

HÖGSKOLEPEDAGOGIK OCH EXAMINATION

– universitetsläraruppdragets
Janusansikte?

Madelaine Johansson



Linköpings universitet

Centrum för undervisning och lärande

Linköpings universitet
Centrum för undervisning och lärande
581 83 Linköping
www.liu.se/cul
Tel: 013 – 28 66 55

Högskolepedagogik och examination
– universitetsläraruppdragets Janusansikte
CUL-rapport nr 19
Madelaine Johansson

ISSN 1650-8173
ISBN 978-91-7519-275-8

LiU-Tryck, Linköping 2014

INNEHÅLL

1 Inledning	5
1.1 Rapportens syfte och bakgrund	7
1.2 Läsanvisningar	9
2 Vad avses med begreppen examinator och examination?	11
2.1 Examination.....	11
2.1.1 Kursmål och examination.....	12
2.1.2 Bedömning, betyg och rättssäkerhet.....	13
2.1.3 Återkoppling.....	14
2.2 Examinator.....	14
3 Litteratur och forskning om examination och examiners roll i högskolan	17
3.1 Examination som kontroll eller lärande?	17
3.1.1 Kursmål och examensmål, vad är det vi examinerar?	19
3.1.2 Validitet och reliabilitet.....	20
3.1.3 Summativ och formativ bedömning och examination.....	21
3.1.4 Bedömning och betygssättning.....	33
3.1.5 Återkoppling.....	38
3.1.6 IKT och examination.....	39
3.1.7 Fusk och plagiat.....	40
3.2 Examinatorsrollen	43
3.2.1 Bedömning av examinationsuppgifter och jäv	43
3.2.2 Extern examinator	44
3.2.3 Examination av studenters examensarbeten.....	45
3.2.4 Examinatorsrollen vid Verksamhetsförlagd utbildning	45
4 Om examination och examinersrollen i lagar, förordningar och LiU:s styrdokument	47
4.1 Prövning av studenters prestationer, examination	48
4.2 Examinatorsfunktionen	52
4.3 Former för examination	54
4.4 Läs mer om stöd och rutiner för examination vid LiU	57
4.5 Bedömning, kriterier och betygssättning.....	58

4.6 Omprövning av betyg	60
4.7 Jäv.....	62
4.8 Fusk och plagiat	62
5 Avslutande reflektioner	65
5.1 Examinationen som styrande och lärandestörande <i>eller</i> motiverande och lärandestödande.....	65
5.2 Säkerställande av examinatorers kompetens	66
5.3 Rättsäkerhet och examination	67
5.4 Examinationsformer i tiden?	69
5.5 Från teori till praktik	70
5.6 Tolv tips kring examination	71
6 Referenser och användbara länkar	75

1

INLEDNING

Vad är det egentligen som ytterst kännetecknar en utbildning inom universitet och högskolor, och som därmed särskiljer en universitetsbaserad kurs eller utbildning från exempelvis de alltmer uppmärksammade MOOCs (Massive Open Online Course)? Ett svar är att en student som slutför en universitetsutbildning med godkänt resultat erhåller ett examensbevis. Examina kan i och med detta beskrivas som ett akademins varumärke, menar universitetskansler Lars Haikola (2013). I dagens utbildningssystem har dessutom i allt större utsträckning ett betydande fokus riktats mot studenters visade resultat efter genomgången högre utbildning. Detta visar sig inte minst genom det kvalitetsutvärderingssystem som initierats av dåvarande Högskoleverket¹ där examinationen och bedömningen av studenternas prestationer blivit en viktig aspekt i bedömning av utbildningars kvalitet.

Examination och examinationernas utformning har dock länge varit en central pedagogisk fråga vad gäller högre utbildning med utgångspunkt i att examinationer till stor del styr vad studenterna ser som betydande att lära (Ramsden, 2003; Biggs och Tang, 2007).

Examination och bedömning av studenters arbeten har även under många år varit i fokus för svenska lärosätens kvalitetsarbete vad gäller utbildning. Under 2007 genomfördes förändringar rörande den svenska högskoleutbildningen vilka innefattade en övergång till en ny examensstruktur, med en grundutbildning omfattande 3 år samt utbildning på avancerad nivå omfattande 2 år. I samband med detta antogs en ny högskolelag och högskole-

¹ Högskoleverket är sedan årsskiftet 2012/13 nedlagt och två nya myndigheter har tagit över verksamheten:

Universitets- och högskolerådet (UHR) ansvarar för: antagningsregler och antagning till högskola, högskoleprovet och information om högskolestudier, bedömning av utländsk utbildning (från både Högskoleverket, VHS och Myndigheten för yrkeshögskolan), information om och stöd för internationellt samarbete och utbyten inom hela utbildningsområdet, nordisk och europeisk utbytestjänstgöring för statstjänstemän samt utbildning inför EU:s uttagningsprov samt för att motverka diskriminering, främja lika rättigheter och möjligheter samt främja breddad rekrytering.

Universitetskanslersämbetet (UK-ämbetet) ansvarar för: kvalitetsutvärdering av högre utbildning samt examenstillståndsprovning, tillsyn av universitet och högskolor i Sverige samt uppföljning och analys.

förordning. Förändringen har sin grund i det europeiska samarbetet inom den så kallade Bologna-processen. I en rapport till EU (2013) framhålls att det inneburit en utmaning för många inom högre utbildning att "speak Bologna", det vill säga att utforma utbildningsprogram och kurser med tydliga examinations- och lärandemål. I rapporten påtalas att det, åtminstone retoriskt, finns en konsensus kring att vi behöver utveckla bedömningsformer som inte bara mäter faktakunskap utan också mer övergripande kompetenser som analytisk förmåga, kritiskt tänkande, kommunikation, samarbete i grupper och interkulturell kompetens (EU, 2013, s. 32).

I november 2013 anordnade den Svenska Bolognaexpertgruppen² ett seminarium om så kallade "mjuka lärandemål". Med begreppet avses mål gällande generella kompetenser som studenters bedömningsförmåga vad gäller exempelvis etiska aspekter, hållbar utveckling och mänskliga rättigheter. Dessa mål finns angivna i målen för examina, vilka finns beskrivna i Högskoleförordningen (Bilaga 2). Det konstaterades att det inte är alldeles tydligt hur dessa mål examineras i dagens högskoleutbildningar och inte heller på vilket sätt dessa mål skulle kunna examineras på bästa sätt. Vid de gruppdiskussioner som fördes vid seminariet påtalades också att benämningen *mjuka mål* hellre kan ersättas med begreppet *generella mål* för att betona att dessa mål är av samma tyngd som andra utbildningsrelaterade mål ([Länk](#) till UHR:s hemsida med dokumentation från seminariet).

Det har under 2013 förts en debatt kring dagens studenters bristande förmåga vad gäller såväl skrivande som läsförståelse vilket kan påverka examinationen, exempelvis om studenterna inte förstår tentafrågor (Enefalk et al, 2013). En annan aspekt som påverkar universitetslärares arbete är att allt fler studenter, med varierande bakgrund, förväntas studera på universitet och högskolor vilket gör utbildningsuppdraget alltmer komplext. Studenternas varierande bakgrund kan innefatta sociala skillnader (exempelvis studenter som är föräldrar eller har en "icke-akademisk" bakgrund). En annan aspekt är att yngre generationer, till skillnad från äldre studenter, ofta är uppväxta med en teknologi som enligt flera forskare påverkar hur de söker och bearbetar information men även hur de kommunicerar (Jeffrey, 2009). Men som Biggs och Tang (2007, s. 25) uttrycker det: "*But the bottom line is that teachers have to work with what material they have*".

Det finns således mycket en universitetslärare har att förhålla sig till vad gäller det högskolepedagogiska uppdraget, såväl pedagogiskt som juridiskt.

² Den svenska Bolognaexpertgruppen har bildats utifrån ett initiativ av Europeiska kommissionen. Mer information om gruppen finns att läsa på UHR:s hemsida [Länk](#).

1.1 Rapportens syfte och bakgrund

All högskolepedagogisk verksamhet ska vila på en vetenskaplig grund likaväl som vi har ett högskolerelaterat regelverk att förhålla oss till. Denna rapport har därför utformats som en kunskapsöversikt kring pedagogiska perspektiv på examination utifrån teori och forskning samt en sammanställning av reglering på nationell och lokal nivå.³ Rapportens titel åsyftar således de dubbla roller en universitetslärare har att hantera, den lärandestödande pedagogens och den examinationsansvariga myndighetspersonens. I andra texter har problematiken beskrivits med liknelsen att en lärare med examinationsuppgifter sitter på två stolar (Nilsson och Näslund, 1997; Kjellén, Lundberg och Myrman, 1994).

Syftet med denna rapport är att bidra med ett underlag som stöd för universitetslärare i rollen som examinerator och som kurs- och utbildningsansvariga vid Linköpings universitet. Intentionen är att rapporten ska bidra med kunskap och idéer inför val vad gäller design av kurser. Fokus ligger på examinationsförfarandet, utifrån såväl pedagogiska som juridiska perspektiv.

Bakgrunden till den här rapporten var initialt att vi som organiserat de högskolepedagogiska kurserna på Centrum för undervisning och lärande (CUL) vid Linköpings universitet (LiU) har gjort den erfarenheten att såväl studenter som lärare inte alltid har skillnaden klart för sig mellan rollen som examinerator och rollen som lärare som bedömer studenters insatser vid examinationstillfället (exempelvis tentator, granskare etc.). Det innebär att det inte är helt transparent vem som tar det slutliga beslutet om betyget och vem som bedömer prestationer och ger återkoppling på dessa, men som inte är formell examinerator.

Frågan om examinerator och examination har även behandlats vid samtal som förts vid CUL i samband med högskolepedagogiska konferenser och i andra sammanhang där även studeranderepresentanter deltagit. Olika uppfattningar om kvalitet i bedömningar, studenters rättssäkerhet och lärares roll i relation till den formellt utsedda examineratorn har förts fram och det har funnits en stor osäkerhet om lärares kunskapsnivå gällande regler och regelverk och hur tillämpningen görs i olika utbildningsmiljöer.

Under åren har utbildning kring examination och examineratorsrollen varit en integrerad del av de kurser som ges för lärare som en del i den pedagogiska kompetensutvecklingen på CUL. Vid kurserna har deltagarna fått

³ Med lokal nivå avses i denna rapport Linköpings universitet.

möjligheter att studera och diskutera examinatorns rollen, examination och bedömning av studenters prestationer ur såväl pedagogiska som juridiska perspektiv. Kursdeltagarna har dessutom fått behandla hur examinationsfrågor i hög grad kan påverkas av faktorer som härrör till kulturella och ämnesspecifika traditioner men också resurstilldelning, ökat studentantal och heterogena studentgrupper. I samtal med deltagare vid CUL:s högskolepedagogiska kurser och med studeranderepresentanter har det framkommit att det finns tydliga föreskrifter om hur examinatorns roll ska hanteras, men att det i praktiken finns många oklarheter och ottydigheter i hur föreskrifter tolkas i olika miljöer. Högskolelagen (HL) och Högskoleförordningen (HF) är de primära nationella regelverk som sedan omsätts i ett lokalt regelverk vid landets lärosäten (vid Linköpings universitet finns de lokala styrdokumenterna samlade i elektronisk form i en Regelsamling).

Det kan förhålla sig så att inom ramen för en kurs är det flera olika moment som bedöms och vägs samman till ett slutligt betyg. Erfarenheter visar att det inte alltid är tydligt för studenten vad som ligger till grund för ett slutligt betyg eller vad som är examinatorns roll i relation till andra lärare som bedömer studentens prestationer. Med grund i de erfarenheter som framkommit i olika sammanhang tog CUL 2012 initiativ till att göra en studie för att undersöka hur examinatorns roll hanteras vid LiU.

Examination och examinatorns rollen/-funktionen inom högre utbildning är ett område som omfattar en uppsjö av litteratur som speglar såväl forskning som beskrivning av praktik. Det är omöjligt att inom ramen för denna rapport heltäckande redogöra för examinationsfrågor och frågor relaterade till examinatorer och deras roll och funktion. I denna rapport redovisas resultat från mer riktade sökningar kring examination och examinatorns rollen, vilket beskrivs närmare i kapitel 3. Önskemål har även framförts vid de högskolepedagogiska kurserna om att tillgängliggöra den resursmapp som kursdeltagarna har tillgång till under och efter kurserna. I föreliggande rapport kan referenslistan och de länkar som integrerats till en del uppfylla de önskemål som funnits om en utökad tillgänglighet till litteratur och information inom området.

Under perioden 2007 – 2011 genomförde CUL ett antal utvecklingskonferenser med syftet att diskutera och dokumentera LiU:s arbete exempelvis vad gäller processen att skriva nya kursplaner och utforma examinationer med anledning av en ny examensstruktur och revidering av HF och HL. I rapporteringen från konferenserna som publicerats presenteras och analyseras även en variation av tillämpning vad gäller olika utbildningsrelaterade frågor (Bjuremark, 2008; Edvardsson Stiwne, 2008; Bjuremark, 2010; Edvardsson Stiwne, 2012). Noteras kan att Håkan Hult 1998 författade rap-

porten *Examinationen och lärandet – en översikt, analys och värdering av examinationens roll inom högre utbildning* (CUP:s Rapportserie Nr 1). Med stöd i litteraturen påtalar Hult (1998, s. 10) att:

[...] följande tre åtgärder måste till för att förbättra examinationen. För det första att undervisning och examination har högsta prioritet för universitetslärare, för det andra en insikt om att studenter presterar på den nivå läraren kräver men inte mer än det och för det tredje att universitetslärare behöver utbilda sig i att examinera

Det tycks som att frågorna, nu 15 år senare, fortfarande är aktuella.

1.2 Läsanvisningar

Rapporten inleds med ett kortare kapitel (kap. 2) där begreppen examinator och examination introduceras och beskrivs övergripande. Därefter följer två huvudkapitel (kap 3 och 4) vilka belyser examination och examinatorrollen ur två övergripande perspektiv, det pedagogiska och det juridiska. Inom kapitlen finns en tematisk uppdelning som ett stöd för läsare som är intresserade av särskilda frågor som berör examination och rollen som examinator. I kapitel 5 knyts rapportsäcken ihop med några avslutande reflektioner och sammanfattande tips.

Tanken med denna rapport är att den kommer att distribueras såväl i pappers- som elektronisk form. I kapitlen anges i flera fall länkar till dokument och texter som anges som källor för att förenkla tillgängligheten för läsaren av den elektroniska versionen.

2

VAD AVSES MED BEGREPPEN EXAMINATOR OCH EXAMINATION?

2.1 Examination

Teaching without testing is like cooking without tasting (Ian Lang, 1991, citerad i Harden och Crosby, 2000, s. 340)

Utbildning utan examination liknas i citatet ovan vid att laga mat utan att smaka av anrättningen. En annan beskrivning på samma tema är att kocken gör den formativa bedömningen genom provsmakningen och det slutliga testet, den summativa bedömningen, görs av restauranggästen (Scriven, 1980, s. 56).

Examination brukar beskrivas ur två huvudperspektiv (vilket kan jämföras med lärar-/examinatorsrollen). Det ena perspektivet är examinationen som ett lärandetillfälle där studenterna själva ska komma till insikt om vad de lärt eller missat att lära. Det andra perspektivet är som en kontroll av vad en student lärt sig under en kurs, vilket är det som i förordningstexter beskrivs som ett betygsärende (Trowald 1997; Ramsden 2003; Biggs och Tang, 2007; Gustavsson et al., 2010; Maandi, 2011). Examination används inte som ett särskilt begrepp i högskoleförordningen (6 kap. 15 §). Högskoleverket (HSV) skriver i sin rapport *Rättssäker examination* (2008, s. 5):

Med examination enligt högskoleförordningens bestämmelser måste förstås att examination bestämmer ett betyg utifrån den eller de former för bedömning av studenternas prestationer som anges i kursplanen

Som ett stöd för studenterna i sin lärandeprocess för att uppnå lärandemålen och klara examinationen blir kursernas organisering, det vill säga kursernas design, central. Hur en kurs är upplagd har större påverkan på studenternas möjligheter till lärande än exempelvis karismatiska lärare skriver Whetten (2007).

Implementeringen av Bologna-modellen har inneburit en förändring ur ett pedagogiskt perspektiv, enligt vad som beskrivs i en rapport till EU (2013). Förändringen kopplar till tanken om Constructive alignment så tillvida att vi numer måste utgå från förväntade lärandemål och kompetenser när vi utformar examinationer. Ett exempel som ges är att rollspel som ex-

aminationsform skulle kunna stödja studenterna i deras utveckling av lärande som förbereder dem på det som väntar i yrkeslivet. Detta innebär att det är viktigt att lärosäten inte bara beaktar resurser i form av lärare och material eller kunskapsinnehåll i kurser och program. Lika centralt är att utveckla examinationsformer som ger stöd för studenters lärande och uppnående av mål relaterade till *kunskap och förståelse, färdighet och förmåga samt värderingsförmåga och förhållningssätt* (jfr Höskoleförordningen).

I och med den nya examenstrukturen och Sveriges anslutning till Bolognaprocessen har ett mål- och resultatstyrt utbildnings- och bedömnings-system införts (eng. Outcomes-based education, OBE, jfr Biggs och Tang 2007). Det är inte längre redovisning av traditionella disciplinära kunskapsområden och kursinnehållet som skall bedömas och betygssättas. Numer bedöms i vilken grad studenterna faktiskt uppnår förväntade lärandemål eller förväntade läranderesultat. Biggs och Tang (2007, s. 5) skriver:

Standards are stated up front and teaching is tuned to best meet them, assessment being the means of checking how well they have been met.

För att stödja studenternas lärande och deras möjligheter att klara examinationer som mäter måloppfyllelsen bör det i kurserna erbjudas lärandeaktiviteter som ger stöd i denna process. Examinationen blir därmed en integrerad del i det som Biggs (2003) beskriver som *Constructive alignment*, med vilket han avser en kursdesign där det finns en följdriktighet och logik mellan lärandemål/kursmål, lärandeaktiviteter/kursmoment och examination (jfr Biggs, 2003; Weurlander, 2006; Biggs och Tang, 2007).

2.1.1 Kursmål och examination

Även om vi som lärare ser kursmålen som det centrala i en utbildning utformad enligt principerna för *Constructive alignment*, är det ingen självklarhet att studenterna tänker detsamma. Snarare tvärtom, menar Biggs och Tang (2007, s. 169): "*Student learns what they think they will be tested on*". Ett begrepp för detta som de hämtad från Elton (1987) är "*Backwash*", vilket innebär att det inte är kursplanen och lärandemålen utan examinationen som ligger i förgrunden när studenter lägger upp sin strategi för studierna. Det betyder dock inte att studenterna lär sig fel saker, förutsatt att examinationen ligger i linje med lärandemålen (Biggs och Tang, 2007). Kanske förhåller det sig som Biggs skriver (2012, s. 48): "*Backwash from assessment is not a problem, it is the solution.*"

Ramsden (2003) skriver att rationaliteten bakom examinationsförfarandet innefattar synen på bedömning och examination som en metod att er-

hålla kunskap om studenterna såväl som "kvaliteten på deras lärande". Eller som Biggs och Tang (2007, s. 164) uttrycker det: "*We match performance as it is, with performance as it should be*". Whetten (2007, s. 347, fritt översatt) ger exempel på fyra frågor som stöd i design- och bedömningsprocessen för den universitetslärare som ska ansvara för examinationen:

- Utifrån de formulerade lärandemålen, hur kan jag bäst bedöma studentens lärande?
- Hur kan jag bedöma uppnåendet av lärandemål på högre nivå?
- Hur kan jag bedöma studenters lärande på ett sätt som förstärker och vidgar, snarare än mäter vid en slutpunkt, studenternas engagemang för ämnesinnehållet?
- Om jag under en utvärderingsprocess ombeds att visa belegg för att studenterna lärt sig det som efterfrågas i kursmålen, på vilket sätt skulle jag bäst kunna göra det?

Det innebär att vi måste beakta såväl vad och hur vi testar studenternas kunskapsnivå, det vill säga vilka examinationsformer vi väljer, som utifrån vilka kriterier vi bedömer studenternas prestationer. Ekecrantz (2007, s. 5) betonar att (i originaltexten är orden *vad* och *hur väl* kursiverade):

I ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem anger de förväntade studieresultaten vad alla godkända studenter kan och betygskriterierna olika grader hur väl studenterna kan detta.

Det innebär att kursmålen preciserar den kunskapsnivå som ligger till grund för betyget godkänd. Om högre betyg kan ges ska det preciseras i betygskriterierna vad som krävs, exempelvis för ett VG.

2.1.2 Bedömning, betyg och rättssäkerhet

Bedömning och betygssättning av studentens prestationer i kurser och program utgör en grundläggande del av universitetens och högskolornas ansvarsområden. När alltfler unga efter gymnasiet fortsätter sin utbildning vid universitet och högskolor ökar konkurrensen och betydelsen av betyg kan därmed öka då de kan bli avgörande för möjligheterna till en fortsatt karriär (Bloxham, Boyd och Orr, 2011; Ball, 2003). Som en följd av detta får de personer som utses till examinator inom den högre utbildningen ett särdeles stort inflytande över enskilda studenter genom befogenheten att sätta betyg. En examinator kan därigenom påverka studenters framtida möjligheter

vad gäller studier och yrkesval. Noteras kan att studenter har rätt att begära omprövning av betyg men de har inte rätt överklaga beslut om betyg enligt rådande lagstiftning och regelverk, vilket ytterligare förstärker bilden av examinatorers maktposition gentemot den enskilda studenten (HSV, 2008, jfr även LiU:s föreskrifter rörande examination och examinatorer [Länk](#)). Examinatorer kan å sin sida pressas att godkänna studenter för att det egna lärosätet inte ska hamna efter vad gäller rankning i förhållande till konkurrerande lärosäten (Thorne, 2012). Oavsett vilken form av examination som väljs måste en examinator alltid kunna särskilja den enskilda studentens insats enligt Högskoleverket (2008) och lokala riktlinjer vid LiU.

Sist men inte minst, hur kommunicerar vi våra avsikter och ställningstaganden kring bedömning och examination till studenterna? Frågan är starkt kopplad till rättssäkerhetsaspekter. I de föreskrifter som är publicerade vid Linköpings universitet framgår att med rättssäkerhet avses *"förutsebarhet i rättsliga angelägenheter"* och att *"villkoren för att rättssäkerhet kan anses råda är när det finns klara regler som är publicerade och tillämpas lojalt och korrekt"* (Föreskrifter rörande examination och examinatorer, s. 1).

2.1.3 Återkoppling

Betyg kan i sig ses som en kommunikation, eller återkoppling/feedback, på hur arbetet bedömts (jfr Ekecrantz, 2007), men för att stödja studentens lärande kan en mer utförlig motivering bättre guida studenten i vad som varit bra och vad som behöver förbättras. Kring återkoppling finns det omfattande litteratur, i denna rapport behandlas återkoppling relaterat till bedömning och betyg i kapitel 3.1.5.

2.2 Examinator

Det är inte ovanligt att man som universitetslärare simultant har flera roller i relation till studenten under en kurs, det vill säga att man undervisar, leder, skriver kursplaner, gör scheman och studieanvisningar samt bedömer studenternas arbeten (Sasanguie, Elen, Clarebout, van den Noortgate, van Denabeele och De Fraine, 2011; Harden och Crosby, 2000). En lärare förväntas agera som guide för studenternas lärandeprocess, vilket innebär en lärandestödande funktion. Utöver denna lärandestödande funktion tilldelas en universitetslärare ibland även rollen som utvärderare och bedömare av studenternas kunskapsnivå, det vill säga att universitetsläraren utses till examinator med ansvar för bedömning och betygsättning av studenters prestationer under och efter en kurs (Gustavsson, Fransson, Morberg och Norqvist,

2010). En universitetslärare har således att hantera, på sitt sätt, dubbla roller i bemärkelsen som pedagog och myndighetsutövare, vilket skulle kunna beskrivas som universitetslärarens Janusansikte.

I det svenska systemet för högre utbildning utgör universitetslärarens uppdrag som examinator en central funktion. Den universitetslärare som utses till examinator tilldelas en betydande myndighetsutövande funktion i relation till enskilda studenter, i enlighet med gällande Högskolelag (HL) och Högskoleförordning (HF). Följaktligen är rollen som examinator central i den svenska högskolan och en examinator har stor makt i relation till studenterna. Det behöver dock inte vara så att det är exempelvis kursansvarig som är examinator, en examinator kan var en extern lärare, dvs. en lärare som inte är involverad i genomförandet av kursen (Sasanguie et al., 2011). Gustavsson et al. (2010, s. 168) skriver:

Vanligtvis är valet av examinator delegerat till en lägre nivå inom verksamheten, t.ex. institutionsnivå eller motsvarande. Examinator kan undervisa på kursen, men det kan också vara en befattningshavare som "bara" har det övergripande ansvaret för de examinationer som förkommer på kursen, inklusive bedömning och betygssättning.

Det faller dock under examinatorns ansvar att ta del av bedömningar genomförda av lärare på kursen och att ta ett övergripande ansvar för betygssättning (Gustavsson et al., 2010). Sett ur ett studentperspektiv är det viktigt att det klargörs vem som är examinator i förhållande till andra lärare i en kurs som ansvarar för bedömning, exempelvis tentatorer, granskare, bedömare av prestationer vid seminarier etc.

Examinator är således den lärare som är ytterst ansvarig för den slutliga bedömningen av studentens prestation och den som skriver under betygsk dokumentet. Detta finns angivet i Högskoleförordningens 6 kapitel, 18 §. Högskoleverket skriver följande i sin rapport *Rättsäker examination* (2008, s. 17):

Att det uttryckligen anges i högskoleförordningen vem som får besluta om betyg, betyder att ett betygsbeslut som en examinator har fattat inte får överprövas av andra befattningshavare inom högskolan, inte ens av rektorn. Eftersom ett betygsbeslut inte heller får överklagas till domstol eller någon annan överklagandeinstans, har examinatorn stor makt och ett stort ansvar när han eller hon använder sin befogenhet att sätta betyg på studenter.

Högskoleverket påtalar i sin rapport att detta ansvar innefattar att examinator, förutom att vara insatt i ämnesområdet, även måste vara insatt i och ha

kunskap om de lagar och regler som finns rörande beslutsfattande och myndighetsutövning gentemot enskilda studenter.

I styrdokument för utbildning vid Linköpings universitet framgår vilka som kan utses till examinator. För att kunna få uppdrag som examinator måste personen vara anställd som: *professor, biträdande professor, lektor, junior lektor, biträdande lektor, adjunkt, post doktor eller forskarassistent samt den som blivit antagen som oavlönad docent* vid Linköpings universitet, detta gäller även adjungerade positioner. Vad gäller gästlärare och timarvoderade lärare kan även de under särskilda förutsättningar utses till examinatorer (Utbildningsordning för utbildning på grundnivå och avancerad nivå, Dnr LiU-2012-00955, s.10, ([Länk](#)). Noteras bör att exempelvis doktorander som är kursansvariga, vilket är ett vanligt uppdrag för doktorander enligt kursdeltagare vid CUL:s pedagogikkurser, inte är behöriga att utses till examinator.

I kapitlen som följer presenteras en genomgång av såväl litteratur som lagar och riktlinjer relaterat till examinator och examination inom universitet och högskolor: internationellt, nationellt och lokalt.

3

LITTERATUR OCH FORSKNING OM EXAMINATION OCH EXAMINATORS ROLL I HÖGSKOLAN

Under 2013 har en litteratur- och artikelsökning inom området *examination och examinersrollen i högskolan* genomförts i avsikt att generera ett teoretiskt underlag till denna rapport. Syftet har i första hand varit att skapa en övergripande bild av vilka frågor och aspekter som lyfts fram i forskning och litteratur, såväl nationell som internationell.

Till grund för översikten ligger till en del litteratur- och artikelsök via exempelvis unisearch: sökord var i huvudsak examination, evaluation, examiner, grading, assessment, plagiarism och higher education. Orden söktes enskilt såväl som i olika kombinationer. Åren för sökningen begränsades till 2006-2013. Därtill har även "snöbollsmetoden" tillämpats i den meningen att vid läsning av artiklar och litteratur har relaterade referenser/källor undersökts.

3.1 Examination som kontroll eller lärande?

I litteraturen beskrivs examination å ena sidan som ett sätt att kontrollera vad studenterna lärt, om de har visat att de uppnått de lärandemål som en kurs eller utbildning omfattar, det vill säga ett kontrollperspektiv. Å andra sidan kan examination också ses som ett tillfälle där studenterna kan utveckla sitt lärande. Som universitetslärare har vi en möjlighet att förena dessa två perspektiv och utforma examinationer som bidrar till studenters lärande, samtidigt som vi kontrollerar att kursmålen är uppnådda (jfr Biggs 2003; Biggs och Tang, 2007; Whetten, 2007).

I en rapport från den 7:e universitetspedagogiska konferensen vid Linköpings universitet, som hölls 2003, refererar Håkan Hult till Gibbs och Jenkins (1992) att vi som lärosäten kan sägas stå inför ett val om vi ska anamma kurser designade utifrån en rationalitet styrd av "control strategies" eller "independent strategies". Kort uttryckt kan de två alternativen sägas stå för en mycket styrd undervisning med resursbesparande examinationer (control strategy) i motsats till kurser där studentaktiva former tillämpas och en variation i lärandeaktiviteter och examinationsformer tillämpas (Hult, 2003). Idag, ca tio år senare, tycks det självstyrda och studentaktiva perspektivet på lärande ha blivit ett rådande paradigm vad gäller utformning av styrdoku-

ment vid Linköpings universitet. Ett exempel är det *Kvalitetsutvecklingsprogram för undervisning* vid LiU som tidigare utgjorde ett styrdokument, vilket med start 2014 ersatts med dokumentet *Struktur för kvalitetsarbetet vid Linköpings universitet för perioden 2014 – 2016 avseende utbildning på grundnivå, avancerad nivå och forskarnivå* där det studentaktiva perspektivet uttrycks som en ledande princip (LiU-2013-01957, [Länk](#)).

Val och utformning av examinationer har ändrats över tid, beskriver Pettersen (2008). Från att i de flesta utbildningar använda skriftliga slutexaminationer så tillämpas idag alltmer alternativa former. Variation i examinationsformer har också framhållits som något eftersträvansvärt (Gustavsson et al, 2010). Åsa Lindberg-Sand (2007) har beskrivit hur examinationernas form förändrats över tid där hon utgår från tidigt 1900-tal. Från att examinationsformer som muntliga förhör, essäer och seminarier varit rådande har under åren former innefattande kortsvarsfrågor och salstentamen blivit alltmer vanliga. Under senare tid har även grupptentamen, hemtentamen, examination i projektform, posterpresentationer och examinationer kopplade till problembaserat lärande, som triple-jump, utvecklats. Parallellt med de mer formella bedömningarna förekommer även kamratbedömning (eng. peer-assessment) och självbedömning (eng. self-assessment) som en del i examinationsförfarandet.

Att examinationen styr lärandet, och studenternas studiestrategier, har beskrivits i många texter (jfr Toohey, 1999; Biggs och Tang, 2007; Pettersen, 2008; Gustavsson et al., 2010). Även om kursens lärandemål är det som är utgångspunkten i designen av en målrelaterad utbildning har det genom åren visat sig att det snarare är examinationen och inte primärt kursmålen som är det studenter fäster störst vikt vid (Biggs och Tang, 2007; Whetten, 2007). Genom åren har det också visat sig att utbildnings- och examinationssystemet inte alltid ger de effekter som är önskvärda vad gäller grundläggande intentioner och övergripande mål om lärande, vilka ligger till grund för universitets och högskolors verksamhet. Kortsiktiga strategier i form av memorering och ytligt lärande har visat sig vara lönsamt för studenter i form av högre betyg på bekostnad av studier på ett sätt som främjar förståelse och djupinriktat lärande⁴ (Ramsden 2003; Pettersen 2008). Roger Säljö skriver (2000, s. 27): "*Den som är inriktad på att memorera kommer att bete sig annorlunda i förhållande till texten än den som antar att textens innehåll går att förstå*".

⁴ Begreppen djup- och ytinriktat lärande tillskrivs INOM-gruppen (Inläring och omvärldsuffattning) vid Göteborgs universitet, där Ference Marton, Lars Owe Dahlgren, Lennart Svensson och Roger Säljö ingick.

Det behöver dock inte föreligga någon motsättning mellan studenternas fokusering på examinationen och lärarens ambitioner att stödja studenternas lärande för att uppnå kurs- och utbildningsmål (Whetten, 2007; Biggs och Tang, 2007). Så länge examinationen är designad så att den presenterar en bild av vad studenterna har lärt sig, och detta ligger i linje med kursens lärandemål, föreligger inget problem, eller hur?

3.1.1 Kursmål och examensmål, vad är det vi examinerar?

Long-term abilities do not refer exclusively to content knowledge but rather concern 'habits of mind' and metacognitive skills that embody cognitive and social cognitive abilities that are useful in improving students' learning skills [...] long-term learning skills that enable students to learn on their own, approach problems from multiple perspectives, and work with complex issues. However, higher education lacks assessment methods for determining whether students have made gains on these traits (Beck et al., 2013, s. 326)

Liksom Beck, i citatet ovan, påtalar Nils Trowald (1997) vikten av att ha högskolans övergripande mål i åtanke. I november 2013 hölls ett seminarium arrangerat av Svenska Bolognaexpertgruppen med temat "Mjuka lärandemål i undervisning och examination" ([Länk](#)). Vad som avses med benämningen "mjuka mål" är de generella kompetenser som beskrivs i högskoleförordningen, "exempelvis om studenternas förmåga att göra bedömningar med hänsyn till samhällliga och etiska aspekter, beaktande av mänskliga rättigheter och empatisk förmåga" (Universitets- och högskolerådet 2013). Att se över hur ett utbildningsprogram säkerställer att de övergripande examensmålen tillgodoses är inte ett ansvar som vilar på en enskild kursansvarig eller examinator. Snarare kan det definieras som ett ansvar för de som är ansvariga för ett utbildningsprogram i sin helhet. Det innebär dock inte att en universitetslärare kan bidra till studenternas lärande på olika nivåer. Exempelvis genom att fundera över vilka examinationsformer som kan stödja utveckling av kompetenser som studenter ska inneha efter att ha avslutat en högskoleutbildning. Lite senare i denna rapport kommer exempel att ges på olika former för examination.

3.1.2 Validitet och reliabilitet

Thorsson och Weurlander (2007) påtalar att övergången till ett målstyrt utbildningssystem inneburit att bedömningen av måluppfyllelse har blivit en central aspekt. När dessa bedömningar ska göras, exempelvis bedömningar av studenters kunskap i förhållande till kursmål, bör en hög grad av säkerhet eftersträvas. Ett omskrivet problem när det gäller bedömning av kunskap och lärande berör frågor om validitet och reliabilitet (jfr Trowald, 1997; Ekecrantz, 2007; Biggs och Tang, 2007).

När studenters prestationer ska bedömas i relation till formulerade lärandemål kan det ses som en självklarhet att examinationen är utformad så att resultaten verkligen visar det som är avsett att mätas eller bedömas, frågor som handlar om validitet. Examinationens utformning spelar en roll vad gäller reliabilitet, men tillförlitligheten kan även påverkas av enskilda examinatorers bedömning. Lundqvist och Swartling (2011) beskriver, utifrån en studie genomförd vid Uppsala universitet, att bristande kvalitet på bedömningsmallar och utformade kriterier resulterade i att lärare i sin betygssättning snarare utgick från en subjektiv bedömning vilket i sin tur ledde till att betygen berodde mer på lärarens egen uppfattning snarare än att de relaterade till utformade kriterier. Som ett resultat av detta blev det mycket svårt för studenterna att förstå grunderna för betygssättningen. Det finns studier som påvisar att även om det finns bedömningsmallar eller matriser är det inte alltid tydligt hur de tillämpas, eller om de alls används i bedömningsprocessen (jfr Bloxham et al., 2011). Bondestam (2004) ger dessutom exempel på hur genusrelaterade frågor kan påverka bedömningen. Bedömning av ett studentarbete kan exempelvis påverkas av om arbetet har ett manligt eller kvinnligt författarnamn.

Sett ur perspektiv som rättsäkerhet och transparens gentemot studenter och granskare uppkommer frågor om reliabilitet i förhållande till vad det egentligen är vi vill mäta och bedöma? En risk med ökat fokus på reliabilitet är att examinationer och bedömningskriterier utformas så att de omfattar det som är enkelt att observera och kvantifiera snarare än att de verkligen utformas efter mer kvalitativa, och därmed ibland svårbedömda, värden. Maandi (2011) påtalar, utifrån resultaten från en intervjustudie vid Uppsala universitet, att det från lärarhåll finns en farhåga om att examinationer i allt högre grad kommer att utformas med avsikt att uppnå en hög reliabilitet på bekostnad av en god validitet. Det uttrycks en oro för att det är kunskap som är lätt att mäta, exempelvis faktakunskaper, som får företräde vid utformning av examinationer på bekostnad av kunskap som bör mätas, exempelvis analysförmåga, visad djup förståelse och förmåga att identifiera och formulera problem. Att examinera värderingsförmåga och förhållningssätt,

kräver således examinationsformer som kanske inte är de mest effektiva vad gäller såväl reliabilitet som ekonomiska resurser. Som Trowald formulerade problemet (1997, s. 15): "*Det blir en tendens att man med hög grad av precision mäter förhållandevis oviktig kunskap.*"

3.1.3 Summativ och formativ bedömning och examination

Examinationens olika syften kan sägas styra vilken form av examination som tillämpas. Vanliga begrepp som används är formativ och summativ bedömning eller examination (jfr Crisp 2012, s. 35, *assessment for learning eller assessment of learning*). En formativ bedömning eller examination innebär att studenternas prestationer bedöms och studenten får återkoppling kontinuerligt under en kurs. Sådana examinationsformer brukar motiveras med att examinationen i första hand ska vara lärandetillfällen för studenterna, det vill säga en bedömning som utgör ett stöd i lärandeprocessen (Biggs och Tang, 2007; McGrath, 2007; Gustavson et al., 2010). Formativa bedömningar eller examinationer ligger vanligtvis inte till grund för ett graderat betyg. Biggs och Tang (2007) menar att det finns en poäng i att skilja på den formativa lärandestödande bedömningen och den betygsgrundande summativa bedömningen. Om studenter får formativ återkoppling på ett pågående arbete uppstår en tillåtande inställning till att visa att man gjort fel, det går ju att rätta till. Om den formativa bedömningen också är en del i en pågående examination blir studenterna mer försiktiga vad gäller att exponera sina fel, vilket leder till en mindre konstruktiv och lärandestödjade process. Beck et al. (2013, s. 327) skriver:

Formative assessment refers to qualitative feedback by instructors that is offered to students during learning activities, such as discussion, that are not intended to provide conclusive measures but rather is as a part of teaching that helps student grasp particular aspects of subject matter or approaches to learning.

Det kan dock tilläggas att formativa bedömningar i lika hög grad kan fungera som ett stöd för lärare vad gäller att få en bild av var studenterna befinner sig kunskapsmässigt. Denna orientering skulle sedan kunna ligga till grund för eventuella justeringar i kursernas utformning för att stödja studenternas lärande och möjligheter att uppnå kursmålen. En summativ bedömning eller examination innebär att lärare/examinator utformar en tentamen eller examinationsuppgift där studenterna i slutet av en kurs ska visa att de uppfyllt lärandemålen. Sådana examinationsformer brukar motiveras med att examinationen i första hand ska vara ett sätt att kontrollera att stu-

denterna uppnått lärandemålen och att examinators därmed kan göra en bedömning av lärandet/kunskapsnivån och sätta ett, vanligtvis, graderat betyg (Biggs och Tang 2007; Crisp 2012). Trowald (1997, s. 18) skriver om hur summativa examinationer som organiseras i tentaperioder kan tendera att styra studenter mot ett ytinriktat lärande. Ett råd som ges är att lägga examinationer "vad gäller placering i tid, frekvens och innehåll" på ett sådant sätt att de kan stödja den pedagogiska processen.

Såväl summativa som formativa bedömnings- och examinationsformer kan genomföras på olika sätt, exempelvis genom det som allmänt kallas "sals-tenta" eller "hemtenta" men också genom muntliga examinationer, inlämningsuppgifter som exempelvis PM, laboratorierapporter och VFU (verksamhetsförlagd utbildning). Olika examinationsformer beskrivs närmare lite senare i detta kapitel.

I Högskoleförordningen framgår att examinators ska bedöma om varje enskild student uppnått de förväntade lärandemålen, men examinationer kan även ske i grupp. Varje examinators är fri att själva välja den examinationsform som anses vara bäst lämpad för en kurs och varje lärosäte fastställer vilka betygsnivåer och betygssystem som skall användas (Högskoleverket 2008). Vid Linköpings universitet finns ett beslut taget av rektor 2007 om examinationsformer vid Linköpings universitet, dessa finns återgivna senare i denna rapport ([Länk](#)).

Crisp (2012) skriver att tanken med formativa och summativa bedömningar är att de kan utformas i avsikt att stödja studenters lärande, såväl under utbildningstiden som det framtida. Crisp föreslår fyra kategorier för bedömning av studenters prestationer: *Diagnostic assessment*, *formative assessment*, *summative assessment* och *integrative assessment*. Diagnostisk bedömning, menar Crisp, har på senare tid fått en negativ klang men skulle kunna bidra till studenters lärande om dessa tester initierades tidigt i kurser. Diagnostiska test skulle kunna bidra till att studenterna ges en möjlighet att få en bild av sin kunskap i förhållande till kursens lärandemål och innehåll. Grundläggande begrepp och principer skulle genom dessa tester tydliggöras för studenterna utan att alltför mycket av lärarens tid tas i anspråk då dessa test skulle kunna genomföras elektroniskt genom självriktade program. Formativa bedömningar med återkoppling som förläggs vid olika tillfällen under en kurs har fokus på lärandeprocessen och erbjuder en möjlighet för studenterna att förbereda sig inför den avslutande summativa och betygsgrundande bedömningen. Den fjärde kategorin är integrativa bedömningar, skriver Crisp, där studenten får möjlighet till reflektion över teori och praktik och en träning i att värdera och bedöma sitt eget lärande. Studenten får genom integrativa bedömningar även möjlighet att reflektera över sitt förhåll-

ningssätt, exempelvis vad gäller att bearbeta olika problem och situationer. En grundtanke med de integrativa bedömningarna är att de utgår från en situation eller ett problem som ligger nära de utmaningar som studenten kommer att möta i sitt yrkesliv, och inte bara en uppgift som konstruerats för ett test. Studenterna blir i denna form av bedömning belönade inte bara för sin prestation utan än mer för sin analys och metakognitiva förmåga.

Även Gustavsson et al. (2010) påtalar vikten av att i vissa sammanhang examinera studentens faktakunskaper, även om detta i många sammanhang beskrivs som en låg nivå av lärande (jfr exempelvis Blooms taxonomi och Biggs SOLO-taxonomi). Det kan gälla studentens kunskap vad gäller betydelsen av, för ämnet eller kommande profession, centrala begrepp som prövas genom examinationen. Ett exempel som ges är läkemedelsräkning. En annan aspekt vad gäller att försäkra sig om att studenten har de basala kunskaperna inom ett ämnes- eller kunskapsområde är tanken om att studenten konstruerar sitt lärande utifrån sin egen kunskaps- och erfarenhetsbas. För att kunna gå vidare och kunna uppnå högre lärandenivåer, och djupinlärning snarare än ytinlärning, måste baskunskaperna finnas (Biggs och Tang, 2007). Det innebär i sak inte att hela spektrat av kunskapsnivåer behöver bedömas under alla kurser, men under de första terminerna av en utbildning kan det vara viktigt att undersöka huruvida studenten har de baskunskaper som krävs för att uppnå kursmålen.

Salsskrivning

Skriftlig tentamen i form av en salsskrivning kan nog beskrivas som den mest traditionella summativa examinationsformen. Salstentan, eller "vanliga tentor" (jfr Myndigheten för nätverkande och samarbete inom högre utbildning⁵, NSHU, 2010, s. 4), genomförs gemensamt för alla studenter vad gäller tid och plats. Genom att examinationen övervakas av skrivningsvakter, som bland annat kontrollerar studenters identitet, skapas en säkerhet kring att det är den enskilda studentens prestationer som dokumenteras, samlas in och bedöms. Under senare år har det blivit allt vanligare med så kallade *anonyma tentor*, främst utifrån önskemål från studenter. Grundtanken är att lärare i sin rättning inte ska påverkas av sina attityder till den enskilda studenten (NSHU, 2010; Gustavsson et al., 2010). Vad som gäller vid Linköpings universitet relaterat till anonyma prov beskrivs närmare i kap. 4.3.

Salsskrivningar beskrivs ofta som en examinationsform som uppmunt-
rar ytinlärning. Ur ett pedagogiskt perspektiv får bruket av salsskrivning
därför ofta kritik då studenter förväntas läsa in fakta som presenteras/ten-

⁵ Myndigheten är sedan december 2008 nedlagd

teras och sedan faller i glömska så snart nästa kurs och påföljande tenta är i fokus (jfr NSHU, 2010). Utifrån detta perspektiv kan "open-book"-tentor vara att föredra då de erbjuder studenterna en situation som mer liknar den som de kan tänkas möta i ett kommande arbetsliv. För att studenterna ska lyckas svara på frågorna inom utsatt tid krävs att de har satt sig in i kunskapsområdet och referensmaterialet, de har dock möjlighet att ta med litteratur som stöd under salsskrivningen för att hitta information. Genom att tillämpa "open-book"-formen av salsskrivning kan vi som lärare bidra till att studenternas nervositet avtar och de har möjlighet att göra sig själva bättre rättvisa (Elmgren och Henriksson, 2010).

Frågornas design, det vill säga vilken typ av frågor vi ställer (NSHU, 2010), är avgörande för om en tenta verkligen mäter det den avser att mäta: om en student uppnått kursmålen. Essäfrågor beskrivs i många sammanhang som mer lämpade till att uppmuntra studenter till ett mer djupinriktat lärande (NSHU, 2010). I rapporten från NSHU (2010, s. 4) skrivs:

För att utvärdera t.ex. förmåga att tillämpa, analysera eller skapa egna lösningar måste vi välja att lyfta blicken och använda genomtänkta frågor och rättningsstrategier. Skrivningen måste i sådana fall mäta i vilken utsträckning studenten kan skapa en sammanhängande struktur, tillämpa teoretiska kunskaper i en praktisk situation, ifrågasätta och värdera kursens kunskapsinnehåll eller teoritisera kring en konkret situation.

Ett vanligt förkommande dilemma är att studenterna både behöver redovisa att de behärskar grundläggande fakta kopplat till det kunskapsområde som en kurs omfattar och att de kan visa en förmåga till analys och värderingsförmåga. Ett sätt att designa en salsskrivning så att den motsvarar såväl en redovisning av kunskap och förståelse för grundläggande begrepp och teorier som en möjlighet att bedöma studentens förmåga till analys, syntes och värderingsförmåga är att dela upp skrivningen i två delar; en kortare med flervalfrågor och en del där studenten får svara på frågor av mer utredande karaktär (NSHU, 2010).

Det som talar emot frågor av utredande karaktär är att de kräver mer lärarresurser i bedömnings- och betygsprocessen. En metod som möjligen kan lätta på arbetsbördan för examinatorn (alternativt den lärare som ansvarar för bedömningsarbetet) är att involvera studenterna i arbetet. Genom att studenterna själva utifrån givna och noggrant kommunicerade kriterier får genomföra en bedömning kan en "win-win"-situation skapas. Examinatortorn/läraren får stöd i bedömningsarbetet och studenterna får möjlighet att

fördjupa sina kunskaper och ytterligare stöd i att uppnå kursmålen. Förhoppningsvis sker detta på ett sätt som stödjer djupinlärning såtillvida att kunskaper som behandlas i salsskrivningen är något som studenten kommer ihåg och bevarar under lång tid (jfr NSHU, 2010; Bryant och Carless, 2010).

Hemtentamen

En hemtentamen innebär att studenterna ska besvara ett antal frågor, men till skillnad från en salsskrivning har studenterna vid en hemtentamen möjlighet att söka information i kurslitteratur eller internetbaserade källor. Vanligtvis är den tid som studenterna har till förfogande för att arbeta med uppgifterna längre än vid en salsskrivning. Det innebär att för vissa studenter kan en hemtentamen upplevas som en mindre pressad situation än den som en salsskrivning innebär (Gustavsson et al., 2010). I dokumentet *Examinationsformer vid Linköpings universitet* påtalas att en fördel med hemtentamen är att studenterna ges utökade möjligheter att bearbeta kunskaper och reflektera över inhämtade kunskapers betydelse ”i större sammanhang och därmed redovisa en djupare kunskap” (LiU 121/07-45, s. 1).

Examination i form av hemtentamen ställer stora krav på konstruktionen och formuleringen av frågor då det inte är önskvärt att studenterna ska kunna hitta ”rätt svar” i kurslitteraturer (Gustavsson et al., 2010). Vid hemtentamen uppstår också risken att det inte är den student som skickar in dokumentet med svar som är den som utfört arbetet.

Muntlig tentamen

Den muntliga examinationen där en student besvarar frågor ställda av en (eller flera) examinatorer är en av de äldsta formerna av examination. Bortsett från disputationer och examination av examensarbeten har dock den muntliga examinationen blivit mindre vanlig med åren. I de fall där muntlig examination förekommer är det vanligast att det handlar om gruppexaminationer (Huxham et al., 2012). Vid en muntlig tentamen förs ett samtal mellan examinator och student kring kursinnehållet (NSHU, 2010). Enligt Trowald (1997) kan en muntlig tentamen vara till gagn både för student och för lärare genom att det samtal som förs belyser studentens kunskap. Detta i sin tur skapar möjligheter för båda parter att klargöra och utveckla tankar kring kursens innehåll. En individuell muntlig examination kan bidra till en flera studenters lärande om den genomförs inför en grupp med kurskamrater (NSHU, 2010).

Vid en muntlig tentamen kan studenter, i likhet med den ”open-book”-modell som beskrivits i samband med salsskrivning, erbjudas möjligheten att ta hjälp av egna anteckningar eller litteratur (LiU 121/07-45).

Att den muntliga formen av examination är mindre vanlig idag beskrivs som en följd av utökat studentantal, då den anses ta alltför mycket av begränsade lärarresurser i anspråk (NSHU, 2010; Gustavsson et al., 2010; Trowald, 1997). Huxham et al. (2012) påtalar det olyckliga i att muntliga examinationer inte är vanligare då denna form av examination innebär goda förutsättningar att utveckla studenternas kommunikativa kompetens. Vidare påtalas vinster som att muntliga examinationer kan beskrivas som mer autentiska än skrivna, mer inkluderande i den meningen att andra färdigheter än att skriva lyfts fram samt att muntliga examinationer i princip eliminerar risken för plagiat. Då muntliga examinationer ger stora möjligheter till fördjupning genom att en diskussion förs, examinator/lärare har möjlighet att ställa följdfrågor exempelvis, får studenterna stöd i sin utveckling av sitt kritiska tänkande (Huxham et al., 2012, NSHU 2010).

En risk med muntliga examinationer kan vara att examinationen upplevs som ett stressmoment för studenter som känner sig osäkra när det gäller att prata inför andra, vilket skulle kunna gynna studenter med ett större mått av självförtroende (NSHU, 2010). Att oro i sig inte behöver vara enbart negativt lyfts fram i den studie som genomförts av Huxham et al. (2012) där skillnader mellan muntliga och skriftliga examinationer undersökts. Nervositet kan bidra till att koncentrationen ökar och att förberedelserna inför examinationen blir noggrannare, vilket i sin tur leder till förbättrade resultat. Ett problem förknippat med muntliga examinationer är dess "flyktighet", problematiken kan dock undvikas genom en strukturerad dokumentation (NSHU, 2010), eller möjligen en ljudupptagning som examinator senare kan gå tillbaka till. Ett uppenbart argument mot att använda muntlig tentamen är det omöjliga i att tillämpa anonymitet vid denna examinationsform (Huxham et al., 2012), förutsatt att sådan ska eftersträvas.

Seminarium och rollspel

Seminarier kan fungera både som ett lärandetillfälle och en examinationsform. Som för all examination, vad gäller rättsäkerhet, gäller det att vara tydlig i instruktioner till studenter vad som förväntas och hur prestationerna kommer att bedömas (NSHU, 2010).

I det dokument som beskriver examinationsformer vid Linköpings universitet (LiU 121/07-45) anges att vid ett seminarium förutsätts att alla studenter har läst en text eller tagit del av en inledande presentation.

Vid ett seminarium förväntas alla deltagare vara aktiva i diskussionen och en student kan leda seminariet likaväl som examinatorn, även om det alltid är examinator som bedömer studenternas prestationer (Gustavsson et al., 2010; LiU 121/07-45). Bedömning av studenters prestationer under

ett seminarium kan vara svårt och upplevas som ett stressmoment för lärare. Gustavsson et al. (2010) föreslår att två lärare närvarar vid seminarie-tillfället, särskilt om examinator är ny i sin roll. Efter seminariet finns då möjligheter att diskutera bedömningsfrågor med kollegor. Ett annat exempel som stöd för examination av seminarier är att spela in det som sägs under seminariet. Detta förfaringssätt kan sägas ha två fördelar; det blir möjligt att gå tillbaka och höra vad som sades och av vem, vilket i sin tur leder till att läraren kan slappna av och stödja studenterna med fördjupande frågor då själva bedömningsprocessen kan genomföras vid ett senare tillfälle.

Gustavsson et al. (2010) beskriver hur de arbetat med det de kallar studentaktiva seminarier. Ett exempel studentaktiva seminarier är när studenterna förbereder sig för en argumentation för och emot någon kursrelaterad frågeställning. Ytterligare en form av muntlig redovisning, som kan utgöra ett examinerande moment, är rollspel där studenterna får iscensätta verklighetsnära situationer (NSHU 2010). Genom rollspelen får studenten möjlighet att betrakta och bearbeta en frågeställning/situation utifrån ett perspektiv som inte behöver sammanfalla med det egna synsättet. Genom att designa rollspel så att de blir så autentiska som möjligt, relaterat till ämnesområde och kommande profession, får studenten möjlighet att lära sig kursens innehåll. Utöver detta får studenten även en möjlighet att se samband mellan vetenskaplig teori och praktik och den dynamik som präglar komplexa frågeställningar och situationer där det inte finns ett rätt svar att tillgå (NSHU, 2010).

I de ovan beskrivna formerna av studentaktiva examinationer tränas studenterna i att (ibland) argumentera för något de i vanliga fall inte samtycker med, vilket kan ge övning i att sätta sig in i andra personers perspektiv. Att studenten får stöd i att upptäcka relevansen för kursens innehåll i förhållande till kommande yrkespraktik förväntas ge ökad motivation och större engagemang (NSHU, 2010) och vi är nog många som erfarit att debatter och rollspel i många fall uppskattas mycket av studenter.

Seminarium och rollspel som examinationsform kan utöver det som beskrivits ovan även ge studenten stöd i att utveckla kompetenser som kommunikativ förmåga och kritiskt förhållningssätt, vilket utgör delar av de övergripande nationella examens- och utbildningsmålen. Detta förutsätter dock att såväl uppgifter och instruktioner som kriterier för bedömning är väl utformade för att undvika ytlig behandling av frågeställningar och möjligheter för studenter att reproducera, snarare än analysera, argumentation och olika perspektiv (NSHU, 2010).

Som vid all examination i grupp innebär det en utmaning för examinator/bedömande lärare att bedöma den enskilda studentens prestation, men vinsterna kan nog i många fall tala för att använda seminarium och rollspel som examinationsform.

Inlämningsuppgift

Inlämningsuppgifter kan användas som en form av "löpande examination" genom att studenternas kunskapsnivå kontrolleras kontinuerligt under kursens gång (jfr LiU 121/07-45). Får studenterna någon form av återkoppling på sina inlämningsuppgifter kan de utgöra goda exempel på en formativ bedömning. Det förutsätter dock att studenten får möjlighet att kunna utvecklas i sin lärandeprocess med hjälp av återkopplingen (jfr Boud och Molloy, 2012).

En form av inlämningsuppgifter, av Trowald (1997) definierade som "Quiz", är en kort variant av skrivning som kan jämföras med den av Crisp (2012) föreslagna kategorin diagnostisk bedömning. Trowald höjer dock ett varningens finger och skriver att dessa typer av examination, fel använda, kan öka atomismen men att fördelarna trots allt kanske kan överväga. Fördelar i form av såväl stimulans till kontinuerligt lärande som möjligheter för lärare att anpassa lärandeaktiviteter utifrån hur studenten visat sig ha tagit till sig kursens innehåll.

Sker inlämningen av uppgifterna elektroniskt uppstår samma problematik som beskrivs vad gäller hemtentamen, risken att man som examinator inte kan vara säker på att den student som skickar in uppgifterna med säkerhet är den som utfört arbetet.

Självständigt arbete, uppsatser och essäer

En viktig examinationsform är studenters självständiga arbeten i form av C- eller masteruppsatser. Dessa former av examination framhålls som särskilt viktiga då ett godkänt självständigt arbete utgör en grund för examen på olika nivåer. Vanliga former för denna examinationsform är examens- eller projektarbete vilka kan genomföras enskilt eller i grupp. Det självständiga arbetet ingår vanligtvis som en del av en kurs där även seminarier innefattande framläggande och försvar av det egna arbetet samt opposition på en annan students arbete ingår som examinerade moment (LiU 121/07-45).

Vid bedömning av uppsatser och essäer är det vanligt att bedömningsarbetet delas upp, eller som Biggs och Tang (2007, s. 182) uttrycker det: "*is reduced*", i separata beståndsdelar som exempelvis innehåll, referenssystem, argumentation, originalitet. Dessa beståndsdelar är sedan bedömda utifrån en skala av uppnådd kvalitet. De menar att studenten kan vara hjälpt av uppdelningen i en formativ mening, det tydliggörs vilka delar som kan

behöva förstärkas. I en summativ bedömning är det dock viktigt att se helheten för att kunna bedöma värdet på uppsatsen eller annan prestation i förhållande till hur det utförda arbetet ger svar på forskningsfrågorna. Som ett exempel beskriver de behovet av att se och bedöma bemötande och behandling av en patient som delar av en praktisk examination, den slutliga bedömningen måste dock ses som en helhet och kan inte bedömas utifrån enskilda moment.

Övriga former av muntlig och/eller skriftlig redovisning

Examination i form av muntlig och/eller skriftlig redovisning omfattar även exempelvis *laboration, exkursion, verksamhetsförlagd utbildning, praktiskt arbete* enligt de riktlinjer som formulerats i dokumentet *Examinationsformer* vid Linköpings universitet (LiU 121/07-45, s. 1).

Laborationer är praktiska moment där genomförandet i sig är en betydande del av examinationen. I examinationen ingår även en redovisning, skriftlig eller muntlig (LiU 121/07-45).

Ett exempel på en examinationsform som kombinerar muntliga och skriftliga examinationsformer är den så kallade Triple jump-examinationen, ibland definierad som "Flerfasexamen" (Pettersen 2008, s. 189-190, jfr även Biggs 2012). Denna examensform genomförs, som benämningen signalerar, i tre steg. I det första steget presenteras studenten för en situationsbeskrivning vilken ska trigga studenten till frågor och hypoteser. Det innebär att situationsbeskrivningen ska vara väl avvägd vad gäller information. Beskrivningen ska inte innefatta för mycket information och den information som ges måste vara av den karaktären att studenten kan ta den till sig och ha möjlighet att söka sig vidare efter att uppgiften presenterats. Studenten arbetar sedan tillsammans med andra studenter för att lösa frågeställningarna som uppkommit. Som ett avslut på det första steget skriver studenten ett dokument som sammanfattar vad som inhämtats under de dagar som situationsbeskrivningen bearbetats. Dokumentet lämnas in till ansvarig lärare inför det andra steget. I det andra steget kommer studenterna tillbaka och ett muntligt "förhör" genomförs där studenterna genomför ett samtal med en bedömare. Vid detta tillfälle kan den som bedömer studentens prestationer ställa frågor och därigenom skapa sig en bild av studentens kunskapsnivå. Det tredje steget inleds efter den muntliga examinationsprocessen i steg två. Nu får studenten tillgång till ytterligare information till situationsbeskrivningen utifrån vilken studenten ska skriva en eget förslag till hur problemställningen i den aktuella situationsbeskrivningen skulle kunna lösas. Det slutliga arbetet lämnas in för bedömning och betygssättning. Betyget utgörs av en samlad bedömning av insatserna under steg två och tre.

Projektarbete

Ytterligare en form av examination är grupp- eller projektarbete. Ett projektarbete utgör i de flesta fall av en autentisk uppgift som studenterna får arbeta med i grupper. Genom denna arbetsform får studenterna färdighets-
träning, genom att arbeta tillsammans med en uppgift som liknar det de kommer att möta i sitt kommande yrkesliv. I NSHU:s rapport (2010, s. 29) anges tre punkter som måste beaktas:

- Uppgiften
- Gruppindelningen
- Bedömningen av den enskildes prestationer

Genom en examinationsuppgift som är designad utifrån vad som kan komma att bli arbetsuppgifter för studenterna efter avslutad utbildning förväntas studenternas motivation öka. Det är avgörande att uppgifterna är av en karaktär som kräver samarbete och diskussioner kring olika lösningsförslag. Man ska undvika att skapa alltför specifika frågeställningar (NSHU, 2010).

Wallo (2010, s. 91) menar att det inom högre utbildning finns en tendens att okritiskt bejaka "*projektarbete som koncept*", han menar att arbetsformen kan behöva problematiseras och utsättas för kritisk reflektion vad gäller frågor om hur projektarbete kan påverka studenters lärandeprocess. Det gäller till en del den "teknokratiska" beskrivningen av projekt som är rådande i litteraturen, där projekt beskrivs som avgränsade i tid, med en tydlig ansvars- och uppgiftsfördelning. Andra källor påtalar att det i praktiken finns mycket som spelar in vad gäller avgränsningar för verksamheten, något som kanske inte kommuniceras i utbildningssammanhang. En aspekt som också är värd att lyfta i sammanhanget är om det finns någon skillnad i att skilja på grupparbete och projektarbete, skriver Wallo. Med hänvisning till Andersen och Schwencke (2008) beskrivs en avgörande skillnad. I ett grupparbete förväntas studenterna att tillsammans sitta ned lösa ett problem medan det i ett projektarbete ska definieras ansvar och roller för att utnyttja gruppens potential maximalt. Det kan leda till att studenterna får en fragmenterad bild av uppgiften och i sämsta fall når inte alla i gruppen lärandemålen.

Något som också bör beaktas vid valet av projektarbete som examinationsform är vad som bedöms och betygssätts, menar Wallo (2010), är det process eller produkt? Biggs och Tang (2007) beskriver att studenter inte alltid uppskattar projektarbete på grund av att det inte är tydligt hur de individuella insatserna bedöms i förhållande till gruppens gemensamma arbetsprocess.

En fråga som måste övervägas är huruvida studenterna själva ska ansvara för gruppindelning, eller om det är examinator/lärare som ska sköta detta. Det finns naturligtvis både fördelar och nackdelar oavsett vilket man väljer. Det är en bra träning för studenterna att formera grupper själva, å andra sidan kommer de med stor sannolikhet att behöva arbeta tillsammans med personer de inte valt själva när de kommer ut i yrkeslivet. Ytterligare en aspekt som kan bli problematisk är om gruppen inte fungerar optimalt och det påverkar studenternas prestationer negativt. Visserligen kan lärandet öka om gruppen kan hantera eventuella konflikter och komma vidare, men om problemen är svårlösta kan det inverka menligt på resultatet. Gibbs (2009) menar att det mest rättvisa är att lärare ansvarar för gruppindelningen. Mer om skälen till detta kan läsas i avsnittet om att examinera studenter enskilt och i grupp.

Den tredje punkten som lyfts fram i NSHU:s rapport innefattar frågan om bedömning. Vem bedömer studenternas insatser under projektarbetet? En modell för att urskilja de enskilda studenternas insatser är att anamma någon form av själv- eller kamratbedömning vilken sedan kan diskuteras med bedömande lärare. Som lärare bör man dock vara vaksam på relationer i gruppen vilka kan påverka bedömningen av medstudenter (Biggs och Tang, 2007).

Obligatoriska moment i relation till examination

HSV skriver in sin rapport (2008, s. 51) att om det i kursplanen "ställs krav på deltagande i ett utbildningsmoment för att studenten ska kunna godkännas på kursen, är detta obligatoriska moment en del av examinationen". Henrik Hegender (2011) för i ett debattinslag i tidskriften Högre utbildning en diskussion kring begreppet "obligatorisk närvaro", vilket anknyter till det obligatoriska deltagandet. Han ställer frågan om vi examinerar "närvaro eller kunskap". Problematiken bottenar i om läraren i en kurs inför obligatorisk närvaro för att säkerställa att studenten deltar vid ett visst kursmoment. Till skillnad från grund- och gymnasieskola finns ingen nävaroplikt vid universitetets- och högskoleutbildning.

Men vad är det då som bedöms, eller räcker det med att studenten är på plats fysiskt? Hegender skriver att (2011, s. 73):

Det viktiga och det enda rimliga är [...] att lärare tydliggör, i såväl kursplan som studiehandedning, vad som är examinerande moment i en kurs. Begreppsparet obligatorisk närvaro framstår därmed endast som en beslöjande omskrivning vilket jag menar bör undvikas i så viktiga dokument som kursplaner och studiehandedningar.

Hegender lyfter frågor som berör hur lärare ska kunna skapa miljöer där studenten lockas att delta utan att vara styrda av att lärandeaktiviteten utgörs av en examination. Vetskapen om att ett kursmoment ligger till grund för examination kan i sig lägga sordin på en öppen och lärandestödande atmosfär.

Oavsett grunden till att ett kursmoment beläggs med obligatoriskt deltagande eller närvaro bör det tydligt framgå i kursdokument att kursmomentet är en del av examinationen så till vida att studenten inte kan slutföra kursen och erhålla ett betyg om inte kursmomentet är genomfört (jfr HSV, 2008, s. 51).

Att examinera studenter, enskilt och i grupp

En central fråga vad gäller examination är frågan om individuell examination i förhållande till gruppexamination. De former för examination som presenterats i detta kapitel omfattar båda formerna. En vinst med att examinationen genomförs som ett grupparbete kan vara att kompetenser som relaterar till kommunikations- och samarbetsförmåga kan bedömas och examineras (NSHU, 2010). Studier har visat att studenter också ser ett stort värde i att lära i grupp, även om det visat sig att enskilda studenter fäster stor vikt vid att få en individuell bedömning av sin insats (Storbjörk, 2010). Problem kan uppstå då examinationen utgörs av grupparbeten eftersom det kan vara svårt att urskilja den enskilda studentens insats. Det skulle kunna gynna studenter som av olika skäl drar fördel av andra studenters insatser så kallad "freeloading" skriver Gibbs (2009, s. 1). Tendenser till att inte bidra till gruppens arbete ökar dessutom om inte uppgifterna är väl definierade. Examination av arbeten i grupp kan också innebära ökad arbetsbelastning om det inte finns mekanismer för att urskilja den enskilda studentens bidrag till gruppens arbete. Det kan dock uppvägas av att det finns så många fördelar med arbete i grupp, exempelvis mer motiverade studenter och högre betyg. I designen av examinationen i grupp bör dock faktorer som gruppindelning och gruppstorlek beaktas. Högpresterande studenter presterar bättre i grupper med andra högpresterande, medan studenter som inte har lika hög prestationsgrad gynnas av att gruppen inte är heterogen. En annan faktor som påverkar resultat i grupparbeten är gruppens storlek. Större grupper presterar generellt sämre än små, optimalt är en grupp bestående av 4-6 studenter (Gibbs, 2009).

Som påtalats vid flera tillfällen i denna rapport är det nödvändigt att den enskilda studentens prestation kan bedömas. Ett förslag som ges i NSHU:s rapport är att projektuppgiften kompletteras med en enskild inlämningsuppgift. Gibbs (2009) skriver att vid vissa typer av handledarledda gruppaktivite-

ter kan handledaren genom informell observation bedöma enskilda studenters insatser. Processen kan formaliseras genom att olika moment eller insatser bedöms mer strukturerat utifrån förutbestämda kriterier eller moment som observeras. Utmaningar gällande att bedöma och eventuellt sätta differentierade betyg på studenter vid en grupptentamen är något som många lärare vid LiU upplever som problematiskt, har det visat sig.

Ett exempel på bedömning av enskilda studenters prestationer i grupp redovisades vid en av LiU:s utvecklingskonferenser (2011). Exemplet behandlar bedömning av basgruppsarbete vid det PBL-baserade Miljövetarprogrammet i Norrköping. Där lämnar studenterna in ett individuellt basgruppsunderlag (IBU) som tillsammans med en bedömning av insatserna under basgruppsträffarna utgör en grund för individuella studentprestationer i grupp. Vid introduktionen till kursen och via kursdokument får studenterna kännedom om bedömningskriterierna för sina insatser, både vad gäller IBU och aktivt deltagande i basgruppsarbetet. Insatserna i basgruppen bedöms utifrån kriterier, exempelvis i vilken grad studenten grundar sina inlägg i diskussionen i vetenskapliga och andra teoretiska källor, ställer följdfrågor till andra studenter samt driver gruppens arbete framåt (Johansson, Sandén och Johansson, 2012).

3.1.4 Bedömning och betygssättning

Som beskrivits i inledningen av denna rapport medförde Sveriges anslutning till Bologna-processen en ny struktur för organisering av utbildning med en orientering mot ett mål- och resultatstyrt bedömningssystem. Från att tidigare ha bedömt och betygsatt studenternas prestationer i relation till en traditionell disciplinär kunskap och kursinnehåll ska nu bedömning och betygssättning relateras till i vilken grad studenterna uppnår förväntade, uppställda lärandemål eller förväntade läranderesultat (Ekecrantz, 2007; Biggs och Tang, 2007). För att skapa en tydlighet i vad studenterna ska kunna efter genomgången kurs krävs att kursmålen är formulerade så att det är möjligt att bedöma om de är uppnådda, och i vilket grad (Biggs och Tang, 2007; Elmgren och Henriksson, 2010). Ur ett rättsäkerhetsperspektiv är det viktigt att klargöra syftet med examinationen, vilka kompetenser som ska examineras och hur examinationen har utformats. Är inte dessa aspekter tydliggjorda begränsas möjligheterna för att avgöra om studentens prestationer uppfyller kraven för ett godkänt betyg enligt definierade och kommunicerade kriterier (Ekecrantz, 2007).

Olika former för betygssättning

Som en följd av övergången till ett mål- och resultatstyrt svenskt utbildningssystem blev även betygssättningsprocessen förändrad. Från att tidigare ha utgått från ett system med relativa betyg, där bedömningen av en students prestationer påverkades av hur andra studenter presterat (normbaserad) ska nu studenternas prestationer bedömas i förhållande till graden av uppnående av lärandemålen (kriteriebaserad). Det innebär i princip att alla studenter kan få VG om de uppfyller kriterierna till skillnad från tidigare då det var en viss procentsats fördelad för de olika betygsgraderna. Målrelaterade betyg är per definition kriteriebaserade, även om kriteriebaserade betyg kan definieras som "*i princip allt som inte är relativa betyg*" (Ekecrantz, 2007, s. 34).

Betygskriterier

Vid bedömning och betygssättning är det viktigt att tydliggöra för studenterna vad som krävs för olika grader av betyg (jfr NSHU, 2010). Förekommer examinationer vid flera tillfällen under en kurs behövs dessutom ett tydliggörande kring hur resultaten från de olika examinationsuppgifterna vägs samman och bedöms (Ekecrantz 2007, McGrath 2007, Sadler 2005).

Kravet att studenterna innan examinationen ska veta vilka bedömningsgrunder och -kriterier en examiner utgår ifrån finns dessutom reglerat i Högskoleförordningen (se vidare kap 4.4). Elmgren och Hermansson (2010, s.152) skriver att det är en vanligt förekommande syn på kursens lärandemål att de utgör en beskrivning av minimikraven för att uppnå kursmålen medan betygskriterier beskriver "*högre grader av måluppfyllelse som krävs för betygssteg över godkänt*". Ekecrantz (2007) beskriver distinktionen mellan mål och kriterier, vilket återgetts tidigare i denna rapport, som att i målen beskrivs vad studenterna ska kunna efter avslutad kurs. Med stöd av betygskriterierna definieras sedan hur väl studenterna uppnått kursmålen.

Taxonomier som stöd för utformning av lärandemål och bedömningskriterier

I arbetet med utformning av såväl lärandemål som kriterier för att bedöma i vilken grad målen är uppnådda kan taxonomier vara ett stöd (Biggs och Tang 2007; Elmgren och Henriksson 2010). Redan 1956 publicerades *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. Benjamin S. Bloom var den som initierat arbetet och som i samarbete med ett flertal kollegor från olika discipliner utformat taxonomin som presenterades i dokumentet, vilken vi känner som Blooms taxonomi. Utgångspunkten för arbetet var de erfarenheter som lärare inom olika discipliner hade med sig och som sedan låg till grund för

utformningen av taxonomin (Anderson och Krathwohl, 2001). I taxonomin är sex övergripande kategorier definierade: "*Knowledge, Comprehension, Application, Analysis, Synthesis, and Evaluation*" (Krathwohl, 2002, s. 212). Taxonomin har senare reviderats, främst med utgångspunkt i att lärandemål ofta uttrycks såväl i vad studenten ska kunna efter genomgången kurs, i form av ämnesinnehåll (substantiv), som en beskrivning av vad som ska göras i förhållande till ämnesinnehållet (verb) (Krathwohl, 2002). Anderson och Krathwohl (2001, s. 5) beskriver förändringen:

In contrast with the single dimension of the original Taxonomy, the revised framework is two-dimensional [...] the two dimensions are cognitive process and knowledge.

SOLO-taxonomin har utvecklats av Biggs och Collis, och SOLO står för *Structure of Intended Learning Outcomes*. Till skillnad från Blooms taxonomi vilar SOLO-taxonomin på en vetenskaplig grund med utgångspunkt i forskning kring studenters lärande skriver Biggs och Tang (2007). Denna taxonomi består av fyra steg eller nivåer: *Unistruktural, Multistruktural, Relational* och *Extended Abstract*. Mycket förenklat beskrivet, om studenten ska lösa en uppgift kan kunskap och förståelse redovisas på olika nivåer. På den första nivån, unistruktural, kan studenten exempelvis återge enskilda aspekter eller fakta kopplat till uppgiften. Den andra nivån, multistruktural, innefattar en kunskapsnivå där studenten ska återge flera aspekter eller fakta kopplat till uppgiften, dock utan att relatera dem till varandra. Har studenten uppnått den tredje nivån, relational, finns förmågan att sätta aspekter eller fakta i ett sammanhang. Den fjärde nivån, extended abstract, innefattar att studenten kan generalisera och överföra kunskap och resonemang kring en löst uppgift till ett nytt/annat område eller sammanhang. SOLO-taxonomin finns utförligt beskriven i Biggs och Tang (2007).

Ytterligare en taxonomi som visat sig lämpa sig väl för tekniskt inriktade utbildningar är Feisel-Schmitz tekniska taxonomi, där nivån på kunskaper som examineras går från en enkel nivå till en komplex nivå, i fem steg. Den enkla nivån utgörs av att studenten ska kunna *definiera* exempelvis ett begrepp, den andra nivån utgörs av att studenten ska kunna *beräkna*, vilket innefattar att följa regler och sätta in data i ekvationer bland annat. Den tredje nivån utgörs av att studenten ska kunna *förklara*, vilket innefattar att beskriva resultat med egna ord. Den fjärde nivån innefattar att studenten ska kunna identifiera vad som kännetecknar ett problem samt analysera och syntetisera, vilket beskrivs med verbet *lösa*. Den avslutande femte, och mest komplexa nivån, är *avgöra* vilket innefattar att ha ett kritiskt förhåll-

ningssätt till olika typer av lösningar samt kunna välja en optimal lösning (Elmgren och Henriksson 2010). Hedin beskriver både Blooms taxonomi och Biggs taxonomi för lärandemål (SOLO-taxonomin) i sin bok *Lärande på hög nivå* (2006) och utifrån dessa beskrivningar har en sammanställning gjorts (se bilaga 1).

Hedin (2006) påtalar att i undersökningar som gjorts har det visat sig att vid cirka 70 % av de studerade examinationsexemplen bedöms de "lägre" nivåerna av kunskap. De lägre nivåerna innefattar exempelvis återgivande av fakta. Det innebär att de i de flesta fall saknas bedömningar av studenters kunskaper vad gäller högre kunskapsnivåer, det vill säga analys och värdering.

Elmgren och Hermansson (2010) betonar vikten av att inte använda taxonomier som en statisk modell där de lägre nivåerna alltid hanteras i inledande kurser. Högre nivåer kan med fördel introduceras tidigt i utbildningen, lärandemål och påföljande examination måste dock avpassas efter studenters förväntade kunskaps- och färdighetsnivå så att de blir möjliga att uppnå.

En aspekt att beakta vad gäller bedömning och betygssättning är enligt Lundqvist och Swartling (2011) utmaningen i att formulera kriterier så att de blir tydliga och ett stöd i bedömningsarbetet, utan att för den skull bli så tydliga att de hämmar kreativiteten hos studenterna.

Spelar då betygssättning in på studenters syn på examinationen vad gäller motivation och syn på lärande? En studie kring konsekvenser av introduktionen av det europagemensamma betygssystemet ECTS (European Credit Transfer System) har genomförts. Betygssystemet innefattar sju olika betygnivåer från A-Fx. I studien påtalas att studenter som betygsatts enligt en sjugradig skala i lägre grad såg examinationen som ett lärtillfälle än studenter som bedömdes med färre steg i betygskalan (Dahlgren et al., 2009). Trowald (1997, s. 16) beskriver att studenter gärna ser en betygskala med flera steg som en möjlighet att få visa och få "credit" för sina kunskaper. Liknande resultat framkom vid en mindre studie genomförd i USA där studenternas presterade bättre när de blev bedömda utifrån ett system med strikta betygs-kriterier (Elikai och Schuhmann, 2010). Det har dock visat sig, påtalar Trowald, att graderade betyg ökar risken att examinationerna reduceras till "atomistiska frågor" för att säkra att givna poäng är satta på riktig och "odiskutabel" grund. Anknyttande kritik har framförts vad gäller tillämpning av kriteriebaserad bedömning (jfr Sadler, 2005). Bloxham et al (2011) påvisar i en studie av lärares bedömning av skriftliga arbeten att huvudparten av bedömningsarbetet i de allra flesta fall omfattade en holistisk bedömning snarare än en analys utifrån formulerade kriterier. Betygs-kriterierna, om de användes, låg snarare till grund för en efterföljande kontroll i syfte att se om det förelåg behov av att justera beslutet.

Kritiska perspektiv på kriterie-baserad bedömning

Bloxham et al (2011) beskriver tre inriktningar vad gäller kritik mot kriterie-baserad bedömning, vilken uppfattas som alltför teknisk och rationell: den sociokulturella, den kognitiva samt den empiriska. Den sociokulturellt inriktade kritiken bygger på att beskrivningen av bedömning som en i grunden positivistiskt utförd process inte är så objektiv och transparent som den kan ge sken av. Man saknar en diskussion och belysning av de bakomliggande värderingar och antaganden som ligger till grund för de bedömningar som görs i olika sammanhang. Ytterligare en aspekt som är svår att förhålla sig till i ett alltför strikt och "teknorationellt" bedömnings-system är utestängandet av den tysta kunskapen eller ämnesspecifika kändedomen som kan ligga till grund för en bedömning av studenters arbeten.

Olika synsätt och variationer kan vara svåra att täcka in i statistiska kriterier. Kritik ur ett kognitivt perspektiv handlar om det omöjliga (?) i att som lärare bedöma studenters arbete strikt utifrån kriterier och helt bortse från andra aspekter. Det kan vara svårt att bedöma enskilda studenters arbeten utan att, medvetet eller omedvetet, jämföra med andra studenters arbeten. Kännedom om studenten och dennes tidigare prestationer kan också spela in när studentarbeten ska bedömas. Studier av lärare som ålagts att bedöma examinationsuppgifter utifrån kriterier visar att det finns ett missnöje med metoden som grundas i att bedömning utifrån kriterier aldrig helt kan ge en bild av önskad kvalitet på studenters arbeten. Det är ur ett kognitivt perspektiv tveksamt att anta att kriterier kan kommuniceras och tolkas på ett entydigt sätt av enskilda studenter och lärare.

Sett ur ett empiriskt perspektiv grundas kritiken mot den "teknorationella" beskrivningen av bedömning och kriterier i att vi aldrig kan ha en total transparens vad gäller bedömningsprocessen, därtill är den alltför präglad av lärares praktiska erfarenheter. Med det följer att kriterier inte blir det som i huvudsak styr. Med tiden utvecklar lärare en praxis utifrån sin egen erfarenhet, man kan kanske kalla det magkänsla, och de utvecklar en känsla för kvalitet som inte enkelt uttrycks i ord. Denna praktik leder till att studenter felaktigt utgår ifrån att kriterier för bedömning och betygssättning är fastlagd och tillgänglig information om vad som kommer att bedömas och att de tror att kriterierna kan användas som riktlinjer för hur arbetet ska utformas för att uppnå olika betygsnivåer (Bloxham et al. 2011).

När det gäller objektivitet, validitet och reliabilitet kan det vara värdefullt att föra en diskussion med kollegor för att om möjligt göra institutionens/programmets "tänkande synligt" menar McGrath (2007). Bloxham et al. (2011) påtalar att eftersom praktiken vad gäller bedömning och betygssättning ser ut som den gör bör vi kanske eftersträva att öppet diskutera

hur bedömningsprocessen går till, både med kollegor och med studenter. Därtill kan det också finnas vinster med att diskutera och arbeta med utformning av målrelaterade betygsriterier så till vida att det ger anledning att se över och i vissa fall revidera kursmålen (McGrath, 2007; Lundqvist och Swartling, 2011).

Ett stöd i bedömningsprocessen som Gustavsson et al. (2010) beskriver är att utforma en bedömningsmall och att dokumentera utgångspunkterna för det satta betyget. Om en student efter examinationen och mottaget betyg undrar över något har man som examinator då ett gott underlag för diskussion och motivering av de bedömningar och ställningstaganden som gjorts.

3.1.5 Återkoppling

När betygsbesluten väl är tagna ska studenten meddelas. I många fall ses betyget i sig som en återkoppling till studenten om hur väl målen är uppfyllda. I andra fall får studenterna en skriftlig återkoppling eller motivering till betyget. Utifrån en översiktsstudie av hur återkoppling definieras skriver Evans (2013, s. 71) att:

[...] the aim of feedback is to enable the gap between the actual level of performance and the desired learning goal to be bridged [...] for many, however, it is only feedback if it alters the gap and has an impact on learning.

En återkoppling ska behandla studenternas prestationer, inte studenten som person (Gustavsson et al., 2010; Bränberg, Gulliksson och Holmgren, 2013). Att det är studentens prestation som bedöms framgår dessutom av skrivningen i Högskoleförordningens 15 §. Gustavsson et al. (2010, s. 190) ger som exempel på en mindre lämpad formulering "du får betyget", som ett alternativ ges förslaget att istället skriva "uppgiften har bedömts motsvara betyget".

Återkoppling med hög kvalitet har i litteraturen definierats som ett av de mest kraftfulla verktygen vad gäller inverkan på studenters prestationer. Det framhålls också att olika aspekter vad gäller återkoppling är något som får låga värden i studentenkäter (Beaumont, O'Doherty och Shannon, 2011)⁶. Syftar återkopplingen till att stödja studentens lärande bör den innefatta konstruktiv kritik och positiv återkoppling samt råd om vad och hur studenten skulle kunnat göra eller formulera annorlunda. Boud och Molloy

⁶ Just återkoppling fick låga värden även vid Nöjd Studentindex (NSI), genomförd 2012 vid LiU [Länk](#)

(2013, s. 4) diskuterar huruvida den återkoppling som studenterna får verkligen kommer till någon nytta och leder till någon form av förändring. Återkoppling, menar de, har i många fall blivit synonymt med *"telling"*. Bränberg et al. (2013) påtalar att återkoppling bör ges i nära anslutning till att studenten lämnat in sin uppgift och det ska vara tydligt vad som avses med de kommentarer som studenten får kring sitt arbete. *"Bra återkoppling är alltså positiv, saklig, tydlig, uppriktig och snabb"* (s. 312). I en studie genomförd av Beaumont et al. (2011) visade det sig att studenterna förväntade sig återkoppling på sina arbeten innan den summativa examinationen genomfördes, gärna med någon form av indikation på betyg. Lärare som deltog i studien menade att de gav studenterna omfattande och detaljerade kommentarer, även om de kommunicerades till studenterna efter genomförd examination. Något som lärarna i studien efterfrågade var utbildning i att ge återkoppling (Beaumont et al., 2011).

Efter att återkoppling och formativa examinationer varit efterfrågat från studenter under de senare decennierna av 1900-talet, de ansåg att det var stressande och inte alltid rättvist att det bara förkom en summativ examination i slutet av kursen, ökade antalet examinationsuppgifter under en period. På senare tid har det genom förändrade förutsättningar vad gäller studentantal och tilldelade resurser blivit mindre vanligt med ett stort antal examinationsuppgifter med kontinuerlig återkoppling, vilket inneburit att studenter numer får färre möjligheter att testa sina kunskaper, få återkoppling på utförda prestationer och därmed få en kontinuerlig vetskap om hur de ligger till kunskapsmässigt (Boud och Molloy, 2012).

3.1.6 IKT och examination

"Digitaliseringen av samhället, och dess konsekvenser, beskrivs som en förändring som kommer 'utifrån', som är oundviklig", skriver Edvardsson Stiwne och Nejdeby (2013, s. 2).

Traditionellt sett har bedömningsprocesser fokuserats på examination av kunskap som prövats utifrån vedertagna metoder skriver Redecker och Johannessen (2013). De menar att i och med den utveckling som skett vad gäller informations- och kommunikationsteknologi (IKT) behöver utbildning inom dagens universitet och högskolor förnyas avseende vilka kompetenser och kunskaper vi efterfrågar och examinerar. Ett sätt att möta utmaningar som vi möter är att introducera *"eAssessment"* (ibid. s. 80). eAssessment kan definieras som en metod där informationsteknologi används i bedömningsprocessen (Brink och Lautenbach, 2011).

Datorbaserade tester är något som inte är ovanligt idag, skriver Redecker och Johannessen (2013). Utmaningen ligger i att skapa återkopplings-

stem av mer formativ karaktär, även om datorbaserade test i sig kan fungera i en formativ mening då de ger snabb respons angående testresultat, till både studenter och lärare. Gibbs (2009) ger exempel på kamratbedömningar som görs online och som utgör formativa bedömningar av studenternas arbete, vilket har resulterat i ökad kvalitet på slutuppgifterna.

Brink och Lautenbach (2011) har efter en introduktion av ett elektroniskt bedömningssystem identifierat utmaningar som måste beaktas. Det gäller lärarens kompetens vad gäller användning av systemet, studenterna som behöver tid för övning i systemet inför examinationsuppgifterna samt utmaningar av administrativ art (vem ska kunna gå in i systemet och göra justeringar vid behov, exempelvis). Behovet av stöd till lärare vid en övergång till mer IKT-baserad utbildning har även framförts vid studier genomförda vid LiU (Edvardsson Stiwne och Nejdeby, 2012).

Vid LiU pågår sedan 2012 det av rektor initierade Pedagogiska språnget ([Länk](#)), vilket till en del kan sägas leva upp till det ökade kravet på IKT i utbildningen. Som en del i satsningen har en ny interaktiv lärmiljö, Lisam, skapats där kursrum kan designas som ett stöd exempelvis vad gäller kursinnehåll och examination.

En aspekt som ofta diskuteras är hur en examiner ska kunna säkerställa att det är samma student som lämnar in arbetet som också skrivit det hela, när arbetet lämnas in digitalt. En fördel som digital inlämning för med sig är att formatet möjliggör en granskning i exempelvis ett system som Urkund för att upptäcka eventuell plagiering i texten, vilket för oss över på nästa avsnitt.

3.1.7 Fusk och plagiat

Att fusk i relation till examination kan innebära olika former av ageranden. Colnerud och Rosander (2009, s. 505) ger exempel på tre kategorier av fusk eller oärlighet. Den första kategorin innefattar fusk i form av fuskappar eller annat otillåtet material. Den andra kategorin innefattar otillåtet samarbete, ett exempel är samarbete kring individuella inlämningsuppgifter. Den tredje kategorin innefattar plagiat. Disciplinnämnden vid LiU ger följande exempel på fusk ([Länk](#)):

- Ditskriven text på formelsamling vid saltentamen
- Lösa lappar med egen text vid saltentamen
- Plagiat av uppsats
- Kopiering av programmeringskod vid laboration
- Otillåtet samarbete med annan grupp vid enskilt arbete av exempelvis projektarbete

Av olika oönskade beteenden som en universitetslärare finner svårast att hantera är plagiering en av de handlingar som brukar rankas högt, skriver Youmas (2011, s. 749). Fransson (2008, s. 1) definierar plagiat som "en form av fusk som kan sägas handla om medvetna handlingar för att med otillåtna medel uppnå fördelar vid examination och bedömningar". Evering och Moorman (2012) skriver att det kan finnas en vaghet i vad som kan betraktas som plagiering, om det är det är så att vi kan dela in plagiering i olika grader där att medvetet kopiera stora mängder av text utan att ange källa vägs emot att ha missat att korrekt ange ursprung. Pecorari (2010) påtalar att akademiskt skrivande är en kompetens som studenter inom högre utbildning ska utveckla under sina studier. Till skillnad från kommunikation kring andra vetenskapliga kompetenser och kunskapsområden omgärdas kommunikationen kring akademiskt skrivande ofta av varningar och moraliska perspektiv. Pecorari skriver (s. 2):

Writing is a skill, and writing from sources is an important subskill for academic writers, yet the instruction the students receive about plagiarism are often in form of warnings and information sheets emphasizing declarative knowledge about the act, rather than the skills needed to avoid it. When the warning have been delivered, the responsibility for plagiarism is assigned to the student; it is assumed that the student who has been told not to plagiarize and still does so has either failed to be sufficiently attentive to instructions or deliberately stepped outside the frameworks of rules. Plagiarism is traditionally constructed not as a failure to write well, but as a refusal to engage legitimacy in the writing process at all.

Under senare år har antalet artiklar som beskriver problem med fusk och plagiat ökat. Problemet med plagiat förklaras i många fall med att tillgängligheten till publicerade akademiska arbeten har ökat genom den mångfald av digitala resurser som erbjuds idag (Walker, 2010; Park, 2003). Ett problem med studier kring fusk och plagiat, skriver Walker (2010), är att resultaten i många fall vilar på egenrapportering, det vill säga att de som svarar på frågor i studier förväntas vara ärliga i fråga om sin egen oärlighet.

I artiklar och litteratur som skrivits om fusk och plagiat framhålls att plagiering kan böttna i olika orsaker eller skäl. En orsak kan vara okunskap, studenterna är inte medvetna om de regler som råder kring att använda andras material. Plagiering kan också ha sin grund i kulturella skillnader och vetenskapliga traditioner (Pecorari, 2010). Ett skäl, alltså en mer medveten handling, grundar sig i att studenter har en hög arbetsbelastning och

försöker hantera en ogörlig situation genom att ta genvägar, trots risk för att fastna i kontroller. Ytterligare ett skäl som beskrivs är att studenter uppfattar uppgifter som alltför enkla och därför inte vill lägga ner alltför stort arbete på dem (jfr Colnerud och Rosander, 2009).

Ökad tillgänglighet till Internet tillskrivs i många sammanhang ha ökat risken för att studenter ska lockas av en "copy-paste"-modell för att klara av examinationsuppgifter, vilket i sin tur orsakat en ökning i antalet fall av plagiat. Pecorari (2010) ifrågasätter huruvida detta egentligen stämmer och påtalar att det inte finns vetenskapliga studier som stödjer detta antagande. Å andra sidan har det som noterades i förgående avsnitt, blivit enklare att identifiera källor genom de tekniska verktyg som utformats för att upptäcka plagiat (Youmans, 2011).

Oavsett om plagiat upptäcks eller inte så kvarstår frågan om orsaker och skäl till att studenter plagierar. Det finns de som motsätter sig rutinmässigt användande av detektionssystem med argumentet att de med stor sannolikhet inte minskar antalet fall av plagiat då de inte i sak bidrar till studentens kunskap om regler kring fusk och plagiat. Andra menar att blotta vetenskapen om ökad risk för upptäckt av plagiat kan dämpa studentens benägenhet att plagiera (Youmans, 2011; Fransson 2008).

Huruvida plagiat är en moralisk eller didaktisk fråga, behandlar den Ouden och van Wijk (2011). De menar att vi snarare borde inrikta våra ansträngningar mot perspektivet utbilda och förebygga (*teach and prevent*) snarare än att ständigt inrikta oss mot att upptäcka och straffa (*catch and punish*) för att komma till rätta med studenter som plagierar (den Ouden och van Wijk, 2011, s. 197). I dokumentationen kring examinationsformer vid Linköpings universitet påtalas att studenterna "ska få förståelse för varför 'citat' och 'referat' tydligt ska markeras i vetenskapliga texter" (I bilaga till *Examinationsformer vid Linköpings universitet*, s. 4). Detta skulle kunna tolkas som ett stöd inriktningen att utbilda och förebygga.

Pecorari (2010) föreslår att akademiskt skrivande, i enlighet med tankarna om constructive alignment, formuleras som lärandemål. Under kursen ingår moment där studenterna skriver och kommenterar varandras arbete, bland annat vad gäller referenser och källhantering. På samma sätt kan lärare stödja studenternas lärande genom formativ återkoppling på texter med kommentarer om hur läsaren uppfattar att författaren använt ursprungskällor. Kompetenser vad gäller akademiskt skrivande och hantering av källor och referenser bör sedan examineras på ett för studenterna tydligt sätt, relaterat till kursens lärandemål.

Genom att utforma uppgifter som inte uppmuntrar ett ytligt och kopierande skrivande, där fakta räknas upp och summeras (lätt att plagiera och

lätt att kontrollera/rätta), kan vi genom att designa uppgifter som efterfrågar egen analys och reflektion kanske till en del komma tillrätta med problematiken med plagiering (den Ouden och van Wijk, 2011). Evering och Moorman (2012) menar att vi också kan nyttja tekniska lösningar när vi utformar våra examinationsuppgifter och också främja en ökad publicering av examinationsuppgifter. Rationaliteten bakom dessa nya former (exempelvis video, bloggar och websidor) är att studenter blir mindre benägna att plagiera om man vet att det egna arbetet kommer att läsas av flera än läraren.

Cue-seekers

Som beskrivits i avsnittet om fusk och plagiat finns det studenter som av olika skäl söker att hitta enklaste väg för att klara examinationen, utan att för den skull välja fusk och plagiat som strategi. En beskrivning av denna kategori av studenter är "que-seekers" (Gustavsson et al., 2010). Utmärkande för studenter som kan sägas tillhöra denna grupp är att de i första hand inriktar sig på att försöka kartlägga vad som krävs i en examination och hur den är upplagd snarare än att fokusera på kursinnehållet. I litteratur kring examination och lärande beskrivs metoder för att motivera studenters studiestrategier med ett mer innehållsinriktat perspektiv. Genom att designa examinationsuppgifter så att de inte uppmuntrar till en omformulering av text i kurslitteraturen, eller att modifiera frågor i tentor år från år, blir det svårare för en student att hitta ledtrådar om hur tentan kan klaras på enklaste möjliga sätt. Det är också viktigt att uppmärksamma studenter som har som strategi att försöka identifiera "buzz-words" i form av begrepp och perspektiv som de uppfattat tilltalar en lärare, utan att i själva verket ha förstått dess betydelse (Gustavsson et al., 2010).

3.2 Examinatorsrollen

Som beskrivits i kapitel 2 kan examinersrollen innefatta olika uppdrag beroende på om det rör sig om en examiner som är kursansvarig och/eller undervisar på kursen alternativt "enbart" är examiner och inte ansvarar för andra kursmoment än själva examinationen.

3.2.1 Bedömning av examinationsuppgifter och jäv

En fördel med att examiner också undervisar på kursen kan tyckas uppenbar: man har som examiner god insyn i kursen och därmed (förmodligen) goda förutsättningar för kommunikation med studenter och involve-

rade lärare. En nackdel kan vara att man som examinator kan ses som jävig i förhållande till en eller flera studenter (jfr Gustavsson et al., 2010).

Sett till förhållanden på Linköpings universitet skulle utbildningar som tillämpar Problembaserat lärande (PBL) kunna tjäna som exempel på en situation där en examinator som också är basgruppshandledare under en termin får bättre kännedom om de studenter som handletts i förhållande till övriga studenter i en kurs. Basgruppshandledning innebär att läraren får god kännedom om studenters sätt att lära och kommunicera vilket skulle kunna påverka bedömningen vid en examination. Inte ens att tillämpa anonyma examinationsformer blir av denna anledning inte helt rättssäkert då studenter kan identifieras genom sitt sätt att uttrycka sig.

3.2.2 Extern examinator

Flera studier belyser de fördelar som finns med att anlita externa examinators. Att anlita externa examinators är vanligt förekommande i såväl Storbritannien som i våra grannländer Norge och Danmark.⁷ Syftet är primärt att skapa en grund för rättvisa (mellan studenter och mellan lärosäten) och tillförlitlighet. En extern examinator har inte varit delaktig i kursens genomförande utan är enbart ansvarig för den summativa bedömningen (Nilsson och Näslund, 1997; Sasanguie et al, 2011). I svenska universitet och högskolor kan en extern examinator utses från det egna lärosätet eller från något annat. Men som examinator måste man ha någon form av anställning på det lärosäte där examinationen genomförs exempelvis som tim- eller gästlärare (HSV 2008, s. 35-36).

Vid ett förfarande där examinatorn är extern finns en grundläggande tanke om att reliabilitet och objektivitet ökar såväl som att en extern examinator borgar för en kvalitetssäkring av granskningen av studenternas prestationer (Sasanguie et al., 2011). Flera universitet i Storbritannien har därför tillsammans tagit fram en rapport som utgör ett underlag för en guide till externa examinators arbete med avsikt att man ska utgå ifrån liknande premisser (Universities UK, 2010). Hannan och Silver (2006) påtalar att uppdrag som externa examinators kan upplevas pressande då det inte alltid avsätts arbetstid för arbetet i den utsträckning som insatsen kräver. En fördel som beskrivs är att uppdrag som extern examinator blir ytterligare en merit att infoga i sitt CV. Det finns också en vinst i att det kollegiala utbytet kan skapa en grund för kvalitetsutveckling vad gäller examinationer (Gynnild et al., 2004, Hannan & Silver, 2006; Sasanguie et al., 2011, Thorne 2012).

⁷ För en grundlig genomgång av de olika traditionerna se Nilsson och Näslund (1997)

I en belgisk studie undersöktes vilka för- respektive nackdelar som fanns med de två examinatorformerna (intern och extern). Resultatet visade att fanns positiva sidor för såväl student som examinator med båda rollerna och den slutsats man kom fram till var att kulturella och organisatoriska traditioner och förutsättningar avgör vilken form som är att föredra i olika sammanhang. Några fördelar som lyftes fram med en extern examinator var att man slapp problem med jäv då examinatorn inte får någon personlig relation till studenten. Lärmiljön förbättras genom att relationen till lärare som är involverade i kursen inte störs av vetskapen om att läraren i ett senare skede kommer att sätta betyg, vilket skulle kunna innebära att studenten kan hämmas vad gäller öppenhet och tillit om farhågor om att eventuella uppvisade brister eller tillkortakommande under kursens gång kan komma att påverka betyget (Sasanguie et al., 2011).

Sett i en svensk kontext, där externa examinatorer i den mening som presenterats ovan inte är brukligt, kan det finnas fördelar att utse en lärare som inte varit involverad i kursens genomförande som examinator, och i den meningen är extern. Men det är som påtalats tidigare ett krav att utsedd examinator är insatt kursens mål och genomförande.

3.2.3 Examination av studenters examensarbeten

Examensarbeten kan utgöras av uppsatser eller projektarbeten, beroende på vilket utbildning som studenten genomgått.

Vanligtvis är bedömare av examensarbeten externa i den meningen att det inte är handledaren som betygssätter uppsatsen/arbetet, dock är det inte ovanligt att det är kursansvarig som också är examinator. Gustavsson et al. (2010) påtalar den problematik som kan uppstå i relation till frågor om objektiv bedömning, exempelvis i relation till bedömning av studenters prestationer där man agerat som handledare.

Frågan om examination och betygssättning av studenters enskilda arbeten var ett tema vid LiU:s utbildningskonferens som hölls 2011. Vid ett rundabordssamtal diskuterades vilka utmaningar enskilda lärare ställs inför när självständiga arbeten ska bedömas. Ett önskemål var tillgång till stöd i form av verktyg för bedömningen, exempelvis en "utvärderingsmetodik". Det framfördes också förslag om att universitet ska införa en "licensgivande utbildning" för hur bedömningar ska genomföras (Marteinsdóttir, 2010, s. 96-97).

3.2.4 Examinatorsrollen vid Verksamhetsförlagd utbildning

Vid examination av verksamhetsförlagd utbildning (VFU) är det en av högskolan utsedd examinator som sätter betyg, inte handledaren som gör en be-

dömning av studentens prestationer på arbetsplatsen (jfr Gustavsson et al., 2010; Hegender, 2010). Hur bedömning och examination av lärarstudenters prestationer vid VFU hanteras har behandlats av Hegender (2010). Han beskriver VFU som *"en utbildningsdel mellan akademi och profession"* (s. 73).

Hegender redovisar två perspektiv på kunskap som speglas under VFU. Det ena perspektivet är kunskap-för-praktiken och är forskningsgrundad och det andra perspektivet är kunskap-i-praktiken som erfarenhetsgrundad. Hegender menar att det finns en vinst i att i formulering av kursmål tydliggöra vilket perspektiv, eller kunskapsform, som är det som examineras och betygssätts.

Bedömningen av studentens prestation vid VFU kan enligt Hegender (2010) ske på, till viss del, olika sätt. I många fall genomförs bedömningsamtal där examinator och mentor samtalar om studentens prestationer, i andra fall medverkar även studenten vid dessa samtal. Ur ett examinatorsperspektiv kan det bli problematiskt att betygssätta en student utifrån dessa samtal. I praktiken betygssätts studenten utifrån andrahandsuppgifter. En metod för att komma förbi denna problematik är att examinator genomför lektionsobservationer, alternativt kan studenten videofilmas under genomförandet av en lektion.

En fråga Hegender ställer är: *"Hur kan bedömningen bli än mer kommunikerbar så att lärarstudenter i större utsträckning förstår vad de egentligen ska lära sig och hur det bedöms?"* (s. 84). En fråga som nog kan sägas ha generell karaktär vad gäller högre utbildning.

4

OM EXAMINATION OCH EXAMINATORSROLLEN I LAGAR, FÖRORDNINGAR OCH LIU:S STYRDOKUMENT

De flesta (34 av 51) svenska universitet, högskolor och enskilda anordnare av högskoleutbildning är statliga myndigheter⁸. Universitet och högskolor har som sina främsta uppgifter att bedriva utbildning och forskning samt att samverka med det omgivande samhället och dess olika myndigheter och företag (Utbildningsdepartementet, 2013).

Alla statliga förvaltningsmyndigheter är skyldiga att följa reglerna i Förvaltningslagen (FL). I FL beskrivs examinationen som ett *betygsärende* som inleds vid antagningen av en student och som fortsätter i och med studentens registrering på kursen och studentens aktiva deltagande under kursen (HSV, 2008). Även förvaltningslagens 11 § om jäv och 26 § kring rättelse av beslut återspeglas i högskolelagen och högskoleförordningen.

Den lag som främst reglerar högskoleutbildning är Högskolelagen (HL) och de av regeringen beslutade kompletterande bestämmelserna anges i Högskoleförordningen (HF). Utöver högskolelagen och högskoleförordningen formulerar varje lärosäte egna lokala regelverk och föreskrifter, de lokala regelverken får dock inte utformas så att de strider emot nationell lagstiftning.

LiU har en lokal regelsamling ([Länk](#)) och här återfinns de föreskrifter som gäller generellt för utbildning på grund- och avancerad nivå. Det är i detta lokala regelverk som olika formella aspekter av examinationer och examinatorers roll regleras.

⁸ När det gäller examination omfattas enskilda anordnare och stiftelsehögskolor av Lagen om tillstånd att utfärda vissa examina (1993:792). Denna lag reglerar vad som gäller för enskilda utbildningsanordnare med tillstånd att utfärda vissa högskoleexamina av regeringen. I likhet med annan högskoleutbildning ska utbildning vid dessa lärosäten "vila på vetenskaplig eller konstnärlig grund och på beprövad erfarenhet". Utöver detta ska utbildningen bedrivas i enlighet med de krav som formulerats i högskolelagens första kapitel. *I övrigt gäller inte högskolelagen för enskilda anordnare och stiftelsehögskolor.* Vidare anges på UK-ämbetets hemsida att: "För varje examen som tillståndet avser ska utbildningen dessutom uppfylla de särskilda krav som gäller för denna examen enligt examensordningen i bilaga 2 till högskoleförordningen. Övriga delar av högskoleförordningen gäller inte för enskilda utbildningsanordnare". De enskilda utbildningsanordnande lärosätena omfattas även av lagstiftningen i diskrimineringslagen (2008:567) (UK-ämbetet, 2013). Läs mer om lagstiftning som berör högskolan på UK-ämbetets hemsida: [Länk](#)

Utöver de generella och lokala regelverken så har de olika fakulteterna egna regelverk, exempelvis Filosofiska fakultetens regler avseende examination ([länk](#)). Medicinska fakulteten har ett dokument rubricerat "Studieadministrativa regler" ([länk](#)). Utbildningsvetenskap har ett dokument som heter "Anvisningar gällande examination inom utbildningsvetenskap" ([länk](#)).

Regelverket upplevs som ganska svårtillgängligt, har det visat sig, eftersom de olika fakulteterna har egna regelverk. För studenter och lärare som arbetar över fakultetsgränser kan detta ibland upplevas som förvirrande och även svårt att hålla sig à jour med de olika beslutsnivåerna samt i floran av fakultetsspecifika tillämpningar.

4.1 Prövning av studenters prestationer, examination

Examination är en mycket viktig del av utbildningsprocessen och är såväl för den studerande som för läraren det slutliga beviset på hur kunskapsinhämtning och kunskapsförmedling lyckats (LiU:s Föreskrifter rörande examination och examinators, s. 1)

Bestämmelser för all högskoleutbildning som staten är ansvarig för anges i Högskoleförordningens kapitel 6. Som ett stöd för landets lärosäten publicerade Högskoleverket 2008 sin rapport *Rättsäker examination*. I rapporten påtalas att alla lärosäten i sina kursplaner måste formulera sig tydligt vad gäller regler för examination "i syfte att skapa den förutsebarhet som är grundläggande för studenternas rättssäkerhet. Utöver sådana regler måste examinatorn känna till regler främst i högskoleförordningen och i förvaltningslagen." (s. 5).

I HF (enligt förordning 2006:1053) anges i 6 kap. 13 § att: "All utbildning på grundnivå och avancerad nivå skall bedrivas i form av kurser. Kurser får sammanföras till utbildningsprogram" och vidare i 14 § att: "För en kurs skall det finnas en kursplan". I 15 § (enligt förordning 2010:1064) beskrivs vad en kursplan ska innefatta enligt följande:

- Kursens nivå,
- Antal högskolepoäng,
- Mål,
- Krav på särskild behörighet,
- Formerna för bedömning av studenternas prestationer och
- De övriga föreskrifter som behövs.

Vad avser examination, det vill säga bedömning av studenternas prestationer (jfr HSV s. 29), skall således i kursplanen anges hur examinationen av kursens mål är utformad. I samband med att en ny examensstruktur infördes 2007 så anpassades skrivningarna i HL och HF så att det tydligt framgår att det är *förväntade lärandemål* och *uppställda examensmål* som skall uppnås av de studerande (jfr HSV, 2008, s. 31).

I det lokala regelverket för LiU finns två dokument som specifikt reglerar hanteringen av examinationer och examinatorrollen, *Föreskrifter rörande examination och examinatorer* ([Länk](#)) och *Examinationsformer vid Linköpings Universitet* ([Länk](#)). I det lokala regelverket vid LiU innefattas även en av universitetsstyrelsen beslutad Utbildningsordning för utbildning på grundnivå och avancerad nivå ([Länk](#)). I dokumentet definieras vad som avses med "examination" (s. 10):

Med examination avses allt slutligt ställningstagande till utbildningsprestationer, frånsett sådan bedömning av löpande färdighetsträning som utgör en integrerad del av undervisningen.

I utbildningsordningen tydliggörs vad man vid LiU beslutat att en kursplan innehålla och där beskrivs således även vad som gäller examination (s. 8):

1. *kursens benämning,*
2. *om kursen är på grundnivå eller avancerad nivå,*
3. *antal högskolepoäng som kursen omfattar,*
4. *kursens fördjupning i förhållande till examensförordningarna för kandidat-, magister- respektive masterexamen,*
5. *kursens mål,*
6. *det huvudsakliga innehållet i kursen,*
7. *den kurslitteratur och de övriga läromedel som ska användas,*
8. *de krav på förkunskaper och andra villkor utöver grundläggande behörighet som gäller för att bli antagen till kursen (särskild behörighet),*
9. *formerna för att bedöma studenternas prestationer,*
10. *de betygsgnader som ska användas,*
11. *om kursen är uppdelad i delar, och*
12. *om antalet tillfällen för prov och praktik eller motsvarande utbildningsperioder för att bli godkänd är begränsat.*

Vidare anges att (s. 9):

Regler som har karaktären av bindande föreskrifter för deltagande i en kurs (t ex obligatoriska moment) ska alltid anges i berörd kursplan.

I kursplanen ska det också anges när kursplanen eller en ändring av den ska börja gälla samt de övergångsbestämmelser och övriga föreskrifter som behövs.

I Föreskrifter rörande examination och examinatore (LiU-2014-00587, s. 2) betonas att föreskrifterna gäller **all** examination och det sägs vidare att:

Formen för examinationen ska finnas beskriven i kursplan. Kursplanen skall innehålla de regler som är bindande för examinationen. Närmare anvisningar i övrigt om examinationen (inklusive namnet på examinatore) skall meddelas de studerande vid kursens början

I bilagan till dokumentet *Examinationsformer vid Linköpings universitet* (LiU 121/07-45, s. 2) preciseras vad som ska anges i kursplanen:

- *vilken eller vilka examinationsformer som används*
- *vilka moment i undervisningen som eventuellt ingår i examinationen*
- *om examinationen är muntlig eller skriftlig*
- *om examinationen sker enskilt eller i grupp*
- *hur omtentamen av eventuell frånvaro vid hela eller delar av examinationen skall genomföras*

I föreskrifterna rörande examination och examinatore (s. 1) betonas att det är viktigt att examinationer genomförs "med god rättssäkerhet", med detta begrepp menas "förutsebarhet i rättsliga angelägenheter". Ett villkor för att en examination genomförs rättssäkert är att "det finns klara regler som är publicerade och tillämpas lojalt och korrekt". Vidare beskrivs i föreskrifterna rörande examination att det centralt inte är möjligt att föreskriva detaljerade anvisningar för varje examinationsform, därtill är universitetets olika utbildningsmiljöer alltför olika och det kontinuerliga utvecklingsarbetet skulle kunna hämmas. Det finns dock generella regler som ska tillämpas. Exempelvis ska alla studenter få tydlig information om vilka former och förutsättningar som råder vid examinationstillfället, det kan gälla förväntningar på studenten såväl som bestämmelser om vad som är tillåtet. Som kursansvarig och/eller examinatore är det således viktigt att tänka över hur och när information om examinationen och examinatore delges studenterna. Sker det vid kursintroduktionen eller läggs det ut skriftlig information vid någon kurshemsida? Det är viktigt att notera att information som ges angå-

ende examination vid kursstart "inte får innebära förändringar i förhållande till kursplan" (LiU 121/07-45).

I bilagan till dokumentet *Examinationsformer vid Linköpings universitet* (LiU 121/07-45, s. 2-3) anges vilken skriftlig kompletterande information som ska delges studenterna före kursstart:

- *vad som gäller vid en specifik typ av examination [...]*
- *de regler som gäller för salsskrivning t.ex. genom att hänvisa till de webbsidor som reglerar examinationen*
- *studentens skyldighet att informera examinator om svårigheter att genomföra examinationen på det sätt som planerats. Det kan t.ex. innebära att återta anmälan examination eller att anmäla frånvaro vid seminarium eller redovisning*
- *hur frånvaro vid examinationstillfälle hanteras*
- *vad examinationens tidsbegränsning (inlämningstid) innebär och vilka konsekvenser sen inlämning får*
- *när och hur tentamensresultatet meddelas och när skrivningsgenomgång genomförs eller skriftligt lösningsförslag presenteras. Om systemet med rest eller komplettering tillämpas skall studenten informeras om detta och vad det innebär. Vid examinationsformer där lösningsförslag inte kan lämnas bör studenterna informeras om kriterier för bedömning. Sådana kriterier kan hämtas ur aktuell kursplan eller formuleras utifrån SOLO-taxonomin*
- *hur resultat på olika examinerande delmoment påverkar slutbetyget på kursen*
- *vid gruppexamination – att alla gruppmedlemmar gemensamt ansvarar för resultatet och skall kunna svara för alla ingående delar. Examinator skall ha underlag för att betygsätta varje individ*
- *vilken anknytning till kurslitteratur eller annan vetenskaplig litteratur som examinator förväntar sig och hur denna koppling skall göras*
- *om källförteckning skall bifogas och källförteckningar göras i texten. Studenten skall göras medveten om att även Internetkällor och muntliga eller andra otryckta källor skall tas med*
- *skillnaden mellan referat, citat och plagiat[.], liksom riktlinjer för studenternas samarbete.*
- *att skisser och förarbeten skall sparas av studenten till tentamensresultatet är officiellt och lämnas in tillsammans med examinationsuppgiften eller efter inlämningstillfället om examinator så kräver eller om förberedelsematerialet (anteckningar m.m.) till en redovisning eller ett*

seminarium skall lämnas till examinator i samband med seminariet som en del av examinationen.

- *hur kopplingen mellan praktiska inslag och redovisningen är tänkt.*
- *vad som förväntas av olika roller vid ett seminarium såsom seminarieledare och seminariedeltagare eller respondent och opponenter.*
- *att alla deltagare vid ett seminarium skall vara väl bekanta med det aktuella materialet och delta aktivt i diskussioner.*

4.2 Examinatorsfunktionen

Enligt högskoleförordningens 6 kap. 18 § är examinatorns roll att sätta ett slutligt betyg på en kurs, formulerat enligt följande:

Betyg ska sättas på en genomgången kurs om inte högskolan föreskriver något annat. Högskolan får föreskriva vilket betygssystem som ska användas.

Betyget ska beslutas av en av högskolan särskilt utsedd lärare (examinator). Förordning (2010:1064)

Det är det enskilda lärosätet som utser examinator. Det innebär att det är rektor "som har befogenhet att utse examinator" och som sedan utifrån fastställd delegationsordning kan delegera uppdraget (HSV, 2008 s. 34). Den som är anställd som lärare vid ett svenskt lärosäte kan utses till examinator vid ett annat svenskt lärosäte, skriver Högskoleverket i sin rapport (2008), men då måste läraren även ha någon form av anställning vid det lärosäte där examinationen genomförs. En möjlighet är att utnyttja möjligheterna "att anställa timlärare och gästlärare" (HSV 2008, s. 36).

Det är möjligt att utse flera examinatorer till en och samma kurs, skriver HSV (2008), men ett krav är då att examinatorerna utgår från gemensamma kriterier och ett annat krav är att examinatorerna ska betygssätta olika studenter. Alla studenter inom kursen ska behandlas och bedömas utifrån lika förutsättningar. Att flera examinatorer utses gällande samma kurs är vanligt då det rör sig om en större kurs eller om att ett stort antal studenter ska examineras. Ett annat sätt att hantera en kurs som är omfattande och som innefattar många studenter är att examinator, innan betyg sätts, tar del av bedömningsunderlag och rekommendationer gällande en students prestationer från lärare som varit "medbedömare" i en kurs för att betygsärendet ska bli så riktigt som möjligt. Flera examinatorer kan inte fatta beslut gemensamt, utan det är en examinator som fattar beslut om betyg, men av betygssunderla-

get ska det framgå om flera lärare bidragit till bedömningsunderlaget, och i så fall vilka lärare som bedömt vilka studenter (HSV 2008).

När det gäller den formella gången för att utse en examinator vid LiU omfattas den av rektors delegationsordning (Dnr LiU-2012-01218, [länk](#)) där det framgår att:

Genom delegation medges för mottagaren (delegaten) en rätt att fatta för universitetets bindande beslut i särskilt angivna hänseenden. Av delegationen följer vidare om delegaten – vilken kan vara såväl ett särskilt beslutsorgan eller en/flera anställda inom universitet – i sin tur har rätt att vidaredelegera beslutanderätten inom universitetet. Genom vidaredelegering uppstår ofta en kedja av organ och/eller personer, vilka alla kan ha ett ansvar för beslutsfattandet. Är den slutlige delegaten i en sådan kedja av sjukdom eller jäv förhindrad att fatta beslut ankommer beslutanderätten på närmast överordnad delegationsnivå.

och vidare anges att:

Den eller de som delegerar/vidaredelegerar beslutanderätt ansvarar för att delegaten får tillräcklig utbildning och information för att kunna fullgöra sitt uppdrag och bör också pröva frågan om riktlinjer och restriktioner för delegatens beslutsfattande. Vidare förutsätts att den delegerande parten tillsammans med delegaten/delegaterna tillämpar former för återföring av information och erfarenheter.

I delegationsordningen meddelas beslut om ärende, vem/vilka det delegeras till samt villkor gällande vidaredelegation under rubriken "Beslut om kurs- och utbildningsplaner samt utseende av examinatorer(n)".

I punkt 5.1 i delegationsordningen anges att "Beslut om utseende av respektive utbyte av examinator för varje kurs på grund- och avancerad och nivå" är delegerat till fakultets- respektive områdesstyrelse. För vidaredelegation gäller att det kan göras till: "Särskilt beslutande fakultetsorgan eller dekanus" vilka/vilken sedan "Får med angivande av vilka särskilda krav som ska vara uppfyllda delegeras till institutionsstyrelse med rätt att vidaredelegera inom institutionen".

I dokumentet "Utbildningsordning för utbildning på grundnivå och avancerad nivå" (Dnr LiU-2012-00955, s.10, [länk](#)) behandlas det som rör examinatorfunktionen, i punkt 4 och 5, under rubriken betyg. Där anges att:

Beslut om utseende av examinator gäller tillsvidare om inte annat anges och kan när som helst återkallas. Om fakultetsstyrelsen delegerar

denna uppgift ska det av delegationsbeslutet framgå vilka krav som ska vara uppfyllda för att någon ska kunna utses till examinator.

Vilka som kan utses till examinator vid Linköpings universitet beskrivs i punkt 5:

Till examinator får endast utses den som vid Linköpings universitet innehar eller uppehåller anställning (inkl. adjungerade) som professor, biträdande professor, lektor, junior lektor, biträdande lektor, adjunkt, post doktor eller forskarassistent samt den som blivit antagen som oavlönad docent.

Gästlärare och timarvoderade lärare kan under särskilda förutsättningar utses till examinatorer (ibid. s. 10).

4.3 Former för examination

Som ett komplement till de beslut som reglerar vad som gäller för examination och examinatorer vid LiU:s finns sedan 2007 beskrivningar av de vanligaste formerna för examination ([Länk](#)). Avsikten med det kompletterande beslutet är att söka skapa en samsyn kring vad de olika examinationsformerna innebär. I dokumentet beskrivs hur examinationen kan ses både som kontroll av huruvida studenten uppnått målen för utbildningen såväl som "en möjlighet för studenten att ytterligare fördjupa inläringen" (s. 1). Universitetsledningen uttrycker en positiv syn på variation vad gäller former för examination då det utgör en möjlighet att de olika formerna kan skapa en god grund för såväl bedömning som lärande.

Vi har alltså som lärare vid landets lärosäten olika examinationsformer att förhålla oss till och beskrivningen som följer är tänkt som en översikt kring de former som beskrivs i LiU:s styrdokument.

Obligatoriska moment

Frågan om skillnaden mellan examinationsmoment och obligatoriska moment kommer ofta upp vid de kurser som genomförs vid CUL. I HSV:s rapport *Rättsäker examination* (2008, s. 51) skriver man att "när det i en kursplan ställs krav på deltagande i ett utbildningsmoment för att studenten ska kunna godkännas på kursen, är detta obligatoriska moment en del av examinationen."

När studenterna inför kursstarten informeras om kursplanen och erhåller kompletterande information om examination ska även information om skillnaden mellan examination och obligatoriska moment framgå, enligt

beslutet om examinationsformer vid LiU. I dokumentet anges att obligatoriska moment kan utgöras av *"föreläsningar, seminarier, studiebesök, laborationer, exkursioner, praktiska inslag, basgruppsarbete och verksamhetsförlagd utbildning"* (s. 1). I föreskrifterna för examination och examineringer vid LiU anges att studenter som inte fullgjort obligatoriska moment normalt sett inte ska godkännas på en kurs. En student kan dock tillåtas delta i prov även om obligatoriska moment inte fullgjorts och resultatet på examinationen kan rapporteras i LADOK. Dock ska betyg på hela kursen inte utfärdas förrän studenten blivit godkänd på examinationen och utfört alla obligatoriska moment på kursen. HSV skriver i sin rapport (2008) att det kan vara så att utbildningar är utformade på ett sätt som gör att det är olämpligt att en student genomför ett avslutande prov innan de obligatoriska momenten är genomförda, då de obligatoriska momenten innebär att studenten visar att den har de särskilda kunskaper och färdigheter som behövs för att genomföra slutprovet (HSV; 2008, s. 51)

Salsskrivning

Skriftlig tentamen, eller salsskrivning, innebär att examinationen sker gemensamt för alla studenter vad gäller tid, plats och instruktioner kring tillåtna hjälpmedel. Undantag för exempelvis tillåtna hjälpmedel kan dock utfärdas till studenter med funktionshinder eller andra särskilda behov. Examinationen övervakas av skrivningsvakter vilka har till uppgift att kontrollera studentens identitet, notera eventuell frånvaro under skrivningen, försäkra sig om att det endast finns tillåtna hjälpmedel i salen samt övervaka eventuella försök till fusk (LiU 121/07-45).

Hemtentamen

Vid hemtentamen får studenterna en uppgift, vanligtvis bestående av ett antal frågor, som ska besvaras enskilt alternativt i par eller grupp. Vid en hemtenta uppmuntras användandet av såväl kurs- och referenslitteratur som exempelvis Internetbaserade informationskällor. En tanke med denna examinationsform, som det uttrycks i beslutet om examinationsformer vid LiU, är att studenterna genom denna examinationsform ska få möjlighet att arbeta med uppgiften under längre tid än vad som gäller vid salsskrivning. En vinst med detta sätt att arbeta beskrivs i termer av att studenterna får möjlighet att *"sätta in kunskaper och reflektioner i större sammanhang och därmed redovisa en djupare kunskap"* (LiU 121/07-45, s. 1).

Inlämningsuppgift

Inlämningsuppgifter är vanligtvis mindre omfattande än en hemtentamen och används exempelvis som löpande examination och/eller för att kontrollera studenternas kunskapsprogression under kursens gång (LiU 121/07-45).

Muntlig och/eller skriftlig redovisning

Muntlig och skriftlig redovisning eller gestaltning kan enligt de riktlinjer som utfärdats vid LiU bygga på "laboration, exkursion, verksamhetsförlagd utbildning, praktiskt arbete e.d. som bygger på material utöver kurslitteratur såsom egna undersökningar, upptäckter och upplevelser" (LiU 121/07-45, s. 2).

Laboration

Laborationer är praktiska moment där genomförandet i sig är en betydande del av examinationen. I examinationen ingår även en redovisning, skriftlig eller muntlig (LiU 121/07-45).

Seminarium

Vid ett seminarium förutsätts att alla studenter har läst en text eller tagit del av en inledande presentation. Vid ett seminarium förväntas alla deltagare vara aktiva i diskussionen och en student kan leda seminariet likaväl som examinatorn, även om det alltid är examinator som bedömer studenternas prestationer (LiU 121/07-45).

Muntlig tentamen

En muntlig tentamen innefattar ett samtal mellan examinator och studenter kring kursinnehållet. Detta samtal kan bygga på sådant material som inte omfattas av kurslitteraturen, men om så sker ska detta anges i anvisningarna inför examinationen. Studenter kan vid muntlig tentamen ges möjlighet att använda hjälpmedel exempelvis i form av anteckningar eller litteratur, förutsatt att detta förfarande är godkänt av examinatorn (LiU 121/07-45).

Självständigt arbete

En viktig examinationsform är studenters självständiga arbeten. Vanliga former för denna examinationsform är uppsats, examens- eller projektarbete vilka kan genomföras enskilt eller i grupp. Dessa former av examination framhålls som särskilt viktiga eftersom ett godkänt självständigt arbete utgör en grund för examen på olika nivåer. Det självständiga arbetet ingår vanligtvis som en del av en kurs där även seminarier innefattande framlägg-

gande och försvar av det egna arbetet samt opposition på en annan students arbete ingår som examinerade moment (LiU 121/07-45).

I sin rapport *Rättsäker examination* skriver HSV att (s. 84):

När en handledare har gett klartecken till en uppsats bör det inte förekomma att examinatorn kräver mycket omfattande förändringar för att uppsatsen ska kunna godkännas.

Anonyma prov

I *Föreskrifter rörande examination och examinatorer* påtalas att det inte finns någon generell skyldighet för lärosäten att använda anonyma prov. Vid LiU ska dock anonyma prov tillämpas vid skriftliga salskrivningar. Sedan januari 2014 finns också ett rektorsbeslut som anger att "*anonym examination skall tillämpas, där så är praktiskt och ekonomiskt försvarbart samt pedagogiskt möjligt, även inom andra examinationsformer än skriftliga salskrivningar*" ([Länk](#))

I föreskrifterna, såväl som i rektors beslut från 2014, betonas vikten av att examinator innan betygsbeslut tas tar del av namnet på de studenter som genomfört examinationen (LiU-2014-00587, s. 4):

När anonyma prov tillämpas måste, bl a mot bakgrund av reglerna om jäv i förvaltningslagen, examinator innan betyg sättes ta del av namnen på tentanderna. Eftersom betygsbeslut inte kan överklagas är det mycket viktigt att anonymiteten bryts. Detta bör ske så sent som möjligt i examinationsprocessen dock innan betygsbeslut fattas.

4.4 Läs mer om stöd och rutiner för examination vid LiU

För utsedda examinatorer och utbildningsansvariga lärare finns ytterligare information kring examination att hämta på LiU:s hemsida. I Studieadministrativa handboken (SAH) återfinns information om föreskrifter och studieadministrativa rutiner som gäller vid LiU. Det är inte ovanligt att det förekommer varierande bestämmelser och rutiner vid de olika fakulteterna och SAH ger tydlig information om var lärare och annan personal kan hitta fakultetsspecifik information om det mesta som rör utbildning på grund- och avancerad nivå ([Länk](#)).

Utförlig information inför planering och genomförande av salstentamen finns att tillgå via LiU:s hemsida, Tentamens- administration och Tentamensservice ([Länk](#)).

4.5 Bedömning, kriterier och betygssättning

I Föreskrifter rörande examination och examinators (LiU-2014-00587, s. 2) anges att:

Examinator skall vid alla former av examination övertyga sig om den enskilde studentens prestation. Det innebär att oavsett vilken form av examination som valts så måste det vara möjligt att urskilja och bedöma den enskilde studentens resultat, något som kan påverka valet av examinationsform.

För löpande examination är det nödvändigt att i examinationsreglerna klargöra vad det är som ska bedömas av examinatorn och på vilket sätt examinatorn ska besluta relaterat till studenternas prestationer. ”En examinator skall inte endast fatta det slutliga betygsbeslutet utan även andra beslut under beredningsstadiet (t ex om en student har fullgjort eventuella obligatoriska moment)”, som det beskrivs i LiU:s föreskrifter (LiU-2014-00587, s. 2).

Beslut om betyg ska enligt högskoleförordningen fattas av en lärare, men enligt högskoleverket finns det inga formella hinder för att flera examinators sätter betyg på olika studenter vid ett examinations-/tentamenstillfälle. Notera dock att högskolorna som förvaltningsmyndigheter är skyldiga att behandla lika fall lika, det innebär att de krav som de olika examinatorserna tillämpar vid bedömningen av studenternas prestationer inte får skilja sig i någon avgörande mening (HSV, 2008 s. 36). I Föreskrifter rörande examination och examinators (LiU-2014-00587, s. 2) anges att en examinator får ”inhämta synpunkter från andra berörda personer anställda såväl inom som utom Linköpings universitet”. Ett betygsbeslut ska dokumenteras i en pappershandling eller som en elektronisk handling. I föreskrifterna anges också att ”examinators ansvar omfattar också att se till att examinationens resultat rapporteras i LADOK, senast tolv arbetsdagar efter examinationstillfället och att besluta om eventuella ändringar av betygsbeslut” (LiU-2014-00587, s. 3). Om ett betygsärende föredras för examinatorn ska föredragandes namn anges i betygsbeslutet. Om andra lärare hjälper till med bedömningen av tentamina har de deltagit i den slutliga handläggningen av betygsärenden

och även deras namn ska anges i betygsbeslutet (jfr HSV 2008 och LiU:s föreskrifter rörande examination och examinatoreer).

I HF 6 kap. 21 § anges vad som gäller för antal prov (Förordning (2006: 1053):

Om en högskola begränsar det antal tillfällen som en student får genomgå prov för att få godkänt resultat på en kurs eller del av en kurs, skall antalet tillfällen bestämmas till minst fem. Om godkänt resultat på en kurs del av en kurs förutsätter att studenten genomgått praktik eller motsvarande utbildning med godkänt resultat, skall antalet praktik- eller motsvarande utbildningsperioder bestämmas till minst två.

I LiU:s *Utbildningsordning för utbildning på grundnivå och avancerad nivå* anges vad som gäller lokalt angående begränsning av examinationstillfällen och omskrivning av prov. Där skrivs att (s. 11):

Av fakultetsstyrelse (med stöd av 1 kap. 4 § HL om att tillgängliga resurser ska utnyttjas effektivt) fastställda kriterier för begränsning av antalet tillfällen för prov eller praktik- eller motsvarande utbildningsperioder ska anges i utbildnings- och kursplaner och anmälas till rektor. En begränsning av antalet tentamenstillfällen för salsskrivningar får normalt inte ske. Om fakultetsstyrelse beslutar att begränsa antalet tentamenstillfällen för salsskrivningar ska skälen för detta redovisas till rektor.

Vad gäller omprov framgår i *Föreskrifter rörande examination och examinatoreer* (LiU-2014-00587, s. 3) att:

Datum för omprov meddelas normalt senast vid det ordinarie provtillfället. Omprov bör normalt anordnas tidigast två veckor efter ordinarie provtillfälle. Varje student bör garanteras minst tre provtillfällen på en och samma kurs (utan att kurslitteraturen ändras) under en tid av ett år eller under den längre tidsrymd som fakultetsstyrelse fastställer.

Examinatoreen får bestämma att en student som inte har godkänts på en kurs får utföra kompletterande uppgifter, om det finns stöd för det i högskolans regler (Högskoleverket, 2008). I *Föreskrifter rörande examination och examinatoreer* (LiU-2014-00587, s. 2) anges att examinatoreer får "bestämma att en student som inte har godkänts på en kurs får utföra kompletterande uppgifter". Dessutom skrivs att en student har rätt att ta del av det som har tillförts ett

betygsärende. Ett exempel är skriftliga kommentarer om studenten som en handledare på ett praktikställe redovisar till examinatorn på kursen.

Om betygs-kriterier skrivs för en kurs måste lärosätet göra klart om kriterierna är bindande eller inte för examinatorerna och studenterna. Examinationen av studenterna begränsas inte till att utgå från kurslitteraturen. Genom tydliga betygs-kriterier kan detta tydliggöras ytterligare för studenterna (HSV 2008). Tydliggörande av betygs-kriterier ingår som en del i den kompletterande information som ska delges studenterna innan kursstart, vilken återfinns i bilagan till dokumentet *Examinationsformer vid Linköpings universitet* (s. 3):

[...] Vid examinationsformer där lösningsförslag inte kan lämnas bör studenterna informeras om kriterier för bedömning. Sådana kriterier kan hämtas ur aktuell kursplan eller formuleras utifrån SOLO-taxonomin.

Det framgår dock inte om kriterierna är bindande, vilket utifrån HSV:s rapport är ett krav.

4.6 Omprövning av betyg

Som den myndighetsutövning betygssättningen utgör är den betydelsefull i relation till studenternas rättssäkerhet. I HSV:s rapport (2008:36R) poängteras att för att examinationen ska ses som rättssäker har studenten alltid rätt att få en motivering till betygsbeslutet om de så önskar och betyg ska meddelas studenten skriftligt.

En student kan inte överklaga ett betygsbeslut men kan begära en omprövning av beslutet, enligt 6 kap. 24 § i Högskoleförordningen (Förordning 2006:1053):

Finner en examinator att ett beslut om betyg är uppenbart oriktigt på grund av nya omständigheter eller av någon annan anledning, skall han eller hon ändra beslutet, om det kan ske snabbt och enkelt och inte innebär att betyget sänks.

I *Föreskrifter rörande examination och examinatorer* (LiU-2014-00587, s. 4) anges att det är samma examinator som ska ompröva betygsbeslutet. I de fall detta inte är möjligt kan en annan examinator utses och ompröva beslutet om betyg. Vid LiU föreligger ingen tidsgräns för när en student kan begära omprövning av ett betyg. Om ett betygsbeslut innehåller en uppenbar

oriktighet på grund av ett skrivfel, räknefel eller liknande förbiseende, får beslutet rättas av examinatorn såväl till fördel som till nackdel för studenten enligt 6 kap. 23 § i Högskoleförordningen (Förordning 2006:1053):

Ett beslut enligt 26 § förvaltningslagen (1986:223) om rättelse av skrivfel, räknefel eller liknande förbiseende i fråga om ett betyg skall fattas av en examinator.

För att ytterligare garantera studenternas rättssäkerhet så kan de begära att få en annan examinator enligt högskoleförordningen 6 kap. 22 § (förordning 2006:1053):

En student, som utan godkänt resultat har genomgått två prov för en kurs eller en del av en kurs, har rätt att få en annan examinator utsedd, om inte särskilda skäl talar emot det.

I rektors delegationsordning ([Länk](#)), punkt 5.1.2 och 5.1.3 framgår att "Beslut om en students rätt att genomgå förnyat prov för högre betyg" såväl som "Beslut om en student inte ska medges rätt att byta examinator av särskilda skäl" är delegerat till fakultets- respektive områdesstyrelsen som i sin tur kan vidaredelegera till "särskilt beslutsfattande fakultetsorgan eller dekanus utan rätt att vidaredelegera" (s.7).

Hur studenterna skall gå tillväga vid omprövning av betyg varierar mellan landets universitet och högskolor och efter påpekanden om denna oklarhet så har flera högskolor infört betygs- eller examinationsombud som skall vara studenterna behjälpliga. Vid LiU togs ett beslut 2006 om *Inrättande av funktionen "Examinationsombud"* (Dnr: LiU 1175/06-45 [Länk](#)). För att undvika att det blir onödiga konflikter mellan examinator och student så ställer de flesta högskolor kravet att studenten alltid i första hand skall vända sig till examinator och tillsammans med denne försökt att lösa "problemet" innan examinationsombudet agerar. Ombuden kontaktar berörd examinator och eventuellt studierektor, prefekt och fakultet eller annan berörd part gällande ärendet När granskningen är gjort lämnar ombuden sitt utlåtande till examinatorn. Mer information om examinationsombud vid LiU hittar du här:

- För Filosofiska fakulteten ([Länk](#))
- För Hälsouniversitetet ([Länk](#))
- För Tekniska högskolan vid Linköpings universitet, LiTH ([Länk](#))

4.7 Jäv

Som anställd vid en statlig myndighet, i enlighet med exempelvis förvaltningslagen, är en examinator skyldig att agera sakligt och opartiskt vid handläggningen av betygsärenden, skriver Högskoleverket (2008). "Om det finns någon särskild omständighet som kan rubba förtroendet för examinatorns opartiskhet i ärendet är examinatorn jävig och få inte handlägga ärendet" (HSV 2008, s. 44). Jävssituationer kan exempelvis uppstå vad gäller familje-/släktskapsrelationer, om personen i fråga (examinator exempelvis) eller någon närstående kan dra nytta eller förväntas skadas av ärendets utgång eller om det finns andra omständigheter som kan "rubba förtroendet till hans opartiskhet". I sin rapport beskriver Högskoleverket (2008) ett exempel där en universitetslärare gett en student privatundervisning och sedan fungerat som examinator för den kurs som studenten deltog i, vilket sedan av Justitieombudsmannen definierats som olämpligt. När det gäller frågan om kursansvariga som också fungerar som examinators är det viktigt att uppmärksamma om de haft betydande del i studenters kursverksamhet och utifrån detta kan ses som jäviga. Det är viktigt att klargöra de olika roller som lärare, medstudenter, handledare och andra har i relation till examinator och själva beslutet om betyg. När anonyma prov ges måste examinatorn gå grund av jävsreglerna ta del av namnen på provdeltagarna i slutskedet av handläggningen (LiU-2014-00587).

4.8 Fusk och plagiat

Disciplinära åtgärder behandlas i Högskoleförordningens kapitel 10. I 1 § behandlas allmänna bestämmelser:

Disciplinära åtgärder får vidtas mot studenter som

- 1. Med otillåtna hjälpmedel eller på annat sätt försöker vilseleda vid prov eller när en slutprestation annars ska bedömas,*
- 2. Stör eller hindrar undervisning, prov eller annan verksamhet inom ramen för utbildningen vid högskolan,*
- 3. Stör verksamheten vid högskolans bibliotek eller annan inrättning inom högskolan, eller*
- 4. Utsätter en annan student eller arbetstagare vid högskolan för sådana trakasserier eller sexuella trakasserier som avses i 1 kap. 4 § diskrimineringslagen (2008:567)*

Disciplinära åtgärder får inte vidtas senare än två år efter det att förseelsen har begåtts. Förordning (2008:944)

I samma kapitel 2 § anges att de disciplinära åtgärderna är varning och avstängning. Om det blir fråga om avstängning får studenten inte delta i undervisning, prov eller annan utbildning vid högskolan. Avstängningen får i tid utsträckas till högst sex månader. Vidare kan ett beslut om avstängning begränsas till att gälla tillträde till särskilda lokaler inom högskolan. I 3 § anges att ärenden om disciplinära åtgärder ska handläggas av en disciplinnämnd, och att en sådan nämnd ska finnas vid varje högskola.

I 9 § beskrivs vad som gäller för ärendenas handläggning:

Grundad misstanke om sådan förseelse som anges i 1 § skall skyndsamt anmälas till rektor.

Rektor skall låta utreda ärendet och ge studenten tillfälle att yttra sig över anmälningen. Rektor skall därefter, i förkommande fall efter samråd med den lagfarna ledamoten, avgöra om omständigheterna är sådana att ärendet skall

- 1. Lämnas utan vidare åtgärd*
- 2. Föranleda varning av rektor, eller*
- 3. Hänskjutas till disciplinnämnden för prövning. Förordning (1998:1003)*

I en sammanställning som Högskoleverket gjorde 2011 visade det sig att plagiat var den vanligaste formen av fusk som disciplinnämnderna vid våra universitet och högskolor får anmälningar om. Vid LiU var det 51 studenter som blev avstängda eller varnade detta år ([länk till LiU:s hemsida](#)).

I bilagan till dokumentet *Examinationsformer vid Linköpings universitet* (s. 3-4) beskrivs skillnaderna mellan citat, referat och plagiat. Där skrivs att:

Ordet plagiat betyder litterär eller konstnärlig stöld. Den student som är ofullständig i angivandet av källa gör sig alltså skyldig till en slags stöld av ett textinnehåll, en tanke eller formulering. Plagiat är inte tillåtet vid examination.

De studerande ska få förståelse för varför "citat" och "referat" tydligt ska markeras i vetenskapliga texter.

När det gäller information, råd och riktlinjer för frågor om fusk och plagiat finns stöd att få via LiU:s hemsida: [Riktlinjer vid disciplinärenden](#)

Ett verktyg som examinatorer och lärare vid ett lärosäte kan använda för att upptäcka plagiat är Urkund. Alla lärare vid LiU har möjlighet att få ett konto till denna tjänst utan extra kostnad då LiU har en generell licens. Mer information hittar du på CUL:s hemsida: [Information om Urkund](#)

5

AVSLUTANDE REFLEKTIONER

5.1 Examinationen som styrande och lärandestörande eller motiverande och lärandestödande

I denna rapport har universitetsläraruppdraget belysts vad gäller rollerna som pedagog och examinator. Att på samma gång stödja studentens lärandeprocess och vara den som kontrollerar och sätter betyg i rollen som examinator kan beskrivas som ett universitetsläraruppdragets Janusansikte.

I litteraturen påtalas att examinationen, i högre grad än lärandemålen i sig, styr lärandet och studenternas strategier vad gäller studierna under utbildningen. En annan aspekt som påverkar möjligheterna till lärandeorienterade examinationer är mötet mellan den rättsäkra och den lärandestödande examinationen, vilken ställer frågan om examination som kontroll eller lärande i fokus. Ett alternativt perspektiv är att det inte behöver förhålla sig som ett antingen eller, det kan ju vara både och, det vill säga kontroll och stöd för lärande. Just detta perspektiv framhålls i dokumentation kring examination vid Linköpings universitet. Det finns, som beskrivits i denna rapport, möjligheter att göra informerade val när examinationer utformas. Även om rättsäkerheten måste värnas, och studenternas fokus riktas mot examinationen snarare än kursens lärandemål, kan designen av en examination utformas så att den är både lärandestödande och rättssäker.

En grannliga utmaning är att skapa examinationer där studenterna utmanas att skapa sammanhang och mening vad gäller komplexa frågeställningar, snarare än att redovisa enskilda delar utan att ha förmåga att sätta samman kunskaperna i en meningsfull helhet. Det har dock visat sig att i många fall är examinationen av olika skäl inte utformad utifrån ett helhetsperspektiv. Utifrån krav på tydlighet och reliabilitet vad gäller vad som kan urskiljas och bedömas, men även utifrån resursfrågor som lärares tilldelade tid för bedömningsarbete, tenderar ibland examinationsuppgifter utformas utifrån vad som kan bedömas snarare än vad som är önskvärt ur ett lärandeperspektiv. I rapporten finns en presentation av olika examinationsformer och taxonomier, förhoppningsvis kan den utgöra ett stöd när examinationsformer ska utformas i linje med kursens lärandemål.

Mer återkoppling är något som i många sammanhang efterfrågas av studenter. Studier har visat att det inte råder någon samsyn mellan studenter och lärare kring i vilken utsträckning återkoppling ges. Lärare upplever att

de ger återkoppling i högre grad än vad studenter upplever att de får. Återkoppling beskrivs i litteraturen som en mycket betydelsefull faktor i lärandeprocessen, förutsatt att den är tydlig, konstruktiv och kommunicerad i nära anslutning till att uppgiften skrivits. I flera artiklar problematiseras vad återkoppling är eller bör vara. Ska lärarens kommentarer på studenters prestationer göra skillnad lärandemässigt bör de innefatta ett tydliggörande på vilket sätt studentens arbete kan utvecklas. Det har dock visat sig att återkoppling i många fall infattar kommentarer som motiverar ett betyg utan att i egentlig mening guida studenterna i vad som skulle kunna utveckla arbetet. Studier visar också att studenter föredrar att återkoppling ges inför inlämning av examinationsuppgifter, en form av formativ bedömning. Det kan vara således vara värdefullt att överväga när och hur återkoppling ges, och i vilket syfte.

5.2 Säkerställande av examinatorers kompetens

En utlösande faktor till det arbete som denna rapport är en del av var studenternas efterfrågan av en utbildning för examinatorer. Frågan är då om det finns ett behov av utbildning och certifiering för examinatorer och vad denna utbildning skulle kunna innefatta? Skulle ett examinatorskontrakt vara ett alternativ där det framgår vad som ingår i uppdraget och den som utses till examinator intygar att den tagit del av dessa grundläggande krav? Nästa fråga blir då att definiera vad som ska utgöra grundläggande krav. I denna rapport presenteras såväl pedagogiska som juridiska perspektiv på examination och ett grundläggande krav på en examinator borde vara att personen är insatt i kursens mål och examinationsformer (jfr HSV, 2008).

Vid Linköpings universitet finns idag en anställningsordning ([Länk](#)) där det framgår att för att tillträda som lektor måste läraren bland annat ha "*visat pedagogisk skicklighet genom varierande insatser i utbildning*" och där examination anges som exempel på genomförande av pedagogisk verksamhet. Därtill ska den person som anställs som lektor ha "*genomgått högskolepedagogisk utbildning motsvarande 12 högskolepoäng*" eller ha kompetens som bedöms motsvara 12 högskolepoäng (Anställningsordning för Linköpings universitet, 2012, s. 6,7 och 8). Är det så att personen genomgått den högskolepedagogiska utbildningen vid Linköpings universitet är utbildning kring examination och examinatorrollen integrerad i den kurs som riktar sig till lärare med ansvar för kursdesign, examination och utvärdering. Det finns dock inget formellt krav för att en lärare med examinatoransvar måste vara anställd som lektor. Adjunkt och postdoktor är exempel på anställningskategorier som i högskoleförordning och de lokala styrdokumenterna avseende

vilka kan utses som examinator vid Linköpings universitet (jfr Utbildningsordning för utbildning på grundnivå och avancerad nivå). För dessa anställningar krävs enligt anställningsordningen att personen ska ha genomgått högskolepedagogisk utbildning motsvarande 6 högskolepoäng. Som den högskolepedagogiska utbildningen är upplagd vid Linköpings universitet innebär inte kravet på 6 högskolepoäng att personen har en grundläggande utbildning vad gäller examination och examinersrollen, då de 6 högskolepoängen i många fall innebär att personen genomgår kursen kring Lärande och kunskap. Det är dock inte ovanligt, snarare tvärtom, att adjunkter och postdoktorer utses som examinatorer. Frågan är då vilket stöd nyanställda personer i dessa anställningskategorier får vad gäller examinersfunktionen?

Det finns, som beskrivits i denna rapport, fördelar med att anlita externa examinatorer. Praktiken att anlita externa examinatorer i betydelsen att examinator har sin grundanställning vid ett annat lärosäte är mer vedertaget i Storbritannien och övriga nordiska länder än i Sverige. Möjligheter finns dock att anställa en lärare som exempelvis timanställd med examinersuppdrag (jfr HSV, 2008). Men hur säkerställs att dessa examinatorer tagit del av det gällande lokala regelverket vid Linköpings universitet?

Ett alternativ till externa examinatorer, vilka är anställda vid ett annat lärosäte, kan vara att involvera lärare som är anställda vid Linköpings universitet men som är externa i bemärkelsen att de inte är involverade i kursens genomförande, som undervisande lärare eller kursansvariga, och därmed extern relaterat till kursen. Genom detta förfarande skulle eventuell risk för vissa jävssituationer kunna undvikas likaväl som att de i kursen involverade lärarna helt kan ägna sig åt den lärandestödande processen.

5.3 Rättsäkerhet och examination

En central fråga sett utifrån den kunskapsöversikt som gjorts som en del av arbetet med föreliggande rapport behandlar rättsäkerhet i examinationsförfarandet. Som tidigare beskrivits i denna rapport avser begreppet rättsäkerhet *"förutsebarhet i rättsliga angelägenheter och att villkoren för att rättsäkerhet kan anses råda är när det finns klara regler som är publicerade och tillämpas lojalt och korrekt"* (Föreskrifter rörande examination och examinator, s. 1). Men hur sker kommunikationen mellan lärare/examinator och studenter? Vad kan en student utläsa ur en kursplan och vad kommuniceras via andra dokument, exempelvis studiehandledning och andra dokument exempelvis i digitala kursrum?

Vad gäller bedömning och betygskriterier har studier av litteratur på området påvisat både fördelar och nackdelar. Om lärandemål beskriver den

kunskaps- och kompetensnivå studenterna ska ha uppnått behöver examinationen utformas så att den innefattar en bedömning av hur väl studenterna uppnått målen. Det har visat sig att det uppkommer en problematik som rör huruvida kriterier kan formuleras så att de svarar mot olika måluppfyllnadsnivåer. I sammanhanget blir också frågor om validitet och reliabilitet aktuell. Bedömer vi det vi avser eller det som är mest resurseffektivt?

Ytterligare en fråga som relaterar till examination är om vi med säkerhet vet vilken students prestationer vi bedömer? Inlämning via digitala medier försvårar examinatorns möjligheter att säkerställa studenters identitet. Examinationsuppgifter som lämnas in digitalt kan dessutom utformats så att de inte utmanar studentens kognitiva förmågor eller underlättar plagiering. En utformning av uppgifter som efterfrågar mer av egna tankar i relation till litteratur och vetenskapliga källor innebär att det blir svårare att klippa och klistra likaväl som att uppgifterna utmanar studenternas lärande på en högre taxonomisk nivå.

Ett område som berör examination och rättsliga aspekter är plagiat. Hur ska vi utbilda studenter i grunderna för akademiskt skrivande och samtidigt informera om de rättsliga åtgärder som åtföljer upptäckt av plagiat? Att tydliggöra kompetenser som rör akademiskt skrivande i kursmål och designa uppgifter som är konstruerade så att de blir svåra att lösa genom plagiat kan vara en väg att gå för att förebygga plagiarism. Bättre nyttjande av webbaserade former kan ge ökad spridning av studenters arbeten och därmed minska intresse från studenter av att plagiera då studier visat att studenter tenderar att undvika plagiat om man vet möjligheten är stor att andra studenter kan komma att läsa ens eget arbete.

Hur vi på ett rättsäkert sätt kan formulera bedömningskriterier utan att hemfalla åt atomism på bekostnad av mer holistiska bedömningar är ännu en fråga att fundera över som examinatorer och kursdesigners. Utifrån ett holistiskt synsätt är ju helheten mer än de enskilda delarna. Studenter ska ha tydliga riktlinjer ur ett rättssäkert perspektiv, men skulle de i ett annat perspektiv kunna gynnas av att inte allt är utskrivet i förväg? De skulle exempelvis kunna ha uppvisat god kvalitet på ett sätt som inte är definierat i betygskriterier som publicerats i förväg. Finns det något sätt att rättssäkert hantera denna typ av dilemman? I litteraturen ges inga klara svar, men det kan vara väl värt att fundera på. Hegender (2010, s. 76) hänvisar till forskning som *"hävdar att det finns en risk med att alltför tydligt försöka standardisera en yrkesgrupps yrkeskunskaper utifrån formella mål/kriterier eller granskningar"*. Hegender behandlar bedömning av studenters prestationer under verksamhetsförlagd utbildning (VFU), det finns dock delar av problematiken som kan jämföras med bedömning av universitetsförlagda examinationer. Hegender

skriver att bedömning av yrkeskunskaper måste *"vila mot ett slags ramverk av intersubjektivt förtroendekapital genererat av yrkeserfarenhet"* (ibid. s. 76). Frågan är om detsamma även skulle kunna gälla för examinatoreer med lång yrkeserfarenhet, vilken innefattar mångårig praktik där bedömning av studenters examinationsuppgifter ingått i arbetsuppgifterna, eller om det undergräver transparens och rättssäkerhet?

5.4 Examinationsformer i tiden?

Skapar dagens värld med en uppsjö av tillgänglig information i kombination med en snabb utveckling av forskning och kunskapsproduktion behov eller till och med krav på en annorlunda syn på vad som ska examineras i högre utbildning? I en rapport till EU (2013) påtalas att det, åtminstone retoriskt, finns en konsensus kring att vi behöver utveckla bedömningsformer som inte bara mäter faktakunskap utan också mer övergripande kompetenser som analytisk förmåga, kritiskt tänkande, kommunikation, samarbete i grupper och interkulturell kompetens (EU, 2013, s. 32). I samma rapport skrivs också att: *"In a changing world Europe's graduates need the kind of education that enables them to engage articulately as committed, active, thinking, global citizens as well as economic actors in the ethical, sustainable development of our societies"* (EU 2013, s. 13). Det är inte längre enbart ämneskunskap och professionskompetens som efterfrågas utan också studenter som utbildas till ansvarstagande och engagerade samhällsmedborgare. Om vi läser Barnett (2012), Boud och Molloy (2012) samt Beck et al. (2013) så beskriver de behovet av att förbereda och utbilda våra studenter för en okänd framtid och behovet av att studenter kan utveckla en hållbar bedömningsförmåga. Spår av denna efterfrågan kan vi finna i de examensmål som finns formulerade i högskoleförordningen och som ibland benämns som "mjuka" lärandemål.

En utmaning är att hitta examinationsformer som kan visa om studenterna har uppnått dessa mål. Hur kan vi utveckla våra kursmål och examinationer så att de kontinuerligt stöder uppfyllandet de övergripande examensmålen och behovet av engagerade och ansvarstagande samhällsmedborgare?

Ett steg på vägen kan kanske vara att kontinuerligt utvärdera examinationsformer tillsammans med studenterna. En gemensam utvärderingsprocess kan dessutom öka studenternas motivation (jfr Gustavsson et al 2010, s. 139). Samtidigt som denna utvärdering skulle kunna uppmuntra till en diskussion om hur olika typer av mål ska kunna examineras ges även en möjlighet att skapa uppmärksamhet kring efterfrågan från omvärlden och

hur en utbildning skulle kunna utformas för att om möjligt ligga till grund för en utbildning av framtidens medborgare.

Att utbilda inom och examinera mer generella, eller "mjuka", mål som exempelvis etik och hållbar utveckling beskrivs inledningsvis i denna rapport som mål som är svåra att integrera och examinera. En personlig reflektion är att det kanske ändå inte behöver innebära att särskilda kurser hålls kring dessa frågor. De kan med fördel integreras i befintliga kurser och examinationer. Genom att lägga in frågor som behandlar och examinerar dessa målområden relaterat till det kursinnehåll som huvudsakligen bearbetas i kurserna finns en möjlighet att tydliggöra om en student har uppnått de övergripande målen eller ej. Frågor om Hållbar utveckling kan exempelvis relateras till kursinnehåll som berör resurshantering i olika former, mänskliga rättigheter eller andra etiska frågeställningar.

Förhoppningsvis kan ett tydligare fokus på vilka examinationsformer som kan stödja bedömning och examination av de olika kunskapsformerna som ska examineras i dagens högskoleutbildningar: *Kunskap och förståelse*, *Färdighet och förmåga* och *Värderingsförmåga och förhållningssätt* leda till att studenterna under sin utbildning får en grund för att bli ansvarstagande samhällsmedborgare med ett etiskt förhållningssätt.

5.5 Från teori till praktik

Som presenterades i inledningen av denna rapport har syftet varit *att bidra med ett underlag som stöd för examinatorer och utbildningsansvariga vid Linköpings universitet*. Paradoxalt nog kan det bli så att med mer kunskap om examination och bedömning av studenters prestationer ter sig examinationsprocessen alltmer svår att hantera (jfr Gustavsson et al, 2010). Ekecrantz (2007, s. 34) påtalar att: "*Att sätta betyg är bara en liten del av en sammansatt process*". En del av en sammansatt utmaning kan skönjas om vi ser till kravet på rättsäkerhet, validitet och reliabilitet. Utformar vi kurs- och lärandemål utifrån vad som går att bedöma på ett tydligt och transparent vis eller formulerar vi mål som vi anser innefattar det vi bedömer att studenter ska kunna och därefter bedömer så gott det går vad gäller krav om tydlighet? En examinator har dessutom oftast att hantera en komplex arbetssituation där resurser som exempelvis tilldelad arbetstid ska räcka till för granskning och meningsfull återkoppling, en ekvation som inte alltid går ihop.

Förhoppningsvis kan denna skrift ändå utgöra ett stöd genom att belysa hur man kan tänka vad gäller examination och examinersrollen såväl ur ett pedagogiskt perspektiv som att tydliggöra de lagar och regler som gäller nationellt och lokalt på Linköpings universitet. Rapporten kan också för-

hoppningsvis utgöra ett stöd så tillvida att såväl pedagogiska perspektiv som lagar och lokala föreskrifter kring examination samlats i ett dokument.

För den som tycker att mer praktiska exempel saknas är ett gott råd att vända sig till kollegor inom den utbildningsmiljö där man har sitt läraruppdrag. Genom att välja ut ett antal kursplaner som man tillsammans i lärarkollegiet bearbetar kan en konstruktiv diskussion föras som också kan generera ett utbildningsrelaterat utvecklingsarbete. Exempel på frågor att bearbeta är:

- Hur är kursmålen formulerade, ligger de på "rätt nivå" i förhållande till studenternas förväntade kunskapsnivå och kursens placering i utbildningen?
- Vilka examinationsformer kan passa för att få möjligheter att examinera på "rätt nivå"?
- Finns det möjligheter att under kursen även examinera mer generella examensmål?
- Speglar betygskriterierna kvalitet så tillvida att de återspeglar olika kunskapsdimensioner?
- Kan studenterna involveras i examinationsförfarandet?

Har man möjlighet är det också en god idé att söka sig utanför den egna praktiken och undersöka vilka examinationsformer och erfarenheter kring examination som kan finnas vid andra institutioner och fakulteter. Detta kan ske genom besök på hemsidor eller varför inte, och kanske ännu hellre, platsbesök där en lärosätesöverskridande kollegial diskussion och reflektion skulle kunna berika den egna praktiken?

5.6 Tolv tips kring examination

I litteraturen, främst inom tidskrifter inom hälso- och sjukvårdsområdet, återfinns många exempel där läsaren kan få tolv tips om det ena och det andra. Vid en sökning via Unisearch genererade sökorden "twelve tips" 2 624 287 träffar. Då sökningen snävades in i och med att sökningen även involverade orden "assessment" och "examination" visade det sig att det var tunt med tolv tips kring examination mer generellt. Som en sammanfattning och ett bidrag till floran av tolv tips presenteras här avslutningsvis:

Tolv tips kring examination

1. Var alltid tydlig med att det är studentens prestationer som bedöms inte studenten som person! Fundera över om och i vilken grad det är möjligt att ge återkoppling som stödjer studentens lärande, kan den kommuniceras innan och/eller efter att examinationsuppgiften är inlämnad?
2. Dela erfarenheter! Diskutera med kollegor, både inom den egna utbildningsmiljön och med kollegor vid andra institutioner och lärosäten.
3. Kommunicera med studenterna, såväl vad gäller intentioner och design av kurser och examination som kring hur kurser och examinationer kan utvecklas.
4. Undersök vilka lagar och riktlinjer som gäller för de examinationsformer som valts i syfte att bedöma studentarbetets grad av målluppfyllelse. Det ska alltid vara möjligt att urskilja och bedöma varje enskild students prestationer.
5. Var uppmärksam på vilken kunskapsnivå kursmålen siktar mot och utforma examination i enlighet med målnivån. Taxonomier kan utgöra ett stöd i detta arbete.
6. Vilken typ av lärandemål ska bedömas? Handlar det om kunskap, färdighet eller värderingsförmåga? Överväg vad det får för konsekvenser vid val av examinationsform och möjlighet att tydliggöra bedömningsunderlaget. En salstenta är förmodligen inte det bästa alternativet i många fall.
7. Ska uppfyllande av andra mål än kursmål, exempelvis övergripande examensmål, stödjas och bedömas under kursen? Tydliggör vilket mål det gäller och på vilket sätt det examineras.
8. Överväg om det är det bästa valet att kursansvarig eller annan lärare som är involverad i kursen utses till examinator. Måhända kan det vara bättre att utse en extern examinator, det vill säga en lärare som inte varit deltagit i undervisning och genomförande av kursen utan endast ansvarar för den summativa bedömningen. Som extern examinator är det dock ett grundläggande krav att vara insatt i kursens mål och examinationsformer samt att inneha någon form av anställning vid lärosätet.
9. Involvera studenterna i bedömningsprocesserna, det kan ge studenten stöd i den egna bedömningsprocessen och samtidigt

stödja studenternas lärande och förståelse för utmaningen och arbetsinsatsen som ligger till grund för ett betyg. Genom att studenterna får möjlighet att träna på bedömning av kvalitet i olika former av arbeten stöds de också i processen att bli självständiga granskare även när utbildningen är över. Det är dock alltid examinator som ansvarar för betygsättning.

10. Genom att utarbeta bedömningsunderlag i form av kriterier kan det egna bedömningsarbetet underlättas samtidigt som det blir tydligare för studenterna vad som egentligen bedöms, vilket i sin tur ökar rättsäkerheten. Något att överväga är hur betygskriterierna används i praktiken. Är det betygskriterierna eller erfarenhet och magkänsla som styr? Innefattar betygskriterierna mer än beskrivning av graden av förståelse? Kurskrav av formell karaktär bör redovisas separerat från betygskriterierna i ett målrelaterat betygssystem.
11. Undersök om det kan finnas tekniska lösningar som kan effektivisera arbetet och reducera tidsåtgången exempelvis vid bedömningsarbetet.
12. Utbildning i akademiskt skrivande och design på examinationsuppgifter kan förhindra plagiat. Det är viktigt att studenter känner till regler för återgivande av citat och referat. Genom att examinationsuppgiften består av frågor av utredande karaktär försvåras en "copy/paste-strategi". Det har visat sig att studenters benägenhet att plagiera minskar om arbetet kommer att publiceras och det därmed är troligt att andra studenter och intressenter kommer att läsa arbetet.

6

REFERENSER OCH ANVÄNDBARA LÄNKAR

Artiklar och rapporter

- Anderson, L. W. (red.) och Krathwohl, D. R. (red.) (2001). A taxonomy for teaching, learning and assessing: A revision of Blooms' Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terror of performativity. *Journal of Education Policy*, Vol 18(2), 215-228.
- Beaumont, C., O'Doherty, M. och Shannon, L. (2011). Reconceptualising assessment feedback: a key to improving student learning? *Studies in Higher Education*, 36(6), s. 671-697.
- Beck, R. J., Skinner, W. F. och Schabrow, L. A. (2013). A study of sustainable assessment theory in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(3), s. 326-348.
- Biggs, J. (2003). *Aligning teaching for constructive learning*. The Higher Education Academy.
http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/database/id477_aligning_teaching_for_constructing_learning.pdf [2014-04-21]
- Biggs, J. och Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University: Third edition*. Open University Press, UK.
- Biggs, J. (2012). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research and Development*, 31(1), s. 39-55
- Bjuremark, A. (red.) (2008). *Variation på temat Examination: En rapport från grundutbildningsdag och rundabordssamtal vid LiU 2007*. CUL-rapport nr 13, Linköpings universitet.
- Bjuremark, A. (red.) (2010). Att bedöma och sätta betyg: En utvecklingskonferens om traditioner, krav och nytänkande vid LiU, 11 mars 2010. CUL-rapport nr 15, Linköpings universitet.
- Bloxham, S., Boyd, P. och Orr, S. (2011). Mark my words: the role of assessment criteria in UK higher education grading practices. *Studies in Higher education*, 36(6), s. 655-670.
- Bondestam, F. (2004). *Könsmedveten pedagogik för universitets- och högskolelärare*. Stockholm: Liber
- Boud, D. och Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), s. 698-712

- Brink, R. och Lautenbach, G. (2011). Electronic assessment in higher education. *Educational Studies*, 37(5), s. 503-512.
- Bryant, D.A. och Carless, D. R. (2010). Peer assessment in a test-dominated setting: empowering, boring or facilitating examination preparation? *Educational Research for Policy and Practice*, 9, s. 3-15.
- Bränberg, A., Gulliksson, H. och Holmgren, U. (2013). *Didaktik för Ingenjörslärare: Konsten och glädjen med att utbilda ingenjörer*. Lund: Studentlitteratur.
- Calvert Evering L. och Moorman G. (2012). Rethinking Plagiarism in the Digital Age. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(1), s. 35-44
- Crisp G. T. (2012). Integrative assessment: reframing assessment practice for current and future learning. *Assessment Evaluation in Higher Education*, 37(1), s. 33-43.
- Dahlgren, L. O., Fejes, A. och Abrandt-Dahlgren M. (2009). Grading systems, features of assessment and student's approaches to learning. *Teaching in Higher Education*, 14(2), s. 185-194.
- Enefalk, H, Andersson, L. M., Aronsson, A., Englund, V., Novaky, G., Svensson, M., Thisner, F., Ågren, H. och Ågren M. (2013). Våra studenter kan inte svenska, *Uppsala Nya Tidning*, 2013-01-02 <http://www.unt.se/debatt/vara-studenter-kan-inte-svenska-2027570.aspx> [2014-04-21].
- Edvardsson Stiwne, E. (red.) (2009). Ett år med Bologna: vad har hänt vid LiU? *En rapport från CUL-dagen 11 december 2008*. (CUL-rapport nr 14), Linköpings universitet.
- Edvardsson Stiwne, E. (red.) (2012). Utbildning – Undervisning – Utmaning – Utveckling: *En rapport från LiU:s utvecklingskonferens 10 mars 2011*. (CUL-rapport nr 16), Linköpings universitet.
- Edvardsson Stiwne, E. och Nejdeby, J.(2012). *Kartläggning av det pedagogiska utvecklingsarbetet vid LiU – i relation till användning av informationsteknologi*. Rapport skriven på uppdrag av rektor vid linköpingsuniversitet, som en del i arbetet med "Det pedagogiska språnget" Tillgänglig via: <http://www.liu.se/pedagogiskaspranget/rapporter/1.425345/Kartlggningavdetpedagogiskautvarb.pdf>[2014-05-04].
- Edvardsson Stiwne, E. och Nejdeby, J.(2013). *En digitaliserad värld: vad betyder detta för pedagogiken och undervisningen i högre utbildning?*, Rapport skriven på uppdrag av rektor vid linköpingsuniversitet, som en del i arbetet med "Det pedagogiska språnget" Tillgänglig via: <http://www.liu.se/pedagogiskaspranget/rapporter/1.463344/Endigitaliseradvard.pdf> [2014-05-04].
- Elikai, F. och Schumann, P. W. (2010). An Examination of the Impact of Grading Policies on Students' Achievement, *Issues in Accounting Education*, 25(4), s. 677-693.

- Elmgren, M. och Henriksson A-S. (2010). *Universitetspedagogik*. Norstedts.
- Europeiska Unionen (2013). *High Level Group on the Modernisation of Higher Education, Report to the European Commission on Improving the Quality on teaching and learning in Europe's higher education institutions*, June 2013.
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education, *Review of Educational Research*, 83(1), s. 70-120.
- Fransson, G. (2008). *Fusk, plagiat och lärande*, Högskolan i Gävle, <http://www.hig.se/download/18.5216cbe6124f079efc280004747/1353630762978/motvplagiat0801174.pdf> [2014-04-21].
- Gibbs, G. (2009). The assessment of group work: lessons from the literature, ASKE, Assessment Standards Knowledge exchange. Tillgänglig via: <http://neillthew.typepad.com/files/groupwork-gibbs-dec-09.pdf> [2014-05-04].
- Gibbs, G. (2010). *Dimensions of quality*, The Higher Education Academy, Tillgänglig via: http://www.celt.mmu.ac.uk/policy/ltmmu/docs/Dimensions_of_Quality%20%20Graham%20Gibbs.pdf [2014-04-23].
- Gustavsson, C., Fransson, G., Morberg, Å. och Nordqvist I. (2010) *Att arbeta i högskolan: utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Gynnild, V., Myrhaug, D. och Lian, W. (2004). External Examiners in New roles: a case study at the Norwegian University of Science and Technology. *Quality in Higher Education*, 10(3), s. 243-252.
- Harden, R.M. och Crosby, J. (2000). AMEE Guide no 20: The good teacher is more than a lecturer: the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), p. 334-347.
- Haikola, L. (2013). MOOC kan utveckla – men knappast hota – den svenska högskolan. <http://www.ukambetet.se/nyheter/moockanutvecklamenknappasthotadensvenskahogskolan.5.575a959a141925e81d1300.html> [2014-04-21].
- Hannan, A. & Silver, H. (2006). On being an external examiner. *Studies in Higher Education*, Vol. 31, No 1. University of Plymouth.
- Harden, R.M. och Crosby, J. (2000) AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer : the twelve roles of the teacher, *Medical Teacher*, vol. 22(4), s. 334-347.
- Hegender, H. (2010). *Mellan akademi och profession: Hir lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning*. Doktorsavhandling, Linköpings universitet, Institutionen för betendevetenskap och lärande.
- Hegender, H. (2011). Examinerar vi närvaro eller kunskap – det är frågan?. *Högre utbildning*, 1(1), s. 73-74.
- Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J. och Litjens, J. (2008), The quality of guidance and feedback to students, *Higher Education Research & Development*, 27(1), s. 55-67.

- Hult, H. (2003). Förord, I Hult, H. (red) Från målbeskrivning till kunskapskontroll: 7:e universitetspedagogiska konferensen vid Linköpings universitet 20 november 2003, CUL-rapport nr 8.
- Huxham, M., Campell, F. och Westwood, J. (2012). Oral versus written assessment: a test of student performance and attitudes. *Assessment Evaluation in Higher Education*, 37(1), s. 125-136.
- Högskoleverket (2008). *Rättssäker examination: Andra omarbetade upplagan*. (Rapport 2008:36 R). Stockholm:Högskoleverket
- Jeffrey, L. M. (2009). Learning orientations: Diversity in higher education, *Learning and Individual Differences*, 19, 195-208.
- Johansson, M., Sandén, P. och Johansson, A.(2012). Individuella basgruppsunderlag: ett verktyg för synliggörande av individuell kunskapsinhämtning och –berarbetning samt reflektion i basgruppsarbetet. I Edvardsson Stiwne, E. (red.) (2012). *Utbildning – Undervisning – Utmaning – Utveckling: En rapport från LiU:s utvecklingskonferens 10 mars 2011*. (CUL-rapport nr 16), Linköpings universitet.
- Kjellén, B., Lunberg, K. och Myrman, Y. (1994). *Att undervisa med casemetoden: En handbok i att undervisa och att skriva*. Rådet för högre utbildning. Tillgänglig via: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18160/1/gupea_2077_18160_1.pdf [2014-05-04].
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview, *Theory into Practice*, 41(4), s. 212-218.
- Lindberg-Sand Å. (2007). *Examination av lärandemål i högskolan – menar vi det på allvar?*, presentation vid grundutbildningsdagen vid Linköpings universitet hösten 2007, [Länk](#)
- Lundkvist, E. och Swartling, M. (2011). Införande av betygskriterier i undervisning och examination, *Högre utbildning*, 1(2), s. 151-158
- Maandi, C. (2011). *Utmaningar i samband med examinationsförfaranden*. Dnr UFV 2011/700. Uppsala Universitet.
- McGrath, C. (2007). *Making Thinking Visible. Assessment and assement criteria*, CME-guide nr 4, Karolinska Institutet: http://ki.se/content/1/c6/07/60/14/CULguide_No4_Assessment%20and%20criteria%20Final.pdf
- Marteinsdöttir, Í. (2010). Bedömning av uppsatser och examensarbeten. I Bjuremark, A. (red.) (2010). *Att bedöma och sätta betyg: En utvecklingskonferens om traditioner, krav och nytänkande vid LiU, 11 mars 2010*. CUL-rapport nr 15, Linköpings universitet.

- Myndigheten för nätverkande och samarbete inom högre utbildning (NSHU) (2010). *Examination: en exempelsamling. Vanliga och mindre vanliga sätt att värdera studieresultat*. http://kursutveckling.se/dok/nshu_Examination.pdf [2014-04-21].
- Nilsson, K-A. och Näslund, H. (1997). *Extern medverkan i examinationen – Nordiska och brittiska traditioner- svenska försök*. Högskoleverkets skriftserie 1997:11 S. Tillgänglig via: <http://hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800081486/9711S.pdf> [2014-05-04].
- den Ouden H. och van Wijk C. (2011). Plagiarism: Punish or Prevent? Some Experiences with Academic Copycatting in the Netherlands. *Business Communication Quarterly*, 74(2), s. 196-200.
- Pecorari, D. (2010). *Academic writing and plagiarism: a linguistic analysis*. London: Continuum International Publishing.
- Sadler, D. R. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), s. 175-194.
- Scriven, M. (1980). *Evaluation Thesaurus: Second Edition*, California: Edgepress
- Sasanguie, D., Elen, J., Clarebout, G., Van den Noortgate, W., Vandenabeele, J & De Fraine, B. (2011). Disentangling instructional roles: the case of teaching and summative assessment. *Studies in Higher Education*, 31(1), s. 57-69
- Storbjörk, S. (2010). Kan vi se träden genom skogen? Bedömning och betygssättning vid gruppexamination. I Bjuremark, A. (red.) (2010). Att bedöma och sätta betyg: En utvecklingskonferens om traditioner, krav och nytänkande vid LiU, 11 mars 2010. CUL-rapport nr 15, Linköpings universitet
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag
- Thorne, J. E. (2012). External examiners and the continuing inflation of UK undergraduate geography degree results. *Area*, 44(2), s. 178-185
- Toohey, S. (1999). *Designing Courses for higher education*, Open University Press
- Trowald, N. (1997). *Råd och idéer för examination inom högskolan*. (Högskoleverkets skriftserie 1997: 14 R) Stockholm: Högskoleverket. <http://www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800080926/9714S.pdf> [2014-04-21]
- Wallo, A. (2010). Projektarbete i högre utbildning - några kritiska reflektioner. I Bjuremark, A. (red.) (2010). Att bedöma och sätta betyg: En utvecklingskonferens om traditioner, krav och nytänkande vid LiU, 11 mars 2010. CUL-rapport nr 15, Linköpings universitet

Weurlander, M. (2006). *Att designa en kurs för meningsfullt lärande*, Karolinska Institutet, CUL Guide no 1,

https://internwebben.ki.se/sites/default/files/culguide_no1_kursdesign1.pdf
[2014-04-21]

Whetten, D.A. (2007). Principles of Effective Course Design: What I Wish I Had Known About Learning-Centered Teaching 30 Years Ago. *Journal of Management Education*, 31, s. 339-357

Nationella lagar och förordningar

SFS 1986:223. *Förvaltningslag*. Regeringskansliet/Lagrummet.

http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Forvaltningslag-1986223_sfs-1986-223/ [2014-04-21]

SFS 1992:1434. *Högskolelag*. Regeringskansliet/Lagrummet.

http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434/?bet=1992:1434 [2014-04-21]

SFS 1993:100. *Högskoleförordning*. Regeringskansliet/Lagrummet.

http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100/ [2014-04-21]

Regler och dokumentation vid Linköpings universitet

Regelsamlingen vid LiU,

http://styrdokument.liu.se/Regelsamling/Innehall/Utbildning_pa_grund-och_avancerad_niva [2014-04-21]

Anonyma examinationsformer, Beslut 2014-01-21, Dnr: LiU-2014-00089,

<http://styrdokument.liu.se/Regelsamling/VisaBeslut/676831> [2014-04-21]

Anvisningar gällande examination inom utbildningsvetenskap, Dnr: LiU-2013-

00395, <http://styrdokument.liu.se/Regelsamling/VisaBeslut/621999> [2014-04-21]

Examinationsformer vid Linköpings Universitet, Dnr: LiU 121/07-45

<http://styrdokument.liu.se/Regelsamling/VisaBeslut/622681> [2014-04-21]

Examinationsombud, Filosofiska fakulteten:

<http://www.filfak.liu.se/utbildning/examinationsombud?l=sv> [2014-05-02]

Examinationsombud, Hälsouniversitetet:

<http://www.hu.liu.se/utbildn/examination?l=sv> [2014-05-02]

Examinationsombud, Tekniska högskolan vid Linköpings universitet (LiTH):
<http://www.lith.liu.se/examination/> [2014-05-02]

Filosofiska fakultetens regler avseende examination,
<http://styrdokument.liu.se/Regelsamling/VisaBeslut/622678> [2014-04-21]

Föreskrifter rörande examination och examinatorer, Dnr: LiU-2014-00587,
<http://styrdokument.liu.se/Regelsamling/VisaBeslut/622678> [2014-04-21]

Inrättande av funktionen "Examinationsombud" Dnr: LiU 1175/06-45
<http://www.liu.se/uv/dokument/ar-student/1.29610/rektorsriktlinjer.pdf>
[2014-05-02]

Nöjd studentindex, resultatredovisning för 2012,
[http://www.student.liu.se/nsi/rapporter-2012/1.347221/Totalrapport -
_Link_pings_Universitet_2012-05-30.pdf](http://www.student.liu.se/nsi/rapporter-2012/1.347221/Totalrapport_-_Link_pings_Universitet_2012-05-30.pdf)

Rektors delegationsordning 2012, Dnr: LiU-2012-01218,
[http://www.liu.se/regelverk/filer/1.353654/Rektorsdelegationsordning2012.
pdf](http://www.liu.se/regelverk/filer/1.353654/Rektorsdelegationsordning2012.pdf) [2014-04-21]

Studieadministrativa handboken (SAH), <http://sah.liu.se/?l=sv> [2014-04-21]

Struktur för kvalitetsarbetet vid Linköpings universitet för perioden 2014 – 2016
avseende utbildning på grundnivå, avancerad nivå. Dnr: LiU-2013-01957,
[http://www.liu.se/om-liu/strategi/kvalitet/kvalitetsutvecklingsprogram-
2013/1.538876/85KvalitetsarbetetvidLiU.pdf](http://www.liu.se/om-liu/strategi/kvalitet/kvalitetsutvecklingsprogram-2013/1.538876/85KvalitetsarbetetvidLiU.pdf) [2014-04-21]

Tentamensadministration/Tentamensservice:
[http://www.liu.se/insidan/utbildningsadministration/tentamen/lararguide?l=
sv](http://www.liu.se/insidan/utbildningsadministration/tentamen/lararguide?l=sv) [2014-05-02]

Utbildningsordning för utbildning på grundnivå och avancerad nivå, Dnr LiU-2012-
00955, [http://www.liu.se/om-
liu/organisation/us/Protokoll_beslut_2012/2012-06-
11/1.353157/10aUtbildningsordningfrutbildningpgrundnivochavanceradniv.p
df](http://www.liu.se/om-liu/organisation/us/Protokoll_beslut_2012/2012-06-11/1.353157/10aUtbildningsordningfrutbildningpgrundnivochavanceradniv.pdf)[2014-04-21]

Övriga länkar

Utbildningsdepartementet. 2012. *Högskolestiftelser - en ny verksamhetsform för ökad
handlingsfrihet*, Ds 2013:49,
<http://www.regeringen.se/content/1/c6/22/00/09/b9788c29.pdf> [2014-04-21]

Universitetskanslersämbetet (UKÄ) [http://www.uk-
ambe-
tet.se/omoss/hogskoleverketupphor.4.782a298813a88dd0dad800016850.html](http://www.uk-ambe-tet.se/omoss/hogskoleverketupphor.4.782a298813a88dd0dad800016850.html)
[2014-04-21]

Universitetskanslersämbetet (UKÄ). *Utbildning och Examina*. <http://www.uk-ambe-tet.se/faktaomhogskolan/utbildningochexamina.4.782a298813a88dd0dad800013313.html> [2014-04-21]

Universitets- och högskolerådet (UHR). *Bolognaseminarier 2013*. <http://www.uhr.se/sv/Internationellt/Bolognaprocessen/Bolognaseminarier/> [2014-04-21]

Europeiska unionen. (2009). *ECTS Users' Guide*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/3_2013/151636.pdf [2014-04-21]

Som stöd i kursdesignsarbetet:

<http://www.kursutveckling.se>

BILAGA 1

BLOOMS TAXONOMI OCH SOLO (STRUCTURE OF THE OBSERVED LEARNING OUTCOMES)

Kunskapsnivå	Exempel	SOLO-nivå	Förklaring
1. Faktakunskap	Kan minnas och återge fakta, begrepp, principer	Prestructural	Har inte förstått uppgiften eller upprepar den eller gissar och skriver ned allt han/hon kommer att tänka på.
2. Förståelse	Med egna ord kunna förklara begrepp, sammanfatta, diskutera	Unistructural	Nämner en relevant aspekt, men knyter inte ihop fakta och bakomliggande tankegångar
3. Tillämpning	Kunna använda och tillämpa fakta och abstraktioner i konkreta situationer	Multi-structural: Låg	Tar upp två eller tre oberoende aspekter som är relaterade till frågan men som inte utvecklas
		Moderat	Tar upp flera relaterade aspekter, men utvecklar inte resonemanget
		Hög	Tar upp flera relaterade aspekter och illustrerar var och en med exempel
4. Analys	Kunna organisera idéer till meningsfulla strukturer	Relational: Låg	Knyter ihop olika idéer till en sammanhängande struktur i en eller två delar av uppsatsen
		Moderat	Knyter ihop olika idéer på många ställen i uppsatsen
		Hög	Knyter ihop de bärande idéerna till en sammanhängande struktur i hela uppsatsen
5. Syntes	Kunna integrera, kombinera, och producera kunskaper i nya sammanhang	Extended abstract	Knyter konsekvent ihop de bärande idéerna till en sammanhängande struktur och ifrågasätter eller kritiserar konventionella lösningar och/eller principer i ämnesområdet
6. Värdering	Kunna värdera information och göra underbyggda ställningstagande		

Tabell återgiven utifrån beskrivning i Hedin (2006, s.156 och 175)