

# Uppsatsexamination i statsvetenskap: lärdomar från studentcentrerad pedagogik

Jonas Tallberg<sup>1</sup>

## Abstract

*Essay Examination in Political Science: Lessons from Student-Centered Pedagogy.* The examination of undergraduate essays in political science is confronted with a set of problems: weak inter-rater reliability, underdeveloped grading criteria, insufficient resources for tutoring and examination, weak throughput, and plagiarism. This article argues that insights from the approach of student-centered pedagogy may help to reduce these problems. More specifically, the article advocates greater reliance on explicit grading criteria, formative assessment, and peer involvement, and develops a set of six recommendations.

---

Uppsatsen har idag en särställning i statsvetenskaplig utbildning. För studenterna utgör uppsatsen det enskilt största självständiga arbetet under tiden vid universitetet, och är som sådant förknippat med såväl förväntan och lust, som oro och stress. Av lärarkåren betraktas uppsatsen som en viktig lärprocess och som den ultimata examinationsformen i en skrivande disciplin. Ur institutionernas perspektiv är examinerade uppsatser avgörande för ekonomisk kompensation från fakulteten och som underlag för antagning till forskarutbildningen.

Likväl är uppsatskurser inte sällan behäftade med betydande problem: kriterier för bedömningen av uppsatser saknas eller är otydliga, lärarna lägger ribban olika högt i betygsättningen, handledningsresurserna är otillräckliga, genomströmningen är otillfredsställande, och problemet med plagiering är tilltagande.

Syftet i denna artikel är att framhålla de förutsättningar som finns att reducera dessa vanligt förekommande problem, genom att stärka inslaget av studentcentrerad pedagogik i våra uppsatskurser. Forskningen om lärande i högre utbildning bekräftar vad lärare i statsvetenskap länge misstänkt: uppsatsskrivande utgör en av de absolut mest effektiva formerna för lärande (Todd et al. 2004). Men upplägget och examinationen av våra uppsatskurser förtjänar att kontinuerligt utvärderas och utvecklas. I den processen kan insikter från den

---

<sup>1</sup> Jonas Tallberg är docent och lektor vid Statsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet. E-post: jonas.tallberg@statsvet.su.se. För värdefulla kommentarer på ett tidigare utkast av denna artikel vill jag tacka Göran Bergström, Stefan Ekecrantz, Jakob Gustavsson, Elias Schwieler och två anonyma granskare för Statsvetenskaplig Tidskrift.

studentcentrerade pedagogiken vara värdefulla, om inte annat för att stärka de pedagogiska argumenten för metoder som vi redan använder eller överväger att införa.

Artikeln är uppdelad i tre avdelningar. I den första redogör jag för de vetenskapsteoretiska utgångspunkterna, centrala principerna och rekommenderade metoderna i den studentcentrerade pedagogiken. I den andra avdelningen diskuterar jag vanligt förekommande problem inom uppsatskurser. I den tredje avdelningen visar jag på de möjligheter som finns att utforma mer effektiva uppsatskurser genom att utveckla inslagen av studentcentrerad pedagogik.

I de två senare avdelningarna i artikeln redovisas även resultaten från en enkät till studierektorer i statsvetenskap i april 2007. För att kunna ge en bild som speglar förhållandena för det stora flertalet studenter som examineras i statsvetenskap i Sverige, men också belyser eventuella skillnader mellan större och mindre institutioner, har fem universitet och tre högskolor valts ut och inkommit med svar: Göteborgs universitet (GU), Lunds universitet (LU), Stockholms universitet (SU), Umeå universitet (UmU), Uppsala universitet (UU), Högskolan i Halmstad (HH), Malmö högskola (MaH) samt Södertörns högskola (SH). De resultat som redovisas avser förhållandena under vårterminen 2007. I flera fall aviseras framtida förändringar av formerna för handledning och examination av uppsatser, inte minst som en följd av övergången till tvååriga mastersutbildningar. Enkätresultaten har därtill kompletterats med uppgifter från de åtta institutionernas självvärderingar i samband med Högskoleverkets utvärdering år 2006 av utbildning i statsvetenskap.

## **Studentcentrerad pedagogik**

För det växande antal lektorer och doktorander som under det senaste decenniet genomgått kurser i universitetspedagogik är den studentcentrerade pedagogiken välbekant. Det breda genomslaget kan sannolik spåras till två parallella och ömsesidigt förstärkande processer. Först och främst har forskningen inom universitetspedagogik genererat resultat som ger anledning att omvärdera tidigare förhållningssätt till lärande. Starkt förenklat framhåller forskningen de pedagogiska fördelarna med att flytta betoningen i verksamheten från lärarens undervisning till studentens aktivitet. Detta synsätt är idag okontroversiellt inom

universitetspedagogiken, såväl i Sverige som internationellt. Men genomslaget kan också förklaras av den betydande utbyggnaden av högre utbildning i OECD-länderna, som ofta lett till större studentgrupper utan en motsvarande förstärkning av resurser. Den studentcentrerade pedagogiken kan i detta sammanhang sägas erbjuda en lösning till ett problem, genom att föreskriva undervisningsmetoder som lägger större tonvikt vid studentaktivitet utanför klassrummet än vid lärarintensitet.

Utgångspunkten i den studentcentrerade pedagogiken är distinktionen mellan ytlärande och djuplärande (Marton och Säljö 1976a, 1976b, Marton, Hounsell och Entwistle 1997). Som begreppen antyder betecknar ytlärande en process där studenten lär sig att känna igen och återge fakta och resonemang, utan att nödvändigtvis förstå innebörden, se helheten och aktivt kunna tillämpa kunskapen, vilket är utmärkande drag för djuplärande. Att djuplärande är målet med högre utbildning är förmodligen oomtvistat. Den studentcentrerade pedagogikens främsta budskap avser istället medlen. Utifrån en kritik av föreläsningar som dominerande undervisningsform och salstentor som dominerande examinationsform, formulerar den studentcentrerade pedagogiken en dagordning för djuplärande.

Den epistemologiska grunden för den studentcentrerade pedagogiken är ett konstruktivistiskt perspektiv på lärande, med betoning på hur kunskap skapas eller konstitueras genom studentens lärandeaktiviteter, snarare än överförs från läraren genom undervisning. Utifrån detta perspektiv består lärarens främsta uppgift inte av att själv förmedla kunskap om teorier och begrepp vid föreläsningar och seminarier, utan av att utforma lärandeaktiviteter genom vilka studenterna självständigt tillägnar sig kunskap och aktivt lär sig tillämpa denna – en form av hjälp till självhjälp. Denna epistemologiska utgångspunkt understöds av forskning, som visar på ett samband mellan graden av aktivitet och effektivitet i inläringen (e.g., Wittrock 1977; Biggs 2003: 79-82).

Vidare betonar den studentcentrerade pedagogiken behovet av att se dessa lärandeaktiviteter i sin kontext, som en del i en lärandestrategi, där de andra komponenterna utgörs av lärandemål och examinationsformer. *Constructive alignment* är idag det etablerade begreppet för att beteckna en välbalanserad strategi, där lärandeaktiviteterna är utformade för att hjälpa studenterna uppnå lärandemålen, och examinationen är konstruerad för att pröva i vilken utsträckning studenterna lyckats (Biggs 2003). När dessa komponenter är i samklang med varandra är förutsättningarna särskilt goda för djuplärande, och det är följaktligen detta ideal

som läraren bör ha för ögonen vid utformningen av kurser. För statsvetare, som gärna framhåller att institutioners utformning präglar aktörers agerande och det politiska utfallet, är detta en bekant tankegång.

Examinationen tillmäts särskild betydelse inom den studentcentrerade pedagogiken, som understryker att examinationen inte enbart fungerar som ett tillfälle att mäta kunskap till underlag för betygsättning, utan även som ett lärandetillfälle i sig med starka styreffekter. Utgångspunkten är principen om *backwash*, nämligen att studenter lär sig vad de förväntas bli examinerade på (Biggs 2003). Snarare än att förneka detta rationella förhållningssätt hos studenter, bör läraren utnyttja den oundvikliga fokuseringen vid examinationen till sin pedagogiska fördel, exempelvis genom att lägga in återkommande examinationsmoment under kursens gång, för att stimulera till kontinuerligt engagemang hos studenterna.

Utifrån dessa allmänna utgångspunkter vill jag särskilt lyfta fram tre komponenter av den studentcentrerade pedagogiken avseende examination: explicita betygsriterier, formativ bedömning och *peer assessment*.

Betygsriterier uppfattas i dessa tider, när Bolognaprocessen implementeras för fullt vid svenska universitet och högskolor, lätt som ett obekvämt krav för redan stressade lärare och studierektorer. Det vore emellertid olyckligt om de byråkratiska direktiven fick överskugga de intellektuella argumenten för betygsriterier, som något förenklat kan sammanfattas i fyra punkter. För det första behöver studenter vid början av en kurs veta på vilka grunder deras insats kommer att bedömas, för att kunna lägga upp strategier och målsättningar för sitt arbete. Det uppnås bäst om betygsriterierna är explicita och tydligt kopplade till kursens lärandemål. För det andra främjar tydliga kriterier reliabilitet och jämförbarhet i examinationen, genom att säkerställa att läraren endast beaktar studentens insats i förhållande till explicita bedömningsgrunder, utan hänsyn till faktorer som gruppens allmänna nivå och studentens prestation historiskt. För det tredje utgör explicita betygsriterier utmärkta redskap för feedback till studenterna, genom att underlätta för läraren att tydliggöra styrkor och svagheter i studentens arbete. Slutligen, och relaterat, medför explicita betygsriterier ökad rättssäkerhet i utbildningen och en möjliggör för läraren att kunna rättfärdiga betygsättningen i förhållande till på förhand kända bedömningsgrunder vid en eventuell tvist.

Den studentcentrerade pedagogiken för även fram en central distinktion mellan summativ och formativ bedömning, och förespråkar ökad tonvikt vid det senare (William och Black 1996, George and Cowan 1999, Biggs 2003). Med summativ bedömning avses examination vid slutet av en kurs, exempelvis i form av en salstenta eller hemtenta, med syfte att avgöra i vilken utsträckning som studenten har uppnått lärandemålen. Summativ bedömning har en självklar plats i högre utbildning, men kan enligt den studentcentrerade pedagogiken med fördel kompletteras med inslag av formativ bedömning, som bäst liknas vid en form av diagnostisk, icke-betygsgrundande värdering under kursens gång. Det centrala begreppet i formativ bedömning är feedback till studenten om hur lärandet utvecklas i förhållande till kursens mål och bedömningskriterier, men det kan också fungera som ett sätt för läraren att få underlag till justeringar av undervisningen under kursens gång. Den bakomliggande filosofin är att feedback blir mest effektiv och meningsfull för studentens lärande om den kommuniceras under kursens gång, snarare än vid den summativa bedömningen, då den inte kan hjälpa studenten till en bättre prestation. Vanliga formativa inslag är kortare skrivuppgifter, muntliga presentationer och redovisade gruppövningar.

Slutligen understryker den studentcentrerade pedagogiken fördelarna med att komplettera traditionell examination av läraren med examinationsformer där studenterna bedömer varandra (*peer assessment*) eller t.o.m. sig själva (*self-assessment*). Eftersom examinationen gärna får innehålla formativa element, skall begreppet *peer assessment* tolkas i bred mening – gruppövningar och feedback studenter emellan, men också regelrätt bedömning, som vid uppsatsoppositioner. Enligt forskningen har *peer assessment* betydande pedagogiska förtjänster (Falchikov 2005). För att kunna formulera kvalitativ feedback till varandra tvingas studenterna aktivt arbeta med kursmaterialet, samt reflektera över kursens mål och kriterier, vilket främjar deras egen lärandeprocess. Grupparbeten erbjuder ett tillfälle att träna och utveckla samarbetsförmåga som generisk kompetens. I en tid av knappa resurser innebär också integreringen av gruppövningar en möjlighet att skapa meningsfull tid utanför den lärarledda verksamheten.

Sammanfattningsvis argumenterar den studentcentrerade pedagogiken för att studenternas djuplärande gynnas av en tydlig koppling mellan lärandemål, lärandeaktiviteter och examinationsformer, samt av en ökad tonvikt vid tydliga bedömningskriterier, kontinuerlig diagnostisk verksamhet, och feedback från studenterna själva. För en hel del av oss kan den studentcentrerade pedagogiken lätt anta drag av *new speak* – nya och konstruerade termer för

principer och arbetssätt som vi helt eller delvis redan tillämpar på grundval av erfarenhet och intuition. Min huvudpoäng är att det likväl i många fall finns tydliga pedagogiska vinster att göra genom att mer systematiskt reflektera över hur dessa principer och metoder skulle kunna befrämja den egna undervisningen. I de nästföljande två avdelningarna illustrerar jag denna poäng genom att först inventera vanliga problem i examinationen av uppsatskurser, för att därefter visa på möjligheten att reducera dessa problem genom en ökad användning av explicita betygskriterier, formativ bedömning och *peer assessment* i uppsatsexaminationen.

## **Problem i uppsatsexamination**

Examinationen av studentuppsatser är behäftad med ett antal kända potentiella problem, som lärare och institutioner efter bästa förmåga försöker att hantera, men ofta inte förmår att undanröja.

### *Bristande reliabilitet i bedömningen*

Det finns de som menar att reliabilitetsproblemet sannolikt är mindre i bedömningen av uppsatser än vid andra former av examination, till följd av den omfattande gemensamma erfarenhet som lärare har av att bedöma gränserna för U-, G- och VG-uppsatser enligt den gamla betygsskalan. Likväl tror jag att de flesta av oss kan vittna om skiftande bedömningar av uppsatsers förtjänster mellan olika lärare och om den gnagande oros känslan att bedömningen av en uppsats eventuellt påverkats av icke-relevanta faktorer, som studentens ansträngning, huruvida uppsatsen lämnades in i tid, och fördelningen av betyg i uppsatsgruppen.

Vikten av och svårigheten att säkra *inter-rater reliability*, dvs. att två lärare bör ge samma betyg till en given studentuppgift, är ett klassiskt problem enligt litteraturen om examination (för en översikt, se Falchikov 2005, 33-36). Inte minst studenterna brukar vara väl medvetna om att vissa handledare eller examinatore är hårdare än andra, och följaktligen bör undvikas i den mån man vill förbättra möjligheterna till ett högt betyg. Det är inte omöjligt att detta är en problematik som i Sverige har förstärkts i samband med att statsvetenskap och många andra samhällsvetenskapliga ämnen har kommit att rymma en pluralism av vetenskapsteoretiska ansatser, med skiftande metodologiska krav som följd.

Studier visar vidare att lärare mycket väl kan vara medvetna om kravet på stabilitet i bedömningen och aktivt sträva efter objektivitet, samtidigt som de söker uppnå en ”rättvis” bedömning just genom att beakta vad de vet om studenten och dess studieförhållanden. Studenter som har gjort en enorm ansträngning, men uppnått måttliga resultat, kan exempelvis premieras i förhållande till studenter som har det lättare för sig, men vars avslappnade attityd gör att inte de heller uppnår mer än måttliga resultat. Det är bl.a. mot bakgrund av risken att lärares bedömning färgas av person- och situationsrelaterade faktorer som Högskoleverket (2006, s. 35) i sin utvärdering av svensk grundutbildning i statsvetenskap starkt rekommenderade en uppdelning av handledarrollen och examinatorrollen på två olika lärare. Att döma av enkätsvaren från studierektorer i statsvetenskap under våren 2007, redovisade i tabell 1, är detta en kritikpunkt som i stor utsträckning givit upphov till förändringar vid de institutioner som tidigare tillämpade principen att handledaren även var ensam examinator.

[Tabell 1 ungefär här]

### *Otydliga bedömningskriterier*

Många lärare kan nog hålla med om att det ofta bara krävs några sidors läsning innan det står klart vilket betyg en uppsats sannolikt kommer att få. Denna upparbetade förmåga att snabbt kunna läsa av styrkor och brister i en uppsats är viktig aspekt av lärares yrkeskompetens. Den avgörande frågan ur ett pedagogiskt perspektiv är om vi också söker formulera och kommunicera till studenterna de kriterier som vi beaktar i vår bedömningsprocess. I praktiken utgör frågan om betygskriterier ett spänningsfält idag, som ställer dem som förespråkar ansvarsutkrävande och ser ett behov av explicita kriterier mot dem som liknar examination vid vinprovning – en avancerad konstform som kräver träning och i hög grad är ogenomtränglig för dem som inte är bevandrade i den (Webster et al. 2000, 73).

Bolognaprocessen innebär som bekant bl.a. införandet av explicita kriterier för vad studenter måste ha uppnått för att kunna erhålla ett visst betyg på en kurs. I en idealvärld skulle implementeringen av dessa riktlinjer innebära att problemet med otydliga bedömningskriterier försvinner. Det finns dock god anledning att tro att så inte blir fallet. Anpassningen av högre utbildning i Sverige till Bolognaprocessens krav sker i ett forcerat tempo och just

utvecklingen av tydliga bedömningskriterier för varje enskild kurs är ett särskilt tidskrävande och svårkoordinerat arbete. Det finns en betydande risk att institutioner och lärare väljer kortsiktiga genvägar i denna process, som att ange mycket generellt formulerade bedömningskriterier, utan den specifikation som är nödvändig för att studenterna skall få vägledning och för att lärarna skall kunna differentiera mellan betyg på olika nivåer.

Forskning om tillämpningen av explicita kriterier i de utbildningssystem där detta redan är norm pekar vidare på att endast formuleringen av tydliga standarder inte undanröjer problemen (Chanock 2000, Webster et al. 2000, O'Donovan et al. 2004, Sadler 2005). Även om lärare muntligen och skriftligen redogör för de kriterier som de beaktar i bedömningen, har studenter ofta svårt att översätta denna information i reell kunskap om vad som utgör exempelvis en genomarbetad analys eller en självständig diskussion. Därtill är det vanligt förekommande att kriterier tolkas på olika sätt av såväl lärare som studenter, samt att vi lärare inte alltid klargör den relativa betydelsen av olika kriterier. Det förekommer också att inte alla kriterier i själva verket används vid bedömningen, eller omvänt, att fler kriterier än de som specificerats i realiteten bildar underlag för bedömningen. Konsekvensen i alla dessa fall är en och densamma: bedömningskriteriernas potential att motivera och styra studenternas lärande går om intet eller försvagas, då studenterna inte vet vad de skall sträva efter.

#### *Otillräckliga handlednings- och examinationsresurser*

Utbyggnaden av systemet för högre utbildning i Sverige under de senaste två decennierna har delvis varit ofinansierad. För de traditionella universiteten har utbyggnaden bl.a. inneburit en ökning i antalet studerande, utan en motsvarande ökning i lärarresurser. Vid Lunds universitet, exempelvis, har antalet studenter ökat från ca. 16 800 år 1984/85 till ca. 40 600 år 2005, medan antalet lärare och forskare under samma period endast ökat från ca. 2 400 till 2 700 (Melander 2006: 170). Ökningen består även om man mäter i antalet helårsstudenter (HÅS). Alla som verkat vid de äldre universiteten under den här tidsperioden kan vittna om de förändrade betingelserna och de minskade resurserna till undervisningen. De kurser som inte måste klara sig med färre lärarledda tillfällen och/eller större studentgrupper idag än för 15 till 20 år sedan torde vara få.

Det gäller även handledningen och examinationen av uppsatser. Samtidigt som den vikt vi tillmäter uppsatsarbetet sannolikt har ökat, har resurserna till handledning generellt minskat.

Tabell 2 visar på en förhållandevis stor samstämmighet mellan statsvetenskapliga institutioner i ersättningen för uppsatshandledning, där C-uppsatser idag vanligtvis ersätts med tre lektorstimmar och D-uppsatser ersätts med tre till fyra lektorstimmar.<sup>2</sup> Det är de allra flesta fall inte en ersättning som står i paritet till den tid som handledare måste lägga ned eller de förväntningar som studenter har om handledningens omfattning. Konsekvensen blir att lärarna får handleda på sin fritid eller under sin forskningstid, alternativt att studenterna får klara sig med mycket begränsad handledning, vilket missgynnar de studenter som behöver struktur och inte är självgående. Vidare har institutionerna varit tvungna att avstå från fördyrande reformer som allmänt betraktas som önskvärda ur ett pedagogiskt perspektiv och ur rättssäkerhetssynpunkt, framför allt uppdelningen mellan handledare och examinator.

[Tabell 2 ungefär här]

### *Svag genomströmning*

God genomströmning är generellt svårare att uppnå på uppsatskurser än på grundkurser, metodkurser och specialkurser. Vid Statsvetenskapliga institutionen i Stockholm höstterminen 2004 låg exempelvis genomströmningen för metodkursen och specialkurserna på C-nivån på 98,6 procent respektive 86,3 procent, men endast 45,3 procent av studenterna fullföljde den efterföljande uppsatskursen inom terminens ram (Stockholms universitet 2005). Detta är inget unikt mönster. De självvärderingar som de statsvetenskapliga institutionernas genomförde 2005 i samband med Högskoleverkets utvärdering av svensk statsvetenskaplig utbildning ger vid handen att otillfredsställande låg genomströmning på uppsatskurser utgör ett generellt problem.<sup>3</sup> De begränsade resurserna till handledning, med följd att studenten lämnas ensam med sin uppgift under långa tidsperioder, är sannolikt en bidragande orsak till den lägre genomströmningen på uppsatskurser. Men det finns fler faktorer, som är intimt förknippade med uppsatsarbetet i sig. Uppsatsen betraktas ofta av studenterna som utbildningens ”krona”. I uppsatsen skall de visa vad de går för inom ett spännande ämne de själva valt. I vissa fall bär de också på förväntningar om att uppsatsen skall kunna vara en tillgång i det framtida arbetslivet. Samtidigt är uppsatsen inte sällan föremål för stor osäkerhet och ångest. Det kan vara första gången som studenten självständigt skall genomföra en så omfattande uppgift, och

---

<sup>2</sup> I båda fallen avses uppsatser om tio poäng eller femton nya högskolepoäng.

<sup>3</sup> Användningen av olika mått på genomströmning vid de olika institutionerna gör det svårt att redovisa jämförbara siffror.

den betydelse som uppsatsen tillskrivs av omgivningen och studenten själv ger lätt upphov till betydande presentationsstress.

Konsekvenserna av låg genomströmning är väl kända. För lärare vid en del institutioner innebär det att en del av ersättningen för handledning inte faller ut. Vidare leder låg genomströmning en termin till ökad arbetsbörda framöver, när studenter som inte är färdiga med uppsatsen återkommer med krav på handledning. Det finns även en risk att läraren, om den låga genomströmningen fortsätter, får ett dåligt rykte bland kollegor och studenter. För institutionen påverkas ekonomin negativt av dålig genomströmning, eftersom en del av de medel man tillförs per student är avhängig just examinationen av uppsatsen.

### *Plagiering*

Plagiering är ett tilltagande problem, såväl i Sverige som internationellt, och uppsatser är jämte kurspapper den examinationsform som lämnar störst möjligheter till denna form av fusk. Högskoleverkets årliga sammanställningar av disciplinärenden visar på en dramatisk ökning av oegentligheter (se Högskoleverket 2007, för senaste rapporten). Från 2001 till 2006 har antalet studenter som varit föremål för en disciplinåtgärd ökat med 333 procent. Av de 449 fallen år 2006 avsåg 294 plagiat, medan de övriga fallen främst kan hänföras till fuskklappar och otillåtet samarbete. Ökningen i antalet konfirmerade fall kan delvis förklaras av att alla lärosäten börjat se allvarigare på problemet, samt att flera lärosäten börjat använda sig av särskilda söktjänster för att upptäcka plagiat. Det gäller även i statsvetenskap, där bl.a. institutionerna i Lund och Uppsala enligt självvärderingarna till Högskoleverket använder sig av en dylik söktjänst. Dessa bidragande förklaringar undanröjer emellertid inte grundproblemet, nämligen att plagiat idag har blivit så vanligt att det närmast får betraktas som ett systemproblem. Högskoleverket (2007, s. 15) drar i ljuset av det ökade antalet ärenden slutsatsen att enbart repressiva åtgärder inte är tillräckliga för att komma till rätta med plagieringsproblemet, utan att dessa måste kompletteras med pedagogiska strategier för att förebygga fusk.

Även internationellt har fusk och plagiering blivit mer vanligt förekommande och gett upphov till en omfattande litteratur om förklaringar till studentfusk (för en översikt, se Falchikov 2005, 40-57). Något förenklat pekar forskningen på kombinationen av motiv och tillfälle. En inflytelserik studie visar att de två främsta motiven till att studenter fuskar är önskan om att

uppnå höga betyg och en stressad studiesituation (Caruana et al. 2000). Medan det är svårt att avgöra om betygshets och stress har blivit mer vanligt förekommande, är det uppenbart att möjligheterna till plagiering ökat enormt. Internet har inte enbart främjat undervisningen, utan också bidragit till att göra fusk betydligt enklare. Förutom de möjligheter som studenter har att kopiera textdelar ur artiklar, rapporter, e-böcker och andra publikationer på Internet, finns sedan lång tid tillbaka särskilda hemsidor med kompletta uppsatser och kurspapper. Mindre nydanande, men likväl akademiskt oetiskt, är integreringen i uppsatser av utdrag ur vanliga artiklar och böcker utan korrekt källhänvisning. En ytterligare faktor som ökat möjligheterna till plagiering är de minskade möjligheter till insyn och social kontroll som lärare har fått till följd av färre undervisningstimmar per kurs och/eller fler studenter per kurs (Falchikov 2005, 42).

## **Nya former för uppsatsexamination?**

Vilka möjligheter finns då att hantera och reducera de problem som ofta är behäftade med uppsatsexamination? Mitt huvudargument i denna avslutande avdelning är att vi i utformningen av uppsatskurser kan vinna på att integrera aspekter av den studentcentrerade pedagogiken, framför allt betoningen vid tydligt kommunicerade betygskriterier, kontinuerlig diagnostisk verksamhet, och *peer assessment*.

Explicita, rätt använda, och allmänt förstådda betygskriterier har förutsättningar att synliggöra den dolda kunskapen i bedömningen av uppsatser, ge gynnsamma styreffekter på studenternas lärande, öka sannolikheten för reliabilitet, och stärka rättssäkerheten. Inslag av formativ bedömning under uppsatsarbetets gång ökar studenternas möjligheter att kontinuerligt få feedback, ger läraren tillfällen att kommunicera och klargöra bedömningskriterier, ökar sannolikheten att studenter blir färdiga i tid och minskar risken för plagiering. *Peer*-inslag i uppsatskurser har goda förutsättningar att utveckla studenternas generiska kompetenser, spara handledningsresurser, öka studentgenomströmningen och minska risken för plagiering.

I mer konkreta termer, menar jag att vi med fördel kan integrera dessa principer i våra uppsatskurser genom att utveckla eller konsolidera följande sex inslag:

### *Avstämning av betygskriterier i handledar- och examinatorgrupper*

Man kan argumentera för att det viktigaste med anpassningen till Bologna-processen inte är resultatet – de betygskriterier som produceras – utan diskussionen mellan handledare och examinatorer på en och samma nivå om hur de värderar uppsatser. Den process som den svenska lärarkåren för närvarande genomgår må var arbetskrävande och frustrerande, men formuleringen av gemensamma lärandemål och bedömningskriterier i handledar- och examinatorgrupper kan föra något mycket positivt med sig. Den tvingar oss att gemensamt tydliggöra våra bedömningsgrunder och att enas om hur vi kan differentiera mellan uppsatser av olika kvalitet. Det finns goda anledningar att fortsätta detta arbete, även efter det att implementeringskraven släppt sitt grepp om institutionerna. Regelbundna diskussioner i handledargrupper skapar förutsättningar för ökad intersubjektivitet vad avser de betygskriterier vi tillämpar och det sätt på vilket vi operationaliserar dessa i den konkreta uppsatsbedömningen.

Tabell 3 ger vid handen att statsvetenskapliga institutioner idag i hög utsträckning erbjuder former för diskussion om betyg och betygskriterier. Men bakom den till synes samstämmiga bilden finns betydande variation, där vissa institutioner hänvisar till löpande diskussion inom lärarlagen (Uppsala och Umeå), medan andra har institutionaliserade fora för diskussion av betygskriterier (Södertörn och Stockholm på C-nivån).

[Tabell 3 ungefär här]

### *Tydliggörande av betygskriterier genom exempeluppsatser och feedback*

De mest vanligt förekommande sätten att försöka få studenter att förstå betygskriterier är att skriftligen uttrycka dessa i kursanvisningar och/eller muntligen förklara dem vid första tillfället på uppsatskursen. Den pedagogiska forskningen om studenters förståelse av bedömningskriterier pekar emellertid på vikten av kompletterande metoder, som kräver att studenterna tvingas att aktivt tillämpa kriterierna (O'Donovan et al. 2004; Sadler 2005). Framför allt rekommenderas olika former av bedömningsövningar under kursens gång, vilket går hand i hand med råden att lägga in återkommande diagnostiska övningar (formativ bedömning) och uppmuntra feedback studenterna emellan (*peer assessment*). Framför allt framhålls seminarier med diskussion av exempeluppsatser, utvalda för att illustrera olika

kvaliteter och nivåer. Vidare betonas värdet av feedback och diskussion i studentgruppen, med utgångspunkt i studenternas kortare eller längre uppsatsutkast. Till dessa metoder kan läggas en möjlighet som inte ryms inom många utbildningssystem internationellt, nämligen att använda examinationen av försenade uppsatser från tidigare terminer som lärtillfälle för den aktuella studentgruppen.

### *Kontrollstationer i uppsatsarbetet*

Tio veckor är en lång period och en uppsats i statsvetenskap en utmanande uppgift, framför allt för dem som inte skrivit uppsatser på högre nivåer tidigare. Införandet av ett antal kontrollstationer under arbetets gång ger studenterna hållpunkter och delmål. Tanken är att studenterna till varje seminarium skall producera texter, exempelvis i form av (1) uppsatsidé, (2) introduktion och teori, samt (3) långt gånget utkast. Dessa kontrollstationer fungerar diagnostiskt, såtillvida att studenten får feedback på sitt uppsatsarbete, utan att detta är betygsgrundande, vilket naturligtvis understryks om handledaren och examinatorn inte är samma person. Förutom att hjälpa studenten framåt, ger kontrollstationerna också läraren en inblick i studentens arbetsprocess som starkt reducerar möjligheten till plagiering. Därtill erbjuder de en möjlighet för studenterna att förstå innebörden av de bedömningskriterier som används i förhållande till sitt eget arbete, innan detta är slutgiltigt och skall betygsättas.

### *Samskrivna uppsatser*

Uppsatser författade av två eller fler studenter har länge varit norm i vissa ämnen, framför allt företagsekonomi. Under senare år har detta upplägg även blivit vanligt vid vissa statsvetenskapliga institutioner på B-nivån, medan andra generellt avråder studenter från att samskriva. Som tabell 4 visar genomförs idag uppsatsarbetet som regel fortfarande individuellt på C- och D-nivåerna i statsvetenskap. De som förespråkar individuella uppsatser anför de problem som finns att urskilja de enskilda studenternas prestationer om de samskriver. Men mot detta står ett flertal fördelar med samskrivna uppsatser. Viktigast är naturligtvis att studenterna ges övning i att samarbeta om en gemensam skrivprodukt, vilket är en form av generisk kompetens som de i många fall kommer att behöva i sitt framtida yrkesliv. Erfarenheten från institutioner som infört samskrivna uppsatser pekar även på ökad genomströmning, då studenterna gemensamt driver varandra framåt (även om man inte skall vara naiv och tro att alla uppsatspar fungerar smidigt). Vidare finns här möjligheter för institutionerna att spara resurser i handledning och examination, alternativt kompensera

lärarna för ambitiösa handledningsupplägg med kontrollseminarier och exempelseminarier. Det finns två potentiella lösningar på problemet att urskilja individuella prestationer, givet att man utesluter möjligheten att be studenterna tydligt dela upp arbetet mellan sig, vilket vore direkt kontraproduktivt ur pedagogisk synvinkel. Det första alternativet är att, liksom företagsekonomerna, helt enkelt se detta som ett underordnat mål och uppsatsen som en kollektiv produkt, med följd att studenterna får samma betyg. Det andra alternativet är att öppna upp för skilda betyg, om särskilda skäl framträder. Exempelvis kan man använda handledningen och kontrollstationerna under arbetets gång för att känna av om studenterna drar olika tungt, och vid den avslutande oppositionen följa upp med frågor som prövar studenterna förståelse av uppsatsens materia och centrala vägval.

[Tabell 4 ungefär här]

### *Handledning i grupp*

Individuell handledning dominerar som handledningsform vid landets statsvetenskapliga institutioner. Som tabell 5 visar förekommer kollektiv handledning främst på B-nivån, medan individuell handledning utgör normen på C- och D-nivåerna. De pedagogiska fördelarna med kollektiv handledning är emellertid många och i dagsläget otillräckligt utnyttjade. Det är i gruppformatet och genom lärarledd diskussion av exempeluppsatser och egna utkast som studenterna bäst kan få en god förståelse för de kvaliteter som lärare söker i uppsatser. De kontinuerligt återkommande kontrollstationer som förespråkades ovan kan med fördel bestå av ventilering av studenternas uppsatstexter i ett seminarieformat, med de möjligheter till feedback från andra studenter som detta erbjuder. Det finns också uppenbara stordriftsfördelar med en handledningsgrupp, såtillvida att vissa av de frågor som ständigt kommer upp i individuell handledning nu kan behandlas kollektivt en gång för alla. Därutöver medför grupphandledning naturligtvis en hushållning med handledningsresurser. I många fall kan det finnas god anledning att komplettera kollektiv handledning med individuella möten, då vissa frågor och problem är så specifika att de inte nödvändigtvis vinner på att behandlas i den större gruppen. Samtidigt menar jag att det är fullt möjligt att låta kollektiv handledning utgöra normen på en uppsatskurs, med individuella tillfällen som komplement. För att undvika att seminarierna utvecklas till individuell handledning i kollektivt format, är det

centralt att studenterna i förväg får tydliga instruktioner om att kommentera särskilda uppsatstexter med utgångspunkt i de kriterier som läraren anger.

[Tabell 5 ungefär här]

### *Uppvärdering av oppositionens betydelse*

Att avsluta uppsatskurser med studentledd opposition är en väletablerad *peer*-övning i statsvetenskap och andra ämnen. Det finns utmärkta förutsättningar för såväl opponenter och författaren, som de övriga seminariedeltagarna, att lära sig något av förberedelserna och genomförandet. Men många är de gånger då man som lärare har fått lida sig igenom uppsatsseminarier där opponenter bitit sig fast i detaljer och formalia, alternativt varit dåligt inläst och avslutat tidigt med ”Det ser väl bra ut – jag har inte mer att säga”. När sådant händer bär man ofta själv en del av skulden, genom att ha lämnat otillräckliga instruktioner om hur en opposition skall gå till. Det är emellertid också en följd av den signal som institutionerna skickar till studenterna när oppositionen inte bedöms som ett eget moment och även då oftast betygsätts enbart med godkänt eller icke-godkänt. Som tabell 6 tydliggör är oppositionsuppgiften som regel en integrerad del av uppsatskurserna i statsvetenskap, snarare än ett självständigt värderat moment. Men om vi önskar se mer gedigna oppositioner, behöver vi också signalera att de utgör ett moment som vi examinerar, och där genomförandet får betygmässiga konsekvenser.

[Tabell 6 ungefär här]

## **Slutord**

Variationen inom och mellan statsvetenskapliga institutioner är stor vad avser det specifika upplägget av uppsatskurser. I olika utsträckning har individuella handledare, lärarlag och hela institutioner utvecklat metoder för att bemöta de problem som ofta är behäftade med uppsatsexamination. Mitt budskap i denna artikel är därför inte att den studentcentrerade pedagogiken erbjuder lösningen på alla våra bekymmer, men väl att dess principer har

förutsättningar att inspirera oss till reflektion över hur våra uppsatskurser skulle kunna bli bättre.

## Referenser

- Biggs, John (2003) *Teaching for quality learning at university*. 2<sup>nd</sup> edition. Maidenhead: Open University Press.
- Caruana, A., Ramaseshan, B. och Ewing, M. T. (2000) The effect of anomie on academic dishonesty among university students. *The International Journal of Educational Management* 14 (1): 23-40.
- Chanock, Kate (2000) Comments on essays: do students understand what tutors write? *Teaching in Higher Education* 5 (1): 96-105.
- Fanchikov, Nancy (2005) *Improving assessment through student involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Milton Park: RoutledgeFalmer.
- George, J. och Cowan, J. (1999) *A handbook of techniques for formative assessment. Mapping the student's learning experience*. London: Kogan Page.
- Högskoleverket (2006) *Utvärdering av ämnena statsvetenskap, freds- och utvecklingsstudier och områdesstudier vid svenska universitet och högskolor*. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket (2007) *Disciplinärenden 2006 vid högskolor och universitet*. Stockholm: Högskoleverket.
- Marton, Ference och Säljö, Roger (1976a) On qualitative differences in learning. I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology* 46: 4-11.
- Marton, Ference och Säljö, Roger (1976b) On qualitative differences in learning. II: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology* 46: 115-27.
- Marton, Ference, Hounsell, Dai, och Entwistle, Noel (red.) (1997) *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education*. Andra upplagan. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Melander, Fredrik (2006) *Lokal forskningspolitik. Institutionell dynamic och organisatorisk omvandling vid Lunds universitet 1980-2005*. Lund: Statsvetenskapliga institutionen.

- O'Donovan, Berry, Margaret Price och Chris Rust (2004) Know what I mean? Enhancing student understanding of assessment standards and criteria. *Teaching in Higher Education* 9 (3): 325-335.
- Sadler, D. Royce (2005) Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 30 (2): 175-194.
- Stockholms universitet (2005) *Genomströmningen inom grundutbildningens alla nivåer*. Stockholm: Statsvetenskapliga institutionen.
- Todd, Malcolm, Phil Bannister och Sue Clegg (2004) Independent inquiry and the undergraduate dissertation: perceptions and experiences of final-year social science students. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 29 (3): 335-355.
- Webster, Frank, David Pepper och Alan Jenkins (2000) Assessing the Undergraduate Dissertation. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 25 (1): 71-80.
- Wiliam, D. och Black, P. (1996) Meanings and consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? *British Educational Research Journal* 55 (5) 527-48.
- Wittrock, M. C. (1977) *The generative processes of memory*. In M. C. Wittrock (ed.) *The Human Brain*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

**Tabell 1. Åtskillnad av handledare och examinator**

|               | LU  | UU | GU | SU  | UmU             | MaH | SH | HH |
|---------------|-----|----|----|-----|-----------------|-----|----|----|
| <b>B</b>      | Nej | Ja | Ja | Nej | Ja <sup>1</sup> | Ja  | Ja | Ja |
| <b>C</b>      | Ja  | Ja | Ja | Ja  | Ja              | Ja  | Ja | Ja |
| <b>D/mag.</b> | Ja  | Ja | Ja | Ja  | Ja              | Ja  | Ja | Ja |

<sup>1</sup> I princip ja, men inte alltid möjligt.

**Tabell 2. Ersättning för handledning av uppsatser (lektorstimmar exklusive examination)**

|               | LU               | UU | GU | SU | UmU | MaH            | SH  | HH |
|---------------|------------------|----|----|----|-----|----------------|-----|----|
| <b>B</b>      | 2,5 <sup>1</sup> | 2  | 3  | *  | *   | 1 <sup>2</sup> | 2,5 | 3  |
| <b>C</b>      | 3                | 3  | 3  | 3  | 3,5 | 1 <sup>2</sup> | 3   | 4  |
| <b>D/mag.</b> | 4                | 3  | 3  | 4  | 3,5 | 3              | 4   | 5  |

\* Annat ersättningssystem

<sup>1</sup> Inklusiv examination

<sup>2</sup> Ersättning för grupphandledning tillkommer

**Tabell 3. Handledar- och examinatorgrupper för regelbunden diskussion om betygsriterier**

|               | LU  | UU | GU | SU  | UmU | MaH | SH | HH |
|---------------|-----|----|----|-----|-----|-----|----|----|
| <b>B</b>      | Nej | Ja | Ja | Ja  | Ja  | Ja  | Ja | Ja |
| <b>C</b>      | Nej | Ja | Ja | Ja  | Ja  | Ja  | Ja | Ja |
| <b>D/mag.</b> | Nej | Ja | Ja | Nej | Ja  | Ja  | Ja | Ja |

**Tabell 4. Uppsatsformer**

|               | LU | UU | GU | SU | UmU | MaH | SH | HH |
|---------------|----|----|----|----|-----|-----|----|----|
| <b>B</b>      | S  | S  | S  | I  | I/S | I   | S  | S  |
| <b>C</b>      | I  | I  | I  | I  | I   | I   | I  | I  |
| <b>D/mag.</b> | I  | I  | I  | I  | I   | I   | I  | I  |

I: Företrädesvis individuella uppsatser

S: Företrädesvis samskrivna uppsatser

I/S: Individuella och samskrivna uppsatser lika vanligt förekommande

**Tabell 5.Handledningsformer**

|               | <b>LU</b> | <b>UU</b> | <b>GU</b> | <b>SU</b> | <b>UmU</b> | <b>MaH</b> | <b>SH</b> | <b>HH</b> |
|---------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|-----------|-----------|
| <b>B</b>      | I         | I         | K         | K         | I          | I/K        | I/K       | I         |
| <b>C</b>      | I         | I         | I         | I/K       | I/K        | I          | I         | I         |
| <b>D/mag.</b> | I         | I         | I         | I         | I/K        | I          | I         | I         |

I: Företrädesvis individuell handledning

K: Företrädesvis kollektiv handledning

I/K: Individuell och kollektiv handledning förekommer i lika stor utsträckning

**Tabell 6. Bedömning av oppositionsuppgiften**

|               | <b>LU</b> | <b>UU</b> | <b>GU</b> | <b>SU</b> | <b>UmU</b> | <b>MaH</b> | <b>SH</b> | <b>HH</b> |
|---------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|-----------|-----------|
| <b>B</b>      | I         | I         | M         | I         | I          | I          | I         | I         |
| <b>C</b>      | I         | I         | M         | M         | I          | I          | I         | I         |
| <b>D/mag.</b> | I         | I         | M         | M         | I          | I          | I         | I         |

M: Oppositionsuppgiften bedöms som ett eget moment

I: Bedömningen av oppositionsuppgiften är integrerad i bedömningen av uppsatsen