

Gradert karakterskala eller Bestått/Ikke bestått? Refleksjoner fra studenter i høyere IT utdanning

Per Lauvås jr¹, Omid Mirmotahari², Tengel Sandtrø³, Yngvar Berg², and Yngve Lindsjørn²

¹School of Economics, Innovation and Technology, Kristiania, ²Institutt for Informatikk, Universitetet i Oslo, ³Institutt for informasjonsteknologi, OsloMet

Sammendrag Denne studien undersøker IT-studenters oppfatninger om karakteruttrykkene gradert karakterskala (A–F) versus Bestått/Ikke bestått (B/IB) i norsk høyere utdanning, et tema som har fått økt aktualitet etter at flere prestisjeutdanninger nylig har vedtatt overgang til B/IB-vurdering. Gjennom kvalitative fokusgruppeintervjuer med 34 studenter fra tre utdanningsinstitusjoner identifiserer studien en preferanse for gradert skala blant IT-studenter. Denne preferansen tilskrives primært karakterers innvirkning på akademisk motivasjon, konkret tilbakemelding på mestringsnivå, samt oppfattet meritverdier for framtidig karriere og videre studier. Samtidig avdekker funnene noen mulige fordeler ved B/IB, herunder redusert akademisk stress og økt potensial for interesserevet læring framfor karakterjag. Egnethet for karakteruttrykk kan også være domene- og kontekstavhengig. Forskningsresultatene utgjør et empirisk fundament for individuelle og institusjonelle beslutninger om valg av karakteruttrykk innen informasjonsteknologiutdanning og bidrar til den pågående debatten om valg av karakteruttrykk i høyere utdanning.

Keywords: Bestått/Ikke bestått · Gradert karakterskala · Høyere IT utdanning · Fokusgruppeintervjuer · Studentrefleksjoner

1 Innledning

Når vi underviser innen informasjonsteknologi i norsk høyere utdanning har vi anledning til å velge mellom to forskjellige karakteruttrykk ved eksamen: Gradert skala (A–F) og Bestått / Ikke bestått (B/IB). Kanskje velger vi som regel A–F fordi vi tenker det vil skjerpe studentenes motivasjon og innsats i emnet - de kan strekke seg etter en A. Kanskje velger vi A–F fordi det er et slags standard-valg, og det er det vi er mest vant med. Eller kanskje har utdanningsinstitusjonen retningslinjer for hva vi faktisk kan velge i emnet vårt.

Diskusjonen omkring Bestått/ Ikke bestått (B/IB) som karakteruttrykk har fått særlig aktualitet i Norge de siste årene, hvor flere prestisjetunge utdanninger har gjennomgått eller planlegger overganger fra A–F til B/IB. Ved Universitetet i Oslo har både Det medisinske fakultet og Det odontologiske fakultet nylig vedtatt å avskaffe graderte karakterer. Medisinutdanningen gjennomførte overgangen høsten 2025, mens tannlegeutdanningen følger etter høsten 2026.

Fra fakultetsledelseshold ved medisin argumenteres det for at overgangen er viktig av flere grunner [Aukrust, 2024a]: Graderte karakterer i høyselekterte studentgrupper kan føre til upresise rangeringer på grunn av liten spredning i prestasjoner. Graderte karakterer kan gi insentiv for testing av “spesialistkunnskap” og “puggekunnskap” fremfor forståelse og sentral kunnskap. Innenfor disse yrkesgruppene kan det også argumenteres for at karakterer ikke brukes av arbeidsgivere i praksis, og at naturlige eksperimenter under COVID-19-pandemien ikke viste forskjeller i studentprestasjoner når karakterer var suspendert.

Ved det odontologiske fakultetet finner vi mye av den samme argumentasjonen [Aukrust, 2025]. Overgangen vil også forhåpentligvis minske konkurranse mellom studenter for å få gode karakterer. Det kan fremme deling av fagstoff og felles forberedelser til eksamen, og det kan redusere eksamensstress blant studenter.

Det er grunn til å tro at studentene ønsker denne endringen velkommen (ibid). I en spørreundersøkelse gjennomført blant masterstudenter i odontologi og vitenskapelig ansatte ved det odontologiske fakultetet ønsket 61,6% av studentene overgang til B/IB-vurdering, mens 34,1% foretrakk å beholde graderte karakterer. Interessant nok var fordelingen blant vitenskapelig ansatte nærmest identisk.

Den norske utviklingen innen medisinstudiet er ikke særegen for UiO. Universitetet i Bergen har også vedtatt å fase ut gradert skala ved medisინutdanningen, mens NTNU og Universitetet i Tromsø allerede bruker B/IB på alle eksamener.

Samtidig viser erfaringer fra andre fagområder at kontekst er avgjørende. Jussutdanningen ved UiO har valgt å beholde graderte karakterer. Fra ledelseshold [Aukrust, 2024b] argumenteres det for at gradert skala er viktig for studentenes motivasjon og at karakterene er viktige i ansettelsesprosesser. Men også ved jus, både i Oslo og Bergen, benyttes B/IB i første semester.

Ved utdanning innen informasjonsteknologi ser vi ikke samme tendens til å ville bort fra A-F. Innen IT-studiene ved forfatterens tre institusjoner er B/IB totalt sett en sjeldenhets, med unntak av introduksjonsåret for studentene ved Høyskolen Kristiania. Der har studentene B/IB i hele sitt første studieår, med unntak av ett enkelt emne.

Formålet med denne studien er å få et bedre innblikk i hva IT-studentene selv mener om de to karakteruttrykkene. Påvirker det motivasjonen i emnet? Foretrekker de det ene eller det andre, og i så fall hvorfor? Kan det variere etter hva slags type emne de tar? Mer innsikt i studentenes tanker kan gi undervisere innen informasjonsteknologi bedre beslutningsgrunnlag når de skal bestemme seg for om faget de underviser bør vurderes til A-F eller B/IB. Forskningsspørsmålet vi stiller er derfor:

Hva er studenters oppfatninger av forskjeller mellom gradert skala (A-F) og Bestått/Ikke bestått i norsk høyere IT-utdanning?

2 Forskningsforankring

Tradisjonelle graderte karakterskalaer (som A–F) har dominert høyere utdanning i flere tiår. Alternative vurderingsformer som B/IB har dog i nyere tid fått økt oppmerksomhet som et potensielt mer studentvennlig alternativ [Reed et al., 2011]. Denne diskusjonen har blitt særlig aktuell i kjølvannet av COVID-19-pandemien, hvor mange institusjoner

midlertidig benyttet B/IB for å redusere stress og tilpasse seg utfordrende læringsforhold [Al-Sayyed et al., 2023]. Det samme tiltaket ble gjennomført ved forfatterens tre egne institusjoner; Høgskolen Kristiania, OsloMet og Universitetet i Oslo (UiO) i pandemiperioden.

Eksperimentering med B/IB er ikke et nytt fenomen. Allerede på slutten av 1960- og begynnelsen av 1970-tallet utforsket amerikanske universiteter alternative karaktersystemer. Karlins et al. [Karlins et al., 1969] dokumenterte tidlige erfaringer fra Princeton University, hvor førsteårsstudenter kunne velge ett av ti emner med B/IB-vurdering. Denne tidlige forskningen avdekket allerede noen utfordringer: studenter som valgte B/IB-vurdering oppnådde systematisk lavere karakterer sammenlignet med kontrollgrupper, og innrømmet selv å ha lavere målsetninger for disse emnene. Lignende funn ble rapportert av Gold et al. [Gold et al., 1971], som gjennomførte et kontrollert eksperiment hvor førsteårsstudenter enten tok alle emner eller ett emne med B/IB-vurdering. Resultatene viste signifikant lavere akademisk prestasjon for B/IB-gruppen, og forfatterne konkluderte derfor slik: “It is as yet doubtful whether many [students] have discovered how to learn without grades”.

Nyere forskning har imidlertid tegnet et mer nyansert bilde av B/IB og dens effekter. Flere studier viser at B/IB kan medføre redusert stress og angst blant studenter, særlig innen preklinisk medisinsk utdanning [Reed et al., 2011, Rohe et al., 2006, Ali et al., 2015]. Studenter rapporterer forbedret psykologisk velvære og tilfredshet med både utdanning og personlig liv i en B/IB-setting [Bloodgood et al., 2009, Seligman et al., 2020]. Et gjentakende funn er at B/IB fremmer et mer samarbeidsorientert og mindre konkurransepreget læringsmiljø [Seligman et al., 2020, Kim and Kim, 2024]¹. Dette kan være særlig verdifullt i fagområder hvor samarbeid og kollegialitet er viktige profesjonelle ferdigheter.

Også når det gjelder akademisk prestasjon er det varierende forskningsresultater. Noen studier rapporterer ingen negative effekter på akademisk prestasjon, og andre viser forbedrede eller uendrede eksamensresultater og prestasjoner på standardiserte tester [Bloodgood et al., 2009, Robins et al., 1995, Ali et al., 2015, Kim and Kim, 2024] og ved egenvurdering av faglige prestasjoner. Motivasjon fremstår også som et komplekst område med blandede funn. Mens noen studier rapporterer økt indre motivasjon og større følelse av autonomi [Seligman et al., 2020, Kim and Kim, 2024], peker andre på bekymringer om redusert motivasjon eller innsats [Fagin et al., 2014].

Innføring av B/IB-vurdering kan medføre utfordringer. Selve overgangen kan medføre usikkerhet og stress tilknyttet videre karrieremuligheter, som for eksempel for medisinstudenter og deres mulighet for valg av praksisplass [Mott et al., 2021, Ehrlich et al., 2020]. Fleksible eller valgfrie B/IB-vurderinger kan også ha utilsiktede konsekvenser, som lavere påfølgende karaktergjennomsnitt og fullføringsgrad [Ozsoy and Rodríguez-Planas, 2023].

Vi finner en klar overvekt av studier innen utdanningsområdet medisin når det gjelder forskning på anvendelse av B/IB. Vi finner også nyere forskning innen informasjonsteknologi. Zarb et al. [Zarb et al., 2023, Zarb et al., 2024] undersøkte implementeringen av B/IB i førsteåret ved Robert Gordon University i Skottland.

¹ sistnevnte omhandler “honors/pass/fail”, og ikke B/IB

Studentperspektivet [Zarb et al., 2023] viste at B/IB reduserte stress. Særlig var det tydelig hos andreårsstudenter som reflekterte tilbake på førsteåret. Fordelene ved B/IB ble først synlige når studentene opplevde andre karaktersystemer. Studenter uttrykte imidlertid bekymring for manglende innsikt i eget prestasjonsnivå og følte seg dårlig forberedt på overgangen til bokstavkarakter.

Underviserne [Zarb et al., 2024] opplevde generelt positive erfaringer med effektiviserte sensurprosesser og økt fokus på konstruktiv tilbakemelding. Hovedutfordringene var å definere grensen mellom B og IB, samt bekymring for at systemet demotiverte studenter fra å prestere utover minimumskravene.

Vi finner også erfaringer fra norsk IT-utdanning [Strømme, 2019]. Strømme eksemplifiserer hvordan bruk av B/IB i et informatikkemne kan medføre både økt trivsel og bedre faglige resultater. Strømme argumenterer for at tre elementer er sentrale for å få det til: a) en tilstrekkelig høy terskel for å bestå b) tydelige krav i emnet og c) bruk av formativ vurdering.

3 Metode

Denne studien benytter et kvalitativt forskningsdesign med en tverrinstitusjonell tilnærming for å utforske studenters erfaringer med og syn på karakteruttrykkene B/IB versus gradert karakterskala. Det er gjennomført fokusgruppeintervjuer ved Universitet i Oslo, OsloMet – storbyuniversitetet og Høyskolen Kristiania. Vi undersøkte hvordan studenter opplever forskjellen mellom disse karakteruttrykkene, og refleksjoner tilknyttet disse.

Den kvalitative tilnærmingen ble valgt for å få dybdeinnsikt i studentenes subjektive opplevelser, refleksjoner og argumentasjon rundt karakteruttrykkene. Dette designet muliggjør en eksplorativ undersøkelse av ulike forhold mellom karakteruttrykk, læringsstrategier, motivasjon og studentvelvære som kvantitative metoder vanskelig kunne fange opp.

3.1 Datainnsamlingsmetode

Studien baserer seg på semistrukturerte fokusgruppeintervjuer som primær datainnsamlingsmetode. Fokusgruppeformatet ble valgt for å fremme diskusjon og refleksjon mellom deltakerne, hvor studentenes ulike perspektiver kunne belyse og nyansere hverandres erfaringer. Denne intervjuformen tillater at deltakernes svar kan skape nye tanker og refleksjoner hos medstudenter, noe som beriker datamaterialet gjennom gruppedynamikken.

Intervjuene ble gjennomført med utgangspunkt i en felles intervjuguide som sikret tematisk konsistens på tvers av institusjonene, samtidig som den semistrukturerte tilnærmingen ga rom for å forfølge interessante temaer som oppstod i samtalen. Intervjuguiden omfattet åpne spørsmål om studentenes overordnede opplevelser av de to karakteruttrykkene, samt mer spesifikke temaer som motivasjon, læringsstrategier, faglig egnethet, og fremtidige konsekvenser for jobbsøking og videre studier.

Utdanningsinstitusjon	Mann	Kvinne	Totalt
Universitetet i Oslo	4	6	10
OsloMet	2	2	4
Høyskolen Kristiania	11	9	20
Totalt	17	17	34

Tabell 1. Kjønnfordeling av deltakere per utdanningsinstitusjon

3.2 Utvalg og deltakere

Studien omfattet totalt 34 studenter fordelt på fem fokusgruppeintervjuer. Utvalget representerer en bred variasjon i studienivå (1.-3. årsstudenter), fagområder og erfaringsbakgrunn med de to vurderingsformene.

Ved **Universitetet i Oslo** deltok 10 studenter (6 kvinner, 4 menn). Alle var studenter i sitt tredje studieår. Studentene representerte ulike fagområder hvor både B/IB og gradert karakterskala benyttes.

Ved **OsloMet** deltok 4 studenter (2 kvinner, 2 menn), alle fra tredje studieår. Disse studentene hadde spesifikk erfaring med et valgmenne som utelukkende benyttet B/IB som vurderingsform foregående semester.

Ved **Høyskolen Kristiania** ble det gjennomført tre separate fokusgruppeintervjuer med til sammen 20 deltakere:

- Gruppe 1: 7 deltakere (5 kvinner, 2 menn), primært andreårsstudenter. Flere deltakere hadde tidligere studieerfaring.
- Gruppe 2: 8 deltakere (4 kvinner, 4 menn), hovedsakelig førsteårsstudenter i andre semester, samt enkelte andreårsstudenter.
- Gruppe 3: 5 deltakere (alle menn), førsteårsstudenter med begrenset erfaring med graderte karakterer, da majoriteten av deres emner benyttet B/IB-vurdering.

Rekrutteringen ble tilpasset hver institusjon for å sikre bred deltakelse. Ved OsloMet ble det sendt direkte invitasjon til alle 41 studenter som foregående semester hadde fullført valgmenner med B/IB som eneste karakterform. Fem studenter responderte positivt på invitasjonen, hvorav fire møtte til intervju.

Ved Universitetet i Oslo ble rekrutteringen gjennomført via distribusjon gjennom ulike studentutvalg samt fysiske oppslag på campus for å nå en bredere studentpopulasjon på tvers av fagområder.

Ved Høyskolen Kristiania ble det, via læringsplattformen Canvas, sendt invitasjoner til alle studenter i første- og andre studieår i studieprogrammet Bachelor i IT (fire spesialiseringer), noe som sikret tilgang til studenter med varierende erfaring med de to vurderingsformene.

Forskerteamet består av ansatte ved de tre studerte institusjonene, noe som ga verdifull innsidekunnskap om lokale kontekster og karakterpraksiser. Samtidig var forskerne bevisste på å opprettholde analytisk distanse og la studentenes stemmer komme frem uten å la institusjonelle perspektiver dominere tolkningene. Samtlige intervjuer ble gjennomført av 2-3 forskere for å sikre konsistens i intervjuledelse og observasjon av gruppedynamikk. Datainnsamlingen fant sted midt i vårsemesteret 2024, en periode

hvor studentene hadde tilstrekkelig erfaring med inneværende semesters vurderingsformer samtidig som tidligere erfaringer fortsatt var ferske i minnet. Intervjuene ble innledet med grundig informasjon om prosjektets formål, frivillig deltakelse og databehandling. Studien har godkjenning fra SIKT, referansenr: 806472.

Alle intervjuer ble tatt opp digitalt ved bruk av diktafonløsning fra Nettskjema, som sikret trygg og forskriftsmessig lagring av lyddata. Intervjuene hadde en varighet på mellom 45 og 75 minutter, tilpasset gruppestørrelse og diskusjonenes naturlige utvikling. Intervjuene ble deretter transkribert i sin helhet, med anonymisering av alle personidentifiserende opplysninger. Transkriberingen ble påbegynt via den innebygde KI-transkriberingen i Nettskjema. Deretter ble transkriberingen utbedret manuelt av en av forfatterne, og til slutt kvalitetssikret av en annen forfatter.

3.3 Dataanalyse

Analysen benyttet en induktiv tematisk tilnærming inspirert av [Braun and Clarke, 2006], hvor temaer ble identifisert direkte fra datamaterialet fremfor å anvende forhåndsdefinerte kategorier. Analysen fulgte en systematisk prosess hvor forskerne først gjennomførte gjentatte gjennomlesninger av transkripsjonene for å oppnå fortrolighet med materialet. Gjennom denne prosessen identifiserte vi mønstre, gjentakende temaer og sentrale argumentasjonslinjer i studentenes refleksjoner omkring karakteruttrykkene.

Analyseprosessen fokuserte på å identifisere og kategorisere studentenes ståsteder, erfaringer og argumentasjon knyttet til B/IB versus gradert karakterskala. Særlig vekt ble lagt på å forstå hvordan studentene begrunnet sine preferanser, hvilke fordeler og ulemper de identifiserte ved hvert karakteruttrykk, og hvordan karakteruttrykkene påvirket deres studieatferd og læringsstrategier. Temaer som fremstod på tvers av intervjugruppene ble systematisk sammenlignet for å identifisere både fellestrekk og institusjonsspesifikke nyanser.

Forskerne arbeidet iterativt med materialet, hvor foreløpige tolkninger ble diskutert og raffinert gjennom flere analyserunder. Dette sikret at de identifiserte temaene var godt forankret i datamaterialet og representerte studentenes faktiske perspektiver fremfor forskernes forutinntatte antagelser.

3.4 Begrensninger

Denne studien har noen iboende begrensninger som bør tas i betraktning ved tolkning av funnene. For det første er utvalget relativt begrenset, få studentintervjuer fra tre institusjoner i Norge. Funnene våre er basert på kvalitative fokusgruppeintervjuer, noe som gir innsikt i studentenes opplevelser, men som også innebærer at resultatene ikke uten videre kan generaliseres kvantitativt.

4 Resultat

Studentene var i intervjuene generelt mer positive til gradert skala enn til B/IB. Samtidig var det flere reflekterte betraktninger som trakk fram både fordeler og ulemper. Vi presenterer resultatene gruppert etter temaer som dukket opp gjennom intervjuene, og

eksemplifiserer med sitater. Sitatene er kodet med institusjonens navn, intervjunummer og studentnummer. Eksempel: Kristiania 3.2 er en Kristiania-student i intervju nr 3, student nummer 2. Rekkefølgen på temaene er organisert etter hyppighet, der det mest nevnte kommer først.

Motivasjon og innsats

Studentene påpekte at uten en gradert skala ville de ikke strekke seg like langt og jobbe like hardt, fordi det uansett var usynlig om man presterte svært godt eller bare godt nok. Flere trakk fram hvordan mangelen på gradert karakter kunne redusere motivasjonen på ett eller annet vis.

“Man er mer motivert og gjør større innsats hvis man skal få gode resultater.”
(Kristiania 2.7)

“Holdningen for karakterer er jo at du vil prestere bedre, og det er jo en bra ting med det. Og holdningen for Bestått/ Ikke bestått er at; får du E så er du med, og du strekker deg ikke like langt.” (UiO 1.1)

“[...] jeg jobber med det, men det er skikkelig demotiverende, og det er drit tungt å sette seg å gjøre det, når jeg vet sånn, jeg vil jo bestå det her uansett, liksom.” (Kristiania 2.5)

Selv om økt motivasjon og innsats ved bruk av A-F kom tydelig fram i intervjuene fant vi også andre sysnspunkter innenfor samme tema:

“Ja, jeg tror jeg jobber faktisk bedre når jeg [har] ikke bestått / bestått. Men det er bare sånn indre motivasjon på at det er litt kjeft å bare lære seg ting og prøve å finne seg ting på eget...” (Kristiania 2.9)

Emnets egenart og betydning for studiet

Dette temaet framkom i stor grad som en følge av direkte spørsmål fra intervjuer: Om noen emner kan egne seg bedre for B/IB enn andre. Ja; i følge studentene kan emnets egenart og betydning for studiet ha noe å si. Kreative emner kan for eksempel være utfordrende å karaktersette på en gradert skala.

“Jeg tror også det henger litt med det med at det er litt vanskelig å gi en karakter på noe kreativt. [...] Det er mye kreativitet som inngår i de fagene. Da blir det også litt sånn rart å bedømme det fra en skala fra A til F, tenker jeg da.”
(Kristiania 1.4)

I introduksjonsemner som er felles for flere studieretninger kan B/IB egne seg bedre enn i fag som er mer sentrale for studiet. Særlig hvis introduksjonsemnet har begrenset relevans for studiene videre.

“Jeg synes det passer fint hvis vi har en blanding, sånn som vi hadde den første året, at vi hadde, la oss si, DigTek. At vi hadde Bestått/ Ikke bestått på det, for det er jo bare et introduksjonsemne, at du skal bare lære deg grunnleggende innføringer i generell IT. Men jeg hadde heller likt at vi hadde karakterer på, for eksempel introduksjon til programmering, som er et større emne, der du faktisk skal lage noe, så får jeg se på det jeg faktisk ligger.” (Kristiania 2.5)

En distinksjon ble gjort mellom enkel innføring for eksempel i et bredt spekter av teknologi, og programmeringsemner som man må bygge videre på i et senere semester. Også emner som kanskje ble oppfattet som litt på siden, slik som Smidig prosjekt og akademisk skriving, ble i ulike intervjuer nevnt som en mulighet.

Ved UiO ble det problematisert at noen innføringsemner ga viktig grunnlag for emner som kom seinere i studieløpet for noen av studentene, mens dette var mindre relevant for andre.

“... for meg som designer, selv om det på en måte er veldig nyttig for meg som teknolog å ha kunnskap som vi får i IN1020, så er det ikke det som avgjør hvorvidt jeg er en god eller en dårlig interaksjonsdesigner.” (UiO 1.5)

Tilbakemelding og opplevd læringsutbytte

Flere trakk fram at karakterer hjalp dem med å vise hvor godt læringsutbytte de hadde i et emne.

“Jeg gikk jo på OsloMet før, og da hadde jeg også karakterer i alt fra starten av, og da fikk du ganske raskt en pekepinn, også arbeidskrav da.” (Kristiania 1.3)

“Hensikten med skole er jo å ta med det videre, så det hadde vært ganske fint hvis vi får tilbakemelding på hva vi gjorde i eksamen, sånn at vi kan lære å ta med det videre” (Kristiania 3.5)

Det kom også fram tilfeller der studenter satt pris på på B/IB-emner der de kunne få en poengskår eller begrunnelse som gav mer informasjon om hvor godt man hadde lyktes.

“Vi fikk jo tilbakemelding på Digtek, og det var jeg veldig fornøyd over, for da så jeg nøyaktig hvor jeg var, og visste faktisk akkurat hva jeg måtte jobbe med, og hva jeg visste.” (Kristiania 2.8.)

Hvis en student har Bestått i et innføringsemne vet ikke studenten nødvendigvis om man har gode eller svake forutsetninger for kommende emner. Både ved UiO og Kristiania, som begge har innføringsemner med B/IB, ble dette problematisert.

“...så har vi for eksempel algoritmer og datastrukturer nå, hvor vi har Java. Objektorientert [Programmering] var jo ikke bestått / bestått. Det viser seg jo nå i det neste emnet om du egentlig kan det, ikke sant? ... Kan du egentlig det fra første klasse når vi nå har fag som baserer seg på det?” “Og det hadde vært fint å vite om du kunne det eller ikke.” “Ja, før valgemnet.” [Latter] (Kristiania 1.3 og 1.1, dialog.)

“Jeg tror at i emner der... I emner som har alle emner som kommer senere, som bygger på det emnet, så hadde jeg likt å ha karakter, fordi da vet jeg hvor godt forberedt jeg er til det emnet som kommer senere.” (UiO 1.10.)

Implikasjoner for videre studier og arbeidsliv

Det kom fram under samtalen at flere studenter ønsker et vitnemål med mange gode karakterer for å søke på jobb eller masterstudier. Og det var usikkerhet knyttet til hvordan potensielle arbeidsgivere vurderer kandidater som har mange Bestått-emner opp mot andre som har karakterer.

“I intervjuene jeg har vært på, der har de kommentert at de så på karakterene. Det var gode karakterer. Du kommer inn til intervju. Og spesielt sånn som bransjen er nå, der det er vanskelig for juniorer å få innpass. Så det er liksom lett for de å se på karakterer.” (OsloMet 1.3.)

“..med tanke på å prøve å finne jobb i løpet av studiene. ... det er vanskelig å vise seg, skille seg ut i mengden med bare Bestått/ Ikke bestått.” (Kristiania 2.7.)

“Jeg tenker at det kan bli vanskelig for en arbeidsgiver å ta en nyansert vurdering av studentene når de skal søke på deltidsjobber, sommerjobber, for de har ikke noe å sammenlikne med Bestått eller Ikke bestått.” (Kristiania 1.4.)

Mindre stress

Flere studenter trakk fram at et emne med B/IB kan oppleves som roligere og mindre stress, og at dette kanskje åpner for å følge interessene, fokusere på de delene av et emne som appellerer til en selv.

“Men nå når jeg har valgfag så har jeg et fag som kanskje er litt på siden av det vi driver med, eller skal drive med. Og der har vi bestått, ikke bestått. Og det er egentlig litt greit, for det er ikke noe jeg er avhengig av å bygge videre på. Det føles litt roligere da. Det er ikke noe jeg må bevise at jeg er dritgod i, men jeg kan bruke min egen interesse til å gjøre det da. Så det er ikke like stressfullt akkurat der.” (Kristiania 1.5)

Enkelte knyttet altså fraværet av stress knyttet til karakterer direkte til læring, som at her kunne man bruke mer tid på de elementene i faget man selv hadde interesse for. Og mens kommentaren ovenfor var knyttet til et emne seint i studieløpet, var det flere som knyttet dette til første studieår og overgang til universitetet.

*“Så for meg så var det en litt sånn soft start. Litt som vi har sagt, vi **må** ikke ha A i alle fag. Det var ikke det stresset og det jaget. Jeg kunne bruke min tid på det og sette meg i det. Det var mindre stressfullt, og jeg følte at det var en fin intro til neste år.” (Kristiania 1.5).*

Samtidig kan blanding av B/IB og karakter-givende emner på samme semester gi ulike utslag. Skaper det ro, eller flytter det fokus bort fra B/IB-emner? Det var kommentarer i begge retninger, og noen som ikke konkluderte.

“Jeg føler i hvert fall når jeg var i første semester at jeg stresset mye med de to karakterene på en måte, at jeg var litt mindre bekymret for [faget med B/IB], siden det var bestått / ikke bestått.” (UiO 1.4)

Hva skal til for å bestå?

Studentene tok selv opp en usikkerhet angående hvor grensen for B/IB går. Dette ble berørt i flere intervjuer.

“En ting jeg tenkte, det er jo at i utgangspunktet tenker jeg at bestått og ikke bestått egentlig er et høyere krav, føler jeg, karaktermessig. At du må egentlig ha bestått kanskje en høyere prosent enn for eksempel en E. Så jeg vet ikke om det liksom er at en bestått er en E, eller om en bestått egentlig tilsvarer en D, da. Så det er også sånn der, er det egentlig enklere å få Bestått/ Ikke bestått?”(Kristiania 1.3)

Vise til noe mer enn karakterer

Som kontrast til en potensiell ulempe ved å ha Bestått på vitnemålet i en jobbsøkningsprosess ble et B/IB-emne trukket fram som en mulighet til å vise fram noe annet enn karakteren. En student trakk fram dette som én av grunnene for å velge et B/IB valg-emne, at

“jeg hadde jo egentlig som ambisjon å prioritere faget litt mer for å liksom få litt flere prosjekter å vise til på CV en for eksempel da, men det ble liksom til at det ble nedprioritert rett og slett da.” (OsloMet 1.4.)

Sitatet ovenfor knyttes til emner seint i studieløpet. Da har studentene mer kompetanse og kjenner bedre sine styrker og har kanskje en annen motivasjon enn de har ved oppstart. På et konkret spørsmål om å bruke B/IB-emner til å bygge en portefølje, som nevnt ovenfor, istedenfor å fokusere på karakterer, svarte en student dette:

“Jeg synes absolutt Ja. Det var mye mer at jeg kunne jobbe hjemme og for eksempel lære. Snakke med andre om hvordan de løste problemer. Istedenfor at jeg fokuserte veldig mye på det å lese, å pugge forskjellige ord, og, ja, [forskjell] mellom forskjellige begreper. Jeg spesielt liker de fagene som ikke er skoleeksamen, og særlig da flervalg og å skrive inn begreper. Så jeg synes det var et veldig fint fag sånn sett [om gjennomført B/IB-emne, vår kommentar].” (OsloMet 1.1)

Hva om studenten kan velge selv?

Dette hypotetiske spørsmålet ble introdusert for studentene i alle intervjuene. Svarene sprikte i ulike retninger fra noe de ville sette pris på til noe de sterkt vil fraråde. Likevel, gitt valget, så var det flere studenter som sa de ville velge gradert skala. En student nevnte konkret hvordan det er behagelig med B/IB fram til eksamen, og at hen fokuserte på læring. Men etter eksamen ønsket studenten tilbakemelding på hvor godt hen hadde prestert, og viste til at en A eller B var noe å være stolt over. Også andre studenter nevnte i denne forbindelsen at de gjerne kunne lære godt med B/IB, og flere trakk da fram at de også kan ha indre motivasjon til å lære, selv om flere altså hadde nevnt bokstavkarakterer og målet om en god karakter som motiverende. Når et konkret innføringsemne ble nevnt som alternativ for B/IB, uttalte en student at hen

“hadde kanskje jobbet med det mer riktige hvis det var Bestått/ Ikke bestått” (OsloMet 1.1)

Særlig var det motforestillinger mot å kunne velge individuelt, altså risikere å gå ut kun med Bestått mens medstudenter som skulle søke på samme jobber ville stå med en A eller B. Det ble også nevnt et alternativ, at de beste valgte gradert og at karakterpresset for dem ville øke.

“Men jeg tror også at det blir litt press på hva man skal velge, for da kommer det jo til at arbeidsgiveren sikkert vil skille på det og si at, å ja, han valgte det letteste.” (Kristiania 1.8)

“Jeg tenker det er veldig vanskelig å velge ... det vil være et seleksjonsbias i hvem som tar bestått / ikke bestått, og hvem som tar karakterer. Fordi svake tar Bestått/ Ikke bestått, også tar de sterke Karakterer, også vil det da være en normalfordeling internt blant de sterke. Som gjør det veldig, veldig vanskelig å gjør det bra ...” (UiO 1.7)

Når studentene ble utfordret på under hvilke omstendigheter de – gitt muligheten til å selv bestemme – ville valgt B/IB kom **læring** igjen opp som et tema. Det ble nevnt at med B/IB ble det mindre pugging mot eksamen og kanskje tida ble brukt til bedre læring. Samtidig ble det hypotetiske valget knyttet til om man forventet en god karakter eller ei, og at gode studenter som siktet mot en A eller B ville velge karakter, mens de øvrige ville velge B/IB.

“Du velger ofte karakter, kanskje et valgfag med karakter for å prøve å “oppe” snittet ditt. Men hvis du har også veldig bra snitt, så er det kanskje slik at du velger ett eller to Bestått/ Ikke bestått for å holde også snittet høyt, da” (OsloMet 1.1)

Vedrørende hensiktsmessighet diskuterte studentene også om emner som burde ha en høy grense for å bestå kunne vært kun Bestått/ Ikke bestått. Medisin ble trukket fram som et eksempel. Det ble også nevnt at kanskje skulle man også se på vurderingsform, og vurdere B/IB sammen med mappevurdering. Mens intervjuobjektene ved én institusjon nevnte at B/IB kunne passe på et emne de hadde med gruppearbeid, var studentene ved en annen institusjon mer usikre på effekten i gruppearbeid – selv om å slippe en dårlig karakter som følge av umotiverte medstudenter var et ønske.

Oppsummert kan vi si at det var store likhetstrekk mellom hvilke retninger diskusjonene tok, og hvilke prioriteringer studentene løftet fram på tvers av de ulike utdanningene. Det var ingen tydelige ulikheter mellom studentene som hadde hatt B/IB på de fleste emner i forhold til dem som kun hadde hatt det på ett eller noen få emner. Alle intervjuene inneholdt en ærlig oppfatning av hvordan B/IB kunne påvirke motivasjon, stress, læring, og forståelse av sin mestring av et emne.

5 Diskusjon

Våre funn sammenfaller på flere punkter med tidligere forskning – særlig fra medisinutdanningene, der B/IB har vært mest undersøkt. At noen av studentene i denne studien opplever lavere stress under B/IB, er for eksempel i tråd med en rekke studier som rapporterer redusert stress og bedre psykososialt velvære når karakterpress fjernes. Noen studenter trakk frem at fraværet av karakterpress reduserte stress og prestasjonsangst, noe som kunne legge til rette for en mer avslappet og indre motivert læring. Enkelte beskrev B/IB-emner som mindre “jag” etter karakterer og mer rom for å fordype seg i emnets innhold etter egen interesse. Noen studenter opplevde økt læringsutbytte

i B/IB-emner fordi de kunne bruke tiden på det de selv anså som viktig, fremfor ensidig pugging mot eksamen. Andre studenter informerer at de trenger dette presset for å prestere godt. Disse observasjonene viser et sammensatt bilde: På den ene siden kan mangelen på karakterer dempe ytre motivasjon og innsats hos noen studenter, mens det på den andre siden kan fremme bedre trivsel, mindre stress og mer autonomi i læringsprosessen.

Studien avdekker at IT-studentene gjerne foretrekker tradisjonell gradert karakter-skala (A–F) fremfor Bestått/Ikke bestått (B/IB). Studenter opplever at bokstavkarakterer gir sterkere motivasjon til å yte ekstra; de ønsker å strekke seg fordi gode prestasjoner belønnes med høyere karakter. Men bildet er ikke entydig. At noen studenter opplever lavere motivasjon uten karakterer, mens andre rapporterer økt indre motivasjon under B/IB, sammenfaller med de motstridende funnene i enkelte studier [Kim and Kim, 2024].

Uten bokstavkarakterer savner noen studenter en tydelig indikator på eget prestasjonsnivå. Det kan oppleves som en ulempe at de kan gå glipp av en tydelig indikasjon på måloppnåelse i emnet. Denne mangelen på nyansert feedback gjør det vanskelig for studentene å vurdere egen faglig styrke og svakhet kun ut fra en Bestått-karakter. Dette kjenner vi igjen fra Zarb [Zarb et al., 2023]. Funnene i vår studie kan antyde en generell mangel på formativ vurdering i emnene studentene har opplevd i studiene sine. Dette behovet fra studentenes side passer godt overens med Strømme [2019] sin anbefaling om formativ vurdering i et B/IB-emne. Man kan videre argumentere for at formativ vurdering bør være et sentralt element i ethvert emne, uavhengig av karakteruttrykk.

Det fremkommer også usikkerhet blant studentene om hvor grensen mellom B/IB faktisk ligger. Det er altså ikke bare utfordrende for faglige å enes om en grense for Bestått [Zarb et al., 2024]. Det er utfordrende for studentene å skjønne kravene også. Studentenes usikkerhet kan tyde på at vi har utfordringer med å tydeliggjøre kravene for å Bestå ved våre egne utdanningsinstitusjoner. Universitets- og høyskolerådet publiserte i 2015 retningslinjer for karakterskalaen bestått/ikke bestått [Universitets- og høyskolerådet, 2015]. I retningslinjene blir det anbefalt at kravet til bestått karakter ikke knyttes til et trinn i bokstavkarakterskalaen, men at følgende beskrivelse kan benyttes: “Kandidaten har oppfylt kravene til læringsutbytte og viser nødvendige kunnskaper, ferdigheter og kompetanse.” Da beskrivelsen bevisst er generell for å kunne gjelde innen alle fagområder kan det medføre ulike tolkninger individuelt blant undervisere, og også innen ulike utdanningsinstitusjoner. Igjen vil vi henvise til et av suksesskriteriene fra Strømme [Strømme, 2019]: Ha tydelige krav for hva som skal til for å bestå et B/IB-emne.

Studentene uttrykker også bekymringer knyttet til videre studier og karriere. Mange antar at arbeidsgivere og masteropptak vil foretrekke søkere med sterke graderte karakterer. Flere er usikre på hvordan et vitnemål preget av B/IB vil bli tolket sammenlignet med et vitnemål med for eksempel mange A- og B-karakterer. Enkelte studenter frykter at et valg om B/IB kunne sette dem i en konkurransemessig ulempe dersom andre kandidater har høye bokstavkarakterer å vise til. Det er altså ytre faktorer som spiller inn her. Valg av karakteruttrykk handler ikke utelukkende om studenters læring og opplevelse av et emnet. Karakteruttrykket kan ha en påvirkning på studentens videre karriere.

For kjerneemner, som for eksempel programmering, som danner grunnlaget for senere avanserte kurs, uttrykker flere preferanse for graderte karakterer for å sikre at kompetansenivået synliggjøres. Det er mulig at B/IB kan fungere godt for prosjektbaserte eller samarbeidsorienterte emner, hvor man unngår å straffe enkeltstudenter med dårlig karakter grunnet varierende innsats i gruppen. Introduksjonsemner tidlig i studiet ble også nevnt som emner som kunne egne seg godt til B/IB. Studentene vil føle mindre stress og mer mestring i starten av studiet, før de senere går over til emner med karakterer, slik vi innledningsvis viste til ved andre utdanninger i Norge.

Hva om studentene selv kan velge mellom B/IB og A–F i samme emne? Noen studenter var skeptisk til dette fordi det ble ansett som urettferdig – man risikerer at to studenter med lik faglig prestasjon ender opp med ulik vurdering. Et annet argument var at det kunne bli stor overvekt av de «sterke» studentene som velger karakter mens en stor overvekt av de «svake» studentene velger B/IB, altså et tydelig A- og B-lag i samme emne. Andre studenter så positivt på muligheten til å kunne velge. Det vil kunne gi en fleksibilitet som kan tilpasses den enkelte student og dens behov. Vi er ikke kjent med at en slik valgmulighet har vært benyttet i norsk høyere IT-utdanning til nå.

6 Konklusjon

Denne studien antyder en preferanse for graderte karakterer blant IT-studenter, motivert av ønsket om konkret tilbakemelding på prestasjonsnivå, akademisk motivasjon og oppfattet merittverdi for fremtidig karriere. Samtidig anerkjenner studentene at B/IB har potensial for å redusere stress og fremme interessedrevet læring, særlig i introduksjonsemner og kreative fagområder. Studentenes bekymringer om karriereimplikasjoner og mangel på nyansert tilbakemelding ved bruk av B/IB fremhever behovet for gjennomtenkte beslutninger dersom institusjoner vurderer overgang fra tradisjonell karakterskala. Studien bidrar til en nyansert forståelse av hvordan fagmiljøer kan dra nytte av forskjellige karakteruttrykk, og understreker betydningen av å ta hensyn til studentperspektiver når beslutninger om karakteruttrykk skal tas i høyere utdanning.

Referanser

- Al-Sayyed et al., 2023. Al-Sayyed, R., Abu Awwad, F. M., Itriq, M., Suleiman, D., AlSaqqa, S., and AlSayyed, A. (2023). The pass/fail grading system at jordanian universities for online learning courses from students' perspectives. *Frontiers in Education*, 8:1148647.
- Ali et al., 2015. Ali, M., Asim, H., Edhi, A., Hashmi, M. D., Khan, M. S., Naz, F., Qaiser, K., Qureshi, S., Zahid, M., and Jehan, I. (2015). Does academic assessment system type affect levels of academic stress in medical students? a cross-sectional study from pakistan. *Medical Education Online*, 20(1):27706.
- Aukrust, 2024a. Aukrust, Ø. (2024a). Medisin kutter karakterer: – vi vil teste forståelse og sentral kunnskap heller enn puggekunnskap. Uniforum, Universitetet i Oslo. Hentet 16. august 2025.
- Aukrust, 2024b. Aukrust, Ø. (2024b). Medisin kutter karakterer. juss beholder dem: – en viktig motivasjonsfaktor. Uniforum, Universitetet i Oslo. Hentet 17. august 2025.
- Aukrust, 2025. Aukrust, Ø. (2025). Tannlegeutdanningen kutter karakterer. Uniforum, Universitetet i Oslo. Hentet 16. august 2025.

- Bloodgood et al., 2009. Bloodgood, R. A., Short, J., Jackson, J. M., and Martindale, J. R. (2009). A change to pass/fail grading in the first two years at one medical school results in improved psychological well-being. *Academic Medicine*, 84(5):655–662.
- Braun and Clarke, 2006. Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2):77–101.
- Ehrlich et al., 2020. Ehrlich, H., Sutherland, M., McKenney, M., and Elkbuli, A. (2020). Implications of the united states medical licensing examination step 1 examination transition to pass/fail on medical students education and future career opportunities. *The American Surgeon*, 86(9):1146–1152.
- Fagin et al., 2014. Fagin, A. P., Howell, T. H., Da Silva, J., and Park, S. E. (2014). The impact on dental students of changes to the national board dental examination grading system. *Journal of Dental Education*, 78(6):813–822.
- Gold et al., 1971. Gold, R. M., Reilly, A., Silberman, R., and Lehr, R. (1971). Academic achievement declines under pass-fail grading. *The Journal of Experimental Education*, 39(3):17–21.
- Karlins et al., 1969. Karlins, M., Kaplan, M., and Stuart, W. (1969). Academic attitudes and performance as a function of differential grading systems. *The Journal of Experimental Education*, 37(3):38–50.
- Kim and Kim, 2024. Kim, M.-K. and Kim, H. W. (2024). Impact of a change from a-f grading to honors/pass/fail grading on academic performance at yonsei university college of medicine in korea: a cross-sectional serial mediation analysis. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 21:4.
- Mott et al., 2021. Mott, N. M., Kercheval, J. B., and Daniel, M. (2021). Exploring students' perspectives on well-being and the change of united states medical licensing examination step 1 to pass/fail. *Teaching and Learning in Medicine*, 33(4):443–451.
- Ozsoy and Rodríguez-Planas, 2023. Ozsoy, M. and Rodríguez-Planas, N. (2023). Unintended effects of the flexible grading policy. *Social Science Research Network*.
- Reed et al., 2011. Reed, D. A., Shanafelt, T., Satele, D., Power, D., Eacker, A., Harper, W. V., Moutier, C., et al. (2011). Relationship of pass/fail grading and curriculum structure with well-being among preclinical medical students: a multi-institutional study. *Academic Medicine*, 86(11):1367–1373.
- Robins et al., 1995. Robins, L., Fantone, J., Oh, M., Alexander, G. L., Shlafer, M., and Davis, W. (1995). The effect of pass/fail grading and weekly quizzes on first-year students' performances and satisfaction. *Academic Medicine*, 70(4):327–329.
- Rohe et al., 2006. Rohe, D., Barrier, P., Clark, M., Cook, D., Vickers, K., and Decker, P. (2006). The benefits of pass-fail grading on stress, mood, and group cohesion in medical students. *Mayo Clinic Proceedings*, 81(11):1443–1448.
- Seligman et al., 2020. Seligman, L., Abdullahi, A., Teherani, A., and Hauer, K. E. (2020). From grading to assessment for learning: A qualitative study of student perceptions surrounding elimination of core clerkship grades and enhanced formative feedback. *Teaching and Learning in Medicine*, 32(3):314–325.
- Strømme, 2019. Strømme, T. J. (2019). Pass/fail grading and educational practices in computer science. In *Norsk IKT-konferanse for forskning og utdanning*.
- Universitets- og høyskolerådet, 2015. Universitets- og høyskolerådet (2015). Rapport om bestått ikke bestått. Hentet 17. august 2025.
- Zarb et al., 2023. Zarb, M., McDermott, R., Martin, K., Young, T., and McGowan, J. (2023). Evaluating a pass/fail grading model in first year undergraduate computing. *Frontiers in Education Conference*.
- Zarb et al., 2024. Zarb, M., McDermott, R., Martin, K., Young, T., and McGowan, J. (2024). Assessing faculty perceptions of a pass/fail grading model in cs1. In *2024 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, pages 1–9. IEEE.