

Att formulera skriftliga betygskriterier – Bedömarkompetens och att sätta praxis på pränt

J. Bergqvist & K. Mårtensson, *CED, Lunds universitet*

ABSTRAKT: 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 – den så viktiga bedömarkompetensen. Ibland formuleras denna kunskap medvetet och explicit, inför läraren själv, liksom inför berörda studenter och kollegor. Andra gånger stannar den som mer tyst kunskap hos läraren och kan då vara mindre explicit även för läraren själv (Ecclestone 2001). Ett sätt att komma ur denna tystnad är att formulera skriftliga betygskriterier, vilket i hög grad handlar om att sätta befintlig praxis på pränt; om att i ord fånga det som redan bedöms, värderas och betygsätts. Så enkelt – men också just så svårt. Internationellt och historiskt sett har skriftliga betygskriterier i någon form använts länge. Det finns därför flera utvärderande 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. Vid HT-fakulteterna i Lund har implementeringen av en satsning på att införa skriftliga betygskriterier nyligen inletts. Den har föregåtts av en omsorgsfull förstudie som bl.a. resulterat i en handbok (Bergqvist 2015). Genom att utgå dels från publicerade erfarenheter av skriftliga betygskriterier, dels från erfarenheter inom de undervisningskulturer som finns inom de aktuella fakultetsmiljöerna, har handbokens författare landat i att förespråka betygskriterier som är ämnes- och delkursspecifika, analytiska och kvalitativa (Bergqvist 2015). I detta paper argumenterar vi för dessa kvaliteter, men uppmärksammar och bemöter även en del av de utmaningar som lärare som ska formulera kriterier kan uppleva, och problematiserar balansgången mellan ideal och pragmatism i kriterieformulerandet.

1 VARFÖR BETYGSKRITERIER?

Så fort man sätter graderade, målrelaterade 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).

Skrivna betygskriterier kan förenklat sägas vara en verbalisering, som tydliggör både för läraren och för studenten 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. De positiva effekterna av betygskriterier förefaller inte vara ämnesberoende, utan har kunnat påvisas i olika utbildningar och för olika former av lärandemål (t.ex. Panadero & Jonsson 2013:140 m. ref.).

Det finns flera pedagogiska vinster med att använda skrivna, i förväg formulerade och av studenterna kända, betygskriterier, i synnerhet:

- 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 formativt¹ 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 välformulerade betygskriterier tydliggör och preciserar vad det är som ska värderas och betygsättas inom en kurs eller ett kursmoment ökar de rättssäkerheten i bedömningssystemet och gör det mer pålitligt och transparent. Denna transparens har även en pedagogisk dimension. Det har visat sig att framför allt analytiska betygskriterier (se nedan) gör att studenter upplever en *ökad kvalitet* i sitt lärande (Jonsson & Svingby 2007:140). De har också visat sig ha goda effekter genom att minska studenters ångslan inför examination. Att de vet vad som förväntas av dem ger dem trygghet, vilket i sin tur kan minska risken för exempelvis negativ stress (Panadero & Jonsson 2013:138).

1.1 Reliabilitet och samstämmighet

Bedömning och betygsättning kommer aldrig att kunna bli helt objektiva, inte ens när skriftliga betygskriterier finns och används. De 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 (*intra-bedömar-reliabilitet*) och mellan olika lärares bedömningar (*inter-bedömar-reliabilitet*) (Jonsson & Svingby 2007:133ff). Studier visar 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 lärares dagsform eller studenternas kön, etnicitet eller annat. Betygskriterier har visat sig ha en stabiliserande effekt som minimerar riskerna för sådana glidningar eller inkonsekvenser (jfr Ecclestone 2001).

Flera vetenskapliga studier visar dessutom att samstämmigheten lärare emellan ökar om de utgår från väl valda, specifika och av den/de undervisande läraren/lärarna tydligt formulerade (analytiska) betygskriterier (Ecclestone 2001; Jonsson & Svingby 2007:133ff; Reddy & Andrade 2010:441ff m. ref.).

1.2 Kommunikation

Skriftliga betygskriterier ska inte ersätta annan kommunikation med studenter eller lärare emellan, utan de ska komplettera den. Effekterna som nämns ovan tenderar att bli särskilt tydliga om kriterierna diskuteras *inom läraryrket* innan de används (Rust et al. 2003: 149). Många universitetslärare vittnar om att en stor vinst med att använda betygskriterier ligger i de samtal om bedömning och examination som de medför. Lärare har alltså i betygskriterier ett hjälpmedel när det gäller att nå en välgrundad konsensus i bedömningarna av studenters prestationer.

Många lärare upplever dessutom 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.

1.3 Bedömningskompetens och bedömningskultur

För lärare som är mindre vana att bedöma och betygsätta kan skriftliga betygskriterier vara ett stort 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 nedskrivna betygskriterier ska inte ersätta denna. Snarare är de ett komplement, en verbalisering av den tysta kunskapen och därmed ett stöd och en vägledning i myndighetsutövningen för de lärare som ännu inte hunnit bygga upp och utveckla en egen bedömningserfarenhet att luta sig mot.

Ytterligare en viktig poäng med betygskriterier 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

¹ 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.

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 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 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).

1.4 Prestation och återkoppling

För studenterna kan skriftliga betygskriterier vara värdefulla när de ska förstå och ta till sig den individuella återkoppling 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. 2013:930ff). 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 (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 lärarlaget – förklaras och diskuteras med studenterna för bästa möjliga effekt.

1.5 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 2008:39ff). Även inom en och samma kontext eller bedömningskultur kan skrivna betygskriterier tolkas olika av olika lärare (och studenter) (Sadler 2009:169f). Det gäller alldeles särskilt om bedömningskulturen främst utgörs av tysta överenskommelser, men även när skriftliga betygskriterier finns. Även dessa får sin konstruktiva betydelse först i ett visst sociokulturellt sammanhang. Det är därför viktigt att fortlöpande diskutera kriterierna, hur de ska tolkas och användas inom lärarkollegiet.

Flera studier pekar på betydelsen av att genom sådana 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). Lundkvist & Swartling skriver till exempel ”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).

2 BETYGSKRITERIER – FORM OCH FUNKTION

Av pedagogiska skäl kan man avråda från vissa former av betygskriterier, medan flera andra kan användas med god effekt (Bergqvist 2015). Detsamma gäller hur man sedan viktar olika bedömningsområden mot varandra och hur man ”översätter” det hela till betyg.

Det är viktigt att vara tydlig gentemot studenterna med hur kriterierna används. I anslutning till kriterierna rekommenderas därför att man har en kortare förklarande text om hur kriterierna används och hur olika aspekter av en studentpresentation vägs samman.

2.1 Konstruktiv samordning

Att betygskriterierna bör formuleras så att de stämmer överens med, fångar upp och täcker in de lärandemål som står i kursplanerna har redan påpekats. Det kan uttryckas som att det ska föreligga en

konstruktiv samordning (jfr Biggs 1996; 1999 om *constructive alignment*) mellan betygskriterier och lärandemål. Denna konstruktiva samordning bör innefatta alla delar i undervisningen, så att kursplanen med de formulerade lärandemålen, betygskriterierna, undervisningssituationernas olika läraktiviteter 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,
- att de olika läraktiviteterna i undervisningen väljs med tanke på vad som rimligen bäst främjar att studenterna lär sig det som kursmålen anger,
- 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.

2.2 Kvalitativa / kvantitativa kriterier

En följd av den viktiga kopplingen mellan lärandemål och betygskriterier är att betygskriterierna företrädesvis bör uttrycka *kvalitativa*, snarare än kvantitativa, kravnivåer för olika betyg. Med kvalitativa betygskriterier 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 exempelvis en 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 betygskriterium 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 de 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. 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.

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 kvalitativa skillnader att utkristallisera utifrån examinationen, kan det vara så att examinationsformen inte relaterar till de specificerade lärandemålen. Då bör examinationsform och/eller lärandemål genomlysas så att det man examinerar verkligen är konstruktivt samordnat med lärandemålen, undervisningen och läraktiviteterna (jfr Ekecrantz 2007:14).

2.3 Ämnesspecifika / generella kriterier

Ämnesspecifika kriterier har visat sig innebära bättre möjligheter att göra allmängiltiga och pålitliga bedömningar än *generella kriterier* (Jonsson & Svingby 2007:135f; Sadler 2009: 174f).² Allt för generella kriterier kan i värsta fall utgöras av en ren komparation av ett för alla kurser gällande krav. Ett exempel kan vara Studentens visar *framstående* resultat i förhållande till de krav som ställs i lärandemålen. – Studentens visar *mycket bra* resultat i förhållande till de krav som ställs i lärandemålen. – Studentens 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 examinatorn återstår allt specificerande och gränsdragande som kan ligga till grund för en bedömning och betygsättning.

² 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 betygskriterier ska skrivas för delkursnivå. 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 olika fakulteter när det gäller delkurser.

Betygskriterierna bör därför vara *specifika*: ämnesspecifika, kursspecifika, 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.

2.4 Analytiska / holistiska kriterier

I betygskriteriesammanhang talar man ofta om analytiska respektive holistiska kriterier. När det gäller tydlighet och pedagogisk vinst har *analytiska kriterier* bäst effekt (se t.ex. Jonsson & Svingby 2007:135f; Sadler 2009:175; Jonsson 2013:11). Analytiska kriterier är mer detaljerade och specifika, där lärandemålen är uppdelade per bedömningsområde. Ett 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”, etc. och för G ”Begriplig, relevant och adekvat formulerad” etc. U får man kanske om problemformuleringen är osammanhängande eller otydlig eller till och med saknas.

Det är som tidigare påpekats viktigt att ha en genomtänkt strategi för hur de olika bedömningsområdena vägs samman.

Holistiska kriterier (ibland kallade *golabala*) beskriver varje betygsgrad med en sammanhängande text. En nackdel med sådana betygskriterier är dock att det visat sig svårare för studenter att förstå och översätta dessa till den egna prestationen på ett sätt som hjälper dem i lärandet (Ekecrantz 2007:14; Sadler 2009:161, 174f). På motsvarande sätt är de ett sämre stöd för läraren i bedömningsarbetet och tenderar att leda till lägre tillförlitlighet vid betygsättning jämfört med när analytiska kriterier används

2.5 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 s.k. ”adjektivfällan”, en komparationsproblematik som bygger på bra, bättre, bäst; hög grad, mycket hög grad eller liknande) 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 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).

3 BETYGSKRITERIER OCH KONTINUERLIG UTVECKLING

Vi har här behandlat den pedagogiska bakgrunden och motiveringen till att använda skriftliga betygskriterier, hur kriterierna kan se ut och vilka pedagogiska implikationer det har.

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 tänka att de är klara när de väl en gång satts på pränt. 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. Först när kriterierna blir ett aktivt formativt element i undervisningen når de sin största effekt. Vår förhoppning är att den här texten har lyckats förmedla något av denna potential i arbetet med tydliga och nedskrivna betygskriterier.

REFERENSER

- 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.
- Beck, R. J. et al. 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.
- Bergqvist, J. 2015. *Att sätta praxis på pränt. En handbok i att skriva betygskriterier*. 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.
- Biggs, J. 1996. Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education* 32, 347-364.
- Biggs, J. 1999. What the Student Does: teaching for enhancing learning. *Higher Education Research & Development*, 18:1, 57-75, DOI: 10.1080/0729436990180105.
- Bloxham, S. et al. 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.
- 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, Stockholms universitet.
- 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*, 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 betygskriterier i undervisning och examination. *Högre utbildning 1:2*, 151-158. ISSN 2000-7558.
- Mårtensson, K. 2014. *Influencing teaching and learning microcultures. Academic development in a research-intensive university*. Lund: Lund university.
- Nordrum, L. et al. 2013. Comparing students learning experiences of in-text commentary and rubric-articulated feedback: strategies for formative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2013, Vol. 38, No. 8, 919-914, DOI: 10.1080/02602938.2012.758229.
- O'Donovan, B. et al. 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.
- 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. et al. 2003. Improving Student's Learning by Developing their Understanding of Assessment Criteria and Processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2003, Vol. 28, No. 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.
- Wenger, E. 2000. Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization* 2000; 7, 225-245, DOI: 10.1177/135050840072002.