

Agnete Vabø

**Eksamens- og evalueringsformer i høyere utdanning:
en sammenlignende studie**

En rapport for Mjøs-utvalget og for KUF

NIFU skriftserie nr. 7/2000

NIFU – Norsk institutt for studier
av forskning og utdanning
Hegdehaugsveien 31
0352 Oslo

ISSN 0808-4572

Forord

Denne rapporten behandler eksamens- og evalueringsformer i norsk høyere utdanning fra et internasjonalt perspektiv. Rapporten inneholder en kartlegging og analyse av hvordan eksamen organiseres innenfor ulike studier i det norske universitets- og høyskolesystemet, og den gjør rede for eksamenstradisjonene innenfor det danske, finske, britiske og svenske universitetssystemet. Foruten å belyse eksamen gjennom komparative undersøkelser peker rapporten på aktuelle utdanningspolitiske spørsmål og endringstendenser som berører eksamenssystemet i Norge og disse landene. Spørsmål knyttet til eksamen og ressursbruk drøftes også nærmere. Rapporten er utarbeidet på oppdrag for Utvalget for utredning om norsk høyere utdanning etter år 2000 (Mjøs- utvalget) og for Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet. En takk rettes til Ellen Brandt, Berit Lødding og Olaf Tvede som har bidratt med konstruktive kommentarer.

Oslo, april 2000

Petter Aasen
Direktør

Svein Kyvik
Seksjonsleder

Innhold

Sammendrag	7
1 Problemstillinger og perspektiv	11
1.1 Innledning.....	11
1.2 Eksamensbegrepet	11
1.3 Lovverket.....	12
1.4 Studieløpet; læring og evaluering.....	13
1.4.1 Profesjonsutdanning vs disiplinbaserte utdanninger.....	15
1.4.2 Profesjonsutdanningene	16
1.4.3 Disiplinbaserte studier	17
1.4.4 Høyere versus lavere grad.....	18
1.5 Studiens fremgangsmåte og struktur	19
2 Eksamens- og evalueringsformer i Norge	21
2.1 Innledning.....	21
2.2 Eksamen: Debattert og kritisert.....	21
2.2.1 Sertifisering versus læring	21
2.2.2 Strykproblematikken.....	22
2.2.3 Eksamensfikserte studenter?	23
2.3 Eksamen i profesjonsutdanningene	24
2.3.1 Medisin	24
Den tradisjonelle studieordningen	25
Nye eksamensformer i medisinstudiet.....	25
2.3.2 Psykologistudiet.....	26
Alternative evalueringsformer på grunnfag	27
2.3.3 Jus	27
Karakterjag og stryk.....	27
Ny studieordning ved UiO	28
Endring i karakterskalaen	29
2.3.4 Siviløkonom- og sivilingeniør studiene	30
Eksamen i siviløkonomstudiet	30
Skippertaksmentalitet ved NHH	31
Alternative evalueringsformer	31
”Den klassiske realfagseksamen”	32
Forslag til alternative evalueringsformer	33
PBL ved Bygg og Miljø.....	34
2.3.5 Allmennlærerutdanningen.....	35
En prosessuell evalueringstradisjon.....	35
Fellestrekk med sosialarbeiderutdannelsen.....	36
Mot summative evalueringsmetoder i allmennlærerutdanningen.....	36
Karakterer i allmennlærerutdannelsen	37
Misnøye blant fagpersonalet.....	37
2.4 Eksamen i disiplinbaserte studier	38
Humaniora og samfunnsfag	38
Karaktersystemet.....	39
Naturvitenskapelige fag	39
Modning versus modulisering.....	39
Hovedfag.....	40

2.5 Eksamen og ressursbruk.....	41
Et eksempel	41
2.6 Oppsummering	42
3 Et internasjonalt sideblikk	43
3.1 Innledning	43
3.2 Danmark.....	43
3.2.1 Lovverket.....	44
3.2.2 Eksamens- og evalueringsformer	45
3.2.3 RUC- modellen.....	46
3.2.4 Karaktersystemet	48
3.2.5 Institusjonell standardisering eller fortsatt mangfold?	48
3.3 Finland	50
3.3.1 Lovverket.....	51
3.3.2 Karaktersystemet	51
3.3.3 Nye insentivstrukturer	52
3.3.4 Eksamenssystem og evalueringsmetoder ved finske universitet.....	52
3.3.5 Eksamensformer i siviløkonomutdanningen	54
3.4 Sverige	55
3.4.1 Karaktersystemet	55
3.4.2 Eksamens- og evalueringsformer	55
3.4.3 Lovverket.....	56
3.4.4 Eksamen som kvalitetskontroll.....	57
3.4.5 Mot mer prosessorientering	58
3.4.6 Studentenes oppfatninger	59
3.4.7 Eksamen i evalueringøyemed	59
3.4.8 Økt interesse for alternative eksamensformer	60
3.5 Storbritannia.....	60
3.5.1 Eksamens- og evalueringsmetoder	61
3.5.2 Sensursystemet	62
3.5.3 Mot endring av sensorsystemet?.....	62
3.6 Oppsummering	64
4 Konklusjon.....	66
Informanter	71
Referanser	72

Sammendrag

Spørsmål om eksamens- og evalueringsformer berører ikke bare en rekke prinsipielle spørsmål av juridisk, pedagogisk, politisk og økonomisk karakter, men også vesentlige sider ved akademisk praksis, en praksis preget av konkurrerende ideal. Debattene omkring eksamens- og evalueringsformer er derfor også preget av ulike idéer og oppfatninger om hva som skal være viktige mål for høyere utdanning og hvordan de best skal løses.

Prøving av studenters kunnskaper og ferdigheter kan organiseres etter ulike prinsipper. Eksamen som læring versus eksamen som kontroll regnes gjerne som to ytterpunkter av flere mulige modeller. Mens det i førstnevnte legges vekt på sertifisering og kontroll av kunnskap gjennom avsluttende eksamener, en summativ evalueringsform, legges det i sistnevnte mer vekt på varierte og prosessuelle evalueringsmåter, altså formative metoder. En kritikk har vært at det i Norge legges for stor vekt på et summativt evalueringsspråk på bekostning av de muligheter som ligger i formative evalueringsformer som metode for læring.

Undersøkelsen viser at norsk høyere utdanning er preget av stor grad av heterogenitet hva gjelder hyppighet og omfang av avsluttende eksamener, hvilke metoder som benyttes for å evaluere studentenes kunnskaper og ferdigheter, hvor stort innslaget er av formative versus summative evalueringsprosedyrer, og hvordan de teller ved fastsettelse av endelig karakter. Praksis varierer betraktelig mellom profesjonsbaserte studier og disiplinbaserte studier og dessuten mellom lavere grads og høyere grads studier. Det er først og fremst innenfor de disiplinbaserte lavere grads studiene i humaniora og samfunnsfag at avsluttende eksamen er den viktigste form for vurdering av og tilbakemelding til studentene. Det tradisjonelle jusstudiet passer også til denne karakteristikken. Individuell skriftlig eksamen, gjerne supplert med en korrigerende muntlig, er den dominerende innenfor humaniora, jus og samfunnsfag. I tillegg benyttes også hjemmeksamen og semesteroppgaver. Profesjonsbaserte studier og naturvitenskapelige fag bruker mer varierte evalueringsformer: praksis, laboratoriearbeid, semesteroppgaver, oppgaveinnleveringer, gjerne gruppebasert. Selv om profesjonsstudiene samlet sett også bruker andre evalueringsmetoder, er avsluttende individuell skriftlig eksamen den vanligste og mest betydningsfulle form for evaluering av studentene også her.

Undersøkelsen viser dessuten at studiemiljøene ikke er preget av slik motstand mot endring av lærings- og evalueringsmetoder som enkelte kritikere har hevdet. Innenfor en rekke studier forsøker man å etterstrebe en mest mulig hensiktsmessig kombinasjon av formative og summative evalueringsmetoder. Det er ikke dermed sagt at gamle ordninger avskaffes, men at nye lærings- og evalueringsmetoder kommer i tillegg til de gamle. Det er imidlertid store forskjeller mellom institusjoner og studietilbud. Mye tyder på at de studiene som tradisjonelt har lagt størst vekt på avsluttende eksamen, de disiplinbaserte lavere grads studiene innenfor humaniora og samfunnsfag, har åpnet minst opp for å endre på sine

tradisjonelle eksamensformer. En mulig forklaring på dette kan være at formative evalueringsmetoder, for eksempel slik de er utviklet i sammenheng med innføring av ”problembasert læring”, er mer i tråd med tradisjonelle læringsideal og målsettinger i profesjonsutdanningene.

Prosesser i retning av en nasjonal standardisering av ulike studieveger, bl.a. som følge av ”Norgesnettmodellen”, har bidratt til at særegne lokale vurderingsformer tilpasset enkelte studier er i ferd med å falle helt eller delvis bort, særlig innenfor enkelte studier i de statlige høyskolene. En tendens har vært at summativ evaluering forsterkes på bekostning av en formativ. Ved allmennlærerutdanningen er standpunktkarakteren nå regulert bort. Den er nå erstattet av obligatoriske krav, terskler undervegs i studiet, som forutsetning for å ta avsluttende eksamen. Til forskjell fra tidligere er avsluttende eksamen nå enerådende for stryk, karakterer og vitnemål. At eksamen oppgraderes formelt er bl.a. begrunnet utfra hensynet til studentenes rettssikkerhet. Selv om den summative evalueringen av studentene ønskes innført som et tillegg til den formative, er dette ofte vanskelig å gjennomføre i praksis av økonomiske og juridiske hensyn. Dermed kan det synes som om det har oppstått konflikter mellom behovene for å innfri et nasjonalt standardisert og kvalitetssikret system på den ene siden og særegne behov for å evaluere studentene i tråd med visse utdanningstradisjoner og deres yrkeskvalifiseringsbehov på den andre. Det kan også fremstå som et paradoks at utdanninger med tradisjoner for formative evalueringsmetoder, (for eksempel allmennlærerutdanningen), styres i retning av et sterkere summativt evalueringssystem, mens flere utdanninger med tradisjoner for å legge størst vekt på endelig eksamen som det viktigste grunnlag, (som det juridiske studium), er i ferd med å utvikle metoder for bedre prosessuell vurdering av studentene.

Danmark, Finland, Sverige og Storbritannia, har forskjellige utdanningstradisjoner. Dette reflekteres også i den måten eksamen og evaluering av studentenes kunnskaper og ferdigheter organiseres på. Kontrasten er størst mellom Norge og Sverige. Mens eksamen (gjerne i flere moduler) ved slutten av semesteret avgjør sluttkarakteren i Norge, opereres det med flere mindre eksamener undervegs i Sverige og de fleste innleveringer teller med i sluttkarakteren. Både Danmark og Finland er karakterisert ved flere mindre fag med flere eksamener. Danmark kjennetegnes for øvrig ved store institusjonelle variasjoner i eksamensformer. I det britiske systemet er det som regel noen store innleveringer, for eksempel essay, som teller med i tillegg til den avsluttende eksamen. Selv om stor vekt på individuell skriftlig eksamen ikke er unikt for Norge, viser vårt materiale at de andre landene benytter et bredere spekter av eksamensformer, bla. to døgns hjemmeeksamen, synopsiseksamen, gruppeeksamen, skriftlig eksamen med tillatt bruk av lærebøker og andre hjelpemidler, evaluering på bakgrunn av skriftlige essays, notater, rapporter, case eksamen, essay eksamen, hjemmelekser, ”multiple choice” eksamen.

Den utdanningspolitiske debatten og reformpolitikken i de ulike landene tyder likevel på at det er i ferd med å skje en tilnærming mellom land, også når det gjelder læringsmetoder, evalueringsformer og eksamenspraksis. Det er en oppfatning av å finne en hensiktsmessig

balanse mellom formative og summative metoder uten at det skal gå på bekostning av forhold som studentenes rettssikkerhet og hensynet til å sikre en nasjonal faglig og profesjonell kvalitetsstandard.

Nasjonale tradisjoner har betydning for å forstå prosedyrene for hvordan studenter evalueres. Det nasjonale lovverket, ramme- og studieplaner legger organisatoriske og økonomiske føringer på eksamenspraksis. I Norge er høyere utdanning underlagt et relativt omfattende nasjonalt rammeverk som gir regler og forskrifter om eksamensavviklingen. Hovedperspektiv for dette lovverket er at det skal bidra til å sikre kontrollfunksjoner i utdanningene og studenters og befolkningens rettigheter. Det er dessuten to relaterte aspekter ved dette lovverket som bygger opp om den norske eksamensrettede tradisjonen. Det første er at en rekke av de rettigheter og rettsvern som her blir ivaretatt gjennom pålegg om bruk av eksterne sensorer, privatisters rett til å avlegge eksamen og studenters mulighet til kontinuasjonseksamener, er meget ressurskrevende. I tillegg kreves det ofte at studentene skal underkastes individuell prøving tilsvarende minst halvparten av studiet. Det synes som dette bidrar til at ressurser og fokus dreies mot en summativ evalueringsform og den tradisjonelle individuelle skriftlig eksamen.

Sammenlignet med andre land fremstår den norske ordningen, med eksterne sensorer som noe særegen. I Finland og Sverige eksisterer ikke en slik praksis. I Danmark og Storbritannia praktiseres en mer moderat utgave enn den norske. Ordningen med ekstern sensurering har for øvrig også blitt debattert i land uten slike tradisjoner.

I Sverige har det blitt foreslått å styrke kvalitetskontrollen av studiene gjennom å innføre ekstern sensorordning. På grunn av de høye kostnadene anses det som urealistisk at bruk av ekstern sensurering kan innføres i samme omfang som Danmark og Norge. Bruk av ekstern sensurering praktiseres i dag kun som prøveordninger.

Mange mener at den britiske tradisjonen, med stor vekt på prosessuell evaluering av studenter bl.a. gjennom hyppig essayskriving, er truet av ressursnedskjæringer. Likevel er det stor oppslutning om å videreføre og styrke "the external examiner system", også med tanke på at det kan integreres i lærestedenes kvalitetssikringsarbeid.

I Danmark har en slik sensorordning blitt styrket til fordel for eksternt innsyn og kontroll de seinere år, gjennom opprettelse av et nasjonalt sensorkorps, ordninger for å stimulere til mer utskifting i sensorkorpset, bruk av praktikere som eksterne sensorer og krav om å at sensorene skal avgi tilbakemelding til fagmiljøene i form av rapport.

I Finland har spørsmålet om innføring av ekstern sensorordning vært lite aktuelt. De nasjonale utdanningsmyndigheter har der utviklet insentivstrukturer for å styrke formative evalueringsmetoder, bl.a. stimulert gjennom nasjonale evalueringer og ved tildeling av ekstra ressurser til institutter som oppnår status som Centres of Excellence in Teaching.

Vår undersøkelse gir ikke belegg for å hevde at det i Norge brukes uforholdsvise mye ressurser på eksamen i forhold til andre former for læring og evaluering slik mange har hevdet. De norske ordningene som er ivaretatt i det nasjonale lovverket om eksamen; krav om bruk av ekstern sensor ved alle prøver som er tellende for endelig karakter, kravet om minst to medlemmer i eksamenskommissjonen hvorav minst en ekstern, studentenes klagerettigheter, rett til kontinuasjonseksamen osv, tilsier likevel at det brukes mye ressurser på eksamen i sammenligning med andre land.

1 Problemstillinger og perspektiv

1.1 Innledning

I det følgende skal vi kort redegjøre for problemstillinger perspektiv og begrep som står sentralt i denne rapporten. Vi gjør også greie for studiens avgrensning og fremgangsmåte.

I den norske og internasjonale forskningslitteraturen har eksamen vært studert ut fra ulike problemstillinger og perspektiv, for eksempel makt, kontroll, normering og sertifisering. Vi skal i mindre grad forfølge denne forskningslitteraturen. Et viktig siktemål med denne rapporten er å løfte frem vesentlige aspekter ved de modeller for eksamen og evaluering som benyttes innenfor ulike studieretninger og mellom land. Vi skal dessuten peke på aktuelle problemstillinger og endringstendenser som berører eksamenssystemet i høyere utdanning i Norge og andre land.

Å fremskaffe kunnskap om eksamens- og evalueringsformer i Norge og andre land er en svært omfattende oppgave. I de fleste land er høyere utdanning underlagt et relativt omfattende nasjonalt lovverk som gir regler og forskrifter om eksamensavviklingen og som legger vesentlige prinsipielle, organisatoriske og økonomiske føringer på eksamenssystemet. I tillegg kommer forskrifter i rammeplaner, studieplaner og lovverk ved de enkelte institusjoner. Eksamens- og evalueringspraksis vil dessuten være preget av særegne trekk ved de ulike studier, hvilken kunnskapstype og læringsmodeller de bygger på og hva som er formålet med studiet. Ideelt sett burde eksamensinstitusjonen studeres i relasjon til både et ”ovenfra og ned” og et ”nedenfra og opp” perspektiv. Innenfor rammen av dette prosjektet har det ikke vært mulig å foreta slike analyser i sin fulle bredde. Vi skal imidlertid gjøre kort rede for hovedperspektivet i det sentrale lovverket. Vi skal dessuten legge stor vekt på å presentere et teoretisk rammeverk som kan belyse hvorfor eksamen organiseres på ulike måter innenfor forskjellige studier. Vi skal først gjøre rede for eksamensbegrepet slik det anvendes i denne rapporten.

1.2 Eksamensbegrepet

Den måten studenters kunnskaper og ferdigheter skal testes og evalueres på kan organiseres utfra en rekke ulike mål og metoder. I den utdanningspolitiske debatten og i den pedagogiske forskningslitteraturen fremstilles gjerne eksamen som kontroll og eksamen som læring som to ytterpunkter. Mens førstnevnte gjerne assosieres med utstrakt bruk av avsluttende skriftlig eksamen, en summativ evalueringsform, henspiller sistnevnte på en større vektlegging på varierte og prosessuelle evalueringsmåter, altså formative metoder.

Det finnes likevel ingen enkel modell for å klassifisere de eksamens- og evalueringsformene som gjøres gjeldende. Den tilsynelatende motsetningen som ligger i eksamen som kontroll versus eksamen som læring, er i virkeligheten sjelden et spørsmål om ”enten eller”. Snarere

er eksamens- og evalueringsformer ofte et blandingsforhold der både mål om sertifisering, kontroll og læring søkes innfridd. Dessuten er det viktig å ta i betraktning at høyere utdanning står for forskjellige ting. De enkelte utdanningsveger har ulike tradisjoner og ideal hva gjelder yrkesinnretning og læringsmodeller og dermed også ulike målsettinger og behov for hvordan studenter skal vurderes. Til forskjell fra de "frie" disiplinbaserte studiene, må studenter innenfor studium som jus, medisin og odontologi gjennom en rekke obligatoriske teoretiske eksamener, praktiske prøver og kurs for å tilfredsstille de sertifiseringskrav som stilles innenfor disse profesjonene. Hvorvidt et studium er disiplinbasert eller profesjonsrettet, inngår i lavere grad- eller høyere grad, legger sterke føringer på studieløpet, og de eksamens- og evalueringsformer som praktiseres.

Ettersom det viktigste siktemål med denne rapporten er å beskrive aktuelle eksamensformer i Norge og andre land, vil vår definisjon av eksamen også være av pragmatisk karakter. Eksamen forstår vi som den prøve som må avlegges for å dokumentere kunnskap innenfor et fag eller et emne (Bernt 1995 s. 164). En enda mer presis definisjon kan være følgende:

Eksamen skal være en kontroll og vurdering av studentene med sikte på karaktersetting og vitnemål. Vitnemål skal være lærestedets kvalitetsstempel på kandidatene som slippes ut, og gi informasjon bl.a. til fremtidige arbeidsgivere (Hofseth 1992 : s.305).

Det er imidlertid viktig å ta i betraktning at studenters kunnskaper og ferdigheter kan vurderes på forskjellige måter og at det i ulike studiesammenhenger legges ulik vekt på den vurdering av studenter som skjer med henblikk på karaktersetting og vitnemål. Innenfor enkelte studier blir studentenes arbeider også evaluert uten at det får betydning for de endelige karakterene, for eksempel gjennom krav om obligatoriske arbeider og praksis.

Ifølge Kvale (1998) er det en økende tendens til å erstatte negativt ladede begrep som eksamen, karaktersetting og sensurering med det mer moteriktige ordet evaluering. I denne rapporten brukes ikke evaluering som en generell karakteristikk, men om former for vurdering og tilbakemelding til studentene som ikke er tellende for eksamen.

1.3 Lovverket

Den nåværende lov om universiteter og høyskoler trådte i kraft i 1996. Til forskjell fra tidligere, er universiteter og høyskoler nå underlagt denne felles lov.

Hovedperspektivet for det lovverket for eksamen som er statuert i dette lovverket (§ 44-54), kan tolkes slik at det juridisk skal bidra til å sikre de institusjonelle og faglige kontrollfunksjoner ved eksamensordningene og de rettigheter som skal ivaretas på vegne av befolkningen og studentene.

Det er fastslått ved lov at alle som ønsker det har rett til høyere utdanning så sant de oppfyller de generelle krav til studiekompetanse. Dette er en ordning som, til forskjell fra

mange andre land, står sterkt i Norge. Som en viktig del av dette rettighetsaspektet gjelder retten til å gå opp til eksamen som ”privatist” selv om en ikke er tatt opp som student ved en institusjon eller et studium. Det er i prinsippet også mulig å melde seg opp til eksamen selv om kandidaten ikke har gjennomført obligatorisk undervisning eller praksis.

En annen viktig side ved rettighetsaspektet er at forelesninger, som en hovedregel, er offentlige (§44).

Lovverket ivaretar dessuten en rekke klagerettigheter på vegne av studentene. Kandidatene kan klage over feil ved eksamensoppgavene, eksamensavvikling, gjennomføring av sensuren og karakter. De kan kreve begrunnelse for karakterfastsetting, karakterfastsetting kan påklages og eksamen må sensureres på ny (§ 51-52).

Institusjonens rettigheter overfor studentene er ivaretatt ved at eksamen og prøver kan annulleres hvis det oppdages at studenten har fusket på eksamen, eller har skaffet seg adgang til studier gjennom falske vitnemål. (§54)

Tradisjonelt har sensorordningen vært viktig ut fra målsettingen om at studentenes kunnskaper og prestasjoner skal bli vurdert på en rettferdig og upartisk måte. I den nye universitetsloven er det også vektlagt at de vurderinger som blir gjort i eksamenssituasjonen skal bidra til å sikre det faglige nivået på studiet (§50).

Det kreves at det skal være minst to sensorer ved bedømmelse av studentenes prestasjoner. Ved bedømmelse siktes det her til eksamener, prøver og andre vurderinger hvis resultater skal inngå på vitnemål eller medregnes i karakterer ved et gitt studium. Det stilles videre krav om at minst en sensor ”så vidt mulig” skal være ekstern. Dette er viktig både som kvalitetskontroll og garanti for eksamenskandidatens rettssikkerhet. Hvis to sensorer ikke blir enige om bedømmelsen, skal avgjørelsen gå til en tredje sensor.

Sensuren skal, med visse unntak, foreligge innen tre uker.

Muntlig del av eksamener og prøver skal være offentlig, med muligheter for andre til å være tilstede av prinsipielle, rettssikkerhetsmessige grunner og av hensyn til kvalitetssikring.

1.4 Studieløpet; læring og evaluering

Eksamen representerer viktige overganger, ”rites de passage”, i både et studie- og i et karriereløp. Bestått eksamen er inngangsporten til videre rekruttering og seleksjon til andre studier eller til posisjoner i arbeidslivet. Eksamen er ikke bare strukturerende for et studieløp i den betydning at det representerer overgangen fra et trinn til et annet. Det er også strukturerende for måten studiet er organisert på. En rekke forskere har vært opptatt av å undersøke på hvilken måte de eksamens- og evalueringsformene som praktiseres påvirker tilegnelsen av kunnskap og hvordan studenter forholder seg til studiesituasjonen. Slike

vurderinger er ikke formålet med denne undersøkelsen. Vi ønsker å påpeke sammenhenger mellom studienes karakter og den måten studentenes kunnskaper og ferdigheter evalueres på. Vi skal derfor introdusere noen begrep som kan belyse den ulike akademiske praksis og de forskjellige utdanningstradisjoner som ligger til grunn for de eksamens- og evalueringsmetoder som er i bruk.

Et første inntak blir en avklaring av som skiller studieorganiseringen i høyere utdanning fra lavere studietrinn. Jacobsen (1981) drøfter den pedagogiske organiseringen av universitetsstudier i kontrast til lavere studietrinn.

Læringssituasjonen på skolen er velorganisert, med hensyn til tid og innhold. Den bygger på individuell veiledning og god kontakt mellom lærer og elev. Undervisningen er obligatorisk, fravær må dokumenteres og det finnes regler for elev-aktivitet i studietiden. Ifølge Jacobsen (1981) er skolen en trygg avhengighetsskapende læringssituasjon med stadig krav om dokumentasjon av kunnskap og tilbakemeldinger om prestasjoner.

Undervisningssituasjonen ved universitetet er preget av forelesninger som den dominerende undervisningsform. Dette gir læringssituasjonen preg av monolog fremfor dialog, selv om forelesningene suppleres med andre undervisningsmetoder, som laboratoriearbeid og arbeid i smågrupper. Ved universitetet er det lite forpliktende forhold mellom student og lærer. Det er sjelden krav om at dokumentasjon av kunnskap skal fremsettes utenom eksamenssituasjonen. Studentene gis bare unntaksvis informasjon om studieprestasjoner og sin evne til å bearbeide stoffet. Den undervisning som gis er som regel basert på frivillighet fra studentenes side. Læringssituasjonen ved universitetet setter krav til uavhengighet, selvdisiplin og egne vurderinger. Ifølge Jacobsen (1981) blir dette for mange derfor et strev mot eksamen, et strev i ensomhet. Han påpeker at den innledende undervisningen, *examen philosophicum*, paradoksalt nok er preget av en undervisningsform som er mest ulik undervisningen i skolen.

Raaheim (1981) fremhever at universitetsstudiene bygger på et ideal om studenten som sin egen læremester. Mens læreprosessen ved lavere skolegang innebærer at eleven underkaster seg en ytre kontroll, må universitetsstudenten etablere en tilsvarende indre kontroll. Forventningen om at studentene skal etablere en indre kontroll er en del av den akademiske selvforståelse om at høyere utdanning skal representere noe annet enn skole. I studieplanen for siviløkonomutdanningen ved Norges handelshøyskole heter det for eksempel at:

Arbeidsformen er forskjellig fra videregående skole. En vesentlig del av ansvaret er lagt på studentene selv. I undervisningen er den daglige kontroll med kunnskapstilegnelse og forståelse i stor grad borte. Det stilles derfor større krav til at du strukturerer dagen selv. Til en viss grad er det også opp til deg selv å avgjøre hvilke deler av pensum du vil legge vekt på. Pensum i studieplanen angir det Høyskolen venter at du skal kunne gjøre greie for til eksamen. Det er imidlertid ikke gitt at hele pensumlitteraturen blir gjennomgått på forelesningene. Pensum må dessuten leses med skjønn og kritisk blick. Dette forutsetter at du viser initiativ og holder deg å jour med den økonomiske utviklingen gjennom aviser, tidsskrifter og annen relevant litteratur.

Raaheim (1981) påpeker videre at det eksisterer store variasjoner mellom fag. Innenfor visse realfag, og innenfor de yrkesrettede universitetsutdannelsene, vil undervisningssituasjonen ikke skille seg like vesentlig fra den som studenten kjenner fra tidligere skolegang. Vi kan eksemplifisere dette med å peke på at innenfor profesjonsstudiene blir studentene gjerne automatisk oppmeldt til eksamen, det finnes regler for hvilke eksamener som må være avlagt for å gå videre i studiet. En del undervisning er obligatorisk og i en del kurs vil det medføre stryk dersom studenten ikke kan bekrefte deltakelse.

Kritikken av eksamen er ofte preget av en veldig homogen fremstilling av studiesituasjonen ved universitetet. Raaheims poeng er derfor en påminnelse om at det er viktig å ha en differensiert forståelse av høyere utdanning, og de målsettinger, læringsmodeller og evalueringsbehov som gjelder innenfor ulike studier. Skillet mellom disiplin- og profesjonsbaserte studium er viktig her.

1.4.1 Profesjonsutdanning vs disiplinbaserte utdanninger

I profesjonsutdanninger, som medisin og jus, er det primære siktemålet ved utdanningen at den skal bidra til effektiv oppnåelse av praktiske mål i samfunnet, som medisinsk behandling av klienter. Her er det derfor ikke innøvelse av en teori- og forskningsbasert holdning til virkeligheten som er det bærende element i utdannelsen, men snarere at den skal være kompetansegivende i forhold til de praktiske målene den er satt til å løse. Denne kompetansen er fundert i teoretisk kunnskap, for eksempel er en rekke basaldisipliner som kjemi, matematikk og biologi underliggende for den medisinske profesjonsutdanningen. Derfor kan vi si at profesjonsutdannelser er en kombinasjon av teori- og forskningsbasert kunnskap og praktisk kunnskap. Vi kan dermed tenke oss at utdanningsmodellene i høyere utdanning kan plasseres mellom ytterpunktene teoribasert og praksisbasert. Ved en rendyrket teoribasert utdanning er hovedsiktemålet at man skal tilegne seg kunnskap fra den teoretiske aktivitet som pågår i de ulike fagdisiplinene. Et praksisbasert studium kjennetegnes ved at det er organisert med utgangspunkt i et praktisk felt. Følgelig er ikke her den teoretiske kunnskapstilegnelsen et mål i seg selv, men snarere et middel til å sikre kandidaten den kunnskap og kompetanse som er nødvendig for å utøve den yrkesrolle man utdannes til.

Et viktig sosialiserende formål med en disiplinbasert universitetsutdanning er innøvelsen av en teori- og forskningsbasert holdning til virkeligheten. Denne type akademiske sosialisering bærer sterkt preg av å ha en individuell betydning; gjennom utvikling av selvstendige og kritiske intellekt. Kunnskapen som formidles har preg av å være generell samt gjenstand for kritisk etterprøving. Dette gir slike utdanninger et allment preg. Refleksjonen ved de praksisbaserte studiene er, til forskjell, knyttet til løsningen av problemer på eksterne felt, og studenten skal gjennom studiet lære seg å beherske metoder og teknikker som kan bidra til å løse disse problemene. Kunnskapen er satt i en praktisk sosial ramme. Slik sett er det ikke utviklingen av det selvstendige intellekt, modning i disiplinen, som er i fokus her, men innøvelsen av en bestemt kompetanse.

Ifølge Luhmann (1987) kan disse utdanningstypene også karakteriseres ved begreper som sosialisering og oppdragelse. Utdanning som oppdragelse blir av ham knyttet til differensieringen av det moderne samfunn. Denne differensieringen har preg av spesialisering og arbeidsdeling. Utdanningens oppgave blir å sikre videreføringen av spesialiseringen; å oppfylle systemets spesialiseringsbehov gjennom å utdanne kandidater til å passe inn i bestemte yrkesroller, slik tilfellet er i profesjonsutdannelsene. Utdanning som sosialisering er knyttet til at kunnskapen som formidles skal ha som formål å påvirke og utvikle den enkeltes intellekt. Utdanningen er orientert mot et psykologisk nivå, og bærer, i motsetning til den oppdragende utdannelsen, preg av å være mer universell (Vabø 1994).

De utdanningsmodellene som her er skissert omtales ofte som allmenn- dannende versus yrkesorienterte utdanninger, for eksempel når man skal karakterisere frie studier versus profesjonsutdannelse. Imidlertid er det viktig å presisere at det i virkeligheten sjelden dreier seg om to ytterpunkter på en skala. Høyere utdanning er oftest et blandingsforhold der begge disse aspektene er representert. Modellen bidrar først og fremst til å forklare hvorfor en profesjonsutdanning på universiteter og høyskoler krever en annen organisering enn i de frie studiene i enkelte disipliner.

Kvale (1998) hevder at eksamen i de disiplinbaserte studiene først og fremst handler om å teste kunnskapen i disiplinen, eksamen er nærmest å betrakte som et rituale som bidrar til å befeste hva som er den gyldige disiplin-kunnskapen og er derfor irrelevant med tanke på behovene i en fremtidig yrkessituasjon. Vi vil gi Kvale bare delvis rett i dette. Eksamen ved de disiplinbaserte studiene dreier seg også om sertifisering til bestemte yrker, f.eks. læreryrket. Behovet for yrkesrelevans er også ivarettatt gjennom at cand.mag- graden ivaretar en viss bredde i fagkretsen. Likeledes dreier profesjonsutdanningene seg om mer enn å sertifisere til bestemte yrker. Som Becher (1995) påpeker vil denne treningen også fungere til å utvikle visse fellestrekk ved studentenes samfunnssyn og selvforståelse. At enkelte profesjonsstudier forsøker å utvikle lærings- og evalueringsformer som kan bidra til å bedre studentenes sosiale ferdigheter, kan forstås som at det eksisterer en bevissthet om at også eksamensformene skal kunne bidra til dette. Det er med andre ord viktig ikke å henfalle til for stereotype forståelser av hva som skiller lærings- og eksamensformer i disiplinbaserte utdanninger versus profesjonsutdanninger. Som Handal, Lauvås & Lycke (1990) påpeker, kan det også være store forskjeller mellom ulike disipliner innenfor samme kunnskapsfelt hva gjelder undervisningsstil og metoder for evaluering av studentene.

1.4.2 Profesjonsutdanningene

En profesjonsutdanning skal være kompetansegivende i forhold til de praktiske oppgavene kandidaten kan bli satt til å løse i en gitt yrkessituasjon. Kravet om en bestemt type kompetanse legger derfor også føringer på de kunnskaper og ferdigheter studenten skal prøves i.

I debattene omkring eksamens- og evalueringsformer henvises det gjerne til ulike læringsideal- og -modeller. Problembasert læring ("PBL"), som riktignok kan bety mye forskjellig, er et viktig honnørord i slike debatter i dag. På 1970- tallet var gruppepedagogikk viktig ved mange læresteder. På sett og vis avspeiler evalueringene av studentene på profesjonsstudiene en problembasert læringsmodell ettersom prøvingen av studentene inngår som ledd i å oppdra studentene til å beherske bestemte teknikker og ferdigheter som er påkrevd i en fremtidig yrkessituasjon. Det er ikke dermed sagt at de rådene evalueringsformene utelukkende kan tilbakeføres til spørsmål om ulike læringsideal ved forskjellige studium. Det er minst like relevant å spørre hvilke profesjonelle sertifiseringskrav som den rådende eksamens- og evalueringspraksis bygger på, altså en ekstern føring. Ulike profesjoner har ulike tradisjoner for å sikre, garantere og måle standard for sine kandidater. Dette avspeiles ikke bare i eksamens- og evalueringsformer, men også med hensyn til hvordan man selekteres til studiet og yrkesgruppen (profesjonen). Ved medisin og psykologistudiet er opptaket til studiet selve "rites de passage". Ved jus som tradisjonelt ikke har vært adgangsbegrenset, har kandidatene blitt selektert underveis ved bruk av karaktersystemet. Mens de to førstnevnte studiene har lite stryk, har jus-studiet tidvis hatt stor stryk, særlig i perioder med stort studentantall. I profesjonsteori er begrepet "closure", lukking, en vanlig benevnelse på de strategier profesjoner kan ta i bruk for å oppnå eller å opprettholde en status ved å utestenge andre (se for eksempel Murphy 1988). Ikke bare bestemte opptaks- og eksamenskrav er eksempler på slike lukningsstrategier. Profesjonsstudiene er gjerne organisert slik at studentene må innfri en mengde obligatoriske krav for å ta eksamen og for i det hele tatt å gå videre i studiet. Slike terskler kan også tolkes som lukningsstrategier fordi de gir profesjonene en mulighet til å utestenge andre, i dette tilfellet omgå regelen om privatisters rett til å avlegge eksamen. De rådende eksamens- og evalueringsformene kan med andre ord ikke sees løsrevet fra profesjonenes interesser i å opprettholde og styrke sine interesser i yrkeshierarkiet. Derfor er det også nærliggende å fremme hypotesen om at det ikke er lett å endre praksis på en slik måte at den kan utfordre deres sertifiseringsbehov, for eksempel ved at det legges mer vekt på prosessorientert formativ evaluering på bekostning av summativ evaluering. For øvrig berører slike problemstillinger alle studier, også de disiplinbaserte. Et rykte om at det er lett å ta eksamen i et fag kan svekke fagets legitimitet og studenters verdi på arbeidsmarkedet. Slike forhold kan muligens også forklare hvorfor tidligere forsøk med antatt mer læringsvennlige prosessorienterte evalueringsformer og bruk av skalen bestått /ikke bestått har falt helt eller delvis bort.

1.4.3 Disiplinbaserte studier

Den disiplinbaserte studiemodell innebærer at studentene utelukkende fordyper seg i et fag om gangen. Lavere grad innenfor de disiplinbaserte studiene, cand.mag. – graden, stiller store krav til akademisk selvstendighet hos studentene. Det formelle kravet er at studenten, foruten å avlegge eksamen i forberedende prøver, må avlegge eksamen i to grunnfag og et mellomfag. Delfag har en normert studietid på ett semester (10 vekttall). Grunnfag har normert studietid på to semestre (20 vekttall). Mellomfag, som er forutsetningen for hovedfag har normert studietid på ett semester, men det er også mulig å avlegge grunn- og

mellomfagseksamen samtidig; såkalt udelt mellomfag. Enkelte fag tilbyr storfag (40 vekttall). Storfag forutsetter avlagt mellomfagseksamen og er normert til ett semester. I sammenlikning med profesjonsstudier er de ustrukturerte. Det er forholdsvis lite organisert fellesundervisning, forelesninger og kollokvier. Evalueringen av studentene skjer høyst en gang i semesteret, ved grunnfag en gang i året og ved udelt mellomfag, først etter et og et halvt år. Dette gir studieopplegget et individuelt preg; det er opp til studenten å organisere sin arbeidsdag og å komponere graden på den måten som er formålstjenlig.

1.4.4 Høyere versus lavere grad

Mellom høyere og lavere grads nivå er der vesentlige forskjeller i vektlegging på teori- og forskningsbaserte aspekter. Innenfor høyere grads studiene, hovedfag og doktorgrad, har teori og forskningsbaserte aktiviteter forrang. På dette nivået er utdanningen rettet mot spesialisering innenfor en disiplin. Dette innebærer betydelige forskjeller i eksamens- og evalueringspraksis mellom høyere og lavere grads studier.

Det er for øvrig viktig å ta i betraktning at de prinsipper som ligger til grunn for organisering av forholdet mellom lavere- og høyere grads studier i Norge skiller seg betraktelig fra mange andre land. I den amerikanske liberale universitetstradisjonen for eksempel, er studiene på lavere grads nivå organisert på tvers av disiplinene. I praksis betyr dette at studiene er satt sammen av en rekke kortere kurs der alle disiplinene yter bidrag. Dette gir lavere grads studiene et preg av å være generell utdanning, der interaksjonen mellom universitet og student først og fremst handler om undervisning og utdanning i bestemte tema og pensum, og ikke som innføring i en fagdisiplin. Ifølge Parsons og Platt (1973) har denne lavere grads utdanningen derfor sin viktigste betydning som et tilbud om generell yrkeskompetanse og sosialisering av befolkningen. I den norske universitetsmodellen har man ikke et like fremtredende vertikalt skille mellom disiplinenes organisering og den måten utdanningen er sammensatt på. Ved de historisk-filosofiske, de matematisk-naturvitenskapelige og de samfunnsvitenskapelige fakulteter (og ved grunn- og mellomfagsstudier i høyskolesektoren) danner disiplinene et direkte utgangspunkt for organiseringen av utdanningen, både på lavere og høyere grads nivå. Allerede på lavere grads nivå legges det vekt på å føre studenten inn i disiplinens egne teorier og forskningstradisjoner (Vabø 1994).

Derfor er det også forbundet med en viss grad av urealisme å bruke den amerikanske lavere gradsutdanningen som modell for hvordan norske studier best kan organiseres. Den har heller ikke samme funksjon som lavere gradsutdanninger ved norske universitet og høyskoler (jf. Parson & Platt 1973). Vi kan støtte oss til Teichlers (1996) påpeking av det problematiske ved at høyere utdanning gjerne blir forstått som å yte samme funksjonelle bidrag i samfunnet, og at institusjonene innenfor høyere utdanning derfor kan bedre sine bidrag gjennom å trekke på komparativ erfaring. USA er og forblir vårt motstykke. Som sammenlikningsgrunnlag er den amerikanske tradisjonen i første rekke egnet til å få frem karakteristika ved den norske tradisjonen.

1.5 Studiens fremgangsmåte og struktur

I kapittel 2 rettes fokus mot eksamens- og evalueringsformer i norsk høyere utdanning. Vi legger vekt på å formidle at de eksamens- og evalueringsformer som praktiseres, er meget sammensatte snarere enn at de kan gjøres til gjenstand for noen enkel nasjonal karakteristik. Fremstillingen av de enkelte studier blir dermed noe detaljert. Modellen illustreres gjennom dypdykk inn i få, men representative eksempler, slik det fremgår av studiekataloger, rammeplaner, institusjonenes egne dokumenter og andre relevante kilder, som internett. Vi gjennomgår de eksamens- og evalueringsformene som er karakteristiske for profesjonsutdanningene, eksemplifisert gjennom medisin, jus, psykologi, sosionomutdanningen, siviløkonom- og sivilingeniørstudier og allmennlærerutdanningen. Deretter skal vi presentere den disiplinbaserte evalueringsmodellen eksemplifisert ved historisk-filosofiske, matematisk-naturvitenskapelige og samfunnsfaglige fag. Til slutt skal vi kontrastere høyere og lavere grads studier. Vi skal også vise til aktuelle forsøk på å endre de eksisterende eksamensformene og har gjengitt relevante funn fra forskning om eksamens- og evalueringsformer. Vi sier også noe om tidligere og pågående forsøksvirksomhet.

De fleste eksemplene er hentet fra universitetssektoren, universiteter og vitenskapelige høyskoler, men er likevel representativt for hvordan eksamen organiseres i store deler av høyskolesektoren. Sektoren for høyere utdanning er stor og heterogen. Her finnes et bredt spekter av ulike studieretninger, og de eksamens- og evalueringsmetoder som benyttes varierer betraktelig mellom fag og studietrinn. Det eksisterer også store forskjeller mellom ulike læresteder, også innenfor de samme studietilbud. Vår beskrivelse kan derfor ikke dekke inn hele spekteret. Vesentlige empiriske eksempler må derfor nødvendigvis bli utelatt fra undersøkelsen. Vi tenker for eksempel på Kunsthøgskolene, som i den seinere tid har endret vesentlig på prosedyrer for evaluering og eksamen, og på enkelte institusjoner som har vært spesielt aktive pådrivere i å utvikle alternative evalueringsformer, som Høgskolen i Lillehammer.

Den organiserte forskerutdanningen, dr. grads- studiene er utelatt fra undersøkelsen (Se for øvrig Olsen 1999 og Tvede og Kyvik 1996 for en beskrivelse av disse).

Det har vært påstått at det i Norge, til forskjell fra mange andre land, brukes for mye ressurser på eksamen i forhold til andre lærings- og evalueringsformer. Derfor kunne det i prinsippet være aktuelt å foreta en analyse av ressursbruken på eksamen versus undervisning og veiledning gjennom regneeksempler basert på tall fra lærestedene og resultater fra kostnadsanalyser foretatt i andre land. Det er imidlertid vesentlige problemer forbundet med å foreta slike analyser fordi det er vanskelig å fremskaffe tallmateriale som godt kan belyse dette. Vi spør: Hva kan forklare at vår tradisjon er mer ressurskrevende enn andre land?

I kapittel 4. foretar vi en gjennomgang av eksamens- og evalueringsformer innenfor høyere utdanning i andre land, med særlig vekt på Danmark, Finland, Sverige og Storbritannia. Den internasjonale kartleggingen har et tosidig siktemål: På den ene siden bidrar en

sammenlikning med andre land til å tydeliggjøre særegne trekk med hensyn til hvordan eksaminering og evaluering av studenter praktiseres i Norge. På den andre siden ønsker vi å legge et grunnlag for å lære av andre land og deres erfaringer.

Valg av land er i første rekke foretatt etter drøfting med oppdragsgiver. Vi vil for øvrig presisere at de politiske og økonomiske betingelser og samfunnsfunksjoner som kjennetegner norsk høyere utdanning, ligger tettere opp til disse landene, enn det amerikanske universitetssystemet for eksempel, og at de derfor egner seg bedre for formålet med denne undersøkelsen. Det er likevel betraktelige variasjoner med hensyn til den status og betydning som eksamen har blitt tildelt innenfor de respektive lands utdanningssystem. Vi har derfor også lagt vekt på å undersøke aktuelle utdanningspolitiske problemstillinger og endringstendenser omkring eksamenssystem og evalueringsformer i disse landene.

Å skulle gi en fremstilling av de eksamens- og evalueringsformer som er gjeldende i andre land er ingen enkel oppgave. Som i Norge er det også slik at eksamens- og evalueringsformene varierer betraktelig mellom studieretninger, studienivå og institusjoner, og at de også er gjenstand for endring. Sett bort fra de relativt knappe fremstillinger som finnes i diverse håndbøker om det europeiske utdanningssystemet, synes det også å være gjennomgående for de fleste land at eksamens- og evalueringsformene ikke har vært gjenstand for noen detaljert samlet kartlegging og analyse. Det eksisterer best og mest tilgjengelig informasjon om universitetene, gjennom offentlige utredninger og andre skriftlige kilder. Vår fremstilling av andre land begrenses derfor til å gjelde denne sektoren. Det er gjerne forskjell mellom de beskrivelser som eksisterer i studiebrosjyrer og hva som skjer i praksis. Det kan også synes som om eksamens- og evalueringsformer er vanskelige å forklare fordi det dreier seg om tradisjoner som, langt på veg, tas for gitt. For å utdype det skriftlige materialet har det vært nødvendig med reiser for å intervjuere personer med god kjennskap til det høyere utdanningssystemet i de aktuelle land. Flest intervjuer har vært foretatt i Danmark, Finland og Sverige, og vi vier mest plass til en omtale av disse landene. Av tidsmessige årsaker har det ikke vært mulig å komme like grundig inn på det britiske systemet, ettersom det er meget stort og komplekst.

I forbindelse med utarbeidelsen av ny lov for universiteter og høyskoler ble prinsipielle og økonomiske problemer knyttet til eksamenslovgivningen diskutert, som for eksempel når det gjaldt spørsmålet om hvorvidt det skulle innføres gebyr for privatister. Vi har ikke hatt mulighet til å foreta noen grundigere utredning av disse debattene innenfor rammen av dette prosjektet.¹ I konklusjonkapittelet skal vi imidlertid sammenfatte og fremheve særegne juridiske og organisatoriske trekk ved den norske eksamensmodellen i sammenlikning med andre land. Vi skal dessuten peke på noen prinsipielle og økonomiske dilemmaer som følger av aktuelle endringstendenser, med tanke på kostnadsaspektet så vel som juridiske spørsmål som reises som følge av innføring av mer prosessuelle evalueringsmetoder.

¹ Se for øvrig NOU 1993: 24 "Lov om universiteter og høyskoler", Bernt (1995), og Innstilling fra Kirke- og forskningskomiteen om Lov om universiteter og høyskoler Innst.0. nr. 40 (1994-95).

2 Eksamens- og evalueringsformer i Norge

2.1 Innledning

I ulike historiske perioder har det vært knyttet politisk strid til spørsmål om eksamen (Se f.eks. Kvale 1973). Eksamensformene utfordres utfra skiftende behov og interesser fra politiske myndigheter, studenter, arbeidsliv og andre. Mange er av den oppfatning at den dominerende norske eksamenstradisjonen er anakronistisk. Den er foreldet, lite egnet til å innfri de mål som er sentrale i dagens høyere utdanning, og vanskelig å endre (Se f.eks. Bjørgen 1992, Olsvik 1995, Lauvås, Havnes og Raaheim 1999).

Til tross for økende fokusering på problematiske sider ved eksamen, har det aldri vært foretatt noen systematisk kartlegging av det norske eksamenssystemet. Vi skal derfor legge stor vekt på å beskrive aktuelle eksamensformer og evalueringsmetoder eksemplifisert gjennom medisin, jus, psykologi, siviløkonom- og sivilingeniørstudier, allmennlærerutdanningen, sosionomutdanningen og innenfor historisk-filosofiske, matematisk-naturvitenskapelige og samfunnsfaglige studieretninger.

Selv om mange av dagens eksamensformer nok er sterkt tradisjonsbundne, ønsker vi ikke å gi en statisk fremstilling. Eksamens- og evalueringsformer berører normative og sosiale spørsmål langt utover de formelle og juridiske betydninger som ligger i eksamen som en kontroll og sertifisering av kunnskaper og ferdigheter. Eksamens- og evalueringsformer kan heller ikke betraktes som noe isolert eller nøytralt instrument, men som å eksistere innenfor et system med interessemotsetninger. Ved mange norske læresteder pågår det også i dag prosesser som tar sikte på å endre eksisterende tradisjoner, noe vi også skal gi innblikk i.

Som en innledende manøver skal vi gi et grovt riss av sentrale argumenter i den aktuelle norske debatten om eksamen.

Ettersom mange har hevdet at det norske eksamenssystemet er spesielt ressurskrevende, skal vi avslutningsvis foreta en kort drøfting av eksamen og ressursbruk.

2.2 Eksamen: Debattert og kritisert

2.2.1 Sertifisering versus læring

Et fremtredende argument i den seinere tids debatt om høyere utdanning i Norge har vært at undervisningskulturen er for eksamensrettet. Forenklet sagt har eksamen en tosidig funksjon: Som kontroll og sertifisering av kunnskaper og ferdigheter og som pedagogisk virkemiddel, som metode for læring. Kritikken er at det i norsk sammenheng legges for stor vekt på førstnevnte på bekostning av sistnevnte.

Øverland (1988) hevder for eksempel at norske universiteter kan forstås som institusjoner som forvalter formelle eksamener som kvalifiserer til en videre yrkeskarriere. Studier og kompetanse defineres ved og gjennom eksamener. Læringsprosessen får ingen egenverdi, og da særlig innenfor de frie universitetsstudiene. Fag forveksles med pensum, studietiden går primært ut på å forberede seg til eksamen, undervisningen preges av eksamensforberedelse, studentenes rettigheter likedan. Norske studenter kan for eksempel ikke bli avkrevd et pensum som er urimelig stort sett i forhold til normert studietid. Øverland hevder at amerikanske universitet til forskjell er et sted der læring står i sentrum, ikke måling av kunnskap. Gjennom utstrakt bruk av oppgaveløsninger, skriving, samtaler i klassene og individuell veiledning blir studentenes kunnskaper og ferdigheter gjort til gjenstand for kontinuerlig vurdering. Læring, prøving, undervisning og eksamen regnes som et integrert hele.

På 1990- tallet ble det norske eksamenssystemet også kritisert av OECD som hevdet at det ble brukt for mye ressurser på eksamen i forhold til andre læringsmetoder. De påpekte at institusjonene innenfor høyere utdanning i første rekke fungerer som sertifiseringsinstitusjoner for de utdanningssøkende, mens selve læringsprosessen ikke på langt nær får samme oppmerksomhet. Særlig på laveregradsnivå, legges det for stor vekt på sertifisering. Skriftlig eksamen er den viktigste evalueringsmetode og studiekulturen er preget av å være for eksamensrettet. De avsluttende eksamener, med presis gradering av karakterer, er i mange tilfeller den eneste tilbakemelding som gis i løpet av laveregradsstudiene. Særlig universitetssektoren er preget av at for lite ressurser går til undervisning:

the universities, it was said, are research institutions conducting exams; the teaching semester ends in october; the rest is exams (OECD 1997 s. 20).

OECD komitéen foreslo at det burde stimuleres til mer utstrakt bruk av problembasert læring hvor det legges vekt på gruppe, prosjekt- og feltarbeid gjerne i samarbeid med industri og arbeidsliv. Generelt etterlyses behovet for mer strukturerte studier. Av mulige tiltak for å tone ned den store betydningen av avsluttende eksamen og sertifisering foreslo komitéen at det utvikles former for evaluering av studentene som er mer varierte og som fokuserer mer på læringsaspektet. Foruten slike direkte virkemidler påpekte de også forhold som indirekte har betydning for at det er vanskelig å få til økt aktivitet på undervisnings-siden: Karrierelogikken i stillingsstrukturen burde endres på en slik måte at undervisningsinnsats verdsettes høyere enn hva som er tilfelle nå, der det fortrinnsvis er forskningsaktiviteter som er meriterende.

2.2.2 Strykproblematikken

Spørsmål omkring bedre læring i høyere utdanning ble i vid forstand aktualisert gjennom studiekvalitet debatten på 1980- tallet. En viktig bakgrunn for debatten var en kraftig økning i strykprosent, og da særlig ved enkelte universitetsfakultet. En undersøkelse ved Universitetet i Bergen, "Universitetet som utdanningsinstitusjon" (UNIBUT), viste at ved nesten halvparten av fagene var det mer enn 30% av studentene som ikke fullførte eksamen

på grunn av trekk eller stryk (Gjessing og Skjold Wilhelmsen 1989). Et annet viktig funn var at fag som hadde hjemmeeksamen og/eller semesteroppgave som en del av eksamen, hadde en lavere strykprosent enn fag som ikke hadde det.

Forholdet mellom strykproblematikken og eksamensforhold ble også tatt opp i ”Med viten og vilje” (NOU 1988:28). Det ble vist til undersøkelser som viste at studentene var utilfredse med studieopplegget og som tydet på at de ønsket hyppigere tilbakemeldinger gjennom flere eksamener, seminarer med oppgaveskriving og økt innflytelse på undervisningen (Berg 1988, Aamodt 1988). UNIBUT- undersøkelsen viste for øvrig at studentene ikke var negative til tradisjonelle eksamensformer. Hjemmeeksamen og semesteroppgave ble vurdert mest positivt, men også tradisjonelle eksamensformer fikk positiv vurdering. Individuell skriftlig eksamen ble foretrukket fremfor individuell muntlig (Gjessing og Skjold Wilhelmsen 1989, s 76). For øvrig varierte svarmønstrene etter studentenes fakultetstilhørighet: Studentene ved medisin og ved tannlegestudiet for eksempel, var mest positive til individuell skriftlig eksamen.

I UNIBUT undersøkelsen ble det også foretatt en grov kartlegging av eksamensformer. De fleste studentene hadde vært gjennom både individuell skriftlig og muntlig eksamen. Om lag halvparten hadde skrevet semesteroppgave. Rundt en femtedel hadde hatt hjemmeeksamen. Undersøkelsen bekreftet dermed at det norske universitetssystemet domineres av relativt ensidige former for prøving av studenters kunnskaper og ferdigheter.

Studiekvalitetsutvalget, som ble oppnevnt i 1989, påpekte viktigheten av å skape en best mulig sammenheng mellom studiemål og evalueringsformer.² Det ble hevdet at man også burde tilpasse eksamen til en slik læringstankegang og at eksamen måtte utformes på en slik måte at den står i forhold til de mål som er satt opp for studiet. Et viktig virkemiddel for bedre læring var å gå over fra ordningen med eksamen etter læringssituasjonen til å bygge vurderingen inn i selve læringsforløpet. I praksis vil dette bety at man i større grad skulle gå over til å evaluere studenters prestasjoner ved bruk av fagoppgaver, muntlige presentasjoner og gjennom vurdering av arbeid i grupper og klasser.

2.2.3 Eksamensfikserte studenter?

Spørsmål om eksamens- og læringsformer ved norske universiteter har blitt debattert i den seinere tid. Hagtvedt (1998) anklager studentene for å være for fokusert på pensum og eksamen, fremfor selvstendig og kritisk læring:

Norske studenter driver med selvundertrykking. De berøver seg selv en utdanning; de vil bare ha eksamen.

Hagtvedt mener denne ”pensumsdyrkelsen” ikke bare bidrar til passiv læring og læring som gjenfortelling, men også at studentene gjennom slike holdninger legger press på lærerne om å være orientert mot det pensums- og eksamensrelevante stoff i sin undervisning.

² ”Studiekvalitet” fra Studiekvalitetsutvalget avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet 9.juli 1990 (”Handal-utvalget”).

Hagtvedts kronikk utløste en debatt om norske universiteters rolle som utdanningsinstitusjon. Flere av debattantene stilte seg tvilende til at det var studentene og deres holdning til læring som var kjerneproblemet, men heller at dagens pensums- og eksamensfikserte universitet måtte forklares i lys av en rekke strukturelle kjennetegn ved utdanningssystemet.

Bleiklie (1998) hevder at norske universiteter alltid har vært yrkesrettede og pensums- og eksamensorienterte. Da Universitetet i Oslo ble opprettet i 1811 var dets fremste mandat knyttet til å skulle være en skole for utdanning av embedsmenn; jurister, teologer, leger og lektorer til den norske sentralforvaltning, og ikke ansvaret for å utvikle ny kunnskap for kunnskapens egen del. Dermed ble det lagt et grunnlag for å utvikle en tradisjon som siden har preget det norske universitetssystemet i sin helhet. Universitetenes sentrale rolle i å sertifisere kandidater til den norske stat har vedvart og blitt forsterket over tid, ikke minst gjennom opprettelsen av de samfunnsvitenskapelige fakulteter. Helt siden universitetets tidlige historie har det vært lagt liten vekt på undervisning, men relativt stor vekt på eksamen. Dette budskap opprettholdes også gjennom arbeidslivets krav og gjennom de betingelser lånekassen setter til den enkelte student. Norske universiteter har alltid eksistert i et spenningsforhold mellom hensynet til å ivareta sine yrkesutdannende funksjoner og hensynet til autonom kunnskapsutvikling.

Waage (1998) hevder at det eksamensrettede universitet må sees i lys av at hele skolegangen preges av jaget mot eksamensresultater. Den videregående skolen blir i større og større grad dreiet mot målet om å sikre elevene et best mulig grunnlag til opptak til høyere utdanning.

Lucy Smith (1998), tidligere rektor ved Universitetet i Oslo, fremholdt at ansvaret for å utvikle mer engasjerte, selvstendige og kritiske studenter er et spørsmål om mer ressurser, men at det også er universitetenes ansvar å utvikle eksamensformer som belønner tenkning, og ikke ren gjengivelse av kunnskap. Hun etterlyste ressurser til å eksperimentere med nye eksamensformer og til å innføre problembasert læring.

2.3 Eksamen i profesjonsutdanningene

2.3.1 Medisin

Innenfor det norske medisinstudiet finnes det noen viktige fellesnevner: Studentene skal utplasseres i kommunal helsetjeneste og lokalsykehus, de skal gjennomføre en hovedoppgave, og det stilles bestemte krav til praktiske og kliniske ferdigheter. Utover dette eksisterer det i praksis fire ulike modeller for organisering av medisinstudiet ved universitetene i Bergen, Oslo, Tromsø og Trondheim. Dette reflekteres også i ulike eksamensordninger, når det gjelder antall, innhold og hvorvidt studentene evalueres med karakterer eller bestått/ikke bestått.

I løpet av de siste årene har det vært foretatt vesentlige endringer i studieplanene ved de fire medisinske fakultetene. Fakultetet i Bergen holder langt på veg fast ved det tradisjonelle opplegget, slik det inntil nylig ble praktisert i Oslo. Den gamle og nye ordningen i Oslo skal også fungere som eksempler på hvordan eksamen kan organiseres innenfor medisin.

Den tradisjonelle studieordningen

Det tradisjonelle medisinstudiet kjennetegnes ved at første del av studiet er konsentrert om teoretiske basalfag, mens andre del omhandler kliniske fag.

Eksamens- og evalueringsmetoder reflekterer at studentene skal innøves teoretisk disiplin kunnskap og praktiske ferdigheter. ³Skriftlig individuell eksamen forekommer i fag som: kjemi, klinisk biokjemi og fysiologi. Klinisk eksamen i problemfelt som: øre-nese- og halssykdommer, øyesykdommer, hudsykdommer, nevrologi, kirurgi og indremedisin. Muntlig eksamen i preklinisk medisinsk biologi, patologisk anatomi og radiologi. Ved medisinstudiet i Oslo i 1995/96 var det ett tilfelle av gruppeeksamen (gruppeoppgave), i samfunnsmedisinske fag. Denne innbefattet også en individuell skriftlig prøve, som talte 1/3 av den samlede karakter.

Nye eksamensformer i medisinstudiet

Den nye studieordningen ved medisin i Oslo, innført i 1996, bygger på en PBL influert modell. Her legges det vekt på tettere integrasjon av basalfag og klinikk og bedre integrasjon av samfunnsmedisinske og allmennmedisinske fag i hele studieløpet. Målet er at studiet skal være ”studentaktiverende”, bidra til ”selvstendig kunnskapsinnhenting” og tidlig pasientkontakt. Til forskjell fra f.eks. Oslo, må studentene i Bergen gjennomgå basalmedisinsk undervisning i 2,5 år før de møter en pasient .

Innen medisinstudiet har undervisningen alltid vært en kombinasjon av forelesning, undervisning i klinikk, smågruppe og kurs/seminarer, men i Oslo legges det nå mindre vekt på forelesninger enn tidligere og mer vekt på gruppeundervisning og problemorientering, (for eksempel pasienthistorie). Studentene formulerer mål for hva som skal innlæres i løpet av semesteret og det utarbeides lister over praktiske prosedyrer som skal være innlært. Her spesifiseres også nivå for godkjenning.

Eksamen arrangeres etter hvert semester (i alt 12) og består vanligvis av en skriftlig og en praktisk del. Under hele studiet bedømmes eksamen nå med bestått ikke bestått. To perioder, hver på seks uker, skal brukes til arbeid med en selvstendig oppgave. Praksis varierer imidlertid mellom læresteder. Mens Oslo har i alt tolv eksamener, har Tromsø tre integrerte eksamener, Trondheim seks.

³ Fremstillingen er basert på informasjon i studiehandbok Det medisinske fakultet, Universitetet i Oslo 1995/96 og Pettersen, Bovim, Brodal, Øgreid og Fønnebø (1997).

2.3.2 Psykologistudiet

Psykologistudiet, cand.psychol., er normert til fem år utover introduksjonsstudiet, grunnfag i psykologi. Samlet karakter fra grunnfag utgjør opptaksgrunnlag for videre studier. Studiet er delt i to avdelinger, hver på 2.5 år.

1.avdeling består av fem grunnkurs i psykologiske basalfag, øvelser i forskningsarbeid samt undervisning i diverse emner som metode, rolle og profesjon. Eksamen i 1.avdeling avlegges etter både 2, 3 og 4 semester og forskningsarbeidene teller med i det endelige resultatet for 1. avdeling.

Studiets 2.avdeling er mer anvendt orientert; mot både teori og praksis. Praksistid i psykologistudiet skal utgjøre minst 12 mnd, fordelt på praksisrelatert opplæring og praksistjeneste. I løpet av 2.avdeling skal studentene også utarbeide en selvstendig vitenskapelig avhandling, hovedoppgave. Eksamen for 2.avdeling holdes (mot slutten) etter 8 og etter 10 semester og hovedoppgaven teller med i resultatet fra 2. avdeling. Hovedkarakteren ved cand.psychol. er gjennomsnittsverdien av karakterene fra 1. og 2. avdeling.

Til forskjell fra medisinstudiet er embetsstudiet i psykologi i større grad nasjonalt standardisert. Noe av bakgrunnen for dette er at psykologers rettigheter og plikter er fastslått gjennom en nasjonal lov "Psykologloven" (av 9.mars 1973), der embetseksamen i psykologi fra et norsk universitet er basis for godkjenning av psykologer. Slik sett forpliktes universitetene til å utvikle studieplaner og evalueringsformer i psykologistudiet på en slik måte at det sikrer at norske psykologer er i stand til å oppfylle lovens intensjoner, dvs å sikre et akseptabelt profesjonelt nivå. Egenaktivitet fra studentene gjennom gruppearbeid, øvelser veiledning, praksis og teori, arbeid i smågrupper samt individuell veiledning regnes som viktig for å bidra til personlig utvikling som er nødvendig for å praktisere som psykolog.

Praksis teller ikke med i eksamen, men forutsettes basert på en kontinuerlig veiledning som kan sikre at studenten erverver den kompetanse som Psykologloven forutsetter.

Når det gjelder godkjenning av kurs benyttes bestått/ikke bestått. Kriterier for å vurdere studentene kan være innlevering av rapporter, hjemmeoppgaver, kortsvarter, praktiske øvelser, obligatorisk fremmøtte (minimum 4/5 av kurset), og muntlig prøving.

Når det gjelder evalueringsstandarder i norsk psykologutdanning heter det at prosedyrene må omfatte:

prøving av kunnskap og forståelse av ulike teorier, metoder og forskningsresultater, vurdering av det vitenskapelige arbeidet, vurdering av de

*praktisk psykologiske ferdigheter, prøving av kunnskap om de lover, regler og foreskrifter som er relevante for praktisk psykologisk yrkesutøvelse.*⁴

For at studentene skal delta på et kurs forutsettes de å ha gjennomført og bestått kurs, øvelser og praksis som inngikk i det foregående semester.

Reglementet åpner også for fortløpende evaluering; korte prøver, hjemmeoppgaver og felles diskusjoner mellom studenter og lærere, som kan gi studenten tilbakemelding om kvaliteten på deres kunnskap og ferdigheter innenfor en gitt studieenhet. Vi vet imidlertid ikke i hvor stor utstrekning det benyttes.

Alternative evalueringsformer på grunnfag

Grunnfagsstudiet i psykologi er i praksis åpent, men det er svært få av studentene som tar grunnfagseksamen som kvalifiserer til videre studier. Grunnfagsstudiet er derfor kjennetegnet ved stort eksamenspress. Ved karakterfastsettelsen benyttes hundredelsskala. En fersk undersøkelse viser for øvrig at karakterfastsetting langt på veg avhenger av kommisjonen, ettersom det ble påvist at ulike sensorer kan bedømme samme eksamensbesvarelser veldig forskjellig (Raaheim 1999). Slike årsaker var noe av bakgrunnen for at Psykologisk Fakultet i Bergen for et år siden igangsatte forsøk med alternativt studieopplegg og evalueringsformer på grunnfag. Til forskjell fra tidligere teller bare en fjerdedel av grunnfagsstudiet som opptaksgrunnlag. Første semester skriver studentene en oppgave under rettleiding. I stedet for tallkarakter benyttes bestått/ikke bestått. Midtvegs i semesteret foretas en ”diagnostisk test” der studentene retter hverandres besvarelser.⁵

2.3.3 Jus

Det tradisjonelle jus- studiet praktiseres i dag ved Universitetene i Bergen og Tromsø. Ved Universitetet i Oslo ble det i 1996 iverksatt radikale endringer i organiseringen av jus- studiet. Disse var langt på veg motivert ut fra problematiske sider ved eksamensordningene i det tradisjonelle studiet. Etter initiativ bl.a. fra en komité nedsatt av departementet i 1992 for å utrede mulige endringer i jus- studiet, ble det i 1994 foreslått reformer i jus studiet for alle læresteder. (”Fenstadskomiteéns innstilling”. Fakultetene i Bergen og Tromsø avviste imidlertid reformen av ressursmessige årsaker.

Karakterjag og stryk

Til forskjell fra universitetsbaserte profesjonsstudier som medisin og odontologi har de juridiske fakulteter tradisjonelt ikke praktisert streng adgangsbegrensning av studiene. Til gjengjeld har de begrenset og sortert kandidatantall og regulert kandidatenes kvalitet gjennom strenge eksamenskrav og rangering av kandidatenes profesjonelle verdi etter

⁴ <http://www.uib.no/psyfa/handbok/studietilbud/studium9.html>

⁵ For en nærmere drøfting av eksamenssystemet ved grunnfag psykologi, se Raaheim 1998.

karaktersnittet. Dette har medført at de juridiske studium tidvis og delvis har hatt en høy stryk- og frafallsprosent, da særlig i perioder med stigende studentantall.

Det tradisjonelle karaktersystemet, slik det i dag praktiseres i Bergen og Tromsø, er: Laudabilis (til og med 2.15), Står til Laudabilis (til og med 2.35), kan få Laudabilis (til og med 2.55), kan vel få Laudabilis (til og med 2.75), haud illaudabilis (til og med 2.95), står til Haud illaudabilis (til og med 3.15). Karakteren for de enkelte avdelinger fastsettes med 5/100 nøyaktighet. Kandidater som får dårligere karakter enn Står til Haud illaudabilis, har ikke bestått eksamen. For disse settes ingen tallverdi. Ved Universitetet i Bergen gis det en karakter for hver av de fire avdelingene og en hovedkarakter for fullført cand.jur.-grad. Karakteren for fjerde avdeling teller her mest. Ved utregning av hovedkarakteren teller første avdeling 1/10, andre avdeling 2/10, tredje avdeling 3/10 og fjerde avdeling 4/10. Karakterer for valgemne oppføres særskilt på vitnemålet.

Laudgrensen er 2, 75, men innenfor flere praksisområder kreves tradisjonelt en god laud for å bli ansatt. Det er for eksempel lovfestet at laud kreves for å inneha en stilling som høyesterettsdommer. Laud, og da helst en god laud, har vært avgjørende for å rekrutteres til de mer prestisjefylte jobbene, som advokat. Et annet eksempel er lovavdelingen i Justisdepartementet som bare ansetter kandidater med 2,55 eller bedre.

Det tradisjonelt strenge og delvis formaliserte kravet om bestemte karakterer har, ifølge mange, også ført til en eksamensfiksert studiekultur ved de juridiske fakulteter. Ettersom presset om å få gode karakterer er stort og avgjørende, er det en utpreget tendens til at studentene går opp til flere eksamener i løpet av studietiden, enten for å forbedre karakteren eller fordi de har strøket.

Graden består av fire avdelinger. Normert studietid for hele studiet inkludert ex.phil. og juridisk forprøve er 6 år.⁶ I løpet av jusstudiet i Bergen må det avlegges i alt 14 obligatoriske skriftlige eksamener og to muntlige eksamener. Studentene har i fjerde avdeling valg mellom individuell skriftlig eksamen eller oppgave.⁷ I tillegg kommer forprøver og ex-phil. Men, både i Bergen og Tromsø legges det nå større vekt på skrivetrening og oppgaveløsning enn hva som var vanlig tidligere.

Ny studieordning ved UiO

Jus- studiet er kjennetegnet ved et spesielt komplekst og ressurskrevende system for eksamensavvikling og sensurering. Store kostnader i kombinasjon med en eksamensfiksert studiekultur var imidlertid noe av bakgrunnen for at det i 1996 ble innført en ny studieordning ved Det juridiske fakultet i Oslo. Man ønsket bedre progresjon i studiet, mer

⁶ Eksamen i forprøven består av to separate prøver; en i retts historie og en i "retten og samfunnet". Første avdeling; to skriftlige eksamensdager. Andre avdeling; tre skriftlige eksamensdager. Tredje avdeling; tre skriftlige eksamensdager og en muntlig prøve. I tillegg avlegges en skriftlig prøve i valgemne. Fjerde avdeling; fem skriftlige eksamensdager og en muntlig prøve. I tillegg avlegges en skriftlig prøve i valgemne, evt at det avlegges en praksisrapport eller særavhandling.

⁷ http://www.jur.uib.no/sekr/undervisning/Studieplan/STUD_GJE.htm

metoderettet studium, mindre karakterjag, større valgfrihet, mer internasjonalt stoff, et større skriftlig arbeid, bedre mulighet for å integrere lengre utenlandsopphold og for å integrerer jusstudiet med andre fag, mer studentaktiviserende undervisning og omdisponering av ressursbruken fra eksamen til undervisning.⁸

I denne ordningen skilles det mellom en ”grunnidel” og en ”profesjonsdel”.

Førstnevnte innebærer at det er mulig å ta grunnfag i privatrett og offentlig rett, fag som studenter kan kombinere med andre fag, eller velge å gå videre til profesjonsstudiet for å bli jurister. Grunnidelen er på til sammen to år, 40 vekttall, mens profesjonsdelen er 70 vekttall, hvorav fire semester brukes på en fellesdel og tre semester på en valgdell. Valgdellen består av fire valgfag a 5 vekttall og en spesialoppgave tilsvarende 10 vekttall. Opptaket til profesjonsdelen gis på grunnlag av resultatene fra grunnidelen.

Innenfor grunnidelen arrangeres eksamen ved slutten av hvert av de to grunnfagene.

Prøveformen er skriftlig individuell og går over to dager á åtte timer. I profesjonsdelen arrangeres eksamen først etter to dager. Eksamen går da over fire dager, med tre åtte- timers og en seks timers eksamen. Valgdellen avsluttes med en eksamen. Studentenes praksis vurderes på basis av en 10- siders skriftlig rapport som evalueres av en sensor. Her anvendes bestått/ikke bestått. Spesialoppgaven sensureres imidlertid både av veileder og sensor. Her benyttes karakterer og det avholdes muntlig eksamen før karakter fastsettes.

Undervisningen ved det juridiske fakultet har tradisjonelt vært dominert av forelesninger. I de senere år har man lagt opp til mer kursbasert undervisning med mindre grupper. Ved dette har man angivelig oppnådd bedre resultater i form av mindre stryk. Foruten forelesninger tilbys studentene i dag seminarøvelser, kurs, øvelser og praktisk undervisning for eksempel i oppgaveskriving

Studentene tilbys også retting og gjennomgåing av praktiske og teoretiske oppgaver som gjennomgås i kollokvier.

Endring i karakterskalaen

Til tross for den tradisjonelt sterke vekt på eksamenskarakterene, både fra fakultetet og arbeidslivets side, er det nylig vedtatt å endre karakterskalaen på en slik måte at hundredell skalaen oppheves til fordel for et system der man skal benytte fem ståkarakterer fra A til E. Fra fakultetsledelsens side er det argumentert at man ved det nye og grovt skalerte karaktersystemet ønsker å demme opp for noe av det ekstreme karakterjaget som har preget studiekulturen ved de juridiske fakulteter. De hevder også at karakterjaget fører til en dårlig studiemåte; overflatelæring. Et viktig argument for den nye ordningen har også vært at utbredt repetisjon av eksamener er veldig ressurskrevende både for fakultetet og for

⁸ <http://www.hf.uio.no/studentinfor/eksamensoversikt.html>

<http://www.uio/jus/html>

studentene. Fakultetet bruker angivelig mer ressurser på å avvikle eksamener enn på å undervise. Sist men ikke minst, innføring av det nye karaktersystemet var viktig som ledd i en internasjonal standardisering av jus- studiet.⁹

Innføring av det nye karaktersystemet er blitt møtt med kritikk, både fra lærere og praktikere.¹⁰ Det er for eksempel blitt hevdet at det gamle systemet virket sosialt utjevne og rettferdig fordi karakterer og ikke kontakter var avgjørende for juristenes rekrutteringspraksis, et argument som er viktig å forstå på bakgrunn av at den juridiske profesjon i likhet med for eksempel medisin, tradisjonelt har vært preget av stor grad av selvrekruttering (Høstaker 1997). Om bruken av den nye skalaen faktisk vil føre til mer forskjellsbehandling er ikke gitt. Å gå ut fra at det tradisjonelle finmaskede karaktersystemet i seg selv bidrar til sosial utjevning og rettferdighet, er en fallgrube ettersom det også er andre mekanismer som bidrar til å opprettholde de sosiale rekrutteringsmønstre som har preget den juridiske profesjon over tid (Se for eksempel Bourdieu & Passeron 1977). Debatten vedrørende endringen av karakterskalaen ved det juridiske fakultet er uansett egnet til å illustrere prinsippet om formell likebehandling som har vært knyttet til vår eksamenstradisjon og bruk av karakterskala.

Til forskjell fra tidligere er studiene ved Det juridiske fakultet i Oslo nå adgangsbegrenset.

2.3.4 Siviløkonom- og sivilingeniør studiene

Studiestrukturen ved sivilingeniørstudiet og siviløkonomstudiet ved de vitenskapelige høyskolene har mange fellestrekk. Ettersom disse studiene langt på veg er normerende for organiseringen av de to og tre- årige økonomisk- administrative studier og ingeniørutdanningen i høyskolesektoren, er de også representative for hvordan eksamen organiseres innenfor disse studiene i den statlige høyskolesektoren.

Eksamen i siviløkonomstudiet

Siviløkonomstudiet er organisert i tre avdelinger.¹¹ I første avdeling må studenten gjennom en rekke kurs i basale fag som matematikk, statistikk, edb, organisasjonsteori, markedsføring, og økonomi. I andre avdeling fokuseres det mer på teori og integrasjon av ulike fag. Studenten må ta kurs innen fag som organisasjon og ledelse, markedsanalyse, handel og tjenesteproduksjon, entreprenørstrategi og etikk, ledelsesanalyse og økonomi. I tredje avdeling anvendes kunnskapen opparbeidet i de to første avdelingene innenfor mer spesialiserte fagområder, som internasjonal økonomi, økonomisk politikk, markedsføring. Siste semester brukes på et større skriftlig arbeide. En stor del av kursene er valgfrie.

⁹ Se H. Olsen (1999) for en nærmere redegjørelse.

¹⁰ "Juristenes karakterbrist" i Dagens næringsliv 26.6.1999.

¹¹ <http://www.nhh.no/>

Det legges stor vekt på evaluering basert på individuell skriftlig eksamen (ved avslutningen av hvert kurs). Disse kan variere mellom 3 – 6 timer. I valgfag språk benyttes 8 timers skriftlig eksamen i tillegg til en muntlig prøve. Det avholdes eksamen i alle kurs og fag hvert semester. Eksamen avvikles vanligvis i en periode på 7 – 10 dager, med to økter per dag. I noen tilfeller må øvingsoppgaver og innleveringsoppgaver godkjennes før et kurs regnes som bestått eller før man kan avlegge eksamen.

I tredje avdeling omfatter eksamen, godkjenning av diverse kurs, godkjent kursdeltakelse og en eller to skriftlige utredninger.

Studentene må gjennom en mengde skriftlige eksamener før arbeidet med særrområde og større skriftlige arbeider starter opp i tredje avdeling. Det er totalt 19 eksamener i obligatoriske økonomiske og administrative fag. I tillegg er en stor del av pensumet valgfritt, men det er ikke mulig å si noe presist om hvor mange eksamener det her dreier seg om.

Ved NHH benyttes en karakterskala fra 0 – 9 der 9 er beste karakter og 2 er laveste karakter for bestått eksamen, dvs motsatt av andre læresteder.

Skipptaksmentalitet ved NHH

Eksamenssystemet ved NHH er blitt kritisert for å premiere passiv kunnskapsgjengivelse fremfor aktiv kunnskapsforståelse eller evnen til å anvende kunnskapene, for å fremme evnen til gjengivelse snarere enn forståelse. Det regnes som et problem at eksamensperioden er for lang; studentene skal ikke bare prøves i et stort antall fag, muligheten for å ta samme eksamen flere ganger gjør også sitt til at det er vanskelig å legge flere eksamener til samme dag. Ulemper ved dette er at undervisningsperioden blir kortet ned, det oppmuntres til ”skipptaksmentalitet”. Ettersom eksamen avholdes ved slutten av semesteret har den for liten verdi som informasjon til studenten om hvorvidt han/hun har tilegnet seg stoffet på en tilfredsstillende måte. Eksamen har for liten verdi som grunnlag for en korreksjon eller atferdsendring hos studentene.

Komitéen foreslo derfor større innslag av kontinuerlig evaluering i form av sjekkpunkter underveis, for eksempel i form av obligatoriske innleveringer eller ”multiple choice” tester.

Alternative evalueringsformer

Ved NHH har det også vært igangsatt arbeid for å bedre studiekvaliteten også med tanke på endrede prosedyrer for evaluering av studentene. Det har for eksempel vært igangsatt to forsøk med alternative evalueringsformer.¹²

¹² ”Forslag til forbedret studiekvalitet i siviløkonomstudiets obligatoriske fag. Innstilling fra utredningskomité oppnevnt av Kollegiet. Bergen 1998 Norges Handelshøyskole.

I faget ”Markedsundersøkelser” ble det etter initiativ fra Institutt for strategi og ledelse tilbudt hjemmeeksamen - våren 1998. Det ble argumentert med at dette faget krever en alternativ eksamensform ettersom det er prosessorientert og studentene skal samle inn og vurdere informasjon for å belyse en problemstilling. Hjemmeeksamen ble avviklet over to uker. Studentene skulle levere et skriftlig arbeid på maksimum ti sider og hadde ikke tilgang på hjelp fra lærere i denne perioden. En evaluering viste at studentenes erfaring overveiende var at den bidro til økt forståelse for faget.

I faget ”Vare- og tjenesteproduksjon” ble alternativ eksamensform utprøvd første gang høsten 1998 etter initiativ fra studentenes fagutvalg. Studentene fikk utdelt et case et par dager før eksamen, som studentene løste gruppevis eller enkeltvis. På eksamensdagen var en av tre oppgaver basert på det aktuelle caset. Under eksamen fikk studentene bruke trykte og skriftlige hjelpemidler (bortsett fra ferdigskrevne eksamensark). Case besvarelsen talte 50% av sensuren.

Denne eksamensformen var mer ressurskrevende enn de tradisjonelle, både når det gjaldt utarbeidelse av eksamenssettet, og retting av besvarelsene, og måtte derfor kompenseres med ekstra ressurser.

Til tross for gode erfaringer med alternative eksamensformer, mente komitéen at slike tiltak burde begrenses. De er ressurskrevende både med hensyn til studentenes tid og høyskolenes ressurser, og med tanke på at flere fag studeres parallelt. Den foreslo derfor at slike eksamensformer fortrinnsvis burde innføres i fag der studentenes forståelse og ferdigheter ikke best kan testes ved tradisjonelle eksamensformer. Komiteen påpekte også at det var problematisk å gjennomføre slike tiltak fordi loven krever at alle tellende evalueringer må benytte ekstern sensor.

”Den klassiske realfagseksamen”

Studiestrukturen ved sivilingeniørstudiet ved NTNU har mange fellestrekk med siviløkonomutdanningen. De to første år må studentene avlegge eksamen i en rekke basisfag. Det tredje, fjerde og femte året orienteres studiene mot mer fakultetsvis spesialisering og mer valgfrihet. Ettersom det er langt flere spesialiseringsmuligheter vil det imidlertid bli for omfattende å gjøre nærmere rede for studiestrukturen ved sivilingeniørstudiet her. Poenget er snarere å fremheve at kritikken av tradisjonelle eksamensformer har mange fellestrekk med siviløkonomstudiet. Til forskjell fra NHH har denne kritikken lenge vært fremmet, og har dessuten resultert i flere tiltak. Det er også foretatt en rekke undersøkelser som belyser problemstillinger vedrørende eksamens- og læringsformer i sivilingeniørstudiet. Rystad (1994) har for eksempel undersøkt kognitive og kunnskapsmessige konsekvenser av den individuelle realfagseksamen ved NTNU. Et viktig case i hans undersøkelse var matematikk 2 eksamen som er typisk for en slik evalueringsform. Undersøkelsen konkluderte at denne eksamen er lite egnet til å utvikle reell faglig kompetanse, slik formålet med studiet er anvendelse i ingeniørfag og yrkesliv. Oppgavene er formulert i rent matematisk språk, helt uten krav til at studentene selv skal

formulere matematiske problem ut fra en gitt fysisk situasjon. Oppgavene er like fra år til år. Studentene fristes til å spesialisere seg på visse oppskrifter, fremfor å konsentrere seg om den dypere teori i faget. Oppgavene stimulerer ikke til selvstendig kildesøk. De er ikke egnet til å utvikle anvendte matematiske ferdigheter hos studentene. Hans observasjoner viste at studenter arbeidet kun med fagstoff som var direkte relevant for eksamen. Mange arbeidet alene, noen i par. I studiehverdagen kretset samtale rundt løsning av eksamensoppgaver.

Kritikken av de tradisjonelle eksamensformene, ”den klassiske realfagseksamen”, har også vært fundert i resultater fra ulike forskningsprosjekter om læringsforholdene i sivilingeniørutdanningen.

I en rapport fra ”Virksomhetskomitéen”, nedsatt ved NTH 1992-92¹³, heter det:

Eksamensordningene fungerer slik at studentene spesialisere seg på å lære løsningsteknikker, som er direkte eksamensrelevante, fremfor å lære teorien og se den i en større sammenheng. I en presset eksamenstid tvinges studentene til å prioritere arbeid med tidligere eksamensoppgaver og annet direkte eksamensrelevant stoff. Dette går ut over evnen til å se faget i en større sammenheng og til å anvende faget i en profesjonell praksis. Selve eksamensformen innebærer en stille, individuell og hukommelsesintensiv arbeidsform uten moderne hjelpemidler, og den er lite i samsvar med hvordan man arbeider i yrkeslivet. (1993-4: s. 13).

Forslag til alternative evalueringsformer

Som forslag til å utvikle bedre undervisningsformer foreslo komitéen to alternative strategier. Utviklingsmodell 1 tok utgangspunkt i dagens studieordning. Her foreslo komitéen at evalueringsformene burde videreutvikles med tanke på å stimulere til en mer aktiv læringsaktivitet og til å måle den kompetansen man vil utvikle i et sivilingeniørstudie. Når det gjaldt førstnevnte foreslo komiteen at studentene i større grad bør evalueres ut fra aktiviteter i undervisningssemesteret, på basis av øvinger, semesteroppgaver og mindre prosjekter, og at en konsekvens av dette bør være at eksamensperioden reduseres tilsvarende. Når det gjaldt sistnevnte ble det påpekt at det legges for stor vekt på skriftlige arbeid i vurderinger av studentenes prestasjoner. Ettersom evne til muntlig kommunikasjon er en viktig del av denne yrkesgruppens kompetanse, foreslo komitéen at det i fremtiden burde legges større vekt på muntlige eksamensformer.

Utviklingsmodell 2 tar utgangspunkt i at studiestrukturen kan omorganiseres etter inspirasjon fra forsøk med problembasert læring (PBL) gjort andre steder. Kort fortalt ; læring må ta utgangspunkt i faglige problem, studentene starter tidlig opp med å undersøke sider ved praksisfeltet de skal utdannes til, modellen krever en ny og aktiv studentrolle med nær kontakt med lærere og studenter, bedre integrasjon av forskning og undervisning og

¹³ ”Prosjekt 4: Undervisningsmetoder. Virksomhetskomitéen for sivilingeniørstudier ved NTH. NTH-utredning 1993 –4. Universitetet i Trondheim. Norges tekniske høgskole.”Vilje til forbedring”.

hyppigere tilbakemelding. PBL modellen vil dermed skille seg radikalt fra den tradisjonelle studiestrukturen;

ikke forhåndsdefinert pensum, ikke eksamensperioder, ikke eksamener i enkeltfag som matematikk og kjemi og ingen omfattende timeplan med forelesninger og øvinger. (1993-4: s.26).

Man foreslo mer utstrakt bruk av bestått/ikke bestått, og at grupper kan få felles karakter. Evaluering kan skje på grunnlag av et skriftlig produkt: (rapport; utredning, anbud, teknisk dokumentasjon, artikler, tabeller) eller fysisk produkt (modell, maskin, kretser) en muntlig fremstilling (foredrag, forelesning, møte presentasjon, diskusjon, samtale) eller eksamen.

Virksomhetskomitéen hevdet at til tross for at mange mener at den gammeldagse eksamensformen kun måler studentenes evne til å tilegne seg faktakunnskaper, så er det likevel en rettferdig eksamensform som også er relativt enkel å gjennomføre. Nye alternative former for evaluering bør derfor supplere og ikke erstatte de gamle ordningene. De tradisjonelle eksamensformene bør fremdeles utgjøre hoveddelen av evalueringsgrunnlaget (1993-8).

PBL ved Bygg og Miljø

Kritikken av de tradisjonelle eksamens- og læringsformene i sivilingeniørutdanningen har ved NTNU resultert i en rekke tiltak. Det er ikke mulig å komme inn på alle. Vi skal løfte frem et eksempel, innføring av problembasert læringsmodell og alternativ eksamensform ved Fakultet for bygg- og miljøteknikk.¹⁴

Fakultetet tok i bruk denne undervisningsformen i 1997. Modellen var inspirert av siv.ing. utdanningen ved Harvard, USA. Den innebærer at studentene jobber med et prosjekt hele semesteret. Prosjektarbeidet teller ca. halvparten av den totale karakteren i et kurs. Evalueringen av studiet i 1999 oppsummerer at PBL ikke har ført til dårligere resultat, men at det fremdeles er for løse koplinger mellom eksamensformene som benyttes og PBL. En ting er at studentene vil ha best mulig eksamensresultat og legger opp sin arbeidsmåte deretter, en annen ting er at eksamensoppgavene ikke formuleres ut fra en PBL – tankegang, som når kun teori og rene tekniske kunnskaper etterspørres på en IT- eksamen.

En spørreundersøkelse blant førsteårsstudentene viser at mye av tiden i studentgruppen går med til privatsamtaler, arbeidet er dårlig strukturert, det finnes ingen dagsorden eller fremdriftsplan, styringen av arbeidsprosessen er uklar, arbeidet er ujevnt fordelt og studentene møter gjerne opp uten å være forberedt.¹⁵

Virksomhetskomitéen for sivilingeniørstudiet ved NTH. NTH-utredning 1993-8. Universitetet i Trondheim. Norges tekniske høgskole.

¹⁴ ”Sterk kritikk av PBL på Bygg” Universitetsavisa nr. 7 – 22 april 1999.

¹⁵ Markus Sorge, Seksjon for universitetspedagogikk (PLU) referert i ”Sterk kritikk av PBL på Bygg” Universitetsavisa nr. 7 – 22 april 1999.

Konklusjonen som trekkes, både fra studenter, lærere og pedagogiske rådgivere, er at flere endringer må til for at PBL og eksamen kan bli bedre integrert.

2.3.5 Allmennlærerutdanningen

Den norske lærerutdanningen omfatter utdanninger til førskolelærer, allmennlærer, faglærer og lektor/adjunkt. Hver og en av disse presenterer ulike utdanningstradisjoner. Vi har her valgt allmennlærerutdanningen som eksempel på lærerutdanning i høyskolesektoren. Lektorutdanningen dekkes i vår fremstilling av de disiplinbaserte studier ved universitetet.

Allmennlærerutdanningen er nå fireårig.¹⁶ Den obligatoriske kjernen de tre første år er pedagogikk, praksisopplæring, undervisning i sentrale grunnskolefag kombinert med fagdidaktikk. Det fjerde året åpner for valgmuligheter til spesialisering i bestemte fag, fagområder, spesielle arbeidsoppgaver eller skoletrinn.

En prosessuell evalueringstradisjon

Allmennlærerutdanningen har historisk vært sterkt praksisorientert, rettet mot kunnskap og ferdigheter som må innøves for å undervise i skolen, og da fortrinnsvis på grunnskolenivå. Utdanningen bygger på en ideologisk orientering mot livet i skolen (Michelsen og Homme 1998). Denne orienteringen reflekteres også i måten studenter evalueres på. Studentene evalueres ut ifra både teoretiske og praktiske ferdigheter. Praksis er en integrert del av alle studieenheter og skjer i skolen under ansvar av lærere der. Evaluering av studentenes praksis inngår også som en del av den avsluttende vurdering av studentene. I rammeplanen for allmennlærerutdanningen argumenteres det for at avsluttende evaluering av studentene bør baseres på en rekke ulike dokumentasjonsformer, siden arbeid i grunnskolen også krever varierte og allsidige vurderingsformer. At den avsluttende vurdering av studentene bygger på en rekke metoder; skriftlige, muntlige, praktiske og estetiske regnes derfor også som et ledd i deres kvalifisering til senere vurdering av elever i grunnskolen. Det har blitt lagt vekt på fortløpende veiledning, en veiledning som skal ha en tosidig funksjon. Den skal gi studentene tilbakemelding i læringsprosessen og trene studentene i fremtidig samarbeid med elever om vurdering av opplæring.

Som del av den avsluttende vurdering av allmennlærerutdanningen regnes: Vurdering av obligatorisk arbeid, forprøver og lignende som studentene må ha fullført med tilfredsstillende resultat for å kunne fremstille seg til eksamen. Alle studieenheter skal avsluttes med eksamen. Eksamen kan omfatte skriftlige, muntlige og praktiske prøver. Arbeid utført underveis i studiet, som prosjektarbeid eller formingsarbeid kan inngå som komponent i eksamen. Individuell testing skal utgjøre minst halvparten av vurderingsgrunnlaget.

¹⁶ <http://www.his.no/adm/STUDAVD/STUDHBOK/lu/allmlaerer.html>

Se for eksempel <http://www.his.no/adm/STUDAVD/STUDHBOK/lu/allmlaerer.html>

Som en del av idealet om at læringsprosessen skal reflektere de mål som er viktig med tanke på behov i grunnskolen, har det i allmennlærerutdanningen tradisjonelt blitt lagt stor vekt på prosessorientert evaluering. Derfor er det også opparbeidet et visst erfaringsgrunnlag med alternative eksamensformer. For eksempel ble ordningen med gruppeeksamen ved Hamar lærerhøyskole evaluert i 1976 (Berg & Engen 1976).¹⁷

Fellestrekk med sosialarbeiderutdannelsen

Det er ikke bare lærerutdanningen i høyskolesektoren som tradisjonelt har lagt vekt på prosessuelle evalueringmetoder. De tre-årige helse – og sosialarbeiderutdanningene har også innslag av dette evalueringssprinsippet. Ved sosionomutdanningen ved Høgskolen i Lillehammer for eksempel er studiet basert på en rekke ulike arbeidsformer; forelesninger, ferdighetstrening, praksis, seminarer, gruppearbeid og oppgaveskriving.¹⁸ Det er lagt vekt på en prosessuell evaluering av studentenes kunnskap og ferdigheter bl.a. gjennom vurderinger av oppgaver og praksis. Deler av undervisningen krever obligatorisk deltakelse. Disse oppgavene fungerer som terskler i studiet; de må være godkjent for at studentene skal kunne gå opp til eksamen. Det første året vurderes studentenes prestasjoner gjennom to skriftlige eksamener, hver på seks timer. Det andre året gjennom individuell hjemmeeksamen og muntlig prøve. Det tredje året ved kombinasjon av skriftlig eksamen (15 vekttall) og individuell fordypningsoppgave (5 vekttall).

Mot summative evalueringmetoder i allmennlærerutdanningen

Den nasjonale rammeplan for lærerutdanning som kom i 1999¹⁹ og den nye ”lov for universiteter og høyskoler” har bidratt til at lærerutdanningen ved de statlige høyskolene er blitt mer standardisert på formelt grunnlag, bl.a. som ledd i å tilrettelegge for mer smidig studentmobilitet, sikre at lærere i den norske enhetsskolen har en likeverdig utdanningsbakgrunn og danne grunnlag for en mer sammenlignbar standard for tilsetting av lærere. Det har blitt en klarere formalisering av de vurderingsprosedyrer studentene skal underkastes. Det har skjedd endringer i reglene for eksamen spesielt og for evaluering av

¹⁷ Studentenes innvending mot skriftlig individuell eksamen var at eksamensformen hadde liten likhet med senere arbeidssituasjoner, mye avgjøres på kort tid, flaks og uflaks kan ha stor innflytelse. Fordelene var at det ga mulighet til å arbeide uavhengig av andre og at den måler selvstendig uttrykks- og tankeevne. Deres største innvending mot gruppeeksamen var at studenter får lærevitnemål uten tilstrekkelig innsats, og at gruppeeksamen i noen grad stiller for store krav til samarbeidsevnen. Fordelen var at eksamenssituasjonen liknet senere arbeidssituasjoner og at gruppeeksamen er en læringsperiode. Ingenting tydet på at studenter ikke får vist hva de kan i en gruppeeksamen, at gruppeeksamen utviklet en betydelig sosial modenhet hos studentene, dog ikke nødvendigvis mindre enn ved individuell skriftlig eksamen. Studenter som tok gruppeeksamen opplevde studiene som mer motiverende enn dem som tok individuell skriftlig prøve. Hovedkonklusjonen ble dermed at gruppeeksamen var fordelaktig i forhold til å utvikle lærer- og førskolestudentenes sosiale ferdigheter uten at dette gikk på bekostning av studentenes kunnskapsnivå.

¹⁸ <http://www.hil.no/studietilbud/helsos.htm>

¹⁹ Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning. Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1999.

studentene generelt. Frem til 1995 var standpunktvurdering (karakterer) en aktuell vurderingsform ved de statlige lærerhøgskolene, og representerte lærerens helhetsvurdering av studentenes innsikt, kunnskap og dyktighet innenfor en studieenhet. De enkelte fagplaner gav retningslinjer for hvilke studierarbeider som skulle danne vurderingsgrunnlaget for standpunktvurderingen av den enkelte student. Hvis studieenheten hadde et omfang på 10 vekttall eller mer, skulle eksamen vanligvis inngå i dette vurderingsgrunnlaget

Ifølge den nye loven skal det i dag gis karakter på vitnemål for alle studieenheter på fem vekttall eller mer, dessuten er de statlige høyskolene også nå underlagt lov om ekstern sensurering. I praksis betyr dette at lærerutdanningen etter den nye loven trådte i kraft nå må basere seg nærmest utelukkende på avsluttende eksamen som eneste grunnlag for avsluttende vurdering, og ikke standpunktvurdering. Rammeplanenes krav om at det i alle eksamener skal inngå en individuell skriftlig prøve, og krav om at eksamen skal sensureres har bidratt til at individuell skriftlig eksamen er i ferd med å bli den dominerende evalueringsform. Slik har den nye rammeplanen bidratt til at den summative evalueringen har fått større betydning i forhold til tidligere, og at den formative har blitt tonet ned. Metoder for formell vurdering av studentene har blitt innskrenket. En rundspørring foretatt av Lærerutdanningsrådet bekrefter også dette:

Ut fra interne studieplaner som har vært tilgjengelige gjennom Lærerutdanningsrådet, ser det ut til at lærerutdanningen i studieåret 96/97 altoverveiende har individuell, skriftlig prøve under eksamensvilkår som eneste eksamensform. Obligatoriske arbeider (forprøver eller arbeidskrav) inngår i de fleste planene, men ikke i et omfang som viser at institusjonene utnytter mulighetene ved denne formelle vurderingsformen. Tilstedeværelse er ofte det eneste arbeidskrav som er nevnt, det vil si som vilkår for å gå opp til (siste) eksamen i studieenheten. Inntrykket er altså at lærerutdanningene hittil i liten grad har benyttet muligheten til å utvikle varierte formelle vurderingsformer.

Karakterer i allmennlærerutdannelsen

Frem til 1990 benyttet de pedagogiske høyskolene karakterskalaen Sg – Mg-G-Gk-Ikg. Som tidligere nevnt i rapporten var det enkelte lærerhøgskoler som på 1970- og deler av 1980-tallet benyttet bestått/ikke bestått som en prøveordning. I 1990 ble tallkarakterer innført i alle statlige høyskoler. Det ble da innført en skala fra 1.0 til 6.0 med 4.0 som laveste karakter for godkjent resultat. Høyskolene kunne benytte et trinn mellom hvert tall, for eksempel 1.5, 2.2. Fra 1996 er styret innenfor visse rammer delegert ansvar for å bestemme karakterskalaen, og kan velge mellom tiendedelskalaer, eller hel og halvgraderte. I dag bruker lærerutdanningen vanligvis tiendedeler.

Misnøye blant fagpersonalet

I Lærerutdanningsrådets rapport om vurdering i utdanning av lærere (1997) gis det eksempler på en rekke aktuelle vurderingsformer som vanskelig kan dokumenteres for eksterne sensorer, som muntlig presentasjon i basisgruppe eller klasse, refleksjoner over praksiserfaringer, diskusjons- og kollokviearbeid og simulering av praktiske situasjoner.

Med tanke på den viktige tradisjonen i allmennlærerutdanningen at vurderingsformer må gjenspeile de krav som finnes i læreryrket, har de nye juridiske betingelsene for lærerutdanningen og de endringer de har medført, derfor også blitt møtt med kritikk fra lærerutdanningsmiljøene.²⁰ Det hevdes at individuell skriftlig prøve vil bidra til at reproduserbar kunnskap og individuell forberedelse til eksamen vil få forrang. Den vil bidra til at den indre sammenheng i utdanningen svekkes. Den vil svekke lærernes kompetanse med tanke på behov i læreryrket.

2.4 Eksamen i disiplinbaserte studier

Humaniora og samfunnsfag

Den vanligste evalueringsmetoden er individuell skriftlig eksamen. Denne eksamensformen kan variere i antall og omfang. Ved engelsk grunnfag (i Bergen) for eksempel må grunnfagsstudentene avlegge fire skriftlige eksamener á 6 timer.²¹

I noen tilfeller har studentene muligheten til å erstatte en skriftlig eksamen med en hjemmeeksamen over to uker. Ved grunnfag sosiologi i Bergen for eksempel arrangeres skriftlig eksamen over to dager á 8 timer, men hjemmeeksamen kan erstatte den ene skriftlige eksamenen.²² Ved mellomfag sosiologi (samme sted) er hjemmeeksamen eneste mulige eksamensform. Etter skriftlig eksamen arrangeres ofte en muntlig eksamen for dem som har bestått. Behov og mål for muntlig eksamen varierer mellom fag. Ved fremmedspråk fagene er denne eksamensformen naturlig nok viktig. Vanligvis kan muntlig eksamen benyttes for å korrigere karakteren fra skriftlig, som regel med tre tiendedeler opp eller ned.

Ved lavere grads studiene innenfor HF- og SV er det gjerne noen obligatoriske krav som må innfris før studenten kan fremstille seg for eksamen. Slike krav varierer fra fag til fag. Det kan dreie seg om innlevering og godkjenning av et skriftlig arbeid, som for eksempel et essay, en semesteroppgave, en bokanmeldelse, eller det kan dreie seg om innlevering og godkjenning av oppgavebesvarelser for eksempel innenfor statistikk. I tilfeller med valgfrihet i pensum kreves det som regel godkjent pensumliste. Det eksisterer også forskjeller mellom fag med hensyn til hvorvidt evalueringen av slike arbeider teller med i den endelige eksamenskarakteren. I de fleste tilfellene er det utelukkende avsluttende eksamen som teller. I studieplanen til litteraturvitenskap grunnfag, Universitetet i Bergen heter det for eksempel at

Før skriftlig eksamen må studentane levere inn og få godkjent ei skriftlig øvingsoppgåve. Denne oppgåven tel ikkje med i karakteren. Skriftleg eksamen

²⁰ På konferansen "Vurdering i utdanning av lærere" 22-23 september 1997 (arr: Lærerutdanningsrådet).

²¹ <http://www.hf.uib.no/i/Engelsk/PLANGFR.html>,
<http://www.hf/uio.no/studentinfor/eksamensoversikt.html>

<http://www.hermes.svf.uib.no/sosio/studplan/htm>

<http://www.hf.uib.no/i/Engelsk/PLANGFR.html>

²² <http://www.hermes.svf.uib.no/sosio/studplan/htm>

*omfattar to eksamensdagar, kvar på 8 timar.”... ”Studentane kan velje å skifte ut den eine av dei to eksamensdagane med ein to vekers heimeeksamen (sær oppgåve). Det må gjevast melding om valet ved innlevering av pensumslista til Seksjonskontoret, og valet er bindane. Til eksamen høyrer også ei munnlig prøve med justerande verknad. Under den munnlege eksamen vil studenten bli prøvt både i det litterære og i det teoretiske pensumet, og vil dessutan få litteraturhistoriske oversynsspørsmål.*²³

Karaktersystemet

Studentenes prestasjoner kan graderes på to måter. Enten ved følgende tallsystem: Laudabilis prae ceteris 1.0 –1.5, Laudabilis 1.6 –2.5, Haud illaudabilis 2.6 –3.2, Non contemnendus 3.3- 4.0 Eller som godkjent/ikke godkjent. Sistnevnte benyttes i praksis ikke som endelig karakter ved en fageksamen, men brukes i forbindelse med evaluering av obligatoriske arbeider som må gjennomføres undervegs i studiet, som for eksempel innlevering av oppgaver. Studenter som får dårligere karakter enn 4.0 har ikke greid eksamen, men for disse blir det heller ikke satt tallverdi, men benevnelsen ”immaturus”. Det blir gitt en karakter for hver fageksamen. Hvis fageksamen er splittet opp i ulike deleksamener blir denne utregnet som gjennomsnittsverdien av disse. Hovedkarakteren regnes ut som et veiet middeltal.

Naturvitenskapelige fag

Når det gjelder eksamens- og evalueringsformer kan de matematisk- naturvitenskapelige fagene sies å befinne seg i en posisjon mellom profesjonsutdanningene og disiplinbaserte studier. I en del kurs forutsettes det at kandidatene kan ta eksamen så sant de har godkjent journal, gjennomført feltkurs, godkjente kurs og oppgaver, for eksempel laboratoriekurs, fellesrapport med individuelle bidrag, praksisperiode eller semesteroppgave. Til forskjell fra humaniora og samfunnsfag kjennetegnes disse fagene derfor ved at de bruker et bredere spekter av evalueringsmetoder, har flere obligatoriske krav og terskler, foretar hyppigere evalueringer av studentene, arrangerer eksamener av mindre omfang, og gjerne graderer obligatoriske innleveringer med bestått/ikke bestått.

Modning versus modulisering

En vesentlig forklaring på det løse studieopplegget i disiplinbaserte lavere grads studier, og særlig innenfor humaniora og samfunnsfag, er at utdanningen ikke primært fungerer som en yrkesutdanning, men bygger på et utdanningsideal om at den, i tillegg til visse yrkesforberedende funksjoner, skal ha et vesentlig dannende siktemål. Gjennom studiene skal studenten gjøres kjent med sentrale teoretiske perspektiv, tradisjoner og pågående forskning ved de aktuelle disiplinene. Det er ikke faktakunnskapen som her blir viktig, men personlig modning; utviklingen av et selvstendig og kritisk intellekt (Hyllseth 1988). Oversikt og modning i disipliner et viktig formål. Derfor er det ikke nødvendigvis ansett som viktig at studentenes kunnskaper skal prøves undervegs i studiet.

²³ <http://www.hf.uib.no/i/LiLi/und-litt.htm>

Ved NTNU har disiplinbaserte studier imidlertid blitt splittet opp i vekttallsmoduler, noe som innebærer at studentene må gjennom flere mindre eksamener i løpet av et studieår. Sett bort fra at PBL har fått lite gjennomslag på de disiplinbaserte studiene i Trondheim til forskjell fra sivilingeniør- og medisinstudiet, vet vi lite om de erfaringer som her er gjort. En modulisering er for øvrig ikke ensbetydende med at studiene er blitt mindre eksamensrettet. Den viktigste forskjell er kanskje at studentene trenes mer aktivt opp i, og kommer tidligere på bølgelengde med eksamenssystemet.²⁴

Hovedfag

Hovedfag i de disiplinbaserte utdanninger bygger på cand.-mag.-graden. Evalueringsmetodene og de læringsmodellene de bygger på endres imidlertid mye på hovedfag sammenliknet med lavere grad. Det legges mer vekt på læringsprosessen. Det arrangeres færre eksamener og studentene får hyppigere tilbakemelding underveis i studiet i form av (formalisert) veiledning.

For å ta hovedfagseksamen kreves normalt et vitenskapelig arbeid samt øvinger og avlagte deleksamener i visse emner i samsvar med regler i de aktuelle studieplaner. Tema for hovedfagsoppgaven skal være selvvalgt og oppgaven gjennomføres som et selvstendig (forsknings) arbeid under veiledning. Hovedfagsoppgaven danner vanligvis det viktigste grunnlag for fastsettelsen av hovedfagskarakteren. I tillegg kommer en eller flere skriftlige eksamener evt. hjemmeeksamen. Det stilles gjerne krav til at hovedfagsstudenten for å fremstille seg til eksamen skal ha fullført obligatoriske arbeider underveis, for eksempel oppgaveløsning og essay. Her er det ikke uvanlig å benytte vurderingen bestått/ikke bestått. Mange steder benyttes også muntlig eksamen, som en mulighet for å korrigere hovedfagskarakteren. For å ta sosiologi hovedfag ved Universitetet i Bergen, for eksempel, kreves det at studentene skriver et metodeessay underveis i studiet som evalueres utfra skalaen godkjent/ikke godkjent. I tillegg skal studentene avlegge enten en skriftlig 8 timers prøve, eller hjemmeeksamen i fellespensum. Det arrangeres en avsluttende muntlig eksamen som kan bidra til å korrigere den samlede hovedfagskarakteren for eksempel med tre tiendedeler.

Til forskjell fra grunnfagsstudiene, der eksamen i hovedsak baseres på fastlagt pensum, bærer undervisnings- og evalueringsformer på hovedfaget i større grad preg av at selvstendig tenkning og problemløsning belønnes. En slik lærings- og evalueringsmodell fortsetter inn i den formaliserte forskerutdanningen.

²⁴ Poengtert i samtale med Edmund Utne, UiB.

2.5 Eksamen og ressursbruk

Til tross for at norsk høyere utdanning har vært kritisert for å bruke for mye ressurser på eksamen, har det ikke vært foretatt noen kartlegging eller analyse som er egnet til å belyse en slik problemstilling. Våre forespørsler til ulike læresteder i Norge og institusjoner i utlandet, tyder også på at de færreste opererer med budsjetter der utgiftspostene er differensiert på en slik måte at de kan gi innblikk i eksamenskostnadene i et totalbilde.

Det er mange kostnader forbundet med å avvikle eksamen. Foruten utgifter til honorarer og reiseutgifter til sensorer, leie av lokaler og eksamensvakter, legger eksamensarbeid betydelig beslag på tidsbruken til vitenskapelige og administrativt tilsatte. En undersøkelse fra 1981 viser ikke bare dette, men også at eksamensarbeid er en aktivitet som engasjerer store deler av universitetspersonalet. I gjennomsnitt brukte det faste vitenskapelige personalet 12 dager til eksamensarbeid i 1981. Det faste vitenskapelige personalet innenfor humaniora og samfunnsfag brukte gjennomsnittlig 14 dager til eksamensarbeid, mens personalet innenfor realfag og medisin brukte henholdsvis 10 og 8 dager (Kyvik 1983).

Ressursbruk på eksamen lar seg heller ikke så lett omgjøre til kroner og øre. En slik analyse må ikke bare bygge på kjennskap til hvor mye tid personalet bruker på eksamen. Kompetansenivået til dem som bruker tid på eksamen er også viktig å ta i betraktning her (Gynild 1999). Utgiftene vil også variere avhengig av hvor mange studenter som tar eksamen (Jakobsen 1994). Kostnader påvirker også valg av eksamensform. Det er for eksempel dyrere å sensurere en semesteroppgave enn en 8-timers skriftlig eksamen. En fremstilling av ressursbruk på eksamen versus andre læringsformer vil dessuten bare være meningsfull hvis den ble sammenlignet på tvers av fag, studietrinn og, ideelt sett, mellom land.

Et eksempel

Det samfunnsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Bergen har utviklet en ny budsjettmodell som skal legges til grunn for fakultetets budsjettfordeling fra og med år 2000. Begrunnet ut fra de siste års nedskjæringer har fakultetet funnet det nødvendig å utvikle et mer "finmasket" og "rettferdig" grunnlag for å vurdere hvordan ressurser i fremtiden skal fordeles til de ulike institutter. Denne konkrete budsjettmodellen kan dermed også tjene som et eksempel på hvor mye ressurser som brukes på eksamen i forhold til andre undervisningsoppgaver. Det må imidlertid presiseres at det her opereres med normtall og ikke faktisk tidsbruk og ressurser.

I budsjettmodellen har fakultetet fordelt sine behov for undervisningsressurser på lavere grad og hovedfag på ulike formål til følgende: 31% til veiledning, 25% til forelesninger, 18% til seminarvirksomhet, 15% til semesteroppgaver og 8% til eksamensavvikling internt.

I tillegg leies det inn ekstern arbeidskraft, sensorer, til avvikling av eksamen for ca. 3, 1 millioner kroner. Kostnader ved leie av lokaler, eksamensvakter og andre administrative utgifter er ikke regnet med her.

Selv om budsjettmodellen ved SV- fakultetet i Bergen ikke er representativt for alle fagområder, og selv om bildet av ressursbruken nok ville fremstå noe forskjellig hvis det var skilt mellom lavere- og høyere grad og hvis det var satt opp mot ressurser brukt på forskning, bidrar den uansett til å synliggjøre at eksamen koster. Vi kan imidlertid hverken bekrefte eller avkrefte hvorvidt det brukes mye ressurser på eksamen i forhold til andre lærings- og evalueringsformer. Den sikreste forklaringen på høye kostnader kan sees i lys av det norske lovverket og de ressursmessige føringer det legger. Dette gjelder først og fremst kravet om at alle eksamener i høyere utdanning skal underkastes ekstern sensurering og at eksamenskomitéen skal bestå av minst to medlemmer, hvorav minst en ekstern. Foruten at sensorhonorarer derfor nødvendigvis må representere en større kostnad enn andre land, medfører bruk av ekstern sensor også dekning av reiseutgifter.²⁵ Ellers er det all grunn til å ta i betraktning at ressursbruk på eksamen vektlegges på ulike måter innen forskjellige studier.

2.6 Oppsummering

Vår undersøkelse viser at høyere utdanning er preget av stor grad av heterogenitet hva gjelder hyppighet og omfang av avsluttende eksamener, hvilke metoder som benyttes for å evaluere studentenes kunnskaper og ferdigheter, hvor stort innslaget er av formative versus summative evalueringsprosedyrer, og hvordan de teller ved fastsettelse av endelig karakter. Praksis varierer betraktelig mellom profesjonsbaserte studier og disiplinbaserte studier og dessuten mellom lavere grads og høyere grads studier. Det er først og fremst innenfor de disiplinbaserte lavere grads studiene i humaniora og samfunnsfag at avsluttende eksamen er den viktigste form for vurdering av og tilbakemelding til studentene. Det tradisjonelle jusstudiet passer også til denne karakteristikken. Individuell skriftlig eksamen, gjerne supplert med en korrigerende muntlig, er den dominerende innenfor humaniora, jus og samfunnsfag. Profesjonsbaserte studium og matematisk- naturvitenskapelige fag, bruker mer varierte evalueringsformer: praksis, laboratoriearbeid, semesteroppgaver, oppgave innleveringer, gjerne gruppebasert. Selv om profesjonsstudiene samlet sett også bruker andre evalueringsmetoder, er avsluttende individuell skriftlig eksamen den vanligste og mest betydningsfulle form for evaluering av studentene.

²⁵ En 2- timers skriftlig eksamen honoreres med kr. 115, 90, en 3-4 timers med 173,90, en 5-7 timers med 231, 80, en 8 timers med 289, 80. Retting av en semesteroppgave honoreres med 386, 40, en hovedfagsoppgave med 1932,- (10 timers arbeid). Muntlig levere grad med 193, 20, muntlig hovedfag med 386, 40. Dr. grad ekstern opponent 4839,-, 1 opponent 3226,- og 2 opponent 2419,-. (Basert på faste satser ved Universitetet i Bergen pr. Desember 1999).

3 Et internasjonalt sideblikk

3.1 Innledning

I dette kapittel skal vi rette blikket mot våre naboland; Danmark, Finland, Storbritannia og Sverige.²⁶

Vi legger vekt på å få frem spesielle kjennetegn ved de eksamensformer som eksisterer, sentrale perspektiv i lovverket og da særlig med tanke på å sammenligne med det norske systemet. Foruten å beskrive eksamenssystemene i grove trekk, skal vi også formidle noen av de utdanningspolitiske synspunkter på eksamen som har vært fremmet i disse landene i den seinere tid.²⁷

3.2 Danmark

Universitetssektoren i Danmark består av fem universiteter og ni spesialhøgskoler som tilbyr utdanning til profesjoner som ingeniør, veterinær, handel, farmasøyt og innen kunst, arkitektur og musikk. Høgskolesektoren består av ca. 130 relativt små spesialiserte skoler som tilbyr kortvarige studier enn ved universitetene, to til fire år, til lærer, sosialt arbeid, fysioterapeut, sykepleier og ingeniør.

I universitetssektoren er den laveste graden Bachelorexamen, der studietiden er tre år. For å ta kandidateksamen er studietiden ytterligere to år. Doktorgrad, Ph.D. eksamen, tilsvarer minst tre års forskerstudier. Innen humaniora tilbys fremdels magistergrad, som er treårig. Innenfor medisin, farmasi og veterinærstudiene benyttes ikke disse gradene, men candidatusgrad oppnås etter mellom fem og seks og et halvt års studier. Høgskolene tilbyr primært avsluttende studieprogrammer, men enkelte studier ved høgskolene kvalifiserer til Bachelor.

Ved Universitetet i Roskilde (RUC) og i Aalborg må studentene fullføre en til to-årige basisutdanninger før de kan spesialisere seg. RUC tilbyr tre slike kurs, hvert av to års varighet; et i historisk-filosofiske fag, et i naturvitenskap og et i samfunnsvitenskapelige fag. Aalborg universitet tilbyr to slike kurs; et i teknologi og naturvitenskap og et i samfunnsvitenskap. Disse basiskursene er tverrdisiplinære og prosjektorienterte.

²⁶ Beskrivelsen av universitetssystemet og gradsstrukturen i de enkelte land er delvis basert på Olsen (1999).

²⁷ Beskrivelsen av eksamenssystemet i de enkelte land er delvis basert på European Commission (1998): Guide to Higher Education Systems and Qualifications in the EU and EEA countries.

3.2.1 Lovverket

Danmark (og Norge) fikk sin første eksamensordning for universiteter i 1707. Lovverket, slik det ble utviklet utover på 1700- tallet, henholdsvis ved lov i 1736 og i 1788, gav forskrifter om offentlighet. I praksis innebar dette at andre enn studentens professor skulle delta ved eksaminasjon. Utover 1800- tallet ble det mer vanlig at embedsmenn var tilstedeværende ved eksaminasjonen. Denne tradisjonen var noe av grunnlaget for den danske sensorinstitusjon som ble vedtatt i 1900 og som skulle sikre rettferdig bedømming av den enkelte student og kontrollere utdanningens kvalitet (Nilson & Näslund 1997).

At den norske universitetstradisjonen springer ut fra den danske, gjenspeiles også i det regelverk og i den praksis som knytter seg til eksamen. Her er mange fellestrekk, og særlig gjelder det rettssikkerheten og hvordan den forsøkes ivaretatt gjennom et detaljert sentralt regelverk om studentenes klagerettigheter. I Danmark er det i likhet med Norge omfattende bruk av ekstern sensor på alle utdanningstrinn, men den danske sensorordningen er mer sentralstyrt. Rektor utnevner eksaminator blant lærerne. I eksamen deltar flere lærere som ikke har hatt befatning med utdanningen/kurset. Det skilles mellom intern og ekstern eksamen. Ved intern sensureres oppgavene av lærere fra skolen, ved ekstern benyttes lærere utenfra som sensorer. Ekstern sensor anbefales av undervisningsministeriet. Minst en tredjedel skal dokumenteres gjennom ekstern sensurering, og det er et krav at den eksterne sensureringen skal dekke inn vesentlige områder i utdanningen.

Det siste tiåret har det viktigste spørsmål i tilknytning til sensorordningen vært hvordan den kan sikre et enhetlig kunnskapsinnhold og standard. Dette var noe av bakgrunnen for at undervisningsministeriet i 1993 vedtok å opprette et nasjonalt sensorkorps for hvert studieemne. De utnevnes for en fire-års periode, deretter byttes en fjerdedel ut. Det er nå også lovfestet at en tredjedel av sensorkorpset skal rekrutteres blant praktikere innenfor faget. Til forskjell fra tidligere, der sensorenes rolle var begrenset til å medvirke på eksamen, er deres funksjon nå utvidet til også å gjelde rådgiving om utdanningens kvalitet, formidle behov om kandidatens kvalifikasjoner i forhold til behov i arbeidsmarkedet samt i forhold til det videre utdanningsforløpet. Hvis ekstern sensor avdekker vesentlige svakheter ved et studie eller et kurs, kan saken forelegges for undervisningsministeriet. Sensor skal nå også avgi rapport etter hver eksamen.

Ifølge dansk lovgivning kan ikke studenter fremstille seg til kontinuasjonseksamen hvis de har bestått, bare hvis de har strøket.

Som i Norge regnes den danske sensorordningen for å være kostnadskreven.²⁸ Derfor har den tidvis også blitt utfordret. Det har vært politiske initiativ for å redusere systemet, men utviklingen har snarere gått dithen at sensorordningen har blitt styrket. Studentene har vært sterkt imot reduksjon. Yrkeslivets medvirkning i sensorarbeidet har vært mye debattert. Mens det tidligere har vært uttrykt skepsis fra universitetshold om å innlemme praktikere, er

²⁸ ”Uddannelse, Censor, Samfund”: 1991.

holdningen i dag mer positiv til samarbeid. Intensjonen bak opprettelsen av et nasjonalt sensorcorps var også at sensorens tilbakemelding skulle kunne fungere som en del av underlagsmaterialet for de nasjonale evalueringene av studiene i høyere utdanning. Det danske Evalueringssenteret har undersøkt implementeringen av dette nye lovverket. Det konkluderer at implementeringen har gått langsomt, men at den nye ordningen har bidratt til mer mobilitet blant sensorer, noe som tilfører institusjonene ”friskt blod”.²⁹ I intervju ble noen av de praktiske problemene med den nye ordningen påpekt. Det kan være vanskelig både å finne frem til og bruke praktikere. Noen hevdet innføring av et nasjonalt sensorcorps var synonymt med mer statlig styring på bekostning av den akademiske autonomi. Andre forstod det slik at den nye ordningen primært handler om å bruke sensorene på en mer konstruktiv måte enn tidligere, i det interne kvalitetsarbeidet.

3.2.2 Eksamens- og evalueringsformer

Det eksisterer store institusjonsvise forskjeller mellom universitetene med hensyn til slike praksiser. Hovedskillet går mellom universitetene i København, Aarhus og Odense på den ene siden og universitetene i Roskilde og Aalborg på den andre. Selv om de danske universitetene er rotfestet i ulike pedagogiske tradisjoner, reflekterer eksamensformene at det også har skjedd en tilnærming mellom dem over tid.

Ved de danske universiteter og høyskoler benyttes et bredt spekter av eksamens- og evalueringsformer. Tradisjonell skriftlig eksamen er riktignok svært vanlig, men de fleste steder legges det også stor vekt på at studenter skal evalueres på basis av prosjektarbeid. Eksamensformene er adskillig mer varierte enn i Norge. Det benyttes for eksempel to-døgns hjemmeeksamen. Synopsiseksamen er meget utbredt. Denne evalueringsformen går vanligvis ut på at studenten skriver et essay hjemme i løpet av ca. en uke. Dette avsluttes med en muntlig eksamen som også teller. Studentene evalueres hyppigere, og formative evalueringsformer er mer utbredt.

Før studentene kan oppnå en grad må det avlegges en rekke eksamener. Innen mange kurs kreves det prosjektarbeid, praksis og innlevering av skriftlige arbeider. Innenfor den tradisjonelle danske universitetsmodellen, (ved universitetene i København, Odense og Aarhus), er de dominerende undervisningsmetodene forelesninger og kollokviearbeid. På lavere grad er skriftlig eksamen den dominerende evalueringsformen, mens selvstendig prosjektarbeid får økende betydning etter hvert: Bachelor graden inkluderer minimum to måneder med prosjektarbeid. Master studiet innbefatter arbeid med avhandling på mellom seks og tolv måneder.

Eksamenene organiseres på intern eller ekstern basis. Ved en intern eksamen sensureres studentene primært av internt oppnevnte sensorer uten formell tilknytning til lærestedet. Ved ekstern eksamen sensureres studentene av eksterne sensorer uten formell tilknytning

²⁹ Censorinstitusjonen i forandring. En undersøgelse av samarbejdet mellem censorinstitusjonen og videregående uddannelser. København: Evalueringssenteret 1998

som er oppnevnt av ministeriet etter oppfordring av institusjonene. Formelt kreves det at minst en tredjedel av kursene må evalueres av en ekstern sensor.

Studentene ved danske universitet har også langt større frihet til å velge eksamensform enn hva tilfellet er i Norge. Eksempler på dette kan hentes fra Grundfagsstudiet i Pædagogik, Det humanistiske fakultet, Københavns Universitet. Innenfor emnet ”Pædagogik – faget aktuelt og historisk”, kan studentene velge mellom intern prøve uten sensur (dvs aktiv undervisningsdeltakelse som kan innbefatte krav om muntlige fremlegging) eller individuell bunden muntlig prøve med intern sensur. Innenfor ”Kognition, læren og motivation” kan studentene velge mellom fri muntlig prøve med ekstern sensur som kan avlegges individuelt eller av inntil tre studenter som gruppeprøve med individuell karaktergivning eller som kollektiv prøve med felles bedømmelse osv.³⁰

3.2.3 RUC- modellen

Prosjektarbeid benyttes nesten alltid, men er den mest dominerende arbeidsform ved RUC: RUC er det minste universitetet av de fem men har likevel, siden etableringen i 1972, vært toneangivende i utviklingen av alternative pedagogiske prinsipper ved universiteter i høyskoler i Danmark og andre land, og har også hatt innflytelse på hvordan studiene organiseres ved Universitetet i Aalborg.³¹ Her legges det vekt på studenters medinnflytelse og medansvar, at deres samarbeidsevner skal utvikles gjennom utstrakt bruk av prosjektarbeid, den såkalte gruppepedagogikk. Ifølge våre informanter bygger RUC pedagogikkens filosofi på ett tosidig ideal. Et politisk fundert ved at man ønsker å bryte ned ”elfenbenstårnet” og la studiene være forskningsorienterte på en engasjert måte gjennom å være forankret i aktuelle samfunnsproblem. Den andre pilaren er pedagogisk didaktisk, man skal styre etter eksemplariske prinsipper fremfor pensum. Det ble for øvrig påpekt at dette pedagogisk grepet ikke alltid gjør det like lett å holde undervisningen ”på sporet”, med en tett kopling mellom disse to mål. Roskilde pedagogikken kan ikke uten videre sammenliknes med varianter av ”problembasert læring” slik det praktiseres en rekke steder i dag. Case metodikk og gruppearbeid for eksempel er som regel mer styrt enn ved RUC, med faste kurser og styring fra lærerens side. Det ble hevdet at ved RUC er erkjennelsesprosessen mer opp til den studerende.

Selv om det legges opp til at studentene gruppevis skal lage prosjekt hvert semester, forsøker man å gi rom for flere arbeidsmåter og evalueringsformer. Problemorientert læring og tverrfaglighet er viktige stikkord, noe som også reflekteres i undervisnings-, eksamens- og evalueringsformer. Foruten prosjektarbeid benyttes forelesninger, seminarer, kurs og work-shops, men det er statuert at prosjektarbeid skal utgjøre rundt 50% av undervisningsformene.

³⁰ I Danmark skilles det altså også mellom kollektiv bedømmelse som innebærer at gruppen får en bedømmelse for alle deltakerene, mens gruppeprøver innebærer at enkeltdeltakeres prestasjoner identifiseres og bedømmes for seg.

³¹ Se for eksempel Hansen (1998) og Roskilde University. Self Evaluation Report 1999.

Evalueringen av studentenes prestasjoner ved RUC skjer både på intern og ekstern basis, og det legges større vekt på tilbakemelding underveis i studiet. Gruppen legger frem sitt arbeid for andre studenter og veiledere for å få tilbakemelding og råd til videre arbeid. I grunnutdanningen, såkalt basisutdanning, evalueres studentenes prosjektarbeid flere ganger. Ved ekstern evaluering, som tilsvarer eksamen, deltar sensor utenfra og det gis karakter. I de fleste utdanninger finnes det også tradisjonelle muntlige og skriftlige prøver. Det kreves at studentene deltar i prosjektarbeid, kurser og seminarer. Prosjektarbeidet finner sted i to eller flere prosjektperioder. Vanligvis er prosjektarbeid organisert i grupper, men kan også utføres på individuell basis, men minst et prosjekt må være gruppebasert. Gjennom et kurs blir gruppen og den enkelte student kontinuerlig evaluert.

Eksamen i prosjekt kan forløpe slik: Studentene arbeider i grupper og utarbeider en rapport som er grunnlag for muntlig eksamen. Før eksamen er arbeidet med prosjektene blitt internt evaluert i flere faser, både innledningsvis, midtveis og avsluttende. Deretter kommer muntlig eksamen med ekstern sensor.

Ved muntlig eksamen kan eventuelle "free riders" avsløres, men man vet det gjerne på forhånd.

I muntlig eksamen må alle gruppe medlemmer bidra til presentasjonen. Det vanlige er gruppe karakterer, men individuelle karakterer forekommer hvis det er påkrevd.

Ved RUC kommer dermed eksamens funksjon som kontroll i bakgrunnen til fordel for (en muntlig) eksamen som en ment å fungere som en integrert del av studentenes læringsprosess.

Problemorientert- og gruppebasert læring og evaluering er populært både i Danmark og andre land. En utdanning ved RUC, og den noe særegne kompetansen studentene derfra har ervervet seg, har også vist seg å gi god avkastning i arbeidslivet, "Miljøarbeider-utdannelsen" har vært viktig, og ellers antar man at mange av kandidatene er absorbert i en voksende informasjons- og konsulentbransje.

Paradoksalt nok har RUC likevel legitimitetsproblemer av mange slag, for eksempel når det gjelder å få nok studenter til å velge gruppeformen. Et stigende antall studenter velger å "studere solo", særlig de viderekomne studentene som skal jobbe med sitt "spesiale". Årsaker til dette som ble nevnt var bl.a. ressursproblemet; gruppene er blitt for store. Gruppearbeid er en krevende arbeidsform, man må sosialisere med medstudenter i tillegg til å samarbeide faglig. Gruppedannelser er "psykisk" vanskelig og bidrar til sosial seleksjon studentene imellom. Dessuten har studentene mindre tid til studier bl.a. fordi de jobber mer deltid nå enn før. Våre informanter mente at stigende tendens til sololøp blant studentene truet den tradisjonelle undervisningsform ved RUC. Studentene som velger å studere solo har ingen å snakke med om deres prosjekt og individuell veiledning er dessuten mer ressurskrevende i forhold til større gruppebasert veiledning.

Ved RUC har det også blitt lagt større vekt på individuelle eksamener over tid som følge av sertifiseringskrav til lærere i gymnaset. I et fag som historie for eksempel, er dette kravet forsøkt innfridd og løst ved at det avholdes både gruppeeksamen på basis av prosjektarbeid og en individuell eksamen. De to karakterene slås imidlertid sammen, og separeres heller ikke på vitnemål.

Våre informanter viste til at ytre press som sertifiseringskrav, myndighetenes nye styringsredskap, nasjonale evalueringer etc i verste fall kunne føre til at grunnpilaren i Roskildepedagogikken, prosjektarbeidet, kunne bli fortrent av pensumskrav og individuell konkurranse.

3.2.4 Karaktersystemet

Karakterer fastsettes som regel utfra en skala fra null til tretten eller som bestått/ikke bestått. 13 er den høyest oppnåelige karakteren. Studenten må oppnå minst karakteren 6 for å stå. 13 trinns skalaen ble innført for ca. 35 - 40 år siden.

I intervju påpekte noen at denne karakterskalaen var problematisk. Delvis fordi den var for sterkt differensiert, det er vanskelig og uvanlig å anvende hele skalaen. Den danske karakterskalaen er dessuten vanskelig å oversette i forhold til andre lands karakterskalaer. Fordi det er store institusjonelle og fagvise forskjeller med hensyn til hvordan skalaen benyttes, er det vanskelig å sammenligne karakterer, for eksempel blant arbeidsgivere. Hovedtendensen er at humaniora gir høyere karakterer en naturvitenskapene.

Bruken av karakterskalaene varierer også universitetene imellom. Ved RUC ligger karaktergivningen i snitt ca to trinn høyere enn i København, Odense og Aarhus, selv om det anvendes eksterne sensorer på kryss og tvers. Dette forholdet var for en tid tilbake diskutert i dansk presse.³² I intervju med lærere fra RUC ble det påpekt at selv om avisdebatten gir inntrykk av at ”noen snyder” er ulik bruk av skalaen snarere et uttrykk for ulike pedagogiske tradisjoner og evalueringsformer i det danske universitetssystemet. Hovedforklaringen er at gruppearbeidet ikke kan evalueres på lik linje med individuelle eksamener.

3.2.5 Institusjonell standardisering eller fortsatt mangfold?

I løpet av 1970- tallet ble det foretatt en rekke endringer med hensyn til hvordan studentene skulle evalueres. Studentopprøret og dets oppgjør med tradisjonelle eksamensformer ble viktig her. Først fikk man innført hjemmeeksamen. Etter hvert ble innflytelsen fra RUC utslagsgivende og førte til større innslag av prosjektarbeid, også ved de tradisjonelle universitetene. Smitteeffekten er åpenbar, selv om det må nevnes at det også er en pågående internasjonal trend. Alle universiteter har noe av RUC pedagogikken , men der RUC nesten utelukkende er prosjektbasert har andre universiteter gjerne et mer pragmatisk forhold.

³² Se for eksempel Weekendavisen/Berlingske 12-18/ 3- 1999 og 31/3 – 8/4 – 1999.

Prosjektarbeid er en lærings- og evalueringsform som benyttes i kombinasjon med flere andre. Det er imidlertid store forskjeller mellom ulike utdanningsveger. Fag som jus og økonomi benytter fremdeles i hovedsak tradisjonelle skriftlige eksamensformer.

Det ble også påpekt at prosjektarbeid krevde mer ressurser.

I intervju ble det hevdet at siden 1970-tallet har spørsmålet om eksamensformer i Danmark vært sentrert rundt hvorvidt det er læreren som skal stille spørsmål eller studenten som skal definere problemet. Hvor stor innflytelse skal studenter ha på pensum de går opp i? Sett bort fra debattene om RUC på 1970-tallet, var ikke eksamen noe stort stridsspørsmål i Danmark. Studentene utgjør ikke lenger noen viktig pressgruppe.

I 1991 avga et utvalg nedsatt av Undervisningsministeriet en rapport om eksamensformene i det hele det danske utdanningssystemet.³³ Rapporten var et ledd i ministeriets ”inholds- og kvalitetsudviklingsprosjekt”. Her påpekes betydningen av at flest mulig slutter opp om eksamen, men at eksamen ikke måtte overdrives i et utdanningsløp, hverken tidsmessig eller økonomisk. Det ble lagt vekt på å fremheve vesentlige begrensninger ved eksamen:

Prøver og eksaminer udgør en vigtig brik i den mosaik, som kvalitetsbegrepet består af. Men man skal være opmærksom på, at mange målelige resultater (herunder karakterer ved prøver og eksaminer) ikke er entydige/præcise. Der er derved indbygget mulighed for skøn. Prøve og eksamensresultater alene kan ikke betragtes som dokumentation for fx studieegnedhed og/eller erhvervsegnethed.
(s.9)

Rapporten resulterte i en rekke forslag til forbedringer av eksamenssystemet. Foruten at det ble anbefalt at det burde satses mer på arbeid for å utvikle de eksisterende eksamens- og prøveformer, var forslagene også mer konkrete som at det burde utvikles mer informative eksamensbevis. Forslagene resulterte imidlertid ikke i vesentlige tiltak for å forandre de eksisterende ordningene. Men, den kan betraktes som forløperen til reformene i sensorordningen (jf.kap.2). I rapporten fremheves betydningen av at sensorkorpset ikke blir statisk, at sensorordningen må styrkes men også at regelmessige utskiftninger av sensorene bør finne sted.

”Taksametersystemet”, innført for få år tilbake, innebærer at ressurser tildeles institusjonene på bakgrunn av antall uteksaminerte studenter (Se Conrad 1990). Noen informanter mente at dette styrer mot effektivisering av eksamen idet eksamen danner grunnlag for gjennomstrømning.

I 1992 startet man i Danmark et nasjonalt eksternt evalueringsystem av høyere utdanning. En rekke fag er evaluert. I evalueringene vurderes også de eksamens- og evalueringsformene som benyttes. I kontrast til Norge, der den store vekten på individuell skriftlig eksamen har vært kritisert, er situasjonen i Danmark den motsatte. Kritikere hevder

det er (til dels) for få individuelle eksamener og for stor vekt på prosjektarbeid/gruppeeksamen. I evalueringen av Bachelorutdanningene i samfunnsfag heter det for eksempel;

*Ved mødet med censorformandskaberne blev det klart at store gruppeeksaminer kan være et problem eftersom det kan være svært at vurdere den enkelte studerende, og at der derfor kan være "freeriders". Bedømmelsen risikerer dermed ikke at dække den enkelte studerendes reelle faglige kunnen. På grundlag af dette vurderer styregruppen at det er hensigtsmæssigt at flere eksaminer aflægges individuelt. Det gælder eksaminer på Københavns og Aalborg Universiteter samt ved Roskilde Universitetscenter, hvor der alle tre steder er meget få eller ingen krav om individuelle eksamener. Desuden bør uddannelserne i Roskilde og Aalborg overveje at sætte maksimumsantallet på grupperne ned.*³⁴

Mens det på 1970- tallet ble lagt opp til større spennvidde i dansk universitetsutdanning, legges det nå i større grad opp til at utdanning skal være sammenlignbar på tvers av institusjonene. Særlig RUC er blitt kritisert i de nasjonale evalueringsrapportene, ikke bare for å anvende et evalueringssystem som kan virke urettferdig, men også for å utdanne kandidater med for mye dybdekunnskap på bekostning av bredde. RUC er oppfordret til å avholde mer tradisjonelle eksamener, til å arrangere mer kurs, seminarer, forelesninger, dvs. læringsformer som prosjektpedagogikken tradisjonelt ikke bygger på.

I sammenlikning med Norge anvendes altså et bredere spekter av evalueringsmetoder i dansk universitetsutdanning. Det legges mer vekt på skrivetrening og formuleringsferdighet. Studenter har dessuten større frihet til å velge den evalueringsform de mener egner seg best. Adgangsregulerte universitet gir motiverte, flinke, men også eksamensvante studenter. Ifølge en av våre informanter er dette forsiden av medaljen hva gjelder studiekvalitet i Danmark. Når det gjelder baksiden av medaljen kan det imidlertid diskuteres hvorvidt denne liberale tradisjonen medfører at eksamensformene blir vilkårlige. Avspeiler de mål for studiet, for eksempel med hensyn til krav til bredde og fordypning?

3.3 Finland

I det høyere utdanningssystemet i Finland skilles det mellom en universitetssektor og en høyskolesektor. Det finnes 20 universiteter, hvorav ti er multifakultære, og de andre ti er spesialiserte innenfor økonomi- og administrasjon, ingeniør, arkitektur og ulike kunstfaglige retninger. Høyskolesektoren består av 32 såkalte AMK institusjoner (ammattikorkeakoulu) (20 permanente og 12 midlertidige) som tilbyr yrkesrettet utdanning av kortere varighet enn universitetene innenfor fagene teknologi, handel, helse, skogsbruk, håndverk- og design. En fellesnevner for universitetssektoren er at den er tildelt ansvaret for grunnforskning, forskerutdanning og forskningsbasert undervisning. Til forskjell fra universitetenes mandat

³³ Prøver og eksamener. Prøve og eksamensformer i det danske uddannelsessystem. En beskrivelse og vurdering. Kvalitet i uddannelse og undervisning Rapport nr. 9. 1991 Undervisningsministeriet. Danmark.

³⁴ Statskundskab, forvaltning/administrasjon og samfunnsfag. Evalueringsrapport. København. Evalueringssenteret 1999.

er høyskolene tildelt ansvar for å bedrive noe anvendt forskning med et praktisk sikte, som er ment å skulle stimulere dels deres egen undervisning samt bidra til økonomisk utvikling i høyskolens region.

Det finnes ingen lavere grad innenfor medisin, ingeniørfag eller militærutdanning. I universitetssystemet for øvrig benyttes formelt en gradsstruktur i tre trinn: Bachelor- graden som ble gjeninnført på midten av 1990- tallet, kan avlegges etter tre års studier, forutsatt at studentene avleverer en skriftlig oppgave. Det mest vanlige er imidlertid at studentene avslutter studiene etter fullført Mastergrad ("maisteri"), som er normert til to års studier. En oppgave må skrives. Praksis kan inkluderes.

I studieløpet ved finske universitet er også et krav om at studentene må avlegge en modenhetstest innen avsluttet Master eksamen. I tillegg kreves det en immatrikuleringseksamen. Innenfor medisin, odontologi og veterinærmedisin kalles graden "liseniaatti". I andre fag er licentiatgraden frivillig og prekvalifiserer til doktorgrad.³⁵

3.3.1 Lovverket

De finske universitetene er statlige, formelt underlagt utdanningsdepartementet. Universitetene har imidlertid alltid hatt stor grad av autonomi til å bestemme organiseringen av sine interne forsknings- og undervisningsaktiviteter. Eksamenssystemet blir karakterisert som meget liberalt. De sentrale regelverk har først og fremst befattet seg med de ytre rammene som tema, lengde og navn på utdanningen. Dette innebærer at "eksamenssystemet" er lite standardisert. Det kan eksistere store forskjeller i metoder mellom institusjoner også innenfor samme fag, men også internt innenfor en institusjon. Den store graden av lokal autonomi reflekteres også gjennom at det i det finske høyere utdanningssystemet, til forskjell fra det norske, danske og det britiske, ikke er vanlig å bruke eksterne sensorer i eksamensbedømmelse. Våre informanter ved Universitetet i Helsinki anså ikke fraværet av en slik ordning som noen svakhet ved eksamenssystemet, hverken juridisk eller kvalitetsmessig. Det ble snarere regnet som en selvfølge at det var i universitetslærerens interesse å sørge for at bedømmingen av den enkelte kandidat var rettferdig. De påpekte også at ekstern sensur aldri var blitt reist som noe krav fra studenter, læreres eller myndigheters side.

3.3.2 Karaktersystemet

Ved universitetene og høyskolene anvendes ulike former for skalering og gradering av eksamensresultater, men vanligvis brukes følgende: tilfredsstillende (1-2), godt (3 – 4), utmerket (5), eller en skala fra en til tre, fra en til fem eller bestått/ikke bestått. Utover disse skalaene finnes det visse unntak. Den finske handelshøyskolen for eksempel, skalerer studentenes prestasjoner ved bruk av prosentpoeng.

³⁵ Se for eksempel Higher Education in Finland. An Introduction. Centre for International Mobility. 1997. Helsinki:Libris.

3.3.3 Nye insentivstrukturer

I løpet av 1990- tallet har fokus i økende grad blitt rettet mot utdanningenes innhold, undervisningsmetoder, utdanningsstandarder, likhet, fleksibilitet og internasjonalisering.³⁶ Man er i økende grad opptatt av den kunnskap som overføres og hvordan den formidles. Dermed er også problemstillinger omkring undervisnings- og evalueringsmetoder kommet mer i forgrunnen.

I likhet med en rekke andre land er de finske universiteter (nylig) underlagt virksomhetsplanlegging som styringsredskap. Til forskjell fra Norge har myndighetene utviklet en insentivstruktur som går ut på at en viss andel av det statlige budsjettet til høyere utdanning og forskning, (nærmere bestemt ca. 60 millioner finske mark, som er ca. 100 millioner norske kr), årlig allokeres til universitetene på basis av en evaluering av deres kvalitet og evne til å nå oppsatte kvalitetsmål (Hämäläinen & Moitus 1999). I den anledning er det opprettet sentre for fremragende forskning, såkalte "Centres of excellence", en status som ikke bare kan oppnås gjennom en vurdering av fagmiljøenes forskningskvalitet, men også deres undervisningskvalitet. Prosedyren er at institusjonene foretar selv-evalueringer og innstiller sine "kandidater", for eksempel et institutt. Antall forslag en institusjon kan komme med, avhenger av antall studenter. The Evaluation Council er også en sentral aktør her, ved at de fremmer forslag til departementet om hvilke institusjoner som skal få en slik status, og gjennom at de koordinerer og fungerer som rådgivere i de eksterne evalueringssessene.³⁷

3.3.4 Eksamenssystem og evalueringsmetoder ved finske universitet

Studiene i finsk høyere utdanning er organisert etter vekttallsprinsippet, "units". Et vekttall tilsvarende 40 timers arbeid, dvs. en arbeidsuke, men i vid forstand, også tenkt ut fra de innsatser som trenges i form av bibliotek, hjemmearbeid osv. Et studieår består av 40 vekttall. Vekttallene kan være obligatoriske så vel som valgfrie. Å få godkjent et vekttall kan innebære ulike krav; følge forelesninger og andre former for undervisning, gjøre øvelser, skrive essay eller annet skriftlig arbeid, så vel som å avlegge eksamen. Kursene er som regel på to til fire vekttall, dvs. små moduler. Eksamens- og evalueringsformene er relativt mangfoldige. Det kan dreie seg om deltakelse på kurs som leder opp til en skriftlig eksamen. Det kan være skriftlig eksamen innenfor et gitt pensum, "set-book examination". Det er etter hvert også blitt mer vanlig med "open book exam", som dels er ekvivalent til vår hjemmeeksamen, men som også kan innebære at studentene får ta med seg relevante lærebøker på skriftlig eksamen. Til dels benyttes også gruppeeksamen. Etter hvert har det blitt mer vanlig å evaluere studentene prosessuelt, utfra essay og andre skriftlige oppgaver, gjerne utført i samarbeid med andre studenter. Dette har også vært et krav fra

³⁶ Se for eksempel "Higher Education Policy in Finland". Ministry of Education. Helsinki 1998 og Helsingfors Universitet. Program för Utveckling av Undervisningen och Studierna vid Helsingfors Universitet 1998-2000.

³⁷ Se Finnish Higher Education Evaluation Council. Action Plan for 1998-1999.

studentorganisasjonene, som med en tredjedels representasjon i de styrende organer har en sterk stilling ved finske universiteter. Muntlig eksamen har imidlertid ikke vært så vanlig i det finske universitetssystemet. Vår informant i utdanningsdepartementet sa også at dette hadde blitt kritisert fra arbeidslivets side.

Forelesningsrekker og kurs ender som regel i en skriftlig, eller til en viss grad muntlig eksamen, men det er lagt opp til noe valgfrihet. Ettersom studiene er modulbasert, skal det i prinsippet være mulig å avlegge eksamen kontinuerlig etter hvert som kursene avsluttes. Selv om studietiden i likhet med Norge er inndelt i et høst og et vårsemester, er det også mulig å avlegge en del eksamener i løpet av sommermånedene. I praksis kan dette fortone seg noe annerledes. Fremdeles er det ofte slik at det gis forelesninger bare en gang i uken i et kurs, slik at det nødvendigvis vil hope seg opp en del småeksamener i slutten av semesteret. Dette kan illustrere at den nye ordningen med mindre kurs legges opp på den gamle undervisningsmodellen, der forelesningene i et emne strekte seg utover hele semesteret. Et annet eksempel som kan illustrere dette var informantenes påpeking av at innføringen av det moduls- og vekttallsbaserte prinsippet hadde resultert i store forskjeller mellom akademiske disipliner med hensyn til definisjon av arbeidsmengde; hvor mye studieinnsats som skulle forventes av hvert vekttall. Resultatet blir dermed også at en eksamen innenfor den samme mengde vekttall i realiteten kan innebære veldig forskjellige ting hva gjelder arbeidsomfang og tidsbruk som må investeres. Som eksempel ble nevnt at mens 3 vekttall i sosiologi kunne bety å lese to bøker ville det være krav om å lese langt flere bøker i klassiske språkfag. Dette er også en grunn til at studentene presses til å samle opp eksamenene ved slutten av semesteret.³⁸

Ved Universitetet i Helsinki hadde 1990- tallet vært preget av en rekke tiltak for å bedre kvaliteten på undervisningen, som for eksempel pedagogisk opplæring av lærere. Det var en økende tendens til at lærere samarbeider for å utvikle nye undervisningsmetoder. Det medisinske fakultet og agronomstudiet ved dette universitetet ble fremholdt som pionerer og aktive i å profilere seg, de hadde også fått nytte godt av de statlige insentivmidlene. Det ble imidlertid fremhevet at en forverret økonomisk situasjon la begrensninger på et slikt arbeid. Universitetenes budsjetter har vært kraftig kuttet, med ca. 20% det siste året. Dette hadde gått mest utover undervisning og kvaliteten på denne. Forholdstallet mellom lærere og studenter hadde dessuten lenge vært for høyt, 1:20, noe som også var blitt påpekt av OECDs evalueringer.

Lærernes holdninger ble også sett på som et problem; det var vanskelig å få dem interessert og engasjert i arbeid for å bedre studiestruktur og eksamensformer, lærernes undervisningsarbeid kom i konflikt med de interesser og den tid de må investere til å drive forskningsrettede aktiviteter. Det ble vist til en foreslått ordning ved Universitetet i Tampere, der undervisningserfaring sidestilles med forskningskompetanse ved bedømming

³⁸ Studietiden ved AMK institusjonene er tre til fire år og leder opp til en yrkeshøgskoleeksamen. Ettersom studiene ved disse høyskolene gjerne skjer i nært samarbeid med næringslivet, er det heller ikke uvanlig at studentene gjør eksamensarbeidet i tilknytning til en problemstilling i en bedrift.

av vitenskapelige stillinger. Universitetet i Tampere har for øvrig som eksplisitt mål å bli særskilt gode i undervisning. Flere informanter nevnte også at politikken om å utnevne og økonomisk premiere sentre for fremragende forskning og/eller utdanning hadde sviktende legitimitet. Det gjorde seg gjeldende en sterk konkurranse om de midlene som tildeles gjennom utnevnelsen av slike sentre. Imidlertid hadde ordningen også blitt mye kritisert og gjenstand for stor intern uenighet og kamp i fagmiljøene. Det hevdes at fagmiljøene i for stor grad evalueres ut fra eksternt definerte kriterier om hva som er god og dårlig forskning og undervisning, noe som medfører urettferdighet.

3.3.5 Eksamensformer i siviløkonomutdanningen

Institutt for studier av språk og kommunikasjon ved Handelshøyskolen i Helsinki er for tiden tildelt status som et senter for fremragende undervisning.³⁹ Dette instituttet vurderes som å tilby meget gode kurs i kommunikasjon. Det legges opp til en tett oppfølging av studentene, arbeid i små grupper, å kombinere utvikling av studentenes teoretiske og praktiske ferdigheter gjennom problembasert læring og kontakt med næringslivet. Ved evaluering vektlegges en jevnere vektlegging av både muntlige og skriftlige eksamensformer.

De eksamens- og evalueringsformer som praktiseres i siviløkonomstudiet ved den finske handelshøyskolen har endret seg mye de siste årene. Mens det tidligere hovedsakelig dreiet seg om skriftlig eksamen etter avsluttet kurs, er det i dag større bredde i hvilke eksamensformer som praktiseres:

- Essayeksamen: Her skal studentene besvare en gitt oppgave. I regelen kreves det at studentene integrerer sin teoretiske kunnskap og eksempler fra det virkelige liv slik de har fått kjennskap til det gjennom forelesninger eller i gruppearbeider der bestemte problemcase er forsøkt løst.
- ”Multiple choice eksamen”: Her kan studentene krysse av ulike svaralternativer og gis poeng deretter.
- Case-eksamen: Her blir studentene gitt i oppgave å løse problem i et gitt case innenfor en gitt tidsramme. Hjelpemidler er gjerne tillatt, selv om det i enkelte tilfeller bare begrenser seg til en kalkulator.
- Hjemmeeksamener: Studentene kan anvende hele kursmaterialet til å skrive et essay eller å løse et case.

Case-metodikk er blitt mer utbredt, organisering av hjemmeoppgaver, ”hjemmelekser”, bruk av praktikere som forelesere, samt å utføre Master oppgave i samarbeid med bedrift (for ca. halvparten av studentene).

Ifølge våre informanter skulle slike lærings- og evalueringsformer bidra til å styrke studentenes evne til å analysere problem og håndtere store informasjonsmengder fremfor å teste deres hukommelse og evne til å huske mest mulig, slik den tradisjonelle individuelle

³⁹ Se <http://www.hkkk.fi> (Helsinki School of Economics and Business Administration).

skriftlig eksamen oppmuntrer til. I intervju ble det imidlertid påpekt at det eksisterte store variasjoner mellom professorene når det gjaldt deres vilje til å ta i bruk nye læringsmetoder og evalueringsformer. En rekke av de endringer som hadde funnet sted var initiert av nåværende rektor ved handelshøgskolen, som når det gjaldt Senter for innovativ læring, som driver forskning og rådgivning for å stimulere til bedre undervisningsmetoder.

3.4 Sverige

I Sverige tilbys høyere utdanning ved universiteter, universitetshøgskoler og helsefaglige høgskoler. Seks tradisjonelle multifakultære universitet finnes i Stockholm, Uppsala, Linköping, Göteborg og Umeå. I tillegg finnes et landbruksuniversitet. Høgskolene i Karlstad, Växjö og Örebro ble omgjort til universitet i 1999. I tillegg finnes over 30 universitetshøgskoler, samt en rekke halvprivate institusjoner som for eksempel Handelshögskolan i Stockholm.

Studiene er enten organisert som program eller som frittstående kurs. Begge veger kan lede til en grad. Det akademiske kalenderår summeres til 40 uker inkludert eksamensperioder. Et vekttallspoeng tilsvarer en ukes arbeid, slik at 40 vekttall ideelt sett kan oppnås på et år. Profesjonsgrader, som det finnes rundt 50 av, tildeles innen ingeniørfag, medisin, odontologi, landbruksfag, lærerutdanning og kunstutdanning. Profesjonsutdanningene varierer i lengde fra 40 til 220 vekttall. Gradsstrukturen for øvrig er tredelt. På lavere nivå kan man ta Högskoleeksamen (2 – 2, 5 år) eller kandidateksamen (3 – 3, 5 år), og den siste er ekvivalent med Bachelorgrad. Magistereksamen er ekvivalent med Mastergrad og tildeles etter ytterligere 4 års studier, derav to års studier med obligatoriske fag, et og et halvt år med andre emner og et halvt års arbeid med en oppgave.

3.4.1 Karaktersystemet

Karakterer fastsettes vanligvis ved bruk av en skala på tre nivå; ”väl godkend, godkänd, underkänd”. Ved en del utdanningsprogrammer brukes bestått/ikke bestått. Ved noen studier benyttes karakterer på flere nivåer, gradert enten ved bokstaver eller tall. Ved ingeniørstudiene, for eksempel brukes tallskala. Ved jus- studiet brukes en firegradert skala: ab, ba, b, underkänd.

3.4.2 Eksamens- og evalueringsformer

Sammenliknet med Norge, kan svensk høyere utdanning klassifiseres som undervisningsgivende i kontrast til andre lands mer eksamensrettede tradisjoner (Nilsson & Näslund, 1997). Avsluttende eksamen tillegges ikke større betydning enn de andre eksamener studenten har avlagt gjennom studieløpet. Dette formative preget understøttes av en studiestruktur organisert rundt vekttallsgivende kursmoduler (40 vekttall pr. studieår). Studentene evalueres kontinuerlig og da særlig i løpet av de første (to) studieår, gjerne fire ganger pr. semester, mens hyppigheten av evalueringen avtar ved høyere grads studiene

ettersom kursmodulene da blir mer omfangsrike. Denne studiemodellen ble innført i 1977, og ble av en informant klassifisert som overgangen ”fra karaktergivende til poenggivende” studieløp. Til forskjell fra for eksempel Norge ble masse-elite problematikken ved ekspansjonen i det svenske utdanningssystemet som tok til fra 1960- tallet, håndtert ved å innføre et skarpere skille mellom lavere- og høyere grads studier. Det ble hevdet at studiestrukturen også var fordelaktig ut fra hensynet til studentens valgfrihet, og mål om god gjennomstrømning. Det ble imidlertid påpekt at studiestrukturen var kritisert fordi den kunne bidra til et for fragmentert kunnskapssyn på bekostning av sammenheng og helhet.

De dominerende læringsformer er forelesninger, seminarer, laboratorie- og prosjektarbeid, men vil selvsagt, i likhet med eksamensformer variere avhengig av studiet. Sett under ett kan hyppigheten av de eksamensformer som gjøres gjeldende, rangeres som følgende (ref):

Salskrivning 96%, PM, papers o dyl.72%, laborationer 64%, tvärgruppsredovisningar 55%, problemlösande examinationer 43%, hemtentamen 39%, uppsatser 38%, praktik 32%, gruppetentamen, skriftlig 29%, enskild tentamen muntlig 23%, flera tentaminar vid olika tidpunkter 21%, egen- og kamratvärdering 18%, annan, 12%, gruppetentamen, muntlig 5%. (Trowald 1997)

Som en endelig kontroll av kunnskap og ferdigheter oppnådd gjennom studiet kreves vanligvis at studentene gjør et selvstendig prosjekt eller oppgave ved studieslutt.

3.4.3 Lovverket

I 1993 gikk man i svensk høyere utdanning over fra en sentralisert til en desentralisert styringsmodell. Dette innebærer at de enkelte institusjoner har stor grad av autonomi til selv å bestemme eksamensformer og regelverk i tilknytning til dette. Til sammenlikning med Norge har de betydelig større grad av autonomi. (Se f. eks Högskoleforordningens bestemmelser om eksamen, kap. 6). Lærerne har også stor grad av frihet til å bestemme hvordan studentene skal evalueres. Den kursansvarlige lærer er også ansvarlig for og alene om å fastsette karakter. Bortsett fra ved bedømmelse av doktorgradsavhandlinger, benytter man ikke eksterne (sensorer) eller andre sensorer i evalueringen av studentene. Dette er også en praksis som den utdanningsgivende tradisjon i Sverige må forstås på bakgrunn av.

I likhet med Danmark fikk man også ved svenske universiteter på 1700- tallet bestemmelser om at eksamensarbeidet skal underkastes offentlighet. I praksis betød dette at flere av fakultetetslærerne skulle delta ved eksaminasjonen av studenten. Etter hvert ble reglene omgjort til å gjelde studenters rett til offentlig eksamen. Denne rettigheten ble imidlertid gradvis redusert. På 1970- tallet med innføring av en mengde kursmoduler ved svenske universitet, falt lov om offentlig eksamen bort fra svenske universitet. I 1977 ble denne erstattet med en lov som gav studentene rett til å fremstille seg for andre lærere så sant de var blitt underkjent mer enn en gang. I høyskoleloven av 1993 forsvant også denne paragrafen. Fra da av skulle slike spørsmål besluttes lokalt (Nilsson & Näslund 1997). Sett

bort fra den gamle doktorgraden, åpner den svenske lovgivningen ikke opp for at privatister kan avlegge eksamen.

Det er ikke dermed sagt at studentene er rettsløse. Ved stryk kan studentene ta eksamen på nytt. Studentene har imidlertid ingen adgang til å klage på karakteren, læreren er ikke forpliktet til å begrunne den karakteren som fastsettes, og studentene kan heller ikke fremstille seg til ny eksamen hvis de er misfornøyde med resultatet. Unntaket er den private handelshøyskolen der studentene kan gis et ekstra forsøk for å forbedre karakteren. Lærers makt i slike spørsmål er derfor også kritisert fra studentorganisasjonene som hevder deres rettssikkerhet er for dårlig. I intervju ble det også hevdet at relasjonen mellom student og lærer i Sverige gjerne førte til identitetsproblemer, for eksempel om hvorvidt læreren skulle være lærer eller ”kontrollant”. At evalueringen av studentene beror mye på den enkelte lærer kan også medføre mye forvirring, fordi informasjonen om eksamen ofte ikke er god nok. Mye tyder imidlertid på at studentenes stilling er i ferd med å bedres. Det arbeides med å gi bedre informasjon om studieløpet og eksamensformer særlig til de nye studentene. Innen kort tid kommer det en lovproposisjon om kvalitet og studentenes innflytelse, og man forventer at spørsmålet om studentenes stilling i forhold til eksamen også behandles der.

3.4.4 Eksamen som kvalitetskontroll

Spørsmålet om eksamen som kvalitetskontroll må sees i sammenheng med den utdanningsgivende tradisjon som har vært dominerende i Sverige. Hvordan skal man sikre at høyere utdanning holder en akseptabel kvalitetsstandard så lenge man ikke har en tradisjon for å benytte eksterne sensorer?

Svensk høyere utdanning har i likhet med mange andre land som mål å oppnå kvalitativt bedre forskning og undervisning samtidig som kandidatproduksjonen og ressursbruken blir mer effektiv. Mange har derfor fryktet at eksamen derfor vil ende opp som salderingspost. Det er hevdet at eksamen gjerne ikke blir tatt like alvorlig som undervisningen for øvrig, noe som bl.a. kommer til uttrykk gjennom at det i regelen er undervisningstimer som er utgangspunktet for fordeling av årsverk etc. og ikke den tid som brukes på eksamen (Bessman, Eklundh & Mårtenson 1985).

I rapporten Examination som kvalitetskontroll (1991) fremheves det som en mulig fare at kravet om økt gjennomstrømning av studenter kan bidra til en forvitring av høyskolesektorens egne kvalitetsstandarder. I SOU 1996:21, ”Reform och förändring” ble det også påpekt:

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 resurstildeling 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 läretid m.m internt som i form av externa kontroller av skilda slag.

I 1993/94 foreslo den svenske regjeringen en rekke tiltak for å heve kvaliteten i høyere utdanning. Innføringen av ekstern sensurering ble tatt opp, men i en mer moderat form enn det som praktiseres andre steder (Nilsson & Näslund 1997). Det ble bl.a. foreslått å bruke praktikere som eksterne sensorer, et aspekt som ifølge en av våre informanter ble oppfattet som svært kontroversielt fra akademisk hold. Selv om svenske studenter har krevd å få innført ekstern sensurering som ledd i å styrke deres rettssikkerhet, rettfærdig bedømmelse osv, er det en utbredt oppfatning i Sverige at innføring av en slik ordning, etter modell fra for eksempel Danmark eller Storbritannia, ville være urealistisk med tanke på de økonomiske merkostnader det ville medføre. At svensk høyere utdanning er sterkt preget av å være en utdanningsgivende tradisjon impliserer at mye ressurser over tid er bundet opp på utdanningssiden. Det er ikke uten videre enkelt å omfordele disse til et sensorapparat. Tanken bak regjeringens forslag i 1993/94 var at en skulle ha et visst innslag av ekstern sensurering, der sensor primært skulle ha en rådgivende funksjon. Så langt har forslaget resultert i en del forsøk med bruk av eksterne sensorer blant frivillige miljø, men det er uvisst hvorvidt dette vil resultere i permanente ordninger.

3.4.5 Mot mer prosessorientering

Selv om studieløpet i svensk høyere utdanning har et mer formativt preg enn det norske, har det svenske eksamenssystemet likevel vært oppfattet som problematisk. Det er særlig to problemstillinger som har stått sentralt i den svenske debatten om eksamens- og evalueringsformer på 1990-tallet: Eksaminasjonens betydning for innlæringsprosessen og eksamen som kvalitetskontroll. Når det gjelder førstnevnte, så har kritikken mange likhetstrekk med den norske: Ettersom individuell skriftlig eksamen er den dominerende eksamensform, er systemet preget av for stor grad av ensidighet med hensyn til hvordan studentenes prestasjoner evalueres. Denne eksamensformen påvirker studentenes måte å lære og å forholde seg til kunnskap på. Den dominerende eksamensformen er ikke minst blitt kritisert gjennom kjente pedagogiske forskningsbidrag i Sverige, for eksempel av pedagogen Ference Marton. Hans undersøkelser viser at de dominerende lærings- og evalueringsformer ikke stimulerer til varig læring.⁴⁰ Eksamens- og evalueringsformer har vært mer eksplisitt debattert og utredet enn i Norge, men det har likevel skjedd få endringer. I en rapport fra Högskoleverket fastslås det at:

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 (Trowald 1997: s.9).

For noen år tilbake tok det svenske Högskoleverket initiativ til en nasjonal utredning av eksamens- og evalueringsformer i høyere utdanning, med en rekke rapporter. Utredningens formål var å beskrive og forklare eksamens- og evalueringsformer i svensk høyere utdanning sett fra et internasjonalt perspektiv, hvilke effekter eksamen har på studiene, hvilket formål lærerne har med de ulike eksamensformene de tar i bruk og i hvilken grad eksamen bidrar til å innfri disse målene. Et viktig siktemål var også at rapportene skulle

fungere som et kunnskapsunderlag, til bruk i høyskolenes eget arbeid for å utvikle eksamens- og evalueringsformer (Hult & Olofsson 1997). Som grunnlag for den første rapporten, ("Uppfattningar om examinationen") ble 10 lærere dybdeintervjuet om deres syn på eksamens- og evalueringsformer (Trowald 1996). Rapporten konkluderte at det er et behov for økt kunnskap blant lærere om eksamen og hvilken betydning den har for studentenes læringsprosess på ulike nivå, men også at det er behov for økt byråkratisk forståelse av at eksamen tar tid og penger.

3.4.6 Studentenes oppfatninger

Det ble også foretatt en spørreundersøkelse blant studentene om deres synspunkt på eksamen (Olsson 1997). Et flertall av studentene oppfattet at eksamen ofte var lite relevant i forhold til kursinnholdet og at det legges for stor vekt på å vurdere deres faktakunnskaper. Et flertall mente at eksamen dominerer for mye i utdanningsløpet, og bidrar til at undervisningen kommer i bakgrunnen. Selv om flere studenter mente at undervisningsformene hadde forbedret seg de seneste år, var lite gjort for å forbedre eksamensformene. Et flertall av studentene var av den oppfatning at eksamen har altfor stor betydning som kontroll og har liten betydning for innlæring av kunnskap. Mange mente også at eksaminatoren ved valg av eksamensform har for mye makt, mens studentene selv opplever det slik at de har for lite innflytelse på hvordan de skal evalueres.

3.4.7 Eksamen i evalueringsøyemed

I Sverige foretas nasjonale evalueringer av fagområder på regulær basis, koordinert av Högskoleverket. Dette arbeidet involverer en rekke utviklende funksjoner, også med tanke på eksamens- og evalueringsformer som benyttes innenfor ulike studier. I slikt vurderingsarbeid leser evaluatorene også gjennom eksempler på studentenes eksamensbesvarelser. Ifølge våre informanter har kvalitetsarbeide på nasjonalt nivå derfor også bidratt til å løfte eksamen som tema i den svenske debatten.

Det ble også pekt på andre endringsprosesser som ble regnet som relevante i forhold til eksamenssystemet. En økende markedsorientering kom ikke bare til syne gjennom nasjonale evalueringer, men også i konkurransen om studenter, særlig innenfor visse studier som for eksempel ingeniørutdanningene. Dette legger press på utdanningsinstitusjonene om å profilere seg med gode undervisningstilbud. Studentene har på sin side fått større preg av å være "bevisste konsumenter". De forlanger kvalitet samtidig som de er konkurranseorienterte og opptatt av karakterer.

Kriterier for akademisk merittering er i ferd med å endres slik at pedagogiske kvalifikasjoner skal bli et viktigere prinsipp enn hva det tidligere har vært. Forslaget innebærer også at kvaliteten på lærernes undervisning skal tillegges vekt, ikke bare kvantiteten, dvs. hvor mye undervisningserfaring de har.

⁴⁰ Se f.eks Marton, Hounsell & Entwistle 1982.

Internasjonalisering av høyere utdanning og føringer m.h.t. akkreditering av standard har også betydning for endringer i eksamens- og evalueringsformer.

3.4.8 Økt interesse for alternative eksamensformer

Eksamensformene og deres betydning for læringsprosessen har altså vært mye diskutert de siste 10 år i Sverige. Våre informanter påpekte også at denne oppmerksomheten hadde resultert i økt interesse for å prøve ut alternativer til de dominerende eksamensformene. Det var for eksempel blitt mer vanlig med hjemmeksamen og individuell skriftlig eksamen der studentene kunne ta i bruk litteratur, særlig innenfor de humanistiske og samfunnsvitenskapelige fagene. Tanken bak begge disse eksamensformene er at studentene ikke bare skal benytte eksamenssituasjonen til å vise at de kan huske hva de har lært, men at de også skal trenes i å anvende kunnskap. I sammenheng med denne læringstankegangen er også de tradisjonelle kateterforelesningene i ferd med å smuldre bort. Det er blitt langt vanligere å arbeide i mindre grupper, for eksempel utfra prinsipper om problembasert læring og prosjektarbeid. Tradisjonell individuell skriftlig eksamen er likevel fremdeles aktuell, bl.a. fordi den koster minst. Men debatten vedvarer. En informant anså skriftlig eksamen som uforenlig med mål om å lære studentene opp til vitenskapelig og kritisk forskning. En annen informant påpekte at gruppeeksamen kan by på problemer fordi det er vanskelig å sikre rettferdig bedømmelse av hver enkelt student. En tredje informant påpekte at eksamensfusk var et økende problem ved Stockholms Universitet, noe som muligens kunne henge sammen med endring i eksamensformer og de muligheter det gav for å jukse. Det ble påpekt at det eksisterer store variasjoner mellom institusjoner, studietrinn og fagområder m.h.t. de læringsformer og prosedyrer for evaluering som ble anvendt. Den generelle tendensen er likevel at eksamensformene er blitt mer prosessorienterte.

3.5 Storbritannia

I det høyere utdanningssystemet i Storbritannia skilles det mellom universiteter og colleges. Her eksisterer tre ulike utdanningssystem; et for England og Wales, et for Skottland og et for Nord-Irland. Det finnes i alt ca. 600 institusjoner som tilbyr høyere utdanning, men over 90% av studietilbudene tilbys av 88 offentlige universiteter og 80 colleges (høyskoler), samt Open University.

Ved de fleste høyere utdanningsinstitusjoner er studieåret organisert i tre semestre, hvert på ca ti uker, dvs 30 uker totalt, inkludert eksamen.

Den britiske gradsstrukturen er tredelt; først bachelorgrad, deretter mastergrad og doktorgrad. Imidlertid finnes det mange ulike varianter av disse gradene. Vi nevner kun her de mest kjente distinksjonene. Lavere grads studier fører til en Bachelor grad. Bachelor's graden er normalt normert til enten tre og fire års studier. Honours degree innebærer at Bachelor graden har vært konsentrert om ferdypningsstudier i et eller to emner. Ordinary/general degree betyr at Bachelor graden har vært konsentrert om oversiktlige studier i flere emner

Masterutdanningen er normalt normert til et eller to års studier. Mastergraden kan være av to ulike typer, men organiseres også som en kombinasjon av begge. "Master by instruction" studiet er organisert ved undervisning og gruppearbeid. "Master by research" bygger hovedsakelig på kandidatens selvstendige forskningsarbeide. Forskerutdanningen er normert til ca. tre år, enten Ph.D. eller D.Phil (Becher, Henkel & Kogan 1994).

3.5.1 Eksamens- og evalueringsmetoder

Vår noe forenkla fremstilling av det engelske gradssystemet illustrerer at studieløpet, innbefattet de måter studenters prestasjoner evalueres på, kan organiseres på forskjellige måter også innenfor det samme gradsprogram. Evaluering av master kan være basert på kandidatens selvstendige forskningsarbeide så vel som kontroll av pensum ved bruk av individuell skriftlig eksamen. Det høyere utdanningssystemet i England er svært sammensatt, og derfor vanskelig å beskrive på noen entydig måte. Evalueringsmåten er imidlertid preget av en viktig fellesnevner; nemlig stor vekt på essayskriving. Opptil 50% av den samlede evaluering av studentene bygger på dette. Individuell skriftlig eksamen er vanligvis mye kortere enn i Norge, det er vanlig at de varer i tre timer. Studentene gis vanligvis stor frihet i valg av eksamensoppgaver, og da særlig innenfor samfunnsfag og humaniora (Drake 1991).

I undervisningssammenheng legges det stor vekt på arbeid i små grupper, uformell undervisning og veiledning, studentsentrert prosjektarbeid og veiledning, slik at studentene involveres med lærere og medstudenter og får kontinuerlig tilbakemelding.

Eksamener arrangeres normalt ved slutten av hvert kurs og med en hovedeksamen ved slutten av det første og andre året. Avsluttende eksamen og de resultater studentene har oppnådd gjennom løpende evaluering er avgjørende for sluttkarakteren. Studentenes evner måles ikke bare gjennom avsluttende skriftlig eksamen ved slutten av studieåret men også kontinuerlig gjennom studieåret på basis av deres deltakelse i gruppearbeid, prosjektarbeid, essays og i veiledning. Noen universiteter arrangerer avsluttende eksamen hvert år, mens andre bare ved slutten av første og tredje år, også innenfor Masterstudiene evalueres studentene kontinuerlig og på bakgrunn av en endelig eksamen. Doktorgrad er forskningsrettet og det kreves en original vitenskapelig undersøkelse. Når avhandlingen er godkjent som ferdig, evalueres kandidatens arbeid av en eksaminatorgruppe, men det arrangeres ikke disputas.

Gradert karakterskala benyttes ikke ved evaluering av verken Master's eller doktorgrad.

Studier er gjerne organisert som kurs hvorav studentene kan akkumulere credits, men det kan kreves at studentene skriver et forskningspaper eller gjør et prosjekt som en del av lavere grads studiet.

3.5.2 Sensursystemet

Eksamenene arrangeres av institusjonene selv. Det er i regelen lærerne som er ansvarlige for kursene som lager eksamensoppgaver og setter karakter. Som i Norge benyttes en ekstern sensor ved de endelige gradseksamenene

Ordningen med ekstern sensurering er yngre i Storbritannia enn i Danmark og Norge. En slik praksis ble utviklet ved opprettelsen av nye universiteter på 1800- tallet; ved dette ønsket de nye universitetene å demonstrere sin faglige standard i forhold til de gamle universitetene. Sensurordningen fikk den samme funksjon ved opprettelsen av polytechnics på 1950- og 1960- tallet. Britiske universitet har myndighet til å utforme sitt eget lokale regelverk for ekstern sensurering, men lovverket har mange likhetstrekk institusjonene imellom (Nilson & Näslund 1997). De viktigste målsettingene med ordningen er at de skal sikre at de samme utdanninger/grader har en sammenlignbar standard på tvers av institusjonene, og at ekstern sensurering skal bidra til et rettferdig evalueringssystem og en rettferdig klassifisering av studentene. Etter hvert har den eksterne sensorordningen fått større betydning som ledd i å drøfte studiestruktur, innhold og evalueringsprosedyrer. I praksis fungerer systemet med ekstern sensurering på ulike måter i forskjellige deler av sektoren. Ved de tidligere polytechnics er eksternsensurering et ledd i en sentralt administrert kontroll av utdanningen slik at en ekstern kvalitetsnorm skal oppfylles. Ved de eldste universitetene, som for eksempel Cambridge og Oxford, benyttes ekstern sensurering som et virkemiddel til at institusjonene kan forsikre seg om at deres egne kvalitetsnormer oppfylles. I den øvrige universitetssektoren har ekstern sensurering betydning som et innbyrdes nettverk som kan bidra til at det opprettholdes en felles kvalitetsnorm.

I likhet med den tidligere danske tradisjonen, men til forskjell fra Norge, er det i Storbritannia ikke vanlig å anvende praktikere som eksterne eksaminatorer. Fra politisk hold har ordningen derfor også vært kritisert for å være for intern. I det britiske systemet legitimeres altså ikke denne ordningen ved at den også bidrar til å sikre eksterne normer om hvilke krav yrkeslivet stiller til kandidatens kompetanse.

3.5.3 Mot endring av sensorsystemet?

Trekk ved den seinere tids endringsprosesser i høyere utdanning i Storbritannia som når det gjelder økning i antallet studenter, introduksjon av en modulbasert studiestruktur, nye trender med hensyn til hvordan studenter evalueres og innføring av nye institusjonsbaserte og nasjonale systemet for vurdering av kvalitet og kvalitetssikringsprosedyrer, har aktualisert systemet med bruk av eksterne eksaminatorer og dets funksjonsmåte. Økt diversifisering i høyere utdanning generelt og innenfor institusjonenes oppgaver spesielt har bidratt til å reise spørsmål om hvorvidt det er mulig å sammenligne standarder og hvordan eksterne eksaminatorer bidrar til dette. Eksterne eksaminatorer har kommet under sterkere press fordi det forventes større arbeidsinnsats fra dem også fra hjemme –institusjonens side. Samtidig har eksterne eksaminatorers mandat blitt betraktelig utvidet ved en del institusjoner. Det er ikke bare uklart hvorvidt og hvordan eksterne eksaminatorer bidrar til å beholde koherente og konsistente nasjonale standarder, men det er også reist tvil om

hvorvidt systemet med eksterne eksaminatorer slik det nå fungerer fortsatt i fremtiden kan bidra til å innfri forventninger og mål om kvalitet innen høyere utdanning.

En rundspørring til 186 institusjoner om deres erfaringer med sensursystemet resulterte i følgende hovedkonklusjoner (Silver, Stennet & Williams 1995).

Det var liten oppslutning om ideen om å svekke ordningen med ekstern sensurering, snarere stor oppslutning om å opprettholde og å styrke systemet utfra sitt nåværende grunnprinsipp. Det ble lagt vekt på at ekstern sensurering må eksisterer separat fra andre former for eksternt innsyn og kontroll, og at de fremtidige endringer i den rolle, de prosedyrer og muligheter for innflytelse som knytter seg til ekstern sensurering må sees i sammenheng med andre former for ekstern kvalitetskontroll og ansvarsområder ved institusjonene.

Viktige endringstrekk i høyere utdanning, og da særlig modulisering av studier og økende studentantall reiser viktige prinsipielle og praktiske spørsmål vedrørende den rolle som eksterne sensorer skal ha.

Eksterne sensorer opererer på bakgrunn av de nasjonale standarder de forsøker å opprettholde på vegne av faget eller profesjonen og på vegne av de standarder som gjelder i det aktuelle studiet. Undersøkelsen fant imidlertid at det var langt fra entydig hva slike standarder gikk ut på. De eksterne sensorenes viktigste oppgave var å bistå institusjonene med å gjennomføre deres evalueringsprosedyrer samt å informere dem om gjeldende praksis ved andre læresteder.

Rollen til eksterne sensorer må tilpasses endrede og mer differensierte behov som følge av økende studenttall, modulisering av studiene, fjernundervisning og ”work-based learning”

Det er klare tendenser til og ønske om å utvide rollen til eksterne sensorer til også å være rådgivende og konsulterende, men noen institusjoner var også imot en slik utvidelse enten fordi det ikke fantes ressurser nok og ville innebære utnytting, eller fordi det kom i konflikt med sensorenes uavhengige og objektive rolle.

Mange institusjoner fremhevet betydningen av å kople deres interne kvalitetssikringssystem opp mot de tilbakemeldinger som artikuleres i den eksterne sensureringsprosessen, for eksempel i sensorrapportene.

Mange institusjoner var bekymret over den fremtidige rekrutteringen av kompetente og villige eksterne sensorer. Det var stor oppslutning om å etablere et nasjonalt register for eksterne sensorer.

Det var stor oppslutning om at behovet for bedre og mer formalisert opplæring og ”briefing” av det eksterne sensorapparatet var påkrevd.

Gitt de endringer som finner sted i rollen til den eksterne sensor var det stor oppslutning om behovet for å utarbeide noen felles nasjonale retningslinjer som kan fungere rettleidende i et slikt arbeid.

Det er særlig viktig at ekstern sensurering opprettholdes ved ”honours classification system ” slik at en potensiell gradsinflasjon kunne unngås.

Det var en utbredt oppfatning at systemet var underbudsjettet; systemet kan ikke lenger baseres på den enkelte lærers ”goodwill”.

Systemet for ekstern eksaminering har vært lite studert, det var derfor behov for å foreta en rekke videre undersøkelser, som kostnadsanalyser av mulige endringstiltak og undersøkelser av profesjonelle og faglige organisasjoner og deres relasjoner til eksterne eksaminasjonsprosesser.

3.6 Oppsummering

Danmark, Finland, Sverige og Storbritannia, har distinkte utdanningstradisjoner. Til forskjell fra Danmark, Norge og Storbritannia benyttes ikke eksterne sensorer ved vurdering av eksamen i Finland og Sverige. Nasjonale forskjeller reflekteres også i den måten eksamen og evaluering av studentenes kunnskaper og ferdigheter organiseres på. Kontrasten er størst mellom Norge og Sverige. Mens eksamen (gjerne i flere moduler) ved slutten av semesteret avgjør sluttkarakteren i Norge, opereres det med flere mindre eksamener gjennom hele året i Sverige og de fleste innleveringer teller med i sluttkarakteren. Både Danmark og Finland er karakterisert ved mer modulisering og flere eksamener. Danmark særmerkes for øvrig ved store institusjonelle variasjoner i eksamensformer. I det britiske systemet er det som regel noen store innleveringer (essay) som teller med i tillegg til den avsluttende eksamen. Hovedskillet går mellom Finland og Sverige på den ene siden og Norge på den andre, med Danmark i en mellomposisjon. Storbritannia kan sies å representere en tredje veg, både fordi det legges vekt på prosessuelle evalueringsformer samtidig som sensorsystemet holdes i hevd.

Selv om stor vekt på individuell skriftlig eksamen ikke er unikt for Norge, tyder alt på at det benyttes et bredere spekter av eksamensformer i de andre landene. Eksamens- og evalueringsformer som hjemmeeksamen over to døgn, synopsiseksamen, gruppe eksamen, skriftlig eksamen med tillatt bruk av lærebøker og andre hjelpemidler, evaluering på bakgrunn av skriftlige essays, notater, rapporter, case eksamen, essay eksamen, hjemmelekser, ”multiple choice eksamen” osv. er ikke spesielt utbredt i Norge.

Det er imidlertid vesentlige forskjeller i eksamenspraksis mellom fag og profesjoner på tvers av land. Dette avspeiler at eksamens- og evalueringspraksis er forankret i ulik kunnskap og forskjellige sertifiseringsmål innenfor ulike fag, profesjoner og studienivå.

I likhet med Norge har eksamenssystemet vært gjenstand for debatt, utredning og endring de siste årene. Våre undersøkelser tyder imidlertid på at det eksisterer betydelige nasjonale forskjeller når det gjelder innholdet i debattene og typer av tiltak som har vært foreslått og iverksatt. At det i Sverige har vært drøftet muligheten for å gjenopprette ordningen med ekstern sensurering, eller at sterke krefter i det danske utdanningssystemet ønsker å tone ned bruken av prosessuelle evalueringsformer ved enkelte universitet, reflekterer at ulike utdannings- og eksamenstradisjoner genererer ulike problemstillinger.

En gjennomgående tendens i alle land er for øvrig ønsket om å skape en god balanse mellom formative og summative eksamens- og evalueringsmetoder uten at det går på bekostning av studentenes rettssikkerhet, og/eller hensynet til å skulle sikre en nasjonal kvalitetsstandard.

4 Konklusjon

Rapporten inneholder et sammendrag der hovedfunnene oppsummeres. Dette kapittelet skal derfor benyttes til å diskutere noen prinsipielle og økonomiske dilemmaer som knytter seg til en evt. omlegging av det norske eksamenssystemet.

Norsk høyere utdanning har blitt kritisert for at det legges for stor vekt på eksamen som kontroll og sertifisering på bekostning av læringsaspektet. Vår undersøkelse tyder imidlertid på at dette vanskelig kan anvendes som en entydig karakteristikk. Den viser at norsk høyere utdanning er preget av stor grad av heterogenitet hva gjelder hyppighet og omfang av avsluttende eksamener, hvilke metoder som benyttes for å evaluere studentenes kunnskaper og ferdigheter, hvor stort innslaget er av formative versus summative evalueringsprosedyrer, og hvordan de teller ved fastsettelse av endelig karakter. Praksis varierer betraktelig mellom profesjonsbaserte studier og disiplinbaserte studier og dessuten mellom lavere grads og høyere grads studier.

I sammenlikning med andre nordiske land og England tyder likevel mye på at det i Norge legges stor vekt på den summative evalueringsform i forhold til den formative. Selv om det eksisterer store forskjeller mellom studier, er det gjennomgående slik at de avsluttende eksamener tillegges størst betydning.

Fokus i den utdanningspolitiske debatt og reformpolitikk tyder likevel på at det er i ferd med å skje en tilnærming mellom land, også når det gjelder eksamenspraksis. I de landene vi har studert, inkludert Norge, dreier debatter og tiltak seg om å finne en hensiktsmessig balanse mellom formative og summative metoder uten at det går på bekostning av studentenes rettssikkerhet, og til å skulle sikre en nasjonal kvalitetsstandard.

Vi vil likevel være forsiktig med å trekke generelle konklusjoner. For alle land gjelder det at det er vesentlige forskjeller i eksamens- og evalueringspraksis mellom ulike fag og studietrinn. Innflytelsen fra de overnasjonale fagfellesskap er sannsynligvis også viktige, også i forhold til endring av læringsmetoder og evalueringsprosedyrer. Dessuten, våre undersøkelser tyder på at særegne nasjonale tradisjoner vanskelig endres gjennom formelle tiltak. Endringene kan best forstås i et samspill mellom gamle og nye ordninger.

Ved norske læresteder har det i den seinere tid vært iverksatt en rekke tiltak for å endre de tradisjonelle eksamensformer. Dette dreier seg også om tiltak som er i tråd med forslag fremmet i studiekvalitetsdebatten på 1980- og 1990- tallet, uten at det dermed er sagt at disse kan tolkes som en direkte respons. Studiekvalitets utvalget fremhevet f.eks. viktigheten av å bruke eksamen for å oppnå faglig integrering. Særlig innen profesjonsutdanningene er studiet splittet opp i en lang rekke fag som igjen er splittet opp i delemner. Ifølge utvalget skaper dette en læringssituasjon som oppmuntrer til hukommelse på kort sikt snarere enn varig forståelse. Det mente derfor at slike studier bør endre

studieorganiseringer og undervisningen for å oppnå større grad av faglig integrering. Det foreslo tverrgående og integrerende eksamener som viktig virkemiddel for å oppnå integrasjon innen og mellom de ulike fagene så vel som at det vil gjøre det mulig å redusere antallet prøver i de ulike studiene.

Vår undersøkelse tyder imidlertid på at det er store institusjonelle og faglige variasjoner med hensyn til hvilke endringer som er gjennomført, også innenfor de samme fag. Mens det er foretatt radikale endringer i studieplanen ved jus- studiet i Oslo, ligger de tradisjonelle studieplanene fremdeles til grunn for organiseringen av jus- studiene i Bergen og Tromsø. Alt tyder på at det er innenfor de profesjonsrettede studium at det er iverksatt flest reformer som tar sikte på å sikre bedre integrasjon mellom læring og prøving. Sett bort fra innføringen av formaliserte veilederforhold på hovedfag er det gjort relativt få endringer innenfor de disiplinbaserte studium. Unntaket er NTNU som har gått over til en modulbasert studiemodell. Dette kan synes paradoksalt, både sett på bakgrunn av at Hernes- utvalget særlig anbefalte at studier med betydelig frafall, forsinkelser eller liten faglig aktivitet burde organiseres med bedre veiledning, oppfølging og tilbakemelding (NOU 1988:28: s. 84), og sett på bakgrunn av at disiplinbaserte studier på lavere grad er de mest utpregede eksempler på fag der avsluttende eksamen er den viktigste form for tilbakemelding til studentene.

Kan vi så ut fra dette trekke generelle slutninger om at læring ikke står i sentrum innenfor vesentlige deler av norsk høyere utdanning? Kan spørsmål om treghet og lite endringsvilje i systemet reduseres til et spørsmål om holdninger hos lærere og studenter? Våre svar på disse spørsmålene er ubetinget nei. Men det kan ikke gis noen enkel forklaring på dette mønsteret.

Vår undersøkelse viser at forskjellige utdanningsveger og studietrinn har ulike mål og karakter. Dette er forhold som reflekteres gjennom ulike læringsideal og som krever ulike metoder for læring, modning og evaluering. De ulike mål, ideal og hensyn som søkes ivaretatt innenfor profesjonsutdanningene harmoniserer mer med de endringstiltak som har blitt fremmet i debattene om studiekvalitet, og vi tenker her på PBL, bedre integrasjon av teori og praksis, varierte vurderingsformer osv. Det er også rimelig å gå ut fra at innflytelse og impulser fra de overnasjonale fagfellesskap er spesielt viktige for å forstå endring av læringsmetoder og evalueringsprosedyrer innenfor profesjonsutdannelsene.

I den pedagogiske og sosiologiske forskningslitteraturen er det en anerkjent oppfatning at de eksamens- og evalueringsformer som benyttes er av betydning for å forstå ”den skjulte læreplanen” (Se for eksempel Broady 1982). De har betydning for hvordan studentene innretter seg i et studium, hvordan de forholder seg til kunnskap, hva de lærer og hvordan. Eksamen bidrar til disiplinering og sosialisering av studentene. En foreløpig konklusjon kan være at det ved norske læresteder i dag er en større bevissthet om eksamens betydning i den skjulte læreplanen.

Vår undersøkelse viser imidlertid at det finnes en rekke studier som praktiserer eller forsøker å etterstrebe en hensiktsmessig kombinasjon av formative og summative evalueringsmetoder. Mye tyder likevel på at det er en manglende overenstemmelse mellom lovverkets krav om bruk av ekstern sensor på alle tellende eksamensarbeid og fagmiljøenes interesser i å utvikle alternative evalueringsformer, et forhold som også ble påpekt i NOU 1993:24:

Det er stadig diskusjon omkring vurderingsformer og studieopplegg, og særlig omkring problemer ved at studiene blir for eksamensrettede. Dette er en vanskelig diskusjon som det neppe er riktig å forskuttere resultatene av. Det bør imidlertid være en mulighet for de fag som ønsker å videreføre denne diskusjonen ved forsøk som går på tvers av lovens normalsystem, til å gjøre dette. Departementet må imidlertid påse at de forsøk som gjøres, er betryggende både ut fra studentenes rettssikkerhet og når det gjelder sikringen av kvaliteten ved fagene (NOU 1993:24, s. 187).

Det norske lovverket om eksamen reflekterer en utdanningstradisjon som bygger på egalitære verdier, både fordi demokratiske prinsipper og fordi utdanningens samfunnsmessige betydning så sterkt vektlegges. Av de landene vi har gjennomgått, er det ingen som ivaretar studenter og privatisters rettigheter i samme omfang eller som så sterkt betoner sertifisering gjennom ekstern sensurering. Med sin sterke vektlegging på studentenes rettigheter og ekstern deltakelse i evalueringssystemet, har det likevel mange fellestrekk med det tilsvarende lovverket i Danmark, som den norske tradisjonen jo delvis også springer ut fra. Danmark og Norge skiller seg vesentlig fra Finland og Sverige hvor den ansvarlige lærer også er ansvarlig for å avholde eksamen og fastsette karakterer. Storbritannia er i en særstilling ettersom det der legges stor vekt både på en løpende evaluering og en avsluttende eksaminering av studentene.

At eksamenssystemet regnes for å være for ressurskrevende er ikke unikt for Norge. Særlig kostnadene ved bruk av ekstern sensurering har vært debattert, både i Danmark, Storbritannia og Sverige (Se Uddannelses, censor, samfund, 1991, Silver, Stennet & Williams, 1995, Högskoleverket 1997:14). Særegne aspekter ved det norske lovverket kan likevel bidra til å forklare hvorfor eksamenssystemet er spesielt ressurskrevende i sammenligning med andre land.

Pålegget om bruk av ekstern sensor og en eksamenskomité på minst to medlemmer har også vært mye debattert ved norske læresteder, nettopp fordi det er en ressurskrevende lov. Tendenser går i retning av at ressurser på eksamen og sensorer reduseres som følge av nedskjæringer. Som eksempel kan nevnes reduksjon av komité på lavere grad fra tre til to medlemmer, at sensorenes lønnsvilkår i noen tilfeller er redusert til en forhandlingssak mellom den enkelte høyskole og den enkelte sensor, at noen opererer med reduserte satser for eksterne sensorer eller praktiserer telefonsensur for å spare reiseutgifter (Ytreberg 1998).

Det kan innvendes at slike prioriteringer kan begrense utvikling av bedre eksamensformer. Det kan synes som om disse omdisponeringer i første rekke er ressurs- og ikke læringsmotivert. Til forskjell fra Danmark, Storbritannia og Sverige, har endringene ikke

resultert i nye ordninger for bedre utnyttelse av sensorer som ressurspersoner som kan bidra til heving av kvalitet i utdannelsene. I Norge er det for øvrig mange gode grunner for å opprettholde ordningen med ekstern sensor, utover de som allerede er nevnt. Landet særpreges av små og lite mobile akademiske miljøer (Kyvik & Tvede 1994). Ordningen med ekstern sensor kan garantere for at studenten får en faglig kyndig vurdering av selvvalgt tema, for eksempel en hovedfagsoppgave. Det kan likevel innvendes at dette aspektet er underordnet ved bruk av ekstern sensor på eksamensbesvarelser med lite rom for uenighet, slik tilfellet er i en del matematisk- naturvitenskapelige fag på lavere grad. Å bruke mindre tid og ressurser på eksamen kan uansett få konsekvenser for kvaliteten på sensorenes arbeid. I tilfeller der eksamensoppgaver kan åpne opp for ulike tolkninger av hva som skal være de korrekte besvarelser, er det nærliggende å tro at det kan bli vanligere med uenighet mellom sensorer og større sprik i fastsettelse av karakterer.⁴¹

Studenters muligheter for å klage på eksamen og for å avlegge kontinuasjonseksamen selv om de har bestått, samt privatisters rett til å avlegge eksamen er også eksempler på særegne norske ordninger. Mens privatisters muligheter for å avlegge eksamen gratis er i ferd med å falle bort, kan retten til å avlegge ny eksamen selv om man har bestått, ikke bare bidra til å generere de faktiske utgifter til eksamen. Det dreier seg også om ordninger som berører andre prinsipielle og økonomiske spørsmål, for eksempel at høyt kompetent arbeidskraft bruker av sin tid til å sensurere oppgaver gjentatte ganger for at studenter skal oppnå best mulig karakterer. Det kan innvendes at dette systemet i realiteten bidrar til ”inflasjon” i karakterer, kan fungere sosialt urettferdig og at det er samfunnsøkonomisk ulønnsomt fordi studenter bruker lengre tid før de går ut i arbeidslivet.

Det er imidlertid viktig å ta i betraktning at innføring av mer formative evalueringsordninger vil kunne fanges inn av det nasjonale lovverket for eksamen. Når det skal settes karakterer ved en prøve må eksterne sensorer engasjeres. En styrking av den prosessorienterte evaluering kan dermed innebære at mer ressurser likevel må brukes på eksamen og evaluering totalt sett. I tillegg viser erfaringer for eksempel fra NHH at forsøk med alternative prosessorienterte eksamensformer er mer ressurskrevende enn tradisjonelle skriftlige eksamener (jf.kap. 2).

Prossessorienterte evalueringsformer kan organiseres på måter som er mindre ressurskrevende enn summative fordi de ikke fanges inn av et slikt reglement, for eksempel ved at studieløp i større grad organiseres på en slik måte at det stilles krav om obligatoriske arbeider fra studentene undervegs, arbeider som ikke teller med i den endelige karakteren. Slike ordninger kan imidlertid komme i konflikt med det lovfestede prinsippet om privatisters rett til å avlegge eksamen, et prinsipp som allerede er ”tøyet” gjennom profesjonsutdanningenes praksis, men også fordi den nye loven har åpnet for at privatister kan avkreves eksamensavgift.

⁴¹ Dette forholdet ble påpekt i samtale med en instituttbestyrer ved et samfunnsvitenskapelig institutt, Universitetet i Bergen.

Alternativt kan den summative evalueringen svekkes til fordel for mer formative evalueringsmetoder, slik Studiekvalitetsutvalget i sin tid foreslo. Det kan imidlertid innvendes at en slik strategi er urealistisk fordi sertifisering basert på avsluttende evaluering av studentene er av stor interesse for flere av profesjonene. Lov om universiteter og høyskoler garanterer langt på veg også for profesjonenes praksis i så henseende.

En svekking av de summative evalueringsformene og de prinsipper de er organisert ut fra i norsk sammenheng, med bruk av ekstern sensurering kan ikke bare svekke studentenes posisjon på arbeidsmarkedet, men også den betydelige rettssikkerhet de har i Norge i dag.

Vår undersøkelse viser dessuten at universiteter i land som legger større vekt på formative evalueringsmetoder, har blandede erfaringer. Av mulige negative effekter kan nevnes at slike ordninger er ressurskrevende både for lærere og studenter. Studentenes rettssikkerhet blir ikke godt nok ivaretatt, fra studentenes side kan det lettere fuskes, mange studenter foretrekker individuell prøving, fagpersonalet får dobbeltrollen som "lærer og kontrollør", og dessuten; det kan bli vanskeligere å opprettholde en felles nasjonal kvalitetsstandard innenfor de ulike studier.

Studiekvalitetsutvalget påpekte også de potensielle prinsipielle og ressursmessige problem som kan følge av slike evalueringsformer, som at det vil bli vanskeligere med anonym evaluering av den enkelte student, mer tidkrevende for lærerene og vanskeligere å gjennomføre slike evalueringer ved studier med høyt studenttall, men at disse problemene ikke er så store at de bør være til hinder for det de karakteriserer som en mer læringsvennlig eksamensmodell.

Mens bruk av ekstern sensor er juridisk formalisert i Norge, tyder mye på at praktiseringen er preget av mange uformelle sider. I likhet med Storbritannia er systemet i stor grad basert på frivillighet, og er dårlig lønnet. Det kan også være vanskelig å skaffe nok kvalifiserte sensorer. Det eksisterer heller ikke noe formelt system for tilbakemelding og rapportering fra sensorenes side. Det synes å være påkrevd at spørsmålet om sensorenes rolle i norsk høyere utdanning bør utredes videre.

Informanter

Vi har mottatt nyttig informasjon fra Laila Eilertsen , Bjørn Pettersen, Edmund Utne og Arild Raaheim, UiB , Jens Andreas Vold UiO, Vidar Gynild, NTNU, Per Lau Knudsen og Inger Rossing Jensen, RUC. Ellers har vi intervjuet følgende personer:

Danmark:

Danmarks Evalueringsinstitutt v/Christian Thune og Anne-Kathrine Mandrup.

Universitetet i København v/ Per Fibæk Laursen .

Roskilde Universitetscenter v/ Karen Sjørup, Jens Højgård Jensen, Niels Jensenius og Jens Chr. Nielsen.

Finland:

National Board of Education v/ Carita Blomqvist.

Finnish Higher Education Evaluation Council v/ Kauko Hämäläinen.

Ministry of Education v/ Anita Lehtikainen.

Centre for International Mobility v/ Aaro Ollikainen.

Universitetet i Helsinki v/ representanter for studieadministrasjonen v/ Marjut Ekroos.

Den finske Handelshøyskolen i Helsinki v/ representanter for studieadministrasjonen v/ Pirkko Nuutinen.

Storbritannia:

Quality Support Centre London, v/ John Brennan.

Sverige:

Stockholms Universitet v/ Mona Bessmann, (avdelingen for Pedagogisk Utvecklingsarbete) og Kersti Bergmann, Christina Helgesson, Christer Charlson (Planeringsenheten).

Högskoleverket v/ Ragnhild Nitzler.

Referanser

- Becher, T., Henkel, M., & Kogan, M. (1994): Graduate Education in Britain. London: Jessica Kingsley
- Becher, T. (1995): The Internalities of Higher Education. *European Journal of Education*, Vol. 30, No. 4, s395-406.
- Berg, L. (1988): Hovedresultater fra prosjektet ”Studenters tidsbruk og studieforhold”. Oslo NAVFs Utredningsinstitutt
- Bernt, J. F. (1998): Lov om universiteter og høyskoler. Med kommentarer. 2.utgave. Bergen: Alma Mater Forlag AS.
- Bessman, M., Eklundh, M. & Mårtenson, D. (1985): Examination för kvalitet. Stockholm:UHÅ 1985:3.
- Bjørgen, I.A. (1992): Myter om læring ved universitetet. Uniped nr. 2/92.
- Bleiklie, I. (1998): ”Universitetsplager i tradisjonens lys” i Dagbladet 20 august 1998.
- Broady, D. (1981): Den dolda läroplanen. Stockholm: Symposion
- Bourdieu & Passeron (1977): *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage publications.
- Cand.jur. i ny studieordning. En orientering om den nye studieordningen for cand.jur. studiet i Oslo. Universitetet i Oslo 1999.
- Censorinstitusjonen i forandring. En undersøgelse av samarbeidet mellom censorinstitusjonen og videregående uddannelser. København: Evalueringscenteret 1998.
- Conrad, J. (1990): ”Prospects for the 1990s: necessary renewal or alarming change in the Danish higher education system?” i *European Journal of Education*, Vol. 25, No. 2, 1990.
- Drake, M. (1991): Undervisningskulturen på universitetsnivå:En sammenlikning mellom England og Norge. Uniped nr. 2/91.
- Eriksen, G. (1994): Innføring av problembasert læring på jusstudiet. Uniped 1/94
- European Commission (1998): *Guide to Higher Education Systems and Qualifications in the EU and EEA Countries*. Luxembourg:Office for Official Publications of the European Communities.
- Fakultetets budsjettmodell – endelig behandling. Universitetet i Bergen: Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Sak: 165/99.
- Finnish Higher Education Evaluation Council Action Plan for 1998-1999. Publications of Higher Education Evaluation Council 5:1997. Helsinki:Edita

Forslag til forbedret studiekvalitet i siviløkonomstudiets obligatoriske fag. Bergen: Norges handelshøyskole: Innstilling fra utredningskomité oppnevnt av Kollegiet. Desember 1998.

Gjessing, H. og Wilhelmsen L. Skjold (1989): Universitetet som utdanningsinstitusjon. Sluttrapport og håndbok fra prosjekt UNIBUT Universitetet i Bergen. Bergen: Alma Mater.

Gynnild, V. (1999): Utkast til avhandling for dr. philos- graden, Program for lærerutdanning, NTNU.

Handal, G., Lauvås, P. & Lycke, K. (1990): The Concept of Rationality in Academic Science Teaching, *European Journal of Education*, 25 (3), 319-332.

Hagtvedt, B.: ”Har studentene erkjennelseslyst?” *Dagbladet* 4.august 1998

Hansen, E (1998): En koral i tidens strøm. RUC 1972 – 1997. Roskilde Universitetsforlag.

Hämäläinen, K. & Moitus, S. (1999): ”Higher Education as the Criterion for University Funding in Finland”. *Quality in Higher Education* Vol. 5, No. 1, 1999.

Helsingfors Universitet. Program för Utveckling av Undervisningen och Studierna vid Helsingfors Universitet 1998-2000.

Higher Education in Finland. An Introduction. Centre for International Mobility. 1997. Helsinki:Libris.

Higher Education Policy in Finland. Ministry of Education. Helsinki 1998.

Hofseth, A. (1992): Å undervise studenter. Oslo: Universitetsforlaget.

<http://www.jus.uio.no/sekr/studieinformasjon/reformnytt1.html>

<http://www.hkkk.fi> (Helsinki School of Economics and Business Administration).

<http://www.nhh.no>

<http://www.hil.no/studietilbud/helsos.htm>

<http://www.uib.no/psyfa/handbok/studietilbud/studium9.html>

http://www.jur.uib.no/sekr/undervisning/Studieplan/STUD_GJE.htm

<http://www.hf.uio.no/studentinfor/eksamenoversikt.html>

<http://www.uio/jus/html>

<http://www.hf.uib.no/i/LiLi/und-litt.htm>

<http://www.hf.uib.no/i/Engelsk/PLANGFR.html>

<http://www.hermes.svf.uib.no/sosio/studplan/htm>

<http://www.his.no/adm/STUDAVID/STUDHBOK/lu/allmlaerer.html>

- Hult, A. & Olofsson, A. (1997): En auktoritær prøvning eller en prøvning av auktoritet? Högskoleverket 1997:12 S
- Hyllseth, B.(1989): Nytte og danning – en motsetning? Oslo:NAVFs utredningsinstitut. Melding 1989:3.
- Høstaker, R (1997): University life. A Study of the Relations between Political Processes and Institutional Conditions in Two University Faculties. Dr. polit. avhandling, Universitetet i Bergen, LOS- senter rapport 9707.
- Jacobsen, B. (1981): ”Fra skole til universitet” i Utne, E. (1981): Universitetsstudier utfordring og muligheter. Bergen: Sigma forlag.
- Jakobsen, A. (1994): En annerledes realfagseksamen. Uniped nr. 1/94.
- ”Juristenes karakterbrist” i Dagens Næringsliv.26.6.1999.
- Kvale, S. (1973): Eksamenskritikk som kapitalismekritikk. Oslo: Novus.
- Kvale, S. (1993): Examination reexamined: Certification of students or certification of knowledge? i Chaiklin, Seth & Leave, Jean ”Understanding practice”. Perspectives on activity and context” Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- Kyvik, S. (1983): Forskning ved universitetene. Arbeidsoppgaver og arbeidstid. Melding 1983:3 Oslo: NAVFs utredningsinstitut.
- Kyvik, S. & Tvede, O. Red. (1994): Mobilitetsmønstre blant norske forskere. Oslo: NIFU – rapport 14/94.
- Lauvås, P., Havnes, A. & Raaheim, A. (1999): ” Why this inertia in the development of better assessment methods?” i Quality in Higher Education (under utgivelse).
- Lindberg-Sand, Å.&Askling, B. (1991): Examination som kvalitetskontroll i högskolan. SOU 1991:44. Stockholm:Almänna.
- Lov og rett i Norges-nett. Lov om universiteter og høgschooler. NOU 1993: 24.
- Lov av 12.mai 1995 nr.22 om universiteter og høgschooler.
- Luhmann, N. (1987): Soziologische Aufklärung 4. Beitrag zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft, Westdeutscher Verlag.
- Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (1986): Hür vi lär.. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Michelsen, S. og Homme, A. (1998): Høgskolereformen og lærerutdanningen. Norges forskningsråd. Området for kultur og samfunn. Arbeidsnotatserie nr. 12.
- Murphy, R. (1988): Social Closure. The Theory of Monopolization and Exclusion. Clarendon Press, Oxford.
- Nilsson, K. & Näslund, H. (1997): Extern medverkan i examinationen. Nordiska og brittiska traditioner Svenska försök. Stockholm:Högskoleverket 1997:11 S
- Normann Waage, P. ”Trist studentikos” i Dagbladet 6.8 1998.

NOU 1988: 28. Med viten og vilje.

NOU 1993: 24 Lov og rett i Norges- nett. Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1993.

Ofseth, B. (1995): Eksamensformer som hindring. Uniped nr. 1/95.

Olsen, H. (1999): Internasjonalisering ved de norske høyere utdanningsinstitusjonene. Omfang og organisering av formaliserte institusjonelle aktiviteter. Oslo, NIFU Rapport 1/99.

Olsen, H. (1999): Internasjonalisering ved de norske høyere utdanningsinstitusjonene. Omfang og organisering av formaliserte institusjonelle aktiviteter. Oslo: NIFU Rapport 1/99.

Olsen, H (1999): Gradsstruktur og gradssystem: En komparativ studie. Oslo: NiFU (Offentliggjøres første halvdel av 2000).

Olsvik, B (1995): Eksamensformer som premiss for studieprosessen. Uniped nr.1/95.

Olsson, N (1997): Examination vid universitet och högskolor – ur studentenes synsvinkel. Stockholm. Högskoleverket 1997:10 s.

Organisation for Economic Co-operation and Development. Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs. Thematic review of the first year of tertiary education. Norway. Paris 1997.

Overordnede regler for uddannelser ved Roskilde Universitetscenter. 1996.

Parsons, T. & Platt, G (1973): The American University. Cambridge, Mass. Harvard University Press.

Pettersen, H. Bjørnstad., Bovim, G., Brodal, P., Øgreid, D., Fønnebø, V. (1997): ”Medisinstudiet i Norge. En felles utdanning, fire ulike studiemodeller” i Tidsskrift for Den norske lægeforening nr. 19/1997.

Program för Utveckling av Undervisningen och Studierna vid Helsingfors Universitet 1998-2000. Helsingfors Universitet.

Prøver og eksamener. Prøve og eksamensformer i det danske uddannelsessystem. En beskrivelse og vurdering. Kvalitet i uddannelse og undervisning Rapport nr. 9. 1991 Undervisningsministeriet. Danmark.

Rammeplan og forskrift for 4- årig almennlærerutdanning. Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1999.

Roskilde University. Self-evaluation –report. January 1999.

Rystad, J. (1993): Alt glemt på grunn av ubrukelig eksamensform? Uniped nr,2-3 1993.

Raaheim, A (1998): Grunnfag psykologi ved Universitetet i Bergen, Noen tanker om kontroll, kvalitet, læring og eksamen. Rapport nr. 1/1988. Universitetet i Bergen: Program for læringsforskning.

- Raaheim, A. (2000): En studie av inter-bedømmer reliabilitet ved eksamen på psykologi grunnfag. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 37, 203-213.
- Raaheim, K. (1981): "Om universitetsutdanning" i Utne, E. (1981): Universitetsstudier utfordring og muligheter. Bergen: Sigma forlag.
- Smith, L.: "Om kvalitet og "masseuniversitet"" i Dagbladet 14.8.1998.
- Statskundskab, forvaltning/administrasjon og samfunnsfag. Evalueringsrapport. København. Evalueringscenteret 1999.
- Stensaker. B. (2000): Rapport under utgivelse Oslo: NIFU
- Silver, H., Stennet, A. & Williams, R. (1995): The External Examiner System: Possible Futures. Higher Education Quality Council. London: Quality Support Centre.
- "Sterk kritikk av PBL på Bygg". NTN: Universitetsavisa nr. 7 – 22 april 1999.
- Teichler, U. (1996): "The Condition of the Academic Profession: an international, comparative analysis of the academic profession in western Europe, Japan and the USA" i Maasen, Peter A.M & Van Vught (eds.) Inside Academia. New challenges for the academic profession. Utrecht, De Tijdstroom
- Studiehandbok 1995-96. Historisk-filosofiske fag. Universitetet i Bergen. Bergen: Alma Mater.
- Studiehandbok. Studieåret 1998/99. Norges Handelshøyskole. 1998.
- Studiehandbok for realfag 1995/1996. Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet. Universitetet i Bergen. Bergen: Alma Mater.
- Studieordning og Katalog over studieelementer for Grundfagsstudiet i Pædagogik under Humanistbekendtgørelsen 1995 (1996 ordningen). Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik. Det humanistiske Fakultet Københavns Universitet.
- Universitetet i Bergen. Undervisningskatalog. Vårsemester 1998.
- Studiehandbok 1995/96. Det medisinske fakultet. Universitetet i Oslo.
- Studiekvalitet. Innstilling fra Studiekvalitetsutvalget avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet 9.juli 1990 Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. F 2898.
- "Vurdering i utdanning av lærere 22 –23 september 1997 LR publikasjon nr. 7 1997. Lærerutdanningsrådet.
- Thematic Review of the First Years of tertiary Education. Norway. OECD: Directorate for Education, Employment Labour and Social Affairs. 1997
- Trowald, N. (1997): Uppfatningar om examination –en intervjustudie av högskolelärare. Stockholm. Högskoleverket 1997:3 S.
- Trowald, N. (1997): Råd och ideer för examinationen inom högskolan. Högskoleverket 1997:14 S

- Tvede., O. & Kyvik, S. (1996): Dr.-grader og forskeropplæring: Internasjonale erfaringer og perspektiv. En sammenligning av 9 OECD land. Oslo: NIFU 2/96.
- Uddannelse, censor, samfund. En rapport om censorinstitusjonen ved de videregående uddannelser. København: Undervisningsministeriet 1991. Högskoleverket 1997:14 S Råd och ideer för examinationen inom högskolan
- Vabø, A. (1994): Universitet og samfunn. Et spenningsforhold sett i lys av yrkesrettingsprosessen. LOS rapport 9405.
- Virksomhetskomitéen for sivilingeniørstudier ved NTH. NTH- utredning 1993 –4. Universitetet i Trondheim. Norges tekniske høgskole."Vilje til forbedring". Virksomhetskomitéen for sivilingeniørstudiet ved NTH. NTH-utredning 1993-8. Universitetet i Trondheim. Norges tekniske høgskole.
- Välilmaa, J. (1994): "A Trying Game:experiments and reforms in Finnish higher education". European Journal of Education, Vol. 29, No. 2, 1994.
- Vurdering i utdanning av lærere. Lærerutdanningsrådet. LR Publikasjon nr. 4 1997
- Weekendavisen 12-18/ 3- 1999 "Ti er ikke ti" og 31/3 – 8/4 – 1999 "Karaktercheck efterlyses".
- Ytreberg,Ø. (1998): Vurdering av eksamens- og studiekvalitet. Uniped nr. 3/98.
- Øverland, O. (1988): "Kan de norske universitetene bli bedre?" i Nytt Norsk Tidsskrift nr. 4 1988.
- Aamodt, P.O. (1988): Studieeffektivitet og studieorganisering. Oslo: NAVFs utredningsinstitutt.