

RAPPORT 2016:1



Projektet ALTAN (ALternativ Till Aktiv Närvaro)

- observationer och reflektioner kring examination på grundnivån i Romanska språk vid Stockholms universitet

Hans Färnlöf
Pedagogisk ambassadör
Romanska & klassiska institutionen

Centrum för universitetslärarutbildning



Stockholms
universitet

Innehållsförteckning

Inledning.....	5
1. Inventering	6
1.1. Kursplaner	6
1.1.1. Obligatorisk närvaro	6
1.1.2. Aktiv närvaro och kursobligatorier	7
1.2. Kursbeskrivningar	9
1.2.1. Franska.....	9
1.2.2. Italienska	10
1.2.3. Portugisiska.....	11
1.2.4. Spanska	12
1.3. Sammanfattning	13
1.3.1. Kursobligatorium.....	13
1.3.2. Aktiv närvaro.....	13
1.3.3. Kursens beståndsdelar.....	15
2. Diskussion.....	16
2.1. Juridik: undervisning och myndighetsutövning	16
2.1.1. Några principer	16
2.1.2. Validitet och reliabilitet	19
2.2. Pedagogik: undervisning och kvalitet	22
2.2.1. Kunskapsöverföring i ett institutionellt sammanhang	22
2.2.2. Lärande med aktiv närvaro	24
2.2.3. Krav och önskemål.....	25
3. Lösningar och utmaningar.....	28
3.1. Några enklare fall.....	28
3.1.1. Borttagande av aktiv närvaro som överflödigt examinationsform	28
3.1.2. Precisering och omformulering av aktiv närvaro	28
3.1.3. Dokumentation av muntliga prestationer.....	28
3.1.4. Omvandla uppgifter som står som kursobligatorium till andra former	29
3.1.5. Omvandla summativa uppgifter till formativa.....	30
3.2. Summativ & formativ bedömning	30
3.2.1. Summativ bedömning under kursens gång.....	30
3.2.2. Formativ bedömning under kursens gång	32
3.3. Institutionella utmaningar	33
3.3.1. Regelverk	33
3.3.2. Akademiskt lärarskap.....	40
Konklusion.....	41
Källförteckning	43

Inledning

Begreppet ”aktiv närvaro” har två besläktade men samtidigt klart skilda betydelser inom undervisningsvärlden. Det beskriver till att börja med en *undervisningsform*, där kursdeltagarna bedriver en viss aktivitet inom ramen för en organiserad kurs. Som sådan är aktiv närvaro eftersträvansvärd, eftersom den enligt konsensus leder till bättre resultat¹. Samma begrepp har därtill under ansevärd tid tjänstgjort som en särskild *examinationsform*, som väl närmast kan beskrivas som löpande och, i första hand, muntliga examinationer i grupp². Vid humanistiska fakulteten avråds sedan flera år från att man använder benämningen ”aktiv närvaro” i denna senare betydelse, och den ska därmed varken förekomma i kursplaner eller kursbeskrivningar³. Erfarenheten visar dock att den traditionella examinationsformen ”aktiv närvaro” lever kvar i praxis och olika dokument, varför det har syntts välbehövligt att se över hela problematiken kring denna form.

Projektet ALTAN (ALternativ Till Aktiv Närvaro) har, som namnet anger, haft för avsikt att utreda frågor kring aktiv närvaro med syftet att hitta lösningar för att ersätta denna med rättssäkrare examinationsformer. Dessa lösningar är tänkta att skapas på pedagogisk grund och efter reflektion kring både didaktiska och juridiska aspekter. Resultaten ska framgå i förbättrade kursbeskrivningar men även i viss mån i kursplaner, samt slå igenom i undervisningens och verksamhetens praxis. Projektet har avsett de romanska språken vid SU – franska, italienska, portugisiska och spanska – men torde ha bärighet för många andra ämnen, och inte bara språk och humaniora⁴. Det är för detta projekt som redogörs i denna rapport, där vi först redovisar en grundläggande inventering av kursplaner och kursbeskrivningar (kap. 1) därefter definierar och diskuterar problematiken utifrån de resultat vi fått fram (kap. 2) för att slutligen skissa på möjliga lösningar och tillvägagångssätt för att åstadkomma förbättringar (kap. 3).

¹ ”Det råder enighet om att hög elevaktivitet medför bättre och snabbare inläring” (Ericsson 1989:217).

² Observera skillnaden mellan *munlig examination i grupp* (var och en i gruppen har förberett sig inför examination) och *gruppexamination* (en grupp har tillsammans förberett en examinationsuppgift). Fortsättningsvis åsyftas i första hand muntlig examination i grupp när vi talar om ”aktiv närvaro”. Skriftliga uppgifter som bedöms klassas vanligen som skriftliga prov eller inlämningsuppgifter.

³ De benämningar som anges i *Riktlinjer och mall för kursplaner vid Humanistiska fakulteten, Stockholms universitet* (Dnr SU FV-1.1.2-1092-15), hädanefter förkortad *HUM*, är: ”salstentamen, skriftlig inlämningsuppgift i form av ... [precisera, t ex uppsats, PM, hemtentamen, praktikrapport, loggbok, rapport från...] muntlig redovisning i form av ... [precisera, t ex ventilering av egen uppsats, opposition på andras uppsats m fl.], peer review, praktiskt prov i form av ... [precisera], gestaltande uppgift [precisera, t ex rollspel...] multimodal... visuell... laboration.” Tidigare föreslogs även ”muntliga prov i seminarieform”.

⁴ Vid en öppen workshop vid SU 2 december 2016, kunde konstateras att detta problem mycket riktigt är väl spritt inom olika ämnen och fakulteter. Den problematik som tas upp under kapitel 2 gällde med stor tydlighet även de lärare som deltog på workshopen och diskuterade sina kursuppläggningar.

1. Inventering

Ett första steg i arbetet var att under vårterminen 2016 genomföra en översiktlig inventering av kursplaner och kursbeskrivningar på grundnivå i romanska språk⁵. Inventeringen av kursplaner begränsas till hela kurser inom progressionen på grundnivå: från förberedande nivå/nybörjarkurs till kandidatkurs (i samtliga ämnen ligger kandidatnivån på den fjärde terminen räknat från I-nivå). Vi följer de nivåbestämda kursstegen 30 hp (Franska I, Italienska II, Spanska III, osv.). Till detta kommer några kurser om 15hp som tillsammans utgör hela kurssteget. Genomgången av kursbeskrivningar omfattar delkurser inom kurserna om 30 eller 15 hp som under vårterminen 2016 hade kursbeskrivningar tillgängliga på Mondo.

Redovisas först förekomsten av närvarokrav liksom andra kursobligatorier i kursplanerna för de större, sammanhållna kurserna om 30 hp eller 15 hp (1.1), därefter gås igenom kursbeskrivningarna för de olika delkurserna (1.2) inför en avslutande sammanfattning (1.3).

1.1. Kursplaner

Redovisas nedan för närvaro och kursobligatorier i kursplanerna för respektive språk.

1.1.1. Obligatorisk närvaro

Franska kräver 80% närvaro på Franska I och Franska II, men inte på Förberedande kurs eller Franska III och Kandidatkurs⁶.

Italienska postulerar obligatorisk närvaro med ett närvarokrav på 80% för samtliga kurser, från förberedande kurs till kandidatkurs, dvs. genom fem terminers progression.

Portugisiska har ingen obligatorisk närvaro enligt kursplanerna, men betonar under rubriken *Undervisning* att närvaro förutsätts för att studenten ska kunna genomföra kursen på bästa sätt: "Uppläggningsen på samtliga delkurser utgår från att studenterna är närvarande vid alla undervisningstillfällen. Inget extra stöd ges vid frånvaro." Denna formulering förefaller utmärkt ur en pedagogisk synvinkel, då den både

⁵ Samtliga omdömen och rekommendationer kring berörda kurser måste följaktligen ses utifrån det då befintliga materialet (uppföljning har inte gjorts under höstterminen). Då Institutionen för Romanska och klassiska språk arbetar målmedvetet med kursutveckling kan det därför hända att vissa anmärkningar är överspelade. Desto bättre i så fall!

⁶ I fallet franska kan jag dock tillägga, i egenskap av fransk lektor, att franskan kommer att ta bort alla närvarokrav från och med höstterminen 2017.

tydliggör att det inte är själva närvaron som bedöms men att man ändå förutsätter att studenten ska följa undervisningen⁷.

Spanska kräver liksom italienska 80% närvaro på Spanska I–III och kandidat, men inte på nybörjarkurs, där det är obligatorisk närvaro utan möjlighet till komplettering. I utkast för ny kursplan till Spanska I läggs till närvaro som kursobligatorium för alla kurser som har muntliga eller skriftliga uppgifter, vilket väl får tolkas som alla kurser som inte avslutas med salstentamen.

Kan således konstateras att olika praxis om närvaro används vid institutionen, både mellan språken och ibland även inom språken.

Tabell 1: Närvarokrav i kursplaner, Romanska språk vid SU

	Fra	Ita	Por	Spa
Förberedande ⁸	Nej	80%	–	100%
1	80%	80%	Nej	80%
2	80%	80%	Nej	80%
3	Nej	80%	Nej	80% ⁹
Kandidat	Nej	80%	Nej	80% ¹⁰

1.1.2. Aktiv närvaro och kursobligatorier

Begreppet aktiv närvaro figurerar inte i någon kursplan, varken som examinationsform eller undervisningsform. Det enda slag av kursobligatorium som förekommer är närvaro (80% eller 100%). Det kan här vara på sin plats att precisera vad som avses med *kursobligatorium* (eller *kurskrav*, vilket är den term som används i HUM). I *Regler för utbildning och examination på grundnivå och avancerad nivå vid Stockholms universitet*¹¹ presenteras detta viktiga kursinslag som ”obligatoriska undervisningsmoment” vilka måste uppfyllas av studenten för att denne ska få slutbetyg. Underförstått här är att även examinationsuppgifterna måste göras för att studenten ska få detta slutbetyg. Med en något olycklig skrivning sägs: ”Först då kan kursen anses vara ”genomgången””¹². Kan anses av vem? Antingen är detta ett kriterium för att kursen är genomgången, eller så är det inte det. Vidare står att det

⁷ Det är beklagligt att vi på humanistisk fakultet endast får ha liknande formuleringar i våra kursbeskrivningar. Är det inte bättre att det tydligt framgår av *kursplanen* vad närvaro och frånvaro innebär i ett lärandeperspektiv?

⁸ Portugisiskan har inte någon förberedande kurs, då Portugisiska I motsvarar nybörjarnivå. Spanskans förberedande kurs heter ”Nybörjarkurs”.

⁹ Under rev.

¹⁰ Under rev.

¹¹ § 2.3.8., s.24. Detta dokument förkortas härnäst *RUE*

¹² Ibid.

är *institutionen* som ska avgöra om studenten uppfyllt eventuella kursobligatorier¹³. Ska detta avgöras i institutionsstyrelsen? Är det inte rimligare att detta beslut tas av examinator? Det känns i vilket fall angeläget att det finns tydliga skrivningar kring detta begrepp.

I HUM beskrivs kursobligatorium (med termen *kurskrav*) tyvärr på två tveksamma sätt. Först som "obligatoriska inslag i en kurs som inte kvalitetsbedöms"¹⁴. Sant är att vissa kurskrav, som inte är rena uppgifter (t.ex. närvaro), inte kan kvalitetsbedöms utan endast prickas av huruvida de är gjorda eller inte. Emellertid kan kvaliteten på ett kurskrav mycket väl bedömas, t.ex. om det gäller ett föredrag som ska hållas och som måste uppfylla vissa kriterier (t.ex. språkanvändning, ämne, längd, framförande). På ett annat ställe i texten sägs att kursobligatoriet skulle vara "det som krävs för att studenten ska kunna godkännas på kursen"¹⁵. Menas här möjligen "det som krävs för att studenten ska kunna *examineras* på kursen"¹⁶, "det som *tillsammans med gjorda examinationsuppgifter* gör att studenten kan betygsättas" eller "det som *tillsammans med godkända examinationsuppgifter* gör att studenten kan godkännas på kursen".

Nå, om vi slår samman information från olika delar i de två styrdokumenterna, kan vi komma fram till följande, sammantagna definition och användning av begreppet:

Ett kursobligatorium:

- preciseras i kursplanen för den eller de delkurser det gäller
- är ett bindande krav, dvs. något som måste göras
- går att mäta
- kan i vissa fall kvalitetsbedömas
- utgör inte i sig underlag för betygsbedömning

Ett icke-uppfyllt kurskrav:

- kan göra att studenten inte får bedömas på kursens examinationsuppgifter (om så framgår av kursplanen)
- gör så att bedömningen av prestationen på kursens examinationsuppgifter, även om alla dessa uppgifter genomförts, inte kan leda till ett betygsbeslut (betyg kan sättas först då kurskravet är uppfyllt)

Ett uppfyllt kurskrav:

- gör så att bedömningen av kursens examinationsuppgifter kan leda till ett betygsbeslut (om samtliga uppgifter genomförts)
- gör så att bedömningen av kursens examinationsuppgifter kan leda till ett godkänt betyg (om samtliga uppgifter godkänts)

¹³ Ibid.

¹⁴ HUM, punkt 13, s.12.

¹⁵ HUM, punkt 15d, s.16.

¹⁶ Man kan ange uppfyllda kursobligatorier som ett krav för att få genomgå examination. Normalfallet är dock att studenten kan examineras även utan att ha uppfyllt detta krav (RUE, § 2.3.8., s.24).

1.2. Kursbeskrivningar

I detta avsnitt jämförs skrivningarna i respektive kursplan med kursbeskrivningarnas krav på närvaro och – i förekommande fall – övriga kursobligatorier samt preciseringar av kursens examinationsformer (inklusive eventuell aktiv närvaro)¹⁷. Redovisas även för de aktiviteter som närvaron ska utmynna i samt kompletterande examination inom delkurs med aktiv närvaro. Ytterligare en aspekt som tas upp nedan, är vilka aktiva verb som anges för de förväntade studieresultaten för delkursen. Detta som studenten ”ska kunna göra” efter avslutad kurs kan ge vägledning om i vilken grad det syns påkallat med aktivt deltagande och i synnerhet vilka examinationsformer som lämpligen kunde ersätta aktiv närvaro. Kurserna går igenom språk för språk: franska (1.2.1.), italienska (1.2.2.), portugisiska (1.2.3.) och spanska (1.2.4.)¹⁸.

1.2.1. Franska

Franskan har kursbeskrivningar tillgängliga på Mondo för samtliga delkurser på alla nivåer. Det är också det ämne som bäst hörsammat reglerna kring kursobligatorium och aktiv närvaro. Endast för en delkurs uppges att en viss uppgift utgör ”kurskrav” (detta har inte stöd i kursplanen: som nämnts har inga kursplaner i romanska språk i skrivande stund några andra kursobligatorier än just närvaro). På endast tre kurser, samtliga med samma lärare och inom samma ämnesområde, stipuleras att aktiv närvaro är en del av examinationen.

Kurs 1

Uppges att ”Kursen har obligatorisk närvaro som vägs in i helhetsbedömningen”, vilket inte stämmer, eftersom den obligatoriska närvaron är 80% och eventuell frånvaro upp till 20% ska kompletteras och utgöra full kompensation för missat lektionstillfälle. Övriga examinationsformer är kontrollskrivning (två stycken), muntligt prov och inlämningsuppgift.

På denna kurs anges *redogöra för, sätta in i sammanhang, genomföra, argumentera för och emot* som de aktiva verben i de förväntade studieresultaten. De tre första nödvändiggör inte aktiv närvaro i form av muntlig gruppexamination, utan torde snarare passa för individuell examination. Det fjärde, *argumentera*, kräver däremot normalt sett någon form av interaktion.

Kurs 2

Aktiv närvaro kompletteras här av muntliga prov och inlämningsuppgifter. De senare examinationsformerna svarar mot angiven examination i kursplanen: 1–3 skriftliga prov, 1–3 inlämningsuppgifter, 2–4 muntliga prov. Ett ovanligt inslag är att aktiv

¹⁷ Påminnelse: omdömena i detta avsnitt gäller efter inventeringen genomförd under vårterminen 2016.

¹⁸ Varken kursnamn eller lärare specificeras, eftersom det inte tillför något av vikt i sammanställningen. På detta vis är lärarens anonymitet också respekterad.

närvaro definieras: ”t.ex. delta i diskussioner, hålla föredrag, ställa och svara på frågor, lyssna aktivt, göra anteckningar”. Med undantag för ”lyssna aktivt”, är alla dessa prestationer mätbara, dock bör föredraget skiljas ut som enskilt muntligt prov. Ingenting sägs om hur närvaron ska viktas.

På denna kurs ser vi de aktiva verben *redogöra för*, *applicera*, *diskutera* och *värdera*. Tre av dessa (*redogöra för*, *applicera* och *värdera*) nödvändiggör inte gruppexamination, utan torde snarare passa för individuell examination. Det fjärde, *diskutera*, kan göras både individuellt och i grupp.

Kurs 3

På den här kursen ingår för varje lektion ett muntligt prov i seminarieform: ”De muntliga proven består av instuderingsfrågor och korta textpresentationer som förbereds inför varje seminarium och sedan diskuteras i grupp eller gemensamt”. Dessa prov viktas lika mot en slutlig skriftlig uppgift. Allt detta stämmer mot kursplanen, som postulerar muntliga prov och inlämningsuppgifter. Det anges dock inte vad följderna blir av missad lektion.

De aktiva verben har en liknande relation till muntlig gruppaktivitet som vid de redan kommenterade kurserna: *redogöra för*, *tillämpa*, *synliggöra*, *integrera* och *analysera*. Ingen av dessa nödvändiggör gruppexamination, utan torde snarare passa för individuell examination. Vad gäller ”integrera” hänför det sig till integration av kontext (dvs. inte av andras argument eller dylikt). Noteras kan att målen från kursplanen är ersatta med andra mål i kursbeskrivningen.

1.2.2. Italienska

För italienskan saknas ett antal kursbeskrivningar på Mondo. Trots detta hittar vi fyra kurser där det stipuleras att olika former av aktiv närvaro är en del av examinationen.

Kurs 4

Trots att kursplanen anger ”skriftliga inlämningsuppgifter och muntliga redovisningar” som examinationsformer anges att det förekommer examinationer ”som kräver aktiv och obligatorisk närvaro”. Begreppet ”muntlig redovisning” verkar på denna kurs användas i stället för aktiv närvaro, som i praktiken utgör examinationsform. Som tidigare nämnts är närvarokravet 80%. I betygskriterierna återfinns likväl krav på *90% närvaro för att studenten ska erhålla betyget A*, medan 80% gäller för övriga betyg. För samtliga betyg krävs ”aktivt deltagande vid lektioner”, utan att det preciseras vad detta består i.

De aktiva verben är delvis färdigheter som inte behöver examineras genom ”aktiv närvaro”: *beskriva*, *uppfatta*, *skriva*, *redogöra för*, *tillämpa i skrift*. Emellertid förekommer också ”delta aktivt i enkla och korta samtal” samt ”förstå och diskutera, muntligen och skriftligen”, som kräver interaktion.

Kurs 5

Här anges ”klassövningar och diskussioner på utvalda texter” som del av examination. Dessa kompletteras med inlämningsuppgifter. Kursplanen har förutom inlämningsuppgifter 2-4 muntliga redovisningar. I målen ingår *redogöra för* och *diskutera*.

Kurs 6

Aktiv närvaro genom övningar anges som bedömningsgrund, utan viktning. Kursplanen anger 2-4 skriftliga uppgifter samt 3-6 inlämningsuppgifter, vilket tyder på att den aktiva närvaron består i att göra skriftliga uppgifter. Det framgår inte av kursbeskrivningen hur uppgifterna ska bedömas.

Kurs 7

Här preciseras aktiv närvaro som ”förberett deltagande vid lektionstillfällena och vid seminarierna”. Kursplanen har ”muntliga och skriftliga redovisningar av kursinnehållet”. Det förefaller alltså åter som om muntliga redovisningar svarar mot allmän muntlig aktivitet på lektionerna, t.ex. i form av svar på instuderingsfrågor och diskussion kring dessa. Målen som anges i kursbeskrivning stämmer inte med dem som anges i kursplanen.

1.2.3. Portugisiska

Liksom för italienskan saknas ibland kursbeskrivningar. På tre kurser stipuleras likväl att olika former av aktiv närvaro är en del av examinationen. På tre delkurser, alla med samma lärare, stipuleras också närvaro som kursobligatorium: i två av fallen anges 80% närvaro, i det tredje obligatorisk närvaro om 100%. Dessa krav har inte stöd i respektive kursplan. På en av dessa kurser anges vidare redovisningar som kursobligatorium, vilket inte heller svarar mot kursplanen.

Kurs 8

I kursbeskrivningen för denna kurs meddelas kortfattat att examination görs genom individuella övningar och gruppövningar, samt slutexamination. De aktiva verb som förekommer bland de förväntade studieresultaten är intressanta. Vid sidan av några resultatbaserade färdigheter knutna till skriven text – förmåga att skriftligt uttrycka, förstå text, återge text – förekommer *ha förvärvat* och *aktivt ha tillägnat sig* kunskaper. De två senare målen preciserar vad man gjort under kursen, inte vilket resultat man uppnått (se vidare 1.3.).

Kurs 9

Talas kortfattat om en ”informell bedömning” som genomförs under lektion och baserar sig på studenternas deltagande, vilket väl bör tolkas som löpande examination av någon slags aktiv närvaro. Då dokumentet inte förklarar vidare hur denna bedömning görs eller vilka aktiviteter som avses, är det svårt att resonera vidare i frågan.

Kurs 10

Här finns åter ett inslag av aktiv närvaro, då studenten behöver ”redovisa muntligt för de lästa texterna med utgångspunkt av instuderingsfrågorna”. Det skulle liksom för föregående kurs krävas en mer ingående kursbeskrivning för att kunna resonera vidare.

1.2.4. Spanska

På spanskan saknas många kursbeskrivningar, vilket gör även denna del av undersökningen ofullständig. Kursobligatorium i form av inlämningsuppgifter förekommer på en kurs, utan stöd i kursplanen. På en annan kurs förekommer kursobligatorium på förberedelser, vilket inte heller har stöd i kursplan. På fyra kurser stipuleras vidare att olika former av aktiv närvaro är en del av examinationen.

Kurs 11

Kursen har obligatorisk närvaro, vilket har stöd i kursplanen. För att bli godkänd måste man, utöver ha genomfört en aktiv närvaro, tänka igenom materialet i förväg, ta med material till lektionen, göra sju muntliga redovisningar och en muntlig presentation. Ett av kraven (”tänka igenom materialet i förväg”) är inte mätbart. Mängden examinationsmoment överskrider de fem muntliga presentationer som anges som examination på kursen i kursplanen.

Kursens förväntade studieresultat är ovanligt detaljerade och kretsar kring muntlig kommunikation: kortfattat på muntlig spanska presentera sig, ställa och besvara frågor, kort berätta om sig själv, sin utbildning och sitt arbete samt presentera någon annan; uppvisa viss förmåga att uttrycka sig muntligt och skriftligt på spanska och delta i samtal om vardagliga ämnen; redogöra muntligt för ett förberett ämne.

Kurs 12

I denna kursbeskrivning anges som en ”självklarhet” att obligatorisk närvaro och aktivt deltagande är en utgångspunkt för att bli godkänd. Det står vidare att betyget kommer att baseras på löpande muntliga och skriftliga presentationer. Utöver detta görs tre inlämningsuppgifter och två gruppdiskussioner. Även om man antar att presentationerna bara är två av vardera slaget, skulle detta göra nio (!) examinationsmoment inom samma delkurs. Detta stämmer mot kursplanen, som anger 2–5 muntliga prov i seminarieform, 2–4 skriftliga prov, 2–4 skriftliga inlämningsuppgifter.

Kurs 13

Även på denna kurs kompletteras den aktiva närvaron, här i form av ”deltagande i gruppdiskussioner”, med andra examinationsformer, närmare bestämt en muntlig redovisning och en hemuppgift. Kursplanen anger att examination sker genom ”individuella uppgifter (muntliga och skriftliga)”.

Kurs 14

Löpande examination (det framgår inte vad denna består i) kompletteras med obligatorisk närvaro, inlämningsuppgifter och slutprov. Kursplanen har fem skriftliga inlämningsuppgifter och närvarokrav på 80%. Det är alltså ytterligare ett exempel på skillnader mellan kursbeskrivning och kursplan. I brist på nödvändiga preciseringar är det svårt att diskutera denna kurs vidare.

1.3. Sammanfattning

Vi ska nu i ett sammanfattande perspektiv se närmare på vad vi funnit om kursobligatorium (1.3.1), aktiv närvaro (1.3.2) och kursens olika beståndsdelar (1.3.3).

1.3.1. Kursobligatorium

Begreppet *kurskrav* anges i en handfull kursbeskrivningar utan stöd i kursplanen. Även den obligatoriska närvaron, som ju är ett exempel på kursobligatorium, är i flera fall felaktigt angiven: obligatorisk närvaro anges i stället för kursplanens 80%; 90% närvaro stipuleras för att studenten ska erhålla betyget A; 80% närvaro krävs mot kursplanens avsaknad av obligatorisk närvaro, osv. På någon kurs meddelas att själva närvaron skulle vägas in i betygsbedömningen, vilket är felaktigt och visar på hopblandning av *obligatorisk* och *aktiv* närvaro (samma sak ser vi i exemplet där högre närvaro krävs för betyget A). Det förra är ett kursobligatorium, dvs. något som på pedagogiska grunder ska uppfyllas för att examination ska kunna ske (se 1.1.2.); det senare är en examinationsform (om än utgången). Kunskapen om kursobligatorier behöver sammantaget förbättras vid institutionen, då det inte står klart för alla vad ett kursobligatorium är och att det måste stå i kursplanen för att gälla.

1.3.2. Aktiv närvaro

I kursplanerna för kurser om 30 hp inom grundutbildningen i romanska språk figurerar inte begreppet "aktiv närvaro". När man ser till kursbeskrivningarna blir bilden en annan: det talas i (minst) fjorton fall¹⁹ om aktiv närvaro, aktivt deltagande eller löpande examination, antingen som kursobligatorium eller som examinationsgrundande aktivitet²⁰. Överlag syns gruppdiskussion sällan vara en tvingande examinationsform sett till lärandemålen i kursplanen. På många kurser framkommer att olika slag av lektionsaktivitet delvis ligger till grund för slutbetyget,

¹⁹ Då det på Mondo inte finns kursbeskrivningar publicerade för samtliga kurser, är underlaget inte komplett. Det förefaller därför inte relevant att diskutera exakt hur stor del dessa kurser utgör.

²⁰ Detta kan eventuellt slå igenom i än större omfattning i praktiken. Dvs. det kan finnas en praxis – motsvarande ett "mörkertal" statistiskt sett – där viss examination anges i kursbeskrivningen men inte följs fullt ut i undervisningen. Sådana frågor har t.ex. förts fram av studentrådet i Romanska & klassiska språk angående franskans undervisning under höstterminen 2015.

trots att endast ett mindre antal kurser anger studieresultat i form av aktiva verb som förutsätter interaktion (t.ex. delta i samtal, argumentera för och emot). I de fall där sådana lärandemål förekommer är det givetvis naturligt att anordna någon form av muntlig examination i grupp²¹. Dock kvarstår kravet att precisera hur denna ska gå till och hur den ska bedömas.

Måste understrykas att den aktiva närvaron endast utgör en *del av examinationen*, då vi inte funnit en enda kurs där aktiv närvaro eller ens allmänna lektionsaktiviteter utgör den enda examinationsformen. Denna kompletteras i samtliga fall av andra uppgifter i form av föredrag, muntliga prov, inlämningsuppgifter, hemtentamen eller salstentamen. På en kurs förekommer, vid sidan av kursobligatorium på förberedelser, *tre hemtentor* och *en muntlig redovisning*. Man kan ifrågasätta vad ”aktiv närvaro” tillför i detta sammanhang.

Man kan vidare ställa frågan om de i kursplanerna så ofta förekommande ”muntliga redovisningarna”, som ska göras utifrån instuderingsfrågor, texter och annat lektionsmaterial, betecknar *specifika muntliga redovisningar* eller om det i grunden handlar om ett *relativt diffust aktivt deltagande*. För även här måste preciseras vad som menas. Innebär ”muntliga redovisningar” att man redovisar muntligt ett antal uppgifter på ett visst antal lektioner? Framgår det av planeringen att aktiviteten är examinerande? ”Muntlig redovisning” får inte användas som en praktisk etikett för att man sedan ska kunna fortsätta nyttja aktiv närvaro som examinationsform.

När det gäller viktning framkommer sällan vilken vikt som läggs vid den löpande examinationen, och i de fall där viktning anges framgår lika sällan hur många examinationer det är tal om, eller om alla dessa vägs lika sinsemellan. Det framgår också mycket sällan hur den löpande examinationen ska gå till eller bedömas. Själva den aktiva närvaron är endast undantagsvis definierad. Inte i något av fallen framgår det att den muntliga prestationen på något sätt kommer att dokumenteras. Ej heller framgår vad som gäller om man inte lyckas vara aktiv på lektionerna. Detta förefaller för övrigt vara en naturlig konsekvens av den vaga begreppsapparaten: eftersom man inte har definierat vad aktiv närvaro är, eller hur den ska kunna bedömas, är det vanskligt att definiera vad aktiv närvaro *inte* är, eller hur den ska kompletteras.

²¹ På sidan Kursutveckling.se påpekas: ”Om lärandemålen handlar om argumentation och att kunna diskutera givna problem kan examinationen med fördel ges formen av ett samtal studenterna emellan”. Vi citerar här dokumentet ”Examination – en exempelsamling. Vanliga och mindre vanliga sätt att värdera studieresultat” (s.10), som ligger tillgänglig på webbsajtens startsida. Detta dokument förkortas härnäst EXA. På Kursutveckling.se redovisas resultat från en samarbetsgrupp bestående av pedagogiskt sakkunniga representanter från en mängd högre lärosäten.

1.3.3. Kursens beståndsdelar

Vi har i flera fall sett tendenser till hopblandningar av kursens genomförande, examination och förväntade studieresultat. Som examinerande aktivitet anges i något fall rekommendationer om tillvägagångssätt (förbered dig väl!) och ordningsfrågor (ta med materialet!). Studenten förutsätts givetvis förbereda materialet, och det underlättar för lektionens genomförande om denne gör så. Dock kan detta inte ligga till grund för en betygsbedömning (och det är mycket tveksamt om detta ens skulle kunna utgöra ett kursobligatorium): det går t.ex. inte att mäta hur väl någon tänkt igenom frågorna i förväg. Endast den prestation som studenten gör vid kursens examinationstillfällen kan utgöra betygsunderlag.

På Kurs 4 krävs aktiv närvaro för att bli godkänd och för att bli godkänd förväntas studenten kunna delta aktivt: är det ett kursobligatorium, en examinationsform eller ett förväntat studieresultat? Eftersom det förväntade studieresultatet är något man uppnår *efter genomgången kurs* gränsar detta mot sammanblandning av examination och undervisningsform. Även genomförandet av kursmoment anges någon gång som mål, liksom genomförda aktiviteter, t.ex. på Kurs 8, där man ska ha *förvärvat* och *aktivt tillägnat sig* kunskaper. Med andra ord finns en viss risk för rundgång som man bör beakta. Särskilt viktigt är att göra åtskillnad på vad man rekommenderas göra under kursen och vad man ska behärska efter genomgången kurs.

Har även uppmärksammats den glidning som kan förekomma mellan ”vad som krävs för att bli godkänd” (genomföra kursobligatorier och examinatorier enligt anvisningar och motsvarande minimikrav) och ”vad du ska kunna efter kursen” (förväntade studieresultat). Det kan vara nog så viktigt att göra akt på denna skillnad. För att bli godkänd måste man t.ex. ha lämnat in alla uppgifter, men att lämna in uppgifterna är inte en del av de förväntade studieresultaten. Detta kan förefalla uppenbart, men kan ge upphov till betydelseglidningar och oklarheter i kursbeskrivningen.

Sammanfattningsvis kan vi eftergjord inventering påvisa klara diskrepanser mellan en rad kursplaner och kursbeskrivningar samt vissa oklarheter i användning av begrepp knutna till kursens genomförande och examination.

2. Diskussion

Även om resultatet av inventeringen enligt redovisningen i föregående kapitel kan synas otvetydigt, kan man naturligtvis ifrågasätta *vikten* av detta. Vad gör det om det förekommer meningsskillnader? Är det inte viktigare vad jag gör på lektionerna och att studenterna lär sig saker, kan väl en lärare undra? Varför ska vi lägga ner så mycket tid på dessa formella frågor, det är ju ändå bara en karta som inte svarar mot verkligheten?²² På dessa (och liknande) frågor, som kan sammanfattas med det lite kärnfullare "Vad är egentligen problemet?", kan man svara på flera sätt, beroende på vilken utgångspunkt man väljer. Vi börjar nedan på det juridiska planet för att sedan gå över till pedagogiska aspekter.

2.1. Juridik: undervisning och myndighetsutövning

Universitet är en statlig myndighet och dess anställda är statstjänstemän. Att i detta myndighetsperspektiv ifrågasätta varför kursplanen skulle vara så viktig kunde likställas med att undra varför Försäkringskassans bestämmelser om bostadsbidrag verkligen behövs – det räcker väl med att använda sunt förnuft och beprövad erfarenhet? Inte minst om man arbetat i ett antal år och "faktiskt vet vem som ska få bidrag och inte" och "hur stort bidrag som är rimligt"? Vi vet att det inte går till så, och anledningen till detta är att en myndighet måste följa lagar, regler och förordningar för att utöva sin verksamhet.

2.1.1. Några principer

Liksom alla statsanställda är lärarna ålagda att följa de regler som finns, varav många samlas och får sitt konkreta uttryck i kursplanerna. Detta gäller i likhet med många andra frågor givetvis även examinationen²³. I förlängningen vilar regler på lagar och förordningar, vilka i slutändan berör olika former av rättigheter. Bruket av aktiv närvaro kan t.ex. angå *likabehandling*²⁴. Detta gäller inte bara studenter med olika slag av funktionshinder, för vilka det finns riktlinjer, utan samtliga studenter²⁵. Vid en

²² Denna inställning svarar mot attityden "container" som identifierats av Barman, Boksander-Laksov & Silén (2014) angående erfarenheter av Bologna-processen hos olika lärare. Wilian & Leahy (2015: 32) skriver följande passus, som väl får tolkas som ganska sarkastisk: "Det finns faktiskt de som påstår att lärare är motståndare till förändring, att de klamrar sig fast vid en uppsättning yrkesvanor, som i hög grad och reell utsträckning utgör den innersta delen av varje lärares professionella identitet, och att det är därför som de är motståndare till förändring".

²³ "Examinationen ska ske på det eller de sätt som tydligt beskrivs i kursplanen." (RUE, § 2.2.2 Former för bedömning).

²⁴ Utifrån den s.k. *Objektivitetsprincipen*, som är reglerad i grundlagen: en myndighet ska behandla alla lika inför lagen (*Regeringsformen*, 1 kap, 9 §).

²⁵ Se vidare i RUE, § 2.2.7 Likabehandling.

ytlig anblick verkar aktiv närvaro uppfylla detta krav. Själva idén med formen är demokratisk, inkluderande: läraren öppnar för ett brett deltagande, ställer frågor till hela gruppen och försöker kanske även få med de kursdeltagare som inte deltar nämnvärt. Så långt allt väl. Frågan är dock i vilken grad denna ansats lyckas (eller ens kan lyckas)? Och vad händer när aktiv närvaro blir en *examinationsform*?

När Nilsson (2000:206) framför sina erfarenheter av muntlig examination i grupp, konkluderar han att den är "extremt svår att standardisera". I sina reflektioner kring sin egen muntliga examination noterar han också att flera studenter ansåg både utformning och bedömning orättvis. Man kan här ställa sig ett antal frågor. Hur skicklig är läraren på att hantera en gruppdynamik, där ofta ett mindre antal kursdeltagare monopoliserar diskussionen? Visar läraren samma attityd mot samtliga kursdeltagare? Till vem eller vilka tilldelas frågorna? Ställs lika svåra frågor till alla? I ljuset av dessa frågor syns nackdelen med muntlig examination i grupp som tas upp på *Kursutveckling.se* fullt korrekt: "Det krävs betydligt mer planering och en genomtänkt strategi för att alla deltagande studenter ska få en rättvis och korrekt bedömning" (EXA:8).

En annan grundsten i ett myndighetsperspektiv är att undervisningen ska vara **förutsebar**. Tydliga kriterier är grundläggande för att kunna säkerställa en god examination. Det gagnar här inte verksamheten att hänvisa till en diffus examinationsform (dvs. aktiv närvaro) vars innebörd väl närmast kan definieras som "saker som du säger ibland och någon gång skriver på vissa delar av vissa lektioner, vilka kanske noteras och i sällsynta fall dokumenteras, analyseras och sammanställs av läraren, oftast utan att det står klart att du examineras genom detta eller enligt vilka kriterier aktiviteten genomförs, bedöms eller viktas och som sammantaget utgör ett heterogent underlag för en ungefärlig minnesbild hos läraren som omvandlas till en allmän – men dock för läraren otvetydig – uppfattning om din nivå i förhållande till en relativ skala från A till F".

Att skapa en förutsebar verksamhet går hand i hand med att genomföra en rättssäker examination, något som uttryckligen är en del av universitetets uppdrag²⁶. Det är därför märkligt, att man i en kursbeskrivning inte verkar se några större problem med att ange att aktivitet på lektionerna är en självklar grund till betyg, utan att för den skull definiera vad denna aktivitet skulle bestå av och än mindre hur den ska bedömas, annat än att om man "på ett utmärkt sätt" uppfyller lärandemål X, så får man betyget A, medan om man gör detta "mycket bra" i stället kan emotse betyget B, osv²⁷. Denna institutionella svaghet inom högre undervisning är något som också

²⁶ RUE, § 2. Examination och examinatorns roll: "För att examinationen ska vara rättssäker är det viktigt att det finns tydliga regler och att dessa följs av anställda och studenter."

²⁷ Som redan nämnts förefaller en sådana relativa och förhållandevis godtyckliga kriterier te sig helt orimliga i andra myndighetssammanhang. Det är svårt att tänka sig att t.ex. bostadsbidrag skulle delas

konstateras allmänt på *Kursutveckling.se* angående seminarieverksamhet: "Klara kriterier och mål [...] saknas ofta i praktiken" (EXA:28).

Vidare har vi när vi tittat närmare på de faktiska kursplanerna och kursbeskrivningarna i flera fall ifrågasatt om alla de prestationer som anges som kursobligatorium eller examinerande uppgifter verkligen är *mätbara*. Muntlig examination i grupp utgör en svårighet i sig. Stoffet blir större och friare, och därmed svårare att bedöma (man kan svårligen tänka sig att läraren baserar betygen på Ja/Nej-frågor eller andra frågor på vilka man endast kan ge begränsade svar såsom namn, årtal, antal eller terminologi). Ericsson (1989:399–400) kommenterar detta sålunda: "Flervalsproven går bra att rätta objektivt medan fritt tal och fri skrivning (uppsatser) bedöms mer subjektivt." Det är en väsentlig skillnad, menar också Veltcheff & Hilton (2003:124), att betygsätta föredrag och specifik typ av argumentation jämfört med det aktiva deltagandet: det senare är långt svårare att bedöma²⁸. Detta beror förmodligen på att det krävs frågor där kursdeltagaren utvecklar svar som visar på olika grader av kunskap, färdighet och förståelse. Därtill kommer svårigheten med att göra ett tvärsnitt av studentens prestationer. Dessa "kan variera väldigt varför det kan bli svårt för läraren att göra en rättvis bedömning" (EXA:28).

Upplägg med muntliga prov i seminarieform kan möjligtvis vara mer försvarbart på kurser där antalet kursdeltagare är begränsat. På *Kursutveckling.se* skriver man följande om seminarier som examinationsform:

Storleken på seminariegruppen varierar, men det är förstås önskvärt med ett begränsat antal deltagare. Detta dels för att man som lärare ska hinna med att göra en rättvis bedömning av var och en, dels för att studenter kan uppleva det svårt att tala inför en alltför stor grupp. (EXA:27)

Kurser med färre deltagare öppnar för en säkrare bedömning av enskilda prestationer och studentantalet kan underlätta för kursdeltagarna att (våga) vara aktiva. Dock kan fortfarande samma problem uppstå: det finns ingen dokumentation av examinationen förutom lärarens allmänna omdömen, intryck och minnesbilder; vidare kan även deltagande i mindre grupper vara besvärligt för enskilda studenter, som helt enkelt inte trivs att prata inför grupp.

ut, utan tillräcklig dokumentation, med en "viss summa" till någon som tjänar "ganska mycket" för en lägenhet som är "våldigt liten", osv.

²⁸ I original: "Autant la pratique des exposés ou de défense d'un point de vue est fréquemment évaluée et relativement facile à mettre en œuvre, autant la compétence qui consiste à prendre part activement à une conversation est difficile à évaluer ou à mettre en œuvre."

Om man som lärare vill använda sig av det i ett juridiskt perspektiv ganska vaga begreppet "aktiv närvaro" utmynnar i står man således inför ett antal utmaningar. Sett till detta är det något förvånande att läsa följande slutsats på *Kursutveckling.se*:

Seminarier är en utmärkt form av studentaktiverande undervisning som med fördel kan användas som examinationsmetod. Det krävs dock väl utformade uppgifter och kriterier som kommunicerats med studenterna för att resultatet ska bli bra. (EXA:27)

Seminarier kan förvisso vara ett mycket gott medel för att skapa aktivitet; likaledes stämmer det att det krävs mycket goda förberedelser för att säkerställa en rättssäker examination. Att den "med fördel" skulle rekommenderas på så allmänt sätt ter sig olyckligt och avspeglar knappast det samlade resonemanget på *Kursutveckling.se*, där man längre ned i texten kan läsa följande, mycket viktiga passus: "Läraren bör överväga hur han eller hon ska lägga upp seminariet för att betygssättning ska kunna genomföras på ett rättvist och rättssäkert sätt" (EXA:27).

2.1.2. Validitet och reliabilitet

Muntlig gruppaktivitet förefaller alltså i allmänhet svår att examinera. Med andra ord kan man fundera över *validiteten* i aktiv närvaro²⁹. På *Kursutveckling.se* kan man läsa: "Den som ogillar att ta plats i en grupp, inför en lärare, kan komma att undervärderas. Även det motsatta är tänkbart". Man skulle nog kunna säga, att detta är mer än tänkbart, och snarare sannolikt, eller rentav mycket sannolikt. I detta sammanhang kan man fråga sig, som Ericsson (1989:399), vad som verkligen mäts: "Även ett tal-test kan vara komplicerat ur validitetssynpunkt. Är det möjligen fråga om blyghet, utåtvändhet eller fantasi i stället för förmåga att tala som mäts?"³⁰. Veltcheff & Hilton (2003:124) gör en liknande anmärkning om vad som särskiljer muntlig kompetens: här spelar elevens personlighet en betydande roll, t.ex. om denne är blyg eller utåtvänd³¹.

Allmänt sett är detta något som förbises i diskussioner kring examination: kan den tillbakadragne studenten förväntas göra en lika bra prestation under en gruppdiskussion som den oblyge? Problemet kring studentens psykologi och

²⁹ Man kunde givetvis hävda, att detta gäller *alla* examinationsformer. Vad testas egentligen på grammatiktentor: koncentrationsförmåga, uthållighet, minne, ordkunskap eller grammatisk förståelse? Vad testas på den stora översiktstentan: allmänna kunskaper eller förmåga att förstå vad som läraren tyckte var extra viktigt och därför skulle ställa frågor om? I denna rapport koncentrerar vi oss emellertid på muntlig examination i grupp.

³⁰ Detta till synes pedagogiska spörsmål har direkt bäring på myndighetsutövningen: "En grundläggande regel för all examination är att det är kursens (eller dess delars) förväntade studieresultat som ska examineras, ingenting annat" (RUE, § 2 Examination och examinatorns roll).

³¹ I original: "La compétence d'expression orale présente deux spécificités au regard de l'évaluation: - elle met en jeu, davantage que les autres compétences, des aspects particuliers du savoir-être des apprenants - la timidité ou le caractère extraverti d'un individu entrant irrémédiablement en compte [...]".

personlighet påtalas ofta (som i de citerade skrifterna ovan), men sällan föreslås lösningar. Varken hos Ericsson eller Veltcheff & Hilton – vars respektive verk har en uttalat didaktisk ambition att ge precisa råd kring hur undervisningen ska genomföras – tar författarna denna svårighet i beaktande i praktiken. Samma sak i *Allmänna råd för examination vid Stockholms universitet*³² (s. 21), där man under rubriken ”aktiv närvaro” ställer frågan ”Hur kan eller bör man bedöma en sådan aktivitetsgrad?” utan att egentligen presentera något närmare svar. Det är också signifikativt att Nilsson (2000) i sin redovisning av sin egen utvecklade muntliga examination konstaterar att flera studenter var nervösa eller mycket nervösa, utan att för den skull reflektera över om eller hur detta möjligen kan ha påverkat prestationen.

Tornberg (2009:198) anlägger här ett välkommet helhetsperspektiv då hon först konstaterar svårigheten med att prestera muntligt i eller inför en grupp – ”Att stå inför en församling och tala innebär för många människor ett nästan oöverstigligt stresstillstånd”³³ – för att därefter resonera kring denna didaktiska knipa och slutligen föreslå att dessa personer faktiskt bör få slippa att göra uppgiften i denna form³⁴. Även *Kursutveckling.se* föreslår en lösning:

Ett sätt att hantera att vissa studenter inte tar plats är att kombinera den muntliga gruppexaminationen med ett skriftligt, individuellt underlag. Om studenterna i förväg har fått lämna in enskilda skrivuppgifter kan läraren dels ställa riktade frågor med utgångspunkt i eventuella oklarheter, dels skapa sig en fylligare bild av den som inte kommer till sin rätt i ett gruppsamtal. (EXA:9)

Så långt om validiteten. Men även *reliabiliteten* kan diskuteras. Allmänna faktorer som kan påverka denna, enligt Tornberg (1989:210) – ”oklara instruktioner i provet, tidspress vid testtillfälle och testpersonens psykiska eller fysiska tillstånd” – tycks alla prominenta när begreppet aktiv närvaro används. Som beskrivet ovan framgår det inte alltid – och i realiteten kanske ganska sällan – att lektionen faktiskt är ett prov. Svarstiderna är oftast korta eller mycket korta, vilket kan utgöra ett problem för vissa studenter: ”Studenter som presterar bäst med längre betänketid än vad som är möjligt i ett samtal kan underprestera vid en muntlig gruppvis examination” (EXA:10). Testpersonens tillstånd (kanske främst det psykiska men i viss mån även det fysiska)

³² Utmärkt, rådgivande dokument framtaget 2010 av *Arbetsgruppen för examination och bedömning vid Stockholms universitet*. Hädanefter förkortat *RÅD*.

³³ Testpersonens tillstånd tas också upp med en kort passus i *RÅD* (s.13): ”Vissa upplever just muntlig examination som särskilt påfrestande. I värsta fall kan skilda studentprestationer orsakas av vana respektive ovana vid formen”.

³⁴ Notabelt att påpeka är att den möjligheten rimligen faller enligt SU:s regelverk, som stipulerar att exakta examinationsformer ska gälla på en kurs.

kan påverkas av situationen, som består i att sitta tillsammans med andra studenter som tävlar om att visa sina kunskaper. Vad som sällan tas upp i sammanställningar av examinationsformer, vilket för övrigt är förvånande, är den speciella omständighet som uppstår vid examination i grupp, nämligen den att då en fråga besvarats av en student begränsas möjligheterna för de andra. Hur bedömer man kunskaperna hos dem som inte svarar?

Det kan också vara svårt att alltid skilja studentens prestation från lärarens eller kurskamraters inspel. Problemet är väl förklarat på *Kursutveckling.se*:

Vidare, om någon student inte tycks behärska en fråga är det lätt hänt att en annan student eller läraren själv fyller i, som man kanske skulle göra i ett vanligt samtal. Om man inte ser upp kan man då göra en felaktig bedömning av den enskildes kunskaper och förståelse. (EXA:8)

Kursdeltagarnas prestationer bygger dessutom kontinuerligt upp ett intryck hos läraren, som i slutet av kursen uppskattar var studenten verkar ligga på skalan A-F (detta lär vara långt vanligare än att läraren bedömer hur väl studenten uppnått de förväntade studieresultaten enligt de väl utformade, relevanta och tillämpbara betygskriterierna). Denna bedömning görs till stor del på grundval av vad studenten sagt i ett antal instanser av en gruppundervisning som växlar mellan genomgångar, övningar och diskussioner, och där examinerande moment sällan eller aldrig är definierade. Hur mycket påverkar de första intrycken de kommande prestationerna under kursens gång? Hur väl kan läraren bedöma varje student individuellt utifrån sina samlade intryck och minnesbilder? Svårigheten påpekas på *Kursutveckling.se*: "I fallet med muntlig gruppexamination är studenternas prestationer flyktiga. Det kan vara svårt att i efterhand analysera och begrunda prestationer som inte finns nedtecknade" (EXA:10)³⁵. Detta har direkt relevans för säker myndighetsutövning vid SU, där dokumentation av examination rekommenderas³⁶.

Sammantaget finns det således en rad omständigheter som kan tas upp och problematiseras ur ett myndighetsperspektiv. Detta faktum illustrerar en del av problemet med bruket av kurskrav och kvardröjandet av aktiv närvaro i nuvarande kursbeskrivningar. Det handlar inte om en viss examinationsform tycks " fungera " utifrån lärarens vanor och antaganden, utan om att i ett första skede säkerställa att den *uppfyller grundläggande krav på myndighetsutövning*. I ett sådant perspektiv är

³⁵ Tanagerat i RÅD (s.13): "Muntliga prestationer innebär dessutom en särskild svårighet vad gäller rättssäkerhetsaspekter och den myndighetsutövning som examinationen innebär."

³⁶ "Om gruppexamination förekommer, så måste den ske på ett sätt som möjliggör bedömning av varje students prestation, vilket även måste dokumenteras". (RUE, § 2.2.2.1. Särskilda regler för vissa examinationsformer)

det ytterst allvarligt att kursbeskrivningen strider mot kursplanen och att examinationsformer och betygskriterier hanteras på ett nonchalant sätt. Detta riskerar att mynna ut i felaktig myndighetsutövning, dvs. att ett felaktigt betyg delas ut (eller, om man så vill, att ett felaktigt beslut fattas). Dock är det inte tillräckligt att anlägga ett juridiskt perspektiv. Vi vill inte bara ”göra om och göra rätt” (vilket vi är tvungna att göra), utan göra det med så hög kvalitet som möjligt. Detta för oss till det pedagogiska perspektivet.

2.2. Pedagogik: undervisning och kvalitet

Teoretiskt förankrade pedagogiska skolor har avlöst varandra i snart ett sekel. Flera av dem utgör stoff för reflektion när det gäller lärande och aktiv närvaro. Det kan därför vara värt att fundera kring vilka pedagogiska idéer som aktiv närvaro vilar på och utveckla ett resonemang med pedagogiska förtecken i detta avsnitt.

2.2.1. Kunskapsöverföring i ett institutionellt sammanhang

Den kanske mest grundläggande tanken med aktiv närvaro som examinationsform, är att det förväntas att studenten ska kunna visa sin kunskap utan att påverkas nämnvärt av klassrumssituationen (alternativt anser man det oviktigt om vissa påverkas, och då är vi tillbaka i diskussionen om likabehandling, validitet, osv.). Ett typexempel är att diskutera en text som alla har läst. Lärarens pedagogiska intention omvandlas till frågeform och överförs till studenten, som levererar det korrekta svaret. Samtidigt som det är svårt att se att detta inte skulle vara en del av undervisningen, är det viktigt att se att detta utbyte är tänkt att äga rum i en specifik situation, där speciella förhållningsregler gäller. Studenten förväntas svara på frågan, på en viss tid, på ett visst sätt, under en viss tid. Dessa förfaranden, spelregler, omständigheter, sammanhang är betydelsefulla eftersom de tillsammans skapar villkoren för en *specifik situation*.

Som anhängare av socialt lärande har påpekat med emfas, förutsätter denna typ av kunskapsöverföring en *störningsfri kommunikation* i vad man skulle kunna kalla ett *självklart sammanhang*. Emellertid finns ett antal parametrar som måste uppfyllas för att detta ska gå i lås: informationen måste vara adekvat och komplett, utan tvetydigheter, man ska vara öppen för olika förhållningssätt, kunna resonera och observera, vara kritiskt medveten om kontexten, kunna resonera kritiskt, agera, ha likadana möjligheter, m.m. I ett undervisningssammanhang ligger vissa av dessa parametrar hos studenten (t.ex. resonera och observera), även om läraren kan ge mer eller mindre utrymme för dessa färdigheter genom planering och uppläggning; andra ankommer läraren att säkerställa (t.ex. ge likadana möjligheter och adekvat information). Uppfylls dessa parametrar? Om man får tro teoretiker inom socialt

lärande, kan man de facto *aldrig ta lärandet ur sin ideologiska, institutionella och spatio-temporal kontext*³⁷.

Man kunde påstå att aktiv närvaro, såsom den vanligen uppfattas, grundar sig på premissen att kunskap framför allt är en kognitiv produkt, dvs. att den bildas genom tankemässiga konstruktioner, där man gradvis ersätter, kompletterar och utvecklar sina kunskaper och färdigheter inom olika typer av föreställningsmässiga ramar alternativt lyckas skapa nya, mer eller mindre omformade och utvidgade ramar i transformativa skeenden, kanske främst genom att studera problem och försöka lösa dem, och på så vis konfrontera sina rådande uppfattningar, kunskaper och angreppssätt med fall, frågor, texter, m.m. Men hur överför vi kunskap till studenterna? Går den ens att överföra? Kanske är ett av grundproblemen med aktiv närvaro, på ett pedagogiskt plan, att vi kräver interna kompetenser i ett starkt externt sammanhang, en kunskapsöverföring där speciella former av socialitet tillåts påverka både validitet och reliabilitet³⁸.

Den externa påverkan är betydligt påtagligare vid examination i grupp än vid enskild examination, något som delvis verkar förbises både i RÅD och EXA. Det skapas nämligen ett *konkurrerande examinationsmoment* som kan vara hämmande för många studenter: vem har det bästa svaret på instuderingsfrågan? vad är min kommentar värd efter att klassens briljantaste student har gjort (ännu) en perfekt utläggning? Den enskildes styrkor eller svagheter korrelerar direkt med de andras och påverkar examinationen kontinuerligt. Ju mer framåt en viss student är, desto större blir svårigheten för de andra att komma till tals; ju mer vissa studenter tagit kommandot i gruppen, desto svårare blir det för andra att ta plats. Inget av detta förekommer givetvis på en skriftlig tentamen (det är t.ex. inte så, att när den första studenten svarat på fråga nr 4, så meddelas övriga tentander att frågan redan är tagen).

Men kanske är det bra med konkurrens? Inte om man får tro Veltcheff & Hilton (2003), som i sin presentation av tjugo grundläggande påståenden om examination listar följande två punkter: ”vägra att skapa tävling” respektive ”respektera inlärarens personlighet”³⁹. Detta låter välkommet, men tyvärr ges inte dessa frågor något märkbart utrymme i deras framställning och ej heller skissas på åtgärder för hur man ska hantera dem i en undervisningssituation. Wilian & Leahy (2015:177–210) håller ett betydligt mer underbyggt resonemang: enligt forskningen ger konkurrerande målinriktad undervisning allmänt sämre resultat än både individ- och gruppbaserad

³⁷ Cf. ”acquisition is not only a cognitive matter” (Illeris 2009:12); ”merely all the meanings will reflect the society into which we are born” (Jarvis 2009: 25); ”learning and thinking are always *situated* in a cultural setting and always dependent upon the utilization of cultural resources” (Bruner 2009:161); ”there is no such thing as ”learning” *sui generis*, but only changing participation in the culturally designed settings of everyday life” (Lave 2009:201).

³⁸ Se vidare Illeris 2009: 8–10.

³⁹ I original: ”11: refuser la compétition; 12: respecter la personnalité de l’apprenant.”

målinriktad undervisning. Dessutom bör tilläggas att förväntade studieresultat sällan eller aldrig nödvändiggör eller underförstår någon form av konkurrens.

2.2.2. Lärande med aktiv närvaro

Man kunde påstå, att tanken med aktiv närvaro logiskt borde vila på ett konstruktivistiskt antagande: lärandet formas genom interaktion, dvs. vi har en dynamisk bild av både lärande och kunskap⁴⁰. Som närvarande är du aktiv och interagerar, och på så sätt formas kunskapen. Det är med andra ord den traditionella seminarieformen. Emellertid, som etymologin antyder, så är ett seminarium något som är tänkt att bära frukt (efter lat. *seminare*, att så) längre fram. Om så är fallet, sker inom aktiv närvaro en hopblandning av det konstruktivistiska anslaget, som till stor del är formativt, och den kognitiva bedömningen, som till stor del fungerar summativt. Vi skapar en utvecklande aktivitet som samtidigt bedöms i dess olika faser på väg mot målet. Är det rimligt att betygsätta en student som genomgår en lärandeprocess? ”Sätt aldrig betyg på elever medan de fortfarande lär sig”, skriver Wilian & Leahy (2015:21), ett motto de tillskriver Alfie Kohn⁴¹ och i vilket författaren till denna rapport instämmer.

Vilken typ av lärande kan man förvänta sig under en lektion med aktiv närvaro⁴²? Det *kumulativa* (isolerad kunskap som endast är giltig inom en viss kontext, t.ex. lära sig huvudpersonens namn i en bok) och det *assimilativa* (ny kunskap läggs till ett befintligt mentalt schema, t.ex. lära sig vilket genus ett ord har⁴³) bör båda passa in fint. När det kommer till det *ackomodativa* (något nytt lärs in som tvingar inläraren till att bryta upp och omforma befintliga tankemönster, t.ex. att förstå att konjunktiv är ett modus och inte ett tempus) är det betydligt svårare. Om vi betraktar t.ex. Kolbs (1984) inlärningscykel (erfarenhet → reflektion → konceptualisering → experimentering) ser vi omgående att processen är för komplex och innehåller för många steg för att den i normalfallet ska kunna koncentreras till en tillfällig diskussion (inte minst då den ingår i ett specifikt institutionellt sammanhang). Om man sedan ska lägga till andra, tänkbara steg i processen – som värdering, nyansering eller memorering – blir det givetvis ännu svårare.

Vad gäller det *transformativa* lärandet (djupgående förändring av inläraren själv, t.ex. att genom ny kunskap se på världen på ett annat sätt) kan detta näppeligen rymmas inom en lektion och det berörs inte i denna rapport. Den är icke desto mindre viktig. Kort kan sägas att vissa teoretiker betonar denna aspekt och menar att denna

⁴⁰ Keagan (2009:44): ”Constructivism recognizes that reality does not happen preformed and waiting for us merely to copy a picture of it. Our perceiving is simultaneously an act of conceiving, of interpreting.”

⁴¹ Inflytelserik amerikansk pedagog.

⁴² Vi utgår här från de olika nivåer av lärande som skissas av Illeris (2009).

⁴³ Dvs. vi utgår från att studenten vet att det finns olika genus, och därmed kan placera det enstaka ordet i respektive genuskategori.

lärandenivå i grunden handlar om brytningar mellan jaget och världen, att det sätt man betraktade och bemästrade världen på bryts ned för att byggas upp på nytt i förändrad tappning⁴⁴. Kunskap förutsätter balans mellan jaget och världen⁴⁵, men den rubbas i och med att lärprocessen fortgår. T.o.m. själva definitionen av kunskap kan göras utifrån ett personlighetsförändrande perspektiv. Detta är lärandets resultat för t.ex. Jarvis (2009)⁴⁶.

Utan att gå så långt som att tala om omvälvande undervisningsögonblick kunde man ändå påtala, att man som lärare känner igen att det skapas många stunder av ”insikt” och aha-upplevelser under en lektion. Så visst kan väl viktig kunskap skapas omedelbart? Jo, det kan den förvisso, men likväl kräver den bearbetning och assimilering (vilket diskussion kring Kolbs schema visar). När det handlar om ackomodativt lärande är inte kunskapen en begränsad enhet som enkelt placeras in i de egna ramarna för tidigare, befintlig kunskap. Alla lärare bör sålunda känna igen reaktionen ”jag förstod nyss/på lektionen men nu har jag glömt bort/förstår jag inte längre”. Tid krävs för reflektion, memorering, experimentering, ifrågasättande, osv. Om man bedömer aktiviteten i ett klassrum, förutsätter läraren att dessa processer till största delen redan ägt rum inför lektionen. Frågan är då om läraren har givit det stöd som behövs för att eleven ska ha kunnat genomföra denna process?

2.2.3. Krav och önskemål

Vid diskussioner om närvaro (obligatorisk eller aktiv) framhålls ofta hur *bra* det är om studenterna är närvarande. Författaren till denna rapport instämmer i detta. Det måste rimligen tillföra något att gå på lektionerna, eftersom dessa till yttermera visso annars skulle vara meningslösa att genomföra. Emellertid så handlar inte närvaro om vad man önskar, utan om vad man *kräver* alternativt *examinerar*, dvs. närvaro är antingen ett kursobligatorium eller ingår i någon examinationsform. I RÅD (s. 21) understryks med rätta att det är skillnad på något ”önskvärt och eftersträvansvärt” och ”ett absolut krav”. När det gäller aktiv närvaro måste avgöras, framhålls det, ”om det är ett kurskrav av ungefär samma slag som en obligatorisk närvaro är det, eller om det är en aktivitet som kan och ska kvalitetsbedömas”. I det förra fallet bör inte aktiv närvaro förekomma som examinationsform:

Vill man verkligen underkänna alla studenter som har klarat kursens skriftliga examination med god marginal, klarat alla inlämningsuppgifter i tid, och varit närvarande på alla obligatoriska undervisningsmoment enbart för att de inte har varit tillräckligt aktiva under seminarierna? (RÅD:21)

⁴⁴ Cf. Jarvis (2009).

⁴⁵ Keagan (2009:45): ”a form of knowing always consists of a relationship or temporary equilibrium between the subject and the object in one’s knowing”.

⁴⁶ Jarvis (2009:25): ”a continually changing (or more experienced) person”.

Det är tillfredsställande att man lägger till ordet "kan". Det är just detta som vi diskuterat ovan, huruvida aktivitet inte bara *bör* bedömas utan även om den verkligen *kan* bedömas.

Så långt allt väl, men sedan anförs: "Många gånger är det [närvaro] ett krav som lämpar sig bäst som just kurskrav, snarare än som en kvalitet som tillskrivs ett egenvärde kopplat till förväntade studieresultat och betygskriterier för kursen" (RÅD:22). Detta är korrekt så till vida att en aktiv närvaro är svår att tydligt koppla till en rättssäker examination. Det framgår dock inte varför närvaro skulle lämpa sig bättre som kurskrav. Här verkar man falla i den fälla som ofta förekommer i översyn av kurser: man upptäcker att en uppgift de facto inte är examinerande, och då görs den om till ett kurskrav. Men de pedagogiska frågorna kvarstår likväl: varför skulle något som man inte kan koppla till lärandet på ett mätbart sätt vara obligatoriskt att genomföra för att bli examinerad? Och vilka blir följderna om studenten inte uppfyller detta kurskrav? Vi är åter tillbaka till frågan ovan: "Vill man verkligen underkänna", osv., med den skillnaden att det inte är aktiv närvaro som krävs utan enbart närvaro.

Det stämmer vidare att: "Om seminarierna är examinerande är aktivitetskravet så s a s inbyggt i examinationsformen och behöver då inte skrivas ut särskilt" (RÅD:22). Dock har det förhoppningsvis framgått av föregående avsnitt att problemet med att definiera vad denna aktivitet är och hur den ska bedömas kvarstår, liksom att organisera examinationen, dvs. seminariet, så att läraren kan ansvara för att korrekt myndighetsutövning utförs.

Hur vi än tar oss an frågan, så kommer vi inte ifrån att muntlig examination i grupp utgör en problematisk examinationsform, i ett pedagogiskt såväl som juridiskt perspektiv. Bör för övrigt betonas att det inte föreligger någon motsättning mellan dessa ingångssätt: konstruerar man en genomtänkt kurs med tydlig examination och vägledande kriterier, har man uppfyllt flera delar av myndighetsuppdraget samtidigt som man presenterar en kurs som ger studenterna bättre möjligheter att kunna genomföra den⁴⁷. På ett både juridiskt och pedagogiskt plan kan man givetvis också fråga sig huruvida *validiteten* och *reliabiliteten* är tillräckligt god när det gäller den examination man valt (och i synnerhet i fallet med aktiv närvaro, som vi valt att fokusera på). Det är därför ett uttalat antagande i innevarande projekt att genomtänkta, tydliga, relevanta och mätbara examinationsformer är nödvändiga delkomponenter för att uppnå hög kvalitet. Oavsett ingång visar genomgången sammantaget att aktiv närvaro – i betydelsen av löpande deltagande på lektioner som i slutändan ska leda till att studenten uppnår olika mål – på ett pedagogiskt plan inte är en lämplig examinationsform, utan snarare ska förordas som en utmärkt

⁴⁷ Vidare undanröjs ett antal studentärenden, vilket gör att verksamheten kan fokusera mer av sina resurser på pedagogisk utveckling i stället för att utreda eventuellt felaktig hantering. Det hamnar utanför den behandlade frågeställningen men är relevant ur ett verksamhetsperspektiv.

undervisningsform. För att skapa rättssäkrare examinationsformer krävs därför olika slag av åtgärder, vilket vi ska diskutera i nästa kapitel.

3. Lösningar och utmaningar

I första hand bör lärarna i samråd med studierektor och andra pedagogiska resurspersoner reflektera över varje enskild kurs och gemensamt arbeta fram lösningar utifrån de specifika problem som har identifierats. Med detta i minne redogörs i detta avsnitt ändå kort för generella lösningar för enklare fall (3.1.) samt utmaningar som ligger på högre verksamhetsnivåer (3.3.). Särskild uppmärksamhet ägnas däremellan åt summativ och formativ bedömning (3.2.).

3.1. Några enklare fall

Man kan givetvis diskutera lämpligheten i det värderande ordvalet ”enklare”. Här menas ett antal åtgärder som inte torde innebära någon betydande arbetsinsats och som heller inte ändrar kursens utformning i grunden.

3.1.1. Borttagande av aktiv närvaro som överflödigt examinationsform

I de fall där det föreligger andra, betydande examinationsmoment än aktiv närvaro eller där examinationsmomenten uppgår till ett större antal (fyra, fem?) kan man i ett pedagogiskt perspektiv ifrågasätta om man på ett meningsfullt bör göra så många delexaminationer. Mängden av – och variationen på – de övriga examinationsformerna verkar indikera att aktiv närvaro är överflödigt och helt enkelt kan strykas. Bör observeras att detta inte innebär att *aktivitet på lektionen* ska utgå, däremot ska den kanske *inte bedömas* (annat än formativt).

3.1.2. Precisering och omformulering av aktiv närvaro

Som nämnts krävs särskild planering och eftertanke för att genomföra en rättssäker examination i seminarieform. Medelst kursplan och kursbeskrivning ska preciseras tanken bakom all examination samt preciseras hur den ska genomföras, bedömas och viktas. Även för kurser med inslag av kommunikation och interaktion bland läromålen krävs att man utarbetar tydlig information kring examinationen. I de fall kursplanen anger t.ex. muntliga redovisningar, och det verkligen handlar om sådana, bör definieras i kursbeskrivningen vad dessa går ut på, hur de ska genomföras och hur de kommer att bedömas. På så vis tydliggörs att det inte handlar om allmän aktiv närvaro utan ett antal precisa examinationsformer. Detta bör sammantaget leda till att den pedagogiska medvetenheten höjs, samt att examinationen blir mer genomtänkt och visar högre reliabilitet och validitet.

3.1.3. Dokumentation av muntliga prestationer

För att tillhandahålla dokumentation av muntliga prestationer kan Språkstudion utnyttjas. Där kan både individer och grupper examineras – i det senare fallet finns

teknik som underlättar för bedömning av den enskilda prestationen. Genom detta säkerställer man att underlaget finns tillhanda både för en säkrare bedömning och eventuell omprövning⁴⁸. Den muntliga prestationen kan också kompletteras med skriftligt underlag som lämnas in i samband med den muntliga examinationen. Rekommenderas vidare att en *bedömningsmall* används, som tar upp olika bedömningsområden, prestationsnivåer och viktning.

3.1.4. Omvandla uppgifter som står som kursobligatorium till andra former

För de kursbeskrivningar som felaktigt anger att en viss uppgift eller vissa uppgifter skulle utgöra kursobligatorium får man antingen *införa kursobligatorium* i kursplanen eller *omvandla de uppgifter som anges som kursobligatorium*. Med tanke på kurskravens konsekvenser (se 1.1.2.) bör man betänka sig innan man inför sådana i kursplanen. Den senare lösningen, att omvandla ett kursobligatorium till andra former, kan huvudsakligen göras på två sätt: bedöma en uppgift med endast G eller U, alternativt göra om den till en formativ uppgift (se 3.2.).

Att ha en uppgift som enbart bedöms med G eller U är både enklare och flexiblare än ett kursobligatorium men fungerar ändå på samma sätt: eftersom den är del av examinationen måste den göras för att betyg ska falla ut. Den är dock smidigare att hantera eftersom den inte behöver preciseras i kursplanen, utan är en del av de examinationsformer som anges för hela delkursen (t.ex. kan en inlämningsuppgift av tre bedömas med G / U och därmed ingå i det som måste göras utan att den påverkar slutbetyget).

För alla *uppgifter* som inte skiktas verkar skalan G / U därför att föredra (dock är det tveksamt om man kan behandla närvaro eller studiebesök som en uppgift och betygsätta den; här handlar det de facto om något som gjorts eller inte gjorts, och inte kvalitetsbedöms). Precis som för kursobligatorium ska en sådan uppgift:

- vara nödvändig för kursens genomförande
- med fördel anta flexibla former (möjlighet till omprov, sen inlämning, nya tider för föredrag, osv.)

Man kan också anta att vissa kursobligatorier till sin natur egentligen är formativa examinationer, dvs. uppgifter som ska förbereda studenten för kommande examination som testar de förväntade studieresultaten. Detta motsäger inte att de står kvar som kursobligatorium, men det bör föranleda lärarna att tänka igenom om det kunde vara fördelaktigt att göra dem till formativa uppgifter och på så vis gynna lärprocessen (se vidare 3.2.).

⁴⁸ "Om muntlig examination förekommer, så ska det finnas tydliga betygskriterier för detta och tillräcklig dokumentation av examinationen ska ske, framför allt för att underlätta möjligheten till omprövning av betygsbeslutet." (RUE, § 2.2.2.1. Särskilda regler för vissa examinationsformer)

3.1.5. Omvandla summativa uppgifter till formativa

Precis som för kursobligatorium, kan summativa bedömningar som görs under pågående lärprocess i vissa fall omvandlas till formativa uppgifter. I stället för att delbedömas en bit in på terminen på något man håller på att lära sig, får man uppgifter med återkoppling och stöd för hur man ska uppnå lärandemålen på bästa sätt. Detta förutsätter dock att de återstående summativa, betygsgrundande uppgifterna ger tillräckligt underlag för en korrekt betygsbedömning utifrån de förväntade studieresultaten (3.2.).

3.2. Summativ & formativ bedömning⁴⁹

Som förmodligen framgått är diskussionen om summativ och formativ bedömning av stor vikt för att utforma examination, inte minst när det förekommer kurskrav och löpande examination. Dessa bedömningsformer kan båda anta samma typ av examinationsform och de mäter också båda kunskaper i förhållande till förväntade studieresultat. Trots detta finns en avgörande skillnad. Den *summativa* fungerar som ett avslut och innebär oftast en betygsbedömning. Den *formativa* syftar till att precisera vad studenten behöver göra ytterligare för att på bästa sätt förbättra sina kunskaper och färdigheter sett till de förväntade studieresultaten.

Av detta följer att den summativa bedömningen naturligt förekommer i slutet av en kurs eller ett delmoment på en kurs, vilket överlag inte utgör något betydande problem⁵⁰. Man bedömer då uppnådda kunskaper med ett slutprov, på vilket betyget baseras för ett bestämt antal poäng. Misslyckas studenten finns ett omprov inplanerat. Vi koncentreras oss därför nedan på bedömning *under kursens gång*, vilket sker naturligt i ett formativt perspektiv men som kan vara mer problematisk med summativa inslag.

3.2.1. Summativ bedömning under kursens gång

Denna form kan bli mycket komplicerad. Det är ofta positivt för lärandet att skapa en progression där man producerar på vägen i stället för att endast skriva en sluttentamen. Det är således inte progressionen *i sig* som ifrågasätts, utan förfarandet att *betygsätta* undan för undan. De förväntade studieresultaten ska uppnås vid eller efter kursens slut. och här kan uppstå svårigheter, i synnerhet om uppgiften blir

⁴⁹ Dessa två bedömningsformer angår inte bara aktiv närvaro, utan har även stor relevans för utformningen av t.ex. kontrollskrivningar och inlämningsuppgifter. Jag bedömer dem så centrala för resonemanget att jag likväl valt att ägna ett avsnitt åt det.

⁵⁰ Den *formativa* bedömningen är i princip otänkbar här, då den skulle motsvara ungefär följande inslag: ”nu är kursen slut, låt oss se vad du behöver göra för att uppnå kursens mål”. Metarefleksioner ligger nog närmast (vad tar du med dig från kursen? vad behöver du jobba mer med på nästa nivå, osv.?) och kan fungera som en brygga till nästa nivå. Dock är detta egentligen inte fråga om formativ bedömning.

enklare att göra längre fram på terminen. Låt oss se närmare på de två huvudsakliga varianterna.

Uppgiften är lika svår att göra längre fram på terminen

Detta fungerar utan större problem enligt följande principer:

- Man betar av ett område som man senare varken arbetar vidare på eller examinerar längre fram
- Nya tillfällen ("uppsamlingsprov") anordnas under terminens gång
- En uppgift omplaceras (t.ex. ett föredrag som inte kunde göras eftersom studenten var sjuk)

Dock bör man fundera på om uppgiften verkligen är lika svår att göra mot slutet av kursen som i början, om inte annat vad gäller språkfärdigheten. Ett sätt kan vara att – så långt som möjligt – endast bedöma innehåll under kursens gång och inte låta framställningsformen inverka på betyget. I vilket fall förutsätter alltså detta att man examinerar en del av kursen som man sedan inte fördjupar (t.ex. att man på en litteraturhistoriakurs har en kontrollskrivning på romantiken för att sedan gå vidare till andra riktningar).

Uppgiften är lättare att göra längre fram på terminen

Det summativa ska utgöra ett *avslut*, inte en *avstämning* inför fortsättningen. Det är kombinationen av examination under inläring som ställer till besvär. På en kurs kan nämligen förekomma ett eller flera prov som fungerar som förberedelse inför annan, större examination. Det är ofta uttänkt så, att proven blir svårare så att man kan följa progressionen. Dock uppstår problem om någon inte kan genomföra proven eller blir underkänd, dvs. om någon inte följer den utstakade progressionen. Vad händer när uppgiften ska göras om senare och man har avancerat på kursen, som sträcker sig över hela terminen? En uppenbar konsekvens är att studenterna som skriver omprov riskerar att gynnas, och då föreligger inte längre *likabehandling*.

För att ta ett enkelt men förhoppningsvis åskådligt exempel. En första kontrollskrivning testar subjekt och predikat; en andra subjekt, predikat och objekt; en tredje subjekt, predikat, objekt och adverbial. Undervisningen innebär här att man går djupare och bredare in på det som testas i inledningen av kursen, och det blir rimligen enklare att klara av den första kontrollskrivningen två månader längre fram (dvs. har man gått igenom alla satsdelar är det enklare att identifiera endast subjekt och predikat). Dessutom testas de inledande, enklare kunskaperna även i ett svårare sammanhang, som förutsätter att dessa grundläggande kunskaper finns.

Man kan här ställa sig flera frågor, t.ex. vad som händer om man klarar den tredje kontrollskrivningen men inte den första? Studenten har då klarat ett svårare prov och i högre grad uppfyllt lärandemålen (vi antar här att dessa bl.a. består av att kunna ta ut satsdelar). Eller: hur ska den första kontrollskrivningen viktas? Kan det vara mer

vårt att klara den på första försöket? Ska den över huvud taget viktas, eftersom stoffet ändå testas på andra skrivningar? Kan man göra den svårare vid omprovet? I RÅD diskuteras detta ingående, och utmärkta reflektioner och förslag förs fram om olika former av komplettering, betygsbegränsade omprov, kortare skrivtid, m.m. Dock framgår det inte tydligt i RUE om dessa åtgärder är tillåtna ur likabehandlingsperspektivet, ej heller vilken vikt dessa råd har i förhållande till gällande regelverk.

En lösning på problemet med att uppgifter blir enklare att göra efterhand, kan vara att omforma dem till *kursobligatorier*. Då betygsätts inte uppgifterna, men det medför å andra sidan en hel del konsekvenser, vilket vi redan diskuterat (se 2.2.3.). Om studenten klarar de betygsgrundande uppgifterna, som testar de förväntade studieresultaten fullt ut, men inte de obligatoriska kurskraven som är tänkta som en förberedelse, kan inte denne få något slutbetyg på kursen. Detta skulle ungefärligen motsvara att inte godkänna en utmärkt uppsats för att studenten inte lämnade in en disposition i inledningen av arbetet. Däremot, om studenten i inledningen av nästa termin lämnar in dispositionen i tid, för den uppsats hen redan gjort, så kan poängen falla ut... Med andra ord, om uppgiften är tänkt att göras vid en viss tidpunkt, för att det är det bästa för progressionen, finns det då någon poäng i att denna kompletteras senare på kursen?

3.2.2. Formativ bedömning under kursens gång

Denna lösning utgör den effektivaste förändringen för att uppkomma bättre resultat⁵¹. Den är både naturlig (man ger stöd under processen för att studenten bättre ska kunna uppnå målen) och den minst komplicerade ur undervisningsadministrativ synpunkt. För formativ bedömning gäller, i motsats till kursobligatorier och uppgifter med enbart G / U:

- Uppgifterna är inte obligatoriska
- Provet betygsätts inte
- Provet utgör inte betygsunderlag
- Omprov behövs inte
- Komplettering behövs inte (men kan ingå på frivillig basis)
- Konsekvenser av uteblivet prov behöver inte formuleras
- Försenad uppgift kan uteslutas
- Bedömning har ett uttalat syfte att hjälpa studenten framåt

Icke desto mindre är omvandling av summativa uppgifter till formativa långt ifrån bekymmersfritt. Man skulle kunna invända att man då måste avsluta kurserna med stora tentor, vilket kan tyckas som en återgång till en förlegad pedagogik

⁵¹ Wilian (2015:28): "Forskningsresultaten visar faktiskt att användning av formativ bedömning i klassen kan ge bättre resultat avseende elevprestationer än någon annan förändring som lärare gör".

(mastodonttenta till vilken man ska lära in så fakta som möjligt utantill som man sedan ska återge på begränsad tid). Emellertid kan man mot detta invända, till att börja med, att det faktiskt är i slutet av en kurs som studenten har borde ha de bästa förutsättningarna för att göra goda resultat. Vidare bör man göra skillnad på vilken typ av examination det handlar om: en innehållsrik sluttentamen som prövar minne och förmåga att ta till sig stora mängder fakta eller en muntlig examination som mäter kommunikationsförmågan i ett oförberett sammanhang? Den tidigare formen kräver stora förberedelser; till den senare är förberedelser knappast nödvändiga. M.a.o. kan det vara lämpligt att fundera över i vilken grad slutexaminationen mäter kunskap, färdighet och/eller förhållningssätt.

Det krävs likväl att man funderar på vilka studieförutsättningar som uppstår om man lägger hela eller stora delar av examinationen mot slutet av en kurs. Kan här påpekas att alla kurser inte med nödvändighet behöver löpa parallellt under hela terminen (vilket ofta görs inom språkundervisning). Genom att förskjuta delkurser med någon vecka, kan man utan större svårigheter skapa en längre "tentaperiod", där man fördelar de huvudsakliga examinationstillfällena mellan de olika delkurserna så att de inte infaller samtidigt. En positiv effekt av detta är att det leder till samplanering av delkurser och därmed ökad intern kännedom om delkurserna inom en sammanhållen kurs. Det är här tänkbart att man kan fördela även examinationsformer mellan kurserna, så att t.ex. inte alla delkurser har en skriftlig tentamen som examinationsform.

Vidare måste de betygsgrundande uppgifterna som återstår (låt oss säga att några av de tidigare betygsatta uppgifterna görs om till formativa) vara tillräckliga för att ge adekvat betygsunderlag. En ytterligare fråga att lösa, kanske den svåraste, är hur man ska motivera studenterna att ta ansvar för sitt lärande. Det torde vara en allmän erfarenhet, att prov under terminens gång leder till högre studieinsats och därmed bättre resultat. Det kan vara en utmaning i att få studenter att lägga ner tillräcklig ansträngning på uppgifter som varken är obligatoriska eller betygsatta.

3.3. Institutionella utmaningar

Avslutningsvis tas under denna rubrik upp ett antal svårigheter som i högre grad hänförs till institutionella omständigheter, med andra ord till undervisningsverksamheten på ett högre lärosäte sedd utifrån förutsättningar rörande övergripande regelverk (3.3.1.) och arbete med kursutveckling på institutionsnivå (3.3.2.).

3.3.1. Regelverk

Som tidigare understrukits idkar vi myndighetsutövning, vilket medför konsekvenser även för val av examinationsformer. Här är vi å ena sidan självfallet ålagda att följa de

regler som stipuleras. Å andra sidan kan det vara önskvärt att reflektera över vissa reglers utformning och konsekvenser, vilket görs nedan.

Allt är inte skriftlig tentamen...

Som påpekas i RÅD⁵², utgår man traditionellt sett från salstentamen vid utformning av regler kring examination. Det är också vad som anges på SU:s hemsida kring tentamensregler⁵³. Detta kan dock skapa problem, eftersom skriftlig tentamen är en specifik examinationsform både vad gäller utförande och slag av kunskapskontroll. Salstentamen görs under begränsad tid och avslutar oftast en kurs' samlade undervisningsförberedelser. Det finns (vanligtvis) inga delar som måste kompletteras till ett visst datum, inget som lämnats in för sent och måste kompletteras, inga delar som avklarats medan annat återstår som rest. Är studenten underkänd görs hela skrivningen om vid ett annat tillfälle. Eftersom kursen oftast är avslutad inverkar inte lektionsplaneringen på datum för omprov. Skrivningarna kontrollerar vanligen inhämtande av visst kunskapsstoff och testar förmåga att utveckla kortare, skriftliga resonemang på kort tid.

Det är väsentligt att se, att en sådan tentamen kan skilja sig betydligt från en inlämningsuppgift, där man t.ex. prövar förmågan att under en längre period, med hjälp av diverse redskap och källor, utveckla ett fördjupat eller övergripande resonemang kring en frågeställning. Likaledes kan det uppstå problem när man ska skapa examinerande, löpande uppgifter:

Utmaningen ligger i att utforma omprovsuppgifter för mer kursintegrerade uppgifter, så att studenter som genomför omprovet examineras på ett sätt som i största möjliga mån liknar den ordinarie examinationen. Man behöver i detta noga överväga om det kan uppstå oönskade styreffekter av något slag. (RÅD:31)

Om man inte tar hänsyn till olika former av kursuppläggningar och de olika examinationsformernas särdrag samt ser till de konsekvenser som är en följd av de uppställda reglerna, uppstår lätt svårigheter. Låt oss säga att man i slutet av en kurs har en hemtentamen som ska göras, där en allmän redogörelse ska framställas angående kursinnehållet. Frågan läggs ut i mycket god tid före deadline, kanske t.o.m. redan vid kursens början. Är det rimligt att konstruera ett omprov på en sådan kurs? Om den skriftliga uppgiften därtill täcker de huvudsakliga problemställningar som tas upp på kursen, så innebär i praktiken ett omprov ett andra försök på väsentligen samma uppgift, med den enda skillnaden att studenten fått ytterligare fem veckor på sig gentemot dem som blev godkända vid första provdatum. Poängen här är att man

⁵² "En komplikation är dock att regelverken som reglerar bl.a. omprov i förstone har utgått ifrån just salstentamen som norm, där omprovet enkelt kan utgöras av ett nytt provtillfälle av samma art" (RÅD: 31).

⁵³ *Regler för tentamensskrivningar vid Stockholms universitet*: "Dessa regler gäller främst vid salstentamina men ska om möjligt även tillämpas vid andra examinationsformer så som hemtentamina, promemorior, laborationer och dylikt."

framställer en viss form av kunskap i en skriftlig inlämningsuppgift, och ett omprov på detta kanske inte i samtliga fall kan ha samma funktion som en omtentamen där man gör ett antal nedslag i den digra kurslitteraturen i stället för dem som gjordes på det ordinarie tentamenstillfället. Här vore det mycket lämpligare att ha *ett enda provdatum* (nämligen deadline), och sedan acceptera *sena inlämningar*, med eventuellt betygsavdrag⁵⁴.

Vi argumenterar här kring det tvingade kravet att anordna *två examinationstillfällen för varje examinerande inslag* på en kurs, vilket vi enligt Humanistiska fakulteten⁵⁵ behöver tillse. Dock framgår detta varken i RUE eller HUM. I RUE står endast: "Det ska normalt erbjudas minst tre examinationstillfällen inom ett år efter ett kurstillfälle. Om kursen inte ges varje läsår ska det normalt erbjudas minst ett examinationstillfälle de läsår kursen inte ges"⁵⁶. Denna reglering tar upp regler för redan genomförd kurs men säger inte något specifikt om att det måste finnas omprov under kursens gång. Vidare kan man läsa: "Regler för examination ska framgå av kursplanen. Det gäller t.ex. eventuella begränsningar av antal examinationstillfällen, av hur ofta examination erbjuds på kurs eller del av kurs [...]"⁵⁷. Här åsyftas åter antal tillåtna provförsök och erbjudna examinationstillfällen efter kurs.

Det enda vi hittar om examinationstillfällen under pågående kurs står att läsa under rubriken "Löpande examination (examination som är integrerad i undervisningen), kombinerade examinationsuppgifter, skriftliga inlämningsuppgifter m.m.": "En kursplan ska innehålla tydlig information om hur många examinationstillfällen som finns i kursen och vilka regler som gäller om en student missar något av dem. Om möjlighet till kompletteringsuppgift finns, så ska detta anges i kursplanen [...]. Om studenten måste gå om hela kursen vid missat examinationstillfälle, så ska detta anges i kursplanen"⁵⁸. Detta verkar öppna för möjligheten att endast ha ett examinationstillfälle och att ett missat sådant innebär att man inte kan godkännas på kursen. Det vore välkommet att se tydliga skrivningar kring vad som gäller i detta avseende.

Ett annat exempel gäller regeln att kontrollskrivningar måste anonymiseras i enlighet med skriftlig tentamen⁵⁹. Detta skapar enligt författaren till denna rapport en onödig

⁵⁴ "Om en kurs helt eller delvis examineras genom hemtentamen ska det av kursplanen framgå vilka konsekvenserna blir om hemtentamen inte lämnas in i tid" (RUE, § 2.2.2., s.17). Man kan fråga sig om det är funktionellt att ha ett sådant betygsavdrag om studenten likväl har rätt till ett "omprov", dvs. ett nytt inlämningsdatum längre fram, för en annan uppgift som i princip tar om den första uppgiften.

⁵⁵ Här och i enstaka passager hänvisar vi inte till HUM utan till korrespondens med utbildningsledarna vid Humanistiska fakulteten under vårterminen 2016.

⁵⁶ RUE, § 2.4.4, s.27.

⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ RUE, § 2.2.2.1, s.18-19.

⁵⁹ "Vid Stockholms universitet ska alla saltentamina (inklusive skriftliga duggor) anonymiseras". (RUE, § 2.2.4 Anonyma saltentamina).

administration, tid som hellre skulle läggas på riktad återkoppling till och uppföljning av de enskilda studenterna. Det finns en mängd fall att diskutera, och det förefaller viktigt att man gör detta utifrån de specifika förutsättningar som är förbundna med varje examinationsform. En rekommendation, riktad till utbildningsledare och andra ansvariga instanser för styrdokument kring undervisning och examination, är därför att ta ett *helhetsgrepp om examinationsfrågan*, enligt vilket man inte utgår från skriftlig tentamen som vore det en mall att följa i högre eller lägre grad, utan med vilket man i dialog med pedagogiskt sakkunniga arbetar fram ett regelverk som får begränsade oönskade effekter för undervisningen i praktiken.

Genomgången kurs

Ett av nyckelbegreppen kring examination är ”genomgången kurs”. I RUE förklaras, som vi redan nämnt, begreppet sålunda: ”Slutbetyg på kursen ska dock inte ges förrän studenten har fullgjort samtliga obligatorier. Först då kan kursen anses vara ”genomgången”⁶⁰. Självfallet är det dock inte så, att en kurs är genomgången för att man endast gjort kursobligatorierna, utan detta förutsätter också att examinatorierna är gjorda. Det senare kan sägas framgå av sammanhanget i citerad passus, men det vore likväl önskvärt att i universitetets styrdokument se tydligare skrivningar och definitioner på detta och andra nyckelbegrepp. För Humanistisk fakultet gäller härvidlag (vilket man kan sluta sig till detta genom obligatoriska formuleringar i HUM, men som det också vore önskvärt att se expliciterat) det tydliga men samtidigt olyckliga beslutet att en genomgången kurs är en kurs där studenten gjort alla examinationsuppgifter och uppfyllt ev. kursobligatorier. I annat fall är kursen inte genomgången och betyg kan inte sättas, varken godkänt eller underkänt.

M.a.o. utgår man inte från huvudregeln som stipulerar att *examinator ska ha tillräckligt underlag för sin bedömning* utan fastslår, utan någon som helst motivering eller pedagogisk förankring, att *examinator bara kan ha tillräckligt underlag om alla uppgifter är gjorda*. Men hur kan man överlag slå fast att det är omöjligt för läraren att ha betygsunderlag om studenten bara gjort fyra uppgifter av fem på en kurs? Läraren kan mycket väl se att de gjorda prestationerna räcker till godkänt eller t.o.m. ett högt betyg. Det är inte nödvändigtvis så, att lärandemål 1 testas p uppgift 1, lärandemål 2 på uppgift 2, osv. Samtliga lärandemål, eller en del av dem, kan täckas på olika uppgifter och därmed ge underlag.

Således: om studenten lämnar in fyra utmärkta uppgifter av fem som sammantaget väl möjliggör en samlad betygsbedömning utifrån förväntade studieresultat, så menar humanistiska fakulteten att läraren av princip inte kan bedöma studentens kunskaper, och inget betyg kan sättas (inte ens Fx). Men om studenten lämnar in alla uppgifter

⁶⁰ RUE, § 2.3.8, s.24. Begreppet förekommer i övrigt endast i en passus om VFU. ”Betyg ska sättas på en genomgången kurs om inte högskolan föreskriver något annat.”, och ”Betyg ska inte beslutas för studenter som avbryter VFU i förtid, eftersom kursen då inte är ”genomgången”” (RUE, § 2.2.1.2, s.14).

blankt är kursen genomgången. Läraren kan nu göra bedömningen att studenten ska få betyget F. Förvisso kan läraren nu bedöma dennes kunskaper *formellt sett*, men i verkligheten föreligger givetvis inget betygsunderlag. Och i samma verklighet kan man hävda att en genomgången kurs är en sådan där *studenten presterat tillräckligt för att bedömas i förhållande till betygskriterierna*⁶¹. Att utgå från formella principer underlättar säkerligen beslutstagande och upprättande av styrdokument. Men utan öppenheten att se hur dessa beslut slår i (den undervisande) praktiken kan det lätt leda till absurda konsekvenser.

När det gäller kombinerade examinationsuppgifter skapas andra märkliga konsekvenser av regelverket. En student som gjort alla uppgifter men som inte är godkänd på alla, kan begära att få komplettera kursen genom att göra återstående uppgifter. Studenten har enligt Humanistiska fakulteten rätt att göra detta så länge kursplanen inte är avvecklad. Om studenten däremot inte gjort alla uppgifter, kan inte denne få betyg (för kursen är då inte genomgången), och har därmed rätt att gå om kursen. Detta betyder att en student på en kurs med fem uppgifter kan göra alla utom en, ha fått återkoppling på dessa, och sedan göra om kursen inklusive alla uppgifter igen nästa termin. Den studenten riskerar att få en uppenbar fördel, då det på många kurser ges samma eller mycket liknande examinationsuppgifter. Om detta tillåts, är det uppenbart att vi inte uppfyller likabehandlingskravet. Man kunde här tycka att det rimliga är att studenten, oavsett om denne gjort eller inte gjort alla uppgifterna, till att börja med får det betyg som examinator bedömer dennes prestationer svarar mot, och därefter i förekommande fall får komplettera enligt kursplanens föreskrifter. Det vore här välkommet att tillåta öppna formuleringar: ”i de fall utformningen av examinationsuppgifterna väsentligen är densamma, kan godkänt uppgift från tidigare kurstillfälle inte göras på nytt för att få högre betyg”; ”i de fall utformningen av examinationsuppgifterna väsentligen har ändrats, kan examinator kräva att nya uppgifter genomförs och vars resultat ersätter delresultat från tidigare kurstillfälle”, osv.

Förutsebarhet och kursutveckling

Vi har tidigare noterat att *förutsebarheten*, reglerad i de redan ymnigt citerade styrdokument, är en viktig parameter i vår myndighetsutövning. I vissa fall säger dock RUE emot sig själv när det gäller just förutsebarhet. Datum för samtliga examinationstillfällen ska t.ex. finnas tillgängliga minst en månad före kursstart⁶², men samtidigt skriver man, angående hemuppgifter: ”Senast vid kursstart och i samband med att hemexaminationsuppgiften delas ut ska studenterna meddelas inlämningstid för uppgiften”. Detta är ett symptomatiskt exempel på att man inte har tagit ett helhetsgrepp om examinationsfrågan. Vidare ska man beakta kursvärderingar

⁶¹ Vad som normalt krävs för detta kan preciseras i respektive kursbeskrivning.

⁶² RUE, § 2.2.3.2. Förbrukat provtillfälle: ”Datum, tid och form för samtliga examinationstillfällen ska finnas tillgängligt senast en månad innan kursstart”.

när man utformar kursen vid nästa kurstillfälle. Om kurstillfället infaller nästnasta termin är det dock svårt att hinna med att göra ändringar i kursplanen, och omöjligt om kursen ges redan nästa termin. Förutsebarheten, dvs. tvånget att ha detaljerade kursplaner spikade långt före terminens början, slår här tydligt mot den pedagogiska utvecklingen av kursen.

Man kan också konstatera att HUM ibland går längre än vad som framförs i RUE. T.ex. menar man att det ska preciseras vilka lektionstillfällen som är examinerande i kursplanen: ”Sker examinationen löpande ska studenterna informeras om vilka seminarietillfällen och uppgifter som är betygsgrundande och hur stor del av betyget de utgör”⁶³. Detta ser annorlunda ut i RUE:

När löpande examination, skriftliga inlämningsuppgifter och/eller kombinerade examinationsuppgifter tillämpas, ska studenterna informeras om vilka seminarietillfällen och uppgifter som är betygsgrundande, hur stor del av betyget de utgör, om frånvaro får konsekvenser för betyget samt vad som krävs för att få dispens och hur man gör för att få det. Om t.ex. några skriftliga inlämningsuppgifter eller seminarier är övningar och inte examinationsuppgifter (betygsgrundande), så ska studenterna få tydliga instruktioner om detta senast vid kursstart. (s. 19)

Här står endast att studenten ska informeras och att det ska göras vid kursstart, vilket görs i *kursbeskrivning* och vid *första lektionen*, inte i kursplanen. Genom att föra över detta till kursplaneskrivningar hämmar man kursutvecklingen. Låt oss säga att man i en kursplan anger att det vid vissa lektionstillfällen förekommer betygsgrundande diskussioner, men att det vid kursvärdering av en kurs på höstterminen framgår att upplägget bör förändras. Här kan man (i bästa fall) införa förändringar först från nästa hösttermin.

Det är svårt att se hur den förutsebarhet som man vinner på att ha detaljer i kursplanen skulle motivera den betydande begränsning av löpande kursförnyelse som den för med sig. Samma sak gäller för idén att man i kursplan ska ange antal examinationsuppgifter och precisera examinationsform, dvs. att det inte räcker med att skriva muntligt prov eller skriftligt prov utan att det måste framgå vilken typ av muntligt prov det handlar om. Att detaljera ovanstående i kursplanen gynnar inte någon, och framför allt inte studenterna den nästföljande terminen, som är tvungna att ha samma examinationsuppläggning som för en termin då denna kanske inte fallit väl ut.

Grundproblemet här är att kursplanen både är det styrande dokumentet och det dokument där den pedagogiska utvecklingen kristalliseras. Men om detta dokument både ska vara *detaljerat* och framställt *6-10 månader innan kursen ges* så lägger man

⁶³ HUM, punkt 15a, s.14.

en hämsko på kursutvecklingen och skapar därmed sämre förutsättningar för att undervisningen ska ha så hög kvalitet som möjligt. Något av dessa element (hämmande detaljering eller långtgående förutsebarhet) skulle behöva tonas ned, för att skapa god grund för att ha hög kvalitet på undervisningen. Författaren till denna rapport anser att kraven på förutsebarhet och att institutionerna ska bindande kursinformation en månad före kursstart har gått alldeles för långt. En lösning vore att tillåta ändringar i förväntade studieresultat, kursinnehåll och examination fram till kursstart, medan delkursnamn och poängfördelning mellan delkurserna förblev intakt. På detta sätt kan man kombinera *förutsebarhet* (studenten vet att denne ska läsa 7,5 hp Modern fransk litteratur, t.ex.) och *pedagogisk utveckling* (studenten får *vid kursstart* veta exakt hur de förväntade studieresultaten formulerats och att denne ska examineras på ett föredrag och två inlämningsuppgifter). Det är ett misstag att tro, att förutsebarheten väsentligen skulle gynnas av att de senare detaljerna finns tillhanda 6–10 månader i förväg.

Rättigheter och genomförbarhet

Studentens rättigheter är naturligtvis viktiga. Det ankommer dock på universitet att utforma förordningar som är genomförbara i praktiken med hänsyn till t.ex. principen om likabehandling. Angående sen inlämning läser vi: "Det bör även framgå av kursplanen att examinator ska beakta särskilda skäl för förseningen"⁶⁴. Skrivningen är olycklig: man bestämmer på förhand att det *ska* finnas undantag för konsekvenser av sen inlämning. Detta kan ge studenten ett intryck av att det finns en rad skäl som man kan åberopa. Om man begrundar frågan, är det emellertid svårt att finna något skäl som skulle vara giltigt i ett myndighetsperspektiv. Vilken omständighet, som kan formuleras i kursplaner och hanteras av läraren så att likabehandling säkerställs, kan det vara fråga om? De två uppenbara omständigheter som dyker upp i sinnet, är *tekniska problem* och *sjukdom*. Vilken annan myndighet har deadlines som tar hänsyn till sådana faktorer? Ska varje ämne lista de tekniska problem som godkänns för sen inlämning? Hur ska detta kontrolleras? Ska vi göra upp en lista på sjukdomstillstånd som genererar olika antal dagar? Ska lärarna begära in sjukintyg? Ska sjukdagar räknas under hela terminen eller bara inför deadline?

Regler kan inte tillåtas leva i sin egen värld utan att vara adekvata eller applicerbara. Sådant händer förvisso regelbundet, nästan med nödvändighet, och inte minst i ett så snårigt område som examination. När det påtalas bör man dock vara flexibel och lyhörd för att söka nya lösningar. Att inta ett dylikt förhållningssätt är en stark rekommendation riktad till universitetets olika beslutsinstanser.

⁶⁴ Ibid.

3.3.2. Akademiskt lärarskap

På ett allmänt plan kan slutligen sägas att det är nödvändigt för akademien att inkludera pedagogiken och lärarskapet i ett institutionellt sammanhang i långt högre grad än vad man haft för vana att göra. Vi följer här Boksander Laksov et al. (2007) som visar på fördelarna med att anta ett vetenskapligt förhållningssätt till undervisningen, liksom nödvändigheten i att skapa kreativa miljöer för att främja dialogen kring pedagogisk utveckling. Det handlar om att föra samman universitetets två huvuduppgifter, forskning och undervisning, och därigenom få en helhetssyn på akademikerbegreppet i vilket även bör ingå en vetenskaplig hållning gentemot vad det innebär att vara lärare.

För att uppnå detta måste man skapa arbetsmiljöer för akademiker som präglas av att undervisnings- och utbildningsfrågor diskuteras och där man kan utveckla en praxisgemenskap med det tydliga syftet att nya insikter ska slå igenom i undervisningen. I detta perspektiv är det ett problem att frågan om hur man bör planera, genomföra och följa upp kurser på bästa sätt, ur ett rent pedagogiskt-vetenskapligt perspektiv, sällan finns på den akademiska agendan. Den vaghet, relativism och den mängd underförstådd information som förekommer i kursbeskrivningar och betygskriterier skulle vara otänkbara att inkludera i en vetenskaplig artikel (och det är tveksamt om det ens skulle rendera godkänt betyg på en kandidatuppsats). Förespråkas därför att pedagogiska miljöer skapas. På detta vis kan man stärka kompetensen och t.ex. bygga upp kunskap om hur man genom kursbeskrivningar och betygskriterier klargör för studenterna hur bedömning ska ske och enligt vilka kriterier. Studier har visat att sådana miljöer har god effekt på verksamheten⁶⁵.

⁶⁵ Se t.ex. Hadar & Brody (2010) och Jones (2010).

Konklusion

Genomgången av kursplaner och kursbeskrivningar på grundnivån i romanska språk har visat att det – åtminstone under vårterminen 2016 – förekom diskrepanser som måste åtgärdas. Detta gäller inte bara obligatorisk närvaro och andra kursobligatorier, utan också aktiv närvaro, slag av examinationsform samt antal examinationsuppgifter. Bedöms att underlaget, vilket förvisso inte är komplett, ger en bild av att det fortfarande inte står tillräckligt klart för alla lärare vilken roll kursplaner och kursbeskrivning har i vår myndighetsutövning, samt att det i vissa fall kan behövas ytterligare urskiljning mellan flera av kursens huvudkomponenter: mål, undervisning, examination. I detta avseende syns projektet ALTAN välkommet.

Vad gäller den ”aktiva närvaron”, som stått i fokus för projektet, har identifieras brister i utformningen av muntlig examination i grupp. Överlag torde det grundläggande arbetet vara att definiera vad man menar med aktiv närvaro: delta i diskussioner, redovisa uppgifter, göra uppgifter under lektion, hålla föredrag, ställa och svara på frågor, göra anteckningar? I nästa steg bör avgöras om dessa kan bedömas, samt i så fall hur. I nuläget är det osäkert om vi lyckas uppfylla grundläggande krav på förutsebarhet (vad kommer att bedömas och hur?), likabehandling (får alla samma chans?), reliabilitet (får man fram relevant betygsunderlag?), validitet (mäts det som ska mätas?). Även i ett pedagogiskt perspektiv har diskuterats lämpligheten att genomföra muntlig examination i grupp, och då i synnerhet under perioder då man fortfarande lär in stoff och utvecklar färdigheter. I ljuset av detta är ifrågasättandet av aktiv närvaros allmänna lämplighet som examinationsform fullt befogat.

Lika befogat syns det att föreslå alternativa lösningar till de fall där aktiv närvaro fortfarande förekommer eller för andra fall där examination bör förbättras. Förutom ett antal enklare lösningar, som att avskaffa någon överflödigt uppgift eller omvandla någon annan uppgift till ett kursobligatorium, har särskilt diskuterats möjligheten att i högre grad praktisera formativ bedömning, något som hänger ihop med att skapa tydliga, summativa examinationsformer. Har förordats utvecklat internt samarbete kring kursutveckling och kursplanering för att genomföra en sådan omvandling. Kan inte nog betonas att en sådan kursuppläggning inte syftar till att ge en traditionell undervisning som enbart avslutas med en omfattande tentamen, utan att även fortsatt arbeta med studenternas läroprocesser, med den skillnaden att man ger stöd under processen inför avslutande examinationer i stället för att utföra betygsgrundande delbedömningar på vägen fram. På detta vis behövs inte obligatorisk närvaro, och aktiv närvaro blir blott en undervisningsform för kurser som genomsyras av vad vi skulle kunna kalla en *pedagogisk närvaro*, där studenten inte närvarar av tvång eller för att bedömas, utan för att förberedas bättre inför examination och därmed uppnå bättre resultat.

Hur man gör för att gå vidare inom utveckling av rättssäkrare examinationsformer är avhängigt av flera institutionella faktorer. Ett hinder som är svårt att förbise är traditionella strukturer och övergripande ledningsbeslut. SU har i dagsläget inte ett tillfredsställande regelverk kring undervisning och examination, med undantag för de detaljerade anvisningar som finns kring skriftlig tentamen. Det är inte tillräckligt eller ens tillrådligt att utgå från denna senare form för att reglera andra examinationsformer. Regelverk bör heller inte fastställa principer som inte kan motiveras på ett pedagogiskt plan och dessutom kan leda till olyckliga konsekvenser. Här kan man inte nog understryka behovet av ett helhetsgrepp på examinationsfrågan, som med fördel kunde tas i en dialog med institutionerna och CeUL. De värdefulla reflektioner som lagts fram i t.ex. *Allmänna råd för examination vid Stockholms universitet* bör även dessa beaktas. Bör också klargöras vilket mandat institutionerna har att följa dessa, pedagogiskt förankrade tankar kring examination i stället för formella principbeslut.

Även på och utanför institutionsnivå föreligger problemet att pedagogiska kvalifikationer varken viktas eller uppmärksammas lika mycket som vetenskapliga vid utnämningar, utformning av karriärvägar, utrymme för pedagogisk utveckling eller lönehöjande titlar. Stort ansvar vilar på ledning på olika nivåer att tillhandahålla medel för att skapa strukturer och incitament som driver lärarnas och kursernas utveckling framåt i en kollegial, vetenskapligt hållen anda. Ett sätt att ta ett första steg framåt är att uppmärksamma begreppet akademiskt lärarskap och arbeta i tydlig riktning för att utveckla ett sådant. För det är hög tid att den pedagogiska utvecklingen inte begränsas till styrdokument eller består av påbud från studierektorer. Den bör i stället bedrivas av dem som är, eller åtminstone bör vara, mest involverade i och kring undervisningen: lärarna.

Källförteckning

Alheit, "Biographical Learning Within the New Lifelong Learning Discourse", s. 116–127.

Allmänna råd för examination vid Stockholms universitet. Se RÅD.

Barman, Boksander-Laksov & Silén (2014) "Policy Enacted – teachers' approaches to an outcomebased framework for course design", *Teaching in Higher Education*, 19:7, s. 735–746.

Bolander Laksov, K., McGrath, C., Silén, C. (2007) "Scholarship of Teaching and Learning – vägen till ett akademiskt lärarskap", in *Medical Education Guide*, nr 6, s. 2–15, Karolinska institutet.

Ericsson, Eie (1989) *Undervisa i språk: språkdidaktik och språkmetodik*. Studentlitteratur.

EXA. "Examination – en exempelsamling. Vanliga och mindre vanliga sätt att värdera studieresultat", dokument tillgängligt på *Kursutveckling.se*.

Gardner (2009) "Multiple Approaches to Understanding", in Illeris, *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... In Their Own Words*, s. 106–115.

Hadar, Linor & Brody, David (2010) "From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educators", *Teaching in Higher Education*, nr 16, s. 1641–1651.

Illeris (2009), "A Comprehensive Understanding of Human Learning", in Illeris, *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... In Their Own Words*, s. 7–20.

Illeris, K. (2009) *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... In Their Own Words*. Routledge.

Jarvis (2009) "Learning to Be a Person in Society : Learning to Be Me", in Illeris, *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... In Their Own Words*, s. 21–34.

Jones, Jennie (2010) "Building pedagogic excellence: learning and teaching fellowships within communities of practice at the University of Brighton", *Innovations in Education and Teaching International*, 47:3, s. 271–282.

Kolbs, David (1984) *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs.

Kursutveckling.se. Se EXA.

Nilsson, Gunnar (2000) "Muntlig examination : analys av en examinationsform", in Hans Albin Larsson (red.) *Den reflekterande medborgaren*. Jönköping: Jönköping Univ. Press, s. 201-216.

Regler för utbildning och examination på grundnivå och avancerad nivå vid Stockholms universitet. Se RUE.

RUE. *Regler för utbildning och examination på grundnivå och avancerad nivå vid Stockholms universitet*. Dnr SU FV-1.1.2-0900-15.

RÅD. Arbetsgruppen för examination och bedömning vid Stockholms universitet (2010) *Allmänna råd för examination vid Stockholms universitet*.

Tornberg, U (2015) *Språkdidaktik*. Gleerups.

Usher (2009) "Experience in Adult Learning", in Illeris, *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... In Their Own Words*, s. 169-183.

Veltcheff, C. & Hilton, S. (2003) *L'évaluation en FLE*, Hachette.

Wilian, D. & Leahy, S. (2015) *Handbok i formativ bedömning*. Natur & Kultur.

Ziehe (2009) "Normal Learning Problems in Youth in the Context of Underlying Cultural Convictions", in Illeris, *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... In Their Own Words*, s. 184-199.