

Åsa Lindberg-Sand
Berit Askling

EXAMINATION

S O M

KVALITETS

KONTROLL

I HÖGSKOLAN

SOU 1991:44

Rapport utarbetad på uppdrag av högskoleutredningen

Ref KB
00



Statens offentliga utredningar
1991:44
Utbildningsdepartementet

Åsa Lindberg-Sand
Berit Askling

Examination som kvalitetskontroll i högskolan

Rapport utarbetad på uppdrag av högskoleutredningen
Stockholm 1991

SOU och Ds kan köpas från Allmänna Förlaget, som också på uppdrag av regeringskansliets förvaltningskontor ombesörjer remissutsändningar av dessa publikationer.

Adress: Allmänna Förlaget
Kundtjänst
106 47 Stockholm
Tel 08/739 96 30
Telefax: 08/739 95 48

Publikationerna kan också köpas i Informationsbokhandeln, Malmorgsgatan 5, Stockholm.

Högskoleutredningen - "Grundbulten" - har i uppdrag att göra en samlad genomgång av de undervisningsförhållanden inom högskolan som har betydelse för utbildningskvaliteten samt att lägga fram förslag som kan leda till ett bättre utnyttjande av tillgängliga resurser.

Av kommittedirektiven framgår att utredningen bör bygga på det arbete som i slutet av 60-talet utfördes av Universitetspedagogiska utredningen (UPU) samt ta hänsyn till de förändrade förhållanden som högskolereformen 1977 medförde, genom det utvidgade högskolebegreppet.

Denna rapport har utarbetats på uppdrag av Högskoleutredningen. Den behandlar examinationens betydelse som kvalitetskontroll inom högskolans linjer. I rapportens första del diskuteras samband mellan examination och undervisningskvalitet mot bakgrund av högskolans särskilda utbildningsansvar. I andra delen redovisas fallstudier av examinationsförfarandet vid en av högskolans allmänna utbildningslinjer. I den tredje delen framförs olika förslag i syfte att utveckla examinationssystemen inom högskolans allmänna linjer.

Rapportens empiriska del bygger på fallstudier genomförda inom ramen för ett projekt som finansierats av UHÅs program för uppföljnings- och policystudier. Materialet har insamlats och bearbetats av högskolelärare Karin Holmberg och Gunny Mollby vid Kalmar läns vårdhögskola samt Helene Hejdeborn och Kerstin Egardh vid Vårdhögskolan i Östergötland.

Åsa Lindberg-Sand

Berit Askling

Sammanfattning	9
Del I: Om examination	11
1 Prov och bedömning – ett nygammalt problem	13
1.1 Högskolans examinationssystem	13
1.2 Ökade krav på effektivitet och kvalitet	17
1.3 Kvalitet – ett mångdimensionellt begrepp	19
1.4 Förväntningar på examination – en summering	21
2 Examination som kvalitetskontroll – några olika perspektiv	25
2.1 Begreppet examination	25
2.2 Examination som individbedömning	26
2.3 Examination som behörighetsgivning	28
2.4 Examination för kunskapsåterväxt inom högskolan	29
2.5 Examination som systembedömning	31
2.6 Examination ur läroplansperspektiv	33
3 Tidigare erfarenheter av prov och bedömning	37
3.1 Taxonomier	37
3.2 Från provkonstruktion till examination	39
3.3 Examinationer och examinationssystem	41
4 Examinationen som en integrerad del av utbildningssystemet	43
4.1 Ett systemteoretiskt synsätt	43
4.2 Examination av produkt eller process	46
4.3 Genomströmning som underlag för en kvalitativ systembedömning	50
4.4 Studieavbrott och utbildningskvalitet	53

Del II: Fallstudier	57	SOU 1991: 44
5 Fallstudiernas uppläggning	59	
5.1 Empiriskt underlag – två fallstudier	59	
5.2 Fallstudiernas syfte och uppläggning	60	
6 Hälso- och sjukvårdslinjen – En bakgrund	63	
6.1 Linjens karaktär	63	
6.1.1 Studieorganisationen	63	
6.1.2 Utbildningens karaktär och undervisnings- tradition	64	
6.1.3 Erfarenheter av 1980-talets reformarbete	65	
6.2 Examinationssystemet på linjen	67	
6.3 Kursplaner och undervisningsplanering	68	
6.4 Lärarrollens utformning	69	
7 Fallstudie Ett – Kalmar läns vårdhögskola	73	
7.1 Undervisningsplanering och examination 1977–1982	73	
7.2 Den nya studieorganisationen – lokala intentioner	73	
7.3 Undervisningsplanering efter 1982	74	
7.4 Lärarnas teori- och praktikundervisning	75	
7.5 Utformningen av examinationssystemet	76	
7.6 Examinationsinnehåll och krav under utbildningen	78	
7.7 Studerandesituationen	80	
7.8 Sammanfattning	80	
8 Fallstudie Två – vårdhögskolan i Östergötland	83	
8.1 Undervisningsplanering och examination före 1982	83	
8.2 Den nya studieorganisationen	83	
8.3 Införandet av PBI – lokala intentioner	84	
8.4 Utformning av läraransvaret under PBI	87	
8.5 Examinationssystemets förändring – intentioner och verk- lighet	88	
8.6 Examinationsinnehåll och krav under utbildningen	90	
8.7 Terminsexaminationernas uppläggning	92	
8.8 Sammanfattning och diskussion	94	
9 Genomströmningen	97	
9.1 Den svårfångade genomströmningen	97	
9.2 Uppehåll eller avbrott	98	
9.3 Genomströmning	98	
9.4 Skäl till uppehåll och avbrott	100	
9.5 Lärarbedömningar av skäl till uppehåll och avbrott	105	
9.6 Sammanfattning	105	
10 Diskussion – examinationssystemens betydelse	109	
10.1 Olikheter mellan examinationssystemen	109	
10.2 Gemensam utveckling inom systemen	111	

10.2.1 Processbedömning från praktik till teori	111	SOU 1991: 44
10.2.2 Ämneskunskaper och yrekstillämpning	112	
10.2.3 Horisontell påverkan på examinationssystemen	113	

Del III: Examination som kvalitetskontroll – några förslag	117
---	------------

11 Examination som en läraruppgift	119
---	------------

12 Examination som kravspecifikation och varu- deklaration	123
---	------------

13 Utvärdering på olika nivåer	127
---	------------

Referenser	131
-----------------------------	------------

Bilaga

<i>Bilaga 1</i> Litteraturförslag inom området bedömningsunderlag och provkonstruktion	137
---	-----

Högskoleutbildning av god internationell kvalitet lyfts i dag fram som en viktig faktor för att kunna åstadkomma en positiv samhällsutveckling (af Trolle 1990). Antalet grupper som har intressen i att kunna bedöma och kanske även till vissa delar kontrollera kvaliteten i högskolans undervisning har därigenom ökat. Samtidigt har svängningarna i de ekonomiska konjunkturerna medfört ett större kostnadsmedvetande på olika nivåer. Myndigheter, organisationer och enskilda har berättigade önskemål om att veta vad de på skilda sätt finansierar eller betalar för. Någon entydig eller oproblematisks utgångspunkt för hur kvalitet i högskoleundervisning skall kunna mätas, redovisas eller bedömas finns emellertid inte. Utbildningskvalitet är ett mångdimensionellt begrepp, som fungerar som en brytpunkt för normativa föreställningar från en rad områden: vetenskapliga, pedagogiska, kulturella och ekonomiska.

Vår avsikt har varit att försöka åstadkomma ett underlag för att kunna diskutera kvalitet i högskoleundervisning i ett brett perspektiv. Syftet har varit att visa att frågor om utbildningskvalitet i högskolan – från krav och önskemål på utformningen av enskilda examinationer till officiella systemredovisningar av högskolornas "utbildningsproduktion" – hänger samman, men långt ifrån på det enkla eller lättåtkomliga sätt, som vi skulle önska.

Arbetet redovisas i tre delar. I den första ges en teoretisk genomgång av vad examination som kvalitetskontroll i högskolan kan innebära och vilka förutsättningar den bygger på. Eftersom examinationen fyller skilda funktioner för olika grupper kan detta också ge den skilda betydelser vid olika infallsvinklar för kvalitetsbedömning av högskolans verksamhet. Vi har lyft fram examinationens kvalitetskontrollerande betydelse vid individbedömning och behörighetsgivning, för kunskapsåterväxten inom högskolan samt som underlag vid systembedömningar inom högskolan.

I del två redovisas resultatet från två fallstudier, vilka tillsammans belyser examinationssystemets uppbyggnad och kvalitetskontrollerande funktion vid en av högskolans allmänna linjer. Av studierna framgår att den kvalitetskontrollerande funktionen till stora delar verkar växa fram mer som en konsekvens av inre för-

hållanden inom utbildningen än som ett led i en övergripande planering. Systemets utformning och effekter verkar ofta svår-överblickbara för de som medverkar i det.

I en tredje del av arbetet framhålls, med utgångspunkt i det teoretiska resonemanget från del I och det empiriska materialet som presenterats i del II, några områden av särskild betydelse för utveckling av olika typer av kvalitetsbedömningar inom högskolans linjeutbildningar samt läggs en del konkreta förslag.

Del I

om examination

1 Prov och bedömning – ett nygammalt problem

SOU 1991: 44

1.1 Högskolans examinationssystem

Många pedagogiska studier har övertygande visat vilken styrande påverkan utformningen av prov och bedömningar har på studenternas sätt att gripa sig an sina studier – och på vad de egentligen lär sig under studietiden (Miller & Parlett 1974). Det spelar inte så stor roll vad som anges i lokala planer eller litteraturförteckningar för en viss kurs. Om studenterna är övertygade om att examinationen kommer att ta upp något helt annat än det som anges där, är det detta andra som kommer att stå i centrum för studierna innan provet äger rum.

Mot bakgrund av sådana erfarenheter har många värdefulla studier ägnats åt att klargöra betydelsen av att enskilda prov och examinationer utformas så att syftet med utbildningen inte motverkas och så att studenterna får en verklig behållning av sina ansträngningar. Här kan bland annat nämnas det grundläggande arbete som utfördes av Marton på uppdrag av Universitetspedagogiska utredningen (UPU VI 1967, Marton 1973). Nyare pedagogisk forskning har också övertygande visat vikten av att enskilda examinationer utformas så att de inte tvingar studenten till ett ytligt eller atomistiskt förhållningssätt (Svensson 1976, Säljö 1975).

I det här arbetet har vi valt att lyfta fram examinationens betydelse ur ett mindre uppmärksammat perspektiv. För att en student skall erhålla ett utbildningsbevis från någon av högskolans linjer måste han eller hon ha klarat av alla de examinationer och bedömningar som anordnas under studietiden. Dessa examinationer bildar ett nätverk eller en hinderbana av krav, som kommer att prägla studietiden. De olika proven och bedömningarna samverkar med varandra i ett examinationssystem, som sannolikt har unika drag för var och en av högskolans sammanhållna linjeutbildningar.

Det pedagogiska intresset för att utveckla enskilda examinationer inom högskolan så att de utmanar studenternas kreativitet och gynnar inläringen har under de senaste åren varit stort (Bessman m.fl. 1985). Samtidigt har den traditionella "mätpedagogiken" alltmer kommit att hamna i periferin. Utveckling av nya

examinationsformer har kanske inte alltid uppfattats vara en verksamhet som ligger i linje med eller som bygger på ökade kunskaper i provkonstruktion utan kanske mer som delar av den alternativa pedagogiska rörelsen.

I Sverige har frågor om examinationsformer och provkonstruktion i stort sett betraktats som en enskild lärarangelägenhet. Läraren har ålagts ett stort ansvar för individbedömningen inom högskolan. Nationella system för kvalitetskontroll av lärarnas undervisning genom t.ex. centralt utformade mätningar av studenternas kunskaper har inte utvecklats. I stället har de fasta organisatoriska ramarna och den centrala styrningen av utbildningsinnehållet, som kännetecknade det gamla högskolesystemet, under denna tidsperiod ansetts ge tillräckliga garantier för likvärdighet i examinationsstandard inom högskolans olika linjer. I dag råder en annan styrnings- och kontrollfilosofi i den svenska högskolan, vilket framgår till exempel av rapporten från UHÄ-projekt 1990:1 "Uppföljning och utvärdering i högskolan".

"Varje nivå och enhet i högskolan är primärt ansvarigt för att följa upp och utvärdera sin verksamhet och svara för dess utveckling vad gäller kvalitet, effektivitet och övrig måluppfyllelse. Varje överordnad nivå har också ansvar för att kvalitetskontrollen fungerar inom sitt område." (A s. 8)

Högskolelärarna har således hittills lämnats ganska ensamma med sitt bedömningsuppdrag. Målstyrningen och det ökade lokala ansvaret för utbildningens innehåll och uppläggning – med åtföljande redovisnings- och utvärderingskrav – kommer att ytterligare skärpa kraven på lärarna.

Redan i Universitetspedagogiska utredningen i slutet av 60-talet (UPU 1970) framfördes en rad förslag i syfte att utveckla undervisningen i högskolan och tydliggöra läraruppdraget. En del av utredningens förslag har samma aktualitet i dag. Bland annat lyftes den då pågående utvecklingen av skilda undervisnings- och bedömningsformer inom högskolans olika områden med åtföljande differentiering i lärarrollen fram. Behov av särskild pedagogisk utbildning av högskolans lärare påtalades. Likaså framhöll UPU att vid tillsättning av lärartjänster inom högskolan borde även pedagogiska meriter värderas. Även behovet av ett utvecklat kunskapsunderlag för att kunna göra systembedömningar av högskolans verksamhet framhölls.

Examinationsfrågorna ägnades en särskild expertutredning (UPU VI 1967). Arbetet innehåller en grundlig kunskapsgenomgång av det internationella forskningsläget vad avser examinationsformer och provkonstruktion inom högskoleutbildningar i slutet av 60-talet samt reflektioner och synpunkter på olika provtypers funktion i högskoleundervisning. I dessa avseenden är arbetet fortfarande aktuellt. Den sammanhållande ramen för arbetet utgörs emellertid av den då dominerande övertygelsen att utbildningsmålen borde uttryckas i operationellt definierade beteendetermer. Den fortsatta pedagogiska utvecklingen under 70- och 80-talen har dock rest vissa invändningar mot ett sådant synsätt.

UPU behandlade examinationsfrågorna i förhållande till universitetsutbildningens innehåll och omfattning i slutet av 60-talet. Utredningen begränsar t.ex. nästan helt sina frågeställningar till traditionell teoretisk akademisk undervisning. Sedan dess har högskolan förändrats. En rad nya utbildningslinjer överfördes till högskolan i slutet av 70-talet. Andra linjer har vuxit fram på grund av ändrade utbildningsbehov i samhället, t.ex. inom de regionala högskolorna. Ytterligare andra har tillkommit, som en följd av en klarare gränsdragning gentemot gymnasieskolan när det gäller ingenjör- och datautbildningar. Sammantaget har denna utveckling lett till att högskolebegreppet utvidgats. I dag omfattar högskolan såväl traditionell akademisk ämnesutbildning för relativt begränsade grupper studenter som praktiskt inriktade yrkesutbildningar på högskolenivå med ett stort platsantal.

Genom det enhetligt tillämpade poängsystem som infördes 1977 kom teoretiska och praktiska utbildningsmoment att jämföras vad avser kunskapsbehållning och bedömningsförhållanden, eftersom *poängmålet* i sig helt baseras på jämförelser av den *tid* som använts för eller avsatts för en viss typ av inläring eller studieerfarenhet. Detta är ingen självklar utgångspunkt, vilket internationella jämförelser inom området skulle kunna visa. Med avseende på de praktiska inslagen kan man fråga sig om poängmålet bygger på pedagogiska ställningstaganden eller är en konsekvens av studiemedelssystemets utformning.

Högskolans ökade ansvar för utbildning av stora grupper studenter kunde förutses redan i början av 70-talet och låg också till grund för de förslag om ökad effektivisering av undervisning och examination – t.ex. genom ökad användning av s.k. objektiva prov – som UPU lade fram. I UPU:s spår framfördes även farhågor om vad en "industrialisering" av den högre undervisningen kunde innebära. Kvale (1973) tog upp nackdelarna i denna utveckling genom att peka på risken för att högskolans examinationssystem skulle komma att kännetecknas av fragmentering, tidspress, krav på flexibilitet samt centralstyrning. Frågan är om inte besluten i samband med högskolereformen, när det gäller poängsättning och betyg, givit sådana effekter på examinationssystemet att Kvales tre första punkter i vissa avseenden bekräftats.

Om examinationssystemet utformas så att det skall ge upphov till en successiv, jämn poängproduktion – t.ex. som grund för tilldelning av studiemedel – eller att det skall gå att anpassa till en moment- eller modulindelning av kurser där även små moment kan läsas i varierande ordning, kan det också medverka till en fragmentering av undervisningen. Pedagogiska önskemål om att t.ex. pröva behållningen av en längre tids inläring i någon typ av examination eller att införa en utslagsgivande slutexamination på en linje kan då ge upphov till problem både avseende kursplanekonstruktion och utbildningsjuridiska ställningstaganden.

Den fragmentering av examinationssystemet, som kan bli följden av att i första hand tillgodose praktiska önskemål om en smidig och effektiv utbildningsorganisation genom t.ex. högskoleförordningens eller de lokala föreskrifternas utformning, kan kanske i vissa fall motverka utbildningens övergripande syfte. Redan 1945 års universitetsberedning (citerad i UPU VI) varnade av pedagogiska skäl för införande av deltentamina på alltför begränsade områden, då det kunde leda till en långtgående sönderstyckning av kurserna, trots att detta var något som studenterna överlag var positiva till.

Den formella grunden för dagens system är en konsekvens av besluten i samband med högskolereformen 1977 och återfinns i högskoleförordningens anvisningar om poängberäkning och betygsättning. Av tradition har lärare ett starkt individualiserat ansvar för utformning av enskilda examinationer. Frågan är vad den successiva övergången till en målstyrd högskoleorganisation med ett decentraliserat ansvar för utbildningens innehåll och utformning har inneburit för examinationssystemens kvalitetskontrollerande funktion.

Inom länder med ett av tradition decentraliserat utbildningssystem inom vilket läroplansfrågor inte regleras genom centrala beslut finns ofta nationella system med gemensamma examinationer. Syftena kan variera. Det kan vara för att kunna rangordna olika högskolor, ge grund för ackreditering med rätt att utfärda olika examina eller för att kunna utvärdera lärarinsatser genom att på det viset "jämföra" utbildningsresultat. Vilka aspekter av inlärningen det är som kan väljas ut för sådan mätning, på vilka grunder jämförelser egentligen kan göras och vilka effekter denna typ av mätning får för undervisningens innehåll och för lärarnas arbete är frågor som debatteras livligt och som i grunden handlar om vem eller vilka som har möjlighet att kontrollera utbildningssystemet (Nuttall 1986, Franke-Wikberg 1989).

Framtida krav på resultatredovisning inom det svenska högskolesystemet bör utgå från de speciella förutsättningar vår egen utbildningskultur har skapat, för att kunna ta till vara dess fördelar och i bästa fall motverka dess nackdelar. Det är sannolikt även det bästa sättet att bibehålla och stärka vår internationella konkurrenskraft på utbildningssidan. De nationella skillnaderna mellan högskolesystemen är stora när det gäller frågor om kontroll över utbildningsinnehåll, undervisning och bedömning. Att överta komplicerade utvärderingsmodeller som utarbetats för helt andra förhållanden kan därför ge oförutsedda och oönskade effekter vid en "omplantering".

Högskoleutbildning och forskning har allt mer kommit att fokuseras som viktiga drivkrafter i samhällsutvecklingen. Ju större betydelse man tillmäter högskoleutbildningen, desto större intresse och förväntningar kommer också från samhällets sida att riktas mot verksamheten. De resurser som satsas kommer i ett hårdnande ekonomiskt klimat att kunna betraktas som investeringar till vilka även kan knytas krav på produktivitet och effektivitet – t.ex. i form av en hög genomströmning. De senaste årens politiska händelser i Europa har samtidigt tydligt visat hur Sveriges utveckling är beroende av internationella förhållanden. För att kunna fylla sin funktion måste den svenska högskoleutbildningen kunna både jämföras och konkurrera med motsvarande utbildning t.ex. inom den europeiska gemenskapen.

Sammantaget ger detta uttryck för att samhällets press på högskolesystemet har ökat. Under de senaste åren har den svenska högskoleutbildningen också utsatts för kritik från olika håll. Från studerandehåll har man inriktat sig på undervisningens utformning, vilket bl.a. framgår av Högskoleutredningens projektrapport 1990:2 (Böök och Ekströmer 1990). När SCB under hösten 1990 redovisade en undersökning av studieavbrotten på högskolans linjer för hela den kull studenter som antogs läsåret 1981/82 – och det visade sig att 18 % inte avslutat sin utbildning – togs detta i massmedia upp som ett tecken på bristande effektivitet i den svenska högskolans linjesystem. Riksrevisionsverket (1990) har också i sin granskning av högskolans styrning och resursutnyttjande framfört förslag om att högskolans anslag bör kopplas till produktivitet, mätt t.ex. i utnyttjade årsstudieplatser eller examination, samt att linjesystemet bör ses över.

Högskoleutbildningens betydelse under en tidsperiod med hårt ansträngda resurser sätter frågor om hur utbildningens effektivitet och kvalitet kan bedömas i centrum. Intresset för kvalitetskontroll kan märkas även internationellt. De modeller för att bedöma högskoleutbildningens kvalitet som utarbetas präglas av respektive nations sätt att organisera sin högskoleutbildning och lösa frågor om inflytande och kontroll över utbildningsinnehållet. En aktuell översikt av förhållanden inom den amerikanska högre utbildningen har nyligen presenterats av Franke-Wikberg (1989).

Den svenska högskolan har under det senaste decenniet genomgått en snabb decentralisering. Verksamheten som så länge har kännetecknats av central planering och reglering har inte samma förutsättningar som tidigare. De centrala utbildningsplanerna avskaffas och den centrala förvaltningen reduceras. I UHÅs remiss (1991) angående "Examina i högskolan" framhålls:

"Ansaret för kvaliteten i grundutbildningen ligger entydigt på lokal nivå. Högskoleenheterna utformar självständigt sina metoder, modeller och rutiner för kvalitetskontrollen. Det är UHÅs sak att se till att den lokala självgranskningen fungerar och är öp-

pen för insyn. Då kan UHÄ fylla sin uppgift att övervaka och redovisa examensstandarden i den svenska högskolan.”

SOU 1991: 44

Detta ger ett tydligt uttryck för att utformning av utbildningslinjernas helhet i dag uppfattas vara ett lokalt ansvar. Linjernas helhetsutformning – och den åtföljande kvalitetsbedömningen av denna utformning – blir därmed också i allt större utsträckning en läraruppgift. Två följdfrågor blir då: Vilka krav kommer detta att ställa på högskolans lärare? På vilket sätt förbereds de i dag för detta arbete?

Alla högskoleutbildningar innehåller inslag av kvalitetskontroll. Denna kontroll består bland annat av de prov och bedömningar av de studerandes prestationer som ligger till grund för betyg och utbildningsbevis från kurser och linjer. När behovet av underlag för att kunna bedöma högskolans utbildningskvalitet och effektivitet ökar är det naturligt att fokusera på detta inre system för kvalitetskontroll, som därigenom av tradition finns inbyggt i hela systemet.

Studenten som genomför ett prov eller en examination får ett betyg som kan vara graderat eller ograderat. Godkända betyg från olika examinationer kombineras eller adderas på ett sådant sätt att den studerande kan få ett utbildningsbevis över förvärvade högskolepoäng. Summan av godkända examinationsresultat på en linje kan således i slutändan uttryckas i poäng eller i antal examinerade på linjen. Poängproduktion och genomströmning av godkända studerande kan därför komma att uppfattas som adekvata mått på högskolans produktivitet och kvalitet, med de analogier till annan produktion av varor och tjänster i samhället som då lätt kan infinna sig. Sådana liknelser kan emellertid vara förrädiska utan en diskussion av vad poängsättning eller genomströmning egentligen är ett mått på.

Den press som högskolan kan utsättas för, t.ex. genom krav på ökad genomströmning, kommer från övergripande samhällsnivå – *makronivån* – och riktas direkt ner mot högskolans eget system för kvalitetskontroll i form av prov och examinationer. På denna *mikronivå* handlar det därför om hur enskilda prov och examinationsuppgifter utformas för att fylla denna – och andra – kvalitetskontrollerande funktioner. Det finns i dag goda kunskaper om hur enskilda prov eller provuppgifter kan utformas för att fylla olika typer av förväntningar – till exempel att ge ett objektivt underlag för bedömning eller för att utmana studentens tankeverksamhet. Detta är nödvändig kunskap, men den är inte tillräcklig för att kunna skapa ett underlag för hur man skall kunna bedöma på vilket sätt kvalitetskontrollen fungerar i hela utbildningsprogram.

På den övergripande nivån – examinationens makronivå – har man därför hittills i huvudsak varit hänvisad till kvantitativa sammanställningar av olika former av examinationsresultat som ett underlag även för den kvalitativa bedömningen av skilda studieprogram. Redan i UPU:s huvudbetänkande (UPU VII 10.2) fram-

hölls svårigheterna att med ett sådant material som grund kunna dra slutsatser om högskolans undervisningskvalitet. Sedan dess har den svenska högskolan vidgats till att omfatta en lång rad utbildningar med bakgrund i andra undervisningstraditioner än de akademiska, som t.ex. konstnärliga utbildningar eller praktiska yrkesutbildningar inom såväl teknik, undervisning och vård. Högskolan har blivit mer heterogent sammansatt vilket ytterligare försvårar tolkning av t.ex. data om genomströmning.

Vad är det egentligen som händer mellan examinationens makro- och mikronivåer? Och vad vet vi om på vilket sätt det som händer där påverkar kvaliteten i grundutbildningen? Det projekt, som redovisas i denna rapport, startade i önskemålet om att studera sambanden mellan makro- och mikronivåerna, för att på det sättet skapa ett underlag för att kunna diskutera undervisningskvalitet i ett linjeperspektiv och inte enbart relaterat till enskilda undervisningsinslag.

Den ursprungliga och mest oroande frågan bakom vår nyfikenhet på hur dessa samband kan se ut är det dubbelbottnade i att en ökad genomströmning på makronivå kan vara uttryck såväl för en ökad som för en minskad utbildningskvalitet. Om detta inte kan synliggöras och hanteras pedagogiskt kan t.ex. en mekanisk koppling av anslagen för utbildningen till poängproduktionen på linjerna få negativa effekter på kvaliteten.

1.3 Kvalitet – ett mångdimensionellt begrepp

För hela den utbildningsverksamhet som äger rum inom en allmän högskolelinje finns många tänkbara infallsvinklar när man söker efter möjliga indikatorer på kvalitet. Sådana indikatorer behöver inte utgå från, bygga på eller ha en uppenbar koppling till examinationens utformning eller examinationsresultat. I den här rapporten avgränsas emellertid perspektivet helt till att gälla frågor om kvalitetsbedömning med utgångspunkt i högskolans examinationer.

Vi vill i detta arbete försöka belysa ett vidgat perspektiv på examinationen som kvalitetskontroll. Examinationer på alla nivåer inom högskolan utgör den centrala produktkontrollen i utbildningsverksamheten. Den "produkt" som kontrolleras är av så komplicerad natur att frågor om kvalitet inte kan avgöras på ett enkelt och entydigt sätt. Det finns inom detta område – precis som i många komplicerade undervisningssituationer inom högskolan – inga givna "rätta" svar att avge.

Högskolans system för examinationer, prov och bedömningar kan med avseende på kvalitet betraktas ur flera olika perspektiv. Det handlar till en del om frågor om makt och kontroll, dvs. om vem som har behov eller intresse av att en viss sorts kvalitet mäts eller uppskattas och vad mätningen skall eller kan användas till.

Det handlar också om vad som rent praktiskt är möjligt att ta reda på genom tydliga undersökningsbara indikatorer i förhållande till vad som uppfattas som diffust självklara, önskvärda – eller kanske ibland rent av som onödiga – kvaliteter i den högre utbildningen.

Det är inte möjligt att täcka in samtliga tänkbara infallsvinklar på kvalitetsbedömning av högskoleutbildning med utgångspunkt i examinationers innehåll och utformning eller i examinationsresultat. Här finns ett oändligt antal möjliga kombinationer. Vad vi har valt att göra inom ramen för det här arbetet är att välja ut fyra olika perspektiv på examination som kvalitetskontroll med förhoppning om att dessa skall komplettera varandra.

Det första perspektivet innebär att kvalitetsbedömningen koncentreras kring examinationens funktion som *individbedömning*. Det andra fokuserar examinationens betydelse som grund för *behörighetsgivning* till olika kvalificerade yrkesfunktioner. Det tredje handlar om på vilket sätt examinationer i högskolan fungerar som en garanti för *kunskapsåtväxten* inom olika ämnesområden. Det fjärde omfattar examination som grund för övergripande *systembedömningar* av högskolans verksamhet. De olika perspektiven presenteras närmare i kapitel 2.

En kvalitetsbedömning som tar sin utgångspunkt i examinationssystemet kan med andra ord ha olika mål. Den kan utföras av olika intressenter och avse olika aspekter av utbildning och undervisning och kan användas med helt eller delvis åtskilda syften. Det är emellertid en och samma verksamhet – högskolans system för examinationer och prov – som inom samtliga perspektiv skall ge underlaget för den eftersträlvade kvalitetsbedömningen.

Därför finns det enligt vår mening anledning att försöka se den kvalitetskontrollerande funktionen i högskolans examinationssystem i ett brett sammansatt perspektiv. Ett skäl till detta är att man kan räkna med en ömsesidig påverkan mellan individ- och systembedömningar. Om man till exempel regelmässigt börjar utnyttja vissa typer av examinationer eller examinationsresultat som underlag för systembedömningar, kommer inledningsvis systembedömningen att påverkas av hur individbedömningen utformats. Men det är inte orimligt att anta att kunskapen om att olika individbedömningar ingår som underlag för systembedömningar sedan i sin tur kommer att kunna påverka utformningen av individbedömningarna. Detta kan i nästa led ge upphov till olika förändringar av undervisningen – med positiva eller negativa konsekvenser för den utbildningskvalitet systembedömningen avsåg att fånga in.

När det dessutom som i dag framförs starka önskemål om ökad effektivitet i högskoleutbildningen kommer det att spela en stor roll för den framtida utvecklingen *vilka* kvalitetsaspekter som kommer att lyftas fram av olika intressegrupper.

Den övergripande frågan är därför hur de kvaliteter som hela den högre utbildningen står för i samhället – ekonomiskt, socialt och kulturellt – kommer till uttryck och om/hur dessa kvaliteter kan mätas eller uppskattas. Det är utifrån en sådan värderingsram som högskolans samlade system för examination måste ses. Systemet kan inte enbart bedömas med utgångspunkt i på vilket sätt det uppfyller samhällets krav och förväntningar på produktivitet och effektivitet vid examination från högskolans olika utbildningslinjer. Det måste också kunna bedömas utifrån den betydelse det har för att bibehålla och utveckla sådana mer svårbedömbara kvaliteter som ett kreativt forskningsklimat eller en givande studiemiljö utgör.

1.4 Förväntningar på examination – en summering

Det kan ställas många berättigade krav på examinationernas utformning med tanke på det goda syftet att bevaka utbildningarnas kvalitet. Under årens lopp har knutits många förväntningar till vad den ideala examinationen skall åstadkomma, som följande sammanställning kan belysa.

Den ideala examinationen bör:

- ★ utgöra ett inläringstillfälle för den studerande
- ★ ge den studerande återkoppling på hur inriktningen och omfattningen av studieansträngningarna utfallit (styrande för inläring till nästa examination samt underlag för den studerandes ev. omprövning av studieval)
- ★ underkänna den student som inte uppfyller kunskapskraven (sällning)
 - ★ vad gäller innehåll – kontrollera väsentliga aspekter av de kunskapsmål och ämnesinnehåll som anges i läroplan
 - ★ vad gäller form – överensstämja med de arbetsformer och den studieteknik man från högskolans sida pedagogiskt vill stimulera och som bör vara anpassade till den specifika naturen hos det kunskapsinnehåll som skall examineras
- ★ ge läraren återkoppling på hur studerandegruppen uppfattat undervisningen
 - ★ vara effektiv och ekonomisk ur lärarsynpunkt – ge mycket information om studenternas inläring med så liten sammanlagd arbetsinsats som möjligt (konstruktion/genomförand/rättnin/återkoppling)
 - ★ ge ett så objektivt och rättvist utfall som möjligt med hänsyn till konsekvensen av ett felaktigt underkänt resultat såväl för den studerande som för den allmänna tilltron till högskolan
 - ★ ge ett så objektivt och rättvist utfall som möjligt med hänsyn till konsekvensen av ett felaktigt godkänt resultat såväl med tanke på avnämare/klienter i behörighetsgivande utbildningar som för den allmänna tilltron till högskolan

★ ge den instans som fastställer tillträdes- och examinationsvillkor eller övergripande kursuppläggning återkoppling på läroplanens relevans i dessa delar

★ utgöra grunden för en riksgiltighet och nationell standard för kraven på olika utbildningslinjer.

Denna uppställning gör inte anspråk på att ge en heltäckande bild av de förväntningar som har uttryckts genom åren. Samtliga redovisade förväntningar är emellertid ur något perspektiv på examinationssystemets utformning berättigade. En reflektion vid genomläsning av de olika punkterna är att olika förväntningar på examinationen har haft relativt varierande genomslagskraft under skilda tidsperioder.

Förväntningarna ger också en antydning om i hur stor utsträckning val av examinationsinnehåll uppfattas vara ett läraransvar, där man kanske undviker uttalade normativa krav av rädsla för att föra in en oönskad styrning av undervisningen.

Förväntningarna kan också – oavsett hur berättigade de kan verka – sammantaget ställa inbördes motstridiga krav på examinationernas utformning. Ett prov som är utformat för att ge största möjliga objektivitet och rättvisa vid betygsättning kanske inte samtidigt kan kontrollera de väsentligaste aspekterna inom ämnesområdet och dessutom utgöra ett stimulerande inlärningstillfälle för studenterna.

Vissa förväntningar på examinationer kan också vara mer tacksamma än andra att försöka uppfylla. En överbetoning av eller en ensidig inriktning på vissa krav – som t.ex. objektiv provkonstruktion eller examination som inlärningstillfälle kan dessutom leda till att examinationssystemet får en "endimensionell" utformning, så att vissa av dess funktioner inte tillräckligt beaktas. Detta kan i sin tur ge upphov till oförutsedda och/eller oönskade effekter i systemet.

Olika examinationer inom en och samma utbildning kan antagligen ha relativt skilda uppgifter inom examinationssystemet. Det finns därför uppenbara risker med att i en examinationsdiskussion med inriktning på att befrämja kvalitet inom högskolans linjer fokusera diskussionen till krav och exempel på enskilda examinationer utan att tillräckligt beakta det komplexa sammanhang som varje examination utgör en del av.

Sammanställningen kan också göra klart att det inte heller är rimligt att vänta sig att enskilda examinationer skall kunna fylla samtliga normativa krav. Detta utgör ytterligare ett skäl att lyfta fram och betona examinationssystemets funktion som en sammanhållen helhet. Det är sannolikt en rimligare målsättning att rikta de normativa kraven mot hela examinationssystemet för en linje eller kurs. En följdfråga blir då på vilken nivå i utbildningsplaneringen detta system tydliggörs, så att dess olika delar kan värderas i förhållande till varandra. Innan ett system kan påverkas

och utvecklas i den riktning som man önskar, måste det först SOU 1991: 44
kunna uppfattas som en helhet.

Syftet med det här arbetet är att belysa examinationen som kvalitetskontroll i högskolans linjeutbildningar. Vi vill försöka belysa både den enskilda examinationen som en del av en linjes hela examinationssystem, men också hur examinationssystemet kan betraktas som en integrerad del av utbildningsprocessen på linjen. Man kan kalla detta ett kontextuellt angreppssätt.

Man hat also nicht zu erwarten, dass

die in der Natur vorkommenden

organischen Verbindungen

in der Natur vorkommenden

organischen Verbindungen

in der Natur vorkommenden

organischen Verbindungen

in der Natur vorkommenden

organischen Verbindungen

in der Natur vorkommenden

organischen Verbindungen

2 Examination som kvalitetskontroll – några olika perspektiv

SOU 1991: 44

2.1 Begreppet examination

Begreppet examination kan användas på flera olika sätt i betydelser som är delvis skilda åt, men inbördes förenade med varandra. Med examination kan avses bland annat a) slutsteget på en linje som avslutas med en examen, b) slutsteget på en kurs som ger ett poängsatt utbildningsbevis, c) enskilda betygsatta kunskapskontroller inom en utbildning, som skrivningar, prov, seminarier eller bedömningar av färdigheter eller inlärningsprocess utförda på andra sätt, d) hela systemet av prov, bedömningar, betygsättning och avslutande steg inom en avgränsad kurs eller inom en utbildningslinje. Ofta används examination i uttrycket "examinationen på en linje" för att ange ett kvantitativt mått på antalet godkända studerande under en viss tidsperiod.

I det här arbetet kommer uttrycket examination att användas om den aktivitet som beskrivs under c) ovan. Det vill säga med en examination avses all sådan pedagogisk verksamhet inom en högskoleutbildning vid vilken studentens prestationer kan *underkännas*. Diagnostiska prov räknas med detta synsätt inte som en examination i egentlig mening. Här skiljer sig detta arbete från universitetspedagogiska utredningen (UPU 1970), i vilken man använde ett vidare examinationsbegrepp.

Examinationerna under en hel kurs eller en hel linje utgör en sammanhängande helhet, som den studerandemåste passera med godkända resultat för att få ett utbildningsbevis eller en examen från. Denna helhet, vilken sammanfaller med d) ovan, kommer i detta arbete att hänvisas till som examinationssystemet. Det kan diskuteras för varje avgränsad kurs eller utbildningslinje för sig, men också för högskolan totalt som en övergripande, samverkande helhet av samtliga examinationssystem.

Examinationernas och examinationssystemens rättsliga grunder återfinns i högskolelag (SFS 1977:218 med ändringar) och högskoleförförordning (1977:263 med ändringar).

Examinationens uppgift att vara en bedömning av kvaliteten i individens inläring kan uppfattas som den tydligaste och mest grundläggande av dess funktioner. Examination innebär en uppskattning av utfallet, "produkten", av undervisning och inläring; en form av kvalitetsbedömning som i Sverige numera helt utövas av högskolans egna lärare och avser enskilda studenters studieprestationer, kunskaps- och färdighetsnivå.

I den svenska högskolan inrymmer lärarrollen – oftast – ansvar för både undervisning och examination på det undervisade avsnittet. Fördelarna med ett sådant system är att det underlättar en god integrering mellan undervisningen och examinationens utformning och innehåll. Nackdelar kan vara att examinationen kan komma att betraktas som lärarens ensak och kanske därigenom också kan komma att bli mindre tydlig i en gemensam planering och vid kollektiva beslut t.ex. i kursplaner. Om det inte finns utrymme för ett kontinuerligt utbyte av examinationserfarenheter mellan olika lärare, läggs ett stort ansvar på den enskilda läraren att på egen hand finna kriterier för individbedömningen. Dessa kriterier kan då komma att variera mycket mellan olika lärare.

Ett individualiserat läraransvar för bedömning och examination är emellertid inte någon helt vanlig modell i jämförelse med internationella förhållanden (Askling 1988, Franke-Wikberg 1989). En kontroll av vad studenterna tillägnat sig kan nämligen också förläggas till andra nivåer inom eller utanför högskolesystemet. Så snart ansvaret för utformningen av individbedömningarna lyfts från den enskilda läraren till en annan instans, ges förutsättningar även för kontroll av lärarens arbete. Då har det stor betydelse om individbedömningar utformas t.ex. av ett kollektiv av lärare inom utbildningslinjen eller av av särskilda ämnessakkunniga knutna antingen till den enskilda högskolan, ett nationellt högskoleorgan eller till ett kommersiellt testinstitut helt utanför högskolan.

Ju högre "upp" i organisationen ansvaret för utformningen av individbedömningarna flyttar desto större förutsättningar skapar man för mer objektiva jämförelser av inläring mellan stora grupper individer och därigenom även för kvalitetsjämförelser. Samtidigt kommer detta sannolikt att påverka undervisningens innehåll. I de fall läraren inte själv kan avgöra eller påverka provets utformning kommer lärarens antaganden om provets utformning troligtvis att – på gott och ont – påverka valet av utbildningsinnehåll och sättet att undervisa. Detta kan ge stor genomslagskraft för en uniform kunskapssyn inom det ämnesområde bedömningen avser, vilket kan vara ogynnsamt för en mångsidig kunskapsutveckling inom högskolan.

Ingendera av extrempunkterna när det gäller inflytande och kontroll över individbedömningens utformning är egentligen

gynnsam för utvecklingen av undervisningskvaliteten. Ett alltför isolerat läraransvar kan komma att fragmentera examinationen och ge den skiftande innehåll och ojämna kvalitet. Nationellt utformade individbedömningar kan komma att begränsa utrymmet för högskolans lärare att pröva nytt innehåll och andra arbetsformer och därigenom komma att likrikta undervisningen.

Utifrån läroplansteoretiska och inlärningspsykologiska utgångspunkter har under årens lopp vissa krav ställts på uppläggning och utformning av examinationen för att den skall kunna fungera som en meningsfull kvalitetskontroll av studentens inläring. Erfarenheter visar att examinationen – om den inte utformas med stor omsorg och eftertanke – kan motverka utbildningens målsättning genom att styra studenternas studiesätt i icke önskvärd riktning. Examinationen bör därför inriktas mot de kunskaps- och färdighetsområden som utgör målet för repektive utbildning och utformas så att den inte motverkar eller hindrar studenterna från att tillägna sig dessa kunskaper.

Med ett sådant perspektiv på examination ägnades under senare delen av 1960-talet stor uppmärksamhet åt frågor rörande prov och evaluering inom den akademiska utbildningen både i svensk och internationell undervisningsforskning (Ahlström m.fl. 1968, Handal m.fl. 1973). I det arbete som Ference Marton utförde på uppdrag av Universitetspedagogiska utredningen (UPU VI 1969) framhölls att examination och olika typer av prov kunde avse både individbedömning och bedömning av utbildningssystem. Martons arbete kom dock framför allt att inriktas mot belysning av olika problem i samband med individbedömning, såsom relationen mellan målsättning, undervisningens inriktning och studenternas val av inlärningsstrategier.

Utvecklingen under 70- och 80-talen har inneburit en betoning av det enskilda läraransvaret för avgränsade examinationer. Samtidigt har betydelsen av examina och examensbenämningar för hela linjer eller utbildningsprogram formellt tonats ner. Detta har medverkat till att det inte finns något "enkelt" sätt att utnyttja individbedömningar som underlag vare sig för en värdering av lärarnas undervisning eller för en systembedömning av högskoleutbildningen som helhet.

I den svenska forskningen har koncentrationen också legat på utveckling av examinationsformer i syfte att öka kvaliteten i mer avgränsade individbedömningar. I UPU:s spår och och väglett av det forskningsarbete som bl.a. Marton inspirerat (Marton m.fl. 1977, Marton m.fl. 1986) har en hel rad projekt för utvecklande av alternativa examinationsformer genomförts inom olika fakultets- och ämnesområden. En gemensam grundtanke i dessa projekt är att examinationen måste utformas så att den blir ett konstruktivt inslag i utbildningen genom att integreras i och samordnas med undervisningen. Den starka styrkraft som finns i exami-

nationen måste fås att samverka med – och ej motverka – utbildningens övergripande syften (Bessman m.fl. 1985).

Som tidigare påpekats har högskolelärarna ett stort ansvar för individbedömningen genom prov och examinationer. Samtidigt har man sedan länge huvudsakligen prioriterat vetenskapliga meriter vid tillsättning av lärartjänster. Undervisning och examination inom den grundläggande högskoleutbildningen har hamnat mer i skymundan. Pedagogiska meriter har inte på samma sätt lyfts fram eller beaktats, trots den betydelse pedagogisk skicklighet har för undervisningens kvalitet. I Högskoleutredningens delbetänkande "Pedagogiska meriter i högskolan" (SOU 1990:90) framhålls betydelsen av att den pedagogiska skickligheten, så som den kommer till uttryck bland annat genom arbete med utvärdering och examinationer, både dokumenteras och värderas. En sådan utveckling skulle kunna främja ett mer medvetet arbete med examinationer.

2.3 Examination som behörighetsgivning

Inom vissa sektorer har examinationen ytterligare funktioner utöver den rena individbedömningen. Genom högskolereformen 1977 påbörjades en kraftig decentralisering av ansvaret för såväl pedagogiska som ekonomiska och administrativa beslut i högskolan. Men trots att högskolan har en långtgående valfrihet vid uppläggningsen av utbildningen och genomförandet av undervisningen finns för flera utbildningar förväntningar på viss entydighet i målsättning och inriktning, likvärdighet i undervisningen och riksgiltighet i betyg och utbildningsbevis. Detta gäller framför allt inom högskolans vård- och undervisningssektorer, men även för vissa utbildningar inom den tekniska sektorn. Dessa förväntningar bygger på att examinationen kan fungera som behörighetsgivning.

Ett utbildningsbevis från en linje av denna karaktär anger att den studerande blivit godkänd på en utbildning som genomförts i enlighet med vissa politiskt-ideologiska riktlinjer vilka – ibland i tämligen detaljerad form – fastställts av riksdagen för just denna linje eller sektor. Den som har blivit godkänd på linjen har fått en specifik yrkesförberedelse och förväntas i kraft av sin utbildning ha en normgivande funktion i sin framtida yrkesverksamhet.

Utbildningsbeviset ger dessutom i praktiken en behörighet (eller motsvarande) till en bestämd yrkesverksamhet. Utbildningar av denna karaktär kommer att präglas av de starka ömsesidiga band som därigenom skapas mellan utbildningsinnehållet och de krav yrket ställer. Bakom ett utfärdat utbildningsbevis ligger då inte bara lärarens bedömning av den studerandes prestationer under utbildningstiden utan även samma lärares prognostiska bedömning av den studerandes framtida utveckling och anpassning. Utbildningen har lett fram till ett godkänt resultat och den stude-

En bedömning av lämplighet för viss yrkesverksamhet har en annan karaktär än en mer avgränsad bedömning av inlärn timer under t.ex. en kortare kurs eller ett visst utbildningsmoment. Den utgör ofta en samlad värdering av studentens utveckling under hela tiden på linjen. För lärare som arbetar i sådana utbildningar har denna dubbla bedömningsuppgift många gånger upplevts komplicerad. Dessutom har hela bedömningsuppgiften uppfattats stå i viss motsättning till de uttalade ambitionerna i undervisningen att främja personlig utveckling, samarbete etc. hos de studerande (Askling 1988). Man kan också notera att det är för den här gruppen av linjer som frågor om möjlighet att under studietiden avskilja olämpliga studenter varit mest diskuterad.

2.4 Examination för kunskapsåterväxt inom högskolan

Högskolan har genom sin forskningsverksamhet ett självständigt ansvar för kunskapsutvecklingen inom de akademiska disciplinerna. Högskolan utbildar inte studenter på grundläggande linjer enbart för att uppfylla individernas önskemål om utbildning eller samhällets behov av högskoleutbildad arbetskraft – utan också därför att högskolans kunskapsområden inte kan överleva som kulturella system om inte undervisning och examination utformas så att studenter kontinuerligt kan rekryteras från grundutbildning vidare till såväl forsknings- som undervisningsuppgifter inom högskolan.

Den grundläggande utbildningen inom högskolan måste därför – till skillnad från andra utbildningsformer – ge ett tillräckligt antal av de studerande på samtliga allmänna linjer förutsättningar att föra kunskapstraditionerna inom högskolan vidare. Det här ger upphov till ett av de basala spänningsförhållandena inom högskolan – det mellan grundläggande utbildning och forskning.

Det kan vara värt att uppmärksamma att detta beroende är ömsesidigt och långt ifrån konfliktfritt. Man fokuserar gärna den kvalitetshöjning och de positiva effekter som ofta förutsätts skall inträffa när grundläggande linjer tillförs de senaste forskningsrörelsen inom linjens område. Men ju mer högskolans samhällsansvar när det gäller att tillgodose behovet av stora grupper högskoleutbildade befattningshavare betonas, och ju mer högskolebegreppet vidgas till att omfatta utbildningar utan någon naturlig koppling till forskning, desto mindre självklara kan högskolans krav på "akademisk frihet" vid uppläggn ingen av olika utbildningar inom skilda kunskapsområden komma att framstå.

På snävt yrkesinriktade linjer med komprimerad studietid kan man till exempel ifrågasätta varför de studerande skall behöva

sätta sig in i ett ämnesområdes historia eller vetenskapliga utveckling, om detta är kunskaper som varken individen upplever sig behöva eller som används i den avsedda yrkesfunktionen. Det kan då vara lätt – för att motivera sådana inslag – att i första hand peka på vikten av allmänna bildningsmål eller högskolelagens föreskrifter om "vetenskaplig grund", som den högre utbildningen bör uppfylla. Det finns emellertid mer konkreta skäl. Universitet och högskolor kan sägas ha ett egenintresse av att förmedla grunderna inom sina kunskapsområden på ett sådant sätt att den egna organisationen för forskning och undervisning stärks, utvecklas och legitimeras ideologiskt.

Den högskoleinstitution eller de företrädare för ett visst kunskapsområde som inte i sin undervisning eller sin examination försäkrar sig om att rekryteringen till det egna kunskapsområdets och kunskapstraditionens forskning och undervisning är tryggad, genom att studenterna har tillägnat sig grunderna för detta, lever ett liv utan egentlig framtid i högskolan. Den akademiska självständigheten i forskning och utveckling kan med andra ord inte fortleva utan att ställa vissa krav och utöva ett visst tvång på grundutbildningens innehåll och därigenom påverka examinationernas utformning.

Man skulle kunna argumentera för att sådan kunskapsåterväxt inte egentligen har med den grundläggande högskoleutbildningen att göra, utan att den kan avgränsas till vissa ämnesfördjupande eller forskningsförberedande kurser. Då missar man att det inom många kunskapsområden är fråga om hela perspektiv eller paradigm, med olika "sätt att se" berörda kunskaps- eller verksamhetsområden, som ligger till grund för utvecklingen. Därför kan det inte gärna vara vattentäta skott mellan grundutbildningens uppläggning och den pågående forskningen inom ett område om båda skall kunna utvecklas.

Högskolan kan sägas kännetecknas av att den – till skillnad från andra skolformer – utbildar sina egna lärare. De senaste åren har förts en debatt om på vilket sätt detta sker, i vilken bl.a. framförts önskemål om ett högre värdesättande av rent pedagogiska meriter. Detta kan ses som ett uttryck för samhällets ökande krav på effektivitet i "utbildningsproduktionen". Innan högskolor och universitet på 1960-talet fick en massutbildningsuppgift var den "akademiska friheten" – att högskolorna var suveräna bedömare av sina egna kunskapsområden – så självklar att den sannolikt varken behövde uttalas eller värnas. Man bör kunna anta att det vidgade högskolebegreppet från 1977 och den snabba utbyggnaden av olika högskoleutbildningar, utan någon självklar anknytning till universitetstraditionerna, kan ha lett till att ett sådant perspektiv inte längre utgör någon helt gemensam grund. Det måste antagligen både artikuleras och ställas mot andra berättigade krav på högskolesystemets funktion. Därför bör man också kunna betrakta högskolans system för examinationer som ett un-

2.5 Examination som systembedömning

Med den lokala friheten i högskolan har följt ett ökat lokalt ansvar för resultatuppföljningar på systemnivå till exempel genom verksamhetsvärderingar, lokala utvärderingar osv. Ökat kostnadsmedvetande och produktivitetstänkande har lett till skärpta krav på att högskolorna skall kunna redovisa mätbara indikatorer på utbildningens kvalitet och effektivitet. Härigenom har examinationens betydelse som underlag för systembedömningar också ökat, t.ex. i form av genomströmningsdata.

Systembedömningarna kan även ge underlag för en direkt *kontroll* av utbildningssystemet och väcker därigenom frågor om var i systemet och av vem en sådan kontroll skall utföras – och vad den avser att leda till. Oavsett om systembedömningar utförs på grundval av material från examinationer eller utifrån andra utvalda kriterier på kvalitet inom utbildnings och forskningsverksamhet, kommer frågan om de kriterier på kvalitet som valts ut är tillräckliga. Otillräckliga kvalitetskriterier kan få oönskade effekter på systemet t.ex. om bedömningen används som grund för resurstilldelning. Följdfrågan i ett mål-resultatstyrt utbildningssystem kommer nämligen att vara: Vilka effekter kommer de ömsidiga processerna av påverkan mellan de utvalda kvalitetskriterierna i systembedömningen och resurstilldelningen att få för utvecklingen av den totala kvaliteten i högskolans verksamhet?

Att uppgifter om genomströmning på systemnivå måste analyseras och tolkas i sina respektive kontextuella sammanhang och med ett beaktande av både individ- och miljövariabler visade Dahllöf på ett drastiskt sätt när han 1968 reanalyserade Kims undersökning, som utförts på uppdrag av universitetspedagogiska utredningen. Frågan gällde vid detta tillfälle de fria fakulternas effektivitet och Dahllöf visade att de studerandes tidigare utbildning, deras målsättning liksom den studiemiljö de vistades i måste beaktas innan några entydiga slutsatser kunde dras från totalmedeltal av genomströmningsdata (Dahllöf 1968).

Tillsammans med avbrottsfrekvensen kan examinationsfrekvenser ge underlag för uppskattning av genomströmningen i en viss kurs eller linje. Men bakom genomströmningsdata ligger egentligen resultatet av två olika typer av individbedömningar. Enskilda lärare har genom examination bedömt studenters uppvisade prestationer och inom vissa linjer även gjort en uppskattning av framtida yrkesskicklighet och –lämplighet. Studenterna har bedömt den egna prestationsförmågan och fallenheten för studier och yrkesarbete av viss karaktär. I vissa fall har sådana bedöm-

ningar resulterat i att studenten valt att avbryta sin utbildning. Examination och andra former av individbedömningar ger lärare tillfälle att bedöma studenterna, men ger även studenterna möjligheter att bedöma sig själva utifrån de normer som lärarna gör tydliga genom examinationen.

Genomströmningsdata visar på systemnivå resultatet av en kontroll- och sållningsprocess, i vilken både lärare och studenter varit aktiva på individnivå. För att kunna tolkas måste resultaten kunna sättas i relation till under vilka förutsättningar och på vilket sätt kontrollen respektive sållningen genomförts. Inom en linje eller ett längre sammanhållet studieprogram kommer det inte att räcka att studera vilka krav som ställs inom enstaka prov inom programmet. Examinationssystemet som helhet blir den "hinderbana" som varje student måste ta sig igenom och kring vilken en lång rad lärare utför funktionärs- och bedömningsuppgifter av olika omfattning. Det är den samverkande helheten som ger upphov till resultaten. I en kvalitativ systembedömning, där man önskar att värdera sådana resultat, kommer man därför att behöva utgå från en uppfattning av examinationssystemets utformning samt lärares och studenters relation till detta.

För detta behöver man således kombinera uppgifter om tillträdet till linjen, hur examinationssystemet är utformat, vilka förutsättningar undervisningens uppläggning ger lärarna för deras roll i bedömningen av studenterna och vilka krav som därigenom kommer att ställas på dessa.

När studerande väljer att avbryta sin utbildning kan sådana beslut ha en rad skilda orsaker. Skälen för avbrott kan ha större, mindre eller inget som helst samband med utbildningens uppläggning och de krav som ställs under studietiden. För att kunna utnyttja upplysningar om genomströmning som ett underlag för kvalitetsresonemang för en viss kurs eller linje behöver därför avbrottsorsaker också redovisas och sättas i relation till examinationssystemets utformning, för att kunna värderas.

Det blir här viktigt att också föra en analyserande diskussion om vilka olika typer av kvantitativa mått på examinationsresultat som förekommer som underlag för systembedömning av högskolans linjer. Utrymmet medger inte en utförligare redovisning av sådana. Men några förhållanden är värda att kort peka på.

När man talar om *genomströmning* anges denna oftast som en kvot mellan antalet antagna och examinerade på linjen. I relation till godkända examinationer kommer detta att innebära att endast de studenter som genomfört samtliga examinationer på linjen med godkända resultat kommer att räknas in i linjens "produktion".

Annorlunda förhåller det sig om man summerar den totala *poängproduktionen* inom linjen. Särskilt om man sätter betyg på ganska små utbildningsmoment – delar av kurser. Använder man ett sådant mått kommer även de poäng som en student har tente-

rat på olika kursmoment före ett avbrott att räknas in i linjens produktion. Ett sådant mått kan ge en mer rättvisande bild av högskolelärarnas arbetsinsatser, eftersom även studenter som gör avbrott i slutet av en linje har tagit resurser i anspråk under den tid de har studerat.

Man kan också använda ett begrepp som *utnyttjade årsstudieplatser*. Om det beräknas t.ex. genom att högskolan anger antalet studenter som registrerar sig på varje kurs inom en linje i början av varje termin, kommer det i sin tur att få ännu mindre koppling till godkända examinationer, eftersom även sådana studenter medräknas i underlaget som kanske inte klarade en enda tentamen under en termin de var registrerade. Detta är egentligen inte ett mått på högskolans produktion, utan mer ett rent volymmått.

2.6 Examination ur läroplansperspektiv

Examinationernas utformning och innehåll kan betraktas som sista steget i läroplansarbetet. De konkreta kraven på vad studenterna skall kunna prestera vid prov och bedömningar för att bli godkända på utbildningen utgör slutpunkten på en planeringsprocess som startar på riksdagsnivå vid beslut om inrättande av utbildningen och fastställande av målen för denna.

I en målstyrd utbildningsorganisation som den svenska högskolan "silas" sedan de centrala intentionerna stegvis ner genom olika besluts- och tolkningsnivåer till det praktiska förverkligandet i undervisningen. På varje sådan nivå där mål formuleras, utbildnings- eller kursplaner fastställs eller där undervisningsplanering i olika steg tar form verkar olika intressenter och kraftfält på utformningen av de dokument av vilka planeringsbesluten framgår. Dessa formuleringar riktas sedan ner mot nästa nivå, där andra aktörer tar vid och nya tolkningsprocesser startar.

Examinationen utgör det sista ledet i denna process och innebär såväl ett förverkligande av utbildningsplanens samlade intentioner som en kontroll av att detta förverkligande har ägt rum. Häri återfinns en stor del av examinationsproblematiken. Vilka av de angivna målen kommer att bli föremål för examination? Hur har dessa intentioner successivt operationaliserats i planeringen? Är alla intentioner överhuvudtaget möjliga att examinera?

Innehållet i utbildningsplaner och kursplaner kan betraktas som en syntes av de krafter som verkar på utbildningen vid fastställandet av planerna på respektive nivå. Om man betraktar den stegvisa tolkningen från övergripande mål till konkret undervisningsplanering endast som en fråga om ytterligare precisering eller som ett relativt okomplicerat förtydligande av en enhetlig avsikt med utbildningen, kan den slutliga detaljplaneringen av undervisninginnehållet komma att uppfattas som mer självklar och trivial än vad den faktisk är. För varje steg "nedåt" mot den kon-

kreta undervisningssituationen blir tolkningsuppgiften egentligen svårare, eftersom "summan" av de totala önskemålen på utbildningen successivt kan öka och ge upphov till motsägande krav. Samtidigt framstår de verkliga ramarna för undervisningen tydligast i det planeringsled som är närmast förverkligandet av alla dessa önskemål.

Bakgrunden till en "syntes" som åstadkommits genom särskilda formuleringar i de styrande dokumenten på en högre nivå i beslutsprocessen, kan vara mycket svåra att tolka för de aktörer och intressenter som tar vid på nästa nivå. De har dessutom sitt eget professionella ansvar för och intresse av att utbildningen utformas på ett visst sätt. Därigenom kommer även andra strömningar och förhållanden att påverka undervisningens utformning än de som kan avläsas i planerna. Den "dolda" läroplanen kan på det viset komma att bli delvis "synlig" mot slutet av planeringsprocessen.

Då examinationen befinner sig längst ner i denna planeringsprocess, och dessutom har en karaktär av "produktkontroll" kan studier av hur examinationen har utformats för en viss linje belysa vad processen lett fram till. Sådana studier kan ge fingervisningar om vilka av de övergripande målen och utbildningsplanens intentioner som har förverkligats i studenternas inläring och vilka som kanske har försvagats eller försvunnit under processens gång. Det kan kanske också visa sig att studenterna har examinerats på kunskaper och färdigheter som över huvud taget inte ingår i utbildningsplanens intentioner, utan som tillkommit genom annat inflytande över undervisning och examination.

Om styrdokument från skilda nivåer i utbildningsplaneringen kan sättas i relation till de faktiska kraven under utbildningen, som de framkommer i examinationssystemet, kan man på detta sätt få ett underlag för en kvalitetsbedömning på systemnivå. En sådan bedömning kan då ges olika infallsvinklar. På vilket sätt uppfyller linjen de krav och förväntningar som de ursprungliga målfomuleringarna gav uttryck för? Vilka grupper eller aktörer har fått störst genomslagskraft för sina perspektiv vid den konkreta utformningen av utbildningsinnehållet? På vilken nivå formas egentligen utbildningens struktur? Vad säger examinationssystemets utformning och innehåll om vilka kvalitetskrav - högskoleinterna, externa eller kvantitativa - som har tillgodosetts inom utbildningen?

En förutsättning för att kunna göra denna typ av bedömning är emellertid att man i någon mening kan tydliggöra examinationssystemet för linjen just som system. Frågan blir då om och i så fall var detta sker. Kan man i utbildningsplaner eller kursplaner finna tillräcklig information om examinationssystemets struktur och innehåll för dessa syften? Finns det i annat fall någon samlad beskrivning av de väsentligaste delarna i systemet - eller är detta något som huvudsakligen finns representerat som indi-

viduella uppfattningar hos de lärare, som arbetar med delar av SOU 1991: 44
linjens innehåll?

Inom vissa kurser och linjer inom högskolan är det inte ovanligt att kompendier med samlade tentamensfrågor utgör ett väsentligt underlag för studenternas självstudier. En annan infallsvinkel på relationen mellan examinationens utformning och utbildningsplanens innehåll kan därför vara att i vissa fall betrakta en stabil examinationstradition med enhetligt utformade provuppgifter, vilka kommer igen år efter år, som den egentliga kursplanen. Om man med kursplan då avser dokument som verkligen styr studenternas inlärninng och studieansträngningar.



3 Tidigare erfarenheter av prov och bedömning

SOU 1991: 44

3.1 Taxonomier

I samband med prov och bedömning av individprestationer, liksom vid utvärdering av program eller hela utbildningssystem, aktualiseras tre frågor:

- a) *vad* skall bedömas?
- b) *hur* skall bedömningen genomföras?
- c) *vem* skall genomföra bedömningen?

Vad och hurfrågorna behandlades fram till för ett tiotal år sedan som i huvudsak psykometriska frågor, som gällde de tekniska aspekterna av mätning av individer för diagnostiskt eller prognostiskt syfte (Nuttall 1986). I mitten av 60-talet skedde en omsvängning och de tekniska frågorna ändrade karaktär. En rationell ansats fanns fortfarande kvar, men uppmärksamheten riktades nu mot att klassificera frågor med avseende på vilken typ av kunskapsmål och färdighetsträning som eftersträvades i måldokumentet. Från att ha hanterats som ett individualpsykologiskt problem övergick prov- och testkonstruerandet till att bli ett pedagogiskt problem, som rörde mål för utbildning och kunskapsnivåer i inlärning. Det mest kända bidraget från denna tid är Blooms taxonomi (Bloom m.fl. 1956).

Denna taxonomi utarbetades främst för att utgöra ett hjälpmedel för lärare vid konstruktion av provfrågor utifrån de angivna utbildningsmålen. Taxonomins grundtanke är att kognitiva mål inom de flesta kunskapsområden kan klassificeras hierarkiskt i sex olika nivåer, efter den typ av inlärningsresultat studenten skall kunna redovisa i sitt svar: kunskap, förståelse, tillämpning, analys, syntes eller värdering. Nivåerna förutsätts bygga på varandra med början i kunskap. Taxonomin har under åren bibehållit ett avsevärt inflytande i stora lärargrupper. Detta trots att det ganska snart visade sig vara förenat med stora svårigheter att åstadkomma provfrågor, som genom sin konstruktion så att säga kan "tvinga" studenten att svara på någon av de högre nivåerna i taxonomin. Även om en fråga formulerats för att pröva till exempel den analyserande förmågan, kan det svar som avges ändå vara resultatet av en enkel utantill-inlärning. Kritiken av taxonomin har

också tagit fasta på att kunskapshierarkin bygger på en idealbild av hur kvalificerad inlärnin går till, som inte har kunnat återfinnas t.ex. vid empiriska studier av svar som studenter i olika stadi er av inlärnin gämnar på öppna frågor (Biggs och Collis 1982).

Med hjälp av Blooms taxonomier kunde emellertid kriterierna för bedömning enkelt jämföras med uttalade och prioriterade målsättningar. Taxonomierna kom också att lägga grunden för en mer vaksam inställning till utvärdering och framför allt till utformning och innehåll i individbedömningarna. Taxonomierna gav en begreppsapparat med vars hjälp det gick att peka på sambandet mellan en uttalad målsättning å ena sidan och vad som blev föremål för bedömning och vad som blev mest uppmärksammat i undervisning och i tentamensförberedelser å andra sidan.

Även om tanken med taxonomierna ursprungligen var att ge hjälp för en mer varierad konstruktion framför allt av s.k. objektiva prov, blev konsekvensen i stället att den negativt styrande effekten av prov och andra bedömningar kunde illustreras på ett övertygande sätt. Det visade sig också vara svårt att över huvud taget konstruera prov, som dels låg i nivå med vad man ville uppnå i undervisningen och som dels uppfyllde mättekniska krav på diskrimineringsförmåga, objektivitet m.m. När taxonomier användes för att granska befintliga prov, blev resultatet av granskningen många gånger så nedslående att detta gjorde skäl nog för att reducera eller helt ta bort denna typ av mätningar.

Nyare forskning har tagit fasta på den kritik som riktats t.ex. mot Blooms taxonomi för att den utgår från en abstrakt, lärarcentrerad uppfattning av hur inlärningsprocessen bör utformas, men utan någon koppling till innehållet i det som skall läras in. Inom denna forskning har man understrukit att lärandet inte kan studeras avskilt från frågor om *vad* som skall läras in. Utifrån detta perspektiv har det under de senaste decennierna vuxit fram en pedagogisk forskning med utgångspunkt tagen i empiriska studier av hur studerande går tillväga vid inlärnin g av olika väl specificerade material (Marton, Hounsell, Entwistle 1984).

Här har studier som presenterats av forskargruppen kring Marton vid Göteborgs universitet haft stor betydelse för att rikta uppmärksamheten mot de didaktiska problemen bland annat i dagens högskoleundervisning. Ytliga aspekter av inlärnin g visar sig relativt lätt kunna påverkas, medan betydande kvalitativa förändringar av de studerandes uppfattningar av grundläggande förhållanden och begrepp inom ett ämnesområde både är svåra att åstadkomma inom ramen för en traditionell undervisning och svåra att kontrollera som ett led i examinationen (Marton m.fl. 1977, Dahlgren och Säljö 1985). Detta har medfört ett ökat intresse för att utveckla och fördjupa examinationsformerna inom olika ämnesområden (Bessman m.fl. 1985).

Utifrån ett liknande perspektiv har även en annan taxonomi utarbetats – SOLO. Förkortningen står för "Structure of Obser-

ved Learning Outcome" (Biggs och Collis 1982). Denna taxonomi bygger på Piagets stadiindelning av den kognitiva förmågan, men tillämpar inte denna indelning som ett sätt att klassificera studentens allmänna intellektuella utvecklingsnivå. I stället används den som ett verktyg för att bedöma nivån på de svar de studerande lämnar på en specifik fråga. Om Blooms taxonomi huvudsakligen utgjorde ett hjälpmedel för att kunna systematisera återspeglingsen av läroplanskraven genom frågekonstruktioner i enskilda prov, så kan SOLO ses som ett stöd för läraren vid bedömning av nivån på de svar som lämnas på enskilda öppna frågor i ett prov.

Under senare år har diskussionen om bedömningar breddats och fått delvis nya infallsvinklar. I takt med att flera länder förändrat sin styrning av utbildning, antingen i riktning mot ökad centralism eller mot ökad decentralisering, har instrumenten för att utöva inflytande och kontroll också förändrats (Broadfoot 1986, Stake m.fl. 1987, Askling 1988). Sådana instrument kan vara mer, mindre eller inte alls kopplade till systemen för individbedömning inom de utbildningar de är avsedda för.

Nationella utvärderingsprogram som bygger på resultat från individbedömningar undkommer inte några av de frågeställningar om vad som egentligen kan prövas eller mätas i prov – och vilka effekter detta kan föra med sig i undervisningen – som den pedagogiska forskningen lyft fram under de senaste decennierna (Bauer 1989, Franke-Wikberg 1989).

3.2 Från provkonstruktion till examination

När det visar sig att man inte kan förutsätta några självklara samband mellan utbildningsplanernas målbeskrivningar och vad de studerande lär sig under utbildningen eller att examinationernas utformning kan orsaka en inlärning som står i motsättning till lärarnas uttalade avsikter, kan det vara lätt att gripas av en sorts pedagogisk pessimism. Denna kan ta sig flera uttryck. Framför allt kan den återfinnas i radikala ställningstaganden kring betygsproblematiken; "Det finns inga rättvisa betyg – ta bort betygen". Men kanske också i en avskärmning av det pedagogiska intresset till begränsade innehållsrelaterade eller didaktiska frågor i samband med enskilda examinationer, som uttryck för en minskad tilltro till ett medvetet läroplansperspektiv.

Ett sådant avståndstagande kan emellertid inte förändra examinationssystemets nödvändiga karaktär av prövning, där något måste bedömas och anses vara godkänt eller underkänt, oavsett om det finns en vetenskaplig grund för denna basala funktion hos systemet eller ej. Utbildningsbevis från attraktiva högskoleutbildningar är en sorts hårdvaluta, som det tar årtal att tjäna ihop till och som ger individen rätt att ta sig fram till privilegierade ställningar i samhället. För de linjer där en godkänd examen innebär

behörighet att tjänstgöra i krävande positioner med stort ansvar för människoliv måste examinationssystemet fungera som en kvalitetskontroll, så att de studerande som är olämpliga för sådana uppgifter inte blir godkända.

Under 60-talet lades i olika lärarutbildningar och i grundläggande pedagogisk kurser stor tonvikt vid rent teknisk provkonstruktion. Denna undervisning utgick från en positiv inställning till en rationell utbildningsteknologi, baserad på en operationalisering av utbildningsmål till specifika modellbeteenden, vilka sedan kunde kontrolleras genom objektiva prov (Se t.ex. Marton 1969). Detta synsätt kom under 1970-talet att successivt brytas ner och öppnade också dörren för en period av kreativt och "anti-kvantitativt" experimenterande med olika examinationsformer. I lärarutbildningarna och i de pedagogiska ämneskurserna har kunskaper inom området provkonstruktion minskats (Wedman 1988).

Frågan är emellertid om inte ett eller annat barn kastats ut med badvattnet:

"Vi befinner oss alltså i dag i en situation där vi känner till många olika examinationsförfaranden, men vet väldigt lite om hur de fungerar och vilka effekter och konsekvenser de har. Och skälen till detta tycks bland annat vara att examinationen fortfarande betraktas som ett slags pedagogikens appendix, dvs. någonting som finns men knappast behövs." (Wedman 1988 s. 39)

"Det finns emellertid starka skäl som talar för att dessutom stärka provens roll i lärarutbildningen. I dag ges proven en utomordentligt liten plats i denna. Detta trots att, som vi sett och vet, lärarens vardag i inte så liten utsträckning upptas av prov och betygsättning. Det är en märklig situation vi befinner oss i. Från lärarutbildningshåll tar man, om inte officiellt, så i praktiken, nästan avstånd från prov, trots att de färdiga lärarna i hög grad skall fungera i prov- och betygsättningssammanhang. Det innebär att många av åtminstone senare års lärare inte har elementära kunskaper om prov och provkonstruktion, och än mindre har fått sätta sig in i provens begränsningar och deras fördelar." (A a s. 129)

I Universitetspedagogiska utredningens arbete i slutet av 60-talet lyfte examinationsfrågorna fram, som ett mycket väsentligt inslag i högskoleundervisningen. Man föreslog också särskild pedagogisk utbildning för högskolans lärare. En hel del av det material som presenterades i anslutning till utredningen har, som vi tidigare nämnt, fortfarande giltighet, trots att språkdräkten kan ha en viss utbildningsteknologisk prägel. Frågan är om inte en del av de kunskaper – till exempel när det gällde konstruktion och rättning av enskilda prov – som man då redovisade, sedan dess har fallit i glömska och kan behöva återupplivas.

Som inledning till en sådan återupplivning bifogas till denna utredning en litteratursammanställning (*bilaga 1*). Översikten gör inga anspråk på fullständighet. Den är mer tänkt att kunna fungera som en utgångspunkt eller inspirationskälla för vidare sökande inom ämnesområdet "Bedömningsunderlag och provkonstruktion".

Utvecklingen under de senaste decennierna har inneburit att kunskaperna om de didaktiska förutsättningarna för att utveckla enskilda examinationer inom olika ämnesområden har fördjupats. Detta är en nödvändig grund för en fortsatt utveckling.

Samtidigt har det under motsvarande period funnits en tveksam inställning till begreppet examen. En god bild av detta kan man få genom att läsa UHÄ-rapport 1989:3, i vilken utvecklingen av det svenska examenssystemet skildras. Högskoleutredningen U68 föreslog examinas avskaffande, men statmakterna beslöt att de skulle bibehållas. Kompromissen mellan de olika ståndpunkterna kom sannolikt att leda till den utformning som högskoleförordningen kom att få inom området betygsättning och examina. Endast ordet "examensbenämning" kan återfinnas i förordningen, men inte begreppet "examen". Examen framstår implicit som summan av de betyg som satts på kurser eller på delar av kurser inom en linje med en viss examensbenämning. I princippropositionen om 1977 års högskolereform uttalade dåvarande utbildningsministern:

"Vidare vill jag slå fast att examina, där de finns inom högskolan, inte innebär någon samlad prövning avseende hela den genomgångna utbildningen. En examen kan helt enkelt betecknas som en summering av ett antal delprestationer som en studerande har fullgjort." (prop. 1975:9 s. 450)

Om man betraktar studenternas kunskapsbehållning efter en avslutad linjeutbildning som en enkel summa av det de har lärt sig och tenderat under olika betygsatta avsnitt under studietiden, kan detta synsätt leda till att examinationssystemet uppfattas och behandlas som en helhet, som inte kan vara större än sina delar. Med en sådan utgångspunkt kan det vara rimligt att tänka sig att avskaffa en särskild reglering av "examina" och ersätta dessa med en rent additiv sammanställning av genomgångna kurser och kursmoment. Högskoleförordningen är mycket kortfattad inom området betygsättning och examination, men frågan är om den inte ger underlag för en sådan uppfattning av examinationssystemet.

Om man däremot betraktar examinationssystemets funktion som större eller något mer än summan av dess delar, leder detta till en annan syn både på enskilda examinationer och betydelsen av att ha tagit "examen" på en sammanhållen linje. Den behörighetsbedömning som görs inom vissa av högskolans kvalificerade yrkesutbildningar kan belysa detta. En läkarstuderande som underkänns i något väsentligt utbildningsmoment mot slutet av sina studier på linjen, kommer aldrig att kunna betraktas som läkare till 80 %, även om antalet avklarade poäng motsvarar detta. Även om underkännandet avsåg ett mindre utbildningsmoment på 5 eller 10 poäng, kanske dess målsättning och placering inom examinationssystemet som helhet är sådant att det avser att pröva den studerandes sammanlagda kapacitet för en fundamental del av yr-

kesfunktionen. Den studerande har misslyckats med helheten och bör inte få ut någon examen på linjen. Det ser ut som om det endast saknades 5 poäng – men egentligen saknas så mycket mer, som inte motsvaras av eller kan beskrivas enbart genom en poängangivelse.

Motsvarande svårighet framkommer vid nivåbestämning och bedömning t.ex. av de examensarbeten som skall ingå i de nya ämnesexamina som UHÄ lagt fram förslag om (UHÄ 1991). För magisterexamen föreslår man att studenten skall utföra antingen ett examensarbete omfattande 20 poäng eller två arbeten omfattande vardera 10 poäng. Ett av de senare kan då ingå i en tidigare avlagd kandidatexamen. Om examinationssystemet uppfattas som bestående av fristående "moduler" kan det senare alternativet komma att ses som att den studerande skall utföra två arbeten på "samma nivå" – dvs. omfattande 10 poäng. Frågan blir då om studenten genom ytterligare ett arbete egentligen uppnått en högre nivå. Detta problem ser annorlunda ut om man betraktar examensarbetenas poängangivelse endast som ett mått på nedlagd tid inom ramen för linjen, men betraktar examinationssystemet som en samverkande helhet. I det presenterade exemplet skulle det innebära att man betraktar kandidatarbetet som en 10 p-uppsats på 120 p-nivå och det andra magisterarbetet som en 10 p-uppsats på 160 p-nivå, med åtföljande skillnader i förväntningar och krav på respektive arbetes vetenskapliga kvaliteter.

Om examinationssystemet för en linje uppfattas fragmenterat och inte som en samverkande helhet – samtidigt som examensbegreppet urholkas – kommer pedagogiska bedömningsproblem av ovanstående sammansatta natur inte att kunna klargöras och diskuteras. Frågor om kvalitetskontroll kan därför inte lösas från pedagogiska problem av denna karaktär.

4 Examinationen som en integrerad del av utbildningssystemet

SOU 1991: 44

4.1 Ett systemteoretiskt synsätt

Svensk statsförvaltning utmärktes till för något decennium sedan av en uttalad mål-medelstyrning präglad av stark rationalism (Abrahamsson 1975). Den svårbemästrade samhällsutvecklingen i kombination med ökade krav på medinflytande och decentralisering av viktiga beslut ledde emellertid till att grunden för en sådan styrfilosofi allt mer kom att ifrågasättas (Premfors 1981). Behoven av att finna andra sätt att utforma inflytandet över olika myndigheter och samhällsorgan, innebar en successiv övergång till en mål-resultatstyrning och en mer uttalad systemsyn än tidigare. Inom utbildningssektorn har utvecklingen varit påtaglig. Ett ökat lokalt ansvar för verksamhetens utformning och måluppfyllelse kopplas till krav på resultatredovisningar och utvärderingar. På olika nivåer inom institutioner och myndigheter uppstår härigenom ett behov av att kunna betrakta den egna organisationen ur någon form av helhetsperspektiv vid analys och bedömning av de insatser som gjorts.

Universitetspedagogiska utredningen (UPU 1970) utgick från en systemteoretisk syn på på högskolans utbildningsplanering som ram för de pedagogiska överväganden och förslag som framfördes (Handal m.fl. 1973). Sedan denna utredning presenterade sina förslag har högskoleutbildningen snabbt ökat i omfattning samt tillförts nya utbildningslinjer av annan karaktär än de traditionellt akademiska, bl.a. konstnärliga utbildningar och lärarutbildningar. Omkring en fjärdedel av högskolans nybörjarplatser återfinns dessutom inom en helt annan förvaltningstradition än den statliga, sedan den landstingskommunala högskolan inrättades för de medellånga vårdutbildningarna. Vårdhögskolornas situation har av utredningen belysts i en särskild underlagsstudie (Högskoleutredningen 1990). Bilden av högskolan som en helhet har blivit ännu svårare att åstadkomma.

En systemsyn bygger på en bild av en verksamhet som en sammanhängande helhet. Även en uttalad systemsyn kan ha mer eller mindre rationalistisk prägel och innefatta olika dimensioner. I en mer rationalistisk systemsyn försöker man oftast skapa en enkel

bild av systemet, dess komponenter och relationerna mellan dessa. HUR man kommit fram till just den beskrivningen av systemet framgår oftast inte och verkar ibland bygga mer på *á priori*-antaganden om funktionen hos vissa komponenter än på empiriskt underlag om det faktiska sättet att fungera. Det väsentliga i framställningen har ofta varit naturen hos "input" och "output" samt karaktären av den återkoppling, som utgör förutsättning för systemets anpassning till skiftande förhållanden.

Risken med denna typ av systemsyn kan vara att sambanden mellan olika påverkande faktorer förenklas i alltför hög grad när man en gång avgränsat systemets komponenter och deras positioner och relationer inom systemet. Systemteori av en sådan mer endimensionell karaktär kan leda till att man endast förmår ge en generell bild av en uniform process, som då kan antas vara den väsentliga gemensamma nämnaren för det som händer i hela organisationens verksamhet. Detta kan i sin tur medföra svårigheter att med en sådan syn som grund diskutera värdet av mångfald, olikheter och unika skeenden.

En systemsyn av mer multidimensionell karaktär bygger på insikten om att varje beskrivning alltid måste betraktas som provisorisk och styrt av perspektivvalet för beskrivningen. Tyngdpunkten ligger vid på vilket sätt man kommit fram till beskrivningen av systemet och dess delar. Om systemet antas bestå av flera undersystem är det t.ex. inte någon självklarhet att dessa har samma huvudsakliga uppbyggnad som det övergripande systemet. Denna systemsyn ger inte samma underlag för generaliseringar eller preskriptiva utsagor, men kan kanske ge en mer nyanserad bild och en fördjupad förståelse av de processer som är väsentliga för systemets funktion.

Om det övergripande syftet med beskrivningen av systemet är att kunna fånga in och värdera kvalitetsaspekter i verksamheten, bör en mer multidimensionell syn vara att föredra. Särskilt om man kan ha anledning att misstänka att de kvaliteter man söker kanske inte uppstår på ett likformigt sätt inom systemet.

Så länge uppskattningar av kvalitet inom en utbildningsorganisation huvudsakligen går ut på att redovisa uppnådda resultat till statsmakterna eller externa intressenter, kan det kanske räcka att försöka finna avgränsade enkelt mätbara indikatorer på en god funktion hos systemet, t.ex. en hög genomströmning. Men ett mål-resultatstyrt system som har ett totalansvar för utvecklingen inom sitt område – som ett universitet – är en sådan begränsad systemvärdering inte tillräcklig. Värderingens viktigaste funktion är att öka kunskaperna om de förhållanden i den egna utbildningsorganisationen, som kan behöva förändras för att påverka kvaliteten i positiv riktning. En sådan mer komplex modell för utvärdering av högskoleundervisning har nyligen presenterats av Dahllöf (1990).

De prov och bedömningar som utformas för att kontrollera kvaliteten på studenternas inläring, ger också konkreta uttryck såväl för hur läroplanen har operationaliserats som för hur högskolans kunskapsområden innehållsmässigt och pedagogiskt förs vidare.

Komplexiteten i bedömningssituationerna gör det svårt att åstadkomma en fullständig beskrivning av det sammanhang i vilket bedömningen ingår. Man får välja mellan ett eller flera perspektiv samtidigt som man kan försöka hålla kvar bilden av hela den kontext som påverkar utformningen av examinationen. Vi har som grund för det fortsatta resonmanget valt att utgå från tre olika infallsvinklar för att kunna tematisera de olika förhållanden som bryts mot varandra i examinationssituationen.

Provsituationen kan betraktas ur ett *makt- och kontrollperspektiv*. Vilka krafter har verkat och verkar på olika sätt bestämmande för utformningen av just denna examination? Hur kanaliseras samhällets, avnämares eller högskolekulturens krav och förväntningar in i examinationssituationen? Hur stor del av inflytandet är av informell, ideologisk karaktär eller ett led i en målstyrningsprocess? Hur stor del ligger i formella strukturer och beslut, som t.ex. kursplaneanvisningar, författningar eller administrativa regler?

Lärarens insats i examinationen bör också studeras. Det är läraren eller grupper av lärare som undervisar, utformar examinationsuppgifter och bedömer de studerandes prestationer. Examinationen kan ibland uppfattas nästan enbart som ett lärarproblem, vilket enligt vårt synsätt är en för snäv avgränsning. Där emot är det en väsentlig aspekt av examinationen. Vad är det lärare försöker bemästra i provsituationen? Hur gör de? Vilka överväganden ligger till grund för deras val av uppgifter och utformning av dessa? Har den undervisande läraren själv utformat provet? Vem eller vad kontrollerar lärarna?

Den studerandes inläring eller kunskapsbehållning är det som är själva föremålet för bedömningen. *Studerandesituationen* bör därför utgöra en väsentlig aspekt. Det är den studerande som genom ett godkänt resultat förtjänar ett antal högskolepoäng eller som vid ett underkänt betyg kanske sällas bort från utbildningen. Man kan också anta att studenternas upplevelser av examinationskraven får konsekvenser för hela studiesituationen.

Samma tematisering som i föregående avsnitt kan användas för att fokusera hela examinationssystemet för en linje. Frågorna kommer då att få en annan infallsvinkel inom respektive tema.

När man bedömer ett helt examinationssystem ur *makt- och kontrollperspektiv* hamnar man närmast på en läroplansnivå. Är examinationssystemets utformning som helhet beskrivet i kursplanen eller bestäms det på annat sätt? Finns det dokumenterat eller växer det fram som en summa av olika enskilda lärarbeslut röran-

de utformning av enstaka prov utan att någon bedömer helhetseffekten? I vilka avseenden styrs utformningen? SOU 1991: 44

Lärarsituationen i relation till examinationssystemets utformning reser frågor om lärares självständighet och samverkan inom högskolan. I hur stor utsträckning måste läraren anpassa utformning och innehåll i sin examination till hela examinationssystemet? Känner läraren till och upplever sig kunna påverka helheten i systemet? Hur påverkar lärares tjänstgöringsförhållanden och arbetsfördelning examinationssystemets utformning?

När det gäller *studerandesituationen* i relation till examinationssystemet fokuseras de konkreta villkoren för studierna. Examinationssystemets utformning påverkar studenternas hela studiesituation – både den tid de tillbringar på högskolan i rena undervisningssituationer och den tid som ägnas åt egna studier. Hur tätt kommer kunskapskontrollerna? Vilket sammanhang har de med varandra? Måste den studerande arbeta parallellt med olika ämnesområden? Vad händer om man kommer "efter" med sina studier? Ges det något egentligt utrymme för att utveckla en egen kontroll av kunskapsinhämtandet? Vilka studerandestrategier kan examinationssystemet medverka till att forma?

4.2 Examination av produkt eller process

Utformningen av prov och bedömningar påverkas av olika spänningsfält och förväntningar både direkt och indirekt. Detta gör att examinationer sannolikt också kan komma att fylla olika funktioner inom skilda kunskapsområden.

De högskolepoäng som erhålls genom en godkänd examination skall inte enbart vara ett uttryck för nedlagd studietid utan även garantera någon sorts kunskapsbehållning med högskolekvaliteter, som åtminstone till vissa delar måste uppfattas som jämförbara mellan olika högskoleutbildningar, för att systemet skall vara trovärdigt.

Om examinationer utformas huvudsakligen med utgångspunkt i de omedelbara krav det avgränsade ämnesområdet och undervisningssituationen ställer, men utan att de övriga delarna av examinationssystemet tydliggörs, kan det leda till svaga samband mellan olika examinationer inom en och samma utbildning. För linjeutbildningar, som pågår under långa tidsperioder och som omspannar många olika ämnesområden, kan därför examinationssystemet komma att bestå av relativt disparata delar. Ett sådant förhållande behöver inte påverka lärarens undervisningssituation i någon större utsträckning. Frågan är emellertid på vilket sätt det påverkar studenternas sätt att studera och deras inlärningsresultat (Sutter 1990).

Examinationssystemet kan därför inte lyftas ut och betraktas helt avskilt från den pedagogiska processen. Av detta följer att:

★ Om man vill kunna diskutera ett enskilt provs förtjänster eller brister måste det kunna sättas i relation till

- utbildningens mål
- utbildningens struktur
- undervisningsprocessens utformning
- undervisningens innehåll.

★ Examinationen kan inte heller ses fristående från studenternas inlärningsituation och den påverkan examinationens utformning har för utvecklandet av skilda studerandestrategier.

★ För att kunna förstå eller uppskatta det pedagogiska värdet av enskilda examinationer måste man också kunna sätta in dem i det sammanhang som utgörs av hela systemet av prövningar och bedömningar under utbildningen.

★ Examinationssystemets innehåll och utformning för en viss utbildning kan inte diskuteras avskilt från frågor om hur tillträdet till utbildningen är utformat.

★ Examinationssystemets innehåll, utformning och funktion kan inte diskuteras avskilt från frågor om vad utbildningen som helhet förbereder för - och hur högskolans, avnämares och samhällets krav och förväntningar på denna förberedelse kommer till uttryck.

Själva bedömningssituationen kan betraktas som den grundläggande enheten i examinationssystemet. När man tänker på examinationer är det lätt att framför sig se någon form av standardsituation som kan beskrivas ungefär så här:

En lärare har undervisat inom ett ämnesområde utifrån utbildnings- eller kursplanens avgränsning. Därefter det har han eller hon utformat ett prov i vilket kunskapskraven under utbildningsavsnittet fokuseras genom olika frågor och uppgifter till studenterna. Dessa har deltagit i undervisningen och dessutom bedrivit självstudier. De samlas vid ett särskilt provtillfälle och besvarar frågorna och löser uppgifterna skriftligt eller muntligt inom en viss tid. Samme lärare tar del av studenternas svar samt godkänner eller underkänner deras prestationer.

Många av de bedömningar och kunskapsredovisningar som äger rum inom högskolan kan ha andra förutsättningar och avgränsningar. Men de utgör ändå examinationer i den egentliga meningen att studentens prestationer kan *underkännas*.

Högskolareformen 1977 innebar att en lång rad utbildningslinjer med en annan kunskapstradition än de traditionellt akademiska inlemmades i högskolan. Högskoleundervisningen omfattar i dag mycket bredare kunskapsområden än tidigare. De kunskaper och färdigheter som bedöms och betygsätts inom högskolan spänner från rent teoretiska-kognitiva ämnesområden, över kvalificerade yrkesfärdigheter, som kräver en kombination av teoretiska kunskaper och motorisk träning, till rena konstnärliga linjer med affektiv utveckling och uttrycksförmåga som väsentliga inslag i kunskapsbildningen.

Det är inte bara det vidgade högskolebegreppet som ger anorlunda förutsättningar för examinationernas innehåll och utformning i dagens högskola. Det är också den utveckling som har ägt rum när det gäller synen på vad som *kan* och *bör* examineras inom olika utbildningslinjer och kunskapsområden. Utbildningsmål formuleras i dag med uttalade ambitioner att studenterna genom sina studier skall kunna förvärva inte bara en mängd avgränsade faktakunskaper utan också kritiskt tänkande, självständighet, inlevelseförmåga och personlighetsutveckling, som kräver en helt annan nivå av integrering. Om sådana mer djupgående målsättningar också börjar komma till uttryck genom en utveckling av högskolans examinationsformer, innebär det att dessa mål har passerat nedåt genom hela läroplansprocessen och börjat omsättas i konkret undervisning. Det gör emellertid inte frågan om vad som kan betraktas som godkänt eller underkänt i en bedömnings-situation enklare att besvara.

Om den bedömningssituation, som redovisades inledningsvis, kan sägas känneteckna bedömningar inom ett mer teoretiskt-kognitivt ämnesområde, finns det bedömningar av helt annan karaktär inom linjer där integrerade yrkesfärdigheter tränas under praktiska utbildningsavsnitt. En väsentlig skiljelinje går mellan examinationer som bygger på att studenten kan redovisa någon form av *produkt* av sin inläring – svar på frågor, problemlösningar, uppsatser eller praktiska examensarbeten – och examinationer som innebär en bedömning av på vilket sätt studenten deltagit i en *inlärningsprocess*. Den sistnämnda bedömningstypen kan vara nödvändig inom sådana kunskapsområden där "produkten" är svårgripbar men mycket önskvärd. Det kan gälla träning i samarbete, eller förmåga att koordinera olika faktorer i ett händelseförlopp som inte går att simulera eller där målet för utbildningen innebär affektiv bearbetning och utveckling.

När en examination helt kan bygga på att studenten redovisar sina kunskaper i form av en produkt, innebär det att lärarens undervisning kan vara ganska fri i förhållande till examinationen. Hur mycket schemalagd undervisning som studenten erbjuds under avsnittet kan avgöras helt utifrån ämnesområdets karaktär och behovet hos studenterna. Rena självstudier – dvs. studier utan någon lärarledd undervisning – kan endast examineras genom att studenten på något sätt kan redovisa produkten av sitt arbete.

När läraren har ansvar för en renodlad processbedömning blir undervisningssituationen mer bunden. Läraren måste kontinuerligt kunna bilda sig en uppfattning om hur studenten väljer att handla eller förhålla sig i de särskilda situationer som skall ge utrymme för inläringen. I undervisningsplaneringen måste det finnas tillräckligt med tid för att läraren i direkt kontakt med varje enskild student skall kunna bilda sig en så god bild av den individuella inlärningsprocessen så att en bedömning kan göras. Om man jämför olika linjer inom högskolan t.ex. vad avser mängden

schemalagd undervisning är det sannolikt så att det är just proportionen mellan produkt- och processbedömningar inom respektive linjes examinationssystem som kan förklara en del av de variationer som traditionellt förekommer i detta avseende. Processbedömningen orsakar i de flesta fall större kostnader än produktbedömningen.

Även för studenterna innebär det stora skillnader om det är en avgränsad produkt eller hela inlärningsprocessen som bedöms i examinationen. En produktbedömning kan ge större frihet – eller större ensamhet – i studiesituationen. Inlärningsprocessen blir mer studentens ensak – undervisningen behöver t.ex. inte vara obligatorisk – och de egna studierna kan utformas mer individuellt. Examinationen fixeras till ett visst provtillfälle eller genom ett inlämningsdatum. "Produkten" existerar oftast i en konkret mening utanför den studerande. Om den blir kritiserad eller underkänd är denna bedömning sammankopplad med produkten, som kanske kan bättras på eller göras om.

Helt annorlunda ställer det sig för den studerande med en kontinuerligt bedömd inlärningsprocess. Medvetandet om att allt man företar sig tillsammans med den lärare som har bedömningsansvaret sätter en annan press på studentens beteende i undervisningssituationerna. Ofta krävs obligatorisk närvaro av studenten. Det kan bli svårare att skilja mellan anpassning och inläring. Relationen mellan lärare-student kommer att utgöra ett väsentligt underlag för både inläringen och bedömningen. Eftersom "produkten" i det här fallet är osynlig och mer integrerad i studentens hela personlighet, kan allvarlig kritik eller underkännande drabba hårdare. Det är mycket svårare att precisera vad studenten skall eller kan "göra om". Studenten kan uppleva att underkännandet gäller den egna personen. Dessutom påverkar underkännandet hela relationen till läraren, så att en fortsatt god inlärningsprocess kanske omöjliggörs. Ett underkännande på en längre process kan innebära att utbildningsavsnittet måste göras om i sin helhet med en annan lärare.

Sammantaget medför detta att underkända resultat på denna typ av examinationer både kan vara svårare att "reparera" och kan vara traumatiska för studenten.

Inom många av högskolans linjer finns kurser och utbildningsmoment där man vill väga samman bedömningar både av produkt och process vid betygsättning av avsnittet. Detta kan leda till många svåra avvagningsfrågor.

Man kan t.ex. tänka sig ett sådant utbildningsmoment, som innefattar fyra olika examinationer. Alla skall vara godkända för att momentet skall godkännas. Tre utgörs av rena produktkontroller i form av prov, men den fjärde innebär en bedömning av vissa aspekter av hela inlärningsprocessen, som man inte anser kan kontrolleras på annat sätt. Vad leder detta till? Om processbedömningen inte bara är en till intet förpliktigande formulering i

kursplanen, så kommer den att påverka uppläggningsen av hela undervisningsprocessen under momentet, så att t.ex. helt fria självstudier till de övriga tre examinationerna inte kan genomföras. Om en studerande godkänns på de tre produktkontrollerna, men underkänns på processen – vad skall eller kan göras om? Hela momentet?

Förutsättningarna för att kunna göra processbedömningar måste med andra ord byggas in i hela undervisningssystemet. Som exemplet ovan visar kommer det även att kunna få konsekvenser för övrig undervisning om de olika bedömningsformerna integreras. Det finns därför mycket som talar för att examinationssystemet på linjer som präglas av processbedömningar – paradoxalt nog – kan ge ett mer fixerat och traditionsbundet studiesätt än vad det behöver vara på linjer som endast använt sig av olika typer av produktkontroll.

Även om det kan vara så att examinationer av produktkontrollkaraktär kanske varit vanliga inom den traditionella akademiska undervisningen och examinationer av processkaraktär präglar några av de linjer som senare inlemmats i högskolan, vore det olyckligt om det ena sättet att bedöma uppfattades som mera "högskolemässigt" i sig än det andra. Den grundläggande pedagogiska frågan bakom ett ställningstagande till examinationsformen måste vara: På vilket sätt *kan* studenten redovisa den inläring som utbildningsmålet anger? Det finns ingenting som säger att den inläring som inte kan redovisas som en tydlig produkt är av enklare karaktär än den som bara kan följas genom processen. Snarare kan det förhålla sig tvärtom. Eftersom gränserna för vad vi kan uttrycka med ord eller vilka skeenden som vi kan simulera på olika sätt i en undervisningssituation inte är fixerade, kommer den pedagogiska frågan dessutom att få skilda svar vid olika stadi-er i kunskapsutvecklingen inom ett område. Den kan också få olika svar beroende på den kombination av kompetens och fantasi som lärarna besitter.

4.3 Genomströmning som underlag för en kvalitativ systembedömning

Data om genomströmning används ofta för systembedömning. Eftersom det knappast finns några omedelbart avläsbara samband mellan uppgifter om genomströmning och utbildningskvalitet, behövs konkret information – inifrån och ut – om på vilket sätt examinationssystemet fungerar som helhet för en viss linje, för att man skall kunna dra några slutsatser om systemets kvalitet utifrån sådana uppgifter.

Ibland kan man förledas att tro att de olika linjerna i högskolan – som riksdagen har inrättat och fastlagt dimensioneringen för – bäst skulle fylla sin funktion om de hade en 100 %-ig genom-

strömning. En sådan uppfattning bygger emellertid på antaganden om att det är möjligt att ha en fullt rationell grund för en total utbildningsplanering. Ett sådant perspektiv skulle i sin förlängning också innebära att man såg det så att summan av examinationen från högskolans samtliga linjer skulle täcka samhällets behov av högskoleutbildad kompetens, både vad det gäller antal examinerade och sammansättningen av deras kunskaper. Då kommer också samtliga studieavbrott eller uppehåll – oavsett orsak – att vara tecken på bristande funktion eller kvalitet i systemet. Man kan emellertid ha ett annat synsätt.

Om det är så att en fullt rationell pedagogisk totalplanering inte är möjlig, vare sig när det gäller linjers dimensionering eller uppläggning i förhållande till samhällets behov, måste det leda till en annan syn på genomströmningen. Man måste då ställa frågan vilken funktion t.ex. studieavbrott kan fylla i relation till hela utbildningssystemets funktion eller till andra samhälleliga eller individuella behov än de som artikulerats i linjernas målsättningar, men som likafullt existerar.

Ett sådant synsätt får två konsekvenser. För det första att den optimala genomströmningen för en viss linje är svår att fastställa. Den måste avgöras utifrån uppgifter om just denna linjes specifika förutsättningar, villkor och samhälleliga funktion. För det andra att fluktuationer i den totala genomströmningen på universitet och högskolor måste analyseras i detalj innan slutsatser kan dras om dess samband med utbildningskvalitet och effektivitet. En gemensam optimal nivå för genomströmningen på högskolans linjer kan därför knappast fixeras t.ex. i en målsättning.

Några exempel får belysa svårigheterna att göra kopplingar mellan uppgifter om genomströmning och antaganden om utbildningskvalitet.

1. Två linjer med liknande uppläggning kan ha samma antal studieavbrott. Avbrotten på den ena linjen kan visa sig bero på att många studerande har bristande förkunskaper och blir underkända. Men på den andra linjen kan det visa sig att avbrotten orsakas av att studerande med goda studieresultat avbryter sin utbildning därför att de erbjuds attraktiva anställningar redan utan en färdig examen.

Exemplet kan visa vikten av att analysera orsaker till avbrott innan slutsatser om utbildningskvalitet dras från rent kvantitativa uppgifter om genomströmning. Det kan också visa svårigheten att även *med* uppgifter om orsaker till avbrott göra jämförelser mellan linjer – vilken av dessa linjer har högst utbildningskvalitet? För att få underlag för sådana antaganden måste man kunna gå in i respektive linjes examinationssystem och göra direkta jämförelser.

2. En linje uppvisar ett mycket högt antal avbrott. Det kan visa sig att de studerande söker och kommer in på andra mer kvalificerade linjer och kurser, där deras utbildningserfarenheter från

den ursprungliga linjen anses ge dem en mycket god grund för fortsatta studier. SOU 1991: 44

Exemplet vill visa att det kan finnas ett värde i att vissa grupper studerande så att säga går på tvären genom utbildningssystemet. Exemplet kan verka extremt – och det är sannolikt så att det sällan är stora grupper som tillsammans går på tvären, utan snarare enstaka individer. Det som är värt att notera är emellertid att sådana avbrott inte kan tas som uttryck för bristande utbildningskvalitet och att de sammantaget för högskolesystemet kan fylla en viktig funktion så att individuella och samhälleliga behov av utbildning, som inte uppnås genom de linjer som inrättats, fylls ändå. Det kan också visa betydelsen av att vara medveten om att vad som bokförs som ett avbrott på en linje kan vara en nybörjarplats på en annan linje eller kurs.

3. En linje som innehåller både teori och praktik kan uppvisa ökad genomströmning vid samtliga utbildningsorter. En närmare granskning visar att den enda förändring som är gemensam för orterna är att lärarresurser har överflyttats från praktikavsnitten till de teoretiska delarna av linjen.

Det sista exemplet avser att visa hur svårt det kan vara att använda olika kvantitativa uppgifter – här i form av genomströmning kopplat till lärarresurser – som grund för antaganden om utbildningskvalitet. Exemplet kan ges två helt olika tolkningar – en som tyder på ökad och en som tyder på minskad kvalitet. De ökade undervisningsresurserna under de teoretiska avsnitten kan ha lett till att studenterna fått mer stöd och därigenom klarar sina studier bättre. Men det kan också vara så att den minskade lärarkapaciteten under praktiken har försämrat lärarnas möjlighet att göra en god processbedömning – så att studenter som förut underkändes under praktiken nu klarar sig igenom.

Den uppsättning skilda kombinationer mellan olika varianter av tillträdesvillkor, examinationssystem och avsedd kompetens, som förekommer på linjerna inom högskolan, kommer att ge olika utgångspunkter för att använda genomströmningen som en indikator för utbildningskvalitet. Två exempel får visa några extrempunkter för spännvidden inom högskolesystemet.

Vissa utbildningslinjer har ett litet antal mycket attraktiva, dyra platser. Det kan gälla t.ex. utbildningar i psykoterapi, skådespelarutbildning, bildkonst, scenografi eller vissa kvalificerade tekniska utbildningar. Antagningsförfarandet innebär en mycket stor gallring av de sökande. Sannolikt strävar man efter att det fåtal som till sist antas till linjerna genom urvalsförfarandet skall vara så grundligt prövade att de skall ha goda förutsättningar att klara av studierna på respektive linje. Om urvalsförfarandet utformas och hanteras av samma institution som bedriver utbildningen kommer examinationssystemet att växa fram med detta som utgångspunkt. Ett högt antal studieavbrott på grund av dåliga studieresultat kommer antagligen att leda till ifrågasättande av ur-

valsförfarandet. Om en ömsesidig påverkan är möjlig kommer linjer av denna karaktär sannolikt att sträva efter att uppnå en relativt hög genomströmning, inte minst av ekonomiska skäl.

Andra linjer kan ha ett stort antal platser till vilka man antar så gott som samtliga behöriga sökande. Här kan återfinnas linjer t.ex. inom vård-, AES- eller utbildningssektorn. Urvalet mellan behöriga sökande kommer här att spela en betydligt mindre roll för vilka som antas. I stället blir det minimikraven för behörighet som kommer att påverka sammansättningen av den grupp som antas till utbildningen. Fluktuationer i antalet sökande kommer att kunna påverka sammansättning av studerandegrupperna så att den kommer att variera år från år. Om man har ett centralt system för antagning och urval, som inte kan påverkas i ett kontinuerligt samspel med mottagande institutioner, kommer detta för linjer av denna karaktär att få helt andra samband med examinationssystemets utformning än för linjerna i det första exemplet. Man kan uttrycka det så att för dessa linjer kommer det huvudsakliga urvalet, med utgångspunkt i lämplighet för studierna, att äga rum under utbildningens gång genom examinationen. För sådana linjer kan man kanske anta en högre andel studieavbrott under den första tiden på linjen, som följd av en sådan funktion hos examinationssystemet – om ett sådant urval kommer att vara nödvändigt i förhållande till linjens nivå och målsättning.

På en del utbildningslinjer utvecklas ibland vissa kurser eller moment som kommer att fungera som ett inbyggt urvalsinstrument. Man kan också medvetet utforma inledande "provkurser", där man räknar med ett visst andel avbrott – så att det totala intaget till kursen överstiger det antal man önskar examinera. Det kommer också att vara väsentligt vilka kriterier som väljs ut som grund för bedömning av studenterna i en sådan provkurs, så att de kan antas ha väsentliga samband både med studenternas förutsättningar att klara utbildningen på linjen och linjens målsättning.

4.4 Studieavbrott och utbildningskvalitet

När en studerande bestämmer sig för att avbryta sina studier på en högskolelinje kan ett sådant beslut bero på en rad olika faktorer såväl inom som utom utbildningen. Studieavbrottens samband med examinationssystemets krav på den studerande varierar. En del studieavbrott har sin orsak i helt personliga skäl, som t.ex. sjukdom, familjeförhållanden eller i en personlig omvärdering av livsriktningen och kan därigenom knappast ge något underlag för en värdering av utbildningskvalitet. Andra studieavbrott har en mer indirekt relation till kraven under utbildningstiden. Då en studerande avbryter utbildning med hänvisning till studietrötthet eller att linjen hade fel inriktning, kan ett samband med examinationssystemet anas. I de fall en studerande är tvungen att avbryta

sina studier för att han eller hon inte har blivit godkänd på examinationer som krävs för att man skall få fortsätta på linjen är sambandet uppenbart.

Om man utgår från de uppgifter, som studerande lämnat om anledningen till sina studieavbrott, som ingår i Statistiska Centralbyråns enkätundersökning avseende "Högskolestudier utan examen" (U 29 SM 9001), var det omkring 4 % av samtliga avbrott som orsakades av dåliga studieresultat. Att tvingas avbryta en utbildning av detta skäl innebär emellertid alltid ett trauma för den studerande, som kan hanteras och förklaras på olika sätt för att vara uthärdligt. Det verkar sannolikt att denna grupp i mindre utsträckning än de som avbrutit av andra skäl har svarat på denna typ av enkät. De kan således vara överrepresenterade i undersökningens bortfall. Det är också sannolikt att de som ändå svarar på enkäten i en del fall kanske hellre anger andra samverkande skäl, som familjesituation eller skoltrötthet, som i sig medverkat till det dåliga studieresultatet.¹

De vanligaste skälen för studieavbrott som markerades av studenterna var:

- Började arbeta med det jag ville	18 %
- Behövde arbeta av ekonomiska orsaker	16 %
- Familjesociala orsaker	16 %
- Utbildningen hade fel inriktning	15 %
- Var trött på att studera	12 %
- Svårt att kombinera studier och familj	11 %
- Svårt att kombinera studier och arbete	10 %

Förutom de 4 % som angav dåliga studieresultat som avbrottsorsak angav 5 % att studietakten varit för hög. För denna grupp kan ett mer direkt samband mellan avbrotten och kraven under utbildningen antas.

SCBs undersökning redovisar orsaker till avbrott ur studerandeperspektiv. Hade man kunnat fråga efter motsvarande bedömning från dessa studenters lärare skulle kanske andra förhållanden framkommit. Detta kan belysa svårigheterna i att ta ställning för ur vilket eller vilka perspektiv en bedömning av examinationssystemets kvalitetskontrollerande funktion skall göras.

I universitetspedagogiska utredningen (UPU 1970) behandlades även svårigheterna i att kunna analysera studieavbrottens samband med högskolans effektivitet och kvalitet. I avsnitt 10 som behandlar utvärdering på systemnivå framhålls att rent kvantitativa statistiska uppgifter om genomströmning måste kombineras med "beteendevetenskapligt upplagda undersökningar" som komplement. Man redovisar också en dansk undersökning om skäl till studieavbrott vid universitetet i Århus från början av

¹ Dessutom kan SCBs frågeformulering - i vilken dåliga studieresultat kopplas till uteblivna studiemedel - ha lett till att detta svarsalternativ inte upplevts passa de studerande som på grund av underkända prov inte fick fortsätta sina studier, men innan detta förhållande medfört någon effekt på studiefinansieringen.

1960-talet. Avbrotten under det första årets studier klassificerades i sju olika grupper efter vilka skäl som angivits av studenterna. Sambandet mellan avbrott och de krav som ställts på studenterna är otydligt: "Den största gruppen anger att de valt 'fel' utbildning och icke vetat vad de gav sig in på när de började sina studier. Denna grupp innehåller också dem som mist intresset för sina studier samt det fåtal som uppger att de avbrutit studierna på grund av undervisningens svårighetsgrad och deras egen bristande studiebegåvning." (UPU 1970 s. 55)

Examinationssystemets ger som tidigare framhållits upphov till en dubbel utvärderingsprocess där läraren bedömer studentens prestationer och studenten värderar sin egen insats i förhållande till vad han eller hon önskar få ut både av studierna och av livet. Material från sådana studentbedömningar har redovisats ovan. För att kunna få en mer allsidig bild av samband mellan examinationssystemets krav och avbrott bör man med fördel kunna komplettera sådant material med uppgifter även från hur lärare ser på examinationen.

Om man vill sätta avbrottsfrekvenser i relation till examinationssystemets kvalitetskontrollerande funktion, är det viktigt att man bland de skäl till avbrott, som anges både av studenter och av lärare, försöker urskilja de som har en mer direkt koppling till kraven under utbildningstiden.

Del II

fallstudier

5.1 Empiriskt underlag - två fallstudier

Examinationerna utgör den väsentligaste delen av högskolornas kvalitetskontroll. Av det hittills förda resonemanget framgår behovet av att avgränsa och tydliggöra examinationssystemet som en helhet för en viss linje, för att kunna få en uppfattning av hur denna kontroll fungerar. Beskrivningen behövs både för att å ena sidan kunna studera examinationssystemets uppbyggnad och funktion i relation till utbildningens specifika innehåll, struktur och syfte, och för att å andra sidan kunna sätta detta system i relation till uppgifter om genomströmning - dvs. tillträde, avbrott och examination på linjen. Båda delarna blir lika väsentliga för att kunna göra ett försök att beskriva och värdera den kvalitetskontrollerande funktionen.

För att kunna göra en sådan beskrivning behöver man således samla ett relativt omfattande material från en linje. Det gäller såväl uppgifter om utbildningens innehåll och undervisningens uppläggning som utformningen av enskilda examinationer. Dessutom behövs fakta om tillträdet till utbildningen samt en redovisning av andelen studieuppehåll och avbrott - samt orsaker till dessa - satta i relation till den totala examinationen på linjen.

För att kunna få ett empiriskt underlag för att kunna diskutera examinationens kvalitetskontrollerande aspekter har därför en fallstudiemetodik valts. I de följande avsnitten kommer en studie avseende examinationssystemets utformning på hälso- och sjukvårdslinjen att redovisas.

Avsikten är dock inte att lyfta fram denna linjes specifika förhållanden, utan den är vald som ett exempel bland många tänkbara inom högskolans linjeutbud, för att kunna belysa förhållanden av mer generell natur av betydelse för högskolans examinations-system.

Underlaget för denna redovisning utgörs av resultatet från en jämförelse av två skilda fallstudier båda omfattande hälso- och sjukvårdslinjens allmänna inriktning. Den första studien omfattar sjuksköterskeutbildningen inom Kalmar läns landsting, som bedrivs på orterna Kalmar och Västervik. Den andra omfattar sjuk-

sköterskeutbildningen inom Östergötlands läns landsting på orterna Linköping och Norrköping. I den fortsatta redovisningen kommer hänvisningar till fallstudierna att göras enbart med benämning "Kalmar" och "Linköping". Om särskilda förhållanden gäller för någon av de andra orterna kommer detta att framgå av kommentar.

Förläggningen av respektive fallstudie var ett medvetet val utifrån ett önskemål om att kunna erhålla vissa kontraster genom en jämförelse mellan studierna. Kalmar läns landsting bedriver en relativt traditionell sjuksköterskeutbildning på långt avstånd från andra besläktade universitets- och högskoleutbildningar. Inom Östergötland har man sedan början av 80-talet gjort en uttalad satsning på utvecklingen av problembaserad inläring (PBI), vilken infördes 1986 som en gemensam pedagogisk grund för en rad högskoleutbildningar inom vårdområdet anknutna till Hälsouniversitetet i Linköping.

Fallstudierna har genomförts av lärargrupper vid respektive vårdhögskola.

5.2 Fallstudiernas syfte och uppläggning

För att kunna teckna en bild av hur *examinationssystemet* är utformat, mot vilka kriterier examinationen utförs och hur kraftig dess gallringsfunktion i realiteten är, har följande material studerats och bearbetats i båda fallstudierna:

A. Lokala planer och kursplaner från 1980–1989 med avseende på

- a) skrivningar om mål och innehåll
- b) föreskrifter om examination m.m.

B. Examinationsuppgifter, prov, bedömningsformulär m.m. under den studerade perioden.

C. Uppgifter om genomströmning, studieuppehåll och studieavbrott för kurser som påbörjat sin utbildning under perioden 1982–1986.

Materialet har kompletterats vid samtal och intervjuer med högskolelärare som varit ansvariga för undervisning på linjen under den studerade perioden på de vårdhögskolor som ingår i fallstudierna.

I de följande avsnitten redovisas endast de delar av fallstudiematerialet, som kan belysa examinationens kvalitetskontrollerande aspekter på en mer principiell nivå. Hela redovisningen av de två fallstudierna kan återfinnas i de arbetsrapporter från projektet, som respektive lärargrupp arbetat fram. Dessa finns arkiverade på respektive vårdhögskola. I den följande redovisningen kommer vi först i kapitel 6 att teckna en bakgrundsbild av förhållanden på linjen som är väsentliga för att kunna sätta in uppgifter om examinationen i ett sammanhang. Efter det presenterar vi fallstu-

dien från Kalmar i kapitel 7 och den från Linköping i kapitel 8. SOU 1991: 44
Till sist analyserar vi genomströmningen i båda fallstudiemateria-
len i kapitel 9 samt för en avslutande diskussion om kvalitetskon-
troll i kapitel 10.

THE NEW YORK PUBLIC LIBRARY
ASTOR LENOX TILDEN FOUNDATION
155 E. 42ND STREET
NEW YORK 17, N.Y.

6.1 Linjens karaktär

6.1.1 Studieorganisationen

Sedan 1982 utbildas sjuksköterskor på hälso- och sjukvårdslinjen vid ett 30-tal vårdhögskoleenheter inom den landstingskommunala högskolan. Linjen omfattar drygt 4 000 nybörjarplatser och utgör därigenom en av de större linjerna inom det svenska högskolesystemet.

Hälso- och sjukvårdslinjen förbereder för ett tydligt och välavgränsat yrkesområde. I likhet med läkar- och psykologutbildningarna och övriga legitimationsyrken har linjen ett monopol inom sitt område. Ingen kan erhålla legitimation som sjuksköterska eller arbeta inom yrket utan att ha genomgått linjen med godkända betyg. Examinationssystemet på linjen har således en utpräglad behörighetsgivande funktion.

Linjens nuvarande konstruktion är en följd av VÅRD77-reformen. Den ursprungliga studievägen var en utbildning på fem terminer för studerande utan tidigare vårderfarenhet. Denna utbildning gav en allmän grund för arbete som assisterande sjuksköterska. Efter viss tids yrkesverksamhet skulle den grundutbildade sjuksköterskan genomgå vidareutbildning med specialisering mot olika vårdområden omfattande en eller två terminer.

VÅRD77-reformen 1982 innebar en total omstrukturering av linjen. Flera av de specialutbildningar, som förut hade kunnat sökas efter yrkesverksamhet som sjuksköterska, slopades. De gjordes om till specialinriktningar inom linjen, med en inriktningsuppdelning efter det första årets studier. Detta medförde att den "vanliga" sjuksköterskeutbildningen, den som ger en bred förberedelse för arbete inom allmän hälso- och sjukvård, kom att bli en av sex varianter på den tvååriga linjen. Volymmässigt är denna inriktning emellertid den totalt dominerande. Den upptar med sina drygt 3 300 platser 76 % av volymen på linjen (LFA 1988). Den studie som här redovisas omfattar endast hälso- och sjukvårdslinjens allmänna inriktning.

Reformen innebar inte bara att linjen fick en tidigare specialisering. Studietiden avkortades också med en termin till 80 poäng, med hänvisning till de ändrade tillträdesreglerna. För att komma in på linjen från och med hösten 1982 krävdes att den studerande hade kunskaper motsvarande gymnasiets tvååriga vårdlinje. Detta medförde att vårdhögskolorna fick en annorlunda sammansättning av sina studerandegrupper. Man skulle i undervisningen utgå från en högre förkunskapsnivå i rena vårdämnena än vad man hade kunde göra i den äldre studiegången. Samtidigt innebar det att rekryteringsunderlaget till sjuksköterskeutbildningen kom att begränsas till grupper med en ganska homogen bakgrund från praktiskt inriktade gymnasiala vårdutbildningar.

6.1.2 Utbildningens karaktär och undervisningstradition

Utbildningen till sjuksköterska har många inbyggda spänningar både genom studieorganisationens utformning och i utbildningsinnehållet. Grundläggande i utbildningens tradition är spänningen mellan den skolförlagda teoriundervisningen och den praktiska undervisningen, som äger rum ute i hälso- och sjukvården. Dessa inslag varvas och studenterna rör sig under hela studietiden mellan två olika undervisningsvärldar. Det är långt ifrån självklart att de värderingar och prioriteringar som lärarna lyfter fram under teoriundervisningen upplevs ha någon giltighet under praktiken, då de studerande huvudsakligen handleds av yrkesverksamma sjuksköterskor.

Traditionellt har utbildningen varit mycket undervisningstät under de teoretiska avsnitten. Varvningen mellan teori och praktik har gjort att man komprimerat teorikurserna, då hälften av studietiden ägnas åt praktik. Övergången till ett mer högskolemässigt arbetsätt, med mer självstudier och en ökad möjlighet för studerande att påverka sin studiesituation har ofta varit konfliktfylld.

Utbildningsinnehållet har en stor spännvidd när det gäller ämnesområden. Under sammanlagt ett års teoretiska studier skall studenterna fördjupa sina kunskaper om vård och behandling vid olika sjukdomstillstånd, öka sina kunskaper om allmänmänskliga behov och förutsättningarna för en god omvårdnad samtidigt som man skall träna sig i kommunikation och samtalsmetodik, som en grund både för kvalificerade patientkontakter och personalledning.

Högskolans krav på forskningsanknytning och lärarnas önskemål om att utbildningen skall ge studenterna möjlighet att fördjupa sina ämneskunskaper – åtminstone inom något område – kommer ofta att stå i motsättning till kraven på en bred yrkesförberedelse under den korta teorikurserna.

Vissa av de kunskaper som behövs i yrkesfunktionen är välavgränsade och mycket konkreta, som att t.ex. beräkna läkemedelsdoser eller handha medicinsk-teknisk utrustning. Andra är av mer svårgripbar natur, som t.ex. hur man utvecklar personlig förmåga att stödja och bistå döende patienter och deras anhöriga. Detta gör prioriteringsfrågorna under den begränsade utbildningstiden mycket svåra. Inte heller förenklar det problemen med ur vilket perspektiv en forskningsanknytning av det breda yrkesanknutna utbildningsinnehållet kan sökas. Dessa spänningar byggs också in i examinationssystemet. Vilka kunskaper och färdigheter kan och skall bedömas och därigenom ligga till grund för legitimationen? Är det viktigare att noggrannt kunna kontrollera att studenterna beräknar läkemedelsdoser rätt än att bedöma om de kan leva sig in i patientens situation?

Motsvarande spänningar finns även inbyggda i andra högskoleutbildningar. Problemen uppvisar påfallande likheter med de bedömningsförhållanden som råder t.ex. inom lärar-, läkar- och psykologutbildningarna, trots utbildningarnas skilda historia. Dessa förhållanden gör frågor om vilka kunskaper och färdigheter som skall eller överhuvudtaget kan prövas i examinationer på linjer av denna sammansatta karaktär – och vara avgörande för om legitimation kan utfärdas – mycket svåra att besvara.

6.1.3 Erfarenheter av 1980-talets reformarbete

Den förändrade studieorganisation ledde till att 80-talet för vårdhögskolornas del kom att präglas av lokalt arbete med kursplaner och utbildningsplanering. Detta arbete var från början ovant och i kanske i vissa avseenden amatörmässigt, eftersom den tidigare utbildningsorganisationen under skolöverstyrelsen (SÖ) varit starkt centralstyrd med begränsat utrymme för lokala beslut om uppläggning av såväl teoretisk som praktisk utbildning. Linjenämnderna, som inrättades i samband med högskolereformen 1977, hade i början svårt att finna adekvata sätt att planera och utvärdera utbildningen (Askling 1984, Lindberg-Sand 1985, 1990). Utvecklingen av hälso- och sjukvårdslinjen har följts i flera studier. Den mest omfattande initierades av UHÄ som en utvärdering av hela VÅRD77-reformens implementeringsskede (Askling 1984, 1987). En sammanställning över ett tiotal studier kan återfinnas i Lindberg-Sand (1990).

Under reformens implementeringsskede fokuserade vårdhögskolorna ofta en utveckling av högskolemässiga arbetsformer och forskningsanknytningen av utbildningens teoretiska delar (Sandin 1988). De praktiska delarna av utbildningen hamnade i periferin. En bidragande orsak till detta var sannolikt att många landsting i samband med reformen minskade vårdhögskolornas lärarresurser för klinisk handledning av de studerande och överlämnade ansva-

ret för handledningen nästan helt till verksamheten. Det kom att ställas flera nya krav på vårdlärarnas teoriundervisning. I allt större utsträckning fick de ta över medicinskt inriktade föreläsningar från läkare. Samtidigt som de förväntades fördjupa undervisningen inom samhälls- och beteendevetenskapliga områden och forskningsanknytta det nya utbildningsinnehållet.

De kursplaner som fastställdes i samband med starten av den nya utbildningen var ofta övergripande, mer som ideologiska måldokument än som faktiska anvisningar om hur utbildningens skulle läggas upp och genomföras teoretiskt och praktiskt. Planerna lämnade ofta stort utrymme åt lärare och studerande – eller traditionen – att utforma undervisningen (Askling 1984).

De val man i det lokala läroplansarbetet gör beträffande ämnesindelning och kursuppläggning kommer att påverka en hel rad förhållanden, som i sin tur ger förutsättningarna för examinationssystemets utformning. Det gäller såväl hur ämnen uppfattas och avgränsas, som hur lärarnas kompetens utvecklas och deras undervisningsansvar fördelas. Detta kommer att få konsekvenser för utformning av och innehåll i enskilda examinationer och lägga grunden för examinationssystemet som helhet.

Åren efter reformen började det komma signaler från lärarna om att studerandegruppens sammansättning ändrats så att förkunskapsnivåerna inte var de förväntade. Ansökningsfrekvensen till linjen sjönk också under hela perioden från 1982/83 för att nå sin lägsta nivå till antagningen inför vårterminen 1987, då 15 % av platserna på inriktningen stod vakanta. Trots detta uppvisade linjen en fortsatt hög genomströmning under perioden.

Detta ställer frågor om på vilket sätt en linjes examinationssystem kan anpassas till en situation, då både studieorganisation, studerandegrupper och utbildningsinnehåll genomgår olika förändringar, på sin spets.

Motsvarande svårigheter att finna former för en effektiv styrning i en decentraliserad organisation märktes inom några av de tidigare bundna utbildningarna inom det statliga området. Som exempel kan nämnas lärar- och förskollärarytbildningarna (Askling 1983), men även inom andra mer traditionella högskoleutbildningar t.ex. ekonomutbildningen, återfanns en liknande problematik (Eklundh 1986).

Hälso- och sjukvårdslinjen kan fungera som ett intressant exempel på högskoleutveckling inom en målstyrd utbildningsorganisation. Linjens stora omfattning och geografiska spridning, i kombination med avsevärda studieorganisatoriska och innehållsmässiga förändringar under de senaste åren, kan ge ett bra underlag för studier av olika faktorer som påverkar examinationssystemets kvalitetskontrollerande funktion.

I många högskoleutbildningar kom 1970-talet att utgöra en tid av omprövning och förnyelse av formerna för undervisning och bedömning, när 40-talets stora ungdomskullar ökade trycket på universitetens olika utbildningslinjer. Sökandet efter nya examinationssystemer kom för sjuksköterskeutbildningens del att ta fart först mot slutet av 70-talet. Den studieorganisation för utbildningen som gällde 1966–1977, med ett mycket komprimerat och reglerat innehåll, upplevdes ofta lägga hinder i vägen för den pedagogiska utvecklingen av undervisning och bedömningsformer.

Den gamla sjuksköterskeutbildningen på fem terminer var centralt reglerad i Skolöverstyrelsens läroplan (UY 2 66:3). I denna plan angavs den exakta strukturen för utbildningen nästan vecka för vecka. Planen innehöll anvisningar för undervisningens utformning och innehåll samt examinationens uppläggning för 56 olika områden. Då 60 % av studietiden utgjordes av praktik innebar detta att varje teoretiskt område i genomsnitt upptog ungefär en vecka av den totala studietiden på linjen. Examinationssystemet speglade denna ämnesuppdelning. Slutbetyget som utfärdades åt den studerande angav graderade betyg i 17 olika ämnen, genom en sammanvägning av betygen inom flera olika områden. Betygen sattes efter beslut i klasskonferens och noterades i särskilda betygskataloger som utformats av SÖ.

Denna centralstyrning av utbildningsinnehållet gör att man kan anta att det fram till slutet av 70-talet rådde en relativt stor likformighet i uppläggnings av undervisningen och utformningen av examinationssystemet vid det 30-tal skolor som anordnade sjuksköterskeutbildning i Sverige. Det var ett mycket finfördelat examinationssystem med ett stort antal små skriftliga individuella prov inom avgränsade ämnesområden. Medicinskt anknutna ämnen dominerade det teoretiska tentamensinnehållet (Johansson 1979). Under de teoretiska studierna dominerade examinationer av "produktkontrollkaraktär". Den praktiska utbildningen examinerades genom en kontinuerlig processbedömning, som vårdhögskolans kliniklärare ansvarade för.

När linjen 1977 överfördes till högskolan ersattes SÖs läroplan av en central utbildningsplan, som endast angav innehållet i övergripande ordalag. Samtidigt ändrades betygssystemet så att en ograderad betygsskala (godkänd eller underkänd) infördes. Decentraliseringen av besluten om utbildningens innehåll gav nu möjligheter för en utveckling i skilda riktningar.

Den nya studieorganisation för linjen som infördes 1982 medförde att samtliga vårdhögskolor påbörjade ett genomgripande kursplanearbete, ofta med en hög ambitionsnivå. Utbildningsreformen hade mottagits positivt av lärarna på linjen – nu skulle man äntligen ges förutsättningar skapa en ny forskningsankuten

6.3 Kursplaner och undervisningsplanering

Kursplanernas innehålls- och målformuleringar utgör en viktig utgångspunkt både för undervisningsplanering och utformning av examinationer. En innehållsbeskrivning visar inom vilket eller vilka kunskapsområden krav kan ställas på de studerande under ett visst avsnitt i utbildningen. En målformulering kan ge anvisningar om på vilken nivå dessa krav bör ligga. När mål och innehåll anges endast översiktligt i planerna kan kraven i realiteten komma att variera mycket, om inte undervisningsinnehåll och kravnivåer regleras på annat sätt – vid sidan av läroplanen.

I lärarens arbete ingår normalt att göra en strukturering av de utbildningsavsnitt man har undervisningsansvar för, eftersom en kursplan oftast inte ger detaljerade anvisningar om på vilket sätt undervisningen skall genomföras. Sådan planering, som alltså ligger nära den konkreta nivå där scheman utarbetas och lokaler bokas, kan ha olika karaktär. Den kan vara helt individuell och informell och utföras som en engångsinsats för en särskild grupp studerande en viss termin. Men den kan också få en karaktär av kollektivt arbete och gemensamma beslut som dokumenteras och kan komma att styra verksamheten under en lång rad av kurser.

Man kan anta att en sådan dokumenterad planering – beroende på de formella planernas utformning och upplevda funktion – kan ha större eller mindre samband med läroplanen. Man bör också kunna anta att lärarnas tjänstgöringsförhållanden och undervisningssituation spelar en stor roll för om det kommer att finnas behov av eller krav på antingen en dokumenterad kollektiv planering eller möjlighet till individuell frihet. Ett tredje antagande är att en sådan kollektiv planering kan ha stor betydelse för examinationernas utformning, innehåll och kravnivåer. Också på det sättet att helt andra strömningar och förhållanden, än de som man har tagit hänsyn till i kursplanen, i denna planeringsprocess kan komma in "från sidan" eller underifrån och påverka utformningen av examinationssystemet.

I en utpräglad decentraliserad och målstyrd högskoleorganisation kan man anta att det lokala sättet att lösa planeringsfrågorna i relation till de lokala planernas styrning kan ge upphov till en stora variationer – även inom en och samma linje – både när det gäller hur läraransvar för undervisning och examination fördelas och hur examinationssystemet utformas.

Lärare vid hälso- och sjukvårdslinjen undervisar av tradition både i de teoretiska och praktiska delarna av utbildningen. Detta innebär ett intrikat planeringsproblem, eftersom alla studerande under den tvååriga studietiden har 5-10 praktikplaceringar inom olika vårdområden. Vårdhögskolan ansvarar för att varje studerande erhåller undervisning av någon av skolans lärare på respektive avdelning/enhet under dessa perioder. Det är också vårdhögskolans lärare som gör den slutliga bedömningen av den studerande och sätter betyg.

Studerande som läser sin teori som en sammanhållen grupp sprids under praktiken ut till skilda vårdavdelningar och ofta även till olika sjukhus/vårdinrättningar. Vårdhögskolans lärare har undervisningsansvar för en visst antal vårdavdelningar, oftast med utgångspunkt från lärarens egen specialistkompetens. Varvningen av teori- och praktikperioder inom linjens samtliga kurser innebär att de flesta lärare har både teoretisk och praktisk undervisning samtidigt, fast i olika kurser. Linjens lärare använder därför stora delar av sin förberedelsetid för resor mellan vårdhögskolan och olika vårdinrättningar. Att få hela systemet att gå ihop, så att det pedagogiskt ger en optimal studiegång för de studerande, samtidigt som det skapar goda arbetsförhållanden för vårdhögskolans lärare, måste sägas vara en mycket svår uppgift. Särskilt som den tid som avsatts för lärarnas kliniska undervisning av studerande under praktikperioderna successivt har minskats under hela 80-talet.

Kraven på en högskoleutveckling och forskningsanknytning av utbildningsinnehållet har därför i huvudsak kommit att kopplas till linjens teoretiska delar. Trots att undervisningsuppgifterna under praktisk utbildning fortfarande omfattar ungefär hälften av lärarnas arbetstid, har denna del av lärarrollen kommit att utformas mer som en kontaktverksamhet eller samordnande funktion gentemot vårdpersonal och studerande, än som en reell möjlighet till klinisk undervisning och handledning.

Inom hälso- och sjukvårdsverksamheten har man inte satsat på att bygga upp reell högskolekompetens när det gäller handledning av sjuksköterskestuderande, trots att vårdhögskolornas resurser för denna verksamhet har minskat. Där har man fortfarande på många håll förväntningar om att vårdhögskolans lärare skall fördjupa den kliniska undervisningen.

De flesta av linjens lärare lever därigenom sedan många år tillbaka i en tvådelad lärarroll. Inom den teoretiska delen försöker man uppfylla högskoleförväntningarna om en ämnesutveckling och fördjupad undervisning på vetenskaplig grund. Inom den praktiska försöker man, inom allt snävtidsramar, uppfylla avnämarnas och de studerandes förväntningar på en högskolemässig klinisk handledning. Att med bibehållen ambitionsnivå uppfylla

båda kraven samtidigt har visat sig svårt. Inom många vårdhögskolor har man prioriterat den första delen. Det finns i dag tecken som tyder på att klyftan mellan teoretisk och praktisk undervisning inom lärarrollen har ökat.

Uppläggningsen av linjen med samtidigt teori- och praktikan-svar för varje lärare leder till splittrade tjänstgöringsförhållanden. Dessutom medför det att varje lärare kommer att bli mycket beroende av på vilket sätt övriga lärare på linjen lägger upp sin undervisning – både teoretiskt och praktiskt. Eftersom nästan alla lärare under sin praktikundervisning möter studerande från varje kurs på linjen – och läraren i sitt möte med den studerande behöver veta hur den teoretiska förberedelsen för praktiken gestaltat sig, som utgångspunkt för sin handledaruppgift – kommer läraren i sin praktikroll att bli beroende av de övriga lärarnas teorikrav och uppläggningsen av undervisningen.

Varje grupp studerande möter sammantaget ett stort antal av vårdhögskolans lärare ute på sina praktikplaceringar. Gruppen kommer under utbildningens gång att jämföra vilken handledning olika lärare ger under praktiken. Detta innebär att varje lärare i sin praktikroll kontinuerligt blir jämförd och bedömd av de studerande i förhållande till övriga praktiklärare. Därigenom blir läraren i sin praktiska undervisning också mycket beroende av hur övriga lärare uppfattar och utformar sin praktikroll.

De olika delarna av lärarrollen kommer att ha samband med varandra. Ju större individuell frihet att välja utbildningsinnehåll och kravnivåer, som linjens lärare önskar förverkliga under den teoretiska delen av utbildningen, desto oklarare förutsättningar riskerar de samtidigt att åstadkomma för utformningen av sin egen och sina kollegors praktiklärarroll. Är man samtidigt i en situation där utbildningens teoretiska delar upplevs ställa andra, och kanske mer stimulerande, krav på utvecklingen av den egna ämneskompetensen än vad de praktiska delarna upplevs göra, finns det en risk för en nedtoning av läraransvaret under de praktiska delarna av utbildningen på linjen.

Hälso- och sjukvårdslinjen har således en mycket komplicerad lärarroll, som inom sitt examinationssystem oftast ger varje lärare ett bedömningsansvar för både teoretiska och praktiska delar av utbildningen. Då ett utbildningsbevis från linjen leder till legitimation för yrkesverksamhet som sjuksköterska innebär bedömningsuppdraget också en direkt behörighetsgivning. Varje lärare kommer i sin yrkesutövning att uppleva konflikten mellan å ena sidan högskolans förväntningar om vetenskaplighet och ämnesfördjupning och å andra sidan verksamhetens krav på direkt yrkesförberedelse.

Frågan blir vilken typ av krav och förväntningar som kommer att få störst genomslagskraft i olika stadier av undervisningsplaneringen; Först vid lärarnas tolkning av de centrala och lokala intentionerna för utbildningen, sedan vid uppläggningsen av under-

visningen och till sist vid utformningen av de konkreta krav som genom examinationssystemet kommer att ställas på de studerande vid prov och bedömningar inom linjen. *Vilka* krav är det som de studerande har uppfyllt när de har passerat godkända genom sin högskoleutbildning? Någon uppfattning av den kvalitetskontrollerande funktionen i examinationssystemet kan inte åstadkommas utan ett försök att besvara den frågan.

De fallstudier som här redovisas omfattar en period av utpräglat förnyelsearbete på hälso- och sjukvårdslinjen under 1982-1988 och kan kanske spegla en del av det komplicerade samspel som leder fram till en utveckling av undervisning och bedömningsformer i yrkesanknutna högskoleutbildningar.

7.1

7.1.1

Första delen av rapporten behandlar den förnyelsearbete som pågick under perioden 1982-1988. Den behandlar också de förändringar som skett i utbildningen under denna period. Den avslutar med en sammanfattning av de förändringar som skett i utbildningen under denna period.

7.2

Den andra delen av rapporten behandlar de förändringar som skett i utbildningen under perioden 1982-1988. Den behandlar också de förändringar som skett i utbildningen under denna period.

Det är viktigt att notera att de förändringar som skett i utbildningen under denna period inte är avsett att förändra den grundläggande utbildningen. Det är snarare en förnyelsearbete som syftar till att förbättra utbildningen.

skänken och till ett stort utbud av
gamla konstverk och föremål. I den
väl försedda och bekväma salen
stannade det utvalda och de som
begränsade utställningen. Den
närde konsterna i samlingarna
och ett litet utbud av föremål
i lästulen som det mest intressanta
i den konstverksamlingen. De
och den konstverksamlingen. Den
lästulen som det mest intressanta
i den konstverksamlingen. Den

7.1 Undervisningsplanering och examination 1977-1982

För sjuksköterskeutbildningen i Kalmar läns landsting medförde inte övergången till högskola 1977 någon egentlig förändring av utbildningen. De kursplaner som gällde under perioden 1977-1982 var i huvudsak en omskrivning av den gamla läroplanen. Utbildningens uppläggning bibehölls relativt oförändrad. Examinationssystemet ser inte heller ut att ha blivit påverkat av övergången till högskola. De första terminerna i högskolan använde man fortfarande hela det studiedokumentationssystem SÖ utformat med redovisning av varje prov under de rubriker som ingick i den gamla läroplanen. Man fortsatte också att hålla betygskonferenser där man kollektivt fattade beslut om betyg på hel kurs. I kursplanerna anges såväl att "Betyg sätts för delkurs eller kursmoment. Läraren bestämmer betygen." som att "Betyg på kurs fastställs på betygskonferens."

7.2 Den nya studieorganisationen – lokala intentioner

De kursplaner som fastställdes inför starten av den nya studieorganisationen 1982 hade en helt annan karaktär. De hade nu fått en övergripande utformning med stora temaområden under de teoretiska delarna av linjen. Under dessa teman lyfts omvårdnad, etik och vetenskaplig metodik fram som dominerande inslag. Linjenämnden överförde genom denna svagt styrande plan huvuddelen av ansvaret för att bestämma utbildningens innehåll till lärargruppen.

Det går inte att skaffa sig en uppfattning om examinationssystemets utformning på linjen genom att läsa lokal plan och kursplaner. Detta innebär att linjenämnden även när det gäller det konkreta utformandet av examinationssystemet har lämnat över ansvaret till lärarna.

Under avsnittet "examination" i den lokala planen anges att betyg sätts på kurs eller del av kurs och att betyg skall bestämmas av den lärare som utses av styrelsen för utbildningen. Inget nämns om betygskonferenser. Det enda som för övrigt finns angivet är korta, allmänna formuleringar om rätt till förnyat prov och tillgodoräknande. Av den lokala planen framgår också att den studerande erbjuds två möjligheter till omprövning av ett underkänt prov inom kursens ram. Detta har emellertid inte upplevts som en möjlighet eller skyldighet för lärarna att begränsa antalet omtentamina. De har i stället erbjudit flera möjligheter till omprövning för att hjälpa den studerande vidare till nästa kurs. Om någon studerande blivit underkänd på en praktikplacering föreskrivs i planen att tid för omprövning skall avgöras från fall till fall. Detta har inneburit att placeringen antingen förlängts ett par veckor eller att den har fått göras om helt eller delvis på en annan avdelning.

Av skolans arkivmaterial framgår att betygskonferenserna – trots de nya föreskrifterna i den lokala planen – fortsatte som förut och protokollförde de satta betygen som kollektiva beslut. De första åren av den nya studieorganisationen utsågs inte heller formellt några betygsansvariga lärare. Inför läsåret 1984/85 utsåg vårdhögskolans styrelse för första gången de lärare som skulle sätta betyg. Man valde att lägga detta ansvar på kursföreståndaren. Detta innebar emellertid endast att denne i efterhand signerade de satta betygen på registerkorten. Betygskonferenserna fortsatte att samlas och kollektivt besluta om betygen ända fram till 1989.

Övergången till högskola kom för de formella sidorna av examinationssystemet i Kalmar enbart att leda till en ytlig anpassning genom föreskrifter i de lokala planerna. Reellt kom det gymnasiala dokumentations- och beslutssystemet kring examinationerna att leva kvar oförändrat drygt tio år efter reformen. Man kan anta att detta i sig kan ha medverkat till ett konserverande av de traditionella examinationsformerna på linjen.

7.3 Undervisningsplanering efter 1982

Inför starten av den nya uppläggningsplaneringen av linjen 1982 hade lärargrupperna i Kalmar och Västervik arbetat intensivt och gemensamt med utformningen av de nya kursplanerna. I detta arbete hade man också dokumenterat vissa preciseringar av utbildningsinnehållet, men dessa ansågs inte ingå i den lokala planen. De påverkade utformningen av de första kurserna, men kom sedan att försvinna. I stället förstärktes successivt kursföreståndarens ansvar för utbildningsplaneringen. Kursföreståndaren kom att bli den som – utifrån den mycket öppet formulerade kursplanen – beslutade om uppläggningsplaneringen av och innehållet i kursen.

För Kalmar kan man således se att en övergripande och svagt styrande lokal plan kombineras med ett individuellt utformat läraransvar för att tolka och konkretisera planen kurs för kurs. Man har ingen dokumenterad kollektiv utbildningsplanering som gäller från en kurs till en annan – med ett undantag. Lärarkollegiet fattade vid några tillfällen beslut om uppläggning av examinationer inom området läkemedelsberäkning. Det individuella ansvaret framstår emellertid inte alltid så tydligt för de inblandade, eftersom kursföreståndarskapet ofta i praktiken kom att delas mellan två eller tre lärare, som tillsammans utformade "sin" kurs. Planeringen av examinationernas förläggning och omfattning kom att ingå i kursföreståndarens planering.

7.4 Lärarnas teori- och praktikundervisning

Av tradition har kursföreståndaren hållit så stor del av teoriundervisningen i "sin" kurs som hon har kompetens för. I uppdraget har ingått att för övriga delar av undervisningen schemalägga antingen kollegor, efter intern överenskommelse, eller externa föreläsare. Då kursplanen varit mycket övergripande och andra kollektiva beslut varit sällsynta har kursföreståndaren givits stor frihet att utforma planeringen för kursen. Detta har konkret inneburit ett stort inflytande över kollegornas arbetsförhållanden – kursföreståndaruppdraget har inneburit stora möjligheter att välja de kollegor man vill samarbeta med i den teoretiska undervisningen. Kring varje kursföreståndare har kommit att gruppera sig lärare med samma eller liknande inställning till hur kursplanen skall tolkas när det gäller utformningen av den teoretiska delen av undervisningen. Detta har lett till att uppläggningsen av de olika kursernas teoretiska delar har kommit att variera ganska mycket sedan 1982.

Teorins uppläggning har emellertid inte påverkat fördelningen av praktikundervisning för vårdhögskolans lärare. De flesta lärarna möter i sin praktikroll studerande från samtliga kurser på linjen. Därför har lärarna i Kalmar under 80-talet i sin praktikroll på olika sätt fått anpassa sig till att möta studerande som har haft sin teoretiska förberedelse upplagd på skilda sätt inför olika praktikavsnitt. Detta kan vara en medverkande orsak till att bedömningsinslaget i lärarens praktikroll i realiteten har tonats ner.

En bidragande orsak till detta har sannolikt varit en oklarhet om vem som burit det slutliga ansvaret för bedömning av den studerande under praktiken. Ansvaret att sätta betyg har formellt legat hos kursföreståndaren även för praktiska utbildningsavsnitt. Skriftliga bedömningsunderlag har lämnats från praktikplatsens personal till skolan, betygskonferensen har kollektivt fattat beslut om betygen för praktiken och kursföreståndaren har signerat dem – men den lärare som undervisat den studerande på vårdavdel-

ningen har inte dokumenterat sin bedömning. Eftersom läraren i sin praktiklärarroll möter studerande från många kurser har det också varit betungande att i slutet av terminen närvara vid samtliga betygskonferenser. Detta har lett till att praktikläraren inte alltid har prioriterat att delta i det kollektiva beslutet om betyg för praktiken. Ofta har läraren valt att närvara endast om det varit problem för någon av de studerande man handlett under kursen.

Praktiklärarens bedömningsansvar har varit osynligt både i besluttssystemet och studiedokumentationen. Detta har medverkat till en ökande osäkerhet i praktiklärarrollen, men det har samtidigt också inneburit en ökad individuell frihet för den enskilda läraren att utforma sin praktiska undervisning.

Den kursplan som infördes 1982 innebar ett radikalt brott mot tidigare detaljstyrning. Frånvaron av bindande kollektiva beslut som gällt för flera kurser i rad när det gällt innehållets uppläggning, i kombination med en närmast informell tjänstefördelning under de teoretiska avsnitten har präglat planeringen i Kalmar. Betygskonferenserna har i detta system antagligen kunnat fungera som ett kollektivt godkännande av undervisningens uppläggning – i efterhand.

Målstyrning i den decentraliserade högskoleorganisationen har i Kalmar huvudsakligen uppfattats som en möjlighet att ge lärarna ökad individuell frihet vid planeringen av undervisningens innehåll och uppläggning såväl när det gäller teoretisk som praktisk utbildning.

7.5 Utformningen av examinationssystemet

För att kunna ge en bild av hur examinationssystemet ser ut för hälso- och sjukvårdslinjen i Kalmar samlades samtliga examinationer som givits under hela läsåret 1988/89 på alla kurser inom linjen in och analyserades.

Examinationssystemet visar sig vara mycket finfördelat med ett stort antal prov under de teoretiska delarna av utbildningen. Sammantaget för alla kurser var omfattningen av varje prov/bedömning i genomsnitt en poäng, dvs. motsvarande en veckas studier. Även i de fall där man under någon kurs lagt ut ett mindre antal tentamenstillfällen, visar sig varje sådant tillfälle bestå av flera små examinationer, vilka bedöms separat. Förutom detta system med småexaminationer under de teoretiska avsnitten består systemet också av praktikbedömningarna, studieuppgifter som utförs under praktiken samt de examensarbeten som genomförs under utbildningens sista år och som redovisas i en skriftlig rapport.

Denna övergripande struktur varierar inte mycket från kurs till kurs. Däremot framkommer att examinationsformerna (individuell/grupp) har en större variation mellan kurserna. Likaså visar det sig att inplaceringen av teoretiskt utbildningsinnehåll av sam-

ma karaktär inom studiegången för olika kurser också varierar i stor utsträckning. Examinationssystemet kan därför beskrivas som finfördelat till sin struktur och fragmenterat vad avser innehållet.

Då examinationssystemets struktur, som tidigare framhållits, inte styrs av eller tydliggörs i de lokala planerna för linjen, måste det vara andra faktorer som skapar och vidmakthåller dess enhetliga form. I den lärargrupp som arbetade med analysen av examinationerna jämfördes examinationsstrukturen och den spegling examinationernas innehåll ger av undervisningens innehåll och ämnesuppdelning med kursplanerna för linjen.

Vid denna jämförelse visar det sig att en stark koppling mellan å ena sidan examinationernas uppläggning och benämningar och å andra sidan kursplanens sätt att beskriva utbildningsinnehållet endast kan återfinnas för den inledande tiopoängskursen. För resterande 70 poäng av linjen framstår sambandet som mycket svagt. Detta sammanhänger antagligen med att den inledande kursen infördes 1982 som ett helt nytt inslag i utbildningen på linjen. Genom att avgränsning och utformning av kursen dessutom beskrivs i den centrala utbildningsplanen för linjen har den därigenom fått förutsättningar att "leva sitt eget liv". Den påverkas sannolikt inte av linjens utbildningstraditioner på samma sätt som övriga kurser.

Utformningen av examinationsstrukturen på de övriga delarna av linjen verkar snarare återspegla den informella tjänstefördelningen med uppdelning av teoriundervisningen på olika individuella lärare. Så att det enskilda provets omfattning och innehåll kommer att motsvaras av den undervisning en viss lärare meddelat under den delen av kursen. Examinationens form kommer i nästa steg att avgöras av den enskilda läraren. Detta kan förklara varför formen varierar mer än strukturen. Reellt har "betygsansvaret" i högskoleförordningens mening kommit att kopplas till enskilda prov och inte till kursplanernas uppdelning av utbildningsinnehållet i olika poängsatta delar eller moment.

Den fråga man kan ställa är i hur stor utsträckning tjänstefördelningen har sin utgångspunkt i de pedagogiska ställningstaganden som görs i kursplanen. Den bild som examinationsstrukturen ger av undervisningens uppläggning går inte på något självklart sätt att koppla till kursplanens indelningar och poängavgränsningar av innehållet. Detta beror på att "integrering" i Kalmar uppfattats och tillämpats på två sätt i kursplaneringen. Först som en möjlighet att i undervisningen samtidigt förena aspekter från de skilda traditionella ämnesområden som ingår i kursplanernas olika temaområden. Men "integrering" har dessutom tolkats som en möjlighet att vid kursplanering lämna den indelning och tematisering av utbildningsinnehållet som anges i kursplanen. Detta har lett till en oklar planeringssituation där allt egentligen kan tillåtas att "flyta". Utbildningsinnehållet har kunnat flytta omkring mellan olika kurser.

Möjligheten för den enskilda läraren att kunna skaffa sig en överblick över helheten i de olika kurser man har avgränsad teoretisk eller praktisk undervisning i har därigenom begränsats. Någon referenspunkt för samordning av undervisning eller kursplanering har inte kunnat hämtas från kursplan eller andra kollektiva beslut. Det man då har haft att falla tillbaka på som stomme för planeringen har sannolikt varit de oförändrade administrativa systemen för tjänstefördelning och studiedokumentation.

Detta kan förklara varför examinationsstrukturen snarare avspeglar den traditionella fördelningen av undervisningsinnehåll på olika lärare från linjens gymnasiala period. Den gamla läroplanen ser därför ut att till vissa delar oavsiktligt återuppträda i examinationssystemet. Samtidigt har varje lärare genom det utpräglade individuella ansvarstagandet för avgränsade delar av undervisningen i brist på en gemensam bild av undervisningens helhet antagligen fått motivera sina egna val av undervisningsinnehåll och examinationskrav utifrån en personlig tolkning av utbildningsmålen. Lärarens referenspunkt kommer därigenom till stora delar att behöva utgå från den egna kompetensen.

Kombinationen av ett individualiserat läraransvar med övergripande lokala planer, som har tolkats mycket fritt, i samspel med en traditionellt utformad tjänstefördelning och studiedokumentation, har gett upphov till ett finfördelat och fragmenterat examinationssystem under de teoretiska delarna av utbildningen. Under de praktiska avsnitten har det lett till en nedtoning av lärarens bedömningsansvar.

Vilka förutsättningar ger i sin tur denna struktur för en utveckling av examinationernas innehåll?

7.6 Examinationsinnehåll och krav under utbildningen

När examinationerna närmare granskas visar sig innehållet i de skriftliga proven under utbildningens teoretiska delar huvudsakligen utgöras av frågor inom medicinskt anknutna ämnesområden som patologi (sjukdomslära), anatomi, fysiologi, farmakologi, klinisk kemi och läkemedelsberäkning. Dessa områden upptar cirka tre fjärdedelar av antalet frågor. Den övriga fjärdedelen upptas av frågor inom omvårdnad, administration, arbetsledning samt vetenskaplig metodik. Vanligtvis blandas frågor från flera ämnesområden inom en och samma tentamen så att ett prov med rubriken "omvårdnad inom mag-tarm" innehåller såväl grundläggande frågor inom anatomi, fysiologi och endokrinologi inom mag-tarmkanalen som sjukdomslära inom organområdet samt behandling och omvårdnad av patienter med dessa sjukdomstillstånd. De enda enskilda ämnesområden från den gamla läroplanen som har separata prov ser ut att vara läkemedelsberäkning och klinisk kemi.

Jämfört med kursplanernas övergripande formuleringar i vilka omvårdnad, forskningsmetodik och ett vårdanknutet samhällsperspektiv lyfts fram, framstår tyngdpunkten för de skriftliga proven återfinnas inom stöddämnena från det medicinska området.

Förutom skriftliga prov förekommer emellertid en hel rad andra redovisningsformer inom utbildningen, för vilka man inte kan göra en innehållsanalys på samma sätt. Det gäller till exempel redovisningar efter grupparbeten, fältstudierapporter, examensarbeten samt de skriftliga vårdplaner som de studerande genomför under den praktiska utbildningen. Dessutom tillkommer den bedömning som görs under praktiken i samspelet mellan den studerande och den yrkesverksamma handledaren. Alla dessa olika bedömningsformer måste vägas ihop för att man skall kunna uppskatta inom vilka områden krav ställs på den studerande och hur dessa krav utformas.

Examinationssystemets struktur kommer här att samverka med innehållet på olika sätt. För Kalmar kan man säga att den struktur som har vuxit fram, med tätt förekommande små prov med svaga inbördes samband med varandra, innebär att varje teoretisk prov kommer att väga lätt i förhållande till bedömningen under praktiken som alltid omfattar utbildningsavsnitt på 5-7 poäng eller examensarbetet som motsvarar 3 poäng. Till detta kommer att undervisningstraditionen i Kalmar har inneburit att lärarna har givit ett nästan obegränsat antal omtentamina på sina teoriprov. Ju mindre omfattning ett teoriprov har desto svårare måste det kännas för en enskild lärare att vara den som definitivt förhindrar en studerande från fortsatta studier på linjen endast på grund av ett underkänt resultat på ett litet, isolerat avsnitt.

En annan konsekvens av systemets struktur är att varje teori-prov ges under relativt kort tid och avser att pröva kunskaperna inom ett ganska litet område. Detta kommer att begränsa förutsättningarna för att kunna utforma sådana examinationsuppgifter, som för att kunna besvaras kräver den breda integrering av kunskaper som den lokala planen syftar till. Detta försvåras också av att läraren i många fall inte har någon överblick över vad studenterna redan gått igenom tidigare under kursen. Om läraren ändå formulerar sådana uppgifter i sina prov - vilket förekommer, som t.ex. uppmaningen att efter genomläsning av en patientbeskrivning utforma en vårdplan för patienten - den sammanlagda tid som ges den studerande för att lösa uppgiften är så kort att kraven på ett genomarbetat svar måste begränsas.

Den fragmenterade struktur som examinationssystemet i Kalmar uppvisar under de teoretiska delarna av utbildningen ser ut att kunna försvåra såväl utvecklingen av examinationsinnehåll och examinationsformer som upprätthållandet av en enhetlig kravnivå vid bedömning.

Varvningen av teori- och praktikperioder under hela studietiden i kombination med ett finfördelat examinationssystem skapar en bunden studiegång för den studerande. En studiegång som inte ger stort utrymme för egna val när det gäller de egna studiernas uppläggning och inriktning. En student med stora svårigheter under de teoretiska studierna kommer att invecklas i ett mycket stort antal omtentamina. Inom området läkemedelsberäkning finns det enstaka exempel på studenter som har tenterat mer än tio gånger under den tvååriga studietiden.

Förutom teoridelarna har de studerande i Kalmar sex längre bedömda praktikplaceringar och ett antal kortare placeringar av studiebesökskaraktär. Varje studerande måste anpassa sig till sex olika arbetsplatser, oavsett hur dessa fungerar, och skapa tillräcklig kontakt och förtroende för att både kunna lära sig något under placeringen och skapa förutsättningar för att få en godkänd bedömning. Detta innebär en anspänning och en inlärningsprocess av annat slag än den som äger rum under teorin. Under praktiken möter den studerande de verkliga problemsituationer som yrket innebär i två versioner; först i form av de krav de kan iakttä att arbetet ställer på de yrkesverksamma sjuksköterskorna, sedan i form av de krav som ställs på deras egen förmåga att medverka i vårdarbetet.

Tidigare framhölls att bedömningsdelen av praktiklärarrollen i Kalmar tonats ner, som en följd av det komplicerade samspelet mellan teori- och praktikansvar för den enskilda läraren på vårdhögskolan. Därigenom har också praktiklärarrollen kommit att individualiseras. Eftersom var och en av de studerande möter sex av skolan lärare som praktiklärare ute i vården, kommer de att skaffa sig en bild av "vad skolan kräver" och "vad vården kräver" och även sätta denna bild i relation till de teoretiska studiernas innehåll och uppläggning.

Med en nedtonad eller mycket varierande praktiklärarroll i kombination med det finfördelade examinationssystemet under teorin, kan det bli anpassningsprocessen under praktiken som för de studerande kommer att utgöra den huvudsakliga referenspunkten för vilka krav yrket kommer att ställa. Därigenom kan praktiken komma att bli den dominerande utgångspunkten för normbildning och studieinriktning på linjen.

7.8 Sammanfattning

Examinationssystemet på en linje kan växa fram på flera olika sätt och formas av en rad olika förhållanden. I fallstudien från Kalmar tecknas en bild av ett examinationssystem vars utformning i mycket liten grad styrs eller påverkas av de centrala eller lokala

planerna för linjen. Det verkar snarare växa fram eller uppstå mer som en konsekvens av två förhållanden som präglade det inre arbetet på vårdhögskolan. Det första består av hur läraransvaret för undervisning och utbildningsplanering uppfattats och lagts fast genom tjänstefördelning och schemaläggning. Det andra består av det administrativa besluts- och dokumentationssystemet kring examinationer och betygsättning. När allting annat under 80-talet har förändrats - utbildningens mål, innehåll och studieorganisation samt studerandegruppernas sammansättning - har dessa faktorer varit de stabila förutsättningarna för det övriga utbildningsarbetet.

Den starka individualiseringen av läraransvaret i kombination med avsaknaden av kollektiva beslut till grund för en övergripande strukturering av utbildningsinnehållet, har lett till det finfördelade och fragmenterade examinationssystemet inom linjens teoretiska delar. De krav som ställs i processbedömningen under de längre praktikavsnitten kommer därigenom att få stor betydelse för studenternas inläring. Genom att lärarnas praktikbedömningsansvar har tonats ned kommer därför sannolikt de yrkesverksamma handledarnas krav på studenterna att utgöra tyngdpunkten i examinationssystemet.

8.1 Undervisningsplanering och examination före 1982

Vid vårdhögskolan i Östergötland övergick man från SÖs läroplan till ett kursplanesystem på ett annat sätt än i Kalmar. De kursplaner som gällde åren före utbildningsreformen hade en övergripande form, men de kompletterades av ämnesplaner, som fastställdes av lärarkollegiet. Dessa ämnesplaner angav utbildningsinnehållet nästan timme för timme, i likhet med den gamla läroplanen. I ämnesplanerna angavs också former för examinationen under olika utbildningsavsnitt. Examinationssystemet överensstämde under de första åren i högskolan i huvudsak med det förfördelade system som varit gemensamt för alla orter under den gymnasiala epoken.

8.2 Den nya studieorganisationen

Övergången till ny studieorganisation 1982 innebar inget egentligt brott i sättet att använda lokala planer som styrinstrument för utbildningen på linjen. De kursplaner som utarbetas inför starten av den nya utbildningen är snarare något mer detaljerade än de som gällde före reformen, med relativt utförliga syftes- och innehållsbeskrivningar. Även efter 1982 kompletteras emellertid dessa dokument med ämnesplaner, som utgör resultatet av kollektiva beslut av lärarna. Därigenom kommer dessa att ligga till grund för en gemensam uppläggning av utbildningen på linjen från kurs till kurs. Ämnesplanerna efter 1982 har emellertid minskat i detaljeringsgrad, så att de medger ett större utrymme för varje lärares individuella sätt att utforma sin undervisning.

Examinationssystemets struktur går inte att läsa fram ur lokala planer och kursplaner. Vissa delar blir synliga genom anvisningar om hur fältstudier eller projekt skall redovisas av de studerande. För övrigt räknas tänkbara examinationer upp.

Betygsansvariga lärare utses av högskolans styrelse "för kurs eller del av kurs". Man har också lämnat systemet med betygskonferenser. Läraren är i sin praktiklärarroll ansvarig för att sätta betyg på de praktiska avsnitten.

Anvisningarna om examination och förnyat prov i den lokala planen är relativt omfattande. Av anvisningarna framgår att antalet omprövningstillfällen inom en och samma termin begränsas till två för ett ämne och totalt sex för hela terminskursen. Dessutom uttrycks klart att en underkänd praktikplacering måste göras om i sin helhet för att uppnå godkänt betyg.

Examinationssystemets övergripande struktur uppvisar annars stora likheter med det i Kalmar. Det är ett finfördelat system med många olika examinationer under de teoretiska avsnitten. Examinationernas omfattning motsvarar vanligtvis 1-2 poäng. De kollektiva besluten om undervisningens uppläggning ger underlag för arbete i lärlägarlag. Av de examinationer som insamlats inom ramen för fallstudien för denna period kan man se att det ofta är flera lärare som utformat ett gemensamt prov.

I lärlägarjänsterna ingår både teoretisk och praktisk undervisning på samma sätt som beskrivits för Kalmar, med den risk för splittade tjänstgöringsförhållanden och den spänning mellan teori och praktik inom lärlägarrollen, som diskuterats i den inledande beskrivningen av linjen.

I jämförelse med Kalmar kan man se att man vid vårdhögskolan i Östergötland inte på samma sätt tolkade målstyrning i högskolan som individuell frihet för lärarna att avgöra utbildningens uppläggning. Man bibehöll lokalt en fast och detaljerad styrning av utbildningsinnehållet genom kollektiva beslut såväl i linjenämnd som i lärlägargruppen. Övergången till ny studieorganisation kom därför sannolikt att ske inom en obruten planeringstradition, antagligen också till stora delar präglad av linjens tidigare kultur.

Däremot lämnade man det gymnasiala beslutssystemet kring betygssättning vid övergången till högskola. Det innebar att de föreskrifter som angavs i de lokala dokumenten också fick göra utgångspunkten för hur examinationerna reglerades.

Examinationssystemet i Linköping kan beskrivas som finfördelat och samordnat vad avser de teoretiska delarna av linjen.

8.3 Införandet av PBI - lokala intentioner

När Hälsouniversitetet i Linköping bildades 1986 byggde det på att alla vårdutbildningar inom den gemensamma organisationen skulle tillämpa samma pedagogiska modell - problembaserad inlärning (PBI). Denna modell har hämtats främst från McMaster University i Kanada, där den utvecklats för läkar- och sjuksköterskeutbildning. Modellen har i Linköping kommit att innebära dels en fullständig linjeintegration under de första tio poängen för

samtliga linjer inom Hälsouniversitetet, dels en övergång till en speciell arbetsform, där de teoretiska studierna huvudsakligen bedrivs i små, relativt självstyrda studerandegrupper inom samtliga linjer. Även examinationssystemet har lyfts fram som något utmärkande för modellen, med en övergång till större samlade examinationer i slutet av varje termin.

Övergången till PBI kom att medföra en total förändring av de styrande planerna. Kursplanen för hälso- och sjukvårdslinjen får nu en helt annan karaktär. Kurser och kursmoment har fått mycket breda allmänna syftesbeskrivningar samtidigt som det integrerade ämnesinnehållet anges genom en uppräknig av en lång rad enstaka ämnesord under varje syfte. Det finns överhuvudtaget inga formuleringar i planen som ger uttryck för att utbildningen syftar till ett särskilt vårdyrke – sjuksköterskans. Hela planen verkar medvetet utformad för att ge intryck av rena – men integrerade – ämnesstudier på högskolenivå.

Med sina allmänna syftesformuleringar och ännu vidare innehållsangivelser ger den nya kursplanen mycket få hållpunkter för en styrning av undervisningens eller examinationens innehåll.

Kursplanen konkretiseras genom två typer av planeringsdokument. De kursmoment som anges i kursplanen har delats upp i olika teman och för varje tema har lärlag utarbetat både studiehandledningar och "lärlarnycklar". Uppdelningen på teman finns inte angiven i kursplanen – förutom för den inledande linjeintegrerade kursen.

Studiehandledningarna vänder sig i första hand till de studerande och utgör deras underlag för planering av de problembaserade studierna i de basgrupper man arbetar inom. Studiehandledningen innehåller ett övergripande syfte för temaområdet och eventuella föreskrifter om uppläggning samt en resurslista över litteratur och annat material. För varje ämne inom temaområdet finns dessutom syften och innehåll noga angivet. Sammantaget ger dessa anvisningar en mycket mer preciserad bild av vad den studerande förväntas lära sig än vad någon av kursplanerna gjort.

Till varje studiehandledning finns dessutom en utarbetad "nyckel", som bara vänder sig till lärare. Denna utgörs av en studiehandledning, som för varje angivet tema och ämne anger ett mycket väl preciserat innehåll som lärlaget har ansett att de studerande bör täcka in under sitt kunskapssökande i basgruppen. Man kan därför påstå att den uppmjukning som skett i kursplanen 1986, vad gäller graden av styrning och detaljreglering, har återtägit i dessa nycklar. Skillnaden är att den del av styrningen som läraren står för är mer dold än tidigare.

I kursplanen från 1986 saknas, som tidigare framhållits, helt formuleringar som anknyter utbildningsinnehållet till eller motiverar det utifrån den kommande yrkesfunktionen. I studiehandledningarna för kursmoment efter den inledande linjeintegrerade kursen återkommer däremot yrkesanknytningen med stor kraft.

Detta förhållande kan markera att planeringsdokument som formuleras och fastställs på olika nivåer och av skilda grupper inom en utbildningsorganisation sannolikt kan fylla olika funktioner, även om de är avsedda att verka i en och samma riktning. Så kan en övergripande ämnesinriktad kursplan vara en viktig del av vårdhögskolans ansikte utåt, som en del av ett akademiskt hälsouniversitet. Medan yrkesinriktningen i de planeringsdokument som riktas inåt – mot de studerande – kan vara ett sätt att meddela de implicita kravnivåerna i en behörighetsgivande högskoleutbildning.

I kursplanen ingår inte några anvisningar om examinationens utformning. Eftersom hela tanken med Hälsouniversitetet var att lärarna skulle använda en gemensam pedagogisk modell, kan detta inte tas som ett tecken på att utbildnings- och forskningsnämnden delegerat dessa ställningstaganden till lärarkollektivet på linjen, på det sätt man har gjort med konkretiseringen av utbildningsinnehållet. I stället får det tolkas som att man lagt sådana ställningstaganden på en linje- och kursplaneövergripande nivå. Frågan är var sådana ställningstaganden kan återfinnas.

Från vårdhögskolans sida förväntade man sig att hälsouniversitetets utbildnings- och forskningsnämnd skulle fastställa allmänna föreskrifter om betygsättning, som skulle gälla för alla linjer inom universitetet. Så blev emellertid inte fallet. Därför utarbetades inom vårdhögskolan särskilda övergripande föreskrifter för skolans olika linjer. Detta dokument innehåller rubrikerna "betygsättning", "tröskelregler" och "tillgodoräkande". Av dokumentet framgår inte när eller av vem det är fastställt. Det har internt hanterats som en bilaga till linjernas kursplaner. Under rubriken "betygsättning" anges:

"Stor vikt läggs vid att den studerande kan redogöra för samman-satta problem och se konsekvenserna vid problemlösning. Bedömningen sker fortlöpande och inriktar sig ej enbart på faktakunskap utan även på den studerandes förmåga att klargöra samband mellan frågeställningar och svar, och sker i form av individuella prov, gruppexamination, projekt/utvecklingsarbete, rapporter, seminarier och praktiska prov.

Den studerande skall även ha uppfyllt kraven för de i kursen ingående obligatoriska momenten exempelvis problembaserad gruppundervisning, praktiska och laborativa moment och kommunikationsövningar för att erhålla godkänt resultat för kurs/termin. Vad som är obligatoriska moment i respektive utbildning anges i respektive kursplan. (---) Betyg skall grundas på en samlad bedömning av den studerandes kunskaper, färdigheter och attityder. Tentamen omfattar i allmänhet flera kursmoment."

Vilka moment som är obligatoriska framgår inte av kursplanen, utan i stället anges dessa i *studiehandledningen för den inledande linjeintegrerade kursen*: Basgrupp, seminarier, färdighetsträning, fältstudier och individuell skriftlig inlämningsuppgift.

Detta riktar uppmärksamheten på betydelsen av just denna studiehandledning, som styrdokument för Hälsouniversitetets pedagogiska modell. Inom Hälsouniversitetet utsågs en examinationsgrupp, som utarbetade en gemensam plan för de integrerade stu-

diernas och examinationens uppläggning för hela den första terminen. Den studiehandledning för den inledande linjeintegrerade 10-poängskursen "Människa och samhälle", som gruppens arbete gav upphov till, kan därför närmast beskrivas som en lokal utbildningsplan - övergripande samtliga kursplaner - för denna del av utbildningen. Samtidigt utgör den en konkret studiehandledning riktad direkt till de studerande i deras första möte med Hälsouniversitetets pedagogiska modell.

Införandet av PBI inom Hälsouniversitetet kom för hälso- och sjukvårdslinjen att leda till nya förhållanden när det gällde på vilka nivåer i organisationen frågor om utbildningens innehåll och pedagogiska arbetsformer avgörs. I den gamla organisationen beslutade linjenämnden relativt preciserat om linjens strukturering och innehåll medan val av pedagogiska arbetsformer och examination överlämnades till lärare/lärlag. Övergången till PBI kom att innebära att beslut om pedagogiska arbetsformer och vissa delar av examinationen fattas på linjeövergripande nivå och inte kan påverkas av den enskilda läraren eller linjens lärarkollektiv. Svaret för att konkretisera utbildningsinnehållet efter den inledande linjeintegrerade kursen kom däremot reellt nästan fullständigt delegeras till lärarna, vid utarbetandet av studiehandledningarna. Man kan säga att planeringssituationen blev omvänd för lärarna.

8.4 Utformning av läraransvaret under PBI

Tidigare har framhållits den komplicerade lärarrollen på hälso- och sjukvårdslinjen, som innebär att läraren delar sin tid lika mellan teoretisk och praktisk undervisning, och vilka problem denna splittrade roll kan medföra vid förändringar av utbildningen. Utbildningsreformen 1982 kom att innebära att lärarna på linjen koncentrerade sin uppmärksamhet på utvecklingen av linjens teoretiska delar (Askling 1987). Fallstudien från Kalmar antyder också en sådan utveckling. Hur har lärarens uppgifter och ansvar inom examinationssystemet förändrats vid införandet av PBI?

PBI innebär att lärarrollen under de teoretiska delarna av utbildningen förändras helt. Lärarledda lektioner av den traditionella typ som varit så vanlig t.ex. inom sjuksköterskeutbildning förekommer inte. Föreläsningar inom olika ämnesområden förekommer, men inte som dominerande inslag. Andra resurstillfällen anordnas endast om de efterfrågas av studenterna. Lärarens huvuduppgift i den teoretiska delen av undervisningen blir nu att vara handledare i de basgrupper inom vilka de studerande självständigt bedriver sina sitt kunskapssökande med utgångspunkt i studiehandledningarna. I basgruppens arbete har läraren en handledande och stödjande funktion, som syftar till att underlätta arbetet i gruppen. Läraren skall inte förmedla sina egna kunskaper utan medverka till att processen i gruppens problembearbetning inrik-

tas mot att uppfylla utbildningsmålen. Läraren har också ansvar för att bedöma studenternas deltagande i basgruppsprocessen.

Samtidigt har den praktiska delen av lärararbetet på linjen bibehållits oförändrad. På ett sätt kan man beskriva utvecklingen efter PBI som en ännu större splittring i lärarrollen. Frågan är vilka färdigheter och vilken ämneskompetens en lärare kan falla tillbaka på eller utveckla i sin undervisning. Lärarrollen på vårdhögskolan i Östergötland efter införandet av PBI kan beskrivas som tredelad. Praktiklärarrollen innebär som förut att läraren handleder och bedömer studerande under deras praktikplaceringar inom en viss klinik eller vårdspecialitet – ofta, men inte alltid – utifrån den kliniska kompetens läraren har. Handledarrollen i basgruppsarbetet innebär en inriktning på att förstå och kunna påverka grupprocessen. Teoretisk ämnesfördjupning krävs av läraren vid de tillfällen då studerande efterfrågar lärarens kompetens som resursperson, men också vid utformandet av studiehandledningar och examinationsuppgifter samt vid bedrivande av forsknings- och utvecklingsarbete inom vårdhögskolan. Frågan är vilka krav som kommer att upplevas tydligast och hur de tjänster ser ut som kan ge möjlighet till samtidig fördjupning inom dessa områden.

Tidigare har framhållits att en konsekvens av vårdhögskolornas tjänsteorganisation, med ett samtidigt ansvar för utveckling av teori och praktik inom lärarrollen, är att den skapar svårigheter att överblicka helheten i det system för undervisning och examination som man som lärare utgör en del av. Frågan är väl om inte svårigheterna för enskilda lärare att förena de olika kraven i lärarrollen till vissa delar kan ha förstärkts efter införandet av PBI. Samtidigt har lärargruppen genom 1986 års kursplan fått ett större ansvar för utformningen av linjens innehåll, som det kommer till uttryck i studiehandledningarna.

8.5 Examinationssystemets förändring – intentioner och verklighet

Övergången till PBI kom att påverka utformningen av hela examinationssystemet på linjen. Den största skillnaden för hälso- och sjukvårdslinjen består i önskemålet om en övergång till terminsexaminationer. I jämförelse med den tidigare mycket finfördelade examinationsstrukturen ger ett sådant sätt att examinera helt andra förutsättningar för provens innehåll och utformning. Hur motas önskemål om en sådan genomgripande förändring av systemet och på vilket sätt kommer den att genomföras?

I den "idealbild" av PBI som framkommer ur presentationer av Hälsouniversitetets pedagogik eller ur de lokala planerna är det lätt att göra sig en föreställning av relativt fria studier i basgrupper under längre perioder, som avslutas med större examina-

"PBI erbjuder stora möjligheter att påverka och forma den egna utbildningen. Det ställs dock krav på engagemang, intensivt arbete och eget ansvarstagande i studierna. (---) I utbildningen betonas också din utveckling mot ett självständigt lärande. Du tar själv ansvar för att lära och aktivt söka kunskap."

I det dokument som tar upp betygsättning inom vårdhögskolan anges "Tentamen omfattar i allmänhet flera kursmoment". Då det inte finns något kursmoment som är mindre än 10 poäng, ger detta intryck av att examinationssystemets tyngdpunkt består av tentamina omfattande 10-20 poäng.

Studiehandledningen för den inledande linjeintegrerade kursen har som tidigare framhållits genom sin linjeövergripande karaktär fått en stor betydelse som styrdokument. I denna studiehandledning anges vilka delar av undervisningen som utgör obligatoriska moment. Efter denna uppräknin g anges:

"De studerande skall ha deltagit och uppfyllt de kvalitativa kraven för de obligatoriska momenten för att äga rätt att delta i terminsexaminationen."

Det redovisade synsättet bör innebära att samtliga obligatoriska moment utgör en typ av examination, eftersom den studerande kan bli underkänd även om han/hon deltagit i aktiviteten, men utan att uppnå de ställda kraven. I följande avsnitt konkretiseras under rubriken "Utvärdering, bedömning" vilken typ av bedömningar som skall göras under den första terminen:

"Att utveckla sin förmåga att utvärdera sig själv och andra är ett syfte i sig med utbildningen. Följande tillfällen är planerade för utvärdering-bedömning.

1. Kontinuerlig utvärdering av gruppen och de enskilda gruppmedlemmarna sker i basgruppen.
2. Varje tema, inklusive seminarie utvärderas efter seminariet i basgruppen.
3. Genomförande och analys av kommunikationsövningar. Utvärdering i basgruppen.
4. Fältstudier. Seminarier - opponent- och respondentskap utvärderas i storgruppen. Fältstudierapport - godkänns av handledare.
5. Individuell skriftlig inlämningsuppgift.
6. Terminsexamination. Varje linje ansvarar för utformningen av sin terminsexamination. Examinationen skall utvärdera både process och produkt för hela termin 1."

Inom hälso- och sjukvårdslinjen bildades efter 1986 en särskild examinationsgrupp som har tagit fram ett underlag för hur bedömning av studerande skall genomföras under studierna på res-ten av linjen. Detta underlag har lärarkollegiet ställt sig bakom. I dokumentet anges att den studerandes prestationer under utbildningen skall bedömas utifrån:

Basgrupp
Tentamen/Examination
Fältstudie
Färdighetsträning
Praktikavsnitt inklusive studieuppgifter
Rapport
Seminarium

För tentamen/examination anges att den kan vara muntlig, skriftlig, enskild, grupp eller praktisk. Dessutom anges att den kan omfatta såväl delar av som ett helt kursmoment. En terminsexamination skall omfatta hela terminens utbildning och en slutexamination utbildningen på hela linjen.

Detta ger en delvis annorlunda bild av examinationssystemets utformning. För att få delta i terminsexaminationen måste den studerande vara godkänd på samtliga andra bedömningsformer som förekommer under terminens gång. Varje tema som basgruppen behandlat avslutas således med ett obligatoriskt bedömt seminarium, medverkan i basgruppsprocessen bedöms av handledaren, dessutom tillkommer olika inlämningsuppgifter under terminens gång, förutom en del mindre skriftliga examinationer inom t.ex. läkemedelsberäkning. Varje termin utom den första innefattar flera bedömda praktikplaceringar. Under praktiken utförs en rad studieuppgifter som skall lämnas in och bedömas. Till detta kommer att fältstudier skall rapporteras skriftligt samt att den studerande skall genomföra ett eget projektarbete under studierna på linjen, som också det skall redovisas i rapportform vid ett seminarium. Till sist kommer då terminsexaminationen, då den sammanlagda inlärnigen under terminen skall redovisas.

När man lägger tillsammans alla de olika bedömningar som studiegången innehåller ser det egenligen inte ut som om man har bytt examinationssystem. Det nya systemet framstår snarare som en sammansmältning av ett gammalt och ett nytt system, där stora delar av det gamla sättet att utföra examinationer är klart igenkännbara och de nya delarna mer har utformats som tillägg till det gamla. Frågan är om inte utbildningen innehåller lika många "kontrollstationer" som tidigare. Däremot ser det ut som dessa stationer har ändrat karaktär och delvis fått nya pedagogiska förutsättningar som en följd av PBI.

8.6 Examinationsinnehåll och krav under utbildningen

För att kunna få en uppfattning om övergången till PBI närmare påverkat innehåll och utformning av enskilda examinationer har tentamensfrågor inom några särskilda ämnesområden granskats närmare. Under 1987 pågick undervisning vid vårdhögskolan både enligt 1982 och 1986 års kursplan. Samtliga individuella skriftliga examinationer under året inom medicinsk, kirurgisk, gynekologisk vård och barnsjukvård har ingått i underlaget.

Varje tentamensfråga har klassificerats på två sätt, dels efter Blooms taxonomi, dels efter den indelning i kunskapsområden som användes av Johansson (1979) vid granskning av examina-

Det första avser att fånga in vilken kunskapsnivå frågan är inriktad mot. Utgångspunkten har varit **Blooms taxonomi** – använd på det sätt som linjens examinationsgrupp presenterat och givit följande exempel på i det dokument som anger riktlinjerna för examinationerna på linjen:

- | | |
|----------------------|--|
| <i>Kunskap</i> – | Patienten skall vara fastande. Innebörd? |
| <i>Förståelse</i> – | Patienten skall vara fastande. Varför? |
| <i>Tillämpning</i> – | Patientens anhöriga frågar varför patienten skall vara fastande. Hur hanterar eleven den frågan? |
| <i>Analys</i> – | Att patienten är fastande är enbart en del av allt som gäller för en person med buksmärtor. Eleven får här utifrån en given situation analysera fastans betydelse med tanke på patientens behov. |
| <i>Syntes</i> – | Samma situation som ovan. Eleven gör en planering för patienten. |
| <i>Värdering</i> – | Samma situation som ovan. Eleven värderar den planering som är gjord. Värderingen sker mot tidigare passerade steg. Påvisar behov av mer kunskap. |

I en särskild kommentar noteras:

”Både vid tema- och terminstentamen/examination bör samtliga nivåer användas. Tyngdpunkten vid en terminsexamination bör dock ligga vid de högre stegen.”

Vissa frågor har varit svåra för arbetsgruppen att kategorisera, framför allt på de högre nivåerna i taxonomin. Särskilt svårt har det varit att skilja på ”tillämpning” och ”syntes”. Vid tveksamhet har kategorin ”tillämpning” valts.

Det andra kategoriseringen utifrån Johansson (1979) har inneburit att varje fråga inplacerats efter om den avser att fånga in kunskaper om etiologi, diagnos/symtom, undersökningar, terapi och vård, rehabilitering, komplikationer, prognos, profylax eller övrigt utanför dessa områden. Här uppkom svårigheter eftersom examinationerna inte innehöll renodlad sjukdoms- och sjukvårdslära (som i Johanssons undersökning) utan även till vissa delar stöddämnena som anatomi, fysiologi, farmakologi och klinisk kemi.

Resultatet av den första granskningen enligt Blooms taxonomi visar att tentamensfrågor som utformats efter 1982 års kursplan till övervägande delen ligger inom kategorierna ”förståelse” och ”tillämpning”. Frågorna är ofta av kortsvarstyp med en angiven poäng som den studerande kan uppnå vid ett fullständigt svar. Tentamensfrågor inom de kurser som använt PBI efter 1986 visar en något högre frekvens som klassificerats som ”analys”. Några enstaka frågor inom denna senare grupp har också bedömts tillhöra kategorin ”syntes”. Övergången till PBI verkar också att ha medfört att man inte poängsätter de studerandes svar utan att lä-

raren vid rättningen avger en helhetsbedömning tillräcklig – otillräcklig för varje fråga eller eventuellt på tentamen som helhet.

Resultatet av den andra granskningen efter Johansson (1979) visar inga skillnader mellan de frågor som ställs efter 1982 eller 1986 års kursplan. Merparten av frågorna ställs inom områdena terapi och vård samt diagnostik/symtom, dessutom förekommer etiologi samt komplikationer. Detta överstämmer med den struktur i kunskapsinnehållet som Johansson fann i sitt – mycket mer omfattande – material från mitten av 70-talet. Sannolikt återspeglar det en stabil del av utbildningstraditionen på linjen.

Resultatet kan illustrera svårigheten att försöka bedöma förändringar i kravnivåer genom en avgränsad klassificering av provfrågor efter Blooms taxonomi. Uppgiften "att utarbeta en vårdplan" med utgångspunkt från en patientbeskrivning – vilket är en vanligt förekommande uppgift både i Kalmar- och Linköpingsmaterialet – kommer sannolikt att placeras på Blooms syntesnivå. Men om studenterna i det ena fallet haft tio minuter på sig för att lösa uppgiften, medan man i det andra haft tre timmar, kan det säga oss mycket om möjliga skillnader mellan svar som bedömts tillräckliga vid de olika provtillfällena. Om inte den kontext som provet ingår i kan synliggöras säger kanske inte frågeformuleringen tillräckligt om vad som förväntas av studentens svar. Därför kan det finnas anledning att försöka beskriva examinationsuppgiften mer insatt i sitt sammanhang. Av detta skäl har vi valt att ge ett exempel på hur en terminsexamination kan vara upplagd.

8.7 Terminsexaminationernas uppläggning

De skriftliga examinationer som införts som avslutande prov på hela terminens studier utgör, vid sidan av de olika typerna av bedömning inom basgrupperna, det verkligt nya inslaget i examinationssystemet. Så länge varje examinationstillfälle omfattar endast mindre, avgränsade delar av utbildningsinnehållet blir det självklart svårt att pröva mer sammansatta kunskaper och färdigheter, som man önskar skall utvecklas som en följd av hela undervisningsprocessen. Införandet av terminsexaminationer ger bättre förutsättningar att kunna bedöma sådana "större helheter" på högre kunskapsnivåer. Hur detta sedan låter sig göra och i vilken utsträckning det överhuvudtaget är möjligt att pröva vissa färdigheter i skriftliga prov blir det problemområde som lärarna ställs inför när terminsexaminationerna skall utformas.

De terminsexaminationer, som infördes efter 1986 på vårdhögskolan i Östergötland, består av flera olika delar. Att döma av materialet verkar det finnas en stor spänning mellan två önskemål; dels att genom terminsexaminationen kunna kontrollera "allt" som lärts in under terminen, dels att åstadkomma ett underlag för en bedömning av andra mer övergripande kunskaper

och färdigheter. Det andra perspektivet verkar ha vägt tyngst vid valet av angreppssätt och utgångspunkt för examinationen – man har oftast valt att utnyttja enstaka praktiskt anknutna patientfall för att kunna få ett underlag för att bedöma hur den studerande kan resonera i en komplicerad situation. Det andra perspektivet gör sig mer gällande som ett tillägg av traditionella kortsvarsfrågor eller essäfrågor utan närmare samband med det fall som presenterats.

De patientfall som ingår som delar av de terminsexaminationer som ingår i fallstudiematerialet är ofta uppbyggda efter något man kallar en tripple-jump-teknik. Denna innebär att de studerande stegvis presenteras mer material i det fall som bearbetas. Efter varje steg lämnar den studerande in sitt material eller genomgår ett muntligt förhör. Den studerande arbetar ömsom individuellt, ömsom i grupp. Denna examinationsform går att variera på många olika sätt. Framför allt går det att inom den kombinera en prövning av studentens bedömningsförmåga såväl utifrån ett rent teoretiskt presenterat material, som utifrån simulerade eller riktiga patientfall eller praktiska uppgifter.

Som en illustration följer här en redovisning av examinationen för termin 1 på linjen från vårterminen 1987:

DAG ETT: Hela dagen ägnas åt ett patientfall som bearbetas genom tripple-jump-teknik. Det handlar om en tonårig pojke med både psykiska och fysiska problem.

Steg 1 innebär att den studerande utifrån pojkens hälsoprofil skall försöka a) formulera vilka pojkens problem kan vara, b) tala om vilken ytterligare information som kan behövas, samt c) ge förslag till hur man skulle kunna gå tillväga för att få en bild av pojkens situation.

I steg 2 får den studerande mer information om pojken och ombeds att utifrån denna formulera en plan för att hjälpa honom – utifrån en motiverad precisering av hans behov och lämpliga åtgärder.

Steg 3 innebär att den studerande skall koppla patientfallet dels till ett resonemang om vad optimal hälsa skulle kunna innebära specifikt för denna individ, dels till någon teori från det social- eller utvecklingspsykologiska området. Steget avslutas med några frågor i fysiologi utan direkt anknytning till patientfallet samt en anvisning till den studerande att ange sina egna kunskapsluckor och hur de skall kunna fyllas.

Steg 1–3 genomförs under förmiddagen. Eftermiddagen ägnas åt diskussioner i smågrupper där man jämför sina vårdplaner och lär av varandras olika sätt att lösa uppgiften. Varje studerande har med sig en karbonkopia av det material man lämnat in under de olika stegen.

DAG TVÅ: Under förmiddagen arbetar de studerande individuellt med olika skriftliga uppgifter med utgångspunkt i

ett presenterat patientfall (utdrag ur förlossningsjournal samt viss personbeskrivning) Frågorna som ställs varierar från kortsvarsfrågor på ren anatomi till övergripande synpunkter på hälso- och sjukvårdens utformning för utveckling av spädbarnsdödlighet.

Under eftermiddagen genomförs ett praktiskt prov innefattande sondnedsättning (tunn slang genom mun eller näsa till magsäcken), införande och fixering av venflonnål i perifer ven och uppkoppling av infusion till denna ("sätta dropp") samt teknik vid intramuskulära injektioner.

Terminsexaminationer kan fylla olika pedagogiska funktioner och utformas med helt skilda förutsättningar beroende på hur resten av linjens system för bedömning och kontroll ser ut. Om terminsexaminationer utgör de huvudsakliga kontrollpunkterna i en utbildning som till största delen består av individuella självstudier, ställer det en typ av krav. Om terminsexaminationer däremot utgör en sista övergripande examination inom en studiegång som är fylld av andra kontrollpunkter, som inlämningsuppgifter, praktikbedömningar, mindre individuella skrivningar och processutvärderingar i en ganska bunden undervisning, kommer det att leda till andra förutsättningar.

Likaså kommer terminsexaminationer som äger rum i början av en linje sannolikt att fylla andra funktioner än de som förekommer i mitten eller som avslutar den sista termen.

8.8 Sammanfattning och diskussion

Examinationssystemet i Linköping före 1986 ser ut att ha vuxit fram som en konsekvens av samspelet mellan dels hur läraransvaret uppfattats och utformats, dels hur de lokala planerna gemensamt har tolkats av lärarkollektivet vid utformning av ämnesplaner. Detta har gett upphov till det finfördelade och samordnade examinationssystem som redovisas i fallstudien.

Övergången till PBI 1986 kom att innebära delvis omvända ansvarsförhållanden i lärarrollen. I det tidigare systemet reglerades utbildningsinnehållet tydligt från kollektiva nivåer som linjenämnd och lärarkollegium medan pedagogiska metoder och examinationsformer mer uppfattades som ett individuellt läraransvar. Genom PBI kom den pedagogiska metoden och examinationsformer att styras från en linjeövergripande nivå, medan ansvaret för att utforma linjens innehåll genom den mycket övergripande kursplanen helt kom att delegeras till lärarna. Den kollektiva traditionen inom vårdhögskolan kom i denna situation att leda till att man fattade dessa innehållsbeslut, vilka dokumenterades i studiehandledningar och lärarnycklar – tillsammans.

I den gamla undervisningstraditionen förmedlas lärares ämneskunskaper till de studerande genom den undervisning de håller

för studenterna. Kursplanen kanske främst upplevs som lärarens verktyg för att planera undervisningen och först i andra hand som en information till de studerande. Studenterna avläser kursplanen mer genom - undervisningens utformning än i de faktiska formuleringarna i själva dokumentet. Med PBI får läraren och studenterna helt andra relationer till de skrivna planeringsdokumenten - kursplaner och studiehandledningar. Eftersom lärarna inte främst skall ägna sin tid åt att förmedla sina ämneskunskaper utan inta en processhandledande roll, kommer de inte att behöva utgå från kursplanens eller studiehandledningens formuleringar som grund för uppläggning av *ämnesundervisning*. Dessa formuleringar kommer i stället att riktas mer direkt mot studenterna, som en grund för uppläggnings av deras studier inom basgrupperna. Lärarnas ämneskunskaper kommer att behövas - och bli ännu viktigare - vid utformningen av *studiehandledningar* och de "fall" som basgrupperna arbetar med - samt vid utformningen av *examinationsuppgifter*. Till skillnad från den muntligt förmedlade undervisningen utgörs dessa av konkreta dokument som kan användas flera gånger och som kan gå i arv från kurs till kurs. Skulle dessa dokument tendera att stelna i sin form kan det leda till en situation där den enskilda läraren kanske inte känner att hans eller hennes ämneskunskaper behövs. Lärarrollen kan då komma att uppfattas som mer oklar. I denna roll kombineras efter 1986 handledarskap såväl i basgrupper som i praktisk utbildning. Detta innebär två olika typer av processbedömning som pågår parallellt under studietiden.

Examinationssystemet efter 1986 kan beskrivas som mycket komplicerat. Det har behållit flera av de drag som fanns före införandet av PBI: Bedömningen under den praktiska utbildningen, studenternas olika projektarbeten och ett antal mindre skriftliga examinationer - främst inom läkemedelsberäkning. Processbedömning, som förut ägde rum under praktik, har genom basgruppsutvärderingarna även flyttat in i de teoretiska delarna av utbildningen. Eftersom basgruppsarbete och praktik pågår samtidigt innebär detta att den studerande kontinuerligt bedöms - till exempel när det gäller samarbetsförmåga och yrkesmässig utveckling i två parallella bedömningsprocesser. Under samma period inträffar dessutom enstaka, avgränsade examinationer av produktkontrollkaraktär. Utöver detta tillkommer kursmoment- eller terminsexaminationer som avser hela inläringen. För den studerande ger detta upphov till en mycket bunden studiegång, med en stark betoning av gruppanpassning. Den självständighet i studier, som lyfts fram som ett utmärkande drag just för PBI, kan uppfattas mer som *basgruppens* självständighet i förhållande till läraren än som en individuell sådan.

Detta examinationssystem har ingen enkel additionskaraktär. Olika examinationer tar upp skilda aspekter av den inläring som ägt rum under en viss period. Detta leder till olika frågor av ut-

bildningsjuridisk karaktär; Först frågor om vad som är över- och underordnat vid olika typer av bedömningar och hur detta framgår av kursplanens anvisningar och föreskrifter. Sedan till frågan om studenten har klart för sig vad examinationen egentligen omfattar och vad ett eventuellt underkännande kan få för konsekvenser. Hur skall ett underkänt deltagande i en längre period av basgruppsstudier egentligen värderas? Vad skall eller kan göras om? Om terminsexaminationen avser att kontrollera "både process och produkt av hela terminen" som det står i studiehandledningen för den första terminen, borde kanske den studerande ha rätt att delta i denna examination, trots en dålig insats i basgruppen. Genom att lyfta fram examinationssystemet just som system kanske sådana frågor lättare kan tydliggöras.

Examinationssystemet i Linköping före införandet av PBI be-tecknades som finfördelat till sin struktur men samordnat vad avser utbildningsinnehållet. Avgränsade produktkontroller präglade examinationen av de teoretiska delarna av undervisningen. De praktiska avsnitten examinerades genom kontinuerlig processbedömning. Ansvarsfördelningen för undervisning och bedömning mellan de yrkesverksamma handledarna och vårdhögskolans praktiklärare ser i Linköping ut att ha varit klarare än i fallstudien från Kalmar. Det samordnade utbildningsinnehållet i kombination med klarare ansvarsförhållanden för bedömning av praktik och tydliga föreskrifter när det gäller begränsning av antalet omtentamina bör kunna tyda på att examinationssystemet i Linköping kunnat fungera på en mer enhetlig kravnivå under den studerade perioden.

Efter införandet av PBI har examinationssystemet "expanderat" och fått betydligt mer komplicerade förhållanden till undervisnings- och studieprocessen. Det har kvar en kärna som påminner om det gamla systemet, men utöver detta har tillkommit en rad bedömningsformer/utvärderingar av processkaraktär under de teoretiska avsnitten samt terminsexaminationer. Examinationssystemets har utvidgats, vilket kan leda till oklarhet om var gränserna går mellan undervisning och bedömning om inte föreskrifter och anvisningar är mycket explicita. Examinationssystemets kvalitetskontrollerande funktion ser sammantaget ut att kunna ha skärpts efter införandet av PBI.

9.1 Den svårfångade genomströmningen

Inom ramen för båda fallstudierna har vi samlat in uppgifter om antal antagna till utbildningen, antal studerande som har gjort uppehåll eller avbrutit sina studier samt antal examinerade totalt och inom normal studietid för varje kurs som antagits från och med höstterminen 1982 till och med höstterminen 1986. Likaså har uppgifter om studiebakgrund och skäl till uppehåll respektive avbrott samlats in. Då de fyra skolenheter som ingår i underlaget (Kalmar, Västervik, Linköping och Norrköping) har intag varje termin innebär det att nio kullar studerande från varje studieort ingår i underlaget. Detta omfattar således totalt 36 grupper med sammanlagt 947 studerande.

De studiedokumentationssystem som används vid de olika vårdhögskolor som ingår i fallstudierna har medfört stora problem vid datainsamlingen. Det har visat sig vara mycket tidsödande att få fram tämligen enkla uppgifter om t.ex. studieavbrott, studieuppehåll eller studiebakgrund. De system som används verkar inte vara utformade så att man med lätthet kan få fram en översiktlig bild av genomströmningen på respektive linje. Svårigheterna kan indikera att sådana underlag kanske inte varit rutinmässigt efterfrågade på vårdhögskolorna, som underlag för den interna utvärderingen av utbildningsinsatserna eller som redovisning utåt.

Datainsamlingen har medfört att brister i systemen kunnat uppmärksammas. Det har t.ex. i båda fallstudierna framkommit att vårdhögskolan – när en studerande bytt studieort under studietiden – ibland har skickat över hela sin dokumentation i original till den mottagande institutionen. Detta innebär att uppgifter om den studerande inte kan återfinnas på den vårdhögskola inom vilka studierna inleddes, även om flera kurser examinerats innan bytet av studieort. I Kalmar ledde redovisningen av fallstudien till att hela studiedokumentationssystemet byttes ut. På samma sätt har det varit stora svårigheter att få fram uppgifter om orsaker till studieavbrott och studieuppehåll. Någon rutin för kontinuerlig redovisning av uppehåll och avbrott – i vilken man också kan se

9.2 Uppehåll eller avbrott

Man kan göra en indelning mellan studerande som begär ett uppehåll eller som meddelar att de avbryter sin utbildning med utgångspunkt från vad den studerande formellt begärt. Detta visar sig emellertid inte ge någon bra avgränsning om man behöver uppgifter om faktiska avbrott. Den grupp som meddelar att de avbryter sin utbildning är relativt tydlig – de slutar på utbildningen – även om skälen för avbrott kan variera. Men inom den grupp som begär uppehåll finns en stor andel som aldrig kommer tillbaka och som i praktiken har avbrutit sin utbildning.

För att kunna få en helhetsbild av orsaker till uppehåll i studierna eller skälen för faktiska avbrott, bör det därför vara en fördel att behandla dessa grupper gemensamt och rikta intresset mot orsaker till uppehåll och avbrott, som de anges av de studerande själva och av deras lärare. På det sättet kan man kanske få fram en bild av uppehåll/avbrott som en konsekvens av den dubbla utvärderingsprocess som examinationssystemet ger upphov till – lärarens bedömning av den studerande samt studentens bedömning såväl av utbildningens värde som de egna insatserna.

9.3 Genomströmning

Den totala genomströmningen för kurser antagna under perioden 1982–1986 på hälso- och sjukvårdslinjens allmänna inriktning vid de fyra orter som ingår i underlaget har varit hög – 91 % av de som har påbörjat utbildningen har också examinerats.

En stor andel av de studerande examineras inom normal studietid. I hela materialet utgör denna grupp 85 % av de antagna. Här finns emellertid skillnader mellan de fyra studieorter som ingår i underlaget.

Tabell 1. Genomströmning för kurser antagna 1982–1986

Studieort:	antal antagna	andel ex. normaltid	andel ex. totalt
KALMAR	203	89%	95%
VÄSTERVIK	175	88%	89%
Summa:	378	88%	92%
LINKÖPING	295	85%	93%
NORRKÖPING	274	80%	88%
Summa:	569	82%	91%
Hela materialet:	947	85%	91%

Både andelen examinerade inom normalstudietid och andelen totalt examinerade på linjen ligger högre för Kalmar-Västervik än för Linköping-Norrköping. Skillnaderna är emellertid störst om man jämför grupperna examinerade inom normalstudietid. I Kalmar-Västervik examineras 88 % inom normalstudietid mot 82 % för Linköping-Norrköping.

Den totala genomströmningen skiljer sig bara med 1 %. Att den sammanlagda genomströmningen är hög beror inte bara på att studerande återkommer efter studieuppehåll. Den påverkas också av de studerande som kommer till genom att de byter studieort under studietiden på linjen. På grund av linjens konstruktion – med en bred allmän inriktning och fem specialinriktningar – byter studerande på de specialiserade inriktningarna på linjen gärna över till den allmänna inriktningen om det uppstår tomma platser. Detta förhållandet medverkar till en hög total genomströmning för den allmänna inriktningen, som denna studie begränsas till. Studieavbrotten kommer på detta sätt att "drabba" specialinriktningarna, som därigenom kommer att uppvisa en betydligt lägre genomströmning.

När det gäller variationer över tid under den studerade perioden, nio terminsantagningar, framkommer inga tydliga tendenser till skillnader i genomströmning för de åtta första terminerna. I Norrköping, som genomgående har flera studieuppehåll och avbrott än de övriga orterna, finns en tendens till en successiv minskning av andelen examinerade inom normalstudietid från 1985 och framåt.

Däremot kan man finna en markant ökning av andelen uppehåll/avbrott för den sista gruppen antagna; de som påbörjade sin utbildning höstterminen 1986. Genomströmningen för denna grupp framgår av följande tabell.

Tabell 2. Genomströmning för kurser antagna hösten 1986

Studieort	antal antagna	andel ex. normaltid	andel ex. totalt
KALMAR	20	85% (17)	110% (22)
VÄSTERVIK	19	58% (11)	63% (12)
Summa:	39	72% (28)	87% (34)
LINKÖPING	32	69% (22)	75% (24)
NORRKÖPING	34	65% (22)	68% (23)
Summa:	66	66% (44)	71% (47)
Hela gruppen:	105	69% (72)	77% (81)

Nedgången av andelen examinerade inom normal studietid för de studerande som påbörjade sin utbildning hösten 1986 kan således återfinnas på tre av de fyra orterna och är mest uttalad i Västervik och Norrköping.

Den sammanlagda frekvensen uppehåll och avbrott kan ge en översiktlig bild av hur genomströmningen på linjen gestaltar sig. Däremot säger den inte så mycket om examinationssystemets inverkan på genomströmningen, om inte skäl till studieuppehåll och avbrott närmare granskas och därigenom kan sättas i relation till systemets utformning. Alla avbrott eller uppehåll behöver inte ha en koppling till hur examinationen har varit utformad.

Ibland kan orsakerna till uppehåll eller avbrott återfinnas helt inom den studerandes livssituation, som t.ex. när en studerande på grund av sjukdom avbryter sina studier. Ibland kan det som från skolans sida noteras som ett avbrott innebära att den studerande har flyttat till en annan studieort och där utan någon fördröjning fortsätter sina studier. Här kommer faktorer som antagningssystemets utformning, linjens uppläggning, dimensionering och lokalisation att spela stor roll för hur mönstret av avbrott gestaltar sig. Därför blir det svårt att utan kompletterande information jämföra genomströmning på olika linjer inom högskolan.

Inom ramen för de båda fallstudierna har därför närmare kartlagts skälen för studieuppehåll och avbrott, som de har angetts av de studerande och av vårdhögskolans lärare. I hela materialet ingår således alla studieuppehåll och avbrott på vårdhögskolorna i Kalmar, Västervik, Linköping och Norrköping för samtliga kurser på hälso- och sjukvårdslinjens allmänna inriktning med kursstart på linjen från hösten 1982-hösten 1986.

När studerande vill begära studieuppehåll eller vill avbryta utbildningen ombeds de att göra detta skriftligt. På vårdhögskolorna finns ofta särskilda formulär utarbetade, som den studerande fyller i och skriver under. På dessa finns även utrymme för att ange skäl för uppehåll eller avbrott. Det är dessa formulär som har granskats och sammanställts i respektive fallstudie och som ligger till underlag för redovisningen av skäl för uppehåll eller avbrott. Materialet har sedan kompletterats genom att listorna över studerande som har gjort uppehåll eller avbrott under perioden har redovisats för grupper av vårdhögskolelärare som arbetat med berörda kurser. De har vid denna genomgång angett sin bedömning av skälen till uppehåll/avbrott. I de fall denna bedömning har skilt sig från den som den studerande angivit har den noterats.

Formellt har den studerande antingen begärt uppehåll eller anmält avbrott. Som tidigare påpekats är det många som inte återkommer i utbildningen trots att de formellt endast har begärt ett uppehåll. I den följande redovisningen har därför dessa grupper inte hållits isär utan inledningsvis behandlats gemensamt. I tabell 3 anges det totala antalet studerande som har gjort studieuppehåll eller avbrott i de kurser som ingår i studien. Inom parentes redovisas andelen i procent av antalet antagna på utbildningen.

Studieort	Summa avbrott och uppehåll	Uppehåll som återkommit	Faktiska avbrott
KALMAR	23 (11%)	6 (3%)	17 (8%)
VÄSTERVIK	21 (12%)	2 (1%)	19 (11%)
Summa	44 (12%)	8 (2%)	36 (10%)
LINKÖPING	60 (20%)	15 (5%)	45 (15%)
NORRKÖPING	51 (19%)	12 (4%)	39 (14%)
Summa	111 (20%)	27 (5%)	84 (15%)

Studerande som under perioden formellt har begärt uppehåll men som inte återkommit i utbildningen har förts till gruppen "faktiska avbrott". Till denna grupp har även förts samtliga som har meddelat att de har avbrutit sin utbildning.

För hela gruppen uppehåll och avbrott (111 studerande) har de skäl den studerande angivit sammanställts. Skälen till uppehåll eller avbrott uttrycks på olika sätt på de skilda skolorna. Efter en genomgång av hela materialet har följande kategorisering valts för att ge en bild av de olika skäl som anges:

A. Byte av studieort.

Den studerande anmäler avbrott därför att han/hon har erhållit en plats på samma utbildning på en annan vårdhögskola.

B. Byte av linje eller inriktning/hamnat på fel linje.

Den studerande anmäler antingen avbrott därför att hon/han har kommit in på en annan utbildning eller anger att uppehåll beror på att man önskar en annan utbildning eller att man har kommit in på "fel linje". Även uppehåll med hänvisning till "osäker på yrkesval" har förts till denna grupp.

C. Dåliga studieresultat.

Till denna grupp har förts samtliga uppehåll eller avbrott som har gjorts med huvudsaklig hänvisning till att den studerande inte klarat av kraven i utbildningen.

D. Missnöje med skolans pedagogik.

Denna grupp består av de studerande som har begärt avbrott med hänvisning till vårdhögskolans pedagogik eller som har angett "dålig skola".

E. Personliga och sociala skäl.

Studerande som begär avbrott/uppehåll med hänvisning till sin sociala eller personliga situation. Det kan gälla familjeförhållanden, ekonomi eller att den studerande hänvisar till "skoltrötthet" eller avsaknad av motivation för studier. Oftast anges endast "personliga skäl".

F. Graviditet.

Ålders- och könsfördelning på linjen gör att graviditet är en vanligt förekommande orsak till såväl studieuppehåll som avbrott.

När uppehåll/avbrott begärs med huvudsaklig hänvisning till sjukdom.

Skälen kan naturligtvis vara flera och samverkande. En studerande som drabbas av sjukdom får ofta sämre studieresultat. Lika så kan en svår social situation eller osäkerhet om den linje man går på är den rätta ofta leda till studieproblem. Samtidigt kan ett uppehåll på grund av en graviditet eller av personliga skäl i grund och botten visa sig bestå av problem med studieresultaten. Någon analys av sådana samband kan inte göras utifrån de dokument som granskats. Vanligtvis anges kortfattat en orsak. Om flera skäl har angetts har det tagits med som har angivits i första hand eller som dominerande orsak. Graden av öppenhet och tydlighet i kommunikationen mellan den studerande och vårdhögskolans lärare i samband med anmälan om uppehåll eller avbrott kan sannolikt också i hög grad påverka vilka skäl som anges i den studerandes anmälan.

De avbrott/uppehåll som har inordnats under respektive kategori kan ha starkare eller svagare samband med utformningen av linjens examinationssystem och de krav som genom detta ställs på den studerande under utbildningstiden. Det är inte heller enbart en fråga om grad av samband utan om sambandets natur.

För kategori A – byte av studieort – behöver inte föreligga något samband med examinationen. Skälen för flyttning till en annan ort där samma utbildning ges kan vara helt personbundna. Om studerande kommit in på utbildningen vid en studieort som valts i andra hand kan detta medföra ett högt antal avbrott. Men i de fall uppläggningslinjen skiljer sig åt mellan de orter där den anordnas kan sannolikt antalet överflyttningar ge signaler om vilka orter som är attraktiva. Hälso- och sjukvårdslinjen har hittills haft en huvudsakligen lokal rekrytering. Majoriteten av de sökande brukar komma från det egna landstinget. Detta skulle kunna tala för att merparten av avbrott för byte av studieort snarare speglar den studerandes personliga förhållanden än ett ställningstagande för eller emot utbildningen på en viss ort. Några slutsatser om detta går inte att komma fram till utan ytterligare information. Det direkta sambandet med examinationssystemet kan för denna kategori betraktas som ganska svagt.

Kategori B innebär att den studerande kommit till insikt om att den valda linjen kanske inte är den rätta för honom/henne. Utbildningens uppläggning och examinationssystemets utformning kan medverka till att tydliggöra utbildningens mål för den studerande. De avbrott/uppehåll som faller inom denna kategori kan således ses som resultatet av den studerandes bedömning av utbildningens värde i förhållande till de egna förutsättningarna och ambitionerna. Här finns ett indirekt samband med examinationssystemet, men sannolikt spelar det större roll om många studerande antagits på sina andrahandsval – så att de redan från utbild-

Examinationssystemets utformning har ett direkt och avgörande inflytande på de avbrott/uppehåll som faller under *kategori C*. Beroende på hur systemet utformas, framför allt vad det gäller kravnivåer på enskilda examinationer i kombination med möjligheter till omtentamina, kommer det att på ett mycket konkret sätt kunna ge upphov till studieuppehåll. Uppehåll/avbrott inom denna kategori bör kunna återspegla förekomst eller avsaknad av tydliga krav på de studerande.

Kategori D innebär att den studerande inte anser att utbildningen är upplagd på det sätt han/hon önskar. Kategorin kan egentligen betraktas som en spegelbild av kategori C – den studerande underkänner skolan. Dessa avbrott överensstämmer kanske mest med en del de avbrott som förts till kategorierna A och B – här är skillnaden att skolans pedagogik framhålls som huvudorsak, medan de framtida alternativ t.ex. i form av byte av studieort eller linje inte medtagits. Dessa avbrott måste anses ha ett direkt samband med utbildningens uppläggning och examinationssystemets utformning.

Kategori E – personliga och sociala skäl – kommer att kunna inrymma det mesta. Särskilt om man vid anmälan av uppehåll eller avbrott inte preciserar vad de personliga eller sociala skälen inrymmer. Alla övriga kategorier är relativt tydliga och går att avgränsa från varandra. Denna kan inrymma avbrott/uppehåll som skulle tillhört någon av de övriga kategorierna, men där inget annat har noterats mer än "personligt". Det innebär att sambandet mellan examinationssystemet och avbrott/uppehåll inom denna kategori knappast låter sig analyseras. Däremot kan andelen avbrott/uppehåll inom denna kategori sättas i relation till andelen inom övriga kategorier, som ett underlag för en diskussion av hur systemet som helhet fungerar.

Kategorierna F och G kan egentligen betraktas som underavdelningar till kategori E, men med den skillnaden att de är tydliga och ofta anges utan andra kommentarer. Då de också kan bedömas ha mycket litet direkt samband med examinationssystemets utformning och krav är det en fördel att redovisa dem separat.

I tabell 4 och 5 redovisas hur antalet uppehåll och avbrott fördelas på de olika kategorierna för hela fallstudiematerialet.

Tabell 4. Skäl för studieuppehåll där den studerande har återupptagit studierna 1982–1986

Fallstudie:	A	B	C	D	E	F	G	S:a
ETT – K + V					4	4		8
TVÅ – L + N		1	13		3	7	3	27

Tabell 5. Skäl för faktiska studieavbrott 1982-1986

SOU 1991: 44

Fallstudie:	A	B	C	D	E	F	G	S:a
ETT - K + V	13	2	1		16	1	3	36
TVÅ - L + N	12	17	26	4	18	6	1	84

Av tabellerna framgår hur relativt olika materialen från de olika fallstudierna fördelar sig över kategorierna. Förhållandet blir än tydligare om man summerar skälen för uppehåll och avbrott. I tabell 6 anges den sammanlagda andelen uppehåll och avbrott för varje kategori i procent av antalet antagna till utbildningen.

Tabell 6. Skäl för uppehåll och avbrott 1982-1986

Fallstudie:	A	B	C	D	E	F	G	S:a
ETT - K + V	3%	1%	<1%	0%	5%	1%	1%	12%
TVÅ - L + N	2%	3%	7%	1%	4%	2%	1%	20%

A - Byte av studieort. B - Byte av linje eller inriktning/hamnat på fel linje. C - Dåliga studieresultat. D - Missnöje med skolans pedagogik. E - Personliga och sociala skäl. F - Graviditet. G - Sjukdom.

Av tabell 6 framgår att skillnader i andelarna uppehåll/avbrott mellan de båda materialen överstiger en procent endast finns för två av kategorierna - B och C.

För kategori B består skillnaden av att det har varit fler studerande i Linköping, jämfört med de andra tre orterna, som begärt uppehåll/avbrott med hänvisning till önskemål om eller tillgång till andra utbildningsalternativ. Detta kan vara ett uttryck för att hälso- och sjukvårdslinjen på en universitetsort lever ett mindre skyddat liv - det finns fler näraliggande utbildningsalternativ som kan locka studenterna bort från linjen.

Andelen studerande som begärt studieuppehåll eller gjort avbrott med hänvisning till *studieresultaten* uppvisar den största skillnaden - mer än 6 % - mellan de båda fallstudiematerialen. Tidigare framhölls att uppehåll och avbrott inom denna kategori är de som har de tydligaste och mest direkta sambanden med examinationssystemets utformning och kravnivåer under utbildningstiden.

Skillnaden kan emellertid även bero på det sätt som respektive vårdhögskola hanterar dokumenteringen av skäl till studieavbrott och uppehåll. Kanske dåliga studieresultat är något som man inte öppet redovisar vid ansökan om uppehåll eller avbrott vid vårdhögskolorna i Kalmar och Västervik?

I Kalmar och Västervik är det mycket ovanligt att någon studerande begär uppehåll eller avbryter sin utbildning med hänvisning till dåliga studieresultat eller problem med att klara kraven i utbildningen. Vid samtal med de vårdhögskolelärare som undervisar på linjen framkommer emellertid att en relativt stor andel av de studerande som angivit personliga eller sociala skäl för uppehåll eller avbrott enligt lärarnas uppfattning egentligen inte klarat sina studier. Under perioden 1982–1986 anger lärarna att 10–12 studerande antingen gjort uppehåll eller avbrutit sina studier på grund av dåliga studieresultat. Denna grupp motsvarar således cirka 3 % av de antagna till inriktningen och är jämnt utspridda över kurserna både i Kalmar och Västervik. Det går inte att se någon anhopning eller tendens över tiden just för denna grupp.

I Linköping och Norrköping är det vanligt att uppehåll eller avbrott motiveras av studiesvårigheter och dåliga studieresultat. I något enstaka fall har lärare lagt till kommentarer om svaga prestationer hos någon studerande som har begärt avbrott med hänvisning till pedagogiken. För övrigt verkar det råda en god överensstämmelse mellan de skäl som angivits av de studerande i samband med begäran om uppehåll eller avbrott och den bedömning som lärarna gjort.

En tänkbar orsak till att man i Kalmar–Västervik inte vid den lokala dokumenteringen av skäl för avbrott/uppehåll har angett dåliga studieresultat kan vara frånvaron av bindande föreskrifter i kursplanerna om begränsning av antalet omtentamina. En student med studiesvårigheter har sannolikt inte kunnat ställas inför ett absolut krav på att göra ett studieuppehåll med direkt hänvisning till antalet underkända prov. När situationen ändå till sist blivit ohållbar har uppehåll eller avbrott begärts med hänvisning till bakomliggande – fullt riktiga – personliga och sociala skäl.

Tar man hänsyn till dessa olikheter vid den lokala dokumenteringen av skäl för avbrott/uppehåll minskar skillnaden mellan materialen. Den är dock fortfarande påtaglig. I fallstudie ett uppges knappt 3 % av de antagna göra uppehåll/avbrott på grund av dåliga studieresultat. Motsvarande andel i fallstudie två är 7 %.

9.6 Sammanfattning

För hälso- och sjukvårdslinjen, som anordnas vid ett stort antal orter och som dessutom är uppdelad på sex olika inriktningar, visar det sig att det som lokalt betraktas som *studieavbrott* till stor del består av strömmar av studerande som – utan att bli avbrutna i sina studier – byter studieort eller inriktning. Eftersom den allmänna inriktningen är den mest attraktiva på linjen, då den leder

till den bredaste yrkesfunktionen, kommer detta förhållande att medverka till bilden av en hög total genomströmning när inriktningen, som här, redovisas separat. Studieorter som anordnar flera av linjens inriktningar – som t.ex. Linköping och Kalmar – kan då förväntas erhålla en högre total genomströmning, genom att studenter som redan finns på studieorten avvaktar sin chans att enkelt byta inriktning. Studieorter med endast den allmänna inriktningen – som t.ex. Norrköping och Västervik – har svårare att fylla på sina kurser vid tomma platser.

Den här studien syftar till att belysa examinationssystemens kvalitetskontrollerande funktion – bland annat genom att sätta uppgifter om genomströmning och skäl för uppehåll eller avbrott i relation till systemens uppbyggnad och struktur. Genom kategoriseringen av skäl för avbrott och uppehåll kan bilden av examinationssystemets inverkan på genomströmningen förtydligas.

Det har varit svårare för de studerande att ta sig igenom utbildningen i Linköping och Norrköping än vad det har varit i Kalmar och Västervik. Andelen studenter som gjort uppehåll/avbrott med hänvisning till dåliga studieresultat är betydligt högre i fallstudie två. Eftersom inga stora variationer när det gäller studerandegruppernas sammansättning¹ kunnat påvisas, bör man därför kunna dra slutsatsen att skillnaden går att hänföra till olikheter i den kvalitetskontrollerande funktionen inom respektive examinationssystem.

Genomströmning och avbrott har följts för alla kurser som startat sin utbildning 1982–1986. Några uttalade variationer över tid – med undantag för den sista kullen antagna – har inte kunnat påvisas. Detta tyder på att examinationssystemens kvalitetskontrollerande funktion inte har genomgått några dramatiska förändringar vid någon av de studerade skolenheterna. Den framstår mer som en relativt stabil del av skolornas undervisningskultur.

Övergången till PBI vid Hälsouniversitet har bara kunnat påverka genomströmningen för den sista av de totalt nio terminskullarna i materialet. Det är den kull som redovisas separat i tabell 2. Examinationen inom normal studietid minskade för denna grupp med 16 %. Men den minskade samtidigt lika mycket i Kalmar–Västervik. Antalet förstavalssökande till linjen minskade successivt under hela den studerade perioden – men det minskade mycket läsåret 1986/87. Antagningen till hösten 1986 var problematisk vid samtliga fyra orter. Alla behöriga förstaval antogs och ändå fick man jaga reserver.

Den minskade genomströmning som denna grupp uppvisar bör således mer kopplas till en förändring i sammansättningen av gruppen än till en förändring i examinationssystemets funktion. Däremot kan man konstatera att systemen vid respektive orter mötte den ändrade sammansättningen på ett sådant sätt att antalet avbrott/uppehåll ökade. Skillnaden mellan fallstudiematerialen

¹ Denna analys redovisas inte i denna rapport. Den kan återfinnas i respektive fallstudie.

är dock fortfarande 6 % - vilket innebär att det även för denna grupp studenter var svårare att ta sig igenom utbildningen i Linköping-Norrköping. Det finns således inga tecken som tyder på en minskad kravnivå i examinationssystemet vid övergången till PBI. Vid intervju med de lärare som har arbetat med fallstudien har också framkommit att antalet avbrott/uppehåll med hänvisning till dåliga studieresultat i kurser antagna från vårterminen 1987 och framåt har visat en tendens att öka. Deras bedömning är att kravnivån i examinationsystemet höjts efter införandet av PBI. Något sammanställt material från denna period kan dock inte redovisas här.

Tillämpning

Utbildningen är en
utgångspunkt för
många yrkesutövare
och verksamheter
och därför är det
av stor betydelse
att utbildningen
är av god kvalitet
och att den är
anpassad till
behovet av kompetens
i arbetslivet.

Utbildningen i
den här kursen
är av god kvalitet
och är anpassad
till behovet av kompetens
i arbetslivet.

Utbildningen i
den här kursen
är av god kvalitet
och är anpassad
till behovet av kompetens
i arbetslivet.
Utbildningen i
den här kursen
är av god kvalitet
och är anpassad
till behovet av kompetens
i arbetslivet.
Utbildningen i
den här kursen
är av god kvalitet
och är anpassad
till behovet av kompetens
i arbetslivet.

10 Diskussion – examinationssystemens betydelse

SOU 1991: 44

10.1 Oliheter mellan examinationssystemen

Utvecklingen av examinationssystemen på hälso- och sjukvårds-
linjens allmänna inriktning i Kalmar och Linköping uppvisar
många likheter under den största delen av 80-talet. Små skriftliga
examinationer inom teoretiska ämnesområden varvas med långa
processbedömda praktikavsnitt. Under början av studierna på lin-
jen finns ett större inslag av gruppredovisningar och "friare" exa-
minationsformer. Mot slutet dominerar kunskapskontroller av
mer traditionellt slag samt det examensarbete som redovisas i rap-
portform. Övergången till PBI gav dock systemet i Linköping en
annan karaktär. Samtidigt har framhållits att systemen, av genom-
strömningsanalysen att döma, har fungerat olika vad avser den
kvalitetskontrollerande aspekten.

Skillnaden i denna funktion bör på något sätt kunna kopplas
till olikheter mellan systemen. Några sådana olikheter skall disku-
teras här.

Båda examinationssystemen kunde betecknas som finfördelade
under de teoretiska avsnitten. I Kalmar bedömdes denna finförde-
lade struktur vara kopplad till en fragmentering av utbildningsin-
nehållet, medan den däremot i Linköping var kopplad till ett
sammanhållet innehåll.

Fragmenteringen i Kalmar uppfattades som en konsekvens av
ett starkt individualiserat läraransvar vid tolkningen av kurspla-
nerna – i kombination med en planeringsmodell för hela under-
visningens uppläggning som inte har givit alla lärare möjlighet att
uppfatta en stabil struktur i helheten på linjen. Kursplanen har
inte tolkats kollektivt eller kunnat utgöra något stöd för den en-
skilda läraren i bedömningssituationen. Trots föreskrifterna har
undervisningstraditionen i Kalmar medfört att lärarna har uppfat-
tat sitt uppdrag så att de bör ge ett obegränsat antal omtentamina.
Det har inte gått att sätta någon punkt för detta arbete på annat
sätt än att den studerande har klarat sig igenom eller själv gett
upp. Ju högre kravnivå en lärare har försökt hålla, desto mer ar-
bete har vederbörande skaffat sig i förhållande till sina kollegor,
eftersom konstruktion och rättning av tre-fyra omtentamina tar

en avsevärd tid. Det verkar rimligt att tänka sig att denna isole-ring av bedömningsansvaret för vissa lärare kan ha medfört en så-dan arbetssituation och sådan osäkerhet att kraven inte i längden har kunnat hållas på en enhetlig nivå.

Examinationssystemet i Kalmar har också varit oklart utformat för de praktiska delarna av utbildningen. Processbedömningen under praktiken bygger på samverkan mellan den yrkesverksamma handledaren och praktikläraren. Praktikläraren har haft ett oklart ansvar för betygsättningen. Ibland har den yrkesverksamma handledaren upplevts ha hela ansvaret för bedömningen. I de fall en studerande inte har kunnat ges en godkänd bedömning på praktiken, har man antingen förlängt placeringen några veckor eller ordnat en ny placering. I Linköping har den studerande erhållit en ny placering av samma omfattning som den underkända. I resonemanget om särskilda svårigheter vid processbedömning, framhölls bedömarens dilemma om man underkänner studenten och ändå tvingas fortsätta processen. En osäkerhet från praktiklärarens sida när det gäller bedömningskriterier lämnar den yrkesverksamma handledaren i en svårtolkad situation, som kan uppfattas som ett implicit budskap från vårdhögskolan om att studenten bör godkännas. Samspelet mellan vårdhögskolans lärare och praktikplatsernas handledare ser ut att ha kunnat ge upphov till sådana bedömningsproblem att detta också kan ha påverkat krav-nivån i examinationssystemet.

I Linköping verkar det som om de kursplanernas föreskrifter mer än i Kalmar kan ses som ett uttryck för en kollektiv uppfattning av innebörden i läraransvaret, både när det gäller utformning av undervisning och examinationer. Även om en lärare i Linköping vid genomförandet av en examination står ensam med ansvaret att underkänna en studerande, bygger hela den process som har lett fram till urvalet av innehåll i och inplacering av just denna examination på gemensamma lärarbeslut. Detta kan ge läraren större trygghet i bedömningssituationen och kan därigenom medverka till att bibehålla en enhetlig kravnivå i examinationssystemet.

Föreskrifter om hur ansvaret för betygsättning fördelas, examinationerna utformas och om hur antalet omtentamina regleras är väsentliga delar av kursplanen, som på ett direkt sätt styr examinationssystemets utformning. Som dessa fallstudier visar kan sådana föreskrifter emellertid inte tolkas lösryckta från det utbildnings-sammanhang som de är en integrerad del av. De måste sättas i relation till hur lärartjänsterna utformas och bedömningsansvaret förverkligas samt på vilket sätt lärarna samverkar i undervisningen, för att deras effekt på kvalitetskontrollen inom en viss linje skall kunna värderas. Kvaliteten går inte att återfinna i reglerna i sig utan måste förstås utifrån hur reglerna används – och om denna användning underlättar eller försvårar lärarnas bedömningsuppgift.

I Linköpingsmaterialet kan man se hur tydliga regler om antal omtentamina leder till att studenter med dåliga studieresultat är tvungna att begära studieuppehåll. I Kalmar skulle anvisningarna i den lokala planen kunna tolkas som att en motsvarande begränsning fanns – men lärarna har uppfattat sin uppgift annorlunda och givit ett obegränsat antal omtentamina. Därför har studenterna inte heller begärt uppehåll med hänvisning till dåliga studieresultat, eftersom sådana egentligen inte har medfört något krav på uppehåll.

10.2 Gemensam utveckling inom systemen

10.2.1 Processbedömning från praktik till teori

Av tradition har hälso- och sjukvårdslinjen bestått av en varvning mellan processbedömda praktikavsnitt och produktbedömda teoriavsnitt. Vårdhögskolans lärare har ansvarat för undervisning, handledning och betygsättning för såväl teori som praktik. Då examinationen på linjen har en utpräglad behörighetsgivande funktion är det väsentligt för lärarna att få ett relevant helhetsintryck av studentens prestationer för att kunna göra en sådan bedömning. Den minskade tiden för klinisk undervisning har under 80-talet begränsat lärarens möjlighet bibehålla sin egen kliniska kompetens och att skaffa sig ett tillräckligt underlag för processbedömningen av studenterna under praktiken. Samtidigt har högskoleambitionerna under de teoretiska delarna av utbildningen ställt nya krav på lärarnas kompetens.

Införandet av problembaserad undervisning kan ses som ett av flera sätt att föra in en processbedömning av relevanta yrkesfärdigheter inom ramen för de teoretiska studierna. Andra sätt är att införa handledda gruppaktiviteter som syftar till personlighetsutveckling, träning i kris- och konfliktbearbetning eller känslomässig bearbetning av yrkesrollen.

Ur lärarperspektiv kan detta utgöra en mycket angelägen utveckling, eftersom ansvaret för att göra behörighetsbedömningen inte på något sätt blivit mindre, trots att lärarnas kontakt både med studenterna under deras praktik och med den kliniska verksamheten har minskat. Praktiken kan också ur ett inlärningsperspektiv uppfattas som ineffektiv, oförutsägbart och svårkontrollerad. Vilken kombination av patientfall och vårdssituationer som en enskild student kommer i kontakt med, som ett resultat av olika praktikplaceringar, går inte att på förhand beräkna eller i efterhand redogöra för. En processbedömd bearbetning av utvalda patientfall, vård- eller studiesituationer inom ramen för de teoretiska studierna kan ses som ett försök att koncentrera väsentliga aspekter av den inlärning som ligger till grund för de mer svårredovisade delarna av yrkeskompetensen. En utveckling av teorin i

denna riktning kan ge en bättre grund för en högskoleutveckling av det teoretiska innehållet, så att det kan komma att omfatta även de mer komplicerade färdigheter som behövs i sjuksköterskans arbete, t.ex. när det gäller kommunikation, inlevelseförmåga eller ett terapeutiskt förhållningssätt.

Frågan är emellertid vad som samtidigt händer med de praktiska delarna av utbildningen, särskilt om proportionen teori-praktik förblir opåverkad. Kommer de att behandlas som om de vore mindre relevanta än tidigare för en bedömning av studenterna? I det svenska högskolesystemet behandlas en veckas praktisk utbildning som likvärdig med en veckas teoretiska studier. Båda ger en högskolepoäng. I vilken grad studenterna har rätt att ställa krav på faktisk undervisning eller handledning som en del av sådan praktik framgår inte av förordningen.

Hur kommer sådana förändringar att uppfattas från ett studentperspektiv? Det är hittills bara lärarnas kontakt med praktiken som har minskat. Hälften av studietiden på linjen utgörs fortfarande av praktik. En studiegång där merparten av studierna är processbedömda kommer att kunna bli ännu mer bunden, strukturerad och detaljreglerad. Det kan finnas en risk för att samma yrkesmässiga utveckling kommer att ligga till grund för två parallella processbedömningar; En som äger rum under teori och en annan under praktik. Men om kontakten mellan teori och praktik samtidigt minskar kan dessa separata bedömningar kanske komma att ske utifrån så skilda kriterier att båda inlärningsprocesserna delvis motverkas.

10.2.2 Ämneskunskaper och yrkestillämpning

Tendensen att lyfta in vissa aspekter av den inläring som förut huvudsakligen ägde rum under praktiken in i teorin och där göra den till föremål både för undervisning och examination, kan också återfinnas i examinationsinnehållet. Vid den analys av examinationernas innehåll och utformning, som ingår i båda fallstudierna, uppmärksammades flera gemensamma förhållanden med utgångspunkt i relationen mellan ämneskunskaper och yrkestillämpning.

I den centrala utbildningsplanen för linjen anges att linjens har ett karaktärsämne – omvårdnad. Detta ämne lyfts också fram i samtliga lokala planer som fastställts efter utbildningsreformen 1982 och som analyserats inom ramen för fallstudierna. Något omvårdnadsämne utkristalliseras inte på något självklart sätt ur examinationsinnehållet.

Examinationerna från de fyra vårdhögskoleenheter som studerats har ofta en likartad uppbyggnad. De avgränsas ofta genom angivandet av ett organområde eller en särskild vårdspecialitet: Mag-tarmkanalen, cirkulationsapparaten, utsöndringsorganen eller kirurgi, pediatrik, gynekologi. Frågorna ställs sedan med en

avsedd stegring i svårighetsgrad från grundläggande anatomi och fysiologi, över patologiska tillstånd och behandlingsmetoder vid dessa, till mer komplicerade frågeställningar om biverkningar eller komplikationer vid behandling, för att till sist avslutas med frågor av tillämpningskaraktär "Vad gör du som sjuksköterska om...?", "Hur informerar du en patient som skall genomgå...?", "Vad säger du till anhöriga som...?" På den översta nivån återfinns sedan en patientbeskrivning som åtföljs av uppgiften "Formulera en individuell vårdplan för denna patient!"

Nästan samma uppbyggnad kan återfinnas i de rekommendationer om hur Blooms taxonomi kan användas, som linjens examinationsgrupp i Linköping utarbetat och som redovisats i avsnitt 8.6.

Av centrala och lokala planer kan man få den uppfattningen att hälso- och sjukvårdslinjens innehåll är integrerat och har sin centrala referenspunkt i ett nytt ämnesområde. Examinationerna ger en annan bild. De gamla ämnesområden som angavs i SÖs läroplan är fortfarande lätta att känna igen i examinationsinnehållet och upptar en mycket stor plats. Det gäller framför allt fysiologi, sjukdomslära och farmakologi. Däremot förekommer de samtidigt inom samma examination. Det som framstår som den centrala referenspunkten för det teoretiska utbildningsinnehållet är emellertid den omedelbara yrkestillämpningen. Teorin kommer därigenom att bli mycket praktiskt inriktad. Beroende på vad man lägger för – innebörd i begreppet omvårdnad skulle man antingen kunna säga att omvårdnad är tämligen osynligt i examinationsinnehållet – eller att vårdhögskolans lärare genom sitt sätt att utforma proven operationellt har definierat "omvårdnad" som de specifika kunskaper – främst inom medicinska ämnesområden – som en sjuksköterska behöver för att lösa sina arbetsuppgifter i dagens hälso- och sjukvård.

10.2.3 Horisontell påverkan på examinationssystemen

De lokala planerna för linjen reglerar som tidigare framhållits examinationssystemens utformning och examinationernas innehåll och uppläggning i mycket liten utsträckning. Sedan 1977 då detaljregleringen från SÖ upphörde har vårdhögskolorna kunnat utvecklas i olika riktningar. Ändå är det frapperande hur stora delar av examinationssystemen som framstår som närmast identiska vid genomgången av fallstudiematerialen från de fyra studieorterna. Här skall emellertid endast två gemensamma drag lyftas fram. Det första gäller den plats som området läkemedelsberäkning upptar inom examinationssystemet på linjen. Det andra gäller poängsättning av provfrågor.

Varken i den centrala utbildningsplanen eller i de lokala planerna lyfts området läkemedelsberäkning fram, som ett område

med särskilda krav eller undervisningsförhållanden. Men inom examinationssystemen upptar området en mycket stor plats. Vid alla fyra skolenheterna examineras det särskilt och vid upprepade tillfällen under utbildningen på linjen. Man anordnar 3-6 ordinarie examinationer. Proven har närmast identisk utformning vid alla skolenheter. För godkänt resultat krävs att alla uppgifter skall vara rätt lösta. Studenten får inte ha gjort något fel i sina uträkningar. Det här leder till många omtentamina för just detta område och gör kanske läkemedelsräkningen till ett av de områden där vissa studenter sållas bort.

Utifrån den plats detta ämnesområde upptar inom examinationssystemen skulle man kunna tänka sig att det även upptar en stor del av undervisningen på linjen. Så är emellertid inte fallet. Den tid som anslås för undervisning överstiger i vissa fall inte den sammanlagda tiden för examinationen av området. Många av vårdhögskolornas lärare hävdar också att dessa kunskaper "egentligen" ingår i förkunskapskraven för tillträde till linjen och därför inte borde ingå i undervisningen överhuvudtaget. Hur skall områdets särställning inom examinationssystemet kunna förklaras? Den ser inte ut att ha sitt ursprung i högskolemålen för linjen och kan inte heller ses som en effekt av lärarnas prioritering av undervisningen på linjen.

Särställningen kan sannolikt bäst förklaras med examinationens behörighetsgivande funktion. Sjuksköterskans ansvar för handhavandet av läkemedel är väldefinierat. Det är hon som har nycklarna till medicinskåpet. Men det är också hon som kan anklagas för att ha skadat patienter genom att ha beräknat läkemedelsdoser fel. Den nästan rituella karaktären som dessa examinationer har, skulle kunna ses som en effekt av att kraven i yrket - "det får aldrig bli fel" - överförs direkt till den pedagogiska situationen och ger upphov till upprepade provräkningar sammansatta av elementära uppgifter med 100 % rätta svar som gräns för godkänt resultat. Genom den omfattande examinationen kan lärarna frita sig från de angrepp på utbildningen som ibland blir följden av att anvarighetsfall med feldoseringar debatteras. Priset för detta blir att de pedagogiska arbetsformerna och examinationen tenderar att stelna i en given form som inte kan ifrågasättas. Det är intressant att notera att examinationen av läkemedelsberäkning inte förändrats vid övergången till PBI i Linköping-Norrköping.

Samtidigt kan man konstatera att examinationens behörighetsgivande funktion verkar utöva en stark press på lärarna i bedömningssituationen. Grunderna för läkemedelsberäkning ingår onekligen i förkunskapskraven till linjen - men ingen vårdhögskolelärare skulle ändå drömma om att släppa igenom en student utan att ha kontrollerat att dessa färdigheter har inhämtats. Det har antagligen patienterna anledning att vara tacksamma över.

Den andra tendensen till gemensam utveckling inom examinationssystemen, som skall diskuteras här, är poängsättning av prov-

frågor. Fram till mitten av 80-talet var det vanligt att man efter varje provfråga angav det maximala antal poäng som ett riktigt och väl utformat svar kunde erhålla. På det sättet fick de studerande en enkel och värdefull information om de olika frågornas relativa betydelse och vikt vid bedömningen av provet. En kortfattad öppen fråga värd tio poäng kunde då ägnas mer eftertanke än en fråga värd två.

Vid genomgången av fallstudiematerialen visade det sig vara en nästan helt genomgående tendens att överge sådana poängangivelser – även vid prov av mycket komplicerad karaktär innefattande både slutna kortsvarsfrågor och helt öppna essäfrågor. Provformuläret avslutas istället med en markering av att "bedömning kommer att ske efter en kvalitativ värdering av helheten i dina svar" eller någon annan formulering av liknande innebörd.

Den fråga man osökt ställer sig är vilka pedagogiska eller sociala processer som kan ligga bakom att så många lärare samtidigt frånhänder sig ett enkelt redskap för att ge de kvalitativa bedömningarna av varje svar stabila proportioner inom helhetsbedömningen av provet. Det kan väl inte vara så att stora lärargrupper har kommit att omfatta föreställningen att en kvalitativ bedömning inte kan uttryckas på ett mer fingeraderat sätt än i godkänt eller underkänt?

Val av examinationsformer och konstruktion av provuppgifter inom en linje kan studeras ur flera perspektiv. Det kan ses som ett uttryck för hur lärarna uppfattar sitt bedömningsuppdrag, vilka kunskaper och vilken förmåga de har att innehållsmässigt och tekniskt sätta ihop goda prov och på vilket sätt de samverkar eller låter sig inspireras av andra lärares arbete med att utveckla examinationer. I Kalmarstudien kunde konstateras att provkonstruktion huvudsakligen uppfattats som ett individuellt läraransvar. I Linköping präglades examinationerna på linjen mer av samverkan mellan lärare. Trots dessa skillnader uppvisar systemen stora likheter. Kanske ger detta uttryck för att högskolans linjer var och en kan ha sin egen "utbildningskultur", som kommuniceras horisontellt inom högskolesystemet från studieort till studieort t.ex. vid lärarkonferenser. I en decentraliserad målstyrd utbildningsorganisation kommer sannolikt nivån på och kvaliteten i ett sådant horisontellt erfarenhetsutbyte att kunna bli avgörande för om linjen som helhet stagnerar eller utvecklas.

Del III

examination som kvalitetskontroll

– några förslag

11 Examination som en läraruppgift

SOU 1991: 44

Högskolans examinationssystem kännetecknas av:

- ★ En tendens till uppdelning av utbildningsinnehåll i avgränsade delar med risk för fragmentering av examinationen.

- ★ Ett stort individualiserat ansvar för bedömning och examination för högskolans lärare.

- ★ En relativ frånvaro av formaliserad utvärdering eller ett systematiskt erfarenhetsutbyte på nivåer ovanför individbedömningen.

Ett finfördelat examinationssystem kan ge en smidig utbildningsplanering och förutsättningar för en jämn och hög poängproduktion. Samtidigt kan svårigheten att erhålla en överblick av helhetsfunktionen i examinationssystemet för en linje i kombination med en administrativ låsning till "smådelar" snarare än helhet ge problem om man vill utveckla examinationer så att de kan beakta mer kvalificerade pedagogiska mål. De pedagogiska värdena bör vara överordnade de mer organisatoriska.

Att högskolans lärare har ett stort ansvar för individbedömningens utformning och innehåll visar på en stor tilltro till lärarnas ämnesmässiga och pedagogiska kompetens. Att åläggas ett ansvar föder också ofta kompetens. Fördelar med detta nästan helt decentraliserade system är att det kan ge goda förutsättningar för utveckling av varierade examinationsformer med en god didaktisk förankring i utbildningsprocessen. I jämförelse med t.ex. nationellt utarbetade centrala examinationer ger det också ökad möjlighet att vid bedömningen ta hänsyn till annat än ren kognitiv inlärning. Nackdelen är att lärarna löper risk att bli isolerade i sin bedömarroll om examinationssystemet är alltför uppdelat i smådelar. Det pedagogiska intresset kan då komma att fokuseras till enskilda prov utan att de större utbildningssammanhangen kan beaktas. Även lärarnas kompetensutveckling när det gäller bedömning kan hämmas. En målsättning för utveckling av kvalitet i högskolan måste vara att ge högskolans lärare ett fortsatt stort ansvar för examinationens utformning och innehåll med samtidig möjlighet till kompetensutveckling när det gäller pedagogisk bedömning både vad avser delar och helhet inom högskolans linjer.

Den relativa frånvaron att formaliserad utvärdering och systematiskt erfarenhetsutbyte avseende examinationer på nivåer ovanför den rena individbedömningen har historiska orsaker. I den tidigare förvaltningstraditionen låg sannolikt fördelarna i en förhållandevis låg kostnad för administration och förvaltning. I en målstyrd och decentraliserad organisation med krav på kontinuerlig förändring och utveckling krävs att återkopplingen av resultat är effektiv, särskilt som kraven på att högskolan skall kunna redovisa sina resultat även gentemot externa intressenter dessutom ökat.

I systembedömningar av högskolans verksamhet utnyttjas i någon form uppgifter baserade på examination. Examinationens olika funktioner i högskolans kvalitetskontroll – att primärt utgöra en bedömning av individernas kunskapsutveckling, att ge underlag för behörighetsgivning, att garantera kunskapsåterväxten inom högskolans ämnesområden samt att ge underlag för systembedömningar – kan inte separeras från varandra. Beroende på vilka av funktionerna som kan anses ge uttryck för över- respektive underordnade värden för utvecklingen av högskolans totala utbildningskvalitet, kan man förorda olika modeller för utformning av utvärdering och uppföljning på nivåerna ovanför den rena individbedömningen.

Lärare vid högskolans olika utbildningslinjer undervisar inom sina ämnesområden och utformar prov och bedömningar för att kunna kontrollera att studenternas inläring motsvarar de kvaliteter som högskolan lagt fast i lokala planer. Centrala utbildningsplaner avskaffades 1988 för två tredjedelar av högskolans linjer, vilket innebär att den totala stuktureringen av en linjes innehåll numer är en fråga för linjenämnd eller motsvarande. Lärarna är den grupp som står för expertsynpunkter på frågor om strukturer och innehållsplanering av utbildningslinjen som helhet. Samtidigt ökar kraven på att kunna redovisa kvalitativt goda resultat av de insatser man är med och beslutar om. I en målstyrd högskoleorganisation har lärarna fått en ny och tyngre roll.

Nya och mer komplicerade examinationsformer som inrymmer såväl produkt- som processkontroll, gör samverkan i planeringen av olika examinationer inom samma linje nödvändig, om inte helt oförutsedda pedagogiska effekter skall uppstå. Utformning av prov och bedömningar kan därför inte helt betraktas som varje lärares enskilda område. Detta blir än viktigare om resultat från olika examinationer eller från hela examinationssystem utnyttjas t.ex. för systembedömningar.

Av våra fallstudier framgår tydligt att examinationssystemet på en linje inte med nödvändighet behöver vara känt i sina delar eller framstå som en helhet för de lärare som ansvarar för utformningen av de enskilda examinationerna. Inte heller var det möjligt att få en uppfattning av examinationen i sin helhet genom någon av de lokala planerna för linjen. Samtidigt är den utbildning som har studerats en av högskolans kortare linjer, även om

den har en komplicerad struktur. Vem eller vilka har överblick över helheten i examinationssystemet för långa linjer t.ex. läkarlinjen, civilingenjörsutbildning eller andra linjer av motsvarande längd? De verkliga experterna på systemets pedagogiska effekter är sannolikt de studenter som nyligen tagit sig igenom respektive utbildning. Frågan är på vilket sätt man tillvaratar deras erfarenheter.

I en allt mer komplicerad studiesituation med utveckling av olika pedagogiska arbetsformer och skilda former för examination behöver studenterna få möjlighet att överblicka helheten i examinationssystemet för att kunna planera sitt arbete. Samma möjlighet till överblick av systemet behöver högskolans lärare ha som ett verktyg för att kunna utöva sitt kollektiva ansvar för kvalitetskontrollen i en målstyrd och decentraliserad högskoleutbildning. Kvaliteten på den interna resultatkontrollen kommer att spela en stor roll för hur utbildningen lokalt utvecklas. Men en sådan inre utveckling kan även behöva impulser från ett erfarenhetsutbyte horisontellt mellan olika linjer och högskolor.

Även om man av pedagogiska skäl inte vill utarbeta t.ex. system för gemensamma prov inom en linje, finns det en rad andra sätt att samverka kring bedömningsfrågor. Lärare kan t.ex. använda varandras examinationer ömsesidigt som diagnostiska prov i sina respektive kurser och sedan tillsammans utvärdera gruppernas resultat. Att anordna muntliga prov eller examinationsseminarier till vilka man kan bjuda in erfarna kollegor från andra högskolor som bisittare är kvalitetshöjande åtgärder, som kanske inte ens behöver formaliseras.

Vi föreslår:

- en ökad inriktning på att ge förutsättningar för att även hela examinationssystem för linjer eller kurser kan betraktas och behandlas som pedagogiska helheter i utbildningsplanering
- att man vid utveckling av examinationsbaserade system för kvalitetskontroll sådana system väljs som inte i onödan begränsar lärarnas ansvar. Systemen bör utformas så att de inte motverkar kompetensutveckling utan medverkar till att ge lärarna förutsättningar och möjligheter att skapa goda samband mellan utbildningsmål, undervisningsprocess och examinationsförfarande
- att den interna kvalitetskontrollen främjas genom ett ökat erfarenhetsutbyte mellan olika ämnesområden inom en linje, mellan linjer och mellan enheter, t.ex. genom arbetsplatsbyten och/eller kollegiala bedömningar
- att under de pedagogiska avsnitten i olika utbildningar för högskolelärare behandlas frågor om hur hela examinationssystem kan hanteras, för att öka de blivande lärarnas beredskap att medverka i ett målstyrt och kvalitetsinriktat högskolesystem
- att den kvalitetsbedömning, som enligt förslag bör ligga till grund för olika examensnivåer i den svenska högskolan, för sammanhållna linjer baseras på utformningen av examinationssy-

stemet som helhet. Dessutom föreslår vi att högskoleförordningen SOU 1991: 44 tillförs begreppet "examen" för betyg satt på hel linje.

12 Examination som kravspecifikation och varudeklaration

SOU 1991: 44

Genom examinationssystemets uppläggning och utformning operationaliseras utbildningsplan och kursplaner. De krav som lärarna ställer på studenterna tydliggörs. Därför är det viktigt att studenterna kan få en överblick över systemet, så att de kan planera sina insatser. Men ett tydligt examinationssystem utgör också en sorts "varudeklaration". Det kan hjälpa studenterna att värdera utbildningens uppläggning i förhållande till de egna ambitionerna och möjligheterna, så att de kanske snabbare kan upptäcka om linjen inte passar dem. Ju mer komplicerat ett examinationssystem blir, som t.ex. vid införande av problembaserad inläring – som i fallstudie två – desto viktigare är det att studenterna kan få klart för sig vad olika bedömningar och examinationer innebär. Framför allt måste de redan före examinationen ha fullt klart för sig vad ett eventuellt underkänt resultat kommer att få för konsekvenser.

På utbildningslinjer med många samverkande lärare kan examinationssystemet ges en liknande dubbel funktion, som underlag för lärarnas arbete. Om lärarna kontinuerligt i sitt arbete kan skaffa sig en uppfattning om systemets övergripande struktur och innehåll, kan det fungera som en konkret "varudeklaration" av utvecklingen inom de andra lärarnas undervisningsområden. Systemets karaktär av kravspecifikation kan kanske också hjälpa lärarna att samordna sina krav och kan därigenom t.ex. leda till mer enhetliga kravnivåer.

Ju mer komplicerad högskolans lärarroll har blivit och ju mindre självklara högskolans traditionella ämnesområden och undervisningstradition upplevts, desto oftare har lärarsamverkan och integrering lyfts fram som tänkbara lösningar på olika linjers pedagogiska problem. En del av dessa strävanden belyser förmodligen lärarnas behov av att skaffa överblick över helheten i utbildningsinnehållet. Studenterna upplever på ett annat sätt än lärarna helheten i studiegången och deras reaktioner på inkonsekvenser i eller fragmentering av utbildningsinnehållet under studietiden, kan medverka till ett kontinuerligt tryck på lärarna att överskrida gränser mellan olika ämnes- eller kursområden. Om detta sker på ett "mikroplan" i undervisningen, där förändringarna inte

kopplas till helheten i utbildningen eller till kursplanen, löper lärarna samtidigt risken att hamna i en ond cirkel, eftersom integreringen i sig kan innebära ytterligare svårigheter – för samtliga lärare som medverkar i utbildningen – att kunna se och uppfatta helheten i studiegången.

Man kan säga att examinationssystemet innehåller en koncentrerad information om undervisningens uppläggning och kravnivåer. En samverkan mellan lärare vid utformning av examinationssystemet kan medverka till att slutsteget i läroplansprocessen – examinationen – också kan tydliggöras och fungera som en återkoppling till lärarna av den helhet de tillsammans har åstadkommit.

Detta aktualiserar frågor om hur balansen mellan stabilitet och flexibilitet i examinationssystemet regleras och påverkas. Detta kan ses som en utbildnings- och kursplanefråga ur två perspektiv. Den första gäller frågor om hur utbildningsinnehåll beskrivs och delas upp i planerna, som en utgångspunkt för fördelning av lärares undervisnings- och examinationsansvar. Den andra gäller hur examinationssystemet i sig regleras genom föreskrifter om dess konkreta utformning i utbildningsplanen. Det kan uppkomma spänningar och inkonsekvenser mellan dessa två vägar att påverka utformningen inom en och samma plan. Ytterst är det en fråga om hur makt- och kontroll över undervisningen fördelas – kollektivt och individuellt.

Sett utifrån kan lärarrollen kanske verka mer enhetlig och stabil än vad den faktisk är. De fallstudier som redovisats ger ett underlag för att fördjupa bilden av hur lärarnas ansvar för kvalitetskontrollen i högskolans utbildningslinjer kan variera. Den generella bedömningssituation som tidigare redovisades som ett exempel i avsnitt 4.2, ger således en mycket snäv och förenklad bild av läraransvarets utformning. Lärarrollen kan variera i flera dimensioner som har direkt betydelse för bedömningsfunktionen.

Balansen mellan kollektiva beslut som grund för och individuell frihet i arbetet som lärare kan se ut på många sätt. I fallstudie två hade sektorn tagit övergripande beslut om vilket pedagogiskt arbetssätt och typ av examinationer som alla lärare skall använda, men delegerat utformning av innehållet på linjen nästan helt till lärarna. I fallstudie ett har lärarna haft stor individuell frihet att välja både innehåll, arbetsformer och sätt att examinera under sina begränsade avsnitt – men däremot haft mycket liten insyn i eller kontroll över utbildningen som helhet.

Införandet av problembaserad inläring i fallstudie två har också inneburit att lärare i grupp arbetar tillsammans med att utforma examinationer och studiehandledningar – för utbildningsavsnitt inom vilka de inte längre bedriver någon "undervisning". Det är inte självklart att en och samma lärare planerar undervisningen, genomför den, utformar examinationen och till sist är den som bedömer studenternas prestationer. Det kan vara en lärare

eller lärargrupp som har planerat avsnittet, ytterligare några andra som deltar i genomförandet och till sist kan man pröva en examination som en lärare vid en annan högskola arbetat fram. Ju mer komplicerade samband som skapas mellan planering, undervisningsprocess och bedömning, desto viktigare är det att lärarna kan arbeta utifrån en helhetsbild av examinationerna på linjen och kraven under utbildningen, för att kvalitetskontrollen skall fungera. Bibehåller man däremot inom ramen för denna utveckling ett synsätt på examinationerna som varje lärares "ensak" finns en risk för en fragmentering av den kvalitetskontrollerande funktionen hos examinationssystemet.

I en målstyrd och decentraliserad högskoleorganisation kommer kvaliteten på den interna resultatkontrollen att spela en stor roll för hur utbildningen lokalt utvecklas. Samtidigt kommer inga centrala utvärderingar eller direktiv att kunna skapa insyn i eller i grunden kunna påverka detta arbete. För en sådan utveckling behövs stimulans och erfarenhetsutbyte horisontellt i högskoleorganisationen.

Vi föreslår:

- att frågor om examinationssystemets helhetsutformning på ett annat sätt än hittills lyfts fram i det lokala arbetet med utbildnings- och kursplaner. Både för att studenterna - i en allt mer komplicerad studiesituation med snabb utveckling av olika examinationsformer - skall ges större möjlighet att självständigt överblicka sin studiesituation. Men också som ett verktyg för lärarna, när de skall ta ett kollektivt ansvar för kvalitetskontrollen i en målstyrd och decentraliserad högskoleutbildning
- en ökad samverkan kring utarbetandet av enskilda examinationer, som ett sätt att utveckla den kvalitetskontrollerande funktionen, även mellan olika linjer eller studieorter.

Ett syfte med detta arbete har varit att väcka medvetenhet om examinationernas betydelse, som ett redan befintligt och ofta välutvecklat system för intern kvalitetskontroll. Ett annat syfte har varit att samtidigt försöka belysa hur komplicerad frågan är när denna kvalitetsbedömning skall användas som underlag för t.ex. systemutvärderingar eller som mått på högskolans produktivitet. Vilka kvaliteter är det som faktiskt "mäts" genom prov och examinationer och vilka kvaliteter är det som behöver uppmärksammas, för att kunna få ett underlag för att bedöma en linje eller en högskolas utveckling i stort?

Den kvalitetskontrollerande funktion som linjernas examinationssystem fyller genom att olika examinationer och bedömningar samverkar med varandra kan ofta vara mer eller mindre osynlig för de som medverkar i systemet och ansvarar för dess utformning. Fallstudierna inom ramen för detta arbete ger sådana exempel. Den kvalitetskontrollerande funktionen ligger väl inbäddad i hela undervisningskulturen och bestäms till stora delar av vad kulturen innefattar och vilka ramar som finns i form av ekonomiska resurser, undervisningens struktur, läraransvaret och studerandesituationens utformning – och arten av den kunskap utbildningen avser att förmedla.

Ovan beskrivna förhållanden får konsekvenser för utvärderingar och kvalitetsbedömningar av högskolans verksamhet, som i någon form bygger på uppgifter om examination t.ex. i form av genomströmning eller poängproduktion, oavsett på vilken nivå i organisationen de utförs. I en decentraliserad högskoleorganisation ligger ansvaret för utbildningarnas utformning och innehåll på det lokala planet. Linjerna kan därigenom komma att utvecklas i skilda riktningar vid olika högskolor. Om man i utvärderingssyfte använder uppgifter som baseras på examinationen bör detta göras utifrån en kännedom om undervisningens kontext, för att inte riskera feltolkningar av materialet.

Detta talar för att sådana uppskattningar kommer att ha störst chans att träffa någorlunda rätt om de utförs lokalt, som en del av högskolans interna utvärderingar. Detta gäller även en bedömning t.ex. av kvantitativa uppgifter om genomströmning eller stu-

dieavbrott. Den övergripande värderingen av högskolans effektivitet bör därför botten i relativt utförliga lokala redovisningar, om den inte skall vara helt baserad på en schablonmässig beräkning.

Fallstudierna kan ur ett perspektiv betraktas som ett förslag till modell för hur en kartläggning av en linjes examinationssystem kan gå till. Samtidigt kan erfarenheterna från fallstudierna visa en del av de svårigheter som sådana lokala granskningar kan möta.

Det visade sig vara både tidsödande och svårt att få fram tämligen enkla uppgifter om studieuppehåll och studieavbrott vid samtliga utbildningsorter som ingick i studien. Ännu svårare var det att jämföra utbildningsbakgrund mellan grupper som examinerats respektive avbrutit sina studier. Dessa uppgifter är mycket väsentliga för att kunna bedöma t.ex. om det är någon grupp med särskild studiebakgrund som i större utsträckning har problem med kraven under studietiden. Några regelbundna sammanställningar över antal studieavbrott och uppehåll – med angivande av orsak till dessa – verkar inte ha varit efterfrågade som underlag vid det lokala planerings- eller utvärderingsarbetet under 1980-talet vid de fyra vårdhögskolor som ingår i studien. Samtidigt är det, som tidigare påpekats, på den lokala nivån som dessa uppgifter kan sättas in i ett meningsfullt sammanhang.

Kanske visar det en ovana vid att lokalt behöva överblicka det egna linjesystemets förutsättningar och resultat. I den tidigare centralstyrda utbildningsorganisation hade en sådan överblick för bara ett tiotal år sedan inte någon funktion att fylla. I dag är situationen annorlunda. Tydliga effektivitetskrav kopplas till linjernas examinationssystem – och föreslås även ligga till grund för anslagsfördelning. I Riksrevisionsverkets revisionsrapport "Högskolan – styrning och resursutnyttjande" (1990) anges:

"Anslagstilldelningen till högskolorna bör baseras delvis på produktionsresultatet i termer av årsstudieplatsutnyttjande, poängproduktion och examination." (s. 40)

Detta leder över till nästa svårighet vid en lokal granskning av de egna examinationssystemen. Visserligen är undervisningen på högskolans linjer en helt öppen och offentlig verksamhet, där inget bör hindra full insyn i planerings- och utvärderingsprocesser. Men samtidigt är frågor som rör kvalitetskontroll såväl på individ- som på systemnivå ömtåliga – på flera sätt. För att en lokal granskning skall kunna användas för att förbättra kvaliteten måste den i något avseende fokusera just de förhållanden inom den granskade utbildningen som kan förmodas vålla kvalitetsproblem – och som därigenom kan förbättras. Innan sådana interna granskningar upplevs som naturliga inslag kan lärare och andra utbildningsansvariga komma att känna obehag över att behöva visa upp sitt sätt att arbeta. En helhjärtad satsning på en probleminriktad lokal granskning kan därför vara svår att åstadkomma. Kommer därtill en misstanke om att en öppen redovisning – till exempel av en period med vissa kvalitetsproblem inom en linje –

skulle kunna leda till minskade anslag, kommer sannolikheten för en öppenhet utåt beträffande den lokala granskningens resultat att minska. Kanske kan en sådan tendens motverkas om väl genomförda och öppet redovisade granskningar – även av problem och svårigheter inom den egna verksamheten – betraktas som en väsentlig kvalitetsindikator, som kan visa högskolans beredskap för utveckling.

Samtidigt kompliceras bilden av att en intern granskning – som respektive fallstudie i del II innebar – inte alltid är tillräcklig för att man *lokalt* skall få ett adekvat underlag för den egna utvecklingen. Särskilt för linjer som anordnas vid ett stort antal högskoleorter och för vilka statmakerna dessutom har förväntningar om en viss likvärdighet, som t.ex. för lärar- eller vårdutbildningar, kommer ett erfarenhetsutbyte mellan olika högskolor att bli allt väsentligare som underlag för utvecklingen.

När centrala regler och direktiv inte längre på samma sätt styr den faktiska utformningen av linjerna, kommer det centrala tillsynsansvaret att behöva bygga på lokala resultatredovisningar från varje högskola. Men att en övergripande kunskap om hur den totala bilden av en linjes utveckling ser ut kan skapas centralt, som underlag för beslut på denna nivå, hjälper inte den enskilda högskolans utbildningsansvariga att orientera sig – om inte denna bild på något sätt kopplas tillbaka till det lokala utvecklingsarbetet. Här kommer det konkret att handla om hur UHÄs roll när det gäller utvärdering uppfattas och utformas samt vilka resurser statsmakerna avsätter för denna verksamhet. En alternativ strategi för den lokala kunskapsuppbyggnaden i en målstyrd högskoleverksamhet kan utgöras av ett ökat horisontellt erfarenhetsutbyte mellan olika högskolor som anordnar samma linje. UHÄ bör här ha en viktig roll att fylla. I redovisningen av UHÄ-projekt 1990:1 föreslås inrättande av ett ingenjörsutbildningsråd. Motsvarande behov av erfarenhetsutbyte och överblick av utvecklingen finns inom såväl vård- som lärarutbildningar.

Betydelsen av ett sådant erfarenhetsutbyte kan exemplifieras med jämförelsen mellan de fallstudier som redovisats i detta arbete. Vid den första redovisningen av resultat från fallstudie ett linjeinternt uppmärksammades den ineffektiva studiedokumentationen och det bibehållna gymnasiala beslutssystemet kring betygssättning. Detta kunde lätt avläsas i redovisningen och ledde också till omedelbara beslut om förändringar av dessa förhållanden. Däremot var det betydligt svårare att få grepp om eventuella effekter av examinationssystemets karaktär på kravnivåer under utbildningen, trots att uppgifter om den lokala genomströmningen fanns tillgängliga i fallstudien. Inte förrän detta material kunde sättas i relation till motsvarande uppgifter från fallstudie två kunde bilden av det egna examinationssystemets funktion tydliggöras, problematiseras och läggas till grund för en fortsatt utveckling.

Vi har försökt beslysa sambanden mellan olika former av kvalitetskontroll. Med ett allt större ansvar för utveckling och kvalitetsbedömning på den lokala nivån kommer såväl intern problemanalys och utvärdering som en öppenhet för horisontellt erfarenhetsutbyte mellan olika högskolor att spela en stor roll för en utveckling av kvaliteten inom högskolans linjeutbildningar.

I juni 1990 inrättades högskolans grundutbildningsråd. Rådets långsiktiga uppgift är att verka för att den akademiska grundutbildningens status och kvalitet höjs. Regeringen har i 1990 års regleringsbrev lämnat direktiv för rådets verksamhet, i vilka framhålls att rådets uppgift är att inhämta och sprida kännedom om avslutade, pågående och planerade utvecklingsinsatser av principiell och nydanande natur samt att fördela medel till experimentbetonade utvecklingsprojekt rörande inläring, lärarstöd och examination inom högskolans grundläggande utbildningar.

Vi föreslår:

- att UHÄs roll och ansvar när det gäller frågor om hur behovet av horisontellt erfarenhetsutbyte skall tillgodoses inom högskolesystemet tydliggörs
- att införande av "utbildningsråd" eller "nationella råd" prövas för högskolelinjer med stort platsantal och många studieorter, t.ex. inom ingenjers-, vård- och lärarutbildningar
- att högskolans grundutbildningsråd ser det som en av sina uppgifter att bidra till en kunskapsutveckling inom området examination och utvärdering, som ett sätt att uppnå det långsiktiga målet för rådets verksamhet.

Abrahamsson, B. (1975): *Organisationsteori – om byråkrati, administration och självstyre*, Stockholm, AWE/Gebbers.

Ahlström, K-G. (1968): *Universitetspedagogik*, Universitetspedagogiska utredningen, Stockholm, Universitetskanslersämbetet.

Askling, B. (1983): *Utbildningsplanering i en lärarutbildning – en studie av läroplansarbete i den decentraliserade högskolan*, Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction/6, Stockholm Institute of Education, Stockholm, CWK Gleerup.

Askling, B. (1984): *En decentraliserad utbildningsplanering*, UHÄ-rapport 1984:8, Stockholm, Universitets- och högskoleämbetet.

Askling, B. (1987): *Vårdutbildningar i förändring. Slutrapport från UHÄs uppföljning av VÅRD77-reformen*, UHÄ-rapport 1987:8, Stockholm, Universitets- och högskoleämbetet.

Askling, B. (1988): *Decentralization and Quality Control*, Uppföljning & Policystudier, projektrapport 1988:1, Stockholm, Universitets- och högskoleämbetet.

Bauer, M. (1989): *Hur går det? – med utvärdering av universitet och högskolor – lägesrapporter från fyra länder*, Uppföljning & Policystudier, arbetsrapport 1989:1, Stockholm, Universitets- och högskoleämbetet.

Bessman, M. Eklundh samt M. Mårtensson, D. (1985): *Examination för kvalitet – Exempel från högskolan*, Uppföljning & Policystudier, skriftserie 1985:3, Stockholm, Universitets- och högskoleämbetet.

Biggs, J.B. och Collis, J.B. (1982): *Evaluating the Quality of Learning – The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*, New York, Academic Press.

Bloom, B.S.(Ed) (1956): *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook I: Cognitive Domain*, London, Longmans. SOU 1991: 44

Broadfoot, B. (1986 a): Power Relations in English Education: The Changing Role of Central Government, *Journal of Educational Policy*, Vol 1, Nr 1.

Broadfoot, P. (1986 b): Alternatives to Public Examinations. In Nuttall, D. *Assessing Educational Achievement*, s. 54-77, London, The Falmer Press.

Böök, I. och Ekströmer, M. (1990): *Första terminen - studenter kommer till tals*, Högskoleutredningen, Projektrapport 1990:2, Lund, Sociologiska Institutionen vid Lunds universitet.

Dahlgren, L-O. samt Säljö, R. (red) (1985): *Didaktik i högskolan. Exempel från biologi historia och omvårdnad*, Uppföljning & Policystudier, skriftserie 1985:5, Stockholm, Universitets- och högskoleämbetet.

Dahlöf, U. (1968): *Examensfrekvens, studentkategori och lärosäte. En omprövning av frågan om de fria fakulteternas effektivitet*, Rapporter från Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, nr 31.

Dahlöf, U. m.fl. (1990): *Report of the IMHE Study Group on Evaluation in Higher Education*, OECD, Tenth general conference of member institutions, Programme on Institutional Management in Higher Education, Paris, s. 163-215.

Eklundh, P. (1986): *Vem styr förändringar? Lokala lösningar på centrala problem*, UHÄ-rapport 1986:5, Stockholm, Universitets- och högskoleämbetet.

Franke-Wikberg, S. (1989): *Att bedöma undervisningskvalitet på institutionsnivå*, Stockholm, Universitets- och högskoleämbetet, Uppföljning & Policystudier, Arbetsrapport 1989:6.

Handal, G. Holmström, L-G. samt Thomsen O.B. (red) (1973): *Universitetsundervisning - problem, empiri, teori*, Lund, Studentlitteratur/Akademisk Forlag.

Högskoleutredningen (1990): *Vårdhögskolornas situation - rapport från en arbetsgrupp inom högskoleutredningen*, Lund, Högskoleutredningen.

- Johansson, B. (1979): *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*, Lund, Studentlitteratur. SOU 1991: 44
- Kvale, S. (1973): Evalueringens funksjon i høyre utdanning. Eksamen – fra rituale til rasjonalisering. Ingår i: *Universitetsundervisning – problem empiri teori* (Handal red), kap. 12 s. 303–324, Lund, Studentlitteratur/Akademisk Forlag.
- Landstingsförbundets Antagningsnämnd, LFA. (1989): *Årsredovisning 1988*, Jönköping.
- Levin, L. och Marton, F. (1971): *Provteori och provkonstruktion*, Stockholm, Almqvist & Wiksell.
- Lindberg-Sand, Å. (1985): *Praktiken i den nya allmänsjuksköterskeutbildningen*, Rapporter från Högskolan i Växjö, serie 4, vårdvetenskap 3.
- Lindberg-Sand, Å. (1990): *Den osynliga utbildningen – lokala utvärderingar av hälso- och sjukvårdslinjens allmänna inriktning – översikt av ansatser och resultat*, Pedagogiska rapporter nr 54, Pedagogiska Institutionen, Lunds universitet.
- Lindensjö, B. och Lundgren, U. (1986): *Politisk styrning och utbildningsreformer*, I brännpunkten B 86:3, Skolöverstyrelsen, Stockholm, Liber Utbildningsförlaget.
- Marton, F. (1967): *Prov och evaluering inom den akademiska utbildningen*, UPU IV, Stockholm, Universitetskanslersämbetet.
- Marton, F. (1973 a): Evaluering på system och individnivå. Ingår i: *Universitetsundervisning – problem empiri teori* (Handal red), kap. 13 s. 325–344, Lund, Studentlitteratur/Akademisk Forlag.
- Marton, F. (1973 b): Evalueringsteori och metodik. Ingår i: *Universitetsundervisning – problem empiri teori* (Handal red), kap. 14 s. 345–368, Lund, Studentlitteratur/Akademisk Forlag.
- Marton, F. Dahlgren L-O. Svensson, L. samt Säljö, R. (1977): *Inlärnning och omvärldsuppfattning*, Stockholm, AWE/Gebers.
- Marton, F. Hounsell, D. samt Entwistle, N. (red) (1986): *Hur vi lär*, Tema Nova, Kristianstad, Raben & Sjögren, (org: The Experience of Learning, Edinburgh, Scottish Academic Press, 1984).
- Miller, CML. och Parlett, M. (1974): *Up to the Mark – a Study of the Examination Game*, London, Society for research in Higher Education.

Mägi, A. (1983): *Examination i högskolan - en undersökning inom AES-sektorn vid Umeå universitet*, Uppföljning & Policystudier 1983:1, Stockholm, Universitets- och högskoleämbetet. SOU 1991: 44

Nuttall, D.L. (ed) (1986): *Assessing Educational Achievement*, London, The Falmer Press.

Premfors, R. (1981): *Genomförande och utvärdering av offentlig poliik*, Rapport nr 12, Group for the Study of Higher Education and Research Policy, University of Stockholm, stencil.

Riksrevisionsverket (RRV), (1990): *Högskolan - styrning och re-sursutnyttjande*, Revisionsrapport, Dnr 1988:1477, Stockholm, RRV.

Sandin, I. (1988): *Att forskningsanknyta vårdproblem - om mötet mellan kunskapstraditioner*, Akademisk avhandling, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

SFS 1977:218, (1990): *Högskolelagen*, Utbildningsväsendets författningsbok 1990/91, del 3, Stockholm, Utbildningsförlaget.

SFS 1977:263, (1990): *Högskoleförordningen*, Utbildningsväsendets författningsbok 1990/91, del 3, Stockholm, Utbildningsförlaget.

SOU 1973:2, (1973): *Högskoleutredningen Betänkande av 1968 års utbildningsutredning*, Stockholm, Allmänna förlaget.

SOU 1978:50, (1978): *Ny vårdutbildning - förslag från utredningen om vissa vårdutbildningar i högskolan - VÅRD77*, Stockholm, Liber förlag.

SOU 1990:90, (1990): *Pedagogiska meriter i högskolan - förslag till riktlinjer och rekommendationer från Högskoleutredningen*, Stockholm, Allmänna förlaget.

Stake, R. et al, (1987): *Review of Literature on Effects of Achievement Testing*, Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation. University of Illinois at Urbana/Champaign.

Statistiska Centralbyrån, SCB, (1990): *Högskolestudier utan examen*, Statistiska meddelanden, U 29 SM 9001, Stockholm, SCB.

Sutter, B. (1990): *Studerandestrategier i högskolan - läkar- och psykologutbildningen*, Uppföljning & Policystudier, projektrapport 1990:1, Stockholm, Universitets- och högskoleämbetet.

Svensson, L. (1976): *Study Skill and Learning*, Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg Studies in Educational Sciences 19. SOU 1991: 44

Säljö, R. (1975): *Qualitative Differences in Learning as a Function of the Learners Conception of the Task*, Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg Studies in Educational Sciences 14.

UHÄ, (1981): *Regionalt Hälsouniversitet – förslag till försöksverksamhet i Östergötland*, Betänkande av Linköpingsutredningen om integrerade vårdutbildningar (LIV), Universitetet i Linköping.

UHÄ, (1989): *Ny examensordning i högskolan*, UHÄ-rapport 1989:3, Stockholm, Universitets- och högskoleämbetet.

UHÄ, (1990): *Uppföljning och utvärdering i högskolan*, UHÄ-projekt 1990:1, Stockholm, Universitets- och högskoleämbetet.

UHÄ, (1991): *Examina i högskolan – förslag om en ny examensordning*, Remissupplaga Regnr D 1-108-91, Stockholm, Universitets- och högskoleämbetet.

UPU VI – se Marton, F. (1967).

UPU VII, (1970): *Den akademiska undervisningen*, Principbetänkande avgivet av universitetspedagogiska utredningen, Universitetskanslersämbetets skriftserie 10, Stockholm, Utbildningsförlaget Liber AB.

Utbildningsdepartementet, (1990): *Betygens effekter på undervisningen*, Ds 1990:60, Stockholm, Allmänna förlaget.

Wedman, I. (1988): *Prov och provkonstruktion*, Stockholm, Utbildningsförlaget.

Litteraturförslag inom området bedömningsunderlag och provkonstruktion

Ahlström, K-G. (1968): *Universitetspedagogik*, Universitetspedagogiska utredningen, Stockholm, Universitetskanslersämbetet, s. 102-106 samt 128-176.

Askjem, S. (1985): *Praktiskt sosialt arbeid*, Oslo, Universitetsforlaget.

Bernler, G. och Johnsson, L. (1989): *Att handleda praktikanter i sociala yrken*, Stockholm, Natur och Kultur, kap. 7 s. 125-140.

Bessman, M. Eklundh, M. samt Mårtensson, D. (1985): *Examination för kvalitet - Exempel från högskolan*, Uppföljning & Policystudier, skriftserie 1985:3, Stockholm, Universitets- och högskoleämbetet.

Biggs, J.B. och Collis, J.B. (1982): *Evaluating the Quality of Learning - The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*, New York, Academic Press.

Bloom, B.S.(Ed) (1956): *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook I: Cognitive Domain*, London, Longmans.

Dahlgren, L-O. samt Säljö, R. (red) (1985): *Didaktik i högskolan. Exempel från biologi historia och omvårdnad*, Uppföljning & Policystudier, skriftserie 1985:5, Stockholm, Universitets- och högskoleämbetet.

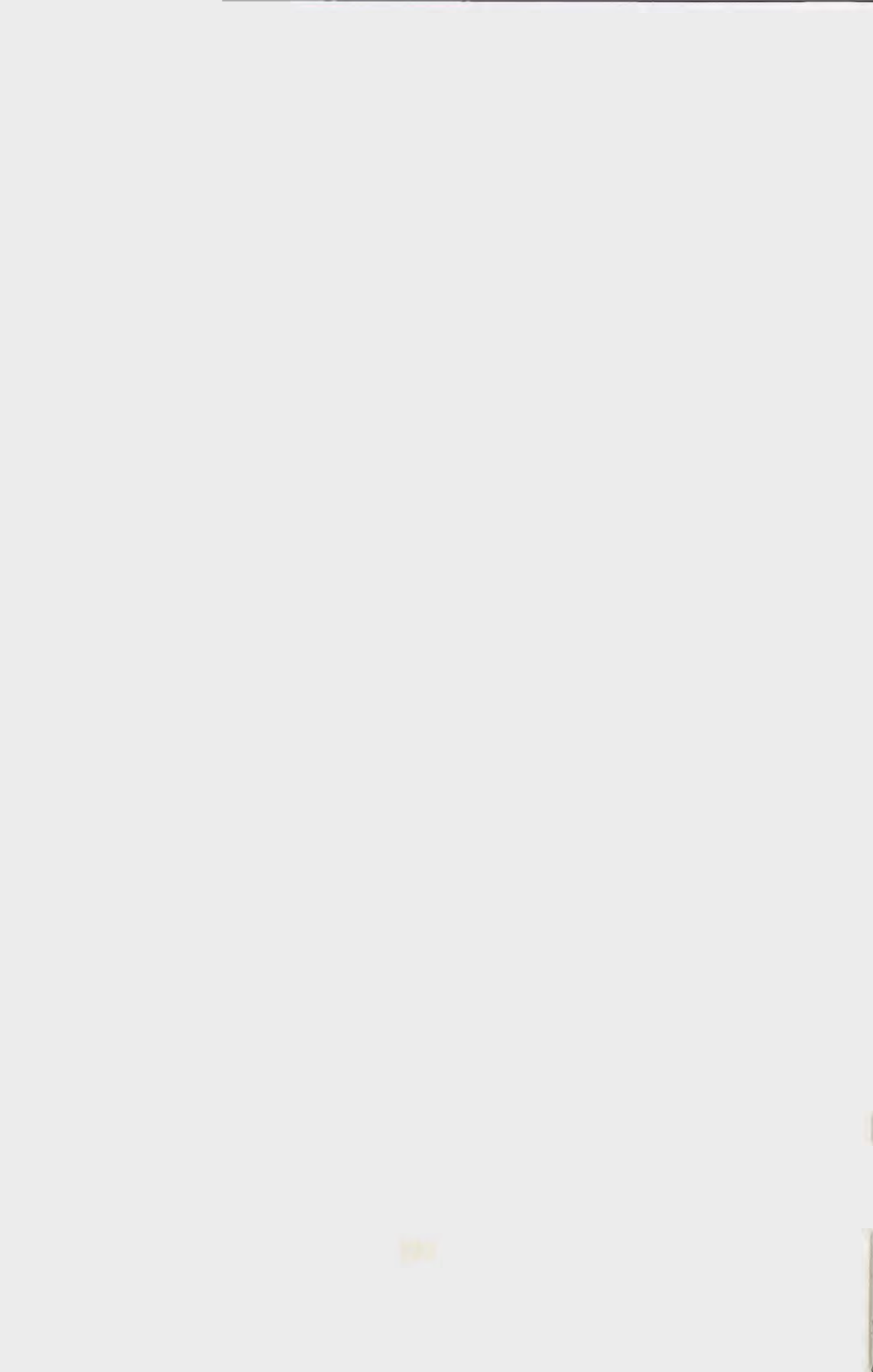
Dreyfus, S.E. och Dreyfus, H.L. (1980): *A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition*, Unpublished report supported by the Air Force Office of Scientific Research (AFCS), University of California at Berkeley.

Ebel, R.L. (1972): *Essentials of Educational Measurement*, New Jersey, Prentice-Hall.

Egidius, H. (1982): *Bedömning - betygsättning - utvärdering*, Lund, Liber förlag.

- Hall, A. (red) (1981): *Att handleda - mot utveckling genom utbildning*, Stockholm, Psykologiförlaget AB. SOU 1991: 44
- Handal, G. Holmström, L-G. samt Thomsen O.B. (red) (1973): *Universitetsundervisning - problem, empiri, teori*, Lund, Studentlitteratur/Akademisk Forlag, Del IV: Evalueringsproblem s. 303-369.
- Handal, G. och Lauvås, P. (1983): *På egne vilkor*, Oslo, JW Cap-pelens förlag.
- Kratwohl, D.R. m fl (1964): *Taxonomy of Educational Objectives - Handbook II: Affective Domain*, New York, David Mc Kay.
- Levin, L. och Marton, F. (1971): *Provteori och provkonstruktion*, Stockholm, Almqvist & Wiksell.
- Marton, F. (1967): *Prov och evaluering inom den akademiska utbildningen*, UPU IV, Stockholm, Universitetskanslersämbetet.
- Marton, F. (1973 a): Evaluering på system och individnivå. Ingår i: *Universitetsundervisning - problem empiri teori* (Handal red), kap. 13 s. 325-344, Lund, Studentlitteratur/Akademisk Forlag.
- Marton, F. (1973 b): Evalueringsteori och metodik. Ingår i: *Universitetsundervisning - problem empiri teori* (Handal red), kap. 14 s. 345-368, Lund, Studentlitteratur/Akademisk Forlag.
- Neufeld, V.R. samt Norman, G.R. (ed) (1985): *Assessing Clinical Competence*, New York, Springer Publishing Company.
- Painvin, C. Neufeld, V.R. samt Norman, G.R. m.fl. (1979): The "Triple-jump" exercise - a structured measure of problemsolving and self-directed learning. *Proceedings, 18th Conference on Research in Medical Education*, Washington D.C.
- Stake, R. et al, (1987): *Review of Literature on Effects of Achievement Testing*, Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation. University of Illinois at Urbana/Champaign.
- UPU VII, (1970): *Den akademiska undervisningen*, Principbetänkande avgivet av universitetspedagogiska utredningen, Universitetskanslersämbetets skriftserie 10, Stockholm, Utbildningsförlaget Liber AB.
- Utbildningsdepartementet, (1990): *Betygens effekter på undervisningen*, Ds 1990:60, Stockholm, Allmänna förlaget.

Wedman, I. (1988): *Prov och provkonstruktion*, Stockholm, Utbildningsförlaget. SOU 1991: 44



Statens offentliga utredningar 1991

Kronologisk förteckning

1. Flykting- och immigrationspolitiken. A.
2. Finansiell tillsyn. Fi.
3. Statens roll vid främjande av export. UD.
4. Miljölagstiftningen i framtiden. M.
5. Miljölagstiftningen i framtiden. Bilagedel. Sekretariatets kartläggning och analys. M.
6. Utvärdering av SBU. Statens Beredning för Utvärdering av medicinsk metodik. S.
7. Sportslig och ekonomisk utveckling inom trav- och galoppsporten. Fi.
8. Beskattnings av kraftföretag. Fi.
9. Lokala sjukförsäkringsregister. S.
10. Affärstiderna. C.
11. Affärstiderna. Bilagedel. C.
12. Ungdomarna och makten. C.
13. Spelreglerna på arbetsmarknaden. A.
14. Den regionala bil- och körkortsadministrationen. K.
15. Informationsroll som handlingsunderlag - styrning och ekonomi. S.
16. Gemensamma regler - lagstiftning, klassifikationer och informationsteknologi. S.
17. Forskning och utveckling - epidemiologi, kvalitets- säkring och Spris utvecklingsprojekt. S.
18. Informationsstruktur för hälso- och sjukvården - en utvecklingsprocess. S.
19. Storstadens trafiksystem. Överenskommelser om trafik och miljö i Stockholms- Göteborgs- och Malmöregionerna. K.
20. Kapitalkostnader inom försvaret. Nya former för finansiell styrning. Fö.
21. Personregistrering inom arbetslivs-, forsknings- och massmedieområdena, m.m. Ju.
22. Översyn av lagstiftningen om träfiberråvara. I.
23. Ett nytt BFR - Bygghälsan på 90-talet. Bo.
24. Visst går det an! Del 1, 2 och 3. C.
25. Frikommunförbundet. Erfarenheter av försöken med en friare nämndorganisation. C.
26. Kommunala entreprenader. Vad är möjligt? En analys av rättsläget och det statliga regelverkets roll. C.
27. Kapitalavkastningen i bytesbalansen. Tre expertrapporter. Fi.
28. Konkurrensen i Sverige - en kartläggning av konkurrensförhållandena i 61 branscher. Del 1 och 2. C.
29. Periodiska hälsoundersökningar i vissa statliga, kommunala och landstingskommunala anställningar. C.
30. Särskolan - en primärkommunal skola. U.
31. Statens arkivdepåer. En utvecklingsplan till år 2000. U.
32. Naturvårdsverkets uppgifter och organisation. M.
33. Branden på Sally Albatross. Den 9-12 januari 1990. Fö.
34. HIV-smittade - ersättning för ideell skada. Ju.
35. Några frågor i anslutning till en arbetsgivarperiod inom sjukpenningförsäkringen. S.
36. Ny kunskap och förnyelse. C.
37. Räkna med miljön! Förslag till natur- och miljöräkenskaper. Fi.
38. Räkna med miljön! Förslag till natur- och miljöräkenskaper. Bilagedel. Fi.
39. Säkrare förare. K.
40. Marknadsanpassade service- och stabsfunktioner - ny organisation av stödet till myndigheter och regeringskansli. C.
41. Marknadsanpassade service- och stabsfunktioner - ny organisation av stödet till myndigheter och regeringskansli. Bilagedel. C.
42. Aborterade foster, m.m. S.
43. Den framtida länsbostadsnämnden. Bo.
44. Examination som kvalitetskontroll i högskolan. U.

KUNGL. BIBL.
1991-07-17
STOCKHOLM

Statens offentliga utredningar 1991

Systematisk förteckning

Justitiedepartementet

Personregistrering inom arbetslivs-, forsknings- och massmedieområdena, m.m. [21]
HIV-smittade - ersättning för ideell skada. [34]

Utrikesdepartementet

Statens roll vid främjande av export. [3]

Försvarsdepartementet

Kapitalkostnader inom försvaret. Nya former för finansiell styrning. [20]
Branden på Sally Albatross. Den 9-12 januari 1990. [33]

Socialdepartementet

Utvärdering av SBU. Statens Beredning för Utvärdering av medicinsk metodik. [6]
Lokala sjukförsäkringsregister [9]
Informationens roll som handlingsunderlag - styrning och ekonomi. [15].
Gemensamma regler - lagstiftning, klassifikationer och informationsteknologi. [16].
Forskning och utveckling - epidemiologi, kvalitetssäkring och Spris utvecklingsprojekt. [17].
Informationsstruktur för hälso- och sjukvården - en utvecklingsprocess. [18].
Några frågor i anslutning till en arbetsgivarperiod inom sjukpenningförsäkringen. [35]
Aborterade foster, m.m. [42]

Kommunikationsdepartementet

Den regionala bil- och körkortskontrollen. [14]
Storstadens trafiksystem. Överenskommelser om trafik och miljö i Stockholms- Göteborgs- och Malmöregionerna. [19]
Säkrare förare [39]

Finansdepartementet

Finansiell tillsyn. [2]
Sportslig och ekonomisk utveckling inom trav- och galoppporten. [7]
Beskattnings av kraftföretag. [8]
Kapitalavkastningen i bytesbalansen.
Tre expertrapporter. [27]
Räkna med miljön! Förslag till natur- och miljöräkenskaper. [37]
Räkna med miljön! Förslag till natur- och miljöräkenskaper. Bilagedel. [38]

Utbildningsdepartementet

Särskolan -en primärkommunal skola. [30]
Statens arkivdepåer. En utvecklingsplan till år 2000. [31]
Examination som kvalitetskontroll i högskolan. [44]

Arbetsmarknadsdepartementet

Flykting- och immigrationspolitiken. [1]
Spelreglerna på arbetsmarknaden. [13]

Bostadsdepartementet

Ett nytt BFR - Bygghälsan på 90-talet. [23]
Den framtida länsbostadsnämnden. [43]

Industridepartementet

Översyn av lagstiftningen om träfiberråvara. [22]

Civildepartementet

Affärstiderna. [10]
Affärstiderna. Bilagedel. [11]
Ungdomarna och makten. [12]
Visst går det an! Del 1, 2 och 3. [24]
Frikommunförsöket. Erfarenheter av försöken med en friare nämndorganisation. [25]
Kommunala entreprenader. Vad är möjligt? En analys av rättsläget och det statliga regelverkets roll. [26]
Konkurrensen i Sverige - en kartläggning av konkurrensförhållandena i 61 branscher. Del 1 och 2. [28]
Periodiska hälsoundersökningar i vissa statliga, kommunala och landstingskommunala anställningar. [29]
Ny kunskap och förnyelse. [36]
Marknadsanpassade service- och stabsfunktioner - ny organisation av stödet till myndigheter och regeringskansli. [40]
Marknadsanpassade service- och stabsfunktioner - ny organisation av stödet till myndigheter och regeringskansli. Bilagedel. [41]

Miljödepartementet

Miljölagstiftningen i framtiden. [4]
Miljölagstiftningen i framtiden. Bilagedel.
Sekretariatets kartläggning och analys. [5]
Naturvårdsverkets uppgifter och organisation. [32]

Rapporter från högskoleutredningen:

Vårdhögskolornas situation. Rapport från en arbetsgrupp inom högskoleutredningen.
Februari 1990. (Projektrapport 1990:1.)

Ingmar Böök, Melcher Ekströmer: Första terminen. Studenter kommer till tals.

Rapport från ett projekt initierat av högskoleutredningen.

Lund 1990. Sociologiska institutionen, Lunds universitet – Högskoleutredningen.
(Projektrapport 1990:2.)

Pedagogiska meriter i högskolan. Förslag till riktlinjer och rekommendationer.
Stockholm 1990. (SOU 1990:90.)

Peter Scott: Higher Education in Sweden – A Look from the Outside.

Stockholm 1991. Universitets- och högskoleämbetet – Högskoleutredningen.

Åsa Lindberg-Sand, Berit Askling: Examination som kvalitetskontroll i högskolan.

Rapport utarbetad på uppdrag av högskoleutredningen.

Stockholm 1991. (SOU 1991:44)



Högskoleutredningen (utredningen om vissa undervisningsfrågor i högskolan – ofta kallad Grundbulten) tillkallades av utbildningsministern våren 1989.

Uppgiften är enligt direktiven att analysera nuvarande förhållanden inom grundutbildningen i den svenska högskolan och lämna förslag till åtgärder som syftar till att bättre utnyttja resurserna för högre utbildning.

Examinationen i högskolan har ett avgörande inflytande på studenternas inläring. Många pedagogiska studier har övertygande visat vilken styrande inverkan utformningen av prov och bedömningar har på studenternas sätt att lägga upp sina studier. Men examinationen är också en utvärdering av "slutprodukten" av utbildningsprocessen, och från denna synpunkt utgör den ett led i högskolans kvalitetssystem.

Föreliggande rapport, som utarbetats på uppdrag av högskoleutredningen, är avsedd som ett underlag för en diskussion av kvaliteten i högskoleundervisning i ett brett perspektiv. Syftet har varit att visa att frågorna om utbildningskvalitet i högskolan – från krav på och önskemål om utformningen av enskilda examinationer till officiella systemredovisningar av högskolornas "utbildningsproduktion" – hänger samman, men långtifrån på ett enkelt eller lättåtkomligt sätt.

Åsa Lindberg-Sand är vårdhögskolelärare och utvecklingschef vid Kalmar läns vårdhögskola och samtidigt doktorand i pedagogik. Berit Askling är professor i pedagogik vid universitetet i Linköping.

ALLMÄNNA FÖRLAGET

BESTÄLLNINGAR: ALLMÄNNA FÖRLAGET, KUNDTJÄNST, 106 47 STOCKHOLM.
TEL: 08-739 96 30. FAX: 08-739 95 48.

INFORMATIONSBOKHANDELN, MALMTORGSGATAN 5 (VID BRUNKEBERGSTORG), STOCKHOLM.