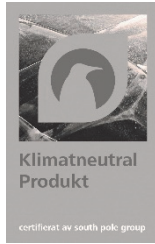


I spänningsfältet mellan högskole- pedagogik och juridik

Om att arbeta med kvalitet
och rättssäkerhet i examination

Hélène Edberg & Kajsa Sköldvall



Södertörns högskola
Biblioteket
SE-141 89 Huddinge
www.sh.se/publications

© Författarna



Published under Creative Commons Attribution
3.0 Unported License

Omslag: Jonathan Robson
Grafisk form: Per Lindblom & Jonathan Robson

Tryckt hos Elanders, Stockholm 2021

Södertörn Studies in Higher Education 9
ISBN 978-91-89109-75-9

Innehåll

Inledning	5
Så här kan du läsa studien	7
Rapportens teman i 6 punkter	9
Studiens varför, vad och hur	11
Vad är kvalitet?	12
Metodologisk ansats	14
Etiska frågor	15
Upplägg och arbetsgång	19
Materialanalyser	24
Konstruktionen av workshopunderlag	26
Bakgrund	33
Kvalitetsarbete i högre utbildning	33
Bakgrund till projektets uppkomst	36
Examinationens betydelse	37
Områden för kvalitetsutveckling	43
Vad examineras? Förväntat lärande och examination	44
Hur informeras? Kommunikation till studenter	50
Jämförelse av information kursplan/studiemanual	51
Vilken information ska studiematerialen innehålla?	54
Bedömning	63
Bedömning av skriftlig examination	64
Bedömning av muntlig examination	72
Digitala format	77
Rättssäkerhet i pedagogisk praktik	79
Disciplinanmälan eller inte	80
Lärares utsatthet	82
Tydlighet kontra omdöme	83
Juridiken i undervisningens vardag	84

Perspektiv på materialet	87
Utveckla dokumenten.....	87
Att pröva nya metoder.....	90
Metoder för bedömning av skriftlig examination	91
Metoder för bedömning av muntlig examination.....	93
Utveckling av digital examination	95
Vad händer när nya metoder prövas?	95
Workshoppen som modell för praxisutveckling.....	97
Avslutande reflektion	101
Juridik i pedagogisk praktik.....	102
God kvalitet i examination.....	105
Lärarens roll som examinerare.....	107
Olika förväntningar på akademisk litteracitet.....	109
Studenternas självständighet	111
Kvalitet med nya metoder	112
Insikter om utvecklingsarbete genom workshop	113
Rum för kollegialitet	113
Motstånd	115
Kulturer krockar.....	118
Perspektivbyte.....	122
Referenser	127

Inledning

Den här rapporten riktar sig till alla som på något sätt är intresserade av eller involverade i examinationsarbete inom den högre utbildningen. Den bygger på ett projekt för att stärka kvalitet och rättssäkerhet i examination och visar hur en akademisk institution, Södertörns högskola i detta fall, engageras i högskolepedagogisk utveckling. Projektet har gett insikter, inte bara om hur det vardagliga arbetet med examination ter sig för lärare och studenter på en högskola och om hur det kan utvecklas utan också om hur internt kvalitetsarbete kan fungera – eller inte fungera. I föreliggande rapport vill vi dela med oss av dessa insikter som alltså omfattar både examinations- och kvalitetsarbete. Studien visar att praktiskt förankrade diskussioner om kvalitet och rättssäkerhet höjer medvetenheten om kopplingen mellan pedagogik och juridik bland lärarna. Men det framkommer också att underliggande epistemologiska och sociala strukturer möjliggör, alternativt försvårar kvalitetsarbete. Förhoppningsvis kan rapporten ge en god inblick i frågor som rör kvalitet och rättssäkerhet i examination för andra lärosäten som också vill ägna kraft åt högskolepedagogisk utveckling, och kanske också utvecklingsarbete inom andra områden.

Utvecklingsenheten för högskolepedagogik och bildning och Studieverkstan på Södertörns högskola fick via prorektor Nils Ekedahl medel för att tillsammans med högskolans utbildningsmiljöer och Studentavdelningen genomföra projektet som bland annat omfattat workshoppar inom de flesta av högskolans ämnen. Vi som fick i uppdrag att leda projektarbetet är själva lärare (i ämnena retorik och svenska) och i de workshoppar som har hållits har vi arbetat med kollegor, både från våra egna och från andra ämnen. Två högskolepedagogiska utvecklare, Maria Wolrath

Söderberg och Hedda Söderlundh, har varit med som ledare vid tre workshoppar.

I projektet är vi som leder workshopparna således både kollegor och representanter för den högskolepedagogiska enheten och Studieverkstan. Redan från början hade projektet en inriktning som rymmer både ett lärarperspektiv via högskolepedagogiken och ett studentperspektiv via Studieverkstan, som enligt sitt uppdrag har som mål att alla studenter på Södertörns högskola ska ha goda möjligheter att framgångsrikt genomföra sina studier. Till detta ska läggas det juridiska perspektivet som i projektet representerats av Studentavdelningens jurist, Eva-Carolina Säfvelin och en tidigare sakkunnig ledamot i disciplinnämnden, tillika professor i svenska, Mats Landqvist.

Projektet, som pågick under 2018 och 2019 redovisas här som en studie. Vi rapporterar om hur vi samlat material, utformat metoder och tillsammans med ämnena skapat program för workshoppar (som var formatet för arbetet), och sedan genomfört dem i så gott som alla ämnena på högskolan. I de workshoppar som har haft inslag om digitalstött examination har dessa pass genomförts av IKT-pedagogerna Anna Nilsson och Frida Frimodt.

Workshopparna hölls innan covid-19-pandemin gjorde att så gott som all högskoleundervisning digitaliserades. Under workshopptiden var frågan om digital examination inte i fokus för intresset hos merparten av deltagarna. Men de frågor som främst aktualiserades, och som belyses i rapporten, som hur examinationens myndighetsutövning ska balanseras med pedagogisk praktik, hur bedömning görs, och bör göras, och lärares utsatthet, är högaktuella, oavsett examinationsform.

Arbetet i den här studien har byggt på tillit. Vi vill tacka var och en av våra kollegor för era insatser. Tack för aktivt och generöst deltagande i workshopparna och för modiga och kreativa inlägg och förslag! Tack för belysande berättelser från lärarvardagen! Det är ett hårt arbetande lärarkollegium som talar i rapporten, och med ett stort engagemang, inte bara för sina ämnen utan också för studenterna. I rapporten hörs också flera andra röster: SöderS –

Södertörns högskolas studentkår, studentrepresentanter, bibliotekarier och lärare från Studieverkstan, IKT-pedagoger, ämnes- och programsamordnare och andra ledningspersoner. Vi riktar ett stort tack även till er för era bidrag. Alla röster såväl i dokument som i workshoppar och intervjuer har vi systematiskt arbetat med att anonymisera. Sist men inte minst vill vi tacka Maria Eklund Heinonen, Eva-Carolina Säfvelin och Maria Wolrath Söderberg som kommit med värdefulla synpunkter på texten.

Så här kan du läsa studien

Förevarande studie har två övergripande teman: examinationskvalitet, där rättssäkerhet är ett perspektiv, och internt kvalitetsarbete i sig. Beroende på intresse kan alltså studien läsas antingen i sin helhet eller i delar. Nedan finns en kort innehållsbeskrivning tänkt som en läsarguide.

- Inledning om studiens varför och vad, syfte och frågeställningar och teoretisk bakgrund.
- Bakgrund till kvalitetsarbete inom högre utbildning och till projektets inriktning mot kvalitet och rättssäkerhet i examination.
- Områden för kvalitetsutveckling som varit centrala för lärare att arbeta med under workshopparna: Vad examineras? Hur utformas kommunikation till studenter? Hur bedömer lärare skriftlig och muntlig examination, och hur kan examinationsformerna varieras? Hur omsätts rättssäkerhet i pedagogisk praktik?
- Diskussion om det som framkommit i intervjuer, workshoppar och i analyser av det insamlade materialet. Ett första avsnitt tar upp utformning av pedagogiska och juridiska dokument, ett andra avsnitt rör prövandet av nya metoder, ett tredje avsnitt diskuterar workshoppen som modell för kvalitetsarbete.

- Avslutande reflektion knuten till tre centrala frågor: juridiken i pedagogisk praktik, uppfattningar om vad god kvalitet i examination är, och lärdomar om kvalitetsarbete genom workshop.

Varje avsnitt inleds med en kort presentation av innehållet. Dessa avsnitt är skrivna för att läsaren ska kunna hoppa in i texten utan att ha läst så mycket av den tidigare texten. I avsnittet om områden för kvalitetsutveckling avslutas varje del med en sammanfattning av vad berörda ämnen vill arbeta vidare med i sin kvalitetsutveckling av examinationen.

Sist finns en referenslista.

Rapportens teman i 6 punkter

Den här rapporten beskriver arbetet med kvalitet och rättssäkerhet i examination vid en svensk högskola med utgångspunkt i workshoppen som format för högskolepedagogisk utveckling. I stället för att utforma informationspass om juridik i pedagogik ställdes frågan till högskolans lärare på ämnenas kollegiemöten: Vad ska en workshop om kvalitet och rättssäkerhet handla om? Av de 550 ämnesförslagen som kom in valdes de mest centrala ut, varefter alla lärare från 28 ämnen bjöds in till en halvdags workshop med kvalitet och rättssäkerhet i examination som övergripande tema. Över 200 lärare deltog. Förutom ett informationspass om juridik ägnades workshopparna åt högskolepedagogiska diskussioner och övningar som bedömning av skriftliga och muntliga examinationer, metodutveckling och kunskapssyn. Övergripande frågor som syftet med högre utbildning, aktualiserades och även yrkesidentitet blev centrala teman.

Här är de huvudsakliga temana som framkom:

1. Att vilja sprida kunskap om sitt ämne, stötta studenter och hjälpa dem att utvecklas är kärnan i lärares yrkesidentitet. Men denna identitet kan krocka med lärarens roll som myndighetsutövande examinator. Här uppkommer ett spänningsfält mellan pedagogik och juridik.
2. Bedömningsarbete är komplext. Det finns olikheter i grundsyn gällande vad som ska styra bedömningen av studenters examinerande uppgifter, det professionella omdömet contra betygskriterier. Olika lärare kan bedöma samma uppgift olika.

3. Lärares syn på vad som är god kvalitet i examination omfattar områden som metodutveckling, studenters akademiska litteracitet och studenters självständighet. Lärarna är dock inte alltid överens om utifrån vilket perspektiv dessa områden ska ses eller vilka metoder som ger god undervisning.
4. Man får inte med sig alla. Det finns grundläggande olikheter i synen på den högre utbildningens samhällsfunktion som präglar hur lärare ser på kvalitetsarbete; som något som ska bedrivas lokalt och tämligen autonomt inom ämnet eller något som bör ske kollektivt, för gemensam kvalitetssäkring.
5. Kvalitet kan utvecklas i kollegiala rum. Workshopformatet har låtit deltagarna tillsammans upptäcka inte bara att, utan också vad de behöver ta tag i framöver när det gäller kvaliteten och rättssäkerheten i examinationsarbetet. Samtidigt kan det i vissa fall finnas ett motstånd mot kollektiva arbetsformer.
6. Workshoppen för att bedriva kvalitetsarbete kan vara ett exempel på hur en högskola kan applicera tillitsorienterad kvalitetsstyrning i praxis.

Studiens varför, vad och hur

Varför sätter du underkänt betyg på uppsatsen, jag tycker att den är värd minst godkänt? Vad annat kan jag göra än att pricka av att alla har sagt något på seminariet? Jag valde att bli högskolelärare, inte kontrollant åt statliga myndigheter! Lärares arbete med examination inom högre utbildning rymmer många perspektiv. Vad är det egentligen som ska examineras och hur ska bedömningen gå till? Hur ska lärarens pedagogiska roll kunna förenas med den myndighetsutövande examinatorns?

Fokus i föreliggande rapport är högskolepedagogisk utveckling. Vi beskriver komplexiteten i sådant arbete genom ett projekt baserat på workshoppar om kvalitet och rättssäkerhet i examination och vad detta arbete har gett för resultat. Rapporten speglar högskolelärares förhållningsätt och deras vardagspraktiker runt examinationsarbete: svårigheter som lärare möter och hur de tar sig an problemen. Projektet har genomförts på Södertörns högskola¹ men resultaten kan sannolikt vara representativa även för andra som funderar på förändringsarbete kopplat till examination eller på kvalitetsutveckling i praxis inom andra områden.

Trots att kvalitetsarbete blivit alltmer betonat inom den högre utbildningen saknas kunskaper om vad kvalitet i högskoleutbildning innebär i praxis. Det finns inte tillnärmelsevis lika mycket skrivet om högskolepedagogiskt *utvecklings*arbete som det finns rapporter om kontrollerande ansatser. Projektet i denna rapport kan således ge ny kunskap om praxisorienterat kvalitetsarbete om högskolepedagogik och rättssäkerhet i examination, och kanske även inom andra områden. Någon liknande studie har inte tidigare gjorts i Sverige (Se Johansson 2014 för en litteraturgenomgång inom fältet).

¹ Projektet har bedrivits under 2018 och 2019 på Södertörns högskola.

Vad är kvalitet?

Inriktningen på de högre lärosätenas kvalitetsarbete styrs i dag av rektor. Det är alltså en intern fråga för respektive lärosäte vilka områden som ska vara i fokus för arbetet med kvalitetsutveckling. Den myndighet som samlat granskar den svenska högskoleutbildningens kvalitet är Universitetskanslersämbetet (UKÄ) och det som granskas är just hur internt kvalitetsarbete bedrivs och vilka rutiner och styrningsmedel som används. När rektor, som i den här fallstudien, beslutar om att fokusera på kvalitet och rättssäkerhet i examination är det med andra ord en tydlig avspiegling av det rådande systemet. I det här fallet uttrycker rektor att kvalitet ska kopplas till examination, och specifikt också att arbetsformen ska vara workshoppar. Därigenom har rektor bestämt att examinationen, dvs. de juridiska aspekterna av undervisningsverksamheten ska vara i centrum för kvalitetsarbetet och att satsningen ska riktas till lärarna, eftersom det är lärarna som är de juridiska examinatorerna.

Upprinnelsen till projekt är att Södertörns högskola under perioden 2015 till 2017 ställdes inför en stor ökning av antalet disciplinärenden rörande examination. Mot den bakgrunden diskuterade högskolans ledning olika sätt att ta sig an frågan och man bestämde att ge kvalitet och rättssäkerhet i examination ökad uppmärksamhet. Efter diskussioner i högskolans ledningsråd fick Utvecklingsenheten för högskolepedagogik och bildning och Studieverkstan i uppdrag att, tillsammans med samtliga utbildningsmiljöer och Studentavdelningen, genomföra workshoppar om kvalitet och rättssäkerhet i examination för all undervisande personal på högskolan.

Vi som fick uppdraget utgick från några faktorer gällande god kvalitet i examination som att den förutsätter rättssäkerhet. Däremot gäller inte det omvända: rättssäkerhet ger inte automatiskt god kvalitet i examination. För att utveckla examinationskvalitet behöver didaktiska och juridiska frågor adresseras parallellt. En annan övergripande, initial fråga gällde definitionen av kvalitet i examination, dvs. hur lärare som arbetar på högskolan ser på examination och hur de förhåller sig till kvalitet och rättssäkerhet i

sitt arbete. Om nu antalet plagiatärenden har ökat är det intressant att undersöka om det kan finnas faktorer i undervisnings- och examinationspraktiker som vi som lärare kan påverka. Inom högskolepedagogiken märks att lärare ständigt tampats med dubbelheten i att vara stöttande pedagog å ena sidan och juridisk examinator å den andra. Konsekvenserna av examinationsarbetet märks också bland annat i Studieverkstan, dit det ofta kommer studenter som inte vet varken ut eller in när de får tillbaka sina examinationstexter märkta med U och en uppmaning om att kontakta Studieverkstan.

Med andra ord har våra personliga erfarenheter av examinationsarbete varit en utgångspunkt i tankarna om en workshop som integrerar pedagogisk kvalitetsutveckling i examination med juridisk information. Beslutet understöddes också i hög grad av den bild som kom fram i den inledande inventeringsfasen i projektet. Det var få lärare som på eget initiativ sa sig vilja diskutera eller arbeta med rättssäkerhetsaspekter kopplat till examination. Många ville däremot ägna sig åt pedagogisk utveckling. Vi har antagit att sådana önskemål utgår från att det i lärarkåren finns en uppfattning om vad examination innebär (se Carlgren 2015 om tyst kunskap) som behöver förtydligas för att kunna utvecklas. Forskning (se t.ex. studier om undervisning i våldsprevention inom sjuksköterskeyrket Sandström 2007, Oostrom & van Mierlo 2008, Swain & Gale 2014) visar att workshoppen, definierad som en undervisningsform som inkluderar diskussion och/eller dramatisering av moment på något sätt (Lundgren 1996) är ett mycket effektivare undervisningsformat för att lära sig praktisk kunskap (som att undervisa) än exempelvis föreläsningar. En finländsk studie till exempel (Londen 2015) visar också att till workshoppen närliggande undervisningsformat, som seminarier i högskolepedagogiska kurser uppskattas av lärare, särskilt för att grupparbeten tillsammans med kollegor från andra ämnen samt kollegialt stöd ses som betydelsefulla faktorer för lärandet.

Workshoppen hade således potential för just den typ av kvalitetsutveckling som vi ville göra. Men en sådan ansats innebar också

att workshop-deltagarna måste involveras i utvecklingsarbetet för att undersöka, kollegialt, vad god kvalitet i examination betyder i just deras ämne. Därigenom kan förståelsen öka för den egna praktiken, pedagogiskt och juridiskt, så att kvalitetsförbättring kan ske (Allwright 2010). Vi bestämde att låta ämnena själva formulera och undersöka kvalitet och rättssäkerhet i examination på det sätt som lärarna sett som mest relevant för dem och att låta inslag om juridik och rättssäkerhet ingå i en sådan workshop för att kunna tillämpa juridik förankrat i pedagogisk vardag. Därigenom blev information om juridiska aspekter av undervisningsverksamheten en del av workshoppen, inte dess huvudsakliga kunskapsobjekt (Carlgren 2005:123), försåvitt inte ämnen specifikt bad om juridik som workshop-tema (vilket ett ämne gjort).

Utifrån direktiven och vår tolkning av uppdraget formulerades två övergripande syften:

- att arbeta för att öka förståelsen av vad kvalitet egentligen innebär och hur kopplingen mellan högskolepedagogik och juridik gestaltas i det praxisförankrade examinationsarbetet,
- att använda projektet för att undersöka hur workshoppen kan fungera som ett format för högskolepedagogisk kompetensutveckling.

Utifrån dessa syften blir frågeställningar som undersöks i projektet dessa:

1. Hur ser relationen juridik och pedagogik ut i praktisk undervisning?
2. Vad kan god kvalitet i examination innebära?
3. Hur kan workshoppen användas som format för högskolepedagogiskt utvecklingsarbete?

Metodologisk ansats

Arbetet har lagts upp med utforskande praktik, *exploratory practice*, (Allwright 2003, 2010) som metodologisk ansats. Detta är en typ av

deskriptiv (Allwright 2003:114f.), etnografisk, metod, ”educational ethnography” (Beach, Bagley & Marques daSilva 2018) snarlik aktionsforskning. Forskaren, ofta en lärare, undersöker en verksamhet för att bättre förstå den, inte nödvändigtvis för att förändra den. I undersökningen kan ingå att man genomför aktioner av något slag, en workshop i det här fallet, för att skapa ett diskussionsunderlag som kan leda till bättre förståelse. Förändringar i verksamheten kan bli ett resultat av arbetet, men är inte en utgångspunkt. Det är praktikdeltagarnas uppfattningar om praktiken som ska vara i fokus. Dessutom ska resultaten av arbetet som görs, dvs. workshopparna, bidra till lärande i organisationen. Arbetet ska också uppfattas som relevant av dem som är inblandade. Ett annat krav är hållbarhet, alltså att resultaten ska ha betydelse för vidareutveckling framåt, över tid, inte bara i stunden. Ansatsen utgår från kollegial samverkan, vilket innebär att alla bidrar och blir lyssnade på samt får nya möjligheter att utvecklas (Allwright 2003, 2010). Denna rapport är med andra ord en återkoppling till verksamheten och till alla dem som har bidragit till det utforskande arbetet med underlag till workshoppar i form av olika dokument, med synpunkter i intervjuer och samtal, och med aktivt deltagande vid de olika workshopparna. I rapporten redogör vi för hur alla dessa bidrag har skapat en inblick i hur lärare resonerar om och arbetar med kvalitet och rättssäkerhet i examination, men också en grund för att arbeta i riktning mot en ”best practice” i framtida kvalitetsarbete.

Etiska frågor

Det är brukligt med reflexiva redogörelser om tillvägagångssätt och etiska ställningstaganden i den typ av utforskande praktik som denna rapport bygger på, där den utforskande läraren samtidigt, som insider blir en del av det som undersöks (Ball 1990, Heath & Street 2008:57f.). Även om vi har tolkat rektors uppdrag som ett utforskande för att åstadkomma förändring genom förståelse så har vi arbetat som högskolepedagogiska lärare i projektet. Workshoppen har fungerat som ett undervisnings-tillfälle, där vi gjort det som är brukligt inom högskolepedagogisk

undervisning: att arbeta med kollegor för att åstadkomma kvalitetsförbättring genom kunskapsutveckling. Inom högskolepedagogik är det vanligt, ”normal educational practice” (Parsons 2009:2) att utgå från specifika ämnesfrågor och att skräddarsy ett ämnes eget material för att arbeta, ofta i workshopformat med kollegor (se vidare SUHF:s rekommendationer 2016:1 samt Karlsson et al. 2017 i SUHF:s utredning om högskolepedagogisk undervisning och dess mål). Upplägget har varit att introducera ett tema, presentera ett material och be kollegorna göra övningar baserade på materialet för att sedan diskutera tillsammans och dra slutsatser. Kollegorna har stått för workshop temat, den specifika ämnesexpertisen och i hög grad för materialet. Vi har stått för det metodologiska upplägget.

En högskolepedagogisk lärare har emellertid alltid ett forskande undervisningsuppdrag, vilket är helt i samklang med riktlinjerna inom det akademiska lärarskapets förhållningssätt. Silén & Bolander Laksov (2013) och Bolander Laksov, & Scheja (2020) bygger sin definition av det akademiska lärarskapet på aktionsforskningsprinciper, eftersom läraruppdraget innebär att fortlöpande undersöka sin undervisning i avsikt att förbättra den. Principerna är välkända även internationellt och kan sammanfattas:

Action research assumes teachers are educational reformers and not objects of reform. Action research seeks to improve teaching practice by helping teachers gain knowledge to improve specific practices within a specific location- usually the teacher’s classroom. Thus, action research is always contextual. (Pine 2009:31).

Om lärare ska arbeta utbildningsvetenskapligt med det egna materialet, i stället för att bara ”använda ’forskningens resultat’” (Carlgren 2005:123) i undervisningen ligger vagheten i forskar-/lärarrollen således inbyggd. Läraren blir en insider, en deltagande observatör i den egna verksamheten i syfte att undersöka den. Behovet av sådan praxisutvecklande utforskning som belyser yrkesutövandet och sker i nära interaktion med de pedagogiska verksamheterna är stort: Praxisforskning är avgörande för teoriutveckling ”som präglas av de pedagogiska verksamheterna och som kan

integreras i lärarnas professionella språk” (Carlgren 2010:303f. Se även Englund & Dyrdal 2015 om innebörder i lärarprofessionalism). Carlgren förespråkar aktionsforskning för att:

I analogi med Medicinska forskningsrådets (1998) definition av klinisk forskning inom medicin, kan man beskriva aktionsforskning som den forskning som sker i anslutning till lärarnas arbete med att skapa förutsättningar för bildningsprocesser, där frågor om lärande, undervisning och bedömning är centrala. (Carlgren 2010:304).

Med en sådan ingång blir gränsen mellan lärarens roll och forskarens flytande och detta ställer etiska frågor på sin spets, som i detta fall då vi arrangerat workshoppar för kollegor och tänker använda de gemensamma insatserna för att kvalitetsutveckla examinationsarbetet på högskolan. Egentligen borde läraren alltid begära skriftligt tillstånd för att få förbättra undervisningen, om förbättringen ska bygga på en (pågående) process. Men många etiska regler som gäller inom etnologisk, eller inom naturvetenskaplig forskning, med krav på reproducerbarhet, outsider-perspektiv osv. är omöjligt att följa och inte ens avsikten inom aktionsforskningen, eftersom den uttalat strävar mot förändring/förbättring, dvs. uttrycks i en ideologisk hållning i avsikt att påverka (Se Biesta 2010 om att all utbildning styrs av ideologiska perspektiv och av vad som är önskvärt). Hur noga aktionsforskaren än redogör för metoder och ställningstaganden kommer problemen både med deltagarintegritet och makt, liksom problem med validitet att kvarstå (Anderson & Herr 1999)².

Vi är inte ensamma om att brottas med aktionsforskningens etiska dilemman. Dessa har diskuterats länge (Zeni 2001). Ett koncept som vunnit gehör för att hantera problem kopplade till att beforska den egna undervisningspraktiken utan att alltid inkräva formella tillstånd, och som vi lutar oss mot här, är ”zone of accepted

² Andersson & Herr (1999) har formulerat fem utgångspunkter för att validera aktionsforskning i planerings- och utförandestadier som det ofta refereras till. Validiteten ska omfatta demokratiska villkor, processen resultatet katalytisk och dialogisk.

practice” (Zeni 2001:156). En fråga forskaren/läraren kan ställa, vilket vi har gjort och besvarat jakande, är:

For this research, will you gather data on your normal educational practice and on changes in curriculum, instruction, pedagogy, and assessment you could make in your work according to your own professional judgment? (Parsons 2009:2)

Enligt vårt professionella omdöme kommer materialet som samlats in från normalt högskolepedagogiskt utvecklingsarbete, där kollegor deltar, exempelvis i en workshop. Vi har utgått från att våra akademiska lärarkollegor är någotsånär bekanta med det akademiska lärarskapet i vilket ingår att dokumentera och dela sina verksamhetsreflektioner med kollegor. Fjellström och Wester, till exempel, påpekar att läraren i det akademiska lärarskapet förväntas ”problematisera, utforska och dokumentera sin undervisning” (Fjellström & Wester 2019:20). Skrivandet blir således ett centralt redskap, inte bara som ett sätt att ”synliggöra och förstå” utan också för att kunna möjliggöra för andra att ”granska” och ”utvärdera” och därigenom ”tillvarata lärares erfarenheter och utveckla ny kunskap” (Fjellström & Wester 2019:33).

Vid varje workshopstillfälle har vi informerat om avsikten att skriva en rapport om workshop-arbetet. Vid 8 randomiserade tillfällen (av 17) har vi, i dokumentationssyfte, gått utanför gängse undervisningspraxis genom att göra ljudupptagningar. Vid dessa tillfällen har kollegorna informerats om att vi spelat in i syfte att skriva en rapport om workshopparbetet och bitt deltagarna att kontakta oss om de inte velat delta. Ljudupptagningen har skett från en mikrofon som varit placerad vid det bord där vi som lett workshopparna stått, dvs. endast vi själva och kollegor talat till alla har hörts, smågruppsarbeten har inte gått att höra. Vi har också påmint deltagarna om att inspelningen sker, och när vi haft inspelningsapparaturen avstängd, som när kollegorna arbetat med något tyst moment. Kollegorna har således fått information om när de varit inspelade. Inspelningsförfarandet kan ha påverkat vad som hänt och sagts på workshopparna.

En annan aspekt är påverkan genom exempel. Lärare har ibland önskat att få arbeta med varierade examinationsformer. Vi har då konstruerat övningar för att bereda underlag till diskussioner om olika examinationspraktiker. Huruvida sådana övningar, till exempel en del muntliga övningar, är preskriptiva är svårt att säga, men det har inte varit vår avsikt. När det varit möjligt har vi använt material hämtat från ämnena för att förankra diskussionerna i den egna ämnespraktiken. Detta material har behövt sammanfattas på workshopparna för att göra det överskådligt för deltagarna. Ibland har vi varit diskussionsledare vid sådana tillfällen och därigenom i delar styrt diskussionerna. Intentionen har emellertid varit att låta deltagarna själva arbeta med egna frågor och eget material för att bättre förstå sin verksamhet, för att därefter kunna gå vidare, om de så önskar, med förändringsarbete.

Därutöver har det förstås betydelse att vi tolkas av och tolkar kollegorna på olika sätt. Vissa har vi mycket kontakt med, andra känner vi inte alls, och många av de sistnämnda har specifikt uttryckt att det varit bra att vi har kunnat se saker och ting utifrån. Förståelsehorisonterna påverkas också av olika faktorer som vilka vi är genom våra ämnestillhörigheter och kopplingar till högskolepedagogiken och studieverkstan, våra akademiska titlar, genus, ålder med mera. Allt detta och att vi både utformat och lett workshopparna har förstås haft stor påverkan på projektet. Andra ledare hade uppfattats/uppfattat annorlunda, gjort något annat och kanske nått andra resultat. Självklart ligger ett stort ansvar på forskaren/läraren att värna om sina deltagare, på skribenten att reflexivt redogöra för processen och på läsaren att värdera resultaten och resonemangen i denna text kritiskt.

Upplägg och arbetsgång

Nedan ges en översikt av studiens upplägg.

Vi genomförde inledande intervjuer (Kvale & Brinkmann 2009) med representanter för i princip alla delar av högskoleverksamheten utom administrativa avdelningar (och inhämtade skriftligt tillstånd att få använda materialet). Intervjuerna fick på

så vis bilda en utgångspunkt för det fortsatta arbetet. Därigenom har alla bidragit till att ge en bild av vad som aktualiseras i olika delar av organisationen när vi talar om kvalitet och rättssäkerhet i examination.

Därefter planerades workshop-utformningen efter hörande i varje ämne med ämnesrepresentanter och andra lärarkollegor om önskemål. I så gott som varje ämne gavs tid på ett kollegiemöte för varje lärare att individuellt skriva lappar om sådant som hen såg som problem när det gäller kvalitet och rättssäkerhet i examination och sådant som sågs som önskvärda utvecklingsområden.

Vi har räknat fram vilka teman som fått flest röster och valt dessa som workshopteman.³ När lärarna med något undantag, inte tog upp juridiska spørsmål bestämdes, utifrån rektorsbeslutet att workshopparna skulle behandla specifikt rättssäkerhet, att alltid avsätta ett pass med en juridiskt kunnig person som skulle informera och kunna svara på frågor om rättssäkerhet. Vid flera tillfällen deltog den juridiskt sakkunniga under hela workshoppen (3,5–4 klocktimmar inklusive paus). Varje workshop har således haft ett pass på cirka en timme om juridiska perspektiv på examination och även denna del har i viss mån haft ett ämnesanpassat innehåll. Vi har också bett om, och fått in, närmare 60 lärares personliga berättelser om examinationsarbete.

Efter inventeringsarbetet har projektet fortsatt med att ämnens lärare har deltagit i de ämnesspecifika workshopparna. Några ämnen har önskat att få hålla sin workshop tillsammans med ett eller par andra ämnen, och även där har syftet varit att göra det möjligt för lärarna att tillsammans med kollegor diskutera kvalitet och rättssäkerhet i examination och få pröva på, i de fall de själva önskat det, pedagogiska metoder för examination.

Varje workshop avslutas med en individuell utvärdering och reflektion över workshoppen och över hur arbetet med utveckling

³ Även om underlaget kommer från kollegornas egna praktiker så är inte allt material eller alla de 550 förslagen på innehåll som inkom anpassat efter varje individs önskemål, vilket påpekats av en workshopdeltagare enligt en prefekt vid ett presentationsseminarium (minnesanteckning). Vi har dock inte fått några synpunkter om förfarandet i utvärderingarna.

av kvalitet och rättssäkerhet i det egna ämnet och i det egna lärarbetet behöver fortsätta. Dessa reflektioner har samlats in och återkopplats till respektive ämne och utgör en av grunderna i studien.

Materialöversikt

	Totalt antal	Antal inspelade
Inledande intervjuer	12	
Fokusgrupper	2	2
Kollegiemöten intresseinventering	14	
Workshoppar	17 (28 ämnen)	8
Dokument från workshoppar	17 utdelade häften med innehållet: ämnets/programmets arbetsmaterial, Fakultetsnämndens beskrivning av examinatorns roll och kursutvärderingar 17 PowerPoint med analyser av workshoppens teman	
Dokument från kurser	kursplaner, kursmanualer, salstentamina, hemtentamina, studentsvar på tentamina studentuppsatser	
Workshop-utvärderingar	27 samman-ställningar	
Läraryrättelser	58	
Presentationsseminarier	7	

Antal minnesanteckningar	Antal deltagare	Kommentar
12	15	
2	10	Studieverkstan, Biblioteket
550 lappar med önskemål om workshop-teman	250 (skattning)	
17	200	
17		
4. Gjorda direkt efter presentationerna	90 (skattning)	Seminarier: - om breddat deltagande för högskolans personal som en del av arbetet med högskolans utvecklingsmål - om projektresultat för Studentavdelningen och studentkåren SöderS, för arbetsgruppen för disciplinärenden, för högskolans lednings-grupp, för lärarutbildningens ledningsgrupp, för högskolepedagogikens styrgrupp samt för Studieverkstans personalgrupp

Materialurvalet till rapporten har gjorts kvalitativt i enlighet med vad som är brukligt inom kvalitativ, etnografisk forskning (Bryman 2018), för att få information om olika organisationsdeltagares perspektiv på kvalitet och rättssäkerhet i detta fall. Materialet är omfattande, eftersom vi har strävat efter att träffa informanter ur alla olika grupper på högskolan: studentkåren SöderS för att de kan informera om studenters syn på kvalitet och rättssäkerhet i examination, studieverkstads lärare för att de vet vad studenter ber om hjälp med gällande examinationsarbeten, vilket är en central utgångspunkt i projektet, undervisande bibliotekarier för att de vet vad studenter på egen hand efterfrågar i sina studier, ämnes- och programsamordnare för att de har övergripande perspektiv på undervisningen utöver det egna förhållningssättet, individuella intervjuer med lärare för att komplettera bilden från lärare med programansvar, fakultetsnämndens och högskolans ledning för övergripande ledarskapsperspektiv samt handläggare på Studentavdelningen och en ledamot från Disciplinnämnden eftersom en utgångspunkt i projektet varit plagiatärenden. Antal deltagare i intervjuerna har i huvudsak varit beroende av hur många personer vi haft att tillgå och hur det varit möjligt att ordna praktiskt. Exempelvis har majoriteten av lärarkollegorna gett sina synpunkter individuellt genom att skriva lappar om workshop-önskemål, främst för att det varit ogenomförbart att intervjua 800 lärare ens i större grupper.

Materialanalyser

Ljudfilerna från workshopparna omfattar cirka 20 timmar. De har använts som minnesanteckningar och har avlyssnats i de delarna där kollegorna diskuterar övningsresultat och förhållningssätt. Vissa av dessa partier är avlyssnade flera gånger och i delar transkriberade innehållsligt och med vissa betoningmönster markerade, i syfte att kunna läsas, alltså inte med kompletta annotationer för samtalsanalys. (Norrby 2004). De initiala inventeringsintervjuerna har avlyssnats i de delar där minnesanteckningarna, som också fördes vid intervjutillfällena, pekat på att något avsnitt haft särskild relevans för något i rapporten.

Sådana partier har transkriberats innehållsligt när vi haft för avsikt att ta med dem i rapporten. Minnesanteckningarna har således konsulterats fortlöpande.

Samtliga inventeringslappar är renskrivna och införda i ett dokument för att kunna sorteras tematiskt. Kurmanualerna har analyserats med innehållsanalyser (Joffe & Yardley 2004) för att få fram teman och förstå textfunktioner- och strukturer.

Kursplaner, kursmanualer, salstentamina, hemtentamina, studentsvar på tentamina har valts ut från studiewebbar i aktuella ämnen för att kunna användas för workshop-arbete. Vi har analyserat detta material utifrån den konstruktiva länkningen (Biggs & Tang 2011) för att kunna visa strukturer och presentera våra analyser på workshopen. Studentuppsatser har valts för att de representerar någon viss betygsnivå och ska användas av workshopdeltagarna i jämförande syfte för att kunna diskutera betygs-kriterier. Med tanke på den begränsade tiden som finns i en workshop har vi läst studentuppgifter och uppsatser och markerat vilka delar kollegorna lämpligen kan läsa för att kunna jämföra texter. Uppsatser i sin helhet har alltid funnits tillgängliga under sådana övningar.

Individuella utvärderingar och reflektioner över workshopen skrevs för hand av deltagarna i slutet av varje tillfälle. Samtliga dessa texter har samlats in och skrivits av ordagrant varefter de skickats till respektive ämne för att återkoppla. Utvärderingarna utgör en av grunderna för slutsatserna i rapporten. De finns sammanställda i slutet av avsnitten.⁴

⁴ Vi har sammanställt utvärderingarna så att de ska återspegla vad alla de olika deltagarna tyckt. I rapporten har liknande synpunkter förts ihop medan unika uppfattningar redovisas ordagrant. Uttalandena är nästan uteslutande positiva. En möjlig tolkning är att deltagarna verkligen är nöjda. En annan kan vara att man inte uttalar kritik direkt till oss utan i stället vänder sig till någon annan, exempelvis en chef. Vi har fått några sådana återkopplingar från chefer högt upp i organisationen. Dit har deltagare vänt sig med synpunkter som att workshopen varit för lång eller inte tagit upp intressanta/relevanta saker.

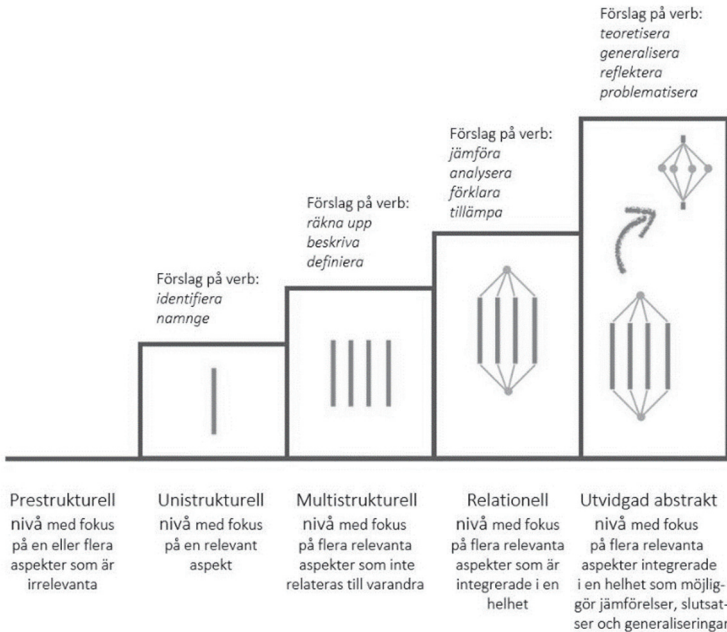
Konstruktionen av workshopunderlag

I det följande presenteras några utgångspunkter för arbetet med kursdokument, muntlig examination och debatt- och diskussionsövningar på workshopparna.

Kursdokument

Vi har analyserat insamlade kursdokument för att förbereda workshopparna med hjälp av konstruktiv länkning, ”constructive alignment” (Biggs & Tang 2011). Därefter har vi utformat sammanställningar för att visa för kollegorna hur ämnets kurser är länkade enligt dokumenten. Konstruktiv länkning är ett undervisningsparadigm som tar sin utgångspunkt i en målstyrd syn på kunskap, i samma anda som den i bolognadokumentet som i dag styr svenska, akademiska lärosäten.⁵ Andemeningen är att det är studenten själv som konstruerar sin kunskap, inte läraren som lär ut den. För detta krävs att studenten får målen med undervisningen förklarade för sig i förväg. Inom konstruktiv länkning beskrivs lärandemålen genom en taxonomi, SOLO-taxomin, (se figur 1, s. 27) som anger graden av komplexitet i olika lärandemål, där nivåerna rangordnas från mer enkla till mer komplexa, och där en överliggande nivå alltid omfattar en undre. Att till exempel kunna jämföra två perspektiv ställer högre krav på kunskap än att grundläggande kunna beskriva vart och ett av perspektiven, och jämföra hamnar alltså högre upp i taxomin än beskriva.

⁵ Målstyrningen av den högre utbildningen föregicks av en omfattande förändring mot målstyrning inom grund- och gymnasieskolan som kom genom nya läroplaner för dessa skolformer i mitten av 1990-talet i samband med skolans kommunalisering. I de nya läroplanerna försvann skrivningar om undervisningens utformning för att ersättas av resultatorienterade målbeskrivningar. Det målstyrda sättet att se på kunskap implementerades på svenska akademiska lärosäten med bolognamodellen 2007 (se vidare UHR om Bolognaprocessen - det europeiska området för högre utbildning).



SOLO-taxonomi (Biggs & Tang 2011), fritt översatt och lätt modifierad.

Figur 1. SOLO-taxonomi. En hierarki av verb som kan användas för att formulera lärandemål. (beskriven av Elmgren och Henriksson 2010:159, utifrån Biggs & Tang 2011). SOLO är en förkortning av *Structure of the Observed Learning Outcome*.

Inom konstruktiv länkning betonas vikten av att det ska finnas kopplingar mellan lärandemål, lärandeaktiviteter och examinationsuppgifter. Studenten ska ges möjligheter att öva på målen och efter avslutad kurs bli examinerad på det som har lyfts fram i övningarna. Både lärare och studenter ska kunna förstå hur helheten hänger ihop, och ett tydligt samband bör alltså finnas mellan målen för undervisningen, de aktiviteter som används i undervisningen och den examination som används, aspekter som också kan sägas koppla till rättssäkerhet.

I dag har undervisningsparadigmet konstruktiv länkning haft stor genomslagskraft inom högskolepedagogiken, inte bara i

Sverige utan även internationellt. Dock finns som tidigare nämnts, en hel del kritik. Den riktar sig mot att målstyrd undervisning speglar en syn på kunskap som något objektivt mätbart, möjligt att bestämma på förhand (se t.ex. McKernan 2010, Wickström 2015), och möjlig att koppla till specifika taxonomier eller sätt att undervisa rättssäkert och mätbart (Biesta 2010). Sådana målstyrda paradigmer ger, enligt kritiken, problematiska beskrivningar av hur kunskapsskapande går till och försöker reglera något som kanske inte kan fångas in på det sätt som taxonomitanken ger sken av. Med ett sådant perspektiv går konstruktiv länkning och liknande idéer snarare stick i stäv med humanistiska, akademiska ideal som fri bildning och kritiskt tänkande. Där är uppfattningen att kunskap nås på oförutsedda vägar, inte genom förutbestämd målstyrning. Sådan riskerar att förvandla universitet och högskolor till undervisningsfabriker, menar vissa kritiker (se t.ex. Agnafors 2017, Bornemark 2018).

Trots kritiken kan paradigmet konstruktiv länkning erbjuda begrepp och verktyg som hjälper till att strukturera ett lärande-innehåll, och, som redskap på en workshop exempelvis, synliggöra olika pedagogiska funktioner i undervisningen. På en workshop finns också möjligheter för kollegor att kritiskt diskutera mål och syften med undervisningen, och ventilera frågor som hur en stark betoning på mål påverkar kunskapssynen och utvecklingen av undervisnings- och examinationsmetoder.

Muntlig examination

De teoretiska utgångspunkterna för de muntliga examinationsprototyperna debatt och paneldiskussion som använts på workshopparna kommer från kooperativ lärandeteori och retorikteori. Ursprungligen utvecklades teorin om kooperativt lärande som en reaktion mot ett alltför tävlingsinriktat och individuellt (nordamerikanskt) utbildningssystem redan i grundskolan (Johnson & Johnson 2009). Man sökte metoder att få elever att vilja arbeta aktivt i smågrupper. Användandet av kooperativ lärandeteori i högskolesammanhang har även det framför allt beskrivits i amerikansk

kontext (Millis & Cottell 1998). Det finns visst stöd för att studenternas resultat blir bättre genom kooperativt lärandemetodik, i alla fall i amerikansk miljö (Herrmann 2013). I kooperativt lärande betonas struktur och systematik som undervisningsstrategi. Lärandemål, bedömningsunderlag och betygskriterier anges tydligt i förväg (Springer, Stanne, & Donovan 1999). Utgångspunkterna för kooperativt lärande är två; studenterna ska vara ömsesidigt beroende av varandra, ”interdependence”, samt individuellt ansvariga, ”personal accountability”. Varje student ska dessutom bedömas individuellt. Önskvärt är att grupperna är små och att gruppmedlemmarna har tydliga roller i gruppen.

Debatt- och diskussionsövningar

Det finns hundratals exempel på övningar som bygger på kooperativt lärande. Utifrån lärarnas önskemål har övningar konstruerats som skulle kunna fungera som prototyper för lärandeaktiviteter och som examinationsmetod, i högskolesammanhang, möjliga för lärare att anpassa efter egna ämnesspecifika önskemål. I syfte att kombinera lärandeaktivitet med examination av komplexa lärandemål (se figur 1, s. 27) har argumentation använts som en särskilt lämplig prototypisk talhandling (Austin 1962) för muntlig examination i grupp. Vetenskaplig framställning bygger på argumentation: att kunna formulera en tes och stötta den med vetenskapliga argument, alternativt omkullkasta med motargument, dvs. kunna analysera och syntetisera. Framför allt har två retoriska argumentationsövningar använts på workshopparna: paneldiskussionsövning och debattövning (Hellspong 2011, Brookfield 2012) för att visa hur muntliga lärandeaktiviteter kan kombineras med examination. Övningarna har delvis sitt ursprung i förlagor från historisk tid (se t.ex. Eriksson 2002 om progymnasmat, ett system hämtat från antiken för att retoriskt öva att bland annat perspektivera, kontextualisera eller bryta upp föreställningar som tagits för givet).

I enlighet med reglerna i kooperativt lärande tilldelas alla övningsdeltagarna specifika roller i debatt- och paneldiskussionsövningarna, och förberedelsemomenten är hårt och tydligt styrda.

Studenter som inte ingår i en panel utses till medbedömare av panelens argumentation. Eftersom de muntliga övningarna som prövas är avsedda att kunna användas både som examinerande moment och som lärandeaktiviteter på ett seminarium med studenter finns bedömningsdokument som stöd. Genom dessa kan studenterna öva förmågan att analysera vetenskaplig argumentation och samtidigt utveckla förmågan att ge strukturerad kamratrespons. Samma dokument kan också användas för bedömning under en muntlig examination av läraren. Då kopplas de till kriterier och förutsätts vara kända av studenterna i förväg.

På workshopparna har alltså ett par olika format testats. En examinationsform är paneldiskussionen, där en panel av studenter (dvs. workshopdeltagare) i en öppen diskussion belyser ett tema som studenterna förväntas ha förberett genom läsning av kurslitteratur (på workshopen är ämnet kriterie- respektive omdömesbaserad bedömning, och det finns inga förväntningar på förberedelser) under ledning av antingen en student eller läraren som diskussionsledare (här workshopledarna). Studenterna får, i förväg eller på plats, frågor samt instruktionerna för genomförandet. Vid examinationstillfället plockas studenterna ut, randomiserat, antingen som paneldeltagare eller som åhörare. Panelen diskuterar sedan examinationsfrågan inför åhörarna och läraren/examinatorn, som följer diskussionen med hjälp av bedömningsmallar. Examinatorn kan efter paneldiskussionen även låta åhörarna besvara eller diskutera examinationsfrågor.

Ett annat panelformat som prövats är en så kallad pro- et contradebatt, där deltagarna måste ta ställning till ett diskussionstema och argumentera antingen för eller emot en eller flera teser, utifrån olika perspektiv som kurslitteraturen presenterar i något ämne. Även här utses en panelledare som har som uppgift att föra debatten framåt och sammanfatta. Åhörarna får i uppgift att följa debatten och analysera argumenten, och efter debatten förmedla sin analys av den.

Pro- et contradebatt i liten grupp inför åhörare är ytterligare ett format som prövats vid några workshoppar. Där följer deltagarna ett specifikt debattformat med mycket strikta tidsangivelser och

turordningsregler, lite som en riksdagsdebatt, och där deltagaren företräder en viss ståndpunkt som de ska argumentera för. I en examination vet inte de randomiserat uttagna deltagarna vilken ståndpunkt de ska hävda förrän debatten går av stapeln. Precis som i en paneldebatt har åhörarna i uppdrag att analysera argumenten som förs fram. Debattreglerna kommuniceras till alla i förväg.

Bakgrund

I detta avsnitt ges en bakgrund till kvalitetsarbete inom den högre utbildningen och dessutom en bakgrund till det aktuella fallet som gäller projektarbetet på Södertörns högskola om kvalitet och rättssäkerhet i examination.

Kvalitetsarbete i högre utbildning

Synen på den akademiska utbildningens samhällsfunktion har varierat genom tiderna, och med det vad som är att betrakta som 'bra' utbildning och 'bra' undervisning. I Sverige är det sedan mitten av 1990-talet Högskoleverket, numera Universitetskanslers-ämbetet, UKÄ, som gör kvalitetsutvärderingar av den svenska högskoleutbildningen. I dag är det målstyrda universitetet i princip genomfört överallt. Alla utbildningsplaner och kursplaner har lärandemål, och examinationsförfaranden anges i dokumenten, som är juridiskt bindande. Det märks också tydligt att högre utbildning är konkurren utsatt. I dag finns möjligheter att med ett klick på UKÄ:s hemsida snabbt ta reda på vilka utbildningar som fått omdömet "hög kvalitet" och vilka som blivit underkända genom den så kallade "kvalitetskollen". Det märks också ett slags kundperspektiv. På lärosätenas hemsidor finns ofta information om hur man ska bära sig åt som student om man vill klaga på något. Kvalitet för universitet och UKÄ kan alltså kopplat till ett service- och marknadstänkande. Men redan den examensordning för universiteten som kom 1993 introducerar begrepp som 'effektivitet' och 'kvalitet' och pekar tydligt mot att högre utbildning ska syfta till ekonomisk tillväxt och samhällsnytta. Reformen 1993 föregicks av kritik mot den högre utbildningen för bristande anpassning till det framväxande samhällets komplexa förväntningar på rörlighet och

ökade kunskapskrav, men också kritik mot godtyckliga examinationsförfaranden (SOU 1992:1). I nittioalets början införs också prestationssystemet (HÅS/HÅP) som bas för grundutbildningarnas resurstilldelningar. Ungefär samtidigt kommer krav på pedagogisk utveckling och förnyelse. Bland annat påpekar dåvarande Högskoleverket vikten av att examinationen ska vara en del av högskolornas kvalitetsarbete (Bjuremark 2007). Det är också sedan 1990-talet som kvalitet och kvalitetssäkring blir centrala begrepp och redskap för styrningen av de akademiska utbildningarna, inte bara i Sverige utan i hela Europa, rentav hela världen. Universitetskanslersämbetet skriver exempelvis: ”I dag finns det ett stort samhällsintresse i hela världen att försäkra sig om att högre utbildning håller hög kvalitet” (UKÄ 2019:6). Dock infördes målstyrning i undervisningssammanhang redan 1994 med den nya läroplanen (Lpf94) för gymnasieskolan, och till högskolan kommer paradigmet i och med Bolognareformen som påbörjas 1999 och är genomförd 2010. En regeringsproposition från tiden (prop.2004/05:162) speglar att synen i Bolognadokumentet på utbildning som konkurrensmedel vinner gehör utan något större motstånd, och i dag har vi lärandemål som anställningsbarhet inskrivna i de flesta utbildnings- och kursplaner.

Förändringar i uppfattningar om vad som är god kvalitet i högre utbildning avspeglas såväl i juridiska som pedagogiska praktiker och dokument. I dag är systemen med kvalitetsgranskning och kvalitetssäkring utbyggda och en del av lärosätenas rutiner som ledning och alla lärare på högskolan är ålagda att genomföra, genom återkommande och omfattande självvärderingar och utvärderingar. UKÄ menar att kvalitetsgranskningarna driver kvalitetsarbetet framåt och ger bättre utbildningar. Man anser att kontrollen, och vetskapen om att den finns, gör att lärosätena får incitament att utveckla sin kvalitet. UKÄ (2019) hänvisar bland annat i en av sina senaste rapporter till en kontaktperson som hävdar att kvalitetsarbetet kommer att hårdprioriteras på lärosätena ”i och med utvärderingarna och hot om upphörande av examenstillstånd”.

UKÄ lyfter med andra ord fram att eftersom lärosätena är angelägna om att få behålla sina examenstillstånd så har hot om indragna rättigheter en kraftigt förbättrande effekt på utbildningarna. Lärosätena tar till sig bedömarnas yttranden och detta ses som ”ett tecken på att kvalitetsssäkringssystemet i förlängningen har en positiv effekt på kvaliteten i lärosätenas verksamhet” (UKÄ 2019:22). Att utvärderingsförfaranden är ett så kraftfullt redskap att hela verksamheten formas av dem bekräftas också av forskning som exempelvis pekar på att ”sättet som utvärderaren förstår kvalitet på bestämmer vilken kvalitet som redovisas i en utvärdering” (Gustafsson 2005:1).

Hos UKÄ skymtar dock viss oro för att kvalitetsarbetet kan ge oönskade effekter:

[...] det finns också en risk att lärosätena utformar sina verksamheter och utbildningar för att komma väl ut i utvärderingarna i första hand – man satsar på att skapa ”utvärderingsbara” verksamheter – medan kvaliteten hamnar i skymundan. (UKÄ 2019:22).

Kvalitetsarbetet skulle alltså enligt UKÄ styra undervisningen mot mål som är utvärderingsbara, till skillnad från ”kvaliteten” som skrivs fram som något annat eller i alla fall som ytterligare ett värde som då kanske ses som svårare eller omöjligt att mäta. Dock säger inte UKÄ:s rapport något om vad dessa värden skulle utgöras av. Men texten visar, även om saken inte diskuteras, att det finns en komplexitet i frågan.

Så vad menas då med kvalitet? Inom högre utbildning är begreppet svårdefinierat och det finns olika tolkningar (Giertz 2000). Den utgångspunkt för resonemang om kvalitet inom den högre utbildningen som UKÄ använder är högskolelagen (1 kap. 9 §), högskoleförordningen och ESG (2015), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. (Se vidare www.uka.se). Någon exakt definition av vad som avses med kvalitet ges inte i UKÄ:s texter, men genom att se vad som bedöms går det att få en viss uppfattning. Bedömningsunderlaget för kvalitetsarbetet har varierat en del och det senaste systemet är ganska nytt (UKÄ 2019). Nu bedöms

lärosätena utifrån hur de arbetar med sitt interna kvalitetsarbete utifrån fyra områden: lärosätesgranskningar, utbildningsutvärderingar, examenstillståndsprövningar och tematiska utvärderingar. Eftersom ingen tematisk utvärdering gjordes senast, så har lärosätena i regleringsbrev för 2020 ålagts att redovisa hur de har arbetat med hållbar utveckling. Därutöver finns sex områden där UKÄ bedömer hur väl lärosätena arbetar med och följer upp kvaliteten i utbildningarna.⁶ Det är med andra ord ett synnerligen omfattande arbete som läggs på kvalitetssäkring. Tittar man på UKÄ:s egen beskrivning av vad som görs framgår att ambitionsnivån är utomordentligt hög: ”Enligt 2 § andra stycket förordning (2012:810) med instruktion för Universitetskanslersämbetet ska myndigheten årligen redovisa hur kvalitetssäkringen har bidragit till kvalitetsutveckling och hög kvalitet i universitetens och högskolornas verksamhet” (UKÄ 2020:6).

UKÄ:s granskningar genererar stora mängder arbete ute på lärosätena, där det förväntas att inte bara ledningen utan alla ämnena ska delta exempelvis i omfattande självvärderingar. Detta lokala granskningsarbete innebär att kollegiet i ett ämne, med utgångspunkt i skrivelser, anvisningar och råd från UKÄ och från högskolan internt ska analysera sin verksamhet och formulera analyserna i dokument som ska skickas till UKÄ.

Bakgrund till projektets uppkomst

Det finns skarp kritik bland många, inte minst lärare, mot kvalitetsssäkring som styrform inom akademin, särskilt när kvalitet ska bevakas samtidigt som resurserna minskar. Det påpekas att kvalitetssäkringsarbete kommer in i akademin i samband med en explosionsartad tillströmning av studenter till den högre utbildningen utan någon motsvarande ökad resurstilldelning. I den svenska akademiska debatten menar många att modeller från

—
⁶ Bedömningsområdena som UKÄ utgår ifrån för att gradera utbildningarnas kvalitet är: Styrning och organisation, Förutsättningar, Utformning, Genomförande och resultat, Student- och doktorandperspektiv, Arbetsliv och samverkan samt Jämställdhet.

näringslivet, som går ut på att styra lärosäten som om de vore vinstdrivande företag inte bara går stick i stäv med hela universitetets idé utan faktiskt utarmar och förstör förutsättningarna för att bedriva forskning och undervisning på ett meningsfullt sätt (Agnafors 2017, Bornemark 2018). Alla drabbas, men särskilt humaniora som inte ägnar sig åt att skapa ”resultat” som låter sig mätas i staplar och diagram, men vars kunskap behövs i dagens samhälle där komplexiteten inte kan reduceras eller suddas bort (och där undervisningstiden skurits ned sedan Bolognaformen infördes så att svenska studenter i humaniora och samhällskunskap i dag får minst lärarledd undervisning av alla studenter i Europa, ibland så lite som 6 timmar i veckan för heltidsstudier (UKÄ 2018:13). Kvalitets- och resultatmätning leder paradoxalt på sikt till en försämring av undervisningsverksamheten menar debattörerna. Det finns en övertro på mätbarhet som i sin tur leder till ökad administration och ”juridifiering” av undervisningen. Det sker därigenom en förskjutning ”bort från undervisningen” till förmån för administrativa rutiner och en mallad instrumentalisering som lärare ska följa (Bornemark 2018:65f.).

I studien har vi inte haft som syfte eller utgångspunkt att ifrågasätta systemet med att arbeta med kvalitets- och kvalitets-säkringsfrågor men det är en viktig aspekt att ha med i förutsättningarna för studien, eftersom verksamheten vi undersöker är så påverkad av systemet.

Examinationens betydelse

Examination är ett centralt område i högskoleutbildning, och, som nämnts, har examinations- och juridiska frågor blivit alltmer fokuserade under den senaste tioårsperioden i takt med att ekonomistyrning och kvalitetssäkring blivit den rådande utvärderingsmetoden för universitetens verksamhet. För studenter blir examinationen ett mått på vilka kunskaper som de har tillägnat sig och ett uttryck för den egna prestationen. Examinationen är också något som många studenter förknippar med nervositet och kanske osäkerhet inför hur studierna ska lyckas, men också för att examinationsresultatet kopplar till möjligheten för fortsatta studiemedel.

I examinationen ska studenten enligt lagstiftningen visa förmåga att förhålla sig kritiskt självständig inom sitt ämne samt visa prov på vetenskaplig korrekthet och hederlighet, dvs. visa att det är egenproducerade arbeten man presenterar. Betydelsen av den vetenskapliga hederligheten är så stor att den är reglerad i högskoleförordningens kapitel 10 och ständigt bevakad, bland annat via olika system för plagiatkontroll, som till exempel Urkund, det system som Södertörns högskola använder för att granska i princip samtliga examinerande studenttexter som lämnas in.

För lärare ger examinationen en bild av studenternas lärande och en bild som vi kanske framför allt kopplar till det egna lärararbetet. Examination utgör i dag en mycket stor del av arbetet med en kurs: utformningen av undervisningen, av lämpliga examinationsuppgifter och betygskriterier, bedömning och kommentarer, och betygsrapportering. På vissa kurser är de flesta momenten examinerande. Inte sällan blir dessutom efterarbetet ganska omfattande om studenter behöver komplettera eller omexamineras. I allt detta examinationsarbete är läraren också myndighetsutövare med ansvar för att examinationen är rättssäker. Detta kanske inte är något som lärare tänker på dagligdags, men uppmärksammar när uppgifter som skickats till Urkund returneras med markeringar för likheter i text.

För högskolan har examinationen betydelse för ekonomin, eftersom en stor del av statsanslagen för att producera utbildning baseras på studenternas slutresultat. Enligt det nationella utbildningsanslagssystemet kommer cirka två tredjedelar av pengarna via antalet helårsstudenter, håsar' som påbörjar studierna, medan nästan en tredjedel av bidragen tilldelas först efter godkända studier, via helårsprestationerna, 'håparna'. Det finns därför tydliga ekonomiska incitament kopplade till examinationen av studenterna.

Men examinationen är också central för högskolornas renommé, och frågorna om "fusk" vid högskolor är något som återkommande brukar rapporteras om i medier. I samband med att Universitetskanslersämbetet, UKÄ, publicerade sin rapport om disciplinärenden 2018 skrev till exempel både Aftonbladet och

Dagens Nyheter om att ”Allt fler studenter stängs av för fusk” (Aftonbladet 2019, Dagens Nyheter 2019) och påpekar i sina artiklar att Södertörns högskola ligger högst i statistiken. Södertörns högskola har upprepade gånger i medier lyfts fram som det lärosäte där det fuskas mest, ”Södertörns högskola toppar fusklistan” skriver till exempel Huddinge direkt (2018).

De anmälningar som har ökat gäller i princip endast anmälningar om misstänkt plagiat. Mellan år 2015 och 2017 skedde en tredubbling av antalet inkomna disciplinärenden på Södertörns högskola, från 51 till 145 anmälningar. Orsaken till ökningen går inte att fastställa. Den kan vara kopplad till att fler studenter försöker vilsleda vid bedömning av prestationerna, till att systemet för plagiatkontroll förbättrats så att fler eventuella plagiat upptäcks, att lärare har blivit mer benägna att göra anmälningar eller till en kombination av dessa orsaker. Fler disciplinärenden behöver dock inte nödvändigtvis betyda fler fuskare. En av UKÄs verksjurister, säger i ett pressmeddelande från UKÄ den 21 maj 2014:

Många universitet och högskolor jobbar aktivt för att motverka fusk. Det behöver alltså inte betyda att det "fuskas" mer på ett lärosäte som har många disciplinärenden. Snarare kan det handla om att de har effektiva metoder för att upptäcka fusk.

I tabell 1 visas hur antalet disciplinanmälningar på Södertörns högskola har ökat under perioden 2015 till 2017. En tredubbling av antalet ärenden har skett under denna tid, från 51 anmälningar år 2015 till 145 anmälningar två år senare.

Tabell 1. Tabell över inkomna disciplinärenden vid Södertörns högskola 2015–2017.

År	2015		2017
Januari	2	14	14
Februari	5	5	9
Mars	9	5	6
April	3	7	12
Maj	4	6	18
Juni	12	12	39
Juli	0	0	10

Augusti	4	2	4
September	2	7	11
Oktober	2	13	9
November	4	12	7
December	4	12	6
Summa	51	91	145

Södertörns högskola är emellertid inte ensam om att ha ett ökande antal disciplinärenden och åtgärder som avstängning från studierna till följd av detta. UKÄ (2019) konstaterar att antalet disciplinärenden har ökat nationellt med 51 procent från 2015 till 2018.⁷ I denna nationella statistik är Södertörns högskola, tillsammans med Mälardalens högskola, det lärosäte som har flest ärenden och åtgärder till följd av dem, sett till antal studenter. I tabell 2 visas vilka lärosäten som har flest andel avstängningar och varningar under år 2018. På Södertörns högskola har alltså en student på hundra fått en disciplinär åtgärd under året.⁸

Tabell 2. Andel avstängningar och varningar av antal studenter 2018.

(UKÄ 2019).

1. Mälardalens högskola 1,08 procent
2. Södertörns högskola 1,08 procent
3. Högskolan i Borås 1,01 procent
4. Stiftelsen Högskolan i Jönköping 0,94 procent
5. Luleå tekniska universitet 0,77 procent
6. Örebro universitet 0,65 procent
7. Linköpings universitet 0,63 procent
8. Högskolan i Gävle 0,58 procent
9. Stockholms universitet 0,55 procent
10. Linnéuniversitet 0,48 procent
11. Malmö universitet 0,48 procent

—

⁷ Lärosäten tillämpar inte högskoleförordningen på samma sätt. Vid vissa lärosäten görs ingen disciplinämälman om studentens examinationsuppgift inte når betyget godkänt. På Södertörns högskola finns ingen sådan regel vilket kan påverka antalet anmälningar. Handläggningen av ärendena kan på vissa lärosäten skötas av lärare, på andra av särskilda utredare, som på Södertörns högskola.

⁸ Statistiken över disciplinärenden vid Södertörns högskola för 2018 och 2019 visar att antalet ärenden ligger på drygt 80 stycken. En tendens för våren 2020 är att antalet ärenden ökar, något som skulle kunna ha ett samband med övergången till enbart hemtentamen i samband med anpassningen till covid-19-pandemin.

Även om antal disciplinärenden har ökat under senare år är plagiat och fusk inte någon ny fråga, vare sig i en svensk eller i en internationell högskolevärld. Det finns också forskning kopplad till frågan. Flera forskare menar till exempel att studenter i och för sig känner till plagiering och att de förväntas ange referenser och källor, men att studenterna ändå har svårt att skilja den egna texten från andras och att hänvisa till källorna på ett korrekt sätt (se till exempel Ashworth, Freewood & McDonald 2003, Pecorari 2003). Riktlinjer om vad som räknas som plagiat är däremot inte universella utan kan skilja sig åt mellan olika kulturer och akademiska discipliner. De måste därför alltid granskas i anslutning till det specifika akademiska skrivandet (Pecorari 2008). Detta stöds av en svensk undersökning (Bohlin & Widén 2016) där både lärare och studenter har bedömt i vilken grad olika fall ska räknas som fusk och plagiat. Resultatet visar stor brist på överensstämmelse mellan hur lärare och studenter menar att fusk ska bedömas, men också att det finns en stor skillnad i hur lärare sinsemellan uppfattar att fusk ska bedömas. Samma skillnad i uppfattning finns mellan studenter.

Den snabbt ökande mängden av disciplinanmälningar har för Södertörns högskola bland annat lett till att tiden fram till att ett ärende handlagts färdigt och beslutats har blivit mycket lång, ibland upp till ett år eller ännu längre. Under 2017 diskuterades på högskolan hur det ökande antalet disciplinanmälningar skulle hanteras. Ett första uppslag var att låta Kommunikationsavdelningen göra en informationskampanj om att studera schysst. Under senare delen av hösten 2017 bestämde sig ledningen för Södertörns högskola dock för att sätta frågan i ett sammanhang och göra den till en del av ett kvalitetsarbete om examination I ett vidare perspektiv. Rektor beslutade i december 2017 (dnr 3938-1.1 2-2017) att ett fokus för högskolans kvalitetsarbete under 2018 skulle vara examination och avsatte medel för projektet Kvalitet och rättssäkerhet i examination.

Områden för kvalitetsutveckling

I detta avsnitt presenteras de områden som har framträtt som särskilt angelägna i arbetet med kvalitet och rättssäkerhet i examination. Här är det framför allt lärares och intervjuade personers röster som talar. Vi sammanfattar och lyfter fram frågor, reflektioner och ställningstaganden som präglar lärares och undervisningens vardag och som utifrån workshoppar och dokument förefaller särskilt angeläget när det gäller examination och rättssäkerhet.

De områden som lyfts fram baseras på lärarönskemål om workshopinnehåll, analyser och iakttagelser av insamlade dokument, på lärares berättelser och på sådant som kommit fram i arbete och diskussioner i workshopparna (se Materialöversikt, s. 22). Varje område avslutas med en sammanfattning av lärarreflektioner i workshoputvärderingar när det gäller vad som anses som viktigast för ämnet att utveckla i fortsatt kvalitetsarbete om examination.

De områden som tas upp i avsnittet är progression och koppling mellan förväntat lärande och examination i ”Vad examineras? Förväntat lärande och examination” (s. 44), kommunikation och koppling mellan kursplan och kursinformation i ”Hur informeras? Kommunikation till studenter” (s. 50), bedömning och metodutveckling av skriftlig, muntlig och digital examination i ”Bedömning” (s. 63) och slutligen, i ”Rättssäkerhet i pedagogisk praktik” (s. 79), som är en sammanfattning av olika perspektiv som kommit upp under de tre tidigare områdena.

Det är viktigt att påpeka att syftet med de sammanställningar från dokument som använts på workshopparna, och som ges som exempel i studien, är att ge underlag för att kunna diskutera förhållandet mellan rättssäkerhet, undervisning och examination – *inte* att hitta brister i dokumenten.

Vad examineras? Förväntat lärande och examination

Sammantaget förefaller lärarna mena att konstruktiv länkning och SOLO-taxonomin (se figur 1, s. 27) kan fungera som hjälp för att skapa tydlighet mellan lärandemål i olika dokument på olika nivåer på en kurs. Det kan ge en bra grund för en jämförelse mellan det som uttrycks i kursplanerna om vad studenterna förväntas lära sig och det som faktiskt examineras via examinationernas frågeformuleringar. Det framkommer också önskemål om att få vidareutveckla arbetet med konstruktiv länkning kollegialt och fortlöpande.

Rättssäkerhet kan kopplas till tydlighet mellan kursplaners lärandemål, examinationsformer och undervisningsdokument ända ner på specifik tentamensnivå, så kallad konstruktiv länkning (se ”Konstruktionen av workshopunderlag”, s. 26) Att utforma tentamensfrågor är ett område som belyser denna koppling och som lärare har önskat få arbeta med. I en tentamen prövas hur väl studentens kunskaper omfattar de kunskaper som kursplanens lärandemål anger,⁹ och då blir förstås frågeutformningen central. I analyser av den konstruktiva länkningen av ämnens dokument inför workshopparna blir det tydligt att frågetyperna inte alltid avspeglar komplexiteten i kursplanernas lärandemål om vad studenterna förväntas lära sig.

Önskemålen om att arbeta med frågekonstruktion kom således att omfatta hur kursplaners lärandemål hänger ihop med de frågor som studenterna förväntas kunna besvara. I flera workshoppar har SOLO-taxonomin använts som en utgångspunkt för att diskutera

⁹ Hur kursplaner ska utformas är sedan 2011 inte lika detaljreglerat som tidigare. Men de regler som finns i kursplanerna, och som bland annat ska omfatta former för examination, är enligt UKÄ (2017) att jämföra med lagar och förordningar. De är alltså bindande och gäller generellt, både för lärosäten och för studenter. UKÄ lyfter fram, som en del av rättssäkerheten, att kursplanernas regler måste vara tydliga, eftersom rättssäkerhet bygger på förutsebarhet. Inom ett tiotal ämnen har workshop-önskemålen fokuserat kopplingen mellan kursplaner, och hur kunskaperna examineras, och andra dokument som behandlar detta, till exempel tentamensuppgifter och studiematerialer.

det lärande som examineras, uttryckt i uppgiftsformuleringar, och det som står angivet i de flesta av ämnens kursplaner, där som lärandemål efter avslutad kurs. Målen uttrycks oftast genom aktiva verb, som kan kallas tentamensverb, till exempel att studenten efter kursen kan beskriva något, analysera något eller reflektera över något. I examinationsuppgifter kan sedan studenten få visa att hen har förmåga att beskriva, analysera eller reflektera över just detta.

Läsnyckel till tabell 3

I tabellerna (tabell 3, s. 46–47) visas sammanställningar som har använts som underlag för diskussion på två olika ämnens workshop. I sammanställningarna jämförs kursplanernas lärandemål med de frågor som finns i studenternas examinationsuppgifter. Lärandemålen och frågorna återges inte i sin helhet utan det som lyfts fram är den del av målen och frågorna där tentamensverben, eller motsvarande, finns med. Någon redigering har gjorts för att avidentifiera ämnena. För Ämne 1 gäller sammanställningen A-kursen, och för Ämne 2 gäller den B-kursen.

Tabell 3. Tentamensverb/motsvarande i kursplan och examinationsuppgifter för A-kurs i Ämne 1 och B-kurs i Ämne 2.

Ämne 1: A-kurs

Kursplan

Kunskap och förståelse

- kunskaper om ämnets forskningshistoria
- översiktlig kunskap om ... källmaterial
- förståelse för olika perspektiv ... inom ämnet
- förståelse för diskussionen om ämnets möjlighet att vara samtids- och samhällsrelevant

Färdighet och förmåga

- beskriva och identifiera olika typer av källmaterial
- relatera källmaterialet till olika tiders samhällsförhållanden
- läsa och förstå facklitteratur samt delta i en vetenskaplig seminariediskussion
- *Värderingsförmåga och förhållningssätt*
- förmåga att identifiera ett vetenskapligt förhållningssätt till kunskap präglad av kritisk reflektion, konstruktiv vilja samt en öppenhet och respekt för andras åsikter och perspektiv.

Hemtentamen i delkurs 2

- ange tidsperioder
- beskriv föremål
- redogör för M:s diskussion
- redogör för förändringarna
- berätta om lokalen
- nämn en artefakt
- ange två material
- berätta om två spår
- redogör för C:s resonemang, jmf med egen syn, argumentera för ditt synsätt, m.fl.
- Extra frågor för VG
- redogör för två exempel som tolkats olika. Argumentera (...)
- nämn något som du uppfattar som en viktig förklaring till (...)
(För G: 16 frågor redogör/ange/beskriv; 1 jämför, 1 argumentera)

Ämne 2: B-kurs

Kursplan

Kunskap och förståelse

- redogöra för och tillämpa
- jämföra och förklara

Färdighet och förmåga

- analysera
- kritiskt tolka
- utveckla
- kritiskt reflektera

Värderingsförmåga och förhållningssätt

- hantera etiska fråge-ställningar
- reflektera över eget lärande
- självständigt bedöma

Salstentamen

- redogör för de tre strukturerna
- redogör för kontrollformerna
- räkna upp de fem övervägandena
- räkna upp vilken som har x , y z)
- ange faktorerna
- beskriv faktorerna och ge ett ex.
- beskriv de olika stegen och ge ett ex.
- beskriv de fem egenskaperna
- beskriv de tre strategierna
- förklara användning och överväg den
- ge förbättringsförslag och motivera vilket är värdet
- beskriv när och hur
- förklara och ge exempel
- jämför x och y enl. klassificeringen
- förklara enligt teorin

Seminarieuppgifter

- analysera beteenden
- värdera problemet
- identifiera förbättringar
- förklara det beskrivna läget
- analysera orsaker och konsekvenser
- beskriv förändringen
- värdera resultatet
- reflektera över värderingen
- redogör för beskrivna egenskaper
- redogör för modeller
- reflektera över beskrivna och processer
- hitta en egen fallstudie som kopplas till teori

Sammanställningen i tabell 3 visar att det finns förhållandevis stor skillnad i komplexiteten mellan kursplanernas lärandemål och frågeformuleringarna i de individuella tentamensuppgifterna. I kursplanen för Ämne 1:s A-kurs kan till exempel ses att studenten efter kursen förväntas kunna ha ”förståelse för olika perspektiv” och ”förmåga att beskriva och identifiera ett vetenskapligt förhållningssätt präglad av bland annat kritisk

reflektion”. I den individuella hemtentamen från en av delkurserna handlar så gott som samtliga frågor om att studenten ska beskriva/ange etc. delar av kurslitteraturen, alltså redogöra för kunskap på en relativt låg komplexitetsnivå. En annan delkurs examineras endast genom en gruppuppgift med redovisning. Sett till SOLO-taxonomin är det väsentligt mindre komplex kunskap som studenterna examineras individuellt på jämfört med den kunskap som beskrivs i kursplanen.

Även i B-kursen inom Ämne 2 är det betydligt mindre komplex kunskap som examineras i de individuella salstentamina som ingår i delkurserna jämfört med kursplanens lärandemål. Enligt kursplanen förväntas studenterna efter kursen ha kunskap på en relativt hög nivå genom att bland annat kunna ”jämföra och förklara”, ”kritiskt reflektera” och ”självständigt bedöma” olika företeelser. I de tre salstentamina är det andra typer av kunskaper som efterfrågas. Här ska studenterna enligt frågorna nästan uteslutande *beskriva, ange, räkna upp* etc. olika typer av fakta.

Den låga komplexiteten i examinationen i salstentamina kan jämföras med vad studenterna får visa i arbetet med seminarieuppgifter som ingår i alla fyra delkursernas examination. I uppgifterna, som görs i grupp till seminarierna, får studenterna tillfälle att träna och visa komplexa kunskaper på en kunskapsnivå som motsvarar den i kursplanerna. Studenterna förväntas analysera och värdera olika förhållanden och problem och reflektera kring detta. Som grupp bli de alltså bedömda på kunskaper som är betydligt mer komplexa än dem som bedöms individuellt i salstentamina. Det är oklart hur eller om studenterna bedöms individuellt på seminarierna.

På bägge workshopparna blev det en hel del diskussioner om just skillnaden mellan den kunskap som studenterna förväntas ha efter kursen, uttryckt i lärandemålen, och den kunskap som de enligt frågeformuleringarna förefaller få tillfälle att använda och visa i examinationsuppgifterna. Hur examinerar och bedömer vi egentligen förståelsen och den kritiska reflektionen, funderade lärarna i Ämne 1 (minnesanteckning workshop).

I Ämne 2 kretsade diskussionen inte minst kring frågan om att det i gruppuppgifterna ställs betydligt högre krav på kunskapsnivå än det görs i de individuella uppgifterna i salstentamina. ”Vad innebär detta för kvalitet i bedömningen och examinationen av de enskilda studenterna”, var en fråga som ställdes (Inspelning workshop). Som en förklaring till utformningen av frågorna i salstentamina kom tidsaspekten upp, och svårigheten med all den tid som rättningsarbetet tar för frågor som kräver mer resonerande och reflekterande svar.

I utvärderingen av det ena ämnets workshop uttrycks ”att vi nog kontinuerligt gemensamt i ämnet bör diskutera relationen med vad som står i kursplanerna och vår undervisning”.

Så här vill ämnena arbeta vidare med kopplingen mellan kursplan och examinationsuppgifter

Varje workshop slutar med en individuell utvärdering av workshoppen och en kort gemensam diskussion. I utvärderingen skriver deltagarna reflektioner om vad som är det viktigaste att ta med från workshoppen och om hur ämnet bör fortsätta arbeta med kvalitet och rättssäkerhet i examination. Från de två ämnesworkshoppar som exemplen på jämförelse mellan kursplan och examinationsuppgifter är hämtade lämnades bland annat följande reflektioner om vad som är viktigast att ta med sig från diskussionerna.

”Vikten av att diskutera examination i salstenta i relation till lärandemål och seminarier”

”Diskussion mellan lärarlagen i A- och B-kursen om hur och vad vi examinerar på”

”Koppla ihop kursplan och examination – fräscha upp inför varje termin”

”Vara uppmärksam på tydlighet i formuleringen av hur lärandemålen i kursplanen även uppföljs i kursmanualer och i tentamen”

”Hoppas att denna diskussion fortsätter på ämnet & att vi kan fortsätta ’syna’ och utveckla våra kurser”

”Nya sätt att ställa frågor”

En deltagare skriver ”Använd SOLO-taxonomin vid formulering av frågor” i sin reflektion över vad som var det viktigaste att ta med från workshopen. Reflektionerna verkar visa på en ambition att utveckla den så kallade konstruktiva länknigen i kurserna. Många ser behovet av att bättre koppla lärandemålets innehåll med den typ av kunskap som studenterna får visa i examinationen. En återkommande reflektion är också hur viktig den kollegiala diskussionen är, och hur stort behovet är av att lärarlaget tillsammans diskuterar både vad som ska examineras och hur detta ska göras.

Hur informeras? Kommunikation till studenter

I analysarbete av material och i workshopdiskussioner har kommunikationen visat sig bli ett relevant område för kvalitetsutveckling. Det är framför allt två teman som lyfts fram: hur kursinformationen till studenter utformas och studiematerialernas egentliga funktion. Kursinformation till studenter finns på studiewebbar. Inom så gott som alla ämnen och kurser används också någon typ av material med information om en viss delkurs, kallad studiematerial eller liknande. I manualerna finns ofta information om examinationsmoment och vad som gäller för bedömning av examinationen. Det är framför allt ämnens manualer som har använts som underlag på workshopen.

En jämförelse som vi gjort mellan 16 studiematerialerna visar att det sammantaget inte finns någon enhetlighet vare sig gällande innehåll eller utformning. Jämförelsen är gjord för två ämnens A- och B-kurser, men en samlad bild av många fler ämnens studiematerialer visar samma sak; endast få ämnen/program har en gemensam grundform för studiematerialernas utformning. Från studenter, till exempel via studentkåren SöderS, efterfrågas enhetliga studiematerialer så att en student som till exempel läser åtta delkurser i ett ämnes A- och B-kurs inte för varje delkurs möts av en helt ny typ av text, där kursinformationen varierar från gång till gång, och där information ibland behöver sökas i flera olika källor, ibland inte (se vidare SFS (2015) för tankar om högskolepedagogik ur studentperspektiv).

I det följande visas två perspektiv på manualer som kan ha relevans för utformningen av kursinformation. Det ena perspektivet rör länkningen mellan kursplan och studiematerial när det gäller examination, det andra perspektivet rör studiematerialernas generella utformning. Bägge perspektiven hör samman med studiens övergripande fråga om det juridiska regelverkets koppling till pedagogisk praxis.

Jämförelse av information kursplan/studiematerial

Kursplaner görs inte om så ofta utan är giltiga under flera terminer. Studiematerial däremot, kan göras om varje termin. Att det kan bli svårigheter i länkningen mellan dessa två typer av dokument är något som har uppmärksammats i flera workshoppar. Den information om examination som ges i kursplanen kan ibland skilja sig från den som ges i studiematerialet. För att illustrera, tas i tabell 4 (s. 52) tre exempel upp där så är fallet från tre olika ämnen (ämne 1, 2 och 3) och delkurser.

Tabell 4. Uppgifter om examinationsmoment i kursplan jämfört med studiematerial.

Ämne 1: A-kurs

Examination enligt kursplanen

”Skriftlig hemtentamen”

Examination enligt studiematerialen

”Examination sker genom hemtentamen. Dessutom ska varje grupp göra ett studiebesök och kort redovisa den kunskap de fått kring temat de tilldelats. [...]

Inför textseminariet ska varje grupp träffas och förbereda frågor som gruppen vill diskutera under seminariet.”

Ämne 2: A-kurs

Examination enligt kursplanen

”Skriftlig salstentamen

Skriftliga inlämningsuppgifter, aktivt deltagande vid seminarier samt muntlig redovisning i grupp.”

Examination enligt studiematerialen

”Kursen examineras genom salsskrivning och seminarieuppgifter. Seminarier och studiebesök är obligatoriska.”

Ämne 3: Masterkurs

Examination enligt kursplanen

”Examinationen består av aktivt deltagande i seminariediskussionerna, en skriftlig uppgift baserad på en kritisk diskussion av kurslitteraturen samt skriftliga analyser av praktikfall.”

Examination enligt studiematerialen

1. ”Kursen examineras på tre sätt:
2. Aktivt deltagande i seminariediskussionerna
3. Två skriftliga, individuella uppgifter
4. Essäuppgift”

Enligt kursplanen för A-kursens delkurs i Ämne 1 gäller att kursen examineras genom skriftlig hemtentamen, men i studiematerialen står att kursen, förutom hemtentamen, också examineras genom en gruppredovisning från ett studiebesök. Därutöver ingår i examinationen enligt studiematerialen att varje grupp träffas och förbereder frågor, vilket inte heller anges som examinerande moment i kursplanen. För delkursen i Ämne 2:s A-kurs finns en misstämning i examinationsvillkor mellan kursplan och studiematerial när det gäller hur uppgifter och seminarier beskrivs, och att det enligt studiematerialen ingår ett studiebesök i examinationen, något som inte finns med i kursplanen. I Ämne 3:s masterkurs finns samstämmighet mellan examinationsmoment som anges i kursplanen och dem i studiematerialen. Däremot skiljer sig beskrivningen av examinationsuppgifterna åt. Enligt kursplanen ingår "en skriftlig uppgift" och "skriftliga analyser av praktikfall" i examinationen. I studiematerialen beskrivs istället examinationsuppgifterna som "två skriftliga individuella uppgifter" och en "essäuppgift".

För studenter som läser studiematerialerna blir det förvirrande med den här typen av olikheter i texterna. Är studiebesöken obligatoriska eller inte på A- och B-kursen? Och hur examineras de då i så fall? Vilken uppgift på masterkursen är essäuppgiften? Detta framgår inte av kursplanen.

Ur ett juridiskt perspektiv är studiematerialernas skrivningar missvisande i alla tre exemplen. "Vad är det egentligen som gäller" frågade en lärare under en workshopdiskussion om kopplingen mellan kursplan och studiematerial när det gäller examinationsmoment. Svaret är att kursplanerna gäller. Som tidigare nämnts är kursplanens regler enligt UKÄ (2017) bindande eftersom de är av samma karaktär som lagar. UKÄ skriver också att regler som är bindande inte får finnas i dokument som kurs-pm eller studieanvisningar, utan att regler om examination måste finnas i kursplaner. En eventuell disciplinmålan bedöms därför inte om utredningen visar att examinationsformen inte överensstämmer med den i kursplanen. Lärarna som diskuterade denna fråga under sina workshoppar var ganska ense om att man inte tänkt på att göra jämförelsen mellan kursplan och studiematerial, men att frågan, när

den aktualiseras, är viktig ur ett rättssäkerhetsperspektiv. En förklaring till den bristande länkningen som har nämnts är att studiemanualer ofta ”ärvs” av en ny lärare på kursen. Den nya läraren går till den tidigare studiemanualen för att se vad som står där om examination, och ser behov av att göra vissa förändringar i uppbygget av den. På detta sätt kan nya typer av skriftliga examinationsuppgifter komma till. Läraren kanske ser ett studiebesök med redovisning som ett lärorikt och värdefullt examinationsmoment och skriver in detta i studiemanualen. Kursplanen aktualiseras inte och delar av examinationsmomenten som finns där glöms bort eller görs om.

Vilken information ska studiemanualen innehålla?

När studiemanualer från alla ämnen jämförs visar sig en mycket stor variation när det gäller både innehåll och utformning. Det är inte bara mellan ämnen som utformningen varierar, utan i mycket hög grad också inom ett ämne, och mellan olika delkurser inom t.ex. en A-kurs eller en B-kurs. Nedan presenteras en översikt av två ämnens samtliga delkurser på A- och B-nivå (se tabell 5, s. 56–59). Översikten i sin helhet har diskuterats på ett seminarium med studentkåren SöderS och Studentavdelningen. På workshopparna har endast studiemanualer från det egna ämnet diskuterats.

Läsnyckel till tabell 5

I tabell 5 (s. 56–59) ges en översikt av studiemanualer inom 17 delkurser. Delkurserna utgör tillsammans A- och B-kursen i två ämnen, Ämne 1 och Ämne 2. Innehållsrubrikerna i översikten är ofta hämtade direkt från manualerna, men ibland används istället en rubrik/ett begrepp som ska sammanfatta hur liknande innehåll beskrivs. Några rubriker/begrepp är självförklarande, som lärandemål och betygskriterier, men andra kan behöva en beskrivning.

Förklaring till rubrikerna i spalten ”innehåll” i tabellen.

- Foton/illustrationer: De bilder som förekommer är av varierande slag. Några har en innehållslig koppling till delkursens ämne, andra är mer frikopplade och används kanske för att ge en mer lekfull ingång till manualen (ex. katt på tangentbord).
- Personlig hälsning: Vissa lärare ger några mer personliga hälsningar/reflektioner (ex. läraren skriver om sig själv som ”jag”).
- Övergripande kursstruktur: Kan ges som ett schema över samtliga föreläsningar och seminarier, eller som en sammanfattande text om hur många föreläsningar och seminarier som ingår.
- Introduktion till högskoleämnet: En introduktion ges till högskoleämnet som helhet, inte till ämnet på den specifika delkursen. Det senare ges under rubriker som Kurssyfte/Kursinnehåll
- Introduktion till vetenskap: En introduktion ges till vad ”vetenskap” är och hur den har utvecklats.
- Beskrivning av föreläsningar och seminarier: Här ges en kortare eller längre innehållsbeskrivning av resp. undervisningstillfälle.
- Beskrivning av uppgifter: Instruktioner för examinationsuppgifter.
- Regler vid frånvaro: Här specificeras vad som ska göras vid en ev. frånvaro från obligatorisk undervisning.
- Urkund och plagiat: Information om Urkund och hur plagiat undviks.
- Beskrivning av utvärdering: Anger hur delkursen kommer att utvärderas.

I översikterna i tabell 5 på nästa uppslag markeras med ett X om motsvarande innehåll finns i den aktuella manualen.

Tabell 5: Ämne 1: A-kurs

Studiemanual finns för tre av fyra delkurser. Två av manualerna finns som separata dokument, en ligger direkt i ett informationsfält på studiewebben.

Namn: Delkursbeskrivning (2) och Kursstencil.

Innehåll	Delkurs 1	Delkurs 2	Delkurs 3	Delkurs 4
Ordantal		3 861	1191	308
Foton/Illustrationer			x	
Kontaktuppgifter lärare/administratör				
Personlig hälsning			x	
Kurssyfte/Kursinnehåll		x	x	x
Övergripande kursstruktur		x		x
Introduktion till högskoleämnet		x	x	
Introduktion till vetenskap		x		
Lärandemål		x	x	
Kurslitteratur		x	x	
Läsanvisningar		x	x	
Beskrivning av föreläsningar				
Beskrivning av seminarier		x	x	
Beskrivning av uppgifter		x		
Examinationsmoment		x	x	x
Betygskriterier		x		
Regler vid frånvaro			x	x
Urkund och plagiat				
Beskrivning av utvärdering		x		

Ämne 1: B-kurs

Studiemanual finns för alla fyra delkurserna. Tre av manualerna finns som separata dokument, en direkt på studiewebben. **Namn:** Delkursbeskrivning, Introduktion till kursen, Kursbeskrivning, Kursstencil.

Innehåll	Delkurs 1	Delkurs 2	Delkurs 3	Delkurs 4
Ordantal	432	191	198	4 683
Foton/Illustrationer		x		x
Kontaktuppgifter lärare/administratör				
Personlig hälsning				x
Kurssyfte/Kursinnehåll	x		x	x
Övergripande kursstruktur	x	x		x
Introduktion till högskoleämnet				
Introduktion till vetenskap				x
Lärandemål				
Kurslitteratur		x	x	x
Läsanvisningar		x	x	
Beskrivning av föreläsningar				
Beskrivning av seminarier	x			x
Beskrivning av uppgifter				x
Examinationsmoment	x	x		x
Betygskriterier		x		x
Regler vid frånvaro				x
Urkund och plagiat				
Beskrivning av utvärdering				

Ämne 2: A-kurs

Studiemanual finns för alla 5 delkurserna. Alla manualerna finns som separata dokument. **Namn:** Delkursbeskrivning (3), Delkurshandledning och Delkursplanering.

Innehåll	Delkurs 1	Delkurs 2	Delkurs 3	Delkurs 4	Delkurs 5
Ordantal	1240	3252	633	1582	1168
Bilder/ Illustrationer					
Kontaktuppgifter lärare/administratör	x	x	x	x	x
Personlig hälsning					
Kurssyfte/ Kursinnehåll	x	x	x		x
Övergripande kursstruktur	x	x	x	x	x
Introduktion till högskoleämnet					
Introduktion till vetenskap					
Lärandemål					x
Kurslitteratur	x	x	x	x	x
Läsanvisningar	x	x	x	x	x
Beskrivning av föreläsningar	x	x		x	
Beskrivning av seminarier	x	x			
Beskrivning av uppgifter		x			
Examinationsmomen t	x	x		x	x
Betygskriterier	x	x		x	
Regler vid frånvaro	x	x		x	x
Urkund och plagiat					
Beskrivning av utvärdering					

Ämne 2: B-kurs

Studiemanual finns för alla 4 delkurserna. Alla manualerna finns som separata dokument. **Namn:** Delkursbeskrivning (2), Kursplanering och Preliminärt detaljschema.

Innehåll	Delkurs 1	Delkurs 2	Delkurs 3	Delkurs 4
Ordantal	788	1431	1699	1093
Foton/Illustrationer		x		
Kontaktuppgifter lärare/administratör	x		x	x
Personlig hälsning				x
Kurssyfte/Kursinnehåll	x	x	x	
Övergripande kursstruktur	x		x	x
Introduktion till högskoleämnet				
Introduktion till vetenskap				
Lärandemål				
Kurslitteratur	x	x	x	
Läsanvisningar		x		x
Beskrivning av föreläsningar	x			
Beskrivning av seminarier		x	x	
Beskrivning av uppgifter				
Examinationsmoment	x		x	x
Betygskriterier			x	x
Regler vid frånvaro				x
Urkund och plagiat			x	
Beskrivning av utvärdering				

I tabell 5 (s. 56–59) på de närmast föregående sidorna har innehållet i 16 studiematerialer åskådliggjorts. I det följande jämförs nu dessa material med varandra. I de 17 delkurserna inom A- och B-kursen i Ämne 1 och Ämne 2 finns det alltså studiematerial för alla delkurser utom en. För de allra flesta delkurserna finns informa-

tionen i ett separat textdokument, som kan skrivas ut från studiewebben för den som önskar. För två av delkurserna är informationen istället utlagd i ett informationsfält på kursens studiewebb.

Översikten av studiematerialerna från tabell 5 (s. 56–59) visar på mycket stor variation i såväl utformning som innehåll. Till att börja med varierar namnen på manualerna, ”Delkursbeskrivning” är den vanligaste benämningen: åtta av sexton manualer heter så. Men namnet varierar inom alla de fyra A- och B-kurserna, inte inom någon av dessa fyra 30-poängskurser är benämningen samma för alla manualer. Omfånget på manualerna varierar stort, den kortaste är på 191 ord, den längsta på 4 683 ord. Det är inte så att det inom en viss A- eller B-kurs finns ett ungefärligt omfång på studiematerial utan det skiljer mycket i ordantal mellan delkurserna som ges inom ramen för samma 30-poängskurs.

Även den grafiska utformningen skiljer sig markant åt. I några manualer används bilder/illustrationer, i de flesta inte. Inte inom någon A- eller B-kurs återkommer samma grafiska form utan samtliga delkursmanualer skiljer sig åt när det gäller huruvida det finns en försättsida eller inte, om logotyp finns eller inte, om uppgifter finns med gällande vilken 30-poängskurs som delkursen tillhör, vilka rubrikstilar/storlekar som används och vilken stil/storlek som finns på den löpande texten.

Ser vi till innehållet visar översikten på stor spridning. Inte någon av A- eller B-kursernas delkursmanualer har samma innehållsliga delar. För två delkurser inom Ämne 1:s A-kurs är det lite som skiljer sett till vilka innehållsdelar som finns. Men till omfånget skiljer sig dessa två manualer åt en hel del, den ena är dubbelt så ordrik som den andra, 3 161 ord jämfört med 1 191. Skillnaden kan kanske främst förklaras av att den ena manualen omfattar uppgiftsinstruktioner, den andra inte.

Några innehållselement verkar finnas i många av manualerna: *Kurslitteratur*, *Kurssyfte/Kursinnehåll* och *Examinationsmoment* finns i 13 av de 16 manualerna, *Övergripande kursstruktur* i 12, *Läsanvisningar* i 11. I det ena ämnet finns *Kontaktuppgifter lärare/administratör* med i 8 av 9 manualer, i det andra ämnet inte alls.

I övrigt är innehållsvariationen stor. Kanske kan detta kopplas till att olika lärare har helt olika uppfattning om vad en studiematerial är för typ av text. Några studiematerialer är faktatexter som kortfattat redogör för viss grundläggande information om delkursen; hur många föreläsningar och seminarier ingår, vilken kurslitteratur används och vad ska läsas till respektive undervisningstillfälle, på vilket sätt examineras delkursen. Vissa studiematerialer är examinationsdokument som ger studenterna de examinationsuppgifter (eller del av dem) som ingår i kursen. Andra studiematerialer kan i viss mån fungera som läroböcker och introducerar studenterna till grundläggande ämneskunskaper liksom till vetenskap som företeelse, eller fungerar som läroböcker i studietechnik och akademiskt skrivande. I några manualer verkar finnas en önskan om att etablera en mer personlig kontakt med studenterna och lärarna skriver in sig som ”jag” i texten och ger studenterna uppmuntrande råd eller visar på förståelse för hur det kan kännas att vara student.

Endast en av manualerna tar upp information om Urkund och om vikten av att undvika plagiat. På seminariet med studentkår och Studentavdelning diskuterades om detta skulle kunna peka mot att rättssäkerhetsfrågor om plagiat inte ses som angelägna att informera om, i alla händelser inte i studiematerialen. En annan orsak, menade deltagarna på seminariet, kan vara att läraren tycker att det kan verka hotande att ta upp frågor om disciplinärenden och plagiat i studiematerialen. Ytterligare en möjlig förklaring är förstås att informationen glöms bort bland allt annat.¹⁰

—
¹⁰ Studenter har idag ofta en viss kunskap om textmatchningsverktyg från gymnasiet. Men påföljden av ett upptäckt plagiat skiljer sig åt mellan gymnasium och högskola. På högskolan kan konsekvensen av upptäckta plagiat bli avstängning till skillnad från gymnasiet där en sådan upptäckt endast leder till att eleven får skriva om.

Så här vill ämnena arbeta vidare med studiemanualer

Från de ämnesworkshoppar som exemplen på studiemanualer är hämtade lämnades bland annat följande reflektioner över vilka frågor som är särskilt angelägna att fortsätta att arbeta med.

”Att det är svårt att få ihop krav på tydlighet med förväntningar på självständighet hos studenter. Lärare vill ofta stå för resonerande, flexibilitet, argumentation. Studenten önskar öka enkelhet, tydlighet, inarbetade former”

”Behov av gemensamma riktlinjer och struktur”

”Spårbarhet. Tydlighet. Behov av samsyn gällande regelverk.”

”En större tydlighet i kurshäfte, speciellt som gäller lärandemål & betygskriterier”

”Vikten av kommunikation av förväntningar i allt från enskilda examinerande moment till kursplaner och officiella dokument”

”Utveckla mall för studiemanualer inom ämnet”

”Dilemma att hålla uppe kontinuiteten. Detta slags arbete är alltför ofta beroende av enskildas engagemang och initiativ.”

”Det måste ske som löpande arbete inom såväl kollegierna som återkommande i högskolans/Högskolepedagogikens regi”

Återkommande teman i utvärderingarna är behovet av att utveckla tydligheten i kommunikationen med studenter och av att kontinuerligt arbeta med kursdokument, inklusive studiemanualer. Dessa teman tar många lärare upp i sina utvärderingar. Samtidigt uttrycks en viss oro för hur tid ska skapas för att utföra detta arbete.

Bedömning

I så gott som alla ämnen är, inte oväntat med tanke på projektets övergripande tema, bedömning ett område som kommer upp i inventeringen av önskat workshopinnehåll, och det är också ett område som finns i flera lärarberättelser (som skickats in inför workshoppar) om egna erfarenheter av examination. Inte minst förefaller många lärare fundera över hur den egna bedömningen står i förhållande till kollegors, en fråga som har ett tydligt rättssäkerhetsperspektiv och som hänger samman med studiens frågeställning om hur juridik implementeras i pedagogisk praktik. Lärare har också önskat få pröva metoder för examination och bedömning av den och i detta avsnitt presenteras hur kollegor utprovat och diskuterat examinationsformer som de önskat vidareutveckla.

Under workshoppar som har haft bedömning som tema har övningar genomförts som handlar om bedömning av såväl av skriftliga som muntliga uppgifter. Även digitala format har prövats vid ett par workshoppar. Bedömningsövningar av skriftliga uppgifter har utgått från material som lärarna själva producerat, som tentamensinstruktioner och betygskriterier, och av studenttexter. Muntliga bedömningsövningar däremot, har skapats i samband med workshopparna för att kunna arbeta med muntliga examinationer och utvärdera formerna. De bygger på examinationsformat (se ”Konstruktionen av workshopunderlag”, s. 26, för teori) som varit delvis nya för deltagarna. Tillvägagångssättet har sin upprinnelse i att det funnits tydliga önskemål att arbeta med muntliga examinationsformer, men att det i de flesta ämnen saknas befintliga material för detta som lärare använder.

I det följande presenteras först resultaten och diskussionerna av de skriftliga bedömningsövningarna och därefter utprovningarna av några olika muntliga bedömningsformer. Avsnittet om bedömning avslutas med en kort presentation av utprovningar av ett par digitala format för examination och en diskussion av dem.

Bedömning av skriftlig examination

Bedömningsövningar kopplat till skriftlig examination har genomförts med åtta olika ämnen vid sju workshoppar. Sammantaget har workshopdeltagare fått bedöma närmare 30 olika studentsvar. Underlaget har utgjorts av hemtentamina samt B- och C-uppsatser. I de flesta fallen har vi fått material från ämnessamordnare och kursansvariga, som också angett vilka slutomdömen uppgifterna fått. I samtliga fall när det gäller uppsatser och i vissa fall gällande hemtentamina är underlaget som lärarna fått att bedöma inte komplett utan förkortat och avpassat för ett övningspass på workshoppen. I de fall vi haft gemensamma workshoppar med olika ämnen har lärarna fått bedöma texter från ett annat ämne än det egna.

Det är viktigt att påpeka att övningens syfte är att ge underlag för att kunna diskutera hur lärarna resonerar om bedömning av skriftliga uppgifter. Utifrån övningarna går det alltså inte att säga hur lärare skulle bedöma kompletta studenttexter i det egna ämnet, vilket som sagt inte varit syftet. Lärarna understryker också detta när de gör övningen på workshoppen, som att de "ögnar texterna jättesnabbt" (deltagare workshop) och att workshoppens bedömningar inte får betraktas som giltiga eller korrekta i de specifika fallen. Vi har velat få igång diskussionen om hur bedömning egentligen går till så att lärares uppfattningar gällande bedömningsarbete kan bli föremål för kritiska resonemang bland lärarna själva.

Exempel på en bedömningsövning

I figur 2 (s. 65) presenteras ett specifikt exempel från en bedömningsövning. Övningen innehöll bedömning utifrån en tentamensinstruktion av sex olika studenttexter som rapporterats in med betyg i Ladok. I just den här workshoppen fick deltagarna bedöma en tentamen i en delkurs som de själva inte undervisade inom. Sex studentsvar bedömdes totalt, men inte av alla deltagare. Varje deltagare fick tentamensinstruktionen och tre (förkortade) studentsvar som bedömningsunderlag. Bedömningstiden var totalt cirka tjugo minuter.

Figur 2. Exempel på bedömningsunderlag (Instruktionstexten är ändrad för att inte kunna spåras till ett särskilt ämne.)

Tentamensinstruktion: Skriftlig hemtentamensuppgift

Redogör för din undersökning. Redogörelsen ska innehålla en beskrivning av undersökningens teman, vilka syften du hade med undersökningen, dina metodöverväganden, ditt material och hur genomförandet gick till, eventuella problem eller svårigheter och vilka slutsatser du drog efteråt. Den skriftliga redogörelsen läggs i en inlämningslåda senast torsdag den 9 mars ... [...]

I tentamensinstruktionen finns även betygskriterier angivna:

Betygskriterier

Den inlämnade uppgiften

- Ska följa de anvisningar som anges ovan [se texten under skriftlig uppgift]
- Ska vara formulerad på ett tydligt och begripligt språk och vara korrekturläst (med användning av ordbehandlarens stavningsprogram och grammatikprogram)

Delkursspecifika krav för betyget godkänd på kursen:

- Närvaro samt aktivt deltagande på seminarier
- Godkänt praktikmoment på en organisation/företag
- Inlämnade och godkända övriga uppgifter på kursen

För betyget väl godkänd på kursen krävs dessutom

- Att praktikmomentet på organisationen/företaget är särskilt väl genomfört
- Att den skriftliga hemtentamensuppgiftens innehåll är språkligt stringent, väl genomtänkt och välorganiserat

På kursen används en tregradig betygsskala: underkänd, godkänd och väl godkänd.

Lärarröster om bedömning av skriftlig examination

Lärarnas bedömning av de sex studenttexterna utifrån instruktionen i figur 2 framgår av tabell 6 (s. 66): Ämne 1. I tabell 7 (s. 66) framgår bedömningen av tre andra studenttexter i Ämne 2 vid en annan workshop, med en annan tentamensuppgift. På en av

workshopparna med bedömning av skriftliga studentuppgifter konstaterar deltagarna att ”... även i er grupp ... så ... är det ingen av texterna som alla satt samma betyg på” (röst från en workshopinspelning) Detta stämmer överlag. Inte vid något tillfälle i de åtta ämnena som genomfört en motsvarande bedömningsövning har alla deltagare gett samma betyg till en studenttext. De två tabellerna exemplifierar hur bedömningsutfallet kan se ut (se tabell 6 och 7).

Tabell 6. Exempel på resultatet av bedömningsövning.

Ämne 2	Betyg U	Betyg G	Betyg VG
Studenttext A	1	3	1
Studenttext B	2	2	1
Studenttext C	4	2	

Tabell 7. Exempel på resultatet av bedömningsövning.

Ämne 1	Betyg U	Betyg G	Betyg VG
Studenttext 1	2	3	
Studenttext 2	2	3	
Studenttext 3		3	2
Studenttext 4		2	3
Studenttext 5	1	4	
Studenttext 6		2	3

I Ämne 1 bedömde fem deltagare tre texter: studenttext 1, 2 och 3, medan fem andra deltagare bedömde studenttexterna 4, 5 och 6. När den individuella bedömningen var avklarad skrevs resultatet upp på tavlan och deltagarna fick diskutera. Den vanligaste skillnaden är ett betygssteg, mellan G och VG eller mellan U och G, till exempel som i fallet med studenttext 1 och 2, där två deltagare gett U och tre G. Men det finns också exempel på att det kan skilja tre steg, som i Ämne 2, då både studenttext A och B givits betyget U-G-VG av olika lärare.

Vid alla workshopparna med dessa bedömningsövningar har lärarna blivit överrumplade av olikheterna i bedömning. Med

utgångspunkt i dessa olikheter började en diskussion om varför de bedömt olika. En återkommande förklaring är att lärarna haft för kort tid på sig, att de bedömt ett annat ämne än det egna och att bedömningsunderlaget inte är komplett, vilket är högst adekvata synpunkter. Men deltagarna konstaterar också att övningen visar, mer övergripande och generellt, var förbättringsmöjligheter kan skapas för att nå större enighet i bedömningsarbete. Till exempel noterar man att de bedömningsprinciper som används för examinationen inte är helt tydliga. Det här framgår särskilt när kollegorna bedömer texter i ett annat ämne än det egna, eftersom de då blir helt beroende av instruktioner och bedömningskriterier. Här är ett kommenterat exempel på hur workshopdiskussionen mellan deltagarna kan se ut:

Exempel 1: Lärarsamtal

[...] Jag började läsa den här [hemtentamen med instruktionerna och studentsvaret] och tyckte att den var välskriven. Men jag gick tillbaka till instruktionerna, och där kunde jag inte få ihop ett annat betyg än U och jag tänkte att det här stämmer inte överens, jag får inte ihop det, och då måste man diskutera betygsriterierna [...] (Deltagare workshop. Transkriberad inspelning).

I exempel 1 har läraren inte några specifika kunskaper i ämnet i fråga och kan därför bara göra en holistisk bedömning som allmänkunnig akademisk lärare. Läraren har först tyckt att texten är "välskriven" men när hen går "tillbaka till instruktionerna" så blir betygssättningen en annan. Många av de ämneskunniga kollegorna på workshoppen har dock bedömt just den här texten som VG, alltså det betyg som läraren först funderar på när hon säger "välskriven". En kollega som inte heller hör till det specifika ämnet konstaterar:

Exempel 2: Lärarsamtal

[...] Betygsriterierna i den här tentan var ju kopplade till kursen som helhet. Det fanns ju inga kriterier till tentan [...] (Deltagare workshop. Transkriberad inspelning).

Flera kollegor utanför ämnet uppmärksammar avsaknaden av kriterier för den specifika tentamensuppgiften. Svårigheter att hitta några bedömningsprinciper ”kopplade till just den här uppgiften” leder till att de ämneskunniga lärarna börjar närläsa vad tentamens-texterna säger om bedömningen. En av de ämneskunniga lärarna, konstaterar att instruktionerna ger tolkningsutrymme:

Exempel 3: Lärarsamtal

[...] Om man förstår ’konkreta exempel’ [ur instruktionstexten] som att det ska hänföras till teorin, ja, då kanske man måste godkänna det, men om man förstår det som att det skulle hämtas från egen erfarenhet, ja då kanske man inte ska göra det. Lärarna kanske har uppfattat det olika [...] (Deltagare workshop. Transkriberad inspelning).

I exempel 3 noterar lärare således att variationerna i betygsomdömen som övningen resulterat i skulle kunna bero på olika tolkningar av uttryck som ”konkreta exempel” i instruktionstexten. Men det finns flera oklarheter i just detta bedömningsunderlag:

Exempel 4: Lärarsamtal

[...] Men sen upptäckte ju ni att det inte fanns några krav på referenser [...] Ja, och sen när det som finns som enda kriterium för VG då är ’god språkbehandling’ [...] Så språkligt korrekt, men jättedåligt upplägg. (Ledare workshop. Transkriberad inspelning).

Workshopledaren summerar i exempel 4 att examinatoren faktiskt blir bakbunden i bedömningsarbetet, ”språkligt korrekt, men jättedåligt upplägg”, om man ska gå på hur kriterierna i instruktionstexten är utformade. Så hur har lärarna gjort när de bedömt den specifika tentamen? På just den här workshoppen ger workshop-

ledarens kommentar upphov till en diskussion om det professionella omdömet¹¹ kontra kriteriebaserad bedömning med utgångspunkt i hur man bör tolka ”god språkbehandling”. En uppfattning som uttrycks bland deltagarna är att om god språkbehandling är detsamma som studentens förmåga att uttrycka sig enligt ämnets förväntningar kan lärarna gå på sin genrekännedom och behöver inte kriterierna (se t.ex. Land, Rattray & Vivian 2014). Lärare vet på ett ungefär hur en akademisk text i det egna ämnet ska ”låta” (Se Applebee 2008) och för dem blir specifika kriterier mest ett hinder. En lärare sammanfattar hur många lärare resonerar om det professionella omdömet som ett sätt att komma runt svårigheter både med vaga instruktioner och med tveksamma studenttexter:

Exempel 5: Lärarsamtal

[...] Jag tycker att vi måste ha en allmän förståelse för nån slags ... alltså, vi kan inte bara titta på instruktioner och tänka såhär att vad står det i de här tre meningarna så ska jag bedöma efter det [...] och det är väl därför man måste ha den här diskussionen med varandra. Alltså vi måste nog ha en allmän känsla för [...] vad är en nivå för godkänd student på och vad är nivå för en väl godkänd student på för att om man såhär hela tiden alltså problemet med matristänkande är att man läser så himla nära, man är på en bocka-av-nivå så när vi tittade på det här såhär men det kanske var en dåligt upplagd undersökning egentligen, men man har beskrivit den korrekt och då ska man ha VG. Det blir en orimlig tolkning av att, ja, eftersom de [instruktioner och kriterier] inte är så tydligt skrivna måste vi läsa runt instruktionen. (Deltagare workshop. Transkriberad inspelning).

Läraren i exempel 5 uttrycker en ståndpunkt som kommit upp på i princip varje workshop om bedömning. Det är säkrare att bedöma

¹¹ Det är inte helt klart exakt vad kollegor avser med det professionella omdömet, och definitionerna är många i forskningslitteraturen. I uttagarna vi tagit del av under workshop-diskussioner ställs det professionella omdömet mot bedömning utifrån förutbestämda kriterier. En tolkning är att det handlar om ett slags uppövat, praktiskt sunt förnuft (Se bl.a. antologier i praktisk kunskap, t.ex. Klassiska texter om praktisk kunskap, 2015, med förord av Hjertström Lappalainen, även retorikvetenskapliga texter om uppövat moraliskt omdöme fronesis, t.ex. Wolrath Söderberg 2017. En text som specifikt tar upp lärares professionalism är Englund & Dyrdal Solbrekke 2015).

utifrån sitt professionella omdöme och mer övergripande än utifrån kriterier på detaljerad ”bocka-av-nivå” i synnerhet om instruktionerna, som i bedömningsövningen är så ”fragmentariskt skrivna” att de leder till orimligheter i bedömningen, och att det bland annat av det skälet är nödvändigt att ”ha den här diskussionen med varandra”.

Men alla lärare håller inte med om den här principen. Många menar att språkriktighet har blivit ett grundkriterium som måste explicitgöras, när studenternas texter inte håller måttet, och att detta ska ske tidigt i utbildningen. En av deltagarna i exempel 6 tar dessutom fasta på otydligheten i instruktionstexten i bedömningsövningen. Varför ska instruktionstexter vara så ”fragmentariskt skrivna att de är svåra att använda” undrar hen. Otydlighet är i själva verket mycket problematiskt, inte minst ur rättssäkerhets-synpunkt och måste åtgärdas:

Exempel 6: Lärarsamtal

[...] såklart man måste förklara akademiskt skrivande i början av utbildningarna, det är ju en sak, men en annan är ju när formuleringarna är otydliga, alltså svåra att förstå. [...] Det finns inget egenvärde med att studenter ska behöva tolka tentamensinstruktioner eller kriterier... Till exempel, om vi har läst tre teoretiker så ska studenterna i sina arbeten använda något av vad dessa teoretiker förmedlar. Sådana saker ska vi lyfta fram tydligt. [...] Står det bara att man ska reflektera då kan du aldrig underkänna det. [...] (Deltagare workshop. Transkriberad inspelning).

Läraren i exempel 6 menar, liksom flera lärare inom Studieverkstan som deltagit i fokusintervju, att akademisk litteracitet måste läras ut av alla som undervisar, och att de ska ske ”i början av utbildningarna” för att studenterna ska få en tydlig uppfattning om vad som menas med akademisk text. Men den frågan är något annat än hur lärarna utformar instruktionstexter, menar läraren i exempel 6. Texter till studenterna måste vara tydliga, både när det gäller instruktioner och begreppsdefinitioner. I sitt resonemang visar läraren kopplingen mellan att ”lyfta fram tydligt” och rättssäkerhetsfrågan. Om det bara efterfrågas en reflektion i uppgiften så kan

ju examinatoren faktiskt få svårt att kommunicera till studenten på vilka grunder hen bedömt textens kvalitet. En fråga kan då bli om studenten har fått undervisning om vad som innefattas i en reflektionstext. Kan det sägas att hen har fått tydliga riktlinjer inför tentamen eller att riktlinjerna varit publicerade i förväg, som regler om rättssäkerhet föreskriver? Det finns olika uppfattningar inom olika ämnen just vad det gäller hur explicita instruktionerna för textproduktion av vissa akademiska genrer ska vara. Det finns även inom ett och samma ämne olika uppfattningar i saken (se t.ex. resonemang i Blückert 2013 och Blåsjö 2004 om akademiskt skrivande).

Så här vill ämnena arbeta vidare med skriftlig bedömning

I sina utvärderingar anger lärarna att de bland annat vill arbeta vidare med följande frågor när det gäller skriftliga bedömningar:
Diskutera kriterier i lika kurser och konkretisera dessa kollegialt.”

”Formulera gemensamma bedömningskriterier kring framför allt uppsatser.”

”Diskussion mellan lärarlag A och B om hur och vad vi examinerar på.”

”Hitta formerna för kollegiala diskussioner gällande betygssättning och bedömning.”

”Tid för gemensam bedömning!”

*”Gå igenom kursmanualer och fortsätta att förtydliga instruktions-
texter och bedömningskriterier i syfte att underlätta bedömnings-
arbetet.”*

*”Gå igenom betygskriterier, instruktioner och göra bedömnings-
övningar.”*

*”Vore bra med en övning om disciplinärenden, där olika fall står i
centrum.”*

”Synliggöra för studenterna vilka bedömningsprinciper vi använder.”

Lärare understryker i sina reflektioner vikten av att förtydliga instruktioner och bedömningsprinciper. Även en avstämning kollegor emellan kring bedömning, en kontinuerlig kalibrering, lyfts fram som önskvärd.

Bedömning av muntlig examination

Ett återkommande tema i inventeringslistorna över vad lärarna önskar i en workshop om kvalitet och rättssäkerhet i examination är förslag på nya former för muntlig examination och former som kan stötta gruppexamination. Även från studenter finns önskemål om förtydliganden när det gäller bedömning av deras muntliga prestationer och hur den individuella prestationen bedöms när de arbetar i grupp (intervju representant SöderS).

Det är mycket vanligt att det i ämnens kursplaner anges att studenterna examineras genom aktivt deltagande på seminarier. Flera lärare konstaterar emellertid att det kan vara otydligt vad som avses med aktivt deltagande och efterfrågar fler metoder för att examinera det muntliga, aktiva deltagandet på ett tydligare sätt. Muntlig examination under seminariet ses också som svårhanterligt när det är många studenter i seminariegruppen, vilket ofta är fallet. Lärarna menar att det ibland helt enkelt inte går att hinna med att examinera alla på något mer ingående sätt: "Det får bli att man tar närvaron" (deltagare workshop), vilket upplevs som mycket otillfredsställande. Vissa lärare examinerar aktivt deltagande genom att anteckna att alla sagt något, men, menar samtidigt flera lärare på workshoppar, är aktivt deltagande definierat som många yttranden inte alltid detsamma som relevanta yttranden.

Det finns hos lärare dessutom en kluvenhet till seminariet som examinationsform. Det kan vara problematiskt att behöva examinera på seminarier som ska vara diskussionsfora för studenterna och ge dem möjligheter att pröva sina tankar i enlighet med den liberala undervisningstraditionen (se Öberg 2011 om det bildande seminariet). Lärare är bekymrade över att de har så lite tid med studenterna att just tankeutvecklande moment inte hinns med. De flesta önskar tips om hur de skulle kunna kombinera

mundliga lärandeaktiviteter i grupp som samtidigt fungerar för att examinera individers prestation i grupp. Med utgångspunkt i dessa önskemål utvecklades och utprovades på workshoppar ett par prototypiska modeller för muntlig examination i grupp (Se 1.3.3) i syfte att diskutera alternativa examinationsformer som inspiration till vidare arbete inom de egna ämnena. I en modell för paneldiskussion har en grupp utsetts som debatterat inför de andra workshopdeltagarna. I en annan modell har debatten genomförts i mikroformat, där deltagarna delats in i grupper om tre personer, med en deltagare som argumenterat för en tes, en deltagare som argumenterat emot samt med en observatör som haft åhörar- och utvärderarroll. Nedan presenteras hur lärarna har resonerat om metoderna.

Lärarröster om muntlig examination och bedömning

Här följer ett kommenterat exempel från en workshop där man arbetat med paneldebatt pro et contra med sju deltagare, varav en debattledare. Paneldeltagarna förväntas debattera utifrån en åsiktsposition, inför en rätt stor åhörarskara som suttit med bedömningsprotokoll och bedömt panelens insatser. Den här typen av debatt kan vara rätt svår när formatet är nytt. Flera kommentarer i utvärderingsdiskussionen lyfter fram svårigheten med debatten som form på olika sätt. Det kan till exempel vara knepigt för diskussionsledaren att hålla ordning på debattörerna, särskilt inledningsvis, om paneldeltagarna vill göra intryck på åhörarna och glömmar att de ska lyssna på varandra och ta in olika perspektiv. Formen i sig uppmuntrar ju till åsiktspositioneringar, vilket åhörarna kommenterar:

Exempel 7: Lärarsamtal

Alltså det blev ju mycket ... efter ett tag ... det blev väldigt mycke läger, [polariserat] (Deltagare workshop. Transkriberad inspelning).

Många kommenterar, som lärare i exempel 7, att debattformat där deltagarna ska representera en viss åsikt kan bli väldigt polariserad, som i det här fallet, där deltagarna verkligen tagit ut svängarna, men

kanske inte varit särskilt inlyssnande, (något som är vanligt i grupper där debatt som undervisningsmetod inte har övats tidigare). Någon kommenterar att det har krävts en stark debattledare: ”det var väldigt skönt [...] att nån liksom samlade upp [debatten]”. Det finns också synpunkter på debattformatet överhuvud taget. Vad krävs egentligen för att debatt som format ska vara intressant i ett ämne? Är formatet lämpligt för att examinera analyser av olika slag till exempel, frågar sig någon. Det uppstår också en diskussion om det ens går att bedöma sakinnehållet i en paneldebatt, om det inte i stället blir att man bedömer personen, alltså den muntliga prestationen, hur man framstår som debattör:

Exempel 8: Lärarsamtal

Jag tror inte [...] att man kan förmedla ett innehåll ... utan den muntliga bedömningen blir ju en bedömning av den muntliga presentationen. Jättesvårt att bedöma innehållet. [...] I alla fall om det är sex pers på en gång man ska bedöma på en gång. (Deltagare workshop. Transkriberad inspelning).

Flera deltagare har liknande synpunkter som läraren i exempel 8, att det nästan inte är möjligt att skilja ut innehållet från hur det presenteras. Det blir oundvikligen muntlig färdighet i sig som bedöms i en muntlig examination. Läraren i detta exempel presenterar egentligen inga stöd för en sådan uppfattning, men den har kommit fram vid andra tillfällen när muntlighet har prövats som examinationsform på workshopparna. Ytterligare en aspekt av muntlighet som ventileras i just den här workshopdiskussionen är att debatten utspelar sig här och nu utan möjligheter att gå tillbaka och kolla upp vad som sagts. En deltagare föreslår rentav att man av rättssäkerhetsskäl ”borde spela in”. Kommentaren belyser en problematik som redan finns i dag, eftersom seminarier är examinerande utan att det som sägs på dem bevaras.

Över huvud taget verkar utprövandet av muntliga examinationsformer lyfta fram aspekter av hur bedömningsarbetet egentligen går till, som inte uppmärksammas i vardagen. En av deltagarna börjar fundera över hur hen egentligen gör i bedömnings-situationer, och vad av innehåll och form i studenternas utsagor

som påverkar bedömningen, alldeles oavsett om den utgår från muntliga eller skriftliga underlag: Läraren i exempel 9 resonerar på liknande sätt som i exempel 8:

Exempel 9: Lärarsamtal

[...] blev tagen av själva färdigheten i att debattera [...] sen tappa[de jag] kriterierna. [...] jag har kommit på mig själv att de händer också när det gäller det skriftliga [examinationsunderlaget] [...] jag önskar att jag kunde rista [in] ... de här kriterierna i min hjärna [...] Men det gör jag inte utan jag [...] kan bli tagen av ... textens kvalitet men kanske inte följa kriterierna (Deltagare workshop. Transkriberad inspelning).

Läraren från exempel 9 pekar på något som kommit upp vid flera tillfällen när muntlig examination diskuterats. Hen menar att vi som lärare ju egentligen hela tiden brottas med att skilja form från innehåll i bedömningssammanhang, men att det kanske inte går att ”rista in” de innehållsliga kriterierna från hur de presenteras, varken när vi läser studenttexter eller lyssnar på muntliga inlägg, bara att detta blir tydligare i den muntliga presentationen. Möjligen pekar lärarens kommentar mot att lärare betraktar studenters olika förutsättningar att klara muntliga prestationer på ett annat sätt än deras förutsättningar att klara skriftliga. Därför blir reaktionen kanhända starkare på eventuella orättvisor förknippade med den muntliga formen, även om det egentligen råder samma orättvisa förutsättningar även för skriftliga prestationer. Kanske är vi lärare mer benägna att acceptera dem, för att vi har skriften som norm i vår organisation.

I just den workshop som de senaste exemplen är hämtade från finns kritik som hänger ihop med att övningen var komplicerad. Deltagarna, inte minst åhörarna hade mycket att hålla reda på. I workshoppar där övningen haft färre komponenter/deltagare har omdömena i princip varit genomgående positiva. En av deltagarna konstaterar till exempel att bedömningsmallarna stöttat hennes observationsarbete och har noterat, att även om:

Exempel 10: Lärarsamtal

[...] paneldeltagarna mest försvarat sina positioner ... [så har] ... hon infört nya perspektiv två gånger i stället för att gå tillbaka [till sin egen ståndpunkt]" (Deltagare workshop. Transkriberad inspelning).

Läraren i exempel 10 visar att det faktiskt är möjligt att med hjälp av mallen hålla isär vad som sägs från hur det sägs genom ren observation, som att räkna antalet "nya perspektiv" som förs in. Läraren får medhåll under diskussionen och en av deltagarna på den här specifika workshopen sammanfattar:

Exempel 11: Lärarsamtal

Jamen, jag lärde mig också att det är svårt att ha såhär många kriterier både för deltagarna [...] och det är svårt för mig som examinator [...] så om man ska göra nåt liknande skulle i alla fall jag önska att det var färre än sju grunder [...] (Deltagare workshop. Transkriberad inspelning).

Lärarkommentarerna i både exempel 10 och 11 pekar mot att det verkar finnas ett intresse för muntliga examinationsformer som bygger på debattformatet, men att formaten måste utformas och förenklas för att fungera i den specifika ämnesmiljön. Trots att många ämnen arbetar med examinerande seminarier sedan länge tycks bedömningsformerna för det som kallas aktivt deltagande rätt otydliga. När de har förtydligats genom de olika övningarna i workshopparna aktualiseras flera frågor. Flera lärare efterlyser mer stöd och samarbete med intresserade lärare som vill utöka repertoaren av examinationsformer.

Det finns också en stark seminarietradition på Södertörns högskola. Många lärare menar att det måste få finnas samtalsplatser där studenter får diskutera och utpröva tankar tillsammans med sina lärare utan att de blir bedömda. Sett så blir examinationsfunktionen svår. Vissa lärare har ett förhållningssätt till seminarieexaminationen närmast som en hybridform mellan diskussionsforum och examinationstillfälle, där exakt vad en student bidrar med tonas ner. Andra åter påpekar att det ju trots allt finns en plikt att examinera och att ett underlag för examination måste finnas.

Så här vill ämnena arbeta vidare med muntlig examination och bedömning

När det gäller muntlig examination vill lärarna enligt utvärderingarna fortsätta att arbeta med:

”Diskussionen med kollegor om bedömningsbarhet i muntliga presentationer och hitta nya sätt.”

”Bra idéer och att få testa metoder och former för examination som kooperativt lärande. Skulle gärna vilja ha en liknande dag som fortsättning.”

”Börja diskutera den muntliga examinationens plats på delkurser/kurser.”

”Mer med dialog i kollegiet om [muntliga] examinationer”

”Mer om debatt som examinationsform. Hur bedömer vi kvalitativt?”

”Muntliga examinationer som panel. Fundera på att anpassa till mina seminarier.”

För de allra flesta lärarna är muntliga metoder som bygger på kooperativt lärande nya. Ämnena vill utveckla den här typen av muntliga examinationsformer, som debatt, under ledning av högskolepedagogiken, gärna tillsammans med andra ämnen för att utpröva olika metoder. De vill också utveckla former för att skapa ökad kollegialitet och dialog i arbetet inom det egna ämnet. Lärarna uttrycker behov av att ytterligare diskutera hur muntlig bedömning skulle kunna ske på ett rättssäkert sätt.

Digitala format

Några ämnen hade som önskemål att pröva digitala verktyg som en form för examination, och på tre workshoppar med totalt fem ämnen fanns ett sådant pass. Ett påpekande i sammanhanget är att

önskemål om arbete med examinationsformer för distanskurser inte har kommit fram i idéinventeringen för workshopparna.

Vid tillfällena med digital examination ledde IKT-pedagoger passet och presenterade några olika digitala verktyg. Bland annat prövades Kahoot och Mentimeter, som bägge stödjer aktiv studentmedverkan. Med dessa verktyg besvarar studenterna, enskilt eller i lag, frågor som läraren i förväg har formulerat. I de grupper där verktygen prövades väcktes viss förtjusning bland lärarna, som med engagemang svarade på frågor och tävlade med varandra. Framför allt kan den typen av format vara gynnsam i stora grupper, menar lärarna, till exempel som ett sätt att aktivera studenter under föreläsningar, och också som ett sätt att stämma av i vilken utsträckning studenterna förstår och har lärt sig begrepp etc. Lärarna fick också förslag på hur de kan använda Södertörns högskolas studiewebb för att skapa olika slags quiz. Ett quiz kan användas som inträdesbiljett till seminarier till exempel, alltså genom att studenterna måste klara ett visst quiz som en del-examination av ett seminarium, eller som en examination efter ett seminarium. Quiz kan förstås också fungera som en egen skriftlig inlämningsuppgift.

De digitala verktygen prövades och diskuterades främst som en del av examinationen av seminarier där ju vanligtvis en aktiv medverkan av studenterna är det som examineras. Det som de flesta lärare såg som främsta styrkan hos de digitala verktygen var just möjligheten att skapa aktiv studentmedverkan. Gemensamt för de digitala formaten var, tyckte lärarna, att de förefaller svåra att använda för summativ bedömning av studentprestationer, men däremot lämpliga för formativa bedömningar eller för kamrat-bedömningar, och för lärarens möjlighet till avstämning av studenternas lärande.

En svårighet med digitala format kan vara att formulera frågor som ska fungera i digital miljö och ge hög komplexitet, menar lärarna, i synnerhet när frågorna hela tiden ska förnyas med tanke på plagiatrisken. Några undrar hur mycket tid digitala examinationsformer egentligen skulle spara för lärarna och vad de kan ge studenterna ur lärandesynpunkt. Det fanns också frågor gällande

mobiltelefonstödd teknik. Har högskolan rätt att kräva att studenterna har uppdaterade mobiler där den här typen av teknik är möjlig att installera? Hur mycket är högskolan beredd att stötta kostnader för kommersiella programvaror, var en annan fråga som dök upp. På alla workshoppar där digitalt stöd prövades uppstod tekniska problem, trots att IKT-pedagogerna var mycket väl förberedda.¹²

Rättssäkerhet i pedagogisk praktik

I våra inledande intervjuer med representanter för olika enheter och funktioner på högskolan, kom inte frågor som rör rättssäkerhet och disciplinärenden upp spontant utan vi fick föra ämnet på tal, förutom i mötet med handläggare av disciplinärenden. På kollegiemötena säger de flesta att de inte brukar prata om rättssäkerhet eller disciplinärenden, bland annat för att det finns få ärenden. I inventeringen av idéer om innehållet i workshopparna kommer dock frågan om rättssäkerhet upp, framför allt med koppling till bedömning och hur den egna bedömningen av studentarbeten förhåller sig till andras, men även som några frågor om disciplinärenden. Här sammanför vi några huvudsakliga perspektiv på rättssäkerhet som har aktualiserats.

De juridiska konsekvenserna av det pedagogiska arbetet är långt ifrån några självklarheter, framgår det av workshopparna. Många lärare berättar om en vardag där de är överlupna med studenttexter och försöker baxa tveksamma prestationer genom nålsögat G för att inte försämra genomströmningen, men också för att stötta studenter att komma vidare med studierna. I vissa lägen kan pedagogiska resonemang ta över och generera en komplettering eller ett U, alltså en bedömning där det egentligen inte borde vara någon. Men, ”att vara snäll” (deltagare workshop) är kanhända en strategi i vissa pedagogiskt utmanande situationer, men inte ett rättssäkert förhållningssätt. Många lärare menar också att det

¹² Workshopparna genomfördes före covid-19-pandemin som innebar att digitala verktyg blev en vardaglig praktik för alla verksamma lärare inom högre utbildning. Digital examination blev därmed en del av lärarpraktiken. De flesta aspekter på examination är dock desamma oavsett examinationsform, även om några, som seminariers muntliga examination via nätet, kan ställa särskilda krav.

egentligen inte heller ur pedagogisk synpunkt är bra att ”vara snäll”. Ett annat perspektiv som kommer fram i lärarberättelser är en undran över det nya klimat som lärarna tycker sig uppleva, där studenterna kräver rättigheter och lärarna har skyldigheter. Lärare uttrycker att de är trötta på den ”juridifiering” (deltagare workshop) som de tycker har skett i undervisningen på senare år. I takt med att lärares arbete med examinerande uppgifter ökar finns en risk att fokus på de juridiska aspekterna tar över, så att av undervisningsverksamheten snarare blir kontrollerande än utvecklande, menar flera lärarna.

Disciplinanmälan eller inte

Vad kan leda till en disciplinär åtgärd mot en student, egentligen? På workshopparna har flera lärare undrat över denna fråga. I 1 § högskoleförordningens 10 kapitel står att det ska finnas försök från studentens sida att *vilseleda* examinatorn, antingen genom plagiat eller otillåtet samarbete. Det är själva vilseledandet som är grunden för disciplinär åtgärd, således. Finns en grundad misstanke om vilseledande så ska läraren anmäla detta ”skyndsamt” till rektor (9 §). Exempel på grunder kan vara att det finns många markeringar om likhet med andra källor i Urkund eller att en inlämnad text håller mycket ojämn kvalitet. Men det finns dessutom vissa omständigheter utanför texten som måste vägas in. Det kan handla om att kontrollera att uppgiften verkligen är examinerande enligt kursplanen eller att studenten fått tydlig information om hur uppgiften ska genomföras, hur källor ska hanteras osv (i enlighet med den hänvisning till UKÄ 2017 som nämnts tidigare, om kravet på bindande och tydliga regler). Läraren behöver med andra ord undersöka grunderna för misstanke om vilseledande rätt noggrant innan en anmälan görs. Det är därefter handläggare på Studentavdelningen som hanterar ärendet.

I den praktiska vardagen är den här typen av ärenden ofta komplexa. Såväl pedagogiska som rättsliga hänsyn måste övervägas, och för lärarna kan de pedagogiska perspektiven få stor betydelse. Ett exempel på hur lärare funderar över en rättssäkerhetsfråga finns i en lärarberättelse:

Exempel 12: Lärarberättelse

I inlämningarna fanns vissa uttryck som var väldigt snarlika och även ordningsföljden i innehållet var snarligt men inte genomgående identiskt. Det förelåg alltså en risk för att de hade bedrivit otillåtet samarbete. Samtidigt har jag alltid uppmuntrat studenter att plugga tillsammans. (...) Anmäla dem för otillåtet samarbete i tentamensskrivandet? Plagiat – har den ena fått läsa den andras svar? Var det disciplinnämnden eller jag själv som skulle ta tag i denna intrikata fråga? (lärarberättelse)

Läraren i exempel 12 hamnar i ett dilemma. Hen verkar rätt säker på att det handlar om otillåtet samarbete, och att detta bör anmälas, men kommer ändå fram till att studenterna ska få en ny fråga att besvara. Det tycks vara ett i delar moraliskt beslut eller ett byggt på det pedagogiska omdömet, dvs. att läraren exempelvis tänker att förmaningar till de bägge studenterna (de får inte prata med varandra när de skriver sina svar), kommer att löna sig bättre för dem än en anmälan. Dessutom finns en osäkerhet om proceduren runt anmälan, ”var det disciplinnämnden eller jag själv” som kan ha påverkat beslutet. Någon disciplinanmälan görs inte.

Om en lärare gör en disciplinanmälan leder den till en utredning före behandling i disciplinnämnden, som i sin tur kan besluta om en disciplinåtgärd som varning eller en tids avstängning från studierna. För ett beslut om disciplinåtgärd måste vilseledandet vara ställt utom allt tvivel. Det måste således vara kristallklart att det inte funnits några möjligheter att missförstå uppgiften eller att uppgiften på något sätt är juridiskt felaktig. Det finns tre hållpunkter som Högscoleverket (2001) tar upp för att rättssäkerhet ska anses råda och som blir relevanta vid en granskning av om ett ärende kan vara aktuellt att gå vidare med. Enligt Högscoleverket (som hänvisar till Frändberg 2000) ska reglerna

- vara tydliga och adekvata
- vara publicerade
- tillämpas lojalt och korrekt av de rättstillämpande organen

Workshopparna visar att kunskaper om den juridiska delen av lärarens arbete varierar bland lärarna, både vad gäller kännedom om regelverken och regelefterlevnaden. Som nämnts tidigare så reflekterar inte alltid lärarna över att deras lärargärning är myndighetsutövning, och att de, när de skriver examinationsuppgifter skapar dokument som är juridiskt bindande och ska kunna tillämpas exempelvis i disciplinärenden. Alla tänker inte heller på att riktlinjerna i dokumenten måste vara glasklara och publicerade i förväg. Det finns också exempel i materialet på att läraren, som i exempel 12, kan vilja visa omtanke eller lösa ett praktiskt problem genom att låta en student få någon speciallösning. Ett annat exempel från en workshopdiskussion är när en lärare vill använda en prestation på ett seminarium i något annat bedömnings-sammanhang, och frågar om seminarieprestationen ”kan ... väga upp [svagheter i en skriftlig tentamen]” (deltagare workshop).

Dessa ”pedagogiska” lösningar strider mot principen om att ha publicerat riktlinjer i förväg, och mot principen om lojalitet mot dessa riktlinjer. Alla studenter ska ha rätt till samma information och behandling av rättssäkerhetsskäl. Om det inte finns en sådan rättssäker grund för examinationen blir det också svårt att utreda en eventuell disciplinmälän.

Lärares utsatthet

Rättssäkerhetsfrågor är som nämnts ett vanligt tema i lärares personliga berättelser. I flera av dessa texter är examinatorns utsatthet ett centralt tema. Frågorna om rättssäkerhet och problem med hanteringen av dem kopplas ofta till studenters beteenden eller till pedagogik. En lärare skriver:

Exempel 13: Lärarberättelse

En av studenterna blev underkänd även på sin nya analys. Då skickar hen ett mejl till mig och framför att jag nog hade något personligt mot hen. Det skulle handla om etnisk bakgrund. Jag upplevde detta ganska obehagligt och kände mig anklagad för att vara orättvis och på ett oprofessionellt sätt låta mig styras av personliga sympatier. (lärarberättelse)

Ett annat exempel på en students reaktion på ett underkännande finns i följande citat.

Exempel 14: Lärarberättelse

För varje brist jag nämnde började tårarna rinna nerför studentens kinder i en allt stridare ström. /.../ När jag insåg att klockan började närma sig min deadline meddelade jag studenten betyget som i detta fall var underkänt. I denna situation gick studenten från tårar till en oerhörd ilska och började skälla och svära mot mig. (lärarberättelse)

Exempel 13 och 14 illustrerar situationer där studenters känslor blir jobbiga att hantera. Lärare utsatthet återkommer som tema i de personliga berättelserna. Flera lärarröster, både i berättelser och workshoppar, tar upp situationer där studenter på olika sätt vill förhandla om sitt betyg. Men det är inte bara lärares bedömning som blir ifrågasatt av studenterna utan också deras moraliska omdöme. Lärare uttrycker olust och bestörtning över olika anklagelser från studenter.

Det är lätt att förstå hur lärare, som i exempel 13 och 14, kan känna sig pressade att ompröva sitt betygsbeslut. En omprövning kan lösa en besvärlig situation och kan spara tid för att slippa ytterligare diskussion eller ytterligare examination. Perspektiv som rättssäkerhet kan komma i skymundan. Det kan till exempel vara svårt att tillämpa regler lojalt, det vill säga på samma sätt för alla studenter, i pressade lägen.

Tydlighet kontra omdöme

Ur ett rättssäkerhetsperspektiv är tydliga riktlinjer för examination, med tydliga kriterier för bedömning det mest önskvärda. I workshopdiskussionerna har däremot examinationsfrågorna som dykt upp inte handlat om juridik i första hand utan om praktisk problemlösning i specifika situationer, alternativt om ideologiska och pedagogiska aspekter av akademisk fostran, ofta kopplade till självständighet: ”Hur mycket måste man skedmeta studenterna egentligen” (deltagare workshop). Många ser kriteriebedömning

som utslag av en önskad juridisk diskurs påprackad utifrån/ovanifrån, och som leder till ”matristänkande och bocka-av-nivå” som en lärare uttrycker det (Exempel 5), dvs. att bedömning med hjälp av kriterier motverkar lärarens självständighet och akademiska frihet. Tydligheten med kriterier kan vara en chimär, menar en del lärare, eftersom vissa kunskapsmål varken bör eller låter sig fångas i precisa mätbara kategorier. Dessa kunskapsmål kräver lärarens specialkunskaper och professionella omdöme för att bedömas, säger några röster i bedömningsövningarna, till exempel när det handlat om att bedöma vetenskaplig text i enlighet med ämnes-traditionen. Flera lärare säger att de inte använt kriterierna när de gjort bedömningsövningen utan gått helt på sitt professionella omdöme.

Men andra förhållningssätt finns. Många deltagare tar stöd i eller utgår helt och hållet från kriterierna i bedömningsövningarna, och reagerar på luddiga och svårtolkade skrivningar i tentamensinstruktionerna (Inspelningar och anteckningar från workshoppar i bedömning).

Juridiken i undervisningens vardag

Rättssäkerhetsfrågor kommer upp som en integrerad del av diskussioner om den pedagogiska praktiken i vardagen, och ofta när den juridiskt sakkunnige förtydligat någon specifik aspekt. Alla kollegor har fått ta del av och diskutera hur examinationsinstruktionerna ska utformas, publiceras och tillämpas. Dessutom har frågor som disciplinämälan eller inte, tydlighet kontra omdöme diskuterats. En viktig information är att det nu finns en person att vända sig till på varje institution på Södertörns högskola för lärare som vill ventilerar fall innan de anmäler.

Workshopformatet har gjort att området rättssäkerhet har kunnat belysas utifrån specifika frågor och händelser från lärarvardagen: Vad ska läraren göra om studenten suttit tyst på ett examinerande seminarium eller om den inlämnade studenttexten väckt lärarens misstankar i något avseende? Flera av frågorna som har dykt upp i workshopparna visar att det kan vara svårt för en lärare att känna igen vad i undervisningsvardagen som är juridik,

alltså att se kopplingen mellan pedagogik och juridik. Ett tydligt exempel på detta är den skillnad som många gånger har visat sig finnas mellan vad som står i kursplan och examination och vad som står i studiematerial och examinationsuppgifter, som nämnts tidigare.

Ett återkommande påpekande från den juridiskt sakkunniga som varit med vid workshopparna är att det måste finnas ett underlag för att kunna bedöma. Finns inte underlaget så kan inte examinatoren ge något omdöme, något som går stick i stäv med vad flera lärare berättar, nämligen att de underkänner om studenten inte lämnat något examinationssvar eller inte varit närvarande vid ett seminarium.¹³

Ett annat påpekande är att det måste finnas misstanke om ett försök att vilseleda för att kunna anmäla någon till disciplinnämnden, och att studenten har fått tillräcklig och tydlig information om examinationsuppgiften. Men, säger många lärare i materialet, i den praktiska vardagen kan det vara svårt att se vad som är tillräckligt bedömningsunderlag eller se avsiktligheten i plagiatärenden. Ofta kan läraren vilja ge studenten någon kompletterande uppgift för att få mer bedömningsunderlag. Här kan det bli svårt med rättssäkerheten. Det kan också vara knepigt att bestämma sig för att konfrontera studenterna eller anmäla till disciplinnämnden, säger lärare, men menar samtidigt att det är skönt att kunna lämna en anmälan till Studentavdelningen och därmed lämna över frågan till någon annan.

¹³ Det här kan möjligen förklaras med att det tidigare fanns instruktioner centralt från högskolan att betyg skulle rapporteras in även om studenter inte var klara.

Så här vill ämnena arbeta vidare med rättssäkerheten

I sina utvärderingar anger lärarna att de bland annat vill arbeta vidare med följande frågor:

”Gå igenom betygskriterier, dels för att skapa större tydlighet, dels för att förhindra fusk”

”Inser vikten av juridik som hjälpmedel”

”Se till att förebygga fusk i examinationer genom att ändra på de rutiner som ”främjar” otillåten handling från studenternas sida”

”Fortsätta diskussioner om studiematerial och om plagiat. Planera in ett lärarforum med disciplinnämnden”

”Vikten av att alla våra examinationer (och kurser) följer kursplanen och att kopplingen till lärandemål görs”

”Inse hur styrande kursplanen faktiskt är”

”Vara noggrann och medveten om vikten av det juridiska ramverket”

”Arbeta med spårbarhet. Tydlighet. Behov av samsyn gällande regelverk”

”Inser att det finns ett stort intresse i gruppen men också rätt stor okunskap om regler”

Utvärderingarna visar att lärarna har uppskattat att få ventilera juridiska frågor som rör det egna ämnet på workshopen. En medvetenhet har visat sig om hur viktigt det juridiska ramverket är, men också om att det finns en hel del okunskap och en hel del att lära och utveckla.

Perspektiv på materialet

I det förra kapitlet var det främst lärarröster som talade. Där återspeglades hur lärare i respektive ämnes workshop diskuterade områden för kvalitetsutveckling och vad de menar är viktigt att arbeta vidare med i det egna ämnet. I detta avsnitt är det vi som har lett projektet och workshopparna som diskuterar de teman som framkommit i förra kapitlet. Vi gör en koppling till studiens frågeställningar om hur relationen mellan juridik och pedagogik ser ut i praktisk undervisning, i "Utveckla dokumenten" (s. 87), och om vad god kvalitet i examination kan innebära, i "Att pröva nya metoder" (s. 90) Vi belyser också den grund för praktikutveckling som workshoppen ger i "Workshoppen som modell för praxisutveckling" (s. 97).

Som form har workshoppen visat sig kunna skapa förutsättningar för ett långsiktigt och hållbart förändringsarbete visar de nästan uteslutande positiva utvärderingssvaren, där deltagare lyfter fram att workshoppen har gett dem möjligheter att se sitt arbete ur nya perspektiv.

Utveckla dokumenten

Skärningspunkter mellan juridik och pedagogik blir tydlig under workshopparna, bland annat i diskussioner om hur juridiska dokument som kursplaner tolkas och omsätts i olika pedagogiska dokument som examinationsuppgifter och studiematerial.

Lärarna vill få tid för att förtydliga undervisningsdokumenten, visar workshoputvärderingarna, dock med bevarande av det specifika ämnets traditioner och önskemål gällande tilltalet i texterna. Ett annat skäl för tydlighet i dokumenten till studenterna är det som sägs i språklagen 11 §: "Språket i offentlig verksamhet ska vara värdat, enkelt och begripligt." Enligt förarbetena till lagen är

"begripligt" detsamma som att så långt det är möjligt anpassa språket så att mottagaren *kan* förstå (inte att mottagaren förstår). Den språkliga utformningen, visar workshopen, har stor betydelse när disciplinnämnden granskar instruktionerna som studenten har fått inför en examinationsuppgift. Lärarna vill fortsätta arbetet med dokumenten också för att säkra kunskapsförmedlingen inom ämnet till nya kollegor som kan vara okunniga om regler och skyldigheter.

Ett utvecklingsområde är alltså kopplingen mellan styrdokumentet och undervisningsdokumentet. Lärandemål i de juridiskt bindande kursplanerna, såväl enklare som mer komplexa, ska övas i undervisning och därefter examineras (och förstås kan bindande kursplaner ändras av olika skäl). Men så ser det inte alltid ut. I flera ämnen examineras studenterna individuellt på enklare, deklarativa mål (Biggs & Tang 2011) som att kunna räkna upp eller beskriva något. (Vi har inte sett tvärtom, att lärandemålen uttrycks mer komplext i instruktionstexterna jämfört med kursplanerna.) Mer komplexa lärandemål, som att analysera, diskutera eller reflektera över något, examineras i vissa fall däremot endast i grupp och på seminarier. I det specifika exempel som belysts tidigare (se resonemang i anslutning till tabell 3, s. 47) går också att se att det funnits lärandeaktiviteter som stöttat grupparbetet, men former för den muntliga examinationen eller betygskriterier för densamma anges inte någonstans i de dokument som kommuniceras till studenterna, vilket deltagarna ser som problematiskt såväl ur pedagogiskt som ur rättssäkerhetsperspektiv.

Examinationsformerna påverkar studenternas sätt att studera (Biggs & Tang 2011). Om komplexa lärandemål examineras på gruppnivå medan individuella, skriftliga tentamen endast tar upp frågor av låg komplexitetsgrad kommer studenterna anpassa studierna i enlighet med detta och sannolikt lägga mer tid på deklarativa mål, mindre på komplexa. Många deltagare pekar på att det ofta är rent praktiska orsaker som tidsbrist eller personalomsättning som kan göra att man väljer den examinationsform som går snabbast. Det går fortare att rätta frågor av deklarativ typ som "redogör för de tre strukturerna" eller "ange två material" än

att rätta mer komplexa uppgifter där studenter får reflektera eller göra självständiga bedömningar av ett problem, vilket kräver mer tid och eftertanke från examinatorn. Det som står i kursplanen om examination får förstås inte kringgås, och deltagarna konstaterar att det ofta är tidsbrist som gör att man missar att kolla upp kursplaner.

Ett annat område för utveckling är studiemanualer. De infördes i takt med att undervisningstiden minskade över en tioårsperiod (UKÄ 2018), som ett praktiskt sätt att förtydliga kurserna och minska frågor från studenterna. Studiemanualer, visar det sig, har stor variation i utformningen. Vissa manualer verkar syfta till att besvara så många av studenternas frågor som möjligt: de kan handla om ämnet och vetenskap i största allmänhet, om akademiskt skrivande, om kursen i synnerhet, och ge exakt information om vilken lokal man ska vara i och när. Andra manualer ger bara mycket kort information som till exempel läsinstruktioner. En orsak till olikheterna (och ibland rena felaktigheter) kan förmodligen kopplas till att manualer produceras av lärare, oftast i ensamhet och inte sällan under tidspress och därefter 'går i arv'. Ämnena har heller inga överenskommelser gällande utformningen.

Det finns inga juridiska krav på att manualer ska finnas, men de har kommit att bli helt centrala för studenterna. Studentkåren SöderS har flera gånger i våra samtal understrukt vikten av tydlighet och får stöd i sina önskemål av Studentavdelningens representanter: ju mer manualer görs enhetliga desto bättre, menar SöderS och Studentavdelningen. Det exempelvis önskvärt att all information finns i manualerna så att kompletterande information inte behöver ges på seminarier eller föreläsningar, eftersom många studenter kan missa den. Studentavdelningen påpekar också (disciplinhandläggare på seminarium om projektet med studiemanualer) vikten av att information om Urkund och vad plagiat kan leda till finns i manualerna. Många studenter har med sig en uppfattning från gymnasiet att plagiering "bara" leder till att uppgiften får göras om, alltså betydligt mindre allvarliga följder än på högskolan. Även om det som står i manualen inte är juridiskt bindande väger det tungt när disciplinärenden utreds, i synnerhet

om informationen är oklar och det finns risk att lydelserna går att missförstå.

SöderS har en önskemanual som ser ut på följande sätt: *Utforma enhetligt*. Studenten ska känna igen manualens innehåll, form och sociala funktion från kurs till kurs. Det är direkt förvirrande med den nuvarande variationsrikedomen i manualutformningen.

Rensa bort överflödigt information i manualerna. Mycket som gäller rena schemafrågor som datum och tidpunkter för undervisningstillfällen som kan komma att ändras och riskerar att bli fel kan rensas bort.

Lägg till allt som gäller examinerande moment i manualen. Datum för samtliga tentamenstillfällen, instruktioner för tentamensgenomförandet, inlämningsprocedurer, bedömningskriterier, och annan relevant information ska finnas och informationen måste vara tillförlitlig. Det får inte, som nu är fallet i många ämnen, förekomma diskrepanser mellan vad som står i manualen och vad som står i kursplaner.

Många lärare menar som studenterna att kommunikationen i studiematerial behöver utvecklas. Men det finns också invändningar mot den här typen av standardiseringsidéer. ”Det främjar inte den akademiska självständigheten att skedmata studenter genom en manual” säger till exempel en deltagare (minnesanteckning workshop). En spänning finns alltså ibland mellan lärares förväntningar på studenternas förmåga att navigera mellan olika system och studenternas behov av enhetlighet och förutsägbarhet. Vissa lärare har andra sätt att kommunicera information till studenterna än via manualer. Andra synpunkter mot idén om en standard är att det skulle vara ett tidskrävande arbete att gå igenom alla studiematerial inom ett ämne.

Att pröva nya metoder

Avsnittet kopplar till studiens frågeställningar om kvalitet i examinationen och om hur workshoppen kan användas för högskolepedagogisk utveckling. Bedömningsövningar gjordes på flera

workshoppar, eftersom inventeringarna visat att det fanns önskemål om att få arbeta med nya examinationsformer, och gärna få förslag på hur sådana varierade former för examination kan se ut. Det är alltså frågor om den pedagogiska utformningen av examinationen som lärarna sätter i fokus – möjligen också med en tanke om att kunna underlätta ett tungt bedömningsarbete. Utvärderingarna visar att deltagarna har uppskattat att få prova både nya examinationsformer (muntliga) och nya modeller för att bedöma examinationer. Vid flera tillfällen uppfattade vi att deltagarna helst ville få fortsätta diskutera när workshoptiden tog slut. ”Jag trodde att fyra timmar skulle vara alldeles för långt, men nu vill jag inte sluta”, uttrycker en deltagare i en bedömningsövning. Att prova nya metoder och bedömningssätt för examination är emellertid inte bara positivt och utvecklande, visar det sig. Ett motstånd kan finnas mot att implementera nya arbetssätt i de egna kurserna. I det följande resoneras om hur deltagare har diskuterat nya metoder för bedömning som de har fått prova.

I savsnittet presenteras ett par exempel på övningar och modeller för bedömning som deltagarna har arbetat med på workshopparna. Övningarna har syftat till att skapa diskussionsunderlag och ge perspektiv på den egna verksamhet inför ett tänkt förändringsarbete, inte som förlagor för lärarna att ta efter (även om det förstås också är möjligt). Först kommer metoder för bedömning av akademiskt skrivande i ”Metoder för bedömning av skriftlig examination” (s. 91), därefter för muntlighet och i viss mån individer i grupper i ”Metoder för bedömning av muntlig examination” (s. 93), digital examination kommenteras kort i ”Utveckling av digital examination” (s. 95) och sist kommer avsnittet ”Vad händer när nya metoder prövas?” (s. 95).

Metoder för bedömning av skriftlig examination

Bedömning av skriftliga examinationsuppgifter är en stor del av lärares examinationsarbete. Utifrån önskemål har övningar gjorts där instruktionstexter har omformulerats och utformats på ett nytt sätt. Deltagarna har sedan diskutera hur, och om, bedömningsarbetet kan underlättas och göras mer transparent, både för

studenter och för andra lärare som undervisar på samma kurs, eller som kommer in och tar över en kurs.

Texten i figur 4 har hämtats ur instruktionen för en hemtentamen i det insamlade materialet. Den ursprungliga texten saknade rubriker och var skriven i ett långt stycke utan uppdelning. För att illustrera har delar av den omskrivna texten (här förändrad av anonymiseringskäl) satts in i en rubrikstruktur. Rubrikerna följer i princip strukturen för en kort rapport, byggd på b-uppsatsens rubriker. Där är tillagt en kort anvisning för hur akademisk text skrivs, "självbärande", som utgår från mer allmänna riktlinjer för akademiskt skrivande. Rubrikerna är tänkta att signalera till studenterna vilka förväntningar som ställs på hur tentamenssvaret ska skrivas både vad gäller disposition, språk och stil så att dokumentet kan användas såväl i instruktions- som bedömnings-syfte. Därför finns också utrymme för lärarkommentarer i en separat kolumn.

Figur 4. Exempel på bedömningsdokument för fritextuppgifter. Utdrag.

Studentens namn:	Kommentar
<p>Självbärande Texten går att förstå utan att läsaren känner till uppgiftsinstruktionen eller har läst källorna. En tydligt övergripande textstruktur finns så att det går att förstå hur olika textdelar och stycken kopplar till varandra.</p>	
<p>Undersökningens tema, mål och frågeställning Texten beskriver inledningsvis vilket tema/fält som undersökningen avser, och syftet med undersökningen redovisas. En fråga finns formulerad utifrån teoretiska överväganden, och frågan kopplas till relevant teori/litteratur genom att referenser anges.</p>	

På workshopparna där detta dokument (figur 4) eller ett motsvarande förslag på strukturerad bedömning har visats, har många deltagare uttryckt intresse för att arbeta vidare med den här typen av upplägg. Det skulle kunna blir tydligt för studenten hur examinationssvaret ska skrivas, menar flera, och samtidigt kan det

underlätta arbetet med att kommentera svaren. Vissa lärare arbetar så redan idag. Särskilt för kurser där flera lärare rättar samma uppgift, fast i olika seminariegrupper, säger sig deltagarna vara betjänta av att använda gemensamma bedömningsdokument och vill gärna arbeta vidare med utformningen av sådana. Men det yttras också kritik mot dokument som styr studenterna mot att skriva enligt en mall. Både lärare och studenter kan hamna i ett bocka-av-arbete som inte ger utrymme för självständigt tänkande, är en uppfattning som har framförts.

Metoder för bedömning av muntlig examination

Seminariets båda syften, dels att utveckla/utpröva det kritiska tänkandet, dels att examinera, beskrivs ibland av lärare som i grunden oförenliga. Samtidigt är seminariedeltagandet en vanlig examinationsform. Ett önskat workshoptema var metoder, både för att göra seminariets examinerande funktion tydligare, och för bedömning av muntlighet.

Oavsett orsaker hanterar lärarna den muntliga examinationen på olika, vad vi i workshopdiskussionerna uppfattar det som, ofta rätt vaga sätt, som att anteckna närvaro på seminariet eller pricka av att alla sagt något. Med utgångspunkt i önskemålen om repertoarutvidgning, presenterades och prövades några olika format för muntlig examination. Formaten bygger på kooperativ lärandeteori (se ”Konstruktionen av workshopunderlag”, s. 26), där utgångspunkten är att alla deltagare i en uppgift är beroende av varandra, men där samtidigt varje enskild deltagare har ett individuellt ansvar.

Vi introducerade en strukturerad modell för seminariedeltagande och även förslag på hur bedömningsdokument skulle kunna utformas. Lärarna har fått prova modellen med varandra som deltagare och bedömare och diskussionen har sedan handlat om hur den examinerande funktionen skulle kunna förtydligas och vad som händer när detta görs. Övningen utgick alltså från att seminariets examinerande funktion behålls, vilket inte utesluter en diskussion om att den borde avskaffas, vilket några anser.

Muntliga bedömningsformer för aktivt deltagande byggda på kooperativ lärandeteori har flera av deltagarna aldrig tidigare mött, och ännu färre har testat dem för egen del. Gemensamt för många kommentarer är att den muntliga formen tenderar att väcka känslor hos deltagarna ”det var kul”, (minnesanteckning, deltagare workshop). En deltagare skriver till exempel i sin utvärdering ”Debattövningen var rolig och gav helt nya pedagogiska idéer kring bedömning av muntliga övningar”, ”Inspirerande!” står det i en annan utvärdering. Men det finns även andra kommentarer: ”Att vissa delkurser inte lämpar sig för muntlig examination: vi bör tänka över om det verkligen ska vara ett krav på alla delkurser. Det blir lätt personligheten som bedöms snarare än kunskaper” (minnesanteckning, deltagare workshop). Flera deltagare resonerar på liknande sätt, alltså att muntlighet uttrycks förkroppsligat, och därmed blir tätare kopplat till studentens personlighet än vad en text blir. Det är inte heller ovanligt att rutinerade lärare som deltagit uttrycker att det är svårt och ovant att använda strukturer för muntlig bedömning. ”Jag hinner inte höra innehållet i vad som sägs när jag samtidigt ska använda mallen och bedöma varje individ” (minnesanteckning, deltagare workshop) är en av kommentarerna. Andra påpekar istället att vi som lärare gör denna typ av bedömningar för skriftliga uppgifter och att det inte borde vara någon skillnad på muntlig examination. Är bedömning av muntlighet mest en träningsfråga, undrar en lärare.

Hur lämpar sig de provade formaten för muntlig bedömning för formativ respektive summativ bedömning? Frågan kommer upp på ett par workshoppar. Särskilt lyfts dynamiken som uppstår i seminarierummet som en positiv faktor, och man kopplar detta till en formativ funktion för övningarna. Efter utprövningen av paneldiskussionen menade deltagarna att formatet möjliggör summativ bedömning. En nackdel är att om gruppen är mycket stor kan det bli svårt att ge alla studenter en fråga, varvid en skriftlig uppföljningsfråga kan behöva finnas i beredskap för den lärare som vill vara noggrann.

Utveckling av digital examination

Utvecklingsbehovet när det gäller digital examination blev tydligt i de workshoppar där sådana verktyg prövades.¹⁴ Det var dock på få workshoppar som digitala verktyg diskuterades beroende på att andra önskemål om workshopinnehåll låg högre upp på listan. Där digitala verktyg utprovades uttryckte dock deltagarna att de kan fungera för formativ bedömning och gruppexamination, men svårare att använda digitala former för summativ, individuell examination. Därutöver pekar lärarna på orosmoln av teknisk natur, till exempel kravet på att studenterna ska ha uppdaterad utrustning för att programvaror ska fungera och studenterna kunna genomföra uppgifterna. Det finns också juridiska frågor som gäller upphovsrätter, inte bara till programvaror utan också till program, föreläsningar och annat utbildningsmaterial som lärarna utvecklar själva. Enligt lärarundantaget i upphovsrätten så äger läraren, inte arbetsgivaren rätten till utbildningsmaterial som läraren själv konstruerat (se t.ex. Universitetsläraren nr 5/2009 för resonemang), något som inte alltid framkommer. Även kostnader för olika programvaror förefaller vara ett icke löst område.

En hel del utvecklingsarbete och betydande resurser har gått under pandemin för att lärare ska känna sig trygga med hur den digitala examinationen kan och ska användas. Ett intresse finns men samtidigt ett motstånd mot digitala undervisnings- och examinationsformer. Det återstår att se vad som kommer att hända på detta område framöver.

Vad händer när nya metoder prövas?

Prövandet av nya metoder för examination, och därmed möjligheten att få utveckla examinationskvaliteten, har skapat engagerade

¹⁴ Under covid-19-pandemin har en stor del av all högre undervisning hållits på distans via olika digitala verktyg. Pandemin gjorde digital undervisning till en del av lärares vardag på ett annat sätt än tidigare. För digital examination blir en fråga om Södertörns högskolas ökning av disciplinmälningar under 2020 kan kopplas till detta. Den 1 november hade 143 anmälningar kommit in, jämfört med 69 stycken året innan. Många av anmälningarna kopplar till hementamina som ersatt salstentamina.

diskussioner på workshoppar. Det är tydligt att inte minst muntlig examination innebär att gruppdynamiska processer drar igång, inte bara bland studenter utan även bland lärare. Vid ett tillfälle stannade ett par nyanställda kollegor kvar efter workshoppen och uttryckte förtjusning över eftermiddagens övningar: [...] ”Det [paneldebatten] blev så lyckat! ... Det skulle ALDRIG ha funkad på vår gamla arbetsplats” [...] (transkribering, deltagare workshop) och kollegan håller med. Kommentaren är intressant även om det inte sägs varför en debattövning ”aldrig [skulle] ha funkad”. De här kollegorna vet av erfarenhet att det inte är någon självklarhet att få med sig alla på den här typen av övningar.

Vi kan bekräfta att det kan finnas svårigheter. I ett fall vägrade deltagarna att genomföra den muntliga övningen, trots att man accepterat temat muntlig examination på workshoppen. Det behövdes ingen utprovning av övningen, menade workshopdeltagarna när det var dags för praktisk övning. Det är naturligtvis omöjligt att veta exakt varför lärarna inte vill delta i en viss övning på en workshop och det går heller inte att veta i det specifika fallet om motståndet kom från någon viss individ med stort inflytande eller från alla workshopdeltagarna. Men reaktionerna pekar mot att det sannolikt kan vara mycket svårt eller omöjligt att implementera arbetsformer av den här typen i undervisningen i vissa miljöer, där man av något skäl inte ens vill pröva dem. Här skulle behövas mer information från kollegor som ogillat idéerna med att utpröva kooperativt lärande för att öka förståelsen av motståndets innebörd. Vad handlar motståndet om – att det inte behövs nya metoder för muntlig bedömning, eller att bland kollegor prova nya metoder, eller är det själva teorin om det kooperativa lärandet som ifrågasätts?

En annan typ av reaktion vi mött gäller övningar i skriftlig bedömning. Här blev många deltagare överrumplade av variationen i betygssättningen. När övningen introducerades betonade vi att det var just en övning för att skapa diskussionsunderlag och att utfallet i en verklig bedömningssituation sannolikt skulle kunna bli ett annat. Trots denna inramning var det flera deltagare som i diskussioner och också i ett par utvärderingar återkom till att tiden

varit för knapp, att man inte hann läsa tillräckligt noga, och att det fanns stora svårigheter med att bedöma andra examinationsuppgifter än de egna.

Några deltagare blev irriterade över att de inte direkt såg hur de skulle kunna anpassa workshopövningen till den egna undervisningen, (något som alltså aldrig varit vår avsikt). Detta gäller särskilt workshopparna om muntliga bedömningsmodeller. Även den som har önskat att få prova nya metoder kan ju känna ett motstånd mot tanken på att implementera dem i sitt eget examinationsarbete, kanske spelar tidsaspekten in, men vi vet inte vad irritationen berott på.

Workshoppen som modell för praxisutveckling

Erfarenheter från projektet visar att workshoppen som form kan användas för att utveckla kvalitet i examination, och i förlängningen också för kvalitetsutveckling även på andra områden. Resultaten av workshopparna, till exempel de så gott som övervägande positiva utvärderingssvaren, visar att formatet skapar förutsättningar för ett en annan typ av lärande än ett informationspass. Därmed bekräftas tidigare forskning om workshop som ett format för lärande och utveckling som är överlägen föreläsningen (Sandström 2007, Oostrom & van Mierlo 2008, Swain & Gale 2014). Deltagarna i vårt material påstår att workshopövningarna får dem att byta perspektiv och se sina texter och pedagogiska praktiker i ett nytt ljus.

Initialt var projektutformningen formulerad som en informationsinsats om juridiska regelverk i workshopformat.¹⁵ Det finns också röster i materialet som förespråkar att kvalitet och rätts-säkerhet bäst lärs ut genom sådana informationspass, till exempel om vilka regler som gäller. Det är en metod sparar tid, menar man. Onekligen är ett informationspass på någon timme snabbare än

¹⁵ Som tidigare sagts fick dock projektet omfatta examinationers kvalitet och rätts-säkerhet med utgångspunkt i högskolepedagogiska frågor, framför allt eftersom en sådan inriktning låg i linje med de inledande intervjuer med olika nyckelfunktioner på högskolan, som ämnes- och programsamordnare och studentkåren, och även senare i idéinventeringen med kollegierna.

en workshop-eftermiddag (i vilken informationstimmen ligger insprängd), och kombinerat med att man delar ut informationsmaterial på plats skulle det kanske ge broschyrerna högre angelägenhetsgrad. Även om den typen av informerande arbete självklart behövs, så är det av en annan natur och har ett annat syfte än när rättssäkerhetsfrågor ramas in i en pedagogisk situation, vilket varit fallet här. Just perspektivbytet är en grund för lärande (Edberg 2018) och det kommer till stånd när deltagarna arbetar med eget material och får detta speglat utifrån, av kollegor. Det är till exempel först när kollegorna som kollektiv ser sina egna dokument i nytt ljus som det visar sig att de önskar få vidareutveckla och förbättra dem. Även när lärarna får pröva nya metoder skapas en erfarenhet som går att applicera på den egna professionella lärarkunskapen och den egna praktiken. Därigenom finns förutsättningar för ett djuplärande. Det är det kontextualiserade, verksamhetsnära samtalet med kollegor som upplevs positivt och som skapar förutsättningar för långsiktigt, hållbart förändringsarbete (jfr liknande resultat Mickwitz & Tilhonen 2015).

Högskolepedagogisk forskning visar att stabilitet i kvalitetsarbete över tid framför allt skapas genom att det utvecklas så kallade mikrokulturer (Mårtensson, Roxå & Stensaker 2014:536) alltså grupper av kollegor som delar gemensamma värderingar och som har som önskemål att kvalitetsutveckla vissa professionella praktiker. Kvalitetsarbete sker ständigt inom sådana mikrokulturer för att det uppfattas som meningsskapande och grundläggande (ibid.). I en workshop finns således möjlighet för deltagarna att undersöka vad en mikrokultur skulle kunna vara, och hur den kunde användas för praxisorienterat kvalitetsarbete.

Deltagare skriver i utvärderingarna att det är lärorikt och roligt att få pröva något nytt tillsammans med andra och expandera sin nuvarande förståelsehorisont ”Jag kommer nog att diskutera mer med kollegor istället för att vändas i min ensamhet”, skriver till exempel en lärare i sin utvärdering, ”Jag känner mig betydligt mer kunnig och självsäker” en annan. Den positiva upplevelsen tycks ha varit att själv och tillsammans med kollegor få problematisera texter

eller berättelser ur lärarvardagen och få dra slutsatser som kan bidra till förbättringar av verksamheten.

Workshopparna visar att det finns en önskan om att få utveckla praktiker för kvalitetsarbete inom det egna ämnet. Därigenom finns möjligheter för att mikrokulturer, förutsättningen för stabilitet i kvalitetsarbete som en praktik, ska kunna skapas. Önskemålen inför en fortsättning av kvalitetsarbetet handlar inte om att få mer juridisk information utan i stället om en efterfrågan om stöd för att kunna utveckla tydlighet i undervisningsdokument, och mer stöd i utveckling av pedagogiska metoder. Sådana önskemål får förhoppningsvis konsekvenser för rättssäkerheten på sikt, när insikter om betydelsen av tydlighet återspeglas i tentamensinstruktioner och kriterier exempelvis, men framför allt bör de få konsekvenser för hur ämnena skapar ökad kvalitet i sina undervisningspraktiker.

Det kommer hela tiden ny personal, nya lärare till högskolan. Finns det någon introducerande utbildning för lärare när det gäller bedömning av uppgifter i det egna ämnet är en fråga som dykt upp. Hur lär sig nya lärare det professionella omdömet om detta aldrig explicitgörs eller preciseras? Var finns kurserna som belyser betydelsen av tydlighet? Arbetet med ämnesanknutna workshoppar har fungerat som en behovsinventering, och kan fungera som en igångsättare av fortsatt kvalitetsarbete. Just formen workshop förefaller vara en metod som engagerar och motiverar för fortsatt kvalitetsarbete. Formatet blir ett rum för kollegialitet och möjlighet att pröva egna bedömningar och förhållningssätt i förhållande till kollegors. Deltagare har fått ”leka student”, alltså prova perspektivbyte i samband med läsning av tentamensinstruktioner eller delar av studiematerial. Även i bedömningsövningar kopplat till muntlig examination har deltagarna fått prova former för examination tänkta att förtydliga vad det är lärarna faktiskt examinerar. Detta upplägg har i många utvärderingar gett upphov till önskemål om att fortsätta utvecklingsarbetet i samarbete med kollegor. ”Återkommande workshoppar som den här vore bra” är ett citat från en utvärdering. Praxisutveckling måste således vara ständigt pågående.

Avslutande reflektion

I tidigare avsnitt har relationen mellan juridik och pedagogik i praktisk undervisning belysts och vi har därigenom kommit fram till några perspektiv på vad god kvalitet och rättssäkerhet innebär för lärare. I detta kapitel fördjupas den diskussionen liksom den om vilka lärdomar som kan dras av att använda workshoppen som format för högskolepedagogiskt kvalitetsarbete.

I ”Juridik i pedagogisk praktik” (s. 102) diskuteras kvalitet och rättssäkerhet, kopplingarna mellan dokument och deras sociala funktion samt hur detta gestaltas i praxis. I ”God kvalitet i examination” (s. 105) belyses fyra huvudsakliga aspekter på begreppet kvalitet i examination så som det framkommer i materialet: För det första relationen lärare – examinator, för det andra akademisk litteracitet och för det tredje studenters självständighet. Det fjärde aktualiserade temat är metodutprovning som praktik och som en del av kvalitetsarbetet. Slutligen diskuteras i ”Insikter om utvecklingsarbete genom workshop” (s. 113) möjligheter och motstånd som skapas genom workshoppen som format för kvalitetsutvecklande arbete.

Det här projektet hade som upprinnelse ett rektorsbeslut om att uppdra åt den högskolepedagogiska utvecklingsenheten och Studieverkstan att hålla workshoppar om kvalitet och rättssäkerhet i examination för samtliga lärare på Södertörns högskola, bland annat på grund av ett snabbt ökande antal disciplinären den under en längre period. Projektet lades upp i enlighet med utbildnings-etnografiska principer (Allwright 2003, Beach, Bagley & Marques daSilva 2018).

För att kunna rapportera tillbaka till verksamheten om synen på kvalitet och rättssäkerhet i examination och dessutom kunna utforma workshoppar med relevans för lärarna intervjuades

representanter för studenter, lärare och ledning, varefter inventeringar om lärarönskemål gjordes i nästan alla högskolans ämnen. Dessa förarbeten ledde till att workshopparna belyst ämnes-specifika pedagogiska teman samt haft ett moment med rättssäkerhetsfrågor som hållits av en person särskilt kunnig inom området. Upplägget har också möjliggjort att undersöka hur workshoppen kan fungera som ett format för högskolepedagogisk kompetens-utveckling gällande examinationsarbete.

Det är specifikt tre centrala frågor som det insamlade materialet och lärares önskemål ställt oss inför. Den första frågan gäller hur de i grunden juridiska aspekterna av utbildningsverksamheten uttryckta i utbildnings- och kursplaner, omsätts i den praktiska lärarvardagen. Den andra frågan, vad god kvalitet i examination kan innebära, omfattar dels hur lärare definierar kvalitet i examination, dels hur detta påverkar lärarnas förhållningssätt till sitt examinationsarbete. Den tredje frågan undersöker specifikt workshoppen som format för högskolepedagogiskt utvecklingsarbete.

Juridik i pedagogisk praktik

Den första frågan gäller hur de i grunden juridiska aspekterna av utbildningsverksamheten som uttrycks i kursplanerna tolkas och omsätts i den pedagogiska vardagen. Detta har blivit belyst på olika sätt: i valet och utformningen av examinationsformer, i kommunikationen till studenter och inte minst i lärares uppfattning om rollen som pedagog i förhållande till rollen som myndighets-utövande examinator.

Valet av examinationsformer och utformningen av examinationen påverkas av mängden studenter. Detta har visats i intervjuer med ämnessamordnare och lärare. Praktiska hänsyn som tidsbrist styr examinationen snarare än resonemang om pedagogisk design och koppling mellan kursplan och examination, menar flera lärare. Stora ämnen med många studenter examinerar A- och B-kurser företrädesvis genom skriftlig tentamen i sal, och med frågor som ger deklarativa, uppräknande svar. Mindre ämnen examinerar framför allt genom skriftlig hemtentamen, ofta med utredande,

reflekterande frågor. Praktiska hänsyn kommer också till uttryck i temaförslag för workshopen, som ofta knyts till önskemål om metoder för att minska lärarnas stora arbetsbörda med tentamensrättning, alltså egentligen till frågor som rör arbetsmiljön snarare än examinationsformerna.

Hemtentamina är en annan fråga om rättssäkerhet i examinationsformer eftersom det inte går att säkerställa vem som skrivit texten. Ett prototypiskt exempel finns i en inkommen lärarberättelse där läraren inte är examinerande lärare utan har delegerats rättning av ett antal tentamina. Hen har hittat ett förbryllande fall. En student som hen har ägnat mycket tid har dessvärre blivit underkänd på alla kursmoment utom gruppuppgifterna och också misslyckats med flera omtentamina. Till sist inkommer ett tentamenssvar som är perfekt skrivet. Läraren meddelar examinatorn att hen misstänker fusk, men får inget gehör. Examinatorn menar att ibland får man "helt enkelt släppa igenom vissa studenter" (lärarberättelse). Berättelsen är inte unik utan avspeglar att det finns olika förhållningssätt i de här frågorna. I fall som rör hemskrivningar har lärare svårt att bevisa att någon annan än studenten skrivit texten och får godkänna, trots misstankar om fusk.

Att examinera individuella studenter i grupp är en typ av svårighet som finns när det gäller rättssäkerhet i examination. Både studenter och examinatore uttrycker att det är svårt att garantera att examinationen verkligen skett på individnivå. Rättsosäkerheten med gruppexamination lyfts fram särskilt av studentkåren SöderS (2019) i sin årliga rapport om önskad utveckling av utbildningen på högskolan. Frågan illustreras i tabell 3 (s. 46–47) där de komplexa lärandemålen examineras muntligt i grupp på ett seminarium medan mindre komplexa, deklarativa, lärandemål examineras i individuella salstentamina. Det här är svåra frågor tycker många deltagare, och önskemål finns om att utveckla metoderna för bedömning.

Kommunikationen med studenter kan organisatoriskt kopplas till kursplanernas målstyrda kunskapssyn. I kursplanernas lärandemål anges vad studenterna förväntas lära sig i en kurs, vilket leder

till att studenterna, i sin tur, förväntar sig tydliga instruktioner om vad de ska göra. Studiematerial har kommit att få denna kommunikativa funktion eftersom de till viss del har ersatt sådant som tidigare kommunicerades i undervisningen. Detta avspeglas i många studiematerial där lärare försöker besvara studenternas alla frågor som är av skiftande natur och komplexitet. Erfarenheten säger att om de inte besvaras i en text som lärarna kan hänvisa till så kommer de som e-post. Manualerna kan växa till rena läroböcker, inte bara i ämnet utan också i hur man skriver akademisk text. Lärare ärver dessutom studiematerialerna och fyller på den tidigare texten utan att kanske se till hur de nyskrivna partierna förhåller sig till tidigare textdelar.

Önskemål från studenterna om mer enhetliga studiematerial kan förefalla rimliga utifrån den mycket stora variation som finns i manualutformningen, där till exempel den ena delkursens manual mycket sällan har samma form eller innehållsdelar som manualen i den närmast föregående delkursen (eller den nästkommande). En sådan större enhetlighet skulle kunna diskuteras inom till exempel ett ämne eller ett program. Studiematerial är emellertid inte är något obligatorium. Vissa lärare och vissa ämnen har inga manualer eller mycket kortfattade manualer för att de ogillar formatet av praktiska skäl som att fler informationsplatser att hålla rätt på kan leda till att fel uppstår.

Några deltagare i workshopparna säger sig inte vilja ”skedmata” studenter med alltför detaljerad information, varken i manualer eller i tentamensunderlag. Manualer uppfattas då som något som leder studenterna bort från ett eget ansvarstagande och ett kritiskt tänkande. Sådana utsagor kan tolkas som att epistemologiska uppfattningar om ämnet eller synen på syftet med högre utbildning sätter spår i hur lärare vill kommunicera med studenterna (Schwieler & Ekenkcrantz 2011).

Utvecklingen av omfattande manualer och krav på översyn och bättre tydlighet i dem, kan också ses som ett exempel på den instrumentalisering och ”papprifering” (Bornemark 2018) som följer med kvalitetssäkringskulturen och som bland annat leder till

ökad administrativ tid för läraren och därmed minskad undervisningstid. Vem ska ägna sig åt det omfattande redigerings- och över synsarbete som det skulle innebära att skapa övergripande högskolestandarder för manualer och på vilken tid skulle arbetet utföras? Vad annat kan inte göras i så fall, kan man fråga sig. Gentemot studenterna skulle således avsaknad av eller mycket knapphändiga manualer vara uttryck för en principiell hållning och inte något som kan eller bör åtgärdas genom ökade kontroller eller andra tvångsmedel.

Alldeles oavsett pedagogisk hållning uttrycker många lärare att det finns åtskilligt som de vill och kan göra för att förtydliga kommunikationen och öka samstämmigheten mellan de juridiskt bindande kursplanerna och övriga texter till studenterna, som manualer och tentamensunderlag. I utvärderingarna beskrivs nya insikter som gör att det blir högst angeläget att förtydliga sin kommunikation på olika sätt. Samma önskemål om tydlighet ger studentkåren uttryck för i sin rapport om utbildningskvalitet (SöderS, 2019) liksom Studentavdelningen, som hämtar information från dokument som kursplaner och studiematerial till disciplinnämndens beslutsunderlag. En studentrepresentant uttryckte det ungefär så här: ”Vi vill inte ta bort självständigheten i de akademiska studierna. Vi vill bara få hjälp att förstå strukturerna för hur vi ska arbeta. Därför blir vi hjälpta av tydliga instruktioner” (minnesanteckning seminarium). Det förefaller uppenbart utifrån den här studien att de flesta lärarna tycker att detta är rimliga krav.

God kvalitet i examination

God kvalitet i examination visar sig ha många betydelser i lärares praxisnära perspektiv. Som belysts i de två föregående kapitlen hör kvalitet ihop med praktiker runt rättssäkerhet på olika sätt och deltagarna ser genom arbetet med sina dokument, bedömningspraktiker och utprovning av metoder för examination att de kan utveckla kvaliteten inom dessa områden. Ett sådant exempel på identifierade behov av kvalitetsutveckling

är lärarnas intention om att arbeta vidare med överensstämmelsen mellan kursplanernas lärandemål och vilken typ av kunskap som faktiskt blir bedömd i olika examinationsformer. Här vill lärarna vidga sin repertoar när det gäller att ställa frågor som både fångar komplexitet och samtidigt ger rimliga förutsättningar för att klara mängden bedömningsarbete.

Universitetskanslersämbetet, UKÄ, framhåller i sin vägledning om rättssäker examination (2017) vikten av att formulera ”tydliga regler för examinationen i syfte att skapa den förutsebarhet som är grundläggande för studenternas rättssäkerhet”. Efter workshopparna uttrycker många deltagare betydelsen av tydlighet och av att till exempel vara noga med skrivningar i dokumenten och att inte särbehandla någon individ genom speciallösningar av olika slag. Det sistnämnda är en tydlig koppling mellan den vardagliga hanteringen av olika studentönskemål man får som lärare, och den övergripande rättssäkerheten man måste ta hänsyn till som examinator. Särskilt framträdande i reflektionerna är också rättvis bedömning; de skillnader i betygssättning av skriftlig bedömning som upptäckts i en workshop-övning har visat på behovet av fortsatta diskussioner om vad som kan fångas i tydligare betygskriterier, och vad som ska lämnas till ett professionellt omdöme.

En rättssäker examination förutsätter även att det som examineras är en students kunskaper och att inga otillåtna hjälpmedel har använts. ”Grundad misstanke om fusk ska skyndsamt anmälas till rektor” står det i UKÄ:s vägledning (2017). För högskolan har det mot denna bakgrund blivit extra viktigt att informera studenter om grundläggande krav på akademisk text, som källanvändning och referenshantering, och om vikten av att inte plagiera andras texter. För många, särskilt för nyblivna studenter som kan känna osäkerhet inför det akademiska skrivandet, kan information om plagiatkontroll leda till oro och rädsla för att ”åka fast”.

I det följande tar vi upp de huvudsakliga temana som aktualiserats i materialet förknippat med examinationskvalitet: betydelsen av kunskaper om examination som myndighetsutövning och spänningen mellan att vara pedagog och examinator i ”Lärarens roll som examinator” (s. 107), akademisk litteracitet och kvaliteten i

studenters texter i "Olika förväntningar på akademisk litteracitet" (s. 109), självständighet som kvalitetsmarkör i "Studenternas självständighet" (s. 111), samt metodprövning för kvalitetsförbättring i "Kvalitet med nya metoder" (s. 112).

Lärarens roll som examinator

Omsorg om studenterna och att få bidra till deras kunskapsutveckling aktualiseras av deltagarna som det helt centrala i lärarskapet. På många sätt visar studiens material att lärarrollen tycks ligga som en del i yrkesidentiteten på ett mycket tydligare sätt än examinatorfunktionen, trots att lärararbetet i vardagspraktiken i stor utsträckning handlar om att examinera. Materialet visar att det finns ett stort intresse för högskolepedagogisk utveckling bland deltagarna, exempelvis när det gäller nya metoder för examination, medan det uttrycks mer av frustration och trötthet när det gäller examinationsarbetet, "att aldrig få låta studenterna pröva sig fram, att inte göra annat än att examinera", som en deltagare uttrycker det (minnesanteckning workshop). Många akademiska lärare är forskare som gärna vill sprida entusiasm och kunskap om ämnet i första hand, snarare än att ägna den övervägande tiden åt kunskapskontroll, enligt vad de säger materialet. Lärare vill förstås göra rätt i examinationsförfarandet, men de har ett mycket stort examinationsuppdrag, över gränsen för det acceptabla menar många. Till detta hör att om majoriteten av studenterna i de stora och heterogena studentkullarna ska klara studierna förutsätts god pedagogik, en extra svårighet med tiden som en bristvara

Ett återkommande mönster i materialet är, som nämnts, att juridik som tema är påtagligt frånvarande, trots att workshoppen handlar om examination. Rättssäkerhetsfrågor lyftes inte i de initiala intervjuerna med olika representanter från högskolans funktioner mer än i undantagsfall eller på direkta initiativ från oss. Rättssäkerhetsperspektiv dyker upp spontant på workshopparna, men känns inte riktig igen som sådana alla gånger. Att händelser i lärarvardagen faktiskt ofta har juridiska dimensioner blir flera gånger tydligt först när den juridiskt kunniga personen som

medverkat i workshopparna har påpekat det, till exempel i diskussioner av de lärarberättelser som deltagarna på vår begäran har skickat in i förväg. Många berättelser ramar in de juridiska situationerna som pedagogiska, inte juridiska, dilemman. Berättelserna kan handla om möten med studenter, där det gäller att lösa en situation smidigt för att hjälpa studenterna vidare i sitt lärande, eller, som i en lärarberättelse, att skapa en specialuppgift till två studenter som förefaller ha samarbetat alltför mycket i en individuell examination, i stället för att anmäla för misstänkt fusk (exempel från lärarberättelse).

Gestaltningen i lärarnas inskickade berättelser, och i spontana inlägg på workshopparna, kretsar alltså kring lärarens problem, inte examinatorns. Att läraren, tillika examinatorn, bryter mot ett juridiskt regelverk verkar vara av underordnad betydelse i flera berättelser och samtal på workshopparna. Det tycks finnas en upplevelsedimension av vad det innebär att vara högskolelärare som inte stämmer med vad läraren faktiskt gör enligt kursplaner och andra juridiska dokument: I princip all undervisningsverksamhet är examinerande numera, möjligen med undantag av föreläsningar, som även de har examinerande funktion på vissa program. Lärarna däremot ger uttryck för att de till största delen bedriver pedagogisk, stöttande och framför allt utvecklande verksamhet för att entusiasmera och få med sig studenterna i syfte att öka deras förmågor och kunskaper, inte primärt för att kontrollera och värdera dem. I utvärderingarna till exempel, lyfter deltagarna fram många olika faktorer som är viktiga att arbeta vidare med i egenskap av examinatorer, som om det de uppmärksammat i någon mening vore nyheter. Eftersom våra kloka kollegor med all sannolikhet redan är väl bekanta med vad de ”upptäcker” har vi tolkat resultaten som ett tecken på att man håller examinatorns rollen, kontrollanten, på visst avstånd till vardags, men släpper fram hen i ett workshopsammanhang när omständigheter (och tid) gör det möjligt att syna vardagsarbetet. Till exempel ser deltagarna diskrepanser mellan angivna kursplanemål och vad som examineras, vilket de tycker att de bör åtgärda, liksom att de ”kontinuerligt ... bör diskutera ... relationen med vad som står i kursplanerna och vår

undervisning” (citat från utvärdering). De vill också diskutera vilka principer de egentligen lutar sig mot som examinatorer och blir fundersamma över hur säkra de kan vara på sitt professionella omdöme i bedömningar när egna bedömningen jämförs med andras. Kort och gott synliggörs på workshoppen att lärare arbetar som examinatorer hela tiden utan att de verkar se sig som myndighetsutövande ämbetspersoner i första hand. Komplexiteten i relationen pedagog/examinator har synliggjorts på ett sätt som många i sina utvärderingar beskrivit som mycket värdefullt och visat hur de skulle kunna ta sig an arbetet mer systematiskt eller mer kollektivt/mindre ensamt.

Olika förväntningar på akademisk litteracitet

Även om deltagarna gärna arbetar med att öka tydligheten i instruktionstexter till studenterna rör merparten av diskussionen studenternas bristande kunskaper i akademiskt skrivande. Akademisk litteracitetsutveckling återkommer i hela materialet, och kvalitet i examination definieras av många som synonymt med hur väl studenter behärskar det akademiska skrivandet. Många lärare upplever också att examinationsarbetet har ökat, inte bara för att de har färre undervisningstimmar och därmed fler grupper och studenter som ska examineras på samma tid som tidigare. Dessutom menar de att det administrativa arbetet som omgärdar examinationen har ökat för att många studenttexter har stora brister både i textstruktur och i anpassning till skrivregler, vilket tar lång tid att läsa och bedöma. Texter från studenterna kan vara av högst skiftande kvalitet, konstaterar deltagare: ”Skulle vi verkligen kräva välskrivna texter så skulle högskolan i princip gå i konkurs” (minnesanteckning workshop). Under workshopparna säger lärare att det inte finns något rättesnöre, ingen samsyn för språkriktighet, och att det är olika hur höga krav som ställs. På vissa program där olika ämnen samverkar kan det uppstå konflikter mellan kollegor för att skriftspråksnormer hanteras olika i bedömningar. I en del ämnen och hos vissa lärare är uppfattningen att språk och tanke hör ihop, medan andra ämnen och andra lärare skiljer på textens språk och innehåll. Detta kan resultera i att en student får svaren

godkända på halva sin tentamen och underkända på den andra halvan, trots att hela tentamen håller samma språkliga nivå. Många undrar *om* det ska undervisas i ämnets skrivande, och vem som i så fall ska ha det övergripande ansvaret att göra det och med vilka metoder? Åsikterna bland lärare går verkligen isär även i dessa frågor.

Som vi återgett i avsnittet om skriftlig bedömning (Exempel 6, avsnitt "Bedömning av skriftlig examination", s. 70) finns det lärare som företräder en akademisk litteracitetssyn på akademiskt skrivande (Barton, Ivanič 1998, 2006, Lea & Street 1998, Lillis & Scott, 2007). Enligt denna uppfattning utvecklas studenters akademiska skrivande bäst i meningsfulla, funktionella och autentiska sammanhang (Gee 2012), alltså samtidigt med ämneskunskaperna. Att skriva en akademisk text i ett ämne innebär att ingå i en social praktik, som ser olika ut från ämne till ämne (Lea & Street 1998). Det går inte att förvänta sig att studenter som är nya i ett ämne ska veta vad som avses med en akademisk text inom just detta ämne, är andemeningen inom forskningsfältet akademisk litteracitet. I enlighet med denna uppfattning ska skrivundervisning integreras i ämneskunskaperna och omfattas av alla lärare som undervisar. Andra lärare däremot ger uttryck för synen att akademiskt skrivande är en generisk färdighet som studenterna förväntas ha med sig när de börjar utbildningen. Det borde finnas ett akademiskt basår, där studenterna lär sig skriva innan de börjar sina program, menar vissa av dessa lärare. Ett sådant förhållningssätt motsägs alltså av forskning som visar att ren färdighetsutövning i akademiskt skrivande utan ämnesintegration inte är ett adekvat sätt att stödja studenters litteracitetsutveckling – även om den förstås i viss mån kan bidra till utvecklingen.

En slutsats som vi drar är att både lärare och studenter behöver stöd för att arbeta med studenters akademiska litteracitet. Redan innan studien är avslutad hör ämnen av sig till högskolepedagogiken och ber om utvecklingsstöd. Många lärare känner osäkerhet om hur de bäst hjälper studenternas utveckling av akademiskt läsande och skrivande i vid bemärkelse. kanske i någon mån beroende på att man själv har utvecklat sin akademiska litteracitet

på ett implicit sätt, utan att riktigt veta hur det gick till (se t.ex. Blücker 2013 om synen på juriststudenters skrivinläring). Vi konstaterar alltså att det högskolepedagogiska utvecklingsarbetet behöver fortsätta gällande detta område.

Studenternas självständighet

Frågan om studenters akademiska litteracitet blir än mer accentuerad i en heterogen studentgrupp när högskolan strävar mot breddat deltagande, utan att undervisningstiden ökar. Förhållningssättet till självständighet återkommer genomgående i vårt material, i workshopdiskussionerna om bedömning, i inledande intervjuer med lärare i Studieverkstan och i lärarberättelser. Hur ska jag förhålla mig till studentarbeten när jag i upprepad handledning har gett väldigt mycket hjälp till studenten? Var går gränsen för självständighet och rättssäkerhet? I lärarnas berättelser möts vi av en vardag präglad av att balansera de pedagogiska insatserna och stötta studenterna så långt det är möjligt utan att ge avkall på kraven i kursplaner om självständighet, det krav som enligt många lärares uppfattning är ett kärnvärde gällande god kvalitet i studenters prestationer. Ett exempel hämtar vi från en mycket erfaren lärare som skriver om hur hen ger studenter upprepade möjligheter att komplettera sin examination, och samtidigt undrar över självständighetens gränser:

Exempel 15: Lärarberättelse

Ju mer återkoppling jag ger, desto mer 'hjälp' jag dem med uppgiften. Då återstår frågan hur mycket återkoppling jag kan ge och fortfarande se det som ett självständigt arbete. (lärarberättelse).

Berättelsen är illustrativ för hur många lärare anstränger sig till det yttersta för att hjälpa studenterna genom examinationen, samtidigt som rättssäkerheten innebär att de faktiskt inte får ge hur mycket hjälp som helst. Flera berättelser vittnar om att det kan vara en grannliga uppgift att upprätthålla denna balans. Som tidigare nämnts hanterar olika lärare uppgiften på olika sätt. I just

examinationssituationer kan lärare hamna i svåra förhandlingar med kollegor om dessa frågor.

Studenternas självständighet återkommer som vi sett också i diskussionen om studiematerial. Våra diskussioner med studenter och lärare visar att många tycker att det är ganska självklart att studenter uppfattar det som ”dålig service” när manualerna inte är enhetliga. Men sådana förväntningar går också att uppfatta som uttryck för ett servicetänkande som (se t.ex. Agnafors 2017) är kontraproduktivt för utveckling av det kritiska tänkandet. Det är inte lärarna utan studenterna som ska leta litteratur och konstruera kunskapen, välja ut vad de tycker är intressant att lära sig enligt detta synsätt. Förhållningssätten speglar grundläggande olikheter i epistemologisk grundsyn och i hållningen till syftet med högre utbildning.

Kvalitet med nya metoder

Ett vanligt önskemål om workshopinnehåll från lärare var att få prova och diskutera nya metoder för examination, och särskilt gällde detta muntlig examination. Några modeller för examination och bedömning av den konstruerades och anpassades för respektive ämnesworkshop. Vår bild är att muntlig examination inte diskuteras i samma utsträckning som bedömning av skriftliga examinationsuppgifter – att man är ovan att diskutera hur man i praktiken bedömer till exempel studenternas seminariedeltagande som ju är en vanlig examinationsform. Att många lärare och ämnen ändå valde just muntlig bedömning som ett tema för sin workshop skulle kunna indikera att det finns en medvetenhet om att detta är ett examinationsområde där nya former behövs för att utveckla och förbättra kvaliteten i examinationen.

En aspekt av kvalitetsutveckling via nya metoder rör vad som krävs för att nya modeller och former för undervisning ska kunna utvecklas i undervisningspraktiken, lokalt i olika ämnen. Vi har tidigare nämnt att avsikten med övningarna som presenterades primärt var att skapa underlag för att kunna diskutera kvalitet och rättssäkerhet i olika examinationsformer, inte att komma med recept på hur detta ska gå till. I samband med att deltagare fick

prova nya modeller för skriftlig bedömning eller metoder för att examinera seminariedeltagande nämnde vi också att många gav uttryck för uppskattning och nyfikenhet inför att kunna utvidga sin repertoar. Men det hördes också kritiska röster om att det gavs för lite tid för övningarna, att de var för komplicerade eller att övningarna skulle vara svåra att omsätta i den egna undervisningen.

Sammanfattningsvis behöver lärare och ämnen som vill introducera nya former och bedömningsmodeller för examination förmodligen ägna en hel del kraft åt ett sådant kvalitetsarbete, liksom åt hur studenter både ska kunna examineras och ha möjligheter att tänka fritt. En beredskap kan behöva finnas för ett, åtminstone initial, motstånd mot detta arbete. Det behövs tid för att pröva och smälta.

Insikter om utvecklingsarbete genom workshop

En tredje fråga som studien belyser är vad som händer när en verksamhet utprövar workshoppen som format för högskolepedagogiskt utvecklingsarbete, dvs. om, och i så fall hur workshoppen i sig har bidragit till kvalitetsutveckling. Bland de genomförda workshopparna har några skapat en grund för fortsatt kvalitetsarbete, men – enligt vår bedömning – några gånger har det inte fungerat alls. Mer om det nedan.

Rum för kollegialitet

Genom workshopparna har en diskussion i ämnena kunnat påbörjas om vad som kunde vara en ”best practice” för förändringsarbete kopplat till kvalitet och examination i olika högskolemiljöer på vårt lärosäte. Arbetssättet kan, som tidigare nämnts, knytas till forskning som pekar på att kvalitetsarbete i akademisk miljö bäst sker kontextualiserat, i praktiker drivna inom så kallade mikrokulturer, dvs. av personer, oavsett akademisk rang, som ser arbetet som önskvärt och viktigt (Mårtensson, Roxå & Stensaker 2014:536).

Det finns en stark önskan bland många lärare om att hitta plattformar för sådant kollegialt samarbete i vårt material.

En central fråga, exempelvis gällande examination och rätts-säkerhet som deltagarna vill arbeta vidare med, rör, som vi såg tidigare, samsyn i bedömning av examinationsuppgifter. Hela det insamlade materialet vittnar om att lärarvardagen i hög utsträckning utgörs av examinationsarbete på olika sätt, och att det, förutom att vara mycket tidskrävande, också är ensamt. I workshopparna tycks upplevelser av en osäkerhet som lärarna haft i sitt individuella arbete med bedömning av skriftliga uppgifter bekräftas. När den egna bedömningen stäms av med kollegor visar sig skillnader. I många lärarberättelser återkommer dilemman i bedömningsarbetet som ett tema. Det kan handla om möten med studenter som vägrar acceptera lärarens bedömning och som blir mycket kränkta när de får sina betyg. I en berättelse beskriver en lärare hur hen i mejl får krav på att ”träffa mig [studenten vår anm.] för att få en förklaring till mitt [lärarens vår anm.] oförsämnda sätt att underkänna”. Andra lärarberättelser tar upp problem som kan uppstå när handledare och examinator gör olika bedömningar av till exempel uppsatser.

Alla de diskussioner och reflektioner som har kommit fram i materialet visar styrkan i workshoppen som form för kvalitetsarbete, för att formatet kan skapa rum för kollegialt meningsutbyte. När deltagarna visar tillit till varandra, exempelvis genom att dela med sig av sina bedömningar av studentarbeten, och därifrån vill diskutera sitt eget förhållningssätt i jämförelse med kollegors för att se hur en samsyn skulle kunna utvecklas, då kan ett kvalitetsarbete sägas vara i full gång. Att lärare själva i en workshop formulerar vilka förbättringar som behövs leder framåt och bidrar till benägenheten att vilja skapa mikrokulturer för att förändra praktikerna långsiktigt. Workshoppen kan bli ett rum för kollegialitet och öppna några möjliga vägar för hur lärare skulle kunna utveckla kvalitetsarbetet i sina ämnen. Dock krävs att det bereds resurser för att sådant arbete ska kunna ske kontinuerligt och förankrat.

Motstånd

Ett viktigt resultat av det här projektet är att deltagarna i hög utsträckning varit mycket nöjda med workshoppen. De har fått ut mycket av den, enligt utvärderingarna. Det *finns* potential i workshoppen att skapa kollegiala rum där arbetet med kvalitetsutveckling kan starta, och säkert också fullföljas. Men studien säger också något om vad som inte hände, vilket vi belyser i det följande.

I rektorsbeslutet om projektet angavs att samtliga utbildningsmiljöer skulle involveras. Men alla vill inte delta och många uteblev. Ganska tidigt i processen kom protester mot projektets upplägg från några håll i organisationen. Vissa ansåg att uppdraget hamnat fel och borde haft tydligare juridisk orientering. Vid ett par tillfällen blev vi kraftigt ifrågasatta av akademiska ledare som menade att vi, som utsända från ledningen i ett rektorsärende, lade oss i ämnets inre angelägenheter. Vi var inte välkomna att göra några inventeringar av eventuella behov. För oss blev det tydligt att avgörande var VEM som ställde frågor om projektet. Om ett ifrågasättande kom från en person med hög akademisk position la det locket på för hela kollegiets intresse av att bidra med idéer till en workshop. Några andra ämnesföreträdare menade att det inte fanns några disciplinärenden i deras ämnen och att de därför inte behövde någon workshop (minnesanteckning, ämnesföreträdare på kollegiemöte). Vissa ansåg att temat visserligen var angeläget, men att ett upplägg på fyra timmar för en workshop var på tok för omfattande. Det kunde räcka med ett informationspass på någon timme (prefekt och ämnesrepresentanter intervjuer). Ett par ämnen gick inte att etablera en kontakt med.

Här tror vi inte att det egentligen är formen workshop som motståndet gäller. Snarare är det ett ifrågasättande av legitimiteten hos högskolans ledning att bestämma vad som är angeläget för ämnet att ha i fokus för kvalitetsarbetet, alternativt legitimiteten hos oss som representanter för den högskolepedagogiska enheten och Studieverkstan att på rektors uppdrag bedriva detta arbete i samverkan med utbildningsmiljöerna. Kanske är det också kvalitetsarbete överhuvud taget som ifrågasätts, vad som i grunden är kvalitetsarbete och hur det ska bedrivas. Handlar det om säkring,

alltså kontroll av att verksamheten håller vissa mått enligt ledningens policydokument, eller handlar det om utveckling för förbättrad undervisningskvalitet inom ämnet (och vad ska det vara i så fall och vem ska styra över den)?

Ett sätt att tolka motstånden utgår från uppfattningen att kommersialisering av universiteten (Ahlbäck Öberg & Bringselius 2015) gör att kvalitetsarbete handlar om att ytligt fylla igen ”sprickor i fasaden” (Ahlbäck Öberg 2015) för att dölja effekterna av ett dåligt system, och detta vill man inte delta i. Marknadskrafter har i högre grad vunnit insteg i akademien än tidigare, enligt denna uppfattning. Genom autonomireformen från 2011 exempelvis, har lärosätena i än högre utsträckning börjat tävla med varandra om att locka studenter. Statsvetaren Shirin Ahlbäck Öberg illustrerar följderna ”[...] det handlar så mycket om att bygga varumärke och skapa en framgångsbild av verksamheten utåt. Ledningen ser sprickor i fasaden som ett problem som måste döljas ...” (Ahlbäck Öberg 2015).

Det går naturligtvis att se rektors satsning på workshoppar i kvalitet och rättssäkerhet ur detta perspektiv, i synnerhet som projektet har sitt ursprung i det ökande antalet disciplinären. Denna ökning ledde till stor arbetspress på Studentavdelningens personal, men också förstås till att Södertörns högskola uppmärksammades på ett sätt i media som kan tolkas som kommersiellt ogynnsamt. I det ljuset är det inte konstigt om det uppfattas som illojalt mot akademins grundläggande ideal att driva och delta i det aktuella kvalitetsutvecklingsprojektet.

För UKÄ:s del är däremot kvalitetskontroller något som genererar kvalitet (se ”Kvalitetsarbete i högre utbildning”, s. 33). UKÄ uppfattar att den egna kontrollverksamheten är kraftigt styrande. Man tycker sig se att den formar de verksamheter som utvärderas, bland annat genom att verksamheterna tar till sig omdömen som bedömare och UKÄ ger. Kvalitetssäkringssystemet bidrar alltså, enligt UKÄ (2019) till ökad kvalitet i lärosätenas verksamhet. Samtidigt kan en viss oro spåras hos UKÄ om att utvärderingarna styr för mycket och utvärderingarna gör att ”kvaliteten hamnar i skymundan” (UKÄ 2019:22). Något

resonemang förs dock inte om vad denna i så fall icke utvärderingsbara kvalitet skulle innebära. Går UKÄ:s oro att tolka som en samsyn om att mätbarhet när det gäller kvalitet kan ifrågasättas?

Ett annat motstånd mot kvalitetssäkringsarbete inom akademien rör ämnenas autonomi. Forskning visar att policydokument med krav på kvalitetssäkring och mätbar måluppfyllelse tas emot med misstänksamhet på många håll eftersom ledningens framåtpekande målstyrning skapar en spänning gentemot ämnenas interna arbete med undervisningskvalitet (Mårtensson, Roxå & Stensaker 2014). Sådant lokalt arbete är lyhört för traditioner som finns inom ämnet och som ses som centrala att bevara. En motsättning kan därför finnas mellan de lokala miljöernas grupper av engagerade specialister och ledningens krav på målstyrning med utgångspunkt i policydokument. Det kan finnas en omedvetenhet på ledningsnivå om att ämnen redan ägnar sig åt omfattande kvalitetsarbete genom den typ av mikrokulturer som tidigare nämnts. Kulturerna kanske inte ens känns igen på ledningsnivå (Mårtensson, Roxå & Stensaker:541ff.).

Det motstånd som vi har mött kanske alltså gäller bristen på tillit. En fråga blir om kvalitetsarbete kan bedrivas uppifrån och ner, alltså som ett beslut från rektor om vilket fokus arbetet ska ha, eller om det, för att vara framgångsrikt, alltid måste bedrivas nerifrån och upp, styrt av ämnesmiljöerna? Och vad innebär egentligen utifrån/uppifrån? Vår reflektion är att vi, tillsammans med bland annat ämnessamordnare, la ner mycket tid och kraft på att utifrån rektorsbeslutet om projektet försöka skapa en tillit både inför och under workshopparna, bland annat genom att brett samla in önskemål om innehåll och anpassa varje workshop till ämnets eget material och önskemål. Men trots att vi kom som kollegor med goda intentioner uppfattades det inte alltid så. En nyckel tror vi är styrkan i den lokala kulturen och ämnestraditionen. Det finns ett narrativ, en "saga" som är central inom varje ämne menar forskningen (ibid), en ämnestradition, och en tradering av ämnets praxis. Detta narrativ avgör vad som anses möjligt och omöjligt att

göra inom ämnet, och det får en stabiliserande effekt på ämnesmiljöerna i deras eget förändringsarbete. När policydokument och ledningspropåer dyker upp (eller representanter från högskolepedagogiken och studieverkstan på rektors uppdrag) kan detta uppfattas som rent destruktivt (ibid.) och något som hotar ämnens kultur. Så här kan kärnan i motståndet uttryckas:

Quality assurance policies will not be treated with the respect intended by senior managers (or whoever is in charge of such a policy) unless they relate to the tradition, the saga, as the practitioners understand it. [...]. Unless quality assurance policies ... [...] resonate with the saga, different microcultures will view it as any other kind of material that is possibly usable for them to advance their field. They will not automatically relinquish authority to deans or rectors, who will have no other means than coercion if they want to pursue their intentions. (Mårtensson, Roxå & Stensaker:544).

Den som vill starta ett arbete om kvalitetsutveckling behöver med andra ord fundera över vad som kan vara ett hållbart sådant arbete och som möjliggör för hela organisationen att delta. Det finns naturligtvis en risk inbyggd i att låta starka lokala miljöer utveckla sina traditioner och narrativ utan att de regelbundet kvalitetsgranskas utifrån, men att mäta måluppfyllelse med utgångspunkt i en viss förutbestämd framåtpekande policy förefaller inte vara en effektiv metod för att utveckla ett ämnes kvalitet. Räcker då ämnens egen självkritiska granskning för gott kvalitetsarbete? Vissa mikrokulturer i akademiska miljöer utvecklas inte alltid på sätt som är gynnsamma, vare sig för miljöerna själva eller för lärosätena som helhet. Stabiliserande effekter utvecklade i mikrokulturer kan vara helt förödande inom ämnesmiljöer med starka hierarkier (Mårtensson, Roxå & Stensaker:537). Alla sagor slutar inte lyckligt.

Kulturer krokar

Workshopformatet, menar vi, kan användas för att initiera ett ”nerifrån och upp-arbete” som rymmer både ett lednings- och ett

lokalt perspektiv. Men det innebär förvisso inte att man når alla. Det har varit stor variation i hur stor andel av lärarna i ett visst ämne som varit med på workshoppen. I vissa ämnen har anslutningen varit god, men inte i alla. Ur ett ledningsperspektiv är det naturligtvis viktigt att alla deltar i en workshop om kvalitet och rätts-säkerhet i examination. Vi har själva upplevt det bekymmersamt när små, men även stora, centrala ämnen haft lågt deltagande, ibland även när ämnessamordnaren trott att många skulle komma. Förklaringarna till frånvaron har varit olika, ofta vaga. Många personer har angett att högskolans utbud på aktiviteter är stort och att ”man inte hinner vara med på allt” (minnesanteckning lärare, kommentaren har förekommit vid upprepade tillfällen). En annan vanlig kommentar både från ämnen och individer är att man inte känt till att workshoppen ”var obligatorisk”. Det vanligaste är dock att frånvaron har kombinerats med tystnad.

En iakttagelse är också att vissa ämnessamordnare, och även avdelningsföreståndare, inte ser sig ha befogenhet att bestämma huruvida en lärare i kollegiet ska delta eller inte. Den individuella akademiska friheten har en stark tradition. Närvaron på workshopparna kan också vara en mätare av hur olika ämnen uppfattar vad kvalitetsarbete innebär för dem och hur väl utvecklade kollegiala strukturer för sådant arbete är. I vissa ämnen kommer i stort sett hela kollegiet, i andra tämligen få. Framför allt verkar närvaron hänga samman med hur ämnet som kollegium intresserar sig för högskolepedagogiska frågor. Vissa ämnen verkar ha mikro-kulturer där i princip hela kollegiet ingår, medan andra ämnen helt tycks sakna sådana kulturer.

Inom olika ämnen har vi alltså sett olika kulturer för kvalitetsarbete. Det är också intressant att lyfta diskussionen om detta arbete till en mer övergripande nivå som handlar om synen på akademins frihet och självständighet. Genom autonomireformen som infördes 2011 har rektor på lärosätena fått juridisk makt att avgöra vilka som ska anställas, vilken undervisning och vilken forskning som ska bedrivas. Samtidigt finns uttalade förväntningar på att universiteten ska producera anställningsbara människor för marknaden och dessutom förse samhället med innovativ forskning som kan stärka

nationens konkurrenskraft och ekonomi. Kvaliteten på detta arbete mäts, som tidigare nämnts, också minutiöst av de statliga myndigheterna, som dessutom kan dra in utbildningar, alternativt avstå från att ge forskningsmedel om inte arbetssätt eller forskningsförslag väcker gehör. I det ljuset är det rimligt att fundera över hur stor den akademiska friheten egentligen är, inte bara för lärosätets ledning utan också för lärarna som arbetar där. De här frågorna debatteras livligt, även lokalt på en högskola som Södertörn. Framför allt finns en diskussion, olika stark i olika ämnes-traditioner, om vad som händer med det som i långa tider ansetts vara den akademiska kärnverksamheten, att fritt få söka kunskap genom forskning utan krav på att den ska vara direkt omsättningsbar i termer av innovation, och att få föra ett kritiskt samtal med studenter och med det omgivande samhället. Frihetstraditionen är stark också lokalt inom ämnena och kan ta sig uttryck som att det inte går att tvinga någon, varken ett ämne eller enskilda lärare att delta i workshoppar.

I materialet framkommer sålunda ett spänningsfält mellan den akademiska frihetstraditionen å ena sidan, och den ekonomi- och målstyrda kvalitetssäkringsdiskursen å den andra. Det finns en uttalad oro bland vissa att grundläggande akademiska värden är på väg att förloras på grund av krav på kvalitetssäkring och kontroll som leder till utarmning av akademiens möjlighet att bedriva meningsfull forskningen och undervisning (se till exempel Wickström 2014, Agnaforts 2017, Bornemark 2018). Det gäller att försvara dessa värden så långt det är möjligt genom att bjuda motstånd mot förändringen. Samtidigt skapas i diskussionen om bildnings- och målstyrningsparadigmen en motsättning som är märklig menar vi. Det blir en motsättning där det är helt fritt för de starka ämnena och individerna inom dem att själva råda över verksamheten, medan det andra paradigmet innebär att verksamheten är helt dikterad av kommers och statsmakter. Universitetsverksamhet har, i alla fall i modern tid, alltid på något sätt varit reglerad i sitt samhälle och utformad efter samhällets behov av akademiskt utbildad arbetskraft. Den akademiska verksamheten har dessutom varit marknadsanpassad i så måtto att

den producerat studenter som antingen blivit kvar i de akademiska systemen eller, genom sin utbildning (och kanhända bildning) fått anställningar av olika slag utanför akademien. Två avgörande och mycket stora skillnader mellan nu och tidigare är antalet studenter och heterogeniteten bland dem samt att det i dag krävs högskoleutbildning för anställningsbarhet på bred front i samhället. Trots att vi talar om snedrekrytering och att vi måste bredda antagningen till universiteten så är läget i dag att drygt halva befolkningen (kvinnor i högre utsträckning än män) läser vidare efter gymnasiet, mot ungefär 20 procent på 1960- och 70 talen.

Är då motståndet mot en målstyrd undervisning detsamma som en uppfattning om att det var bättre förr? Och stämmer det i så fall? Vi menar att det i alla händelser är felaktigt att påstå att *undervisningen* var bättre förr. Det är sant att lärares frihet var större förr. Forskarna hade undervisningsplikt visserligen, men ingen plikt att kunna något om hur undervisning bäst kan gå till. Högskolepedagogik fanns i princip inte, eftersom det inte fanns någon akademisk lärarutbildning eller några krav på att akademiska lärare skulle gå en sådan. Det professionella omdömet byggde på, och gör det i viss mån fortfarande visar det här projektet, ett slags känsla för hur en bra text eller ett bra akademiskt samtal ska vara. Denna känsla bygger i sin tur på erfarenheter av hur diskursen traderas inom ämnet men om detta är de flesta av oss tämligen omedvetna (se t.ex. Bernstein 1977, Ivanič 1998, Applebee 2008). Man undervisar som man själv har blivit undervisad, om ingen lär en något annat. I dag vet vi att undervisningsskicklighet bygger på högskolepedagogisk utbildning. Genom system som *a scholarship of teaching and learning* (Boyer 2016) som bygger på ett forskande förhållningssätt till den egna undervisningen (se t.ex. *Journal of the scholarship of teaching and learning*), uppmärksammas och upptraderas vikten av högskolepedagogisk kunskap så att den idag är ett krav för anställning som lärare på högskolan. Självklart kräver breddad rekrytering, med stora och heterogena studentkullar mycket mer av pedagogiskt kunnande och lärarinsatser än om en liten grupp ungdomar, mestadels från akademiska hemmiljöer, studerar vidare, så som fallet var förr. Hur mycket ska breddat

deltagande få kosta är ju ett annat sätt att formulera den här frågan, som inte bara gäller vilka som ska ha tillgång till universiteten utan också hur de antagna ska beredas möjligheter att delta och lyckas i studierna. Det här projektet visar att alla lärare nog lider av att svaret blir att deltagandet inte får kosta den summa som det egentligen kostar. Diskussionen om detta måste fortlöpande föras, menar vi.

Perspektivbyte

Finns det en enklare förklaring till att det ibland funnits motstånd mot workshopparna? Hade fler deltagit om workshoppen varit kortare? Vid ett möte med olika delar av ledningsfunktionen gavs några uttryck för en sådan uppfattning (minnesanteckningar seminarium). Som ett alternativ berättades om ett upplägg i samband med en terminsuppstart med många lärare på plats. Man hade olika stationer, där kollegor fick gå runt och lyssna till och pröva olika inslag, bland annat lyssna på information om plagiatärenden. Detta pass väckte stort intresse och många önskade sig mer.

Vi tror att ett upplägg som ovan med korta informationspass fungerar mycket bra som intresseväckare, och som ett sätt att nå ut med information, om rättssäkerhetsfrågor till exempel. Däremot tror vi inte att korta informationsinslag kan ge sådana resultat som utvärderingarna från alla som faktiskt deltog i detta projekt visar. Önskemål om att få arbeta med att förbättra texter som ska kommuniceras till studenterna pekar på att ett djuplärande har skett. I workshopparna har deltagare fått prova att byta perspektiv och läsa instruktioner, studiematerial och betygskriterier ur ett studentperspektiv: "Leka student". Deltagarna har sett och känt att det finns ett behov av att "göra något åt" texter som ska nå studenterna. Man har därmed upplevt det som angeläget att mottagaranpassa de egna dokumenten. Detta kan kopplas till en fråga om hur lärande går till. En definition av lärande finns hos Russel (2009) som talar om expansion och som kopplar det till "förändring som kommer från utökat samspel med andra över tid /.../ Lärande innebär förändring av hur man uppfattar något". I

grunden handlar lärande enligt denna definition om menings-
skapande genom perspektivbyten som uppstår i arbetsgemenskap
med andra (Edberg 2015).

Om det går att skapa kollegiala rum med utrymme för olika
perspektiv bör det finnas goda förutsättningar för lärande. Den
vägen ger också möjlighet att hitta en balans mellan att låta ämnena
själva ansvara för att utveckla sina kvalitetspraktiker, och ändå
ombesörja att förändringsarbete kan ske i enlighet med över-
gripande intentioner. Vi har förstås inga svar på hur en sådan
styrning kan åstadkommas mer exakt. Men vi har sett vikten av
kollegial tillit för att möjliggöra förändring och menar att det kunde
vara relevant att resonera om så kallad tillitsbaserad styrning, en
form bl.a. för kvalitetsarbete som under senare år har aktualiserats
inom offentlig sektor. Elmersjö och Sundin (2018) har definierat
vad begreppet avser och kopplar till regeringens tillitsreform
(Finansdepartementet 2016:51) som innebär att den offentliga
sektorn ska förändras mot en mer tillitsstyrd organisering. Elmersjö
& Sundin sammanfattar:

I denna form av styrning är det de professionella och deras kom-
petens som är i fokus. Kvalitetsgranskningen sker företrädesvis
kollegialt och genom samverkan i tvärprofessionella sammanhang.
Med denna form av kvalitetsgranskning flyttas kontrollmekaniken
närmare de professionella och lämnar utrymme för tillit och
därmed tillitsstyrning mellan ledning och medarbetare. (Elmersjö &
Sundin 2018:200f.).

Vi tycker oss se att det är med utgångspunkter i sådana kollegiala
perspektiv som det här projektet har bedrivits och som redo-
visningen av arbetet gjorts. Lärarnas kompetens i examinations-
arbete har varit central, och workshoppen som format har kunnat
göra att kvalitetsarbetet bedrivits på ett sätt som är ”kollegialt” och
även ”tvärprofessionellt” (ibid.). För att det också ska leda till

kvalitetsutveckling är förstås en förutsättning att workshopdeltagarna har känt tillit till varandra, till dem som ledde workshoppen och, inte minst, till organisationen och dess ledning.¹⁶

Ytterligare en viktig aspekt på tillsitsstyrning är att tillräckligt med tid anslås för arbetet liksom att utvecklingen måste börja med att ge tid för att skapa förståelse av den nuvarande verksamheten. Denna rapport, där olika perspektiv på arbetet med kvalitet och rättssäkerhet i examination visas och olika röster hörs, är ett bidrag till en sådan förståelse, och förhoppningsvis en inledning på ett långsiktigt förändringsarbete inom vår högskola. Samtidigt tror vi att rapporten ger ny kunskap både om vad som händer och om vad som inte händer när ett högskolepedagogiskt kvalitetsarbete bedrivs i workshopformat så att resultaten kan vara giltiga för förändringsarbete även på andra lärosäten.

Som en epilog kan konstateras att lärares arbete med examination har förändrats högst påtagligt under covid-19-pandemin. Denna innebar att så gott som all undervisning och all examination genomfördes digitalt. Lärare och studenter fick anpassa sig till nya sätt att undervisa och studera på, och examinationsformer fick delvis göras om. En fråga just på Södertörns högskola har gällt att antalet disciplinanmälningar har ökat med ungefär det dubbla fram till november 2020, jämfört med året innan, 143 respektive 69 anmälningar. Många av dessa anmälningar handlar om hementamina som har ersatt salstentamina. Hur detta kan förklaras är svårt att veta idag. En koppling skulle kunna göras till den komplexitet som ett digitaliserat högskoleprov innebär, enligt Universitets- och högskolerådet UHR som i en rapport till regeringen 2019 menar att fusk vid digitalisering är en av flera svåra frågor. En digitalisering av högskoleprovet till exempel, kan kräva upp till åtta års arbete, enligt UHR:s rapport (Skarsgård 2020).

¹⁶ Södertörns högskola provade under 2018 och 2019, inom ramen för det så kallade Tillitsnätverket för statliga myndigheter, ett tillitsbaserat arbetssätt för att se hur högskolans kursplanearbete skulle kunna utvecklas. En viktig insikt blev betydelsen av just kollegiets kollektiva ansvar för kursplanerna istället för det fokus som utvecklingsarbetet ursprungligen hade, och som gällde den enskilda lärarens handlingsutrymme. Södertörns högskola 2019-10-21: Tillitsstyrning inom Södertörns högskola – exemplet kursplaner. Dnr 2431-1.5.2-2018

Samtidigt rapporteras från olika lärosäten om att den digitala omställningen har gått förvånansvärt bra (se t.ex. Högskolepedagogisk centrum vid Örebro universitet 2020, och Eliasson 2020). Samma uppfattning redovisas från en studentenkät vid Södertörns högskola (Lelli & Proherenko 2020). På den övergripande frågan om hur det har fungerat att studera på distans (under senare delen av våren 2020) anger 76 procent av de svarande (2007 studentssvar av 10 000 utskickade enkäter) att det har fungerat acceptabelt eller bättre. Ungefär samma svar ger frågan om hur det fungerat med examinationer som har behövs anpassas för digital examination. Av de svarande menar 80 procent att det har fungerat acceptabelt eller bättre.

Oavsett examinationsform ska juridiska aspekter omsättas i pedagogisk praktik, kvalitet och rättssäkerhet i examinationsuppgifter och bedömning utvecklas – och givande sätt att arbeta med denna examinationskvalitet hittas. Digital examination har hamnat i fokus i dag på ett annat sätt än när inventeringen av önskat workshopinnehåll gjordes i samband med vårt projekt. Viss examination kan innebära extra stora utmaningar när de görs digitalt, som muntlig examination under seminarierna. Resultaten av denna studie är dock lika, om inte ännu mer, relevanta för digital examination som för andra examinationsformer, menar vi.

Referenser

- Agnafors, Markus (2017). *Universitetet AB; om kommodifiering, marknad och akademi*. Göteborg: Daidalos.
- Ahlbäck Öberg, Shirin, Bringselius, Louise (2015). Professionalism and organizational performance in the wake of new managerialism. *European Political Science Review, SPSR*. Cambridge 7(4), s. 499–523.
- Ahlbäck Öberg, Shirin (2015). Vågar du säga din mening i akademien?. *Curie MITT I forskningen. En tidning från vetenskapsrådet*. Publicerad 2015 01 27.
- Allwright, Dick (2003). Exploratory Practice: rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research* 7(2), s. 113–141.
- Allwright, Dick (2010 [2001]). Three major processes of teacher development and the appropriate design criteria for developing and using them. I: Johnston, B & Irujo S. (red). *Research and practice in language teacher education: Voices from the field. Selected papers from the first international conference on language teacher education ARLA Working Paper 19*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Anderson, Gary L. & Herr, Kathryn (1999). The New paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities?. *Educational Reseracher*, 28/5, s. 12–21, 40.
- Applebee, Arthur N. (2008). *Curriculum as conversation. Transforming Traditions and teaching and learning*. 12:e uppl. The University of Chicago Press.
- Austin, William, James (1962). *How to do things with words*. Oxford paperbacks. Oxford university press.
- Ashworth, Peter, Freewood, Madeleine & MacDonald, Randal (2003). The student lifeworld and the meaning of plagiarism. *Journal of Phenomenological Psychology*. Brill. 34(2), s. 257–278.
- Ball, Stephen, J. (1990). Self-doubt and Soft Data; Social and Technical Trajectories in Ethnographic Fieldwork. *Qualitative Studies in Education*, 3(2), s. 157–171.
- Beach, Dennis, Bagley, Carl & Marques da Silva, Sofi (red.) (2018). *The Wiley handbook of ethnography of education*. Wiley Blackwell.
- Bernstein, Basil (1977). *Class, Codes and Control*. London: Routledge & Kegan.

- Biesta, Gert, J.J. (2010). Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Stud Philos Educ* 29: 491. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x>
- Biggs, John, Tang, Catherine (2011) *Teaching for Quality Learning at University*. 4e uppl. Mc Graw Hill. Society for research into higher education & Open University Press.
- Bjuremark, Anna (2007). *Variation på temat examination. En rapport från grundutbildningsdag och rundabordssamtal vid LiU*. Linköpings universitet.
- Blückert, Ann (2013). *Juridiska – ett nytt språk? En studie av juridikstudenters språkliga inskolning*. Diss. Uppsala universitet.
- Blåsjö, Mona (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology, N.S. 37. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Bohlin, Margareta & Widén, Stephen (2016). *University teacher and student judgments on misleading behavior in study situations*. Rapport Högskolan väst nr 2016:4. Trollhättan: Högskolan Väst.
- Bolander Laksov, Klara & Scheja, Max (2020). *Akademiskt lärarskap*. Rapport. SULF:s skriftserie. Stockholm.
- Bornemark, Jonna (2018). *Det omätbaras renässans: en uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Stockholm: Volante.
- Boyer, Ernest L. (2016). *Scholarship reconsidered; priorities of the professoriate*. D. Moser, T Ream, J. Braxton et al.(red.). Jossey-Bass Publishers.
- Brookfield, Stephen (2012). *Teaching for critical thinking*. Jossey-Bass.
- Bryman Alan (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 3:e uppl. Liber AB.
- Carlgren, Ingrid (2005). Om nödvändigheten av ett kunskapsobjekt för ett kunskapsproducerande utvecklingsarbete. I: *Forskning av denna världen 2; om teorins roll i praxisnära forskning*, Vetenskapsrådets rapportserie. s. 123–137.
- Carlgren, Ingrid (2010). Den felande länken. Om frånvaron och behovet av klinisk utbildningsvetenskaplig forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 15(4), s. 295–306.
- Carlgren, Ingrid (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos
- Lundgren, P.U. (1996). (red.). *Pedagogisk uppslagsbok från A till Ö utan pekpinnar*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Edberg, Hélène (2015). *Kreativt skrivande för kritiskt tänkande: en textanalytisk fallstudie av studenters arbete med kritisk metareflekton*. Örebro Studies in Rhetoric 8. Diss.
- Edberg, Hélène (2018). *Creative writing for critical thinking; creating a discursal identity*. Palgrave Macmillan, s. 271–358.

- Eliasson, Per-Olof (2020). Universitet och högskolor klarade omställningen. *Universitetsläraren* (23 september 2020). <https://universitetslararen.se/2020/09/23/universitet-och-hogskolor-klarade-omstallningen/>. [2020-12-19]
- Elmgren, Maja & Henriksson, Ann-Sofie (2010). *Universitetspedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Elmersjö, Magdalena & Sundin, Elisabeth (2018). Värdeskapande med brukarperspektiv, delegering och samverkan i hemtjänst – en fallstudie av Sundsvalls kommun. I: Bringselius, Louise, (red.). *Styra och leda med tillit: Forskning och praktik*; Statens offentliga utredningar, 0375-250X, No. 2018:38. Norstedts Juridik AB, s. 197–220
- Englund, Tomas & Dyrdal Solbrekke, Tone (2015). Om innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 20(3–4).
- Eriksson, Anders (2002). *Retoriska övningar – Afthonios' Progymnasmatata*. I kommenterad svensk övers. och med inledning av Anders Eriksson. Nora: Bokförlaget Nya Doxa
- ESG (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Brussels, Belgium.
- Finansdepartementet (2016). *Tillit i styrningen*. Kommittédirektiv från Finansdepartementet. Dir. 2016:51.
- Fjellström Mona, Wester Maria (2019). Universitetslärares skrivande om och för sin undervisning. Drivkrafter, stöd och utmaningar. *Högre utbildning*, 9(1), s. 20–33.
- Frändberg, Åke (2000). Om rättsäkerhet. *Juridisk tidskrift 2000-01*, s. 269–280.
- Gee James, Paul (2012) *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. London: Routledge
- Giertz, Birgitta (2000). *Uppfattningar om kvalitet. En genomgång av litteratur om kvalitet och kvalitetsarbete*. Uppsala universitet: Rapportserie från Enheten för utveckling och utvärdering. Rapport nr 21.
- Gustafsson, Christina (2005). Temaintroduktion: Högre utbildning i ljuset av högskolelagen - exemplet lärarutbildning. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. 2005:2, 26841, DOI: 10.1080/16522729.2005.11803903
- Heath Shirley B. & Street, Brian V. (2008). *On Ethnography. Approaches to Language and Literacy Research*. Routledge.
- Hellspong, Lennart (2011). *Konsten att tala. Handbok i praktisk retorik*. Lund: Studentlitteratur.
- Herrmann, Kim, J. (2013). The impact of cooperative learning on student engagement: Results from an intervention. *Active learning in higher education*, 14(3), s. 175–187.

- Hjertström Lappalainen, Jonna (2015). Inledning. I: Hjertström, Jonna, Lappalainen (red.). *Klassiska texter om praktisk kunskap*. Södertörn studies in practical knowledge 7, s. 7–38.
- Högskolepedagogiskt centrum vid Örebro universitet (2020). *Lärare berättar om digital undervisning*. <https://www.oru.se/om-universitetet/hogskolepedagogiskt-centrum/om-hogskolepedagogiskt-centrum/> [2020-12-19]
- Högskoleverket (2001). *20 åtgärder för att stärka studenternas rätts-säkerhet*. Rapport 2001:27 R.
- Ivanič, Roz (1998). *Writing and identity; The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins publishing Co.
- Joffe, Hélène & Yardley, Lucy (2004). Content and thematic Analysis. I: Marks, D. F. & Yardley, L (red.). *Research methods for clinical and health psychology*. London: Sage, s. 56–68.
- Johansson, Madeleine (2014). *Högskolepedagogik och examination – universitetsläraryrket Janusansikte*. CUL-rapport nr 19. Centrum för undervisning och lärande. Linköpings universitet.
- Journal of the scholarship of teaching and learning. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/josotl/index>
- Karlsson Sigbritt, Fjellström, Mona, Lindberg Sand, Åsa, Scheja, Max, Pålsson, Louise, Alvfors Johan, Gerén, Linda (2017). *Högskolepedagogisk utbildning och pedagogisk meritering som grund för det akademiska lärarskapet*. SUHF Sveriges universitets- och högskoleförbund.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2:a uppl. I svensk övers. av Sven-Erik Torhell. Lund: Studentlitteratur.
- Land, Ray, Rattray, Julie & Vivian Peter (2014). Learning in the liminal space: a semiotic approach to threshold concepts. *Higher education* (67), s. 199–217
- Lea, Mary & Street, Brian (1998). Student writing in higher education. *Studies in Higher Education*, 23(2), s. 57–172.
- Lelli, Thérèse & Proherenko, Helene (2020). *Sammanställning av enkät om distansundervisning med anledning av covid -19*. <https://www.soders.nu/student/enk%C3%A4t-om-distansstudier> [2021-01-05]
- Lillis, Theresa & Scott, Mary (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategi. *Journal of Applied Linguistics*, 4(19), s. 5–32.

- Londen, Monica, (2015). Allt som sägs kan jag redan: Om universitetslärarens pedagogiska utveckling. I: Londen, M., Mickwitz, Å & Tilhonen, S (red.). *Hur svårt kan det vara? En antologi om hur lärare inom den högre utbildningen förnyar undervisningen*. Helsingfors universitet, s. 171–184.
- McKernan, James (2010). A critique of instructional objectives. *Education Inquiry*, 1 (1), s. 57–67.
- Mårtensson, Katarina, Roxå, Torgny & Stensaker, Bjørn (2014). From quality assurance to quality practices: an investigation of strong micro-cultures in teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 39(4), s. 534–545, DOI: 10.1080/03075079.2012.709493.
- Norrby Catrin (2004). *Samtalsanalys - så gör vi när vi pratar med varandra*. Studentlitteratur.
- Oostrom, K. J. & van Mierlo, H. (2008). An evaluation of an aggression management training program to cope with workplace violence in the Healthcare sector. *Research in Nursing & Health* vol 31, s. 320–320.
- Pecorari, Diane (2003). Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(4), s. 317–345.
- Pecorari, Diane (2008). *Academic Writing and Plagiarism: A linguistic Analysis*. London: Continuum.
- Pine, Gerald J. (2009). *Teacher Action Research: building knowledge democracies*. Sage.
- Sandström, Stefan (2007). *Hot och våld i vård, omsorg och socialt arbete*. Gothia.
- Schwieler, Elias & Ekenkrantz, Stefan (2011). Normative values in teachers' conceptions of teaching and learning in higher education: a belief system approach. *International Journal for Academic Development*, 16(1), s. 59–70. DOI: 10.1080/1360144X.2011.546230.
- SFS (2015). *Agenda pedagogik: Alla fattar utom jag: hur skapar vi förutsättningar för god undervisning?* Stockholm: Sveriges förenade studentkårer
- Silén, Charlotte & Bolander Laksov, Klara (2013). *Att skapa pedagogiska möten i medicin och vård*. Lund: Studentlitteratur.
- Skarsgård, Kajsa (2020). Digitalisering av högskoleprovet en framtidsfråga som dröjer. *Universitetsläraren* (15 december 2020). <https://universitetslararen.se/2020/12/15/digitalt-hogskoleprov-en-framtidsfraga-som-drojer/> [2021-01-11]
- SOU (1992) Statens offentliga utredningar: Frihet, Ansvar, Kompetens, Grundutbildningens villkor i högskolan.

- Springer, Leonard, Stanne, Mary Elizabeth & Donovan, Samuel S. (1999). Effects of Small-Group Learning on Undergraduates in Science, Mathematics, Engineering, and Technology: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research* 201669:1, s. 21–51.
- SUHF:s rekommendationer 2016:1 Dnr 0023-16.
- Swain, Nicola & Gale, Christopher (2014). A communication skills intervention for community healthcare workers reduces perceived patient aggression: A pretest-posttest study. *International Journal of Nursing Studies*, 51(14) s. 1241–1245.
- SöderS – Södertörns högskolas studentkår (2019). *EduQ Education Quality Program*. Stockholm: Södertörns högskolas studentkår.
- Södertörns högskola (2015). *Rättigheter och skyldigheter – regelverk för studier på grundnivå och avancerad nivå vid Södertörns högskola*. Stockholm: Södertörns högskola.
- UKÄ Universitetskanslersämbetet (2017). *Rättssäker examination*. 3 uppl. Stockholm: Universitetskanslersämbetet.
- UKÄ Universitetskanslersämbetet (2018). *Högskolan En studie av scheman*. Rapport 2018:15.
- UKÄ Universitetskanslersämbetet (2019). *Universitet och högskolor. Årsrapport*.
- UKÄ Universitetskanslersämbetet (2020). *Kvalitetssäkring och kvalitetsutveckling 2019*. Stockholm: Universitetskanslersämbetet.
- UKÄ Universitetskanslersämbetet (2014). Pontus Kyrk. *Färre studenter avstängda eller varnade*. Pressmeddelande. <https://news.cision.com/se/universitetskanslersambetet/r/farre-studenter-avstangda-eller-varnade,c9588429>.
- UHR Universitets- och högskolerådet. *Bolognaprocessen – det europeiska området för högre utbildning* <https://www.uhr.se/internationella-mojligheter/Bolognaprocessen/>. [2019-09-30]
- Wickström, Johan (2015). Dekonstruerad länkning: En kritisk läsning av Constructive Alignment inom svensk högskolepedagogik och pedagogisk utveckling. *Utbildning och Demokrati*, 24(3), s. 25–47.
- Wolrath Söderberg, Maria (2017). *Aristoteles Retoriska Toposlära – En Verktögsrepertoar För Fronesis*. Huddinge: Södertörn Rhetorical Studies.
- Zeni, Jane (2001). A Guide to Ethical decision making for insider Research. I: Zeni, J. (red.) *Ethical issues in practitioner Research. Practitioner Inquiry Series*. (epilogen). <http://www.nwp.org/cs/public/print/resource/309>.
- Öberg, Lisa (2011). Det bildande seminariet. I: Burman, Anders (red.) *Våga veta – om bildningens möjlighet i massutbildningens tidevarv*. Huddinge: Södertörns högskola, s. 51–72.

Södertörn Studies in Higher Education

1. Anders Burman, Ana Graviz & Johan Rönby (red.), *Tradition och praxis i högre utbildning. Tolv ämnesdidaktiska studier*, 2010.
2. Anders Burman (red.), *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv*, 2011.
3. Anders Burman (red.), *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser*, 2014.
4. Anders Burman (red.), *Att växa som människa. Om bildningens traditioner och praktiker*, 2014.
5. Anders Burman (red.), *Den reflekterade erfarenheten. John Dewey om demokrati, utbildning och tänkande*, 2014.
6. Jonna Hjertröm Lappalainen, Ann-Sofie Köping Olsson & Tommy Larsson Segerlind (red.), *Att lära en företagsekonom att tänka*, 2014.
7. Anna Malmbjer (red.), *Studenters skrivande i humaniora och samhällsvetenskap*, 2017.
8. Natalia Karlsson & Wiggo Kilborn, *Det räcker om de förstår den. En studie av lärares och elevers uppfattningar om multiplikation och multiplikationstabellen*, 2018.
9. Héléne Edberg & Kajsa Sköldvall, *I spänningsfältet mellan högskolepedagogik och juridik. Om att arbeta med kvalitet och rättssäkerhet i examination*, 2021.

Högskoleläraren befinner sig i ett spänningsfält som rymmer många perspektiv. För läraren står oftast pedagogiken i centrum. Samtidigt är läraren examinator och därmed en myndighetsutövare med skyldighet att examinera på ett rättssäkert sätt. Hur ska bedömningen gå till? Hur kan den utformas för att ge bästa grunden för lärande? Hur görs examinationen rättssäker? Detta är några centrala frågor som avhandlas i denna rapport.

Fokus i rapporten är högskolepedagogisk utveckling och arbete med kvalitet. Just kvalitetsarbete har blivit alltmer betonat inom den högre utbildningen, men trots det saknas kunskaper om vad kvalitet i högskoleutbildning innebär i praxis. Det finns inte tillnärmelsevis lika mycket skrivet om högskolepedagogisk utveckling som det finns texter om kontrollerande ansatser.

Boken vill bidra med ny kunskap om kvalitetsarbete med examination och rättssäkerhet i fokus, och dessutom tillföra ny kunskap om praxisorienterat kvalitetsarbete i sig. Komplexiteten i sådan verksamhet beskrivs genom ett högskoleövergripande projekt baserat på workshoppar och på vad detta projekt har gett för resultat. Arbetet, som har involverat ett par hundra högskolelärare, har gett insikter om hur examinationens praktik ter sig för högskolans olika aktörer och om hur denna praktik kan utvecklas. Dessutom ger boken perspektiv på hur internt kvalitetsarbete kan fungera – eller inte fungera.

Hélène Edberg och **Kajsa Sköldvall** arbetar som lärare vid Södertörns högskola. Hélène Edberg är lektor i retorik och högskolepedagogisk utvecklare. Kajsa Sköldvall är högskoleadjunkt i svenska och har bland annat arbetat som prefekt och som föreståndare för Studieverkstan vid högskolan.

Södertörns högskola | www.sh.se/publications | publications@sh.se

