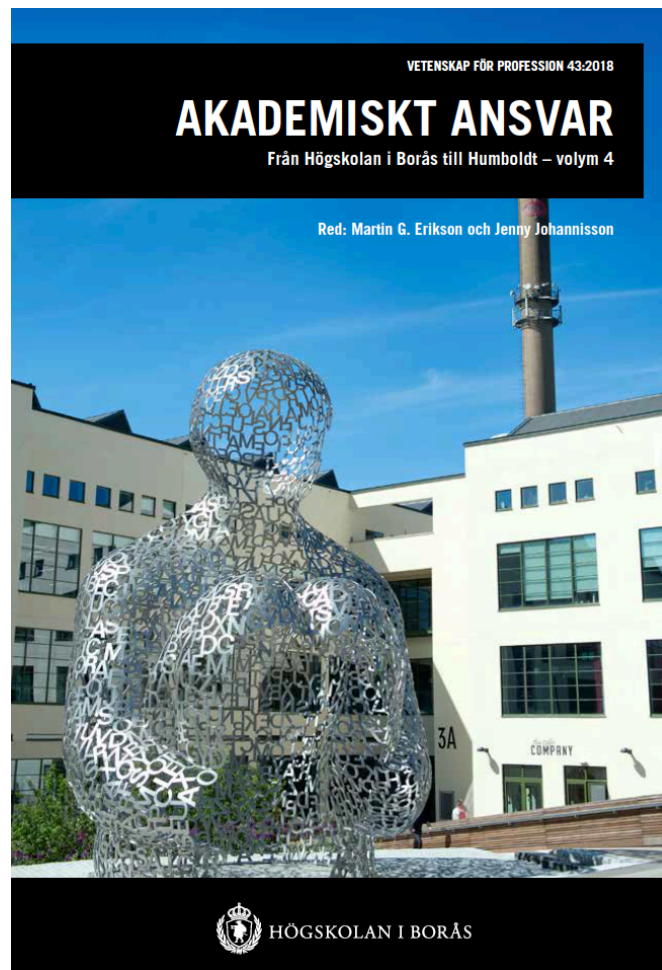


Erikson, M. G. (2018). Examinatorns akademiska ansvar. I M. G. Erikson & J. Johannisson (red:er), *Akademiskt ansvar – från Humboldt till Borås volym 4* (s. 83-94). Vetenskap för profession, 43. Borås: Högskolan i Borås.



Examinatorns akademiska ansvar

Martin G. Erikson

En ofrånkomlig del av universitetslärarens vardag är att examinera studenter och utifrån detta sätta betyg. Det är sällan den mest lustfyllda verksamheten i lärdomens plantage och det är en syssla som rymmer ett flertal möjliga konflikter och dilemman av både praktisk och moralisk art. Denna komplexitet är något som samtidigt diskuteras förvånansvärt lite inom akademien. En förklaring kan vara att exempelvis tentarättning rör spänningsfält där många nog tycker att det är lugnast med en tyst strävan efter balans mellan de tre komponenterna god och rättvis bedömning, tidsbrist i en stressad vardag samt tentarättningens ofta monumentala tråkighet. Undervisningens låga status relativt forskningen, som diskuterats åtminstone sedan frågan lyftes av MIT Committee on Educational Survey (1949) och som behandlats av exempelvis Boyer (1990), kan också vara en bidragande orsak; man vill kanske inte ge sig in och gräva i något som bara skulle kräva ännu mer tid och engagemang utan att vara särskilt meriterande. Samtidigt är examination inte bara en väsentlig del av vår vardag utan också en av de mer ansvarstunga delarna. Examination handlar dessutom om så mycket mer än att rätta tentor eller bedöma uppsatser. Syftet med denna text är att analysera det akademiska ansvar som följer rollen att examinera. Min ansats här är att se examinationens praktik i ett större sammanhang än bara det som ges i relationen mellan bedömande lärare och bedömd student. Här har jag identifierat fyra kontexter som grund för min diskussion: (1) den akademiska traditionen med sina värderingar som för enkelhetens skull kan benämnas akademisk kultur, (2) examinationens intressenter, (3) vad som examineras samt (4) examinationsformerna vi använder. Utifrån dessa fyra kontexter kommer jag att göra några nedslag som illustrationer av vad det akademiska ansvaret medför i rollen att examinera. Avgränsningen är alltså akademiskt ansvar betraktat som ett nödvändigt korrelat till akademisk frihet – en diskussion som är vidare utvecklat i denna antologis förord. Därutöver finns också det ansvar som ligger i examinationen som myndighetsutövning som också är vad som ger en så tydlig maktdimension i examinationen. Maktaspekten kommer att beröras men myndighetsutövningen därutöver är en fråga jag inte kommer att fördjupa mig vidare i, utöver att säga att vi inte får förväxla akademisk frihet med administrativ frihet. Min utgångspunkt är också att vi behöver se på det akademiska ansvaret utifrån de villkor som råder i Sverige idag, med givna finansieringsmodeller och regelverk satta genom framför allt Högskolelag och Högskoleförordning.

Examinationen och akademisk kultur

När man som akademiker formas inom ett ämne, kanske framför allt under en forskarutbildning, socialiseras man in i en komplex väv av föreställningar och värderingar (se exempelvis Becher & Trowler, 2001; Neumann, 2001). Där finns våra föreställningar

om vetenskaplighet och om vad som utmärker hög kvalitet i forskning och utbildning. Även på lärosättesnivå finns värderingar och förhållningssätt som vi tar till oss medvetet eller omedvetet, och tillsammans kan dessa beskrivas som en akademisk kultur. Denna akademiska kultur sätter ramar för lärarnas akademiska ansvar. Det handlar om ansvaret för att ta ställning till studentarbeten i examination utifrån sin ämneskompetens och ansvaret för att våga stå upp för sin läsning i dialog med kollegor som kan tycka annorlunda. Därmed handlar ansvaret att examinera inte bara om att säkra en kunskapsnivå utan i förlängningen om att också studenten ska socialiseras in i den akademiska kulturen, och in i en ämnesträdion. Utifrån det perspektivet blir det exempelvis fullt naturligt att läsare med olika bakgrund inte alltid är överens om ifall en studentuppsats är bra eller inte. Tvärt om kan det ses som en styrka i den akademiska utbildningen att studenten får se sitt examensarbete slitas mellan två tolkningar – det blir ett sätt att förstå några av akademins grundmekanismer. Å andra sidan har Högskoleverket varit tydliga: en student ska kunna förvänta sig att examinator och handledare är överens i den övergripande bedömningen av ett arbete (Högskoleverket, 2007). Vill vi se förståelsen för den intellektuella processen att kritiskt granska som ett värdefullt bidrag till studenternas utbildning är detta ett högst tveksamt ställningstagande från Högskoleverket, även om det borde vara självklart att även involvera studenten i en sådan diskussion på ett långt tidigare stadium än examinationen. Dessutom medför det att man har svårt att blanda lärare från olika ämnesträdioner vilket försvårar tvärvetenskapliga ansatser. En reflektion kring denna konsensusfantasi om högre utbildning är att den implicerar att man ser studenter som offer som behöver skyddas mot hårda akademiska tradioner. Personligen ser jag det ju inte så, jag ser tvärt om den möjliga slitningen mellan två tradioner vid en examination som ett konkret exempel på forskningsförankring av utbildningen. Men i relation till ämnesträdion är det samtidigt intressant att fundera på i vad mån det finns ämnesskilleder i om man ser studenter som offer som behöver tas om hand i en för dessa hotande och svårbegriplig högskolevärld, eller om man ser högre utbildning som baserad på studentens förmåga att själv ta ansvar. Det är ju inte minst en kvalitetsfråga. Det är ett område där det därför hade varit spännande med empiriska studier kring ämnesträdioner, för att ge diskussionen en stabil grund. Här hade man kunnat bygga vidare på Friberg (2012, 2015) som i sina empiriska studier av högskolepedagogiska miljöer fann en tendens till att just se studenter som offer som behöver skyddas oss pysslas om. En sådan tendens är inte minst intressant att analysera i relation till akademiskt ansvar, eftersom den rör hur man implicit eller explicit flyttar ansvar från studenten till läraren.

En annan aspekt av akademiskt ansvar som också berör ämneskultur är att examinationen kan ses som att forskarsamhällets granskande funktion är en integrerad del i den högre utbildningen. Med vetenskapssamhällets granskingskultur som utgångspunkt ser vi att den akademiska bedömningen blir ett ansvar för att alltid eftersträva förbättring – även det som är bra kan alltid bli bättre och det är en självklar utgångspunkt för exempelvis peer-review⁹. I vad mån ett sådant tänkande finns i examinationerna och i

undervisningen i stort varierar nog ganska mycket, liksom utrymmet för att alls låta ett sådant tänkande ta plats.

Examinationens intressenter

Inte minst i samband med kvalitetsdiskussioner lyfter man gärna de olika intressenter som finns inom högre utbildning. I litteraturen gör man då ofta en grov uppdelning i stat, marknad och akademi där olika roller identifieras inom dessa tre huvudfält (se exempelvis Lindsay, 1992). Här föredrar jag en mer nyanserad uppdelning i olika grupper för att lättare kunna diskutera intressenternas förhållande till examinationen och de implikationer detta har för lärarnas ansvar.

De mest uppenbara intressenterna i en examinationssituation är givetvis examinatorsn och den examinerade. Det är mellan dem som individer som det kanske tydligaste spänningsfältet finns, inte minst genom maktrelationen. Jag ska dock inte uppehålla mig vid relationen mellan lärare och enskild student eftersom det nog är den aspekt av examinationen som de flesta läsare redan reflekterat mest över. När vi talar om studenten som intressent kan vi dock inte bara tala om den enskilde studenten utan också om gruppen av studenter. Då blir inte minst examinatorsns ansvar för rättvisa nyanserat. Den examinerande läraren som ser genom fingrarna och släpper igenom en student med svaga kunskaper på fjärde omtentan har i det ögonblicket svikit de studenter som genom idoga studier klarade tentan första gången – studenter som kanske inte hade bättre förkunskaper eller intellektuell förmåga än den flerfaldigt omexaminerade men som tog mer ansvar för sina studier. Här kan man ju fundera på om det rent av är en rättvisefråga att låta examinationen bli svårare och svårare för varje omexamination, eftersom studenterna som omexamineras har fått mer tid att studera. Det hade givetvis varit en modell med andra nackdelar – även rättvisemässigt – men som tankelek är det intressant, inte minst genom att det i alla fall belyser det orimliga i om examinationer skulle bli lättare efter hand (som fallet lätt blir i praktiken om man exempelvis återanvänder samma tentamensfrågor för att inte tala om de fall där lärare av lättja eller cynism rättar snällare för varje omtenta). Sedan är det värt att notera att Sverige är ett av mycket få länder där man kan göra i princip obegränsat antal omtentor; tre eller fyra chanser är normalt och i Storbritannien får studenten på många utbildningar bara en chans att gå upp. En diskussion av det svenska systemets för- och nackdelar faller utanför denna betraktelse men det är värt att notera att det styr hur både vi och våra studenter ser på ansvar för att lyckas som en del av studentrollen.

Här har vi också ett ansvar i relation till studenternas varierande förutsättningar för att klara en utbildning. Vi måste givetvis stödja våra studenter inom rimliga ramar, men då med syftet att de ska klara examinationer, inte få genvägar förbi dem. Den som tar på sig

⁹ Som Watson (2014) noterar hade ju den akademiska världen tagit till sig strävandet efter "ständig förbättring" som grundhållning långt innan det blev ett modebegrepp inom managementlitteraturen.

rollen att examinera får inte backa från det ansvaret, utan måste tvärt om synliggöra det och uttalat förhålla sig till det. Är då detta ett akademiskt ansvar? Ja, inte minst eftersom det i hög grad är en fråga om utbildningens kvalitet. Sedan är det inte enbart ett akademiskt ansvar utan också ett allmänmänskligt moraliskt ansvar för medmänniskors långsiktiga välbefinnande – att ge en student orealistiska föreställningar om att kunna klara en utbildning är i längden till skada för alla parter. Examinationstillfället kan ju inte minst bli ett verktyg för att lära studenten att ta ansvar för sitt eget lärande och sina kunskaper och att utveckla en akademisk identitet. En aspekt av det är att studenten genom sin examination lär sig att bli examinerad – ”examinerbar” är ett begrepp som används om examensmål men jag hade gärna sett det användas också om våra studenter.

Nästa grupp av intressenter hittar vi bland lärar- och forskarkollegorna i ämnet och där finns flera aspekter att beakta. Den eftergivne läraren som godkänner en student som visar för svaga prestationer flyttar problemet till sina kollegor vilket i en väl fungerande akademi borde resultera i högljudda protester från kollegorna (samt vara föremål för korrigerande samtal med prefekten). Ämneskollegor finns dock även utanför det egna lärolaget och även de är intressenter; de har ett intresse av att ämnets kunskapsmassa reproduceras och utvecklas och att studenterna utvecklar en ämnesidentitet baserad på ämnets kärna och förhållningssätt. Här blir givetvis också intressentperspektivet en del av det ämneskulturperspektiv som diskuterades ovan.

Vi kan inte heller bortse från lärosätets och institutionens ledning som intressenter i examinationen, men deras påverkan är mer subtil samtidigt som den inte är helt oproblematiserad. I den rådande svenska finansieringsmodellen beror lärosätets ekonomi av genomströmningen på utbildningarna. En utbildning där hälften av studenternas sorterar bort under utbildningens gång genom skarpa examinationer utifrån höga akademiska krav genererar således snart förstämning bland lärosätets ekonomer, vilket snart torde sprida sig också till ledningen. Här har den examinerande läraren på en utbildning med proportionellt många svagpresterande studenter ett dilemma. Det är också ett generellt dilemma på utbildningar där vi kan ha svårt att fylla platserna: om vi exempelvis vill vara generösa med vilka vi släpper in på utbildningarna måste vi i gengäld också kunna vara tydliga i vilka vi släpper ut. När det gäller ansvaret för vilka vi här släpper ut är det också intressant att påminna sig Strömholms (2014) observation: det är studenter som inte har något kulturellt kapital med sig hemifrån, och som kanske har svårt att argumentera för sig på arbetsmarknaden, som har största nyttan av att kunna visa upp betyg som bevis på höga prestationer i akademien. Det som belyses här visar sedan att även staten, i form av riksdag, regering och departement, finns med bland intressenterna vid examinationen. Här är det värt att påminna om att Humboldt (1810/2009) betonade att staten har ett ansvar bevaka att universiteten och dess utbildningar inte tappar kvalitet och banaliseras.

Den sammantagna slutsatsen såhär långt är att den examinerande läraren nog är ursäk-

tade om denne känner pressen att sticka ett fuktat finger i luften när ingen ser. Varifrån blåser vinden på denna utbildning och på detta lärosäte just idag när det gäller underkännanden? En slutsats är att det givetvis finns ett akademiskt ansvar också på ledningsnivån, nämligen arbetsledarens ansvar för att se till att de enskilda lärarna uppfyller de nödvändiga fordringarna som rollen att examinera ställer men också att skapa förutsättningar för dem att göra detta med trygghet och akademisk professionalitet, både avseende kompetens och resurser. Det ovanstående pekar dessutom på ytterligare en ledningsdimension: det intellektuella ledarskap som vi kan förvänta oss av professorer och andra seniora, allt efter ställning i högskolevärldens meritokratiska system, vilket också borde vara en väg att bygga en position i detta system (se vidare exempelvis Macfarlane, 2011, 2012). Ett sådant ledarskap kan och bör också vara en brygga mellan ämneskultur och verksamhetsledning så att resurser och kompetens utnyttjas på ett optimalt sätt av den verksamhetsansvariga ledningen (som i sin tur har att kräva ett intellektuellt ledarskap av professorerna).

Jag har sparat en intressentgrupp till sist – nämligen avnämarna. Här talar vi ofta om framtida arbetsgivare men jag vill påstå att de viktigaste avnämarna är våra studenter framtida elever, patienter, medarbetare, klienter och underlydande. Arbetsgivarna kan själva ta ansvar för kompetenser de söker. Våra lärarstudenters blivande elever kan däremot inte tala för sig, de är i de flesta fall inte ens födda ännu. Så när vi examinerar en lärarstudent bör vi fråga oss: Vad vill jag se i examinationen om denne student som framtida lärare under ett långt yrkesliv ska kunna forma våra barns framtid? Vad vill jag se om denne student ska undervisa de elever som sedan blir våra framtida studenter? Det är i ljuset av dessa frågor som det verkligen blir viktigt att diskutera ansvaret att sätta mål på en adekvat nivå och när så krävs underkänna studenter och inte släppa dem vidare innan de inhämtat de kunskaper och färdigheter som förväntas av dem.

Vad vi ser är att intressentfrågan också lyfter ansvar för olika delar av examinationsprocessen. Det finns ett ansvar för rättvisa och för att studenterna ska känna att arbete lönar sig, men det finns också ett ansvar för att upprätthålla ämnets inriktning och nivå. Avnämarperspektivet visar sist men inte minst att ansvaret att examinera omfattar studenternas kompetens i en framtida yrkesroll. Samtidigt leder detta in på relationen mellan akademisk frihet och akademiskt ansvar avseende den kunskap som examineras.

Vad som examineras

I och med Bologna-reformen kom examensmål att stå i centrum för diskussionen om examination och därmed både implicit och explicit för frågan om ansvaret att examinera. Det första vi då måste konstatera är att varje examination av ett examensmål förutsätter att läraren tolkar vad detta examensmål konkret innebär, hur det kan examineras, samt på vilka nivåer det ska vara uppfyllt för respektive betygsgrad.

För yrkesutbildningar är examensmål i detalj specificerade i Högskoleförordningens bilaga två, när det gäller vilka områden som utbildningen ska omfatta. Där kan det till synes finnas en begränsad akademisk frihet och därmed ett begränsat ansvar, men det vore en felaktig slutsats. Varje examensmål måste i sig tolkas för att alls vara användbart. Innehållet måste konkretiseras och avgränsas och man måste bestämma vilka konkreta krav som man bör ställa och hur dessa kunskaper bäst examineras. Där råder med andra ord mycket hög akademisk frihet i begreppets renaste innebörd.¹⁰ Om examensmålet är att studenten ska kunna beskriva de centrala begreppen inom ett område finns inget som säger om det är det ska vara det halvdussin begrepp som brukar tas upp av grundläggande läroböcker eller en bredare uppsättning begrepp. Inte heller säger examensmålet något om den nivå av nyansering som studenternas beskrivning ska omfatta. Här spelar än en gång ämneskulturen in genom att det finns vissa givna föreställningar om vad studenter förväntas kunna, men också det lokala lärolagets ambitionsnivåer och förmågor har betydelse – förhoppningsvis modererat av seniora akademiker som axlar det intellektuella ledarskapet med ett ansvarsfullt förhållningssätt till kvalitet. Det finns med andra ord inte försumbara kunskapsteoretiska frågor kring hela modellen med examens- och lärandemål (som även har konsekvenser som sträcker sig utanför ämnet för denna text – se exempelvis Allais, 2012; Entwistle, 2005; Haves & Proitz, 2016; Hussey & Smith, 2008). Samtidigt är detta något som i hög grad är osynligt i diskussionerna om examensmål – där vill man istället framställa det hela som en rationell och transparent process vilket blir väldigt tydligt hos exempelvis Biggs och Tang (2011).

Denna diskussion om examensmål leder vidare till frågan om att en student som tar examen ska vara godkänd på samtliga examensmål, då vi också behöver ha en uppfattning om hur väl de uppfylls. Högskolelagen slår exempelvis fast att den högre utbildningen ska utveckla studenternas förmåga att bland annat göra självständiga och kritiska bedömningar samt urskilja, formulera och lösa problem. Betyder det att studenter som inte utvecklat dessa förmågor inte heller ska kunna få examen? Det är trots allt en högst rimligt tolkning. Hur ofta underkänner vi då studenter för att de inte uppnått de generiska examensmålen? Att konkretisera vad detta verkligen innebär i krav på studentens förmåga och hur detta ska kunna visas i examinationen lämnas – som redan konstaterats – till lärarnas enskilda bedömningar. Full akademisk frihet med andra ord. Och fullt akademiskt ansvar.

Examinationsformerna

När det gäller examinationsformerna är det inte så svårt att hitta områden där examinatorns ansvar är värt att lyfta och som också berör frågor som många lärare är väl medvetna om. Det första och grundläggande ansvaret här är att välja examinationsformer

¹⁰ Det är värt att notera att den akademiska frihet som vi nu ser är grunden för all undervisningsverksamhet i högre utbildning inte skrivs fram i det skydd av akademisk frihet som specificeras i Högskolelagen 1 kap 6 §. Den paragrafen berör bara forskning.

som på ett rättvisande och tydligt sätt visar de kunskaper som vi vill att studenten ska ha tillägnat sig. Som examinerande lärare har man ett ansvar för att veta vilka examinationsverktyg man behärskar och inte, men också för att utveckla sina examinationsverktyg. Ett tydligt exempel på detta är tentamina med flervalsfrågor. Biggs och Tang (2011) avfärdar formen just med motiveringen att studenterna inte kan visa på djup i kunskaperna men det är faktiskt en fråga om hur frågorna formuleras. Här skulle jag hävda att författandet av bra flervalsfrågor tvärt om är en helt egen akademisk textgenre som erbjuder stora möjligheter till den som behärskar den, men med det tydliga ansvaret för att ge studenterna möjlighet visa upp sina kunskaper med adekvat djup.

Ansvaret för examinationsformen handlar inte bara om att studenten ska få rimlig möjlighet att visa den kunskap vi söker, utan också om att läraren sedan ska kunna urskilja och bedöma kunskapen i materialet som studenter visar upp. Ett problem kring skriftliga tentamina som många lärare begrundat är i vad mån man gör samma bedömning av ett svar i den första tentan man rättar som i den sista, när kanske åttio studenter har tenterat. En annan sådan rör den nivå av analytisk textläsning som krävs för att verkligen rätta en tentamen med stora essäfrågor kring teoretiska begrepp och modeller. Eller för den delen den kompetens hos lärare som krävs för att hitta manifestationerna av exempelvis 'kritiskt tänkande' i en sådan text. Ansvaret att examinera inkluderar därmed ansvaret för den egna kompetensen att bedöma, och ansvaret för att utveckla en sådan kompetens (de seniora akademikernas ansvar som förebilder och intellektuella ledare blir än en gång synlig). Även här har verksamhetsledningen del i det akademiska ansvaret: i vad mån finns det ens motivationen till reflektion över den egna bedömningsförmågan för en lärare i en miljö där undervisning har låg status och forskningens eventuella stjärnglans betyder allt för den framtida karriären. Det är en ledningsfråga, som handlar om vilka resurser som läraren får för uppgiften och vilka förväntningar och incitament som finns (eftersom det är en motivationsfråga).

Ett annat intressant exempel är uppsatsen som examinationsform. Vad kan studenten visa upp för kunskaper i en uppsats? De generiska examensmål som Högskolelagen anger för generella examina, som i olika form också återfinns för yrkesutbildningar i Högskoleförordningens bilaga 2, är mål som ofta examineras i form av en uppsats, där utvecklingen av förmågan bedöms genom att man ser hur den ämnesdisciplinära kunskapen och professionskunskapen kan hanteras med förmågan ifråga. Detta är också en god tanke. Då måste å andra sidan examensarbetena utformas så att de önskade färdigheterna, i den mån studenterna besitter dem, faktiskt framgår. Dessutom måste de examineras så att den uppfyllelsen blir grund för den faktiska bedömningen. Möjligen innebär detta att vi kan vinna på att tänka om kring både utformningen av både uppsatser och examinationsseminarier.

De komplexa mönster av akademiskt ansvar som kan urskiljas i praktiska examinationer belyses också av de så kallade examinerande seminarierna.¹¹ I dem ser vi en mix av de utmaningar vi redan nämnt: att låta examinationsformen möjliggöra för studenterna att visa sina kunskaper och förmågor, att kunna urskilja dem för att bedöma dem och sedan kunna sätta ett betyg. Utmaningen är inte bara att låta studenterna visa sina kunskaper och färdigheter, utan det krävs dessutom att alla studenter som deltar i seminariet ges möjlighet att visa dessa färdigheter. Här kan ju de lärare som använder examinerande seminarier börja med att rannsaka sina egna samveten: när underkände de senast en närvarande och aktiv student för att vederbörande inte förmådde prestera på en miniminivå? Å andra sidan kan vi se att både seminarier, hemtentor och uppsatser, i den mån de är skapade med eftertanke och medvetenhet, lyfter fram studenternas eget ansvar i en form som mer sällan diskuteras i examinationssammanhang: ansvaret att visa upp sina kunskaper. Om vi säger att studenterna ska ta ansvar för sitt lärande och för de kunskaper de förvärvat är det svårt att inte också hävda att de har ett ansvar att visa upp dem när så behövs. I gengäld har läraren givetvis ansvaret för att studenten ska förstå de krav och förväntningar som ställs på dem och ge dem utrymme som krävs för att kunna möta dem.

Slutsatser och sammanfattning

Mycket av vad som diskuteras ovan är med säkerhet ganska oproblematiskt för erfarna lärare med trygg ämnesidentitet, men det är nog ofta en form av tyst kunskap. Det är en praktik man socialiserats in i som ofta är oreflekterad. Inte minst torde det gälla hur vi tolkar examensmålen som vi examinerar. Kanske kan man å andra sidan hävda att betydande delar av våra examinationer mest är en form av ritual. Det kan exempelvis vara fallet när examensmål förväntas översättas till examinationsuppgifter men vi istället gör examinationsuppgifterna endast utifrån innehållet kurslitteraturen. Det rituella inslagen är nog än mer förekommande i de fall när vi kallar seminarier för examinerande. Att ansvaret finns hos läraren betyder ju inte att denne faktiskt tar det och det personliga ansvarsutkrävandet är väldigt lågt. Det är en spännande tankelek att lärare får beskedet av sin arbetsledare att ”du får inte examinera för du är inte grundlig nog i dina analyser för att garantera hög kvalitet i bedömningen”. Å ena sidan vore detta ett brott mot den akademiska frihet vi konstaterat att hela vår examinationsmodell bygger på. Å andra sidan skulle de vara en konsekvens av bristande akademiskt ansvar hos den felande individen. Här blir det än en gång uppenbart att det intellektuella ledarskapet som kan utövas av professorer och andra seniora och skickliga akademiker, inte minst i deras roller som förebilder, borde vara en viktig faktor för att säkra att lärarna tar sitt akademiska ansvar.

¹¹ Traditionellt är seminariet ett tillfälle till kunskapsutveckling genom samtal och reflektion där studentens kritiska tänkande och argumentationsförmåga utvecklas och där ett examinerande moment möjligen kan vara hämmande (seminariets grundläggande funktion för reflektion och träning av argumentationsförmåga finns redan hos Humboldt, 1810/2009; se också Biesta, 2005, för en vidare diskussion av vad detta kan innebära i modern kontext). Det går alltså att ifrågasätta om inte själva fenomenet ”examinerande seminarium” är ett lämpligt pedagogiskt grepp men det faller utanför ramen för detta kapitel.

En slutsats av diskussionerna ovan är att ansvaret att examinera inte kan skiljas från ansvaret att planera och genomföra undervisning eftersom det måste finnas en grundläggande ambition bakom alla dessa aktiviteter, som bygger på varandra. Om självständighet är vad vi vill att studenten ska uppvisa måste det genomsyra hela utbildningsinsatsen och ta sin början när vi definierar vad vi menar med att studenterna ska ta ansvar för sitt lärande och för sina kunskaper. Ser vi studenter som offer som måste ledas och skyddas istället för som medskapare av kunskap med eget ansvar stänger vi också delvis dörren för en skarp examination som garanterar för en kvalitetsutbildning. Då blir det nämligen i högre grad lärarnas ansvar att studenterna lyckas, istället för lärarnas ansvar att studenten blir en del i en miljö där det finns förutsättningar att utvecklas och lära. Ju mer vi lärare ställer krav på studenternas ansvarstagande för sitt eget lärande, desto större är det ansvar som vilar på oss lärare att möta detta, både vad gäller att erbjuda studenterna förutsättningar att ta ansvar för lärande och kunskap och vad gäller djup och skärpa i examinationen.

Jag har ovan konstaterat att det finns en fara i att se studenterna som offer som behöver skyddas i en hård och elitistisk akademisk värld för jag ser högre utbildning som ett möte mellan vuxna människor som både ger varandra utrymme för en akademisk frihet och ställer krav på varandra att ta ansvar. Men ur ett annat perspektiv kanske både studenter och lärare bör ses som offer. De är då offer för en ängslig administrationskultur som med glädje anammat överförenklade uppfattningar om rationella och lättarbetade examensmål som inte kräver en detaljerad tolkning utifrån djupa ämnesdisciplinära och pedagogiska kunskaper. Hur ska vi annars förstå att Högskoleförordningen i bilaga två anger 26 olika lärandemål som ska vara uppfyllda för att en student ska kunna få examen som förskollärare? Det är då mycket angeläget att lyfta fram lärarnas långt gående frihet och ansvar som en nödvändig komponent för att systemet alls ska fungera. Då behöver man också fundera på i vad mån den examensmålsmodell som idag styr den högre utbildningen är bästa vägen till en kvalitativ utbildning. Detta inte bara för att ge en rättvisande bild av verkligheten, utan som förutsättning för ett långsiktigt kvalitetstänkande och ett sätt att konkretisera och utveckla lärarkompetens i högre utbildning. För en lärosätesledning som menar allvar med internt kvalitetsarbete finns många intressanta utmaningar här, inte minst i hur uppdraget till de högskolepedagogiska utbildningarna formuleras.

Referenser

- Allais, S. (2012). Claims vs. practicalities: lessons about using learning outcomes. *Journal of Education and Work*, 25(3), 331–354.
- Becher, T. & Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories* (2:a uppl). Buckingham, UK: SRHE.

- Biesta, G. (2005). Against learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, 54–66.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4:e uppl.). Maidenhead: Open University Press.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered – priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Friberg, T. (2012). Akademiska subjekt och politiskt-ekonomiska processer. I D. Ankarloo och T. Friberg (red:er), *Den högre utbildningen* (s. 101–126). Möklinta: Gidlunds förlag.
- Friberg, T. (2015). A holistic, self-reflective perspective on victimization within higher education in Sweden. *Critical Studies in Education*, 56(3), 384–394.
- Havnes, A. & Prøitz, T. S. (2015). Why use learning outcomes in higher education? Exploring the grounds for academic resistance and reclaiming the value of unexpected learning. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28, 205–223.
- Hussey, T. & Smith, P. (2008). Learning outcomes: a conceptual analysis. *Teaching in Higher Education*, 13(1), 107–115.
- Humboldt, W. von (1810/2009). Om organisationen av läroanstalterna i Berlin (övers. Thomas Karlsohn). *Psykoanalytisk Tid/Skrift* 26/27, 89–93.
- Högskoleverket (2007). *Anmälan mot Högskolan i Gävle angående handledningen av en uppsats*. Högskoleverkets beslut 2007-04-24, reg.nr 31-4991-06.
- Lindsay, A. (1992). Concepts of quality in higher education. *Journal of Tertiary Education Administration*, 14(2), 153–163.
- Macfarlane, B. (2011). Professors as intellectual leaders: formation, identity and role. *Studies in Higher Education*, 36, 57–73.
- Macfarlane, B. (2012). Whisper it softly, professors are really academic developers too. *International Journal for Academic Development*, 17(2), 181–183.
- MIT (1949). *Report to the Faculty of the Massachusetts Institute of Technology*. Cambridge, MA: Technology Press. Available at <http://libraries.mit.edu/archives/mithistory/historic-offices/lewis-com.html>
- Neumann, R. (2001). Disciplinary differences and university teaching. *Studies in Higher Education*, 26(2), 135–146.

Roth, M. S. (2014). *Beyond the university – why liberal education matters*. New Haven: Yale University Press.

Strömholm, S. (2014). *Resonerande katalog*. Stockholm: Atlantis.

Watson, D. (2014). *The question of conscience – higher education and personal responsibility*. London: Institute of Education Press.