

# *Uppfattningar om examination*

– en intervjustudie av högskolelärare

Högskoleverket 1997

**Uppfattningar om examination – en intervjustudie av högskolelärare**

Skriften har utarbetats av Nils Trowald på uppdrag av

Högskoleverkets examinationsprojekt

Delrapport nr 1, 1996

Högskoleverkets skriftserie 1997:3 S

ISSN 1400-9498

ISRN HSV-SS--97/3--SE

Innehåll: Nils Trowald

Form: Informationsavdelningen

Tryck: Printgraf, Stockholm, mars 1997

# 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 oproblematis. Detta gäller såväl dess form som 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 *Uppfattningar om examination - en intervjustudie av högskolelärare* utgör den första rapporten som utarbetats på uppdrag av Högskoleverkets examinationsprojekt. För rapportens innehåll svarar författaren.

Lennart Andersson  
Ordförande i  
ledningsgruppen

Jan-Eric Degerblad  
Projektansvarig

# Författarens förord

Föreliggande rapport har gjorts möjlig tack vare den välvilighet med vilken samtliga intervjuade lärare ställt upp. Ett varmt tack till Er alla.

Ett stort tack även till professorerna Marianne Bauer och Lars Owe Dahlgren för god insats i rapportens slutskede. Tack även till docent Bengt Ekman för värdefulla synpunkter.

Slutligen – men inte minst – ett tack till Högskoleverkets Ola Romån som initierat projektet och vars entusiasm och kunnighet jag fick del av i arbetets början.

Uppsala i juni 1996

Nils Trowald

*”Det är examinationen som styr allt ... den är så viktig att det är meningslöst att göra något i form av nya pedagogiska grepp om man inte samtidigt gör något åt examinationen ... mängden stoff gör att studenten aldrig hinner lära för att förstå utan lär bara för att klara tentan.”*

Ett av rapportens många citat.



# Innehållsförteckning

<b>1 Sammanfattning</b>	<b>9</b>
<b>2 Bakgrund</b>	<b>10</b>
<b>3 Syfte</b>	<b>13</b>
<b>4 Metod</b>	<b>14</b>
<b>5 Urval</b>	<b>16</b>
<b>6 Definition av begreppet examination</b>	<b>17</b>
<b>7 Resultat</b>	<b>18</b>
7.1 Synsätt	18
7.2 Upplevda problem	24
7.3 Forsknings- och utvecklingsbehov	32
<b>Referenser</b>	<b>37</b>





# I Sammanfattning

Föreliggande studie utgörs av djupintervjuer med tio lärare från tio universitet och högskolor i Sverige. Studiens syfte är att lyfta fram lärares syn på examinationen som fenomen, redovisa upplevda problem och ta fram önskemål om insatser för forskning och utvecklingsarbete.

Studien har i sin första del - analys av *synsätt* på högskolans examination – använt sig av en metodik som står den fenomenografiska ansatsen nära.

Resultatet visar att lärare ser på examinationens funktioner på sex kvalitativt skilda sätt: som inläring, kontroll, motivation, styrinstrument, feed back och självinsikt.

Upplevda *problem* har analyserats i relation till den grundläggande undervisningsmodellen och kan följaktligen delas in i problem relaterade undervisningens mål, till individerna (lärare och studenter), till metoderna, till själva examinationsförfarandet samt till olika ramfaktorer som ekonomi och lagar.

Förenklat förefaller problemen utgöras av svårigheter att examinera mot målen (inklusive högskolans övergripande mål), och detta p.g.a. att sådana frågor tar betydligt längre tid att rätta och medför större svårigheter till objektiv bedömning än mera atomistiska frågor. Detta för i sin tur med sig att examinationen ofta styr studenterna mot ett lärande som delvis står i motsatsförhållande till de mål man vill uppnå med respektive utbildning.

Det finns även en klar uppfattning att lärare och studenter är fast i en tradition med viss typ av examination varför det är förknippat med uppenbara svårigheter att göra förändringar.

Lärarnas önskingar om *FoU-insatser* finns beskrivna i resultatkapitlets tredje del och kan i stort sett sägas överensstämma ganska väl med ovan nämnda problem.

## 2 Bakgrund

Föreliggande rapport är den första inom Högskoleverkets projekt *Nationell utvärdering av examinationen i högskolan*.

Det har länge uppmärksammats från såväl studenter och lärare som administratörer på olika nivåer, att examinationen till både form och innehåll är förknippad med problem av olika slag. Man har även kopplat examinationen till den allt mer aktuella kvalitetsdebatten. Redan i UHÄ-skriften *Examination för kvalitet* (UHÄ 1985:3) skriver man:

*I tider då kvalitetsbegreppet förs fram i kunskapsdebatten, samtidigt som besparingar tvingar till inskränkningar av olika slag, blir det särskilt känsligt hur examinationsformerna utvecklas. Examinationen måste betraktas med samma allvar som undervisningen. Att göra bra examination är tidskrävande och i tider av besparingar blir det därför extra viktigt att slå vakt om att den tid som läggs ned på tentamenskonstruktion, bedömning och återkoppling inte skärs ned.*

Förståelsen för examinationens betydelse är således ej ny. Detta till trots har man inte gjort särskilt mycket åt examinationen – den har blivit något slags blindtarm till undervisningen och räknas inte lika seriöst som ”katedertimmar”. Det är undervisningstimmar som varit och är den huvudsakliga utgångspunkten för fördelning av timmar och lärarinsatser.

Kraven på ökad genomströmning, och den med ökat antal examinerade studenter påtagliga risken att i examinationen ”släppa igenom” fler studenter än vad man egentligen borde, har diskuterats i olika sammanhang t.ex. i *Examination som kvalitetskontroll* (1991) där man säger:

*Den press som högskolan kan utsättas för, t.ex. genom krav på ökad genomströmning, kommer från övergripande samhällsnivå – makronivån – och riktas direkt ner mot högskolans eget system för kvalitetskontroll i form av prov och examinationer. På denna mikronivå handlar det därför om hur enskilda prov och examinationsuppgifter utformas...*

I Reform och förändring, SOU 1996:21 sägs:

*Ännu har dock mycket litet gjorts för att direkt möta de risker för sänkt kvalitet i form av lägre krav i utbildning och examination, som hävdats ligga i systemet med resurstilldelning i relation till kvantitativa prestationer. ...Ökade insatser bör här göras vid alla universitet och högskolor. Det kan inte uteslutas att mer resurser än i dag bör avsättas för examination såväl i form av lärartid m.m. internt som i form av externa kontroller av skilda slag.*

Det är därför välkommet från skilda håll att en övergripande analys genomförs av examinationsförfarandet vid våra universitet och högskolor.

Projektet, som administrativt ligger under Högskoleverkets enhet för utvärdering och uppföljning, startade officiellt 1 juli 1995, men planerades och förbereddes redan under våren 1995. Den förberedande gruppen bestod av Ola Romån, Kanslersämbetet (sedermera Högskoleverket), Nils Trowald, Sveriges lantbruksuniversitet samt Lennart Andersson, Högskolan i Karlstad.

För att det fortsatta arbetet inom projektet skulle få en relevant inriktning, och för att lyfta fram olika uppfattningar om examinationen som fenomen, beslöts inom den förberedande gruppen att som start på projektet genomföra en kvalitativt inriktad studie. Denna skulle belysa lärares syn på examinationen och fokusera angelägna problem- och forskningsområden vad avser högskolans examination. Studien, som redovisas här, består av intervjuer med tio lärare från tio universitet och högskolor i landet. Intervjuerna genomfördes av författaren till föreliggande rapport, Nils Trowald. (En preliminär resultatredovisning av angelägna forskningsuppgifter har tidigare delgivits ledningsgruppen som underlag för de prioriteringar av fördjupningsstudier som sedermera igångsatts).

De universitet / högskolor som blev föremål för intervjuerna var följande:

- Umeå universitet
- Uppsala universitet
- Stockholms universitet
- Lärarhögskolan i Stockholm
- Hälsouniversitetet i Linköping
- Göteborgs universitet
- Chalmers tekniska högskola

- Högskolan i Växjö
- Högskolan i Karlskrona / Ronneby
- Lunds universitet

Urvalet gjordes utifrån kriterierna spridning, lättillgänglighet och representativitet. Gruppen ansåg det väsentligt att få representation från olika orter, högskolor och typ av utbildningar, samtidigt som det skulle vara möjligt för intervjuaren att genomföra intervjuerna i sådan tid, att det preliminära resultatet kunde vara en hjälp för projektets fortsatta planering och arbete.

Aktuella högskolerektorer tillsändes brev om projektet och de tilltänkta intervjuerna. Rektor – eller annan person på delegation av rektor – valde/föreslog den person som skulle intervjuas. Detta förfarande användes av två skäl, dels för att projektet skulle bli känt av och få förankring hos respektive universitetsledning, dels för att i någon mån ”standardisera” valet av intervju-personer, dvs urvalet gjordes överallt enligt samma princip.

När en preliminär version av intervjuerna hade sammanställts, beslöt den sedermera tillsatta ledningsgruppen vilka områden som skulle bli föremål för närmare studier inom projektet. Resultaten av dessa djupstudier kommer att publiceras i kommande rapporter.

Ledningsgruppen fick följande sammansättning:

- Prof. Lennart Andersson, Högskolan i Karlstad (ordf.)
- Prof. Marianne Bauer, Göteborgs universitet
- Doc. Anders Bäckström, Uppsala universitet
- Ped.konsult Charlotte Sillén, Hälsouniversitetet, Linköping
- Proj.sekr.Camilla Helmersson, Höskoleverket, Stockholm
- Rektor Göran Malmgren, Kungl. Musikhögskolan, Stockholm
- Ped. konsult Nils Trowald, Sveriges lantbruksuniversitet., Uppsala
- Studerande Anneli Andersson, Högskolan i Luleå

## 3 Syfte

Syftet med föreliggande studie är att beskriva ett antal uppfattningar om fenomenet examination och i anslutning därtill dokumentera upplevda problem och svårigheter med dagens examinationsförfarande samt lyfta fram angelägna forskningsbehov inom området. Detta för att få underlag till beslut om vilka satsningar som är mest angelägna för projektet och andra att specialstudera.

## 4 Metod

I studier av människors uppfattningar av olika fenomen kan i princip två olika modeller väljas. En vanlig modell är stort upplagda enkäter till många individer med à priori givna aspekter att ta ställning till. Resultaten utgörs då av frekvenser och procentsammanställningar av ett representativt sampels uppfattningar.

En annan modell är att välja ut några få personer och via djupintervjuer beskriva dessa individers olika uppfattningar av ett fenomen.

De två ansatserna skulle – grovt uttryckt – kunna sägas representera kvantitativa respektive kvalitativa forskningsapproacher.

Båda alternativen har sina fördelar och nackdelar. Ett av problemen med stora enkäter är att man då endast får svar på frågor som man i ett på förhand konstruerat mätinstrument känner till. Aspekter och problem som man inte i förväg konstruerat frågor kring kommer inte att kunna belysas. Det betyder att man i princip måste ha definierat problematiken innan analysen påbörjas. Å andra sidan kan sådana enkäter ge en god bild av hur man i allmänhet ser på vissa (kända) aspekter på fenomenet i fråga.

Djupintervjuer å andra sidan ger på grund av relativt små sampelstorlekar föga kunskap om allmänna frekvenser och genomsnittliga uppfattningar, men hjälper oss att få fram aspekter som inte à priori är kända samt att förstå hur individer resonerar. Sådana intervjuer kan dock dels vara tidskrävande, dels blir ofta analysarbetet betungande.

En ofta förekommande kvalitativ approach är den fenomenografiska ansatsen. Det man i fenomenografiska studier beskriver, analyserar och söker finna förklaringar till är således människors uppfattningar av olika fenomen i omvärlden. Bakgrunden till detta är att man i fenomenografin utgår från att företeelser i omvärlden kan ha olika innebörd för olika människor. Genom analyser av skillnader och likheter i uppfattningar söker man sedan inom fenomenografin att bilda olika beskrivningskategorier. Det är dessa kategorier av uppfattningar som utgör själva resultatet av forskningen (till

skillnad från den kvantitativa ansatsen som således utgår från uppsatta kategorier och där sedan forskningens resultat utgörs av frekvenser relaterade till kategorierna).

Ett problem i den fenomenografiska ansatsen blir då att på ett relevant sätt tolka uttalandena. Detta problem utgör ett klart reliabilitetsproblem - skulle en annan person tolka och kategorisera intervju svaren på samma sätt? Begreppet reliabilitet blir i en fenomenografisk studie en fråga om hur bra eller hur noggrant kategorierna lyckas korrespondera med meningsinhållet (Uljen 1989).

Föreliggande studie kan göra anspråk på att vara en kvalitativ analys av fenomenet examination, men endast i begränsad omfattning nå upp till de krav som en fenomenografisk ansats skulle kräva.

Varje intervju tog c:a en timme i anspråk (vid ett par tillfällen längre tid) och spelades in på band. Intervjuaren följde ett visst intervjuformulär, men annars utgjordes intervjuerna mera av ett "frågande samtal" där intervjuaren hela tiden följde upp svaren för att komma åt de intervjuades uppfattningar.

## 5 Urval

Som omnämns i det inledande kapitlet har 10 lärare med rektors hjälp valts ut från tio skilda högskolor. Lärarna representerar olika ämnen, kön, ålder, lärarkategorier, examinationsansvar och erfarenhet.

Samtliga lärare ställde sig odelat positiva till intervjun. Sannolikt har de utvalda personerna på ett eller annat sätt på sin högskola utmärkt sig för sitt intresse för och medvetenhet om examinationen, och man kan på goda grunder anta att de har god insikt i olika synsätt på examinationen och dess problem.



## 6 Definition av begreppet examination

Det finns ett antal definitioner på vad man menar med examination, och olika forskare har i sina studier belyst olika dimensioner av och givit skilda definitioner på begreppet. Den utgångspunkt på begreppet som tagits i denna studie är

En bedömning för godkännande eller underkännande av studenters kunskaper och färdigheter i samt förståelse av ett ämne eller område efter en utbildnings / inlärningsinsats.

Ett sådant synsätt på examinationen inkluderar alla former av examination som t.ex. muntliga och skriftliga prov, hemuppsatser, självständiga arbeten, examensarbeten, olika former av bedömningar av individers synsätts- och utvecklingsförändringar etc. Dessutom inbegriper definitionen olika perspektiv på examinationen som t.ex. individbedömningar, gruppbedömningar, behörighetsbedömningar etc.

# 7 Resultat

Detta kapitel delas in i tre underrubriker: synsätt, problem och forskningsbehov. Rapporten kategoriserar - som ett resultat av analysen av intervjuerna - *synsätten* i sex olika nivåer eller inriktningar, och varje inriktning illustreras med citat direkt från intervjuerna. *Problemen* relateras till den klassiska undervisningsmodellen (De Cecco 1968) – se sid 25 – med förklarande citat och *Forskningsbehoven* har listats utifrån intervjuerna, också dessa belyses med citat.

## 7.1 Synsätt

Nedan presenteras de sex olika synsätt på examinationen som framkommit ur analysen av intervjuerna. Det är angeläget att nämna att de olika synsätten inte är ”rena” representationer av de tio lärarnas uppfattningar, eftersom enskilda lärare dels kan omfatta två eller flera uppfattningar av fenomenet examination, dels därför att lärarna vid något tillfälle uttalat en uppfattning som de anser vara vanlig i lärarkollegiet utan att själva dela den, eller att de beskrivit ett uppfattningsperspektiv de tidigare haft men ”mognat ifrån”.

Om studien hade baserats på betydligt fler lärare är det möjligt att ytterligare något synsätt skulle ha framkommit, men då intervjuerna gått ”på djupet” på så sätt att intervjuaren sökt pejla även intervjupersonens tidigare uppfattningar och vederbörandes uppfattningar också om kollegers synsätt, är det troligt att fenomenet examination i huvudsak kan sägas omfatta dessa sex skilda synsätt.

### **Examinationen som inlärningstillfälle**

Flera lärare ser examinationen som del av undervisningen – ofta som en oskiljaktig del av processen – och då som ett bra inlärningstillfälle. Lärarna är i huvudsak medvetna om att saker som tagits upp i samband med prov tenderar att sitta kvar i studenternas minne ganska bra och att det är angeläget att proven av denna orsak är relevanta – har god validitet.

Ett citat:

*Man glömmet då lätt bort vilket viktigt pedagogiskt inslag i undervisningen som examinationen är – det är ju mycket inläring som sker via examinationen.*

Ett annat citat:

*Jag ser examinationen som en del av själva lärprocessen. Ett exempel på hur examinationen kan vara ett bra inläringstillfälle – mer än en kontroll – är det som vi gör. Vi gör så att alla först skriver gemensamt en problemrelaterad skrivning på vanligt sätt i en skrivsal. De får då en utgångspunkt alltså en situation, och så får de ta fram problemområden och beskriva dem och de får beskriva vilka teorier eller förklaringsgrunder de vill använda för att belysa sin problemformulering. Examinatorerna får så det som är skrivet och studenterna får fundera själva på hur de sedan skulle vilja gå vidare med patienten och planera vad de vill ta upp på det muntliga ... Sedan delas studenterna i grupper om tre och vi är då flera examinators. Så diskuterar examinators och studenter fallet och man utvärderar hur studenterna tänker och resonerar. Detta tar tre dagar och är en väldigt bra inläring för de måste tänka och beskriva hur de tänker.*

Åter ett annat citat som belyser hur examinationen utgör ett inläringstillfälle:

*Sedan får de ett prov som består av fem uppgifter eller problem som de har ett par veckor på sig att lösa. Då får de rådfråga både gamla gymnasielärare eller kamrater eller bibliotek. Jag kan nästan inte visa mig i korridoren dessa veckor utan att bli överfallen av frågor. Detta sätter igång en bra tankeprocess. Sedan får de i grupper och tvärgrupper redovisa för varandra. Det lär de sig också på. Det skall vara väl förberett på OH och i skriven form.*

### **Examinationen som kontroll**

Ett synsätt på examinationen är det ”gamla”, kanske klassiska, att prov / examination är något helt skilt från undervisningen och består av en ren kontroll av att studenten läst och lärt. En *hypotes* kan vara – och vore intressant att vid ett senare tillfälle få empiriskt prövat – att lärare som har detta synsätt är mer angelägna att ställa frågor av reproducerande karaktär dvs testa huruvida studenten kan reproducera ett ur boken memorerat innehåll. En sådan hypotes skulle då också kunna tänkas omfatta tanken att proven mer är av atomistisk karaktär och innehåller mindre frågor av holistisk art än prov konstruerade av lärare som omfattas av uppfattningen att examinationen är viktig för att styra studenten mot ”rätt” inläring.

Ett par lärare framför denna uppfattning som ”icke ovanlig” men anser sig själva inte tillhöra den. En lärare – däremot – säger:

*Jag har aldrig begripit varför man skall se examinationen som en del av undervisningen, nä undervisningen har sitt liv och kontrollen sitt. Vid tentamen skall man ta reda på vad de kan, det är då de skall visa upp resultatet av mödorna.*

En annan säger:

*Min första association när Du säger examination är kontroll för det är ju det som alltid poängteras ...*

Ytterligare ett citat:

*Jag ser examinationen som kontrollfunktion. Och för mig ligger den viktigaste kontrollen på det självständiga arbetet. Ingen som inte där får spets borde få gå vidare. De måste kunna visa att de kan förstå och integrera sin kunskap och med den göra ett hyfsat självständigt arbete för fortsatta studier.*

Detta yttrande kan dock sägas representera en mer holistisk syn eftersom läraren poängterade att kontrollen främst gäller studenternas förmåga att hantera stoff på högre och integrerade nivåer.

### **Examination som källa till motivation**

Det är vanligt att man ser examinationen som den viktigaste drivkraften för studierna, och att lärare har uppfattningen att en förestående kunskapskontroll är absolut nödvändig för att studenten skall läsa.

En lärare säger:

*...studenternas kunskapsörst räcker inte. Det är så många andra saker som intresserar dem. De ingår i ett socialt sammanhang där de skall träffa nya människor och de skall följa med i vad som händer, titta på sport å så. För att studenten skall läsa krävs ett tydligt incitament. I synnerhet är det så i början av studierna när de skall lära sig en massa verktyg. Det är först senare som det börjar bli lite kul och då kommer motivationen..*

Ett annat citat:

*Vi har sagt till studenterna att de måste läsa mer och de måste läsa regelbundet och lägga mer tid på läsningen, men det har inte hjälp och därför har vi fört in flera duggor före slutprover. Då läser studenterna mer.*

## **Examinationen som styrinstrument**

Examinationen ser man på enligt detta synsätt som en integrerad del av undervisningen och så väsentlig som styrmedel att examinationen kan sägas vara utbildningens oberoende variabel och undervisning, kursuppläggning och tentamensläsning den beroende variabeln. En intressant iakttagelse är att de lärare som huvudsakligen har detta synsätt ser examinationen som ett mycket bra instrument för att leda studenten till den sorts kunskap som man anser väsentlig, medan lärare som främst ser examinationen som t.ex. kontroll ofta är medvetna om examinationens styrförmåga men inte utnyttjar den på samma konstruktiva sätt.

En lärare säger:

*Det är examinationen som styr allt och det är den som bestämmer hur den inofficiella studieplanen ser ut. ... Den är så viktig att det är meningslöst att göra något i form av nya pedagogiska grepp om man inte samtidigt gör något åt examinationen. Examinationen står för hela pedagogiken, det är den som avgör vad och hur folk lär sig. Skulle jag vilja få studenterna att lära mer på djupet – och det vill jag – så måste jag gå via examinationen, det är det enda sättet som fungerar.*

## **Examinationen som feed back**

Ett par av lärarna ser examinationen huvudsakligen som en feed back för såväl läraren (har undervisningen resulterat i förväntad kunskap?) som för studenten (har jag lärt mig det jag behöver kunna?). Lärare med detta synsätt har i mindre utsträckning sett examinationen som kontroll utan mera som en hjälp i den ömsesidiga analysen av måluppfyllelse.

En lärare påpekar i detta sammanhang det väsentliga i att få en uppfattning om studentens nivåhöjning och inte vederbörandes förmåga att reproducera:

*Jag vill se examinationen i ett lite vidare perspektiv – inte bara kontroll av viss kunskap – utan som ett bedömningsunderlag för att se var studenten står nivåmässigt efter ett längre avsnitt. Detta för att se om studenterna kan hantera kunskap på en annan och högre nivå. Viktigt att ha bedömningar av olika typ. Man bör då ha olika former för att se om det skett någon slags nivåhöjning. Man kan inte mäta med två veckors mellanrum om någon har utvecklats i sin förståelse. Det är också en avstämning för den som lär.*

Ett annat citat belyser samma uppfattning:

*Basgruppsarbetet är ju hela tiden en träning i att fundera över vad man kan och vad man förstår och därför blir undervisning och examination likartade på visst sätt. Det får ju inte vara så att studenten i slutet får reda på att det man tänkt och gjort varit gålet – man måste i undervisningen och i basgruppsarbetet hela tiden ge en feed back så studenten inte kommer snett. Det blir en slags formativ undervisning, en kontinuerlig process. Man skall inte sitta och vrälläsa inför en tentamen utan hela tiden måste det ske en feed back. Examinationen sedan är ju ytterligare en återkoppling. Viktigt är det även under basgruppsarbetet att vara tydlig och ge individuella återkopplingar.*

En annan lärare säger:

*Examinationen är viktig för att studenten skall tränas i att se om han kommer över ribban. Som lärare är man då både tränare och domare*

### **Examination för självinsikt**

Att se examinationen som instrument för självinsikt eller såsom ”eget kunskapsmål” illustreras bäst av följande två lärarcitat:

En lärare säger:

*Det är ju även ett mål för själva utbildningen att den som lär även lär sig att bedöma sig själv. Och det är ett led i utbildningen att vi hjälper dem att bedöma sig själva.*

Vidare:

*Det är också ett mål i sig att studenterna lär sig bedöma sig själva. Det blir då även delvis en förändrad lärarroll att man lär studenten inte bara traditionellt utan man lär studenten att bedöma eller utvärdera sig själv.*

En annan kopplar det direkt till sin egen undervisning enligt följande:

*Om jag tar den kurs där jag tycker jag lyckats bäst – produktionsorganisation – där blir examinationen en integrerad del av undervisningen eftersom i produktionsorganisationen i samhället så är lönediskussionen oerhört viktig. Man måste få ett lönesystem som passar den typ av arbetsorganisation man vill ha och då gör vi likadant inne i kursen, vilket innebär att studenterna bland de första uppgifterna de får är att utforma ett lönesystem för kursen. Dvs om studenterna hade jobbat på Volvo hade de velat ha rätt lön i förhållande till det jobb de gör. Då hade man lagt ner tid på att diskutera vad man gör och vad man kan och om man får rätt lön för det man kan. Borde det inte vara så att man även i universitetsvärlden*

*tänker på det sättet? Hade det varit på Volvo skulle man kanske producerat en växellåda och så hade man fått lön för detta. Då kan man ju tänka efter vad det är man skall producera i den här kursen och så utarbetar kursen ett lönesystem i förhållande de till de mål som man satt upp. Efter en tid är man överens om vad man skall kunna, hur man skall mäta det och hur studenterna skall få belöning för det. Sedan blir det en diskussion om när studenterna skall kunna det – när kursen är slut eller efter halva tiden eller när. Ja så kommer man fram till att vissa saker måste man kunna ganska snabbt om man skall kunna fortsätta – ja, då vill ju studenterna bli belönade för denna kunskapen ganska snabbt. Sedan kan studenterna säga att vi tar kollektivt ansvar för att alla skall ha godkänt – det behöver inte ni i kursledningen ta ansvar för. För vi är ju intresserade av att alla kan sådant som man måste kunna för att gå ut och jobba i ett företag. För gradering till väl godkänt får så studenterna skriva ”paper” till läraren och ge synpunkter på de kamrater man jobbat med. Läraren ger sedan omdöme i form av ett utvecklingsamtal – precis som i arbetslivet – och man får synpunkter både på kunskaperna och sätten man jobbat på.*

### **Sammanfattande tankar**

Som sammanfattande kommentar kan noteras att de sex uppfattningarna är kvalitativt skilda åt till sin karaktär, och att placera dem i någon form av hierarki torde vara svårt. Däremot skulle en slags metaanalys ge vid handen att uppfattningarna grovt kunde delas in i två skilda huvudperspektiv:

A Examinationen som kontroll och

B Examinationen som feed back, inlärnings och medvetenhetsskapande funktion.

Grovt skulle detta innebära att man kan se examinationen å ena sida ur ett mera ”byråkratiskt” perspektiv där kontrollen och lärarens / samhällets krav på *kompetensbedömning* och kunskapsgaranti står i centrum.

Å andra sidan kan vi se examinationen ur ett inlärnings- och motivationsperspektiv där studentens *kompetensutveckling* står i centrum.

Ett stort problem – kanske det mest överskuggande problemet – är att dessa båda perspektiv tycks stå i motsatsförhållande till varandra. Emellertid bör man inte förringa att just dessa båda aspekter bör finnas. Problemet är att kunna förena dem på ett konstruktivt sätt och att söka medvetandegöra lärare som (nästan) enbart har den första uppfattningen att även förstå betydelsen av den senare.

Ett citat:

*Det finns en konflikt i rollfördelningen mellan det pedagogiska målet och det kontrollerande målet. Både kontrollmålet och det pedagogiska målet blir lidande – fast mest det pedagogiska i varje fall vid vanliga tentor med standardfrågor och standardsvar. Man glömmet då lätt bort vilket viktigt pedagogiskt inslag i undervisningen som examinationen är – det är ju mycket inläring som sker via examinationen. Egentligen borde man glömma bort examinationen om man skall kunna lära sig bra.*

Lärare med synsättet att kontrollen är viktigast konstruerar sannolikt frågor som objektivt, oklanderligt och med hög grad av precision går att rätta. Därigenom styr de studenten mot en atomistisk inläring, dvs en inläring som går ut på att lära sig att memorera lättkontrollerade detaljer. Lärare, däremot, med synsättet att examinationen skall medverka till en relevant inläring ställer sannolikt frågor på mer holistisk nivå, något som samtidigt ökar svårigheten med helt objektiv och oklanderlig rättning.

Man skulle kunna uttrycka det så att vissa lärare med hög grad av precision mäter förhållandevis meningslös kunskap (Trowald N. och Dahlgren, L. O. 1993).

Detta problem är – som ovan nämnts – ett av de klart största inom högskolans examination. Att därför ändra på examinationen så att studenter styrs mot ett meningsfullt och holistiskt lärande måste med nödvändighet ta sin utgångspunkt i en förändring av lärares uppfattningar av examinationen som fenomen, och detta sker sannolikt genom att öka lärares medvetenhet om examinationens påverkan på studentens lärande.

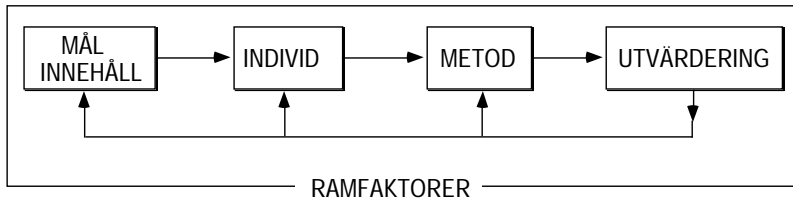
## **7.2 Upplevda problem**

Vid intervjuerna framkom en rad olika problem som är förknippade med examinationen.

Vid analyser av olika aspekter på undervisningsprocessen (inkluderande examinationen) är det vanligt att som utgångspunkt använda den s.k. ”grundläggande undervisningsmodellen”. I föreliggande rapport har denna modell använts som utgångspunkt för att strukturera de problem som framkommit vid intervjuerna. Modellen är beskriven i den pedagogiska



litteraturen redan från 60-talet (De Cecco 1968 m.fl.) men är fortfarande en av de mest gångbara i analysituationer, ibland med vissa variationer.



Modellen tar sin utgångspunkt i undervisningens MÅL, såväl högskolans övergripande mål som målen för det specifika utbildningsprogrammet eller kursen.

Detta innebär att "rutan" innehåller frågor om vad institutionen skall undervisa och examinera på – vilka kunskapsmål och färdighetsmål som skall ställas, hur vi skall prioritera i den mängd av kunskapsstoff som finns, vilket djup respektive vilken bredd på kunskaper som studenterna skall avkrävas i proven, hur frågor som vetenskaplig grund, kritiskt tänkande, internationalisering etc skall hanteras på såväl hela utbildningar som på den specifika institutionen eller kursen.

Nästa del i modellen består av en analys av *individerna* (studenter, lärare/forskare, administratörer). Denna ruta innehåller aspekter på studenternas motivation, medinflytande på och medansvar i undervisningen, lärarnas yrkesambitioner och yrkesansvar etc. I relation till examinationsfrågorna finner vi i denna ruta frågor som har med individuella olikheter och preferenser att göra, olika attityder till prov och olika inlärningsstilar och dessas konsekvenser för provresultaten.

Den tredje rutan avser *metoder* för undervisningen och för studentens strategier i studier och inläring. Här behandlas frågor om vilken undervisningsform (föreläsningar, lektioner, seminarier, laborationer, övningar, demonstrationer etc) som passar bäst vid vilket tillfälle och varför det är så. I examinationsperspektivet handlar det om examinationens påverkan på undervisning och studier och om hur studenterna arbetar för att klara sina prov.

*Utvärdering* är i undervisning och kvalitetsarbete av stor vikt. Vad som kan föras till denna ruta är utvärdering av kunskaper, dvs just examinationen och dess olika former och relevans. Till denna ruta kan även föras andra former av utvärderingar som t.ex. kursvärderingar, analyser av s.k. ”peer groups”, extern medverkan vid examinationen etc.

Den sista delen av modellen avser *ramar* för utbildningen. Hit hör inte bara ekonomi och andra resurser utan även lagar och förordningar som möjliggör eller begränsar utveckling/förändring av undervisning och examination. Till ramfaktorerna brukar även räknas ett universitets ”kultur” dvs synsätt, policy och tradition.

Låt oss titta närmare på de problem som framkom vid intervjuerna och relatera problemen till modellens olika delar.

### **Målrelaterade problem**

Problem relaterade till Mål-frågorna utgörs huvudsakligen av svårigheter att konstruera frågor på högre förståelsenivåer – och inte minst att rätta dem – samt av att på ett eller annat sätt examinera mot högskolans övergripande mål. Det förekommer med andra ord en klar diskrepans mellan utbildningens och undervisningens mål och den faktiska examinationens innehåll.

Problemen illustreras av följande citat:

*Det är i stort sett omöjligt att nå de officiella målen för det tar för lång tid. Det blir då en överlevnadsfråga för studenten att hitta de inofficiella målen bara för att hinna med. Det är ju de målen som gör att man klarar tentan och det har ofta inte så mycket med förståelse att göra. Mängden gör att studenten aldrig hinner lära för att förstå utan lär bara för att klara tentan. Man hinner inte plocka lika många poäng om man skulle söka nå de officiella målen.*

En annan lärare säger:

*Men nog finns det en diskrepans mellan examination och målen, i alla fall de övergripande målen kan vara svåra då man t.ex. bara har en bok och att söka kunskap på bibliotek eller att jämföra och kritiskt granska blir då inte så aktuellt.*

Vidare bland citaten:

*Det där att följa upp fakta och ett visst innehåll sitter så djupt att det är svårt att få examinationen att följa upp en utveckling i stället för en faktakontroll – proven*

*blir lätt för mycket relaterade till en viss termins faktainnehåll. Det är lätt att man examinerar på om man har en kunskap i stället för hur man använder kunskap.*

En lärare säger:

*Tre fjärdedelar skulle nog bli underkända om man tenderade dem mot de högre målen*

Slutligen åter ett belysande citat:

*Tentorna tar också ofta upp fel saker och så tror studenterna – om de klarar tentan – att de kan det som studieplanen föreskriver, men de kan de inte alls. De kan bara lösa tentatalen och det är inte detsamma som att lösa sådana verkliga problem som finns i t.ex. ett projekt. Det är i tentorna bara ett slags inlärande som premieras och det har jag så svårt att acceptera. Att t.ex. lära sig så att man förstår premieras inte – det tar för lång tid så det blir ytliga och lättkontrollerade kunskaper som kontrolleras. Men det verkar totalt omöjligt att göra något åt detta – det är så belt inarbetat. När jag vill att de skall förstå vill de hellre ha snabba lösningar utan att förstå – det är ju det som premieras.*

### **Individrelaterade problem**

Beskrivna problem som kan relateras till Individer handlar mycket om låsta uppfattningar och värderingar som ej går att ändra på, studenters tentamensångest och lärares upplevda inkompetens att klara av att göra bra prov.

Ett par citat får belysa examinationen som en ångestskapande situation:

*Ett annat problem är att det väcker mycket ångest hos studenterna när vi har examinationer över längre avsnitt. Trots att vi lärare vill att det skall bli tvärt om blir studenterna ofta upptrissade inför examinationen.*

En annan lärare säger:

*Examination står för mig för ångest. Jag ser det på mina studenter och jag kommer själv ihåg hur det var när jag själv studerade en gång.*

Angående de låsta värderingarna säger en lärare:

*Största problemet är våra låsta värderingar runt examinationen, värderingar som gör att man bara ser examinationen som kontroll. Denna tradition för med sig att man lägger upp examinationen på ett visst slentrianmässigt sätt.*

En annan säger:

*Det är så statisk syn på examinationen. Det verkar omöjligt att ändra på den. Och skulle man försöka så tar det sådan tid och kraft att man hinner ge upp.*

Åter ett citat vilket belyser individers svårigheter till samverkan:

*Det är för mycket vattentäta skott mellan lärarna. Samverkan består bara i att man – var för sig – lämnar förslag på tentafrågor och så rättar man sina delar utan att egentligen kommunicera med varandra.*

*Dessutom borde vi få bättre kunskap om examinationen så vi känner oss mer trygga i rollen. Examinationen är eftersatt, man saknar kompetens att hantera den på rätt sätt.*

### **Metodrelaterade problem**

Problem relaterade till Metodfrågorna handlar om provens förmåga att få studenterna att studera på visst sätt och om lärares undervisning relativt proven.

Några belysande citat:

*Vi har mycket korvstoppning och vi har försökt effektivisera korvstoppningen för att så många som möjligt skall komma över ribban ... Detta blir på bekostnad av deras självständighet. Det är ingen idé att de får lära sig söka själva – det hinner vi inte med. De får detaljerad information om hur och var de skall hitta. Detta har ju inget med ett universitet att göra, men vi måste göra så här. De är helt osjälvständiga – de kan inte gå till ett bibliotek och hitta.*

Vidare:

*Svaga lärare kan ibland köpa sin popularitet genom att distribuera gamla frågor. Jag tycker det är fullkomligt fel för det är ett sätt att signalera att man skall läsa för examinationen och det är fel. Man kan givetvis inte hindra eleverna att skaffa sig kunskap om hur tidigare prov sett ut, men läraren skall inte medverka till detta. Likaså är det fel av lärare att antyda vad som är viktigt med tanke på den kommande examinationen. Detta skall framgå ändå och här kommer studenternas eget omdöme in. Det är ju en del av utbildningen att lära sig svara vad som är viktigt eller inte.*

En annan lärare beskriver problemet med att vilja undervisa på ett visst sätt och studenternas önskan om ett annat angreppssätt:

*Jag försöker att allt mer fokusera på samband och förståelse än på den kommande tentan och jag försöker i övningar få dem att arbeta själva och förstå. Men det är inte populärt för då frågar de direkt om detta kommer på tentan. Så studenterna är – eller har av utbildningen blivit – mycket konservativa. Det bli konflikt om*

*jag skulle följa den officiella studieplanen för det är den inofficiella de frågor efter, det är den som gör att man klarar tentan.*

En lärare säger:

*Det största problemet är att studenterna inriktar sig på att läsa gamla tentor och blir styrda av dem och då kommer man bort från att lära sig lösa mer avancerade problem – de lär sig vissa handgrepp som de kan utnyttja i proven. Studenterna blir då en slags ”facit-människor”. Man kommer bort från en av kärnorna i matematiken nämligen att kunna lösa svåra problem och få nya utmaningar. Det blir då svårt att komma åt tänkandet hos studenten.*

### **Problem relaterade till själva utvärderingen**

Här handlar det bl.a. om olika examinationstekniker, sätt att fråga, graderade betyg och medverkan av externa examinatorer.

Ett citat:

*Tex. om man frågar studenten om en patient som har vissa symptom: Hur ser du på den här patienten? Då får ju studenten tänka i större banor än om man frågar: Vad kan detta symptom bero på? Många gånger ställer man frågor så att man hindrar studenten att själv tänka ut vad som var viktigt – som lärare har man redan sovrat och man får inte fram den kunskap som studenten eventuellt har för att välja ut det som är viktigt.*

En annan lärare säger:

*Vore bra om man gick mer och mer mot projektrapporter och specialarbeten och då även bedömer själva processen.*

Ang. rättningen säger en lärare:

*Rättvis rättning är viktigt för oss, man skall kunna motivera varför man givit en 3:a i skalan 1-5 på ett svar. Man vill ge sådana frågor. I valet mellan meningsfulla frågor och frågor som går att rätta objektivt och rättvist väljer man det senare.*

En lärare kommer in på externa examinatorer:

*Det är bara omständligt. Vi klarar det lika bra själva. Möjligen om de enbart hade en slags rådgivande funktion.*

En annan lärare har i princip samma uppfattning:

*Externa bedömare kan orsaka för stark styrning – man tror att det dessa säger är sanningen och så kan det bli för stort fokus på deras uppfattning.*

En lärare är av motsatt uppfattning och säger:

*Vidare är "inomssystemsexaminationen" ett problem: högskolans studenter utvärderas av högskolans lärare som är f.d. studenter – det finns ingen offentlighet i grundutbildningens examination som det finns i t.ex. disputationerna.*

Angående de graderade betygen går uppfattningarna isär:

*Vem behöver spetsar? Jag behöver inga – jag ser ju om det är OK. Det är en annan sak att man kanske vill ha det när man söker jobb. Men spetsarna har ingen betydelse, man litar inte på våra spetsar, man vill ta reda på hur personen är och fungerar. Jag tror inte spetsar är något som behövs. Men vi kommer inte undan dem på vår högskola men jag hoppas vi skall bli av med dem.*

En annan lärare har motsatt uppfattning men anser liksom föregående lärare att de är betydelselösa:

*Ja de är bra som drivkraft, folk vill hoppa högst och vi har alla lite tävlingsinstinkt i oss. Men betygen spelar egentligen inte någon roll när man söker jobb – då tittar man på så mycket annat.*

Ytterligare en uppfattning:

*Jag vill ha fler skalsteg för det motiverar. Det finns studenter som verkligen anstränger sig och ligger långt över. Det är en rättvisaspekt att ge dem mer betyg. Studenterna vill detta men ser jag bara till mig själv vill jag nog ha mindre antal steg.*

### **Problem relaterade till ramfaktorerna**

Här handlar det mycket om de yttre förutsättningarna för examinationen som t.ex. tidsåtgång, tidpunkt för proven och kostnader. Även tentamensperioderna kan ses som en ramfaktor.

En lärare säger:

*Man måste ta hänsyn till att examinationen måste få ta mer tid i lärarnas tjänstgöring för det är en del av undervisningen. Nu är examinationen en icke redovisad del av de fördelade undervisningstimmarna.*

Ett annat uttalande som dels talar om problemet med att studenterna bara inrättar sin läsning efter gamla tentor, dels tar upp ovannämnda tids-/ekonomi-problem:

*Ett stort problem är att vi har en kultur som går ut på att titta på gamla tentor. Det blir då svårt att komma loss och göra något nytt – studenter och lärare befinner*

*sig i någon slags helig allians: det är lätt för såväl lärare som studenter att utgå från gamla tentor. Vi sitter fast i detta mönster. Men både lärare och studenter tycks tjäna på detta – det är enkelt att göra sådana tentor. Skulle man göra intressantare tentamensformer blir detta mera tidskrävande. Examinationen får ju heller inte kosta något. Om man nu ser på examinationen som bara gamla tentor verkar det ju hemskt om examinationen kostar 20 % av undervisningsbudgeten, men om examinationen i sig vore ett viktigt pedagogiskt instrument så tycker jag inte det är något problem om examinationen kostar 20% av kostnaderna. Men det är en viktig pedagogisk uppgift för oss att få dem som håller i pengarna att släppa till detta för de tänker att inte kan det kosta så himla mycket att göra tentor.*

Tidsaspekten kommer ofta upp när diskussionen runt bättre frågor kommer upp:

*Åter ett annat problem är rättningen av frågor av essä- och helhetstyp – det tar så lång tid. Svårigheten är således att göra en kvalitativ bedömning, en sådan stupar på den tid vi har till förfogande.*

En annan lärare uttrycker det så här:

*Examinationen ges en för begränsad roll: man bryr sig om kontrollen enbart vid vissa tidsmässigt avgränsade tillfällen i stället för att göra kontinuerliga utvärderingar hela tiden av undervisningen och inläringen.*

Tentamensperioderna är ett annat ”ramproblem”:

*Ett annat problem är tentaperioderna, och detta är ett jätteproblem. Man blåläser sista dagarna i tentaperioden, tenterar och går sedan på ”memory cleaning club”.*

Det är sannolikt så att för de lärare som är medvetna om examinationens stora betydelse för inläring och retention och som således betraktar examinationen som mycket viktig ur mer än kontrollsynpunkt är tiden som står till förfogande från ”byråkratiskt håll” för kort och man förstår problemen med och vill göra något åt tentamensperioderna.

### **En sammanfattande kommentar**

Problemen kan – som synes – väl passas in i den grundläggande undervisningsmodellen. Det är därmed även helt uppenbart att de upplevda svårigheterna är av mycket olika art och måste följaktligen lösas med olika insatser. Lärarnas skilda synsätt är sannolikt starkt kopplad även till deras skilda kunskapssyn.

Trots att avsnittet sökt strukturera och exemplifiera problemen utifrån de fem dimensionerna i modellen, kan det ändå vara intressant att genom någon slags metaanalys sammanfatta problematiken på följande sätt:

Ett stort problem är att göra prov i överensstämmelse med såväl kursernas mål som högskolans övergripande mål. Genom detta problem styrs även studenterna i sin läsning mot att inhämta kunskaper som delvis står i motsatsförhållande till de mål man vill uppnå. Detta förefaller man vara medveten om bland lärarna men förmår ändå inte göra något åt detta av i huvudsak två skäl.

Det ena är tidsåtgången eftersom det skulle ta mycket tid från annan verksamhet (undervisning, forskning, administration, fritid ... ) att göra frågor som står i bättre överensstämmelse med målen.

Det andra skälet är inarbetade föreställningar om och traditioner runt examinationen. Att t.ex. ändra på tentamensperioder eller studenters in-vanda mönster att jaga gamla skrivningsfrågor förefaller mycket svårt.

Detta innebär att man med en grov förenkling skulle kunna sammanfatta problemen med och relatera dem till fyra ord:

***Måluppfyllelse, tid, styrning och tradition.***

Lösningen på detta ligger på två plan: Kunskap hos lärarna om examinationens betydelse för studenternas lärande på olika nivåer samt byråkrat-ers förståelse för att examinationen måste få ta tid och få kosta.

### **7.3 Forsknings- och utvecklingsbehov**

Detta avsnitt är inte relaterat till vare sig någon teoretisk ram eller analys. Avsnittet tar helt enkelt upp sådana önskemål om vidare satsningar inom examinationen som framkommit i intervjuerna. Ett försök till viss gruppe-ring har gjorts av de föreslagna insatserna, en gruppering som dock har flytande gränser.

Följande huvudområden kan skönjas:



### **7.3.1 Former/uppfattningar/beskrivningar av olika examinationssätt och deras konsekvenser**

- Hur ser lärare resp. studenter på examinationen relativt undervisningen; är examinationen en verkligt integrerad del av undervisningen eller är examinationen något som ligger utanför och ”lever sitt eget liv” ?
- Hur ser olika examinationsformer ut och vilka konsekvenser får dessa olika former för undervisning, kunskapsinhämtning, förståelse och retention?
- Finns särskilda tentamensformer som bättre än traditionella kan passa för den problembaserade inläringen, och hur ser i så fall sådana tentamensformer ut?
- Hur fungerar de självständiga arbetena som examinationsform? Bedömnings- och kvalitetskriterier?
- Hur bedriver studenterna sina tentamensläsningar? Vad, hur och när läser man och med vilka effekter?
- Vilka olika uppfattningar finns om examination och vilka konsekvenser får dessa uppfattningar på examinationen?
- Hur fungerar de för de tekniska utbildningarna så vanligt förekommande tentamensperioderna? Vad vinner och förlorar man på att ha sådana perioder?
- Hur fungerar proven i olika stora studentgrupper?
- Hur kan man objektivt pröva muntlig förmåga i språk?
- Vilka speciella former för prov förekommer inom distansundervisningen och med vilka effekter?
- Hur kan man pröva klinisk färdighet?
- Hur ser långtidsretentionen ut vid olika former av prov ?

- Hur följs proven upp – förekommer systematiska provgenomgångar och vilken effekt har sådan genomgångar?
- Hur ser vår examination och våra krav ut i ett EU-perspektiv?
- Vilka för- och nackdelar finns med gruppexamination?
- I näringslivet är det vanligt att man utformar bedömningssystem rörande t.ex. vad som är goda arbetsinsatser, vilka som skall få förhöjd lön etc. Det vore bra om studenterna själva under sin egen utbildning fick lära sig att utforma sådan belöningsystem för sina egna studieprestationer. Hur skulle sådan "examinations-/bedömningssystem" då se ut?
- Finns examinationsformer som bättre än andra stimulerar till eget ansvar och eget aktivt sökande efter kunskap? Hur ser sådana former i så fall ut?
- Hur skall man kunna utforma examinationssystem som mäter utvecklingsnivåer av kunskap/förståelse i stället för – som nu – att man testar studenters förmåga att reproducera bokinnehåll?
- Vad betyder graderade betyg för studentens motivation, sätt att studera, frågornas utformning, fokusering på gamla tentor etc? Finns en tendens till att graderade betyg ökar graden av atomistiska och mindre väsentliga frågor p.g.a. att dessa är lättare att poängsätta på objektiva sätt än frågor av holistisk natur?
- Hur utnyttjas och vilka för- och nackdelar finns med externa examinatore?

### **7.3.2 Examinationen i relation till mål och målnivåer.**

#### **Reliabilitets- och validitetsfrågor**

- Relationen mellan examinationens faktiska innehåll och kursernas mål?
- Hur kommer högskolans övergripande mål in i proven?
- Examinationens validitets- och reliabilitetsproblem.
- Finns starka samband mellan goda tentamensresultat och verklig djupförståelse eller är det så att ett tentamensläsande som resulterar i höga

provpoäng medför att studenten skaffar sig kunskaper som främst gynnar yttlig och atomistisk kunskap?

- Hur förhåller sig prov i olika sammanhang till nivåerna i Blooms taxonomi?
- Hur ser provens styrfunktion egentligen ut?
- Den kvalitativa bedömningens problem i relation till den kvantitativa.

### **7.3.3 Ekonomi- tids- och psykologiaspekter. Samordnings- och utvecklingsfrågor**

- Hur skulle man arrangera symposier och nätverk så att högskollärare får ökad kunskap om och trygghet i examinationen?
- Hur ser man utifrån byråkratiska ögon på behövlig tidsåtgång för examinationen? Skall den få ta den tid i anspråk som den rätteligen behöver för att även fungera som ett bra styrmedel och som inläringstillfälle?
- Vilken ångestpåverkande betydelse har proven på studenterna?
- Hur stort engagemang och hur stor del av tiden lägger lärare på examinationen relativt undervisningen?
- Med vilka olika frekvenser administreras prov och vilka för- och nackdelar har olika provtättheter?
- Hur mycket fokuserar lärare på den kommande examinationen i vardagens undervisning, dvs hur vanligt är det och vilka konsekvenser får i så fall detta, att läraren talar om vad som är viktigt med tanke på provet, delar ut gamla skrivningar etc.?
- Lärares förändringsbenägenhet relativt examinationsformer; varför är det så svårt att ändra och vilka lärare / områden är mer öppna för förändringar?
- Hur fungerar samordning och integration mellan lärare och kursavsnitt?

Dessa önskade satsningar får ”stå för sig själva” utan någon annan kommentar än:

Den eller de forskare som har intresse för examinationen som fenomen erbjuds här en rad forskningsidéer, vilka alla är grundade på empiriskt framtagna önskemål om insatser. Det är samtidigt en stark önskan att någon eller några forskare verkligen också vill gå vidare i arbetet med detta så viktiga område. I flera fall handlar det även om ren kunskapsspridning av redan befintlig forskning inom området, dvs studien har även visat på ett stort utbildningsbehov inom examinationsområdet.

# Referenser

Bessman, Mona, Eklundh, M. & Mårtensson, D. *Examination för kvalitet* UHÄ 1985.

De Cecco, J.P. *The Psychology of learning and instruction*. Prentice Hall 1968.

Franke-Wikberg, Sigbrit *Utvärderingens mångfald*. UHÄ 1992  
Lindberg-Sand, Åsa & Askling, Berit. *Examination som kvalitetskontroll* SOU 1991:44

Trowald, N. & Dahlgren, L. O. *Studenters syn på kunskapsmätning*.  
Pedagogiskt utvecklingsarbete nr 13. Uppsala, SLU, 1993.

Uljens, M. *Fenomenografi - forskning om uppfattningar*, Studentlitteratur, Lund 1989.

Utbildningsdepartementet, *Reform och förändring*, SOU 1996:21.