

Kvalitetsarbetet vid
Stockholms universitet

A decorative graphic consisting of a grid of grey diamonds arranged in a diamond shape, centered on the page.

Examinationen - ett väl eller ve?

Dokumentation från Stockholms universitets
campuskonferens onsdagen den 22 mars 2000

Charlotta Karlsson (red)

Innehållsförteckning

Förord	3
Översättning med en knapptryckning	5
Suzanne Carlbom-Bennour	
Monolog eller dialog - teatervetenskapens examinationsrevy	7
Willmar Sauter	
Att arbeta med studenters vanor - studievaneprogrammet vid SU	9
Seija Hiltunen	
Drömxamination - så vill studenter bli examinerade	13
Matilda Hamlin och Katarina Janvid	
Vad examineras i uppsatser – undersökningen, kritiskt tänkande eller en anpassad text?	15
Mona Blåsjö	
Här var vi, här är vi, hit vill vi	19
Eva Hansén och Alice Lesser	
Kropp och själ - prestation och examination	23
Malin Eklund, Eva Helgö, Marianne Staaf och Isolde Romanus Egerborg	
Hemtenta - ros från studenterna, men ris åt egen rygg	27
Tomas Riad	
Tutorgrupper – som introduktion och examination	31
Gunilla Bjerén och Birgitta Ney	
Hög genomströmning med god kvalitet - är det möjligt?	33
Göran Dahlbäck och Johnny Wijk	
Experimentell examination	37
Max Kesselberg	
Betygshetsen – orsaker och botemedel	39
Stina Dreijer och Jens Lapidus	

Rättssäker examination och tentamensregler _____	43
Marika Riben och Göran Wirdéus	
Om skicklighet och mognad _____	45
Bo Heffler	
Examination som lärsituation och kontroll _____	47
Jon Ohlsson	
Vad har mina år på universitetet betytt och hur har de påverkat mig? _____	51
Helena Hannuksela	
Examinationen ska spegla kursen - men hur? _____	55
Magnus Gustavsson och Rolf Lind	
Loggbok som examinationsform - vad är det? _____	59
Sven Ross	
Behöver vi verkligen testa muntlig språkfärdighet? _____	63
Eleanor Ekman och Ulrike Klingemann	
”Virtue rewarded” eller Huruledes ökad genomströmning blev minskade håpar _____	67
Kerstin Dahlbäck och Barbro Schaffer	

Bilaga 1 **Program**

Bilaga 2 **Presentatörer**

Bilaga 3 **Utvärdering**

Förord

*Tentaångest... Håpar... Kunskapskontroll... Studieteknik...
Lärandetillfälle... Fusk... Väl Godkänd... Poängjakt... Kursmål...
Uppsatsarbete... Pengar... Kritiskt tänkande... Muntligt förhör...*
Registret av associationer till fenomenet examination är förmodligen oändligt. Beroende på vilken roll man har i den akademiska världen – som student, som lärare, som administrativ personal – framkallar begreppet examination olika bilder, känslor, problem och åsikter. Examinationens samlade *väl* och *ve* – som kvalitetssäkring, som pedagogiskt instrument och som myndighetsutövning – utgjorde också temat för Stockholms universitets nionde campuskonferens.

Denna rapport utgör dokumentationen från campuskonferensen *Examinationen – ett väl eller ve?* som ägde rum den 22 mars 2000. Denna årligen återkommande konferens är en föreställning *av* och *med* och *för* Stockholms universitet. Den är medvetet utformad som en intern konferens där bidragen i första hand presenteras av och vänder sig till universitetets studenter och anställda. Konferensen är också ett av de få tillfällen under året som flera hundra människor från olika hörn och nivåer inom universitetet möts för att diskutera gemensamma intressen.

Rapporten innehåller sammanfattningar av konferensens samtliga sessionsbidrag, författade av presentatörerna själva. I bilaga 2 återfinns en förteckning över presentatörerna och hur man kan få kontakt med dem för mer ingående upplysningar.

Jag vill avslutningsvis framföra *det stora och varma tacket* till presentatörerna och diskussionsledarna som tillsammans lyckades med konststycket att göra sessionerna till de diskussionsivriga stunder vi hade hoppats på. Och sist men inte minst, tack till mina kollegor på Enheten för pedagogisk utveckling för allt stöd i arbetet med århundradets första campuskonferens!

Frescati den 4 september 2000

Charlotta Karlsson
konferensarrangör tillika redaktör

Översättning med en knapptryckning

SUZANNE CARLBORN-BENNOUR*

Under sessionen försöker jag besvara följande frågor:

- Hur använder man översättningsprogrammet?
- Hur söker man information med sökmotorn Altavista ?
- Är det fusk eller en räddande själ - hot eller hjälpmedel ?

Det går att översätta en hemsida som man kan adressen till. Det går att skriva in några rader egen text på engelska och sedan välja vilket av fem olika språk man vill översätta till. Den som har franska, italienska, portugisiska, spanska eller tyska som modersmål kan med framgång översätta till engelska.

Det finns en möjlighet för studenter att fuska genom att hämta hela uppsatser från Internet, och sedan låtsas att de skrivit på egen hand. Det är ett problem. Man kan hitta uppsatser på de flesta språk i populära ämnen, som exempelvis om sångerskan Edith Piaf. Andra, lite udda, ämnen kan det vara svårt att hitta ett ord om. Sökmotorn hittar ett specialarbete om Edith Piaf från Hvitfeldtska gymnasiet, 1997. En elev har skrivit en 21 sidor lång och uttömlig berättelse på franska om Piafs liv med källhänvisning till 2 böcker och ”internet”.

Enbart positiva sidor av Internet förmedlas i boken *NÄRA - En inspirationsbok om det nya informationssamhället*, utgiven av Telia Nära AB och Page One Publishing AB, 1998. Här kan man läsa om en skola utan gränser, där eleverna själva söker kunskap med hjälp av ny informationsteknik. Det är Bålbroskolan i Rimbo utanför Norrtälje. Sjätteklassarna surfar vanligen på nätet för att plocka fram uppgifter de behöver för pågående lektion. De utnyttjar exempelvis regeringens hemsidor från Rosenbad, och de läser de hemsidor som dagstidningarna lägger ut. Bålbroskolan är den första av 33 nya virtuella skolor, där lärarna mera är navigatörer än auktoriteter

I en franskspråkig skola i Stockholm, Lycée Français de Stockholm, har en grupp svensktalande föräldrar sökt svar på frågor om Frankrikes utlandsundervisning. Komplicerade texter på franska från regeringen och senaten, har översatts med en knapptryckning till en lättbegriplig engelska. Det har också gått att hitta hemsidor med uppgifter om Frankrikes vägmärken, hur trafiksäkerhetsarbetet bedrivs och hur trafiklagstiftningen ser ut i flera fransktalande länder. Personal och lärare har inte behövt tyngas av tidsödande frågor och diskussionerna har blivit konstruktiva.

Användbarheten av sökmotorn Altavista med sitt översättningsprogram, är sammanfattningsvis mycket stor. Fakta hämtade från Internet bör gå att ha som underlag i universitetsuppsatser i större utsträckning. Med avståndet ökar behovet av att kontrollera källan, dess trovärdighet och beständighet.

* **Suzanne Carlborn-Bennour** är student vid Franska institutionen, Stockholms universitet.

Monolog eller dialog - teatervetenskapens examinationsrevy

WILLMAR SAUTER*

Teatervetenskapliga institutionens bidrag till årets campuskonferens bestod i en överblick över de examinationsformer som tillämpas inom vår grundutbildning. Det som vi själva - lärare som studenter - ville framhålla särskilt var variationen av olika typer av examination som teatervetenskapen tillämpar i de olika delkurserna. Vi tycker att det är viktigt att inte varje 5-poängskurs slutar i en salsskrivning, där studenterna bara reproducerar det genom undervisning och litteratur inhämtade stoffet. Nu har vi inga salsskrivningar alls. Istället söker vi efter tentamensformer som är anpassade till varje delkurs speciella kunskapsstoff och undervisningsform.

På grundkursen förekommer muntliga grupptentor i teaterhistoria, mindre och större analysuppgifter i föreställningsanalys, hemtenta i icke-västerländsk teater och dans samt en uppsats kring den klassiska teaterestetiken. I fortsättningskursen ingår bl a inlämningsuppgifter om kurslitteraturen, loggböcker om lektionerna, redovisningar av arbete med källor, muntliga redovisningar av grupparbeten mm. Även på påbyggnadskursen diskuterar man den teoretiska litteraturen först på seminarier och skriver sedan en presumtiv forskningsöversikt till uppsatsen och i magisterkursen ingår en fältstudie, där den teoretiska litteraturen översätts till konkreta iakttagelser. Dessa exempel ska ge en antydning om hur vi försöker att variera och applicera olika former av examination till de kursmoment som är typiska för varje studiekurs.

För studenterna innebär denna variationsbredd att varje delkurs känns som en utmaning. Nya krav följer med studiernas utveckling, så att examinationen aldrig bara blir en rutinangelägenhet. Istället ser vi i examinationen en möjlighet att knyta undervisningen till forskningen och även grundkursstudenten kan uppfatta sitt arbete som en del av disciplinens forskningsverksamhet. Det kritiska perspektivet är en viktig ingrediens från första delkursen - även handbokslitteraturen är föremål för kritisk granskning, i vilken såväl läraren som studenten är delaktiga. Vetenskap blir en gemensam aktivitet, där lärarna och studenter utröner möjliga och utmanande perspektiv på kunskapsstoffet.

På campuskonferensens redovisning av våra examinationsformer deltog även fyra studenter. De bidrog inte bara med en liten "examinationsrevy", utan de bekräftade också att den rikedom av olika examinationer i teatervetenskap bidrog till att de kände sig inspirerade och stimulerade av de utmaningar som examinationen utgjorde för dem. Examinationen är till för studenterna i första hand, inte för att tillfredsställa lärarna. Vår ambition är att genom god kontakt med studenterna, där de också medverkar i utvärderingen av kursernas examination, uppnå en kvalitet som inte stannar vid undervisning och kurslitteratur, utan även inkluderar en tillfredsställande redovisning av vad som uppnåtts i varje delkurs.

* **Willmar Sauter** är professor vid Teatervetenskapliga institutionen och dekanus för Humanistiska fakulteten, Stockholms universitet.

Kritiskt tänkande, forskningsanknytning och en livlig interaktion med studenterna har vi satt som mål för vår undervisning. Detta inkluderar även examinationen och vi hoppas och tror att den blandning av olika examinationsformer som vi tillämpar ger studenterna möjlighet att ta del av de processer som också karakteriserar dagens teatervetenskap som akademisk disciplin.

Att arbeta med studenters vanor - studievaneprogrammet vid SU

SEIJA HILTUNEN*

Studentbyrån har erbjudit studenterna vid SU olika typer av stöd för att framgångsrikt kunna genomföra sina studier. I utbudet ingår bl a en kurs i studievanor och studieteknik. Studenter som lider av tentamensstress har kunnat få rådgivning och några även kortare behandling. "Våga tala" –kurser har erbjudits för studenter som känner sig osäkra vid olika typer av muntliga presentationer som förekommer under studierna.

Den här presentationen bygger på mina erfarenheter från arbetet som studievägledare och kursledare. Jag beklagar att jag inte har kvantitativa data som stöd för mina påståenden. Anledningen är att det inte funnits resurser för att genomföra systematiska uppföljningar av de olika studievanaktiviteterna. Före kurserna i studievanor har studenterna fått berätta varför de sökt sig till kursen och i slutet har de fått skriva en "one minute paper". Studenterna på "våga tala"-kurserna har skriftligt angett varför de vill gå kursen och besvarat en utvärderingsenkät vid sista tillfället. Deltagarna har ofta besökt mig efteråt och diskuterat både sin studieteknik och sina funderingar inför framtiden.

Förbättra dina studie- och arbetsvanor

Kursen består av tre träffar på tre timmar, studenterna arbetar före och efter kursen, max 20 studenter/grupp. Exempel på moment som ingår: planering, självstyrning, hantering av misslyckanden, läs- och anteckningsteknik, motivation, koncentration, uppskjutande, mat och motion. Studenterna får tillfälle att diskutera studievanor och -teknik, bästa sättet för var och en att studera osv.

Vilka kom?

Alla fakulteter var representerade, nybörjare, "gamlingar", något fler kvinnliga studenter, många utan akademisk bakgrund. Några ville bli ännu effektivare (ville ha mer fritid och även kunna ägna sig åt hobbies), några ville använda mer tid åt studierna - några mindre, några "behövde göra något" för att det inte gick så bra i studierna.

Vad tyckte studenterna?

De var nöjda. De som hade kommit längre i sina studier ansåg att de borde gått kursen i början av studierna. Då hade de kunnat ha lugnare/roligare (sluppit det ständigt dåliga samvetet) /fått mer ut av studierna, vågat läsa på ett annat sätt osv. En del ville ha flera kurstillfällen, en del en mer komprimerad kurs.

* **Seija Hiltunen** är byrådirektör för avdelningen för studievägledning och studieinformation, inom Studentbyrån vid Stockholms universitet.

Våga tala

Kursen består av fem träffar på tre timmar, 8-9 deltagare. Den innehåller färdighetsträning med ökande svårighetsgrad och längre uppträdanden för varje gång. Avslutning sker i en hörsal inför video, feedback ges efter varje uppträdande.

Vilka kom och varför ville de gå kursen?

Alla fakulteter var representerade och alla kategorier av studenter: nybörjare, studenter som kommit längre i sina studier, forskarstudenter som skulle på en internationell konferens och presentera ett paper, juridikstudenter inför rättegångsspelet, studenter som skulle lägga fram sin C-uppsats osv. Alla som har gått kursen har fått svara på frågan varför de anmält sig. Studenterna har nämnt följande: rädslan för att tala inför andra hämmar studierna och begränsar yrkesvalet, gruppdiskussioner upplevs som jobbiga om man inte törs delta, några har uteblivit från inslag i utbildningen som kräver aktivt deltagande, vill inte bli så "fruktansvärt stressade" inför varje muntlig presentation, vill lära sig mer om hur man lägger upp en bra presentation.

Vad tyckte studenterna?

Studenterna var mycket nöjda, de flesta ville ha en fortsättning och möjlighet att träna på ännu längre presentationer. De ansåg sig fått ökat självförtroende vilket påverkar hela studiesituationen.

Tentamensstress

De som fick individuell hjälp hade en "fobiaktig tentamensstress" (20-25 studenter). Jag träffade dem 2-3 gånger, ca 30-45 min inför en specifik tenta.

Vilka kom?

Flest juridikstuderande samt enstaka andra (juridikstudenterna har det extra stressigt på grund av betygshetsen inför eventuell notarietjänstgöring). Några var hänvisade till mig direkt från Juridicum (blivit underkända på flera tentor på rad eller underkänts flera gånger på samma tenta). De flesta var kvinnor, en var forskarstudent. De var "duktiga studenter" men med dåligt självförtroende. De arbetade hårt, ägnade sig åt studier många timmar per dag (dessutom bedrev de egentligen "dubbla studier" dvs studerade för den aktuella kursen och förberedde sig samtidigt på en omtenta). De allra flesta hade en arbetarklassbakgrund och hade mycket höga krav på sig själva (deras familjer var vanligtvis bara imponerade av "att de orkade läsa så mycket"). Vidare hade de otydliga framtida mål och en oklar bild av hur en jurist/akademiker arbetar. De saknade förebilder i närheten. De var pessimistiska och ägnade sig åt negativt självprat ("jag har säkert inte studerat tillräckligt", "jag är inte tillräckligt intelligent" osv).

Hur blev det sedan?

Alla som jag träffade minst tre gånger blev "botade" (= klarade av tentan). När de fått tentamensresultat brukade de titta in och säga att det hade gått bra (jag kontrollerade i Ladok att det var så). Jag vet inte om de har återfallit. Ett par studenter återkom efter en tid och ville ha lite "repetition".

Behövs studievaneprogrammet?

Det finns en efterfrågan på kurser i "studieteknik" – som studenterna kallar dem - och det verkar finnas ett uppdämt behov hos studenterna, i alla fall hos dem som gått kursen, av att diskutera hur man studerar, vad är det som man skall lära sig, vad är det som är viktigt/centralt och hur man lär sig att hitta det. Detta borde ingå i utbildningen, men så länge detta inte sker, bör man ordna kurser/ge stöd centralt. Särskilt med tanke på de minskande ungdomskullarna och planerna på att allt fler i varje årskull skall in på högskolan kommer studenter från icke-studievana miljöer att bli flera och några av dem kan behöva litet extra stöd i början. Attityden "de som inte klarar av studierna på ett universitet har inte här att göra!" håller inte i längden. Vill man minska den sociala snedrekryteringen skall de som har en annan bakgrund kunna ta sig igenom utbildningen. Det räcker inte med att de bara kommer in.

De flesta studenter som sökte mig för tentamensstress läste juristlinjen, som är en prestigeutbildning med en tuff atmosfär, men problemet finns säkert vid andra institutioner också. Jag kan tänka mig att det är många som avbryter sina studier p g a upprepade misslyckanden på tentor. Studenterna som sökte upp mig hade tillräckligt bra självförtroende för att våga göra det trots att det märktes på flera av dem att det var pinsamt att behöva hjälp med något som "alla andra klarar av galant". För att ta reda på om tentamensstress är en viktig orsak till studieavbrott borde man göra uppföljningar av studenterna på institutionerna. Vad kommer att hända när antalet examinationstillfällen begränsas?

I universitetsutbildningen betonas vikten av att skriftligt kunna kommunicera kunskap: detta tränas och ges feedback på. Så är inte fallet med den muntliga färdigheten, det förväntas att studenterna har den eller skaffar sig den under resans gång. Men att tala inför andra är något många människor, inte bara studenter, är mycket rädda för. En student som läste konst första terminen hoppade av studierna när det skulle bli hennes tur att göra bildanalys och tala inför andra. Hon återkom efter 10 år: "nu måste jag lära mig detta" – och visade sig vara en riktig naturbegåvning. Det finns säkert flera som hon men som inte vågat komma tillbaka. Uppföljning behövs. När studenterna lär sig att tala inför grupper minskar stressen under utbildningen och energin kan gå till studierna i stället. När de törs uttala sig i gruppdiskussioner kommer flera nya (?) röster till tals. Att kunna tala inför andra ökar självförtroendet enormt. Alla som examineras från universitetet borde kunna hålla presentationer.

Jag hoppas på att man ändrar undervisningen och examinationerna så att det i framtiden inte finns behov av kurser i studievanaor, "våga tala"-kurser eller hjälp med tentamensstress men så länge det finns efterfrågan och individer som kommer i kläm tycker jag att universitetet bör satsa på denna typ av stöd.

Drömxamination

- så vill studenter bli examinerade

MATILDA HAMLIN OCH KATARINA JANVID*

Tanken med att ha en session på Campuskonferensen dök upp efter att studentkårens studieutskott anordnat och genomfört en mindre diskussionskväll för ämnesrådsaktiva studenter om just ämnet examination. Vi ville lyfta fram och aktualisera de åsikter och tankar som hade kommit fram under mötet. Syftet med diskussionskvällen, som kom att kallas Lilla Campus, var att väcka intresset för den stora konferensen hos studenterna. Dessutom blev det ett sätt för studieutskottet att få höra om rådets erfarenheter av examinationsfrågor på sina institutioner. Detta gav sedan möjligheten att kunna jämföra skillnader och likheter över institutions- och fakultetsgränserna. Intresset för diskussionsmötet var stort och det var många som kom. Frågor om betygsgradering, uppsatsexaminationer och omtentor togs upp. Mest intensiva blev diskussionerna kring frågorna om alternativa examinationssätt och rätten till att ompröva och överklaga betyg. Det var under denna diskussion som "åsikten" drömxamination väcktes. Samtliga studenter var eniga om att det behövs alternativa examinationssätt. Till exempel hemtenta där studenten tränas i skriftlig framställning men under en längre tid än vad en pressad salstenta ger. Gruppredovisning där samarbetet med andra personer blir viktigt. Löpande examination i form av PM-uppgifter eller sk loggbok, som innefattar skrivna referat till ett antal eller alla föreläsningar. Slutligen nämndes det muntliga examinationssättet som alternativet till den skriftliga tentamen. Då skulle betygen spegla mer av vad studenten kan. Det ideala, kom gruppen fram till, vore om det fanns olika sätt för olika studenter då vi har olika inlärningssätt men samtidigt var man också medveten om svårigheterna med att administrera detta. Drömxaminationen skulle vara att t ex bli examinerad på olika sätt vid varje moment under en 20-poängs kurs.

Vidare kom diskussionen in på den bristande rättssäkerhet som råder för studenter vid examination. Vår nuvarande högskolelag trädde i kraft 1993. Den tidigare lagstiftningen var långt mer detaljerad än den nuvarande. Bland annat fanns ett tämligen väl utvecklat regelverk som syftade till att garantera studenternas rättssäkerhet. Bortfallet av detta centrala regelverk måste ersättas av lokala bestämmelser.

De skiftande erfarenheterna som studenterna som deltog i Lilla Campus vittnade om, bekräftade vår uppfattning att ett centralt regelverk för examination snarast bör sammanställas och antas av universitetsstyrelsen. Dokumentet bör därtill tillställas alla studenter och följas upp och revideras årligen. Detta skulle, enligt vår mening, fylla ut de tomrum som finns i de nationella bestämmelserna och som idag skapar otrygghet för studenter.

* **Matilda Hamlin** är fakultetsombud för Humanistiska fakulteten, Stockholms universitets studentkår samt student vid Teatervetenskapliga institutionen. **Katarina Janvid** är ordförande för studieutskottet, Stockholms universitets studentkår samt student vid Statsvetenskapliga institutionen

Extra stort är behovet av ökad rättssäkerhet då det gäller examination. Studentkåren och de studenter som deltog vid Lilla Campus anser att rätten till omprövning av betyg bör vidgas och innefatta dels att en annan lärare på institutionen medverkar vid omprövningen, dels att det nya beslutet ska motiveras. På sikt borde det vara en självklar rättighet att betyg liksom andra myndighetsbeslut blir möjliga att överklaga. Bedömningen av uppsatser är en extra svår och grannlaga uppgift. Betyget på en C- eller D-uppsats kan vara avgörande för studentens akademiska framtid. Här bör rättssäkerheten för studenten stärkas så att det alltid är två personer som bedömer uppsatsen - handledare och examinator.

Den ökade decentraliseringen med dess frihet att lokalt utforma varje utbildning innebär att studenterna inte längre har någon garanti för att utbildningen har lika värde och hög kvalitet oavsett utbildningsort. Införande av externa examinatore kan vara ett sätt att säkerställa studenternas rättssäkerhet på detta område.

En viktig sak att komma ihåg när man talar om studenternas "drömxamination" är att mycket missnöje gällande studenternas betyg går att förebygga och undvika genom att examinatorn på ett korrekt och sakligt sätt kan motivera betygsättningen. Det studenter ofta saknar är respons på den stora arbetsinsats som de lagt ner under kursens gång och inför tentamen. Studenterna som deltog vid Lilla Campus var alla överens om att de föredrar kritik framför ingen återkoppling alls. Hur ska examinationen någonsin kunna vara en del av lärandet om studenterna inte får höra vad de gjort bra eller mindre bra? En dialog mellan examinatorn och studenten är bästa sättet att förebygga missförstånd.

Vad examineras i uppsatser – undersökningen, kritiskt tänkande eller en anpassad text?

MONA BLÅSJÖ*

När man som språkvetare säger att man sysslar med hur studenter skriver uppsats, väntar sig folk ofta att man håller på med antingen hur studenterna ställer upp referenslistor eller varför de inte kan bilda vettiga meningar. Men språkvetare sysslar inte bara med textytan och språkfel. Dels har språket och texten flera nivåer, t ex en helhetsnivå där man tittar på struktur och argumentation, dels ser vi nu för tiden mycket till det sociala sammanhanget. Det är mer de här övergripande aspekterna som jag intresserar mig för. Närmare bestämt ingår jag i ett projekt där vi studerar studenternas skrivande longitudinellt, d v s vi följer studenter från deras första termin inom ett ämne till dess att de skriver C-uppsats. Dessutom har jag tidigare gjort en mindre undersökning av B- och C-uppsatser i två ämnen. Det jag tar upp här baserar sig dels på den undersökningen (Blåsjö 2000), dels på tidigare forskning framför allt i USA. Jag kommer här att tala om uppsatser, men i stort sett gäller detta studenters skrivande i stort, även inlämningsuppgifter, rapporter mm. Min undersökning gäller humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnen; i vissa delar skiljer sig det naturvetenskapliga skrivandet mycket ifrån detta, bl a är det där lättare att skilja på undersökning och text. Men i tillämpliga delar gäller det jag kommer att ta upp även naturvetenskap.

De frågor som verkar mest relevant för mig att ställa just i det här sammanhanget är:

- Är de uttryckta kraven verkligen det som examineras/värderas?
- Kommer de verkliga kraven fram till studenterna?

Ett exempel ur den amerikanska forskningen är Stockton (1995) som studerade normerna för studentuppsatser i historia. Enligt den explicita normen förväntades studenterna skriva argumenterande, men vad som värderades vid betygsättningen var i själva verket en berättande framställning. Hos oss är det troligen vanligare att studenterna får höra krav som ”Skriv objektivt!” och ”Uppsatsen ska bestå av rena fakta”. Jag vill påstå att de verkliga kraven mer handlar om att kunna argumentera för att skribenten har rätt och att kunna kritiskt granska tidigare forskning, den egna metoden osv.

Socialt sammanhang

Med det sociala sammanhanget menar jag bl a vilka roller som forskare och studenter har i den akademiska världen. I vissa bemärkelser liknar deras roller varandra, i andra skiljer de sig åt. Men just när det gäller skrivandet vill jag påstå att studentens roll är att åtminstone eftersträva forskarens, att ”leka forskare”.

* **Mona Blåsjö** är doktorand på Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.

Den akademiska världen handlar om konkurrens och gemensamt kunskapsbyggande. Alla forskare förhåller sig till tidigare forskning; de yttre tecknen på det är referenser, teoriavsnitt osv. Man föreställer sig också kommande kritik och förebygger den genom t ex detaljerad metodbeskrivning, reservationer inför slutsatser och motiv för vald metod. På det här sättet uppstår en sorts dialog: man riktar sig både bakåt i tiden, mot tidigare forskning, och framåt, mot kommande kritik.

Men vad händer då när en student ska försöka skriva likt forskaren? Många studenter betraktar universitetet som en skola vilken som helst, d v s att man ska hämta in kunskaper som man sen ska använda någon annanstans. Studenten kanske därmed riktar sig till andra med sin uppsats: en tidning, en arbetsplats, kompisar. Hon/han har förhoppningsvis lärt sig att använda referenser, men förstår inte varför, och kanske därför använder mest tidningar t ex. Ännu troligare är att studenten inte lärt sig att förutse kritik. Därmed kanske t o m den enda ganska säkra aspekten misslyckas – att rikta sig till examinatoren. Om man inte har klart för sig vilka normer denne har, blir det ju ändå svårt att förutse kritiken.

Det här skulle man kunna granska i ljuset av rubriken: är det undersökningen, kritiskt tänkande eller en anpassad text som bedöms? Rimligen bör det vara alla tre, men det är säkert olika på olika institutioner. Inom naturvetenskapen är själva undersökningen troligen mer central än inom humaniora. Med en anpassad text menar jag alltså att man förhåller sig till den akademiska världen på ungefär det sätt jag skisserat. Men det kritiska tänkande vill jag säga är centralt. Och det gäller både bakåt och framåt, d v s även mot den egna undersökningen.

Den akademiska dialogen

För att göra det här mer konkret och gripbart kan vi se på några exempel:

Text 1

Utvecklingen kan knappast bero på att barnaföderskorna om de så önskade kunde föda anonymt på B.B. (Öberg 1994 s. 194). Ända sedan 1777 års barnmorskereglemente hade nämligen de privatpraktiserande barnmorskorna tystnadsplikt. [...] Däremot kan orsaken ligga i det att barnaföderskorna förlöstes kostnadsfritt på de allmänna Barnbördshusen (Öberg 1994 s. 194). Det är rimligt att barnaföderskorna föredrog det billigaste alternativet. Det är möjligt att de som hade råd fortsatte att föda hemma medan de mindre bemedlade sökte sig till det kostnadsfria Barnbördshuset. I det följande ska vi se vilka alternativ de ogifta kvinnorna valde.

Här finns ett ganska avancerat självständigt resonemang med inslag av argumentation och slutledning. Resonemanget förtydligas med ord som *nämligen* och *däremot*. Källor tas som belägg för antaganden, som också förses med reservationer (*knappast*, *Det är rimligt att...Det är möjligt...*). Här finns också s k metatext, självkommenterande text, och ett *vi* som båda kan ses som en del i en dialog med läsaren (i sista meningen). Det finns inga direkta facktermer, men skribenten väljer sakliga/formella ord när mer vardagliga är tänkbara (t ex *kostnadsfritt* i stället för *gratis*). Skribenten förhåller sig både till tidigare forskning och till kommande kritik.

Text 2

Då sedermera [företag A]s aktiepost 1960 återköptes markerades [företag B]s rent svenska förankring. När det andra världskriget slutade, hade [företag B] konsoliderat sin ställning och kunde nu ta nya initiativ på den starkt expanderande marknad som öppnade sig för [produkten] runt om i världen. En aktiv marknadsföring och tekniska nydaningar banade sålunda väg för en produktionsökning av betydande mått för en växande exportavsättning. I denna [företag B]s expansion framträdde också en tendens till utlokalisering till landsorten och startande av fabrikation av [produkten] i ett stort antal länder innan forsknings- och utvecklingsarbetet koncentrerades till koncernledningen i Stockholm.

Utdraget ger intryck av okritiskt referat ur en utomvetenskaplig källa, troligen översättning av någon sorts reklammaterial, men källan anges inte. Här finns inga referenser över huvud taget. Dessutom saknas garderingar och metatext. Framställningen är en aning kronologisk, vilket strider mot den generella vetenskapliga textnormen. Den antydning till resonemang som finns är helt okritiskt, och den naturliga misstanken är att det kommer från källan. Snarare finns en värdering av utomvetenskapligt slag, inte underbyggd med belägg eller argumentation. Värderingen syns främst i ett icke-sakligt ordval (*nya initiativ, aktiv marknadsföring* etc). Den här skribenten diskuterar ingenting, försöker inte delta i en akademisk dialog.

När studenter så här misslyckas med att placera sin text inom den akademiska världen kan man fråga sig vad det beror på. Kan det vara så att en del studenter inte är motiverade att bli en del av den akademiska världen? De kanske som sagt betraktar universitetet som en skola, de är här en kort tid för att få en yrkesutbildning, och sen lämnar dem oss. Det här skälet tror jag gäller ibland, och det kanske inte är så allvarligt. Allvarligare är det om den som verkligen vill in inte lyckas. Då verkar det snarare handla om hur kraven på och syftet med uppsatsen uttrycks från institutionen.

På flera ställen tror jag det är vanligt att man överbetonar uppsatsens objektiva och informerande inslag. Jag vill snarare hävda att den akademiska texten är utpräglad argumenterande eller retorisk: det handlar om att hävda sin egen betydelse gentemot andra.

Vad gör man i uppsatsen?

I textexemplen ovan kunde vi se några av de saker man gör i uppsatser: resonerar, argumenterar, drar slutsatser, värderar osv. Olika institutioner uppskattar olika saker, men generellt värderas de mer krävande – resonera, argumentera, jämföra, tolka, generalisera, dra slutsatser – mer än de mer basala – t ex beskriva, redovisa fakta, referera, berätta.

Min poäng är att de här begreppen är ett enkelt sätt att kommunicera om kraven på en god uppsats. Olika institutioner kan ganska lätt formulera vad man värderar och ta upp det med studenterna, kanske i övningar där man granskar akademiska texter med de här glasögonen:

- Den här VG-uppsatsen *jämför* mycket, hur ser vi det?
- Metodavsnittet är *beskrivande* – men innehåller det också tillräckligt med *argument* för just den metoden?
- Hur känner vi igen ett *resonemang*?
- Hur *värderar* man på ett inomvetenskapligt sätt?

Förutom tydligare och mer ärligt uttryckta syften med uppsatsarbeten kan förhoppningsvis (och enligt min egen lärarerfarenhet) diskussioner med de här begreppen vara ett konkret sätt (av flera) att komma åt textens djupare nivåer.

Referenser

- Blåsjö, Mona (2000): Uppsatsens yta och djup. Studenters skrivutveckling mellan B- och C-uppsats. TeFa 33. Institutionen för nordiska språk. Stockholms universitet
- Miller (1984): "Genre as social act". I: *Quarterly Journal of Speech* 70
- Stockton, Sharon (1995): "Writing in history" I: *Written Communication* 12
- Swales, John (1990): *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press

Här var vi, här är vi, hit vill vi

EVA HANSÉN OCH ALICE LESSER*

Med vårt bidrag till campuskonferensen ville vi visa hur det kan se ut på en institution på universitetet idag vad det gäller examination, och vilka förändringar som kan vara önskvärda i framtiden. Våra exempel kommer från matematiska institutionen, men vi tror att många andra kan känna igen sig i det vi berättar. Målsättningen är att få igång en diskussion om vad man rent konkret kan göra i olika sammanhang för att förbättra situationen på en institution, både vad gäller resultat och upplevelsen av examinationen från studenternas sida.

Vi har delat upp vårt föredrag i tre delar: "Här var vi" talar om hur det varit och kanske till viss del är. "Här är vi" talar om var vi står idag och "Hit vill vi" talar om Matematiska ämnesrådets mål och önsknings inför framtiden.

Här var vi

Det har inträffat ett flertal gånger att tentamensuppgifter har ändrats under pågående tentamen: Föreläsaren har kommit in efter till exempel två timmar (av fem) och berättat att en uppgift inte går att lösa och gett en annan istället. I värsta fall kan en student då ha lagt ner två timmar på att försöka lösa ett olösligt tal.

Under en tentamen har det ibland hänt att man helt plötsligt slits upp ur sina tankebanor av meningen: "Den som har några frågor angående uppgifterna på tentamen får ställa dem nu för jag kommer inte tillbaka!" Examinatorn kommer bara in en gång under pågående tentamen. Den som stöter på problem senare får gissa sig fram eller kanske skylla sig själv?

På vissa kurser har föreläsarna utgått ifrån att studenterna inte kommer att klara sig. Att få höra "När ni nu anmäler er till tentan går det bra att anmäla er till omtentan också, så slipper ni åka hit under lovet" leder inte till att stärka studenternas självförtroende.

Vissa föreläsare som är mer insatta i hur systemet fungerar säger ibland "Det vore bra om ni kunde misslyckas på denna tenta och ta omtentan nästa år eftersom vi redan klarat våra helårsprestationskrav för i år." Visserligen uttrycker detta ett stort förtroende för studenternas kunskaper men det bidrar inte till en god stämning på institutionen.

Många kurser har överlag mycket låg genomströmning: Vi har bland annat tittat på statistik över antalet godkända på tentamen på den första kursen i matematisk analys. Vi har då funnit att det vid vissa tillfällen har varit så många som 85% av tentanderna som har blivit underkända och att andelen underkända generellt har legat runt 60%.

* Eva Hansén och Alice Lesser är ledamöter i Matematiska ämnesrådet, Stockholms universitet.

Då är förstås de studenter som har bestämt sig för att inte ens gå upp på tentan inte medräknade.

Hos studenterna är det viktigt att veta vem som gör tentamen. Inför en tenta går ibland snacket som så "Det är ingen idé att skriva tentan denna gång eftersom det är XX som är examinator och han/hon gör så svåra tentor." Svårighetsgraderna på tentorna har varit lika varierande som en berg- och dalbana.

När man går en kurs möts man ibland av inställningen från föreläsarens sida att det bara är tentamen som är det väsentliga med kursen. Man säger "Det här är viktigt eftersom det kommer på tentan". Bättre vore väl att säga "Det här är ett mycket viktigt avsnitt (allmänt/i vissa tillämpningar/för allmänbildningen eller vad som nu kan vara fallet) och därför är det möjligt att det kommer på tentan."

När tentaåterlämningen kommer får vi ofta ut lösningsförslag. Det förekommer att svaren är ofullständiga. Kommentarer som "Inses lätt", "Efter vissa beräkningar får vi" osv är inte ovanliga. Om en student skulle skriva så på en uppgift skulle han/hon få noll poäng. Den som fått underkänt tycker knappast att svaret "Inses lätt" är tillfredsställande.

Här är vi

Institutionen arbetar på att få alla lärare som godkänner en tenta som skall ges att verkligen räkna igenom den först så att inga fel skall förekomma.

För att både föreläsaren och studenterna skall ha känslan av att tentamen kommer att gå bra har vi haft en gemensam dag för studenter, föreläsare och doktorander på institutionen. Under denna dag diskuterade vi undervisning, kommunikation mellan lärare och studenter, tentor mm. Förhoppningen var att denna dag skulle skapa en positiv känsla och inställning hos studenter och institutionsanställda.

För att få bättre genomströmning och mer allmänt en bättre struktur på grundkurserna har kursplanerna för samtliga grundkurser omarbetats av en arbetsgrupp bestående av föreläsare som har eller har haft de aktuella kurserna, studierektor samt två representanter från ämnesrådet.

Hit vill vi

Alla tentor som ges skall vara genomräknade av kontrollanten innan, så att man aldrig riskerar att det förekommer till exempel olösliga uppgifter.

Föreläsare och studenter skall känna att tentamen kommer att gå bra. Genom att varje år ha en dag där föreläsare, studenter och doktorander diskuterar undervisningen, tentamina, kommunikation och annat aktuellt hoppas vi på att skapa en god stämning på institutionen där studenterna vågar ställa eventuella frågor och där föreläsaren får klara besked om hur mycket studenterna förstår. Vi skall även införa föredragskvällar för alla anställda och studenter på institutionen med fika där en föredragshållare bjuds

in för att tala om något kul, intressant och aktuellt ämne och efteråt bjuds det på dricka och macka.

Vi har som vision att matematiska institutionen så småningom skall ha en genomströmning på 80% (något som vi uppfattat som genomsnittligt på naturvetenskapliga utbildningar) utan att kvaliteten på utbildningen sänks. Sättet att utbilda och examinera skall kanske ändras men kvaliteten skall bibehållas.

Examinatorn skall komma in vid tre spridda tillfällen under pågående tentamina så att studenterna har möjlighet att ställa frågor om eventuella oklarheter.

Vi har även som mål att få en jämn och god kvalitet på tentorna utan att de för den skull blir förutsägbara. Bland annat hoppas vi på klarare allmänna krav på institutionen vad gäller utformningen på tentamina.

Svarsförslagen på tentamina skall vara utförliga, näst intill övertydliga, svar. Inget får tas för självkart. Den som inte har klarat sig skall ha en chans att förstå sina fel och ha möjlighet att lära sig av dem inför nästa försök.

Till sist vill vi passa på att tacka Matematiska institutionen för ett gott samarbete under de drygt tre år som gått sedan ämnesrådet startade sin verksamhet, och för att de tror på våra idéer och hjälper oss att förverkliga dem.

Kropp och själ

- prestation och examination

MALIN EKLUND, EVA HELGÖ, MARIANNE STAAF
OCH ISOLDE ROMANUS EGERBORG*

Det vardagliga livet för en student innebär stora krav på prestation samtidigt som man är i underläge, d v s utsatt för bedömning. Så ser verkligheten ut, och för den enskilda studenten krävs ordning på tankarna när man läser inför tentamina (ingen förlamande prestationsångest, inga ledsna mammor eller pojkvänner som gör slut). Minns du, som är examinator, hur det kändes när du själv var student och väntade på att få tentan i din hand, rädslan för blackout, oron för att inte begripa frågorna?

I dessa bilder ingår ett visst mått av oro eller ångest, i vardagligt språkbruk ofta kallat stress. Ångest är en fysisk reaktion som ingår i människans normala - biologiska - utrustning och som för de flesta innebär att hjärnan ”stängs av”, att hjärtat slår snabbare och andningen blir ytligare eftersom kroppen automatiskt förbereder sig för livsräddande åtgärder; att slåss, fly eller spela död. Livsnödvändigt om man möter en tiger. Att samhället förändrats vet kroppen inget om. Kraven på till exempel *prestation* har förändrats i vår tid, skall man klara att prestera *på tentamina* får inte kroppen och själen råka i konflikt.

Vi tänkte tala om examination ur studentperspektiv; beskriva människokroppens biologiska förutsättningar. Kropp och själ och mental prestation bör samverka positivt vid en examination. Först några **medicinska faktorer** av betydelse vid tentamen. Till att börja med kräver en lyckad tentamen ofta lika noggranna förberedelser som inför en långresa eller inför en idrottsprestation. En lång skriftlig tentamen är förstas energikrävande både fysiskt och psykiskt. Den sittande arbetsställningen under flera timmar medför t ex att blod och vätska ansamlas i underben och fötter därför att den naturliga muskelpumpen i underbenen är satt ur spel – och blodet har svårigheter att återvända till hjärtat och hjärnan. Det innebär mindre blodvolym i hjärnan med åtföljande trötthet som kan tillta ju längre skrivningen pågår. För att hålla kroppen sittande flera timmar fordras också ständigt arbete av många muskelgrupper för att motverka vårt naturliga rörelsebehov.

Låt oss ta ett exempel: En student har läst lagom mycket och tillräckligt för att göra ett bra tentamensresultat. Trots detta kan koncentrationsförmågan allvarligt försämrats av några vanliga medicinska tillstånd t ex:

- sömnbrist p g a förkylning allergiska besvär, hösnuva, astma
- ryggbesvär med läkarordination att sitta så litet som möjligt
- värk av alla slag distraherar

* **Malin Eklund** är konsulent/leg psykolog, **Eva Helgö** är konsulent/socionom, **Marianne Staaf** är specialistläkare i psykiatri och **Isolde Romanus Egerborg** är specialistläkare i allmänmedicin och företagshälsovård. Samtliga arbetar inom Studenthälsan på Stockholms universitet.

- obekväma bänkar eller bord och stolar som ger rastlöshet och svårigheter att sitta stilla.

Kroppsliga besvär av den här karaktären kan vara en extra källa till stress vilket påverkar prestationen i samband med tentamina.

Det kan också finnas andra orsaker till dåliga prestationer, orsaker som kan misstolkas som bristande studiemotivation eller bristande begåvning. Några exempel igen:

Kalle, 26 år, kom till Studenthälsan för att studierna gick dåligt, han hade inte tagit så många poäng som behövdes för att få nya studiemedel. Han kände sig misslyckad, hans självförtroende var på botten men så har han sett en artikel i Metro som handlade om social fobi och tyckt att det stämde på honom och bestämde sig för att ta kontakt. I alla sammanhang där han på nåt sätt tvingades framträda så blev Kalle oerhört besvärad, mycket mer är normalt. Han rodnade, började stamma och darrade på handen när han skulle skriva på tavlan. Det här hade pågått sen högstadiet och blivit alltmer jobbigt. I gymnasiet räckte han aldrig upp handen och han var livrädd för att få frågan för då skulle alla titta på honom. Betygen sjönk markant, han fick mycket sämre betyg än han egentligen var värd. Han klarade skrivningarna men inga muntliga förhör. Kalle började läsa på universitetet i Lund. Det gick bra första terminen. Under andra terminen gick det bra ända tills att man började med obligatoriska seminarier där alla var tvungna att redovisa inför gruppen. Då hoppade han av och flyttade till Uppsala och började läsa ett nytt ämne. När Studenthälsans psykiater träffade honom hade han även hoppat av studierna där och flyttat till Stockholm. Det var av samma skäl – att det var obligatoriska muntliga redovisningar i grupp, en typ av examination som gav poäng. Salstentor och hementor gick bra däremot. Innan han hoppade av hade Kalle uteblivit mer och mer och så hade det blivit ohållbart. Kalles självförtroende blev ännu sämre, han tyckte allt kändes hopplöst och vissa stunder tyckte han inte att han hade lust att leva.

Nästa student, Lisa är 24 år. Den direkta orsaken till att hon kommer är att hon fått ett hot om vräkning från SSSB ifrån sin studentbostad. Hon har inte tagit några poäng alls under hela höstterminen och terminen dessförinnan gick det också dåligt men terminen tidigare hade hon med lätthet tagit 25 poäng. Lisa läser språk och hon skulle egentligen hålla på med sin C- uppsats nu men hon kan absolut inte koncentrera sig, det blir ingenting gjort. Hon mår jättedåligt. Hon sover mycket dåligt, hon är alltid trött. Hon tycker allt känns jobbigt och kravfyllt och hon har helt tappat tron på sig själv, hon har våldsamma skuldkänslor för att hon är så misslyckad. Hon tror att hon aldrig kommer att få något jobb. Hon tycker allt känns meningslöst och har haft självmordstankar. Vissa dagar går hon inte utanför dörren utan ligger på sängen och gråter. Hon äter dåligt och har magrat. Det framkommer att Lisa haft såna här perioder flera gånger tidigare då hon såg allting svart och hade självmordstankar. Första gången var i högstadiet. Hennes pappa och farfar hade haft depressioner och hennes farbror var alkoholist och han gasade ihjäl sig i bilen när Lisa var 10 år. Så det här med depressioner är nåt som finns i hennes släkt.

Den tredje studenten, Linda som är 22 år kommer för att hon vill höra om det finns någonting att göra, om det finns någon hjälp att få för så här kan det inte fortsätta, som hon säger. Hon har fått större och större svårigheter att vistas i en föreläsningssal. Första gången det hände var för två år sen, när

hon läste i Linköping. Plötsligt, utan förvarning, när hon satt på en föreläsning så fick hon en känsla av intensiv panik. Det snörpte ihop sig i strupen, hon fick ingen luft, hon mådde illa och hjärtat bultade. Hon var övertygad om att hon skulle dö. På nåt sätt tog hon sig ut från föreläsningssalen och åkte till akuten på sjukhuset. Där hittade man inget fel, hon fick lugnande besked om att det här var bara psykiskt. Hon fick några ytterligare såna här anfall men sen var det bra under en lång period tills hon flyttade till Stockholm och började läsa på universitetet här. Då började den här intensiva obehagskänslan igen under en föreläsning. Och det kom tillbaka dag efter dag. Hon hittade på olika knep för att klara sig. Till exempel satte hon sig alltid längst ut på bänkraden och nära utgången, ifall hon skulle behöva rusa ut. Och hon hade alltid med sig plastpåsar – ifall hon skulle kräkas. Det blev ohållbart i längden. Hon började utebli från föreläsningarna och satt hemma och pluggade. Det gick rätt bra för hon var duktig och intresserad. Hon hade läst in allt till första tentan men när den dagen kom kunde hon inte förmå sig att åka dit och gå in i föreläsningssalen. Så hon stannade hemma. Och då blev det ju ett stort problem förstås.

De tre exemplen beskriver studenter som söker Studenthälsan på grund av **psykiatriska** bekymmer. Gemensamt för alla tre är att de är begåvade och duktiga och intresserade av sina ämnen men de klarar ändå inte studierna. Kalle går grund av sin sociala fobi, Lisa på grund av sin djupa depression och Linda på grund av sin panikångest. I examenssituationen är det olikheter. Kalle klarar skriftliga examinationer men inte muntliga. Linda med panikångest kan inte förmå sig att gå in i en tentasal men skulle klara hemtentor och enskilda muntliga förhör utmärkt. Lisa klarar allting när hon mår bra men ingenting när hon är deprimerad. Men, och det är viktigt, alla tre lider av tillstånd som är *vanliga* och som *går att behandla*.

Studenthälsan i Stockholm kan erbjuda utredning, bedömning och ofta också kort behandling. Studenten kan få möjlighet att prova medicin och samtal, kanske gå vår ”våga tala”-kurs osv. Vi arbetar också mycket med studiemiljöfrågor, några exempel är medverkan i arbetsmiljökommittén, stöd till studentkåren i olika studiemiljöfrågor och samverkan med universitetet när det gäller krishantering. Samtidigt är vi öppna för andra förslag. Kanske ni på institutionerna har bekymmer eller funderingar som ni kan ventilerat med oss? Vad har ni till exempel funderat på när det gäller att minska stressen i samband med prestationer/examination?

Några goda råd till en student

En lyckad tentamen kräver ofta lika noggranna förebereelser som inför en långresa eller inför en idrottsprestation. Under veckan före en stor tentamen bör man planera så att man får tillräckligt mycket sömn (då gör det inte så mycket att man ofta är sömlös natten innan tentamen). Regelbundna måltider och tillräckligt med allsidig mat och dryck – ger god energitillförsel. Dagliga promenader ger syretillskott till hjärnan och ger blodcirkulationen spänst. Undvik alkohol veckan innan eftersom påverkan på nervsystemet kvarstår 4-7 dagar efter ett alkoholrus.

Några goda råd till en examinator

Försök att på sikt påverka skrivningssalarnas utrustning. Människan är inte biologiskt utrustad för att klara extremt stillasittande situationer väl. Obekväma stolar och bord påverkar resultatet för många studenter. På sikt bör möjlighet till stående skrivplats för dem som behöver det finnas och alternativa tentamensformer utvecklas utan långvarigt sittande.

Kraftig ångest i tentasal eller vid muntliga framträdande är vanligt. Som examinator bör man räkna med att någon eller några studenter i varje undervisningsgrupp kan ha den här typen av besvär. Även depressioner är vanliga, också hos unga människor. Orsaken till studiemisslyckanden och ett beteende som ser ut att handla om bristande begåvning eller motivation kan vara behandlingsbara sjukdomar. Många går alltför länge och mår dåligt innan de söker hjälp. Som lärare kan du tipsa studenter om att möjligheten att vända sig till Studenthälsan finns. Alternativa tentamensformer kan också underlätta.

Hemtenta - ros från studenterna, men ris åt egen rygg

TOMAS RIAD*

Bakgrund

Hemtentamen har under flera år varit en populär examinationsform på institutionen för nordiska språk. Både lärare och studenter är överens om att hemtentamen är en bra och önskvärd examinationsform. Rätt använd är den pedagogiskt överlägsen eftersom inläringen sträcks ut över hela kursen. Uppgifterna framstår i allmänhet som meningsfulla både för studenter och lärare och de befrämjar självständig reflektion hos studenten, liksom förmågan att själv söka information i litteraturen. Dessa är forskningsliknande drag. Salstentor befrämjar snarare inhämtande av encyklopedisk kunskap och förmågan att reproducera denna kunskap vid ett givet tillfälle. I en intern enkät som gjordes som ett led i institutionens kvalitetsarbete i slutet på förra seklet bekräftas bilden av hemtentamen som en på många sätt utmärkt examinationsform, i harmoni med den självständiga, reflekterande typen av student som studenterna vill vara och som lärarna helst vill utbilda. I ljuset av detta framstår det som oväntat att det under det senaste året har skett en viss återgång till salsskrivning. En förklaring är den ökade arbetsbelastning som hemtentamen medför för läraren, och de nu krympande resurserna till undervisning.

I detta inlägg diskuteras helt kort hemtentamens mekanik och pedagogiska egenskaper dels utifrån nämnda enkät, dels utifrån de vunna erfarenheterna från ett av Höskoleverket finansierat pedagogiskt projekt om grammatikundervisning som jag haft under åren 1997–99. Projektet ”Problemorienterad grammatikundervisning”¹ var ägnat att sätta lite fart på grammatikinläringen genom att stimulera till forskningsliknande arbete med grammatiska problem. Tanken var att studenten skulle använda sina modersmålsintuitioner och allmänna analytiska färdigheter i arbetet med de rätt ambitiösa grammatiska övningsuppgifterna.

Det visar sig att hemtenta vid examination och problemlösning i undervisningen konvergerar på ett intressant sätt med implikationer för hur vi ska bedriva undervisning framgent.

Hemtentamen är bra

Enkäten producerades och genomfördes av en arbetsgrupp bestående av både lärare och studenter. Målet var att få insikt i hur salstentamen respektive hemtentamen uppfattas och hanteras av lärare och studenter. I det följande rapporteras huvudsakligen lärarnas perspektiv. På salstentamens pluskonto noteras enkelheten i

* **Tomas Riad** är universitetslektor vid Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.

¹ http://www.hgur.se/activities/projects/financed_projects/k-s/riad_tomas_96.htm

hantering och bedömning. Salstentan är bra för att kontrollera grundläggande kunskaper, terminologi och liknande. Lärarens arbetsinsats begränsas på ett naturligt sätt, kontrollfunktionen blir sannolikt säkrare än vid hemtentamen och rättvisaspekten blir väl tillgodosedd i och med att rättningen sker samlat. Bland de pedagogiska fördelarna noteras att studenten måste förbereda hela kurslitteraturen vilket befrämjar en bredare inläsning.

Till de mindre fördelaktiga egenskaperna hos salstentan hör hårdpluggande och enkel reproduktion av stoffet. Sådan kunskap tenderar att inte bli särskilt beständig. Möjligheten att pröva djupet i kunskaperna (med t ex essäfrågor) begränsas av minneskapacitet och dispositionsförmåga under tidspress. Negativt är också studenternas kraftigt varierande reaktioner på själva tentamenssituationen. En del blir stressade och blockerade, medan andra blir stimulerade. Det pedagogiska värdet är rätt lågt, eftersom tentamenspluggandet inte är en naturlig del av inläringen. Från lärarens synpunkt innebär det också dåligt utnyttjande av den naturliga styrmekanism som tentamen ju utgör. En annan negativ effekt med salstentamen är också att engagemanget i kursen skjuts upp till strax före tentan.

Hemtentamen gynnar ett för studenternas framtid mer realistiskt och självständigt arbete. Snarare än memoreringen av stoff, befrämjas här sökandet efter information och integrerandet av den i ett reflekterat svar. Läraren kan vid hemtentamen använda intressantare frågor och mer komplexa uppgifter av problemlösande karaktär. I allmänhet genererar hemtenta mindre stress hos studenterna, vilket möjligen förbättrar rättvisaspekten. I och med de högre kraven på disposition och presentation blir studenternas svar och lösningar mer meningsfulla att läsa och bedöma. En viktig pedagogisk fördel är att inlärandet fortsätter hela vägen, vilket ger möjlighet till att behandla ett större pensum djupare. Studenterna framhåller som en av fördelarna med hemtentamen de tillfällen till diskussion som arbetet med hemtentamen ger. För många studenter är samtalet med kurskamraterna mycket viktigt för den djupare förståelsen.

Den tydligaste negativa egenskapen med hemtentamen är den tunga arbetsbördan för läraren. Hemtentor betyder ofta mycket text att läsa och bedöma, och eftersom svaren gärna blir heterogena blir också arbetet med att sammanväga resultaten inom studentgruppen större. Vid hemtentamen vill man gärna ställa lite öppnare frågor, men ofta betyder det att man måste ägna tid åt att förtydliga för studenterna vad som krävs av dem. Också administrationstiden ökar, t ex i samband med att deadline inte respekteras. Människor är ju väldigt olika när det gäller tider och man kan endast uppfostra till viss del. I samband med salstenta klagar folk sällan på förkyllning eller föreslår utsträckt inlämningstid p g a sjukt barn, men vid hemtenta får läraren ofta propåer om utsträckt deadline. En del studenter kan släpa efter halvårsvis med rester, vilket ger förlorad effektivitet och kanske också rättvisa. Lärarens dilemma är att man inte utan vidare kan underkänna en hel hemtentamen som lämnas in en dag för sent, eftersom det är kapitalförstörelse (förlorade HÅPar). Dessutom är det juridiskt rätt tveksamt att underkänna någon som visserligen missade deadline, men som ändå har utfört uppgiften. Det blir s a s sänkt betyg i matte p g a dåligt uppförande. Vid salstenta sammanfaller lösandet av uppgiften och inlämningstiden vilket gör saken enklare.

Liksom vid salstenta, kan en isolerad hemtentamen lätt leda till att studenterna väntar på att få den i handen innan de börjar arbeta på kursen. Hemtentan får således en starkt styrande effekt. Bland negativa studentreaktioner märks att en del tycker hemtentamen blir för stor liksom att instruktionerna ibland kan uppfattas olika.²

En hemtenta kommer sällan ensam

Jämförelsen mellan salsskrivning och hemtenta ovan haltar lite. Det beror på att hemtentamen i allmänhet behöver kompletteras med inlämningsuppgifter under kursens gång, eller med en mindre salstenta. Ett skäl till detta är dramaturgiskt, nämligen att sprida ut engagemanget hos studenterna över hela kursen. Ett annat skäl är att träna studenterna i självständig problemlösning. Många är påtagligt ovana att närma sig t ex ett grammatiskt problem självständigt och behöver vänjas vid själva typen av uppgift för att sedan kunna klara den vid examinationen. Övningsuppgifter behövs också för att komma förbi den problematik som hänger samman med instruktioner. En bra hemtentamensfråga kräver självständigt, syntetiserande arbete av studenten. Han eller hon ska gärna arbeta med kurslitteraturen, men det ska krävas mer än bara bläddrande. Själva den intellektuella utmaningen är viktig och kvalitén på instruktionerna blir i det läget extra viktig, eftersom det å ena sidan måste vara klart vad som efterfrågas, å andra sidan inte vara övertydligt. Detta är ett reellt problem som man arbetat en del med inom bl a casemetodik (om än för delvis andra syften). Invänjning behövs således och åtminstone en del potentiella missförstånd elimineras genom att man gör ett par problemlösningssuppgifter under kursens gång (kanske med något lägre krav).

Löpande inlämningsuppgifter är pedagogiskt mycket värdefullt, men de genererar mer rättning för läraren. Det blir fler rättningstillfällen, fler deadlines att bevaka och dessutom ett större pensum i och med att en större del av stoffet hamnar under examinationen, när hemtentamensformen används.

Implikationer

Hemtentamensformen lämpar sig bäst för den för de flesta studenter mest relevanta typen av uppgifter, nämligen lite större utredande och problemlösande uppgifter. För uppgifter med någon grad av komplexitet, t ex sådana som kräver att man ska lösa A för att kunna ta sig an B, krävs viss inskolning. Bruket av hemtentamen kan således leda en fram till en situation som man kan eftersträva av helt andra pedagogiska skäl än just en god examinationsform. Det är välkänt att problemorienterat arbete ger god utdelning, men priset är ett ökat lärarengagemang, åtminstone initialt. Också effektiviteten ökar ju med problemorienterad arbete i och med att man kan ta mer av studenternas tid i anspråk. Det allmänna intrycket på flera av de humanistiska kurserna är att det finns en hel del tid kvar till heltid att ta ut av studenterna. Men en ökad arbetsintensitet för studenterna kräver i allmänhet också att läraren arbetar intensivare, eftersom feedback är en nödvändig ingrediens i det problembaserade

² Institutionen har få negativa erfarenheter av fusk. Ibland används hemtentamen i form av gruppuppgifter. Annars uppmuntras i allmänhet samarbete i form av diskussion, medan själva utformandet av svar bör göras individuellt.

lärandet. Det är lätt att se att vi inte kommer att få utrymme för detta ökade engagemang av lärarna. Trenden att återgå till salstentamen bland lärarna är ju bara en anpassning till verkligheten. Antingen har dessa lärare fått den negativa styrningseffekten av att studenterna väntat in hemtentan innan de börjat arbeta, eller så har det varit dålig disciplin kring deadlines, eftersläpande restuppgifter osv, eller så har helt enkelt själva arbetsbelastningen blivit för stor. För egen del märktes detta tydligt när projektpengarna tog slut och jag gick upp till heltid på mitt lektorat. Det utrymme som skulle behövas för att få tillbaka en fungerande pedagogik att kombinera med hemtentamen finns inte kvar, utan man får nog konstatera att kvalitetsarbetet stäcks i detta avseende.

Lärarna kommer att ha mindre tid att ägna åt utveckling av sin undervisning framöver. Detta beror delvis på den ökade andelen forskning i tjänsten (en i och för sig ytterst välkommen händelse). Studenterna kommer att få färre timmar med läraren och någon form av nytänkande kommer att behövas. Det kommer inte längre att gå att "osthyvla" bort undervisningstimmar med bibehållen kvalitet. En väg att gå är som i USA, där man engagerar doktorander som s k "teaching assistants" i undervisningen. En kurs kan då ha en föreläsande huvudlärare och en bilärare som hjälper till med rättning, handledning av studenter och genomgång av övningsmoment. Det är oklart hur ekonomin ser ut i det systemet. En mer uppenbar lösning på dilemmat är att göra som på vissa håll Tyskland, ett av många länder som har högre genomsnittlig utbildningsnivå men kortare terminer än vi. Där kombineras problemlösning med ett mindre pensum. Konsekvensen av detta är alltså att man täcker mindre stoff per kurspoäng. I gengäld får lärarna tid att driva in och kommentera problemlösningssuppgifter från studenterna varje vecka.

Avslutningsvis kan sägas att hemtentamen och problemlösning inte är förenliga med sänkt arbetsmängd med mindre än att kursinnehållet minskas. Vi som undervisar har hamnat i ett utmanande dilemma vilket kan sammanfattas som att vi måste minska vår närvaro i klassrummen och sänka vår arbetsmängd, men samtidigt behålla kvaliteten och öka arbetsmängden för studenterna. Den som hittar formeln för den ekvationen kommer att röna mycken uppskattning.

Tutorgrupper

– som introduktion och examination

GUNILLA BJERÉN OCH BIRGITTA NEY*

Vår introduktion av s k tutorgrupper (mini-seminarier) var ett försök att fylla de olika behov vår heterogena studentgrupp har. Under de första två läsåren med grundkurs i genusvetenskap på heltid visade det sig tydligt att de nya studenterna hämmades av de mer avancerade, samtidigt som de studenter som redan var insatta i de genusvetenskapliga tankegångarna krävde svårare uppgifter. För att råda bot på problemet med de olika förkunskaperna introducerade vi tutorgrupper vars idé var:

- att nivågruppera studenterna efter förkunskaper i ämnet (som skattades genom en självdeklaration som de fick fylla i vid registreringen)
- att uppmuntra till ett fritt samtal runt frågor som litteratur och föreläsning väcker – frågor som studenterna formulerar själva
- korta sammanträden, en timme per vecka, och få deltagare – idealt max 10 personer
- examination och seminarieuppgift i ett – studenterna besvarar frågor som föreläsaren ställt, skriftligt, varje vecka
- dessutom har vi en särskild introduktion för nybörjare i universitetsvärlden: ett seminarium om akademiskt skrivande

Fördelar som vi ser det: att studenterna blir synliga för oss och för varandra, att de får ta plats, aktiviteten i gruppen blir större, samhörigheten i gruppen blir större. Vi ser detta som en inskolning i akademiska studier som inleds i och med grundkursen.

Möjliga nackdelar, eller åtminstone komplikationer:

- det ställer krav på förberedelser i form av gruppindelningar osv och det måste finnas lokaler även för sådana mindre pratgrupper varje vecka vid samma tid och det måste finnas lärare som gillar att jobba med denna form av undervisning
- det ställer också krav på lärarna, inte bara studenterna utan också lärarna blir väldigt synliga, vi kommer närmare studenterna
- en möjlig komplikation är att de studenter som av olika skäl ska göra ”restuppgifter” aldrig kan göra riktigt samma moment som de som har följt tutorgrupperna enligt schema

* **Gunilla Bjerén** och **Birgitta Ney** är universitetslektorer vid Centrum för kvinnoforskning, Stockholms universitet. Gunilla Bjerén är också dess föreståndare.

Och var hamnar examinationen i detta?

Dels **skrivuppgifter** varje vecka, så den delen av examinationen pågår löpande hela tiden. Dels är **aktiviteten** i gruppen också en examination. Om närheten kan vara en komplicerande faktor kan vi lärare å andra sidan följa studenternas utveckling bättre under en tutorperiod.

Fördelarna tycker vi överväger - det blir en inskolning i ämnet i den seminarieform som många studenter längtar efter, samtalen i den mindre gruppen.

Hög genomströmning med god kvalitet — är det möjligt?

GÖRAN DAHLBÄCK OCH JOHNNY WIJK*

Svaret på rubrikens fråga skulle för tio år sedan ha varit ett kategoriskt *nej*. ”En C-uppsats är ett så stort och grundläggande moment i en universitetsutbildning att det måste få ta sin tid. Det kräver mognad och tid för kritiskt tänkande.” Under senare år har högskolemyndigheternas genomströmningskrav tvingat oss att tänka om — 20 poäng per termin och därmed jämnt. Historiska institutionen insåg ganska tidigt allvaret i det uppdrag vi fått och bestämde sig — efter viss tvekan, det skall medges — att vända genomströmningskravet till något positivt. Vi beslöt oss för att genomdriva ett ”mentalitetsskifte” hos såväl lärare som studenter. Vi bestämde oss för att tillämpa visans ”Vi kan klara av det” och genomgående i de introducerande lektionerna på C-terminen föra fram det positiva budskapet: ”Det går *faktiskt* att bli färdig med en C-uppsats — och övriga moment inom kursen — på de fastställda 20 veckorna. Om ni studenter gör er del av arbetet, skall vi lärare anstränga oss för att göra vår del.”

Efter att under drygt fem år ha försökt att föra ut detta budskap, tycker vi oss nu ha lyckats. Den sista terminen — höstterminen 1999 — låg genomströmningen på ca 75% godkända uppsatser och något lägre för godkänd, hel kurs. Naturligtvis har vi inte nått detta resultat bara med uppmuntrande tillrop. Lika viktigt har nog varit ett ganska fast grepp om studierna. C-kursen består av tre moment: historieteori (4 poäng), uppsats (11 poäng) och läskurs (5 poäng). Den stora stötestenen har alltid varit uppsatsen, men det gäller också att få utrymme för *alla* momenten. I viss mån ligger de omlott, men i princip kommer teorikursen först, uppsatsen i mitten och läskursen i slutet av terminen.

Viktigt är, har vi funnit, att uppsatsarbetet kommer igång så fort som möjligt och därför inleder vi det redan första veckan med ämnespresentation och ämnesval. Historiska institutionen har sedan länge, redan innan vi ställde de högre genomströmningskraven, haft som princip att erbjuda studenterna förslag till *projekterade ämnen*, i medvetande om att det fria ämnesvalet har en kraftigt fördröjande effekt i inledningsskedet. Vi sammanställer därför inför varje termin en ämneskatalog med lika många ämnen som studerande — och helst något fler för att inte göra valfriheten för dem som får välja sist illusorisk. Ämnena föreslås av institutionens lärare och doktorander — någon har ett halvdussin ämnesförslag, andra enbart ett eller två. Förslagsställaren förutsätts ha tittat på källmaterialet så pass mycket att han/hon har en uppfattning om att det håller för behandling i en vetenskaplig uppsats. Han eller hon förutsätts dessutom vilja engagera sig som handledare och som sådan tillhandahålla ett *uppsatskort*, där källmaterialet och ingångslitteraturen preciseras och de centrala frågeställningarna antyds.

Valet av ämne görs alltså redan första veckan. Veckan därpå hålls två seminarier i varje grupp (i år — vt 2000 — har institutionen 3 grupper à 20 studenter), där arbetsmetodik och formalia diskuteras och där en s k ”modelluppsats” granskas.

* Göran Dahlbäck är professor i medeltidshistoria vid Historiska institutionen, Stockholms universitet. Johnny Wijk är universitetslektor och studierektor för Historiska institutionen, Stockholms universitet.

Samtidigt etablerar studenterna kontakt med sina handledare och börjar bekanta sig med arbetet.

De närmaste veckorna bedrivs uppsatsarbetet parallellt med historieteorikursen, men studenterna förutsätts ändå hinna bekanta sig så mycket med uppsatsens källor och litteratur att de efter fyra veckor kan lämna in en uppsats-PM, där ämnets syfte, centrala frågeställningar och tänkt arbetsmetod redovisas. Läsningen och diskussionen av dessa PM blir för både seminarieledare och handledare en kontrollstation, som ganska väl avslöjar om författarna är på rätt spår. Ett par veckor senare är det dags att lämna in nästa PM, som då skall bestå av en preliminär text till inledning, bakgrund och forskningsläge. Syftet med detta är att få studenterna att börja fundera på den skrivna texten, få dem att läsa den viktigaste bakgrundslitteraturen och med utgångspunkt i den problematisera sina frågeställningar. Efter ytterligare ett par veckor lämnas en tredje text in som är en rapport över arbetet med uppsatsens empiri; den kan vara en ren arbetsrapport, men den kan också i bästa fall vara en del av den färdiga texten. Fjorton dagar innan uppsatsen skall gå i tryck bör den preliminära texten lämnas in till handledaren, som är skyldig att tämligen omgående läsa den och komma med förslag till förbättringar — förbättringar som sedan förhoppningsvis åtgärdas under den sista vecka som står till buds före tryckningen. Den som har möjlighet att trycka på "eget förlag", kan få en respitvecka på sig. Inlämningsdatum för den färdiga uppsatsen anges redan i institutionens terminsschema.

Terminen avslutas med en intensiv seminariebehandlingsperiod, då alla färdiga uppsatser skall behandlas — institutionen har som en del av sitt åtagande i projektet lovat att alla inom terminen färdiga uppsatser också skall bli examinerade under terminen.

Terminens sista månad ägnar studenterna också åt inläsningen av läskursen, där de väljer något av det dussintal färdiga kurser som föreslås i ett av institutionen tillhandahållet kurspaket. Examinatorer på läskursen är som regel seminarieledarna.

Vilka är då problemen, för sådana finns naturligtvis? Låt oss börja med kvalitetsaspekten. På den punkten har oron stillats, för det har visat sig att det inte är någon väsentlig kvalitetskillnad mellan "gamla" och "nya" uppsatser. Det som förr tog tid, var som regel inte "tänkandet" eller det avancerade vetenskapliga arbetet utan det var den mödosamma genomgången av ett många gånger alltför stort empiriskt material. Det har tydligt visat sig att studenterna kan nå samma vetenskapliga nivå med ett mindre, men för syftet väl lämpat material.

De mera betydande problemen hör snarast samman med det ökade arbetstempot för alla inblandade: studenter, handledare, seminarieledare. Ämnena måste vara färdiga vid terminsstarten, arbetet måste sättas igång genast, stoppdatum måste hållas, handledare och seminarieledare måste läsa flera texter än tidigare och omgående, den avslutande seminariebehandlingen ställer stora krav på alla inblandade. När vi upp till en nivå om ca 75 % färdiga uppsatser, räcker seminarieledarnas tid inte till för uppsatsbehandlingen, och ett antal av institutionens övriga lärare måste engageras för "kamarventilering", och det under en period när terminen även i övrigt accelererar mot sitt slut.

Ett annat problem är, med det stora antal C-studerande vi har, ämnesgivningen. Att varje termin ställa samman ett 80-tal fräscha ämnen är en stor påfrestning på institutionens lärare och doktorander, och vi har de senaste terminerna tyckt oss finna

en viss trötthet hos dem, vilket i sin tur kanske beror på att användbara källmaterialet inte är outtömligt.

Sedan bör vi ändå, när det är tal om kvalitet, inte fördölja att det i systemet skett en förskjutning av det mera avancerade upp till D-nivån. Där tillämpar vi i stort sett samma system med fasta stoppdatum som på C-nivån, men med en väsentlig skillnad. Här tillhandahålls ingen ämnesbank och inga uppsatskort, utan här förutsätts studenterna själva söka sig fram till ett hanterbart ämne — dock i rekommenderat samråd med en ”rådgivare” eller handledare. Även här har det fastare systemet visat sig fungera bra. Under senare terminer har de färdiga uppsatserna legat på mellan 40 och 50 %. Frågan är om det där går att komma längre än så, eftersom inslaget av dubbelläsning och deltidsarbete är påtagligt på D-nivån, långt mera påtagligt än på C-nivån, där det ibland också är något av ett problem, särskilt när konjunkturerna på arbetsmarknaden vänder uppåt.

Experimentell examination

MAX KESSELBERG*

Fysik är en experimentell vetenskap och detta avspeglar i sig många kurser genom laborationerna. En typisk kurs på 5p har två moment, tentamen värd 3p och laborationerna värda 2p. Det är därför naturligt att också pröva studenternas experimentella förmåga.

Vi har valt en kurs i ellära 5p på fristående kurs beroende på att

- det är förhållandevis lätt att göra uppgifter i ellära och att praktiska kunskaper i ellära är värdefullt i de flesta experimentella discipliner
- antalet studenter inte brukar överstiga det antal vi kan härbärgera i labbet
- förändringar på fristående kurs inte upprör känslorna på institutionen som förändringar på vårt flaggskepp, fysiklinjen, skulle göra

Kursen kommer som nummer två under den första terminen och består av tre delar

- | | | |
|--------------------------|-----|-----|
| • inlämningsuppgifter | 3st | 6p |
| • kortsvarsfrågor | 6st | 6p |
| • experimentell tentamen | 3st | 12p |

För godkänt krävs minst 12p och minst 1/3 på varje moment.
För väl godkänt krävs minst 18p.

Emellertid ställs man inför en mängd praktiska problem.

Lokalproblem: Det behövs labbplatser i tillräcklig omfattning och på Fysikum har vi behövt dela in studenterna i två grupper, en på förmiddagen och en på eftermiddagen. Tentamen tar tre timmar och på ett givet klockslag byter vi tentamensgrupp, så att grupperna inte ska hinna kommunicera med varandra. Dessutom har vi placerat skärmar mellan labbplatserna för att förhindra fusk.



Syn som möter tentanden

* Max Kesselberg är universitetslektor vid Fysikum, Stockholms universitet.

Tidskrävande förberedelser: Uppgifterna måste testas och dessutom måste varje uppställning provas eftersom alla prylar måste fungera.

Materielkrävande: Utrustningen måste räcka till alla platserna och dessutom bör man ha reservinstrument att ta till om något instrument skulle gå sönder. Därigenom begränsas antalet möjliga uppgifter.

Skrivvakt: Eftersom det ofta uppstår frågor om instrumenteringen krävs sakkunskap och vanliga skrivvakter kan inte användas.

Omtentamen: Eftersom konstruktionen av en tentamen är ganska krävande har omtentamen hittills skötts på individuell basis.

Fysik är inte känt för sin höga genomströmning, men andelen godkända är i detta fall högre än normalt. Resultatet 1999 kan möjligen tyda på att svårigheten att variera uppgifterna resulterat i en viss förutsägbarhet.

År	Godkänd	Underkänd
1997	18	8
1998	17	6
1999	28	5

Denna tentamensform som har använts sedan HT97 har bl a lett till ett ökat intresse för laborationerna. Studenterna jobbar numera enskilt och mot slutet av kursen har vi ett öppet hus med handledning. Detta räcker dock inte och studenterna är därför alltid välkomna att öva om labbet är ledigt. Detta utnyttjas också av de flesta. Enligt kursvärderingarna tycker studenterna att detta är en nyttig erfarenhet, men att det är en smula nervöst att möta detta nya ovanliga tentamenssätt.

Slutsats: Det är värdefullt att studenterna får prova en annorlunda tentamensform och vi avser fortsätta så länge vi orkar.

Betygshetsen – orsaker och botemedel

STINA DREIJER OCH JENS LAPIDUS*

I Högskoleverkets utvärdering hösten 1999 av juristutbildningarna i landet underströks att något måste göras för att stävja den betygshets som råder på utbildningen. Det ansågs av både lärare och studenter att det påverkar utbildningen negativt. Högskoleverket noterade bland annat ”att många studenter säger sig uppleva en känsla av otillräcklighet, som kan inverka menligt på studier och hälsa. I värsta fall kan studenterna riskera fysisk och psykisk ohälsa. Betygshetsen kan också leda till att många studenter hoppar av sina studier och att lärosätena möter studenter som inte i rimlig omfattning tillgodogör sig ett vetenskapligt förhållningssätt.” Vi i Linjerådet är av samma uppfattning och anser att det är ett allvarligt problem som måste lösas.

Betygshetsen

Hur tar sig den här betygshetsen sig uttryck? Det råder en hätsk stämning mellan många av studenterna. Juristikstudenterna är de som procentuellt sett oftast hamnar i disciplinnämnden för fusk på tentorna. Böcker från biblioteket som man behöver för att skriva sitt PM har en viss benägenhet att alltid vara försvunna. Ställer man en fråga som inte direkt rör det som behandlas på undervisningen uppstår en irriterad stämning. Istället uppskattas frågor där tentarelevansen är hög både från studenter och vissa lärare. Inför tentor är studenterna mycket stressade. Man vet att man kan det så bra att man skulle få godkänt men det räcker inte. Ett godkänt är inget värt.

Att genomströmningen är dålig kan också vara ett tecken på betygshets. Man orkar inte med kraven och det höga tempot. De här symptomen känner säkerligen de flesta igen från andra utbildningar och kurser men av våra egna erfarenheter är inte betygshetsen lika framträdande där.

Juristutbildningens betygssystem

Betygssystemet på juristutbildningen är annorlunda än på andra utbildningar. Vi har U, B, Ba och Ab. En fyrgradig skala som motsvarar gymnasiets U, G, VG och MVG. Juristutbildningen är den enda utbildningen med denna typ av betyg, varför vet vi inte. Under grundutbildningen sätts betygen enbart på salstentor. På vissa kurser får man tillgodoräkna sig poäng från PM som man skrivit under kursen, mellan 1-5 poäng. En mycket ensidigt och konservativt sätt att examinera.

Orsaker

Den största orsaken till betygshetsen är den så kallade tingsmeriteringen. Det är en tjänstgöring vid landets domstolar, en form av praktik, som pågår i två år.

* **Stina Dreijer** och **Jens Lapidus** är ledamöter av Juridiska linjerådet, Stockholms universitet.

Tingsmeriteringen är ett måste om man vill bli åklagare, domare eller kronofogde men det är också en mycket god merit för advokatycket och andra yrken. Ansökningen går via Domstolsverket som distribuerar det mycket begränsade antalet tingsplatser, 700 stycken. Det innebär att cirka en tredjedel av examinerade jurister får sitta ting. Urvalet görs enbart på betyg vilket innebär att man behöver ha skrivit större delen Ab på sina tentor. Betygskraven varierar lite mellan stor- och småstad. Konsekvensen blir att juridikstudenter i större utsträckning än andra studenter har en klar bana efter utbildningen och därför blir konkurrensen hård och betygen mycket viktiga.

För många studenter är det därför mycket viktigt att få de högsta betygen, man tror att tingsmeriteringen är det enda sättet att få ett bra och intressant jobb. Det har helt enkelt bildats en myt kring tingsmeriteringen, ytterligare en faktor som bidrar till betygshetsen. Studenterna tror att tinget är mer eller mindre livsavgörande. I en artikel i Iusbäraren, juridiska föreningens tidning, fick sex advokatbyråer svara på hur viktig tingsmeriteringen var. Alla svarade att det ej är nödvändigt men en god merit. Andra bra meriter är utlandsvistelser, mastersutbildningar, språk och arbetslivserfarenhet. Den här informationen har tyvärr inte nått fram klart och tydligt till alla studenter. Trots att tingsmeriteringen kan ersättas med andra meriter är betygen ändå mycket viktiga. Det cirkulerar skräckhistorier om en student som sökt jobb på en advokatbyrå och skickat in sina betyg som bestod av genomgående Ab förutom ett Ba. Studenten fick tillbaka betygen utan kommentarer, bara ett rött streck under betyget Ba.

Botemedel

Vad kan man då göra för att minska eller helt få bort hetsen kring betygen? Det finns flera olika sätt.

Att bara ha godkänt och att gränsen skulle ligga på 70%. Det systemet har läkarlinjen. Konkurrensen mellan studenterna minskar men du har fortfarande en hög nivå för att ha klarat kursen vilket innebär att studiemotivationen inte försvinner. Ett problem med att bara ha godkänt är att utrymmet för goda kontakter blir större. ”Spelar du i rätt golfklubb” och därmed har kontakter har du en garanterad anställning. Med dagens system kan även de som inte har kontakter i advokatvärlden få ett bra jobb genom att skaffa sig toppbetyg.

Att Domstolsverket ändrar sitt antagningssystem till tingsplatserna. Idag är det som nämnt ovan bara betygen som avgör. En indelning i olika kvoter skulle minska betygens betydelse avsevärt och bidra till en större bredd på de som är antagna. Till exempel kunde en tredjedel antas genom intervjuer, en tredjedel genom att göra ett juridiskt kunskapsprov och sista tredjedelen genom betyg.

Att informera om olika karriärvägar på ett tidigt stadium i utbildningen, och att därmed ta bort myten om tinget som den enda vägen till ett bra jobb.

Att olika examinationsformer bidrar till en minskad betygshets är ej säkert. Det måste dock anses som mer rättvist då det speglar mer av vad studenten kan. Idag har vi i stort sett enbart salsskrivningar vilket är ett mycket ensidigt och konservativt sätt att

examinera. Visserligen tar inte detta bort effekterna av Domstolsverkets antagningssystem.

För och nackdelar med betygssystemet

Många kanske anser att juristutbildningen är en prestigeutbildning. Man behöver höga betyg för att komma in och att det är en krävande och svår utbildning. Det må vara sant men att under utbildningen konkurrera med sina kursare och studera i ett dåligt studieklimat skapar inte bra jurister. Betygens betydelse sporrar studenterna till att läsa mer då det ligger en stor tillfredsställelse i att skriva bra på tentan. Men om det bara var möjligt att få godkänt skulle det ju inte innebära att kraven försvann. Det som skulle försvinna är konkurrensen mellan studenterna.

Då betygen är så viktiga anser många att det är höjden av rättvisa att betygen sätts enbart på salstentor. Alla bedöms på samma grund av en och samma examinator. Det förekommer inget utrymme för godtycke då bara en skriftlig tenta bedöms som dessutom är anonym. Men är det inte orättvist att du är en mindre lyckad student om du inte på fyra eller fem timmar kan skriva ner på papper vad du lärt dig de senaste veckorna. Inga andra färdigheter tillerkänns någon betydelse.

Betygen är ett effektivt sällningsverktyg för arbetsgivare och Domstolsverket att se vilka studenter som har tillgodogjort sig utbildningen. Framförallt är det en kostnadsfråga för dem. Men är det universitetets uppgift att sörja för att de får en billigare anställningsform på bekostnad av studenterna far illa och utbildningen blir sämre?

Studenterna lär sig istället sämre då betygen är så viktiga. De stressläser, studenterna vare sig tar eller ges utrymme för kritiskt och kreativt tänkande. Som en lärare så träffande har kallat det, "badkarseffekten". Studenten fyller på under kursens gång och stressläser inför tentan. Då den är avklarad dras pluggen ur och ut försar allt man lärt sig för att vara bortglömt två dagar senare. Om fokus skulle flyttas från tentamenstillfället eller snarare resultatet, till moment under kursens gång skulle studenten få en mer långvarig kunskap. Problemet är kravet på den exakta rättvisan då betygen är så viktiga. Det kravet sätter stopp för andra former av examination än salstentor. Skulle betygens betydelse minska skulle även utrymme för andra sätt att lösa juridiska problem ges, vilket i sin tur skulle skapa mer innovativa och tänkande studenter - och det är väl det vi vill ha?

Rättssäker examination och tentamensregler

MARIKA RIBEN OCH GÖRAN WIRDÉUS*

Inledningsvis presenterade vi Juridiska enhetens ansvarsområde, samt att vi är föredragande i ärenden om misstänkt fusk inför disciplinnämnden vid universitetet. Vi redovisade ett ärende om konstaterat fusk i samband med en doktorsexamen, vilket resulterade i att betygsnämnden beslutat ompröva beslutet och underkänna examen. Detta fall är det första vid ett svenskt universitet som inneburit att en sådan prövning ägt rum. Det initierade en intensiv debatt om etik och kvalitet i forskningen. Vi rekommenderar de som är intresserade att läsa samhällsvetenskapliga fakultetens skrift ”God praxis i vetenskapligt arbete”, samt Sveriges universitets- och högskoleförbunds ”Riktlinjer för hanteringen vid universitet och högskolor av frågor om vetenskaplig ohederlighet”.

Vi redogjorde även för ett fall där examinator tappade kontrollen över examinationen, som avsåg ett hundratal studenter, avbröt examinationen och uttalade att alla var godkända. Rättsutredningen, av professor Hans-Heinrich Voger, visade att den ansvarige universitetslektorn inte hade behörighet att medge undantag från den föreskrivna kunskapskontrollen. Studenterna erbjöds ett nytt tentamenstillfälle och genomgick en ny tentamen. Det var viktigt för alla inblandade att trots den olyckliga situationen eftersträva en examination med kvalitet och rättssäkerhet.

Vi delade ut universitetets tentamensregler samt den statistik vi sammanställt över misstänkta fuskärenden. Vi redovisade ett fall där två studenter plagierat två utländska uppsatser och lagt fram dem som C- och magisteruppsatser. Disciplinnämnden avstängde studenterna i sex månader vardera. Ett annat fall rörde en student, vars examensarbete delvis var en avskrift ur en viss källa utan att det framgick av någon hänvisning i texten. Ärendet avskrevs av rektor och fördes inte till disciplinnämnden. Rektor ansåg det ej styrkt att studenten haft för avsikt att vilseleda. Ett tredje fall rörde misstanke om att samarbeta i större omfattning än vad som var tillåtet skulle ha förekommit vid hemtentamen. Disciplinnämnden friade studenterna med anledning av att det varit otydligt anvisat för studenterna hur mycket de fick samarbeta.

De erfarenheter som dokumenterats vid Juridiska enheten under årens lopp, föranleder oss särskilt inför framtagandet av nya examinationsformer att föreslå några enkla tumregler inför examinationen:

- Vilken hjälp eller vilka hjälpmedel får användas?
- Hur bör studenterna informeras om tillåtna hjälpmedel och vedertagen källhänvisningsteknik?
- Viktigt att följa uppsatsens/avhandlingens framskridande för att höja kvaliteten och motverka ohederlighet.

* **Marika Riben** är chef för Juridiska enheten, Stockholms universitet. **Göran Wirdéus** är jurist på Juridiska enheten, Stockholms universitet.

En student, som deltog i debatten, framhöll att hon ej kände till att det fanns tentamensregler utfärdade av rektor och att de ej funnits tillgängliga att dela ut vid de tillfällen hon varit tentamensvakt vid flera olika institutioner. Dessutom framhöll hon särskilt vilken utsatt roll en student har som skall kontrollera andra studenter. Hon undrade om reglerna kunde förtydligas avseende tentamensvakternas befogenheter. Vi överenskom att ta vara på hennes erfarenheter och påbörja arbetet med att ta fram en skriftlig information riktad direkt till tentamensvakterna.

En lärare bekräftade att det är viktigt att på grundutbildningsnivå gå igenom med studenterna vad som gäller beträffande citat och källhänvisningar. Han var dock tveksam till om det är möjligt att ge samma anvisningar vid alla institutioner.

Om skicklighet och mognad

BO HEFFLER*

Universitetsutbildning har alltid varit i huvudsak teoretisk till sin karaktär och därför i första hand krävt intellektuella prestationer av de studerande. På senare år har vissa linjer emellertid fått en klart yrkesförberedande karaktär, vilket medfört större inslag av tillämpning och praktik. Detta medför i sin tur nya problem vad gäller bedömning av studieprestation. I psykologlinjens utbildningsplan kan man läsa:

Vid prövning av den studerandes kunskaper och färdigheter skall, ifråga om tillämpliga kurser och moment, även mognad, självständigt omdöme och förmåga till kritisk analys beaktas.

Teoretiska inslag

När det gäller de teoretiska kurserna har vi lång erfarenhet av examinationsformer som ständigt omprövas, utvecklas och anpassas till det enskilda momentens karaktär. Här förekommer allt ifrån traditionella skrivningar (baskunskaper) till större självständiga uppsatser (teoretisk översikt, integration, kritisk analys) liksom olika typer av fiktiva fallanalyser och andra tillämpningsliknande uppgifter.

Bedömningskriterier i dessa sammanhang följer med det kontinuerliga pedagogiska utvecklingsarbete som ligger på varje kursansvarig lärare. Detta är ett viktigt arbete men det vållar inga problem. Det bör räcka att här påpeka att examination kan och bör utformas så att den på varje nivå så mycket som möjligt tar hänsyn till ”mognad, självständigt omdöme och kritisk analys”.

Tillämpningsinslag och praktik

Då det gäller inslag av tillämpningskaraktär kan vi inte stödja oss enbart på akademisk tradition. De färdigheter som skall bedömas är komplexa och svårdokumenterade, och vi har länge saknat praktiska fördelar. Det finns därför ett behov att formulera praktiskt användbara mål och kriterier för vad vi menar med ”mognad, självständigt omdöme och kritisk analys” inom tillämpade utbildningsinslag.

Här nedan har kriterier för mognad, självständigt omdöme och kritisk analys formulerats för vad som *allmänt* gäller för tillämpningsinslag över hela psykologlinjen. För vissa större kurser med tillämpningsprofil gäller därtill *specifika* kriterier, för klientarbete utifrån psykodynamisk terapi respektive kognitiv

* **Bo Heffler** är universitetslektor och studierektor för Psykologiska institutionen, Stockholms universitet.

beteendeterapi. Kriterierna är ett försök att tydliggöra vilka krav som ställs under olika skeden i utbildningen. Syftet är också att kriterierna rent praktiskt skall underlätta kommunikationen mellan studerande och lärare/handledare.

Mål och bedömningskriterier för tillämpningsinslag

Den studerande skall

- visa förmåga att integrera teoretiska kunskaper och praktiska erfarenheter och att använda sig av dessa
- visa förmåga till såväl empati som intellektuell förståelse
- visa kunskap om och förståelse för aktuella ramfaktorer
- kunna verka inom dessa ramar med hänsyn och respekt för andra berörda
- visa förståelse för och förmåga att handskas med etiska frågor t ex i samband med användning av försökspersoner eller vid olika former av gruppverksamhet och fältarbete
- kunna förbereda sig inför och ge ifrån sig material i handledning
- förmå ta emot synpunkter från handledaren och, i förekommande fall, gruppen
- kunna använda sig av dessa synpunkter på ett flexibelt, det vill säga inte bokstavligt, verkställande sätt

Examination som lärsituation och kontroll

JON OHLSSON*

Inledning

Examinationen har ofta karaktären av ett kunskapsprov där den studerande visar upp att han eller hon tillgodogjort sig kursinnehållet. Många gånger innebär det att personen ifråga läst böckerna på rätt sätt och kommit ihåg de inslag i litteratur och föreläsningar som läraren bedömt vara centrala. Att många upplever denna traditionella examinationsmetod som problematisk och rentav hämmande för lärande och kreativitet är uppenbart (se t ex DN 2000-04-27). Alltmer utvecklas dock examinationsformer för att tillgodose möjligheter till lärande och för att bättre belysa de studerandes kvalitativa kunskapsutveckling. Ett uttryck för denna utveckling är de många idéer och uppslag som lanserats vid denna konferens. Den tidigare så dominerande salsskrivningen kompletteras numer av en rad olika former för examination. Problemet med examinationens dubbla funktioner kvarstår dock. Den ska fungera både som kontroll och som möjlighet till lärande. Hur kan vi förstå denna dubbelhet, och hur kan den hanteras på ett tillfredsställande sätt?

Lärande som aktivitet

Lärande utgör en aktivitet där människan konstruerar kunskap. Människan är inte en passiv mottagare av kunskap. Detta är huvuddragen i den numer dominerande forskningen och teoribildningen om lärprocesser och kompetensutveckling (t ex Piaget 1972, Kolb 1984, Löfberg & Ohlsson 1995). I pedagogisk forskning har sedan länge uppmärksammats kvalitativa skillnader mellan det som kallas ytinläring respektive djupinläring (t ex Marton m fl 1977). Den förra typen av inläring innebär ett yligt memorerande av det som ska läras in, t ex i form av en lärobokstext. Det senare sättet att lära är djupinriktat, vilket innebär att den lärande söker en djupare förståelse, ett sammanhang i det som ska läras in. Möjligen kan det beskrivas som att djupinläring innebär en förståelseorientering till skillnad från ytinläring som innebär att komma ihåg lösryckta detaljer. Det finns en påtaglig koppling mellan dessa båda sätt att lära in och de examinationsuppgifter den studerande ställs inför

Med denna utgångspunkt blir det orimligt att tänka sig att kurslitteraturen kan *föras över* till studenterna, detta oavsett hur skicklig pedagog läraren än är. Kunskapen kan knappast ses som en produkt som på ett enkelt sätt låter sig förmedlas och mätas, utan snarare som en ständigt pågående process. Kunskap är i växande, under ständig konstruktion. För att kursen och litteraturen ska ha något egentligt värde för den studerande, och för att han eller hon ska kunna förstå och skapa kunskap, måste läraren arbeta med att skapa villkor för lärande. Konkret kan detta innebära att möjlighet ges till reflektion och dialog med andra. Nya examinationsformer som utvecklas syftar ofta till att främja ett mer djupgående lärande hos de studerande än

* **Jon Ohlsson** är universitetslektor vid Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

vad som varit fallet vid de traditionella salsskrivningarna. Genom utformningen av de uppgifter de studerande ska utföra kan läraren således främja eller hämma möjligheter till djupinriktat lärande och förståelseorientering. Uppgifter som kräver mycket av reflektion och problemlösning, t ex hemskrivningar eller diskussionsfrågor, innebär rimligen rikare möjligheter till fördjupning än vad som är fallet vid skrivningar där begränsade svar ska avges på starkt avgränsade frågor.

Olika aktörer och intressentperspektiv

Med en djupgående dialog mellan lärare och studenter ges goda möjligheter att utveckla gemensam förståelse kring det ämne som behandlas inom kursen. I ett sådant sammanhang står inte studenten i centrum, inte heller läraren eller kunskapskontrollen. Snarare är det då det gemensamma ämnet som står i centrum. Det är ämnet man vill utveckla kunskap om, och utvecklandet av gemensam förståelse om detta ämne är givetvis en viktig förutsättning. Men i verkligheten har vi begränsat handlingsutrymme vad gäller genomförandet av såväl undervisning som examination. Detta begränsade handlingsutrymme hänger samman, inte enbart med knappa resurser, utan också med andra förutsättningar. För enkelhetens skull kan vi här urskilja tre olika intressentperspektiv: institutionen, läraren och den studerande. Det är inte självklart att deras intressen sammanfaller även om de i ideala fall gör det.

För institutionen är det viktigt att uppfylla prestationskrav, upprätthålla och utveckla kvalitet och göra detta inom ramarna för de resurser som står till buds. Effektiva och adekvata examinationsformer som möjliggör kontroll av de kunskaper studenterna utvecklar är eftersträvansvärda. I detta ligger inte enbart en ambition att upprätthålla kravnivåer till så liten kostnad som möjligt, utan också att utöva kontroll på ett sådant sätt att ett betyg utfärdat vid institutionen ska kunna ses som en garanti för att studenten ifråga genomgått en god utbildning

För läraren kan det vara den goda undervisningen som eftersträvas. Läraren kanske vill skapa villkor för fördjupat lärande hos studenterna genom att införa övningar som kräver djupgående reflektion över kurslitteraturen. Han/hon vill också ha kontroll över vilka av studenterna som verkligen läser litteraturen och utvecklar kunskap om ämnet. Men kanske tycker han/hon att en salsskrivning med de begränsade frågor och svar som är möjliga i denna form av examination inverkar menligt på studenternas sätt att läsa in litteraturen. Det blir alltför mycket av råpluggande och utantillinläring. Däremot kan det vara så att läraren bedömer att tiden inte räcker till för att lägga upp undervisning och examination på det sätt som önskas. Resurserna är för knappa helt enkelt.

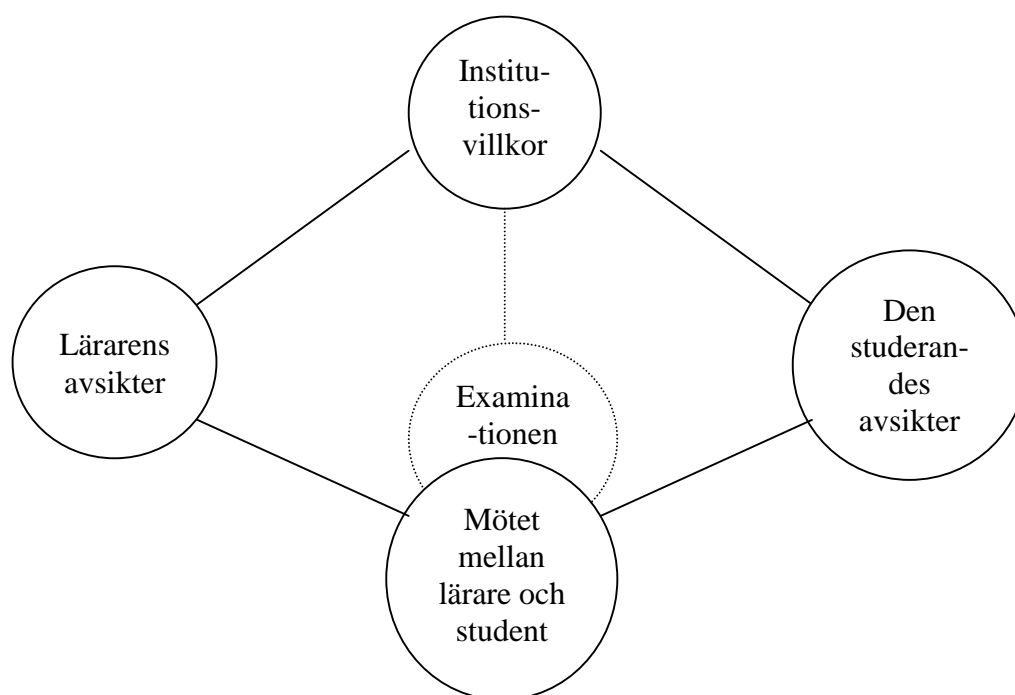
Den studerande själv är inte alltid så aktiv och nyfiken sökande som vi många gånger hoppas och tycks ta som en självklarhet. Det är visserligen så att det alltid är den enskilde individen som lär utifrån sitt sätt att aktivt bearbeta det hon erfar. Däremot innebär inte det att den studerande alltid är lika nyfiken på det hon läser. Många studenter befinner sig i en situation där de tvingas läsa ekonomiskt och strategiskt, d v s där de kanske inte hinner med tidskrävande fördjupningar i litteraturen.

Utformningen av undervisning och examination styrs alltså delvis av de befintliga resurser som finns inom institutionen, av lärarnas ambitioner och avsikter och av de

studerande själva. I mötet mellan dessa intressenter framträder bl a examinationens dubbla funktioner. Även om vi alla vill främja förståelseorienterat lärande och djupgående kunskaper är kontrollaspekten inte oväsentlig. Det finns således skäl att beakta dessa dubbla funktioner vid utformning av både undervisning och examination.

Undervisning och examination som möte mellan lärare och studenter

Undervisningen kan ses som ett möjligt möte mellan läraren och studenterna. Ett vanligt, relativt ytligt, sätt att mötas är den traditionella storföreläsningen. Beroende på tid och annat kan ske ett fördjupat möte med möjlighet till dialog och gemensam reflektion vid t ex seminarier. En intressant fråga är på vad sätt examinationen kan bli en del av den lärfrämjande dialogen, d v s en del av det under kursen pågående mötet mellan lärare och student. Vi kan förstå det som att utformningen av examinationen befinner sig i rörelse mellan att vara en starkt integrerad del av mötet och dialogen mellan lärare och student, till att vara en utväxt på detta möte, d v s en kontrollfunktion vid sidan av (Figur 1).



Figur 1. Examinationens förhållande till mötet mellan olika intressenter

Huvudpoängen här är att det inte finns någon enskild metod som är överlägsen som examinationsform. Snarare argumenteras för olika former för examination inom ramen för samma kursmoment som kan komplettera varandra genom att vara integrerade i det möte läraren och studenterna kan upprätta. Inslag av problemlösande uppgifter som kräver förmåga att identifiera problem och reflektera över möjliga sätt att förstå kan mycket väl kompletteras med kontrollinriktade kortsvarsskrivningar på vissa avsnitt i kurslitteraturen. Utifrån egen erfarenhet menar jag att man som lärare i den förra typen av uppgifter med fördel kan arbeta i par vid handledning och bedömning av de studerandes prestationer. Detta kan vara resurskrävande men

reducerar väsentligt risken för alltför mycket av subjektivitet i bedömningarna. Jag har dessutom gjort försök med att arbeta tillsammans med studenter vid handledning och bedömning av andra studenter, något som fungerat som ett "dubbelt" lärtillfälle för studenterna, d v s att både kritiskt granska andra och att själv bli kritiskt granskad. Med stora undervisningsgrupper blir det ofta omöjligt att få ingående kontakt med alla studenter, vilket gör att man får nöja sig med ett fåtal seminariediskussioner. Det kan då vara meningsfullt att använda salsskrivningen som ett slags stickprovskontroll av att studenterna tagit del av litteraturen. Att enbart använda denna senare form av examinationsuppgift är dock mycket tveksamt ur lärandesynpunkt.

Med detta vill jag betona hållningen av "både-och" istället för "antingen-eller" när det gäller examinationen som lärsituation och kontroll. Visserligen kan kontrollfunktionen kännas både förlegad och maktutövande, men en meningsfull förändring av densamma kräver enligt min mening relativt genomgripande samhälleliga förändringar som ligger utanför enskilda institutioners och lärosätens makt.

Referenser

DN 2000-04-27. "Avskaffa tentorna och börja undervisa". Debattartikel författad av Edvardsson, B, Flodström, A, Hakim, M & Lindström, J.

Kolb, D 1984. *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Löfberg, A & Ohlsson, J 1995. *Miljöpedagogik och kunskapsbildning*. Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.

Marton, F, Dahlgren, L-O, Svensson, L & Säljö, R 1977. *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Piaget, J 1972. *The Principles of Genetic Epistemology*. London: Routledge & Kegan Paul.

Vad har mina år på universitetet betytt och hur har de påverkat mig?

HELENA HANNUKSELA*

Vid förberedelsen inför konferensen funderade jag över *varför* jag vill *deltaga* med mitt bidrag. Svaret blev: ***För att den enskilde individen är så viktig för mig!*** Det gör att jag brinner så starkt för att jobba vidare med det. Under denna session var jag benägen att ta reda på om jag var ensam om dessa tankar eller om flera delar denna tanke. Något som för mig känns viktigt är att föra en dialog, det inger respekt och förtroende. En annan väldigt viktig upptäckt för mig är hur mycket att ge och få uppskattning betyder. Under mina år på universitetet har jag känt stor avsaknad av dialog på ett jämställt plan och mycket liten uppskattning. Med anledning av att det är viktigt för mig att ha en dialog så fick deltagarna under denna session dela upp sig två och två och berätta varför de valt just denna session och sedan presentera det för hela gruppen. Det känns mycket viktigt för mig att veta vilka jag pratar till och deras tankar så långt, då det ger en helt annan atmosfär.

Efter detta presenterade jag mig själv lite närmare: vem jag är, hur jag är som person och vad jag gjort de år innan jag satte mig på skolbänken igen för att läsa. Mitt val av linje var noggrant och det blev projektlinjen i fysik, matematik och matematisk statistik. Den lockade då den byggde på projekt något jag kände igen från arbetslivet och tyckte om samt att det i broschyren utlovades kontakt med arbetslivet.

De två första åren läste jag dag och natt, allt för att hänga kvar. De 10 år som gått sedan jag satt på skolbänken senast kändes vid. Det jag mindes var att det fanns något som kallades för integraler och derivata. Jag har dock alltid tyckt att matematik varit roligt, om än tufft, på gymnasiet då jag läste naturvetenskaplig linje. Första matematiktentan var rena ångesten jag minns känslan ännu idag, det var rena blockeringen. Så mycket stoff och inte hade jag hunnit få speciellt mycket förståelse. Jag har alltid tidigare klarat mig rätt bra i skolan men nu klarade jag mig inte, utan det blev omtenta. Det fortsatte så med de flesta kurser vilket tärde hårt på självkänslan. Alla vill vi väl känna oss lyckade, mer eller mindre.

Parallellt med de traditionella föreläsningskurserna så läste vi 10 p projekt per termin. Det var oerhört kul att jobba i projektform, vilket vi gör de två första åren innan vi går in helt i vanliga traditionella kurser. Sättet att ta in kunskap på genom att jobba i projekt är för mig betydligt mer givande än den passiva föreläsningsformen. Det mindre bra, enligt mig, med projektformen är att man lagt in det som ett sätt att jobba på men uteslutit verktygen som det sättet att jobba på kräver, bland annat kunskap om gruppdynamik, ledarskap en grupps olika faser mm. Då det gäller att hantera gruppens samarbete erbjuds ännu idag enbart ”trail and error metoden”. Sätta samman en grupp människor som just gått ut gymnasiet, de som jobbat några år, teoretiker, praktiker med flera i en helt ny miljö som universitetet innebär kräver en hel del.

* **Helena Hannuksela** är fakultetsombud för Matematisk-Naturvetenskapliga fakulteten, Stockholms universitet studentkår.

Överhuvudtaget är universitetsmiljön många gånger tuff, den skapar jämförelser, förväntningar, press, ångest.

Mina år vid universitetet har varit tuffa trots att jag är ambitiös, envis, utåtriktad och dessutom har en portion finsk sisu i mig. Anledningen till att det har varit tufft är den sviktande självkänslan på de ständiga motgångar i form av omtentor, avsaknad av glädje och kreativitet, omsättning av kunskap och verklighetsanknytning. Det sist nämnda ledde till att jag antog utmaningen att vara projektledare för arbetsmarknadsdagarna för naturvetarna 1998. Här fick jag tillbaka lite av självkänslan då jag fick känna på vilka mina styrkor som person var.

Det finns tre större orsaker till att jag fortfarande hänger kvar och det är en oerhört positiv och uppmuntrande handledare som jag hade i det sista projektet, den ökade självkänslan som kom då jag fick utnyttja de styrkor jag har i samband med att jag drev arbetsmarknadsdagarna och ett statistikjobb som jag vågade söka trots mindre lyckade studier. Det jobbet utförde jag sommaren mellan trean och fyran och jag valde att fortsätta studierna, då jag vet att jag kan, bara miljön tillåter mitt sätt att ta in kunskap på. Att bli rekommenderad att läsa något annat då det inte går bra för en i studierna tror jag personligen är en mindre bra lösning så länge som man själv vill läsa. Jag tror det är viktigare att ställa sig frågan varför denna person har det svårt och jobba utifrån det svaret.

Min resa genom dessa snart fyra år vid universitetet har som sagt varit tung. Jag vet fler människor runt om mig som känner en snarlik känsla och det står omskrivet i allt fler tidningar att studenter mår dåligt. Det är också känt att lärare idag har en tuff situation, men på ett annat sätt. Personligen är jag övertygad om att vi tillsammans kan göra något redan innan allt fler söker hjälp vid t ex Studenthälsan. Genom att bland annat diskutera: vilken inställning vi har till varandra, till oss själva, vilka som passar in i systemet: teoretiker/praktiker, om det räcker att vara ambitiös eller om det krävs det något mera, så tror jag vi kan komma långt

Jag läste förra årets dokumentation från Campuskonferensen och såg titeln: Är forskarstuderande studenter? Något ger mig en känsla av att det skulle finnas en slags rangordning av lärare, forskarstuderande, studerande m fl. Om fallet är så kan jag kanske förstå den underlägsenhet jag själv ibland känt gentemot lärare. Jag har även de runt om mig som tycker det är svårt att ibland till och med våga fråga om vissa saker de inte förstår, de låter hellre bli. Personligen vill jag inte tro att det finns en medveten syn hos enskilda individer att studerande är något nödvändigt ont. Jag tar också ansvar för mina egna känslor och menar inte att det är någon annans fel att jag känt mig underlägsen. Däremot vill jag lyfta fram frågan: Har det någon betydelse vad vi tror om varandra eller är det oviktigt? Detta är den viktigaste frågan, för härifrån kan vi göra mycket om svaret är ja!

Jag känner att den resurs som jag utgör och de behov jag har som enskild individ inte får utrymme fullt ut i den miljö som idag existerar inom universitetet. Det förväntas av studenterna att de skall ta sina tentor och sedan ta ut sin examen. Det är väldigt lätt i universitetsmiljön att försvinna som enskild individ. Den resurs som den enskilde individen utgör bör nyttjas!

Ett stort tack till alla som deltog under denna session, ni utgjorde alla ett bidrag! Jag vill speciellt framföra ett tack till de studenter som delade med sig av sina känslor och upplevelser. Det var första gången som jag varit med om att vi varit fler som lyft upp dessa frågor om hur vi känner det och till det krävs det mod.

Som sagts tidigare: För mig behövs glädje, kreativitet, omsättning av kunskap och verklighetsanknytning. Jag är ambitiös, jag älskar matte, jag vill jobba med utbildning, men jag har svårt i det befintliga systemet att ta mig igenom.

Så frågor som bland annat väcks är:

- Finns det fler som känner igen sig?
- Passar inte jag som, i mitt fall, matematiker, statistiker?
- Att ha rätta ambitioner eller egenskapen av att fixa teoretiska tentor som man läser in till för att få nödvändiga poäng, vilket är viktigast?
- Finns det något vi gemensamt kan göra åt detta?

Som jag ser det - enkla åtgärder som inte kostar:

- Redan första dagen tala om för studenterna hur viktiga de är för institutionen och Sveriges framtid.
- Ge muntlig uppskattning till varandra ofta.
- Skriva positiva kommentarer i labbar och tentor.
- Ha inställningen att alla skall klara tentamen och uttala att målet är att alla skall klara tentamen.
- Uttala att man tror på den enskilde studenten.
- Ha mötestillfällen som är naturliga träffar för lärare, studenter och annan personal.
- Uppmuntra till att jobba i grupper - Skapa förutsättningar för det!
- Se studenten som en självklar medarbetare.
- Ta tillvara studenternas övriga kunskaper, exempelvis någon som har utbildning sedan tidigare t ex på muntlig framställning.
- Ha gemensam muntlig utvärdering efter varje kurs.
- Gemensamt utveckla utbildningen.
- Utnyttja läraren mer som en handledare.
- Ge sammanhanget av de olika kurser som hänger ihop.
- Presentera målet för varje kurs.

Examinationen ska spegla kursen - men hur?

MAGNUS GUSTAVSSON OCH ROLF LIND*

Våren 1999 fick vi, en grupp lärare och kollegor inom Företagsekonomiska institutionen, i uppdrag att utveckla ett nytt kursmoment i management inom ramen för vår grundkurs. Ett av de problem vi ställdes inför var hur examinationen skulle utformas.

Om kursen

Förutsättningen var att den nya kursen under läsåret 1999/2000 skulle ges en gång per termin, båda gångerna inför ca 550 studenter. Momentet ligger först både på ekonomlinjen och fristående kurs. För många studenter var det deras första universitetskurs över huvudtaget. Av den kursenkät vi genomförde framgick att 46% av studenterna saknade tidigare erfarenhet av universitetsstudier, 25% hade tidigare läst mellan 0-2 år på universitetsnivå och bara 29% mer än 2 år. Genomsnittsåldern var låg, 31% var under 21 år, 39% mellan 21 och 25 år, och 29% äldre än 25 år. Könsfördelningen bland studenterna var jämn.

Kursen behandlar frågor om management, d v s organisering och ledning av företag och andra organisationer. I kursen ges en översikt av organisationsteoretiska synsätt samt aktuella managementmetoder. En viktig tanke med kursen, förutom att belysa de teoretiska synsättens betydelse för analys, var att visa hur teoretiska modeller och begrepp kan användas för att på en mer praktiskt nivå lösa managementproblem.

Trots den stora studentvolymen var timtilldelningen mager. Kursen formades därför med tyngdpunkt på ett tiotal storföreläsningar. Dessa kompletterades med 3 caseseminarier (ca 20 parallella grupper med 30 studenter i varje seminariegrupp) där managementproblem diskuterades med hjälp av begrepp och modeller ur kurslitteraturen.

För att skapa kontinuitet i undervisningen ansvarade vi (som kursansvariga lärare) för genomgång av kurslitteraturens centrala teman; för att skapa variation medverkade därutöver sex andra lärare med föreläsningar inom vart och ens specialområde. En viktig tanke i kursdesignen var också att skapa en bra arbetsrytm för studenterna; varje kursvecka inleddes därför med 2-3 storföreläsningar. Föreläsningarna var bakgrund till diskussionerna i caseseminarier. I kursen ingick även uppföljning av caseseminarier i storföreläsningsform. Detta skedde med utgångspunkt i frågeställningar som arbetsgrupper inom varje seminarium formulerade. Kursens uppläggning finns beskriven på www.fek.su.se/kurser/mgt

* **Magnus Gustavsson** är doktorand på Företagsekonomiska institutionen, Stockholms universitet. **Rolf Lind** är universitetslektor vid Företagsekonomiska institutionen, Stockholms universitet.

Om examinationen

Vid planeringen av kursen sökte vi en examinationsform som skulle återspegla både kursens innehåll och form. Detta för att ge studenterna möjlighet att visa på den kunskap och kompetens som hade utvecklats i kursen. Vi eftersträvade också en examinationsform som beaktade studenters skilda förutsättningar att visa på den kunskap de erhållit. Med tanke på kursens omfattning var det också viktigt att examinationen utformades så att det blev en likformig och rättvis bedömning av enskilda studenters prestationer.

Av resursskäl och rättviseskäl bedömde vi att en gemensam skriftlig tentamen var det enda realistiska examinationsalternativet. Mot bakgrund av de krav vi ställt upp valde vi att utforma denna på ett nytt, och för oss oprövat sätt. I stället för en traditionell litteraturtentamen utformade vi den med tre olika typer av uppgifter: Först och främst en *casefråga*, där studenternas uppgift var analysera ett case (ca 2-3 sidors text) utifrån litteraturen, ungefär på liknande sätt som skett under seminarierna. Denna fråga skulle besvaras på 2-3 A4. Därtill bestod tentamen av tre litteraturorienterade *kortfrågor* (skulle besvaras vardera på 1/3 A4), samt en *temafråga* där studenterna ombads utveckla ett resonemang (ca 1 A4 text) kring ett centralt tema/del i kurslitteraturen.

Erfarenheter av kursen och examinationen

Av de utvärderingar vi har genomfört – skriftligt i form av en kursenkät, och muntligt genom en studentpanel med en representant från varje seminariegrupp – framgår att kursen fått en mycket positiv respons bland studenterna. Helhetsomdömet av kursen ligger på ca 3,8 (på en 5-gradig skala). Uppläggning och genomförandet av de olika aktiviteterna har också bedömts fungera bra. Särskilt uppskattat har inslagen av caseseminarier varit, liksom den uppföljning av casediskussionerna som gjordes i storföreläsningsform.

Vi har även utvärderat examinationsformen. I den tentavärdering vi genomförde i anslutning till det första examinationstillfället frågade vi om studenternas uppfattning om tentamens utformning i stort samt de olika typer av frågor som ingick. Resultaten (på en femgradig skala) blev som följer:

1. **TENTAMENS UTFORMNING.** I vilken utsträckning tycker Du att frågorna på tentan gett Dig möjlighet att visa Dina kunskaper inom ämnet?

- Tentamen som helhet: 3,9
- Caseuppgiften 4,3
- Kortfrågor 3,4
- Temafråga 3,4

2. **TENTAMENS INNEHÅLL.** I vilken utsträckning tycker Du att frågorna på tentan speglar den just avslutade kursens innehåll?

- Seminarierna 3,7
- Kurslitteraturen 3,9
- Föreläsningarna 3,2

3. **EXAMINATIONSFORMEN.** Hur väl anser Du att den här typen av (skriftlig) examination passar kursen management?

- Examinationsform 3,8

Som framgår visade tentavärderingen en positiv bedömning både av den examinationsform som valts, samt tentamens specifika utformning. Slående är den mycket positiva värdering som gjordes av casefrågan.

Våra erfarenheter av examinationen, i form av betygsutfall, är däremot mer blandade. En första erfarenhet är att tentamen upplevdes som svår av många studenter. Detta kommer till uttryck i relativt många underkända (mellan 30-40% vid olika provtillfällen). En möjlig förklaring, vid sidan av eventuella brister i tentamens utformning, kan vara att studenterna, eftersom det för många var den första universitetskursen, var ovana vid de krav som ställs vid en skriftlig tentamen.

En andra erfarenhet är att studenterna haft svårt att själva bedöma om de lyckats/misslyckats på tentamen. En förklaring kan vara att studenterna, förutom att många saknar erfarenhet av tentor överhuvudtaget, är ovana att besvara "öppna" frågor av det slag som en caseuppgift utgör, där det inte finns ett rätt svar, utan där svar med olika innehåll kan bedömas vara lika "bra".

En tredje erfarenhet är att olika studenter lyckats olika bra på de skilda typerna av uppgifter provet omfattat; vissa har klarat de mer bundna och litteraturorienterade frågorna bättre, medan andra lyckats bättre på den mer resonerande och öppna caseuppgiften. Vi tror därför inte att det är ett problem att en tentamen innehåller uppgifter av olikartad karaktär, snarare ökar därigenom den enskilde studentens möjlighet att visa på den kunskap hon/han förvärvat.

En fjärde erfarenhet rör vikten, och svårigheten, att hålla enhetliga bedömningsnormer i examinationsarbetet. Detta eftersom flera lärare oundvikligen måste involveras när det är fråga om så stora skrivlag som 400-500 tentander. Vi har sökt säkerställa detta genom att de två huvudansvariga lärarna, förutom att konstruera provets utformning, svarat för rättningen av provets olika frågor tillsammans med några andra lärare som medverkat i kursen.

Reflektioner från workshopen

Vid workshopen diskuterades i huvudsak tre frågeställningar. För det första berördes frågor som mer principiellt avsåg olika examinationsformers lämplighet (skriftlig tentamen, hemtenta etc), särskilt i en kurs av denna typ. En annan diskussion avsåg tentamens specifika utformning, bl a möjlighet/lämplighet av ha flera olika typer av frågor. En tredje diskussionspunkt avsåg svårigheterna och vikten av att konstruera examinationsformer med hänsyn till studenters skilda förutsättningar att visa på sin kunskap.

Loggbok som examinationsform - vad är det?

SVEN ROSS*

Kursen *Vetenskapsteoretiska perspektiv inom medie- och kommunikationsvetenskapens område* på C-kursen i medie- och kommunikationsvetenskap examineras sedan några år tillbaka genom att studenterna skriver en så kallad "loggbok". Hösten 1996 gjordes en relativt omfattande revidering av första delkursen på påbyggnadskursen i medie- och kommunikationsvetenskap. Kursen fick en mer vetenskapsteoretisk inriktning. Samtidigt infördes en för oss ny examinationsform, loggboken (efter tips från PU-enheten). I början fanns det en viss tvekan hos studenterna. Snart visade det sig dock att de flesta var mycket nöjda med examinationsformen.

Vad är en loggbok?

En loggbok är en slags dagbok som, idealt sett, skrivs löpande under kursen. I den för man in föreläsningsanteckningar och noteringar från läsningen av kurslitteraturen. Avsikten är bland annat att studenterna ska stimuleras till egna tankar och reflektioner över det kursen behandlar. En loggbok är, som vi använder begreppet, sålunda en fri form av hemtenta, utan explicita frågor.

Loggboken kan göras i lite olika varianter:

- a) Redigerade versioner av studentens anteckningar och läsfrukter och reflektioner kring dessa.
- b) Presentation av det planerade C-uppsatsprojektet och reflektioner kring detta utifrån föreläsningsanteckningar.

Man kan också göra blandformer, där man i huvudsak går igenom kursens olika perspektiv men där man gör en kortare diskussion om uppsatsämnet i slutet av loggboken. Inom variant a finns det undervarianter. Jag har de senaste terminerna alltmer rekommenderat att man fokuserar på vissa perspektiv och behandlar andra mer kortfattat (eller inte alls). Det ska alltså vara en text och inte bara stolpar och lösa påståenden.

De flesta väljer en basvariant, där de presenterar de olika perspektiv som ingår i kursen (positivism, Popper, Kuhn, hermeneutik, kritisk teori, semiotik-strukturalism-postmodernism-poststrukturalism) med kortare egna kommentarer.

* **Sven Ross** är universitetslektor och studierektor för Institutionen för journalistik, media och kommunikation, Stockholms universitet.

Någon enstaka väljer alternativ b, att presentera uppsatsidén i förhållande till de vetenskapsteoretiska perspektiven. Något fler gör en blandvariant där man kombinerar basmodellen med en kortare diskussion av uppsatsämnet sett i kursens kontext.

Enligt instruktionerna ska loggboken skrivas fortlöpande under kursen. I praktiken skrivs nog många loggböcker sista veckan. Det är enligt vår mening inte ett så stort problem. Det viktigaste är att man har en kritisk/självständig hållning, inte när man skriver texten. Enligt andra förutsätter dock loggboksbegreppet en mer löpande rapportering.

Varför loggbok?

Den fria formen tvingar studenten att ta mer ansvar själv och att reflektera mer över kursens innehåll. Den kan därför stimulera till ett kritiskt tänkande. Det förutsätter dock att kursens uppläggning i stort också uppmuntrar till detta, genom problematiserande litteratur och undervisning.

En annan fördel, som inte var något huvudskäl från början, är att loggboksformen är lämplig för individuell avpassning. Det passar bra för grupper med olika förkunskaper eftersom man kan lägga ribban olika högt. I den aktuella kursen bifogades till exempel en lista med referenslitteratur som åtminstone de mer försigkomna studenterna kan bygga på med.

Hur fungerar loggboken enligt läraren?

a) Kvalitet

Ganska hög, dock blandad nivå. En del loggböcker är mest refererat, andra är referat med lite tyckande. Andra är mycket kvalificerade referat med nyanseringar och egna tankar. Några få tar ut svängarna och fokuserar på något tema eller fördjupar diskussionen om något eller några perspektiv. Alltför få tar tillfället i akt att använda sig av annan litteratur än de obligatoriska texterna.

b) Genomströmning

I regel bra. Vid senaste kurstillfället lämnade 28 av 29 studenter in (nästan alla i tid).

Vad tycker studenterna?

De flesta är nöjda, en del mycket nöjda. Många tycker att de verkligen har fått utrymme att reflektera och fördjupa sig. Några tycker dock att formen är alltför fri, de vill ha lite mer styrning. Här följer några omdömen om examinationsformen från senaste kursvärderingen (20 av 25 var övervägande positiva):

“Lysande. Äntligen litet självständigt arbete, utan direkta pekpinnar. Jag njöt nästan av att skriva den här gången.“

“Idén med att skriva loggbok är bra då man verkligen tvingas reflektera över vad man gör.“

”Bra och fri, uppmuntrande till att vara kreativ. Mig glädjer det att äntligen få arbeta självständigt. Vi behöver övning i det!!!”

“Lite för fri. Tanken var säkert bra, men om man inte är så disciplinerad att man läser all litteratur inför respektive föreläsning och sedan sammanfattar efter varje tillfälle så är det svårt att välja vad man ska skriva om.“

Sammanfattningsvis kan loggboken utgöra en väl fungerande examinationsform, åtminstone för vissa typer av kurser. Den kan förekomma i lite olika varianter. Om man ser den kronologiska dimensionen som central (t ex när man tänkte vissa tankar) måste man ha en mer löpande rapportering än vad vi haft. Jag kan bara konstatera att examinationsformen har fungerat för våra syften, nämligen att stimulera till självständigt tänkande, även om vissa anser att vår variant inte är en “egentlig“ loggbok.

Behöver vi verkligen testa muntlig språkfärdighet?

ELEANOR EKMAN OCH ULRIKE KLINGEMANN*

Naturen eftersträvar att använda så lite energi som möjligt. Detta är ett faktum som i allra högsta grad gäller för studenten. Vi vet av erfarenhet att utan en yttre press i form av lärare och/eller prov, helst båda, blir det ingen uttalsträning och därmed fortsätter studenten att ha ett dåligt uttal och intonation. Om den yttre pressen saknas och normalstudenten inte *måste* träna uttal så gör han/hon det tyvärr inte, även om han/hon *vill* och *borde* och ”det ingår i kursen, men ni får öva på egen hand”.

Den idealiska förhörssituationen för att testa just uttal och intonation vore ett avslappnat samtal mellan en engagerad lärare och en motiverad student. Detta i den bästa av världar. Vår verklighet ser emellertid annorlunda ut.

Vad är det vi vill testa och vad är det vi egentligen testar?

På uttalskursen skall vi testa studentens spanska uttal, men då resurserna lägger hinder i vägen för oss så blir resultatet att det jag egentligen testar är studentens förmåga att läsa innantill, vilket hon/han klarar av att göra på svenska, dock inte på spanska.

Hur går jag tillväga?

Kursens är upplagd så att jag vid introduktionstillfället går igenom målet med kursen och hur studenten skall ta sig dit. Vägen dit består av:

- Två ”diagnoser”, d v s studenten läser in en text och jag påpekar det som han/hon behöver öva på.
- Övningar i **RSI-programmet**: Ett datorbaserat material som mycket kort beskrivet fungerar som individuell körläsning.
- Teaterövningar som syftar till att studenten skall ”bryta sig loss” ur sin starka svenska språkförankring och försöka anta en spansk språkidentitet.

Kursen avslutas med ett uttalstest som är utformad på samma sätt som diagnoserna och med samma återkoppling som jag ger under diagnoserna

På institutionen för spanska och portugisiska anser vi att uttal och intonation är viktigt, därför har vi prov. Ett bra uttal väcker inte bar åhörarnas uppskattning, det skapar också förtroende och sist men inte minst, det ingjuter respekt.

* **Eleanor Ekman** är byråsekreterare för Institutionen för spanska och portugisiska, Stockholms universitet. **Ulrike Klingemann** är avdelningsdirektör för Lärostudion, Stockholms universitet.

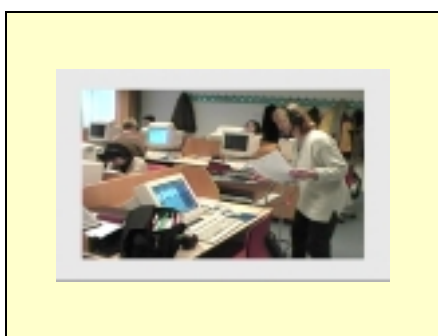
Bakgrund och några tankar kring ramfaktorer

Muntlig språkfärdighet kan man väl bedöma när man prövar studenternas kunskaper i geografi, historia, samhällsförhållanden eller aktuell politik i ett samtal i klassrummet? Jag tycker inte det. Bedömning av muntlig språkfärdighet måste få ta större utrymme än så, d v s den måste kunna få odelad uppmärksamhet.

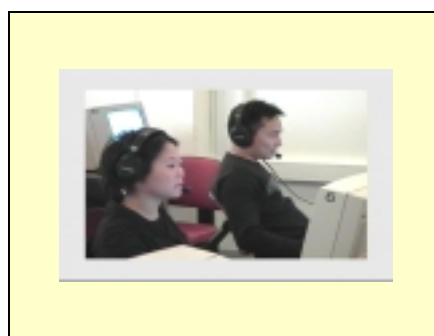
Att testa muntlig språkfärdigheter kan ske på så olika sätt. Två ytterligheter är å ena sidan ett samtal på tu man hand mellan student och lärare i närvaro av en bedömare och å andra sidan "testmaskinen" i Lärostudion, där studentens prestationer spelas in utan att den som konstruerat provet eller den som bedömer det behöver närvara. Inspelade och sparade prov i Lärostudion finns för närvarande i italienska, portugisiska, spanska och tyska. Prov som inte sparas finns t ex i ryska.

I Lärostudion har vi gjort några generella erfarenheter under årens lopp:

- Studenter som prövas övar i Lärostudion - strax före ett prov ökar besöksfrekvensen markant.
- Studenter som övervakas av någon övar i Lärostudion. De gånger en lärare är närvarande (även om hon/han bara gör en snabb runda genom rummen och inte alls bedriver någon undervisning) kommer det betydligt fler studenter än om ett arbetspass annonserats som lärarlös lektion.
- Studenter som är mycket motiverade övar i Lärostudion - det märks bl a på studenter som övar svenska som främmande språk/andraspråk.
- Studenter som varit med om testsituationen tidigare är inte så stressade när det blir allvar - att ha varit med om ett diagnostiskt prov gör det lättare att agera förnuftigt när det blir dags för bedömning och betygssättning.

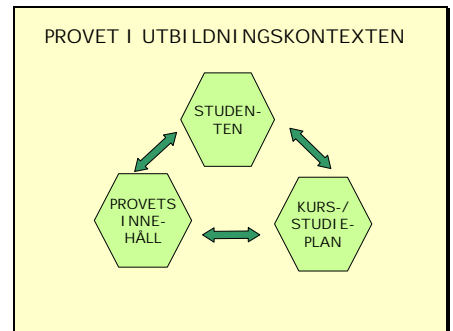


Uttalsövningar med lärare

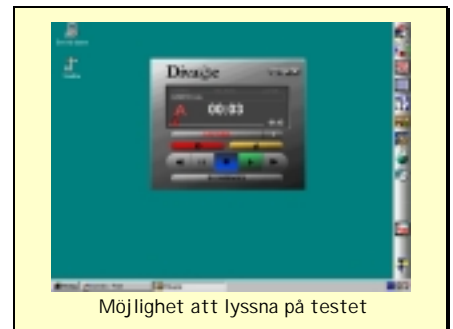


Att öva uttal på egen hand

Det kan tyckas självklart att studenten i kursplanen, studieplanen eller andra anvisningar ska kunna se hur examinationen ska gå till och vad som krävs för att man ska klara ett prov. Lika självklart är det att ett prov ska spegla målet och innehållet i kursen på något sätt. Det gäller alldeles särskilt ett prov där själva provsituationen är stressande. Erfarenheten visar dock att studenten inte alltid fått - eller kunnat ta till sig - sådan information.



I Lärostudion finns möjlighet att spara test manuellt, vilket innebär att studenten kan göra provet flera gånger och själv avgöra när hon eller han är redo att lämna ifrån sig provet. Men det kan också sparas automatiskt, vilket innebär att alla studenter i en grupp börjar och slutar samtidigt. Man brukar då anpassa provtiden efter den student som behöver mest tid på sig.



Gemensamt för båda modellerna är att studenterna kan lyssna på sitt inspelade prov när det bedömts, eftersom det ligger kvar på servern så länge institutionen vill att det ska ligga där. Därigenom ges möjlighet till en mycket konkret återkoppling - studenten får även vid muntliga prov möjlighet att glädjas åt goda prestationer eller lära av sina misstag.

”Virtue rewarded” eller Huruledes ökad genomströmning blev minskade håpar

KERSTIN DAHLBÄCK OCH BARBRO SCHAFFER*

Anförandets rubrik är tagen från en engelsk succéroman – Samuel Richardsons ”Pamela or virtue rewarded” från 1740. Det är en brevroman och en moralisk uppfostringsroman som visar att dygden belönas, att det lönar sig att vara dygdig. Men det vi berättar om här är inte fiktion och inte heller uppbyggligt – det är hämtat ur vår verklighet.

Kännetecknande för ett väletablerat universitet är bland annat att det kan erbjuda utbildning på samtliga nivåer och att dessa balanseras mot varandra. Ett kriterium på kvalitet är att antagna studenter utbildas fram till en önskad examen. Anförandet innehåller den föga uppbyggliga historien om hur vällovliga ambitioner slog fel på grund av ett poängräkningssystem utan verklighetsförankring.

I oktober 1996 tillsatte Humanistiska fakultetsnämnden en arbetsgrupp, P-gruppen, vars uppgift var att penetrera problemen inom påbyggnadskursen inom historisk-filosofiska sektionen; mandatet vidgades efter hand till att också omfatta en översyn av kursplanerna på grundnivån.

P-gruppen presenterade 3 PM:

- 1) en i december 1996, (decemberpromemorian)
- 2) en i oktober 1998 om kursplanerna (oktoberpromemorian)
- 3) en i mars 1999 (marspromemorian) .

De två första PM-en gick på remiss till institutionerna och i marspromemorian redovisade P-gruppen sina slutliga ställningstaganden som utmynnade i ett förslag till beslut i fakultetsnämnden den 16 mars.

Bakgrunden till beslutet att inrätta P-gruppen behöver knappast anges. Det hade länge varit känt att påbyggnadskursen varit något av ett problembarn inom grundutbildningen. Förhållandet var inte unikt för historisk-filosofiska sektionen, inte heller för Stockholms universitet. Till exempel uppmärksammade Högskoleverket förhållandet och inbjöd till en konferens i ämnet i början på sommaren 1996. Studentkårens (och Akademiskt skrivcentrums) undersökning av påbyggnadsnivåns uppsatsarbete avrapporteras i ”Läskiga uppsatser. Uppsatsarbetet - en pilotstudie om målet, vägen och mödan” (PU-rapport 1998:5).

* **Kerstin Dahlbäck** är professor och prefekt för Litteraturvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet. **Barbro Schaffer** är universitetslektor och studierektor för Konstvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet.

Det problem gruppen skulle penetrera kan sägas bestå av följande tre delproblem:

1. att studietiderna på påbyggnadsnivå är för långa
2. att alltför många studenter inte slutför sina studier på denna nivå
3. att kvaliteten på påbyggnadsuppsatsen ibland är för låg

Arbetet strukturerades i tre moment:

1. Framtagning och analys av siffermaterial som grundval för en lägesbestämning
2. Orsaker
3. Förslag till åtgärder

1. Lägesbestämning

Man kan med ett understatement säga att det siffermaterial som togs fram legitimerade uppgiften. Genomströmningen på påbyggnadskursen var på många håll oacceptabelt låg och ett stort antal studenter blev inte klara med påbyggnadskursen. När vi gick litet närmare in i siffrorna bekräftades vad alla redan visste: den övervägande delen av de redovisade examinationspoängen härrörde från andra delkurser än uppsatskursen, d v s huvudproblemet i den problematiska påbyggnadskursen är uppsatskursen.

2. Orsaker

Bakom förseningarna kan flera orsaker spåras:

- avståndet mellan A/B-nivån och C-nivån är för stort
- påbyggnadskursen är otillfredsställande upplagd
- kraven är ibland för högt ställda
- förväntningarna är negativa, d v s lärare och studenter utgår ifrån - och deras antagande stöds ju av statistiken! - att påbyggnadsstudierna tar mer än en termin

3. Förslag till åtgärder

- översyn av AB-nivåerna – redan här ska studenten föras med de verktyg som skall föras med till C-nivån; till de nödvändiga verktygen hör också ett väl fungerande språk.
- översyn av påbyggnadsterminen och i synnerhet av uppsatskursen; vikten av att upprätta PM för uppsatsskrivning (i vilken ämnesval, tidsplan, handledning tas upp) och kriterielista för bedömning av uppsatsen.
- attitydförändring

P-gruppen (och andra som arbetade parallellt mot samma mål) lyckades! Genomströmningen ökade och en bättre balans mellan nivåerna kan sägas ha inträtt. Flera institutioner har hörsammat rekommendationen att reducera antagningen till A-nivån och överföra resurser på påbyggnads- och magisternivåerna.

Dock visade det sig snart att de ökade helårsprestationerna på påbyggnadskurs var helt otillräckliga för att kompensera ett lägre studentantal på grundkurs. Ambitionerna att få igenom så många C-studenter som möjligt på en termin visade sig missriktade. Den krävande arbetsinsatsen gav dålig ekonomisk utdelning. Mer lönande är att fylla föreläsningssalar på A-kurs och erbjuda skriftlig tentamen, som så många som möjligt klarar.

Om vi skall fylla våra åtaganden syns det mest strategiskt att satsa undervisningen på de två första terminerna, som ger den bästa utdelningen av helårsprestationer och att låta C- och D-kurserna vara mer eller mindre självgående. En god genomströmning inom dessa kurser förändrar bara marginellt institutionernas ekonomiska situation. Dock är dessa kurser forskningsförberedande och det måste vara av synnerligen stort intresse för universitetet att de håller en god kvalitet. För studenterna är det en klar devalvering om de inte kan erbjudas tillräcklig enskild handledning. För lärarna minskas arbetsglädjen om vi inte kan låta undervisning ske genom enskilda samtal. Är det rimligt att tala om kvalitet i undervisningen, när själva det ekonomiska systemet uppmuntrar till stordrift och kanske mindre uppmuntran till ämnesmässig förståelse?

HT 1999 ventilerades vid Konstvetenskapliga institutionen 40 C- och D-uppsatser. Detta inbringar oss 10 HÅP. Låt mig jämföra med A-kursens första tentamen om 10 poäng. 138 studenter var registrerade på kursen. Av de 86 som tenterade godkändes 63, vilket ger institutionen 15,15 HÅP. En betydligt bättre utdelning, trots att inte ens hälften av de registrerade blev godkända. Utan att räkna timmar bör det för var och en vara uppenbart att för både studenter och lärare är insatsen betydligt större på C-kurs än på A-kurs. Den ekonomiska utdelningen är för A-kurs och C-kurs dock densamma.

Ett annat exempel. För några veckor sedan tenterade studenterna på fortsättningskurs sin första 5 poängtentamen. 68 studenter är registrerade på kursen. Av de 49 studenter som tenterade blev 42 godkända, vilket ger 5,2 HÅP. Undervisningsmässigt erbjuder avsnittet 38 katedertimmar. De rättande lärarna är 5. Om vi räknar med att de ägnar 8 timmar åt skrivlaget är vi uppe i ytterligare 40 timmar, sammanlagt 78 timmar. Detta resultat kan jämföras med C-kursens litteraturtentamen om 5 poäng. Låt oss påstå att även här godkänns 42 studenter, vilket ger 5,2 HÅP. Varje student kräver 1 timme enskild muntlig tentamen. Förberedelser för tentamen torde utgöra 2 timmar per student, då inte medräknat den tid det första gången tog att läsa in den valda litteraturen. Att examinera 42 studenter på påbyggnadskurs skulle ta 126 timmar. Den muntliga tentamen tjänar ju inte bara som kunskapskontroll, den handlar också om en diskussion kring förståelse av texter, hur den vetenskapliga argumentationen kan te sig. Den ekonomiska utdelningen för B-kurs och C-kurs är dock densamma.

För att få ut motsvarande HÅP som 5 poängtentamen på fortsättningskurs ger, krävs att vi examinerar 20 uppsatser på C-kurs. Både lärare och studenter vet att den hanteringen är tidskrävande.Handledning bygger på upprepade samtal, ifrågasättande, meningsutbyte. Skall vi förvägra våra studenter det enskilda akademiska samtalet helt enkelt för att det är för dyrt?

Bilaga 1: Program

	Kungsstenen	Spelbomskan
08.30 - 09.00	Registrering	
09.00 - 09.15	Rektor Gustaf Lindencrona	
09.15 - 10.00	Nils Trowald, pedagogisk	
10.15 - 11.00	Översättning med en knapptryckning	Monolog eller dialog - teatervetenskapens examinationsrevy
11.15 - 12.00	Här var vi, här är vi, hit vill vi	Kropp och själ - examination och prestation
12.00 - 13.30	Lunchbuffé	
13.30 - 14.15	Experimentell examination	Betygshetsen - anledningar och botemedel
14.25 - 15.10	Vad har mina år på universitetet betytt och hur har de påverkat mig?	Examinationen ska spegla kursen - men hur?
15.10 - 15.30	Mingelfika	
15.30 - 16.00	Avslutning	

Mimer	Polstjärnan	Bergsmannen
och morgonkaffe i entrén		
hälsar välkommen i aulan		
konsult inleder		
Studievaneprogrammet vid SU	Drömxaminationen	Vad examineras i uppsatser - undersökningen, kritiskt tänkande eller anpassad text?
Hemtenta - ros från studenterna men ris åt egen rygg	Tutorgrupper - som introduktion och examination	Hög genomströmning med god kvalitet - är det möjligt?
i Galleriet		
Rättssäker examination och tentamensregler	Om skicklighet och mognad	Examination - som lärsituation och kontroll
Loggbok som examinationsform - vad är det?	Behöver vi verkligen testa muntlig språkfärdighet?	Virtue rewarded eller Huruledes ökad genomströmning blev minskade håpar
i Galleriet		
i aulan		

Bilaga 2: **Presentatörer**

Gunilla Bjerén, Centrum för kvinnoforskning

Tutorgrupper – som introduktion och examination

E-post: gunilla.bjeren@kvinfo.su.se

Mona Blåsjö, Institutionen för nordiska språk

Vad examineras i uppsatser – undersökningen, kritiskt tänkande eller en anpassad text?

E-post: mona.blasjo@nordiska.su.se

Suzanne Carlborn-Bennour, Franska institutionen

Översättning med en knapptryckning

E-post: f61sb3j4@students.su.se

Kerstin Dahlbäck, Litteraturvetenskapliga institutionen

Virtue rewarded eller Huruledes ökad genomströmning blev minskade håpar

E-post: kerstin.dahlback@littvet.su.se

Göran Dahlbäck, Historiska institutionen

Hög genomströmning med god kvalitet – är det möjligt?

E-post: goran.dahlback@historia.su.se

Stina Dreijer, Juridiska Linjerådet

Betygshetsen – anledningar och botemedel

E-post: stina.dreijer@sus.su.se

Malin Eklund, Studenthälsan

Kropp och själ – examination och prestation

E-post: malin.eklund@sb.su.se

Eleanor Ekman, Institutionen för spanska och portugisiska

Behöver vi verkligen testa muntlig språkfärdighet?

E-post: eleanor@isp.su.se

Magnus Gustavsson, Företagsekonomiska institutionen

Examinationen skall spegla kursen – men hur?

E-post: mgu@fek.su.se

Matilda Hamlin, Stockholms universitets studentkår

Drömxaminationen

E-post: matilda.hamlin@sus.su.se

Helena Hannuksela, Stockholms universitets studentkår
Vad har mina år på universitetet betytt och hur har de påverkat mig?
E-post: misilen@yahoo.com

Eva Hansén, Matematiska ämnesrådet
Här var vi, här är vi, hit vill vi
E-post: md98-eha@nada.kth.se

Bo Heffler, Psykologiska institutionen
Om skicklighet och mognad
E-post: bhr@psychology.su.se

Eva Helgö, Studenthälsan
Kropp och själ – examination och prestation

Seija Hiltunen, Studentbyrån
Att arbeta med studenters vanor – studievaneprogrammet vid SU
E-post: seija.hiltunen@sb.su.se

Katarina Janvid, Stockholms universitets studentkår
Drömxaminationen
E-post: katarina.janvid@sus.su.se

Max Kesselberg, Fysikum
Experimentell examination
E-post: kesselberg@physto.se

Ulrike Klingemann, Lärostudion
Behöver vi verkligen testa muntlig språkfärdighet?
E-post: ulrike.klingemann@larostudion.su.se

Jens Lapidus, Juridiska Linjerådet
Betygshetsen – anledningar och botemedel
E-post: jens.lapidus@hotmail.com

Alice Lesser, Matematiska ämnesrådet
Här var vi, här är vi, hit vill vi
E-post: alice@sigma.su.se

Rolf Lind, Företagsekonomiska institutionen
Examinationen skall spegla kursen – men hur?
E-post: rl@fek.su.se

Birgitta Ney, Centrum för kvinnoforskning
Tutorgrupper – som introduktion och examination
E-post: ney@jmk.su.se

Jon Ohlsson, Pedagogiska institutionen
Examination – som introduktion och kontroll
E-post: jon@ped.su.se

Tomas Riad, Institutionen för nordiska språk
Hemtenta – ros för studenterna men ris åt egen rygg
E-post: tomas.riad@nordiska.su.se

Marika Riben, Juridiska enheten
Rättssäker examination och tentamensregler
E-post: marika.riben@jur.enh.su.se

Isolde Romanus Egerborg, Studenthälsan
Kropp och själ – examination och prestation

Sven Ross, Institutionen för journalistik, media och kommunikation
Loggbok som examinationsform – vad är det?
E-post: ross@jmk.su.se

Willmar Sauter, Teatervetenskapliga institutionen
Monolog eller dialog – teatervetenskapens examinationsrevy
E-post: willmar.sauter@teater.su.se

Barbro Schaffer, Konstvetenskapliga institutionen
Virtue rewarded eller Huruledes ökad genomströmning blev minskade håpar
E-post: barbro.schaffer@arthistory.su.se

Marianne Staaf, Studenthälsan
Kropp och själ – examination och prestation

Johnny Wijk, Historiska institutionen
Hög genomströmning med god kvalitet – är det möjligt?
E-post: johnny.wijk@historia.su.se

Göran Wirdéus, Juridiska enheten
Rättssäker examination och tentamensregler
E-post: goran.wirdeus@jur.enh.su.se

Bilaga 3: Utvärdering

För att få en uppfattning om hur konferensdeltagarna upplevde konferensen om examination, ombads dessa att besvara ett antal frågor med anledning av specifika inslag under konferensen. Årets utvärdering genomfördes via Internet, där en länk till ett frågeformulär skickades ut till deltagarnas e-postadresser strax efter att konferensen hade avslutats. Av konferensens cirka 200 deltagare svarade 83 personer (cirka 40%) på det utskickade frågeformuläret.

En av frågorna berörde tidslängden på sessionerna. I år förlängdes tiden med 15 minuter, från trettio till fyrtiofem. Avsikten var att ge större utrymme för åhörarnas frågor och diskussion. En överväldigande majoritet av respondenterna mottog den extra kvarten positivt. De uttryckte en tillfredsställelse över att sessionerna kändes mindre stressade och att diskussionerna innebar ett mervärde för den totala behållningen av konferensen. En del respondenter såg t o m att man ytterligare kunde förlänga sessionstiden i syfte att fördjupa diskussionerna än mer. Vidare ansåg många att diskussionsledarna fyllde en värdefull funktion. Sammantaget anser vi att förändringen gällande sessionstiden bidrog till att campuskonferensens övergripande syften – att stimulera *mötet* mellan de människor som är verksamma inom universitetet samt att skapa utrymme för *dialog* – kunde uppfyllas i större grad.

Ett annat inslag som uppskattades var konferensens inledning. Många berömde på det sätt som inledningstalare Nils Trowald, pedagogisk konsult från Sveriges Lantbruksuniversitet, öppnade konferensen eller som en respondent uttryckte det:

Inledningen gav den nödvändiga gemensamma referensramen.

På frågan vad deltagarna ansåg att de ”fick med” sig från konferensen blev svaren högst varierande. Vi skulle därför vilja citera en av respondenterna som i en mening i stort täcker in de svar respondenterna gav:

Uppslag, erfarenheter från andra, idéer att pröva själv, utbyte med kollegor – inte dåligt tycker jag!

Avslutningsvis anser vi oss själva nöjda med årets campuskonferens, inte minst med tanke på den positiva respons vi har fått ta del av genom utvärderingarna samt det medelbetyg (4,93 av 6) som deltagarna gav konferensen. Vi hoppas att 2001 års campuskonferens skall vara till lika stor belåtenhet.

Väl mött då!

Konferensarrangörerna på
Enheten för pedagogisk utveckling