



LUND UNIVERSITY

Att sätta praxis på pränt : En handbok i att skriva betygskriterier

Bergqvist, Johanna

2015

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Bergqvist, J. (2015). *Att sätta praxis på pränt : En handbok i att skriva betygskriterier*. [Publisher information missing].

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Att sätta praxis på pränt

En handbok i att skriva betygskriterier

JOHANNA BERGQVIST | LUNDS UNIVERSITET



Att sätta praxis på pränt

En handbok i att skriva betygskriterier

JOHANNA BERGQVIST



LUNDS
UNIVERSITET

HUMANISTISKA OCH TEOLOGISKA FAKULTETERNA
CED, CENTRE FOR EDUCATIONAL DEVELOPMENT

Denna bok kan beställas via Lunds universitet, där en open access-version också är tillgänglig: <http://www.ht.lu.se/serie/utbildningsvetenskap/>
E-post: skriftserier@ht.lu.se

©2015 Johanna Bergqvist, Lunds universitet

ISBN 978-91-87833-38-0 (tryck)

ISBN 978-91-87833-39-7 (pdf)

Sättning och omslag Gunilla Albertén, Media-Tryck, Lunds universitet
Tryckt i Sverige av Media-Tryck, Lunds universitet, Lund 2015



Innehåll

| | |
|--|----|
| FÖRORD OCH BAKGRUND | 7 |
| VARFÖR BETYGSKRITERIER? | 11 |
| Reliabilitet och samstämmighet | 13 |
| Bedömningskompetens och bedömningskultur | 13 |
| Kontext och bedömningspraxis | 14 |
| Kommunikation och återkoppling | 15 |
| Kritik mot betygskriterier – och bemötande av denna | 17 |
| BETYGSKRITERIER – FORM OCH FUNKTION | 21 |
| Kriterierna som en del av en konstruktiv samordning | 21 |
| Betygskriterier – sorter och inriktningar | 23 |
| Ämnesspecifika / generella kriterier | 24 |
| Analytiska / holistiska kriterier | 25 |
| Kvalitativa / kvantitativa kriterier | 28 |
| Diskreta / kontinuerliga kriterier | 29 |

| | |
|---|----|
| ATT SKRIVA BETYGSKRITERIER | 31 |
| Kriterier på delkursnivå | 31 |
| Skrivande- och revideringsprocessen | 32 |
| Struktur och flexibilitet | 33 |
| Förslag till konkret tillvägagångssätt | 34 |
| Lärandemål som utgångspunkt och minimikrav | 34 |
| Lärandemål och bedömningsaspekter | 35 |
| Gradering av betyg | 36 |
| Flergradiga betygskalor | 37 |
| Kriterier för underbetyg | 39 |
| Grafisk uppställning av betygs-kriterier | 39 |
| Sammanvägning och viktning | 43 |
| Sammanfattning om att skriva betygs-kriterier | 44 |
| | |
| ATT ANVÄNDA BETYGSKRITERIER I UNDERVISNINGEN | 45 |
| Kriteriernas formativa funktion | 45 |
| Betygs-kriterier och examination | 47 |
| Betygs-kriterier och återkoppling | 49 |
| Betygs-kriterier och kontinuerlig utveckling | 50 |
| | |
| FÖRSLAG TILL VIDARE LÄSNING | 51 |
| | |
| REFERENSLISTA | 53 |
| Litteratur | 53 |
| | |
| BILAGOR | 57 |

Förord och bakgrund

Detta är en handbok för dig som ska formulera skriftliga betygskriterier för kurser och kursbetyg inom högre utbildning. Boken är framtagen för Humanistiska och teologiska fakulteterna vid Lunds universitet, men förhoppningen är att den kan vara användbar för lärare inom högre utbildning även vid andra fakulteter och lärosäten.

Betygsättande lärare utvecklar ofta med tiden en stor kunskap om betygskriterier, i så motto att de får en god känsla för vad i en studentprestation som värderas, bedöms och betygsätts. Ibland formuleras denna kunskap medvetet och explicit, inför läraren själv, liksom inför berörda studenter och kollegor. Andra gånger stannar den som mer eller mindre tyst kunskap hos läraren, och kan då vara mindre explicit även för läraren själv.

Att ta fram skriftliga betygskriterier för en kurs är i hög grad en fråga om att sätta befintlig praxis på pränt – därav titeln på denna handbok. Visserligen kan man i arbetsprocessen med att formulera betygskriterier komma fram till att man vill revidera vissa delar av praxis, men i huvudsak handlar det om att i ord fånga det som redan bedöms, värderas och betygsätts.

2013 utredde en arbetsgrupp vid Humanistiska och teologiska fakulteterna vid Lunds universitet huruvida man skulle införa en fakultetsgemensam betygsskala för alla fakulteternas kurser eller inte. Arbetsgruppens slutsats blev att det inte gick att med stöd i vetenskaplig litteratur hävda att en viss betygsskala ur pedagogiskt hänseende skulle vara överlag bättre än någon annan. Det gick därför inte att motivera en fakultetsgemensam förändring och homogenisering (Berggren et al. 2013).

Examination av en student är en myndighetsutövning som måste ske på ett rättssäkert sätt. Oavsett betygsskala eller examinationsform ska inga ovidkommande faktorer få spela in i bedömningen av studentens prestationer. Det är därför en viktig uppgift att kontinuerligt arbeta med att

examination sker på ett adekvat och rättssäkert sätt, samt att grunderna för bedömning av studenternas prestationer är tydliga och kommunicerade. Humanistiska och teologiska fakulteterna beslutade därför 2013 att betygskriterier på sikt skulle tas fram för samtliga kurser.

Tanken på att arbeta med betygskriterier och bedömningskriterier hade funnits redan tidigare, både på universitetsövergripande nivå och inom Humanistiska och teologiska fakulteterna, som en följd av Bologna-processens läroplansperspektiv (*Slutrapport. Metodutveckling för kvalitetsarbete i examinationen*, dnr LS 2009/804, 2010: 6, 18f, 21). Högskoleverket rekommenderar också sedan många år att man använder sig av betygskriterier (Högskoleverket 2008: 31f, 47, 80, 84) och flera andra svenska lärosäten använder sig redan idag av betygskriterier.¹

Under 2014 och 2015 har ett utvecklingsarbete bedrivits vid fakulteterna i fråga, med syfte att undersöka hur skriftliga betygskriterier bör utformas, vad de pedagogiska konsekvenserna blir av olika varianter och hur de sedan

¹ Följande uppgifter baseras på vid olika lärosäten förekommande policydokument, enligt inventering gjord 2014 av Tobias Hägerland inom ramen för betygskriterieprojektet vid Humanistiska och teologiska fakulteterna vid Lunds universitet:

Juridiskt bindande kriterier: Mittuniversitetet, Sveriges lantbruksuniversitet, Dans- och cirkushögskolan, Operahögskolan i Stockholm.

Ej bindande kriterier (snarare med status av riktlinjer): Göteborgs universitet (där möjligheten dock finns att göra kriterierna bindande genom att föra in dem i kursplanen), Stockholms universitet, Karolinska institutet, Kungliga tekniska högskolan, Örebro universitet, Blekinge tekniska högskola, Högskolan i Halmstad, Högskolan i Skövde, Södertörns högskola, Högskolan i Gävle, Försvarshögskolan, Högskolan i Borås, Högskolan Dalarna, Högskolan Kristianstad.

Vid ytterligare ett antal högre lärosäten används betygskriterier vid vissa institutioner, men inte vid alla.

Hur mycket arbete man lagt ned på betygskriterieformulerandet varierar dock. I somliga miljöer används helt generella kriterier, medan man på andra håll förespråkar specifika.

kan användas i undervisningen.² Boken du nu håller i handen är ett resultat av detta arbete.

Internationellt och historiskt sett har praktiken att skriftligen formulera betygs-kriterier i någon form funnits länge inom olika utbildningar. Vid det här laget finns det därför flera utvärderande vetenskapliga studier, publicerade särskilt under det senaste decenniet, som visar på de pedagogiska konsekvenserna av olika former av kriterieformuleringar och användandet av dessa; vad som fungerar mer eller mindre bra i olika sammanhang. Även vid Lunds universitet – både vid Humanistiska och teologiska fakulteterna och vid andra fakulteter – finns en hel del erfarenheter av att arbeta med skrivna betygs-kriterier. Vid framtagandet av denna handbok har målsättningen varit att ta till vara dessa erfarenheter.

I denna handbok förordas ämnesspecifika och analytiska betygs-kriterier, eftersom många studier och enskilda erfarenheter pekar på fördelarna med sådana. Vi vill också framhålla värdet av att kriterierna i huvudsak specificerar kvalitativa snarare än kvantitativa prestationsaspekter. Vi återkommer till detta.

Boken är tänkt att fungera som en praktisk och vetenskapligt förankrad handbok och ett stöd för dig som ska arbeta med att ta fram betygs-kriterier och sedan arbeta med dessa i din undervisning. Boken tar först upp pedagogiska motiveringar och teoretisk grund för betygs-kriterier, för att därefter behandla själva den praktiska arbetsprocessen med att formulera betygs-kriterier, samt olika modeller för betygs-kriterier. Boken berör även kortfattat hur betygs-kriterier kan användas som pedagogiskt instrument. I slutet av boken finner du tips på vidare läsning samt några exempel på hur lärare vid Humanistiska och teologiska fakulteterna i Lund har gått till väga rent praktiskt när de arbetat fram betygs-kriterier för sina kurser.

² En projektgrupp (formellt upplöst i och med halvårsskiftet 2015) har arbetat med detta. Den har bestått av Lisa Hetherington, fakultetssekreterare och projektledare, Tobias Hägerland, studierektor vid Centrum för teologi och religionsvetenskap, Marie Lindstedt Cronberg, studierektor vid Historiska institutionen, Sara Santesson, studierektor vid Institutionen för kommunikation och medier, Alexander Maurits (t.o.m. utgången av 2014), utbildningsledare vid Humanistiska och teologiska fakulteterna, Johanna Bergqvist, pedagogisk utvecklare vid CED och doktor i historisk arkeologi, Katarina Mårtensson, pedagogisk utvecklare vid CED, samt representanter från Humanistiska och teologiska studentkåren (först Hanna Stenfelt, senare Susanne Persson).

ATT SKRIVA BETYGSKRITERIER

Bokens innehåll och idéer har under arbetets gång bollats i olika fora: med en referensgrupp av engagerade lärare från Humanistiska och teologiska fakulteterna i arbetets inledningsskede, med fakulteternas studierektorer, vid ett rundabordssamtal som hölls vid en pedagogisk inspirationskonferens vid fakulteterna hösten 2014 samt vid workshops som anordnats i ämnet för universitetets lärare under våren 2015. Vi vill här passa på att tacka alla er som i olika sammanhang har bidragit med era erfarenheter och synpunkter och som generöst delat med er av era betygskriteriedokument och andra relaterade dokument. Det har varit mycket värdefullt.

Varför betygskriterier?

Så fort man sätter graderade, målrelaterade³ betyg, använder man som lärare någon form av betygskriterier, även om dessa kanske ofta är tysta eller outtalade. Det finns dock många fördelar med att dessa kriterier skrivs ned och görs explicita (Högskoleverket 2008: 13, 31f). Skriftliga betygskriterier tydliggör både för läraren och för studenten vad som anses viktigt och vad som beaktas vid bedömningen/betygsättningen av studentens prestation.

Skrivna betygskriterier kan förenklat sägas vara en verbalisering av de professionella värderingar som ligger till grund för bedömningen av en students prestation när ett visst betyg sätts. Mer specifikt är de kvalitativa beskrivningar av hur ett visst betyg avspeglar hur väl en student uppnått de lärandemål som formulerats för en kurs. De bör därför vara formulerade så att de svarar mot ett utvecklat resonemang i förhållande till lärandemålen, något vi återkommer till i kapitlet *Kriterierna som en del av en konstruktiv samordning*. De positiva effekterna av betygskriterier förefaller inte vara ämnesberoende, utan har kunnat påvisas i olika utbildningar och för olika former av lärandemål (se t.ex. Panadero & Jonsson⁴ 2013: 140 m. ref.).

³ Internationellt sett är det inte ovanligt med *relativ* betygsskala, där studenterna konkurrerar sinsemellan om de bästa betygen. På Lunds universitets hemsida finns en förklaring av det svenska *målrelaterade* betygssystemet för internationella studenter och lärare. <http://www.lunduniversity.lu.se/current-students/academic-matters-support/grading-system>

⁴ Författaren stavar sitt namn Jonsson eller Jönsson, delvis beroende på vilket forum (nationellt eller internationellt) han publicerar sig i. Anders Jönsson och Anders Jonsson är således en och samma person. Här refereras till det namn som uppges i respektive publikation.

VARFÖR BETYGSKRITERIER?

Det finns flera syften eller pedagogiska vinster med att ha och använda skrivna, i förväg formulerade och av studenterna kända, betygsriterier, men några av de främsta och oftast framhållna består i

- att de ökar rättssäkerheten för studenterna genom en större transparens gentemot dem gällande vad det är som bedöms och värderas vid en betygsättning,
- att de bidrar till en minimering av risken för förskjutningar i en lärares bedömningar över tid och för att ovidkommande faktorer inverkar på bedömningarna (t.ex. stress, förutfattade meningar om studenten, m.m.),
- att de utgör ett stöd för nya, tillfälliga eller utifrån kommande lärare som ännu inte har en omfattande egen erfarenhet (inom den aktuella bedömningskulturen) av att bedöma studentprestationer att luta sig mot,
- att de är ett pedagogiskt verktyg som kan – och bör – användas aktivt och formativt⁵ i undervisningen för att hjälpa studenterna att uppnå de kunskaper och färdigheter som efterfrågas,
- att de underlättar och kan bidra till att tydligare strukturera återkopplingsarbetet på studentprestationer.

Genom att väl formulerade betygsriterier tydliggör och preciserar vad det är som ska värderas och betygsättas inom en kurs eller ett kursmoment ökar de rättssäkerheten i bedömningsystemet och gör det mer pålitligt och transparent. Denna transparens har även en pedagogisk dimension. Det har visat sig att framför allt analytiska betygsriterier, med vilket menas de som är mer specifika och detaljerade, gör att studenter själva upplever en ökad kvalitet i sitt lärande (Jonsson & Svingby 2007: 140). De har också visat sig ha goda effekter genom att minska studenters ängslan inför examination. Det ger dem en större trygghetskänsla när de vet vad som förväntas av dem. Det i sin tur kan minska risken för exempelvis negativ stress med läsning som följd (Panadero & Jonsson 2013: 138; se även Cronqvist 2014).

⁵ Formativt, det vill säga olika former av kunskapskontrollerande undervisningsaktiviteter med syfte att stödja studenterna i deras utveckling och hjälpa dem att nå lärandemålen. Motsatsen är summativ examination, som är en slutexamination på en kurs.

Reliabilitet och samstämmighet

Bedömning och betygsättning kommer aldrig att kunna bli helt objektiva, inte ens när skriftliga betygsriterier finns och används. Betygskriterierna är fortfarande alltid föremål för tolkning och själva bedömningen och betygsättningen innehåller ofrånkomligen ett visst mått av subjektivitet. Det gäller både inom en och samma lärares bedömningsarbete (ibland kallat *intra-rater reliability* eller på svenska *intra-bedömar-reliabilitet*) och mellan olika lärares bedömningar (s.k. *inter-rater reliability* eller på svenska *inter-bedömar-reliabilitet*) (Jonsson & Svingby 2007: 133ff). Studier visar nämligen att det sätt varpå lärare bedömer inte sällan förändras över tid eller inom ramen för en kurs (s.k. *omedvetet relativ bedömning*), eller påverkas av ovidkommande förhållanden, som lärarens dagsform eller studenternas kön, etnicitet eller annat. Betygskriterier har visat sig ha en stabiliserande effekt som minimerar riskerna för sådana glidningar eller inkonsekvenser, det vill säga olika former av intuitiva bedömningar (jfr Ecclestone 2001).

De vetenskapliga studier som gjorts på graden av samstämmighet när flera lärare är involverade i bedömningen av en viss studentprestation visar dessutom att samstämmigheten lärare emellan ökar om de utgår ifrån väl valda, specifika och av den/de undervisande läraren/lärarna tydligt formulerade (analytiska) betygsriterier (Ecclestone 2001; Jonsson & Svingby 2007: 133ff; Reddy & Andrade 2010: 441ff m. ref.).

Bedömningskompetens och bedömningskultur

För lärare som är nya i sin lärargärning och mindre vana att bedöma och betygsätta kan skriftliga betygsriterier vara ett stöd. Den tysta kunskap som med tid och erfarenhet upparbetas hos en lärare – den så viktiga *bedömningskompetensen* – är efter införandet av skriftliga kriterier naturligtvis fortsatt mycket värdefull, och tanken med nedskrivna betygsriterier är inte att de ska ersätta denna. Snarare är de ett komplement, en verbalisering av den tysta kunskapen och som sådan ett stöd och en vägledning för de lärare som ännu inte hunnit bygga upp och utveckla en egen erfarenhet

av examination att luta sig mot. De kan vara hjälpta av något mer explicit att stödja sig mot i den del av myndighetsutövningen som betygsättning utgör.

Ytterligare en viktig poäng med betygsriterier följer av dagens ökande rörlighet för såväl studenter som lärare, mellan olika fakulteter, lärosäten, länder och *utbildnings- och bedömningskulturer*. Rörligheten innebär att människor vid akademien i allt högre grad hamnar i undervisningskulturer och professionella sammanhang som kan vara sinsemellan mycket olika och som kan skilja sig väsentligt åt från vad man tidigare erfarit. Därför kan vi inte längre förutsätta att vare sig studenter eller lärare under loppet av sin utbildning eller undervisningsverksamhet socialiserats in i den tysta kunskap som formar en viss lärmiljö och dess bedömningskultur (Jawitz 2009). I sådana fall ger skrivna kriterier en möjlighet att orientera sig i detta.

Bedömningsgrunder och bedömningar måste dessutom, mot bakgrund av dagens tendens till ökande interdisciplinaritet, allt oftare kommuniceras mellan lärare och examinatorer från olika ämnesvetenskapliga sammanhang och institutioner. Det gör lärarna allt mer beroende av strukturerade system och explicita förfaranden för att examination och betygsättning ska fungera. För att minimera missförstånd ställs nya och högre krav på en ökad tydlighet i vad som efterfrågas (Ecclestone 2001: 302f).

Även ökande studentantal och därmed växande studentgrupper samt nedskärningar i antalet undervisningstimmar minskar möjligheterna för studenter att socialiseras in i en bedömningskultur, vilket istället ställer krav på ökad tydlighet från lärmiljöns sida (Rust et al. 2003: 151f, 160ff).

Kontext och bedömningspraxis

Det är viktigt att vara medveten om att alla bedömningskulturer är socialt konstruerade (Bloxham et al. 2011). Hur bedömningar ska göras, vad som ska premieras och hur detta förmedlas, är något som är under ständig omförhandling inom varje lärmiljö. Det bestäms av lärare och andra som ingår i lärmiljön. Det som kan förefalla självklart inom ramen för varje sådan kontext kan vara obegripligt för någon (student eller lärare) som kommer utifrån (jfr Lindberg-Sand 2008: 39, 45). Problematiken har be-

rörts ovan, angående lärares och studenters ökade rörlighet. Men även inom en och samma kontext eller bedömningskultur kan skrivna betygskriterier tolkas olika av olika lärare (och studenter) (Sadler 2009: 169f). Det gäller naturligtvis alldeles särskilt om bedömningskulturen främst utgörs av tysta överenskommelser, men gäller även när skriftliga betygskriterier finns. Även dessa får nämligen sin konstruktiva betydelse först i ett visst sociokulturellt sammanhang. Betygskriterier kan sägas vara levande artefakter och är därmed inte meningsfulla utan sin kontext. Studenters läranderesultat kan alltså inte heller bedömas fristående, utan att bedömningskontexten är känd, eftersom kontexten spelar en avgörande roll för hur utfallet kan bedömas (O'Donovan et al. 2004 m. ref. t. Hussey & Smith 2002; Lindberg-Sand 2011: 20). Det är därför viktigt att fortgående diskutera kriterierna och hur de ska tolkas och användas inom lärarkollegiet.

Flera studier pekar på betydelsen av att genom ett fortlöpande samtal forma en lokal kultur, ett *community of practice*, som främjar mesta möjliga kollegiala engagemang för den lokala examinations- och bedömningskulturen (Wenger 2000; Price 2005; Jawitz 2009; Mårtensson 2014: 27-33). Erfarenheter från såväl gymnasium som högre utbildning är att en extra vinst med att arbeta med betygskriterier är den stimulans till pedagogiska samtal som det ofta innebär. Emma Lundkvist & Maria Swartling skriver till exempel, som en sammanfattning av sina och kollegors erfarenheter, att "När man har passerat det första motståndet är arbetet med betygskriterier roligt och stimulerande samt något som håller liv i den pedagogiska diskussionen" (Lundkvist & Swartling 2011: 155).

Kommunikation och återkoppling

Tanken med skriftliga betygskriterier är alltså inte att de ska ersätta annan kommunikation med studenter eller lärare emellan, utan att de ska komplettera den. Effekterna som nämns under de två första punkterna ovan tenderar att bli särskilt tydliga om kriterierna diskuteras *inom lärarlaget* innan de används (Rust et al. 2003: 149). Många universitetslärare vittnar om att en stor vinst med att använda betygskriterier ligger i de dialoger som uppstår och i de kollegiala samtal om bedömning och examination

I denna handbok används följande definitioner

Ett *kriterium* är en beskrivning av sådana kännetecken i ett underlag eller en demonstration som kan visa att det håller en viss kvalitetsnivå/standard.

Bedömningsområde eller *bedömningsaspekt* är en specifik aspekt eller ett specifikt moment som bedöms och värderas. Ofta en detalj ur ett uppsjälkat lärandemål, såsom ”Problemformulering”, ”Teori”, ”Redogöra för och diskutera (några) relevanta begrepp och metoder” eller liknande.

Bedömningskriterier utarbetas för prov eller andra typer av examination som stöd för bedömningen.

Betygskriterier är de kännetecken på prestationen i en hel kurs eller delkurs som avgör att ett visst betyg kan sättas. Kan vara sammanvägning av bedömning av flera prov. Bör relatera till kursmålen.

som de medför. Lärare har alltså i betygskriterier ett hjälpmedel när det gäller att nå en välgrundad konsensus i bedömningarna av studenters prestationer.

För studenterna kan skriftliga betygskriterier vara en värdefull hjälp när de ska förstå och ta till sig den individuella återkoppling från lärare som de får på sina prestationer. Betygskriterierna beskriver en tydligare struktur och ett större sammanhang, mot vilken de kan värdera den egna prestationen och lärarens kommentarer på denna, något många studenter värdesätter (Nordrum et al. 2013: 93off). Man kan säga att betygskriterierna bidrar till att ge studenten ett metaperspektiv på den egna prestationen.

Upprepade studier har visat att betygskriterier kan ha mycket god effekt på studenters lärande och prestationer, särskilt när de används formativt och aktivt i undervisningen (detta är idag tämligen allmänt vedertaget, se t.ex. Ecclestone 2001: 311; Andrade 2005: 27; Jonsson & Svingby 2007: 137,

140; Beck et al. 2013: 346; Bird & Yucel 2013: 542; Panadero & Jonsson 2013). Även om kriterierna är relativt detaljerade behöver de nämligen – precis som de behöver diskuteras inom läraryrket – förklaras och diskuteras med studenterna för bästa möjliga effekt. Vi återkommer till kommunikationen kring betygskriterier i avsnittet *Att använda betygskriterier i undervisningen*.

Erfarenheter visar dessutom att många lärare upplever att kriterierna gör arbetsinsatsen med att ge kvalitativ och återkommande återkoppling till studenterna mer tidseffektiv (t.ex. Price & Rust 1999: 140f; Andrade 2005: 29). Den tid det tar att tänka igenom och skriftligen formulera kriterierna inför kursen får man alltså många gånger igen i andra änden.

Kritik mot betygskriterier – och bemötande av denna

Det har inom litteraturen ibland höjts kritiska röster, även om de är förhållandevis få, mot betygskriterier.

Vanligast är kanske synpunkten att en rad fast definierade kriterier inte kan fånga den komplexitet som den kunskap som förmedlas inom högre utbildning kännetecknas av. Hur ringar man in en komplex (delvis tyst) kunskap i ett begränsat antal explicita kriterier? Får inte helheten bedömas om den inte så att säga ”täcks in” av de framtagna kriterierna? Helheten är ju större än delarna och olika aspekter/bedömningsområden kan dessutom väga olika tungt. Pamela M. Moss förespråkar till exempel en hermeneutisk, generell och holistisk bedömningsprocess istället för en bedömning och betygsättning utifrån fasta kriterier (Moss 1994; 2003, jfr även Sadler 2009).

Relaterat till detta är frågan om hur olika bedömningsområden ”viktas” gentemot varandra; något som behandlas längre fram i denna handbok. Här kan dock påpekas att betygskriterier inte på något sätt är tänkt att ersätta den undervisning vi bedriver och den muntliga kommunikation som vi redan har med våra studenter, där vi på olika sätt försöker förmedla den kunskapskomplexitet som kännetecknar högre utbildning. Kriterierna är enbart ett *komplement* som ska förtydliga det vi vill lyfta fram som allra viktigast. Det finns heller inget som hindrar en holistisk bedöm-

ning och betygsättning där helhetsprestationen vägs in, även om man använder sig av specifika, analytiska kriterier (se nedan under *Betygskriterier – form och funktion*).

I vissa fall riktas kritiken mot idén att genom betygsriterier söka göra betygsättningen till en objektiv process. Vitsen med betygsättning genom användandet av skriftliga betygsriterier är emellertid inte att den blir objektiv, och det är inte heller motiveringen bakom införandet av skriftliga kriterier vid Humanistiska och teologiska fakulteterna vid Lunds universitet. Den individuella läraren/examinatorn gör fortfarande alltid, med hjälp av sin uppövade bedömningskompetens, en bedömning av en studentprestation utifrån sin tolkning av vad betygsriterierna avser och hur de ska användas i det praktiska arbetet (jfr Sadler 2009: 168ff). Däremot kan kriterierna bidra till en mer strukturerad bedömning och i alla händelser till ett förtydligande inför studenterna vad det är läraren värderar och betygsätter.

Ibland framförs farhågan att explicita betygsriterier, genom studenternas ökade medvetenhet om vad som ligger till grund för deras betyg, riskerar att medföra att studenterna i högre grad kommer att ifrågasätta sina betyg. De erfarenheter som hittills gjorts av de lärare vid Humanistiska och teologiska fakulteterna vid Lunds universitet som redan nu arbetar med skriftliga betygsriterier ger emellertid inget fog för denna oro. Snarare kan betygsriterierna, genom den ökade transparensen, bidra till att minska ett sådant ifrågasättande. Studenterna ges en möjlighet att känna trygghet i att de redan i förväg vet vad det är som bedöms och värderas.

Relaterad till oron om ifrågasättande av betyg är oron för att betygsriterier ska medföra att ännu mer av studenternas fokus kommer att ligga på examination och betygssättning än vad det gör idag, och därigenom ta uppmärksamheten ifrån ”själva undervisningen” och lärandet. Det är väl belagt att examinationsmomenten i hög grad styr många studenters lärande (t.ex. Wedman et al. 2006: 19, 55; Elmgren & Henriksson 2010: 243ff; Gustafsson et al. 2010: 165ff), men genom ett aktivt användande av betygsriterier i löpande undervisning och formativ examination finns en möjlighet för studenterna att anlägga ett viktigt metaperspektiv på det egna lärandet. Det kan hjälpa dem att så att säga se ”bortom examinationen”. För läraren bör medvetenheten om kopplingen mellan examina-

tionsform och studenternas lärande motivera till att utforma examinationsformer som stimulerar ett önskat lärbete hos studenten, snarare än att frustreras över att studenterna mest bryr sig om ”vad som ska komma på provet”.

Av skäl som framkommer ovan är det viktigt att vara tydlig i sin kommunikation med studenterna om vad betygsriterier är, samt hur de används och fungerar i praktiken. Det är också viktigt att inom lärarlaget diskutera vad som avses med de formulerade kriterierna och hur man bör använda dem. Betygsriterier kan, hur välformulerade och detaljerade de än är, omöjligt täcka in allt vad det innebär att tillägna sig komplex kunskap och ett akademiskt förhållningssätt, men de utgör – och detta är centralt – *ett förtydligande i förhållande till en icke verbaliserad och icke kommunicerad bedömningsgrund*.

En holistisk syn på kunskaper och färdigheter är viktig att förmedla till studenterna samt att hjälpa dem att tillägna sig genom olika formativa moment under utbildningens gång, men är ofta alltför otydlig att åberopa i en betygsmotivering. Precis som för lärandemål generellt finns det alltså för betygsriterier ett spänningsfält mellan mer entydigt formulerade och därmed kanske mer endimensionella kunskapsformer å ena sidan och kunskapsformer som är mer integrerade och kanske mer mångdimensionella å andra sidan (jfr Lindberg-Sand 2008: 47). Var i detta spänningsfält man bör lägga sig när man arbetar fram betygsriterier kan variera, och är en bedömningsfråga från (del)kurs till (del)kurs. Man ska dock vara medveten om att olika formuleringar i varierande grad påverkar kriteriernas tydlighet och användbarhet (se vidare *Betygsriterier – form och funktion*). Betygsriterier utgör inte en motsats till en holistisk kunskapsyn, utan ska ses som ett komplement och ett förtydligande av de krav som ställs.

Betygskriterier – form och funktion

Efter dessa inledande sidor där några av de viktigaste motiveringarna till att använda skrivna betygskriterier har lyfts fram, har vi nu kommit fram till den del av handboken som rör själva arbetet med att skriva och utforma betygskriterier. Detta kapitel förklarar olika formers pedagogiska implikationer, medan nästa kapitel behandlar själva hantverket med att skriva välfungerande betygskriterier.

Kriterierna som en del av en konstruktiv samordning

Att betygskriterierna bör formuleras så att de stämmer överens med, fångar upp och täcker in de lärandemål som formuleras i kursplanerna har redan påpekats. Det kan uttryckas som att det ska föreligga en *konstruktiv samordning* mellan betygskriterier och lärandemål. Begreppet *constructive alignment* myntades av den inflytelserika forskaren inom högre utbildning John Biggs under andra hälften av 1990-talet och syftar på en arbetsmetod där det samband eller den röda tråd som bör eftersträvas mellan olika delar i undervisningen – lärandemål, examination, undervisning, läraaktiviteter, återkoppling – framhålls (Biggs 1996; 1999b). I svensk kontext har Maja Elmgren och Ann-Sofie Henriksson valt att kalla det ”konstruktiv länkning” (2010: 54ff). Då detta begrepp av vissa uppfattas som alltför låst och linjärt, har vi här valt att istället använda oss av begreppet *konstruktiv samordning*. Denna konstruktiva samordning bör innefatta alla delar i undervisningen, så att kursplanen med de formulerade lärandemålen, betygskriterierna, undervisningssituationernas olika läraaktiviteter och formativa

inslag, samt slutligen den summativa examinationen och återkopplingen till studenterna alla ingår i samma genomtänkta, dynamiska och konstruktiva samordning för att främja studenternas lärande. Det betyder

- att kriterierna relaterar till och täcker in lärandemålen,⁶
- att de olika läraktiviteterna i undervisningen väljs med tanke på vad som rimligen bäst främjar att studenterna lär sig det som är målen med kursen,
- att examinationsformerna utformas så att de stimulerar ett önskat lärande och så att de möjliggör att de avsedda kunskaperna och färdigheterna prövas,
- och att den individuella återkopplingen till studenterna förs in i ett större sammanhang och ges ett metaperspektiv med hjälp av betygskriterierna.

Examinationsformerna – som kan vara formativa eller summativa – styr många studenters studiefokus och har därmed potential att vara ett viktigt och kraftfullt pedagogiskt verktyg (Elmgren & Henriksson 2010: 243ff). Samtidigt kan det ibland vara svårt att finna lämpliga slutexaminationsformer som täcker in alla lärandemål. Många lärandemål examineras kanske fortlöpande via formativa moment i undervisningen (vilket inte är ett problem så länge det framgår av kursplanen att så görs).

Hela denna konstruktiva samordning för en specifik (del)kurs är i sin tur en del av den större struktur av undervisningskultur som finns inom ämnet/på institutionen/inom lärolaget (Trowler 2005). Vilken modell för betygskriterier man i slutändan väljer kan därför variera något. Möjligen kan man av tydlighetsskäl rekommendera en viss konsekvens inom en institution eller ett ämne.

⁶ Då betygskriterier vid Humanistiska och teologiska fakulteterna vid Lunds universitet ska formuleras på delkursnivå innebär det att man först måste identifiera och strukturera upp vilka lärandemål för en kurs (i kursplanen) som examineras på vilken delkurs.

Betygskriterier – sorter och inriktningar

Medan man av starka pedagogiska eller praktiskt administrativa skäl kan avråda från vissa former av betygskriterier (av pedagogiska skäl till exempel alltför kvantitativa eller generella, av administrativa skäl till exempel *alltför* detaljerade eller uppspjälkade, så att de blir svåröverskådliga och sammanvägningen i värsta fall näst intill omöjlig), återstår flera andra, vilka kan användas med god effekt. Detsamma gäller hur man sedan viktat olika bedömningsområden mot varandra och hur man ”översätter” det hela till betyg. Vilken modell som passar bäst är beroende av en mängd parametrar: av ämnets karaktär, kursupplägg och -innehåll, samt undervisnings- och examinationsformer.

Det är viktigt att vara tydlig gentemot studenterna med hur kriterierna används. En stark rekommendation är att man i anslutning till kriterieuppställningen har en kortare förklarande text om hur kriterierna används och hur de olika bedömningsområdena viktas (d.v.s. hur de enskilda bedömningarna vägs samman).

I nästa huvudkapitel kommer det att finnas ett antal konkreta exempel på hur betygskriterier kan formuleras (för matrisuppställda kriterier se fig. 2-6). Dessa är alla relativt generella till sin karaktär (ofta med uppsatsanknytning), trots att texten förespråkar specifika kriterier. Anledningen är att det känts angeläget att ge exempel som kunnat fungera illustrativt för så många av handbokens läsare som möjligt.

| | | |
|----------------|---|---------------|
| Ämnesspecifika | – | Generella |
| Analytiska | – | Holistiska |
| Kvalitativa | – | Kvantitativa |
| Diskreta | – | Kontinuerliga |

Fig. 1. Några kriterietyper som kan kombineras på olika sätt, men där de i den vänstra kolumnen har visat sig ge bäst pedagogiska resultat. De olika begreppsparen ska inte uppfattas som varandras absoluta motsatser, utan olika variationer kan förekomma.

Ämnesspecifika / generella kriterier

Ämnesspecifika kriterier har visat sig innebära bättre möjligheter att göra allmängiltiga och pålitliga bedömningar än *generella eller generiska kriterier* (Jonsson & Svingby 2007: 135f; Sadler 2009: 174f).⁷ Alltför generella kriterier kan i värsta fall utgöras av en ren komparation av ett för alla kurser gällande krav. Ett exempel kan vara ”Studenten visar *framstående* resultat i förhållande till de krav som ställs i lärandemålen. – Studenten visar *mycket bra* resultat i förhållande till de krav som ställs i lärandemålen. – Studenten visar *bra* resultat i förhållande till de krav som ställs i lärandemålen” och vidare nedåt i skalan: *tillfredsställande – tillräckliga – otillräckliga*. Med sådana kriterier är inget vunnet. Det säger inte studenten någonting och för den undervisande läraren eller för examinatoren återstår allt specificerande och gränsdragande som kan ligga till grund för en bedömning och betygsättning.

Exempel på *generiska* eller *generella kompetenser* är förmågan att förmedla information i skrift, att med stor grad av självständighet kunna identifiera och formulera ett problem med relevans för ämnet, att på ett insiktsfullt sätt kunna samla in och hantera komplexa källmaterial, kunna kritiskt och systematiskt använda sin kunskap för att analysera, värdera och hantera komplexa fenomen, ämnen och situationer eller att utifrån relevanta ämnesmässiga, sociala och etiska faktorer kunna göra initierade värderingar samt visa medvetenhet om etiska spörsmål och utvecklingspotential.

Inte sällan är de generiska färdigheterna och förmågorna en väsentlig del av det som efterfrågas inom humanistiska och teologiska utbildningar och de blir dessutom allt viktigare ju högre upp i utbildningen studenten kommer, vilket brukar framgå av kursplanernas lärandemål. När detta är de efterfrågade förväntade lärresultaten ska kriterierna naturligtvis omfatta dessa generiska kompetenser. Rent generellt har studier emellertid visat att ju närmre och mer precist kriteriernas utformningar är anpassade till det faktiska kursinnehållet och examinationen, desto bättre fungerar de både

⁷ Eftersom delkurser inom en och samma kurs kan vara mycket olika till karaktär och innehåll har man vid Humanistiska och teologiska fakulteterna vid Lunds universitet beslutat att betygsriterier ska skrivas för delkursnivå.

som pedagogiskt hjälpmedel, som kommunikationshjälpmedel och som stöd i bedömning och betygsättning.

Betygskriterierna bör därför vara *specifika*: ämnesspecifika, kursspecifika och till och med delkurspecifika, med en nära koppling till det faktiska undervisningsinnehållet. Ju mer praxis- och ämnesnära kriterierna är, desto större möjlighet har studenterna att anknyta till dem i sin egen studiegärning och desto större möjlighet har läraren att praktiskt och pedagogiskt dra nytta av dem i kursen. Vid Humanistiska och teologiska fakulteterna vid Lunds universitet har vi av denna anledning valt att förespråka betygs-kriterier på delkursnivå.⁸ Detta på grund av att delkurser inom en kurs kan ha sinsemellan mycket olika innehåll och upplägg.

Betygskriterierna bör vidare om möjligt formuleras av den/de lärare som undervisar på kursen och därmed är bäst insatta i dess innehåll och pedagogiska form. Det finns emellertid ingen universitetsövergripande rekommendation för detta och andra fakulteter vid Lunds universitet, liksom andra lärosäten, kan av olika skäl föredra andra strategier.

Analytiska / holistiska kriterier

I betygskriteriesammanhang talar man ofta om analytiska respektive holistiska/globala kriterier. *Analytiska kriterier* är mer detaljerade och specifika, där lärandemålen är uppdelade bedömningsområde för bedömningsområde. Till exempel: För ett lärandemål på en kandidatkurs som lyder ”Självständigt kunna tillämpa ett vetenskapligt betraktelsesätt genom att urskilja, formulera och ur olika aspekter diskutera vetenskapliga problem samt föreslå lösningar” skulle kriterierna för bedömningsområdet ”Problemformulering” för VG kunna vara ”Problemformuleringen är skarp, tydlig, kreativ, originell, välformulerad, med stor potential, informerad”,

⁸ Med delkurs avses här det som i en kursplan definieras som delkurs. En delkurs motsvaras ofta av en provkod, men en delkurs kan även ha flera provkoder knutna till sig. Begreppet ”delkurs” finns emellertid inte i Högskoleförordningen och inte i LADOK. Inom Lunds universitet finns en varierande praxis mellan de olika fakulteterna när det gäller delkurser.

Hur en students olika delkursresultat av en examinator vägs samman till ett betyg för hela kursen påverkas inte av betygskriteriers förekomst och form och kommer därför inte att behandlas i denna skrift.

etc. och för G ”Begriflig, relevant och adekvat formulerad” etc. U får man kanske om problemformuleringen är osammanhängande eller otydlig eller till och med saknas. Andra bedömningsområden skulle kunna vara teoretisk medvetenhet, metodval, analytisk diskussion, etcetera.

Analytiska kriterier är ofta, men inte med nödvändighet, inskrivna i matriser, och visar tydligt de viktigaste aspekterna som bedöms (se fig. 2-3, 5-6). Denna form av kriterier har blivit allt vanligare sedan 1990-talet. En nackdel med analytiska kriterier som ibland förs fram är att det kan vara svårare att se hur delbedömningarna beskriver ett samlat betyg (d.v.s. hur de olika aspekterna viktas i förhållande till varandra), samt att ”helheten är mer än delarna” (jämför holistiska kriterier, nedan). När det gäller tydlighet och pedagogisk vinst har de dock visat sig ha bäst effekt (se t.ex. Jonsson & Svingby 2007: 135f; Sadler 2009: 175; Jonsson 2013: 11). Ett sätt att till studenterna signalera att det, trots att man kommunicerar analytiska kriterier för vad man önskar att de ska prestera, är helhetsprestationen som bedöms och betygsätts är att som en inledning i betygsriteriedokumentet berätta hur kriterierna används och att det är helheten som bedöms. Det är alltså viktigt att ha en genomtänkt strategi för hur de olika bedömningsområdena vägs samman.

Med *holistiska kriterier* (ibland kallade *golabala*) avses kriterier där varje betygsgrad beskrivs med en sammanhängande text, som ger en samlad bild och en tydlig signal om att det är helheten som bedöms. Här följer ett exempel på holistiskt formulerade betygsriterier för G på en masteruppsatskurs:

”Forskningsresultat där frågeställningar, undersökning och analys hänger samman. Nya resultat presenteras och problematiseras i relevant sammanhang. Tydligt forskningsläge av internationell karaktär, och klar och tydlig koppling till tidigare forskning. Relevant metodval och val av empiri. Nyanserad källkritisk analys. God användning av teoretiska begrepp. God språkbehandling. Etiska överväganden syns tydligt. En problematiserande uppsats i sin helhet, där ämnet sätts in i ett samhälleligt och vetenskapligt sammanhang. Formalia utan brister och med noggrannhet i akribi, hänvisningsteknik, notapparat, käll- och litteraturförteckning.”

... och för VG:

”Självständig forskning med tydlig presentation av ämnesval med en ambitiös frågeställning. En mycket övertygande vetenskaplig argumentation som medför nya resultat. Tydlig forskningsanknytning med ett distinkt forskningsläge av internationell karaktär. Väl vald empiri med motiverade avgränsningar. Självständiga resonemang kring val av metod. Relevant och gedigen teoriansknytning. Genomtänkt disposition. Språklig stringens. Etiska överväganden är tydliggjorda. En komplex uppsats i sin helhet, där ämnet sätts in i ett samhälleligt och vetenskapligt sammanhang och där behovet av ytterligare forskning tydliggörs. Oklanderlig formalia med stor noggrannhet i akribi, hänvisningsteknik, notapparat, käll- och litteraturlista.”

Dessa kriterier, vilka är hämtade från Historiska institutionen vid Lunds universitet, är utmärkta så till vida att de på ett tydligt sätt fångar upp ett stort antal av de centrala bedömningsaspekter som efterfrågas och som bedöms vid betygsättning av en uppsats.

En betydande nackdel med betygskriterier av detta slag är dock att de visat sig svårare för studenter att förstå och översätta till den egna prestationen på ett sätt som hjälper dem i lärandet (Ekecrantz 2007: 14; Sadler 2009: 161, 174f). På motsvarande sätt är de inte ett lika bra stöd för läraren i bedömningsarbetet och tenderar att leda till lägre tillförlitlighet vid betygsättning jämfört med när analytiska kriterier används (jfr *intra-bedömar-* och *inter-bedömarreliabilitet* ovan).

De holistiska kriterierna för masteruppsatskursen ovan skulle emellertid, eftersom de redan är så genomarbetade, relativt lätt kunna arbetas om till analytiska kriterier. De skulle då bli tydligare för såväl studenter som lärare i betygsättningssituationen: vilka aspekter har studenten uppfyllt och vilka har hen inte uppfyllt för respektive betygsnivå? Och vad blir då den samlade bedömningen och det därav resulterande betyget?

Holistiska *kriterier* ska inte blandas ihop med holistisk *bedömning*. Även analytiska kriterier kan mycket väl ligga till grund för en holistisk bedömning av ett arbete, där de olika delarna (bedömningsområden) vägs samman och helheten menas vara betydelsefull för vilket betyg som slutligen sätts. Hur bedömningsområdena vägs samman bör framgå tydligt i kriteriedokumentet (se vidare *Sammanvägning och viktning*).

Kvalitativa / kvantitativa kriterier

En följd av den viktiga kopplingen mellan lärandemål och betygs-kriterier är att betygs-kriterierna företrädesvis bör uttrycka kvalitativa, snarare än kvantitativa, kravnivåer för olika betyg. Med *kvalitativa* betygs-kriterier avses till exempel ”Studenten kan översiktligt och med enkla resonemang redogöra för och diskutera ett par valda metoder och begrepp” eller ”Problemformuleringen är skarp, kreativ, originell, välformulerad”. Med *kvantitativa* kravnivåer avses istället att till exempel en viss procentsats rätta svar kvalificerar för ett visst betyg. Ofta är dessa procentsatser endast traditionellt motiverade, det vill säga är gränser man av tradition har inom ett ämne/en institution. *Det är sällan ett giltigt och välfungerande betygs-kriterium när lärandemålen är formulerade i kvalitativa termer.* Istället bör man då försöka definiera betygsgränser som fångar in vad det är som den student som låt säga får efterfrågade 50 % eller 70 % rätt på en tentamen faktiskt kan, som inte den med färre (låt säga 47 eller 69 %) rätta svar kan, och specificera detta.⁹ En sådan specifikation utgör utgångspunkten för den provkonstruktion som gör att 50 % eller 70 % rätt kan anses uppfylla lärandemålen respektive motivera överbetyg. Anledningen till att man bör försöka specificera detta är att det *ger studenterna en bättre vägledning* till hur de kan förbättra sin prestation.¹⁰

Möjligen kan man invända att det inte går att dra en skarp gräns mellan kvantitet och kvalitet och att kvantitet i vissa sammanhang kan vara en kvalitet i sig, till exempel när det gäller gloskunskap för att behärska ett språk. Trots detta bör man så långt möjligt försöka översätta kvantitativa aspekter i kvalitativa termer. Går inte de kvalitativa skillnaderna att utkristallisera utifrån examinationen, *kan* det vara så att examinationsformen inte relaterar till de uppställda lärandemålen. I sådant fall bör examinationsform

9 Testas t.ex. gloskunskap är det trots allt endast ett utval av möjliga glosor som preciseras – och vad säger att det urvalet är representativt och på ett bra sätt mäter en individuell students gloskunskap?

10 I bilagorna C och D förekommer kvantitativa betygs-kriterier. De lärare som tagit fram kriteriedokumentet i fråga har av olika anledningar valt att mäta vissa lärandemål kvantitativt. Detta ändrar inte det faktum att kvalitativa betygs-kriterier generellt sett har en större tydlighet i sin koppling till lärandemål och därmed är ett bättre stöd för lärare och studenter, så som förespråkas i denna handbok.

och/eller lärandemål ses över så att det man examinerar verkligen är konstruktivt samordnat med lärandemålen, undervisningen och läraaktiviteterna. Det får inte uppstå ett glapp mellan beskrivna kvalitetsnivåer och de verktyg som används för att pröva dem (jfr Ekecrantz 2007: 14).

Diskreta / kontinuerliga kriterier

Kriterierna bör vidare i möjligaste mån tydliggöra så kallade *diskreta skillnader*. Med det menas att de preciserar avgränsade förståelse- och kunskapsnivåer för olika betyg, snarare än kontinuerliga. *Kontinuerliga kriterier* är genom sin glidande skala (den ibland så kallade ”adjektivfällan”, en komparationsproblematik som bygger på *bra, bättre, bäst*) svårare för såväl studenter som lärare att relatera till faktiska prestationer och att använda på ett meningsfullt sätt. Sådana kriterier är dessutom inte mätbara (Sadler 2009: 169f). Kontinuerliga kriterier för bedömningsområdet ”Utförande av forskningsuppgift” kan till exempel formuleras som ”Har med *hög* grad av självständighet [en formulering hämtad från aktuellt lärandemål i kursplanen] utfört uppställd forskningsuppgift” (G) respektive ”Har med *mycket hög* grad av självständighet utfört uppställd forskningsuppgift”. Diskreta betygskriterier för samma betyg skulle kunna formuleras som ”Har med hög grad av självständighet utfört uppställd forskningsuppgift” (G) respektive ”Har på ett kunnigt och väl genomtänkt sätt, med väl vald metod och med hög grad av självständighet och kreativitet utfört uppställd forskningsuppgift” (VG).

Den som håller på att formulera betygskriterier märker ofta snart att det kan vara svårt att helt komma ifrån komparativa tendenser i sina formuleringar – det är ju trots allt frågan om att en bättre prestation ger ett högre betyg. Är man medveten om problemet kan man emellertid som regel arbeta fram formuleringar med tillfredsställande tydlighet. Som alltid måste man sedan kommunicera och förklara dem för studenterna inom ramen för undervisningen. Man kan också gärna i processen diskutera sina kriterier med kollegor för att få syn på exempelvis komparativa tendenser.

Att skriva betygskriterier

Att formulera betygskriterier är, som redan påpekats, i hög grad en fråga om att sätta ord på redan existerande och praktiserade professionella och ämnesmässiga värderingar. Nu ska de tydliggöras och kommuniceras på ett explicit sätt. Det är vanligt att som lärare inledningsvis fokusera på form (t.ex. om de ska ställas upp i matrisform eller inte), men det mest komplexa och tidskrävande arbetet ligger i att destillera fram och sätta ord på sina bedömningsvärderingar och nyanser i dessa, samt att kritiskt granska hur de förhåller sig till uppställda lärandemål och till hur kursen i fråga examineras, så att detta är hänger ihop på ett så pedagogiskt och ändamålsenligt sätt som möjligt.

Kriterier på delkursnivå

Vid de Humanistiska och teologiska fakulteterna vid Lunds universitet ska betygskriterierna, som redan nämnts, utformas på delkursnivå, om delkurser finns -eller för provkod om det är mer relevant. Med delkurs avses del av kurs såsom delar beskrivs i kursplanen, vilket ibland (men inte alltid) också korresponderar med provkoder i Ladok. För en kurs som inte är uppdelad i delkurser eller provkoder skrivs kriterierna för kursen som helhet. Syftet med att lägga arbetet på delkursnivå, om delkurser finns, är att kriterierna ska kunna utformas tillräckligt specifikt och praxisnära för att innebära en god pedagogisk komponent, ett förtydligande i kommunikationen mellan lärare och studenter och ett stöd vid bedömning och betyg-sättning, på så vis som beskrivits ovan. Betygskriterier som omfattar alltför stora och heterogena enheter medför alltför lätt en otydlighet med avseende på vilka kriterier som examineras på vilken delkurs/i vilket moment. På kurser där delkurserna är sinsemellan mycket olika till karaktär och

innehåll riskerar betygskriterier på kursnivå att bli alltför allmänt hållna och därmed förlora den eftersträvade tydligheten och nära kopplingen till kursinnehåll och examination.

Arbetet med att formulera betygskriterier på delkursnivå innebär också en möjlighet till översyn av överensstämmelsen mellan de lärandemål som finns formulerade för en hel kurs och vad som faktiskt examineras. Kanske upptäcker man då att inte alla lärandemål täcks in av de olika delkurserna och att vissa justeringar – av lärandemål och/eller examinationsformer – därför måste göras för att det faktiska kursinnehållet och kursplanen ska stämma bättre överens.

Skrivande- och revideringsprocessen

Det är lämpligt att man ser på arbetet med att formulera skriftliga betygskriterier som en *process*, där läraren ges tid och möjlighet att verkligen fundera över vad (del-)kursmomenten faktiskt innehåller, hur de förhåller sig till lärandemålen i kursplanen och hur de examineras. Eventuellt och om möjligt kan arbetet påbörjas och kriterier och kriterienivåer analyseras och utformas under kommande gång kursen ges, för att först inför nästkommande kursomgång presenteras för studenterna i form av explicita, skrivna kriterier, och då används skarpt i undervisningen. Att ge processen tid – inte nödvändigtvis i form av ett stort antal timmar (även om klocktid naturligtvis krävs), men i form av utsträckt tid för dem att utvärderas och mogna – är av stort värde. Om man stressar igenom processen riskerar kriteriedokumentet att bli en skrivbordsprodukt med begränsad effekt och användbarhet i det praktiska undervisningsarbetet.

Betygskriteriedokument bör ses som levande och dynamiska dokument som kontinuerligt kan revideras. Inledningsvis kan kriterierna ibland behöva justeras efter att man för första gången testat dem ”i skarpt läge”. Ett sätt att minska det behovet kan vara att ge processen tid, som nämns ovan, eller att under själva det initiala utformandet pröva dem mot gamla tentor eller uppsatser för att se hur de fungerar i praktiken (Ekecrantz 2007: 12). Ett annat sätt, som vi varmt vill rekommendera, är att diskutera kriterierna med sina kollegor. Man kan även granska dem mot en checklista, exempelvis motsvarande den som Anders Jönsson, docent i utbildningsve-

tenskap, föreslår för bedömningskriterier (för en modifierad version, se bilaga A). Även sedan de skrivna betygskriterierna börjat användas i undervisningen bör man emellertid kontinuerligt se över dem och utvärdera dem i det praktiska arbetet, så att de kan revideras vid behov. Särskilt kan det behovet finnas vid förändringar av undervisningsupplägg, examinationsformer¹¹ eller kursbemanning och det bör då ses som en naturlig del i det kontinuerliga kvalitets- och utvecklingsarbetet.

Struktur och flexibilitet

Att formulera goda betygskriterier innebär även att hitta en balans mellan klara strukturer och mallar, å ena sidan, och flexibilitet och bibehållen möjlighet för den undervisande läraren att utforma kursens detaljinhåll, å andra sidan. Kriterierna ska kunna ligga till grund för en rättssäker bedömning, men utan att binda upp olika delmoment alltför hårt (jfr Berggren et al. 2013: 10). Att finna denna balans kan ta tid. Betygskriterierna behöver även vara balanserade så till vida att de ska vara analytiska och specifika (hellre än holistiska och generella), men samtidigt inte ha karaktären av (eller uppfattas som) checklistor för ett visst betyg, eftersom det riskerar att trigga ett instrumentellt och ytrinriktat lärande (jfr Elmgren & Henriksson 2010: 20ff, 265f; Nordrum et al. 2013: 920 m. ref.).

Låt oss än en gång påminna om att betygskriterier aldrig kan bli heltäckande i betydelsen att de täcker in allt det som de facto lärs ut och värderas vid betygsättning. De skulle i så fall bli ohanterligt detaljerade och komplexa. Att välja att ta med och formulera ett antal kriterier innebär därför samtidigt att välja bort andra, med en förenklad bild av verkligheten som följd. Detta gäller redan framtagandet av lärandemål i kursplaner och faktiskt även den muntliga kommunikation vi som lärare har med studenterna kring frågan. Det är något vi får vara medvetna om, och leva med. Välformulerade betygskriterier bör emellertid fånga upp de väsentligaste aspekterna av det som kursen handlar om och som krävs för ett visst betyg. Vilka och hur många dessa aspekter är samt hur de formuleras är en av-

¹¹ Examinationsform får dock inte ändras så att det inte överensstämmer med vad som anges i kursplanen (Högskoleverket 2008:23).

vägning från fall till fall, från kurs till kurs. Det man bör ha i åtanke i urvalsprocessen är att betygskriterierna ska fylla sin funktion i de avseenden som listas i kapitlet *Varför betygskriterier?*

Förslag till konkret tillvägagångssätt

Det finns många olika sätt att gå till väga när man ska ta fram betygs-kriterier för en delkurs. Det sätt som beskrivs nedan ska därför ses som *ett möjligt tillvägagångssätt*, inte en mall, till hur man kan lägga upp arbetet. För fler, autentiska, exempel på hur man kan arbeta fram betygs-kriterier hänvisas till bilagorna B-D, där några lärare vid Humanistiska och teologiska fakulteterna vid Lunds universitet berättar om hur de har gått till väga.

När man börjar formulera betygs-kriterier för en delkurs tar man lämpligen sin utgångspunkt dels i kursplanens lärandemål, dels i vad undervisningen innehåller och vad examinationen prövar. Skulle lärandemål och undervisningsinnehåll vid en genomlysning visa sig inte vara konstruktivt samordnade eller i överensstämmelse med vad examinationen prövar får man revidera endera. Betygs-kriterierna måste alltså vara samordnade med lärandemålen, men bör ligga på en mer specifik konkretiserings- och detaljnivå (se t.ex. om *analytiska kriterier* ovan), så att de på ett tydligt sätt ringar in vad som tas upp i undervisningen och vad det är man förväntar sig att studenterna ska ha med sig efter avslutad kurs. Därutöver ska de, till skillnad från lärandemålen, som endast anger en miniminivå för godkänt, tydligt specificera differentieringen mellan de olika graderna i den använda betygsskalan.

Lärandemål som utgångspunkt och minimikrav

De lärandemål som finns formulerade i en kursplan gäller hela kursen, medan betygs-kriterierna ska formuleras för delkurser (i de fall helkursen är uppdelad i sådana). Som ett första steg gäller därför att klargöra vilka lärandemål som behandlas och exmineras inom vilken delkurs. Det är viktigt att alla lärandemål täcks in av kursens olika delkurser, men det kan

mycket väl vara så att ett och samma lärandemål ingår i flera delkurser än en och att det därför kan vara lite otydligt även för involverade lärare när och hur de examineras; något man då får fundera över och gemensamt diskutera i kollegiet/lärlärlaget (jfr Ericsson 2014).

De i kursplanerna formulerade lärandemålen anger den *minimnivå* i uppvisade kunskaper, färdigheter och förmågor som krävs för att en student ska bli godkänd på en kurs.¹² De kan alltså sägas beskriva gränsen mellan det lägsta betyg som räknas som godkänt och det högsta betyg som räknas som icke godkänd (det förekommer ibland graderingar för icke godkänd, där den övre graden kräver vissa kompletteringar för att studenten ska bli godkänd, medan det inte förslår för den lägre graden). Vanligast vid Humanistiska och teologiska fakulteterna i Lund är att kursernas lärandemål anger gränsen mellan G och U eller mellan E och U. Man kan därför utgå ifrån lärandemålen när man anger kriterierna för olika bedömningsaspekter för betyget G (eller motsvarande).

Lärandemål och bedömningsaspekter

Lärandemålen beskriver oftast grupperade förståelser och färdigheter, så att de måste spjälkas upp i ett antal olika *bedömningsaspekter*, men ibland är de redan så enkla eller uppspjälkade att de tämligen oförändrade kan användas för att uttrycka ett bedömningsområde. De utgör alltså grunden för betygskriterierna för G/motsvarande och de kan ställas upp i en matris enligt exemplet nedan (i kolumnen under G, fig. 2).

De kan också, om man föredrar det, skrivas i en enklare lista för det aktuella betyget. Det viktiga är att innehållet är tydligt och överskådligt. Det som talar för en matris i mer tabellartad uppställning, snarare än en lösare strukturerad lista, är att det blir lätt att jämföra skillnaderna för de olika betygsnivåerna för bedömningsaspekterna och lättare att åskådliggöra hur olika bedömningsaspekter viktas mot varandra (om viktning, se vidare nedan).

¹² Formulerat i kursplanerna som ”Efter avslutad kurs ska den studerande kunna ...”

ATT SKRIVA BETYGSKRITERIER

| Bedömningsområde: | VG | G | U |
|-------------------|--|---|---|
| | (Kvalitativ stegring av lärandemål, specificerade och verbaliserade) | (Lärandemål, uppsjälkade) | (Kvalitativ minskning av lärandemål, specificerade och verbaliserade) |
| Utbildningsområde | Har med hög grad av självständighet och nytänkande avgränsat och utformat en forskningsuppgift med stor relevans för teoribildningen och som på ett väsentligt sätt bidrar med ny kunskap på området | Har med hög grad av självständighet avgränsat och utformat en forskningsuppgift med relevans för teoribildningen på området | Har inte med tillräcklig grad av självständighet lyckats avgränsa och utforma en forskningsuppgift med relevans för teoribildningen, och/eller ofullständigt förstått och applicerat vetenskaplig teori |
| Utbildningsområde | Har på ett kunnigt och väl genomtänkt sätt, med väl vald metod och med hög grad av självständighet och kreativitet genomfört uppställd forskningsuppgift | Har med hög grad av självständighet utfört uppställd forskningsuppgift | Har inte med tillräcklig grad av självständighet lyckats genomföra uppställd forskningsuppgift, och/eller valt en mindre lämplig metod för besvarande av uppställda frågeställningar |
| Etc. | | | |

Fig. 2: Förslag på uppsjälkning av lärandemål i betygskriterier: Ett lärandemål i en kursplan, under Färdigheter och förmåga, kan vara formulerat såhär: ”med hög grad av självständighet avgränsa, utforma och utföra en forskningsuppgift med relevans för teoribildningen på området och den valda problemställningen”. Det kan delas upp i ett par eller fler bedömningsområden som i matrisen ovan. Ytterligare uppdelning kan också tänkas, där t.ex. den teoretiska mognaden och tillämpningen bryts ut till ett eget bedömningsområde.

Gradering av betyg

När kriterierna för G väl är gjorda utgör de grunden för det fortsatta arbetet. Man kan då gå vidare och fundera över vad som ytterligare krävs av kvalitativ prestation för respektive bedömningsaspekt för att en student ska erhålla överbetyg (fig. 2:VG). Det är fördelaktigt, både för tydligheten gentemot studenterna och gentemot den/de lärare som ska använda sig av kriterierna i sin undervisning och bedömning, om man kan finna formuleringar som så klart som möjligt definierar de ytterligare kvaliteter som efterfrågas, snarare än har formen av enbart en komparation av kriterierna för G/motsvarande. Om man exempelvis efterlyser en bättre analytisk förmåga – *vad* är det då man menar med det? Det bör man försöka fånga i

ord. Efterfrågar man exempelvis en högre grad av självständighet och skärpa, en närmare koppling till problemformuleringen, ett mer kreativt och fruktbart användande av det anlagda teoretiska perspektivet och/eller en tydligare presentation och argumentation?

Flergradiga betygskalor

Ju fler betygssteg man har att arbeta med i sin betygsskala, desto fler sådana nivåskillnader har man att precisera och verbalisera (fig. 3). Det innebär alltså ett mer omfattande och sannolikt även svårare (det rör sig ju om mer subtila prestationsskillnader än vid en tregradig betygsskala) arbete att skriva betygsriterier för en sexgradig skala än en tregradig. Principen är emellertid i grunden densamma: det handlar om att i ord fånga kvaliteter som man redan söker när man bedömer en studentprestation och betygsätter den.

I gymnasiet¹³ arbetar man efter principen att man endast preciserar kraven för betygen A, C och E, medan B och D utgör ett slags uppsamlingsbetyg för dem som så att säga hamnar mellan de kriteriebestämda nivåerna i sina prestationer. Kunskapskravet för betyget D innebär där att kraven för E och till övervägande delen för C är uppfyllda. Kravet för betyget B innebär att kraven för C och till övervägande delen för A är uppfyllda. Denna princip förekommer även inom högre utbildning. Vid Humanistiska och teologiska fakulteterna vid Lunds universitet har vi emellertid en betydligt större frihet i hur vi gör sammanvägningen av olika bedömningsområden. Ofta präglas den av en större grad av holistisk bedömning, och detta måste då vara explicit för de berörda studenterna.

När det gäller den viktningssprincip för mellanbetygen B och D som tillämpas på gymnasiet, kan man anmärka att om man menar att det i studenternas prestationer går att urskilja fem godkända betygsnivåer (eventuellt med krav på rest för E), så bör det också gå att fånga dessa olika prestationsnivåer i ord. Ett sätt att försöka fånga in vad de utmärks av kan vara att gå tillbaka till gamla tenta- eller uppsatskommentarer och försöka ringa in vil-

¹³ För en kortfattad redogörelse för systemet med kunskapskrav vid svenskt gymnasium, se bilaga G.

ATT SKRIVA BETYGSKRITERIER

| | A | B | C | D | E | U (Några av följande tillkörtakommanden) |
|--|---|---|---|--|---|---|
| Bedömningsområde: | | | | | | |
| Frageställningar och utformning av forskningsuppgift | Innovativ forskning med fruktbara, välformulerade och självständiga frågeställningar som leder till överraskande resultat. | Självständig forskning med tydlig presentation av ämnesval och med en ambitiös frågeställning. | Intresseväckande forskning med en tydlig presentation av ämnesval och frågeställning. | Forskning där frågeställningar, undersökning och analys hänger samman. | Frageställningar, undersökning och analys hänger samman på de flesta plan, men vissa otidigheter finns. | Frageställningar, undersökning och analys hänger inte samman. |
| Analys, argumentation och resultat | En mycket övertygande vetenskaplig analys och argumentation som medför nya resultat. Identifiering av potential för vidare forskning. | En mycket övertygande vetenskaplig analys och argumentation som medför nya resultat. | En övertygande vetenskaplig analys argumentation som leder till nya resultat. | Nya resultat presenteras och problematiseras i relevant sammanhang. Nyanserad källkritisk analys | Nya resultat presenteras insatta i sitt sammanhang. Viss källkritisk analys. | Otydlig argumentation. Otillräckliga resultat. Källkritisk analys för svag. |
| Anknytning till tidigare forskning | Tydlig och välorienterad forskningsanknytning med ett distinkt och uppdaterat internationellt forskningsläge. | Tydlig forskningsanknytning med ett distinkt internationellt forskningsläge. | Klar forskningsanknytning med ett forskningsläge av internationell karaktär, kopplat till frågeställningen. | Tydligt forskningsläge av internationell karaktär, och klar koppling till tidigare forskning. | Forskningsläge redovisas och koppling till tidigare forskning, även internationell, finns. | Svag koppling till tidigare forskning. |
| Empiri och metodval | Komplex och väl vald empiri med motiverade avgränsningar. Övertygande val av metod. | Väl vald empiri med motiverade avgränsningar. Självständiga och väl reflekterade resonemang kring val av metod. | Väl vald empiri med motiverade avgränsningar. Väl reflekterade metodval. | Relevant val av empiri och metod. | Relevanta metodval, användandet av empirin är dock begränsad. | Irrelevant metod. Bristfällig hantering av empirin. |
| Teorianknytning | Nyanserad och kreativ teoriansknytning. | Relevant och gedigen teoriansknytning. | Relevant teoriansknytning. | God användning av teoretiska begrepp. | Teoretiska överväganden finns. | Teoretiska överväganden saknas, är misstolkade eller är alltför ytliga. |
| Etc. | | | | | | |

Fig. 3. Exempel på betygsriterier för flergradig betygsskala. Utdrag ur en omarbetning gjord av författaren, av betygsriterier för masteruppsats i Historia, Lunds universitet.

ken form av prestationer man brukar ge B och D. I de fall en flergradig betygskala används så är det om möjligt än viktigare att också explicitgöra hur de olika kriterierna vägs samman till ett betyg.

Kriterier för underbetyg

När det sedan gäller kriterierna för underbetyg är det eftersträvansvärt, men inte ett krav, att formulera vad det är som utmärker en underkänd prestation (fig. 2 och 3). Till skillnad mot kriterierna för godkänt och för överbetyg uttrycker kriterierna för underbetyg inte en lägsta nivå, utan en slags övre gräns för underkänt. Den kan sägas ansluta till den lägre gränsen för godkänt (d.v.s. det som uttrycks i kriterierna för godkänt samt i lärandemålen), men bör ändå helst inte enbart formuleras som negeringar av dessa, utan tydliggöra varför/på vilket sätt nivån för (lägsta) godkänt betyg inte har uppnåtts.

Att formulera kriterier för underbetyg kan kanske uppfattas som onödigt, men de bidrar till och motiveras av en större tydlighet gentemot de studenter som balanserar på gränsen mellan underkänt och godkänt. Det är också en hjälp för lärare när de ska förklara för studenter som eventuellt inte uppfyllt kriterierna för godkänt betyg vad det är som saknas i deras prestation.

Grafisk uppställning av betygsriterier

Man kan tänka sig olika uppställningar av betygsriterier och av utformningar av dokumenten i fråga. Ett par exempel på uppställningar har redan givits ovan, några ges i detta kapitel och ytterligare några kan ses i bilagorna B-E. Somliga lärare föredrar matriser, andra föredrar friare uppställningar, exempelvis i form av punktlister. Det viktiga är att kriterierna i sig är tydliga för såväl studenter som lärare.

Olika matrisformer är det vanligaste och många gånger även det tydligaste skrivningssättet. Även för dem som i slutändan väljer en annan utformning än matris kan matrisen vara en hjälp vid själva framtagandet av kriterierna, genom att den minskar risken för att bedömningsområden och kriterier för de olika betygsnivåerna inte helt korresponderar mot varandra, att progressionen är otydlig eller sammanvägningsprincipen oklar.

Det har redan nämnts att analytiska (d.v.s. någorlunda detaljerade, specifika) kriterier har visat sig ha bäst effekter för såväl studerande som för lärare/examinatorer. För kurser (ofta på avancerad nivå) där det är helhetsresultatet som bedöms, kan man emellertid även tänka sig viss gruppering av närliggande kvaliteter, motsvarande vad man närmast skulle kunna kalla *semianalytiska*.¹⁴ Det är dock fortfarande viktigt att kriterierna är tydliga och inte alltför sammansatta, eftersom de då blir svårare för studenterna att relatera till den egna prestationen och även svårare att använda i en bedömningsituation.

Detaljeringsgraden är alltså en balansgång i varje enskilt kursfall och det är svårt att ge några mer bestämda generella riktlinjer för hur man bör göra och var gränsen bör dras. Däremot kan man ge några exempel på uppställningar som kan tjäna som illustration och inspiration.

De två uppställningarna nedan (modell A respektive B) signalerar olika förhållningssätt till kriterier. Modell A (fig. 4) fokuserar på *kriterier för godkänt och anger sedan i hur hög grad* studenten har uppfyllt detta (som en slags komparation), medan modell B (fig. 5 och 6) utgår från *bedömningsområden*.

Vilka olika kvaliteter som kännetecknar prestationen för olika betyg specificeras inte närmare i modell A. De ger alltså inte särskilt mycket mer vägledning för studenterna till vad det är de ska sträva efter än vad lärandemålen i kursplanen ger. För att över huvud taget kunna användas är det i modell A viktigt att de olika kriterierna beskriver väsentliga *kvaliteter i arbetet*, och inte uttrycks som enbart ”metod”, ”teori”, osv. De måste förtydliga hur metod- och teorihanering ska utformas och användas, etc. I rutorna under respektive betyg graderas sedan i vilken grad de olika kriterierna uppfyllts av studenten i hans prestation. Vad i studentens prestation som bedöms som ”i mycket hög grad uppfyllt”, ”uppfyllt” eller ”ej uppfyllt” bör, för att vara till någon hjälp, preciseras i den individuella återkopplingen.

¹⁴ T.ex. för betyget G på en masteruppsats: ”Intresseväckande forskning med tydlig presentation av ämnesval och tolkningar samt en övertygande vetenskaplig argumentation som leder till nya resultat.” Kriterierna i fig. 3 ovan kan möjligen sägas vara semianalytiska, då det inom utförande och genomförande av forskningsuppgift i själva verket ingår flera olika aspekter som planering, kreativitet i frågeställningar, teoretisk perspektivering, metodval, etc.

| Kriterium: | VG | G | U |
|---|---|--|---|
| Har med hög grad av självständighet avgränsat och utformat en forskningsuppgift med relevans för teoribildningen på området | Underlaget visar att kriteriet i mycket hög grad är uppfyllt. Arbetet är väl utfört (precisera i individuell återkoppling!) | Underlaget visar att kriteriet är uppfyllt (precisera i individuell återkoppling!) | Underlaget visar att kriteriet ej är uppfyllt (precisera i individuell återkoppling!) |
| Har med hög grad av självständighet utfört uppställd forskningsuppgift | Underlaget visar att kriteriet i mycket hög grad är uppfyllt. Arbetet är väl utfört (precisera i individuell återkoppling!) | Underlaget visar att kriteriet är uppfyllt (precisera i individuell återkoppling!) | Underlaget visar att kriteriet ej är uppfyllt (precisera i individuell återkoppling!) |
| Etc... | | | |

Fig. 4: Ett exempel på hur man kan ställa upp betygskriterierna enligt matrisen i *modell A*.

Modell B (fig. 5 och 6) utgår ifrån olika *bedömningsområden*, och preciserar sedan i sina kriterier vilka kvaliteter som kännetecknar prestation på olika nivåer för vart och ett av dessa. Denna form är betydligt tydligare genom att den verbaliserar kriterierna på *alla* betygsnivåer, inte bara på godkänd-nivån. Man kan också välja att inkludera lärandemålen från kursplanen i matrisen, för att tydliggöra kopplingen till denna både för sig själv som lärare och för studenterna. Ibland förekommer en kolumn med fält för fritextkommentarer längst till höger i matrisen, med utrymme för mer specifika motiveringar.

I modell B är det istället kriterierna i varje ruta under respektive betyg som anger kännetecknen för kvaliteten. Bedömningsområdena är de olika aspekter eller moment som bedöms, till exempel ”metod”, ”teori”, etc. Denna modell är något vanligare, även om det som här kallas ”Bedömningsområde” ibland felaktigt benämns ”Kriterium”.

ATT SKRIVA BETYGSKRITERIER

| Bedömningsområde/betyg: | Godkänt | Väl godkänt |
|--|---|---|
| Redogöra för och diskutera några relevanta begrepp och metoder | <p>Studenten kan översiktligt och med enkla resonemang redogöra för och diskutera ett par valda metoder och begrepp (t.ex. källkritik, historiesyn) och deras användning inom historievetenskapen.</p> <p>Detta innebär:</p> <ul style="list-style-type: none"> – att du ger en kortfattad men korrekt beskrivning av metoden/begreppet – att du kan resonera kring metodens användning eller begreppets innebörd i historieforskningen – att du kan lyfta fram några styrkor och svagheter i metoden. | <p>Studenten kan utförligt och nyanserat redogöra för och diskutera ett par valda metoder och begrepp (t.ex. källkritik, historiesyn) och deras användning inom historievetenskapen.</p> <p>Detta innebär en stark analys:</p> <ul style="list-style-type: none"> – att du kan ge analytiska beskrivningar av metoden/begreppet; – att du kan utförligt och logiskt resonera kring metodens användning eller begreppets innebörd i historieforskningen – att du kan logiskt diskutera och reflektera kring metodens styrkor och svagheter eller begreppet ur olika synvinklar. |
| Kunna diskutera olika tolkningar av historiska problem | <p>Studenten kan med enkla men välgrundade resonemang diskutera och värdera historikers tolkningar i exempeltexter.</p> <p>Detta innebär:</p> <ul style="list-style-type: none"> – att du genom en god analys av den historiska framställningen kan blottlägga historikerns utgångspunkter, tolkningar, och värderingar – att du med enkla men logiska resonemang kan diskutera historikerns roll i historieskrivningen. | <p>Studenten kan med välgrundade och nyanserade resonemang diskutera och med nyanserade värden värdera historikers tolkningar i exempeltexter.</p> <p>Detta innebär en stark analys:</p> <ul style="list-style-type: none"> – att du genom en noggrann analys av den historiska framställningen blottlägger och nyanserat och värderande diskuterar historikerns utgångspunkter, tolkningar, och värderingar – att du med genomtänkta reflekterande resonemang kan diskutera historikerns roll i historieskrivningen. |
| Etc... | | |

Fig. 5: Ett exempel på hur man kan ställa upp betygskriterierna enligt matrisen i *modell B. Föreläsningens kurs*. Exemplet är hämtat från Historiska institutionen vid Lunds universitet. Kriterier för U saknades i denna uppställning. Se vidare bilaga B.

| Bedömningsområde/betyg: | God/bra (betyg VG) | Tillräcklig (betyg G) | Otillräcklig (betyg U) |
|-------------------------|---|---|---|
| Problemformulering | Skarp, kreativ, originell, välformulerad | Begriplig, relevant och adekvat formulerad | Oklar eller torftig eller osammanhängande eller svårbegriplig eller saknas |
| Teoretisk medvetenhet | Väl vald, relevant teoretisk grund med givande koppling till det valda problemområdet | Teorier tillräckligt väl beskrivna och med klar koppling till problemet | Teorier dåligt beskrivna eller missuppfattade. Bristande koppling till problemformulering |
| Etc... | | | |

Fig. 6: Ett exempel på hur man kan ställa upp betygskriterierna enligt matrisen i *modell B. Uppsatskurs*. Exemplet är hämtat från en föreläsningsslide av Åsa Lindberg-Sand 2014-09-08.

Sammanvägning och viktning

När det gäller frågan om hur en students prestation med avseende på en rad olika bedömningsområden ska vägas samman till ett betyg, kan även detta göras på olika sätt (se även Ekecrantz 2007: 20ff; Sadler 2009: 171). För att få godkänt på en kurs *ska* studenten ha uppnått samtliga lärandemål som är formulerade i kursplanen, då dessa anger en garanterad miniminivå för förväntat lärande, men när det gäller betyg som ligger över denna lägstanivå blir det mer komplicerat.

Man kan då till exempel tänka sig att studenten måste nå en viss miniminivå för varje enskilt bedömningsområde för att nå ett visst betyg. Alla bedömningsområden värderas lika tungt. Olika betyg har då olika tröskelnivåer för kriterierna (s.k. *conjunctive grading rule*) och alla måste uppnås för att man ska få betyget i fråga. Metoden är vanligast på grundnivå.

På andra kurser kan vissa bedömningsområden (motsvarande vissa specifika kriterier) väga tyngre. Man har då definierat en tröskelnivå som blir styrande för vilket betyg som tilldelas. Andra kriterier ska då också uppfyllas till en miniminivå, men är av sekundär betydelse för graderingen av överbetyg (s.k. *disjunctive grading rule*). Kanske tillmäts exempelvis problemformulering och analytisk förmåga större betydelse än viss formalia vid bedömningen av ett skriftligt examensarbete, så att det krävs en högre prestation på dessa områden, medan formalia enbart ska vara korrekt (för G liksom för VG). Likaså kanske momentet muntligt ventileringsseminarium ska ha genomförts tillfredsställande, utan att ett graderat betyg sätts på den enskilda prestationen.

Det förekommer även att olika bedömningsområden och prestationsnivåer poängsätts och att poängtal sedan räknas samman (s.k. *additive grading rule*). Metoden innebär att låga poäng för ett visst bedömningsområde kan kompenseras av höga poäng för ett annat. Alla bedömningsområden vägs sedan samman och poängen adderas. Poäng inom ett visst spann ger därefter G respektive VG (eller vilken skala man nu använder). Metoden resulterar i relativt hög andel medelbetyg, eftersom det möjliggörs av flest poängkombinationer. Ju högre nivå inom utbildningen kursen ligger på, desto vanskeligare blir emellertid detta tillvägagångssätt, eftersom den kunskap och de färdigheter lärandemålen beskriver blir allt mer komplexa och

inte sällan förhåller sig mer asymmetriskt till varandra (väger olika tungt för den sammantagna bedömningen).

Det viktiga i alla dessa strategier är att viktningen av de olika bedömningsområdena relaterar väl till kursmålen, undervisningens innehåll och examinationsformen.

Sammanfattning om att skriva betygskriterier

Sammanfattningsvis kan man alltså säga att det finns ett flertal olika sätt att formulera och ställa upp betygskriterier. Vid Humanistiska och teologiska fakulteterna vid Lunds universitet förordas av pedagogiska skäl analytiska, kvalitativa kriterier, d.v.s. kriterier som är ämnesspecifika och detaljerade och som anger vilka kvaliteter som bedöms, snarare än vilka kvantiteter rätta svar som krävs för att erhålla ett visst betyg. Undantagsvis kan vissa varianter av kvantitativa kriterier möjligen vara motiverade, men det bör då förklaras hur kvalitetsnivåerna förhåller sig till hur lärandemålen i kursplanen är formulerade. När det gäller hur de olika kriterierna för en enskild delkurs vägs mot varandra, finns flera olika modeller och vilken modell man väljer för en kurs bör avgöras av kursens innehåll och upplägg och lärandemålen karaktär. Vilken modell för betygskriterier man än väljer är det viktigt att man har en motivering till sitt val, att man är någorlunda konsekvent mellan kurser inom samma ämne/huvudområde, att metoden är tydlig för studenterna och att man eftersträvar en transparens i hur olika bedömningsområden viktas mot varandra, för att undvika intuitiv bedömning.

Att använda betygskriterier i undervisningen

När betygskriterierna väl är formulerade och satta på pränt är det viktigt att ta dem i aktivt bruk i undervisningen. De är värdefulla pedagogiska verktyg att använda såväl i den löpande undervisningen som vid examination och återkoppling. Det är dessutom ofta först när de används aktivt i undervisningen som man kan få återkoppling på hur väl de fungerar, hur de tolkas och om de behöver revideras.

Kriteriernas formativa funktion

Eftersom betygskriterier är verbaliseringar av lärarens ofta tysta kunskaper om kvalitet, innebär kommunikationen av dem och deras tillämpning att studenterna får del av denna tidigare tysta kunskap så de kan dra nytta av den i sitt eget lärande och i sina egna prestationer. För studenterna är det värdefullt att få ta del av detta *redan på ett tidigt stadium i en kurs*, inte bara som återkoppling på en avklarad examination (Nicol & Macfarlane-Dick 2006; Weaver 2007: 392). Betygskriterier vid Humanistiska och teologiska fakulteterna vid Lunds universitet ska därför tillgängliggöras för studenterna redan vid kursstart.

Lärandemål och betygskriterier spelar en viktig roll i samband med summativ bedömning och betygsättning, men en kanske ännu viktigare funktion är den formativa, som kan hjälpa studenter att förstå vad lärandemål och kvalitetsnivåer innebär i förhållande till den egna insatsen (t.ex. Reddy & Andrade 2010: 437ff m. ref., 445). Upprepade studier av effekten av betygskriterier inom högre utbildning har visat att det är av stor betydelse att kriterierna används aktivt i undervisningen och att de diskuteras med

studenterna så att dessa når en förståelse för deras innebörd (t.ex. Price & Rust 1999: 140; Ecclestone 2001: 311; O'Donovan et al. 2004; Andrade 2005: 27; Boud & Falchikov 2006; Jonsson & Svingby 2007: 137, 140; Sadler 2009: 169f; Bloxham et al. 2011; Beck et al. 2013; Bird & Yucel 2013; Panadero & Jonsson 2013: 141).

Även lärare vid Humanistiska och teologiska fakulteterna vid Lunds universitet har erfarit att ju mer man kommunicerar med sina studenter kring betygsriterier, desto mer bryr de sig om dem och använder sig av dem när de arbetar med kursen (Bergqvist et al. i manus). Att till exempel inför ett formativt examinationsmoment ge studenterna i uppgift att med egna ord omformulera kriterierna (som bedömningskriterier) och sedan diskutera dem i grupp kan vara ett sätt att öka förståelsen för dem. Ett annat sätt kan vara att låta studenterna utifrån kriterierna bedöma varandras eller sina egna prestationer och motivera sin bedömning (O'Donovan et al. 2004; 2006; Nicol & Macfarlane-Dick 2006; Andrade 2007; Jonsson & Svingby 2007). Efter den formativa examinationen kan studenterna få argumentera för hur de tycker att de har uppfyllt de olika kriterierna och läraren i sin tur förklara sin bedömning av deras prestationer.

Studenter inom högre utbildning har visat sig ha relativt god förmåga att förstå och göra bruk av betygsriterier (i jämförelse med elever på lägre studienivåer, inklusive gymnasiet) (Panadero & Jonsson 2013: 140). Ju längre del av utbildningen studenter (eller elever) kommer i kontakt med betygsriterier, desto bättre blir de på att använda dem för att förbättra sina resultat (Weaver 2007; Hounsell et al. 2008; Bailey 2009; Timmerman et al. 2011: 544; Panadero & Jonsson 2013: 140).

De kunskaper som eftersträvas och lärs ut inom högre utbildning är komplexa till sin natur. Det komplexa lärandet skulle kunna sägas vara själva essensen i universitetsstudier. Vi har redan ovan diskuterat problemet med att urval av kriterier som tas med i en kriterielista samtidigt innebär att man väljer bort andra, samt hur detta förhåller sig till komplex kunskap. Detta kan upplevas som en krock eller en konflikt: det är omöjligt att helt fånga in den komplexa helheten i några enstaka utvalda kriterier. Även av detta skäl är en aktiv kommunikation med studenterna kring kriterierna viktig, för att inte säga nödvändig.

Att man aktivt använder sig av betygsriterierna i undervisningen behöver

(bör) inte innebära att ”allt fokus hamnar på bedömning och betygsättning”. Däremot ger det en värdefull möjlighet att anlägga ett metaperspektiv på det som studeras; på de kunskaper, färdigheter och förmågor som tränas.

Betygskriterier och examination

För många studenter är examinationen och examinationsformen det som styr deras lärande allra mest (t.ex. Wedman et al. 2006: 19, 55; Elmgren & Henriksson 2010: 243ff; Gustafsson et al. 2010: 165ff). I engelska sammanhang pratar man om ”The tail that wags the dog”. Pedagogen John Biggs kallar fenomenet ”backwash” (1999a: 141). Studenten utformar alltså sina studier så att hen ska få bästa möjliga resultat vid examinationen, oavsett faktorer som personligt intresse, lärandemål i kursplanen, eventuella betygskriterier eller annat (Gustafsson et al. 2010: 180ff). Man kan naturligtvis använda sig av olika former av formativ examination, men när endast summativ examination förekommer kan alltså även den ha en föregripande formativ effekt genom att studenterna lägger upp sina studier utifrån vad de vet – eller tror sig veta – ska ”komma på provet”. Det är därför viktigt att examinationen utformas på ett sätt som stimulerar ett önskvärt lärande; ett lärande som går hand i hand med de förväntade studieresultat – lärandemål – och betygskriterier man formulerat för en kurs.

Detta innebär till exempel att om man för en kurs har formulerat kvalitativa lärandemål i kursplanen, så ska man så långt möjligt försöka undvika betygskriterier som istället preciserar kvantitativa prestationer, och i förlängningen även examinationsformer som snarare mäter kvantitet än kvalitet i studenternas kunskaper och förmågor. Är det så att man av tradition använder sig av en examinationsform som snarare ger en kvantitativ prestationsmätning, kan det alltså finnas anledning att fundera över om det är så att en annan examinationsform bättre skulle kunna kopplas till lärandemålen. Det skulle sannolikt i förlängningen ge en bättre konstruktiv samordning än om man tvärtom formulerade betygskriterier som innebar en ”översättning” av kvalitativa lärandemål till kvantitativa prestationsnivåer. Detta trots att examinationsformen inte kan ändras utan att kursplanen ändras (Högskoleverket 2008: 23).

Reflektionsfrågor vid utformande av examination

Validitet: Mäter du alla väsentliga kunskaper, färdigheter och förhållningssätt med examinationen?

Reliabilitet: Är dina bedömningar tillförlitliga?

Examination som styrmedel: Motiverar examinationen studenterna till ett djupinriktat lärande och till att lära sig rätt saker på rätt nivå?

Rätt examinationsform: Är examinationsformerna valda för att de är bäst lämpade för att bedöma den eftersträvade kunskapen? Bedömer du faktiskt de färdigheter som målen beskriver eller bara studentens förmåga att beskriva hur de färdigheterna ser ut (exempelvis faktisk muntlig förmåga eller endast förmåga att beskriva ett gott retoriskt upplägg)? Görs bedömningar av självständiga arbeten enbart med hjälp av produkten (t.ex. en skriftlig inlämningsuppgift) eller bedöms också studentens process (hur hen t.ex. löser metodproblem i sitt examensarbete)?

Rättvis: Ger kursen och det sätt den examineras på studenter lika möjlighet att lyckas oavsett bakgrund? Diskriminerar ditt val av examinationsform vissa kategorier av studenter?

Löpande eller i slutet: Ska du examinera löpande för att ge möjligheter att påverka studentens läroprocess, genom att studenten får veta hur mycket hen har lärt hittills (både genom resultat och genom eventuell återkoppling)? Eller ska examinationen vara summativ, med möjlighet att testa mer komplexa, holistiska kunskaper, där alla olika perspektiv som ingår i kursen kan integreras? Eller finns möjlighet till båda?

(Elmgren & Henriksson 2010: 280f)

Betygskriterier och återkoppling

Även när det gäller att ge återkoppling till studenterna på vad de presterat, har det visat sig att betygskriterier kan vara en god hjälp. Från ett studentperspektiv kännetecknas bra återkoppling på en prestation av att den är ”positiv, saklig, tydlig, uppriktig och snabb” (Bränberg et al. 2013: 312). Erfarenheter gjorda av många lärare som redan arbetar med skriftliga betygskriterier vid Humanistiska och teologiska fakulteterna vid Lunds universitet är att kriterierna hjälper dem i detta. Många menar också att den tid det tar att inledningsvis formulera kriterierna ganska snart sparas in för att återkopplingsarbetet underlättas och blir mer strukturerat. Även om frågetecken skulle uppstå kring en betygsättning och en student ifrågasätter den eller bara vill ha en tydligare motivering, kan det vara ett gott stöd att kunna diskutera utifrån i förväg formulerade och för såväl student som lärare kända betygskriterier.

Det är inte så att kriterierna i sig är tänkta att ersätta individuell återkoppling. Däremot kan de utgöra ett värdefullt komplement till den. Lene Nordrum med medförfattare (2013) menar att individuell återkoppling till studenten i form av exempelvis kommentarer direkt i en av studenten producerad text på ett värdefullt sätt kompletteras av hänvisning till betygskriterier och att synergieffekterna är många. Dels hjälper det studenterna att översätta de mer generellt utformade kriterierna till den egna uppgiften. Kommentarer på det egna arbetet blir också lättare för studenten att förstå med kriterierna för ögat. Dels blir eventuell kritik mer avpersonaliserad, vilket kan göra den lättare för studenten att ta till sig. De studentgrupper Nordrum med kollegor har arbetat med efterfrågade just en kombination av individuella in-textkommentarer och betygskriterier. Studenterna menade att dessa två former av återkoppling tydliggjorde varandra. Kombinationen gjorde å ena sidan att det som uttrycktes i betygskriterierna blev mer applicerbart på det egna arbetet. Å andra sidan fördes den individuella prestationen in i en större struktur, så att studenten kunde föra upp de lärdomar hen gjort till en mer generell nivå (Andrade 2005: 29; Nordrum et al. 2013: 930ff).

Betygskriterier och kontinuerlig utveckling

Vi har på de gångna sidorna gått igenom den pedagogiska bakgrunden och motiveringen till att använda skriftliga betygskriterier, hur kriterierna kan och bör se ut och vilka pedagogiska implikationer det har, hur man går till väga när man formulerar dem samt om vikten av att man sedan aktivt använder sig av dem inte bara vid examination, utan återkommande i undervisningen.

Att formulera och skriva betygskriterier är en process som behöver tid; mognadstid. Att kriterierna behöver ses över tillsammans med övrigt undervisningsmaterial och kanske revideras inför ny kursstart bör man se som en del av en normal procedur, snarare än att räkna med att man bara kan ta fram ett gammalt dokument och dela ut det till studenterna. Betygskriterierna behöver dessutom återkommande diskuteras inom lärarkollegiet för att en samsyn och ett samförstånd ska råda kring dem. De behöver även fortlöpande förklaras för och diskuteras med studenterna för att få bästa möjliga utfall i form av förbättrade studentprestationer och ökad upplevd kvalitet i studierna. Först när kriterierna blir ett aktivt formativt element i undervisningen når de sin största effekt. Vår förhoppning är att den här handboken har lyckats förmedla något av denna potential i arbetet med tydliga och nedskrivna betygskriterier.

Förslag till vidare läsning

Det finns en mängd litteratur, inte minst i artikelform, som behandlar ämnet betygskriterier (eng. *assessment criterial/criterion-referenced marking, rubrics, assessment standards*) samt hur de kan användas. Nedan listas ett litet urval av artiklar och länkar med aktualitet när denna handbok skrivs, och som kan vara särskilt användbara. I referenslistan för själva handboken finner du ytterligare litteratur. Det publiceras dessutom fortlöpande nya artiklar i ämnet.

Litteratur

- Andrade, H. 2007. Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32:2, 159-181, DOI: 10.1080/02602930600801928.
- Bergqvist, J., Hetherington, L. & Mårtensson, K. I manus. *Betygskriterier – en grund för kvalitativ och rättssäker bedömning. Ett rundabordssamtal initierat av projektgruppen för betygskriterier inom HT-fakulteterna*. I konferensvolym från pedagogisk inspirationskonferens vid HT-fakulteterna, Lunds universitet, den 19 september 2014. Red. Maurits, A. & Mårtensson, K. Lund: Lunds universitet.
- Bird, F. L. & Yucel, R. 2013. Improving marking reliability of scientific writing with the Developing Understanding of Assessment for Learning programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38:5, 536-553, DOI: 10.1080/02602938/2012/658155.
- Cronqvist, M. 2014. Salstentamen och lärande – en omöjlig ekvation? Några erfarenheter av en tentaverkstad. *Högskolepedagogisk reflektion och praktik. Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2012*. Red. Maurits, A. & Mårtensson, K. Lund: Lunds universitet.
- Ecclestone, K. 2001. 'I know a 2:1 when I see it': Understanding criteria for degree classification in franchised university programmes. *Journal of Further and Higher Education*, 25:3, 301-313. DOI: 10.1080/03098770126527.
- Ekecrantz, S. 2007. *Målrelaterade betyg. Att arbeta med betygskriterier och bedömning i sju grader*. UPC-rapport 2007:1, Universitetspedagogiskt centrum. Stockholm: Stockholms universitet.

FÖRSLAG TILL VIDARE LÄSNING

- Ericsson, M. 2014. *Rapport om delkursen Industri och Imperier. Med förslag till betygskriterier*. Pedagogiskt arbete på Högskolepedagogisk fortsättningskurs HT 2014, CED, Lunds universitet.
- Nordrum, L., Evans, K. & Gustafsson, M. 2013. Comparing students learning experiences of in-text commentary and rubric-articulated feedback: strategies for formative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38:8, 919-914, DOI: 10.1080/02602938.2012.758229.
- O'Donovan, B., Rust, C. & Caroll, J. 2006. 'Staying the Distance': The unfolding story of discovery and development through long-term collaborative research into assessment. *Brookes eJournal of Learning and Teaching*, 1:4, 0-4. ISSN 1744-7747.
- Rust, C., Price, M. & O'Donovan, B. 2003. Improving Students' Learning by Developing their Understanding of Assessment Criteria and Processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28:2, 147-164, DOI: 10.1080/02602930301671.

Referenslista

Litteratur

- Andrade, H. Goodrich. 2005. Teaching With Rubrics: The Good, the Bad, and the Ugly. *College Teaching*, 53:1, 27-31. DOI: 10.3200/CTCH.53.1.27-31.
- Bailey, R. 2009. Undergraduate students' perceptions of the role and utility of written assessment feedback. *Journal of Learning Development in Higher Education*. 2009, no 1. ISSN: 1759-667X.
- Beck, R. J., Skinner, W. & Schwabrow, L. A. 2013. A study of sustainable assessment theory in higher education tutorials. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38:3, 326-348, DOI: 10.1080/02602938.2011.630978.
- Berggren, L., Maurits, A., Hetherington, L., Håkansson, S. & Kauntz, A. 2013. *Utredning avseende betygsskalor vid HT-fakulteterna: Slutrapport från arbetsgruppen 2013* (Dnr HT 2013/556). Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet.
- Bergqvist, J., Hetherington, L. & Mårtensson, K. I manus. *Betygskriterier – en grund för kvalitativ och rättssäker bedömning. Ett rundabordsamtal initierat av projektgruppen för betygskriterier inom HT-fakulteterna*. I konferensvolym från pedagogisk inspirationskonferens vid HT-fakulteterna, Lunds universitet, den 19 september 2014. Red. Maurits, A. & Mårtensson, K. Lund: Lunds universitet.
- Biggs, J. 1996. Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32:3 347-364.
- Biggs, J. 1999a. *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Biggs, J. 1999b. What the Student Does: teaching for enhancing learning. *Higher Education Research & Development*, 18:1, 57-75, DOI: 10.1080/0729436990180105.
- Bird, F. L. & Yucel, R. 2013. Improving marking reliability of scientific writing with the Developing Understanding of Assessment for Learning programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38:5, 536-553, DOI: 10.1080/02602938/2012/658155.
- Bloxham, S., Boyd, P. & Orr, S. 2011. Mark my words: the role of assessment criteria in UK higher education grading practices. *Studies in Higher Education*, 36:6, 655-670, DOI: 10.1080/03075071003777716.

- Boud, D. & Falchikov, N. 2006. Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31: 4, 399-413, DOI: 10.1080/02602930600679050.
- Bränberg, A., Gulliksson, H. & Holmgren, U. 2013. *Didaktik för ingenjörslärare. Konsten och glädjen med att utbilda ingenjörer*. Lund: Studentlitteratur.
- Cronqvist, M. 2014. Salstentamen och lärande – en omöjlig ekvation? Några erfarenheter av en tentaverkstad. *Högskolepedagogisk reflektion och praktik. Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2012*. Red. Maurits, A. & Mårtensson, K. Lund: Lunds universitet.
- Ecclestone, K. 2001. 'I know a 2:1 when I see it': Understanding criteria for degree classification in franchised university programmes. *Journal of Further and Higher Education*, 25:3, 301-313. DOI: 10.1080/03098770126527.
- Keckrantz, S. 2007. *Målrelaterade betyg. Att arbeta med betygsriterier och bedömning i sju grader*. UPC-rapport 2007:1, Universitetspedagogiskt centrum. Stockholm: Stockholms universitet.
- Elmgren, M. & Henriksson, A-S. 2010. *Universitetspedagogik*. Stockholm: Norstedts.
- Ericsson, M. 2014. *Rapport om delkursen Industri och Imperier. Med förslag till betygsriterier*. Pedagogiskt arbete på Högskolepedagogisk fortsättningskurs HT 2014, CED, Lunds universitet.
- Gustafsson, C., et al. 2010. *Att arbeta i högskolan – utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Hounsell, D, et al. 2008. The quality of guidance and feedback to students. *Higher Education Research & Development*, 27:1, 55-67, DOI: 10.1080/07294360701658765.
- Högskoleverket. 2008. *Rättssäker examination. Andra omarbetade upplagan*. Rapport 2008:36 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Jawitz, J. 2009. Learning in the academic workplace: the harmonization of the collective and the individual habitus. *Studies in Higher Education*, 34:6, 601-614. DOI: 10.1080/03075070802556149.
- Jonsson, A. 2013. Rubrics as a way of providing transparency in assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39:7, 840-852. DOI: 10.1080/02602938.2013.875117.
- Jonsson, A. & Svingby, G. 2007. The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review* 2 (2007), 130-144. DOI: 10.1016/j.edurev.2007.05.002.
- Lindberg-Sand, Å. 2008. *Läranderesultat som utgångspunkt för högskolans kurs- och utbildningsplaner*. Lund: Centre for Educational Development, CED.
- Lindberg-Sand, Å. 2011. *Koloss på lerfötter? Utveckling av metodik för ett resultatbaserat nationellt kvalitetssystem i svensk högre utbildning*. Lund: Centre for Educational Development, CED.
- Lundkvist, E. & Swartling, M. 2011. Införande av betygsriterier i undervisning och examination. *Högre utbildning* 1:2, 151-158. ISSN 2000-7558.
- Moss, P. A. 1994. Can There Be Validity Without Reliability? *Educational Researcher* 1994 23:5, 5-12. DOI: 10.3102/0013189X023002005.

- Moss, P. A. 2003. Reconceptualizing Validity for Classroom Assessment. *Educational Measurement, Issues and Practice*, 22, 13-25. DOI: 10.1111/j.1745-3992.2003.tb00140.x
- Mårtensson, K. 2014. *Influencing teaching and learning microcultures. Academic development in a research-intensive university*. Lund: Lund university.
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, 2006. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31:2, 199-218, DOI: 10.1080/03075070600572090.
- Nordrum, L., Evans, K. & Gustafsson, M. 2013. Comparing students learning experiences of in-text commentary and rubric-articulated feedback: strategies for formative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38:8, 919-914, DOI: 10.1080/02602938.2012.758229.
- O'Donovan, B., Price, M. & Rust, C. 2004. Know what I mean? Enhancing student understanding of assessment standards and criteria. *Teaching in Higher Education*, 9:3, 325-335, DOI:10.1080/1356251042000216642.
- O'Donovan, B., Rust, C. & Carroll, J. 2006. 'Staying the Distance': The unfolding story of discovery and development through long-term collaborative research into assessment. *Brookes eJournal of Learning and Teaching*, 1:4, 0-4. ISSN 1744-7747.
- Panadero, E. & Jonsson, A. 2013. The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review* 9 (2013), 129-144. DOI: 10.1016/j.edurev.2013.01.002.
- Price, M. 2005. Assessment standards: the role of communities of practice and the scholarship of assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30:3, 215-230. DOI: 10.1080/02602930500063793.
- Price, M. & Rust, C. 1999. The Experience of Introducing a Common Criteria Assessment Grid Across an Academic Department. *Quality in Higher Education*, 5:2, 133-144. DOI: 10.1080/1353832990050204.
- Reddy, Y. M. & Andrade, H. 2010. A review of rubric use in higher education, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35:4, 435-448. DOI: 10.1080/02602930902862859.
- Rust, C., Price, M. & O'Donovan, B. 2003. Improving Students' Learning by Developing their Understanding of Assessment Criteria and Processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28:2, 147-164, DOI: 10.1080/02602930301671.
- Sadler, D. R. 2009. Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34:2, 159-179, DOI: 10.1080/02602930801956059.
- Slutrapport. Metodutveckling för kvalitetsarbete i examinationen*. 2010. Dnr LS 2009/804. Lunds universitet.
- Timmerman, B. E. C., Strickland, D., Johnson, R. L & Payne, J. R. 2011. Development of a 'universal' rubric for assessing undergraduates' scientific reasoning skills using scientific writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36:5, 509-547. DOI: 10.1080/025,60293090350991.

REFERENSLISTA

- Trowler, P. Academic tribes: their significance in enhancement processes. *Proceedings of Utvecklingskonferensen 2005 i Karlstad*. Lund: Lunds universitet.
- Weaver, M. R. 2007. Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31:3, 379-394. DOI: 10.1080/02602930500353061.
- Wedman, I., Wahlgren, L. & Franke-Wikberg, S. 2006. *Examination med kvalitet – en undersökning av examinationsförfarandet vid några svenska högskolor*. Rapport 2006:45 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Wenger, E. 2000. Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization* 2000: 7, 225-245, DOI: 10.1177/135050840072002.

Länkar

- Jönsson, Anders. "Checklista för bedömningsanvisningar" <http://www.risbergska.orebro.se/download/18.3b19289612c740fo6e480004358/1392633051254/Checklista.pdf> hämtat 2015-04-17.
- Lunds universitet, Academic matters and support <http://www.lunduniversity.lu.se/current-students/academic-matters-support/grading-system> hämtat 2015-06-12.
- Skolverket <http://www.skolverket.se/bedomning/betyg> hämtat 2015-04-17.

Övriga källor

- Lindberg-Sand, Å. Föreläsningspowerpoint *Examensarbeten och bedömningskriterier* på kursen *Att handleda uppsatser*, CED, Lunds universitet, 2014-09-08.

Bilagor

Bilaga A

Anders Jönsson är biträdande professor i naturvetenskapernas didaktik vid Högskolan Kristianstad och har arbetat mycket med frågor kring bedömning, examination och betygsättning. Hans ”Checklista för bedömningsanvisningar” är skriven för lärare vid svensk grundskola. Bilaga A är en, med upphovsmannens tillåtelse, modifierad version av denna för att passa för pedagogik inom högre utbildning. Anders Jönssons ursprungliga version är tillgänglig (2015-04-17) t.ex. på följande länk:

<http://www.risbergiska.orebro.se/download/18.3b19289612c740fo6e480004358/1392633051254/Checklista.pdf>

Bilaga B-D

Inom ramen för det förberedande projektet inför att ta fram betygsriterier för kurserna vid de Humanistiska och teologiska fakulteterna vid Lunds universitet, har de lärare, tillika studierektorer, som medverkat i projektgruppen själva arbetat med att skriva kriterier för var sin kurs som de undervisar på. De har även beskrivit sina arbetsprocesser med att ta fram dessa betygsriterier. Deras arbetsbeskrivningar och betygsriteriedokument bifogas här, som exempel på hur det kan gå till, vad man kan behöva brottas med och hur resultatet kan bli för olika typer av kurser.

Bilaga E

Som ytterligare ett exempel på ett kriteriedokument från de Humanistiska

och teologiska fakulteterna vid Lunds universitet som är väl genomarbetat, bifogas bedömningskriterier för kandidatuppsatskursen i Filmvetenskap. Kriterierna är framtagna i dialog mellan Filmvetenskap och Litteraturvetenskap. De senare använder sina liknande kriterier på kandidatuppsatskursen i litteraturvetenskap LIVK10 vid Språk- och litteraturcentrum, SOL.

Bilaga F

Beslutet om betygskriterier vid Humanistiska och teologiska fakulteterna vid Lunds universitet är en del av denna handboks kontext. I detta framgår de yttre former och förhållningspunkter som gäller vid betygskriterieskrivande för lärare vid dessa fakulteter.

Bilaga G

För att ge en liten bakgrundskänedom om det system våra studenter kommer från när de börjar sina studier inom högre utbildning, bifogas en kortfattad beskrivning av systemet med kunskapskrav och betygsviktning vid svenska gymnasier.

Bilaga A

Checklista för betygskriterier

| | | |
|--|---|--|
| I linje med målen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Finns det en överensstämmelse mellan lärandemål och kriterier? | Ja, men det är inte riktigt tydligt överallt. | Det finns en tydlig överensstämmelse, som jag kan motivera, mellan alla ingående mål och bedömningsformer. |
| Feedback | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Innehåller anvisningarna kvalitativa nivåbeskrivningar? | Anvisningarna innehåller enbart en nivå. | Anvisningarna innehåller mer än en nivå, t.ex. både minimi- och strävnivå. |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Nivåerna skiljer sig enbart åt med avseende på kvantitet. | Nivåbeskrivningarna skiljer sig åt med avseende på kvalitet. |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Nivåbeskrivningarna riktar sig mot studenten som person. | Nivåbeskrivningarna riktar sig enbart mot studenternas prestationer. |
| Tydlighet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Skulle två lärare göra en likartad betygsättning utifrån anvisningarna? | Anvisningarna innehåller tydliga kriterier, men det är kanske svårt att särskilja mellan de olika nivåerna. | Anvisningarna innehåller tydliga kriterier och nivåbeskrivningar. |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Anvisningarna innehåller en del oklara formuleringar och/eller begrepp som inte definieras. | Anvisningarna är tydligt formulerade och alla ingående begrepp är definierade. |
| Användbarhet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kan både lärare och studenter förstå och använda anvisningarna – även i formativt syfte? | Anvisningarna innehåller mycket bra information, men är kanske inte så lätta att använda. | Anvisningarna har rimlig omfattning och klar relevans. |
| Ämnesinnehåll | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kan det motiveras varför det innehåll som tagits med är viktigt? | Anvisningarna riktar sig mot relevant ämnesinnehåll, men vissa centrala kvalitéer finns inte representerade, alternativt delar finns med i som inte anses centrala inom ämnesområdet. | Anvisningarna inkluderar endast centrala kunskaper inom ämnesområdet, alternativt kunskaper som tagits med i syfte att påverka studenternas attityder gentemot ämnet i positiv riktning. |

Bilaga B

Betygskriterier och framtagningsprocess för kursen ”Att arbeta historievetenskapligt” (7,5 hp)

*Marie Lindstedt Cronberg, docent, studierektor, Historiska institutionen,
Lunds universitet*

Arbetsprocess

1. Jag läste igenom helkursmålen (30 hp) och tog ut de mål som bör examineras i föreliggande delkurs.
2. Mål, läraktiviteter, litteratur och examination bör vara konstruktivt länkade till varandra. Därför tog jag fram kursmålen, kurslitteraturen och detaljschemat med läraktiviteterna inlagda och la bredvid varandra.
3. Jag skapade en matris och la in kursmålen i första kolumnen.
4. Jag skapade betygskriterier för betyget godkänt först och utvecklade därefter betygskriterier för betyget Väl godkänt genom att höja kraven beträffande omfattning/utförlighet, samt adjektiv som anger högre kvalitet.
5. Jag gav slutligen konkreta exempel på vad detta innebär som studenten själv kan stämma av sitt arbete gentemot.

Tidsåtgång: 3 timmar inkl. kaffepaus för spånande.

Kursen

Att arbeta historievetenskapligt är delkurs 3 inom kursen HISA22 Historia: fortsättningskurs (30hp). Kursen är en metodkurs på fortsättningsnivå och omfattar 7,5 högskolepoäng. Examinationsformen är hemtentamen.

Kursmål

- kunna redogöra för och diskutera några för historievetenskapen relevanta begrepp och metoder.
- kunna diskutera olika tolkningar av historiska problem.
- kunna diskutera etiska problem i historievetenskaplig forskning.

Betygskriterier

Historisk metodkurs

| Mål | Godkänt | Väl godkänt |
|--|---|---|
| Redogöra för och diskutera några relevanta begrepp och metoder | <p>Studenten kan översiktligt och med enkla resonemang redogöra för och diskutera ett par valda metoder och begrepp (t.ex. källkritik, historiesyn) och deras användning inom historievetenskapen.</p> <p>Detta innebär:</p> <ul style="list-style-type: none"> – att du ger en kortfattad men korrekt beskrivning av metoden/begreppet – att du kan resonera kring metodens användning eller begreppets innebörd i historieforskningen – att du kan lyfta fram några styrkor och svagheter i metoden. | <p>Studenten kan utförligt och nyanserat redogöra för och diskutera ett par valda metoder och begrepp (t.ex. källkritik, historiesyn) och deras användning inom historievetenskapen.</p> <p>Detta innebär en stark analys:</p> <ul style="list-style-type: none"> – att du kan ge analytiska beskrivningar av metoden/begreppet; – att du kan utförligt och logiskt resonera kring metodens användning eller begreppets innebörd i historieforskningen – att du kan logiskt diskutera och reflektera kring metodens styrkor och svagheter eller begreppet ur olika synvinklar. |
| Kunna diskutera olika tolkningar av historiska problem | <p>Studenten kan med enkla men välgrundade resonemang diskutera och värdera historikers tolkningar i exempeltexter.</p> <p>Detta innebär:</p> <ul style="list-style-type: none"> – att du genom en god analys av den historiska framställningen kan blottlägga historikerns utgångspunkter, tolkningar, och värderingar – att du med enkla men logiska resonemang kan diskutera historikerns roll i historieskrivningen. | <p>Studenten kan med välgrundade och nyanserade resonemang diskutera och med nyanserade omdömen värdera historikers tolkningar i exempeltexter.</p> <p>Detta innebär en stark analys:</p> <ul style="list-style-type: none"> – att du genom en noggrann analys av den historiska framställningen blottlägger och nyanserat och värderande diskuterar historikerns utgångspunkter, tolkningar, och värderingar – att du med genomtänkta reflekterande resonemang kan diskutera historikerns roll i historieskrivningen. |
| Kunna diskutera etiska problem i historisk forskning | <p>I denna delkurs tolkat som "forskningsetiska" problem. Studenten kan redogöra för grundläggande regler om akademisk hederlighet som inkluderar korrekta hänvisningar och regler kring plagiat. Studenten kan också redogöra för forskningsetiska aspekter som rör behovet att skydda undersökningens subjekt.</p> | |

Bilaga C

Betygskriterier och framtagningsprocess för ”Språkstrategi” (6 hp)

Sara Santesson, Universitetsadjunkt och studierektor, Institutionen för kommunikation och medier, Lunds universitet

Arbetsprocess

Jag är sedan ett antal år tillbaka kursansvarig för kursen Språkstrategi 6 hp, som är en del av termin 2 på kandidatprogrammet i strategisk kommunikation. Kursen har ca 90 studenter, varför vi behöver vara flera lärare som examinerar på kursen. Här följer en beskrivning av hur jag gick tillväga för att utforma betygskriterier för kursen.

Jag gick igenom lärandemålen för kursen och såg hur vart och ett examinerades. Jag upptäckte då att ett av målen inte examineras utan att det bara tränas i obligatoriska uppgifter, vilket jag måste åtgärda till nästa gång kursen ges. Övriga mål gick att koppla till de två examinationsmomenten på kursen: salstenta och debattartikel med språkstrategisk kommentar.

I salstentan får studenten utifrån ca 10 uppgifter koppla ihop språkvetenskapliga termer med företeelser i en text. Frågorna är av typen ”Namnge och exemplifiera 3 stilfigurer i texten” och ”Vad betyder termen XX? Förklara och ge exempel”. Detta examinerar målet:

- Efter genomgången kurs ska studenten visa kunskap om textvetenskaplig och retorisk terminologi i relation till analys och värdering av texter.

Att formulera betygskriterier för salstentan var inte svårt eftersom betyget på tentamen grundar sig på poängräkning. I min första version skrev jag endast att betygskriterierna var 60 % respektive 80 % av det totala poängantalet. En kritisk vän uppmanade mig dock att utöver detta också beskriva vad studenten kan när hen har 60 resp. 80 procent rätt på tentan, vilket resulterade i distinktionen ”centrala termer” (G) och ”de flesta termer som används i kurslitteraturen” (VG).

Betydligt svårare var att skriva betygskriterier för examinationsmomentet *debattartikel med språkstrategisk kommentar*. I uppgiften examineras målen

- Efter genomgången kurs ska studenten kunna formulera funktionella texter där perspektiv, argument, struktur och språklig form är anpassade efter syfte och kommunikationssituation.
- Efter genomgången kurs ska studenten kunna analysera och värdera funktionaliteten hos texter i förhållande till syfte och kommunikationssituation.

Här bedöms både textens kvalitet och den medvetna reflektionen kring utformandet, både utfallet och arbetsprocessen. Sedan tidigare har jag i uppgiftsinstruktionen formulerat vad som krävs av uppgiften, och satt betyget VG när en text visat särskilda kvaliteter utöver detta eller när studenten visat en ovanligt hög ambitionsnivå. Att i ord formulera vad sådana kvaliteter eller en sådan ambitionsnivå kan bestå av tog mig fem timmar.

Jag hade god hjälp av att läsa igenom tidigare års betygsmotiveringar och se vad mina kollegor och jag angett som skäl för det ena eller andra betyget. Det gav mig bland annat insikten om hur stor roll den språkliga utformningen har för bedömningen av en text, något som kanske inte alla studenter är medvetna om.

En utmaning var att undvika att kriterierna uppfattas kvantitativt. Som examinator gör jag en holistisk bedömning, dvs. väger samman styrkor och svagheter, vilket innebär att om texten är särskilt stark i ett hänseende så kan det kompensera för andra svagheter. Det går alltså inte att räkna fram betyget utifrån hur många av VG-kriterierna som uppfylls.

En annan utmaning var att formulera ambitionsnivåns eller svårighets-

gradens betydelse. En text utan fel är inte nödvändigtvis en bra text, och jag vill premiera studenter som tänkt till extra och inte valt den enklaste vägen.

Jag la in reservationen att VG inte ges om uppgiften lämnas in för sent eller restkompletteras, eftersom det kan tyckas orättvist om en student efter lång tid kan inkomma med en text och få VG. Vi diskuterade i lärarkollegiet om ett sådant betygs-kriterium är tillåtet när det inte nämns i kursplanen, och kom fram till att det inte kan användas som kriterium för G, men väl för VG.

Kursen

Kursen heter SKOA35, Strategisk kommunikation: Språkstrategi, och omfattar 6 högskolepoäng. Kursen är på grundnivå. Examinationsformerna är salstentamen samt skriva debattartikel med språkstrategisk kommentar.

Kursmål

Efter genomgången kurs ska studenten kunna

- visa kunskap om textvetenskaplig och retorisk terminologi i relation till analys och värdering av texter
- formulera funktionella texter där perspektiv, argument, struktur och språklig form är anpassade efter syfte och kommunikationssituation
- ge konstruktiv kritik till skribenter i olika kommunikationssituationer
- analysera och värdera funktionaliteten hos texter i förhållande till syfte och kommunikationssituation

Som betyg på kursen används något av uttrycken väl godkänd, godkänd eller underkänd.

För betyget *godkänd* krävs att du har genomfört tentamen och alla obligatoriska uppgifter, individuella såväl som gruppuppgifter, med godkänt resultat. Av kurshandboken framgår vad som krävs för godkänt resultat på de enskilda uppgifterna.

För betyget *väl godkänd* krävs dessutom betyget väl godkänd på tentamen och debattartikel med språkstrategisk kommentar.

Betygskriterier

Tentamen

I tentamen provas om du uppfyller följande kursmål:

Efter genomgången kurs ska studenten visa kunskap om textvetenskaplig och retorisk terminologi i relation till analys och värdering av texter.

Betyget grundar sig på poäng.

| Krav för godkänt | Krav för väl godkänt |
|--|--|
| För godkänd krävs att studenten korrekt använder centrala textvetenskapliga och retoriska termer ur kurslitteraturen för att analysera och värdera text. Detta motsvarar minst 60 % av maxpoängen på tentamen. | För väl godkänd krävs att studenten korrekt använder de flesta av de textvetenskapliga och retoriska termer som används i kurslitteraturen för att analysera och värdera text. Detta motsvarar minst 80 % av maxpoängen på tentamen. |

Debattartikel med språkstrategisk kommentar

Debattartikeln och den språkstrategiska kommentaren ges ett samlat betyg, dvs. att styrkor och svagheter vägs samman. För betyget godkänd krävs att texterna följer uppgiftsinstruktionen. För väl godkänd krävs dessutom att texterna är särskilt väl utförda samt inlämnade i slutversion senast den 17 mars 2015. I uppgiften provas om du uppfyller följande kursmål:

Efter genomgången kurs ska studenten kunna formulera funktionella texter där perspektiv, argument, struktur och språklig form är anpassade efter syfte och kommunikationssituation.

Efter genomgången kurs ska studenten kunna analysera och värdera funktionaliteten hos texter i förhållande till syfte och kommunikationssituation.

| Krav för godkänt | Krav för väl godkänt |
|---|--|
| För en godkänd debattartikel krävs | En särskilt väl utförd debattartikel visar att du har arbetat väl med såväl innehåll som argumentation, disposition och språk. |
| - att texten är anpassad till kommunikationssituationen och att ämnet är relevant för varumärkeskommunikationskursen (innehållet), | - att ämnet, perspektivet eller argumentationssättet dessutom är självständigt och välmotiverat och/eller att du gjort gedigen research (innehållet), |
| - att artikeln har en tydligt uttryckt tes och hållbara argument som stödjer tesen (argumentationen), | - att argumentationen dessutom är stark och genomtänkt och balanserar logos, ethos och pathos (argumentationen), |
| - att dispositionen är ändamålsenlig, | - att dispositionen är välplanerad. |
| - att språket är genrepansat och väl fungerande. | - att språket dessutom är välformulerat och i princip felfritt. |
| För en godkänd språkstrategisk kommentar krävs | För en särskilt väl utförd språkstrategisk kommentar krävs dessutom |
| - att du besvarar de frågor som ställs i uppgiftsinstruktionen och därvid visar att du medvetet utformat texten utifrån dess syfte och kommunikationssituation, | - att du har gjort en rimlig prioritering och strukturering av innehållet, |
| - att kommentaren har ett funktionellt språk. | - att du väl motiverar dina retoriska val, - att du i stor utsträckning använder kurslitteraturens teori och terminologi, - att språket är välformulerat och i princip felfritt. |

Bilaga D

Betygskriterier och framtagningsprocess för (30 hp) Bibelvetenskap: Nya testamentet på grundspråk

Tobias Hägerland, universitetslektor och studierektor, Centrum för teologi och religionsvetenskap, Lunds universitet

Att skriva betygskriterier för denna kurs var både mycket utmanande och väldigt givande. Till förutsättningarna hörde att ingen av oss som undervisade på kursen under vårterminen 2015, då vi testade betygskriterierna, hade haft kursen tidigare. Jag hade visserligen erfarenhet av att undervisa på motsvarande kurs vid annat lärosäte, men huvuddelen av undervisningen utfördes av två doktorander, Maria Stureson och Daniel Hjort, som inte tidigare hade undervisat på universitetsnivå. Vi fick alltså tänka genom det mesta från grunden. Kursen är omfattande, 30 hp, och kursmålen avser vitt skilda kunskaper och färdigheter: allt från att behärska ett grundläggande ordförråd i nytestamentlig grekiska till att kunna utföra metodiska texttolkningar och redogöra för teologiska huvuddrag i texterna. Detta gjorde att vi fick fundera mycket över hur de olika examinationsmomenten skulle utformas och hur kriterier kunde skrivas för att bedöma uppfyllelsen av de olika kursmålen.

Vi kom fram till att det i vissa fall var befogat att använda kvantitativa bedömningsgrunder, medan det i andra fall verkade bättre att bedöma kvalitativa aspekter.

Kvantitativt formulerade kriterier verkade motiverade för att bedöma

uppfyllelsen av kursmål som avser en lägre nivå av lärande enligt den s.k. Blooms taxonomi för lärandemål.¹⁵ Det handlar om de kursmål som anger att studenten till exempel ska kunna redogöra för grekisk formlära eller behärska ett centralt ordförråd. Sådana kunskaper kan knappast graderas på annat sätt än kvantitativt, och vi valde därför att kodifiera en rådande praxis som innebär att 50 % korrekt identifierade och översatta former, syntaktiska konstruktioner och ord anses tillräckligt för att målet ska anses uppfyllt. I enlighet med samma praxis definierade vi 80 % som lägstanivån för väl godkänt.

Andra kursmål, som avser högre nivåer av lärande enligt Blooms taxonomi, menade vi vara lämpliga att bedöma med hjälp av kvalitativa kriterier. Här gällde det sådana kursmål som anger att studenten till exempel ska kunna utföra en analyserande texttolkning eller värdera olika metoder. Slutligen avser några kursmål såväl lägre som högre nivåer av lärande, och där fick vi utforma kriterier som tar fasta på både kvantitativa och kvalitativa aspekter.

Arbetsprocess

1. Lärarlaget träffades och gick tillsammans igenom kursplanens lärandemål och föreskrifter om examination. Vid det tillfället bestämde vi hur examinationen av de olika lärandemålen skulle fördelas på de tre examinationer som kursplanen föreskriver; ett par lärandemål borde rimligen examineras vid två tillfällen, konstaterade vi. Sedan tidigare hade vi bestämt att var och en av oss tre lärare skulle ansvara för varsin examination. Vi kom nu överens om att på varsitt håll fundera över hur betygskriterier skulle kunna se ut för den del av examinationen som vi var ansvariga för.
2. En tid senare satte jag mig och arbetade fram ett dokument för betygskriterierna. Jag försökte hitta en modell där det framgår hur bedömningen av de olika kursmålen genererar betyg på examinationsuppgiften; hur betygen på examinationsuppgif-

¹⁵ Se t.ex. http://www.ark.lu.se/uploads/media/Grund_foer_bedoemning_av_examinationer.pdf Hämtat 2015-05-20

terna (som inte har egna provkoder i Ladok) genererar betyg på delkursen; samt hur betyg på delkurserna genererar betyg på hela kursen (detta är som bekant reglerat i kursplanen). Här tyckte jag att det var till hjälp att numrera examinationsuppgifter och kursmål.

3. När jag på detta sätt hittat en lämplig mall föreslog jag kriterier för "min" examinationsuppgift. Jag skickade dokumentet till de båda andra lärarna, som återkom med en del övergripande synpunkter och med förslag till kriterier för de andra examinationsuppgifterna. Dessa förslag redigerade jag sedan i samråd med de andra lärarna. Under arbetet kom vi fram till att examinationen av något kursmål borde flyttas från en examinationsuppgift till en annan.
4. Vi presenterade betygskriterierna för studenterna i början av kursen. Under kursens gång återkom vi som lärare flera gånger till kriterierna, bland annat då vi möttes för att utforma examinationsuppgifterna. I återkopplingen till studenterna var vi noga med att anknyta till kriterierna för att visa hur vi gjort bedömningen.

Sammanlagt använde vi gott och väl de timmar som avsatts för arbetet med att utforma betygskriterier för två delkurser. I detta inkluderades en del funderande från min sida kring hur mallen borde utformas. Dessutom kan man tänka sig att det tog extra lång tid att utforma kriterier för denna kurs, dels eftersom ingen av oss hade haft just denna kurs tidigare, dels eftersom doktoranderna var helt nya i sin uppgift som lärare. Vidare ingick i dessa timmar tid för diskussioner som vi hade behövt föra även betygskriterier förut, t.ex. om tentornas utformning och om fördelningen av olika undervisningsmoment.

Kursen

Kursen heter BIVCo2 Bibelvetenskap: Nya testamentet på grundspråk och omfattar 30 högskolepoäng. Kursen ligger på grundnivå.

För G på kursen krävs minst G på båda delkurserna. För VG på kursen krävs VG på båda delkurserna. Examinationsformerna är skriftlig tentamen, skriftlig redovisning av texttolkningsuppgift.

Betygskriterier

Delkurs 1. Nytestamentlig grekiska, 15 hp

För G på Delkurs 1 krävs G på Examination 1. För VG på Delkurs 1 krävs VG på Examination 1.

Examination 1. Skriftlig tentamen

För G på Examination 1 krävs minst G på samtliga bedömningsaspekter/kursmål. För VG på Examination 1 krävs VG på bedömningsaspekt/kursmål 1:1 och 1:2.

| Kursmål | VG | G |
|---|--|--|
| 1:1. kunna redogöra för och förklara elementära drag hos den nytestamentliga grekiskans formlära och syntax | Studenten besvarar examinationens andra del, med frågor om formlära och syntax, på ett sådant sätt att minst 80 % av svaren är korrekta. | Studenten besvarar examinationens andra del, med frågor om formlära och syntax, på ett sådant sätt att minst 50 % av svaren är korrekta. |
| 1:2. behärska det centrala ordförrådet i nytestamentlig grekiska | Studenten översätter, med hjälp av en förkortad ordlista, examinationens textdel på ett sådant sätt att minst 80 % är korrekt översatt. | Studenten översätter, med hjälp av en förkortad ordlista, examinationens textdel på ett sådant sätt att minst 50 % är korrekt översatt. |

Delkurs 2. Nytestamentliga texter, 15 hp

För G på Delkurs 2 krävs minst G på Examination 2A och Examination 2B. För VG på Delkurs 2 krävs minst G på Examination 2A samt VG på Examination 2B.

Examination 2A. Skriftlig redovisning av texttolkningsuppgift

För G på Examination 2A krävs minst G på samtliga bedömningsaspekter/kursmål. För VG på Examination 2A krävs minst G på bedömningsaspekt/kursmål 2A:1, 2A:3 och 2A:4 samt VG på bedömningsaspekt/kursmål 2A:2.

| Kursmål | VG | G |
|---|--|--|
| 2A:1. kunna använda den textkritiska apparaten i arbetet med nytestamentliga texter | Studenten identifierar de mest relevanta textkritiska problemen i den analyserade texten, redogör korrekt för yttre och inre evidens samt gör väl underbyggda ställningstaganden till de textkritiska problemen. | Studenten identifierar några avvikande läsararter i den analyserade texten, redogör för deras stöd hos textvittnena samt gör elementära bedömningar av deras ursprunglighet. |
| 2A:2. självständigt kunna utföra en metodisk texttolkning av en nytestamentlig text på dess grundspråk | Studenten redovisar, i form av en väldisponerad skriftlig framställning med god språkbehandling och formaliahantering, en väl underbyggd och problematiserande vetenskaplig tolkning av en nytestamentlig text på grekiska med konsekvent tillämpning av narrativ-kritisk analysmetod. | Studenten redovisar, i form av en skriftlig framställning med tillfredsställande språkbehandling och formaliahantering, en vetenskaplig tolkning av en nytestamentlig text på grekiska i anslutning till ett schema för narrativ-kritisk analys. |
| 2A:3. kritiskt kunna värdera olika metoder i relation till analysen av nytestamentliga texter | Studenten integrerar element från ytterligare en vald metod eller ett teoretiskt perspektiv i sin narrativ-kritiska analys samt för en fördjupande och problematiserande diskussion kring förutsättningarna för att integrera metoder och perspektiv i analysen av den specifika texten. | Studenten kompletterar sin narrativ-kritiska analys med element från ytterligare en vald metod eller ett teoretiskt perspektiv samt motiverar sitt val av kompletterande metod eller perspektiv. |
| 2A:4. kunna bedöma och ifrågasätta förutsättningarna för ens egen och andras tolkning av nytestamentliga texter formulerade på ett annat språk och i andra sammanhang | Studenten för en fördjupande och problematiserande diskussion om de hermeneutiska förutsättningarna för texttolkningen. | Studenten anger några grundläggande hermeneutiska förutsättningar för texttolkningen. |

Examination 2B. Skriftlig tentamen

För G på Examination 2B krävs minst G på samtliga bedömningsaspekter/kursmål. För VG på Examination 2B krävs minst G på bedömningsaspekt/kursmål 2B:4 samt VG på bedömningsaspekt/kursmål 2B:1, 2B:2 och 2B:3.

| Kursmål | VG | G |
|---|---|--|
| 2B:1. kunna redogöra för och förklara elementära drag hos den nytestetliga grekiskans formlära och syntax | Studenten besvarar frågor om formlära och syntax på ett sådant sätt att minst 80 % av svaren är korrekta. | Studenten besvarar frågor om formlära och syntax på ett sådant sätt att minst 50 % av svaren är korrekta. |
| 2B:2. kunna beskriva de valda nytestetliga texternas innehåll, historia och teologiska huvuddrag | Studenten redogör på ett detaljerat sätt, som uttrycker medvetenhet om olika tolkningar och teorier, för innehållsliga, teologiska, och historiska aspekter hos texten. | Studenten redogör på ett grundläggande sätt för innehållsliga, teologiska och historiska aspekter hos texten. |
| 2B:3. med hjälp av lexikon kunna läsa och förstå evangelietexter och kortare brevtexter författade på grekiska och såväl muntligt som skriftligt översätta dem till svenska | Studenten översätter med hjälp av lexikon examinationens textdel, på ett språkligt nyanserat och balanserat sätt, och så att minst 80 % är korrekt översatt. | Studenten översätter med hjälp av lexikon examinationens textdel, på ett språkligt tillfredsställande sätt, och så att minst 50 % är korrekt översatt. |
| 2B:4. kunna använda den textkritiska apparaten i arbetet med nytestetliga texter | Studenten besvarar frågor som rör textkritiska markeringar på ett sådant sätt att minst 80 % av svaren är korrekta. | Studenten besvarar frågor som rör textkritiska markeringar på ett sådant sätt att minst 50 % av svaren är korrekta. |

Bilaga E

Bedömningskriterier för kandidatuppsats i Filmvetenskap

Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet

Kursen heter FIVK01, omfattar 30 högskolepoäng och är kandidatuppsatskursen i Filmvetenskap. Den examineras i en helhet där 3 delmoment ingår som vägs mot varandra:

1. Uppsatsen
2. Oppositionen
3. Seminarieaktivitet (inklusive försvar).

Uppsatsen väger tyngst; opposition och seminarieaktivitet betygsätts inte separat utan påverkar uppsatsbetyget. Indelningen i VG, G och U för opposition och seminarieaktivitet har gjorts för att tydliggöra vilka insatser som krävs och för att underlätta studenternas förståelse för betygssättningen.

Betygskriterier

Examinationsmoment 1: Uppsatsen.

| Kriterium ¹ | Väl godkänd (VG) | Godkänd (G) | Underkänd (U) |
|------------------------------|---|---|--|
| Problemformulering och syfte | Väl avgränsat problemval med stor potential och kreativ och självständig problemformulering. Syfte och frågeställningar är distinkta och genomtänkta. | Väl avgränsat problemval och genomförbar, relevant problemformulering. Syfte och frågeställningar uttrycks tydligt. | Problemval saknas, är irrelevant eller otillräckligt och otydligt avgränsat. |
| Relevans | Övertygande självständig reflektion kring uppsatsens relevans för ämnet liksom inplacering i en vidare kontext, exempelvis det aktuella forskningsläget, ideologi, etik, samhälle. | Viss reflektion kring uppsatsens relevans för och inplacering i en både ämnesmässig och vidare kontext. | Uppsatsens ämne sätts inte eller bristfälligt in i ett större sammanhang. |
| Metod och teori | Uppsatsen bygger på gott och genomreflekerat metodval och i förhållande till problemställningen relevant och självständig teori-anknytning. Teori används synnerligen konstruktivt i kombination med skicklig användning av de valda metoderna. | Relevant metod och teorival. Relativt god teorianvändning. Arbetet reflekterar på en acceptabel nivå kring de teoretiska och metodologiska valen i förhållande till problemställningen. | Irrelevant metod, bristande teoriansknytning. Teorin används på ett osjälvständigt och icke konstruktivt sätt. Bristfälliga reflektioner kring de teoretiska och metodologiska val som gjorts. |
| Forskningsläge | Relevant och analytisk redovisning av forskningsläget. Uppsatsen förhåller sig på ett konstruktivt sätt mot tidigare forskning och rymmer mogna reflektioner kring behovet av vidare forskning. | Godtagbar koppling till tidigare forskning, samt reflektioner kring ytterligare forskningsbehov. | Koppling till tidigare forskning saknas eller är knapphändig. Reflektioner kring framtida forskningsbehov saknas eller är bristfälliga. |
| Analys och argumentation | Analys hänger i hög grad samman med problemformuleringen och är genomförd med hög grad av självständighet och skärpa. Argumentationen är övertygande och mycket väl organiserad. | Analysen hänger samman med problemformuleringen. Argumentationen är tydlig och förhållandevis väl organiserad. | Analys och problemformulering hänger inte samman och/eller är ofullständiga. Argumentationen är otydlig och/eller osjälvständig, och delarna förhåller sig till helheten på ett dunkelt sätt. |
| Analytisk reflektion | Arbetet är självständigt, och kreativt utfört och reflekterar inläst och kunnigt kring de teoretiska och metodologiska valen i förhållande till problemställningen. | Arbetet reflekterar på en relativt basal nivå kring de teoretiska och metodologiska valen i förhållande till problemställningen. | Arbetet reflekterar inte eller bristfälligt kring de teoretiska och metodologiska valen i förhållande till problemställningen. |

| | | | |
|--|---|--|---|
| Diskussion och slutsatser | Grundlig och reflekterad diskussion som leder fram till väl underbyggda slutsatser som besvarar frågorna och anknyter till den vidare kontexten på ett genomtänkt och kreativt sätt. | Diskussion med egna slutsatser som stöds av resultaten och besvarar frågorna. Slutsatsernas anknytning till en vidare kontext är något vag. | Bristfällig eller obefintlig diskussion. Till synes ogrundade slutsatser. Frånvarande/alltför vag contextualisering. |
| Källhantering, källkritik och akademisk hederlighet. | Arbetet visar på en synnerligen god förmåga att självständigt söka, finna, kritiskt värdera och integrerat använda empiri, litteratur och andra källor. Texten vittnar om ett tydligt analytiskt förhållningssätt. Arbetet är akademiskt hederligt. | Arbetet vittnar om en god förmåga att söka, finna och kritiskt värdera empiri, litteratur och andra källor. Texten uppvisar ett mer deskriptivt än analytiskt förhållningssätt. Arbetet är akademiskt hederligt. | Brister vad gäller att söka, finna och kritiskt värdera sekundärlitteratur och andra källor. Arbetet brister i akademisk hederlighet. |
| Språk | Språkligt stringent. Uppsatsen är mycket läsbar, med ett tydligt, nyanserat språk i väl vald stilnivå. Grammatiskt korrekt och mycket väl korrekturläst. | Språket är huvudsakligen tydligt och mestadels grammatiskt korrekt. Väl korrekturläst med bara obetydliga brister. | Språkligt bristfällig och dåligt korrekturläst. |
| Disposition | Stor tydlighet och logik i disposition och struktur. Arbetets delar är starkt integrerade med varandra och berikar varandra. | Texten är relativt väl disponerad. Arbetets delar är integrerade med varandra och väl sammanhängande. | Otydlig, ologisk disposition. |
| Formalia | Mycket god formalia: stor noggrannhet i akribi, citat- och beläggsteknik, notapparat, käll- och litteraturförteckning, som utformats i enlighet med de anvisningar som getts på kursen. | Formalia i stort sett utan brister: noggrannhet i akribi, citat- och beläggsteknik, notapparat, käll- och litteraturförteckning, som utformats i enlighet med de anvisningar som getts på kursen. | Uppsatsen har uppenbara och omfattande formella brister. |
| Genomförande | Uppsatsen har utförts inom givna tidsramar och håller sig till de angivna omfångsramarna. Om det finns avvikelser i tid och omfång motiveras detta väl. | Uppsatsen har utförts inom givna tidsramar och håller sig till de angivna omfångsramarna. Om det finns avvikelser i tid och omfång motiveras detta väl. | Uppsatsen håller sig inte till de angivna omfångs- och tidsramarna. |

Examinationsmoment 2: Opposition

| Väl godkänd (VG) | Godkänd (G) | Underkänd (U) |
|--|--|--|
| Mycket noggrann genomgång av annans uppsats. Väl genomförd uppgift med genomtänkta förbättringsförslag och/eller inträngande frågor. Relevant prioritering av centrala kontra perifera problem/förtjänster i uppsatsen. Teori och metod diskuteras på en kunnig nivå. Grundlig kontroll av akribi genomförd. Oppositionen genomförd i konstruktiv och positiv ton. | Noggrann genomgång av annans uppsats, då både förtjänster och tillkortakommanden diskuteras. Eventuellt viss sammanblandning av centrala kontra perifera problem/förtjänster. Teori och metod diskuteras på en grundläggande nivå. Kontroll av akribi genomförd. Oppositionen genomförd i konstruktiv och positiv ton. | Bristfällig genomgång av annans uppsats. Uppenbara brister och förtjänster förbises. Centrala och perifera problem/förtjänster i uppsatsen diskuteras utan urskiljning. Teori och metod nämns enbart ytligt. Akribi ej kontrollerad. |

Examinationsmoment 3: Försvar, seminarier, aktivitet

| Väl godkänd (VG) | Godkänd (G) | Underkänd (U) |
|---|--|---|
| Väl förberett, aktivt seminariedeltagande som är en tillgång för hela seminariet och visar på en fördjupad inläsning av andra seminariedeltagares uppsatser vilka diskuteras på ett självständigt, relevant och konstruktivt sätt. Nyanserat försvar som visar på god och mogen förmåga till självvärdering och utveckling av den egna kompetensen. | Förberett, aktivt seminariedeltagande, där ett antal andra seminariedeltagares resultat och uppsatser diskuteras på ett relevant och konstruktivt sätt. Nyanserat försvar som visar på förmåga till självvärdering och utveckling av den egna kompetensen. | Inga eller få andra seminariedeltagares resultat diskuteras. Inga eller undermåliga förberedelser och bristande aktivitet. Svag förmåga till självvärdering och utveckling av den egna kompetensen. |

I denna handbok föredrar vi benämningen bedömningsområde eller bedömningsaspekt.

Bilaga F



LUNDS UNIVERSITET
Humanistiska och teologiska fakulteterna

Fakultetsstyrelsens arbetsutskott

BESLUT

2015-05-06

Dnr STYR 2015/390
Dnr STYR 2014/228

1

Betygskriterier vid HT-fakulteterna

Fakultetsstyrelsens arbetsutskott beslutar att:

Betygskriterier ska på sikt finnas för samtliga kurser vid HT-fakulteterna.

Med start 2016 ska betygskriterier tas fram för alla nya kurser som rutin.

Kvalitetsmedlen delas ut enligt förslaget i § 55, bilaga B.

Institutionerna får i uppdrag att använda sina tilldelade medel för att uppnå bästa möjliga resultat enligt tre principer: att tidigt nå så många studenter som möjligt, via stora kurser; att satsa på kurser som till sin natur behöver kriterier bäst; att uppnå god spridning i kompetensutvecklingen bland lärarna.

Med betygskriterier avses delkursspecifika riktlinjer som med utgångspunkt i kursens lärandemål uttrycker vad studenten behöver presteras vid examination för att ett visst betyg ska sättas.

Dokumenterna som innehåller betygskriterier ska publiceras på kurshemsidorna, genom en för ändamålet skapad funktion på intranätet.

Varje institution ska fastställa hur institutionen säkerställer att kriterierna håller god kvalitet och meddela detta till grundutbildningsnämnden.

Vid utgången av 2017 ska institutionerna, på anmodan av grundutbildningsnämnden, göra en kortare redovisning av hur kvalitetsmedlen använts. Redovisningen ska innehålla hur många befintliga kurser som har försetts med betygskriterier samt vilka rutiner man har tagit fram för det löpande arbetet med betygskriterier (i enlighet med föregående stycke).

Bilaga G

Betyg och kunskapskrav vid svenska gymnasier

Inom svenskt gymnasium används så kallade *Kunskapskrav* (motsvarande det vi kallar betygskriterier). Dessa är formulerade centralt av Skolverket för varje enskild kurs (t.ex. Svenska 1, 2, 3) och ska inte omformuleras eller modifieras av den enskilde läraren eller för den enskilda utbildningen. Det finns även övergripande ämnesbeskrivningar och kunskapskraven inom ett ämne har med denna överrenstämmande utformning, så att ungefär samma bedömningsaspekter återkommer i första, andra och tredje kursen, för att tydliggöra en progression.

Betyg sätts efter en nationell betygsskala med sex steg. Betygsstegen ges beteckningarna A, B, C, D, E och F där A-E står för godkända resultat och F står för ej godkänt resultat.

Kunskapskraven för betygen A, C och E ska precisera vilka kunskaper som krävs för respektive betyg. Samtliga kunskapskrav som anges för betygen A, C respektive E ska då vara uppfyllda till minst denna nivå. Kunskapskravet för betyget D innebär att kraven för E och till övervägande delen för C är uppfyllda. Kravet för betyget B innebär att kraven för C och till övervägande delen för A är uppfyllda.

Vid bedömningen av ”till övervägande del” gör läraren en helhetsbedömning av de kunskaper eleven visar jämfört med överliggande kunskapskrav. I jämförelsen identifierar läraren vilka delar av kunskapskraven som eleven uppfyller och bedömer med stöd i kursplanens syfte och centrala innehåll om elevens kunskaper sammantaget uppfyller kravet på ”till övervägande del”. Underlagen för betygen B och D kan därmed se olika

ut för olika elever.¹⁶ Så är det dock inte för A, C och E.

Kunskapskraven är alltså centralt utformade, men skolorna är kommunala eller privata och det finns därför variationer i praxis inom skolvärlden vad gäller hur man ska tillämpa kunskapskraven.

¹⁶ Uppgifter från <http://www.skolverket.se/bedomning/betyg> Hämtat 2015-04-17

