



EKSAMEN – FREMDELES EN HODEPINE?

VURDERING I LYS AV KVALIFIKASJONSRAMMEVERKET
- og i etterkant av Kvalitetsreformen



Av Arild Raaheim

Professor, Program for universitetspedagogikk, UiB

Arild.Raaheim@iuh.uib.no

For noen år siden stod jeg sammen med Kjell Raaheim som redaktør av boken *Eksamen – en akademisk hodepine* (Raaheim & Raaheim, 2002). Boken hadde en undertittel: *En håndbok for studenter og lærere*. I tillegg til å inneholde eksempler på ulike eksamensformer, var boken et forsøk på å si noe om hvilke forutsetninger eksamen bygger på, og noe prinsipielt om forholdet mellom eksamen (vurdering) og læring. Boken ble utgitt året før iverksettingen

av Kvalitetsreformen, og tanken vår var at den nettopp skulle være en håndbok. Om vi legger salgshallene til grunn, er det lite som tyder på at den fikk noen særlig gjennomslag!

Det kan det selvfølgelig være mange årsaker til, men det lar jeg ligge her. Poenget er uansett at en bok om eksamen nødvendigvis skulle bli uaktuell etter hvert som (intensjonene i) Kvalitetsreformen ble iverksatt. Ett (av flere) hovedfokus ved denne var jo nettopp at utdanningsinstitusjonene skulle innføre alternativer til den tradisjonelle eksamen.

Den nasjonale evalueringen av Kvalitetsreformen viser da også at så skjedde. Når det gjelder spørsmålet om hvilke pedagogiske konsekvenser reformen har hatt, slås det i delrapport 7 fast at vurderingsformene er det som har endret seg mest. Variasjonsbredden er blitt større, men det har også skjedd en sterk økning i vurderingsformer som krever innleveringer eller prøving underveis i semesteret. Mappevurdering er innført mange steder, men det er store variasjoner i hva denne termen dekker. Det som samtidig kommer frem er at det nye ofte kommer på toppen av det gamle, med det som konsekvens at studentene prøves mer og hyppigere enn tidligere (Dysthe et al., 2006).

I dag, fem år etter at den nasjonale evalueringen ble avsluttet, og i lys av det som skjer i forbindelse med innføringen av nasjonalt Kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning, er det mye som taler for at vi på nytt bør rette et kritisk blikk mot eksamen og vurderingsordningene:

Hvor bevisst er vi når det gjelder å sørge for at det er en sammenheng mellom det som sies i form av læringsutbyttebeskrivelser på den ene siden, og vurderingsformene på den andre? Hvilke vurderingsformer passer/passet ikke i forhold til det å skulle nå bestemte mål (om læringsutbytte)? Hvordan kan vi integrere vurdering i undervisning for å nå ønskede mål?

Når jeg ser tilbake på det som har skjedd de siste årene er jeg tilbøyelig til å konkludere med at de største endringene på dette området er av språklig karakter. Der det tidligere het *evaluering* og *evalueringsformer* (som strengt tatt var én, nemlig eksamen), heter det nå *vurdering* og *vurderingsformer*. Den tradisjonelle eksamen er én vurderingsform, et eksempel på det som kalles summativ vurdering. Her gjøres det et skille (i tid og rasjonale) mellom læring og vurdering. Vurderingen kommer etter at læringen har funnet sted, og er en vurdering *av* læring. Formativ vurdering er den vurdering som skjer underveis – for eksempel i form av skriftlig tilbakemelding (uten karakter), som studentene kan bruke for å forbedre et bestemt produkt – og som altså er en vurdering *for* læring. Mapper og mappevurdering – som jo har blitt innført mange steder etter Kvalitetsreformen – kan brukes både formativt og summativt.

Et trekk ved utviklingen de siste årene er at de nye vurderingsformene mange steder nettopp brukes summativt (for eksempel ved at hvert element som inngår i en mappe karaktersettes og at disse brukes til å regne ut en samlet sluttkarakter). Da har vi oppnådd å få flere navn på eksamen! Dersom de "nye" vurderingsformene kommer i tillegg til en tradisjonell avsluttende eksamen (for eksempel en avkrysningsprøve for å kontrollere at studentene har dekket hele pensum), kan vi risikere at vi også driver studentene i retning av det jeg i annen sammenheng har gitt betegnelsen "overlevingsorientert læring" (Raaheim, 2011). Simpelthen fordi presset på studentenes tid – i perioder – blir for stort til at de kan engasjere seg i stoffet på en kritisk måte.

Om vi da samtidig i våre læringsutbyttebeskrivelser legger vekt på "kritisk refleksjon", "analyse og vurdering" eller lignende, har vi lagt til rette for en ubalanse mellom intensjoner og virkelighet (for så vidt uavhengig av hvordan undervisningen er lagt opp).

Så gjenstår selvfølgelig spørsmålet om hva det er rimelig å forvente av kandidatene innenfor de ulike sykluser, og om vi virkelig skal akseptere den logikken som ligger innebygget i vårt nasjonale kvalifikasjonsrammeverk. Det spørsmålet kan vi eventuelt komme tilbake til i et eget innlegg.

Referanser

Dysthe, O., Raaheim, A., Lima, I. & Bygstad, A. (2006):

Undervisnings- og vurderingsordninger. Pedagogiske konsekvenser av Kvalitetsreformen.

Delrapport 7 fra Evalueringen av Kvalitetsreformen. Oslo–Bergen: Norges

Forskningsråd/NIFU–Step/Rokkansenteret.

Raaheim, A. & Raaheim, K. (Red.), (2002). *Eksamen – en akademisk hodepine. En håndbok for studenter og lærere.* Bergen: Sigma Forlag.

Raaheim, A. (2011). *Læring og undervisning.* Bergen: Fagbokforlaget