är tveksamma. Se figur 3. Äldre personer tycks också ha en mer positiv inställning till att lärare ger ledtrådar, än vad yngre personer har.⁴¹



Figur 3: *Inställningen bland före detta studerande till lärare som ger ledtrådar.*

⁴¹ Däremot finns inget motsvarande samband mellan ålder och inställningen till att få ledtrådar genom gamla skrivningar.

4.5 Upplevelser av examinationsinnehåll och olika examinationsformer

I kapitel 2 presenterades forskningsresultat som visar att studenter i hög grad styrs av examinationen. I detta avsnitt kommer tre frågeställningar att behandlas som har anknytning till detta, nämligen:

- Vilken examinationsform man lade ner mest respektive minst arbetstid inför (eller i samband med).
- Hur man uppfattat kraven i relation till olika examinationsformer.
- Preferenser i fråga om examinationsinnehåll och examinationsform.

Vad gäller den hypotetiska frågan i vilken utsträckning studenterna skulle ha läst utan någon som helst form av examination, tror en majoritet (61 %) att de skulle ha läst mindre eller betydligt mycket mindre under dessa omständigheter. Endast 18 % menar att de skulle ha läst i stort sett lika mycket och resterande 21 % är tveksamma.

4.5.1 Nedlagd arbetstid

I en särskild fråga fick de svarande ta ställning till inför vilken examinationsform de generellt ägnat mest arbetstid. Nästan hälften (48 %) anger uppsatsarbetet som svar på denna fråga. Därefter följer salskrivning (33 % har markerat detta alternativ) och på tredje plats kommer den muntliga tentamen (6 %). Här följer några citat från kommentarerna till den aktuella frågan.

Uppsats:

"Denna examinationsform uppmanar till mycket arbete på egen hand för att arbetet ska motsvara de krav man ställer på sig själv." (religionsvetare)

"Det finns ingen tidsbegränsning med uppsatsen, vilket gör att många med mig drar ut på tiden." (jurist)

Salskrivning:

"Vissa examinationsformer kräver mycket arbetstid – men denna arbetstid kan ofta vara mycket ineffektiv, t.ex. kan grupparbeten kräva extremt mycket tid utan att egentligen bidra med mycket kunskap, medan salskrivningar förutsätter mycket effektiv arbetstid som ger mycket kunskaper i förhållande till nedlagd tid." (jurist)

"Dock ej den kvalitativt mest värda tiden. Mest aktivt tankearbete lade jag ned på individuella PM, hemtentor och uppsatsarbeten." (psykolog)

I en annan fråga ombads de före detta studerande att ta ställning till inför vilken examinationsform de generellt lade ner minst arbetstid. Här får alternativet "grupparbete" den största svarsandelen genom att 39 % markerat detta alternativ. Därefter följer seminarium (34 %) och på tredje plats kommer individuella PM (9 %). Med hänsyn tagen till antalet som haft examinationsformen i fråga, hamnar hemtentamen på tredje plats (11 %). Här följer några av kommentarerna till denna fråga.

Grupparbete:

"Nån annan arbetar väl?" (religionsvetare)

"Det finns alltid nån streber i gruppen." (jurist)

Seminarium:

"Det går att mörka om det är något man inte förstår." (jurist)

"Seminarier var något som man skulle 'klara sig igenom' med minsta möjliga arbetsinsats." (jurist)

Individuella PM:

"Om det inte gav någon poäng inför en skrivning kändes det bara som att det upptog ens tid." (jurist)

Hemtentamen:

"Det är en bra form, men jag tyckte att den krävde minst tid." (religionsvetare)

4.5.2 Skillnader i krav

I en av frågorna fick de svarande i en femgradig skala ta ställning till hur kraven varit i relation till olika examinationsformer (1 = låga krav; 5 = höga krav). Det visade sig att av de olika examinationsformerna utmärker sig främst grupparbete (m=2.7) och seminarium (m=2.8) för låga krav, medan salskrivning (m=3.9) och uppsatsarbete (m=3.9) utmärker sig för höga krav. Flera har dock påpekat att kraven varierat beroende på både lärare och kurs/ämne. Meningarna är delade huruvida kraven generellt har varit för låga, rimliga eller för höga. Här följer några av kommentarerna:

"Gränsen för godkänd är mycket låg p.g.a. (att) underkänt enbart innebär mer arbete för läraren, sämre rykte för ämnet och ingen förtjänst." (religionsvetare)

"Betraktar man nivån G som acceptabelt, är kraven låga. I praktiken är det dock på juristlinjen så att allt utom AB är ett misslyckande, varför kraven ur denna synvinkel kan sägas vara höga." (jurist)

"Vissa studenter har gått igenom utbildningen med mycket små ansträngningar, så egentligen har kraven i vissa fall varit låga." (psykolog)

"Att salskrivningar och uppsatsarbeten varit de mest krävande beror på att det är dessa som varit avgörande för betyget." (jurist)

Resultaten tyder även på att det finns vissa skillnader mellan utbildningarna i hur kraven uppfattats i samband med de olika examinationsformerna. Psykologerna anser i större utsträckning än övriga att det varit *låga* krav i samband med muntlig tentamen, och att kraven i samband med uppsatsarbete varit höga. Juristerna anser däremot i större utsträckning än övriga att det varit *höga* krav i samband med muntlig tentamen, och att det också varit höga krav i samband med salskrivningar. Systemvetarna avviker från övriga utbildningar genom att de i större utsträckning än andra upplevt kraven som höga i samband med grupparbeten.

I totalgruppen är grupparbete den examinationsform som anses ha erbjudit de mest "lättförtjänta" poängen (27 % anser detta). Därefter följer seminarium (24 %) och individuella PM (13 %). Om hänsyn tas till hur många som haft en viss examinationsform hamnar seminarium fortfarande på andra plats (26 %) medan muntlig tentamen hamnar på tredje plats (16 %). (Se bilaga 3, tabell 5.) Här följer ett antal citat hämtade från kommentarerna till den fråga där de svarande fick ta ställning till vilken examinationsform som generellt erbjudit de mest "lättförtjänta" poängen.

Grupparbete:

"Det mesta har godkänts, vilket sänker motivationen." (systemvetare)

"I en grupp med en eller två drivande medlemmar som gör allt jobb, kommer de övriga undan väldigt billigt – man lär sig dock inte så mycket." (systemvetare)

Seminarium:

"Då kan man ofta bara sitta tyst och nicka instämmande och säga 'just det' med jämna mellanrum." (religionsvetare)

"Inget som helst personligt krav på att prestera något överhuvudtaget." (religionsvetare)

Individuella PM:

"Alla skriftliga inlämningsarbeten är mer eller mindre kopierade." (jurist)

"Individuella PM kunde ge några extra poäng vid salskrivningar och gav därför inte så stor utdelning." (jurist)

Muntlig tentamen:

"Kraven har inte varit så höga vid dessa enligt mig. Har man visat att man behärskat vissa saker så har det tagits för givet att man behärskar allt." (religionsvetare)

"Snacka går ju... Det verkar vara svårare för en examinator att underkänna ansikte mot ansikte." (religionsvetare)

Inget av alternativen:

"På den gamla juristlinjen fanns inga lättförtjänta poäng." (jurist)

I en fråga fick de svarande ta ställning till huruvida "arbetsbelastningen ofta blev ojämnt fördelad vid grupparbeten". Svarsfördelningen visar att 60 % anser att arbetsbelastningen vid grupparbeten ofta eller relativt ofta blev ojämnt fördelad, medan 19 % anser att den sällan eller aldrig blev ojämnt fördelad. Resterande 20 % är tveksamma eller anser att arbetsbelastningen ibland blev ojämnt fördelad vid grupparbeten.

4.5.3 Preferenser i fråga om examinationsinnehåll och examinationsform

I två av alternativfrågorna i enkäten fick de svarande uttrycka sina preferenser i fråga om *examinationsinnehåll* genom att ta ställning till följande påståenden:

- (1) "Om jag får välja föredrar jag ett flertal korta och konkreta tentafrågor" samt

- (2) "Om jag får välja föredrar jag några få tentafrågor som kräver analyserande och resonerande svar".

Här visar det sig att en majoritet (72 %) föredrar några få tentamensfrågor som kräver analyserande svar, medan det endast är 16 % som säger sig föredra ett flertal korta och konkreta tentamensfrågor. Det förefaller alltså som att en mycket stor del av de före detta studerande upplever producerande frågor som det mest positiva.

De före detta studerande fick också ange vad de föredrar om de får välja mellan olika *examinationsformer*. Salskrivning är den examinationsform som fick den största andelen markeringar (36 %). Därefter följer uppsats (15 %) och på delad tredje plats muntlig tentamen (12 %) och individuellt PM (12 %). Med hänsyn tagen till antalet som haft examinationsformen i fråga hamnar i stället hemtentamen på andra plats (19 %) och muntlig tentamen (15 %) på delad tredje plats med uppsatsen. Nedan ges exempel på de motiveringar som har gjorts för ett visst val av examinationsform.

De som föredrar *salskrivning* som examinationsform pekar på fördelar som att det är den mest rättvisa examinationsformen, att kraven generellt är höga alternativt att det är en bekväm examinationsform, att det finns tid att formulera sig, samt att man enbart behöver lita till sig själv och är oberoende av andra. En jurist skriver:

"Jag uttrycker mig bäst i skrift och gillar pressen... (med salskrivningar). Salskrivningar är mest rättvist. Många fuskar med PM, grupparbeten och övrigt."

De fördelar som nämns i samband med *uppsatsskrivande* är bland annat att det ger möjlighet till analys och egna reflektioner. Dessutom anses det som roligt och lärorikt. Kunskapen fördjupas och tillfälliga störningsmoment som t.ex. nervositet och förkylning blir sällan förödande. En religionsvetare menar att uppsatsarbetet:

"Ger goda möjligheter till att reflektera själv och använda sin förmåga till analytiskt och annat tänkande."

Det som upplevs positivt med *muntlig tentamen* är möjligheten att "gå på djupet" och att utveckla frågeställningarna i en diskussion. Den kan ge nya infallsvinklar och kännetecknas av stor flexibilitet. För en del är det även lättare att argumentera muntligt än skriftligt. Här följer ett citat från en religionsvetare:

"Vid en 'munta' tillför själva examinationen mycket. Diskussionen fungerar både som 'trädihopdragare' och jag får nya infallsvinklar och perspektiv – blir motiverad att fortsätta och fördjupa mina kunskaper."

De fördelar som anges av dem som föredrar *individuella PM* är bland annat stora möjligheter att utveckla tankar och resonemang, samt att arbetet resulterar i bestående kunskaper. Dessutom nämns även rättvisa som en av fördelarna. En psykolog skriver angående individuella PM:

"Kräver tankearbete och sammankoppling till 'bredare' kunskap. Leder förhoppningsvis till att man tar itu med den del av kursen som väcker flest frågetecken/ställningar."

De som har valt *hemtentamen* anför att det är positivt med verklighetsnära uppgifter, där det krävs mer och där man lär sig något. Denna examinationsform anses även resultera i väl genomarbetade och utvecklade svar. En psykolog skriver:

"Examinationsformen är en ypperlig inlärningsituation. I ditt kommande arbete finns troligtvis inte någon situation som påminner om en salskrivning."

Bland dem som föredrar *grupparbete* som examinationsform nämns fördelar som anpassning till arbetslivet där man ofta arbetar i arbetslag, att man lär sig mycket av att arbeta praktiskt i en grupp och att man dessutom erbjuds feedback från gruppmedlemmarna. En religionsvetare skriver:

"I arbetslivet sker det mesta av arbetet i arbetslag, det borde färga de akademiska studierna mer."

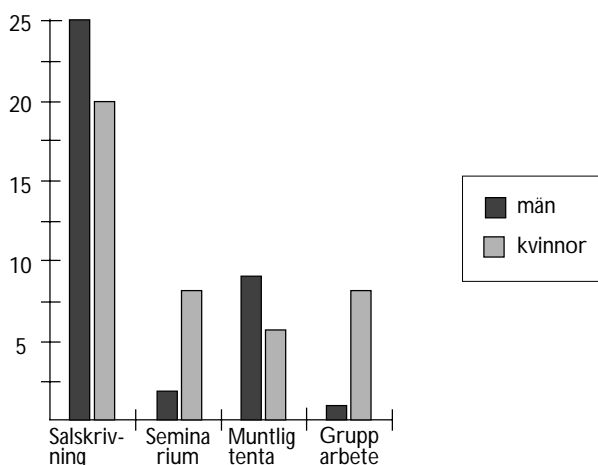
Det som upplevs positivt med *seminarium* är bland annat möjligheten till feedback och att man kan lära sig av andra, att det finns chans till diskussion och därigenom till nya/olika infallsvinklar. En jurist skriver:

"Nyttigt med diskussioner och analyser av problemställningar med olika infallsvinklar."

De före detta studerande som *inte valt någon* av examinationsformerna menar att det bästa är en blandning av samtliga examinationsformer. Liknande argument återfinns bland dem som markerat flera examinationsformer. En psykolog påpekar att:

"Det viktiga är blandningen – att man lär sig på många olika sätt att presentera det man kan och att man både kan arbeta ensam och i grupp."

Det visar sig att män respektive kvinnor har delvis olika preferenser i fråga om examinationsform. Se figur 4 nedan. Av figuren framgår att männen föredrar salskrivningar och muntlig examination i högre grad än kvinnor, medan det omvända gäller för seminarier och grupparbeten.



Figur 4: *Könsskillnader med avseende på preferenser för olika examinationsformer. (Absoluta tal)*

Det visar sig vidare att jurister, religionsvetare och systemvetare i första hand föredrar salskrivningar, medan psykologerna föredrar hemtentamen om de får välja. I andra hand kommer uppsatsarbete för jurister och psykologer, medan religionsvetarna väljer muntliga tentamen i andra hand. Systemvetarna anger däremot grupparbete som den näst bästa examinationsformen om de får välja. Det kan i sammanhanget även vara värt att notera att jurister och systemvetare upplever att salskrivningen har högst status på deras utbildning och i andra hand uppsatsen, medan psykologer och religionsvetare anser att uppsatsen har högst status och i andra hand salskrivningen.

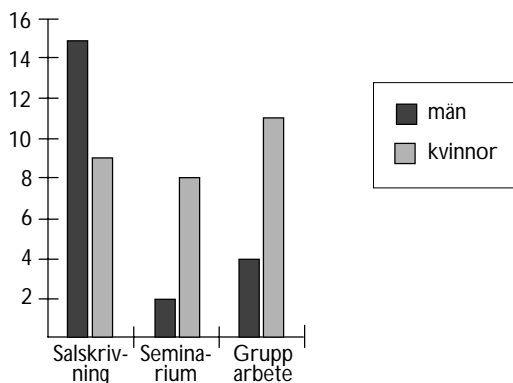
4.5.4 Minnesbehållning

I en av alternativfrågorna i enkäten fick de svarande markera vilken examinationsform som resulterat i de mest bestående kunskaperna. Ungefär hälften (51 %) anger här uppsatsarbeten. Därefter följer salskrivning (18 %) och grupparbeten (11 %). Vid tolkningen av dessa svar bör man dock vara medveten om att en relativt liten andel över huvud taget inte haft muntliga examinationer och hemtentamina (jfr tabell 4 ovan). En jurist skriver om varför uppsatsen har lämnat de mest bestående kunskaperna:

"Naturligtvis är uppsatsarbetet det som lär en mest – det är ju en långdragen process där man liksom producerar allt själv från början till slut. Den kunskapen består absolut."

En mer nyanserad bild av relationen mellan examinationsform och minnesbehållning kan man få genom fyra olika delfrågor. Här fick de svarande ta ställning till i hur hög grad påståendet "jag hade glömt det mesta av det jag läst, några veckor efter en xx" stämde för examinationsformerna salskrivning, PM, hemtentamen och muntlig tentamen (1 = stämmer inte alls; 5 = stämmer mycket bra). Här utmärker sig framförallt salskrivningen som den examinationsform som resulterat i den lägsta minnesbehållningen ($m=3.1$), medan de övriga (PM, hemtentamen och muntlig tentamen) resulterat i en högre minnesbehållning ($m= 3.7-3.8$).

Det finns vissa könsskillnader med avseende på vilken examinationsform som har lämnat de mest bestående kunskaperna. Se figur 5 nedan.



Figur 5: *Skillnader mellan könen med avseende på vilken examinationsform som har lämnat de mest bestående kunskaperna. (Absoluta tal)*

I tabell 5 (se nästa sida) ges en schematisk bild av "vilken examinationsform som bäst har stimulerat olika kunskaper eller förmågor". Av tabellen kan utläsas att de examinationsformer som enligt de svarande har givit de mest bestående kunskaperna framför allt tycks vara uppsatsarbeten och seminarier.

I en öppen fråga fick man uttrycka vilka kunskaper och/eller färdigheter som varit till mest nytta arbetslivet. Det visar sig att de flesta besvarat frågan genom att utnyttja de kategorier som finns i tabell 5 nedan (och som fanns

angivna i frågan *före* den aktuella frågan).

	Sal- skrivn.	Hem- tent.	Muntlig exam.	Ind. PM	Grupp arbete	Seminarier	Uppsats
Fakta- kunskaper	X						x
Problemlösnings- förmåga					X		x
Vetenskapligt tänkande						x	X
Samarbets- förmåga					X	x	
Kritiskt tänkande						x	X
Muntlig framställning			x			X	
Skriftlig framställning				x			X
Yrkesmässiga färdigheter						x	X
Personlig utveckling					x	X	
Förståelse för be- grepp & principer	x					X	

Tabell 5: *Relationen examinationsform – ”typ av minnesbehållning”. I tabellen markeras den examinationsform som den största andelen svarande anser stimulerar en viss typ av kunskap med ett ”X”. Den examinationsform som kommer ”tvåa” i detta avseende markeras med ”x”.*

Studeras hela materialet är ”problemlösning” den kunskap eller förmåga som det största antalet anser att de haft mest nytta av i sitt arbete. Därefter följer skriftlig och muntlig framställning. I det följande redovisas resultatet för respektive utbildning, eftersom det finns vissa intressanta skillnader mellan de olika utbildningarna.

Religionsvetarna har värderat *muntlig framställning* som den kunskap eller färdighet de har haft störst nytta av i sitt arbete. Därpå följer samarbetsförmåga och skriftlig framställning. Andra kunskaper som nämns är större

ödmjukhet, förmåga att sovra i omfattande material, insikt i etiska frågor och bibelvetenskap.

Juristerna menar att *skriftlig framställning* är den kunskap eller förmåga som de haft störst nytta av i sitt arbete, tätt följt av problemlösningsförmåga. Därefter nämns muntlig framställning. Andra förmågor som nämns är bl.a. omdöme, förmåga att söka information och att sovra i material, uthållighet samt analytisk förmåga.

Psykologerna har värderat *yrkesmässiga färdigheter* högst, följt av problemlösningsförmåga. Därefter kommer vetenskapligt och kritiskt tänkande på delad tredje plats. Andra kunskaper och färdigheter som nämns är bl.a. informationssökning och projekttänkande.

Systemvetarna anser att *problemlösning* är den förmåga som de har haft störst nytta av i sina arbeten. Därefter följer samarbetsförmåga samt vetenskapligt och kritiskt tänkande på delad tredje plats. Dessutom nämns bl.a. strukturskapande och logiskt tänkande.

4.6 Relationen examinationsform – examinationens innehåll

De före detta studerande fick också i en femgradig skala ta ställning till i vilken utsträckning olika examinationsformer "generellt har mätt faktakunskap respektive förståelse" (1 = i huvudsak faktakunskaper; 5 = i huvudsak förståelse). Det visar sig att salskrivning är den enda examinationsform som till övervägande delen tycks ha mätt faktakunskaper (m=2.4). Uppsatsen har enligt en mycket stor del av de svarande mätt förståelse (m=4.0). Övriga examinationsformer återfinns däremellan (m=3.4–3.6).

Även i denna fråga finns skillnader mellan de olika utbildningarna genom att psykologerna i större utsträckning än övriga anser att salskrivningen i huvudsak mätt faktakunskaper. Juristerna, däremot, anser i större utsträckning än övriga att salskrivningen mätt förståelse.

4.7 Relationen examination – studiestrategi

De flesta menar att examinationsformen har påverkat deras studiestrategi ”i hög grad” (39 %) eller ”till viss del” (46 %). Resterande 15 % har svarat att deras studiestrategi inte har påverkats alls av examinationsformen. Några före detta studerande som anser att deras studiestrategi påverkades av examinationsformen skriver:

”Salskrivningar uppmuntrar till ’korvstoppning’ där jag en kort tid kunnat rabbla mycket. Detta har ofta lett till att jag ej gått på djupet med litteraturen och arbetat aktivt med förståelse av de bitar jag haft frågeställningar runt.” (psykolog)

”Till salskrivningar nötte jag in vissa begrepp och vad de stod för, sedan gällde det att snabbt rabbla upp. Hade någon bett mig jämföra och analysera något, hade det säkert inte gått.” (psykolog)

”Eftersom det undantagslöst fanns gamla tentor att tillgå, var det naturligtvis så att dessa gick igenom. Ganska ofta ser man då ett klart mönster, vilken sorts tenta det kan bli frågan om. Om det väntas detaljkunskaps-tenta riktas inläsningen in på sådana frågor och vice versa.” (jurist)

”Salskrivningar var den enda formen som jag ’räpluggade’ till. De övriga krävde en annan typ av kunskap, en djupare förståelse som man fick lära sig under kursens gång.” (systemvetare)

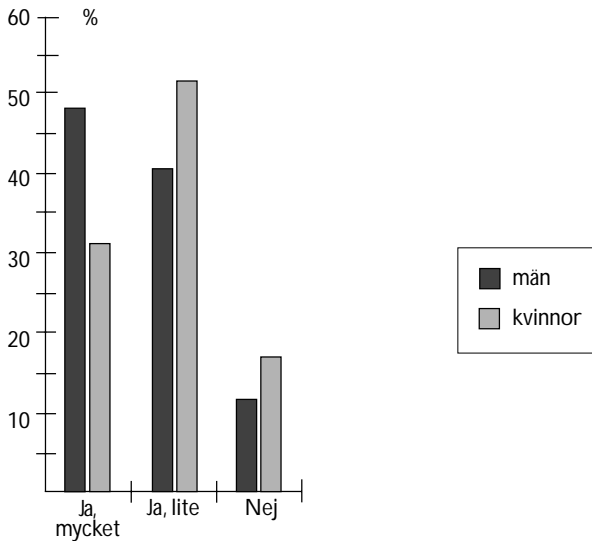
En jurist som *inte* anser att studiestrategin påverkades av examinationsformen menar att detta fått negativa konsekvenser:

”Jag koncentrerade mig på att förstå och brister i mina kunskaper i onödiga detaljer, vilket fick direkta återverkningar på betyget.”

Det finns också en tendens att de som anser att deras studiestrategi påverkades av examinationsformen inriktade sig mer på detaljer än på förståelse när de läste inför en *salskrivning* (jämfört med dem som inte anser att deras studiestrategi påverkades av examinationsformen).

Männens studiestrategi tycks i högre grad än kvinnornas ha påverkats av examinationsformen.⁴² Se figur 6 nedan.

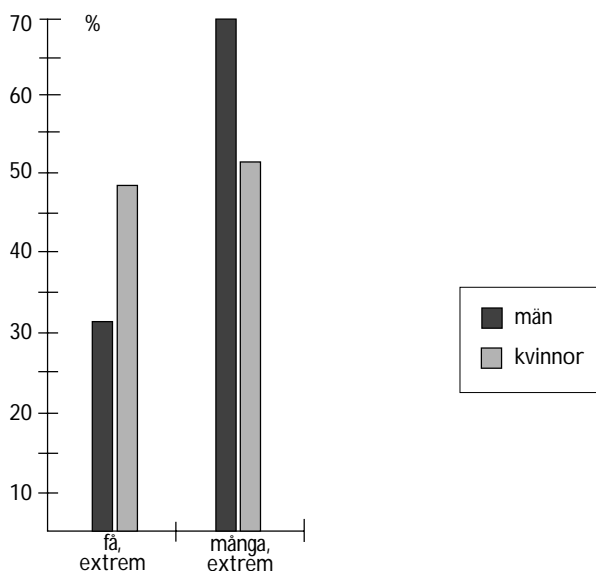
⁴² Könsskillnaden blir statistiskt signifikant om kategorin ”Ja, lite” slås samman med kategorin ”Nej”.



Figur 6: Skillnader mellan könen med avseende på hur påverkade de anser att deras studiestrategi har varit av examinationsformen. (Procent)

Samtidigt bör den tendens som illustreras i figur 6, som visar att männen i högre grad än kvinnorna påverkades av examinationsformen i sin studiestrategi, relateras till en iakttagelse att männen i större utsträckning tycks ha angivit extremvärden vid besvarandet av enkäten.⁴³ Resultatet av denna jämförelse mellan män och kvinnor ses i figur 7. Kvinnorna har i högre grad markerat "mellanvärden", medan männen i större utsträckning markerat extremvärden.

⁴³ Detta framkom vid en analys av svarsmönstret för frågorna 18–50 i enkäten (se bilaga 1). Analysen innebär att benägenheten att markera "instämmer inte alls" (1:or) och "instämmer helt och fullt" (5:or) har studerats.



Figur 7: Skillnader mellan könen med avseende på antalet extremvärden, dvs. 1:or och 5:or de markerat i enkätformuläret. "Få extrem" = färre än åtta extremvärden och "många extrem" = åtta eller fler extremvärden. (Procent)

På vilket sätt är då *studiestrategin relaterad till examinationsformen*? De svarande har fått ta ställning till i hur hög grad de instämmer i påståenden av typen "jag läste mer för att förstå än för att lära mig detaljer inför xx" (1 = stämmer inte alls; 5 = stämmer mycket bra). De examinationsformer man tog ställning till var salskrivning, seminarium, hemtentamen och muntlig tentamen. Salskrivningen är den examinationsform där studiestrategin i störst utsträckning har varit inriktad mot detaljläring (m=2.9), medan studiestrategin vid de övriga examinationsformerna (seminarium, hemtentamen och muntlig tentamen) i huvudsak varit inriktad mot förståelse (m=3.4–3.7).

Studeras mängden läst litteratur inför olika examinationsformer, visar det sig att en majoritet (72 %) uppger att de läste i stort sett all litteratur inför en salskrivning. Endast 19 % uppger att de sällan eller aldrig läste all litteratur inför en salskrivning. En liknande bild gäller för muntlig tentamen. För hemtentamen är det däremot endast 38 % som säger att de läst det mesta av kurslitteraturen och lika många (38 %) som uppger att de sällan läste litteraturen i samband med en hemtentamen. Resterande 24 % är tveksamma alternativt läste ibland all litteratur, ibland inte.

Ju mer en salskrivning uppfattades vara inriktad på att mäta förståelse, desto mer inriktades läsningen mot förståelse och tvärtom; ju mer salskrivningen uppfattades vara inriktad mot fakta, desto mer inriktades läsningen mot att memorera detaljer. Detsamma gäller även för hemtentamina, seminarier och muntliga tentamina. Det innebär således att ju mer dessa examinationsformer upplevdes ha varit inriktade på förståelse, desto mer har också studenternas läsning inriktats mot förståelse och tvärtom; ju mer de har uppfattats vara inriktade mot fakta, desto mer har läsningen inriktats mot att memorera detaljer.

Det finns vidare en svag tendens att de som föredrar frågor som kräver resonerande och analyserande svar i högre grad uppger att de läste för att förstå inför en salskrivning (jämfört med dem som föredrar korta och konkreta frågor). Det finns också en tendens att psykologerna i större utsträckning än övriga uppger att de läste för att lära sig detaljer inför just en salskrivning.

Vad gäller studiestrategin vid hemtentamen visar det sig att det finns vissa intressanta resultat. Man fick i en femgradig skala ta ställning till i hur hög grad påståendet "när jag hade hemtenta läste jag inte så mycket i förväg utan jag 'letade på' svaren först när jag fick frågorna" stämde med hur man förberedde sig. Nästan hälften (47 %) anser att de inte läste så mycket *i förväg* vid hemtentamina, utan mer eller mindre "letade på" svaren när de fick tentamensfrågorna. Det är dock 33 % som anser att detta stämmer "ganska dåligt" eller "inte alls" på dem. Resterande 21 % är tveksamma, alternativt anser att de bara ibland använde denna strategi.

Det finns en ganska tydlig tendens att de som inte läste så mycket innan de fick frågorna – utan "letade på" svaren när de fick frågorna – uppger att de kom ihåg mindre av det som de läst efter några veckor (jämfört med dem som inte väntade med läsningen inför hemtentamen). Det visar sig dessutom att de som anser att kraven var låga i samband med hemtentamen i högre grad uppger att de väntade med att läsa litteraturen, för att istället "leta på" svaren när de fick skrivningsfrågorna. Det finns även en tendens att de som anser att hemtentamen i huvudsak har mätt fakta i högre grad uppger att de väntade med att läsa litteraturen, för att istället "leta på" svaren när de fick skrivningsfrågorna. De som istället anser att hemtentamen i huvudsak har mätt förståelse uppger i högre utsträckning att de läste litteraturen *innan* de fick frågorna.

Det finns även vissa ytterligare samband genom att de studenter som anser att deras studiestrategi påverkades av examinationsformen i större utsträckning

- tror att de skulle ha läst betydligt mycket mindre om de inte hade haft någon form av examination
- uppger att de hade en sämre minnesbehållning några veckor efter en salskrivning
- har en mer positiv inställning till användandet av gamla skrivingar.

Avslutningsvis kan noteras att resultaten antyder ett samband mellan *studiestrategi och minnesbehållning*. Det visar sig nämligen att ju mer en student anser att förberedelsen inför en salskrivning, en hemtentamen och ett seminarium inriktades mot förståelse, desto vanligare är det att de anser sig ha kommit ihåg vad de läst några veckor efter examinationstillfället. Ju mer läsningen inriktades mot fakta, desto mindre uppges minnesbehållningen ha blivit. Däremot finns det inget motsvarande samband i fråga om muntliga tentamina.

4.8 Sammanfattning

Ett av de mer intressanta resultaten är sambandet mellan i hur hög grad examinationen har *uppfattats* mäta fakta/förståelse och studiestrategi. Studenterna tycks ha anpassat sin studiestrategi efter hur de förväntade sig att frågorna eller uppgifterna i examinationen skulle vara utformade. Efterfrågades normalt detaljkunskaper inriktades läsningen också mot att i huvudsak memorera detaljer. Efterfrågades däremot i huvudsak förståelse tycks också läsningen ha inriktats mot förståelse i högre utsträckning. Det intressanta är att dessa resultat gäller oberoende av examinationsform.

Minnesbehållningen verkar också vara relaterad till studiestrategin. Ju mer läsningen inriktades mot att memorera detaljer, desto sämre upplevdes minnesbehållningen ha varit några veckor efter examinationstillfället. Inriktades läsningen istället mot förståelse, tycks också minnesbehållningen ha blivit bättre. Även detta resultat förefaller i stort sett gälla oberoende av examinationsform.

Ytterligare ett intressant resultat är att tre fjärdedelar av dem som besvarat enkäten är positivt inställda till användandet av gamla skrivingar vid tentamensläsning. Det är dock endast en tredjedel som är positivt inställda

till lärare som ger ledtrådar om vad som kommer att tenteras. Det råder således en relativt stor diskrepans mellan inställningen till att utnyttja gamla skrivningar för att få ledtrådar och lärare som ger ledtrådar inför tentamina.⁴⁴

⁴⁴ Vi återkommer till denna diskrepans i kapitel 6.

5 Resultat från intervjustudien

Kapitel 5 är resultatet av en kvalitativ analys. Inledningsvis beskrivs två olika uppfattningar om vad som karakteriserar en ideal examination; examination som kontroll alternativt utveckling. Därefter beskrivs – utifrån ett delvis annorlunda perspektiv – två olika studiestrategier⁴⁵ som de intervjuade har använt sig av inför salskrivningar; en inriktning mot att memorera alternativt en inriktning mot att förstå sammanhang. I ett särskilt avsnitt diskuteras vad som händer när studentens uppfattning om den ideala examinationen och hans/hennes studiestrategi ställs mot varandra. Kapitlet avslutas med en kort sammanfattning.

De personer som har intervjuats är:

Fredrik 32 år – som har läst ekonomlinjen

Mikael 30 år – som har läst datavetenskapliga linjen

Roger 36 år – som har läst religionsvetenskapliga linjen

Sven 49 år – som har läst psykologlinjen

Anna 30 år – som har läst förskolelärlinjen

Josefin 30 år – som har läst juristlinjen

Maria 44 år – som har läst psykologlinjen

Pernilla 27 år – som har läst bl.a. receptarielinjen

Åsa 30 år – som läser den sista terminen på läraryrket.

(Namnen är fingerade.)

5.1 Den ideala examinationen

Analysen resulterade i två kvalitativt skilda sätt att uppfatta den ideala examinationen, nämligen:

A. Examination som kontroll.

B. Examination som utveckling.

⁴⁵ Begreppet studiestrategi används här för att sammanfatta både studentens förhållningssätt i sitt studiearbete och hans/hennes mer traditionella studieteknik.

5.1.1 Examination som kontroll

Den första uppfattningen kännetecknas framför allt av kravet på objektiv och rättvis bedömning. Det är mycket viktigt att tentamensfrågorna är av sådan art att svaren snabbt och enkelt går att bedöma. Den ideala examinationen sker i skriftlig form och gärna individuellt eftersom detta förfarande erbjuder de största möjligheterna till en korrekt och rättvis bedömning av studenternas insatser. Skrivningsfrågorna bör inte efterfråga egna tankar och reflektioner, då dessa inte går att bedöma. Examinationstillfället är framför allt ett tillfälle för läraren att kontrollera att studenterna läst och lärt det som förväntats av dem. Men det är även ett tillfälle då studenten får en chans att kontrollera sig själv och får en bekräftelse på att han/hon lärt sig det som kursen syftar till. Flera i denna grupp menar att "människan är lat av naturen" och behöver någon form av press för att motiveras, varför examinationen även fyller en viktig funktion som "piska" eller "morot".

Kravet på kontroll och objektiv bedömning illustreras med följande citat.

"Jag ska säga så här, om man kan ta en jämförelse med en idrott så tycker ju jag att en idrott där jag själv presterar nånting, ett resultat ... jag har en minut på 100 frisim, 'that's it' istället för att göra ett simhopp, där fem domare sitter och bedömer mig och du får ett poäng. Heter jag Ulrika Knape så får jag den poängen i princip va. Lite grann är det här som ett sånt om det här nere står ett resultat på tentan, svaret på tentan är 7,3 rätt eller fel ... och det tycker jag genomgående att det blir en rättvisare bedömning på en sån typ av examination än ett svar där jag ska utveckla och tycka till på nåt sätt. Då kan jag tycka ... jag kände många gånger att tycker jag inte som läraren gör, då blir det inte rätt. Muntlig tenta blir liksom lite mer att ... nu tycker jag väl inte riktigt så men då får jag ändra mig eller ja ... då tycker jag att det blir en rättvisare bedömning på en skriftlig tenta." (Fredrik, 32 år som har läst ekonomlinjen)

"Jag tyckte att det kändessom att dom frågor vi hade dom var ganska lätta att rätta och det tycker jag är viktigt också ... att det inte blir tycke och smak som avgör om man har rätt eller fel. Vad man själv anser är inte nånting man kan sätta betyg på ..." (Anna, 30 år som har läst förskolelärarlinjen)

Det faktum att examinationen fyller en viktig funktion som motivationshöjare eller "piska" får illustreras av följande citat.

"Det är ju den här /funktionen/ liksom att mer eller mindre tvinga folk att lära sig det som dom har föresatt att lära sig. Men man måste vara, jag menar

människan är lat ... man måste ha nån som ... piskar på en lite, till det och det datumet ska ni ha lärt er det här annars lär ni er det inte ...” (Anna)

5.1.2 Examination som utveckling

Den andra uppfattningen kännetecknas av en önskan att examinationen skall vara något mer än en ren kunskapskontroll. Det ideala är att själva examinationstillfället även blir ett tillfälle att lära, något som gärna kan ske i interaktion med andra (examinator/andra studenter). Det är viktigt att det finns möjlighet att diskutera och värdera det som står i böckerna. Feedback från andra är ett viktigt redskap för att själv kunna utvecklas. Den ideala examinationen är t.ex. muntlig tentamen (individuellt eller i grupp), seminarium och hemtentamen.

Det är viktigt att påpeka att även i denna grupp så finns synen på examinationen som kontroll. Det är dock något som i hög utsträckning anses gälla framför allt salskrivningar och är inte något som lyfts fram som eftersträvsvärt. Kontrollfunktionen är en del av systemet som är mycket svår att komma ifrån. Det viktiga i denna grupp är istället att examinationen blir något mer än en ren kunskapskontroll.

Examinationen skall vara ett tillfälle då man kan lära sig något, vilket följande citat får illustrera.

”Det finns examinationer där man lär sig nånting, det är dom här seminarierna, dom här muntliga ... diskussionsgrupperna så där. Då kan man ju mer efter examinationen än man kunde innan. Men om man lär sig dom här instuderingsfrågorna så kan man ju inget mer efter än man kunde innan, det är ju bara rena kunskapsprovet då ... för när man sitter flera då så lär man sig ju utav varann, då blir det ju ... utvecklingen genom examinationen. Jag tycker gärna att det kunde vara mycket sänt ...” (Sven, 49 år som har läst psykologlinjen)

Kravet på objektivitet mjukas här upp och ersätts i stället av en önskan om tentamensfrågor som lämnar stort utrymme till studenten att själv fundera ut och formulera ett svar.

”Jag tycker ju inte om dom här detaljfrågorna, utan då tycker jag nog att dom ska vara inlindade i så fall ... jag tycker det är bättre med stora komplexa frågor som har stort utrymme för bedömning från läraren och stort utrymme för kreativitet för den som ska svara på frågan ...” (Mikael, 30 år som har läst datavetenskapliga linjen)

Interaktionen finns som ett genomgående tema i denna grupp. Den är inte en nödvändig förutsättning för en lyckad examination, men den underlättar. Tillsammans med andra människor kan man få feedback på sina egna tankar och därmed också en chans till utveckling.

"Sen har jag varit med om gruppuntor också faktiskt och det vart väl kanske ändå mer positivt på ett sätt. Då blir det ännu mera av dialog ... då man kunde ge och ta och man kunde också ... precis som i verkligheten att man sitter inte med hela svaret själv ... men man kan tillsammans göra en ganska god presentation av ämnet. Tillsammans så gör vi en bra grej, mycke bättre än om jag skulle göra det själv ... " (Roger, 36 år som har läst religionsvetenskapliga linjen)

5.2 Studiestrategier inför salskrivningar

Analysarbetet resulterade i två kvalitativt skilda studiestrategier eller sätt att läsa inför en salskrivning:

- A. Inriktning mot att memorera.
- B. Inriktning mot att förstå sammanhang.

Skälet till att studiestrategin inför salskrivningar fokuserats, är främst att det är här de tydligaste skillnaderna framkommer. Studenternas sätt att förbereda sig inför t.ex. en hemtentamen eller en muntlig tentamen har inte resulterat i lika tydliga skillnader i intervjumaterialet.

5.2.1 Inriktning mot att memorera

Den första strategin kännetecknas av att studenterna utvecklat en teknik för att memorera detaljer. De gör understrykningar och skriver egna anteckningar. Vissa gör någon form av mindmaps eller hittar på egna ramsor. Andra förlitar sig i hög grad på sitt "fotografiska minne" i kombination med "rabblande". På så sätt effektiviserar studierna och chansen att klara salskrivningen är för det mesta stor. Misslyckanden i samband med salskrivningar är med andra ord mycket ovanliga i denna grupp. Här följer några citat:

"Jag läser, stryker under, går tillbaka, antecknar och sen memorerar jag anteckningarna. Jag läser högt för mig själv, repeterar, läser sidan, vad stod det nu /.../ och så repeterar jag och tittar i pappren och dagarna före tentan gör jag mina egna mindmaps ... " (Åsa, 30 år som läser den sista terminen på lärarprogrammet)

"...jag läste igen och strök under ... sen nästa steg var att skriva och så nästa steg var att föra ner det till bara ett papper och så nästa steg fylldes med det jag ännu

inte kunde och så precis så brukade jag cykla till salskrivningen med en liten, liten lapp (skratt) med det allra sista som jag inte kunde ...” (Maria, 44 år som har läst psykologlinjen)

Strategin går med andra ord ut på att med så stor precision som möjligt kunna reproducera eller återge det som står skrivet i kurslitteraturen. De flesta menar dock att de mycket snabbt glömmer det som nyss har lärts in. Kunskap och inlärnin g är på sätt och vis enligt denna grupp två olika saker. Kunskap är av bestående art, medan inlärnin g snarast är tillfällig till sin natur. Här följer några citat:

”... det är väl det som inte är så bra, men det fastnar rätt så fort då. Man vet att då klarar man tentorna ... men det är väl det som gör att man inte riktigt kommer ihåg det efteråt sen då.” (Pernilla, 27 år som har läst bl.a. receptarielinjen)

”Det behövdes ju inte mycket, jag menar jag behöver ju inte använda hjärnan alls förutom till att memorera ... det var ju så det gick till.” (Maria, 44 år)

Denna strategi kan ses som ett resultat av många års erfarenhet inom ett skolsystem som oftast har belönat en reproducerande typ av kunskap. Strategin verkar även vara framgångsrik inom (en del av) den högre utbildningen att döma av följande citat.

”... men å andra sidan har jag alltid även på gymnasiet skrivit kort. Flumma och sånt det är inget för mig, jag svarar på frågan och skriver mina fakta och det har ju alltid räckt ...” (Åsa, 30 år)

Det finns även en liten grupp som inte använder sig av understrykningar och liknande, utan som i stället utgår från gamla tentor och försöker att lära sig lösningsmönster och liknande utantill, speciellt när det är ett ointressant ämne eller när det hela är på ett för abstrakt/teoretiskt plan. En av de intervjuade säger:

”... rent strategiskt försökte man att lära sig alla dom här tentafrågorna i tentakompndiet. Man försöker helt enkelt att lära sig uträkningsmetoderna, hur de gjordes. Ja det är ju helt sjukt egentligen har jag tänkt på efteråt för man ... jag kopplade aldrig till det här att har jag förstått det här? Varför är det så här? ... aldrig, aldrig ... det var ren utantillinlärnin g.” (Josefin, 30 år som har läst juristlinjen).

5.2.2 Inriktning mot att förstå sammanhang

Den andra strategin karakteriseras framför allt av att studenterna säger sig sträva efter förståelse. De försöker att sätta in allt i ett sammanhang, för att på så sätt få någon form av röd tråd. Understrykningar används om än sparsamt, medan egna anteckningar knappast utnyttjas alls. Den form av anteckningar som förekommer är i stort sett föreläsningssanteckningar, vilka används relativt flitigt. Understrykningar och framför allt antecknande gör att respondenterna i denna grupp förlorar fokus och därmed förståelsen. Studieframgångar i form av höga betyg är inte lika vanligt förekommande i denna grupp. Här följer några citat:

"Oftast var det väl att man utgick från föreläsningssanteckningarna och sen läste litteraturen i ungefär samma ordning och försökte haka upp anteckningarna mot det som fanns i litteraturen." (Mikael, 30 år)

"Jag försökte hela tiden få in det i ett sammanhang. När man hade läst boken så fick man också nån röd tråd ... och det gjorde att det där som jag egentligen tyckte var ganska svårt när jag började att läsa ... det blev mycket enklare ..." (Fredrik, 32 år)

Studiestrategin går här ut på att förstå de stora sammanhangen och att försöka förstå författarens budskap med texten, något som inte alltid är förenligt med en god förmåga att memorera detaljer.

"Nån gång kunde jag skriva ner några stolpar så där ... vad jag skulle ta med, men så använde jag bokens uppbyggnad på något sätt då med deras rubriker, deras kursivstil och fetstil ... jag försökte förstå vad dom sa. Men då lärde jag mig ju inte dom där detaljerna utan jag lärde mig ju att förstå syftet med eller vad författaren ville ha sagt ... Men sen kunde jag ju ha svårt för ... att komma ihåg väldigt exakta små detaljer ... det missade jag .../ Jag tror nog att jag läste för att försöka förstå liksom ... jag kan inte låta bli att försöka förstå." (Sven, 49 år)

Det finns ett behov av att få värdera och själv ta ställning till den litteratur som används i undervisningen. Strategin kännetecknas följaktligen av ett aktivt, snarare än ett passivt förhållningssätt gentemot den litteratur som ingår i kursen, vilket följande citat får illustrera.

"...det har jag också gjort när man blir tuffare, när man blir lite äldre ... att man i en munta, det skulle jag aldrig göra i början, men alltså då kunde man ju lagt böckerna på bordet och sagt att 'det här var skit, den har jag inte läst så den här boken förstår jag inte varför du överhuvudtaget skulle använda' ... man har en chans att värdera det som man vill ta med sig .../ När jag skriver i marginalen då

är det för att jag inte håller med eller blir upprörd och då blir det en argumentation med boken, men jag skriver inte så där att det här är viktigt eller så ...” (Roger, 36 år)

5.3 Anpassning som strategi

Så länge som studenternas studiestrategi eller teknik överensstämmer med examinationsformen (den ideala examinationsformen) fungerar det hela förhållandevis friktionsfritt. Problemen uppstår när examinationen ställer andra krav än vad studentens strategi är bäst lämpad för. En student som är van vid och skicklig på att memorera fakta ställs inför svårigheter, när examinationen plötsligt kräver en annan typ av kunskap som t.ex. analys, reflektion eller ett eget ställningstagande. En liknande konflikt – fast omvänd – kan de studenter som främst varit inriktade mot förstäelse tänkas hamna i, när de ställs inför en examination som främst kräver eller erfordrar så kallade ”rabbelkunskaper”.

Problemet i fråga bemöts högst rationellt av studenterna, nämligen genom *anpassning*. De har helt enkelt utvecklat en ”överlevnadsstrategi” för att klara av universitetsstudierna och de olika krav som olika ämnen och olika lärare representerar. När den ena studiestrategin inte är framgångsrik måste en alternativ strategi eller teknik användas. Skälet till att denna ”anpassningsstrategi” inte presenteras i anslutning till de två tidigare beskrivna strategierna, är helt enkelt att den tycks omfatta i stort sett alla i intervjumaterialet som har tagit ut sin examen. Det är med andra ord snarare frågan om en kvantitativ skillnad, dvs. *hur* anpassad studiestrategin har varit, än att det skulle röra sig om en kvalitativ skillnad.

5.3.1 Konflikt

Följande citat illustrerar den konflikt som kan uppstå när en strategi inriktad mot memorering skall anpassas till en examination som kräver en helt annan typ av kunskap. Åsa har i stort sett alltid använt sig av memoreringstekniken, vilket har fungerat mycket bra i de flesta fall. Den kritiska situationen utspelas vid ett litteraturseminarium på C-nivån.

”Jag läser väl böckerna fel, jag vet inte för jag har jättesvårt att svara på lärarens ... såna här svåra frågor som jag inte har tänkt på. Jag är mer fokuserad på innehåll och personer och sånt och det är alldeles för lätt liksom. Man ska vara djupare ... det ska vara svårare saker ... så det tycker jag inte om ... just på grund av att jag inte känner att jag räcker till och då vågar jag inte säga någonting/.../Dom frågar

inte så mycket efter detaljer i och för sig ... när det gäller litteratur så frågar dom om saker som jag inte tänker på, eller som jag inte bryr mig om, eller vad vet jag. Vad det nu beror på, men i allafall så ... ja, det är väl inte faktakunskaper det är väl det /.../ Förmodligen är det väl så att jag fokuserar på alldeles för ytliga saker som är på för låg nivå för C-stadiet ... så därför sitter jag och är lite dum där i allafall fast jag har läst boken två gånger och läraren undrar 'har du läst egentligen, du säger ju inget?' Men jag är ju ganska förberedd ändå, det är bara det att det blir ändå inte tillräckligt bra." (Åsa, 30 år)

5.3.2 Lösning genom anpassning

Andra studenter har dock löst problemet genom en "framgångsrik" anpassning till olika examinationsformer och de krav dessa ställer. Maria som normalt använder memoreringsstrategin vid salskrivningar, eftersom den är enklast och kräver minst ansträngning, anpassar sig snabbt till de krav som t.ex. en muntlig tentamen ställer.

"Vid en muntlig examination kan man ju lätt bli genomskadad. (skratt) Jag menar säger man nått och så låter det bra och så fattar man inte vad man har sagt då ... det går liksom inte, det går inte på samma sätt ... det gör inte det. Om man ska referera till vad någon har sagt så måste man ju förstått vad han har sagt ... annars blir det hemskt konstigt om man bara rabblar upp vad som står där. Jag menar nu låter det som om jag tycker att det är två väldigt, olika saker och ... ja, nämen på sätt och vis tycker jag nog det också. Det är stor skillnad." (Maria, 44 år)

Även om Maria har mycket lätt för att memorera och gärna använder denna strategi av bekvämlighetsskäl, så anpassar hon sig vid läsningen till de krav som är förknippade med denna typ av examination.

"Jag var inte så där noga ... jag försökte inte att memorera på samma sätt utan försökte fatta mera ... det blir ju lite töntigt om man sitter och rabblar upp nåt om det är meningen att man ska diskutera det ... det går ju inte så att ... jag läste nog texterna flera gånger om det fanns tid /.../ Det hände att jag skrev anteckningar ... men inte samma slags anteckningar som vid salskrivningar utan mera kanske ... det här undrar jag över eller vad betyder det här? ... man studerade andra saker ..." (Maria, 44 år)

Läsningen antar en annan karaktär och inriktas mot andra aspekter än vad som normalt fokuseras inför en salskrivning. Förståelsen blir viktigare än memorerandet av detaljer.

5.3.3 Användandet av gamla skrivningar

Ett uttryck för anpassning är det utbredda användandet av gamla skrivningar vid tentamensläsningen. Den tonvikt som läggs på dem varierar avsevärt mellan studenter och mellan utbildningar. Det är dock ett fenomen som förekommer såväl hos dem som är inriktade mot memorering som hos dem som är inriktade mot förståelse. Sven 49 år säger:

"Det är klart att om jag fick en gammal tenta ... det är klart att jag tittade på den ... annars är man ju dum då ... jag tittade på frågorna, på vilket sätt dom ställde frågorna ... vilken typ av frågor det var ... om det var detaljer eller stora drag eller hur det var ... jag försökte komma ihåg mer detaljer om det var en sån där typisk lärare som ville ha detaljer ..."

5.4 Sammanfattning

Intervjuanalysen resulterade i två kvalitativt skilda sätt att se på examination. I det första synsättet – examination som kontroll – betonas vikten av en rättvis och objektiv bedömning, medan det andra synsättet – examination som utveckling – snarare fokuserar studenternas möjligheter till lärande och utveckling genom examinationen.

Ytterligare ett utfall av intervjuanalysen var två olika studiestrategier i samband med salskrivningar. Den första strategin går ut på att i huvudsak memorera detaljer, vilket vanligtvis skedde med hjälp av kompendier, mindmaps, ramsor etc. Den andra strategin går istället främst ut på att försöka förstå sammanhangen, vanligtvis utan någon form av utvecklad teknik (eventuellt med undantag av systematiskt användande av gamla skrivningar).

Båda dessa strategier inför salskrivningar förefaller ha varit framgångsrika. Det är dock intressant att konstatera att i stort sett samtliga intervjupersoner kännetecknas av anpassning, dvs. de anpassade sin studiestrategi efter de krav de upplevde att examinationen ställde. Det innebär att de som normalt använde memoreringsstrategin inför en salskrivning, ändrade strategi inför t.ex. en muntlig tentamen och läste då istället för att förstå huvuddragen i texten. En liknande anpassning fast omvänd, kunde skönjas hos de intervjupersoner som normalt läste för att förstå sammanhangen (även inför salskrivningar), när de stod inför en tentamen som tycktes vara extremt inriktad på återgivande av detaljerade faktakunskaper. De flesta studenterna anpassade således sin studiestrategi efter examinationsformen och de krav de upplevde att den ställde, även om de utgick från någon form av grundläggande preferens med avseende på memorering alternativt förståelse av sammanhangen.

6 Sammanfattande diskussion

Många av de tendenser som framkommit i den redovisade studien överensstämmer med resultat från tidigare studier. I detta avslutande kapitel kommer resultaten i stort att sammanfattas, samtidigt som vissa jämförelser med tidigare forskning görs. Inledningsvis diskuteras resultaten i stort. Ett särskilt avsnitt ägnas åt några av de könsskillnader som framkommit i studien och rapporten avslutas med ett kortfattat slutord.⁴⁶

6.1 Sammanfattande diskussion av resultaten

Många av frågorna i den enkät som utgör underlaget för kapitel 4, behandlar de före detta studerandes synpunkter på och upplevelser av olika examinationsformer och deras strategi i samband med förberedelserna inför ett examinationstillfälle. Ett av de mest påtagliga resultaten från enkätstudien är att de flesta svarande menar att deras *studiestrategi påverkades av examinationsformen*. Ett annat framträdande resultat är att studenter i hög grad tycks skilja sig åt i i fråga om synpunkter på och upplevelser av examination.

Vad avser *examinationens funktioner*, resulterade intervjuanalysen i två kvalitativt skilda uppfattningar om vad som kännetecknar en ideal examination; examination som kontroll respektive utveckling. Analysen av två öppna frågor i enkäten ledde till en liknande indelning. De som främst ser *examinationen som kontroll* anser att en rättvis och objektiv bedömning är av avgörande betydelse, medan de som huvudsakligen ser *examinationen som utveckling* mera efterfrågar möjligheter till diskussion, reflektion och värdering.

Det är här möjligt att dra paralleller till de olika nivåer i fråga om kunskapsutveckling som Perry⁴⁷ har beskrivit. Det är inte osannolikt att de före detta studerande som kan sägas tillhöra kontrollperspektivet fortfarande har en dualistisk kunskapsuppfattning, medan de som ger uttryck för

⁴⁶ I den D-uppsats som utgör underlaget för denna rapport, har resultaten diskuterats mer utförligt än vad som sker i föreliggande rapport. Dessutom finns i D-uppsatsen en nyanserad kritiskt värderande metoddiskussion.

⁴⁷ Perrys studie finns refererad i Marton m.fl. (1977).

utvecklingsperspektivet snarast kännetecknas av en relativistisk kunskaps-syn. Det förefaller även som att några i denna grupp har uppnått den sista nivån, det personliga ställningstagandet. Men i linje med Bäckströms (1992) resultat, verkar inte alla studenter uppnå den sista nivån, det personliga ställningstagandet.

Det kan i sammanhanget också vara intressant att jämföra studenternas syn på examination med lärares uppfattningar. Trowald (1996) konstaterar att lärares uppfattningar grovt kan indelas i två huvudperspektiv. I det första perspektivet är det lärarens eller samhällets krav på kompetensbedömning som främst betonas, medan det snarare är studenternas kompetensuppbyggnad som står i fokus i det andra perspektivet. Motsvarande indelning tycks kunna skönjas i resultatet från denna undersökning. I kontrollperspektivet är det kravet på kompetensbedömning som framhålls, medan det i utvecklingsperspektivet är studenternas kompetensutveckling som är av centralt intresse. En liknande dikotomisering – examination som produkt respektive process – diskuteras för övrigt också av Lindberg-Sand & Askling (1991).

Hur vanligt förekommande är då *olika examinationsformer*? Enligt enkätresultaten är salskrivningar – inte oväntat – den i särklass vanligaste examinationsformen. Men även individuella PM, seminarier och grupparbeten förekommer relativt frekvent. De examinationsformer som var minst frekventa är muntlig examination och hemtentamen.

Enkätresultaten ger också en relativt entydig bild av vilka examinationsformer som de före detta studerande har lagt ner mest respektive minst *arbetstid* inför eller i samband med. Uppsatsarbeten och salskrivningar är de examinationsformer som de svarande generellt uppger att de lade ner mest tid på. Det är också dessa examinationsformer som anses vara förknippade med de högsta kraven. Grupparbeten och seminarier är de examinationsformer som studenterna menar att de lade ner minst arbetstid på och som också bedöms vara minst krävande. Av resultaten att döma anpassade sig således studenterna till de krav som de upplevde att examinationsformen ställde. Resultaten är i linje med bland annat Laurillards (1986) iakttagelser att studenter är rationella och gör prioriteringar i enlighet med de krav som ställs på dem. Flera kommentarer i enkäten hänvisar även till att salskrivningar och uppsatsarbeten normalt har varit betygsgrundande, medan seminarier och grupparbeten vanligtvis endast ingick som delmoment i kursen.

Hur ser då de svarandes *preferenser* ut i fråga om *examinationsform*? Om valet vore fritt, skulle en dryg tredjedel välja salskrivning. Valet motiveras bland annat med att examinationsformen anses rättvis, att man är oberoende av andra samt att kraven anses relativt höga. Dessutom finns det tid att formulera sig, något som inte alltid upplevs finnas vid en muntlig tentamen i samma utsträckning. Uppsatsarbete hamnar på en andra plats i fråga om preferens, bland annat genom att arbetet är roligt och lärorikt, samt att det ger möjlighet till analys och egen reflektion. Vid en omräkning⁴⁸, där hänsyn tas till hur många som haft examinationsformen i fråga, hamnar hemtentamen på andra plats. De svarande som föredrar hemtentamen menar att examinationsformen ”kräver mer” och att den resulterar i väl genomarbetade och utvecklade svar. Dessutom anses även själva examinationen fungera som ett inlärningsstillfälle.

De kategorier – kontroll respektive utveckling – som de kvalitativa analyserna resulterade i, belyser på ett intressant sätt de motiv som angetts ovan. Det förefaller troligt att det är två kvalitativt skilda uppfattningar om vad som karakteriserar en bra examination som återspeglas i dessa resultat. Den grupp som föredrar en objektiv och rättvis examinationsform kan tänkas förorda salskrivningar, medan de som framför allt vill ha en examination, där man också kan utvecklas och lära sig något vid själva examinationstillfället, i stället kan förväntas föredra examinationsformer som hemtentamen och uppsatsarbeten.

Skillnaderna i preferenser är dock inte så tydliga som förväntat.⁴⁹ Det är tänkbart att det delvis är två olika saker det handlar om. Å ena sidan vad man bedömer vara en ideal examination och å andra sidan den examination som av olika anledningar är att föredra, eller som en kvinna uttryckte sig om varför hon föredrar salskrivningen ”*tyvärr: bekvämast...har gett bred men flyktig kunskap*”. Hon hade tidigare i enkäten givit uttryck för en ”utvecklings-syn” på examinationen. Dessutom bör hänsyn tas till att många – framför allt jurister och systemvetare – uppger att de i stort sett inte har haft några andra examinationsformer att välja på, varför angivna preferenser i fråga om

⁴⁸ Mot bakgrund av att många menar att de i stort sett inte har haft några andra examinationsformer än salskrivningar att välja på.

⁴⁹ Av de 45 personer som uppgett att de föredrar salskrivningar om de får välja är det 49 % som kan sägas tillhöra kategorin examination som kontroll, medan 33 % kan sägas tillhöra kategorin examination som utveckling. Resterande 18 % har inte svarat på två aktuella öppna frågorna och kan således inte placeras in i någon av kategorierna.

examinationsform inte nödvändigtvis behöver spegla vad man anser vara idealet i fråga om examination.

Ytterligare ett tänkbart skäl till att sambandet mellan ideal examination och examinationsform inte är tydligare, är att *examinationens innehåll* kan variera oavsett examinationsform. Med examinationsinnehåll avses – vilket behandlades i kapitel 2 – i vilken utsträckning *frågorna som skall besvaras/belysas* endast kräver reproduktion av kurslitteratur och föreläsningar eller om det krävs att studenten relaterar kursinnehållet till tidigare kunskaper och till andra sammanhang. Trots att det finns ett samband mellan examinationsform och examinationsinnehåll, visar enkätresultaten en inte obetydlig variation med avseende på i hur hög grad en viss examinationsform anses mäta fakta respektive förståelse.

De svarandes *preferenser* i fråga om *examinationsinnehåll* förefaller också i hög grad vara frågor som kräver analyserande och resonerande svar. Nästan tre fjärdedelar av dem som besvarat enkäten (72 %) har uttryckt att de föredrar denna typ av frågor. Att döma av enkätsvaren är det endast ett fåtal (16 %) av de före detta studerande som upplever ”korta och konkreta” tentamensfrågor som något positivt.

Resultaten från enkätundersökningen visar emellertid att salskrivningen är den examinationsform som generellt sett anses ha mätt i huvudsak *faktakunskaper*, medan uppsatsen tvärtom i huvudsak bedöms ha mätt *förståelse*. De övriga examinationsformerna återfinns på en skala där emellan. Detta resultat överensstämmer väl med Jensens (1995) iakttagelser att salskrivningar i högre grad än övriga examinationsformer mäter faktakunskaper. Mot denna bakgrund förefaller det därför fullt rationellt att studenterna anpassade sin studiestrategi efter detta. Vid förberedelsen inför en salskrivning koncentrerade de före detta studerande sig i högre grad på detaljer än på förståelse, medan de inför t.ex. en hemtentamen eller muntlig tentamen i större utsträckning koncentrerade sig på förståelse.

Hur bedömer då de före detta studerande sin *minnesbehållning* i relation till olika examinationsformer? Salskrivningen tycks vara den examinationsform som generellt anses ha resulterat i den lägsta minnesbehållningen. De övriga examinationsformerna uppges ha lämnat mer bestående kunskaper. Minnesbehållningen är dock relaterad till den studiestrategi som tillämpats. De som läste för att i huvudsak förstå, oavsett om det var inför en salskrivning eller

en hemtentamen, anser att de kom ihåg mera några veckor efter examinations-tillfället, än vad de som läste för att lära sig detaljer uppger. Dessa resultat är i linje med Martons m.fl. (1977) iakttagelser att de studenter som använder ett djupinriktat förhållningssätt också har en bättre långsiktig behållning – under förutsättning att en fokusering på förståelse vid läsningen till viss del kan jämföras med djupinriktning.

Att döma av enkätsvaren är en majoritet för ett *graderat betygssystem*. Resultatet kan eventuellt vara ett utslag av de utbildningar som ingår i undersökningen. Av de fyra utbildningarna är det enbart psykologlinjen som inte har ett graderat betygssystem och det är också den enda utbildning där de flesta är negativt inställda till graderade betyg, medan både religionsvetare och systemvetare generellt är positiva till ett sådant betygssystem. Det förefaller som att studenterna solidariserar sig med det betygssystem som de själva är vana vid, precis som Trowald och Dahlgren (1993) varit inne på. Det intressanta i sammanhanget är juristerna, där meningarna verkar gå isär om vilket betygssystem som är att föredra. De flesta jurister är dock överens om att höga betyg ökar chansen att få ett bra arbete, något som inte alls tycks gälla religionsvetarna.

En mycket stor majoritet anser att de fick *rättvisa betyg* under sina universitetsstudier. Här avviker juristerna genom att en *något* större andel av dessa anser att de fick orättvisa betyg under sin studietid, medan religionsvetarna i högre grad än övriga menar att de fick mycket rättvisa betyg. En tänkbar slutsats är att utbildningar som kännetecknas av "betygshets" – eftersom betygen är av avgörande betydelse för att få ett bra arbete – kan generera fler missnöjda studenter.

Vad det gäller storleken eller *omfattningen på tentamen* föredrar en majoritet mindre omfattande tentamina (mindre än 10 poäng). Juristerna är de som återigen utmärker sig genom att de i större utsträckning föredrar mer omfattande tentamina. Det är tänkbart att det även här handlar om att studenterna solidariserar sig med det system som de är vana vid.⁵⁰ Det verkar även som att de som föredrar mindre omfattande tentamina också i högre grad föredrar tentamensfrågor som är korta och konkreta, medan de som

⁵⁰ Juristerna tycks i högre utsträckning än de övriga ha varit vana vid omfattande tentamen på 10 poäng eller mer, att döma av kommentarer i enkäterna och intervjuerna.

föredrar mer omfattande tentamina också i större utsträckning tycks favorisera frågor som kräver mer resonerande och analyserande svar.

Flera personer har påpekat både i anslutning till enkäterna och i intervjuerna att de skulle önska fler ”duggor”, dvs. små delprov, speciellt i samband med de mer omfattande kurserna, för att på så sätt få en hjälp att komma i gång med studierna i tid. En rimlig tolkning av detta resultat är att mindre omfattande tentamina underlättar för studenterna att lägga upp och planera sitt läsande, snarare än att studenterna skulle föredra detaljfrågor på skrivningar. Som ovan nämnt anser nästan tre fjärdedelar att det är positivt med tentamensfrågor av analyserande och resonerande karaktär.

De före detta studerande fick i enkäten också ange sin inställning till olika slags *ledtrådar*. De flesta – drygt tre fjärdedelar – är positiva till *användandet av gamla skrivningar* i samband med tentamensläsning. Det förefaller som om de som har en positiv inställning till användandet av gamla skrivningar också anser att deras studiestrategi i högre utsträckning påverkades av examinationsformen. Av resultatet att döma är det inte otänkbart att de studenter som försöker anpassa sin studiestrategi efter examinationsformen och de krav som den ställer, ser gamla skrivningar som en hjälp eller ett redskap i denna anpassning. Inställningen till *lärare som ger ledtrådar* är däremot inte alls lika entydigt positiv. Mindre än en tredjedel av de svarande är positiva till lärare som ger ledtrådar. Det tycks dock vara så att äldre personer generellt sett är mer positiva till att lärare ger ledtrådar om vad som kommer att tenteras, än vad yngre personer är.⁵¹

Diskrepansen mellan inställningen till användandet av gamla skrivningar och lärare som ger ledtrådar visade sig vara förvånansvärt stor. Intervjupersonerna tillfrågades därför om tänkbara orsaker till denna skillnad. En intressant synpunkt som framkom var att ledtrådar från lärare enbart ger en antydning om *vad* som kommer att efterfrågas. De säger dock inget om *hur* frågorna eller uppgifterna kommer att formuleras. Ledtrådar från lärare uppfattas i så fall endast ge information om en av de två aspekter som diskuterades i kapitel 2 i fråga om examinationens innehåll. Gamla skrivningar (av samma lärare) skulle däremot kunna uppfattas ge säkrare information både om *vad* som efterfrågas och *hur* frågorna ställs, genom att de

⁵¹ Vi har inte kunnat finna någon självklart rimlig förklaringsgrund till just detta resultat.

visar vilken *typ av frågor* som kommer att ställas, och därmed vilken typ av läsning som kommer att "löna sig" bäst.

En central fråga i studien är i vilken utsträckning man anser att *studiestrategin påverkades av examinationsformen*. En klar majoritet av enkätgruppen, 85 %, anser att deras studiestrategi påverkades mer eller mindre av examinationsformen, något som stämmer väl överens med vad tidigare undersökningar har visat (Marton m.fl. 1986). På samma sätt som studenter säger sig anpassa den tid de lägger ner inför examination, anpassar de sig i sättet att förbereda sig, beroende på examinationsform.

Ett viktigt tema vid intervjuerna var respondenternas arbetssätt inför examinationen. Analysen resulterade i att två kvalitativt skilda studiestrategier i samband med salskrivningar utkristalliserades;⁵² inriktning mot *memorering* respektive mot *att förstå sammanhang*.

Som ovan nämnts, visar enkätsvaren att en övervägande majoritet anser att examinationsformen påverkade deras studiestrategi. Även i intervjuanalysen framkom att i stort sett samtliga intervjupersoner mer eller mindre tycktes tillämpa en *anpassningsstrategi*, dvs. de anpassade sin studiestrategi till examinationen.

Gemensamt för intervjupersonerna och de som besvarat enkäten är att de har tagit *examen* vid Uppsala universitet. De som av olika anledningar inte har slutfört sin utbildning finns således inte representerade i undersökningen. Det är fullt möjligt att en undersökning som istället genomförts i utbildningarnas inledningskedje skulle ha resulterat i en annan bild och eventuellt i fler/andra kategorier. Det är inte heller helt otänkbart att de studenter som inte har anpassat sin studiestrategi efter examinationen, inte har slutfört sina utbildningar i samma utsträckning som de övriga. Detta rör sig dock enbart om spekulationer från vår sida.

Ett resultat som vi anser värt att lyfta fram är att det förefaller som om den majoritet (om 85 %) som anser att deras studiestrategi påverkades i hög utsträckning, är mer positiva till användandet av gamla skrivningar. De var

⁵² Det visade sig att de intervjuades studiestrategier inför salskrivning var möjliga att kategorisera på detta sätt, medan skillnader i studiestrategi inför annan examination inte var lika tydlig.

även mer inriktade på att lära sig detaljer inför en salskrivning, än vad de som ej anser att deras studiestrategi påverkades var. Den majoritetsgrupp som anser att deras studiestrategi påverkades av examinationsformen läste däremot *inte* mer detaljinriktat än övriga inför en hemtentamen eller en muntlig tentamen. Då inriktades läsandet istället i högre grad mot förståelse, vilket illustrerar hur den aktuella majoritetsgruppen *anpassade* sitt läsande till examinationsformen.

Att döma av resultatet har den resterande lilla gruppen (15 %) valt en annan strategi; de läste i stort sett alltid för att förstå, oavsett om de läste inför en salskrivning, en hemtentamen eller en muntlig tentamen.

Det finns vidare ett samband mellan *hur examinationsformen upplevdes* (med avseende på i vilken grad den upplevdes mäta fakta/förståelse) och de före detta studerandes studiestrategi. De som t.ex. upplevde sig ha salskrivningar som var inriktade på i huvudsak förståelse, läste också mer för att förstå än för att lära sig detaljer. Samma sak fast det omvända kan sägas gälla för exempelvis hemtentamen, dvs. de som upplevde att frågorna i huvudsak var inriktade på fakta, anpassade sin läsning efter detta. Det innebär inte bara att läsningen i högre grad inriktades på detaljer, utan även att studenterna också avvaktade med läsningen, för att i stället "leta på" svaren när de fick skrivningsfrågorna. Det förefaller därför högst sannolikt att det inte enbart är valet av examinationsform som är av vikt för studenternas studiestrategi. Minst lika viktigt är *hur* examinationen i fråga är utformad, dvs. examinationens innehåll.

Utifrån Trowalds och Dahlgrens (1996) resonemang om att graderade betyg styr studenter mot ett mer ytinriktat lärande, borde man kunna förvänta sig att juristerna med sitt flergradiga betygssystem skulle ha läst mer för att lära sig detaljer inför en salskrivning, och att psykologerna borde ha läst mer för att förstå inför en salskrivning. Det visar sig istället vara tvärt om. Juristerna upplever att salskrivningen i huvudsak har mätt förståelse, medan psykologerna i stället anser att den framför allt har mätt faktakunskaper. Psykologerna är också den grupp som skiljer sig från de övriga vid läsandet inför en salskrivning. De var då inriktade på att memorera detaljer i en större utsträckning än de övriga. Detta behöver givetvis inte innebära att psykologerna läste mer för att lära sig detaljer, än vad juristerna gjorde. Var och en har ju besvarat frågorna utifrån sina egna erfarenheter. Psykologerna har generellt haft fler examinationsformer än juristerna att jämföra med och har

troligtvis bedömt salskrivningen relativt dessa examinationsformer (t.ex. hemtentamen, muntlig tentamen). Det finns troligen ytterligare förklaringar till detta utfall, men det är trots allt intressant att resultatet inte blev det omvända.

En tänkbar slutsats är att det inte nödvändigtvis är betygssystemet i sig som främst styr vilken studiestrategi (inriktning på detaljer eller förståelse) som studenter kommer att använda. Enligt enkätsvaren påverkade examinationsformen de före detta studerandes studiestrategi i hög grad. Minst lika avgörande kan emellertid *examinationens innehåll* vara, dvs. huruvida frågorna eller uppgifterna uppmuntrar ett fakta- eller förståelseinriktat förhållningssätt. Som nämnts ovan, ger gamla skrivningar inte enbart ledtrådar om *vad* som eventuellt kommer att efterfrågas på skrivningen, utan de fungerar även som ett tillförlitligt redskap för att fastställa *hur* frågorna är utformade. Gamla skrivningar ger således "signaler" med avseende på om frågorna kommer att vara inriktade på framför allt detaljer, eller om de kommer att kräva en mer övergripande förståelse.

Det förefaller dessutom rimligt att ett graderat betygssystem – allra helst där betygen är avgörande för studenternas möjligheter att få ett arbete – genererar en viss typ av examination, där kriterier som objektiv och rättvis bedömning värderas mycket högt. Lärarna måste ju kunna stå för och motivera de så viktiga och avgörande betygen som sätts. Vid ett betygssystem utan graderade betyg (t.ex. inom psykologlinjen) skulle däremot examinationsformer som uppfattas mer "subjektiva" – t.ex. hemtentamen – i högre grad kunna förekomma. Studeras förekomsten av olika examinationsformer på de olika utbildningarna, visar det sig också att salskrivningar var vanligast förekommande på juristlinjen, medan de förekom i lägst utsträckning på psykologlinjen. Det omvända gällde för hemtentamen. I det avseendet kan betygssystemet indirekt sägas ha påverkat de före detta studerandes studiestrategi.

Naturligtvis påverkas valet av examinationsform även av ämnets karaktär, antalet studenter, etc. Det är ur denna aspekt intressant att studera religionsvetarna. De har "trots" eller "tack vare" ett graderat betygssystem upplevt betygen som mest rättvisa och av minst betydelse för att få ett bra arbete. De har även haft en relativt flitig förekomst av andra examinationsformer än salskrivningar. En tänkbar tolkning är därför att lärare "vågar" använda andra alternativa examinationsformer i större utsträckning, när betygen inte är av avgörande betydelse för studenternas framtid och möjligheter att få ett arbete.

En begränsning i studien är att den inte *direkt* belyst studenternas eventuella upplevelser av otrygghet/trygghet, hot, ångslan, etc. i samband med examination. Men många nämner just ord som nervositet, spänning, stress och "tenta-ångest" när de i en öppen fråga fick ange vad de förknippar med ordet examination. Enligt tidigare forskning är studenternas trygghet – och givetvis också intresse och inre motivation – av betydelse för i vilken utsträckning de utvecklar en djupinriktad studiestrategi. Vi vill därför framhålla vikten av att främja de studerandes trygghet inför ett examinations-tillfälle, så att de inte utvecklar en ytinriktning på grund av "onödiga" känslor av osäkerhet.

Ramsdens (1992) föreslagna regler om hur examinationen vid högskolorna skall kunna förbättras, kan här vara av intresse. Vi vill hålla med Ramsden om att kriterierna för examinationen bör göras tydliga och explicita. Däremot är vi tveksamma till förslaget att memorering och reproduktion bör bestraffas. Som vi ser det är risken stor att en sådan åtgärd enbart resulterar i en extrem form av ytinriktning. Mer rimligt är i stället att *ännu starkare* framhålla vikten av en förändring av examinationens utformning mot mer av *producerande examination*, dvs. genom att konstruera examinationsfrågor eller uppgifter som helt enkelt efterfrågar och kräver något annat än reproduktion av vad som står i kurslitteraturen.

6.2 Något om könsskillnaderna i studien

Man kan också notera vissa könsskillnader i studien. Enkätsvaren visar t.ex. att det är en majoritet män som anser att salskrivningen givit de mest bestående kunskaperna, medan det är fler kvinnor som anser att grupparbeten och seminarier har lämnat de mest bestående kunskaperna.⁵³ Männen föredrar också salskrivningar och muntlig examination i större utsträckning än kvinnorna, medan kvinnorna föredrar grupparbeten och seminarier i högre grad.⁵⁴ En tänkbar orsak är att män generellt är mer resultatorienterade och att kvinnorna snarare är mer inriktade mot själva processen.

⁵³ Vid en jämförelse mellan könen i fråga om salskrivning, grupparbeten och seminarier.

⁵⁴ Vid en jämförelse mellan könen i fråga om salskrivning, muntlig examination, grupparbeten och seminarier.

Resultaten antyder vidare att männen i större utsträckning än kvinnorna anser att deras studiestrategi påverkades av examinationsformen. Anledningen till detta resultat kan endast bli föremål för spekulation. En tänkbar förklaring skulle kunna återfinnas i sambandet mellan kön och svarsbeteende, genom att män i högre grad än kvinnor tenderar att markera extremvärden i enkäten. Kvinnornas svar är i större utsträckning centrerade kring mittenalternativen. Det kan i sammanhanget också vara värt att notera att det finns en *tendens* att män i högre utsträckning än kvinnor är positivt inställda till användandet av gamla skrivningar.⁵⁵

Även i intervjuanalysen finns vissa könsskillnader. Det är t.ex. enbart kvinnor som gav uttryck för en utpräglad memoreringsstrategi. De gjorde understrykningar, skrev egna kompendier, gjorde mindmaps och hittade på egna ramsor, medan männen i större utsträckning menar att de läste framför allt för att förstå sammanhangen. De använde överhuvudtaget inte tekniker som mindmaps, egna kompendier etc. Däremot är det flera av männen som var flitiga användare av gamla skrivningar vid tentamensläsningen. Männen verkar också i högre grad än kvinnorna förlita sig på sina föreläsninganteckningar.

De tendenser som framkommit i fråga om könsskillnader behöver givetvis inte på något sätt vara representativa.⁵⁶ Men resultaten antyder trots allt att det *kan* finnas skillnader mellan könen med avseende på olika aspekter som rör examination. För att överhuvudtaget kunna dra några säkra slutsatser, krävs emellertid ytterligare studier.

6.3 Slutord

Resultaten från denna studie visar att studenter på ett påtagligt sätt *anpassar sig efter examinationen*, t.ex. med avseende på tidsinsats och studiestrategi. Undersökningens resultat stämmer således väl med vad man framhållit i tidigare högskoleforskning, nämligen *examinationens styrande funktion*.

En rimlig slutsats utifrån studien är att även om examinationsformen i sig styr studenterna mot en viss typ av lärande eller studiestrategi, är det minst

⁵⁵ Skillnaden är inte statistiskt signifikant, men "inte långt ifrån" ($p=0.0514$).

⁵⁶ Förutom de könsskillnader som redovisas i detta kapitel, har ytterligare vissa könsskillnader konstaterats. Se kapitel 4!

lika viktigt *hur frågorna eller uppgifterna i examinationen är utformade*. Det vilar således ett mycket stort ansvar på den person som utformar examinationen, oavsett vilken examinationsform det rör sig om.

Vad gäller studenternas uppenbart positiva inställning till användandet av gamla skrivningar, skulle detta intresse snarast kunna ses som en möjlighet för läraren att uppmuntra ett förståelseinriktat förhållningssätt vid läsningen. Känner sig studenten *säker* på att det är förståelse som kommer att efterfrågas – och inte förmågan att memorera detaljer – så kommer också han/hon i högre grad att läsa för förståelse. En av de intervjuade kvinnorna i undersökningen säger:

"Detaljer lärde man sig framför allt till salskrivningarna ... för hur det än är så kommer ... det ska ju inte komma ... men det kommer i alla fall detaljer ..."

Helt i linje med tidigare forskning om studerandes studiestrategier och lärande, pekar även resultaten i denna studie mot att en förändring mot mer av *producerande examination* – oavsett formen – är en nödvändighet, om man vill främja djupinriktning.

Det är vidare rimligt att förorda *en blandning av examinationsformer*, då olika examinationsformer uppenbarligen stimulerar olika kunskaper eller förmågor hos studenten. Det faktum att en övervägande majoritet av de före detta studerande anser att deras studiestrategi påverkades av examinationsformen, understryker vilket starkt styrinstrument examinationen faktiskt utgör.

Vi är väl medvetna om att de frågeställningar som varit utgångspunkt för studien är alltför omfattande för att kunna besvaras på ett uttömmande sätt utifrån det begränsade underlaget i den aktuella studien. *Vår förhoppning är dock att resultaten från undersökningen bidragit till att ge debatten runt examination en ny infallsvinkel och att erfarenheterna skall kunna tillämpas på ett konstruktivt sätt i arbetet med att förbättra examinationen vid landets högskolor och universitet.*

7 Referenser

Bessman, M., Eklundh, M. & Mårtensson, D. 1985: *Examination för kvalitet – exempel från högskolan*. Stockholm: Universitets- och Högskoleämbedet, Forskning och utveckling för högskolan. Skriftserie 1985:3.

Bäckström, A. 1992: *Att förändras av utbildning? Om stabilitet och utveckling vid religionsvetenskaplig linje*. Rapport nr 100, Pedagogiskt utvecklingsarbete, Uppsala universitet.

Dahlgren, L-O. 1986: Inläringens utfall. Ur: Marton m.fl. (1986).

Den goda utbildningsmiljön. Rapport från en universitetspedagogisk konferens i Umeå den 17–18 februari 1993. Umeå: Personalutbildningsenheten, Umeå universitet.

Hounsell, D. 1986: Inläring och uppsatsskrivande. Ur: Marton m.fl. (1986).

Jensen, J. 1995: *Examination vid en sjukgymnastutbildning – belyst via läraruppfattningar och examinationsdokument*. D-uppsats vid Institutionen för Medicinsk Rehabilitering, Umeå universitet.

Larsson, S. 1986: *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.

Laurillard, D. 1986: Att lära genom problemlösning. Ur: Marton m.fl. (1986).

Lindberg-Sand, Å. & Askling, B. 1991: *Examination som kvalitetskontroll i högskolan*. SOU 1991:44.

Marton, F., Dahlgren, L-O., Svensson, L. & Säljö, R. (red) 1977: *Inläring och omvärldsutfattning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.

Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (red) 1986: *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Marton, F. & Svensson, L. 1978: *Att studera omvärldsuppfattning. Två bidrag till metodologin*. Rapport från Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, 1978.

Marton, F. & Säljö, R. 1986: Kognitiv inriktning vid inläring. Ur: Marton m.fl. (1986).

Mähl, P. 1991: *Betyg – men på vad?: en bok om kunskapssyn och prov*. Stockholm: HLS.

Mägi, A. 1983: *Examination i högskolan. En undersökning inom AES-sektorn vid universitetet i Umeå*. Stockholm: Universitets- och Högskoleämbetet, Forskning och utveckling för högskolan. Skriftserie 1983:5.

Ramsden, P. 1986: Inläringens sammanhang. Ur: Marton m.fl. (1986).

Ramsden, P. 1992: *Learning to Teach in Higher Education*. London and New York: Routledge.

SFS 1992:1434 Högskolelag.

Svensson, L. 1986: Färdighet i att lära. Ur: Marton m.fl. (1986)

Säljö, R. 1986: Att lära genom att läsa. Ur: Marton m.fl. (1986).

Trowald, N. 1996: *Uppfattningar om examination – en intervjustudie av högskolelärare*. Högskoleverket, Delrapport nr 1 1996.

Trowald, N. & Dahlgren, L-O. 1993: *Studenters syn på kunskapsmätning – en enkätstudie med särskild hänsyn till de graderade betygens inverkan på inläring och studier*. Uppsala: Sveriges Lantbruksuniversitet, Pedagogiskt utvecklingsarbete nr 15.

Wedman, I. 1993: *Examination på vetenskaplig grund*. Paper presenterat vid en universitetspedagogisk konferens i Umeå den 17–18 februari 1993, i Konferensrapporten "Den goda utbildningsmiljön" s. 22–33.

Åhrström, M. 1996: *Vad speglar examinationen? En analys av examinationskulturen vid teologiska institutionen i Uppsala*. D2-uppsats vid Teologiska institutionen, Uppsala universitet.

Bilaga 1

Studerandeenkät – 8 s –

Bilaga 2

Intervjufrågor

Dessa intervjufrågor har fungerat som inledande frågor och sedan följts upp med följdfrågor.

- Vilka examinationsformer har Du kommit i kontakt med under Din utbildning?
- Ändrade Du uppfattning om dessa examinationsformer under utbildningens gång?
- Vilken funktion tycker Du att examinationen har?
- Hur läste Du inför en salskrivning?
- Hur läste Du inför (de övriga examinationsformerna)?
- Var det någon skillnad i hur Du läste i början av utbildningen mot hur Du läste på slutet?
- Gick Du till väga på olika sätt när Du läste, beroende på faktorer som;
 - mängd kurslitteratur?
 - tillgänglig tid?
 - intresse?
 - kurskrav?
- Vilken är Din inställning till
 - graderade betyg?
 - små respektive stora/omfattande tentamen?
 - användandet av gamla skrivningar?
 - lärare som ger ledtrådar om vad som kommer på tentan?
- Vad är kunskap för Dig?
- Hur ser Du på utbildningen i efterhand?
- Är det något Du skulle vilja ändra på när det gäller examination?

Samtliga intervjuer genomfördes mellan den 25:e september 1996 och den 13:e oktober 1996.

Bilaga 3

Tabell 1: *Deskriptiv statistik för respektive fråga. Data presenteras med medelvärde (m), standardavvikelse (s), internt bortfall i absoluta tal (B) samt antal (N). (Rev) är en påminnelse om att svaren är reverserade.*

Fråga (variabel)	m	s	B	N
6. Förekomst – exam.form				
– salskrivning	4.6	0.6	2	150
– hemtenta	1.6	0.8	3	149
– muntlig	2.0	0.8	3	149
– ind.PM	3.0	0.8	2	150
– grupparbete	2.8	0.9	2	150
– seminarium	2.8	1.2	2	150
– uppsats	2.6	0.8	1	151
8. Krav – exam.form				
– salskrivning	3.9	0.9	3	149
– hemtenta	3.2	1.1	87	65
– muntlig	3.4	1.1	64	88
– ind PM	3.3	0.9	18	134
– grupparbete	2.7	0.9	25	127
– seminarium	2.8	1.0	27	125
– uppsats	3.9	1.0	7	145
14. Grad av fakta-förståelse				
– salskrivning	2.4	1.1	5	147
– hemtenta	3.4	1.1	79	73
– muntlig	3.6	0.9	54	98
– ind PM	3.5	1.0	18	134
– grupparbete	3.4	0.9	27	125
– seminarium	3.5	0.9	33	119
– uppsats	4.0	1.0	12	140
Minnesbehållning (rev)				
29. PM	3.8	0.9	5	147
30. Salskrivning	3.1	1.1	3	149
45. Hemtenta	3.7	0.9	94	58
49. Muntlig	3.7	0.9	66	86
Studiestrategi				
31. Seminarium	3.7	1.0	3	149
32. Salskrivning	2.9	1.1	3	149
42. Hemtenta	3.7	1.0	94	58
48. Muntlig	3.4	1.1	66	86

<i>Fråga (variabel)</i>	<i>m</i>	<i>s</i>	<i>B</i>	<i>N</i>
<i>Spets</i>	3.4	1.4	1	151
19. (rev)	2.7	1.5	1	151
20.	3.5	1.5	3	149
<i>Omfattning tentamen</i>	2.7	1.2	2	150
24.	2.9	1.3	3	149
25. (rev)	3.4	1.2	2	150
<i>Ledtråd</i>	3.4	0.9	4	148
35. Skrivning	4.0	1.0	2	150
39. Lärare	2.9	1.2	4	148
<i>Frågepreferens</i>	3.8	1.0	4	148
37. (rev)	2.3	1.1	3	149
38.	3.9	1.1	3	149
<i>Läsning av kurslitteratur</i>				
34. (rev)	3.8	1.3	2	150
44. (rev)	3.0	1.3	94	58
50. (rev)	3.8	1.2	66	86
2. <i>Ålder</i>	32.5	7.4	0	152
18. <i>Rättvisa</i>	3.9	0.8	2	150
27. <i>Att läsa utan examination</i>	2.4	1.2	5	147
41. <i>"Leta på" vid hemtent.</i>	3.2	1.1	94	58
<i>Övriga frågor</i>				
21.	3.5	1.4	7	145
22.	3.8	1.2	2	150
23.	3.3	1.3	5	147
26.	4.7	0.8	2	150
28.	3.5	1.1	3	149
33. (rev)	3.9	1.0	12	140
36.	3.7	1.1	5	147
40. (rev)	2.9	1.2	94	58
43.	3.7	0.9	94	58
46. (rev)	2.8	1.3	67	85
47.	2.8	1.1	66	86

Tabell 2: *Deskriptiv statistik för svaren på frågorna 7, 9, 10, 16, 17 och 51. De värden som anges i tabellen är i procent och summerar till 100 % radvis. N= antal som besvarat frågan. Den första raden läses således att salskrivningen är den examinationsform som flest (36 %) föredrar. På andra plats kommer uppsatsarbete (14 %) etc. För enkätfrågorna – se bilaga 1.*

	Sal- skrivn.	Hem- tent.	Muntl. tent.	Indiv. PM	Grupp arbete	Semi- narium	Upp- sats	Annat	N
<i>Fråga 7</i>									
Favorit	36	10	12	12	7	8	14	-	124
<i>Fråga 9</i>									
Lättförtjänt	13	6	11	13	27	24	7	-	143
<i>Fråga 10</i>									
Status	48	1	7	-	1	1	42	1	138
<i>Fråga 16</i>									
Mest tid	33	3	6	4	4	4	48	-	141
<i>Fråga 17</i>									
Minst tid	8	5	4	9	39	34	1	-	133
<i>Fråga 51</i>									
Bestående kansk.	18	2	6	3	11	8	51	1	133

Tabell 3: *Analys av internt bortfall för frågorna 7, 9, 10, 16, 17 och 51. De fall där bortfallet beror på att flera alternativ har markerats återfinns under "flera alternativ", medan de fall där bortfallet beror på att frågan lämnats obesvarad återfinns under "obesvarad".*

	Totalt antal bortfall	Flera alternativ	Obesvarad
<i>Fråga 7</i>			
Favorit	28	25	3
<i>Fråga 9</i>			
Lättförtjänt	9	-	9
<i>Fråga 10</i>			
Status	14	4	10
<i>Fråga 16</i>			
Mest tid	11	4	7
<i>Fråga 17</i>			
Minst tid	19	2	17
<i>Fråga 51</i>			
Bestående kansk.	19	15	4

Tabell 4: *Deskriptiv statistik för svaren på fråga 52. För enkätfråga, se bilaga 1. De värden som anges i tabellen är i procent och summerar till 100 % radvis. N= antal som besvarat frågan. Den första raden innebär således att faktakunskaper har stimulerats av i första hand salskrivning (78 %) och i andra hand av uppsatsarbete (6 %) etc.*

	Sal- skrivn.	Hem- tent.	Muntl. tent.	Indiv. PM	Grupp arbete	Semi- narium	Upp- sats	Annat	N
<i>Fråga 52</i>									
Fakta	78	2	4	5	1	4	6	-	138
Problem- lösning	12	7	4	8	29	16	23	1	138
Vetenskap- tänkande	6	-	2	3	3	15	71	-	132
Samarbete	-	-	-	1	90	4	3	2	132
Kritiskt tänkande	2	3	5	8	6	33	42	-	132
Muntlig framställn	1	1	30	2	14	48	3	2	133
Skriftlig framställn	7	2	1	20	2	1	66	1	139
Yrkesmäss färdigheter	7	2	6	9	15	23	32	7	124
Personlig utveckling	2	1	6	7	21	14	45	4	126
Förståelse för begrepp & principer	27	5	5	9	4	29	19	2	130

Tabell 5: *Omräknade värden från tabell 2 och 4 i denna bilaga, med hänsyn tagen till antalet före detta studenter som uppgivit att de haft hemtentamen (N=65), muntlig tentamen (N=105) samt seminarium (N=131). Dessa värden har framtagits för att ge en mer rättvis bild av dessa examinationsformer. Den första raden innebär således att 5 % av de som någon gång haft hemtentamen anser att denna form bäst stimulerade faktakunskaper, jämfört med de 2 % som framgick av tabell 4.*

	Hemtentamen	Muntlig tentamen	Seminarium
<i>Fråga 52</i>			
Faktakunskaper	5 %	6 %	4 %
Problemlösning	15 %	5 %	17 %
Vetenskapligt tänkande	–	2 %	15 %
Samarbetsförmåga	–	–	5 %
Kritiskt tänkande	6 %	7 %	34 %
Muntlig framställning	2 %	39 %	49 %
Skriftlig framställning	5 %	1 %	1 %
Yrkesmässiga färdigheter	3 %	7 %	21 %
Personlig utveckling	2 %	7 %	14 %
Förståelse för begrepp & principer	9 %	7 %	29 %
<i>Fråga 7.</i>			
Favorit	18 %	15 %	8 %
<i>Fråga 9.</i>			
Lättförtjänta	12 %	16 %	26 %
<i>Fråga 10.</i>			
Status	2 %	10 %	1 %
<i>Fråga 16.</i>			
Mest tid	6 %	9 %	4 %
<i>Fråga 17.</i>			
Minst tid	11 %	5 %	34 %
<i>Fråga 51.</i>			
Bestående	5 %	8 %	8 %