



Rapportens samlede antal tegn  
(med mellemrum & fodnoter): 191497  
Svarende til antal normalsider à 2400 tegn: 79,8  
Nichlas Nyby, Studienummer: 20164916  
Vejleder: Lene Tanggaard

10. Semester, Psykologi,  
Speciale  
Aalborg Universitet  
Dato: 28.05.21

## **Abstract**

The current study concerns itself with exploring the meanings and experiences of education, which are found by students at Danish psychology programs at Aalborg, Aarhus, and Copenhagen University. The study is strongly influenced by a previous research project, which was conducted by Steinar Kvale in 1980, in which he explored the influence, that grading had on the education of Danish high school students. Drawing from analytical categories presented by Kvale, the goal of the current study was therefore to explore the influence that grading and exams had on students' relationship with their teachers, their fellow students, their self-perception, time management, their feelings, their motivation for learning and finally the types of learning. It was found that grades had a marked influence on all these factors, which led to the cultivation of behavior which concerned itself with attaining the highest possible grade results at the expense of in-depth engagement with the subjects of their education. Furthermore, it was found, that a notable group of students experience a continuous conflict between engaging with topics, which interest them, and satisfying the formal requirements presented to them by the university. This conflict was further emphasized by the reward structures of the universities, which showed a tendency to reward a conformist kind of syllabus learning. Such experience of uncertainty resulted in various coping-strategies, aimed at alleviating the dissonance felt from such a conflict. Finally, a discussion is carried out, in which the potential educational value of formative assessment is presented and the implications for the quality of students, which they attribute towards forming, is laid out.

# Indhold

|                                                 |    |
|-------------------------------------------------|----|
| Undersøgelsens formål .....                     | 4  |
| 0.1 Indledning.....                             | 4  |
| 1.0 Interviewsituationen .....                  | 5  |
| 2.0 Analysemetode .....                         | 8  |
| 3.0 Teoretisk fundament .....                   | 11 |
| 3.1 Karakterperspektivet.....                   | 11 |
| 3.2 Den Skjulte Læreplan .....                  | 13 |
| 4.0 Analysesektion .....                        | 14 |
| 4.1 Karakteradfærd over for undervisere.....    | 14 |
| 4.2 Karakteradfærd over for medstuderende ..... | 24 |
| 4.3 Karakterer og selvopfattelse .....          | 37 |
| 4.4 Karakterer og forhold til tid.....          | 46 |
| 4.5 Følelser over for karakterer .....          | 55 |
| 4.6 Karaktermotivation for indlæring.....       | 61 |
| 4.7 Karakterindlæring.....                      | 70 |
| 5.0 Diskussion .....                            | 75 |
| 6.0 Afrunding .....                             | 83 |
| 7.0 Konklusion .....                            | 84 |
| 8.0 Referenceliste: .....                       | 85 |

## Undersøgelsens formål

Denne undersøgelse finder sin inspiration i et studie, der blev udgivet i 1980 af Steinar Kvale i værket *Spillet om Karakterer i Gymnasiet*. Dette studie omhandlede den betydning, karakterer og adgangsbegrænsning for videregående uddannelse havde for arbejdsmiljøet og læringsformer på gymnasiet. I studiet blev der fremlagt en hypotese om, at karakterer havde en bivirkning på måden, hvorpå eleverne på danske gymnasier betragtede formålet med deres uddannelse. Karakterer havde med Kvales egne ord skiftet fra at være et mål af uddannelse til at være et mål for denne uddannelse.

Det indeværende studie har som formål at undersøge, hvorvidt karakterer og eksamener ligeledes vil have en indflydelse på måderne, hvorpå studerende i en nutidig universitetskontekst oplever formålet med deres uddannelse.

### 0.1 Indledning

I sit studie beskriver Kvale, hvordan Uddannelsesministeriet på daværende tidspunkt havde været betænkelige i forhold til de pædagogiske konsekvenser, der kunne følge med implementeringen af adgangsbegrænsningen. På daværende tidspunkt anerkendte ministeriet faren for, at der ved indførelsen af adgangsbegrænsning til de videregående uddannelser kunne opstå konsekvenser for arbejdsmiljøet i gymnasiet/HF. Karakterjageri og koncentration om eksamens- og enkeltmandspræstationer kunne blive dominerende (Kvale, 1980, p. 16). Et notat fra ministeriet afsluttes med en fremhævelse af, at man bør søge at undgå en generel kraftig adgangsbegrænsning, idet "Ulemperne ved anvendelse af de forskellige kriterier vokser med adgangsbegrænsningens omfang. Alle kriterier får meget betænkelige konsekvenser ved en kraftig adgangsbegrænsning" (Kvale, 1980, p. 16).

Afrundingen af dette notat var en af de primære katalysatorer for udformningen af det indeværende projekt. Der opstod en interesse for at undersøge, hvorvidt adfærd lignende den, som blev præsenteret af Kvale for 40 år siden, kunne observeres blandt studerende på psykologiuddannelserne i Danmark. Denne gruppe blev udvalgt, idet denne uddannelse har en af de strengeste adgangskrav i landet.

Således kunne det være interessant at undersøge, hvorvidt Uddannelsesministeriets bekymringer vedrørende konsekvenserne af en kraftig adgangsbegrænsning kunne bekræftes af denne gruppe.

Da dette projekt tog sin begyndelse i efteråret 2019, kunne følgende adgangskvotienter registreres for psykologiuuddannelsen på tre af Danmarks største universiteter:

Adgangskvotient for Aalborg Universitet: 10,8 (Standby 10,7)

Adgangskvotient for Aarhus Universitet: 11,3 (Standby 11,0)

Adgangskvotient for Københavns Universitet: 11,8 (Standby 11,7)

De afspejler unægtelig en kraftig adgangsbegrænsning, idet den nuværende karakterskala stopper ved 12-tallet. De studerende, som er blevet optaget på disse uddannelser, har derfor skulle klare sig gennem deres gymnasiale uddannelse med næsten udelukkende topkarakterer for at blive betragtet som værdige kandidater for optagelse. Yderligere faktorer kunne dog også spille ind, idet der gives karakter bonusser til elever, der har to A-niveau fag eller tager en uddannelse indenfor 2 år efter gymnasiets afslutning. For projektet repræsenterer disse studerende derfor en gruppe, der har været exceptionelt gode til at opnå høje karakterer. De er således potentielt mestre i at spille spillet om karaktererne.

## 1.0 Interviewsituationen

### 1.1 Interviewpersonerne

Den indeværende studie er baseret på oplevelser og erfaringer fra 21 interviews med psykologistuderende fra Aalborg, Aarhus og Københavns Universitet. Psykologistuderende blev udvalgt som undersøgelsens informanter, idet psykologistudiet har et af de højeste karakterbegrænsninger i Danmark. Det kunne derfor antages, at flere af disse studerende, i overensstemmelse med de fund, der blev præsenteret af Kvale, ville have udviklet en række af de karakteradfærdsmønstre, der blev observeret i gymnasiet, som et middel til at opnå det påkrævede karaktergennemsnit for adgang til studiet. Forholdene for deres optagelse på psykologistudiet betød, at disse studerende har potentialet til at bidrage med en værdifuld indsigt i den langtidsvirkende betydning af at være socialiseret gennem en uddannelsesinstitution, der opfordrede elever til at spille spillet om karaktererne.

Fordelingen af interviewdeltagere fra de tre universiteter fremgår af den nedenstående tabel.

|                           | <b>Aalborg Universitet</b> | <b>Aarhus Universitet</b> | <b>Københavns Universitet</b> |
|---------------------------|----------------------------|---------------------------|-------------------------------|
| <b>Bachelorstuderende</b> | 5                          | 8                         | 2                             |
| <b>Kandidatstuderende</b> | 4                          | 3                         | 1                             |

Interviewpersonerne blev rekrutteret gennem sociale medie grupper, der er associerede med forskellige psykologisemestre ved de respektive universiteter. Alle de interviewede studerende var selvtilmeldte frivillige, der samtykkede med at deltage i et interview om studiemiljø og indlæringsformer på universitetet, der ville indgå i et forskningsprojekt. Alle deltagere blev informerede om, at de udtalelser, der blev fremlagt under interviewet, ville blive anonymiserede samt at de eneste personer med adgang til det transskriberede materiale var interviewerens og de tilhørende vejledere. Endvidere blev deltagerne informeret om, at de på et hvert givet tidspunkt kunne vælge at standse interviewet samt, at det var muligt for dem at tilbagetrække deres samtykke for deltagelse, hvis de efterløbende fortrød deres medvirkning.

Indledende var intentionen at rekruttere en lige fordeling af studerende på tværs af de tre universiteter, idet projektet på daværende tidspunkt havde en interesse for sammenligning af uddannelsesmiljø på tværs af universiteterne. Udfordringer i forbindelse med rekrutteringen fra Københavns Universitet medvirkede dog til kun en lille gruppe af disse studerende blev repræsenteret i dette endelige produkt. De tre studerende fra Københavns Universitet blev dog inkluderet i de endelige versioner af dette projekt, idet det blev vurderet at disse studerendes oplevelser havde en almen værdi for indsigt i fænomenerne, der engageres med i dette projekt.

## **1.2 Interviewer**

Samtlige interviews blev udført af mig selv som en del af en 8. semester forskningspraktik på Aalborg Universitet i foråret 2020.

## **1.3 Interviewmetode**

Udførelsen af interviews i forbindelse med denne undersøgelse forsøgte i et bredt omfang at imitere tilgangen, der blev anvendt i den originale undersøgelse, som blev udført af Kvale. Der var således et fænomenologisk udgangspunkt, idet det var de studerendes, levede oplevelser, som var af interesse

for projektet (Kvale & Brinkman, 2015, p. 48). Dette betød, at der blev anvendt en semistruktureret, fokuseret interviewmetode.

Ved semistruktureret refereres der til en metode, hvori der anvendes en liste af spørgsmål og noter, som udgangspunkt for interviewet, men den studerende bliver opfordret til spontant at fremlægge deres erfaringer og oplevelser. Intervieweren har således som formål at tilpasse sig og respondere i overensstemmelse med den studerendes egne beskrivelser, i forsøget på at bringe klarhed og præcision til fænomenet (Kvale, 1980, p. 44). Med fokuseret bliver der refereret til en efterstræbelse på aktivt at guide den studerende mod at dele de erfaringer, som relaterer sig til de centrale tematikker, der er af specifik interesse for interviewet (Kvale, 1980, p. 44). Under interviewene blev der således også gjort forsøg på at få de studerende til så vidt muligt at gengive oplevelser og besvarelser baseret på deres spontane reaktioner på spørgsmålene. Endvidere blev de studerende opfordret til at bidrage med beskrivelser af konkrete oplevelser når end, det var muligt.

Interviewspørgsmålene der blev anvendt i undersøgelsen, var lånt fra Kvalets originale studie og tilpasset en universitetskontekst. Den fulde interviewguide er vedhæftet som bilag 1. Skiftet i undersøgelseskontekst medvirkede til minimale ændringer i interviewguiden, idet lette omformuleringer (f.eks. Fra elev til studerende, skole til universitet) ofte var tilstrækkelige. Interviewprocessen afspejlede introduktionen af et supplerende teoretisk fundament, idet der for denne undersøgelse var en intention om at inkludere et forøget fokus på evalueringspraksisser. Under sektionen der rettede sig mod den studerendes holdning til karakterer, blev der således tilføjet spørgsmål vedrørende feedback praksisser. Idet det originale studie også rettede sig mod undersøgelsen af en skjult læreplan, blev der ikke foretaget yderligere tilføjelser ud fra Snyders teoretiske fundament. Nogle spørgsmål blev ekskluderet, idet de relateredes sig til situationer, der var unikke for uddannelsesinstitutioner, der er forgængere for universitetet. Som et eksempel på et sådant tilfælde af udeladelse, ville være et hvert spørgsmål, der relaterede sig til en kontinuer karaktergivningspraksis, idet dette ikke forekom i samme form på universiteterne. Ligeledes indgik der ikke spørgsmål, som rettede sig mod sociale klasseforskelle, kønsforskelle eller adgangsregulering.

Interviewet var opdelt i tre sektioner, den første af hvilke fokuserede på de studerendes oplevelser i forbindelse med det generelle studie- og sociale miljø på deres universitet. Formålet med denne

sektion var at etablere et fundament for forståelsen af den studerende relation til deres uddannelse (Kvale, 1980, p. 44). De følgende sektioner af interviewet omhandlede henholdsvis eksamener og karakterer. Formålet med disse sektioner var at opnå en indsigt i graden, hvortil karakteradfærd potentielt kunne manifestere sig selv blandt de studerende. Endvidere, havde disse sektioner som formål at undersøge de studerendes opfattelse af forholdet mellem den skjulte og formelle læreplan på deres universiteter.

Det gennemsnitlige interview varede fra 45 til 60 minutter. Disse interviews fandt sted fra marts til april måned i 2020. De første seks interviews blev udført ansigt til ansigt, men grundet den nationale lockdown der resulterede af Covid-19 pandemien, så blev de resterende interviews udført på afstand ved hjælp af online call-services.

## 2.0 Analysemetode

Analysen af undersøgelsens interviews reflekterer det dobbelte formål med undersøgelsen. Indledende blev der udført en analyse, der havde til formål at afspejle den tilgang, der blev beskrevet af Kvale i hans originale undersøgelse. Det analytiske udgangspunkt var baseret på det samme set af 7 hoved dimensioner ved karakterperspektivet og deres korresponderende bivirkningshypotese og termometer hypotese, som de blev præsenteret af Kvale (Kvale, 1980, p. 21).

| 7 Hoveddimensioner:      | Bivirkningshypotese:   | Termometerhypotese: | Officielt ønsket adfærd: |
|--------------------------|------------------------|---------------------|--------------------------|
| 1. Forhold til lærere    | Afhængighedsfølelse    | Ingen påvirkning    | Selvstændighed           |
| 2. Forhold til medelever | Konkurrence            | Ingen påvirkning    | Samarbejdsevne           |
| 3. Selvpfattelse         | Karakteridentificering | Ingen påvirkning    | Alsidig udvikling        |
| 4. Forhold til tid       | Tidspres               | Ingen påvirkning    | Alsidig udvikling        |
| 5. Følelsesrelationer    | Stress                 | Ingen påvirkning    | Trivsel                  |
| 6. Indlæringsmotivation  | Lønsomhed              | Ingen påvirkning    | Lyst til at lære         |
| 7. Indlæringsform        | Overfladisk indlæring  | Ingen påvirkning    | Kreativitet              |

Dette Kvale-centrerede aspekt af analysen bestod endvidere af en kvantitativ omfangsbeskrivelse og en kvalitativ indholdsanalyse. Den førstnævnte af hvilke har til formål at bidrage med en kvantitativ referenceramme for karakteradfærden. Den sidstnævnte tilstræber sig at bidrage med en dybdegående forståelse af de oplevelser, som de studerende gengiver, samt relatere disse til de psykologiske



processer og sociale situationer, hvori karaktergivningen finder sted (Kvale, 1980, p. 43). Det første niveau af analyse fokuserede på at udforme en kvantitativ oversigt ved at score de studerendes interview i relation til hver af de analytiske hoveddimensioner.

Scoringen af interviewene blev foretaget på baggrund af fire scoringskategorier

|         |                                                                                        |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| Ja      | Udtalelser der direkte bekræfter forekomsten af en karakteradfærd                      |
| Nej     | Udtalelser der direkte afkræfter forekomsten af en karakteradfærd                      |
| Både/og | Uklare eller selvmodsigende udtalelser om, hvorvidt en karakteradfærd forekommer       |
| Modsat  | Udtalelser om studerendes adfærd der er i modsætning til den pågældende karakteradfærd |

Den kvalitative indholdsanalyse har som delvist formål at introducere elementer af Kvales originale analyse til en nutidig kontekst. Ydermere anvendes Snyders forskning i skjulte læreplaner som et redskab til at udforske, hvilke elementer af nuværende uddannelsespraksis, der bidrager til formationen af modstridende eller konfliktfyldte signaler om ønskelig adfærd fra studerende. Herved tilvejebringes en diskussion om, hvordan konceptualiseringen af specifikke institutionelle strukturer og praksisser influerer studerendes oplevelse af den skjulte læreplan, ved at være orienteret mod at opfylde konfliktfyldte uddannelsesmæssige mål.

Grundet begrænsninger med hensyn til omfanget på dette speciale, blev der truffet et valg om at ekskludere udvalgte underkategorier fra analysen. Hed hensyn til en fyldestgørende analyse af de udførte interviews, blev 6 underkategorier frasorteret. Fedte, snyd, fagatomisering, identitetsproblem blev ekskluderede idet, disse kategorier ikke havde nogle kodede svar. Dette kan sandsynligvis skyldes, at de næsten alle udspringer af karaktersituationer, som ikke udspiller sig i en universitetskontekst. Valget, af hvilke underkategorier der blev ekskluderet, blev til dels truffet på baggrund af disse kategoriers minimale relevans med henblik på belysningen af interesseområder, der relaterede sig til det yderligere teoretiske grundlag. Social uretfærdighed og karaktermisundelse blev yderligere frasorteret idet disse kategorier blev vurderet som tilstrækkeligt repræsenterede gennem nærtliggende underkategorier.

## 2.1 Reliabiliteten af fund

Reliabiliteten af fundene i den indeværende undersøgelse kan være vanskelig at vurdere. Det har ikke været muligt at følge de samme tilgange til sikringen af reliabilitet som Kvale, idet denne baserede

sig på sammenligningen mellem to forskellige personers tilgang til scoringen (Kvale, 1980, p. 49). Et forsøg på en sikring af reliabilitet blev dog søgt gennem en opmærksomhed på brugen af ledende spørgsmål, idet disse ellers kunne være skadende for projektets pålidelighed (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 318).

## **2.2 Validiteten af fund**

Et andet aspekt af det indeværende studie, der er vigtigt at påpege, vedrører igen forskellene i de kontekster, hvori undersøgelserne blev udført. Denne pointe er også tidligere blevet fremhævet i (Nyby, unpub), hvilket fremgår som bilag 2.

Det originale studie blev udført i en kontekst, hvori den karakterbaserede adgangsbegrænsning var et nyligt introduceret koncept. I dette studie har denne restriktion været en betingelse for adgang i over 40 år. Således har studerende i dag et andet udgangspunkt for at forholde sig til den rolle, som karakterer har i relation til at give adgang til yderligere uddannelsesmæssige privilegier. Karakterers potentielt negative indflydelse på skoleelevers trivsel eller deres uddannelsesmæssige udvikling har indgået som et centralt element i den offentlige debat om uddannelse i Danmark i en række år. Udspringende deraf, har udtrykket "12-tals piger" er blevet en populær måde at referere til en gruppe af studerende, der har udviklet en usund, fiksering med at opnå perfekte karakterer i deres uddannelse. Dette udtryk så også anvendelse i det indeværende sæt af interviews, hvilket indikerede at de studerende havde en bevidsthed om, at karakterer kan have en negativ indflydelse på uddannelse.

Interviewer: ja. Hvad med, er du tilfreds med de karakterer, du får lige nu?

AAU6(2): ja det vil jeg sige. Men altså, der er stadigvæk en lillebitte 12-tals pige inde i maven på mig, som jeg har svært ved at slippe helt af med

Denne bevidsthed om den sociale ønskelighed af karakterperspektivet rejser en række udfordringer i forbindelse med at interviewe de studerende og tolke deres udsagn. Grundet den mere prominente position, der er blevet givet til diskussionen af bivirkninger af karaktergivning, så forøger det muligheden for, at de studerende på et givet tidspunkt i deres uddannelsesmæssige karriere, aktivt har reflekteret over dette fænomen og deres personlige holdning til det. Som resultat deraf, så kan visse studerende træde ind i disse interviews med en forudbestemt agenda, hvori de ønsker at forsvare deres position eller kritisere systemet, uden at deres besvarelser reflekterer deres "autentiske" oplevelser.

Ikke desto mindre, som det bliver fremlagt af Kvale & Brinkmann: "Når det kommer til udtalelser, der bliver givet under et interview, så kan det være at informanten ikke 'fortæller sandheden' omkring de egentlige forhold, men denne udtalelse kan måske stadig reflektere en sand repræsentation af, for eksempel, informantens opfattelse af dem selv"(Kvale & Brinkmann, 2015, p. 323). Herved bliver det ikke påstået, at denne studerende ikke præsenterer et forhold, der på autentisk vis repræsenterer en dimension af, hvordan studerende handler på vedkommendes psykologistudie. Det er blot omfanget af denne adfærd, der ikke kan præciseres ud fra dette enkelte interview. En hver konklusion der udledes deraf burde nøje vurderes i relation til de nuancerende perspektiver og oplevelser, der bliver præsenteret af de andre studerende.

### 3.0 Teoretisk fundament

#### 3.1 Karakterperspektivet

I bogen *Spillet om Karakterne i Gymnasiet: Elevinterviews om Bivirkninger af Adgangsbegrænsning* (1980) undersøgte Kvale den effekt, som adgangsbegrænsning til danske universiteter havde på gymnasieelever. Blandt de fund som blev præsenteret i dette studie, var en af de mest betydelige, forekomsten af, hvad Kvale betegnede karakteradfærd blandt en stor andel af de interviewede elever. I studiet bliver karakteradfærd anvendt som en måde at referere til: "bivirkninger af karaktergivning i form af oplevelsesmæssige, følelsesmæssige og handlingsmæssige reaktioner over for karaktergivningen" (Kvale, 1980, p. 18). Forekomsten af en sådant adfærd kan betragtes som havende en negativ effekt på elevernes uddannelsesmæssige potentiale, idet det medfører en ændring i motivation og formål. Som Kvale argumenterer:

"Når karaktererne anvendes som udvælgelsesmiddel, kan det vigtigste formål med skolearbejdet blive at opnå gode karakterer, som må byttes om til fremtidige uddannelsesprivilegier. Karaktererne forvandles fra at være et *mål af* til et *mål for* indlæring. Karaktererne som formålet med indlæring kan så virke tilbage på indlæring og arbejdsmiljø i gymnasiet" (Kvale, 1980, p. 14).

Kvale indleder sin undersøgelse med en række bemærkninger i relation til de almene opfattelser af karakterer og deres påståede samfundsmæssige og uddannelsesmæssige værdi. Her starter han med at kritisere det objektivitetsskin, som karakterer reflekterer, idet en evaluering af læringspræstation, der resulterer i et singulært tal, afgiver et indtryk af, at en objektiv vurdering er blevet foretaget. Dette

er dog ikke tilfældet, idet reliabiliteten af karaktergivning kan være meget lav (Kvale, 1980, p. 13). Kvale argumenterer endvidere for at den vedvarende anvendelse af karakterer som et selektionsredskab og differentiering af elever, til en hvis grad kan tilskrives deres bureaukratiske enkelthed. Karakterer gør det muligt på simpel vis at rangere elever på en måde, der fremstår objektiv, effektiv, relevant og socialt ikke-diskriminerende. Kvale tilføjer yderligere, at karakterernes formelle enkelthed og deres hævdvundne legitimitet gør dem til et velegnet bureaukratisk udvælgelsesmiddel (Kvale, 1980, p. 14).

En række af bivirkninger resulterer dog potentielt fra introduktionen af et karakterbaseret evalueringssystem til et uddannelsessystem. Kvale advarer, at når karakterer bliver anvendt som et middel for differentiering, så kan der forekomme en forskydning i de lærendes sind. Det primære formål med uddannelse kan ende med at blive opnåelsen af høje karakterer, der kan byttes til gengæld for fremtidige uddannelsesmæssige eller jobmæssige privilegier. I relation til dette argument fremhæver Kvale en central pointe, idet resultatet af denne forskydning kan være, at karaktererne transformeres fra at være et mål *af* læring til at være et mål *for* læring. Denne pointe er essentiel at fremhæve, idet det er denne transformation, der tillader karakterer at have en betydelig indflydelse på læringsmiljø i et givet uddannelsessystem (Kvale, 1980, p. 14).

Kvale præsenterer yderligere et argument om at foruden den formelle læreplan hos uddannelsesinstitutioner, eksisterer der også et sæt af forhold, som undervisningsmetoder, strukturen af undervisning og eksaminationsmetoder, der konstituerer en skjult læreplan. Denne alternative læreplan influerer elevernes adfærd på en mere indirekte måde. Den observerede effekt i Kvales studie var, at denne skjulte læreplan havde taget formen af en skjult karakterplan, der kultiverede udviklingen af karakteradfærd blandt eleverne (Kvale, 1980, pp. 18-20).

I tilfældet af Kvales studie, blev udfordringen således fastbundet i et forsøg på at specificere karakterperspektivet, som en sådan karakterplan for læring ville indebære. Begrebet karakterperspektiv bruges her som et middel til at referere til det samlede perspektiv mod uddannelsesarbejde, der opstår når karakterer bliver det definitive mål for læring. Karaktererne bliver transformeret fra at være et mål af en afsluttet læringsproces til at blive det fremtidige mål, som uddannelsesarbejde orienterer sig mod. Som et resultat af dette formes elevernes adfærd i overensstemmelse med deres forventninger til, hvad der forventes af dem i fremtidige

karaktergivningskontekster (Kvale, 1980, p. 20). Antagelsen om eksistensen af karakterperspektivet implicerer, at eleverne ikke blot er objekter hvis endelige læringsprodukter bliver stemplet med et tal, men at eleverne er subjekter, der arbejder med et formål om at forøge værdien af det tal, de bliver stemplet med (Kvale, 1980, p. 20).

### 3.2 Den Skjulte Læreplan

Et af de primære interesseområder for dette studie vedrører den skjulte læreplan på de undersøgte universiteter. I hans bog *The Hidden Curriculum* (1973), tilvejebringer Snyder en detaljeret undersøgelse af fænomenet. Denne bog er baseret på en række interviews med studerende og undervisere på Massachusetts Institute of Technology (M.I.T.). Studiet var designet med et formål om at definere de veje, som studerende fulgte under deres fire år på M.I.T. Snyder beskriver, hvordan han specifikt var interesseret i, hvordan institutionens indflydelse på de forskellige medlemmer af institutionen, kunne vurderes (Snyder, 1973, p. xi). Snyder påpegede betydningen af en skjult agenda, eller en såkaldt skjult læreplan. For Snyder virkede denne skjulte læreplan til at have en betydelig indflydelse på måden, hvorpå forskellige medlemmer af disse institutioner spillede spillet, tolkede signaler og tilpassede sig til deres umiddelbare uddannelsesmæssige omgivelser (Snyder, 1973, p. xii). Snyder konkluderer, at det er denne skjulte læreplan, der til en signifikant grad determinerer, hvad der bliver fundamentet for alle deltagende parter oplevelse af selvværd. Snyder argumenterer endvidere for, at det i højere grad end den formelle læreplan, er denne skjulte læreplan, der influerer tilpasningsformerne hos de studerende og lærestablen (Snyder, 1973, pp. Xii-xiii).

Måden hvorpå Snyder situerer den skjulte læreplan i uddannelsesinstitutioner, bliver gjort tydelig i det følgende citat:

*"The assignments given in the classroom and the rewards for superior work are not limited to the formal curriculum. (...) there is another set of less obvious tasks which bears a most interesting and important relationship to the formal curriculum. The question for the student is not only what he will learn but also how he will learn. These covert, inferred tasks, and the means to their mastery, are linked together in a hidden curriculum. They are rooted in the professors' assumptions and values, the students' expectations, and the social context in which both teacher and taught find themselves"* (Snyder, 1973, p. 4).

En af disse opgaver for de studerende ligger i at skulle sortere de forskellige beskeder, der bliver kommunikeret af uddannelsesinstitutionen. De bliver nødt til at lokalisere uoverensstemmelserne og fortolke de tvetydige signaler, der bliver skabt som et resultat af koeksistensen af en formel og skjult læreplan. De studerende må forsøge at afkode, hvad der egentlig forventes af dem i modsætning til, hvad der formelt bliver kommunikeret. I relation til dette understreger Snyder, at det afgørende ikke er tilstedeværelsen af formelle regler og uformelle svar, men det er snarere de former for dissonans, der opstår som resultat af afstanden mellem de to, som skaber udfordringer (Snyder, 1973, p. 9).

Snyder argumenterer for, at den nuværende konceptualisering af mange moderne vestlige uddannelsessystemer, ofte begrænser deres studerendes sind i stedet for at befri dem. Systemet er utilstrækkeligt med henblik på at udfordre eller opfordre de studerende til at tage intellektuelle risici eller udforske alternativer, mens de udvikler deres specialiserede færdigheder. Uddannelsessystemet belønner de studerende i overensstemmelse med deres evner til at tilpasse sig deres tildelte opgaver. Som resultat heraf har den skjulte læreplan lært de studerende, at de materielle og umiddelbare belønninger følger af at tilpasse sig til måden, hvorpå tingene bliver gjort på universitetet eller i undervisningslokalet. De største belønninger bliver ofte udleveret til de studerende, der undgår at tage intellektuelle chancer med hensyn til den formelle læreplan og dens tilhørende pensum (Snyder, 1973, p. 199). Hertil tilføjer Snyder: "*the grading system in most of our educational institutions is seldom organized with the intention of penalizing the student's curiosity, though it has often this effect by judging performance on a very discrete set of prescribed skills and ignoring the students' restless curiosity*" (Snyder, 1973, p. 199).

## 4.0 Analysesektion

De følgende analysesektioner vil tage udgangspunkt i de fund, som blev præsenteret i Kvaless studie og anvende disse som et afsæt for en undersøgelse af, hvorvidt lignende forhold kan blive observeret i det indeværende studies universitetsbaserede kontekst.

### 4.1 Karakteradfærd over for undervisere

En af kilderne til den karakteradfærd, som blev observeret i den originale undersøgelse, udsprang fra de reaktioner som eleverne havde i relation til deres undervisere. Kvale beskrev tre hovedkategorier,

som havde en generel forekomst i hans interviews med eleverne. Disse reaktioner centrerede sig omkring uretfærdighed, afhængighed og karaktertaktikker (Kvale, 1980, p. 57). Disse reaktioner blev inddelt i yderligere underkategorier af karakteradfærd, der fremgår af figur 1. Denne tabel giver et kort overblik over den situationsbundne kontekst, hvori den specifikke karakteradfærd blev udløst i relation til underviserne. Ydermere specificerer Kvale, at karakteradfærden bør forstås som elevernes subjektive forsøg på problemløsning i relation til de objektive og ofte modstridende krav, som karaktersituationen præsenterer for dem (Kvale, 1980, pp. 71-72).

**Figur 1** (Kvale, 1980, p. 71)

| Karakter-situationen: (den sociale situation)                                                                                          | Karakteradfærd:                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Karaktergivning er ofte <b>tilfældig</b> .<br>Høje karakterer er <b>nødvendige</b> for videre uddannelse                               | Uretfærdighedsoplevelse                                                      |
| Karakterkravene er <b>vage</b> og kan variere fra lærer til lærer                                                                      | Holdepunktssøgen                                                             |
| Videnskravene til de høje karakterer er næsten <b>uendelige</b><br>Elevens samlede viden er i praksis <b>uoverprøvelig</b> for læreren | Spil                                                                         |
| <b>Lærerne</b> alene bestemmer årskarakterer og bestemmer med ved de mundtlige eksamenskarakterer                                      | Afhængighedsfølelse.<br>Kritiktilbageholdelse<br>Meningsstilpasning<br>Fedte |

#### 4.1.1 Uretfærdighed

I Kvales undersøgelse kom gymnasieelevernes oplevelser af uretfærdighed til udtryk gennem de elementer ved karaktergivningen, der fremstod som værende umiddelbart uden for deres kontrol. Herunder blev der henvist til, hvordan det kunne opleves som uretfærdigt, at nogle få minutter ved den mundtlige eksamen skal kunne afgøre ens karakter i et fag. Eleven kan være uheldig ved udtrækningen af et spørgsmål og nogle elever er blot mere nervøse end andre (Kvale, 1980, p. 59). Ydermere blev det fremhævet, hvordan individuelle variationer i lærernes tilgang til eksamener eller karaktergivning medvirkede til, at elever var forskelligt stillede med henblik på deres mulighed for at opnå gode karakterer (Kvale, 1980, p. 59). Scoringen af de interviews der blev foretaget med de studerende i det indeværende studie, fremgår af tabel 2.

**Tabel 2**

| Karaktergivning - bivirkninger: Uretfærdighed | Ja | Både og | Nej |
|-----------------------------------------------|----|---------|-----|
| Individuel uretfærdighedsoplevelse            | 16 | 1       | 2   |
| Tillidsfuldhed                                | 7  | 2       | 9   |

#### 4.1.1.1 Individuel uretfærdighedsoplevelse

I denne undersøgelse udsprang oplevelsen af uretfærdighed i forbindelse med karakterer og eksamener fra en række faktorer. En af disse faktorer relaterede sig til en opfattelse af, at der blandt de studerende forekom at være en betydelig forskel i måden, hvorpå individuelle eksaminatorer ville udføre en eksamen samt afgive karakterer. Således kunne to studerende opleve at gå til en eksamen indenfor det samme fag, men blive konfronteret med vidt forskellige eksamensforhold. I interviewene ville studerende nævne, hvordan nogle undervisere var mere interesserede i brede eksaminationer, hvilket ledte til, hvad nogle studerende ville referere til som "pensum eksamener". Andre undervisere var derimod i højere grad interesserede i en dybdegående eksamination af et specifikt emne, som ofte var valgt af den studerende selv. En kandidatstuderende fra AAU beskriver dette fænomen meget konkret på baggrund af vedkommendes egen erfaring med mundtlige eksamener på sit studie:

Interviewer: Okay, synes du så at de kan være retfærdige eller uretfærdige eksamenerne?

AAU8(2): ja, hundrede procent.

Interviewer: ja? Hvordan tænker du der?

AAU8(2): ja, altså, nu kan det godt være, at det bliver en lille smule selvmodsigende, fordi jeg før sagde, at det skulle være en pensumprøve og man skulle sådan set kunne svare på alt inden for pensums ramme. Men afhængigt af, hvad det er for en eksaminator, så kan man blive spurgt ind til alt muligt, som slet ikke relaterer sig til det emne, som man har valgt. Hvorimod andre eksaminatorer måske ville spørge ud omkring noget, af det pensum som samtidigt ville være relevant for dit eget emne. Så er der nogle undervisere, der bare er hårdere end andre, som bare har en anden indstilling til eksamen. Og det er sådan set fair. Det er bare ikke fair, at nogle de går op til den eksamen, som er meget blid og andre de går op til den eksaminator, som er meget, sådan kynisk og ligesom tager formålet med en pensumprøve meget bogstaveligt og så bare skyder løs. Så det er forskellen, der er uretfærdig, det er ikke nødvendigvis det ene eller det andet. Så længe de bare var streamlinet, så ville det jo være fair.



Denne studerendes oplevelse af en uretfærdighed associeret med eksamen rejser nogle spørgsmål om konsekvenserne af denne uretfærdighed. En dimension af uretfærdigheden retter sig mod et strukturelt element. Denne studerende betragter det som uretfærdigt, at alle studerende ikke bliver eksamineret på de samme præmisser. Nogle studerende vil opleve en eksamen, der hovedsageligt er rettet mod en demonstration af bred viden, hvilket vil sige en demonstration af, at vedkommende har brugt sit semester på at læse pensum. Andre vil derimod opleve en eksamen, der retter sig mod en udforskning af deres intrinsiske interessepunkter og selvvalgte emner. Fra perspektivet om en strukturel uretfærdighed skaber dette en usikkerhed om, hvilken eksamen den studerende træder ind i.

De studerende må således udvikle strategier, der hjælper dem med at håndtere den usikkerhed, der forbindes med eksamens formål. Den mindst risikofyldte strategi i relation til at sikre en høj karaktergevinst vil være en lydig beskæftigelse med pensummets tekster. Selvom denne tilgang ikke garanterer en dybdeforståelse, der tillader en mere kompleks diskussion af materialerne, skabes der alligevel et udgangspunkt for diskussion, som ligger over komplet uvidenhed. Denne uretfærdighed kan således have en kontrollerende indflydelse på studerendes studievaner, hvis de efterstræber sig høje karakterer. Det medvirker til en uselvstændiggørelse af de studerende, idet de gennem usikkerheden bliver opfordret til en deltagelse i deres studie, hvori en konformitet over for pensummets opgaver og krav kultiveres. Endvidere kan en sådan usikkerhed være medvirkende til udviklingen af negative emotioner i forbindelse med evaluering og den kan ydermere have en negativ betydning for de studerendes præstation under eksamener (Lynam & Cachia, 2018, p. 230)

#### **4.1.1.2 Tillidsfuldhed**

Som en modkategori til denne uretfærdighedsoplevelse beskriver Kvale dog også en tillidsfuldhed over for lærerens karaktergivning. Herved refereres der til en oplevelse af, at læreren bestræber sig på at behandle alle eleverne retfærdigt (Kvale, 1980, p. 60). Disse to kategorier er dog ikke gensidigt udelukkende; tillid går væsentligt på lærerens intentioner, mens uretfærdighed i højere grad henvender sig til almene konsekvenser af karaktergivningen og som ikke behøver at være intenderet af de enkelte lærere (Kvale, 1980, p. 60). Af tabel 2 fremgår det yderligere, at 7 af de studerende udtrykte en tillidsfuldhed til undervisernes vurderinger af deres evner. Der blev observeret en tendens, hvori det ofte var over for andre, at studerende følte systemet var mest unfair. Nogle af de studerende

gav udtryk for, deres egne karakterer på retfærdigvis afspejlede deres evner samtidig med, at de oplevede eksamener på et makroplan var problematisk eller unfair.

Det er yderligere interessant at påpege, hvordan 9 studerende gav udtryk for oplevelser, hvori eksamener grundlæggende var ude af stand til at fremkalde eller afspejle deres evner inden for et fag. Denne studerende gengiver en oplevelse, vedkommende havde i forbindelse med en eksamination af et meget praksisorienteret fag:

Interviewer: Hvornår oplever du så, at en eksamen måske vakler, i forhold til eksamens formål?

AAU8(1): Altså, jeg tror. Jeg tror mit mest nye eksempel det er nok vores eksamen i psykologisk praksis og interventions metode, som heldigvis er blevet ændret nu, det er så lidt en sidenote. Der blev vi så testet, nej, selve kurset omhandlede jo meget, hvad kan man sige, praktisk indføring i, hvordan er det egentlig at arbejde med psykoterapi, meget af tiden. Men eksamensformen var en skriftlig eksamen, hvor man skulle, som man skal til mange andre eksaminer, rette teori af, redegøre for teori, dels også diskutere osv. osv. Men lige præcis den eksamen, den afspejlede bare ikke formålet med PPI og det var for mig altså en rigtig dårlig eksamen. Mildest talt. Fordi der var så stort et disconnect mellem hvordan kurset fungerede som helhed og hvad vi lavede på kurset og hvordan vi blev testet og hvad vi blev testet i. Vi blev ikke testet i "her er der en case. forklar hvordan du vil gøre". Der var lidt af det, men det var overhovedet ikke hele eksamen. Det er noget af det, der ligner noget af det vi lavede til selve PPI, men vi blev testet i eksempelvis "redegør for Carl Rogers syv kriterier for det gode, den gode klient, patient relation eller sådan noget og forhold dig til disse". Altså forhold dig til disse det er jo fedt, men redegør for, det er jo, ja, det er ikke i ånden af PPI kurset.

I forbindelse med tolkningen af denne udtalelse kan det være relevant at inddrage Biestas differentiering mellem, hvad han betegner som den tekniske validitet af vores måleredskab og den normative validitet. Den tekniske validitet vedrører spørgsmålet om, hvorvidt vi måler den eller de ting, som vi tilsigter at måle. Den normative validitet vedrører derimod et spørgsmål om, hvorvidt vi måler det, vi værdsætter eller om vi blot måler det, som vi med lethed kan måle resulterende i, at vi ender op med at værdsætte det, vi kan måle (Biesta, 2015a, p. 13). Denne eksamen fremstår som et eksempel på, hvordan den tekniske validitet ved en eksamen kan fejle. Hvis formålet med eksamen var at vurdere de studerendes "praktiske indføring i, hvordan er det egentlig at arbejde med

psykoterapi", ville en praksissitueret eksamen give bedre mening. Hvis formålet derimod var at vurdere, hvorvidt de studerende havde læst pensum, kan der argumenteres for den tekniske validitet holdte. Dette fører os dog mod den normative validitet. Den studerende giver udtryk for, at det fra deres perspektiv ikke var en eksamen, der formåede at måle de aspekter ved kurset som havde den største normative værdi for vedkommende.

Således kan det også blive synliggjort, hvordan dissonansen mellem den formelle og skjulte læreplan kan manifestere sig. De kvaliteter, som kurset formelt set havde som intention at udvikle i de studerende, havde en vis underordnet rolle i forhold til den endelige eksamination og derved vurdering af de studerende. Der bliver således kommunikeret modstridende signaler fra universitetets side, når eksaminationen på denne måde retter sig mod de aspekter af de studerendes kompetencer, som er mindst ressourcekrævende at måle; *har de læst pensum?*

#### 4.1.2 Afhængighed

Karaktererne er den primære kilde til vurderingen af de studerendes uddannelsesmæssige progression og de bliver kun afgivet af underviserne. Herved kan der opstå en relation, som er præget af afhængighed, hvilket har indflydelse på moden, hvorpå de studerende interagerer med deres undervisere, planlægger deres studie og udfører deres eksamener.

**Tabel 3**

| Karaktergivning - bivirkninger: Afhængighed | Ja | Både og | Nej |
|---------------------------------------------|----|---------|-----|
| Afhængighedsfølelse                         | 17 | 2       |     |
| Kritiktilbageholdelse                       | 5  |         | 3   |
| Meningstilpasning                           | 13 | 2       | 3   |
| Holdepunktssøgen                            | 17 | 1       | 1   |

##### 4.1.2.1 Afhængighedsfølelse

Underkategorien afhængighedsfølelse henviser til, at de studerende føler, at de er afhængige af undervisernes vurderinger af deres arbejde (Kvale, 1980, pp. 60-61). De kan føle sig "hjælpeløst udleverede til undervisernes forgodtbefindende, såvel når det gælder faglige meninger, som ved personlige sympatier og antipatier" (Kvale, 1980, p. 61). Et aspekt af denne afhængighed blev allerede berørt i det ovenstående afsnit, idet de studerende kan føle sig udleveret til tilfældighedernes spil med

hensyn til, hvilken type eksaminator de ville få uddelt i ved deres eksamen. En anden interessant vinkel for den iboende undersøgelse, vedrører dog også hvordan denne afhængighed manifesterede sig i de studerendes manglende evne til at vurdere deres eget arbejde. Denne studerende fra AU beskriver dette aspekt:

Stud AU6(4): nej, vi vidste simpelthen ikke, hvad vi skulle. Vi får ikke nogen spørgsmål. Jeg har tit efterspurgt om forelæseren ikke ville lave sådan nogle follow-up questions efter en forelæsning. Tre fire spørgsmål de synes er interessante at diskutere i deres emne og vi har få, der gør det. Men meget få. Så vi vidste ikke, så kunne vi sidde overfor hinanden og være sådan "den her tekst handler om det her, den her om det her og den her om det her" og så var vi lidt sådan "Nå, og hvad så nu?" vi er jo ikke vant til på den måde at arbejde fuldstændigt frit.

Når den primære evalueringskilde er eksamen og karaktererne, bliver de studerende ringere stillet i relation til at vurdere deres eget arbejde. Måden, hvorpå eksamener ofte er struktureret i den iboende undersøgelse, indebærer, at de studerende bliver ekskluderet fra processen, hvori vurderingen af vedkommendes arbejde bliver udformet. De er således afskåret fra en proces, hvori de kunne udvikle en indsigt i kriterier og bedømmelsesmetoder, de ellers selv kunne lære at mestre og anvende på deres eget arbejde (Kvale, 1970, p. 67)

#### **4.1.2.2 Kritiktilbageholdelse, Meningstilpasning og Holdepunktssøgen**

På baggrund af den ovennævnte afhængighedsfølelse kunne der udspringe en række beslægtede karakteradfærdsformer. Den første af disse beskrev Kvale som kritiktilbageholdelse, hvilket indebærer, den studerende generelt ikke tør kritisere underviserne, idet det er dem, der giver karaktererne (Kvale, 1980, p. 61). Denne tilbageholdelse af kritik kom meget tydeligt til udtryk i denne studerendes udtalelse:

AAU6(1): Plus, man ved hvem der skal læse dem, så man kommer også lidt til at skrive efter den person, der skal sidde og rette den bagefter og det er igen lidt gymnasieagtigt. Det med "jeg ved, hvad du går efter, så nu skriver jeg det her, i stedet for det her" i håbet om, at jeg får en bedre karakter.

Interviewer: er det noget, du oplever er meget udbredt at have den tilgang til eksamener?

AAU6(1): Ja, jeg oplever mange siger, at de ikke har den tilgang til det, men når vi så sidder i eksamenerne, så er det alligevel som om, at de briller bare ryger på. Altså at folk begynder og "ej, men du er det jo så hende her, der skal rette. Så vil hun jo gerne have, at vi bevæger os over i det her". Det er meget få, der er modige, som tør at sige "ved I hvad, jeg synes faktisk det er skide, jeg er imod forelæseren, så nu skriver jeg en meget kritisk eksamen og så ser vi, hvordan det går.

Der bliver i dette citat givet udtryk for en oplevelse af, at underviserens personlige holdninger og interesseområder, kunne have en indflydelse på eksamen og de relaterede karaktergevinster. De studerende vidste derfor, at de enten skulle undgå specifikke emner eller teorier, hvis de vidste, at deres eksaminator havde en dybere interesse for det tilhørende felt. Omvendt kunne de også aktivt engagere sig med og tilpasse deres holdninger eller vinklen på opgaven i et forsøg på at opnå god favør hos den givende underviser. Denne sidstnævnte strategi kom dog nogle gange med det forbehold, at der blev påkrævet et højere forståelsesniveau i relation til anvendelsen af de specifikke teorier. Denne konsekvens forekom at udspringe som en reaktion til en opfattelse af, at den associerede underviser ville have en dybere forståelse af nuancerne af den specifikke teori eller felt. Et hvert forsøg på blot at projicere viden eller kompetence i relation til det givende område af viden, ville derfor forventeligt falme under den grundigere inspektion, som underviseren vil være i stand til at udføre.

Den ovenstående studerende giver til dels også udtryk for en karakteradfærd, der blev betegnet som meningstilpasning. Denne underkategori henviser til adfærd, hvori den studerende lærer kun at give udtryk for meninger, som kan accepteres af læreren (Kvale, 1980, p. 62). En studerende fra det samme semester på AAU bekræfter forekomsten af denne adfærd yderligere:

Interviewer: Hvor er det for eksempel, du oplevede, at der blev givet udtryk for, at man skulle have en masse 12-taller?

AAU6(2): jamen, det er mere om, altså hvis vi tager fat i det, så synes jeg, at det er mere om, hvordan der bliver snakket om materialet og dét at studere, hvor der er rigtig meget fokus på, hvad læreren forventer af én. Og ikke så meget hvad man gerne selv vil opnå ved at lære.

Konsekvensen af meningstilpasningen for denne studerende er således den samme uselvstændiggørelse, som er blevet fremhævet tidligere. Det afspejler igen hvilken konform tilgang, de studerende risikerer at udvikle under nuværende uddannelsesstrukturer. Denne meningstilpasning modvirker givetvis intentionerne for den studerendes udvikling, som bliver fremlagt i den formelle læreplan. Som Snyder beskriver: "The student is exhorted to be creative and imaginative, to take risks, to strike out boldly and take responsibility for his own education and his own intellectual development. These are the goals of academic science: the creative man for whom what is known is merely the precipitate of a process of inquiry which is more important than the corpus of knowledge" (Snyder, 1973, p. 68). Den afhængige studerende vil finde det vanskeligt at leve op til disse idealer.

Endelig kan der også henvises til holdepunktssøgen. Denne kategori indgår også implicit i udtalelserne, som er blevet fremført i det ovenstående. Denne karakteradfærd dækker over adfærd, hvori studerende udtrykker en følsomhed over for undervisernes krav til opnåelse af gode karakterer (Kvale, 1980, p. 63).

AAU8(2): Lige så snart, man til en forelæsning, kan få et spørgsmål ind omkring eksamen, så afføder det flere spørgsmål og der mange der forsøger bare at trække al slags information om eksamen ud af underviserne.

Det afspejler en strategisk, nærmest instrumentel tilgang til at studere, hvori viden blot bliver et redskab til at opnå karakterer. De studerendes personlige interesse i faget bliver overskygget af de forestillede krav, der projiceres over på underviserne.

#### 4.1.3 Karaktertaktikker

Strategier for opnåelsen af højere karakterer rækker dog udover de ovenstående underkategorier. En af de former for karakteradfærd, der meget eksplicit rettede sig mod denne strategiske omgang med uddannelse, betegnede Kvale som spil. Denne adfærd karakteriseres af, at den studerende søger at give indtryk af, at de kan mere, end de reelt kan, ud fra en hensigt om at opnå bedre karakterer. Det omhandler i et bredt omfang den studerendes evne til at holde en facade oppe (Kvale, 1980, p. 64).

**Tabel 4**

| Karaktergivning - bivirkninger: Karaktertaktikker | Ja | Både og | Nej |
|---------------------------------------------------|----|---------|-----|
| Spille                                            | 15 |         |     |

#### 4.1.3.1 At spille

Spiltaktikkerne, der blev beskrevet i denne undersøgelse, bar tydeligt præg af, at de var blevet tilpasset en universitetskontekst. De var mindre eksplicite end den adfærd, der blev registreret af Kvale. Spillet for disse studerende bestod til dels i en anvendelse af signalopsøgende eller signalbevidst taktikker som et redskab til at minimere mængden af læsestof, de skulle beskæftige sig med for at opnå en høj karakter (Miller & Parlett, 1974, p.52:

AAU8(2): jeg oplever, at der er nogle andre, der lige så snart de kan få noget information omkring eksamen og hvad det er, vi skal bruge det til og "hvordan kan jeg bedst", jeg skulle til at sige manipulere min læsning, men strukturere min læsning, sådan at jeg bliver god til eksamen. Det kommer til at påvirke kulturen i en negativ retning.

Spiltaktikker kunne dog også indebære en evne til at kontrollere samtalen i en mundtlig eksamen, således de tekster eller emner, hvori den studerende stod svagest blev undgået:

AAU4(1): Og det tror jeg da også kommer til at afspejle ens karakter. Hvor selvsikker man er og om man er, nu kom jeg til at snakke med en veninde og hun er god til at gå til de mundtlige eksamener, fordi hun snakker meget og er god til ligesom, at hvis der er et emne, hun ikke er så stærk i, så er hun god til sådan at snakke lidt udenom og så komme til at snakke om noget af, som hun er stærk i. Men det er der jo andre, der ikke er lige så gode til og så får man jo ikke samme karakter.

Denne adfærd kan ifølge Snyder også tolkes som et udtryk for et forsøg på at håndtere en oplevet konflikt mellem den skjulte og formelle læreplan. En type af adfærd, som Snyder beskriver i hans undersøgelse, beskrives som en selektiv forsømmelse. Denne adfærd kommer til udtryk gennem handlinger, hvori den studerende vælger at prioritere visse aspekter af pensummet eller studiet over andet, som en reaktion på hvad de studerende betragter som en ellers uoverkommelig stor arbejdsbyrde (Snyder, 1973, p. 12). Hvis studerende ikke anvendte denne teknik, eller forsvarsmetode som Snyder selv beskriver det, ville det være umuligt for den studerende at gennemføre alle sine opgaver inden for den tildelte mængde af tid. De studerende er således nødt til at tilpasse sig og tage velberegnete risikoer i forhold til, hvad de oplever som værende aspekter af arbejdsbyrden, de kan forsømme med en minimal omkostningen med henblik på karakterudbytte (Snyder, 1973, p. 12). Som

Snyder dog påpeger, kan der være en vis værdi at spore i denne form for adfærd, idet de studerende således bliver tvunget til at træffe valg i relation til, hvad de betragter som værende vigtigt. Grundlaget for dette valg behøver ikke at være rettet mod en sikring af den højest mulige karaktergevinst. Motivationen kunne ligeledes være rettet mod at frigøre tid til fordybelse i emner, hvori den studerende finder en intrinsisk interesse. Snyder tilføjer hertil:

"But nearly all of them find that they must develop a series of stratagems, of plays and adaptive techniques, to deal with the choices that confront them. They know that they must complete assignments, write papers, pass examinations; that they must organize their time and decide between work and pleasure. In this sense the disjunction forces them to decide on priorities - whether to explore a question in great detail or to aim for a grade, if time and pressure do not permit both. It also tends to determine which choices will provide the student with the greatest sense of self-satisfaction, for it focuses on the manner in which he maintains his own self-regard: he must choose between, or link, what he expects of himself with what other, in varying degrees, expect of him" (Snyder, 1973, pp. 10-11).

Om spillet således spilles for karakterer eller for at skabe rammer, hvori det bliver muligt for den studerende at fordybe sig i sine egne interesseområder, afhænger derfor stærkt af, hvordan den studerende sikrer sig en oplevelse af kompetence. Afsluttende påpeges det dog af Snyder, at denne selektive forsømmelse risikerer at gøre forholdet mellem underviseren og den studerende til en antagonistisk relation fremfor en samarbejdsbaseret (Snyder, 1973, p. 12).

## 4.2 Karakteradfærd over for medstuderende

Karakteradfærden der bliver beskrevet i denne kontekst vedrører tre hovedreaktioner, der bliver betegnet som henholdsvis sammenligning, konkurrence og samarbejde. Sammenligning omhandler de studerendes oplevelser af samt følelser relateret til at sammenligne dem selv med andres karakterpræstationer, hvorimod konkurrence og samarbejde repræsenterer aktive handlinger, de studerende udøver over for deres medstuderende (Kvale, 1980, p. 75).

**Figur 2. Situationsbestemmelse af karakteradfærd over for medstuderende (Kvale, 1980, p. 90)**

| Karakter-situation: | Karakter-adfærd: |
|---------------------|------------------|
|---------------------|------------------|



|                                                                                                                                                                             |                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| Karakter gives for <b>individuelle</b> præstationer                                                                                                                         | Individualisering         |
| Karakterer gives endimensionelt og muliggør/opmuntrer til en <b>rangordning</b> af de studerende                                                                            | Sammenligningsbevidsthed. |
| <b>Knaphed</b> på gode karakterer (relativ karaktergivning med 8 som gennemsnit) og knaphed på studiepladser.<br>Høje karakterer er <b>nødvendige</b> for videre uddannelse | "Sportslig" konkurrence   |
| <b>Hjælp</b> til andre kan gå på bekostning af egen karaktergevinst                                                                                                         | Destruktiv konkurrence    |
| <b>Samarbejde</b> ved indlæring opmuntres der til (gruppearbejder, officielle idealer, kammeratforventninger).                                                              | Karaktersamarbejde.       |

#### 4.2.1 Sammenligning

Indledende kan sammenligningsaspektet nedbrydes yderligere i tre underkategorier, der udspringer af, at de studerendes individuelle præstationer bliver opgjort i en endimensional tal-skala, der gør det let at sammenligne og rangordne de studerende (Kvale, 1980, p. 76). Den første af underkategorierne betegnes sammenligningsbevidsthed og denne defineres som adfærd, hvori studerende sammenligner karakterer og rangordner sig selv og hinanden efter karakterskalaen (Kvale, 1980, p. 76)

**Tabel 5**

|                                               |    |         |     |
|-----------------------------------------------|----|---------|-----|
| Karaktergivning - bivirkninger: Sammenligning | Ja | Både og | Nej |
| Sammenligningsbevidsthed                      | 18 |         | 2   |

##### 4.2.1.1 Sammenligningsbevidsthed

Den rolle som sammenligning spillede for de studerende i den indeværende undersøgelse, havde en kompleks form. Sammenligningsaspektet havde flere niveauer, hvilket medvirkede til, at der blev optegnet et tvetydigt billede af de studerendes relation hertil. Det nedenstående citat repræsenterer et meget alment svar, de studerende ville give, når emnet i interviewet vendte sig mod andre studerendes karakterer:

Interview: ja? Er der nogle bestemmelser form, at man gerne skal have et bestemt karaktergennemsnit, før man kan sige, man klarer sig godt på studiet?

KU4(1): det har jeg ikke indtryk af nej. Men vi snakker stort set aldrig om vores karakterer og vores gennemsnit og sådan noget

Interviewer: ja? Hvorfor tror du, I ikke snakker om karakterer?

KU4(1): jamen, jeg tror, det er ud fra sådan en vi er alle sammen usagte enige i, at karakterer, det skal ikke være det, der definerer om man er en god studerende. Det skal ikke være det, der definerer om man klarer sig godt på universitetet, fordi det er der så mange andre ting, der kan definere, om man gør.

Langt størstedelen af de studerende ville nævne, at de ikke vidste hvad deres medstuderende fik af karakterer, idet der eksisterede en udbredt konsensus om, at man ikke skulle snakke om karakterer. Den umiddelbare forståelse ville derfor være, at karaktersammenligning ikke var et problem for de studerende, idet det simpelthen ikke er muligt. Det havde lykket for de studerende at hæve sig over at lade deres egne og andres karakterer definere, hvor succesfulde de var i forhold til at lykkes på deres studie. Der bliver således kommunikeret en efterstræbelse på at kultivere en form for akademisk selvværd blandt de studerende. De få tilfælde hvor det blev nævnt, at studerende sagde deres karakterer højt over for andre studerende, var det forbeholdt en læsegruppe eller mindre vennegruppe. Denne tolkning bliver dog udfordret af andre studerende, der læser en anden motivation bag de studerendes tilbageholdelse af deres karakterer:

AU8(3): (...) Og jeg ved ikke, jeg vil ikke sige, altså ordet jalousi er lidt for stærkt, men der opstår en ubehagelig stemning nogle gange. Og det er fordi, ja, måske er man ikke helt god nok og måske er man ikke helt god nok til at kunne, jeg ved ikke, undgå at sammenligne med andre. Fordi, jeg synes, der er i hvert fald en meget stærk kultur for, ikke at fortælle ens karakter højt. Fordi, så føler man sig som om, altså nu gætter jeg bare, men som om, man stiller sig frem og på en eller anden måde ligesom åbenbarer sig eller gør sig nøgen, hvis man fortæller hvad for nogle karakterer, man har. Det er kun de mest, sådan den mest indre kreds, det er forbeholdt. Eller hvis man har et eller andet bevidst formål. Jeg kender en, der har fået 02, og personen har ligesom spurgt på Facebook "er der andre, der har fået en uventet dårlig karakter af den her ph.d.-studerende?".

Den måde hvorpå denne kandidatstuderende omtaler karakteroffentliggørelse, gennem udtryk som "åbenbare sig" og "gøre sig nøgen" implicerer, at der er noget af værdi eller substans, som faktisk bliver blottet. Der er noget sårbart ved karaktererne, som de andre studerende, per denne forståelse, normalt holder skjult eller beskyttet. Dette implicerer også, at der er noget, som de opfatter, at denne

information er værd at skjule fra. Den kandidatstuderende peger på, at det er en følelse af, at man ikke lever op til nogle uformelle forventninger til, hvad en universitetsstuderende bør kunne.

Når der alligevel fremgår af tabel 5, at en stor andel af de studerende giver udtryk for en sammenligningsbevidsthed, kan der henvises til udsagn lignende det, der bliver præsenteret af denne bachelorstuderende:

Interviewer: det her med, at man kan se andres karakterer. Er det noget, der er udbredt, at man gør? Man går ind og tjekker dem?

AU6(1): altså sådan. Det tror jeg. Især fordi vi er dem, vi er. Det siger jeg så lige meget dømmende.

Interviewer: hvad betyder det, at I er dem, I er?

AU6(1): ja. At vi har været vant til at skulle gå efter de karakterer. Fordi så er man også vant til, tror jeg, det var jeg i hvert fald selv at sammenligne. Og det er virkelig skidt, men det gør man jo. Man har været vant til. Det var også det, de sagde, da vi kom ind "I har været vant til at være top-3 i jeres klasse. Nu er I blandt alle dem, der har været vant til at være top 3". Så det blev ligesom en ny fordeling. Og så tror jeg, at der var mange i starten som lige ville finde ud af, hvor ligger de så? Er de i den gode ende eller den dårligere ende. Eller den dårlige ende af det høje. Så jeg, ja jeg tror, der ligger noget i en i forhold til vane og i forhold til at man gerne vil vide sådan, fordi man er vant til også sådan måske at basere sit værd på at være "den akademiske" eller være "den kloge" i klassen. Eller sådan, at man har jo sådan lidt en rolle. (...) Så tror jeg tit, at man har en tendens til, når man er sådan en som mig selv at gå ind og lige tjekke.

Det var en udbredt handling for de studerende at bevæge sig ind på hjemmesiden (STADS), hvor deres karakter blev offentliggjort og sammenligne sig med, hvad de andre studerende på deres årgang havde fået til eksamener. Det er en mindre eksplicit form for sammenligning, hvilket kan være medvirkende til, at der er så stor en andel af de studerende, der ikke selv oplever, at de deltager i en aktiv sammenligningskultur. Den form for sammenligning der udspringer af denne gennemsnitssammenligning, er også mindre rettet udad. Det handler ikke om at placere de andre, det er i højere grad en måde, hvorpå de studerende kan vide sig sikre i deres egen placering. Så på trods

af at mange af de studerende ville svare, at karakterer er ligegyldige for dem og det ikke er dem, der får lov til at definere deres værd, så udtrykker de noget modstridende gennem deres handlinger. Dog kan der også opstilles et argument for, at de to perspektiver ikke er fællesudelukkende. Der eksisterer givetvis en intention om at udfordre den magt, som karakterer har i relation til at definere de studerendes værd, men denne intention fremstår som værende i konflikt. De interviewede studerende giver ofte udtryk for at have gennemgået et uddannelsesforløb i deres gymnasietid, der var stærkt karakteriseret af den form for karakteradfærd, der blev beskrevet af Kvale. Når de studerende nu giver udtryk for et ønske om at bevæge sig væk fra denne adfærd, så afspejler det deres igangværende resocialiseringsproces. Det er vigtigt ikke at underminere, hvor vanskeligt et projekt denne kan være for de studerende.

Det er afsluttende også vigtigt at understrege, at karakterer som udgangspunkt er et sammenligningsmiddel. Deres formål har unægtelig en bureaukratisk essens. Karaktererne frarøves deres mening, når de betragtes uafhængigt af deres kontekst. Når de studerende således indgår i en karakterkultur gennem deres uddannelse, indgår de også i en sammenligningskultur, der kan være næsten umulig at løsrive sig fra.

#### **4.2.2 Konkurrence**

Denne kategori retter sig mod de studerendes følelser over for medstuderende i perioderne forud for karaktergivningen. Konkurrenceadfærden kom til udtryk gennem tre primære former, der blev specificeret som individualisering, "sportslig" konkurrence og destruktiv konkurrence (Kvale, 1980, p. 79). Den destruktive konkurrence er måske den mest kontroversielle, idet det er en form for konkurrence, hvori de studerende forsøger at opnå en høj karaktergevinst på andres bekostning. Det omhandler en type af adfærd, hvori de studerende undgår at hjælpe medstuderende, i en forhåbning om at fremstille sig selv bedre relativt til andre (Kvale, 1980, p. 80).

Nærtliggende denne adfærdsform, blev der også identificeret den "sportslige" konkurrence, hvori den studerende "konkurrerer med andre om karaktererne uden at føle, at der er selvhævdelse på andre bekostning" (Kvale, 1980, p. 79). Kvale beskriver at karakterkonkurrencen her opleves som 'fair play' og tilføjer det blev beskrevet som, at det gjaldt om at være den dygtigste. Endvidere kunne det opleves som et pres, at man altid skal være med oppe (Kvale, 1980, p. 79).

Endelig forekom der også en type af konkurrence, der blev betegnet individualisering. Denne form kan forekomme mere passiv end de to førnævnte, idet den studerende her arbejder individuelt og ikke tager initiativ til at hjælpe andre (Kvale, 1980, p. 79). Her oplever den studerende potentielt ikke, at vedkommende medvirker i en konkurrence kultur, men den manglende deltagelse i gensidigt fordrende uddannelsesfællesskaber er med til at positionere den studerende i opposition til disse praksisser.

**Tabel 6**

| Karaktergivning - bivirkninger: Konkurrence    | Ja | Både og | Nej |
|------------------------------------------------|----|---------|-----|
| Individualisering                              | 6  | 4       | 8   |
| "Sportslig" konkurrence/præstationskonkurrence | 17 | 1       | 2   |
| Destruktiv konkurrence                         | 4  | 2       | 7   |

#### **4.2.2.1 Individualisering**

Tages der indledende udgangspunkt i individualiseringsaspektet af karakterperspektivet, kan det aflæses af tabel 6, at der forekommer at være yderst delte holdninger til, hvorvidt den individuelle karaktergivning er medvirkende til at isolere de studerende fra hinanden. Årsagen til denne opdeling kan skyldes, at konstruktionen "individualisering" er multifacetteret. De studerende, som afviser individualiseringen af dem selv og deres medstuderende, henviser til hvordan de ofte medvirker i samarbejdspraksisser, så som notedeling og læsegrupper. Dette mindre overtal af studerende, der stiller sig kritiske over dette aspekt af karakterperspektivet, kan udspringe af måden hvorpå universiteterne organiserer deres studerende.

Der forekommer endvidere også en række strukturer, der er med til at samle de studerende om fælles mål. 5 ud af de 8 som afviste en individualisering var studerende på Aalborg Universitet, hvilket kan være en medforklarende årsag til deres oplevelser. Dette universitet har et stærkt fokus på gruppearbejde, hvilket situerer de studerende i en kontekst, hvori de ofte vil dele meget konkrete uddannelsesopgaver med en gruppe af deres medstuderende. Gruppearbejde, som for eksempel projektarbejdet på AAU, etablerer nogle rammer, hvori de studerende sammen skal udvikle en problemstilling, de er fælles om at engagere sig med. I denne kontekst bliver det vanskeligt for de studerende at arbejde på den individualistiske måde, der bliver refereret til af Kvale, idet der opstilles et uformelt ansvar over for de andre medlemmer af gruppen, i form af at skulle bidrage til løsningen

af opgaver. Som en udfordring til denne tolkning kan der imidlertid også henvises til en udtalelse, en kandidatstuderende på AAU fremlagde under et interview:

Interviewer: ja? Fordi nu siger du de her krav. Hvor oplever du, at de her krav de kommer fra?

AAU8(3): de kommer vel fra semesterplanen tænker jeg

Interviewer: ja? Men er det noget du ser, er det noget som I studerende kræver af hinanden?

AAU8(3): jamen, jeg tror, det er gennem en tavs kultur. Der bliver ikke, for mig, sådan kollektivt snakket om sådan nogle ting her. En af mine undervisere sagde det rigtig godt, hvor han spurgte ud i forelæsningslokalet "hey, ser I jer selv som et kollektiv her, som alle sammen skal hjælpe hinanden med at komme ud på arbejdsmarkedet her bagefter og hjælpe hinanden og støtte hinanden fagligt og organisatorisk og er I medlem af fagforeninger? Eller ser I hinanden som en flok individualister, der sidder på hvert jeres sæde og bare skal til en eksamen?" og alle så sig selv som individualister. Der var ikke noget sammenhold for en skid. Hverken fagligt eller socialt. Sådan, kollektivt.

Denne studerendes udsagn kan anvendes som et udgangspunkt for at nuancere måden, hvorpå det individualistiske element af uddannelsen kan forstås. Den originale definition af individualisering blandt de studerende blev fremlagt som værende "eleven arbejder individuelt og ikke tager initiativ til at hjælpe andre" (Kvale, 1980, p. 79). Initiativet for samarbejdet er ofte koordineret af universitetet og er derfor ikke de studerendes eget, hvilket rejser spørgsmål om motivationen eller drivkraften bag samarbejdet. Endvidere er det vigtigt at overveje hvad samarbejdet er rettet imod. Der kan argumenteres for, at samarbejdet derved risikerer at tage en instrumentel form, idet de studerende anvender hinanden som midler til at opnå deres egne individuelle mål. Det er en form for kortsigtet altruisme med en længere sigtet egeninteresse, når samarbejdet primært er baseret på en fordeling af læsebyrden samt uddelegering af noter. Den form for kollektivism, der opstår, er derfor også en form for karakterkollektivism. Det større formål med samarbejde, hos disse studerende, er sjældent at forene og udfordre rammerne af uddannelsen eller forståelsen af materialet.

#### **4.2.2.2 Sportslig Konkurrence i en universitetskontekst**

Karaktersituationen har taget en anden form på universitetet, hvilket medvirker til, at de former for konkurrence der kan observeres i den undersøgte kontekst har ændret sig. Fraværet af eksempelvis den mundtlige karakter for deltagelse i undervisningen, medfører at der i et bredt omfang ikke forekommer den konventionelle "sportslige" konkurrence, som Kvale beskrev i hans undersøgelse. I de fleste tilfælde kæmper studerende ikke på samme måde for at få delt deres tanker i løbet af undervisningen. Ofte ville de studerende i stedet beskrive, at det var en meget lille gruppe blandt en årgang, som bidrog med den aktive deltagelse i undervisningen, hvorimod resten ville være stille. Få studerende nævner dog situationer, der tilnærmer sig konkurrence-karakteradfærden, der blev beskrevet af Kvale. En studerende fra kandidatuddannelsen på AU beskriver dog denne adfærdsform som værende præget af en tabu-holdning:

AU8(2): (...) Men til forelæsning det er faktisk lidt sjovt, fordi der er næsten sådan en kultur på min årgang om, at det næsten altid er de samme, der siger noget og så tror jeg, at mange af de andre, de har lidt en "åh nej, det er ham der igen." eller "åh, det er hende der igen, der bliver ved med at snakke om et eller andet". Altså, det er faktisk lidt sjovt.

Interviewer: "åh nej", hvordan?

AU8(2): altså, det er fordi, jeg synes nogle gange, så dem der har stillet mange spørgsmål til en forelæsning, der synes jeg faktisk, det har virket lidt selviscenesættende, at de spørger om et eller andet totalt, i mit hoved noget, som ikke er helt klart i relation til det, vi snakker om lige nu. Hvor det virker lidt "ej, jeg har egentlig også læst noget om det her, så kan jeg lige sætte det i relation til det her. Er det ikke flot?" Altså sådan lidt blærende på en eller anden måde. Nogle gange.

Studerende der forsøger at udvise den form for "sportslige" konkurrence, der blev observeret i en gymnasial kontekst, bliver udsat for social misbilligelse. Denne studerendes udtalelse fremhæver en udfordring i et miljø, der ikke værdsætter eller anerkender de konstruktive egenskaber i en sportslig konkurrence. En tabu-holdning til denne form for deltagelse delegitimerer en form for aktiv og nysgerrig tilgang til undervisning. Dette kan være en medforklarende faktor, når studerende løbende beskriver, at der ofte ikke er stor deltagelse til forelæsning. I denne forbindelse er det også interessant at påpege, hvordan denne studerende beskriver denne adfærd som selviscenesættende. Denne opfattelse af adfærden er i overensstemmelse med den beskrivelse, Kvale fremlagde i relation til

elevers opfattelse af "fedte" adfærd i gymnasiet. Hvorved der refereres til adfærd, hvori eleven forsøger at "charmere" sig til højere karakterer (Kvale, 1980, p. 65). Således bør denne studerendes reaktion også blive forstået i konteksten af, at vedkommende sandsynligvis tidligere er blevet socialiseret til at have en mistroisk eller misbilligende holdning til denne form for adfærd.

#### 4.2.2.3 Præstationskonkurrence

Når konkurrence aspektet af denne undersøgelse skal analyseres, er det vigtigt at stille en række centrale spørgsmål til den tekst, der bliver produceret gennem de udførte interviews. To elementer der blev diskuteret i den originale undersøgelse vedrørte *hvem* der blev konkurreret med og *hvad* der blev konkurreret om. De samme spørgsmål må stilles på ny i denne undersøgelse, idet konteksten for undersøgelsen har ændret sig. I relation til analysen af "hvem"-spørgsmålet kan der tegnes en distinktion fra den originale undersøgelse, idet en mere udpræget form for konkurrence virker til at rette sig mod en mere abstrakt konstruktion. I denne forbindelse er det relevant at henvise til navnet på Kvaless originale undersøgelse, idet *spil* metaforen er nyttig at bringe til forgrunden. Den adfærd der kan observeres i den indeværende undersøgelse, den minder på sin vis om *high score* konkurrence fra arkadespil. Den er ofte ikke orienteret direkte udad mod de andre studerende, men er i stedet vendt indad i en form for præstationskonkurrence. De andre studerende inddrages dog stadig på et implicit plan som en referenceramme for, hvilket karakterniveau der kræves for, man kan betragte sig selv som en velpræsterende studerende. En facet af denne præstationskonkurrence er allerede blevet berørt i analysen af sammenligningsaspektet af karakteradfærden. Et andet aspekt vedrører dog de individuelle studerendes personlige efterstræbelse på at opnå tilfredsstillende karakterer.

En studerende fra AAU giver en kort beskrivelse af sin oplevelse af konkurrence på studiet, gennem hvilken vedkommende berører en række af de elementer, der er blevet præsenteret i det ovenstående.

AAU2(1): Men jeg tror lidt, man går lidt som studerende og bedømmer, hvor man selv ligger henne. I forhold til det man i hvert fald selv synes, man skal kunne. Men det er ikke sådan, altså jeg ville ikke sige, at det er en decideret karakterkonkurrence. Men der er nok et ræs om, at man personligt gerne vil være bedre for sin egen skyld. Og det er jo sådan set fair nok. Synes jeg.

Den studerende påpeger her den distinktion mellem gymnasial, sportslig konkurrence og den præstationskonkurrence, der forekommer på en række af de undersøgte universiteter. Denne



studerende berører ydermere et vigtigt diskussionspunkt i den sidste del af vedkommendes udtalelse. Det er en diskussion, der omhandler den rolle, som præstationsorienteret adfærd har i en uddannelseskontekst. Ønsket om at præstere på et højt plan og udmærke sig indenfor ens valgte felt kan betragtes som beundringsværdigt. Ikke desto mindre så bliver præstationsaspektet af uddannelse gjort mere kompliceret, når målet for præstationen bringes frem i lyset. Når de studerendes præstationsevner bliver formidlet gennem karakterer, så tilskrives karaktererne en symbolsk magt eller betydning, der kan være distraherende fra mere valide udtryk for læring og faglig formidling.

I en samtale med en studerende om eksameners betydning for studiemiljøet, henvises der til de knudepunktsfokus for præstation, som karakterer medvirker til at skabe. Med denne studerendes egne ord:

AAU8(1): "På universitetet, så synes jeg faktisk, at det eroderer vores akademiske kultur, hvor det handler om at lære, ikke om at præstere".

Der kan argumenteres for at præstationsfiksering i sig selv ikke er skadeligt, men der kræves en omlægning af, hvordan de studerende og dele af den skjulte læreplan forstår præstation. Præstation er i det nuværende system enkelte optrædener til eksamener fremfor en kontinuer proces med henblik på mestring. Definitionen af den gode præstation er lige nu bundet til det taludbytte, der produceres af eksamenspraksisser, hvilket indsnævrer den fællesforståelse af, hvordan man præsterer godt. Betragt i denne forbindelse en udtalelse der blev fremført af en bachelorstuderende fra AU:

AU6(3): jeg tror det er arbejdsbyrden og det er helt sikkert også attituden omkring arbejdsbyrden. Det her med præstation og sådan. Altså, der er simpelthen ikke nogen, der snakker om, man godt må gøre ting halvt, hvis man vil. Og sådan noget af det, jeg tænker også er et godt eksempel, det er det her med karakterer. Altså, folk er meget sådan "det er lige meget. Jeg skal bare igennem". Men så er det jo sådan, at folk de vil ikke sige deres karakterer, hvis de har fået lavere end 7 og jeg kender en, der fik 02 på et tidspunkt og det brugte læsegruppen et halvt år på at snakke om. Som om at det var et kæmpe event. Der er bare nogle ting.

Det er relevant at påpege den måde, hvorpå den studerende forstår og repræsenterer præstation indenfor en karakterkontekst. Der bliver henvist til, hvordan karakteren 7 fremstår som en

skelsættende karakter. Dette er en forståelse, der bliver gengivet på tværs af årgangene og universiteterne. En kandidatstuderende fra AU fremlægger denne konflikt meget eksplícit:

AU8(3): "hvis du så for eksempel får et 7-tal på dit første semester, så ved du, at der i hvert fald er et eller andet galt med den måde, du har besvaret på. Ikke at der er noget galt med et 7-tal. Du kan høre, det er lidt den her forskruede tankegang, vi har på psykologi, at ikke engang et 7-tal er nok. På ingeniøruddannelsen eller på matematik, hvis de får et 7-tal, så jubler de ikk? Hos os, der er det ikke nok".

Præstation i en karakterkontekst på psykologistudiet ved disse universiteter bliver forvrænget af en forståelse, der isolerer værdige bidrag til den absolut højeste ende af karakterskalaen.

Det er interessant at påpege, hvilken karakter denne studerende anvender til at konceptualisere middelmådighed. Flere studerende ville gennem interviewene fremhæve den position, som karakteren 7 havde, i relation til at sikre eller bevare en følelse af akademisk kompetence. For disse studerende var 7-tallet den nye indikator for den gennemsnitlige præstation. Dette kommunikerer en forskydning i denne karakters betydning, idet 7-tallet formelt set skulle repræsentere den gode præstation, hvilket vil sige en præstation over gennemsnittet (Undervisningsministeriet, 2020). Yderligere kan det fremhæves, at når der blev spurgt ind til de forskellige årganges samlede karaktergennemsnit ved eksamener, så ville de studerende nævne et gennemsnit på 8 eller 9. Nogle gange nærmere 10. Herved forekommer der en anden forskydning, idet betingelserne for at være en gennemsnitlig psykologistuderende på disse studier krævede, at den studerende gennemgående skulle præstere på et niveau, der formelt ville blive vurderet som over middel eller fejlfrit. Dette medvirkede til, at der foruden det formelle dumpestadie, som blev associeret med karaktererne -3 eller 00, forekom at være et form for uformelt dumpestadie associeret med at få under 7.

Noget særligt bemærkelsesværdigt ved denne tendens blandt de studerende vedrører den ensartet hed, deres relation til 7-tallet havde til et lignende fund, som blev præsenteret af Becker i en amerikansk kontekst:

"And, you see, it says in the catalog, if you read it, that C is a satisfactory grade. Well, do they mean that or don't they? Actually it's the minimum grade here. But it's supposed to be a satisfactory grade. OK. Supposing you wanted to work on something in your own way and didn't mind if you got

a C. well, if C was really a satisfactory grade it wouldn't hurt you any. But that is not the truth. C is just barely passing. The most satisfactory thing is an A, and next is a B" (Becker, 1968, p. 60).

#### **4.2.2.4 Destruktiv Konkurrence**

Den destruktive konkurrence som blev omtalt af Kvale, fremstod som værende den mindst udbredte konkurrenceform blandt de studerende. Der var dog studerende fra hvert universitet, som fremlagde enkelte episoder, hvori de havde oplevet en adfærd, der passede med definitionen, som den blev præsenteret af Kvale. Ofte forekom denne adfærd dog på de tidligere semestre, hvilket kan være et udtryk for, at nogle studerende på daværende tidspunkt stadig indfinder sig i adfærdsmønstre, som de har båret med sig fra gymnasiet. Vendes blikket imidlertid mod de tilfælde af denne destruktive konkurrence form, som der blev henvist til i de indeværende interviews, kan værdifuld information dog stadig udledes. En studerende fra KU beskriver i det nedenstående uddrag en tendens, der fremtræder i forbindelse med, at de studerende bevæger sig tættere på en eksamen.

Interviewer: ja? Har du mærket noget til om karakteren sådan kan påvirke arbejdsmiljøet?

KU4(1): det tror jeg. Jeg har indtryk af, at generelt så synes jeg, at psykologi har et godt arbejdsmiljø, men jeg har indtryk af, at specielt op til eksamensperioderne, så kan der godt være lidt spidse albuer i forhold til sådan noget med, hvis man selv har, hvis nogen har noget, som de opfatter som nogle guld-noter og som de tænker "det her, det kan bringe mig tættere på et 10-tal" eller hvad man nu ønsker, så er det ikke altid, at der lige sådan er notedeling eller at folk lige sådan er villige til at dele.

Interviewer: nå? Man kan simpelthen mærke forskel i forhold til tidligere på semestret eller hvad?

KU4(1): ja, det synes jeg godt man kan. Folk er mere sådan "loose" tidligere på semestret og sådan "nå, vi skal også lige finde ud af, hvad det her er". Og så omkring, det plejer at være omkring det her tidspunkt, nu er vi af gode grunde ikke lige på uni, men hvor man kan mærke, at det strammer lidt mere til og folk sådan holder deres ting lidt mere tætte ind til kroppen.

Dette udsnit berører også elementer, der henvender sig til det individualistiske aspekt ved konkurrence, som blev fremhævet indledende i dette afsnit. Den holdning der bliver beskrevet af

denne studerende, har en modvirkende effekt i forhold til udviklingen af et uddannelsesmæssigt kollektiv. Når usædvanlige, kreative og spændende tilgange til forståelsen af det faglige materiale bliver tilbageholdt i en forhåbning om at sikre en højere karaktergevinst, bliver det vanskeligere for de studerende at samle sig om den fortsatte udvikling af nye bidrag til deres felt. Med denne tilgang formår de studerende i en sjældnere grad at bidrage til at vække interessen eller passionen i deres medstuderende i relation til deres studie.

#### 4.2.3 Samarbejde

Som modpol til konkurrencen forekommer der også samarbejde blandt de studerende. Ligesom med konkurrencen, så kan samarbejdet antage forskellige former afhængigt af, hvilken hensigt de studerende har med samarbejdet. Alment for de studerende var en form for gensidig hjælp med opgaver og eksamener med henblik på at generere højere karakterudbytte for alle parter. Denne form for adfærd betegnes karaktersamarbejde (Kvale, 1980, p. 84). En anden form for samarbejde blev dog også beskrevet, hvori de studerende forsøger at overskride karakterrammerne gennem fælles engagement i faglige projekter. Denne form for karakteroverskridende samarbejde forsøger at skabe faglig deltagelse på en måde, der bryder med systemets præmisser, ofte med henblik på opnåelsen af selvdefinerede faglige mål (Kvale, 1980, p. 87).

**Tabel 7**

| Karaktergivning - bivirkninger: Samarbejde | Ja | Både og | Nej |
|--------------------------------------------|----|---------|-----|
| Karaktersamarbejde                         | 20 |         |     |
| Karakteroverskridende samarbejde           | 8  |         | 2   |

##### 4.2.3.1 Karaktersamarbejde og karakteroverskridende samarbejde

Næsten alle de studerende gav udtryk for, at de havde oplevet at deltage i en form for samarbejde, der rettede sig mod en sikring af karaktergevinst:

Interviewer: ja? Ja, okay? Er I gode også til at samarbejde? Nu sagde du, der ikke var så meget konkurrence, men hjælper I hinanden med at lære? Oplever du det?

AU8(2): ja, jeg synes i hvert fald tit, når vi har fået de her ugeeksamener, så har vi, altså der var jo selvfølgelig det gruppearbejde, jeg snakkede om, der ikke var så meget før, man mødtes og brainstormede og kiggede på hinandens dispositioner. Og hvis man har valgt noget af det samme, så

har man nogle gange lige mødtes og snakket "nå, men hvad gør du i den her del af din opgave?". Og hvis man ikke har fået læst en tekst, så sender vi noter til hinanden.

Interviewer: ja? Hvad så med i løbet af resten af semestret? Hjælper I også hinanden der sådan løbende?

AU8(2): ja, altså det er nok også meget sådan noget med at sende noter, hvis man ikke lige har nået det. Eller også bare sådan snakke om "nå, men den her tekst, den var egentlig meget god" eller "den her tekst, den synes jeg var svær" eller "den her tekst den minder meget om den her, så måske behøver du ikke at læse den lige så grundigt, hvis du har travlt".

Der blev dog også beskrevet former for samarbejde, der magtede at overskride det karakterfokuserede aspekt af samarbejdet. En gruppe af de interviewede studerende deltog i studenterpolitik eller mentorordninger. Herved blev der demonstreret en interesse i at forbedre fysiske, sociale og læringsmæssige forhold for de studerende. Parallelt med udformningen af dette projekt blev der også publiceret en artikel, der udsprang fra en bekymring blandt en gruppe af psykologistuderende på KU vedrørende den historiske udvikling af deres pensum (Uniavisen - Psykologistuderende Frygter Ensretning af Deres Fag, 2021). De bemærkede en tendens, hvori en stigende mængde af pensummet og undervisningen repræsenterede en naturvidenskabelig tilgang til faget. På baggrund af dette skabte de en gruppe, hvis formål det var at appellere for en mere nuanceret undervisning. Disse studerendes samarbejde rettede sig således mod en forbedring af deres uddannelse, hvilket går imod den ellers instrumentelle form for samarbejde, karaktersamarbejdet repræsenterer.

### 4.3 Karakterer og selvopfattelse

Formålet med dette afsnit er en undersøgelse af, hvorvidt karaktererne for disse studerende kun er et ydre stempel på værdien af deres indlæringspræstationer, eller om karaktererne også indgår i deres selvopfattelse og opleves som et mål på værdien af deres person som hele (Kvale, 1980, p. 93).

**Figur 3 – Situationsbestemmelse af "karakteradfærd" over for én selv (Kvale, 1980, p. 101)**

| Karakter-situation | Karakter-adfærd |
|--------------------|-----------------|
|--------------------|-----------------|

|                                                                                                                                               |                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| Karaktererne giver en endimensional og <b>offentlig</b> rangering af eleverne<br><b>Andres opfattelse</b> af én selv kan præge ens selvbillde | Karakteropfattelse af andre            |
| Karaktererne er en enkel og hyppig information, eleven får af læreren, om<br><b>værdien</b> af sin arbejdsindsats                             | Karakterbetydning                      |
| Karaktererne bærer præg af en <b>objektiv</b> karakterisering af <b>væsentlige</b> træk ved personen                                          | Karakteridentificering                 |
| Høje karakterer er <b>nødvendige</b> for videre uddannelse                                                                                    | Nødvendigt onde.<br>Karakterambivalens |
| Karaktergivningen kan ofte være <b>tilfældig</b> og måler ofte kun ydre aspekter ved indlæring                                                | Karakterligegyldighed                  |

#### 4.3.1 Karakteropfattelse af andre

I den tidligere analysesektion blev sammenligningsaspektet af karakterer fremhævet. Denne kategori henvender sig til et yderpunkt af denne sammenligning, hvori "karaktererne indgår sin et vigtigt aspekt ved opfattelsen af medeleverne" (Kvale, 1980, p. 94).

**Tabel 8**

| Karaktergivning - bivirkninger | Ja | Både og | Nej |
|--------------------------------|----|---------|-----|
| Karakteropfattelse af andre    | 6  | 3       | 9   |

Karakteropfattelsen af andre er stærkt forbundet med, hvorvidt de studerende overhovedet har adgang til den nødvendige information for at kunne danne sig en sådan opfattelse af den anden. Når størstedelen af de studerende udtaler, at de ikke har specifik viden om, hvad de enkelte studerende får af karakterer, vanskeliggør det dannelsen af de sociale hierarkier, som blev omtalt af Kvale (Kvale, 1980, p. 94). Som det fremgår af tabel 8, er det et fåtal af de studerende, der giver udtryk for, at andre studerendes karakterer har en betydning for måden, hvorpå de bliver anset på årgangen. De få studerende der nævner et hierarki eller social status, henviser til, hvordan dette ofte hører de tidligere semestre til. Der forekommer at være en igangværende resocialiseringsproces hos flere af de studerende. Den markante karakteropfattelse af de andre hører sig i større grad til gymnasiet, hvor karaktererne havde en mere eksplicit bytteværdi. .

AAU6(1): Det bliver bare sådan lidt en milepæl. Jeg tror det med, at man har valgt gymnasiet og skulle opnå et gennemsnit for at komme ind på en uddannelse, har siddet fast i, man lever lidt i en bobbel om, at for at komme videre på arbejdsmarkedet, så skal jeg også have et godt gennemsnit, så ligegyldigt hvor meget vi får at vide fra forelæsere generelt, at det er ikke sådan verden hænger

sammen længere, så er det lidt der den sidder. Plus helt hierarkisk på studiet, selvom der ikke bliver snakket så meget om karakterer, så på en eller anden måde, så ryger det altid ud blandt små grupper, hvem der har fået hvad. Og så kommer man til at sammenligne. Jeg forsøger selv ikke at fortælle min karakterer til folk, netop af samme årsag. Selv hvis de så var gode eller dårlige så, for ikke at skulle sidde og sammenligne.

Tabel 8 viser dog som nævnt, at en større andel af de studerende ikke genkendte denne opdeling på baggrund af karakterer. Således lyder en almindelig besvarelse på spørgsmål vedrørende denne karakteropfattelse af andre, som følger:

Interviewer: du nævnte også lige kort det her med konkurrencen. Hvad var det? Det oplevede du ikke så meget af eller hvad?

AAU2(1): nej ikke sådan åbent. Jeg tror mere, det er noget, folk de går med selv. Det er ikke fordi, der er sådan en klike af studerende, der bare får virkelig høje karakterer og en klike af studerende, der får lave karakterer. Jeg tror mere, at det er sådan et personligt forhold, folk de ser sig selv indgå i. Jeg tror ikke, det er sådan en eksPLICIT ting.

Denne pointe leder analysen videre til en sidste gruppe, der er relevant at inddrage i behandlingen af denne kategori. Der var en gruppe af studerende, der stiller sig kritiske over for det grundlag, hvorpå karaktererne bliver givet. De anerkender således ikke karakterer som en legitim afspejling af den formelle læreplans lærings- og kompetencemål. Således bliver konteksten for, hvordan karakteren er blevet opnået også en vigtig faktor med hensyn til karakterens sociale værdi.

AU8(3): Men, ja. Jeg ved i hvert fald, der findes folk, der har fået meget bedre karakterer end jeg har. Og der har været folk, der egentlig i de første mange semestre, fordi de første mange semestre er sådan nogle, for mig selv kalder jeg dem arbejdshest semestre, fordi der kommer det ikke så meget an på din dybdeforståelse af emnet eller din kreativitet. Der kommer det mere an på, at du ligesom har sat dig ned og ligesom grindet dig gennem de her 1500 sider og taget notater til det. Og det er også en fin måde at ligesom vise på, at du er engageret og motiveret. Jeg synes bare ikke, det viser, at du som sådan kan noget udover den her ene evne, der hedder at være arbejdsom. Så de her folk, de har fået 12-taller over det hele. Dem kender jeg godt.

Den studerende berører således en pointe, der ligeledes bliver fremført af Snyder:

"The grade, of course, does in part reflect the student's capacity to regurgitate what he has been fed or may be positively correlated with the intensity of his guilt. Grades that serve as rewards are no basis for judgment of student's commitment or their capacity to explore" (Snyder, 1973, p. 112).

#### 4.3.2 Karakteropfattelse af én selv

Kvale skildrer mellem tre primære relationer, som de studerende kunne have mellem karakterer og deres selvopfattelse. Den første af disse er karakterbetydning. Med dette begreb refereres der til en relation, hvor karaktererne betyder noget for den studerendes opfattelse af sig selv og for vedkommendes selvtillid (Kvale, 1980, p. 94). En nært beslægtet relation blev betegnet som karakteridentificering. Denne relation blev beskrevet som et stærkere udtryk for karakterbetydning, hvori karaktererne opleves af den studerende, som et værdimål på vedkommende selv (Kvale, 1980, p. 97). Endeligt blev der også fundet en tendens, der blev betegnet karakterligegyldighed. Denne kategori omfatter de studerende, der ikke oplever at karakteren har nogen indflydelse på selvopfattelse og selvtillid (Kvale, 1980, p. 96).

**Tabel 9**

| Karaktergivning - bivirkninger: Karakteropfattelse af én selv | Ja | Både og | Nej |
|---------------------------------------------------------------|----|---------|-----|
| Karakterbetydning                                             | 12 |         |     |
| Karakterligegyldighed                                         |    |         |     |
| Karakteridentificering                                        | 9  | 1       |     |

##### 4.3.2.1 Karakterbetydning

Først kan blikket blive vendt mod de studerende, der gav udtryk for, de havde en relation til deres karakterer, der kunne betegnes som karakterbetydning. Som det fremgår af tabel 9, repræsenterede denne kategori den mest udbredte holdning til karakterer, som de studerende ville udtrykke i de indeværende interviews.

Interviewer: hvordan, i forhold til din selvopfattelse og selvtillid, har karakterer noget at sige der?



Stud AU8(3): helt bestemt. Altså, jeg kan godt li følelsen af, at blive bekræftet i, at man synes, man er klog. Når man får en god karakter. Fordi for mig, er det en bekræftelse af det. Men måske endnu mere sådan præcist og korrekt, så er det en bekræftelse af, at jeg ligesom har en eller anden form for kontrol over mit liv. Fordi jeg ved, at hvis jeg ikke gjorde en indsats, så ville jeg få 02 eller 4 og hvis jeg ligesom til den der eksamen, som jeg nævnte lige før, der fik jeg 10. og det var jeg meget glad for, fordi jeg vidste, at jeg ligesom gjorde en indsats. Og den her sammenhæng mellem at gøre en indsats og så blive belønnet for det, den er rigtig dejlig. Og den er jo endnu dejligere end ikke at gøre en indsats og blive belønnet for det. Fordi så begynder man at stille spørgsmålstejn ved om det overhovedet er en hensigtsmæssig eksamen, hvis man så hurtigt kan komme igennem. Så for at besvare dit spørgsmål, så vil jeg sige: en del.

Denne studerende giver udtryk for, at karaktererne bliver en afspejling af vedkommendes intelligens. Det er værd at bemærke, denne studerende beskriver, hvordan de kan være med til at bekræfte et aspekt af vedkommendes personlighed. I dette tilfælde at være klog. Denne udtalelse understøtter en af de tidligere hypoteser, som blev præsenteret af den studerende AU6(1). Karaktererne kan være med til at forsvare eller bevare en oplevelse, som de studerende kan have af dem selv, som akademiske eller "den kloge". Samtidig beskriver denne studerende, hvordan der et bekræftende element i, at der forekommer at være en sammenhæng mellem indsats ydet og karakterresultatet, der bliver belønnet. Karaktererne får således indflydelse på denne studerendes selvopfattelse og selvtillid, idet de både bekræfter et aspekt af vedkommende som person og sender et signal om individuel kontrol over, hvilken belønning, der kan optjenes.

#### **4.3.2.2 Karakteridentificering**

Yderpolen i karakterbetydningen kunne være vanskelig at identificere blandt de studerende, idet kategorien er blevet defineret i relativt vage termer. En gruppe af de studerende ville selv give udtryk for, at deres karakterer betød meget for dem og at opnåelsen af høje karakterer var et vigtigt aspekt af deres identitet. En af disse var en studerende fra AAU. Af interviewet med denne studerende kommer følgende indsigtsgivende udveksling:

Interviewer: Hvad betyder karakterer egentlig for dig? Hvad er din relation til dem?

AAU8(2): Jeg må simpelthen indrømme, at det betyder fucking meget. Og der er rigtig mange på studiet, som jeg snakker med, som er sådan "nej, det betyder ikke så meget" og "hvis bare jeg består, så er jeg glad" og sådan noget. Og måske er det bare mit eget perspektiv, der farver mig, men det er sgu lidt bullshit, må jeg indrømme fra mange af dem.

Interviewer: ja?

AAU8(2): Det tror jeg, at det er. Fordi, altså, jeg ved ikke, det er virkelig en kæmpestor lettelse, når man får en god karakter og det er virkelig et ordentligt klap på skulderen. Det er så dejlig en fornemmelse, det synes jeg virkelig. At få et 12-tal, specielt til mundtlig eksamen, det gør mig simpelthen så glad og det, jeg synes det er sådan lidt paradoksalt og lidt, hvad er det rigtige ord, skamfuldt er et stærkt ord, men sådan lidt sørgeligt, at jeg synes det er så fedt. At jeg synes, det er så meget en lettelse og det er så forbundet med så meget glæde, men for mig, så er jeg bare et symptom eller et billede på en sådan meget præstationsorienteret og meget konkurrencemindet kultur i det hele taget og samfundet. Så, jeg ser ingen grund til, at jeg skal begynde og bortforklare og lyve omkring, hvad karakterer betyder for mig. Det betyder sygt meget.

Denne studerende berører en række af de pointer, som allerede er blevet fremlagt i dette samt de forstående analyseafsnit. Det bekræftende element fremhæves på ny. Karaktererne anerkender et aspekt af den studerende, som har en stor værdi for denne studerende: at være en kompetent psykologistuderende. Den studerende beskriver det også flere gange som en lettelse, når vedkommende lykkes i sine forsøg på at opnå høje karakterer. Dette kan tolkes som værende et udtryk for en ellers ængstelig relation til vedkommendes egen kompetence oplevelse. Denne studerende giver også udtryk for, at der ligesom med meget andet karakteradfærd, er et tabu element forbundet med at gå op i karakterer. Den studerende retter således en mistænkelighed mod de studerende, der giver udtryk for, at karakterer er af lille eller ingen betydning for dem. Aflæses omfangsbeskrivelsen fra tabel 9 kan denne mistænkelighed potentielt betragtes som værende berettiget. Den studerende fremhæver dog ikke i specielt specifikke termer, hvorfor karaktererne magter at opnå denne betydningsfulde indflydelse på vedkommendes oplevelse af sig selv. I beskrivelsen af karaktersituationen for karakteridentificering fremhæver Kvale, at identificeringen udvikles, når karaktererne bærer præg af en **objektiv** karakterisering af **væsentlige** træk ved personen (Kvale,

1980, p. 101). Hvad udtrykket "væsentlige" dækker over, kan tolkes gennem andre studerendes udtalelser om karakterers betydning:

AAU6(1): det er som om, at der bliver sat lighedstegn mellem læring og karakterer. Hvis du får gode karakterer, så er du også den der har lært mest. Så derfor er du også den, der bliver den bedste psykolog. Det lighedstegn, altså selvom vi diskuterer hele tiden og forelæseren siger, at det ikke er sådan, det hænger sammen, så lever vi stadigvæk i et miljø, hvor det føles sådan.

Karaktererne bliver en repræsentation af de studerendes evne til at lykkes indenfor en beskæftigelse, som er af stor betydning for dem. De får en profetisk karakter for vedkommendes fremtidige succes. Værdien de kommer til at besidde som psykolog i deres fremtiden, kan derfor i høj grad opleves af de studerende, som værende i direkte korrelation med de karakterer, de formår at opnå. Dette fremgår på intet tidspunkt så tydeligt, som det gør under den følgende udtalelse fra en studerende på AU:

AU6(2): (...) Jeg har faktisk et godt eksempel. Jeg har en veninde som fik 7 i sin første eksamen og så sagde hun "jeg må nok bare vende mig til og erkende, at jeg er middelmådig". Og det synes jeg, at det var en ret vanvittig udtalelse, fordi ja på en eller anden måde, så blev det så sigende, både at det 7-tal betød så meget for hele hendes person, at hun nu som menneske var middelmådig.

#### **4.3.2.3 Karakterligegyldighed**

Som det fremgår af tabel 9, blev ingen af de studerende kodet som havende den karakterligegyldige relation til deres karakterer. Et par studerende ville påstå at have denne tilgang, når de blev spurgt direkte, men senere udtalelser, de lavede, ville være i modstrid med denne repræsentation af dem selv. Det er i denne sammenhæng værd at understrege spektrumsaspektet af karakterbetydningen. Som det lige er blevet præsenteret, er der en gruppe, som befinder sig i den yderste del af karakterbetydningen, hvorved de blev tildelt kategorien karakteridentificering. Modsat er der også en gruppe, hvor der virker til at være mere resiliente over for karakterernes indflydelse på selvopfattelsen. De kan således betegnes som havende en karakteruafhængig adfærd. I denne nye kategori befinder der sig en gruppe af studerende, som giver udtryk for, at de har alternative kilder til fagligt selvværd, der virker supplerende eller konkurrerende med karakteropfattelsen, de ellers kan have af dem selv og deres arbejde. En af de studerende, som kunne tilskrives denne gruppe,

kom med følgende udtalelse i forbindelse med en udveksling vedrørende mødet med et meget praksisbaseret kursus på kandidaten:

AAU10(1): For mig, der kunne jeg mærke, at jeg havde i mine øjne, taget nogle valg, som indebar, at jeg var en god psykologistuderende. Fordi der kom nogle, som kun havde læst alle tre år og det er også så fint, men vi var meget forskellige steder i forhold til det terapeutiske. Og jeg var rigtig glad for, at jeg var på den side, der havde erfaringen med det terapeutiske.

I et interview med en studerende der havde aspirationer indenfor forskningsfeltet, blev det også beskrevet, hvordan vedkommendes deltagelse i et forskningsprojekt sideløbende med sin uddannelse havde en lignende bekræftende effekt.

AU8(3): (...) Så det var rimelig fedt og det har også virkelig styrket min, hvad skal man sige, fornemmelse af min egen identitet, som en der ender med at kunne forske en dag.

De to studerende beskriver, hvordan en alternativ deltagelse i deres profession havde en betydningsfuld rolle for deres forståelse af dem selv som kompetente udøvere af denne profession. Det er en forståelse af kompetence, som bliver skabt uafhængigt af karakterer. Det er en forståelse, som bliver udformet gennem aktiviteter, der bidrager med en kilde til sekundær evaluering af evner. De studerende som kun deltager i deres profession gennem påkrævede universitetspraksisser, har et ringere grundlag for at danne en nuanceret forståelse af, hvordan deres adfærd understøtter opnåelsen af deres personlige uddannelsesmål. Deres referenceramme bliver formet af den formelle og skjulte læreplan samt de tilhørende karakterrespons, som bliver uddelt af institutionen. Så længe den studerende ikke udfordrer, forholder sig nysgerrigt og reflekterer over sin opfattelse af, hvilke formål vedkommende ser med sin uddannelse, får vedkommende ingen eller ringe indflydelse på uddannelsens bestanddele. Som konsekvens heraf bliver forståelsen af, hvad der konstituerer en kompetent psykologistuderende defineret af, hvad der kræves af læreplaner. Når dette er tilfældet, bliver det forståeligt, at den adfærdsmæssige reaktion fra de studerende er en tilpasning til disse krav. Kvale tilføjer yderligere til dette: "Et frit forhold til meningen med ens arbejde er nødvendigt for at kunne udvikle selvstændighed og ansvarsfølelse. En sådan frihed åbner for en indre læringsmotivation, men kan også være angstprovokerende for mange" (Kvale, 1970, p. 83).

#### **4.3.3 Konflikterende karakteropfattelser**

**Tabel 10**

| Karaktergivning - bivirkninger: Konflikterende karakteropfattelser | Ja | Både og | Nej |
|--------------------------------------------------------------------|----|---------|-----|
| Nødvendigt onde                                                    | 9  | 3       | 6   |
| Karakterambivalens                                                 | 9  |         |     |

#### 4.3.3.1 Nødvendigt onde og karakterambivalens

Det sidste aspekt af karakteradfærd over for de studerende selv vedrører konflikterende karakteropfattelser. For nogle af de studerende indebærer karaktererne et konfliktfyldt forhold. Den første af disse konflikter blev betegnet som en "fornuftspræget" opfattelse af karakterer som et nødvendigt onde. Her opfattes karaktererne som dårlige, men som et nødvendigt middel i uddannelse (Kvale, 1980, p. 97). Denne holdning blev ofte kommunikeret i relation til den motiverende effekt, som karakterer kunne have for de studerendes arbejde.

AAU8(2): (...) Altså, for eksempel, så har jeg mange af mine venner på universitetet, som ikke læser før lige før eksamen. Og ikke læser før lige op til eksamen og så læser de, så har de ligesom bare udskudt al pensum og så vælger de bare at orientere sig i det pensum, som de tænker har noget at gøre med deres opgave. Og for eksempel når man får en ugeopgave, så er der mange som, sådan inden joke lidt med "nah, men jeg kan også bare vente med overhovedet at kigge i bøgerne indtil ugeeksamen kommer, fordi der får jeg emnet og så ved jeg, hvad det er, jeg skal kigge i og så kan jeg læse det der. Og for mig at se, så, hvis det er din mentalitet, når der er en eksamen, at du kun skal læse lige det, som har med eksamen at gøre, så har jeg svært ved at se, at de samme studerende de vil være motiverede til at læse pensum i løbet af semestret. Eller overhovedet at læse det, hvis der ikke var nogen form for, ja det er et negativt ord, men det er eksamen jo også, nogen kontrol med om, man får læst det, som man skal.

Interviewer: det er sjovt, det som du siger nu, det her med at eksamen, det var et negativt ord. Men der er noget konstruktivt i det, synes jeg, at jeg kan høre på dig.

AAU8(2): Det er jo et nødvendigt onde

Eksamener og karakterer stiller således de studerende til ansvar for, hvordan de har anvendt deres tid mens, de studerer. Andre studerende ville give udtryk for, et mere følelsesmæssigt ambivalent

forhold til karakterer. Denne kategori minder om karakter uafhængigheden, der blev præsenteret i det ovenstående. Dog adskiller denne sig, idet definitionen bliver præsenteret som følger "karaktererne afvises som gyldigt mål på eleven, men indgår alligevel i elevens selvopfattelse" (Kvale, 1980, p. 98).

Interviewer: vil du sige at har de karakterer du får, har de betydning for din selvopfattelse?

AU6(2): ja, hvor ville jeg ønske, at jeg kunne sige nej til det. Det ville da virkelig været dejligt for alle. Øhm, jeg tror at i starten, især, der blev det lidt et skulderklap, når det gik godt. Altså det blev en eller anden form for anerkendelse af, sådan "okay". Og det, det så også omvendt kan blive de gange, det går dårligt så kan det blive sådan. Arh, det er svært at sige synes jeg, fordi ja fordi, netop fordi også de første eksamener vi havde, jeg synes jo de var så latterlige, så jeg er også meget demonstrativt uenig i, at man kunne sige noget om nogens evner ud fra de karakterer. Og inklusiv min egen, altså. Så måske havde det lidt at gøre, eller noget at gøre med min selvopfattelse, min faglige selvopfattelse i starten. Og jeg synes ikke så meget længere, nu kan jeg bedre stole på min intuition eller sådan min egen vurdering af mit arbejde på en eller anden måde.

En gennemgående holdning, der viste sig i de udførte interviews, omhandlede en bevidsthed om, at karakterer og en besættelse af at opnå gode karakterer, var en negativ kvalitet for en studerende at besidde. De studerende gav ofte udtryk for, at de rationelt vidste, at det vigtigste for dem på universitetet ikke var at score høje karakterer i alle fag. Langt de fleste af de interviewede studerende skulle som tidligere nævnt ikke bruge deres karakterer. Således fremstår efterstræbelsen på at opnå høje karakterer som lettere formålsløst for majoriteten af de studerende. Flere af de studerende ville også fremhæve, hvordan de enten selv, deres medstuderende eller deres undervisere ville understrege, at det vigtigste på universitetet var at lære og være nysgerrig på ny viden. På trods af dette element var langt de fleste af de studerende ikke i stand til at løsrive sig fra karakterernes indflydelse.

## 4.4 Karakterer og forhold til tid

Karakterersystemet er i et bredt omfang med til at kontrollere måden, hvorpå de studerende anvender og strukturerer deres tid. Både tiden som de studerende bruger på universitetet og deres fritid bliver mærket af, at der ligger punkter i fremtiden, hvor de studerende skal vurderes for deres indsats. Dette leder til at studerende kan opleve en konflikt mellem tiden, de skal bruge på deres studie og deres

fritidsinteresser. Formålet for denne sektion af analysen er at undersøge, hvordan de studerendes forhold til tid bliver influeret af karaktererne (Kvale, 1980, p. 103).

**Figur 4. Situationsbestemmelse af karakterer i forhold til tid (Kvale, 1980, p. 109)**

| Karakter-situation:                                                                                                                                                                 | Karakter-adfærd:                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| Høje karakterer er <b>nødvendige</b> for videre uddannelse<br>Videnskravene og dermed arbejdsindsatsen til høje karakterer er næsten <b>uendelige</b>                               |                                                         |
| <b>Skoletiden</b> er kvantitativt begrænset                                                                                                                                         | Undervisningstempo                                      |
| Elevers <b>fritid</b> er kvantitativt begrænset                                                                                                                                     | Tidspres.                                               |
| Elevers fritid indeholder en række <b>interesseområder</b> , som kræver tid<br><b>Erhvervsarbejde</b> er for eleven en økonomisk tvang eller et middel til økonomisk selvstændighed | Tidskonflikt<br>Karakterafkald<br>Fritidsekspropriering |

#### 4.4.1 Tid på universitetet

Både i Kvale og Snyders undersøgelse af studerendes og elevers oplevelse af deres uddannelse blev det fremhævet, hvordan undervisningstempoet bidrog til at skabe en række udfordringer for de studerende. For Snyder blev det fremhævet gennem de studerendes selektive forsømmelse af dele af deres pensum og læreplan (Snyder, 1973, p. 12). I Kvales undersøgelse blev denne dimension nedbrudt i en række underkategorier, som vil blive undersøgt yderligere her. Den første af disse kategorier henvender sig til undervisningstempoet. Her går kritikken på at "tempoet i undervisningen er hårdt, der bliver kun lidt tid til at diskutere stoffet nærmere, og det kan være vanskeligt at følge med for nogle studerende" (Kvale, 1980, p. 103).

**Tabel 11**

| Karaktergivning - bivirkninger: Tid på universitetet | Ja | Både og | Nej |
|------------------------------------------------------|----|---------|-----|
| Undervisningstempo                                   | 12 | 1       | 2   |

##### 4.4.1.1 Undervisningstempo

12 af de interviewede studerende gav udtryk for, at de oplevede, undervisningstempoet var medvirkende til at skabe en række udfordringer for de studerende. En af konsekvenserne af en meget rigid og lineær undervisningsform er, at de studerende kan føle sig begrænsede i relation til de muligheder, de har for at beskæftige sig med stoffet, de arbejder med. Dette udspringer til dels af, at det kræves det af de studerende, de læser store mængder af litteratur som forberedelse til hver forelæsning. Litteraturen, de skal læse, er på et højt akademisk niveau og de befinder sig jævnligt i

situationer, hvor de oplever, at de må forsøge at mestre denne litteratur inden for blot få dage. Nye emner bliver introduceret med kort mellemrum og lykkes det ikke for den studerende at forstå de tilhørende koncepter inden for emnets undervisningstidsramme, må den studerende forsøge sig alene.

AAU4(1): (...) Altså jeg kunne da også mærke at sådan biologi, for eksempel, der fik vi sendt sådan fire kapitler ud til én forelæsning og der kunne jeg da også godt mærke sådan et pres, hvor folk de egentlig sådan begynder at sige "hvordan kan de forvente, at vi ligesom skal nå og få læst alt det?" og "nu dropper jeg bare at få læst det, fordi jeg kan simpelthen ikke nå det". Så, altså dem, jeg har snakket med, der følte jeg egentlig, at det var mere sådan, "så må jeg tage det op til eksamen og så se hvor meget, jeg får læst. Fremfor at læse nu". Fordi det simpelthen bliver for meget til, at man kan overskue det. Så jeg synes faktisk, at det er sådan. Jo, det er nok mange af dem, jeg i hvert fald snakker med, hvor jeg får den fornemmelse af at man gerne vil være med og man gerne vil vide så meget som muligt.

Det materiale, som de studerende ikke formår at beskæftige sig med i tide, bliver føjet til en bunke af arbejde, der ligger og venter på dem ved eksamen. Der forekommer således en form for sneboldseffekt bestående af alt det materiale, som de studerende ikke når med det samme. Denne snebold er vigtig at medregne, når de studerendes anvendelse af tid tolkes. Vælger den studerende at dedikere yderligere tid til at forstå materiale, som vedkommende finder udfordrende, bevæger snebolden sig videre i baggrunden, idet nye opgaver konstant bliver stablet ovenpå de gamle.

Interviewer: ja? Har du nogensinde oplevet en konflikt imellem det, du havde lyst til at læse og det, du følte, du skulle læse for at få en god karakter?

AU8(3): helt klart. Og det er jo, det er jo det vores uddannelse er. Det er sådan en konstant gnidning mellem det der ville være interessant, altså også blandt pensum, altså det der egentligt er interessant at dykke ned i. Fordi, nogle gange, så har du et teoretisk synspunkt, der er så vildt og så nyt, at alle folk de bare har sådan nogle "aha!" øjeblikke hvert eneste sekund, når du sidder i forelæsningssalen. Du kan nærmest høre det. Du kan nærmest se røg komme ud af deres hoveder. Men så finder du ud af, at det er kun ét kapitel du har, i forhold til den her teoretiker. Og selvfølgelig kan du godt låne bogen og begynde at læse de andre kapitler og virkelig fordybe dig i det. Og det er der også nogle der



gør. Men sandheden er, så har du bare 150 sider til næste uge, der venter på dig af det andet stof. Så, jeg ville mene, at jeg tit skulle gå på kompromis og ligesom tit skulle, ja. Jeg har lavet sådan nogle lister over, hvem jeg skal dykke nærmere ned i. Men det er bare meget svært. Det er meget svært at have læsning og læsevaner ved siden af universitetet, hvis de ikke er indbygget i selve uddannelsens struktur. (...) Så jeg synes helt klart, det der er pensum, eksistensen af pensum og at man har det her effektivisering af studiet i forhold til arbejdsmarkedsrationale, at det snævrer det hele ind og ligesom trækker dig tilbage ud af din fordybelse og trækker dig op til det overfladiske. Vi skal igennem det hele.

De konsekvenser, som er blevet berørt i det ovenstående, er et udgangspunkt for de fleste studerendes uddannelse. I løbet af interviewene blev der dog også refereret til forhold, som ville have en accelererende effekt på den studerendes oplevelse af tid. En anden af de konsekvenser, som undervisningstempoet medførte, henvendte sig til situationer, hvori studerende havde oplevet af dumpe til en eksamen.

Interviewer: Hvis man så kommer bagud, hvordan kommer man så op igen. Er der noget hjælp fra universitetets side? Eller er der nogle rammer, der gør, at man faktisk godt kan indhente studiet igen?

AU4(1): det har jeg ikke indtrykket af. Og jeg synes faktisk ikke, de er så gode til at gribe en. Jeg har en fra min klasse nu her, som havde dumpet den sidste eksamen og hun får først svar på, om man er bestået eller ikke bestået mange uger efter. Det er der jo en grund til selvfølgelig, men det gør også bare, vi jo faktisk er gået, da hun så skulle til reeksamen, det var så, da vi allerede var startet på næste semester. Og man har jo ikke tid til at starte op, mens man er startet på næste semester. Så det gør jo automatisk, man kommer bagud på det næste semester også. Så det er bare sådan lidt en ond cirkel, i hvert fald, hvis man først dumper en eksamen, så bliver det en stor ting.

Lykkes det ikke for de studerende at bestå et fag i første forsøg, betyder det, at de bliver trukket ind i den onde cirkel, som den studerende her beskriver. De skal læse to eller flere fag op samtidig og nu under et forøget pres i form af et brugt eksamensforsøg. Det bidrager yderligere til den forståelsesramme, hvorigennem de studerendes efterstræbelse på at få høje karakterer bør tolkes. Der ligger et kæmpe pres på den anden side, hvis den studerende fejler. Dette gør det sikre valg mere tiltrækkende. Hvorfor vove når der ingen rigtige belønninger eksisterer, som associerer sig med at

vove og risikere at fejle i efterstræbelsen på at finde på noget nyt. Der er en meget konkret og håndgribelig straf associeret med at fejle.

#### 4.4.2 Fritid

Universitetsuddannelser er på mange struktureret således, der stilles større krav til den studerendes evne til selv at administrere deres tid. "Ansvar for egen læring" var en sætning, de studerende til tider ville referere til som en måde at beskrive deres uddannelsesforhold. En stor del af universitetsarbejdet er selvstudie, hvilket er med til at give en frihed for de studerende, men det skaber også nye udfordringer, idet grænserne mellem arbejde og fritid bliver udvisket.

Af tabel 12 fremgår de konflikter som der kan opstå på baggrund af bivirkninger ved karaktersystemet.

**Tabel 12**

| Karaktergivning - bivirkninger: Fritid | Ja | Både og | Nej |
|----------------------------------------|----|---------|-----|
| Tidspres                               | 10 | 3       | 8   |
| Tidskonflikt                           | 8  | 3       | 2   |
| Fritidsekspropriering                  | 4  | 2       |     |
| Karakterafkald                         | 4  | 1       |     |

##### 4.4.2.1 Tidspres

Den første af disse kategorier berører nogle af de samme aspekter, som lige er blevet berørt i det ovenstående afsnit. Tidspres som kategori refererer til, at den studerende "oplever, at opnåelse af gode karakterer kræver uforholdsmæssig megen tid" (Kvale, 1980, p. 104). Som det fremgår af tabel 12, var der meget delte oplevelser af dette tidspres blandt de studerende. De studerende, der nævner, de føler et tidspres, referer ofte til, hvordan dette kommer til udtryk gennem en indsnævring af deres læsemuligheder. De ved, de skal passe en bred del af pensum, fordi eksamen kan potentielt tage udgangspunkt i et hvert emne, de har gennemgået tidligere. Tidspreset opstår derfor ofte, når de studerende møder emner, de interesserer sig særligt for. Den tildelte tid for hver kursus inden eksamen er ofte ikke nok til, at de studerende oplever, de kan overskue at vove sig udover pensum eller bruge disproportionalt meget tid på et enkelt aspekt af pensum.

Interviewer: oplever du nogle gange, at arbejdet efter gode karakterer, det kan gå udover andre interesser?

KU4(1): ja, det synes jeg egentlig ret ofte. Det kan gå udover, nu har vi, som jeg lige har sagt, haft udviklingspsykologi. Det har jeg syntes var et rigtig spændende fag og der er mange ting, jeg synes, jeg har mange interesser i faget, som jeg egentlig rigtig godt kunne tænke mig at gå mere i dybden med. For eksempel synes jeg, at yngre børns sprog er rigtig spændende, men der er bare ikke, altså jeg ved også godt, det bare er en uendeligt lille del af vores pensum, så hvis jeg går i dybden med det, så overser jeg noget andet. Og så kan det ende med, at jeg får en lavere karakter, fordi jeg brugte for lang tid på min egen interesse og sådan er det.

Modsat er der også en stor gruppe af de studerende, der oplever, den tilgængelige tid er tilstrækkelig. Det handler blot om at strukturere tiden på en konstruktiv måde og prioritere læsning. For denne gruppe er der en retfærdig proportionalitet mellem indsats og karakterudbytte. Grundet det forøgede akademiske niveau der forventes af de studerende på universitetet, så er det ligeledes fair, at omfanget på pensum kræver, de studerende bruger en stor del af deres tid på læsning, hvis de ønsker at opnå de højeste karakterer.

Interviewer: ja? Du nævnte lige her før, hvordan din rutine var sådan omkring at være studerende på universitetet?

AU4(1): jeg tror det kræver ret meget selvdisciplin. Fordi det er så meget selvstudie, i hvert fald på vores og det tror jeg også, de fleste uddannelser på universitetet er med, at man ikke har så mange timer på studiet, så det kræver ret meget, man kan finde ud af at sætte en plan og så holde sig til den. Det er i hvert fald der, jeg føler, der er mange, der ryger fra. Det er simpelthen, fordi de bliver for stressede over ikke at kunne følge med, så hvis man ligesom lige er kommet bagud i en enkelt uge, så kan man sådan ikke rigtig følge med til det næste step ellers.

Disse to studerende repræsenterer to måder, hvorpå studerende kan forholde sig til arbejdsbyrden på universitetet. Der kan dog udledes yderligere subkategorier med udgangspunkt i de måder, hvorpå studerende oplever konflikten mellem studie og fritid, samt de løsninger de finder på denne konflikt.

#### **4.4.2.2 Tidskonflikt**

Den mest udbredte af disse subkategorier var oplevelsen af en tidskonflikt. Med dette begreb henvises der til, at "eleven lever i en vedvarende konflikt mellem karakteraktiviteter og andre aktiviteter; skyldfølelse over ikke at få lavet nok, kan aldrig helt slappe af" (Kvale, 1980, p. 105).

Interviewer: føler du nogle gange noget arbejdspress eller arbejdsstress i forhold til at få gode karakterer? I forhold til at klare arbejdet på universitetet?

AAU8(3): I forhold til at klare arbejdet på uni? Ja, det synes jeg. Jeg synes, der er en konstant dårlig samvittighed, der kan nage en, hvis man ikke, hvis man føler man er bagud med pensum eller hvis man føler, man ikke gør det godt nok. Og det er det, der er sådan, det er virkelig også noget af det, man skal lære at styre, når man går på universitetet. Det er, at man kan jo faktisk altid sætte sig ned og begynde at løse sin opgave eller begynde at læse. Så, man kan også altid have dårlig samvittighed over, at man ikke gør det. Og når der er 3000 siders pensum og man ikke gider at sidde og læse hele tiden, så når man aldrig at læse hele pensum. Så man når aldrig, medmindre man beslutter sig for ikke at være dårlig som studerende, så når man aldrig til et punkt, hvor man kan sige "nu har jeg klaret det er godt nok."

For denne studerende fremstår pensum som værende en uoverkommelig opgave. Det henviser tilbage til pointen lavet af Kvale om, at videnskravene for at få de høje karakterer, de kan opleves som uendelige (Kvale, 1980, p. 109). Selv hvis den studerende vælger at bruge tiden på at læse hele pensum, vil der altid være mere materiale, som den studerende kunne læse. Dette er et aspekt som også særligt kunne mærkes ved de opgaver, hvor de studerende havde selvvalgt pensum.

Feltet, som de studerende beskæftiger sig med, rækker udover, hvad der fremkommer af en hver pensumliste. Dette er de studerende bevidste om i deres studie. Endvidere kan den studerende altid læse sin litteratur flere gange eller blot grundigere igennem. Der eksisterer ikke nogen øvre grænse for, hvad der påkræves for at score de højeste karakterer og en bevidsthed om dette, kan medvirke til at selv de mest disciplinerede studerende oplever denne dårlige samvittighed. Den konflikt som den studerende i citatet påtaler, trækker også tråde tilbage til pointen om, hvordan kompetence bliver defineret. For de studerende som ikke selv aktivt formulerer et selvstændigt kompetencebegreb, vil denne konflikt sandsynligvis føles endnu stærkere. Er den studerende modsat i stand til at danne en forståelse af kompetence, som ikke blot baserer sig på karakterer og opfyldelsen af institutionelle

mål, vil de have en større modstandskraft mod denne konflikt. Forståelsen af hvilke handlinger, der opfylder dette "godt nok", er et af de mest centrale grundlag for, hvordan de studerende vælger at håndtere dissonansen mellem den formelle og skjulte læreplan (Snyder, 1973, pp. 10-11)

#### **4.4.2.3 Fritidsekspropriering**

Fritidsekspropriering refererer til en variation af måden, hvorpå de studerende kan opleve denne tidskonflikt. Den studerende oplever her, "at lektiearbejdet strukturerer og griber urimeligt ind over fritiden, karaktererne prioriteres på bekostning af personlige forhold (venner, familie) og sociale aktiviteter (interesser)" (Kvale, 1980, p. 106).

Interviewer: hvad med arbejdsstres, føler du det nogle gange? Eller arbejdsstress?

AAU6(1): Op til eksamener især. Der ja. Og måske også i dagligdagen, fordi der er så meget læsestof. Jeg er rigtig god til at fravælge læsestof fremfor andre ting, hvis jeg ikke synes, det er interessant. Men der er bare sådan en evig dårlig samvittighed forbundet med det. Den der følelse af, at "nu sidder jeg", jamen så ser jeg en film eller nu har jeg valgt at tage til folkeuniversitetet og se et foredrag og det er egentlig fedt, men man vælger det fremfor at læse og fremfor at sætte sig ind i sit studie. Der er forbundet en vild dårlig samvittighed. Selvom, at når man snakker om det med den personlige udvikling, så er det faktisk måske det andet, der giver mig mere, rent personligt, end at læse de der 200 sider til næste forelæsning.

Denne studerendes oplevelse af konflikten understøtter en pointe, der blev formuleret af Kvale i hans originale undersøgelse. "Studiet og fritidsaktiviteter opleves ikke som to sideordnede aktiviteter, men snarere som to poler i et indre sammenhængende og modsigelsesfyldt forhold" (Kvale, 1980, p. 110). Den studerende anerkender, hvordan fritidsaktiviteter kan bidrage til vedkommendes uddannelse gennem deltagelse i frivillige forelæsninger eller fordybelse i alternative kulturelle værker. Denne bevidsthed fremstår dog som værende udfordret af karakterperspektivet. Dette understreger blot den betydning, karakterperspektivet har på de studerendes oplevelse af deres uddannelse. Udfordringen for uddannelsessystemet bliver således, at der fagligt på baggrund af tidspresset kan opstå en "ensporet karakterstyret indlæring, uden selvstændig fordybelse i stoffet" (Kvale, 1980, p. 111).

#### **4.4.2.4 Karakterafkald**

En alternativ løsning til konflikten i mellem studie og fritid blev repræsenteret gennem kategorien karakterafkald. Med dette begreb refereres der til adfærd, hvori den studerende "ikke stræber efter topkarakterer ud fra en bevidst prioritering af sociale aktiviteter og/eller økonomisk nødvendighed af arbejde fremfor høje karakterer" (Kvale, 1980, p. 107). Der var relativt få studerende, som havde denne tilgang til deres studie. Dette kan skyldes en række af de faktorer, som er blevet skitseret i de ovenstående sektioner af analysen. En forståelse af den modstandskraft som disse studerende viser over for karakterperspektivet, kan udledes af den nedenstående udveksling med en bachelorstuderende fra AU:

Interviewer: Hvordan vil du mene, man er en god studerende på universitetet?

AU6(4): jamen, jeg tænker både, man er en god studerende, hvis man kan holde sig indenfor en arbejdsbyrde, man selv kan håndtere og man medtænker ens styrker. Sådan at man ikke, altså man medtænker det på en eller anden måde i ens uddannelse, sådan at man ikke fuldstændigt overbebyrder sig selv. At det faktisk er okay, hvis man har fået et studierelevant arbejde, at man så læser lidt mindre. Det er i hvert fald det, jeg har gjort. Jeg prøver virkelig at se alt det, jeg laver ved siden af studiet, som noget det er med til at gøre mig til en god psykolog, når jeg er færdig. Samtidig med, at jeg tror, at den gode studerende også er en, der formår at bruge studiet socialt. Altså, være med i et udvalg eller deltage i udvalgsaktiviteter, så hvis man ikke har lyst til at være med, så bare komme til nogle af de arrangementer, der bliver lavet. Sådan at man ikke kun har, altså, studiet som et studie, altså sådan hvis man har lyst også får det som noget socialt udover.

Den studerende understøtter i dette citat en række af de tolkninger, som løbende er blevet fremlagt i denne sektion af analysen. Det forekommer igen at være de alternative kilder til kultiveringen af en oplevelse af fagligt selvværd eller kompetence, der skaber modstandsdygtighed. Karaktererne bliver udfordret i deres validitet, når den studerendes oplevelse af kompetence, overskrider de rammer, som bliver defineret af læreplanerne. Den studerende får igennem alternative uddannelsesmæssige praksisser en nuanceret indsigt i sin faglige kompetencer. Vedkommende har derved et forbedret grundlag i forhold til kritisk at kunne vurdere de vurderinger, som bliver foretaget med hensyn til vedkommendes faglighed af universitetet.

## 4.5 Følelser over for karakterer

### 4.5.1 Karakterfølelser

Der er i de foregående analysesektioner blevet henvist til de studerendes følelser i relation til deres karakterer. En stor del af den karakteradfærd, som er blevet observeret, udspringer af følelser, der er blevet vævet ind i karaktersystemet. Oplevelser af mindreværd, misundelse og uretfærdighed er alle følelsesmæssige reaktioner på karaktererne som et måleredskab. I den indeværende analysesektion vil fokuset på følelsesaspektet blive indsnævret yderligere, således der kan identificeres en række faktorer, som bidrager til udviklingen af såkaldte karakter-følelser.

**Figur 5. Situationsbestemmelse af "karakter-følelser" (Kvale, 1980, p. 116)**

| Karakter-situation:                                                                                                                                                                                              | Karakter-adfærd:   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| Høje karakterer er <b>nødvendige</b> for videre uddannelse<br>Kravene til høje karakterer er næsten <b>uendelige</b>                                                                                             | Stress             |
| Overprøvning af karakterkravene ved eksamen og i klassen kan være præget af <b>tilfældighed</b> og personlig vilkårlighed<br>Ved eksamination kan der være en reel fare for, at spil og bluff <b>gennemskues</b> | Eksamensnervøsitet |

**Tabel 13**

| Karaktergivning - bivirkninger: Karakterfølelser | Ja | Både og | Nej |
|--------------------------------------------------|----|---------|-----|
| Karaktertryghed                                  | 15 | 1       | 4   |
| Stress                                           | 3  | 1       | 5   |
| Eksamensnervøsitet                               | 14 | 3       | 5   |

#### 4.5.1.1 Karaktertryghed

En af de mest udbredte relationer, som de studerende ville have til deres karakterer, kunne kategoriseres under begrebet karaktertryghed. Med dette begreb refererede Kvale til et forhold, hvori "karaktererne opleves som et naturligt mål på egen indlæring, og de giver tryghed for, at indlæringsindsatsen har været tilstrækkelig" (Kvale, 1980, pp. 112-113). Dette forhold kom almindeligvis til udtryk gennem udtalelser som denne:

Interviewer: Har dine karakterer noget at sige for din selvopfattelse? Eller din selvtillid?

AU8(2): nej, altså jeg kan da godt li at få gode karakterer, fordi så tænker jeg "Nå, men så har jeg ramt det, man skal ramme". Og så tænker jeg, så har jeg da forstået et eller andet rigtigt. Og det er jo egentlig det tjek af læring, man får mest af. Det er via karakterer.

Når den studerende ikke har en fuld forståelse for, hvad eksamenssituationen kræver af vedkommende, kan det være vanskeligt at vurdere, hvorvidt deres bestræbelser opfylder læringsmålene. Det udspringer givet vis af en usikkerhed vedrørende, hvilke specifikke bestræbelser, der konstituerer et legitimt bidrag til udviklingen af den studerendes professionelle faglighed. På samme måde som disse karakterer kan give en tryghed for en stor andel af de studerende, var der også få studerende, der ville udtrykke en meget eksplicit frustration med karaktererne som tilbagemeldingsmiddel.

Interviewer: Hvis man tænker en eksamen som en eksamination af dine evner, hvornår oplever du så at en eksamen på retfærdigvis kan bringe det frem i dig, som du egentlig kan som en psykologistuderende? Så eksamen bliver en retfærdig refleksion af, hvad du kan?

AU6(2): ja, hmm. Det er meget spændende. Ja det er faktisk lidt vært at svare på, synes jeg. Men jeg synes, at for eksempel, ja der er noget med at faget og eksamensformen stemmer over ens. Og, altså, hvis jeg må starte med at svare på det omvendt, så havde jeg nogle oplevelser med 7-timers eksamen, hvor, til min første eksamen, havde jeg skrevet de der svar med hovedet under armen på de der syv timer, sendt det afsted og anede ikke hvad jeg havde skrevet og hvad der overhovedet foregik. Så var det gået rigtig godt og det var enormt utilfredsstillende at møde op til den feedback og han sagde at det var fint og jeg sagde "hvorfor?". Altså jeg var slet ikke forstående. Og jeg, netop måske også i forhold til, ikke at forstå hvad for nogle evner, det var, at jeg havde brugt. Altså jeg måtte ligesom bare acceptere og sige "nå, det kan jeg åbenbart godt finde ud af". Men der var ikke nogen oplevelse af at vide, hvad det var, jeg kunne finde ud af eller hvordan, jeg havde anvendt det, jeg kunne finde... altså jeg synes bare på den måde, der tror jeg, at der bliver nødt til at være sådan en eller anden. Altså, klart at vi har, altså tit på universitetet, så er det jo et eller andet med "nå, men kan man redegøre, kan man diskutere, kan man analysere". Og det er jo retfærdigt nok, kan man jo sige. Det er jo nogle evner, som vi forhåbentligt skulle have tilegnet os gennem de forskellige fag. Men der bliver nødt til at være en eller anden oplevelse af, at ja, at det er meningsfuldt. Netop, at man ved, hvad det er at man har lært fra studiet, som man bruger i eksamen.



Denne studerende giver udtryk for en modpol til karaktertrygheden. Det er en form for karakterskeptisisme, der opstår, når de karaktererne bliver uddelt på baggrund af en uhensigtsmæssig eksaminationsproces. Denne studerende giver udtryk for en frustration over en manglende indsigt i hvilke kompetencer, som vedkommende havde anvendt, som resulterede i den uddelte karakter. Det berører problematikken vedrørende de studerendes utilstrækkeligt indsigt i betydningen af deres læringshandlinger. Karakterer bliver drænet for mening, når de resulterer af en utilfredsstillende eller meningsløs præstation. Den studerende berører i denne forbindelse også en anden interessant pointe, som også er blevet berørt tidligere. Det er vigtigt at "faget og eksamensformen stemmer overens". Det er vigtigt, der er en resonans mellem måden, hvorpå faget bliver undervist samt indlært og måden, hvorpå de studerende bliver eksamineret i det. De studerende på psykologistudiet bliver oplært i en akademisk og praksisorienteret professionel tilgang til deres felt. Når eksamen ikke formår rette sig mod en demonstration af kompetencer, der afspejler enten en akademisk kritisk refleksivitet eller terapipraktiske færdigheder, opstår der en dissonansfølelse i de studerende. Den studerende er her kritisk over for hvilke elementer af vedkommendes præstation, der egentlig bliver eksamineret, idet vedkommende ikke selv kan genkende en demonstration af fagets læringsmål i eksamenspræstationen.

#### **4.5.1.2 Stress**

I den foregående sektion blev stress elementet adresseret i relation til en relation til tid. I den originale undersøgelse blev stress i denne kontekst betegnet, som situationer hvor den studerende føler sig stresset (tidspres, usikkerhed, konflikterende krav) (Kvale, 1980, p. 113). I den indeværende undersøgelse vil fokuset i yderligere rette sig mod en præstationsdimension. For en række af de studerende var der en klar opmærksomhed på nogle uformelle forventninger til måden, hvorpå de burde deltage i deres uddannelse. Den associerede følelse af stress eller arbejdspress rettede sig ikke blot mod udførelsen af universitetsopgaver. Den kunne ligeledes udspringe af krav fra sekundære uddannelseskilder.

Interviewer: oplever du den her, det her stress eller den her ensomhed, er det nogle af dine medstuderende, der nogle gange har givet udtryk for det? Eller?

AU6(2): ja, altså. Jeg synes, at der kan, at der i hvert fald er nogle, der også måske lidt i samme boldgade som det her med at, overpræstere skulle jeg til at kalde det, præstere at man har sådan nogle forventninger til, at man så både skal være rigtig dygtig og flittig og man så også skal have noget arbejde og man skal også have et frivilligjob. Og man skal også stimulere den her virkelige verden eller det anvendte mens man går på universitetet. Og det tror jeg, ja, det er jo så et helt andet spørgsmål, man kan sige "nå, men er det så også fordi, at uddannelsen ikke giver nok?". I forhold til det her med føler man, at man er klædt på til det man skal ud og lave bagefter? Og føler man i sig en eller anden pligt til at have gang i rigtig, rigtig mange forskellige ting på én gang. Og det har jeg da selv, jeg har selv været ramt af det. Jeg troede, jeg var hævet over alting, det er jeg overhovedet ikke. Altså, jeg har selv haft alt for mange jobs og frivillig jobs og samtidig med, at jeg skulle læse hele pensum og det bliver bare uholdbart, hvis man ikke får taget nogle ordentlige valg. Og jeg tror, at det er det, som jeg ser det, der giver den stress eller, og også ensomhedsfølelse, fordi så får du heller ikke tid til at drikke en øl i fredagsbaren eller sådan.

Denne udtalelse bidrager yderligere til den ramme, hvori de studerendes adfærd bør fortolkes. Når de studerendes oplevelse af deres uddannelse undersøges, bør fokuset være i stand til at indfange den bredere kontekst, hvori de studerende befinder sig. Forventningerne, til hvordan studerende bør deltage i deres uddannelse, udspringer fra en række kilder, der kan være i konflikt med henblik på, hvordan de bedst tilfredsstilles. Dette leder fokus tilbage til den selektive forsømmelse af opgaver, som studerende ville udvise i denne og Snyders undersøgelse. Konsekvensen af en mangel på opmærksomhed vedrørende de studerendes forsøg på at håndtere de forskellige krav, der møder dem, bliver bedst opsummeret af Snyder:

"If one treats the two curricula as separate, with little or no influence on each other, if one ignores the efforts of students to manage them simultaneously (just as they attempt to respond to the pressures from faculty and from peers, as they try to make social and academic distinctions and judgments), a very simple, trivial model of education may emerge; motivation becomes equated with "not being lazy," learning with conformity to formal, required tasks. When the principles embodied in this simplified model become the basis for faculty decisions about the educational process itself, about changes and reform in the selection, grading, or disciplining of students, the result is usually an inadvertent increase in the educational conflicts between students and faculty" (Snyder, 1973, pp. 27-28).

#### 4.5.1.3 Eksamensnervøsitet

Langt de fleste af de undersøgte studerende gav udtryk for, at de oplevede en mild nervøsitet eller spændthed forinden og ofte også under en eksamen. Flere af dem gav dog udtryk for, at denne nervøsitet ikke var hæmmende for deres arbejde eller på anden måde u hensigtsmæssig. Kvaless definition af begrebet eksamensnervøsitet forekommer også at være en meget åben definition, der er i stand til at rumme et bredt spektrum af nervøsitetsfølelser. Eksamensnervøsitet beskrives som "eleven er generelt nervøs med hensyn til overhøringer og eksaminer" (Kvale, 1980, p. 114). Således afspejler kodningen fra tabel 13 også et bredt niveau af reaktioner, der i det følgende afsnit vil blive belyst.

Kvale har i et værk, der går forud for hans undersøgelse af gymnasierne beskæftiget sig med eksamener i en universitetskontekst. I dette værk beskriver Kvale, hvordan angsten kan have en konstruktiv indflydelse i en uddannelseskontekst. Her nævner Kvale, hvordan eksamener kan have en positiv indflydelse på den studerendes læringstilegnelse, idet de konfronterer den studerende med deres eventuelle mangler i deres viden. Kvale beskriver hvordan "brug af eksamener til at fremme selvindsigt kan støde på modstand hos en del studenter. Der kan være en kløft mellem viden og egne svagheder i forhold til videnstilegnelse og (udførelsen af de) handling(er der skal til) for at vinde øget indsigt. Et vist ydre pres og angst kan være nødvendigt for at overvinde en modstand mod selverkendelse og udvikling" (Kvale, 1970, p. 90). Endvidere tilføjes det at:

"Angsten kan være en betingelse for, og et resultat af erkendelse. Angst for selverkendelse kan opnås ved eksamen, hvor en student ubønhørligt konfronteres med egne præstationer, begrænsninger i egne evner og realisering af sine evner. Han stilles overfor hvad han selv magter at yde i en fast defineret situation, og hvorledes andre vurderer han arbejde. Det kan være usikkerhed og frygt for om han overhovedet er egnet til et universitetsstudie. Enhver udviklings- og erkendelsesproces som giver øget selvindsigt, indebærer muligheden for angst" (Kvale, 1970, p. 137).

Noget af den angst som de studerende kan opleve i relation til deres væren på universitetet, kan derfor tolkes som værende et udtryk for denne angst for anerkendelse af egne evner. En lignende pointe er blevet formuleret af Matthiesen, idet hun fremhæver, at uddannelse er en arena, hvori man bør møde vanskeligheder og modstand. Ydermere tilføjer Matthiesen, at hvis man forsøger at lindre eller lukke

ned for denne modstand, så fjernes der bestemte muligheder for at "blive til" som et subjekt (Matthiesen, 2018, p. 446). Udfordringer opstår dog, når der ikke er et netværk til at støtte de studerende gennem deres udfordringer. Her kan der trækkes en tråd tilbage til den studerende, der omtalte den onde cirkel, de studerende ville befinde sig i, hvis de dumpede en eksamen. Der er en stor risiko forbundet med at konfrontere og omfavne udfordringer i den nuværende uddannelseskontekst. Under en fordoblet arbejdsbyrde kan en studerende potentielt blot erkende, at der er dobbelt så meget, de har vanskeligt ved. Angsten ved at fejle eller ikke række til handler derved ikke blot om en angst for selverkendelse. Det handler i høj grad også om en angst for en uoverkommelig opgave eller den uoverkommelige arbejdsbyrde.

Denne pointe værende blevet fremført, så er det også vigtigt at vende sig mod et af de eksempler, hvori de studerende gav udtryk for en særlig stærk oplevelse af angst.

Interviewer: ja okay. Sker det nogle gange at du bliver bange eller nervøs før en eksamen?

KU2(1): ja ofte. Hver gang. Ja, eller sådan mest, altså ikke hjemmeopgaver, hvor jeg skal sidde og skrive, men mundtlige eksamener og eksamener, hvor jeg skal møde skriftligt op på universitet. Jeg er nervøs i hvert fald tre dage op til og altså, bliver sådan fysisk syg i de der tre dage. Jeg kan ikke holde på noget mad.

Indledende kan det igen bemærkes, at en angstoplevelse i så fremtrædende en form har en validitetsudfordrende indflydelse på resultaterne af en eksamen. Herudover kan der også refereres tilbage til den indledende bemærkning, der blev fremført gennem Kvale med henblik på angsten for selvindsigt. En studerende fra AAU belyser en forståelse af eksameners formål, der fremhæver denne angst for selvindsigt:

Interviewer: nej okay. Oplever du, at karakterer de kan medføre en eller anden form for arbejdspress eller arbejdsstress?

AAU2(1): ja helt klart. Og det er jo også igen, fordi jeg har sådan lidt en overbevisning om, at karakteren bliver fortolket som lidt et udtryk for, hvordan man selv er som person. Eller hvor

kvalificeret man er til ligesom at lave det, som man har en stor interesse i. Så på dem måde, så synes jeg helt klart at karakterer også ligger et pres.

## 4.6 Karaktermotivation for indlæring

Dele af den følgende analyse er tidligere blevet præsenteret i en foregående pilot analyse af de udførte interviews. Pointerne som blev fremhævet i dette tidligere projekt vil nu blive fremført på ny og uddybet i overensstemmelse med dette projekts bredere rammer.

**Figur 6. Situationsbestemmelse af karaktermotivation** (Kvale, 1980, p. 128)

| Karakter-situation:                                                                                                                        | Karakteradfærd:                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| Indlæringsproces og indlæringsforhold er <b>relateret</b> til elevens behov                                                                | Interesse                                  |
| Den indlæring, og det stof, som kræves til eksamen, er <b>urelateret</b> til elevens behov                                                 | Kedsommelig pligt                          |
| Høje karakterer er <b>nødvendige</b> for videre uddannelse<br>Eksamensindrettet indlæring <b>lønner</b> sig med henblik på høje karakterer | Lønsomhed                                  |
| Den behovsrelaterede indlæring kan stå i <b>modstrid</b> til den eksamensrettede indlæring, som giver de høje karakterer                   | Dobbeltmotivation<br>Motivationsambivalens |

### 4.6.1 karaktermotivation

Kvale differentierer mellem to karakteristiske former for motivation i relation til indlæringen. Den ene af disse former bliver karakteriseret som en indre indlæringsmotivation. Med dette begreb refereres der til, at der forekommer en indre nødvendig sammenhæng mellem indlæringsforhold og dets brug. Kvale uddyber, at dette kan være indlæring ud fra en interesse for emnet i sig selv, eller med henblik på senere brug af indlæringsindholdet (Kvale, 1980, p. 118). En modsætning til denne intrinsiske motivationsform betegnes som en ydre motivation. Denne ekstrinsiske motivation karakteriseres af en oplevelse af en tilfældig sammenhæng mellem indlæringens indhold og formålet med indlæringen. Den ydre motivation viser sig generelt i sammenhænge, hvori det stof der skal læres opleves som en påtvungen pligt, der gerne lønner sig ringe i relation til andre formål (Kvale, 1980, p. 118). Kvale fremhæver dog, at disse motivationsformer ikke bør opfattes som gensidigt ekskluderende. De er ofte ikke stærkt adskilte og deres forhold kan variere fra at supplere hinanden, være modstridige eller blot parallelle motivationskilder (Kvale, 1980, p. 119).

Motivationsaspektet af karakterer havde en fremtrædende rolle i Kvaless originale undersøgelse. Dette aspekt fremhæves særligt gennem Kvaless reference til skolearbejdets varekarakter. Det påpeges, at det arbejde som gymnasieeleverne udførte i konteksten af den originale undersøgelse, havde en dobbelthed af en brugsværdi og en bytteværdi. Kvale beskriver, hvordan "Indlæringsindholdet kan have en brugsværdi for eleven, eller det kan primært have en bytteværdi - formålet med skolearbejdet er da gode karakterer, som kan byttes ind i andre værdier" (Kvale, 1980, p. 119). Disse to oplevelser af skolearbejdets værdi er også særligt interessante at undersøge i en universitetskontekst. Tidligere har karaktererne haft en meget udpræget bytteværdi for de studerende, idet karaktererne var den valuta, hvorpå de kunne købe sig adgang til en plads på videregående studier. I universitetskonteksten er dette i det bredeste omfang ikke tilfældet. Umiddelbart kan det således forventes, at der vil forekomme en mere udpræget interessebaseret motivation. Fordelingen af de forskellige motivationstyper, der fremgik af interviewene, fremgår af tabel 14

**Tabel 14**

| Karaktergivning - bivirkninger: Karaktermotivation | Ja | Både og | Nej |
|----------------------------------------------------|----|---------|-----|
| Interesse                                          | 19 | 1       | 1   |
| Kedsommelig pligt                                  | 10 | 2       | 7   |
| Lønsomhed                                          | 15 |         | 6   |
| Dobbeltmotivation                                  | 15 |         |     |
| Motivationsambivalens                              | 13 |         |     |

#### **4.6.1.1 Interesse**

Studiet har som udgangspunkt en klar fordel med henblik på at vække den intrinsiske interesse i de studerende i relation til de fag, som de vil beskæftige sig med. Den universitetsbaserede kontekst står i en vis modsætning til den gymnasiale kontekst. I den sidst nævnte har eleven skulle beskæftige sig med en relativt bred vifte af fag, som potentielt havde ringe eller ingen relation til deres ønskede fremtidige beskæftigelse. I den indeværende universitetskontekst har alle fagene den fordel, at de på et generelt plan alle relaterer sig til et overordnet mål i form af en uddannelse som psykolog. Betragt i denne relation en udtalelse, der blev fremført af en bachelorstuderende fra AU:

Interviewer: Må jeg spørge dig, hvad er dit vigtigste formål med at gå på universitetet lige nu?

AU4(1): jamen, jeg synes at lære. Jeg glæder mig virkelig meget at komme ud og gøre det her arbejde. Så jeg føler mig egentlig selv ret motiveret til selv at lære alle de her forskellige fag, vi har.

For eksempel også selv, hvis det er et eller andet fag, som man ikke interesserer sig så meget for, så tror jeg altid, det har relevans for, altså sådan. Nu er psykologi et lidt bredt tema, så jeg tror det har relevans for det fleste ting. For eksempel, vi har arbejds- og organisationspsykologi lige nu og det tror jeg ikke, jeg skal komme til at arbejde med, men jeg bruger alligevel ret meget tid på det. Det er ikke sådan, jeg tænker, så skal jeg bare lige bestå. Fordi, jeg føler alligevel, der er meget i det med mange af emnerne, som man kan bruge indenfor andre områder også. Så, jeg synes min motivation var høj i forhold til bare sådan at, altså nu læser jeg det jo også for at komme ud og hjælpe andre mennesker, så jeg føler på en eller anden måde, jeg har ansvar på længere sigt til at virkelig sætte mig ind i det, som vi har. Jeg vil gerne blive en god psykolog.

Mange studerende gav udtryk for en lignende relation til deres beskæftigelser på studiet. Brugsværdien af det materiale, som de blev undervist i, var ofte anerkendt af de studerende. Denne anerkendelse fremtrådte generelt gennem en direkte forståelse for, hvorledes materialet konkret kunne anvendes eller gennem en gennemgående tillid til undervisernes evne til at vurdere hvilke elementer, en uddannelse som psykolog bør indeholde. Interessen kunne dog også i højere grad være rettet mod specifikke fag eller emner.

#### **4.6.1.2 Kedsommelig pligt**

Denne kategori repræsenterer en tilgang, hvori den studerende "oplever indlæringen som en udvendig, kedsommelig pligt". Som det også var tilfældet ved interesseholdningen, er pligtholdningen over for indlæring ofte koncentreret om bestemte fag (Kvale, 1980, p. 120). En dimension af den kedsommelige pligt bliver fremført af en studerende fra AAU:

AAU8(3): (...) Jeg har været skoletræt før i mit liv og det er jeg til dels også her på universitetet. Det var også derfor, jeg tog orlov. Men grunden til, jeg tit er skoletræt, det er fordi, jeg ikke kan finde mening i det, man laver. Og der synes jeg nogle gange, at universitetet, det lukker sig lidt om sig selv. Eller det læringsmiljø der er derude, det lukker sig om sig selv. Hvor, hvis jeg ikke kan finde mening i at læse en artikel om noget, jeg bare synes er så hamrende uinteressant eller der fremgår ikke nogen mening på pensum, der står bare en liste, der hedder "det her hedder artiklen og det her årstal er den skrevet i. Værsgo at læs". Så skal man selv finde en mening i det. Hvis man ikke lige kan gøre det, så er det fucking svært at sætte sig ned og læse det lort. Så hvis man i stedet for sagde "det her det er

noget, jeg er interesseret i, så derfor læser jeg videre i det her. Fordi jeg har et frirum indenfor pensum". Så tror jeg, at det ville være meget nemmere at finde mening i mere af sit pensum.

For denne studerende er den kedsommelige pligt et betydeligt frustrationspunkt. Den studerende giver udtryk for et ønske om at få en indsigt i, hvorfor specifikke materialer er blevet udvalgt som en del af pensum. Der kan således tolkes en underliggende interesse for området, der bliver udfordret af en manglende evne til at afkode den konkrete mening bag specifikke læringsmaterialer. Frustrationen virker også i høj grad som værende udspringende af den manglende mulighed for at få hjælp til at afkode denne mening fra universitetets side. Den studerendes beskrivelse af mødet med pensumlisten får den også til at fremstå yderst uvelkommende. Det er derfor forståeligt, at der ikke bliver vækket den nysgerrighed og interesse for faget, som underviserne givet vis finder ønskværdig.

Når denne studerende samtidigt udtaler, at læringsmiljøet lukker sig om sig selv, kan der tolkes en oplevelse af at være ekskluderet. Refereres der nu tilbage til den situationsbestemmelse, som Kvale præsenterer i forbindelse med denne karakteradfærd, kan forståelsen for denne studerendes oplevelse uddybes yderligere. Kvale beskriver, hvordan kedsommeligt pligtarbejde opstår når "den indlæring, og det stof, som kræves til eksamen, er **urelateret** til elevens behov". Spørgsmålet bliver således, hvordan man får forenet det billede eller de forventninger, som den studerende har i relation til deres formål med at studere psykologi med de uddannelsespraksisser, som vedkommende indgår i. For denne studerende virker det til, at en potentiel løsning på dette eksklusionsproblem kan findes gennem en inddragelse af de studerende i forbindelse med opbyggelsen af pensum. Til sidst i udtalelsen beskriver den studerende, at vedkommende ønsker et frirum indenfor pensum. I dette frirum vil vedkommende selv være i stand til at formulere en vinkel på problemet, der giver mening for dem. Gennem denne tilgang vil der være en forøget mulighed for, at den studerende oplever sit studie som behovsopfyldende. Der er endvidere fundet evidens for, at en sådan ændring vil have en positiv indflydelse på studerendes akademiske motivation: "Learners appreciated assessments that: built on their skill set; involved an element of choice and creativity; and were associated with a balanced workload. Students particularly valued the benefit of having assessments that were relevant to their career ambitions and developed their skill set" (Lynam & Cachia, 2018, p. 231).

#### **4.6.1.3 Lønsomhed**



Denne kategori rummer en spændende forskel mellem den originale gymnasiale kontekst og den nye universitetsbaserede kontekst. Det er flere gange i løbet af denne undersøgelse blevet nævnt, at karaktererne har mistet deres tidligere bytteværdi for de studerende. De kan ikke længere anvendes som valuta for at købe adgang til videre studier, medmindre de studerende bestræber sig for en Ph.d.-stilling eller ønsker en kandidat på et andet universitet. Karakterernes position som et lønningsredskab er derfor i et vidt omfang blevet devalueret. Vendes blikket imidlertid mod tabel 14 kan det alligevel aflæses, at denne karakteradfærd er den mest udbredte ydre indlæringsmotivationsform blandt de studerende.

En lønsomhedsmotivation til studiet bliver af Kvale defineret som en holdning, hvori de studerende giver udtryk for, at karaktererne er det afgørende mål for indlæringsindsatsen (Kvale, 1980, p. 121). Kvale fortsætter med at tilføje, "her er det ikke nok at bestå eksamen, men størrelsen af karaktergennemsnittet er det primære formål" (Kvale, 1980, p.121). Lønsomheden for de studerende i denne undersøgelse kom særligt til udtryk gennem udtalelser lignende denne, som bliver præsenteret af en studerende fra bacheloren på AU:

Stud AU6(4): (...) Men der er desværre også en kedelig tendens i, at ligegyldigt hvor meget vi taler om, at vi hader eksamener og vi hader karakterræs og sådan noget. Så sker der noget med arbejdsmængden, når den bliver dumpet/bestå. Og der sker et eller andet med, at folk de ikke tager det helt lige så seriøst.

Den oplevelse af de studerendes arbejdsindsats, som bliver skildret i dette citat, fremgik af interviews på tværs af årgangene og universiteterne. Det er en holdning til arbejdet, som er særligt værd at dykke videre ned i. Ud fra dette citat kan det være vanskeligt præcist at klarificere hvad en "seriøs" tilgang betyder i dette tilfælde. En anden studerende fra den samme årgang beskriver "igen, er jeg lidt bange for, at folk ikke tager det så seriøst. Altså ikke læser nok, fordi jeg ved, hvordan selve stemningen bliver, når det er, det bliver bestået/ikke-bestået". En seriøs tilgang til studiet bliver således målt i, hvor meget tid den studerende vælger at dedikere til at læse pensummet til en eksamen. På baggrund af dette kan det tolkes, at karaktererne besidder en form for værdi for de studerende, som motiverer dem til at gøre en yderligere indsats. I karaktereksamenerne forekommer der altså at være noget på spil, som ikke bliver oplevet i en lige så høj grad ved bestået/ikke-bestået eksamener. En yderligere

indsigt i forholdene, der gør sig gældende for de studerende, kan skabes på baggrund af følgende pointe fra Becker:

"Grades are the chief institutionalized valuable of the college. Of the many valuable things students can acquire, grades are the only ones that are formalized in an officially administered system applying to all students. In this the grading system closely resembles the operation of a money economy, with grades themselves playing a role analogous to that of money or currency in the community. (...) What is valuable to one may not be to another. But people living together in a society, sharing a common culture, come to agree on certain things -valuables - as having a common value for them. When a society has a money economy, its members share a conception of the value of money. Money, embodied in currency, is one of the society's valuables, and members of the society know it is valuable, whether they themselves desire it very much or hardly at all. When something is commonly defined as valuable and when formal rules define for a society its character and how it is to be used, we may speak of an institutionalized valuable" (Becker, 1968, p. 55).

I en karakterøkonomi vil karakterer altid have en værdi, uafhængigt af den individuelle studerendes efterstræbelse af dem. Det er derved vanskeligt for de studerende at undgå at anerkende den værdi, som karakterer repræsenterer. Når der derfor er mulighed for at opnå karakterer i en opgave, kræves der således også for nogle studerende en komplet omlægning af arbejdstilgangen.

Interviewer: nej. Nu har jeg jo lyst til at spørge, lidt relateret, men hvad synes du om karakterer på universitetet i dag?

KU10(1): Jamen, både og tror jeg. Jeg synes både, at det kan have en motiverende effekt til ligesom at gøre mig umage, men også at det kan fjerne lidt af muligheden for, at tænke lidt mere frit og skrive lidt mere det, man selv synes uden, at bekymre sig så meget om, man præcist lever op til en eller anden helt bestemt form, der giver en god karakter. Altså, det jeg nævnte før, det parforholdets psykologi hedder det, hvor ham vores underviser havde sagt, at vi bare kunne skrive det, vi selv synes. Og der var mit mindset sådan, hvis det var bestået/ikke-bestået, så kan vi sagtens sige det. Men hvis det er karakterer, så skal jeg tænke meget mere sådan... så har jeg ligesom brug for nogle klare kriterier. Så skal jeg tænke meget mere kasse "okay, jeg skal opfylde det her krav, og det her krav og det her krav".

Der er uden tvivl noget positivt iboende at kunne vække den form for dybdegående læringstilgang, som denne studerende beskriver. En pointe som dog kan fremhæves omhandler "naturen" af den motivationsform, som den studerende i dette citat omtaler. Karakterer kan forøge nogle studerendes indsats i relation til udførelsen af en opgave, men det er vigtigt at forholde sig kritisk til den motivation, som bliver kultiveret af karakterer (Kvale, 1980, p. 129; Becker, 1968, p. 97). Kvale kritiserede selv denne motivation, idet det socialiserede eleverne i gymnasiet ind i en lønmotiveret orden (Kvale, 1980, p. 191). Når karaktererne bliver et værdifuldt mål for læringsindsats, så er det medvirkende til at skabe en forskydning, som kan læses af det ovenstående citat. De praksisser, i dette tilfælde eksamener, som ikke har karakterer forbundet med sig, bliver anskuet som værende af lavere værdi. Karaktererne er herved med til at fjerne fokus fra egenværdien i læringspraksisserne. Dette bliver tydeliggjort gennem et udsagn fra denne studerende:

Interviewer: Hvad tænker du, der ville ske, hvis universitetet blev eksamensfri?

AU4(1): øhm, det tror jeg ikke ville være en særlig god idé. Personligt i hvert fald. Jeg synes, det er en ret stor motivation det her med også at kunne vise det her med, at man så har gjort sit bedste du ved. Ja, altså jeg har også lige et eksempel, altså nu har vi jo det her kvalitative forskning, hvor vi skal ud at interviewe og der får vi jo ikke noget feedback på og vi får ikke nogen karakter. Og der kan jeg godt mærke, det faktisk er noget demotiverende, fordi jeg interesserer mig faktisk rigtig meget for det emne, som jeg nu har valgt og jeg vil jo egentlig gerne fordybe mig i det. Men nu får vi ikke noget som helst at vide om at "det var godt klaret" eller noget som helst. Og det kan jeg godt mærke, det er lidt irriterende.

#### **4.6.1.4 Indre og ydre motivation sammenvævet**

Kvale differentierede mellem to karakteristiske måder, hvorpå denne sammenvævning af motivationsformer kom til udtryk. Den første var en dobbeltmotivation, hvori den studerende studerer med henblik på at sikre en høj karaktergevinst så vel som ud fra egen interesse. Den anden blev betegnet motivationsambivalens og henviste til elever, der oplevede en konflikt mellem at læse ud fra interesse og læse med henblik på at få gode karakterer (Kvale, 1980, p. 123).

Det er vigtigt at have øje for den kontekst, hvori de studerendes handlinger er situeret, når de vælger at nedprioritere disse bestået/ikke-bestået eksamener. Ofte vil eksamensforløbet (herunder undervisning og læsning) for en bestået/ikke-bestået eksamen finde sted i parallel med en karakterbedømt eksamen. De studerende vil således være nødsaget til at organisere deres tid på en måde, hvorved det bliver muligt for dem at opfylde kravene for begge disse eksamener.

I det tidligere pilotprojekt blev der optegnet to karakteristiske tendenser med hensyn til måden, hvorpå de studerende ville agere, når de oplevede en konflikt i relation til arbejdsprioriteringen. Den første af disse tendenser blev eksemplificeret gennem den følgende studerendes oplevelse af situationen:

Interviewer: okay, ja. Har du nogensinde egentligt oplevet en konflikt mellem det, du har lyst til at læse og det, du følte, du skulle læse for at få en god karakter?

AU4(1): øhm, nej det har jeg ikke lige tænkt over, må jeg indrømme. Jo, altså jeg kan sige lige nu her, der er der jo. Altså så skulle det mere være mellem de forskellige fag, fordi jeg ligesom har, altså på det her semester, der er jeg langt mere interesseret i det fag, hvor vi ikke får karakterer. Og det er jo lidt ærgerligt for mig, kan man sige. Fordi det er jo det, jeg har mest lyst til at fordybe mig virkelig meget i. Som jeg går meget og tænker over sådan, den her interviewundersøgelse, vi skal til at lave. Det fag, som jeg føler fylder mest, sådan rent karaktermæssigt, det er den her 4-dages eksamen. Det er egentlig ikke et fag, jeg interesserer mig så meget for, men der har det egentlig bare været meget sådan, jeg har fordelt tiden ud sådan totalt ja, inddelt den kan man sige. Så jeg giver ligesom ikke mig selv lov til at bruge mere tid på det andet og det er selvfølgelig ærgerligt. Fordi det er det, jeg går mere op i, så på den måde, så har karakteren faktisk indvirkning på.

Ligesom det var tilfældet ved de motivationsformer, der er blevet fremhævet indtil videre, forekommer motivationsambivalensen at variere i måden, hvorpå den kommer til udtryk på tværs af de studerende. Den ambivalente holdning kan manifestere sig som en konflikt *mellem* emner eller fag. Dette kan eksempelvis være mellem kvalitative metoder og A&O. Konflikten kan dog også tage formen af en konflikt *indenfor* et specifikt fag eller emne. Den studerende oplever måske en intrinsisk interesse for et niche område af pensum, som de ønsker at fordybe sig yderligere i. De vil måske endda gerne bevæge sig udover pensum for at få tilfredsstillet deres nysgerrighed. Grundet emnets niche status i pensummet, er dette dog en risikabel strategi, hvis den studerende ønsker at være

velforberedt til en relateret eksamen, idet eksamenerne ifølge de studerende ofte retter sig mod en demonstration af bred pensumviden (Nyby, unpub, p. 23)

Den ovennævnte studerende repræsenterer én måde, hvorpå de studerende kan håndtere deres motivationsambivalens. Denne studerende har en tilgang, der er mærket af en konformitet til et ydre eksamenspres og prioriterer derved opnåelsen af karakterer over den opfyldelse af egne uddannelsesbehov, der kan udspringe af forfølgelsen af intrinsiske interesser. En anden studerende fra årgangen over repræsenterer derimod en alternativ konfliktløsning. Da det samme spørgsmål blev stillet til denne studerende gav vedkommende dette svar:

Interviewer: ja? Hvad, har du nogensinde oplevet, at der har været en konflikt i mellem det, du har haft lyst til at læse og det du oplevede, du skulle læse for at få en god karakter?

AU6(2): ja, men det er jo sådan helt konkret. Jeg havde AO-psykologi, som jeg virkelig ikke synes var særlig spændende, men der havde jeg så kvalitativ forskningsmetode ved siden af og så fordybede jeg mig bare, ikke bare, men så fordybede jeg mig i det og så gjorde jeg, altså selvfølgelig gjorde jeg en indsats i det andet fag, men det var ikke altså, det var ikke lige der, jeg brændte helt igennem og det synes jeg var hårdt. Jeg kan mærke når jeg har et fag, som jeg ikke synes er spændende, så gør det rigtig meget. For min motivation er ret afhængig af at være lystdrevet. Jeg er ikke det mest sådan flittige på den måde, når jeg ikke synes det er spændende, så ja.

Denne studerende har truffet et valg om at efterfølge de emner, der personligt interesserer vedkommende mest, uafhængigt af de potentielle karaktermæssige omkostninger. Det er en form for adfærd, der officielt er efterspurgt af universiteterne, men strukturerne på universitetet er ikke rettet mod at belønne denne form for adfærd. Som det lige er blevet fremført, repræsenterer denne tilgang en løsning, hvori den studerende placerer sig selv i en ufordelagtig position i relation til at opnå gode karakterer. Idet karaktererne er den primære måde, hvorigennem de studerende får vurderet deres progression, vil en lav karakter potentielt virke hæmmende for den fortsatte kultivering af en sådan tilgang. Gennem karaktererne er det i stedet den første tilgang, der bliver opfordret og belønnet. Det er en tilgang præget af konformitet og risiko frygt, som opfordrer til en upersonlig relation til studiet.

I denne kontekst bliver den disciplinerende funktion af eksamener og karakterer bragt tydeligt frem i forgrunden. For Kvale betyder denne disciplinerende funktion, at de studerende koncentrerer sig om indholdet af deres pensum og undervisning, i stedet for at forfølge deres egne interesser (Kvale, 1970, p. 143). Denne kontrol over de studerendes tid sikres yderligere ved at udforme et hvert semester, således det tager formen af et eksamenssemester (Kvale, 1970, p. 145).

## 4.7 Karakterindlæring

Den sidste af analysesektionerne vedrører den betydning, som karaktererne kan have for måderne, hvorpå de studerende forholder sig til at lære de emner, de bliver introduceret for på deres studie. Som det indledende blev konstateret, advarede Kvale imod den indflydelse karakterer kunne have for indlæring, hvis de skiftede rolle fra at være et mål *af* til at være et mål *for* indlæringen. Dette afsnit forsøger således at undersøge, hvordan et sådan skift i formål kommer til udtryk gennem indlæringsadfærden blandt de undersøgte studerende. Figur 7 giver et overblik over den karakteradfærd, der blev observeret i den originale undersøgelse samt de korresponderende karakter-situationer.

**Figur 7 Situationsbestemmelse af karakterindlæring (Kvale, 1980, p. 136)**

| Karakter-situation:                                                                                                                                                                 | Karakter-<br>adfærd:                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| De almindelige <b>eksamensformer</b> måler ofte en begrænset og overfladisk viden                                                                                                   | Begrænset indlæring.<br>Overfladisk indlæring. |
| Eksperimenterende undervisning og <b>projektarbejde</b> er usikker med henblik på karaktergevinst<br>Høje karakterer er <b>nødvendige</b> for videre uddannelse                     | Risikofrygt                                    |
| Til eksamen kræves der store mængder viden, som ofte indlæres under tidspres og angst. Denne eksamensviden opleves ofte som <b>uden brugsinteresse</b> uden for eksamenssituationen | Eksaminalamnesi                                |

### 4.7.1 Karakterindlæring

Af tabel 15 fremstår kodningen af de besvarelser, som de studerende afgav i løbet af de udførte interviews.

**Tabel 15**

| Karaktergivning- Bivirkning: Karakterindlæring | Ja | Både og | Nej |
|------------------------------------------------|----|---------|-----|
| Begrænset indlæring                            | 19 | 2       |     |
| Overfladisk indlæring                          | 16 |         | 5   |
| Risikofrygt                                    | 8  | 2       | 2   |
| Eksaminalamnesi                                | 5  | 2       | 3   |

#### 4.7.1.1 En begrænset og overfladisk karakterindlæring

Som det fremgår af tabel 15, gav en majoritet af de studerende udtryk for, at de oplevede former for indlæring, som var mærket af forskellige dimensioner af indsnævring. Den første af underkategorierne *begrænset indlæring* refererer til en tilgang, hvori den studerende oplever, at indlæring indsnævres til de fag, og de aspekter af et fag, som giver karakterudbytte (Kvale, 1980, p. 132). Her er således tale om en bredde dimension af indlæringen. Det er dog ikke kun bredden af de studerendes indlæring, der kan blive påvirket af karaktergivningen, men også dybden af deres læring. De studerende kan også opleve en overfladisk indlæring, hvori indlæring begrænses til en indprentning af det stof, der kræves ved karaktergivningen, på bekostning af nysgerrighed og fordybelse i et emne (Kvale, 1980, p. 133).

Der kan indledende tages udgangspunkt i den begrænsende effekt, som karakterer kan medføre. En studerende fra AAU beskriver følgende episode:

AAU8(2): Der var på et tidspunkt, hvor vi havde pædagogisk psykologi og så vores underviser, han har taget en del med omkring, noget som ikke var på pensum til forelæsningen. Og så efter, måske halvvejs inde i forelæsningen og det er gået op for en del mennesker, at det ikke er så meget omkring det pensum, som vi har til forelæsningen. Så er der en, der rækker hånden op og spørger om han har tænkt sig at gennemgå pensum, om han har tænkt sig at relatere det til pensum. Og så siger han "nej, jeg tænkte, at jeg ville give jer noget udover pensum, noget som jeg synes kunne være interessant". Og så rejser hun sig op og går. Og det synes jeg, det var meget sigende for nogen og det er heldigvis et fortal, men nogens mentalitet i forhold til studiet, at sådan, en spændende forelæsning med relevant, relateret, viden til det vi har på pensum, det er bare fuldstændigt irrelevant.

Episoden, som denne studerende beskriver til sidst i dette citat, er ikke nødvendigvis repræsentativt for, hvordan majoriteten af de studerende relaterer sig til pensum. Den studerende fremhæver selv, at dette er et ekstremt tilfælde, som afviger fra normen. Dog har inklusionen af dette eksempel stadig en vis værdi, med henblik på en fortolkning af, hvordan en gruppe af de studerende oplever pensummets rolle. Dette bliver særligt tydeligt, hvis opmærksomheden trækkes tilbage til den indledende del af dette citat. Den studerende giver her udtryk for en form for optagethed blandt de studerende med hensyn til eksamen, dens indhold og krav. Den studerende der forlod undervisningen, afspejler således potentielt en mere generel tendens blandt de studerende, dog i en mere intens eller udtrykkelig form. Det er en tendens, hvori viden først får en værdi, når det kan anvendes til at sikre en høj karaktergevinst. Foruden denne forbindelse til karaktererne, så bliver supplerende viden blot støj, der forstyrrer tilegnelsen af den nyttige karakterviden.

En supplerende vinkel, som er værd at fremføre i denne kontekst, vedrører den rolle, som eksamensformen kan have for de studerendes indlæringsformer. Dette er en pointe, der også tidligere blev præsenteret i pilotprojektet og den vedrører praksisser, der udspiller sig parallelt med karaktersystemet. Som introduktion til denne pointe, kan der henvises til en beskrivelse af en eksamensoplevelse, som en studerende fra 10. semester på AAU videregav:

AAU10(1): (...) Men jeg synes at de eksamener, jeg har haft, som for eksempel min på 8. semester, hvor jeg var igennem, jamen der er måske 5 kilder, vi ikke har berørt, ellers så var vi igennem alle, og så blev det måske bare en linje om det og så blev der spurgt om "og hvad kan hende her så sige om det samme?". Altså det var virkelig sådan, at jeg blev kørt rundt og jeg blev testet i det hele. Og jeg synes ikke, at det var særligt givende for den diskussion, fordi vi kom ikke særligt langt ned i stoffet. Det var bare sådan, jeg følte at det var såda, de skulle se om jeg havde læst det. Det havde jeg. Okay, så næste kilde. Så det var sådan en bum, bum, bum. Hele tiden videre til det næste.

Når selve formålet med eksamen blot bliver at demonstrere, at man har læst teksterne i pensum, bliver det mere forståeligt, at det er disse forhold, som de studerende forbereder sig efter. Der bliver herved også fremhævet en socialiserende dimension, som tilhører eksamenerne. Her bliver den studerende konfronteret med institutionens eksplicite vurdering af vedkommendes bestræbelser. Samtidig mødes de også med de implicite forventninger til vedkommendes fremtidige progression og udvikling. Som Boud beskriver: "Assessment activities signal what is to be learned, they influence



the approaches to learning that students take and they can indicate the level of achievement that are required for any given unit of study. In short, assessment frames what students do. It provides an indication of what the institution gives priority to in making judgements, it provides an agenda more persuasive than a syllabus or course outline and it therefore has a powerful backwash effect on all teaching and learning activities" (Boud, 2007, p. 21).

Nogle af de studerende fremstår også som bevidste om denne betydning, som karaktererne og eksaminationen kan have for deres uddannelse. Fra en udveksling vedrørende Aarhus Universitets brug af 7-timers eksamener blev det fremhævet, hvordan bredde så vel som dybde dimensionen af indlæringen bliver formet af eksamensformen.

AU8(3): Men det er bare lidt synd, fordi over tid, så vil de studerende jo ligesom gå den vej, der udgør den mindste modstand. Og den vej der udgør den mindste modstand efterhånden, efter at den her eksamen, den har eksisteret i, hvad 5-7 år, det er, at man ligesom laver de her ready-mades i løbet af semestret. Så i princippet, så læser man kun det her stof én gang og så noterer man. Og så bagefter, så laver man sådan noget klippe-klister med de her pointer, fra ens hvad hedder det, fra ens notater. Og jeg synes, det er meget synd, fordi det er ligesom, det uselvstændiggør en studerende i høj grad. Og fordi det allerede er fra første semester af, så forhindrer det, at man selvstændiggøres.

#### **4.7.1.2 Risikofrygt**

Ved risikofrygt henvises der til en oplevelse af, at "eksperimenterende indlæring og undervisning afvises som for risikofyldt med henblik på karaktergevinst" (Kvale, 1980, p. 134). Dette er en kategori, som trækker tråde tilbage til flere af de foregående analysesektioner, hvilket er medvirkende til at gøre den særligt interessant at undersøge dybdegående. Kategorien berører en række elementer, som er medvirkende til at fremhæve nogle af de mest grundlæggende problemer med et vurderingsredskab, der straffer manglende forståelse og fejl. Der forekommer at være en bevidsthed på nogle af universiteterne vedrørende den betydning, som karakterer kan have for de studerendes villighed til at tage kreative risiko:

AU6(4): (...) altså vi har for eksempel et fag, der hedder kvalitativ metode, som er et fag, hvor de bevidst har valgt, at vi skal have en bestået/ikke-bestået eksamen. Fordi de gerne vil have, at folk tør satse.

Det er allerede blevet berørt i den indledende analysesektion, hvordan de studerende anvender spiltaktikker for at mislede eksaminatorer. Ikke desto mindre er det værd endnu engang at fremhæve hvilke konsekvenser, dette kan have for deres fortsatte læringsmæssige udvikling. Tag eksempelvis den studerende, som blev fremhævet i sektion **4.1.2.2**:

AAU6(1): Ja, jeg oplever mange siger, at de ikke har den tilgang til det, men når vi så sidder i eksamenerne, så er det alligevel som om, at de briller bare ryger på. Altså at folk begynder og "ej, men du er det jo så hende her, der skal rette. Så vil hun jo gerne have, at vi bevæger os over i det her". Det er meget få, der er modige, som tør at sige "ved I hvad, jeg synes faktisk det er skide, jeg er imod forelæseren, så nu skriver jeg en meget kritisk eksamen og så ser vi, hvordan det går. (...) Det starter altid med, op til eksamener, at folk, de fleste, jeg snakker med, forsøger at virke som om, at de er ligeglade med karakterer, ikke går op i det og bare skal bestå, så de kan komme videre. Men samtidig, når man så sidder til eksamen, så kan man godt mærke, at folk går meget op i karakterer. Mere end man tør indrømme, mig selv inklusiv, nu skal jeg ikke sige man. Falder selv i fælden, jeg kommer til at sidde og tænke "årh, det kunne da også være fedt at få en god karakter". Og så kommer det til at handle mere om struktur og måder at skrive på, formuleringer, end faktisk selve læringen og hvad man selv får ud af det.

Udsnittet af interviewet demonstrerer, hvordan nogle studerende ikke træder ind i eksamenssituationen med et formål om at demonstrere deres *egne* kompetencer. I stedet omhandler eksamen et forsøg på at projektere en standard udgave eller formel for kompetence. Med dette menes der, at den studerende i dette tilfælde selekterer en samling af viden, som er arbitrær i den forstand, at den holder ringe eller ingen relevans for deres egne uddannelsesmæssige interesser, mål eller behov. I stedet forekommer selektionen på baggrund af de formodede præferencer hos den aktuelle eksaminator. Således forekommer der et skift i forhold til, hvad der bliver foretaget en eksamination af. For at citere den ovenstående studerende "så kommer det til at handle mere om struktur og måder at skrive på, formuleringer, end faktisk selve læringen og hvad man selv får ud af det."

#### 4.7.1.3 Eksaminalamnesi

Med dette begreb henviser Kvale til adfærd, hvori det indlærte stof hurtigt glemmes af den studerende efter eksamen (Kvale, 1980, p. 134). Kvale beskriver: "Det stof, som bygges enormt op før eksamen, det falder også hurtigt igen bagefter. Hertil kommer, at man vurderer, hvor relevant stoffet er for den videre studiekarriere - lige så snart et fag er overstået med en eksamen, kan det glemmes, man bliver nødt til at lægge det til side for at koncentrere sig om at få gode karakterer i de resterende fag (Kvale, 1980, p. 134). Som det fremgår af tabel 15, var det meget delt, om de studerende oplevede dette fænomen. Overtallet af de studerende ville dog give beskrivelser lignende denne:

AAU8(2): altså, sådan lige på stående fod kan jeg måske ikke huske så meget af det. Men jeg oplever at, jeg har oplevet flere gange, at det først er når eksamen kommer og jeg virkelig dykker ned i et stof, at jeg forstår det og jeg forstår det til fulde. Og hvis du spørger mig ind til arbejdsorganisationspsykologi eksamen, som vi havde for, det ved jeg ikke, hvad var det snart et år, mere end et år siden, så ville jeg ikke kunne svare lige nu, men lige så snart jeg lige får lov at orientere mig i det, så vil jeg sagtens kunne snakke med om det og ville have mange meninger om de.

Eksamensformen fremstod også som havende en indflydelse på, hvorvidt den studerende stadig huskede teorier, som vedkommende havde arbejdet med tidligere:

AAU8(2): altså, stedprøver er det, hvor det hænger mindst fast. Fordi det er en forholdsvis afgrænset tid, hvor man arbejder med det emne, de tekster eller de teorier. Og så tror jeg da bare, at jo længere tid du arbejder med det, jo mere, for mig i hvert fald, jo mere sætter det sig fast og projekteksaminer er jo nok dem, hvor teorierne sidder bedst fast.

Det kan herved betragtes som fordelagtigt at lade de studerende beskæftige sig med pensummets teorier indenfor en ramme, hvori de studerende kan få lov til at fordybe sig og orientere sig grundigt i materialet

## 5.0 Diskussion

Indledende vil der i denne sektion blive præsenteret henvist til denne studerendes oplevelse af feedback

Interviewer: Har du også nogle gange været til en eksamen, hvor du har tænkt "jeg ved faktisk ikke helt, hvad de forventer af mig her"

AU6(4): hmm, ja. Og det tror jeg primært, at vi oplever fordi, vi på intet tidspunkt i løbet af vores semester får noget vejledning eller får en ide om, hvorvidt man er på den rette vej, eller får en idé om, hvorvidt det man gør, det er rigtigt. Altså, vi får noget pensum, og vi læser vores pensum og vi går til vores forelæsninger og så laver vi vores eksamen. Men vi har jo ikke lavet noget skriftligt inden, som de så kunne sige at "ved du hvad, det der det er fuldstændigt rigtigt, den måde, du laver din tematiske analyse på". (...) "Det er rigtig det, du gør" eller "du gør det forkert". Det finder vi først ud af, når vi får vores karakter. Så der mangler generelt, synes jeg, vejledning eller feedback sådan løbende.

### **5.1 Hvordan ved man, om man er blevet klogere?**

En diskussion der blev præsenteret i pilotprojektet, henvendte sig til, den udfordring der befinder sig i at arbejde sig hen imod forøget viden. Det er en diskussion, som er værd at gentage her, idet den optegner en række faktorer, som er medvirkende til at skabe en dybere forståelse for konteksten, hvori de studerende gennemgår deres uddannelse. Et aspekt som medvirker til at forstærke karakterernes indflydelse på de studerendes kompetencemæssige selvopfattelse, udspringer af den relative mangel på alternative evalueringskilder eller processer, som de studerende har adgang til.

De evalueringsprocesser, som blev registreret i interviewene, var udfordret af deres uformelle struktur. Disse processer var ofte ikke eksplicit rettet mod at give de studerende evalueringer af deres viden. I stedet fremstod evalueringsaspekterne som værende biprodukter af konteksten, hvori de studerende befandt sig. Her kan der blandt andet henvises til læsegrupper eller diskussioner til seminarer eller forelæsninger. I disse situationer kan den studerende potentielt blive konfronteret samt hjulpet med deres individuelle udfordringer i relation til forståelsen af teorier. Der er dog en vis upålidelighed forbundet med denne metode, idet det kræves, at den studerendes specifikke udfordringer bliver bragt ind i konteksten. Der kræves således en vis agens fra den studerendes side før, disse situationers værdi som evalueringskilder kan realiseres. Et aspekt der blot bliver yderligere vanskeliggjort af, at den studerende ikke nødvendigvis er bevidst om disse mangler eller ikke er i

stand til at udvise den akademiske sårbarhed, en sådan evalueringsproces kræver. Den primære evalueringskilde var således eksamensevalueringen. Denne var dog heller ikke uproblematisk, idet den ofte blot ville tage formen af en karakter uden tilhørende kvalitativ information eller en generel tilbagemelding for hele årgangen.

Det bliver således vanskeligt for den individuelle studerende at vurdere, hvorvidt deres anstrengelser bidrager konstruktivt til progressionen mod deres intrinsiske uddannelsesmæssige mål uden at orientere sig mod deres karakterer. Hvis den studerende er uvidende om eller ude af stand til at evaluere deres egne evner, bliver de således afhængige af andres vurderinger. Herved får de en ringe indsigt eller indflydelse på deres egen uddannelsesmæssige situation (Kvale, 1970, p. 68). Den studerende der udvikler en kortsigtet, konform og karakteradfærdspræget tilgang til sit studie, kan herved være nysgerrig efter hvorvidt de efterlever sig det formål, som uddannelsen har. Den primære kilde de kan vende sig mod for at opnå indsigt i dette, er karaktererne. Disse vil sandsynligvis belønne denne tilgang, hvorved den studerende vil opleve sin uddannelsesadfærd som succesfuld og værdsat af institutionen. Modsat kan der overvejes den situation, som en studerende, der efterlever mange af de værdier, kompetencer og kvaliteter, som den formelle læreplan påstår at eftertrækte, potentielt befinder sig i. Denne studerende kan udvikle en fejlagtig oplevelse af, at de er uegnede eller mislykkes i deres akademiske efterstræbelser. De kreative, risikable og eksperimenterede tilgange komplimenterer ikke de krav, der oftest stilles af den skjulte læreplan. Det er endvidere vanskeligt for en sådant studerende at korrigere denne opfattelse, idet kontakten mellem underviserne og de studerende er relativt minimal.

Problemet, der bliver skitseret her, kompliceres yderligere, når den såkaldte forførende effekt af tal inddrages i forståelsen af fænomenet (Biesta, 2015b, p.351). Karaktererne, særligt i deres talform, er yderst håndgribelig, de er lette at sammenligne (der er endda blevet argumenteret for, at dette er deres primære formål), de er lette at forstå samt forholde sig til og som det i introduktionen blev fremhævet af Kvale, har de en vis evne til at projicere en form for objektivitet og retfærdighed. De sekundære eller alternative evalueringsformer bliver derved mødt af en betydelig udfordring, hvis de skal magte at konkurrere med den relative autoritet, karakterer besidder som den definitive bedømmelse af præstationer.

## **5.2 Evaluering som et middel til inklusion og medansvar**

Den australske forsker David Boud har beskæftiget sig med en række af områder, som er nærtliggende det indeværende projekt. Boud påpeger, hvordan der i en række officielle dokumenter for retningslinjer vedrørende bedømmelse af studerende, forekommer at være et primært og et sekundært fokus. Det primære fokus i disse dokumenter forholder sig ofte til aspekter så som "slutresultater", "måling" og "integritet". Det sekundære fokus er derimod karakteriseret af termer så som "feedback", "forbedring" og "læring som en proces" (Boud, 2007, p. 17). Boud argumenterer for, at disse forskellige fokus afspejler almene formål med bedømmelse. Han fremhæver i denne forbindelse en distinktion mellem henholdsvis bedømmelse med henblik på certificering (summativ) og bedømmelse med henblik på igangværende læring (formativ) (Boud, 2007, p. 17). Den mest udbredte form for bedømmelse indenfor de undersøgte uddannelser var primært henvendt måling, kvalitetssikring og certificering. Dette er interessant at fremhæve, idet det således bliver tydeliggjort, at det ikke blot er de studerende, der er modtagere af evalueringen. Evalueringen er også et middel til at kommunikere et signal om "kvaliteten" af de studerende, som uddannelsessystemet producerer. Konsekvensen af et overskyggende fokus på kvalitetssikring er ifølge Boud, at læring derved tager en underordnet position på trods af at dette element ved bedømmelse ellers må vurderes som værende af stor betydning (Boud, 2007, p. 17).

Boud argumenterer for, at det fundamentale problem med det dominerende perspektiv på bedømmelse er, at det konstruerer de studerende som passive subjekter. Den eneste rolle der tilskrives studerende indenfor dette perspektiv, består af at de skal lade sig blive bedømt af andre, således de kan blive målt og klassificeret (Boud, 2007, p. 17). Det er bedømmelses bureaukратиets behov, der blive tilgodeset indenfor denne diskurs. De studerende skal med ringe eller ingen indflydelse blot tilpasse sig reglerne og procedurerne, som de bliver defineret af andre og møde op til eksamener, der i et bredt omfang bygger på lignende omstændigheder (Boud, 2007, p. 17). Der antages gennem dette perspektiv, at de studerende har behov for, at andre identificerer og tilvejebringer den information, de har brug for således, de bliver i stand til at lære, samt at læring er drevet af, hvordan andre udformer denne proces. Dette tilskriver de lærende en lav status med ringe vilje, begrænset agens og en afhængighed af undervisere eller et læringssystem (Boud & Molloy, 2013, p. 703).

Udfordringen for Boud består således af den følgende problematik: "when people face learning demands outside the context of formal study - that is, in the contexts for which higher education is intended to prepare them - they necessarily have to construct themselves as active subjects. They have

to determine what is to be learned, how it is to be learned and how to judge whether they have learned it or not. They would not expect to do this independently of others or of expert sources of advice, but it is required that they mobilize themselves and their own resources, taking a much more dynamic position in the tasks of learning and assessment. The passive construction of learners in the dominant assessment focus of higher education does not do this" (Boud, 2007, p. 18).

Boud & Molloy argumenterer for, at når de studerendes aktive rolle som lærende individer bliver anerkendt, bliver forståelsen af feedback nødt til at bevæge sig fra det mekaniske til det responsive. Med dette menes der, at de lærendes rolle som skabere af deres egen forståelse må accepteres. Feedback bliver således ikke en kontrol mekanisme designet af andre, hvis formål det er at styre den lærende i en bestemt retning. I stedet bliver det en proces, som de lærende anvender med et henblik på at facilitere deres egen læring (Boud & Molloy, 2013, p. 703). Gennem denne redefinering af feedback, begynder processen at bevæge sig mod læring for fremtiden. En bæredygtig bedømmelsesform udformer sig, hvori de studerende bliver kvalificerede til at deltage i en verden udenfor et lukket indlæringsystem. Denne feedbackform tager ifølge Boud og Malloy en praksis tilgang, hvori bedømmelse betragtes som et grundlæggende element i en proces mod at udvikle og informere de studerendes vurderinger i læring, der rækker udover de nuværende omstændigheders krav. Det vil sige, der er et læringsmæssigt formål med bedømmelse, der retter sig mod at informere de lærendes praksisser, således de bliver i stand til at producere arbejde der møder andres standarder samtidig med, de bliver i stand til at formulere deres egne informerede vurderinger vedrørende produktionsprocessen af denne dette arbejde (Boud & Molloy, 2013, p. 704).

Evaluerings evne til at skabe inddragelse i uddannelse, forekommer på baggrund af følgende rationale. Overforbrug af summative evalueringer, eller evaluering med henblik på certificering, positionerer uddannelse i et lys, hvori det bliver noget, der skal overstås. Det skal bestås. Formålet med studiet, belønningen, kvitteringen og opmålingen udspringer fra eksamen og den tilhørende karakter. Det fjerner fokus fra de praksisser, der kan forekomme forinden eksamen, fordi de ikke har den samme betydningsmæssige vægt eller belønningsstrukturer forbundet med sig. Der eksisterer på en måde ikke nogen kontrast til det summative eller certificerende element af uddannelsen. En egen værdi i at deltage i uddannelsen. Hvis det kun er ved eksamen og karaktergivningene at deltagelsen i uddannelsen kan mærkes, er det yderst problematisk. Forinden forekommer der viden og kompetenceudvikling, men det er alt sammen meget abstrakt. Konsekvenserne, på godt og ondt,

mærkes tydeligst ved karaktergivningen, altså certificeringen. Summativ evaluering projekterer her en rituel forståelse af, at den studerende har lært noget. Den bæredygtige feedback, vil kunne være medvirkende til at skabe kontinuerlige knudepunkter, hvori den studerende mærker deltagelsen i en uddannelse. Det paradoksale i dette er, at feedbacken tilvejebringer denne inddragelse gennem en frigørelse fra universitetets strukturer. Den selvstændiggjort fra den afhængighed, de studerende kunne føle i relation til andres bedømmelser af deres præstation.

På baggrund af den ovenstående diskussion, kan der ligeledes argumenteres for, der overgives en vis form for magt til de studerende gennem udviklingen af denne evne til at skabe egne vurderinger. Den studerende kan blive selvforsynende i relation til genereringen af kilder, som giver den studerende følelse af kompetence eller positivt selvværd. Dette skaber endvidere bedre rammer for udviklingen en mere intrinsisk motiveret tilgang til studiet, idet den studerende mindre grad behøver at orientere sig efter strukturelle udtryk for kompetence.

Introduktionen af et større fokus på formative evalueringspraksisser bør dog ikke indføres på ureflekteret vis. De studerende har en eksistens, der går forud for deres indtræden på universitetet, hvori de har skabt en række erfaringer med hensyn til, hvordan deltagelsen i uddannelse bør udforme sig. Ecclestone & Pryor anvender begrebet evalueringskarriere som et middel til at belyse studerendes indstillinger, dispositioner og beslutningstagen, i relation til evalueringssystemer, som de bevæger sig gennem formelle uddannelsesprogrammer. Ordet "karriere" anvendes her som en metafor, der tillader en teoretisering af selvets kurs over tid, som det bliver medieret mellem institutionelle strukturer over tid (Ecclestone & Pryor, 2002, p. 474). De beskriver, hvordan evalueringskarriererne hos modtagere af den formative feedbacks har stor betydning for måden, hvorpå de forholder sig til den nye praksis. I deres undersøgelse opstod et stærkt fokus kravoverholdelsen af bedømmelseskriterier fra både undervisere og studerendes side. Ecclestone & Pryor tilføjer således et vigtigt argument, idet de fremhæver behovet for en bevidsthed om, at den formative feedback i praksis retter sig mod motivation og læring. Foruden denne forbindelse risikerer formativ feedback blot at være en mere samvittighedsfuld summativ feedback, periodisk testning samt præskriptive målsætninger, der er designet med henblik på at tilfredsstille behov for kvalitetssikring fremfor læring (Ecclestone & Pryor, 2002, p. 472).



### 5.3 Læring eller uddannelse?

De tiltag der er blevet fremført indtil videre, retter sig meget eksplicit mod læring. Man bør dog være forsigtig, når man træffer uddannelsesmæssige beslutninger på baggrund af en hensigt om blot at skabe "læring". Der kan argumenteres for at visse af de kvaliteter, som den skjulte læreplan kultiverer, har en normativ værdi, men en central opgave for uddannelse omhandler en vurdering af, hvorvidt disse kvaliteter er de *rigtige*, som vi ønsker at udvikle i vores studerende. Dette er en pointe, som bliver fremhævet af Biesta, idet han optegner en central forskel mellem læring og uddannelse.

Ifølge Biesta betragtes læring ofte som en beskrivende term, men der argumenteres for at brugen af ordet læring altid implicerer en værdibaseret vurdering vedrørende forandring (for eksempel ændringer i kognition, adfærd eller disposition) (Biesta, 2011, p. 199). Når læring studeres, er det derfor altid nødvendigt at starte fra et udgangspunkt, som vedrører, hvad der konstituerer god eller ønskværdig læring. Herved fremhæver Biesta også behovet for, at vi bevæger os fra forestillingen om læringskulturer, hvilket er et begreb, der dækker over de sociale praksisser, hvorigennem mennesker lærer (Hodkinson et al., 2008, p. 34). I stedet argumenterer Biesta for, at vi bør bevæge os mod uddannelseskulturer. Med uddannelseskultur refererer Biesta til et begreb, hvori læringskulturen er indrammet i et bestemt formål (Biesta, 2011, p. 199).

"A cultural perspective on educational improvement, to put it differently, always needs to begin with the question about what it is one aims to achieve—which, again, is a normative question that involves evaluations and values. The interesting—but also complicating—thing about educational practices is that they hardly ever are orientated towards only one purpose. Or, to put it in more empirical terms: educational practices tend to impact on a number of different ‘domains’ "(Biesta, 2011, p. 207).

I sit værk *Good Education in an Age of Measurement* (2015a) præsenterer Biesta en distinktion mellem tre potentielle funktioner af uddannelse, som han betegner kvalificering, socialisering og subjektivering. Ved den første af disse funktioner henviser Biesta til elementer så som viden, kompetencer og dispositioner. Det vedrører generelt de elementer ved uddannelse, som gør de studerende mere kvalificerede til at udøve bestemte færdigheder i relation til deres profession eller som på anden vis bidrager til deres viden og kompetencer som samfundsborgere (Biesta, 2015a, p. 19). Socialisering vedrører måderne, hvorpå de studerende bliver indført og bliver en del af

eksisterende praksisser, traditioner, professioner eller lignende sociokulturelle ordener (Biesta, 2015a, p. 20). Den sidste funktion, subjektivering, omhandler måderne, hvorpå uddannelse bidrager til dannelsen af personens menneskelige kvaliteter. Funktionen bidrager til at frigøre de studerende fra den socialiserende effekt af uddannelse, idet den har potentialet til, at tillade den studerende "træder ud af" de kontekster, hvori vedkommende er blevet socialiseret. Subjektviseringen gør dette ved at bidrage til udviklingen af kvaliteter så som demokratisk bevidsthed, medfølelse, ansvar eller autonomi (Biesta, 2015a, p. 21).

Når universiteterne eksempelvis anvender pensumeksamener ud fra en intention om, at sikre kvalificeringen af de studerende, så følger der ligeledes en socialiserende og subjektiverende vinkel med. Som det er blevet demonstreret i dette projekt, kan det stærke fokus på pensum medvirke til, at den studerende udvikler en konform og uselvstændig tilgang til sit studie. Ligeledes bør det fremhæves, hvordan den form for uafhængig, selvforsynende og livslange læring som Boud advokerer for, kan kritiseres med henblik på den subjektivitet, det kultiverer i den studerende. Der kan argumenteres for, det er en meget neoliberalistisk subjektivering, der bliver repræsenteret, hvori personen er som en entreprenør i en virksomhed. De opfatter dem selv som et set af ressourcer, evner og attributter, der skal administreres, vedligeholdes, udvikles, og behandles som projekter, hvori der skal investeres. Som entreprenante subjekter, så tænker vi på os selv som individer der etablerer og bringer værdi til os selv gennem personlig investering (Sugarman, 2015, p. 104). "Fundamental to these kinds of selfhood is the belief that we are self-contained, autonomous beings who are masters of our abilities, efforts, goals, choices, and accomplishments, and capable of functioning largely independent of social and cultural surrounds" (Sugarman. 2015, p. 113). Ved at gøre den studerende til et "uendeligt projekt", kan denne form for livslange læring være modstridende andre valide uddannelsesmæssige mål. Den studerende vil altid kunne bygge oven på deres egne kompetencer, hvorved deres egne behov således også potentielt ender med at være i centrum. Former for uddannelse der retter sig mod en gensidig afhængighed kan betragtes som værende mere passende for udviklingen af kvaliteter så som demokratisk eller almen politisk dannelse (Sugarman, 2015, p. 114). I stedet retter denne form for subjektivering mod dannelsen af et individ, som er tilpasset kravene for arbejdsmarkedet. Herved kan spørgsmålet således igen stilles: bruger de studerende deres uddannelse, eller bliver de brugt af den?

## 6.0 Afrunding

Fundene i denne undersøgelse fremhæver særligt, hvilken betydning det har for uddannelse, at vi orienterer os mod, hvad vi *egentlig* gør i vores uddannelse og *hvorfor* vi oplever, at dette er værd at gøre. I pilotprojektet forinden denne undersøgelse, blev der argumenteret for, der forekom en simplificering af uddannelse på disse universiteter. Ud fra de teoretiske perspektiver som er blevet præsenterede i denne undersøgelse, kan der findes belæg for denne forståelse. Universiteternes disproportionale anvendelse af summative og certificerende tilgange til bedømmelse, kan eksempelvis betragtes som værende den mindst ressourcekrævende løsning, der giver et indtryk af, at feedback er blevet foretaget. Hensigten med dette projekt er dog ikke at påstå, de studerende som bliver udviklet gennem dette system, ikke er kompetente eller gode. I stedet bør fundene og teorierne i denne undersøgelse betragtes som et argument for, vi beder disse top-karakterstuderende om at stille sig tilfredse med, hvad der kun kan beskrives som en god *nok* uddannelse.

## 7.0 Konklusion

Den oplevelse af uddannelse, som de studerende har i denne undersøgelse, forekommer at være mærket af et karakterperspektiv lignende det, som blev fundet af Kvale i hans originale undersøgelse. Gennemgående for analysens kategorier, blev der givet udtryk for, at karakteradfærden trivedes på disse universiteter. På baggrund af analysen af de udførte interviews bliver der optegnet et billede af en gruppe af studerende, som befinder sig i en konflikt mellem kravene fra den formelle læreplan og den skjulte læreplan. Intrinsiske interesser var gennemgående i konflikt, med kravene der blev stillet fra den skjulte læreplan. De studerende optegner et billede af en uddannelse, der på flere måder er karakteriseret af en kraftig lineær kronologisk progression. Denne progression opretholdes af eksamenssemestre, der sikrer den kollektive fremgang af de studerende. I særdeleshed på bachelordelen af uddannelsen oplevede de studerende, at der blev kultiveret en konform tilgang til uddannelse, hvori test af læring særligt rettede sig mod de studerendes evner til at memorere og reproducere viden. Med Snyders ord rettede en betydelig del af uddannelsen mod anvendelsen af de studerende, med henblik på tilfredsstillelsen af udefrakommende krav. I analysen blev det yderligere fremhævet, hvordan karaktererne fremstod som havende evnen til at forme de studerendes oplevelser af dem selv. For nogle magtede denne indflydelse kun at påvirke deres oplevelse af akademiske kompetencer mens, de for andre blev inkorporeret som en central del af deres identitet. Det akademiske arbejde, som disse studerende beskæftiger sig med, får således en betydelig følelsesmæssig dimension, idet en række af de studerende oplever, at deres fremtidige faglige egnethed kan afspejles af deres karakterer. Når de studerende deltager i evalueringspraksisser som eksamen, er det derfor ikke kun eksamensproduktet, der bliver vurderet men i særdeleshed også personen bag opgaven. Endeligt blev det derfor diskuteret, hvordan der kunne opbygges en modstandskraft mod karakterernes betydning for de studerende, ved at inddrage de studerende i deres evalueringspraksisser. Således blev der argumenteret for, at en selvstændig indsigt og forståelse for egne kompetencer, kunne medvirke til at frigøre den studerende fra karakterernes enevælde.

## 8.0 Referenceliste:

Becker, H. S., Geer, B., & Hughes, E. C. (1968). *Making the grade; the academic side of college life* by Howard S. Becker, Blanche Geer and Everett C. Hughes. Wiley.

Biesta, G. (2011). From Learning Cultures to Educational Cultures: Values and Judgements in Educational Research and Educational Improvement. *International Journal of Early Childhood*, 43(3), 199–210.

Biesta, G. (2015a). *Good Education in an Age of Measurement – Ethics, Politics, Democracy*.

Biesta, G. (2015b) Resisting the seduction of the global education measurement industry: notes on the social psychology of PISA, *Ethics and Education*, 10:3, 348-360,

Boud, D., 2007. Reframing assessment as if learning were important. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education*, 24–36. <https://doi.org/10.4324/9780203964309-8>

Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of Design, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712.

Ecclestone, K., & Pryor, J. (2003). 'Learning Careers' or 'Assessment Careers'? The Impact of Assessment Systems on Learning. *British Educational Research Journal*, 29(4), 471–488.

Hodkinson, P., Biesta, G., & James, D. (2008). Understanding Learning Culturally: Overcoming the Dualism Between Social and Individual Views of Learning. *Vocations and Learning*, 1(1), 27–47.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3. udg.). Hans Reitzel.

Kvale, S. (1970). *En eksaminasjon av universitetseksamener*. Universitetsforlaget.

Kvale, S. (1980). *Spillet om Karakterer i Gymnasiet*.

L., M. C. M., & Parlett, M. (1974). Up to the mark: a study of the examination game. Soc. for research into higher education.

Lynam, S., & Cachia, M. (2018) Students' perceptions of the role of assessments at higher education, *Assessment & Evaluation in Higher Education*

Matthiesen, N. Control and Responsibility: Taking a Closer Look at the Work of Ensuring Well-Being in Neoliberal Schools. *Integr. psych. behav.* 52, 438–448 (2018).

Snyder, B. (1973). *The Hidden Curriculum*

Sugarman, J. (2015). Neoliberalism and psychological ethics. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 35(2), 103–116.

<https://uniavisen.dk/psykologistuderende-har-afdaekket-en-markant-udvikling-i-deres-pensum/>  
(tilgået den 27/5-2021)

<https://www.uvm.dk/uddannelsessystemet/7-trins-skalaen/karakterer-paa-7-trins-skalaen> (tilgået  
den 27/5-2021)