

Att införa skriftliga betygskriterier

– en pedagogisk satsning vid Humanistiska och teologiska fakulteterna vid Lunds universitet

J. Bergqvist och K. Mårtensson, *CED, Lunds universitet*, S. Santesson, *Institutionen för kommunikation och medier, Lunds universitet*

ABSTRAKT: Att implementera ett övergripande policybeslut i en kunskapsintensiv organisation är komplext, mångfacetterat och långtifrån enkelt (Senge 2006; Trowler 2005). Ämnestraditioner och olika lokala akademiska mikrokulturer (Roxå & Mårtensson 2015) påverkar hur organisationens beslut tas emot, tolkas, och omsätts i praktik. HT-fakulteterna vid Lunds universitet har sjösatt ett stort pedagogiskt utvecklingsprojekt med syfte att alla fakulteternas kurser ska ha skriftliga betygskriterier. Skriftliga betygskriterier är emellertid inte till mycket glädje för varken studenter eller lärare om de är ogenomtänkta eller bara hamnar i skrivbordslådan (Bergqvist 2015; O'Donovan et al. 2006). För att undvika det har lyhördhet gentemot fakulteternas undervisande personal varit viktig, liksom att ta till vara deras erfarenheter, inte minst vid skrivandet av en vetenskapligt underbyggd handbok (Bergqvist 2015). Riktlinjer som tagits fram har eftersträvat att vara så smidiga och praxisnära som möjligt. Tid har getts för det hela att ta form, landa och så småningom implementeras vid institutionerna. Implementeringsfasen har nu inletts och löper 2017 ut. I detta papper vill vi dela med oss av våra tankar och erfarenheter kring pedagogiska och strukturella beaktanden i samband med genomförandet av ett stort högskolepedagogiskt utvecklingsprojekt vid Lunds universitet, och om att göra detta med utgångspunkt i den lokala undervisningskulturen.

1 INLEDNING

”Ännu en pålaga uppifrån! Ännu en sak jag ska hinna med på mina redan överbelastade undervisningstimmar!” Där hade reaktionerna bland fakulteternas lärare kunnat stanna när Humanistiska och teologiska fakulteterna i Lund drog igång sitt stora utvecklingsprojekt med skriftliga betygskriterier – och det hade man kunnat ha viss förståelse för. Men det stannade inte där.

I detta papper vill vi dela med oss av våra tankar om och erfarenheter av pedagogiska och strukturella beaktanden i samband med genomförandet av ett stort högskolepedagogiskt utvecklingsprojekt vid Lunds universitet, och om att göra detta med utgångspunkt i den lokala undervisningskulturen.

1.1 Bakgrund till projektet

2013 utredde en arbetsgrupp vid HT-fakulteterna huruvida man skulle införa en fakultetsgemensam betygsskala (t.ex. A-E+U) 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 bättre än någon annan. Man ville därför inte förespråka en fakultetsgemensam förändring och homogenisering (Berggren et al. 2013). Idag använder sig de flesta av U/G/VG eller U/G, men vissa ämnen använder en flergradig betygsskala.

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

Tanken på att arbeta med betygskriterier hade funnits redan tidigare, både på universitetsnivå och inom HT-fakulteterna, som en följd av Bolognaprocessens läroplansperspektiv (*Slutrapport...* 2010:6, 18f, 21) och Högskoleverkets rekommendationer (Högskoleverket 2008:31f, 47, 80, 84). Under 2014-2015 genomfördes ett utvecklingsarbete, med syfte att undersöka hur skriftliga betygskriterier helst bör utformas och användas för bästa möjliga resultat.

Skriftliga betygskriterier är inte till mycket glädje för varken studenter eller lärare om de är ogenomtänkta eller bara hamnar i skrivbordslådan (Bergqvist 2015; O'Donovan et al. 2006). För att undvika det har lyhörddhet gentemot fakulteternas undervisande personal varit viktig i projektet, liksom att ta till vara deras erfarenheter. Vi har velat fånga upp synpunkter och farhågor genom återkommande samtal med fakulteternas studierektorer, via en referensgrupp av engagerade (positivt och negativt inställda) lärare som träffades några gånger i projektets inledningsfas samt vid rundabordssamtal på HT-fakulteternas pedagogiska utvecklingskonferens (Bergqvist et al. i tryck). Lärares erfarenheter har även tagits tillvara genom att vi via studierektorena inventerade och studerade befintliga betygskriterie- och bedömningskriteriedokument och tankar kring ämnet inom fakulteternas lärarkollegier. De riktlinjer, dels kring utformandet av betygskriterier, dels kring hanteringen av de betygskriteriedokument, som tagits fram har vi strävat efter att göra så smidiga och praxisnära som möjligt.

Genom att lära sig andra lärosätens läxor gavs projektet redan från början resurser, såväl ekonomiskt som tidsmässigt. Vi ville inte stressa igenom förändringsprocessen, utan ge den tid att mogna, landa och så småningom implementeras. Ett ordentligt förarbete gjordes, som beskrivits ovan, och en vetenskapligt underbyggd handbok skrevs (Bergqvist 2015). Implementeringsfasen har nu inletts och löper 2017 ut.

1.2 Synpunkter och farhågor bland lärare

Många lärare vid HT-fakulteterna var positiva till införandet av skriftliga betygskriterier, men vissa var också negativa. Det starkaste motståndet, som vi upplevde det, rörde finansieringen av implementeringens genomförande. Det fördes fram mycket starka och tydliga önskemål om att ekonomiska medel måste tillskjutas om lärare förväntas lägga tid på att formulera betygskriterier. Från projektets sida kändes det självklart att lärare borde få finansierad tid för att arbeta fram dokumenten, för att undvika hastgöra med ogenomtänkta och ineffektiva betygskriterier som följd. Fakultetsstyrelsen beslutade därför att finansiera projektet, så att institutioner fick ersättning i betalda lärartimmar. Finansieringen minskades i ett senare skede, vilket tyvärr i viss mån påverkade opinionen negativt.

Näst den ekonomiska faktorn var frågor relaterade till studenters agerande det största orosmomentet. Det uttrycktes en oro för att explicita betygskriterier, genom studenternas ökade medvetenhet om vad som ligger till grund för deras betyg, riskerar att medföra fler ifrågasättanden av betyg. De erfarenheter som hittills gjorts av lärare vid HT-fakulteterna som redan nu arbetar med skriftliga betygskriterier ger emellertid inget fog för denna oro. Snarare verkar betygskriterierna, genom den ökade transparensen, bidra till att minska ett sådant ifrågasättande. Studenterna kan 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 betygskriterier 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 betygskriterier 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 se ”bortom examinationen”. För läraren bör medvetenheten om kopplingen mellan examinationsform och studenternas lärande motivera till att utforma examinationsformer som stimulerar ett önskat lärbeteende hos studenten, snarare än att frustreras över att studenterna mest bryr sig om ”vad som ska komma på provet”.

Oron för en ökad betygsfokusering berodde delvis på lärares negativa erfarenheter från ungdomsskolan. En inledande svårighet för projektet var just att begreppet betygskriterier i så hög grad associerades till denna. Kollegor med barn i skolåldern vittnade om betygshets och undervisning som anpassats efter skolverkets betygsmatriser. Man antog att kriterierna även på universitetet skulle formuleras av en högre instans och därmed minska lärarens frihet att själv utforma undervisningen. I efterhand har tanken slagit oss att projektet kanske skulle ha fått ett varmare mottagande om man använt en annan term än just ”betygskriterier”.

Relativt vanlig bland kritiskt inställda lärare var även synpunkten att en rad fast definierade kriterier inte kan fånga den komplexitet som akademisk kunskap kännetecknas av. Hur ringar man in en

komplex (delvis tyst) kunskap i ett begränsat antal explicita kriterier? Får inte helheten bedömas om den inte "täcks in" av de framtagna kriterierna? Helheten är ju större än delarna och olika aspekter/bedömningsområden kan dessutom väga olika tungt (jfr Moss 1994; 2003, Sadler 2009). Detta är något man måste reflektera kring när man formulerar sina kriterier och inte minst när man kommunicerar kring dem med sina studenter. Betygskriterier 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 oftast icke verbaliserad och icke kommunicerad bedömningsgrund*.

Det är väsentligt att förmedla en holistisk syn på kunskaper och färdigheter är viktig att förmedla till studenterna, liksom att hjälpa dem att tillägna sig denna genom olika formativa moment under utbildningens gång. Den är emellertid ofta alltför otydlig att åberopa i en betygsmotivering. Precis som för lärandemål generellt finns det alltså för betygskriterier 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 med betygskriterier 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. Betygskriterier utgör inte en motsats till en holistisk kunskapssyn, utan ska ses som ett komplement till och ett förtydligande av de krav som ställs.

I litteraturen riktas ibland kritik mot idén att betygsättningen genom betygskriterier skulle bli objektiv. Vitsen med betygsättning genom användandet av skriftliga betygskriterier är emellertid *inte* att den blir objektiv, och det är inte heller motiveringen bakom införandet av skriftliga kriterier vid HT-fakulteterna. Den individuella läraren/examinatorn gör fortfarande alltid, med hjälp av sin uppövade bedömningskompetens, en bedömning av en studentprestation utifrån sin tolkning av vad betygskriterierna 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.

Av skäl som framkommer ovan är det viktigt att vara tydlig i sin kommunikation med studenterna om vad betygskriterier är samt hur de används och fungerar i praktiken. Det är också viktigt att inom lärarlaget diskutera vad som avses med kriterierna och hur man bör använda dem.

2 FRÅN POLICY TILL PRAKTIK

Mot bakgrund av resonemangen ovan vill vi nu reflektera över vad det innebär att implementera en policy och se dess verkningar i den pedagogiska praktiken.

2.1 Att implementera ett beslut – i teorin

Att implementera ett övergripande policybeslut i en kunskapsintensiv organisation är komplext, mångfacetterat och långtifrån enkelt (Senge 2006; Trowler 2005). Lite förenklat kan man säga att bara det att ett beslut är fattat inte med automatik innebär att det får praktiska konsekvenser. Trowler (2005) har bl.a. i Storbritannien och Sydafrika studerat hur akademiker förhåller sig till stora utbildningsreformer och konstaterar att policyn oftast omtolkas och förhandlas, till och med negligeras, inom de lokala sociala sammanhang där universitetslärarna ingår. Olika lokala akademiska *mikrokulturer* (Roxå & Mårtensson 2015) kommer alltså att påverka hur organisationens beslut tas emot, tolkas, och omsätts i praktik. Med fokus på praktiken att examinera och betygsätta studenters prestationer har Jawitz (2009) också visat att olika lokala ämnestraditioner, inom ett och samma universitet, styr och påverkar denna praktik i betydligt större utsträckning än övergripande policybeslut.

Det finns således all anledning att fundera över hur ett övergripande policybeslut av det slag som detta projekt handlar om kan implementeras på ett sätt som ger de lokala ämnestraditionerna manöverutrymme och ägandeskap, samtidigt som det ger möjlighet till genomlysning och utveckling av praktiken.

2.2 Implementeringen av projektet – i praktiken

Vi har ovan nämnt hur vi på olika sätt strävade efter att förankra utvecklingsprojektet om skriftliga betygskriterier i lärarkåren under den inledande projektfasen som föregick implementeringsfasen.

Under denna period författades, som nämnts ovan, även en handbok för fakulteternas lärare när de ska skriva betygskriterier för sina kurser (Bergqvist 2015).

Institutionerna har själva fått bestämma när under implementeringsfasen HT15-HT17 de vill ta fram betygskriterier för sina kurser och vilka kurser de ska prioritera. Vissa kommer att börja med kurser på avancerad nivå, andra med grundkurser. Betygskriterierna ska skrivas för delkurser i de fall sådana finns, annars för helkursnivå. Det är upp till institutionsstyrelser/motsvarande att bestämma hur man vid den egna institutionen ska kontrollera att betygskriterier skrivs, att de håller en god kvalitet samt att de tillgängliggörs för studenterna vid kursstart. Kriteriedokumentet kommer inte att vara bilagor till kursplanerna, framför allt för att de ska kunna hållas levande genom att undervisande lärare vid behov kan modifiera dem inför varje ny kursstart. Kriteriernas största värde ligger i de pedagogiska vinster de kan föra med sig för studenter och lärare och detta skulle inte gagnas av den onödigt formella process kring dokumentens handhavande, som en koppling till kursplanen skulle innebära.

Under hela implementeringsfasen erbjuds lärare stöd i form av workshops och skrivarkonferenser, vilka ordnas centralt för hela fakulteterna eller för enskilda institutioner. Jämte handboken hoppas vi att detta ska ge gott stöd till fakultetens lärare, men väl så betydelsefullt – eller kanske allra viktigast – är att pedagogiska samtal förs inom de lärarlag som arbetar med att undervisa och examinera tillsammans, så att man når en samsyn kring vad som ska bedömas och betygsättas och hur progressionen mellan kurser blir tydlig.

2.3 Opinion bland lärare och studieradministratörer

Redan inledningsvis var inställningarna till att införa skriftliga betygskriterier blandande bland fakulteternas lärare och studieadministratörer. Det fanns visserligen personal som var mycket skeptiska, men det fanns också lärare som redan arbetade med skriftliga betygskriterier eller som hade erfarenhet av det från andra lärosäten och som tyckte att det var ett mycket bra pedagogiskt hjälpmedel. Andra var oerfarna men positivt nyfikna.

Intressant nog kunde vi märka att opinionen bland skeptikerna delvis svängde i takt med att vi kunde bemöta de värsta farhågorna, dels genom att avfärda missuppfattningar om hur vi menade att skriftliga betygskriterier skulle utformas och hanteras i vår lärande- och undervisningskultur, dels genom att vara tydliga med att vi tog lärares och institutionsledningars oro på allvar och arbetade och lobbade för att skapa så bra förutsättningar som möjligt för en lyckad implementering. Till det senare hörde att säkerställa att institutionerna skulle kompenseras i tid för det extra arbete det innebar att i stor skala börja formulera skriftliga betygskriterier, att se till att implementeringsperioden sträckte sig över lång tid, att ge mycket handlings- och beslutsutrymme åt institutioner/ämnena, samt att utveckla en mångfald av stöd för arbetet med att ta fram betygskriterier.

Att den inledningsvis utlovade finansieringen i ett sent skede delvis reducerades innebar en stor besvikelse och frustration inte minst för många studieadministratörer (t.ex. studierektorer och prefekter). Trots detta upplever vi att projektet har startat väl och att många är med på banan.

Vad projektet i längden kommer att få för konsekvenser – hur det kommer att påverka studenters lärande och upplevelse av sina universitetsstudier, liksom hur det kommer att påverka lärares och lärarlags arbete med bedömning och betygsättning och deras kommunikation med studenter kring vilka kunskaper och färdigheter man önskar att dessa ska tillägna sig – återstår att se. Inte förrän när implementeringsfasen är över och en ny praxis har hunnit landa kan vi få svar på detta.

3 SAMMANFATTNING OCH SLUTSATSER

HT-fakulteternas beslut om att skriftliga betygskriterier ska införas på alla (del-)kurser är en stor satsning; ett stort utvecklingsprojekt. I en verksamhet med begränsade ekonomiska medel finns det alltid de som är tveksamma till om resurser har satsats rätt. Utöver detta finns det inom en heterogen verksamhet som den humanistisk-teologiska vid Lunds universitet oundvikligen en stor variation i pedagogiska grundsyner och praktiker, i kunskapsteoretiska inställningar, med mera, vilket färgar individens inställningar och förhållningssätt till policybeslut av det slag vi talar om här.

Det är viktigt att fundera kring vad det är som gör att ett sådant policybeslut får möjlighet att slå rot. Grundläggande är att inse att det måste fungera i sin sociokulturella kontext, i sitt sammanhang. För att i mesta möjliga mån använda oss av alla dessa starka åsikter som en konstruktiv kraft snarare än som ett motstånd har vi strävat efter att på olika sätt ta till vara lärares erfarenheter och synpunkter; låta

detta forma och informera den handbok som skrivits och de stödåtgärder (workshops, skivrarverkstäder) som vi arbetar med. Att ta sådana hänsyn, liksom att ge processen tid att landa, mogna, ta form, har förhoppningsvis bäddat för en god implementering.

Under loppet av implementeringsfasen kommer vi att kritiskt granska hur projektet landar och vilka konsekvenser det får. Vad den studien kommer att visa ber vi att få återkomma om.

REFERENSER

- Berggren, L. et al. (2013). *Utredning avseende betygsskalor vid HT-fakulteterna: Slutrapport från arbetsgruppen 2013* (Dnr HT 2013/556). Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet.
- Bergqvist, J. (2015) *Att sätta praxis på pränt. En handbok i att skriva betygskriterier*. Lunds universitet, HT-fakulteterna.
- Bergqvist, J. et al. (I tryck). *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, 19 september 2014. Red. Maurits, A. & Mårtensson, K.
- Elmgren, M. & Henriksson, A-S. (2010). *Universitetspedagogik*. Stockholm: Norstedts.
- Gustafsson, C., Fransson, G., Morberg, Å. & Nordqvist, I. (2010). *Att arbeta i högskolan – utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- 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.
- Lindberg-Sand, Å. (2008). *Läranderesultat som utgångspunkt för högskolans kurs- och utbildningsplaner*. Lund: Centre for Educational Development, CED.
- 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
- O'Donovan, B. et al. (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.
- Roxå, T. & Mårtensson, K. (2015) Microcultures and informal learning: a heuristic guiding analysis of conditions for informal learning in local higher education workplaces, *International Journal for Academic Development*, 20:2, 193-205
- 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.
- Senge, P. (2006) *The fifth discipline. The art & practice of the learning organization*. Doubleday. *Slutrapport. Metodutveckling för kvalitetsarbete i examinationen*. 2010. Dnr LS 2009/804. Lunds universitet.
- Trowler, P. (2005) Academics responding to change: New higher education frameworks and academic cultures. *The Society for Research into Higher Education*.
- Wedman, I. et al. (2006). *Examination med kvalitet – en undersökning av examinationsförfarandet vid några svenska högskolor*. Rapport 2006:45 R. Stockholm: Högskoleverket.