ATT BEDÖMA OCH SÄTTA BETYG

– En utvecklingkonferens om traditioner, krav och nytänkande vid LiU, 11 mars 2010

Red. Anna Bjuremark

CENTRUM FÖR UNDERVISNING OCH LÄRANDE
Att bedöma och sätta betyg – En utvecklingskonferens om traditioner, krav och nytänkande vid LiU, 11 mars 2010
CUL-rapport nr 15
Anna Bjuremark (red)

ISSN 1650-8173
ISBN 978-91-7393-208-0

LiU-Tryck, Linköping 2001
INNEHÅLL

INLEDNING ........................................................................................................7
Anna Bjuremark

KAPITEL 1
ÖVERGÅNGEN FRÅN GYMNASIUM TILL HÖGSKOLA..............................17
Ändrade förkunskapskrav och dess påverkan på pedagogiken...............17
Per Eklund
Hur möta en eventuell betygseinflation från gymnasiet.....................24
Johanna Rosén

KAPITEL 2
KRITERIER OCH KOMPETENS FÖR BEDÖMNING AV KVALITET I
HELHET OCH DELAR ..............................................................................35
Att bedöma och sätta betyg utifrån betygskriterier .........................35
Magdalena Hillström
Att skilja G från VG i kvalitativa bedömningar – inledningsanförande...43
Emma Eldelin
Hur skilja G från VG i kvalitativa bedömningar – en dokumentation.....48
Christoph Röcklinsberg
Examination och bedömning av olika delmoment i en kurs – några tips
och idéer........................................................................................................53
Ann-Christin Brorsson
Hur man väger och viktar delbetyg till slutbetyg..................................64
Helena Grönlund
Kan vi se träden genom skogen? Bedömning och betygsättning vid
gruppexamination.......................................................................................72
Sofie Storbjörk
KAPITEL 3
BEDÖMNING AV DET SJÄLVSTÄNDIGAARBETET.................................81
Att bedöma och sätta betyg på projektabete – ett helhetsperspektiv ....81
Tommy Wedlund
Projektarbete i högre utbildning – några kritiska reflektioner..........91
Andreas Wallo
Bedömmning av uppsatser och examensarbeten..........................97
Ína Marteinsdóttir

KAPITEL 4
SJÄLVVÄRDERING OCH KAMRATBEDÖMNING.................................103
Perspektiv på studenters medverkan i kamratbedömnings och dess
betydelse för ett livslångt lärande...........................................103
Madelaine Johansson
Studenters medverkan i kamratbedömnings...............................110
Per O.Å. Persson

KAPITEL 5
BEDÖMNING PÅ OLICA AKTÖRSER UNDERLAG..................................117
Dilemman och möjligheter vid bedömmning av praktik och
verksamhetsförlagd utbildning.................................................117
Marie Gustavsson
Att bedöma och betygsätta generiska kompetenser....................127
Johan Lundgren

KAPITEL 6
ETIK OCH JURIDIK.................................................................139
Etiska problem vid bedömmning och betygssättning..................139
Nina Nikku
Etiska problem vid bedömmning och betygssättning..................144
Maria Sträf
Refererad kunskap eller plagiat – om svårigheten att bedöma..........152
Marcus Stéen
KAPITEL 7

PEDAGOGISK MERITERING

Att bedöma och bli bedömd som lärare. Pedagogisk skicklighet och pedagogisk meritering

Galia Pozina

AVSLUTNING

Med intuitiv kunskap och instrumentella verktyg som underlag för bedömning och betygssättning

Anna Bjuremark

BILAGA

PROGRAM
INLEDNING


2 Som en dokumentation av dagen producerades rapporten Variation på temat examination. Se CUL:s rapportserie Nr 13 2008, Anna Bjuremark (red.)
tagarna skulle ges möjlighet att presentera tankar och diskutera erfarenheter om ’Bologniseringen’ vid LiU.³

På våren 2010 anordnades återigen en lärosätesövergripande aktivet inom grundutbildningen, den här gången under temat Att bedöma och sätta betyg – en utvecklingskonferens om traditioner, krav och nytänkande vid LiU. Uppläggningen var densamma som konferensen om examination, med medverkan från Högskoleverket, prrektor, ansvarig för Kvalitetsutvecklingsarbetet vid LiU. Även den efterföljande arbetsformen med rundabdörsamtal var densamma. Deltagarna inbjöds till öppna diskussioner kring förutbestämda teman som den här gången rörde bedömning och betygssättning.⁴ Antalet teman var 15 och varje samtal genomfördes vid två tillfällen under dagen och syftet var att deltagarna skulle ges möjlighet att delta i minst två förджupande samtal. Vid varje rundabdörsamtal fanns särskilt inbjudna inledare, som utifrån sin kunskap och kompetens om det aktuella temat skulle inspirera till ett efterföljande kollegialt samtal. Vid borden fanns också särskilt utsedda dokumentatörer, av vilka så gott som alla, liksom några av inledarna, genomförde sin uppgift som en avslutande examinationsuppgift i kursen Design, utvärdering och organisation (DUO), Steg 2 i den universitetspedagogiska stegen vid LiU. Det är deras examinationsuppgifter som utgör den huvudsakliga underlaget för den rapport som nu presenteras.

DUO-kursens examinationsuppgift och i rollen som dokumentatör har ingått att utreda, analysera och presentera rundabdörsamtalets tema i relation till aktuell forskning, utbildningspolitiska ställningstagande, policydokument och nationella och lokala regelverk. I uppgiften har också ingått att summano själva samtalen samt avslutningsvis ge en personlig reflektion över temat som sådan. Dokumentatörernas bidrag, samt några av inledarnas bidrag, har sedan seminariebehandlats inom DUO-kursens ram. Därefter har de kommenterats, bearbetats och redigerats för publicering i denna rapport.

De olika bidragen har beroende på det tema som behandlats förts samman till 7 olika kapitel. Vid några rundabdörsamtal kommer både inledare och dokumentatörer från den aktuella CUL-kursen, i andra fall består inledare av andra lärande vid LiU. I det förstnämnda fallet, och där inledarna valt att bidra med sin inledning, har de båda bidragen lagts i direkt anslutning till varandra för att ge ytterligare perspektiv på det tema som diskuteras. I några fall känner man som läsare tydligt igen sig i summeringen av samtal och kan följa de trådar från inledaren som plockas upp av dokumentatören. I andra fall är det helt andra och nya berättelser som presenteras. Mot den

³ Se Elinor Edvardsson Stiwe (red.). Ett år med Bologna – vad har hänt vid LiU. CUL rapport Nr 14
⁴ Se bifogat program, Bilaga 1.
Inledning

bakgrunden kan det vara av värde att påminna sig, att dokumentationen å ena sidan av kan ses som en form av ‘deltagande observation’ där dokumentatören presenterar sina egna minnesbilder av samtalen, och å andra sidan att dessa bilder oftast är en sammanläggning av två rundabordssamtal som de som dokumentatörer har deltagit i under dagen. I det som nu följer presenteras tematiseringen och uppläggningen av rapporten.

Rapportens uppläggning

I kapitel 1, Övergången från gymnasium till högskola, fokuseras frågan om förkunskapskrav, ett ämne som inte sällan kan ha att göra med rådande konjunkturer och kan kopplas till variationer av söktryck över tid. Inom civilingenjörsutbildningarna vid LiU har frågan varit aktuell när det gäller ämnet matematik, men även inom språkundervisningen har det förts liknade diskussioner. I bidraget om ’Områdesbehörighet och förkunskapskrav’ diskuteras Per Eklund förkunskapskrav som ett urvalsiinstrument och ställer frågor som hur lågt ribban, vad gäller de särskildainträdeskraven kan sänkas, utan att det uppenbarar sig negativa effekter i slutänden. Han problematiserar vidare behov av färdighetsträning inom vissa utbildningar i relation till pedagogiska koncept om yt- respektive djupinlärning. I slutligen här till tar han upp SULFs etiska riktlinjer för universitetslärare och lyfter fram att högskolans verksamhet går ut på att producera och reproduera kunskap. Avslutningsvis behandlar han även frågan om s.k. överbryggande aktiviteter, framförallt för studenter med annan kompetensmässig eller språklig bakgrund.


I kapitel 2, är Kriterier och kompetens för bedömning av kvalitet i helhet och delar, är utgångspunkten de utmaningar som universitetslärare ställs inför med anledning av den nya utbildnings- och examensordningen. I sin dokumentation av rundabordssamtalen ’Att bedöma och sätta betyg utifrån betygskriterier’, diskuterar Magdalena Hillström hur tydlighet beträffande formulering av
Inledning

lärandemålen kan åstadkommas, liksom skillnader mellan kvalitativa och kvantitativa bedömningar. Vidare behandlas behovet av tydighet beträffande betygskriterier och s.k. poängtalsgränser, liksom huruvida ett ’curlande’ av studenter stimulerar till strategiskt agerande, snarare än till ett färdighetsinriktat eller självständigt lärande. Hon problematiserar vidare examinationers styra- rande verkan, liksom behovet av transparens vad gäller betygskriterier. Avsnittet avslutas med betraktelse över lärarens eventuella ovana till självreflektion över den egna professionella lärarutövningen.

Frågan om hur man som lärare ska kunna differentiera och göra grad- skillnad mellan olika studentprestationer diskuteras av Emma Eådelin i avsnittet ’Att skilja G från VG i kvalitativa bedömningar’. I texten, som bygger på hennes inledningsafhandling, behandlas frågan om utövande av s.k. intuitiv erfarenhetskunskap i förhållande till teoretiska ideal, liksom nutida formella krav på tydlighet och transparens. Hon synliggör två vanligt förekommande typer av bedömningskriterier, de komparativa och de kumulativa, och ger exempel på för- och nackdelar med tillämpandet av den ena eller den andra modellen. Hon diskuterar även hur frågan om betygskriterier hanteras i vardagen och framhåller betydelsen av eget omdöme och kollektivt förhandlande normer.

När Christoph Röcklinsbergs dokumenterar det som utspelar sig vid ovanstående rundabordssamtal utgår han ifrån det s.k. ’Constructiv Alignment’-tänkandet och det önskvärda i en sammanlättning av kursmål, innehåll och examinationsformor. Han lyfter även fram kraven i samband med Bolognaprocessen, att klargöra bedömningsgrunder med tanke på rättssäkerhet, transparens och förutsebarhet. I dokumentationen av själva samtalet problematiserar han även frågan om själva företeelsen konstruktion av bedömningsinstrument och ställer frågor som om allting kan beskrivas, eller om ett kvalitativt lärande överhuvudtaget är mät- och bedömningsbart. Han spinne även vidare på inledarens fundering, om och på vilket sätt, bedömande lärare påverkas av handstil och språkkunskaper i vidare bemärkelse.

Ett annat ämne som tilldrog sig uppmärksamhet under utvecklingsdagen och som många lärare uppenbarligen hade behov att få diskutera, var problematiken med sammanvägning olika delbetyg till ett slutbetyg. Problematik ansågs vara särskilt viktig i de fall när kurser består av både praktiska och teoretiska moment. I sitt inledande bidrag, ’Hur väga och vikta delbetyg till slutbetyg’ diskutera Anki Brorsson bedömning av laborativa färdigheter och det laborativa momentets roll, liksom förhållandet mellan graderade betyg på teoretiska moment i relation till Godkänd och Underkänd på laborativa mo- ment. Mot bakgrund av en empirisk mini-studie som hon själv genomfört som underlag för sitt inledningsafhandling, relaterar hon fynden till LiU:s
Inledning

Riktlinjer för arbete med kursplaner och SOLO-taxonomin. Hon ger också några konkreta förslag på studentutvärderingar och kollegial samverkan. Avslutningsvis söker hon även fästa uppmärksamhet på betydelsen av att utveckla undervisningsstrategier som förbereder studenterna för det kommande arbetslivet.

Helena Grönås dokumentation av ovan beskrivna rundabordssamtal handlar om hur själva uppbyggnaden av en kurs i form av olika delmoment kan vara en försvårande faktor vid den slutgiltiga betygssättningen. Hon uppmanar särskilt problematiken med att praktiska moment i vardagen emellertid hanteras som en fråga som ligger utanför de formulerade kursmålen. I dokumentationen diskuterar hon vidare implikationerna med att Lärarutbildningens verksamhetsfördrag praktik (VFU) ofta bedöms och värderas av aktörer i yrkespraktiken, medan den examineras av särskilt utsedda examinatorer vid universitetet. Avslutningsvis ger hon också exempel på hur man inom Hälsouniversitetet utvecklat särskilda examinationsmetoder, mot bakgrund av hur lärande/verksamheterna arrangeras utifrån det s.k. PBL-konceptet.

Den specifika problematiken med att bedöma och sätta betyg vid gruppexamination behandlas av Sofie Storbjörk i 'Kan vi se träden genom skogen?'. I sin text diskuterar hon styrkor och svagheter i relation till praktiska erfarenheter och fokuserar särskilt rättssäkerhetsaspekten när det kommer till frågan om att sätta graderade betyg. I avsnittet ges också exempel på olika varianter av gruppareferering som relateras till villkor formulerade av Högskoleverket. Storbjörk behandlar även svårigheter med att bedöma ett lärande som utspeglar sig såväl på kollektiv som på individuellt nivå och avslutar med att ge några exempel på hur man som lärare praktiskt kan gå tillväga vid sina bedömningar.

Bedömning av det självständiga arbetet är temat för kapitel 3, som handlar om den allt större betydelsen av kvaliteten i de självständiga arbetena. I sitt bidrag, 'Att bedöma och sätta betyg på projektarbete – ett helhetsperspektiv', delar Tommy Wedlund som inleder med sig av sina erfarenheter från en särskild projektarbete som han varit med om att designa, planera och genomföra vid LiU. Den bygger på samma arbetssätt som tidigare utvecklats vid Roskilde och Aalborgs universitet och syftar till att synliggöra kursmål, bryta ner dem i tydliga lärandet attempting samt examinera och återkoppla på ett sätt som underlättar studenternas förståelse av hela lärandeprocessen. Centralt i konceptet är hur den kollektiva läraprocessen kompletteras med individuella lärandet. När det gäller bedömningen av projektarbete mer generellt tycks problematiken likna den som diskuteras vid gruppareferering. Wedlund ger exempel på hur man söker komma tillrätta med s.k. 'free-riders' genom att bedöma både process och produkt. Han avslutar med rekommendationen, att det särskilda verk-
Inledning

tyget projektarbete skulle kunna användas som generellt instrument för att återkoppla, värdera och examinera nya kurser och projektarbete.

Som dokumenttör av ovanstående rundaborddssamtal väljer Andreas Wallo i ’Projektarbete i högre utbildning – några kritiska reflektioner’ att problematisera projektarbete som koncept och metod i högre utbildning, istället för att summera själva samtalen. Med utgångspunkt i litteraturen diskuterar han projektorganisering av utbildning å ena sidan som ett sätt för universitet och högskolor att importera verklighetstroga arbetsformer, och å andra sidan som ett mer eller mindre okritisk anammande av ett instrumentellt sätt att se på kunskapsutveckling. I sitt bidrag behandlar och jämför Wallo hur man hante- rar frihet och styrning av lärprocesserna i koncepten projektarbete och det mer traditionella grupparbetet. Han avslutar med en reflektion över samstämmigheten mellan ’learning outcomes’ i Bolognaprocessen och projekt- arbetsformen. Till skillnad mot vad som diskuteras i bidraget här ovan befärrar Wallo, att det med konceptet projektarbete kan finnas risk för att det kan bli projektrapporten, snarare än lärandeprocessen, som bedöms och värderas.

Universitetens flaggsklopp, det självständiga arbetet, och vad som kommer att tillmätas betydelse i den framtida kvalitetsutvärderingen av kommande utbildningar diskuteras av Ina Marteinsdóttir i ’Bedömnings av uppsatser och examensarbeten’. I kontrast till det Wallo efterlyser här ovan, att även färsta avseende vid bedömningen av processer, visar Marteinsdóttir på de nya intentionerna i regelverken, att fokusera slutprodukten. Texten bygger i huvudsak på det som avhandlades vid rundaborddssamtalen och ett domine- rande tema är hur de nya kvalitetskraven kan påverka betygssättningen av självständiga arbeten. Marteinsdóttir återger i sin diskussion skillnader i synsätt mellan utbildningar som genererar generella examina med de som avslutas med yrkexamen, liksom skillnader i synsätt vad gäller kvalitetskrav mellan olika utbildningsnivåer. Avsnittet avslutas med en reflektion över hur kompetens kan examineras och de behov som kan finnas för att utveckla verktyg och därigenom öka validiteten och reliabiliteten i våra examinationer.


Inledning


Per Persson är den som dokumenterat de två rundabor:ssamtalen om 'Studenters medverkan i kamratbedömmningar' och han släser av likheten i dis- kussionen mellan de båda grupperna. I sin text redogör han för några cen- trala teman i samtalen och rubricerar dem på följande sätt; varför och för vem kamratbedömmningar ska göras, vikten av att lära sig och ta kritik under studietiden, den kognitiva vinst som uppstår när seniöra studenter granskar arbeten från de juniorna, avvägnings i resursbesparande syfte. Han ger också exemplet på hur kamratbedömmningar vid basgruppsarbete hanteras vid Häl- souniversitetet, och rekommendationer om hur man ska gå tillvägå vid opponering eller informerande presentation, formulerade av Centrum för människa teknik samhälle (CMTS).

En av de möjliga mest grammlaga uppgifterna som examinator brukar be- skrivs som att bedöma och värdera de delar av utbildningar som benämns som verksamhetsförlagd (vfu), som arbetsplatsförlagd utbildning (apu), klinisk utbildning, klinisk praktik eller bara praktik. Ett sätt att förstå problematiken är att examinator ofta inte har någon egen erfarenhetskunskap för att kunna be- döma studenternas prestationer, samtidigt som examinators ställning är "så nära Gud man kan komma"6 och examinators beslut inte går att överklaga. I kapitel 5, Bedömnings på olika aktörers underlag, inleder Marie Gustavssons sitt bidrag 'Dilemman och möjligheter vid bedömnings och praktik och verksam- hetsförlagd utbildning' med en genomgång av några viktiga punkter i regel- verket. Hon utred derfrågan om vem som har rätt att vara examinator, vad som ingår i uppgifterna och vad som gäller själva examinationssförforandet. Därefter

6 Ett uttalande som härstammar från universitetsjuristen Göran Hesslings föreläs- ningar om regulverken vad gäller examination vid kurser i 'Design, utvärdering och organisation' (DUO), vid Centrum för undervisning och lärande (CUL), Linköping.
Inledning

följer en dokumentation av rundaborddssamtalet. De handlar bland annat om kriterier för bedömning av relationerna mellan de olika aktörerna i bedömnings- och examinationsprocessen. Gustavsson diskuterar även frågan om det finns behov av särskilda bedömningsformulär och visar exempel som riktar sig både till studenter och till handledare. Avsnittet avslutas med en reflektion över studenters lärande i relation till kursmålen, där hon särskilt uppmärksammar behovet av kursmål som även omfattar verksamhetsförlagda moment. Hon diskuterar också möjligheten att använda sig av logg-böcker som överbyggande instrument mellan teoretiska och praktiska moment.

Ett snarlikt ämne var rundaborddssamtalet om bedömning av s.k. generiska kompetenser. Johan Lundgren konstaterar att det vid samtalet ’Att bedöma och betygssätta generisk kompetenser’, inte kunde noteras någon tydlig konsensus om hur begreppet skulle tolkas. Han går därför till litteraturen och finner både snarlika, överlappande och skiftande definitioner. I sitt bidrag ägnar han sig åt att diskutera ytterligare en grannlaga uppgift i examinations- och bedömningsförfarandet, gränsdragningen mellan vad som är ena sidan kan ses som kunskap och kompetens, och å andra sidan som personlighet eller särskilda ’personliga förmågor’. De senare är möjlig inte så lätt att ringa in eller sätta namnet på, men kan anses ha betydelse när studenterna och deras arbeten ska bedömas, värderas och betygssättas. I avsnittet förs vidare en diskussion om eventuella behov av bedömningsinstrument av generisk förmåga och hur man kan se på studenters delaktighet i de bedömningsprocesserna.

Temat för kapitel 6 är Etik och juridik. Även Nina Nikku tar i sitt inledningsanförande ’Etiska problem vid bedömning och betygssättning’ upp betydelsen av den särskilda aspekten ’personlig förmåga’. Utifrån de Etiska riktlinjerna för universitetslärare och normen rättvisa diskuterar hon hur intentioner om rättvisa kan leda till orättvisor, trots goda föresatser. Exempelvis om man som lärare oreflektorer använder sig av examinationsformer som konsekvent missgynnar studenter med olika funktionshinder eller som har problem av olika slag. Hon fäster särskild uppmärksamhet vid hur lärare genom variation av examinationsformer kan bidra till att skillnader minimeras eller elimineras. Nikku frågar sig även om det etiskt försvaret att välja examinationsprocesser där läraren ”avsäger sig bedömningsansvaret” eller ”kontroller över potentiellt stigmatiserande gruppprocesser”.

Maria Sträf tar i sin dokumentation av rundaborddssamtalet med ovanstående tema upp Nikkus tråd om att det i bedömande situationer finns etiska dimensioner som inte alltid är uppenbara. Även Sträf utgår ifrån de etiska reglerna för universitetslärare och ger också några exempel på problematiska situationer. De handlar om avvägningen mellan etiska och peda-
Inledning

gogiska aspekter vid val av examinationsformer, om konstruerandet av rättvisa betygsspann och graderingar, om själva bedömrandets process vid rättningstillsförrandet, om föreställningar om likabehandling och om betydelse av språkantering vid skriftlig och muntlig framställning. I sina avslutande reflektioner diskuterar även Stäff problematiken med att flera aktörer ofta medverkar i bedömningsprocesserna.


Det avslutande bidraget ’Med Intuitiv kunskap och Instrumentella verktyg som underlag för bedömning och betygsättningsförfarandet’ syftar till att problematisera diskurerar som opererar i den akademiska praktiken, i form av särskilda synsätt på kunskap som både villkorar och skapa möjligheter för lærarupptäckets utformning i en nutida akademisk praktik. Den kritiska reflektionen syftar till att sätta in den mer konkreta hanteringen av bedömningspro-
Inledning

cesser – och som så väl låter sig beskrivas i de övriga bidragen – i ett idé-
mässigt sammanhang. Förhoppningen är att de förfaringssätt som skapats
för att värdera, bedöma och gradera kunskap inte bara stannar vid att bli just
beskrivningar av ’teknologier’. I bidraget diskuteras vidare den styning som
utövas med utgångspunkt i Bolognaprocessen och hur vi nationellt anpassat
oss i form av revidering av regelverk och annat. Visserligen befinner vi oss i
skrivade stund i ett tillstånd när Högskolelag och förordning delvis har
ändrat förutsättningarna för hur examinationsprocessen och bedömning ska
utövas, samtidigt som vi inte riktigt vet vad som kommer kommer att hända
efter 2011. Det får dock anses högst sannolikt att den grannlaga uppgiften
med att bedöma och sätta betyg kommer att vara reglerad på ett sätt som
varje aktiv lärare kan ha nytta av att känna till. Det som presenteras i den här
rapporten kan ses som ett bidrag på den vägen.

Anna Bjuremark
KAPITEL 1

ÖVERGÅNGEN FRÅN GYMNASIUM TILL HÖGSKOLA

Ändrade förkunskapskrav och dess påverkan på pedagogiken

Per Eklund, Institutionen för fysik och mätteknik

Problemdefinition

Detta kapitel är skrivet utifrån min roll som dokumentatör under ett rundaborddssamtal vid Linköpings universitets pedagogiska utvecklingskonferens 2010. Rundaborddssamtalen var avsett att handla om ‘områdesbehörighet och förkunskapskrav’ men kom uteslutande att diskutera förkunskapskrav och därför är denna text begränsad till det. De relativt få deltagare var samtliga lärare i matematik eller språk, varför denna artikel fokuserar på just dessa ämnen. Det här bidraget är centrerat på de diskussionsämnen och frågor som framfördes under rundaborddssamtalen, som ’Vad är effekten av förkunskapskrav på studieresultat och bedömningen av de senare, och hur påverkar detta lärarrollen?’ och ’Hur lägt kan vi sänka ribban på inträdeskrav utan effekt på dem som kommer ut?’. Framförallt kommer jag att utveckla frågan ovan till att lyda ’Hur lägt kan vi sänka ribban på inträdeskrav utan effekt på dem som kommer ut, och framför allt, hur påverkar det pedagogiken – måste pedagogiken ändras för att möta nya behov?’

Förkunskaper

Förkunskaper i matematik


---

1 Sammanställda av rundaborddssamtalets inledare, en representant för Matematiska Institutionen (MAI) i Linköping.
2 Liknande prov finns vid andra universitet och högskolor.
Kapitel 1 – Övergången från gymnasium till högskola


När förkunskapskraven sänktes ändrades inte kraven för godkänt (3) och överbetyg (4,5) vid LiUs matematikkurser. Däremot strukturerades kurserna om i syfte att underlätta övergången. Historiskt har detta hänt vid flera tillfällen; inom matematik infördes först en kortare propedeutisk kurs på ett par veckor; i Linköping fick denna runt 1998 ersättas av en något mer omfattande matematisk grundkurs. Utöver detta har universiteten sedan många år skickat ut förberedande material i juni, för att studenterna ska kunna förbereda sig genom att räkna på sommaren. När förkunskapskraven sänktes 2007 arbetades den matematiska grundkursen om och delades upp i fler mindre examinationer (inlämningsuppgifter och duggor), i syfte att dels ge mer tid för studenterna att arbeta med det grundläggande materialet, dels av dramatisera examinationsmomenten, och därigenom ge en mer stegvis övergång till universitetsstudier.

Utifrån statistiken som redovisades ställde inledaren den stora frågan: varför är det så stor skillnad i studieresultat beroende på förkunskapskravet Matematik D eller E? Under rundabordssamtalet diskuterades möjliga orsaker till detta. Det är knappast så att Matematik E (50 h) är en sådan fantastisk kurs. Innehållsmässigt är skillnaden i bakgrund marginell i förhållande till vad som arbetas igenom under de första veckornas studier i matematik på universitetet. Som troligare orsaker framfördes istället urvalet (svagare studenter på gymnasiet avstår från att läsa E-kursen) och tiden (de som inte läser Matematik E läser ingen matematik alls i trean på gymnasiet, och de har därför tappat sin matematiska vana när de kommer till universitetet).

Som motargument framfördes en mycket intressant fråga: borde inte ändringen i förkunskapskrav vara självreglerande? Om man sänker kraven så borde fler studenter söka. Tillräckligt många av dessa borde ha högre betyg, så att meritpoängen som krävs för att komma in blir högre. Därför borde medelkvaliteten på de studenter som kommer in vara ungefär lika bra ändå? Svaret är dock (enligt inledaren) nej, i alla fall i matematik.

En fråga som ställdes under samtalet var: ”Hur lågt kan vi sänka ribban på inträdeskrav utan effekt på dem som kommer ut?” Svaret som kom fram under rundabordssamtalet var ”ganska lågt”. Det är genomströmningen som blir säm-
Kapitel 1 – Övergången från gymnasium till högskola

re, inte kvaliteten på dem som kommer ut. Däremot finns det ingen forskning om just detta eftersom "det är ingen som vågar ta fram den statistiken".

Förkunskaper i språk
Perspektivet från språkundervisning framfördes också under rundabords-
samtalet; ett flertal exempel från collegeutbildningen (ett års studier i svenska för nyanlända utländska studenter). Det finns olika åsikter om hur väl denna utbildning fungerar. Åsikten bland de närvarande under rundabordsamtalet var att collegeutbildningen i nybörjarsvenska för utländska studenter ger en god grund att stå på, för de studenter som går den ett år för att sedan gå in på en vanlig utbildning, och de klarar av sina studier (på svenska) senare. Det framfördes dock även att detta är starkt beroende av vilket språk- och kulturområde de studerande kommer ifrån och att studen-
ter från exempelvis ostasiatiska länder helt enkelt behöver betydligt mer tid för att lära sig tillräckligt bra svenska för att klara av vanliga studier?

Parallellen mellan språk och matematik
Vid rundabordsamtalet framfördes att språk och matematik är jämförbara i och med att de tidigt involverar ett mekaniskt 'hantverk'; grammatik respektive att 'kunna räkna' – inklusive ren uthållighet (att orka räkna igenom en uppgift eller traggliga igenom grammatik och ordförråd). De kräver alltså 'tragglande'. Under rundabordsamtalet påstod någon att detta inte är riktigt 'comme-il-faut' enligt gällande 'pedagogiskt mode', men att det är viktigt att ha klart för sig hur nödvändigt det är. Motstånd mot denna åsikt kom dock fram – självklart är det viktigt, men varför skulle pedagogerna ha något emot det? Det påstods att man ofta avstår man från den nödvändiga träningen för att istället fokusera på begreppsmässig förståelse. Detta var något som såväl matematik-
som språklärande vid rundabordsamtalet (och annars) vände sig starkt emot. Det är oklart exakt varifrån denna villfärelse kommer, men en möjlig orsak kan spåras i den stora klyfta som finns mellan gymnasiets nationella prov i matematik och universitets förkunskapskrav (Thunberg, 2005; Thunberg & Filipsson, 2005). Gymnasiets nationella prov lägger stort fokus vid 'begreppsförståelse' och minimalt med räknefardighet, vilket inte premiersas i nybörjar-
kurserna i matematik på universitetet (Thunberg, 2005; Thunberg & Filip-
sson, 2005). Även flera läroböcker i universitetspedagogik (t.ex. Ramsden, 2003) trycker tungt på behovet av övergripande förståelse; risken med detta perspektiv är att det missförstås som att 'detaljer och rent hantverk ska man

\[3\] Numeran finns möjligheten att läsa om delar av collegeutbildningen så att den totalt tar 1½-2 år.
Kapitel 1 – Övergången från gymnasium till högskola


Det vi upplever fattas i boken är fullständiga beskrivningar av vad som görs, då det ofta är svårt att förstå hur man kommer från steg 1 till steg 2. Vi saknar också den mängdräning vi upplever att man behöver för att nöta in olika typer av problem. Svårighetsgraden på uppgifterna vi har fått anvisade stegvisa för snabbt och mängdräningen faller bort. Samtidigt är vi medvetna om att de uppgifterna vi blir tilldelade är ett absolut minimum för att klara kursen så det innebär ju att allt måste tas upp och det inte finns så mycket utrymme för mängdräning (Styf & Persson, 2009.)

Vad är poängen med förkunskapskrav? Varför har vi dem?
I kurser på senare nivåer av högskoleutbildningar är det ofta (men inte nödvändigtvis alltid) enkelt att definiera varför förkunskapskrav finns. Det handlar om specifika kunskaper från tidiga delar av en utbildning som krävs för de senare kurserna. Många fysik kurser kräver matematiska verktyg; språk på högre nivå kräver kunskaper i grunderna, osv. Förkunskapskraven till själva högskoleutbildningarna är däremot mer generella och har därför en mer mångfacetterad roll. Dels avser de givetvis att definiera vad som krävs för att klara utbildningen i termer av faktiska kunskaper, men som diskussionen ovan om Matematik D och E visade så är detta i sig inte alltid avgörande. Förkunskapskrav används i stor utsträckning som urvals instrument; de används för att sälla före antagningen. Förkunskapskrav är också korrelerade med antalet platser; om det finns många platser på en utbildning så ligger det ekonomiska intressen i att se till att de fylls, vilket kan resultera i sänkta förkunskapskrav. (Ett exempel är diskussionen om Matematik D eller E ska vara förkunskapskrav till civilingenjörsutbildningarna.)

En ytterligare intressant aspekt av förkunskaper och förkunskapskrav är studenternas upplevelse av dem. Stadler (2009) har studerat detta inom ma-
tematik genom djupintervjuer (främst avsnitt 5.5.2) av ett antal studenter, och hon konstaterar att det är självklart att de faktiska förkunskaperna är viktiga för universitetsstudier i matematik; både goda ämneskunskaper och färdighets-
tränings. Men förkunskaperna päverkar också studenternas självbild och själv-
förtroende; Stadler (ibid.) använder de två exemplen ’Fredrik’, en A-student
som läst flera fördjupningskurser i matematik på gymnasiet, och ’Jenny’, en
medelstudent. Utifrån djupintervjuerna når Stadler (ibid., s. 164) slutsatsen att

Studenterna kan också värdera sig själva och sin förmåga i förhållande
till kursens matematiska innehåll, samtidigt som de är starkt medvetna
om att de behöver tillägna sig gedigna ämneskunskaper för att kunna
arbeta som matematiklärare. Medan Fredrik kan rikta fokus mot att bli
en självständig lärande aktör som i stor utsträckning förfogar över sina
matematiska resurser och har god samstämmighet med lärobok och lä-
rare i sin identifikation av matematikens lärandeobjekt, brotts Jenny
med en sämre självkänsla, sämre förkunskaper och en känsla av makt-
löshet över att hamna i en situation där hon blir en beroende lärande
aktör.

Reflektierande avslutning

Färdighetsträning och förortrogenhet

Under rundaborstssamtalet tryckte flera på betydelsen av ’uthållighet’ inom
både matematik och språk. Att det rent mekaniska ”hanterket” kräver ren
uthållighet är viktigt – studenter måste orka räkna igenom en uppgift eller
traggliga igenom grammatik och ordförråd. Ibland kan det ta ett par timmar
(eller flera dagar!) att jobba igenom en uppgift och det gäller att orka igenom
den; att orka räkna rätt ’ända in i kaklet’. I-studenternas uttryck ’mångdträ-
ning’ säger en hel del om vad det handlar om. Men det behöver även finnas
’mjölksyraträning’ att kunna räkna koncentrerat och intensivt. Det sista
kanske är ännu tydligare inom språk – vem som helst som kommit till ett
främmande land och kan språket någotsnåar men är ovan vid att använda det
lär ha märkt det. Efter att under de omständigheterna talat det främmande
språket i några timmar eller en hel dag blir man lätt rent fysiskt trött.

Studenternas psykologi påverkar givetvis pedagogiken i situationen. Stadlers (ibid.) djupintervjuer med studenter om hur förkunskaper påverkar
deras självbild och självförtroende är mycket intressanta och det är viktigt för
läraren i en praktisk situation att vara medveten om detta. ’Jenny’ är troligen
mer representativ för studentpopulationen som helhet än vad ’Fredrik’ är,
och för läraren gäller det att arbeta inte bara med matematiken som sådan
utan även kunna hjälpa studenterna att bygga upp sitt självförtroende och sin
självbild (och kanske framförallt undvika att förstöra den, vilket händer – ”ge

21
så mycket positiv återkoppling som möjligt” är ett bra praktiskt råd). För den skull bör man också kunna stimulera och utmana ‘Fredrik’ och hans gelikar.

En viktig insikt att ta med från dessa resonemang är att i ämnen som matematik och språk kan färdighetsträning och förtrogenhetskunskap eller begreppsmässig förståelse inte separeras; de är så ömsesidigt beroende. Ofta uppnås inte förståelsen med mindre än att studenterna arbetat sig igenom en ansenlig mängd färdighetsträning.

*Det etiska dilemma*


*Överbyggande aktiviteter*

Lösningen på dilemma är att underlätta studieövergången från gymnasiet till högskolan genom att införa ‘överbyggning’. I huvudsak kan de överbyggande aktiviteterna delas in i två kategorier; dels sådana som görs före starten av studierna, dels sådana som görs när studierna väl inletts. Vad gäller det först nämnda så är teknisk/naturvetenskapligt basär ett exempel som funnits länge, med syftet att ge möjlighet för studenter som inte läst naturvetenskapligt eller tekniskt gymnasium att ändå läsa dessa ämnen på högskolan (och alltså underlätta breddad rekrytering som nämndes ovan). Att universiteten skickar ut förberedande material i juni för att studenterna ska kunna förbereda

---

4 Se vidare i Kapitel 6: Etik och juridik.
sig genom att räkna på sommaren, collegeutbildningen i nybörjarspråk för utländska studenter, och ’vanliga’ nybörjarkurser i språk på universitetsnivå är andra.


Referenser
Hur möta en eventuell betygssiffror från gymnasiet

Johanna Rosén, Institutionen för fysik och mätteknik

Bakgrund

Diskussion kring betygssiffror väcker starka åsikter och skapar debatt. För att analysera hur man bäst bör bemöta en eventuell inflation så bör 1) begreppet först definieras, 2) synliga 'bevis' för en betygssiffror presenteras, 3) hur denna inflation tar sig uttryck i vår verksamhet (på gymnasiet och universitetet) analyseras, och slutligen 4) hur (med vilka verktyg) möta denna inflation utredas. Vid ett av rundabordssamtalen berördes alla punkterna ovan.

Vad menas med betygssiffror?

När betygen blir högre utan att det finns någon ökning av elevernas kunskaper enligt betygskriterierna, eller när betygen är på samma nivå, trots att elevernas kunskaper sjunker. Därmed kan betygssiffror förekomma både med mårelaterade och relativa betyg.

Har det skett en betygssiffror?

Alla deltagare kring det rundabord som diskuterade denna fråga var eniga om att det skett en betygssiffror på gymnasiet, främst baserat på egna erfarenheter från undervisning på både gymnasie- och universitetsnivå. Man ser en förändrad attityd till studier och arbetsinsats hos elever och studenter, och dessutom en oförnäma att relatera mellan genomförda arbetsinsats och dess resultat, och det betyg detta resulterar i.

För att titta på mer konkreta exempel, så redovisades resultatet av ett diagnosstiskt prov (från hösten 2009) för en civilingenjörstudent på universitetet (LiU). Man kunde se vad som kan anses vara ogenomtänkta och felaktiga (dessutom tydligt orimliga) lösningar till grundläggande matematiska problem. Vad som är anmärkningsvärt med detta är att studenten hade genomgående MVG eller VG i alla matematik kurser på gymnasiet – och en handfull av eleverna som skrev samma prov uppvisade samma fenomen.

Kapitel 1 – Övergången från gymnasium till högskola

på att man är strängare i början av en ny kurs eller i en ny bedömningsform, man är ovan vilket gör att man håller igen betygen i början. Efterhand diskuterar man med kollegor och hittar så småningom vad man bedömer är en 'bra' nivå. Det påpekades också att det i början av reformen främst är gymnasielärare 'av den gamla stammen' som är aktiva, d.v.s. personer som genomgått utbildning med mycket ämnesstudier och slutprov, o.s.v. Altettersom kommer 'den nya stammen' lärare med en annan utbildning i bagaget, och som dessutom har en annan erfarenhet av målrelaterade betyg.

**Figur 1:** Genomsnittlig betygspöäng 1997-2009 för elever i svenska gymnasieskolan.[1]

En liknande trend, som även den indikerar en betyginflation, kan ses i Figur 2, vilken visar andel elever behöriga till högskolan under åren 1997-2009.[1,2] Förutom en tillfälligt nedåtgående kurva kring år 2000, vilken enligt en deltagare indikerar en osäkerhet i betygssättningen, så sker en ökning av antal behöriga elever för alla redovisade program, samt för gymnasieskolan totalt. En ökad genomsnittlig betygspöäng för gymnasielever inkluderar även en ökning av elever som går ut med 20,0. Gruppen kring bordet diskuterade möjliga skillnader mellan olika skolor vad gäller dessa ökningar. En artikel från DN debatt togs upp som exempel, där andel elever med slutbetyg 20,0 redovisas.[3]
Kapitel 1 – Övergången från gymnasium till högskola

<table>
<thead>
<tr>
<th>Skola</th>
<th>Kommun</th>
<th>Andel elever</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Procivitas privata</td>
<td>Helsingborg</td>
<td>11,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>Viktor Rydbergs</td>
<td>Sthlm</td>
<td>8,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>NT-gymnasiet</td>
<td>Sthlm</td>
<td>7,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>Högre samskolan</td>
<td>Göteborg</td>
<td>7,1%</td>
</tr>
<tr>
<td>Enskilda gymnasiet</td>
<td>Sthlm</td>
<td>7,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>Växjö fria gymnasium</td>
<td>Växjö</td>
<td>6,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>Viktor Rydbergs</td>
<td>Sthlm</td>
<td>6,6%</td>
</tr>
<tr>
<td>Kungsholmen gymnasium</td>
<td>Sthlm</td>
<td>6,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>Blackebergs gymnasium</td>
<td>Sthlm</td>
<td>3,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>Södra latin</td>
<td>Sthlm</td>
<td>2,4%</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Hela riket</strong></td>
<td></td>
<td><strong>0,8%</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Det fanns många åsikter kring denna statistik med ursprung från SCB, men utan att genomföra någon djupgående analys så poängterades särskilt att alla skolor utom två är friskolor, alla utom tre ligger i Stockholm, och en av Viktoor Rydbergs-skolorna har terminsavgifter.


![Andel elever (%)](image_url)

**Figur 2:** Andel elever behöriga till högskola, 1997-2009.[i,2]
Kapitel 1 – Övergången från gymnasium till högskola

*Kan det möjlichen vara så att eleverna (och undervisningen) faktiskt blir bättre?*


En annan möttstock på elevernas prestationer är nationella prov. "Nationella kursprov finns i känämnena engelska, matematik samt svenska och svenska som andraspråk. I engelska och matematik finns också nationella kursprov i den avslutande gemensamma karaktärsämneskursen. För program där man läser kurser utan obligatoriskt kursprov gäller dock att läraren bör använda sig av motsvarande nationella kursprov som stöd inför betygssättningen (gäller Biologi, Franska, Fysik, Kemi, Spanska och Tyska)."[5]

Kapitel 1 – Övergången från gymnasium till högskola

Figur 3: Jämförelse mellan nationella prov och slutbetyg, 1998-2009.[6]

Det sista, och kanske tydligaste, exemplet som togs upp under diskussionen var med anledning av det pressmeddelande som gick ut 9:e december 2009: "Kraftig försämring av gymnasieelevernas kunskaper i matematik och fysik."[7] Uttalandet syftar på att de svenska gymnasieelevernas kunskaper i fysik och avancerad matematik har försämrats markant sedan den förra TIMMS-studien (TIMMS=Trends in Mathematics and Science Study) gjor-
Kapitel 1 – Övergången från gymnasium till högskola


![Diagram](image)

**Figur 4:** Resultatutveckling i grundskolan respektive gymnasieskolan i matematik och fysik/naturvetenskap, enligt TIMMS 1995 (grund- och gymnasieskola), TIMMS 2003 (grundskolan), TIMMS 2007 (grundskolan), och TIMMS Advanced 2008 (gymnasieskolan), ur Ref. 8.

Deltagarna diskuterade vilka slutsatser som kan dras av en figur som ovan, där det ska noteras att y-axeln inte börjar på 0 (d.v.s. vald skala på y-axeln kan göra trenden mer/mindre tydlig), och att en linje har dragits mellan endast två punkter, vilket endast ska ses som en hjälp att identifiera punkter relaterade till varandra. Oavsett detta var alla deltagare i diskussionen eniga om att alla tendenser går nedåt, vilket gör resultatet mycket allvarligt.

**Baserat på de presenterade exemplen ovan, kan man enligt rundabordsdeltagarna dra slutsatsen att det skett en betygsinflation, och att denna inte kan förklaras med att eleverna blivit bättre under det sista decenniet.** För att möta betygsinflationen bör man därför titta på vad eleverna faktiskt kan och är duktiga på, samt identifiera de problem som har skapat den situation som vi befinner oss i.

**Trots nedåtgående trender: Har eleverna blivit bättre inom något enskilt område?**

Deltagarna kring rundabordet hittade direkt flera exempel: Eleverna/studen- ternas eller exempel bättre på att fokusera på det som kommer på tentan, man lär sig att genomföra 'selektiva studier', d.v.s. att i viss mån förutse det som kommer att prövas, och därmed läser man inte mer än man behöver. Eleverna har dessutom blivit bättre på att hitta genvägar i sina studier, att hitta
'katalogkunskap' i ett stort utbud av data, och att hitta information på nätet. Även om givna exempel är förmågor som utvecklats inom det system gymnasiets och högskolan erbjuder, så är det svårt att se hur resulterande ytinlarning och kunskapssluckor gynnar lärande i ett större perspektiv.

**Vilka problem möter vi som är relaterade till betygscenlogen?**

Inläggens var många i denna diskussion, en kort sammanfattning följer här: Som universitetslärare möter man inte bara kunskapsbrist hos studenter, utan även ‘fel’ attityd till studier och lärandeprocesser. Studenterna tycker ofta att lärande ska gå fort och lätt, och faller lätt in i ”jag har alltid haft VG, varför får jag det inte nu?” Man kopplar inte mellan kunskap/prestation och betyg, utan fokuserar på enbart betyget.

Att det skett betygscenlogen inom t.ex. matematik ses tydligt på universitetet (LuU). Trots slimmat och hyvlat kursinnehåll sår presenterar eleverna sämre än förut, och de riktigt duktiga studenterna visar sig inte lika tidigt under utbildningen. Detta tros bero på att de är oförberedda på universitetsstudier, och att de kräver en övergångstid för att ändra på sina avtityder till studierna. Där emot kommer de duktiga eleverna fram så småningom, och på de mer avancerade kurserna börjar de visa sin kapacitet. En betygscenlogen i detta exempel kan direkt urskiljas om man jämför resultat på prov i början av universitetsstudier: Studenter som presterar lika på dessa prov hade i genomsnitt VG från gymnasiet år 1999, och MVG från 2002 och framåt. Det ska noteras att gymnasielitteraturen under denna period har varit, och är bra (enligt lärarna kring bordet), d.v.s. det är inte där problemet ligger.


Redan på gymnasiet har intentionen varit att skapa en ‘kundkänsla’ i relationen skola – elev, d.v.s. eleverna ska göras nöjda, de är skolans kunder. Denna attityd finns kvar när eleven kommer till universitetet. Förutom att göra eleverna nöjda, vilket kan generera kommande högre antal sökande i
det allt större utbudet av valbara gymnasier, så finns det fler anledningar till att lärare successivt sätter högre betyg än sig bör – man tröttnar på att sätta ‘negativa betyg’ (IG) på prov och tentor, och anpassar sig gradvis. Detta leder i sin tur till att blivande studenter är nöjda med sina betyg och inte inser sina begränsningar inom olika kunskapsområden. En av deltagarnas påpekade att få elever idag nappar på erbjudande om repetitionskurser under sommaren innan universitetsstudierna börjar. Av dem som påbörjar sådana studier är det dessutom betydligt färre som går kurserna till slutet, trots att många är i stort behov av de repetitioner som erbjuds.

Slutligen; hur ska vi möta betygsinflationen?

”Bekämpa den?” Deltagarna påpekade att detta delvis är ett politiskt problem, eftersom vi står i två olika system (universitet kontra gymnasiet), utan direkt växelverkan. Som enskild individ inom ett av systemen har man svårt att påverka, och det får bli politikernas uppgift. Oavsett vad man kan göra (eller inte göra) åt en betygsinflation, så finns direktiv att universitetets program ska bygga på gymnasiestudiens program. Det finns också direktiv att universitetet ska skapa t.ex. civilingenjörer som ska konkurrera internationellt sett. Dessa krav kan tyckas strida mot varandra, och man hamnar i ett läge där valet står mellan att anpassa utbildningar efter det studentunderlag vi har, eller att upprätthålla en god (i internationell konkurrens) kvalité. Det senare alternativet, i kombination med att bekämpa inflationen med de ekonomiska och pedagogiska medel som finns, var det som vann starkast gehör. Alla var eniga om att det inte ska tummas på kvalitén i våra utbildningar, studenterna får helt enkelt börja jobba.

”Gilla läget?” En annan synvinkel som fördes fram var att acceptera fak-tum; vi har de studenter vi har, och om systemet sagt att de är behöriga så får vi anpassa oss. Med andra ord ligger ansvaret och arbetsbörjan främst hos läraren på universitetet; att anpassa sig till gymnasiesthesolans, att anpassa sig till de nya studenterna, och att helt enkelt börja jobba med att lära studenterna från den nivå de befinner sig på. ”Bejaka den?” Ett något provocerande inlägg som fördes fram kan sammanfattas med att kunskap är en färskvara, så om systemet gör det enklare att komma till högskolan direkt efter gymnasiet så är det positivt.

Kapitel 1 – Övergången från gymnasium till högskola

ska uppnås, är alltså något som alla närvarande efterlyser, både inom gymnasiet och på universitetet.


Avslutningsvis var alla deltagare eniga om att målrelatering kan vara infatationsdrivande. Eleverna har numera dokument som säger vad man ska kunna
Kapitel 1 – Övergången från gymnasium till högskola

(mål) för att klara tentan, och de behöver i många fall därför ej längre läsa kapitlet/stycket/boken. Läraren bejaktar detta genom "kan du detta blir du god-känd". Resultatet kan sammanfattas i den avslutande kommentaren: "Betygen går upp, kunskapen ner – det är bara att arbeta vidare."

Avslutande reflektion

Att det skett en betygssiffrning kan tyckas vara i det närmaste 'bevisat', men att luta sig tillbaka och (liksom tidigare generationer) säga att "det var bättre förr" leder inte till någon lösning på problemet.


Om undervisningen på universitetet ska bygga på traditionell 'korstoppning' där läraren förmedlar kunskapen, så kommer kraven på hög kvalitet/höjd på utbildningen att ställas mot de organisatoriska svårigheter som kommer ur de vitt skilda förkunskaperna hos dagens studenter. Om istället läraren förmedlar verktyg för att studenterna själva ska kunna söka kunskap (d.v.s. studentcentrerat lärande), kan det tyckas att varje enskilt studerande skulle ha större möjlighet att utvecklas genom sitt läsande, skrivande, praktiska görande, o.s.v., utifrån den individuella nivå de befinner sig på.


33
Kapitel 1 – Övergången från gymnasium till högskola

Referenser

KAPITEL 2

KRITERIER OCH KOMPETENS FÖR BEDÖMNING AV KVALITET I HELHET OCH DELAR

Att bedöma och sätta betyg utifrån betygskriterier

Magdalena Hillström, Institutionen för studier av samhällsutveckling och kultur

Bakgrund


Sedan de nya reglerna trädde i kraft har kurs- och utbildningsplaner fått en annan ställning och innehållet regleras på en allmän nivå i högskoleför-


- Studenten har uppnått ytterligare lärandemål, d.v.s. fler än de som anges i kursplanen.
- Studenten har kommit längre eller djupare inom samma lärandemål.
- Studenten uppfyller andra kriterier (aktivt deltagande, inlämningsdatum hålls etc.).

Att uppställa betygskriterier i förhållande till målen är alltså inte lätt, oavsett vilken väg – eller sammanvägning av vägar – som man väljer. Hur många ytterligare lärandemål ska anges för att betyget exempelvis ska bli väl god-

---

3 Högskoleförordningen SFS 1993:100; Riktlinjer för arbetet med kursplaner, Linköpings universitet. Dnr: LiU 1545/05:40.
känd? Hur mycket ’djupare’ eller ’längre’ ska studenten ha nått och vad betyder det?

Vid de två rundabordssamtal som samlades kring ämnet ’Att bedöma och sätta betyg utifrån betygsriter’ diskuterades bland annat följande frågor. Hur bör betygsriter se ut, i allmänhet och för olika examensformer? Hur kan betygsriter kopplas ihop med lärandemål? Hur gör man studenterna medvetna om betygsriterna? Diskussionen kan sammanfattas i tre huvudteman: 1) betygsriter och deras tydlighet för lärare och studenter, 2) bedömningstörning som en del av professionell kompetens och 3) rättssäkerhet.

I diskussionen deltog lärare verksamma inom samtliga fakulteter vid LiU. Spännvidden i erfarenheterna av att arbeta med graderade betyg och tydligt definierade betygsriter var stor. En viktig skillnad i erfarenheterna hade att göra med att fakulteterna tillämpar olika betygssystem och att det vid några fakulteter är möjligt för studenterna att ’höja’ sina betyg vid en omten-
tamen. Det är också stor skillnad, kunde grupperna konstatera, om studenternas resultat vid en tentamen är relativt enkla att mäta (exempelvis om en student har kommit fram till rätt lösning på en given uppgift) eller om resultatet är mera svårbedömt (exempelvis vid uppsatsskrivning och andra längre skrivuppgifter). Detta formulerades i grupperna som åtskillnaden mellan kvalitativ och kvantitativ bedömning. Hur anger man exempelvis den ’minsta nivån’ av självständig analys och problembearbetning i ett uppsatsarbete på ett sätt som kan göras transparent för studenten?4

**Betygsriter**

När det gäller att formulera betygsriter aktualiseras två aspekter. a) Betygsriter formuleras av enskilda lärare eller i ett lärarkollegium som utgångspunkt och vägleddning för bedömningen av studieresultatet. b) Betygsriter presenteras för studenterna för att man ska uppnå större tydlighet i kommunikationen med studenterna om vilka kunskaper och förmågor som olika betyg fordrar.

För några av lärarna som deltog i diskussionen var det praxis att de betygsriter som lärarna formulerade meddelades till studenterna i samma form. Tydliga betygsriter var mycket viktigt, både för lärarkollegiet och för studenterna, och sågs som ett viktigt pedagogiskt redskap. Lärarna beskrev hur de inom kollegiet kontinuerligt diskuterade kriterierna och under-

---

4 I diskussionen påstås att det är möjligt vid LiTH, men inte vid andra tekniska högskolor i Sverige. Utsagan är dock inte vidare undersökt.


Antalet mål i en kursplan har betydelse för examination och bedömning. Om de är många tenderar lärarna att väga målen mot varandra i betygsättningen. Vid rundabordssamtalen var meningarna delade om huruvida man borde formulera många eller ett fåtal mål för en kurs. En del menade att flera mål underlättar examinationen, som då kan anpassas efter lärandemålen och äga rum flera gånger under en kurs. Man kan då tänka sig att examinera de olika målen som moment i kursen. Sammanvägning av delbetyg utgör ett särproblem i betygsättning, som inte i första hand har att göra med krite-
rierna, men om vikteningen mellan resultat i olika delar.\textsuperscript{6} Det finns en uppenbar risk, påpekade en deltagare, att lärarna till följd av de nya kraven (att det är kunskapsmålen som ska examineras) utgår från vad som kan exami-neras i formuleringen av målen så att man i slutändan bara får tydligt mätt-bar mål. Utbildningen blir examinationsstyrda och kan hindra den kun-
skaps- och färdighetsutveckling som läraren verkligen vill åstadkomma.

Andra frågor som restes var huruvida läraren kan vara säker på att studen-
ten har uppnått målen. Bär läraren ansvaret för att studenten har de förkun-
skaper som krävs när den går vidare till en ny delkurs. Kan lärarens bedöm-
ning ‚reklameras’ i efterhand? Hur lång tid sträcker sig i så fall lärarens ansvar för studentens måluppfyllelse? Lärandemålen är satta utifrån antaganden om kunskaper som studenterna redan har förvärvat, antingen på gymnasiulnivå eller tidigare högskoleutbildning. Om studenten inte har de förkunskaper som krävs för att nå målen blir det svårt att upprätthålla en strikt linje, även om detta är tanken med kursplanerna. I praktisk pedagogisk vardag vägs studen-
tens egna förutsättningar ofta in i kvalitativa bedömningar, även om detta egentligen inte är relevant inom ramen för de nya reglerna. Frågan blir särskilt akut i relation till studenter som har svårt att uttrycka sig muntligt och skrift-
ligt på svenska, kanske för att studenten har invandrARBakgrund.

Kraven på tydlighet i kriterierna för bedömning av måluppfyllelse har ökat, liksom att de ska kommunikeras till studenterna. Grupperna hade inte någon lösning på hur problemet med betygsgradering ska löjas i formulering av bet-
ygskriterier när man utgår från målformuleringar och förväntade studieresul-
er och utmaningar för lärandet och undervisningen i kraven på tydligt formu-
lerade lärandemål. Det blev också tydligt, att man inom i stort sett i alla utbild-
ningskrav bfinner sig i ett dynamiskt utvecklingsskede där frågor om examina-
tion och betygskriterier står högt på dagordningen.

Lärarens bedömningsförmåga

Hedin (2006) pekar på att bedömning ses som en viktig beståndsdel i lära-
rens erfarenhet. Den erfarne läraren har en stark känsla av vad som är en

\textsuperscript{6} Se särskilt avsnitt om denna problematik.
Kapitel 2 – Kriterier och kompetens för bedömning av kvalitet i helhet och delar


De lärare som förespråkade tydliga betygsgrader framhöll att de måste hanteras professionellt, det vill säga med en medvetenhet om att den egna erfarenheten spelar in. Det finns stora fördelar med att göra kriterierna klara, både inom ett kollegium och inför studenterna. De hjälper läraren att göra rättvisa bedömnings. I kommunikationen med studenterna innebär tydliga kriterier att de blir medvetna om vilka krav som ställs och vad de måste fokusera på under utbildningen. Om man har en kontinuerlig dialog med studenterna om betygsgrunderna blir diskussionerna ofta färre om varför man fått det ena eller det andra betyget. Flera av de lärare i gruppen som arbetade aktivt med att formulera betygsgrader hade också en kontinuerlig kollegial diskussion kring dessa. De satsade också mycket på förmedlingen av kriterierna till studenterna och såg detta som ett viktigt inslag i lärararbetet. Andra lärare i gruppen saknade den kollegiala reflexionen kring bedömning och kriterier för bedömning och ytterligare några betonade den programansvariges viktiga roll i detta sammanhang.
Rättssäkerhet

Examination är formellt sett en myndighetsutövning, som måste genomföras med god rättssäkerhet. Studenternas rättssäkerhet i examination har under det senaste decenniet uppmärksammts av Högskoleverket, senast i Rättssäker examination. Andra omarbetade upplagan (Rapport 2008:36). De formella bestämmelserna för examination regleras av Högskoloförordningen och av universitetens lokala regelverk. Linköpings universitet fastställde nya regler 2009, Föreskrifter rörande examination och examinatorer.\(^7\) I dessa betonas att alla studenter tydligt ska informeras om former och förutsättningar för den valda examinationen. I Högskoleverkets rapport förstås begreppet rättssäkerhet som ’förutsesbarhet i rättsliga angelägenheter’. ”Villkoren för att rättssäkerhet ska anses råda är att det finns klara regler som är publicerade och tillämpas lojalt och korrekt av de rättstillämpande organen” (ibid., s. 15).

Ett betygbeslut kan inte överklagas, men det kan omprövas om en student begär det. Ingen av de lärare som deltog i diskussionen hade erfarenhet av att studenter hade begärt omprövning. Däremot hade många erfarenheter av att studenterna ville ha en motivering till betyget. Någon förutsåg att det i framtiden kan bli vanligare att lärarens bedömnings sätts på prov av studenter som begär omprövning och att det då är mycket viktigt att utbildningarna har väl utvecklade rutiner för examination och att lärarna har stor förtrogenhet med de regler som gäller. Diskussionen om rättssäkerhet kom i hög utsträckning att kretsa kring betydelsen av att flera lärare deltar i bedömnings av studenternas studieresultat. Inte minst är detta viktigt vid muntlig tentamen och när en lärare känner sig osäker på hur en bedömnings del görs. Om flera lärare är involverade i en bedömnings ökas rättssäkerheten för studenterna. Flera av deltagarna tyckte att rättssäkerheten borde fokuseras mera och att två examinerande lärare borde gälla som regel.

I sammanhanget diskuterades även självvärdering och kamratvärdering och några deltagare framhöll att om studenterna involveras i bedömnings underlättas lärarens arbete. Studenterna får större kunskaper om vad bedömnings innebär och vad det är som ska bedömas, vilket gör de skickligare i att bedöma sig själva. Ofta stämmer självvärderingar väl överens med lärarens bedömnings, konstaterade de som hade erfarenhet av detta.\(^9\) Flera av deltagarna betonade att återkopplingen till studenterna var ett viktigt led i att göra examinationen rättssäker. I en dialog med studenterna kan man för-\(^7\) Se vidare i denna rapport Kapitel 6: Etik och juridik.
\(^8\) Föreskrifter rörande examination och examinatorer, Linköpings universitet, Regelverket, Lokala regelsamlingen. RS U05:09.
\(^9\) Se vidare Kapitel 6: Självvärdering och kamratbedömning.
Kapitel 2 – Kriterier och kompetens för bedömning av kvalitet i helhet och delar

klara och motivera sin bedömning. Om studenterna har delgivits bedömningskriterierna på förhand kan man tillsammans diskutera deras tillämpning i förhållande till en given uppgift.


Reflektierande avslutning

Man kan konstatera att de två rundabodssamtalen rörde sig en bit ifrån huvudfrågan om bedömning och betygsättning utifrån betygsriter. I stället diskuterades mer om examination och huruvida lärarens professionella och erfarenhetsförvärvade kompetens kan och bör översättas i tydligt formulerade kriterier, eller om det skapar ett systemtänkande som kan tänkas skapa samre förutsättningar för den högre utbildningen, snarare än att bidra till kvalitetsförbättring. Att den målstyrning som införandet av de nya kursplanerna har medfört skapar osäkerhet kring bedömning och betygsriter är inte konstigt eftersom situationen är ny och många lärare är osäkra på vad det egentligen innebär, både för den professionella lärarutövningen och för studenternas rättsäkerhet. Man kan också konstatera att diskussionen om studenternas rättsäkerhet mera kom att handla om hur man gör rättvisa bedömnings, till exempel genom lärarsamarbete, snarare än om vad som i nuläget är bristfälligt när det gäller rättsäkerheten för studenterna och de

Kapitel 2 – Kriterier och kompetens för bedömning av kvalitet i helhet och delar

förbättringar som borde göras, till exempel i lokala regelverk och kursplaner. En anledning till att diskussionen rörde sig bort från huvudtemat kan vara att översättningen av erfarenhetsbaserad bedömningsförmåga till tydlig-gjorda kriterier förutsätter en individuell och kollektiv självreflektion som lärare är ovana vid och som det dessutom sällan finns tid till att utveckla.

Referenser


Svensk författningssamling, Högreoleverkensförordningen (1993:100).


Att skilja G från VG i kvalitativa bedömningar – inledningsanförande

Emma Ekdin, institutionen för Kultur och kommunikation

De flesta som har ägnat sig åt bedömning och betygsättning har säkerligen vid något tillfälle stött på en examinationsuppgift som redan vid första anblicken lyckas övertyga läsaren om sin kvalitet. Ibland kan det räcka med att läsa någon sida av en inlämnad tentamen för att man som examinerator ska få en möjligen något grovhuggen men ändå ganska klar uppfattning om vilket betyg som är det mest rimliga. ”Jag känner igen ett VG när jag ser det”, skulle betygsättaren i detta fall kanske hävda, genom att ställa den enskilda
insatsen i relation till sin förförståelse för vad som uppfattas som kvalitet inom det egna ämnesområdet.


Två slags bedömningskriterier

Bedömningskriterier kan givetvis formuleras på olika sätt i relation till exempelvis kunskapsområde och utbildningsnivå. Två vanligt förekommande typer av kriterier skulle kunna kallas för komparativa respektive kumulativa. Renodlade tycks de, genom sin utforming, uttrycka något olika syn på förhållandet mellan en godkänd och en väl godkänd insats vid en examination. Låt mig förklara hur.

I betygssystemet som utformats enligt en komparativ modell är utgångspunkten att alla de kvalitativa aspekter som tas upp som krav för ett arbete som ges betyget väl godkänt också ska finnas i det arbete som ges det lägre betyget. Ett exempel: I bedömningskriterierna för ett uppsatsarbete vill vi kanske innefatta aspekter som beskriver förmågan att formulera och besvara

11 Här diskuteras ett komparativt respektive ett kumulativt synsätt som idealtyper, även om det är möjligt att de kan kombineras i praktiken. Det är också mycket troligt att det finns andra typer av bedömningskriterier än de som tas upp i denna artikel.


Vid första anblicken kan det kumulativa synsättet på bedömning verka tydligt, låt att använda och, inte minst, lått att förklara för studenter och utomstående intressenter, men det ställer också höga krav på hur kriterierna är formulerade. Vad gör läraren till exempel om en student hävdar att han eller hon har uppfyllt alla de punkter som står i kriterierna för godkänt och väl godkänt, medan läraren utifrån sin erfarenhetskunskap inte tycker att arbetet håller för det högre betyget? Kanske saknar arbetet substans, precision eller någon annan kvalitet som är svår att fånga i ord. I detta fall kommer alltså erfarenhetskunskapen och helhetsomdömet i konflikt med de explicitgjorda
betygskriterierna. År då problemet att kriterierna varit dåligt utformade, eller handlar det om något annat och mer grundläggande, nämligen om att kvalitetsbegreppet svårliken låter sig förenas med idén om en fullständigt objektiv bedömning? Det är åtminstone inte otänkbart att det kumulativa synsättet kan uppfattas som mer "objektivt" än det komparativa, då kriterierna kan te sig som ett slags checklista att bcka av. Om det kumulativa synsättet dras till sin spets är dock frågan om vi fortfarande ägnar oss åt kvalitetsbedömning eller åt något slags kvantitativa mått? Om checklisten dessutom blir alltför omfattande och specifik finns det kanske till slut ingen enskild prestation som lever upp till alla de ingående kraven. Därtill kommer förstås – i båda fallen – frågan om hur vi ska förhålla oss till de studenter som överraskar oss, och som uttrycker kvaliteter som vi inte kunnat förutse?

Bedömande i teori och praktik


Omvärldens krav på explicita betygsriter och bedömningskriterier är i sig inget stort problem, så länge vi själva, i egenskap av verksamma lärare och forskare, blir betrodda att få formulera vad som är kvalitet på vårt område. Idag finns emellertid risken att de som inte besitter denna erfarenhetskunskap, och som kanske inte är överens med universitetslärarna om vad som är kvalitet inom universitetsutbildning, själva vill formulera dessa kriterier. Det har un-
der de senaste åren konstruerats ett antal centraliserade system för utvärdering
och kvalitetssäkring där man ofta är mer intresserad av kvantitativa mätt – inte
minst för att de är lättare att hantera än de kvalitativa. Ekonomihistorikern Ylva
Hasselberg har nyligen hävdat att denna utveckling är ett av många tecken på
att universitetslärarnas och forskarnas professionella omdöme håller på att ur-
holkas. Hasselberg menar att omdömet, det vill säga förekomsten av egna
normer och värderingar, är kärnan i alla professionella gruppers identitet.
Risken idag är att akademiker som grupp deproffessionaliseras då kärnvärde-
ingarna och omdömet ersätts med marknadsmechanismer:

Just nu försiggår en kamp om omdömet, en kamp mellan professio-
nella grupper och de ekonomiska och politiska eliterna. [...] Omdömet
är besvärligt, eftersom det skapar brist på förutsägbarhet och styrbar-
het. Omdömet är som en dimma som sveper in de aktuella verksam-
heterna, och som gör att politiskt och ekonomiskt beslutsfattande blir
mindre verkamt. Eftersom utövandet av omdömet inte är transparent,
så att lekmän inte alltid förstår på vilka grunder ett professionellt beslut
fattas, finns det en strävan att eliminera omdömet. Ofta tar sig denna
strävan uttryck i mekanisering, rutinisering och kvantifiering, d.v.s. i
processer som företer stora likheter med tayloristiska organisations-
principer (Hasselberg, 2009, s. 57).

Hasselberg pekar på vad som kanske är den största utmaningen i samman-
hanget. Om de styrande i samhället inte litar på att universitetslärare i kraft
av sitt professionella omdöme besitter förmågan att bedöma god kvalitet, då
förlorar vi en central del av vår autonomi och mäten över vårt eget arbete.
Därfor tycks det viktigare än någonsin att hålla det akademiska samtalet om
grunderna för god kvalitet levande.

Referenser
Grundutbildningsdag och Rundabordssamtal vid LiU 2007, CULs rapportserie
nr 13, Linköping: Linköpings universitet.

Gustavsson, Bernt (2000). Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning,
Stockholm: Wahlström & Widstrand.

samtidens, Hedemora: Gidlunds.

Liedman, Sven-Eric (2001). Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper, Stockholm:
Bonniers.
Hur skilja G från VG i kvalitativa bedömningar – en dokumentation

Christoph Röcklinsberg, Institutionen för ekonomisk och industriell utveckling

Inledning

I detta kapitel kommer jag att återge några av de viktigaste dragen som framkom under de två rundabordssamtalen i ovanstående ämne med lärare från olika institutioner och fakulteter, samt inleda och avsluta med egna funningar.


Att sätta betyg är säkert lättare när 'bara' faktakunskaper i form av tal och siffror eller 'multiple-choice'-prov ska bedömas och poäng för ett entydigt 'rätt' eller 'fel' kan sättas. Svarare blir det i kvalitativa bedömningar av enskilda arbeten och uppsatser. Hur skiljer vi som lärare eller examinatorer i dessa fall G från VG? Vilka betygskriterier har vi och synliggörs de för studenterna inför varje examinationstillfälle? I de fall detta görs infinner sig därtöver frågan om betygskriterierna bör återspeglas även i kursmålen. Detta väcker i sin tur också frågan vad kursmålen i sådana fall egentligen bör beskriva? Minimikraven eller ribban för att få VG? Speglar ett VG ett 'normaltillstånd' eller det lilla extra?

---


Om särskilda skäl föreligger kan läraren bortse från enstaka kriterier.

Framförallt i den kvalitativa betygssättningen är denna aspekt också viktig att beaktta och frågan om hur man kan skilja G från VG visar sig ha många dimensioner som är mycket nödvändiga att fundera på.

**En tolkning av inledarens inledning**

Inledaren inledde de båda samtalen under ovanstående tema med ett exempel ur en lärares upplevda dagliga praxis. Vi kan ofta efter bara några meningar se om en tenta eller ett skriftligt inlämnat arbete kommer att kunna betygssättas som välgodkänd eller ’bara’ som ett godkänt arbete. Vi använder oss i vår yrkesvardag av en förförståelse av vad som är VG. Genom Bologna-processen är dock kraven höga för att klargöra bedömningsgrunder, inte

---

13 Jfr. också Järvinen 2007 som skriver t.ex. om bedömning och betygssättning av dyslektiker.
minst med tanke på rättssäkerhet, transparens och förutsägbarhet, betonade inledaren.


**Aspekter och synpunkter under de två rundaborddssamtalen**


Det förespråkades även att kriterierna ska vara så tydliga som möjligt, samtidigt som man såg ett behov av ett visst tolkningsutrymme. Men, som någon reflekterade i samtalen, om inte ens läraren i vissa fall kan eller vill hålla sig till betygskriterierna hur svårt är det då inte för studenten att verkligen förstå sig på dem och omsätta dem individuellt i sina arbeten? Säkerligen hör det till de stora svårigheterna och utmaningarna inom akademien att beskriva vad som ger ett akademiskt arbete dess värde, och den stora frågan är om det är möjligt att beskriva den akademiska koden på ett sådant sätt att den kan uttryckas i G och VG-terminer. Likväl är det för studenten inte heller någon lätt uppgift att knäcka den koden, när den dessutom kan skilja sig

50
från forskningsområde till forskningsområde från forskare till forskare eller till och med från fall till fall.


En annan fråga som väcktes utifrån inledarens anförande var huruvida läraren också påverkas av andra faktorer i betygssättningen, medvetet och/eller omedvetet och som inte finns formulerade som kriterier. Ett exempel som nämndes är t.ex. handstilen, vilket vi som lärare kanske (?) också blir påverkade av (och inte sällan kan irriterar oss på). Ett annat exempel är hur man behårsar språket liksom förmågan att uttrycka sig på ett tilltalande sätt. Sådana exempel visar det eftersträvansvärda och nästintill nödvändiga i att betygssättning alltid borde ske i lärarlag. Inte minst med tanke på rättssäkerheten och att acceptansen från studenternas sida kan antas öka när flera lärande är inblandande.

**Reflektierande avslutning**

I frågan om betygsriter står vi idag i början av en utveckling och det tycks vara så att det kvarstår ett fortsatt arbete med själva formulerandet av kriterier. Samtidigt blir frågan om ett G eller ett VG för studenterna allt viktigare. Att sätta ord på vilka kriterier vi utgår ifrån görs inte över natt och kräver många ‘varv’ och kollegiala samtal. Inte minst ur rättssäkerhetssynpunkt är det viktig att ha formulerat betygsriter i samband med kursinformationen och i början av en kurs. Men man får inte glömma att kriterier är en tolkningsfråga och att det är långt ifrån säkert att studenten tolkar dem på det sätt som läraren avser. Också lärarens egen tolkning och ‘mall’ spelar roll, inte minst när det
gäller just kvalitativa bedömningar. Lärarens synsätt kan också antas vara starkt påverkat av det kollegiala synsättet och de olika värderingarna inom den egna institutionella kulturen (Becher 1994; Blackmore 2007). Därtill kommer högskoleverkets utväderingar om examination som ytterligare en aspekt.

Vid Linköpings olika fakulteter råder dessutom olika betygsskalor. Medan man inom den tekniska fakulteten använder sig av ett fyrstegsbetyg med 5 som bästa betyg, 4 och 3 som ytterligare godkända betyg och U för ‘underkänd’ har den filosofiska fakulteten med VG, G och U bara tre steg. Genom att vissa institutioner, ämnesområden eller bitvis bara vissa lärare utökar detta system med G+ eller t.o.m. VG- och G-, blir olikheterna i bedömningen mellan olika ämnen ännu större. Samtidigt som ett trestegsbetyg i praktiken kan innebära att den slår fel eller åtminstone ger fel signaler, då det finns flera nyanser än godkänd och välgodkänd, ökar med ett flerstegsbetyg också risken för att jämföra arbeten sinsemellan. Det gör det ännu svårare att verkliga formulera nyansskillnaderna i betygssättningen. Att det inom den tekniska fakulteten vid Linköpings universitet dessutom ges möjlighet att höja sitt betyg, d.v.s. att tentera att ett prov eller ett examinationstillfälle som re- dan tidigare har godkänts för att få ett högre betyg gör ideala med en enhetlig betygssättningspolicy över hela universitetet ännu mer utoptisk.

Hur många betygsskalor med olika kriterier olika fakulteter, institutioner eller lärare än lyckas formulera, så är det samtidigt svårt och troligtvis inte ens önskvärt att komma helt ifrån mera lösa, övergripande och mångfaldig tolkningsbara kriterier som ‘helhetsintryck’ och ‘analysformåga’ etc. Lösningen får således inte bara sökas i en fullbordad matris med fasta kriterier. Matrisen är synnerligen ett viktigt verktyg för att klargöra för både studenten och läraren vad som förväntas och vad som krävs för att blir bättre. Enbart som en matris förblir den dock en tom och tolkningsbar ordlista vars pedagogiska värde kan ifrågasättas. En sådan matris måste parallellt väckas till liv i konkreta praktiska exempel, där det kan tydliggöras vad som konkret gör vissa arbeten av högre och andra av sämre kvalité. För att klargöra betygsgrunderna är det därför, enligt min uppfattning, inte bara en fråga om de rätta formuleringarna i betygskriteriekatalogen. Det är också upp till varje lärare att plocka fram tydliga exempel av olika arbeten, där det visas och klargörs vad som är ett G och VG arbete och vad studenten bör undvika eller tillföra för att uppnå det högre betyget. Om studenten inte vet vad och hur ett arbete kan förbättras förblir betygsattningen inte bara en stöten för studenten, utan riskerar också att minska studentens motivation att öka sin kunskap och växa i sitt personliga lärande.
Examination och bedömning av olika delmoment i en kurs – några tips och idéer

Ann-Christin Bronsson, institutionen för fysik och mätteknik

Inledning

Kapitel 2 – Kriterier och kompetens för bedömning av kvalitet i helhet och delar

information tillsammans med förmåga att inta en metakognitiv attityd.[2] Men frågan är hur och i vilken utsträckning vi examinerar dessa mål?


Om studenternas lärande process till största delen fokuseras på den teoretiska delen och betydligt mindre på det praktiska arbetet kan det efter avslutad utbildning finnas individer som väl besitter de teoretiska kunskaperna (med meriterande slutbetyg), men som har en svagare färdighet i att utföra laborativa experiment och att jobba i projektform. Det kan försvära steget ut i arbetslivet. Arbetsgivare som står inför att anställa nyutexaminerade naturvetare, kan utifrån examensbettyget inte bedöma om det är person A eller B som är bäst lämpad för ett visst laboratoriejobb, som projektledare eller som säljare på företaget. Samma situation kan även uppstå i anställningsprocessen av en doktorand till en forskningsuppgift, där goda färdigheter i laboratoriutövande har en avgörande betydelse för valet av den mest lämpade kandidaten.

Laborativa projektarbeten kan bidra till en mer komplett lärande process, särskilt om det kombineras med väl valda bedömningsmetoder.[1] Trots det
är de praktiska erfarenheterna av bedömning av lärandemålen för laboratoriearbeten och projektarbete mycket begränsat. För att få en ökad insikt om behovet av att examiner, bedöma och betygsätta laborativt arbete och andra projektrelaterade moment, samt idéer om hur man praktiskt skulle kunna gå till väga för att genomföra bra examinationer för dessa moment, genomfördes en särskild studie. Den innefattade diskussioner med undervisande kollegor, skriftlig respons på en frågeenkät som skickats ut via e-post till IFM, Kemi (Bilaga 1), samt ett praktiskt moment som innefattade bedömning och betygsättning av en muntlig presentation på kemikursen ’Tillämpad strukturbioologi’, 6hp (TFKE40).

**Arbetsformer för examination och bedömning**


Betyg 5: ’Extended abstract’ – studenten har uppnått en utvidgad kunskapsnivå som innebär att studenten:

- Besitter en genomgående och djup förståelse av samtliga begrepp, metoder och teorier som ingår i demomentet.

55
Kapitel 2 – Kriterier och kompetens för bedömning av kvalitet i helhet och delar

- Kan använda sin kunskap i andra sammanhang utöver den eller de applikationer som tillämpas i delmomentet.
- Kan argumentera kring sin kunskap och värdera vad som är viktigt och mindre viktigt.
- Besitter en hög nivå av abstrakt tänkande vilket karaktäreras av att studenten kan använda sin kunskap till att i nya sammanhang tillämpa egna idéer och komma fram till självständiga slutsatser.

Betyg 4: ’Relational’ – Studenten har uppnått en relaterad kunskapsnivå som innebär att studenten:

- Besitter en tydlig förståelse för majoriteten av de begrepp, metoder och teorier som ingår i delmomentet inklusive de mest centrala.
- Kan använda sin kunskap i de applikationer som tillämpas på delmomentet och relatera den till liknande problemställningar in andra sammanhang.
- Kan argumentera kring sin kunskap och värdera vad som är viktigt och mindre viktigt.

Betyg 3: ’Multistructural’ – Studenten har uppnått en sammansatt kunskapsnivå som innebär att studenten:

- Besitter en förståelse för de flesta av de begrepp, metoder och teorier som ingår i delmomentet.
- Behärskar de flesta applikationer som tillämpas i delmomentet men har en begränsad förmåga att integrera dessa i ett större sammanhang.

Betyg U: ’Unistructural’ – Studenten har uppnått en enkel kunskapsnivå som innebär att studenten:

- Visar på en mycket begränsad eller ingen förståelse för de begrepp, metoder och teorier som ingår i delmomentet.
- Behärskar endast ett fåtal eller inga av de applikationer som tillämpas på delmomentet och kan inte integrera dessa i ett större sammanhang.

Behovet av att skära kraven på laborationsrapporter diskuteras idag med studentrepresentanter i programnämnden och det efterfrågas även av de som arbetar som laboratorieassistent. Då laborationsrapporterna från studenterna ofta håller väldigt olika nivåer är det inte tillfredsställande att sätta samma ’G’ på en rapport som inte innehåller något utöver en knapphänt sammanställning av laborationen, jämfört med en mer genomarbetad rapport. Men vid en
mer graderad bedömning kan det finnas skäl att tänka igenom hur man ska bedöma återinlämnade rapporter, om det ska det finnas möjlighet till betyget 5 även om man räknat fel på den första inlämnningen, men i övrigt uppfyller kriterierna för betyget 5? Det kan även finnas skäl att fundera på hur betyg från olika laborationer ska viktas till ett samlat betyg för hela laborationskursen.

Om man t.ex. får betyget 3 på gelfiltreringslaborationen och betyget 5 på enzymkinetiklaborationen (som är två moment i kemikursen biokemi 1), så är gelfiltreringen en 4 timmar lång laboration medan enzymkinetik endast är 2 timmar. Frågan är då om man ska få 

\[
\frac{(3 \cdot 4 + 5 \cdot 2)}{6} = 3.67, \text{ d.v.s. betyget } 4.\]

Här bör man även beakta svårighetsgraden på laborationen som ytterligare en faktor i ovanstående ekvation.


Att betygsätta det praktiska laboratoriearbete kan dock vara svårt, inte minst på de stora grundkurserna. Där är kontakten mellan lärande och student inte så stor och det är laboratorieassistenten som utför den största delen av handledarbetet på laborationerna. Då dessa personer inte har examinations- rätt är det angeläget att det upprättas en möjlighet för examinatorn att få en inblick i bedömningen på ett rättssäkert sätt. I en studie om lärandemål och bedömning av laboratoriebaserat projektarbete var studenterna eniga om att laborativa färgheter bör bedömas med samma precision som de teoretiska kunskaperna.[2] På frågan om vem som skulle göra bedömningen varierade svaret beroende på vilket kriterium som skulle bedömas. Studenternas uppfattning var att laboratorieassistenten var den som bäst kunde bedöma kognitiva färigheter, medan studiekamraterna kunde bedöma färigheter som studentens attityd samt personliga och sociala färigheter. Studenterna var även positiva till att själva bedöma och värdera sina laborativa insatser och färighet.
Kapitel 2 – Kriterier och kompetens för bedömning av kvalitet i helhet och delar

Betygsättning av projektarbeten och muntliga presentationer är en viktig kvalitetsdrivande faktor för dessa moment.\[6\] Då eleverna idag drillas med betygskriterier både i grundskolans högstadium och på gymnasieskolan, är de oftast vana vid att bli betygssatta när det gäller såväl uppsatser som muntliga framställningar. Därför förefaller det vara logiskt att vi på högskolan fortsätter med att betygssatta dessa moment – prestationskraven ska ju inte minska när eleverna kommer till högskolan från gymnasiet.

På kursen ’Tillämpad strukturbioologi’ bedöms och betygssatts muntliga presentationer. I ett delmoment ska studenterna läsa in sig på två vetenskapliga artiklar som handlar om struktur och dynamik för ett utvalt protein eller proteingrupp. Arbetet genomförs i grupper om två studenter och projektet redovisas genom en muntlig presentation där studenterna ska använda sig av molekylgrafisk programvara för att skapa egna illustrationer att använda vid presentationen. Studenterna ska även skriva ett abstrakt som delas ut före redovisningen. Delmomentet omfattar 1.5 hp av totalt 6 hp och ingår i examinationen med betygsättningen U, 3, 4, 5. De andra examinationsformerna består av en individuell kortsskrivning, 1.5 hp (U, 3, 4, 5), muntlig presentation av en projektidé, 1.5 hp (U, G) samt en individuell skriftlig presentation, 1.5 hp (U, 3, 4, 5). I slutbetyget sammanvävs resultatet från de olika delmomenten. Bedömningsskalan för den muntliga presentationen är indelad i tre sektioner: A) baskriterier, B) presentationen och C) syfte och innehåll. För varje sektion finns ett antal kriterier som bedöms med en skala från 1-4. Under sektion A är kriterierna indelade i: a) jämnt deltagande i gruppen (här ges endast bedömningen 1 eller 3), b) kroppsspråk och tal (endast bedömning 1 och 3) och c) bilder och textsnitt. Kriterierna under sektion B är: a) urval och balans av innehåll, b) presentationens disposition och förståelighet, c) design av egna bilder och d) jämtempidig beredskap för diskussionsfrågor. Under sektion C är kriterierna: a) relevant frågeställning (röd tråd, egen utvärdering), b) metod och resultatur korrekt beskrivna (egen reflektion och c) inplacerare av resultaten i en större helhet. De olika sektionerna avses att spegla en ökande nivå av lärande enligt Blooms kunskapstaxonomi.\[7\] A avser att spegla faktakunskaper och förståelse, B tillämpning och analys och C syntes och värdering. Efter presentationerna fick alla grupper en direkt muntlig feedback på sina redovisningar. Bedömningen sammanställdes och redovisades för studenterna vid ett senare tillfälle. Studenterna fick även göra en utvärdering av kursmomentet i direkt anslutning till presentationstillfället.

En mer graderad betygssättning på delmoment som laborationer, rapporter och muntliga presentationer visar att de generiska och praktiska färdigheter bedöms vara lika viktiga som teoretiska kunskaper. Studenternas engagemang på dessa kursmoment kommer sannolikhet också att öka om detta
Kapitel 2 – Kriterier och kompetens för bedömning av kvalitet i helhet och delar

görs mer synligt. Ett annat skäl skulle kunna vara att det efter studierna visar sig finnas större intresse från arbetsgivarna att väga satsa på att anställa nyutexaminerade studenter om deras slutbetyg bättre speglar de färdigheter de har och arbetsmarknaden efterfrågar. En graderad betygsättning skulle även ge en mer rättssäker bild av den enskilda elevens insats och engagemang – har man lagt ner arbete på en uppgift så ska det löna sig! Nackdelar med en mer graderad betygsskala för delmoment som laborationer och muntliga redovisningar kan vara att det krävs en större arbetsinsats från lärare och assistenter än vad det idag finns resurser till. Det blir även svårt med individuell betygsättning om studenterna jobbar i grupper om två eller flera, då det kan vara svårt att bedöma vem som gjort vad. Ett alternativ är att minskas antalet grupper som samtidigt utför laborationen. Det skulle kunna vara positivt för relationen mellan lärare och student, men det finns risk för att det samtidigt blir betydligt mer resurskrävande.

Innan man inför graderade betygsskalor för ett visst delmoment bör det utarbetas mycket tydliga betygsriter som görs väl kända för studenten. När det gäller bedömning av muntliga presentationer är det också särskilt bra med en kollektiv bedömningsgrupp utöver examinatorn, för att säkerställa bedömningen. Vid bedömning av laborationer är det också viktigt att lägga tyngdpunkten på utförandet av själva laborationen och inte på resultatet d.v.s. att bedömningen görs av studenternas förmåga att använda sig av den teori de lärt sig och av deras kreativitet. Praktiskt bör laborationerna vara mindre receptbaserade och mer efterlikna projektkurser, där studenterna själva planerar laborationen för att sedan utföra experimenten och utvärdera resultatet och tillvågagångssättet. En sådan öppen laboration skulle ge studenten en chans att visa sin förmåga att dra paralleller mellan teori och praktik. Öppna laborationer kräver mer tid för handledning, men i gengäld genererar den förhoppningsvis mer motiverade och engagerade studenter.

Diskussion och reflektion

Min studie visar på att det finns ett behov av att utveckla dagens undervisning så att varje delmoment och tillhörande lärandemål lyfts fram som lika betydelsefulla i de examinerande uppgifterna. Detta kan uppnås genom att i större utsträckning använda en mer graderad och liktydig bedömningssskala vid examinering av de olika lärandemål som kursen syftar till. Att införa graderade betygsskalor på laborativa moment och muntliga och skriftliga presentationer kan förmodas leda till ett större engagemang hos studenterna och underlätta för dem att koppla ihop de olika delmomenten till en helhet. Särskilt när prestationen i varje delmoment avses att avspeglas i kursens slutbetyg.
Kapitel 2 – Kriterier och kompetens för bedömning av kvalitet i helhet och delar


Hur kan vi då praktiskt gå till väga för att tillämpa en mer graderad betygsskala på delmoment som laborativa uppgifter liksom muntliga och skriftliga presentationer? Vid bedömningen av den muntliga presentationen i kursen ’Tillämpad strukturbioologi’ tillämpades betyget 1, 2, 3 och 4 för 10 olika kriterier. Utöver examinatorn deltog en bedömningsgrupp bestående av fyra personer för att bedömningen skulle bli så likvärdig som möjligt. Även om studenterna inte omgående fick information om sina betyg i de olika kriterierna så gavs en muntlig återkoppling för varje presentation. Studenterna var mycket positiva både till att deras presentation blev betygsatt och att betyget reflekteras i slutbetyget. För de flesta studenter (kanske t.o.m. för alla) var det första gången som de blev bedömda på en muntlig presentation och många uttryckte en önskan om att få möjlighet till att träna mera inför presentationen, samt att detta borde övas in på ett tidigare stadium under utbildningen. Kanske redan på grundkursnivå (kursen ’Tillämpad strukturbioologi’ ges på avancerad nivå). En faktor som kan underlätta bedömning av muntliga presentationer är att varje presentation observeras för sig vid ett specifikt tillfälle. Genom att använda en väl förberedd bedömningsmall med tydliga betygskriterier är det också en överkomlig uppgift att göra bedömningen under tiden som studenterna ger sin presentation.

60
Kapitel 2 – Kriterier och kompetens för bedömning av kvalitet i helhet och delar


Att införa videoinspelnning av ett laborativt moment där studenterna får utvärdera sina egna prestationer skulle förmodligen vara uppskattat både hos studenter och lärare. Det skulle kunna ses som ett exempel på hur man värderar goda laborativa färdigheter och som ett led i att göra studenterna mer rustade för den väntande arbetsmarknaden. Emellertid kan användning av videoinspelnning som ett kontinuerligt redskap bli svårhanterligt och alltför tidskrävande i praktiken. Metoden skulle dock kunna användas för bedömning av ett specifikt laboratoriummoment som samtliga studenter måste ta del av vid något tillfälle under utbildningen. För detta moment skulle det vara passande med en öppen laboration, en som kan visa på studenternas förståelse till problemlösning och kreativt tänkande.[8]

Vid skriftliga redogörelser av laborationer är det mest vanliga att varje studentgrupp (som oftast består av två personer) lämnar in en rapport till handledaren som ger återkoppling på det skrivna materialet. Om handledaren anser att de inte håller måttet för att godkännas kan studenterna korrigera dem och lämna in dem igen. Vid en graderad betygsättning om U, 3, 4, 5,


Avslutningsvis kan man sammanfatta att en omorganisation av undervis- ningen, som innebär konstruktion och tillämpning av nya och/eller omarbe- tade examensformer, betygsskalor och betygsriter kräver ett kollegialt samarbete. Frågan är vilka grundparametrar som måste gälla för samtliga undervisningsmoment och vilka som kan lämnas att bestämmas av den enskilda läraren. Här kan det finnas skäl att man går tillbaka och noga beaktar
grundläggande mål och syften för ett delmoment, en kurs eller för en hel utbildning. Man bör även ta hänsyn till intressen som kan antas finnas från studenten, läraren, institutionen och från det omgivande samhället.

Bilaga 1 – Frågor

1. Vilken/vilka kurser har du erfarenhet av att undervisa på?
2. Vilka delmoment ingick i kursen och vilken/vilka delmoment undervisade du på?
3. Hur examinerades lärandemålen på de enskilda delmomenten?
4. För vilka lärandemål fanns betygssättningen U, G?
5. För vilka lärandemål fanns betygssättningen U, 3, 4, 5 eller U, G, VG, MVG?
6. Skulle du tycka att det vore bra att i större utsträckning även betygsätta delmoment som laboratoriearbete, laboratorierapporter, muntliga redovisningar samt andra former av projektarbeten med betygen U, 3, 4, 5? Motivera gärna ditt svar!
7. Vilka är fördelarna respektive nackdelarna med en mer graderad betygsättning av dessa moment?
8. Kan du ge förslag på hur man praktiskt/konkret skulle kunna gå tillväga för att betygsätta ett specifikt eller flera delmoment i en kurs?
9. Övriga kommentarer:

Referenser

Hur man väger och viktar delbetyg till slutbetyg

Helena Grönås, Institutionen för kultur och kommunikation

Inledning

Utgångspunkt för detta paper är dels att återge den diskussion som fördes vid det rundabordssamtal utifrån ovanstående tema och dels att belysa diskussionen utifrån aktuella forskning inom ämnesområdet. Innehållet i denna text har strukturerats i form av ett antal rubriker som syftar till att återspegla delar av samtalen. Ämnet som sådant visade sig vara svårfängat och diskussionerna kom till största del att handla om frågor som rörde delbetyg och betygssättning av moment utifrån definitionen praktiska eller teoretiska moment. Det som var planerat var ett samtal om viktning av delbetyg till slutbetyg. Vid sökning av aktuell litteratur och forskning blev det också uppenbart att ämnet hittills inte uppmärksammsats i vidare sammanhang. Men trots dessa inledande reservationer visade samtalet att frågeställningen är högst aktuell, inte minst för att många kurser är uppdelade i olika moment/lärandemål som genererar delbetyg.

En slutsats som man kan dra är att diskussioner förs och beslut fattas på kursnivå, vilket kan tänkas häng samman med att det saknas generella riktlinjer för sammanvägning av delbetyg till betyg/slutbetyg, såväl vid Linköpings universitet som vid andra lärosäten i Sverige.

Att väga samman delbetyg till ett betyg

Några konkreta förslag på bedömningsmetoder vid sammanvägning av delbetyg på en kurs framkom inte under samtalet. Detta kan möjligen bero på

64
att frågan berör så många olika områden, att deltagarna hade olika syn på kunskap, att de värderade praktisk och teoretisk kunskap olika eller att bedömningsmatriser överhuvudtaget är svåra att konstruera.

Ett underlag för hur sammanvägning rent praktiskt kan gå till och vilka överväganden som kan göras vid en konstruktion av en s.k. sammanräkningsmatris diskuteras bland annat av Ekecrantz (2007). Författaren utgår ifrån den 7-gradiga ECTS-skalan (European Credit Transfer System)\(^{14}\) och diskuterar syftet med och konsekvenser av att en kurs delas upp i flera delmoment eller lärandemål, vilka sedan ska viktas och vägas samman till ett betyg. Om en ”godtyckligt utformad sammanräkningsmetod” används är risken att gränsen för godkänt inte alltid kan säkerställas, menar han (ibid., s. 2). Måttorna bör därför utformas så att de är förutsägbara och svarar mot bedömarens uppfattning om det faktiska betyget. Nedan följer fyra alternativ som Ekecrantz menar kan användas med utgångspunkt i den 7-gradiga skalan:

*Att låta det viktigaste avgöra* hela betyget kan göras om det viktigaste går att bryta ner till 7 nivåer.

*Att göra grövre graderingar i flera steg* utgår ifrån att det viktigaste området graderas i tre steg. Därefter tas det näst viktigaste i beaktande för att en fingradering ska utformas. Det uttrycks på följande sätt: ”För A krävs högsta omdöme under både lärandemål 1 och 2. I alla andra fall är omdömet under lärandemål 1 utgångspunkt och omdömet under lärandemål 2 faller sedan avgörande om det ska bli det högre eller lägre av de två möjliga betygen. B-C under lärandemål 1 kan alltså t ex utmynna i ett B om sedan lärande mål 2 ges omdömet A-B och i ett C om lärande mål 2 ges omdömet (C-E)” (ibid., s. 4).

*Att låta lägsta eller högsta delprestationen avgöra.* Att ge betyg efter lägsta prestation kan vara ett alternativ om områdena som ska bedömas värderas lika och kursens innehåll ska hålla en hög lägstänvå. Att enbart ta hänsyn till den högsta prestationen utgår ifrån antagandet att detta är studentens verkliga nivå och då kan de prestationer som bedöms som sämre räknas bort så länge alla lärandemål kan garanteras.

*Att göra en helhetsbedömning bygger på* att ett antal delbedömningar ses som beslutsunderlag för en helhetsbedömning.

\(^{14}\) Översättning av de av Linköpings universitet tillämpade betygssystemen till ECTS, (Dnr LiU-2008/00639).
Kapitel 2 – Kriterier och kompetens för bedömning av kvalitet i helhet och delar

Betygskriteriernas utformning kan påverka utformandet av antal lärandemål eftersom flera lärandemål kan leda till ”ohanerligt komplexa betygsriter” (ibid., s. 7). En av Ekecrantzs vidare slutsatser är att prioriteringar måste göras när det gäller antal betygsriter och antal lärandemål men att ”Lärandemålens kvalitet är i högsta grad överordnad!”

Att dela in en kurs i flera moment - olika utgångspunkter


Obligatoriska och examinerande moment
En stor del av samtalet kom att handla om obligatoriska och examinerande moment i olika kurser och på olika program. I regelverket för examinationsformer vid Linköpings universitet ges följande exempel på vad som kan vara obligatoriska moment.

66
Kapitel 2 – Kriterier och kompetens för bedömning av kvalitet i helhet och delar

Av information i kursplan och kompletterande dokument skall skillnaden mellan obligatoriska moment och examination framgå. Obligatoriska moment kan t.ex. utgöras av föreläsningar, seminarier, studiebesök, laborationer, exkursioner, praktiska inslag, basgruppsarbete, verksamhetsförlagd utbildning.15

De former av obligatoriska moment som kom att diskuteras under samtalet var framför allt laborationer, verksamhetsförlagd utbildning och PBL-utbildning.16 Erfarenheterna hos deltagarna var att studenterna inte tar lika allvarligt på de moment som kategoriseras som obligatoriska. Det visar sig bland annat genom att de inte är förberedda exempelvis inför en laboration och genom hur sådana moment genomförs. En av samtalsdeltagarna påpekade också, att även inställningen hos de som genomför och bedömer de praktiska momenten varierar, vilket visar sig genom att respons på de utförda momenten uteblir eller är bristfälliga.

Lerm och Särndahl (2007) tar i artikeln Laboration i basgrupp – alternativ modell på naturvetenskapliga utbildningarna upp frågan om laborationers syften och menar, att det är under laborationerna som studenterna får möjlighet att utöva `hantverket` som är kopplat till de teoretiska delarna i en kurs. För att de ska bli meningsfulla bör de utgå ifrån studenternas egna planer om hur de vill testa sina tankar och idéer. Författarna (ibid.) diskuterar också varför de praktiska momenten inte upplevs som lika viktiga som de examinerande momenten av studenterna. Dagens laborationer planeras dock oftast av handledarna och är ofta upplagda så att studenterna själva inte ges möjlighet att utforma och prova sina idéer, menade man vid samtalens.

Kunskaper och förmågor

Huruvida det förelåg enighet hos deltagarna om vad praktiska och teoretiska kunskaper är och hur dessa bedöms/ska bedömas blev inte uppenbart vid rundabordssamtalen. Men vad som framkom var dock att kunskaper, obligatoriska moment och examination ofta definieras utifrån vad som ska värderas i form av teoretiska eller praktiska kunskaper. Regelverket som definierar vad som är obligatoriskt respektive examinerande moment ger dock en viss vägledning.

En fördjupad diskussion om bedömning av lärandemål har aktualiserats i och med Bolognaöverenskommelsen som delar in kunskapsbegreppet bland

---

15 Dnr LiU 121/07-45.
16 En definition av PBL är att ”PBL är ett laborativt lärande som organiseras kring uppgiften att i grupp undersöka, förklara och lösa olika problem. Problemen skall vara meningsfulla och ligger nära verkliga situationer i vilka kunskaperna senare skall kunna komma till användning” (Kronkvist, 2007, s. 4).
annat i förståelse, färdigheter och förmågor. Även i våra riktlinjer för arbetet med kursplaner ger viss vägledning i vad det är som ska bedömas och värderas. Här förs även fram att studenternas kognitiva kunskaper ska mätas utifrån Blooms taxonomier. De kognitiva målen i Blooms taxonomi är "kunskap, förståelse, tillämpning, analys, synes och värdering" (Hult, 1998, s. 22). Vid närmare analyser av dessa mål utifrån vad man skulle kunna betrakta som teoretisk och praktisk kunskap, kan det tänkas vara svårt eller mer eller mer eller mindre omöjligt att separera dessa från varandra. Och kanske inte minst, att examinerer dem vid olika tillfällen.

VFU – obligatoriskt eller examinerande moment?

Diskussionen om betydelsen av och relationen mellan olika utbildningsmoment discuterades med utgångspunkt i Lärarutbildningens verksamhetsförlagda praktik (VFU). Här görs bedömningen av lärarstudentens förmåga av den handledare studenten har på sin praktikplats. VFU:n är uppdelad på 4 perioder med olika omfattning i antal veckor. Två av perioderna sker under den del som benämns som 'Allmänt utbildningsområde', block 2 och 3, de andra två perioderna sker under studier i studentens första respektive inriktning (ämne). De förmågor handledaren ska bedöma är "tillämpade sociala lärarförmågor" och tillämpade didaktiska lärarförmågor. I instruktioner för VFU går följande att läsa.

De kurser som ges vid Lärarprogrammet i Linköping kännetecknas av en tydlig relation mellan kursens mål (tydliggjorda i kursplanen), den undervisning som ges (det som övas) och den examination som genomförs (det som prövas). Denna övergripande logik omfattar även verksamhetsförlagda kursemoment. Ytterst ansvarig för examinationen av den studerandes prestationer under VFU är kursens examinator (kursansvarig universitetsläraare), men även Du som mellanhar en central roll i examinationsprocessen. Det handlar om att förse examinator med ett beslutsunderlag baserat på Din professionella bedömning av studentens kunskaper, färdigheter och förhållningssätt.

17 Riktlinjer för arbetet med kursplaner. Dnr LiU 1545/05-40.
20 Instruktion för bedömning av tillämpade sociala och didaktiska lärarförmågor under verksamhetsförlagd utbildning.

Graderade betyg och icke graderade betyg


Att Hälsouniversitetets utbildningar generellt använder graderade betyg stämmer inte då följande står att läsa i Logopedutbildningens utbildningsplan: Betyg sätts i slutet av varje kurs och grundas på en bedömning av samtliga förväntade lärandemål som anges i aktuellt kursplan. Endast betygen Godkänd och Underkänd förekommer.

Examination

Examination vid Linköpings universitet sker enligt samtalsdeltagarna av såväl teoretiska som praktiska studier, individuellt och i grupp och även i form av fördjupningsarbeten, rapporter och seminarier. Olika Former för examination förekommer där gruppen menade att skriftligt och muntliga är de mest förekommande.

Vid diskussionen om Hälsouniversitetets utbildningar, framhölls att PBL-utbildningarnas fokus på inlärningsprocessen även innebär att den examine-

---

21 Regelverk för examinationsformer vid Linköpings universitet.
22 Logopedprogrammet, Dnr 1241/06:41.
Kapitel 2 – Kriterier och kompetens för bedömning av kvalitet i helhet och delar

ras och också avspeglas i examinationsmetoderna. Följande står att läsa om examinationsformer i utbildningsplanen för Logopedprogrammet.23

’Människans livscykl I’, grundnivå, 30hp på Logopedprogrammet kategoriseras målen under följande rubriker: Kunskap och förståelse, Färdighet och förmåga, Värderingsförmåga och förhållningssätt vilka sedan bryts ner till vad studenten ska kunna efter genomgången kurs. Detta stämmer väl överens med det som tidigare diskuterats om taxonomierna som redovisas tidigare i texten och som ska ligga till grund för hela Linköping universitet vid utarbetandet av mål för kurser.

Att utläsa av ovanstående dokument, om och hur inlärningsprocessen examineras eller ligger till grund för hur examinationer utförs, går dock inte.

Anpassning till arbetsmarknadens kunskapskrav

En av de frågor som inledaren hade ställt i samband med inledningen till rundabordssamtalen, var om de förmågor som arbetsmarknaden efterfrågar verkligen är de förmågor som mäts och betygssätts på de olika utbildningarna. Ett slutbetyg, menade hon, grundas på en slutlig examen och de moment som endast är obligatoriska och som bara genererar U eller G redovisas aldrig i ett slutbetyg. Detta får till följd att en mängd förmågor och kunskaper som arbetsmarknaden ställer krav på aldrig har bedömts och att det inte heller går att utläsa av ett slutbetyg vad studenten egentligen kan. Att detta påverkar förloppet mellan utbildningar och blivande arbetsgivare var delta-
garna överens om och att det är önskvärt att inleda diskussioner med kolle-
gor för att synliggöra problemet och för att en anpassning till arbetsmark-
nadens krav ska kunna ske.

Sammanfattning

Utgångspunkten för detta kapitel har varit att föra en diskussion kring ämnet ’Hur delbetyg viktas och vägs till slutbetyg’ mot bakgrund av det rundabords-
samtal som hade detta som tema. Samtalen kom möjligen inte i så stor ut-
sträckning att handla om hur detta går till, utan belyste istället en rad andra
frågeställningar rörande delbetyg och betygssättning. En möjlig slutsats som
can dras av diskussionen och den litteratursökning som gjorts, är att regler
är en sak och praxis en annan sak. I samband med skrivandet av detta kapitel
visade det sig också vid en förfrågan bland kollegor, att flera definitioner görs
av vad ett obligatoriskt moment är och hur detta ska betygssättas. Det fram-
kom också, att hur man viktar delbetyg också varierar och att olika kurser

23 Logopedprogrammet, Dnr 1241/06-41
använder sig av olika procentsatser för sammanvägning av moment för att betyget VG ska sättas. Ytterligare en annan slutsats som kan dras av rundabordssamtalen är att en mängd ställningstaganden görs, både implicit och explicit, när en kurs delas upp i mindre delar och om dessa delar betygsättas eller ej och utifrån olika betygsskalor. Samtalen visade också att det finns ett stort behov av att synliggöra dessa frågor genom diskussioner över utbildningslinjers gränser.

Referenser


Linköpings universitet. Universitetets regelverk. Dnr LiU 121/07-45.

Linköpings universitet. Riktlinjer för arbete med kursplaner. Dnr LiU 1545/05-40.

Linköpings universitet. Översättning av de av Linköpings universitet tillämpade betygsystemen till ECTS. Dnr LiU-2008/00639

Kan vi se träden genom skogen? Bedömning och betygssättning vid gruppeexamination

Sofie Storbjörk, Tema vatten i natur och samhälle/Centrum för klimatpolitisk forskning

Inledning
Vi vet från den pedagogiska forskningen att studenterna har olika inlärningsstil och sätt att ta till sig kunskap, vilket gör att det i ett lärandeperspektiv framstår som önskvärt med en blandning av såväl undervisningsformer som examinationsformer (Hedin, 2006). När det gäller examination finns en mängd olika sätt att bedöma studenternas kunskaper, såväl individuella som gruppvisa, muntnliga som skriftliga (NSHU, 2010). I denna text fokuseras särskilt gruppeexamination som examinationsform. När Myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildningen, NSHU, nyligen sammanställde en exempelsamling över ”vanliga och mindre vanliga sätt att värdera studieresultat” menar de att:

Gruppeexamination /.../ är när ett grupparbete utgör grunden för en examinationsuppgift, vilket är vanligt i större projekt- eller uppsatsarbete (NSHU, 2010: 29).

Gruppeexamination framstår samtidigt inte som något homogen och entydigt i praktiken och kring dess tillämpning väcks ett antal viktiga pedagogiska frågor kring bedömning och betygssättning. Syftet med denna text är att mot bakgrund av rundabordssamtalen diskutera praktiska erfarenheter av olika typer av gruppeexaminationer. Fokus är riktat mot styrkor och svagheter, samt hur vi kan se på bedömning och betygssättning vid gruppeexamination och då särskilt förhållandet mellan bedömning av grupp och individ.

Rundabordsamtal om gruppeexamination
Samtalen tangerade en mängd olika aspekter och problematiker kopplade till bedömning och betygssättning vid gruppeexamination. Nedan redovisas några av huvuddragen i samtalen under följande fem teman: varians av gruppeexamination; gruppeexaminationens vara; att bedöma grupp eller individ; rättssäker gruppeexamination samt, slutligen, särskilda villkor för muntnlig gruppeexamination. Vidare listas ett antal praktiska exempel som figurrar under samtalen på hur gruppeexamination används vid LiU för att främja lärande i grupp och möjliggöra individuellt bedömning och betygssättning.
Kapitel 2 – Kriterier och kompetens för bedömning av kvalitet i helhet och delar

Vianter av gruppreparation

Gruppreparationens vara
Kapitel 2 – Kriterier och kompetens för bedömning av kvalitet i helhet och delar

Att bedöma grupp eller individ
Samtidigt väcks i litteraturen ett antal problematiska frågor kring gruppexamination, där förhållandet mellan grupp och individ i bedömning och betygssättning framstår som något av en knäckfråga (Hellström et al., 2009; Berg & Borges, 2005). Tidigare studier har bl.a. visat att studenter kan se ett stort värde med gruppinlärning i jämförelse med individuellt inlärning. Interaktionen med andra anses främja en positiv lärandemiljö, samtidigt som särskilt de ambitiösa studenterna vill ha en individuell bedömning och betygssättning (Hellström et al., 2009). Detta stämmer överens med det förhållningssätt till gruppentamen som Högskoleverket ger uttryck för i rapporten ’Rättssäker examination’:


Dokumentationen av ett antal frågor som Högskoleverket har riktat till landets lärosäten kring gruppentamen visade att tre fjärdedelar ansåg att ”examinatorn ska se till att varje student kan bedömas individuellt” – i enlighet med verkets förhållningssätt. Samtidigt visade det sig att en fjärdedel av lärosätena betraktade gruppentamen ”där de individuella prestationerna inte blir kända för examinatorn” som en tillåten examinationsform” (HSV, 2008, s. 83). Det finns också tidigare studier som visar att man inom högskola och universitet å ena sidan påpekar värden av ett grupperbete, där gruppen arbetar som en enhet enligt konstens alla regler, och å andra sidan att bedömningen är individuell. Hellström et al. (2009) beskriver det som att bedömningen av gruppen borde stå i fokus istället för individen och gruppexaminationen innebär då i praktiken ’individuell bedömning baserat på grupperbete’.

Rättssäker gruppexamination

En annan kritisk fråga gällde i vad man examinatorn vid skriftlig gruppentamen ger tillräckligt underlag för en rättssäker tillsdelning av individuella betyg och om man kan fastställa om och hur väl de enskilda individerna har nått lärandemålen. Särskilt svårt bedöms detta vara vid graderade betyg, när
det inte bara handlar om att uppnå en godkänd-gräns och att ‘klara ribban’. I samtalens sågs svårigheter för en examinator som att bedöma vem som gjort vad i gruppen, om studenterna för enkelhets skull ’täcker upp för varandra’ och om samtliga har uppnått lärandemålen. Nå de gäller det senare kan det vara en fördel att studenterna arbetar med olika delar i ett arbete, vilket synliggör individuella arbetsinsatser. Samtidigt kan risken stor att de i så fall bara tillägnar sig delar av lärandemålen.

Likaså diskuterades om det ens är möjligt att ge differentierade betyg enbart baserat på gruppuppgifter. Utgångspunkten var snarast, att vid grupparbetet behöver någon form av individuell komplettering ske för att kunna möjliggöra en individuell bedömning. I en tidigare studie om studenternas inställning till grupptentamen och dess relation till en individuell uppgift föreslogs från studenthåll att projektarbete skulle stå för ungefär 50 procent av slutbetyget, medan en individuell del skulle stå för 50 procent (Hellström et al., 2009). Den aktuella studien visar även att särskilt ambitiösa studenter tenderar att känna sig begränsade av gruppens ambitioner och att de önskade mer av individuell bedömning för att öka sin egen motivation och få erkännande för sina insatser. Ett annat förslag som diskuterades i studien var att studenterna tillsammans skulle göra en intern bedömning av allas insatser som underlag för examinatorn, exempelvis genom att internt fördela procentsatser som motsvarar arbetsinsatser. Detta skulle enligt de mer ambitiösa studenterna generellt vara något som skulle höja motivationen och incitamenten för aktivt deltagande i grupparbetet (Hellström et al., 2009; NSHU, 2010).

Under rundabordssamtalen diskuterades även att rättssäkerheten borde förbättras under examensarbeten i par eller grupp. Ett förslag var att handledaren följer processen och lämnar kontinuerliga kommentarer kring individernas insatser och inbördes arbetsfördelning, liksom hur de tillägnat sig lärandemålen. Det gavs också exempel på att tidsdagböcker och veckovisa avrapporteringsar om arbetets framskridande skulle kunna ge motsvarande input vid projektarbeten. Möjligheten att även bedöma grupprocesen, hur väl studenterna samarbetar i gruppen och kan fungera som ett team och hur man konstruktivt kan hantera negativ gruppdynamik som påverkar arbetet, underlättas även på så vis. Samtidigt verklade det av samtalen att döma vara vanligt att examinatorer i praktiken har svårt att ge parförfattare olika betyg. I de fall där det förekommit beskrevs de som mer enstaka exempel, där antingen den mer drivande studenten eller handledaren uppmärksammat att arbetsinsatsen varit snedfördelad. Vissa samtalsdeltagare menade också att problemen med ‘free-riders’ är mindre i samband med examensarbeten, i jämförelse med grupparbeten. Det ansågs bero på att studenterna mer aktivt söker sig till likasinnade och väljer sin skrivpartner med omsorg. Av samta-
len framgick vidare, att den svårighet som upplevs med att betygssätta individuella insatser i grupp, samt att tillgodose behöver av substantiella individuella kontroller, leder till behov av ökad lärartid. Detta har i vissa fall gjort att lärare har valt att gå mot individuella arbeten igen.

**Särskilda villkor för muntlig gruppxamination**


I diskussionen om muntlig gruppentamen diskuterades hur många tentamenstillfällen som lämpligen borde utgöra underlag för ett slutbetyg på en kurs, med tanke på att studenternas dagsform kan bli avgörande för utfallet. I samband med problembaserat lärande i basgrupp – där basgruppshandle-

**Några praktiska exempel**

Under samtalen gavs flera praktiska exempel på hur man inom olika fakulteter och program sökt tackla frågan om förhållandet mellan individ och grupp när det gäller bedömning och betygssättning. Några av dessa exempel redovisas nedan.

På sjuksköterskeutbildningen börjar examinationen med en kort skriftlig individuell tentamen (i timme), därefter tas en paus (½ timme) där studenterna hinner reflektera över det skrivna och lärarlaget ser igenom det skrivna. De som är godkända har då muntlig grupptentamen (i ¼ timme) om tre studenter och möjlighet att komplettera, höja där de har missat samt att två lärare kan ställa riktade följdfrågor kring vad som varit oklart osv. Ett liknande upplägg används inom matematik, där en skriftlig salstentamen med räkneuppgifter kompletteras med muntlig grupptentamen. Det bedöms leda till att examinator enklare kan se om studenterna har förstått bakomliggande teori.

Det gavs vidare exempel under samtalen på att det gemensamma arbetet inte är examinerande utan ses som en övning, medan istället en individuell hemtenta eller salstentamen i form av en makroreflektion över hur arbetet utförts, är examinerande. Studenterna omedelbart förklara hur de tänkt exempelvis om teori, vilket är svårt om man inte varit delaktig. Alternativt har man utvecklat individuellt försvaret av grupp/paruppgift eller en kompletterande ‘case-uppgift’ individuellt, som bygger på samma metoder som är i fokus i grupperbetet. Grupper kan även kompletteras med duggor kring teoretiska moment som avklaras tidigt under arbetet, vilket gör att den individuella bedömningen av om och hur studenterna har läst och förstått sedan kan användas vid individuell gradering.

Exemplet ’fish-bowl’ har använts på HU och bygger på att varje basgrupp har tilldelats en kvalitativ metod att fördjupa sig i, samtidigt som de lämnar in skriftligt material före ett muntligt seminarium. Seminariet i sin tur består av två grupper med två representanter per basgrupp (sammantaget grupper på 15-
20 personer), vilket gör att samtliga metoder finns representerade. Rent praktiskt funderar det på följande sätt. Seminarierummet är möblerat på så sätt att fem stolar är placerade i en inre ring och det finns även en påse/skål med lappar som innehåller övergripande frågor, exempelvis ”beskriv hur datain-
samling går till för din metod”. Studenter från olika basgrupper placeras på stolarna och därefter dras slumpvis lappar vars frågror styr samtalets innehåll.

Under samtalet ansvarar studenterna i den inre ringen för att ge input till sam-
talet utifrån sin metods synvinkel. Sen byts den inre gruppen. Det bedöms
härmed vara lättare att göra individuella bedömningar trots att det är ett
gruppsarbete som utgör grunden.

Ett annat exempel på hur man hanterat frågan om individuella kontra
gruppvisa bedömningar, är längre projektarbeten i grupp med roterande
ansvarsområden. I detta fall gör studenterna individuella veckorapporter och
vid avrapporteringen ombeds de presentera, förklara och redogöra för olika
moment (slumppvisa teman) tillsammans med andra studenter i tvågrupper.

Kan vi se träden genom skogen?

Den alltigenom mest springande och kritiska punkt som väcktes genom sam-
talen om bedömning och betygssättning vid gruppxamination gäller just för-
hållandet mellan grupp och individ. Den kritiska fråga vi som lärare behöver
hantera vid gruppxamination gäller å ena sidan att skapa former och förut-
sättningar för ett gott lärande i grupp, där de konstruktiva sidorna av grupp-
bete främjas, och å andra sidan möjliggöra en rättssäker bedömning av hur väl
enskilda studenter i gruppen tillgodogör sig lärandemålen. Det handlar kort
sagt om att skapa förutsättningar för att kunna se träden genom skogen.

Referenser

Berg, E., & Borges, K. E. (2005). Examination of enskilda students insatser i gruppar-
beten. Projektrapport i kursen Examination: LTH.

Hedin, Anna (2006). Lärande på hög nivå. Idéer från studenter, lärare och pedagogisk
forskning som stöd för utveckling av universitetsundervisning. Avd. för utveckling av
pedagogik och interaktivt lärande: Uppsala Universitet.

Review of Intentions and Solutions. European Journal of Engineering Education 21:
121-131.

– insikter från studenter och litteraturen, Genombrottet, blad 9 mars 2010: LTH.
Kapitel 2 – Kriterier och kompetens för bedömning av kvalitet i helhet och delar


KAPITEL 3

BEDÖMNING AV DET SJÄLVSTÄNDIGA ARBETET

Att bedöma och sätta betyg på projektarbete – ett helhetsperspektiv¹

Tommy Wedlund, Institutionen för ekonomisk och industriell utveckling

Sammanfattning


Nyckelord

Examination, lärandemål, kursuppgift, projektarbete, kursdesign, informatik

Kapitel 3 – Bedömning av det självständiga arbetet

Bakgrund


Problem och syfte

Ibland kan det vara problem för lärare att göra en individuell bedömning av vad som varje student har genomfört i ett projektarbete. Det kan finnas s k free-riders bland studenterna i projektgruppen, d v s. studenter som inte varit delaktiga på ett tillfredsställande sätt i projektarbetet, och därmed inte uppnått de lärandemålen som finns i kursplanen. Det är därför centralt för lärare och
Kapitel 3 – Bedömning av det självständiga arbetet

studenter att uppmärksamma dessa svårigheter på ett tidigt stadium. Svårigheter kan reduceras genom en medveten kursdesign och kursplaneringen, i syfte att se till att varje student uppnår de läranderesultat som finns beskrivna i kursplanen under kursens genomförande. Detta kvalitetsarbete (se Högskoleverket 2007; 2009), avseende säkerställandet av varje studentprestation, är vidare en central del i Högskoleverkets kommande arbete (se t. ex. Linköpings universitet, 2010). Syftet med detta bidrag är att presentera praktiska exempel på hur man kan bedöma och sätta betyg på projektabet en och samtidigt reducera free-rider problematiken. Det gäller som lärare att bli medveten om de möjligheter som lärandemålen och en medveten kategorisering av kursuppgifterna medför. En kursuppgift kan t. ex. vara PM, projekttuppgift eller annan individuell kursuppgift.

Metod

Under de tidigare FoU-arbetena inom informatik, har projektabet en med dess olika kursuppgifter analyserat ur olika perspektiv. Det perspektiv som använts i detta bidrag presenteras i figur 1, se nedan.

![Diagram](image)

**Figur 1:** Kategorisering av kursuppgifter med utgångspunkt från vad som återkopplas, värderas och examineras och vem/vilka som utfört arbetet

83
Det perspektiv som används i figur 1 är:

- Vad som återkopplas, värderas och examineras och
- Vem/vilka som utfört arbetet


**Teori**

Kursgenomförande

Resultat
Alla lärandemål presenterades för studenten i början av kursen, och därefter genomfördes kursen med utgångspunkt från lärandemålen. Alla bedömningar i kursen var relaterade på något sätt till det projektarbete som studenterna arbetade med. Studenterna var nöjda med kursen under genomförandet, enligt två värderingar s.k. Muddy Cards värderingar (se Angelo & Cross, 1993), som genomfördes. Efter kursen utvärderades kursen med hjälp av det elektroniska kursvärderingssystemet KURT. Svarsfrekvensen var 61 % och
Kapitel 3 – Bedömning av det självständiga arbetet

betyget för kursen blev 4,4. Studenterna uppskattade att de hade arbetat aktivt med sina studier under ca 29 timmar per vecka under kursen. Kursuppgifterna kan kategoriseras enligt de fyra kategorier vilka presenterats i figur ett. Projektarbete i kursen utgör utgångspunkten för studentens lärande. Projektet är bäraren av ny kunskap för studenten.

Figur 2: Tre centrala begrepp vid bedömning och betygsättning av projektarbete

Bedömningen och betygsättningen av projektarbete kan utföras genom att:

1. Använda olika kategorier av kursuppgifter under kursens genomförande, gärna relaterade till alla de fyra beskrivna kategorierna i figur 1. Syftet med detta är läraren får ett vidare bedömningsunderlag, genom att det finns underlag från både processperspektivet samt produktperspektivet.

2. Låta studenterna genomföra en på förhand bestämd individuell kursuppgift relaterad till projektets omvärld. Denna uppgift bestäms av läraren. Syftet med detta är att rusta för att studenten lär sig mer avseende projektets omvärld, och på detta sätt får fler perspektiv avseende projektarbete.

3. Låta studenterna genomföra en kursuppgift, i vilken de själva kan bestämma inriktning. Syftet med detta är att bedömningen av studenten utgår från en individuell tillämpning baserat på projektarbete. Studenten har då möjlighet att presentera en fördjupningsuppgift, vilket kan visa på en fördjupad förståelse för projektet och dess omvärld.

4. Relatera lärandemålen till kursuppgifterna, t. ex. genom att lägga till ytterligare ett avsnitt vid beskrivningen av kursuppgiften. Syftet med detta är att studenterna skall få en tydlig bild över vad som de bör lära sig av kursuppgiften.

5. Garantiera att alla lärandemålen behandlas under kursens genomförande. Syftet med detta är att kontrollera att studenten har möjlighet att lära sig det som beskrivs i lärandemålen.
Kapitel 3 – Bedömning av det självständiga arbetet


8. Läraren arbetar aktivt med kursuppgifter, lärandemål samt återkoppling, värdering och examination under kursens design, planering och genomförande. Syftet med detta är att underlätta bedömningen och betygsättningen av projektarbete. Dessa tre begrepp utgör en viktig helhet,

Fortsatt arbete
Kapitel 3 – Bedömning av det självständiga arbetet


<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Åtgärd</th>
<th>2010-05-31</th>
<th>2010-05-30</th>
<th>2010-05-20</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>Det första lärandemålet</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Den första kursuppgiften</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Figur 3:** Ett exempel på delar av ett lärschema

Innehållet i detta bidrag avser en projektorienterad kurs, och behöver prövas ytterligare i andra kurser, för att vidareutveckla de erfarenheter som finns idag. Ett sätt kan vara att kategorisera kursuppgifterna i kursen enligt figur 1, ett annat sätt kan vara att arbeta med lärandemålen aktivt när man utformar kursuppgifterna. Slutligen finns det ett behov av att skapa en metod för läraaren avseende hur man kan arbeta med lärschema under en kurs.

**Referenser**


89
Kapitel 3 – Bedömning av det självständiga arbetet


Projektarbete i högre utbildning – några kritiska reflektioner

Andreas Wallo, Institutionen för beteendevetenskap och lärande

Inledning

I samband med Linköpings universitets utvecklingskonferens 2010 diskuterades temat ‘bedömning av projektarbeten’ flitigt av kollegor från olika delar av universiteten. Den egna erfarenheten stod i centrum och frågor som lyftes gällde bland annat varför vi använder projekt som arbetsform och vilka fallgrupper vi som lärare riskerar att stöta på i bedömning av projekt. Exempelvis diskuterades hur bedömningsform kan fånga upp både process- och produktdimensionen i projektet. Syftet med detta bidrag är att dock inte att summera rundabordssamtalen, utan snarare att med inspiration av de funderingar som där berördes diskutera och problematisera projektarbete som koncept och metod i högre utbildning. Detta då det inom högre utbildning tycks finnas en tendens till att alltför lättvindigt hylla projektet som arbetsform, utan att kritiskt reflektera över dess implikationer för studenternas lärande och utveckling.

Om projektet som idé

Att slå fast vem som gjorde vad för första gången är i dessa sammanhang oerhört svårt och kanske heller inte helt relevant. Låt oss istället konstatera att vi inom högre utbildning under många år använt olika former av gruppbaserade arbetsformer i syfte att främja våra studenters lärande. Dock finns det några intressanta samtida tendenser som jag tror spelat roll för förskjutningen från det traditionella ’grupparbetet’ till det mer modernt klingande ”projektarbetet”. I rundabordssamtalen konstaterades att en poäng med pro-
Kapitel 3 – Bedömning av det självständiga arbetet


Projektarbete framställs ofta som en nyskapande organisationsform men en kritisk analys pekar på att de byråkratiska idealen med mäkladnyttan, tydligt uppdelt beslutsfattande och distinkt ansvarsfördelning kommer tillbaka i ny skapad i projektledningsliteraturen och dess praktik i företagen (Eriksson-Zetterquist, Kalling & Styhre, 2005, s. 329).

Det finns också all anledning att ifrågasätta den tekniskt-rationella bilden av projektet som gång efter annan framställs i projektliteraturen. Blombergs (1998) kritiska granskning avtäcker fem populära myter om projektet som arbetsform. Han menar bland annat, att definitionen av projektet som en unik och avgränsad verksamhet inte håller för en närmare granskning, utan att varje projekt har en förhistoria och ofta får långsiktiga och oanade konsekvenser. Vidare problematiserar Blomberg synen på projektet som en välplanerad och rationell process, genom att uppvisa ett antal framgångsrika pro-
Kapitel 3 – Bedömning av det självständiga arbetet

projekt som varit relativt oplanerade och diskuterar ett antal misslyckade projekt som varit extremt välplanerade. Med andra ord tycks det som att vi inte alltid för lättvindigt bör sätta projektet på piedestal när det gäller arbetsformer i högre utbildning. Istället bör vi kanske likt Blomberg och andra problematisera dess användning i högre utsträckning, då det annars finns risk att vi för med oss de negativa konsekvenser som projekt kan innebära in i våra studenter lärprocesser.

Om projektarbetets lärpotential och lärarens roll


Kapitel 3 – Bedömning av det självständiga arbetet

om vi vill att studenterna ska förfina sin befintliga kunskap eller om de ska tänka utanför den berömda boxen och skapa ny kunskap?


Om bedömning av process och produkt

Ytterligare ett tema som diskuteras i samband med rundabordssamtalen gällde bedömning av projektarbete och då särskilt med avseende på huruvida processen eller produkten står i fokus. Överlag tycktes de flesta av deltagarna i samtalen vilja inkludera båda dessa dimensioner i bedömningen, men det fanns en tendens att i slutändan trots allt koncentrera sig på det grupperna faktiskt producerat, snarare än på gruppens utveckling. Detta är kanske inte så konstigt med tanke på det starka fokus på 'learning outcomes' som följer i spåren av Bolognaprocesen. Men en reflektion kring detta är att det alltså är viktigt att även låta processdimensionen synas tydligt i läreramälen.

Vidare kan vi också fundera över hur grupperna stöttas i sin utveckling? Med detta menar jag att vi kanske inte alltid ger förutsättningar för en progression i processdimensionen. När projekt används som arbetsform bör detta innehålla att studenterna i sin utbildning orienterat sig i grundläggande beteendevetenskapliga teman, såsom gruppdynamik, roller, ledarskap och lärande. Det är slående hur liten uppmärksamhet som ägnas åt dessa frågor i projekttävingsliteraturen. Jag har svårt att se att vi kan förutsätta att studenterna klarar sig på sin grundskoleerfarenhet av grupparbete när de ställs inför akademien höga krav och intensiva tempo. Vidare bör vi också uppmärksamma att grupparbete inte nödvändigtvis leder till trygghet, gemenskap och möjligheter till lärande, utan att trakasserier och uttrycksav stu-
Kapitel 3 – Bedömning av det självständiga arbetet

diekamrater sker trots att man säger sig arbeta i grupper eller projekt (Edvardsson-Stiwe, 2006).


Avslutande reflektioner


Referenser

Kapitel 3 – Bedömning av det självständiga arbetet


Kapitel 3 – Bedömning av det självständiga arbetet

Bedömning av uppsatser och examensarbeten

Iña Marteinsdóttir, Institutionen för klinisk och experimentell medicin

Inledning

Dokumentation av rundabordssamtal mot bakgrund av ett samarbetsprojekt mellan universiteten i Linköping och Umeå rörande kvalitet i examination som ett prioriterat samarbetsområde.

Det självständiga arbetet

Anledningen till att ovanstående frågor har fått allt större vikt grundar sig i att regeringen 2009 beslutade att ge Högskoleverket (HSV) i uppdrag att ta fram ett nytt sätt att utvärdera högskoleutbildningar. Det skulle byggas på kvaliteten av utbildningsresultaten, istället för den tidigare fokuseringen på förutsättningar och processer.[1] En nyhet var att lärosäten med hög utbildningskvalitet skulle premieras vid resursfördelning, för att på så sätt skapa incitament för strävanden mot en allt högre kvalitet i utbildningarna.[2] Landets lärosäten skulle också kunna få examenstillståndet ifrågasatt eller återkallat, om en utbildning bedömdes ha allvarliga brister. Sammantaget skulle alltså lärosätena ha mycket att vinna på att öka kvaliteten, samtidigt som man skulle ha mycket att förlora på ett eventuellt misslyckande.


Vid granskningen av självständiga arbeten skulle lärosätena utgå ifrån en femgradig skala. Den lägsta nivån, d.v.s. icke godtagbar kvalitet, innebar att ett flertal arbeten inte höll måttet när ett urval av självständiga arbeten jämfördes med ett i förväg fastställt gränsvärde.[4] En annan viktig fråga som diskuterades vid rundabordssamtalen var vilken roll det självständiga arbetet skulle och borde ha; allt ifrån att vara en
Kapitel 3 – Bedömning av det självständiga arbetet

indikator på utbildningens kvalitet till att vara en form av slutexamination, där utbildningens examensmål examineras eller om det rakt av skall vara något annat?

Vid samtalen framkom vidare, att det självständiga arbetet redan var en form av indikator på utbildningens kvalitet inom många utbildningar, men att det sannolikt varierade. Många undrade vad den nya rollen av det självständiga arbetet som kvalitetsindikator av utbildningen skulle komma att betyda på verkstadsbolvet. Särskild med hänsyn till det faktum att de flesta självständiga arbeten som lämnades in godkändes idag, en del dock alldeles för sent och till och med efter några försök. Opinion lutade åt att de höjda kvalitetskraven ställde krav på ändringar i detta avseende. Detta väckte vidare funderingar om universitetens resurser räcker till för de ökade kraven på handledning som det nya utvärderingssystemet innebar.

Ett annat ämne som diskuterades i sammanhanget var vad som skiljer självständiga arbeten åt på olika utbildningsnivåer, exempelvis kandidatnivå jämfört med en masternivå. I vissa avseenden ansågs det vara ganska uppenbart med hänsyn till omfattningen, d.v.s. poängantalet. Men många frågor väcktes vad gäller de kvalitetskrav vid ställer på kandidatarbete relativt mastertarbete. Hur beaktar vi exempelvis de förkonstskaper som man har med sig?

Ytterligare en fråga som ställdes var vad som särskiljer självständiga arbeten på utbildningar som genererar en generell examen, jämfört med den som avslutas med yrkesexamen. Det påpekades att inom utbildningar som leder till en generell examen finns det en lång tradition av att examensarbetet varit någon form av slutexamination. Inom många yrkesutbildningar har det inte alls varit så, medan läkarutbildningen kanske har varit extremt i det avseendet. Ett exempel som diskuterades var vad som skiljer examensarbeten åt vid den grundläggande civilingenjörutbildningen och masternivå.

En slutkläm i denna diskussion var att om man vill anamma det nya synsättet på det självständiga arbetet som ett slutarbete, då blir det uppenbarlig att olika utbildningar måste ha både olika former av examensarbeten och olika mål för sina examensarbeten.

Konstruktion, kalibrering och viktning av betygskriterier

Rundabordsdiskussionen om betygssättning var livlig och inte oväntat efterlyste många lärare behov av mer tydlighet, för lärarnas del. Samtidigt såg man kvalitetssäkringen som en fråga om jämlighet och rättvisa för studenterna.

Diskussionen kom även in på hur de nya kvalitetskraven skulle påverka betygssättningen av de självständiga arbetena. Några frågor som diskuterades var till exempel vilka kriterier som skulle ligga till grund för bedömningen, vad som var måtbar och vad som rent av var ’magkänsla’? Skulle det vara flergra-
digas betyg eller fanns det till och med redan nu fungerande betygsriter
inom utbildningarna och hur tillämpades de? Hur kalibrerade man kriterierna
och bedömningarna? Hur kunde samsyn skapas kring enskilda kriterier och
viktning?

Vid rundbordet uttrycktes en samsyn på att kriterierna tenderade att vara
"oformaliserade". Att det visserligen alltid finns en kursplan ansågs inte in-
nelägra att det för de enskilda examinatorerna alltid var uppenbart vilka krite-
rierna var, vad som är formbart, målbart och vad som är magkänsla, och
kanske inte minst vad som är bra och vad som är dåligt i bedömningssituat-
ionen. Det framkom också att betygsättningen varierar mellan de olika
fakulteterna. Till exempel har fakulteten för utbildningsvetenskap i dag tre
betygsgrader, det vill säga godkänt, väl godkänt och underkänt. [5] Detsamma
har bara godkänt och underkänt. Ska vi ha det så och i så fall, varför? Vilken
betygsskala ska vi använda, vilka kriterier ska i sådana fall gälla och hur ska
de tillämpas? Det framkom rytken om att KTH redan infört graderade betyg
vilket kan leda till att våra studenter skulle kunna få det svårt i konkurrensen
om jobb i arbetslivet, om de inte noggrant kunde redovisa sin prestation-
nivå. Det upplystes vidare om att tekniska fakulteten överväger att införa
graderade betyg. Den processen hade tydliggjort att det inte var så lätt att ge
kriterier för överbetyg. De tenderade till att bli en beskrivning som liknade
kriterierna för godkänt på nästa nivå i systemet. Det ska förstås som att om
man skriver kriterier för väl godkänt på en magisterbeskrivning så liknar det
ganska mycket godkänt på en master. I linje med detta skulle väl godkänt på
en master likna godkänt på licentiatexamen.

De flesta vid rundbordet höll med om att de ofta framstår som rätt tydligt
vem som klarar godkänt, men att gränsen för väl godkänt är rätt oklar. Ef-
tersom behovet att införa betygsgradering av självständiga arbeten ses som
ett svar på krav från arbetslivet, diskuterades även om den som kan hålla
tidsgränser kan få överbetyg, eftersom förmågan att hålla tidsplaner ofta ses
som viktig i projektarbete i arbetslivet.

Det blev inte så många svar på frågan om hur bättre kalibrering eller vikt-
ing av kriterierna eller bedömningarna framdeles skulle kunna uppnås. Där-
emot var det rätt stor konsensus om att bedömning mycket är upp till enskilda
lärare. De flesta upplevde det också svårt att veta vad som var en rättvis bed-
ömning. Det framhölls till och med, att när den enskilda läraren gjorde sina
bedömningar var det ofta utifrån hur de själva blivit bedömda en gång i tiden.
En annan kommentar från rundbordet var också att lärare inte alltid följer
samma kriterier. Så frågan kvarstod; hur uppnås samsyn gällande vilka krite-
rier ska gälla och hur kan kvaliteten i examinationen säkerställas på bästa sätt?
Var det bäst att fortsätta med den ensamma examinatorn eller behövs det rakt av ett lärarlag? Finns det skäl att införa `körkort` för handledare och examinatörer? Det påpekades att detta kunde bli svårt att åstadkomma i praktiken eftersom handledare så många gånger sitter utanför universitets väggar.

**Bedömningsprocessernas anspråk och begränsningar**

Nästa del av rundabordsgenomgången handlade om vad som var målet med det självständiga arbetet – det vill säga själva grundförutsättningen för examinationen. En komplexitet som nämndes var den stora skillnaden beroende på om utbildningen leder till yrkesexamen eller en mer vetenskapligt orienterad generell examen. Därutöver finns utbildningar av en helt annan karaktär, såsom konstnärliga detaljutbildningar, där man kanske i vissa fall inte ens skriver en rapport utan skapar någon form av slutprodukt/konstverk.


Det som väckte mesta intresset och frågor vid rundabordet var diskussionen om hur självständigheten i ett självständigt arbete skall bedömas och särskilt hur det genomfördes i grupp? Det beskrevs en del oklarheter om vad som är rimligt om hur involverad en handledare respektive examinator får vara under arbetets gång?

Från Tekniska högskolan rapporterades det, att trots det inte underkänns någon på ett examensarbete så finns det uppenbareligen flera vägar. Antingen
Kapitel 3 – Bedömning av det självständiga arbetet


Ett huvudförslag som lanserades var om någon form av dokumentation av projektprocessen, till och med en individuell loggbok, skulle kunna bidra till en mer rättvis värdering av det individuella bidraget.

Reflektierande avslutning

Rundabordssamtalen karaktäriserades av en medvetenhet om att kvaliteten på det självständiga arbetet inom våra utbildningar kommer att bli universitetens flaggskipp i konkurrensen med andra universitet/högskolor om resurser och utbildningsutbud.

Detta har tvingat många dilemman upp till ytan, som visserligen har funnits tidigare, men hanterats av den individuella läraren i de flesta fall. Många frågor men få svar tydliggjordes i samtalen. Rundabordet framförde en önskan om bättre verktyg i bedömningen, som exempelvis i någon form av utvärderingsmetodik. I syfte att kunna värdera genomförandet av examinations-
Kapitel 3 – Bedömning av det självständiga arbetet

... (text continues)

Arbetet, och därmed de olika förmågorna som reflekteras där, föreslogs också en förbättrad dokumentation av processen under projektarbetet, eventuellt som någon form av individuellt loggbok från studenternas och lärarens sida. Andra förslag handlade om en allmän förstärkning av bedömningssidan med att införa någon form av licensgivande utbildning av hur man genomför bedömningar. Frekventare gemensamma bedömningar av lärarlaget sågs också som en möjlighet för att öka validiteten och reliabiliteten i examinationen.

De studenter som medverkade i samtalen lade tonviken vid att hela utbildningar måste ses över för att tillförsäkra att de får tillfållen att öva de moment som sedan ska examineras i examensarbeten.

Sammanfattningsvis klarlades i rundaborddisamenalen att det finns stora utmaningar kvar för att ta fram kvalitetssäkrade metoder i bedömningen av examensarbeten.

Referenser


KAPITEL 4

SJÄLVVÄRDERING OCH KAMRATBEDÖMNING

Perspektiv på studenters medverkan i kamratbedömningar och dess betydelse för ett livslångt lärande

Madelaine Johansson, Centrum för klimatpolitisk forskning/Tema vatten

Bedömnings- och värderingskompetens som en del i ett livslångt lärande

The raison d'être of higher education is that it provides a foundation on which a lifetime of learning in work and other social settings can be built. Whatever else it achieves, it must equip students to learn beyond the academy once the infrastructure of teachers, courses and formal assessment is no longer available (Boud & Falchikov, 2006, p. 399).

Bedömningar och värderingar inom högre utbildning handlar i de flesta fall om att lärare bedömer studenters insatser. Lärande och bedömning av lärandet har traditionellt betraktats som två skilda aktiviteter, men medvetenheten och kunskapen om att bedömning och examination påverkar studenters lärande har ökat. Bedömningarna är alltså inte något som kan betraktas som en perifer verksamhet för en kurs utan utgör en central del för hela utbildningen och lärandet (Brown & Glaser, 1999). En viktig förändring som skett är att bedömning och värderingar inte enbart fokuseras på tester av kunskap utan att det skett en integrering av bedömning, värdering, undervisning och lärande (McDowell & Sambell, 1999).

Vikten av att universitetet lägger grunden för ett livslångt lärande framhålls i flera texter. Exempelvis skrivs i Kvalitetsutvecklingsprogrammet för Linköpings universitet om vikten av studentcentrerat lärande, att det "syftar till att stärka studentens förmåga att ta ansvar för sitt eget lärande och bygga sin egen kunskap [...] LiU menar att ett studentaktivt lärande leder till att studenten står bättre rustad för ett framtida förändring och ett livslångt lärande." (s. 5). Barrie (2006) belyser att det dock inte alltid entydigt vilka förmågor som studenter som genomgått en universitetsutbildning ska ha, men att det generellt uttryckt till stor del handlar om förmågor, kunskap och möjligheter, utöver kunskaper inom den egna disciplinen och som kan appliceras i en mångfald av kontexter.
Kapitel 4 – Självvärdering och kamratbedömning


The emphasis on life-long learning, on developing the skills which students need for independent study, for discriminating good information from bad and for practice as a professional is now a priority. Preparing students for life-long learning implies a redefinition of the way in which we operate, for example, being explicit about how and where particular skills and attributes are to be taught and assessed, defining levels of competence and so on. This means changes to include the assessment of skills and attributes, not just knowledge.


Bedömning har länge varit ett jobb för lärare medan lärandet har varit ett jobb för studenterna, skriver Boud och Falchikov (ibid.). Denna uppdelning
av bedömning och lärande är inte längre knivskarp, vilket kommer att belysas i texten som följer. I denna text kommer jag att använda begreppet kamratbedömning synonymt med den engelska termen ‘peer-assessment’.

Om kamratbedömning och värdering, syften och former


There are two main purposes of student assessment. The first intends to improve the quality of learning. Students engage in the problems and discourse of a given area and are given encouragement, response

105
Kapitel 4 – Självvärdering och kamratbedömning

and feedback on what they do, as appropriate, with a view to them becoming more effective in their learning. This is formative assessment, or assessment for learning. The second concerns the accreditation of knowledge or performance: students are assessed to certify their achievements. This occurs primarily for the award of a degree or diploma, though various components of assessment are usually taken into account in making this judgment. This is summative assessment, or assessment for the record.


Kapitel 4 – Självvärdering och kamratbedömning


Avslutande reflektioner

Synen på det huvudsakliga syftet med bedömning och värdering har förändrats under åren (jfr. ex. Toohey, 1999; Brown & Glaser, 1999; McDowell & Sambell, 1999). Från att ha varit en metod att sälla agnarna från vetet har nu fokus mer inriktats mot förhållandet mellan undervisning och lärande och därmed också bedömningsprocessens roll för lärande inom och efter högre utbildning. Att utveckla färdigheter i att värdera och bedöma kvalitet på ett arbete är en viktig aspekt i det livslånga lärandet. När studenterna kommer ut i arbetslivet och inte har en stödande struktur i form av lärare och kursplaner måste de själva kunna bedöma vad som är bra och inte, vad som faller inom utsatta kriterier och vad som inte gör det. Enligt mitt sätt att se det hela handlar det till stor del om att stödja studenterna i deras utveckling mot självständiga bedömare som har tilltro till sin egen förmåga och att vi som utbildare inte underbygger en osäkerhet som grundas i en struktur där det alltid finns en lärare som kontrollerar att ett arbete håller måttet. I en tid när det i hög grad är produkter snarare än processer som kvalitetsbedöms ser jag det som viktigt, att vi inte åsidosätter de formativa och processinriktade momenten i utbildningen för att stödja studenternas utveckling för ett livslångt lärande.

Hur kan vi då skapa en kunskapande bedömnings- och värderingsprocess? Är vi idag inriktade mer mot summativ bedömning eller är den formativa be-

Huruvida kamratvärdering ska utgöra en väsentlig del i examination och betygssättande är en annan delikat fråga, där det i litteraturen inte finns något entydigt svar att hämta. Som framkom vid de rundabordssamtal som avhandlas senare i denna rapport är det inte en vedertagen metod inom den högre utbildningen idag. Borde vi som examinatorer i högre grad se studenterna som en resurs i bedömningsprocessen och öka inslagen av kamratvärderingar? Vi som lärare får något att jämföra våra egna bedömningar med, samtidigt som studenterna ökar sin kompetens inför framtida uppgifter i arbetsslivet. Kanske kamratvärdering är ett alltför onyttigt ’win-win’-koncept rentav? Många frågor har väckts hos mig under arbetet med denna text och själv kommer jag att söka utveckla kamratvärderingsprocesser i min egen praktik, som stöd i bedömningsprocesser och för att stödja studenterna i deras utveckling av ett livslångt lärande.

Referenser


Kapitel 4 – Självvärdering och kamratbedömning


Kapitel 4 – Självvärdering och kamratbedömning

Studenters medverkan i kamratbedömningar

*Per O.Å. Persson, Institutionen för fysik och mätteknik*

**Bakgrund**

Vid LiU:s utvecklingskonferens fokuserade två rundabordssamtal ämnet ’Studenters medverkan i kamratbedömningar’. De flesta deltagarna hade gedigen eller åtminstone någon erfarenhet av att involvera studenter i en granskningsprocess. Trots att enbart ordförande och dokumentör var de samma vid de respektive samtalen, var de erfarenheter och tillämpningar som deltagarna diskuterade slående lika. Nedanstående är en sammanfattning av dessa två samtal med kopplingar till tillgänglig litteratur.

Inledningsvis återges diskussionen kring kamratbedömning som koncept om varför och för vem är den till. Därpå följer en diskussion kring vilka former som finns för kamratgranskningen och vem det är som sätter agendan för granskningen. Slutligen diskuterar vad som händer efter kamratgranskningen, vad gör vi sedan och vad använder vi den till?

**Kamratbedömning, för vem och varför?**

Det omedelbara diskussionsområdet i båge rundabordssamtalen var anledningen till att involvera studenterna i en granskaneprocess. Två eniga paneler berättar att det är i första hand för studenternas eget lärande som man tillämpar kamratgranskning i olika former. Flera rapporter bekräftar att studenterna funderar mer över sitt lärande och sin lärandeprocess vid kamratgranskning och att det kan leda till bättre resultat. [1-5]. Om än motsvarande studier inte genomförts bland de närvarande verkar den empiriska erfarenheten bekräfta existerande teorier.

- Ett exempel som presenterades var grupparbeten bland termin 1 studenter i Eksjö, där studenterna får utvärdera både sitt eget och gruppens arbete. För att kunna göra en sådan utvärdering krävs en reflektion över vad man lärt sig för att kunna sätta det i relation till vad andra lärt sig.

- En kommentar som gavs i anslutning till detta exempel var att studenterna rent generellt har mycket god insikt i var man själv och var kurskamraterna befinner sig kunskapsmässigt.
Kapitel 4 – Självvärdering och kamratbedömning


Spridda röster runt bordet gav också bekräftelse på att kamratutvärdering kan användas som en resurs, alltså för att underlätta för läraren, vid hög arbetstänning till exempel vid en kurs med många studenter. Även tidigare rapporter har gett uttryck för liknande slutsatser. [7]

- Ett exempel som angavs var en kurs med 250 ekonomistudenter som genomgick ett diagnostiskt prov i matematik. Provet rättades i grupper om 4, så att alla i gruppen fick ta del/ lära av varandras lösningar.

- Här ser man tydligt hur kamratgranskning kan ge flera positiva effekter: förutom att underlätta för läraren att slippa rätta 250 diagnostiska prov (som inte påverkade slutbetyget i kursen) utan bara ta fram ett rättningssprotokoll, så har även studenterna fått ta del av fler lösningar än "den rätta" och alltså lärt sig flera ansatser till att lösa givna problem. Samtidigt som provet inte har någon betydelse för slutbetyget så måste man ändå lägga manken till och prestera så gott man kan eftersom några kurskarer kommer att få ta del av "min" kunskapsnivå. Avdramatiserat och sparrande på en och samma gång. Citat från kursdeltagarna var i stil med "intressant att se andras uppgifter".

En annan anledning som fördes fram till kamratgranskning var den kognitiva vinst som uppstår när seniora studenter utvärderar juniorer. Till exempel låter man i Linköpings sjuksköterskestudenter i termin 6 utvärdera studenter i termin 5 för att se hur väl de uppfyller kursmålen. Samtidigt som studenterna i termin 6 får tillfälle att återknya till tidigare kunskaper, får de också tillfälle att reflektera över hur långt de har kommit jämfört med de studenter som befin-
Kapitel 4 – Självvärdering och kamratbedömning

er sig endast en termin bakom. Studenterna i termin 5 får möjlighet att se hur långt de själva kommer att ha nått om bara en termin.
Här befinner vi oss visserligen i ett gränsland för vad som är en av rådande definitioner på kamratgranskning: [8]

A. Kamratgranskning definieras som ett moment där någon värderar en kamrats arbete.
B. Med kamrater menas någon som befinner sig i samma situation, t.ex. läser samma kurs.

Här är inte kamraterna från samma kurs, men väl från samma program och till skillnad från läraren saknar kursansvar. Dessutom finns en viss vinst i att studenter kommunicerar bättre med varandra än en lärare kommunicerar med studenten, helt enkelt för att man använder sig av två helt olika språk.

Kamratbedömningens olika former, förutsättningar och resultat
Lite förenklat kan man dela in bedömningar i muntliga och skriftliga. Emellan deltagarna och de två samtalen rådde delade meningar om huruvida en muntlig bedömning var mer ljum än en skriftlig och vice versa. En muntlig bedömning sades vara svårare att balansera. Den muntliga bedömningen ansågs också bero på om den är mellan kamrater enbart, i vilket fall den tenderar att bli mer ”kompisstödjande”, eller om den involverar en större grupp eller läraren, då någon föreslog att tonen blir mer aggressiv för att man försöker imponera på denne. Samtliga deltagare var överens om att en skriftlig bedömning möjlig är mer konstruktiv eftersom det i skrift är lättare att fundera fram en lämplig formulering. Trots detta var det få som gav uttryck för att man använde sig i någon utsträckning av skriftliga bedömningar annat än i rättning av tentor.

Skriftliga bedömningar

En diskussion som fördes rörde sig också i gränslandet för kamratbedömning. I detta fall fick studenterna rätta sina tentor själv, utan inblandning av

I stycke A., ovan, tas också upp hur diagnostiska prov rättas och cirkulerar i en mindre grupp för att på så sätt ge kunskap om andras sätt att lösa problem på.

**Muntlig bedömning**


Bedömningar av bedömningar användes inte i någon större utsträckning bland deltagarna. Det skulle kunna leda till att då det inte finns någon särskild mall eller förutbestämda regler för hur en bedömning går till, att bedömningen blir orättvis eller otydlig. En möjlighet till förbättring som någon arbetade med var att introducera observatörer. Observatören i det här fallet sitter tyst under bedömningen och reflekterar över bedömningens innehåll
och upplägg. Efter bedömningen finns chans för observatören att återställa bedömningen genom att be om förtydliganden eller via kommentarer. Man skulle kunna likna observatören med en termodynamisk drivkraft för att återställa en situation till normalläget.

**Vad gör vi med kamratbedömningen?**

Vilket är syftet med kamratbedömning, har deltagarna introducerat den med ett formativt eller summativt uppsätt? Majoriteten av deltagarna hävdade att man enbart använder sig av kamratgranskning som lärandemoment och inget annat. Någon invände att man hade en ”spärr på många sätt att ta in kamratbedömning i examinationen. Att examinera är heligt och tillhör läraren”. En annan röst gjorde gälla att ”kamratbedömning skall enbart användas som feedback till studenterna för att de skall veta hur de ligger till kvanksmässigt i kursens olika studier”.

Trots dessa absoluta uttalanden kom det i båge grupperna fram efter en stund att det finns med som kursmål hos en del av deltagarna att kamratvärdering skall genomföras. Alltså, även om det inte påverkar vilket slutbetyg studenten får, så krävs en genomförad kamratbedömning för att åtminstone få godkänt på kursen.

Någon påpekade dessutom att man vid besvärliga bedömningsgällande betygsättning faktiskt kunde ta hjälp av kamratbedömningen för att utöka underlaget för betygsättningen.

Ett sista exempel där betygsättningen påverkas av kamratbedömningen tog upp av en representant från LiU-Malmstens. Vid en projektkurs får studenterna bedöma varandras arbeten och presentera sina åsikter om hur arbetet och designen har genomförts. I det här fallet är det inte studenten som blir bedömd vars betygsättning påverkas utan snarare bedömarens. Tanken med övningen är att bedömarens mognad och kunskap i ämnet ges en möjlighet att lyftas fram för bedömning av läraren.

**Sammanfattning**

Utförande av de diskussioner som jag närvarade vid kan jag inte annat än framhæva kamratbedömning som en lyckad pedagogisk process. Inte någon hade något negativt att invända. Å andra sidan finns det inga direkta riktlinjer eller mallar som kan appliceras direkt på en kurs eftersom processen, liksom kurserna vi ger är ytterst mångfacetterade. Om än det går att identifiera många olika anledningar till varför vi väljer att tillämpa kamratbedömning, t.ex. resursbesparande eller för att träna studenter i offentliga presentationer, så är
den stärkaste anledningen ändå att engagera studenterna i sitt eget lärande och att entusiasmera dem till att ta ansvar för det.

Tillvägagångssättet för kamratbedömning är som sagt många och så är också problemen som kan uppstå. Vad som visserligen inte diskuteras särskilt mycket under passen men som fortlöpande inte nämnas är kopplingen till kursmål och hur dessa kursmål ska examineras. Jag kunde stundtals känna under diskussionerna att kopplingen till något examinerbart var ganska svag. Uppenbart är att studentens entusiasm inte är den yttersta om t.ex. en opposition enbart ger betyget G eller IG. Då blir det med darr på ribban som studenten passerar uppgiften, och tanken är ju precis tvårtom.

**APPENDIX 1**

**Opponering-informerande presentation**

Du ska ge synpunkter på presentationen. Var positiv, konkret och konstruktiv. Motivera dina synpunkter. Utgå vid bedömningen från följande punkter:

**Innehåll**
- Presentation av dig själv
- Inledning
- Disposition; röd tråd
- Avslutning

**Framförande**

**Röstbehandling**
- Röststyrka
- Talttempo
- Betoning
- Artikulation (tydligt uttal)

**Språkbehandling**
- Stilnivå
- Orval

**Teknik**
- Allmänt uppträdande
- Lyssnarkontakt
- Engagemang
- Kroppsspråk
- Hjälpmedel

**Gruppsamverkan**
- Helhet
- Samspel
- Övergångar
Kapitel 4 – Självvärdering och kamratbedömning

Referenser


116
KAPITEL 5

BEDÖMNING PÅ OLIKA AKTÖRERS UNDERLAG

Dilemman och möjligheter vid bedömning av praktik och verksamhetsförlagd utbildning

Marie Gustavsson, Institutionen för studier av samhällsutveckling och kultur

Bakgrund

Bedömning av studenters prestationer inom högre utbildning är alltid ett angeläget område. All utbildning sker inte heller inom lärosätets väggar och i den processen involveras ofta ytterligare personer, framför allt inom den profession som studenten utbildas för att bli en del av. Detta innebär att bedömning av studenters prestationer ställs inför nya utmaningar. Detta blev uppenbart vid de två rundabordsamtalen som behandlade olika aspekter av examination och bedömning i samband med praktik/verksamhetsförlagd utbildning (VFU).\(^1\) Deltagarna representerade olika utbildningar\(^2\) och såväl innehåll som formerna för VFU varierade. Inom vissa utbildningar är VFU ett ständigt återkommande inslag, men inte under så långa perioder. Inom andra utbildningar är det färre perioder, men istället under längre sammanhängande tid. Trots skillnader i innehåll och form visade sig bedömningar av VFU hjuda på ett antal gemensamma dilemman.

Regelverk för examination

Liksom vid all form av examination och bedömning är det viktigt att detta genomförs utifrån det regelverk som finns. Därför inleds kapitlet med en kort summering av regler och rekommendationer på området. En av de första frågor som bör redas ut är vem som har rätt att vara examinator På den punkten är regelverket tydligt. Det är en av högskolan särskilt utsedd lärare. I

---

2. Exempel på utbildningar: sjuksköterske- (även specialistutbildningar), arbetstera- peut, biomedicinsk analytiker, psykolog, socionom, lärar- och folkhögskolelärarutbildning.
det lokala regelverket står förtydligat: "Till examinator får endast den utses som vid Linköpings universitet innehar eller uppehåller anställning (inkl. adjungerade) som professor, lektor, adjunkt eller forskarassistent samt den som blivit antagen till avlönad docent."4 I en vidare passus beskrivs under vilka förhållande som lämpligt och timarvoverade lärares kan utses som examinatörer.

Även examinators uppgifter finns beskrivna i regelverket. Att vara examinator är en avsvarfull uppgift som i förlängningen konkretiseras i den specifika kursplanen för kursen. I Föreskrifter rörande examination och examinationer⁵ kan vi läsa följande: "Examination är en mycket viktig del av utbildningsprocessen och är för såväl den studerande som för läraren det slutföra beviset på hur kunskapsinhemning och kunskapsförmedling lyckats."5 Tillämpas kan det även kan tänkas ha betydelse för senare arbetsgivare och påverka universitetets förtroende om inte processen uppfattas som trovärdig. I regelverket påpekas vikten av hög kvalitet och god rättsäkerhet för all examination. Regelverket uttalar sig enbart i generella termer kring all examination inom högskolan/universitetet, eftersom formerna skiljer sig åt och det pågår en ständig utveckling på området. Examinators beslut går inte heller att överkalla, vilket medför att det så att säga måste bli rätt från början.

Några punkter i regelverket kring examination är särskilt angelägna att lyfta upp för den kommande diskussionen:

– tydlighet gentemot studenterna när det gäller form och förutsättningar. Formen ska finnas beskriven i kursplanen


– studentens rätt att ta del av underlaget. I detta fall pekas praktik/VIU ut särskilt genom att det exemplifieras genom studentens rätt att ta del av skriftliga handledarkommentarer eller motsvarande.

Det finns ytterligare anvisningar som kan vara relevanta att nämna:

– Högskoleförordningen ger möjlighet till att begränsa antalet provtillfällen – när det gäller VIU får antalet perioder bestämmas till minst två.

---

3 Linköpings universitet, Regelverket – Lokala regelsamling, Dnr LiU 780/07-10: Betyg § 6.
4 Linköpings universitet, Regelverket – Lokala regelsamling, Dnr LiU-2009-00563
5 Ibid. Examination och examinationsform §1.1
Kapitel 5 – Bedömning på olika aktörers underlag

Rundabordsamtalen

Rundabordsamtalen inleddes med att en moderator från Hälsouniversitetet introducerade ett dokument som rörde bedömning av interprofessionell kompetens inom en av universitetets vårdutbildningar. Detta aktualiserade en diskussion kring dilemma runt vad som ska bedömas och hur detta går till.

Vissa teman som togs upp under samtalet kring bedömning av VFU var gemensamma medan andra föreföll vara mer specifika för vissa utbildningar. Alla deltagare verkade känna igen sig i vissa exempel som togs upp. Några teman/probleem som diskuterades föreföll vara gemensamma för deltagarna:

- Bedömning av vad? Utifrån vilka kriterier?
- Studentens lärande – relationen mellan studentens egna lärandemål och kursmålen.

Dessa underliggande teman går delvis i varandra och kommer att belysas på olika sätt i den följande texten. Som ett komplement till samtalet har jag senare även gjort en del sökningar på LiUs hemsidor för att få bättre förståelse för hur olika utbildningar arbetar med VFU – inte minst när det gäller att underlätta relationerna mellan examinerator, mentor/handledare och student.

Bedömning av vad?


Det viktigaste dokumentet i sammanhanget är därför i grunden kursplanen. Kursplanen är en överenskommelse mellan studenten och lärosäte kring vad kursen ska leda till och hur mycket arbete detta bör ta i anspråk i normalfallet. I kursplanen formuleras lärandemålen för kursen, vilka kan inordnas under begrepp som kunskap och förståelse, färdigheter och förmåga samt värderingsförmåga och förhållningssätt. Det är "studenternas konkreta kun-
Kapitel 5 – Bedömning på olika aktörers underlag

skaper, färdigheter och förhållningssätt – inte det tänkta innehållet skall vara utgångspunkten för planeringen av varje kurs”.

För att underlätta bedömningen är någon form av formulär nödvändig. Det går att se som en förlängning och förtydligande av den överenskommelse som kursplanen utgör mellan student, handledare och examinator.

Behovet av bedömningsformulär


För att få konkreta exempel på hur stöd i bedömningen vid VFU kan se ut, något som inte helt kunde uppnås i samtalen, har jag gjort sökningar på LiUs hemsidor på nätet samt efterfrågat dokument från verksamma lärare inom LiU. Sökningarna har visat på att VFU uppenbarligen är ett område där det pågår utvecklingsarbete inom flera utbildningar när det gäller just bedömning. Under den korta period jag haft ett särskilt öga för bedömning av VFU har det kommit nya dokument på flera utbildningar och lärarprogrammet vid LiU har sjösatt en VFU-portal, vilken öppnade i juni 2010.


6 Riktlinjer för arbete med kursplaner, Dnr: LiU 1545/05.40, s 3.
Kapitel 5 – Bedömning på olika aktörers underlag


I de dokument jag tittat på uppmanas handledare att kontakta examinator/kursledning så snart som möjligt i de fall då det förefaller finnas risk att studenten inte uppnår målen under VFU:n.

Flera deltagare vid rundabordsamtalet påpekade nödvändigheten med bedömningsbara kriterier för att slippa ifrån formuleringar i bedömningar från handledare som talar om hur någon ”känner”, ”upplever” etc. eller att ”detta är en person jag gärna skulle vilja ha som kollega”, ”jättepremier” – allt sådant definierades som avarter vilka inte hör hemma i en bedömningsprocess då det inte har med lärandemålen att göra.

"Bologna har gjort det lättare att underkänna studenter"


Hantera och balansera relationer i samband med bedömning av VFU


Om examinators och handledares uppfattning om en student inte stämmer överens kan det bli problematiskt vad gäller återkopplingen. Det är med handledaren i verksamheten som studenten har mer daglig kontakt med. "Om återkopplingen då inte är korrekt kopplad mot lärandemålen försätts studenten i en svår situation i sitt arbete att nå lärandemålen."7


---

7 Synpunkt vid PM-behandling, Johan Lundgren, författare av följande avsnitt i denna rapport.
eller de mest effektiva metoderna. I samma text påpekare även Hult att sam-
manfattnande bedömningar kan ha låg reliabilitet. Det är en fördel att göra be-
dömningar i flera omgångar och att då fokusera på några få faktorer i taget.

Förutom det tidigare nämnda problemet vad som bedöms finns det även
ett spörsmål som berör när bedömning sker. Även här behövs det transpa-
rens för studenten. När blir han/hon bedömd? Det måste även finnas möj-
lighet att träna och öva. Det är inte rimligt att allt som sker under praktiken
sätts under lupp. När denna fråga kom upp vid rundabordet visade det sig att
inom framför allt lärarprogrammet har regelverket kring examination i sam-
band med VFU tolkats mer strikt än hos andra och jämförts också med exa-
mination i samband med andra typer av undervisningsformer. Med en
mycket strikt tolkning utifrån det här synsättet bör VFUn också bli frivillig
utom vid de tillfällen då det är skarpt läge och bedömning. De flesta deltag-
garna vände sig mot en sådan tolkning. Närvaro under VFU sågs av de allra
flesta som obligatorisk. Det visade sig inte heller för den som tog upp frågan
som ett egentligt problem. För den absoluta majoriteten av alla studenter är
VFU högt värderat och närvaron är generellt hög.

I de bedömningsunderlag för VFU som jag tittat på i efterhand visar det
sig att man inom lärarprogrammet explicit har lyft den problematiken och
lämnar följande direktiv i anvisningarna:

Det är viktigt att den studerande får tydlig information om när och hur
bedömningen sker. Bedömning av tillämpade sociala och didaktiska lä-
rarförmedel kan inte på samma sätt som viss annan kunskap bedömas
vid ett enstaka och i tid avgränsat examinationstillfälle. I stället handlar
det om att fastställa rimliga tidspериder för såväl övning som prö-
ning/bedömning. Eftersom innehåll, längd och organisation av VFU va-
rider är det svårt att sätta upp någon exakt och generell gräns för hur
lång bedömningsstiden måste vara. I stället är det upp till Dig som men-
tor att besluta detta med utgångspunkt från lokala förutsättningar. Det
som bör undvikas är dock att inskränka bedömningen till enstaka lek-
tioner. På samma sätt bör inte heller en allt för lång period avsättas för
bedömning eftersom den studerande då ges begränsade möjligheter att
öva de kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som skall prövas.8

Vid rundabordsamtalen kom även fram att det föreföll som om själva be-
dömningsunderlaget ibland stressade handledarna. Det var som om det var
de själva som blev bedömda. Även för att hantera dessa känslor är det viktigt
med tydlighet i dokument och i kontakter. Flera av deltagarna påpekade att

8 Instruktion för bedömning av tillämpade sociala och didaktiska lärarförmedel under
verksamhetsförlagd utbildning (VFU), Lärarprogrammet, Linköpings universitet.
det var en fördel att ha kunskap och erfarenhet från praktiken i sin roll som examinerator. Det är en annan aspekt av relationerna i triaden att många examinerar har kommit bort från verksamheten eller upplever sig själva aldrig på riktigt varit en del av den. Någon säg detta som en svaghet i kedjan mellan verksamhet och utbildning och efterlyste mer samverkan och ökad kreativitet. Ökad användning av kombinationstjänster skulle exempelvis kunna skapa fler sådana möjligheter. Att enbart undervisa utan att vara kliniskt förankrad på något sätt sägs av flera som problematiskt.


Studentens lärande – relationen mellan studentens egna lärandemål och kursmålen

Det sista temat som tas upp i den här texten som aktualiserades vid det runda bordet handlar om studentens lärande. Som vid all annan högre utbildning är det viktigt att uppmuntra studenterna att ta ansvar för sitt eget lärande. I rundabordsamtalet diskuterades viken av att studenten sätter upp egna lärandemål i relation till kursmålen för sin VFU. Behovet av att omsätta kursmålen till individuella mål/lärandeplaner har framför allt två skilda orsaker. För det första har studenterna olika erfarenheter och kunskap med sig. Det är således inte samma saker som studenter behöver arbeta med att utveckla kunskap eller förmågor i under VFU. Den andra orsaken är att studenterna befinner sig i olika verksamheter under VFU. Särskilt inom vissa utbildningsprogram är det något som studenterna behöver arbeta med i och med att det är samma kursmål men olika verksamheter de befinner sig i. Studenten behöver ställa sig frågan: ”På vilket sätt kan jag arbeta mot kursmålen i den här verksamheten?” Studenten behöver dialog med handledare om detta. Det ska inte bli dubbla agendor utan att kursmålen omsätts i ett levande dokument med konkreta mål.

Att inför VFU stötta studenterna i att förbereda sig och att skriva fram lärandemål hjälper studenten när han/hon kommit ut i verksamheten. Enligt vissa deltagare kan studenten behöva lärandemålen som ett dokument att
"vifta med" inför sin handledare. För andra utbildningar där verksamheterna kan vara ganska olika och där studenterna är under längre tid kan det vara bättre att vara i miljön ett tag innan lärandeplanen formuleras (ex socio- 
omerna). I de utbildningar där man arbetar med PBL är lärandeplanerna ofta uppe och diskuteras i basgruppen, som kan vara stöd i processen.


Studenters lärande underlättas av egen aktivitet. Studentaktiva undervisningsformer underlättar lärande och i vissa fall är det enklare att ge studenten mer inflytande över hur lärandet ska gå till under VFU. Ett exempel lämnades från folkhögskolelärarutbildningen. Där hade de arbetat med skriva fram ett antal moment/punkter som ska genomföras, eller i alla fall starkt rekommenderade, under VFU:n. Studenten själv ansvarar för och kan välja när under VFU:n dessa moment ska komma in.

Avslutningsvis
Kapitel 5 – Bedömning på olika aktörers underlag

uppföljning av lärandet innebär exempelvis att lärandet fångas upp och kan bedömas – både det lärande som avsågs och lärande som inte förväntades. I den mån lärande uppstår som inte förväntades men som bedöms som värdefullt kan det föras in bland inlärningsmålen (ibid.).


Referenser


Linköping universitet, Regelverket – Lokala regelsamlingen, Dnr LiU 780/07-10: Betyg § 6.
Att bedöma och betygsätta generiska kompetenser

Johan Lundgren, Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier

Inledning

Detta kapitel tar sin utgångspunkt i två rundabordssamtal om bedömning och betygsättning av generisk kompetens. Syftet är tvåfaldigt. Dels ska det avspegla och rapportera de samtal som genomfördes kring bedömning och betygsättning av generiska kompetenser, dels ska det fördjupa och förhoppningsvis djupare belysa de frågeställningar som diskuterades under samtalen med utgångspunkt från pedagogisk litteratur inom området. Kapitlet är disponerat på följande sätt.


Generiska kompetenser

Samtalen kom initiativ att kretsas kring begreppet generiska kompetenser. Inom ramen för samtalen kunde ingen tydlig konsensus kring en definition identifieras. Dock återkom ett antal 'förmågor', som t. ex. problemlösningsförmåga och kritiskt förhållningsätt, som kompetenser som det antingen var konsensus om att de ingår i generisk kompetens, eller där det stora flertalet av samtalsdeltagarna ansåg att de kunde föras till området. För att skapa en klarare bild av vad som kan inkluderas i begreppet generiska kompetenser och skapa en utgångspunkt för diskussionen kring hur dessa kan bedömas och betygsättas följer nedan en fördjupning av området utifrån aktuell pedagogisk litteratur.
Traditionellt har generiska kompetenser setts som något som utvecklas som en (positiv) beffekt av högre utbildning. Generiska kompetenserna och medvetandegörandet av dem har setts som en viktig del av att öka anställningsbarheten hos studenter som genomgått en högre utbildning/universitetsutbildning. De generiska kompetenserna brukar beskrivas som den kompetens som är överförbar mellan olika områden och inte bunden till en viss ämneskunskap. Ofta exemplifieras generisk kompetens som analys- och problematiseringsförmåga, kritiskt förhållningssätt, liksom förmåga att kommunicera och presentera kunskap i olika sammanhang. Även mer sociala förmågor som förmåga att arbeta i grupp och samarbeta med andra brukar även föras till de generiska kompetenserna (Kraufvelin, 2008; Jones, 2009).

Det kan också noteras att generiska kompetenser används mer eller mindre synonymt med flera andra termer bl a, de engelska termerna 'transferable skills', 'generic skills', 'generic competencies', 'key skills', 'soft skills' (Kraufvelin, 2008; NCVER, 2003).


Inte heller i litteraturen räder en enhetlig definition eller konsensus kring begreppet och de generiska kompetensernas roll i den högre utbildningen är inte heller helt klarlagda (Jones, 2009). Utifrån litteraturen kan man dock utläsa ett ökat intresse för generiska kompetenser, både inom den högre utbildningen och i samhället i stort under de senast decennierna (Treleaven, et al., 2008; NCVER, 2003).

till disciplinens förståelse av ett område, men inte som en del av de ämnes-
specifika kunskaperna. I perspektivet 'överföring', det tredje perspektivet, ses
den generiska kompetensen som förmågan att överföra kunskaper. Antingen
från ett område till ett annat inom det egna ämnesområdet, eller mellan olika
situationer. Det kan exempelvis förstås som att överföra kunskaper om anal-
ysförmåga från en teoretiskt kontext till ett praktiskt utövande. Det fjärde
perspektivet, 'möjliggörande av konceptualisering', ses som den mest kom-
plexa förståelsen. Här ses de generiska kompetenserna som färdigheter vilka
utgör kärnan i den akademiska bildningen och möjliggör såväl skapandet av
ny kunskap som individuell utveckling och förändring.

Inom ramen för OECD:s DeSeCo projekt har Rychen och Salganik (se
DeSeCo project, 2010) med flera, försökt att etablera en mer konceptuell och
teoretisk perspektiv på generiska kompetenser. I detta arbete har följande tre
huvudområden identifierats. 1) Förmågan att hantera och använda olika typer
av verktøy, t. ex. språk och teknologi, interaktivt. 2) Förmågan att delta och
fungera i heterogena grupper, samt 3) förmågan att arbeta självständigt. Till
respektive huvudkompetens kan sedan ett antal subkategorier av kompeten-
tser knytas. Förmågan att arbeta självständigt ställer t. ex. krav på kritiskt för-
hållningssätt, metakognitiv förmåga, kreativt tänkande och självstyrkt lärande.
Förmågan att använda verktøy interaktivt ställer bl a krav på att kunna han-
tera språk och tekniska lösningar. Inte bara så att individen själv förstår
språket eller tekniken, utan även har en förståelse för hur dessa kan använ-
das för att nå andra individer och hur dessa påverkas av de verktøy som an-
vänds. Begrepp som problemlösnings förmåga och förmåga att systematisera
information kan därför föras till denna kategori av generiska kompetenser.
Till förmågan att arbeta i grupp kan föras en rad kompetenser, som förmåga
till att relatera till andra och hantera konflikter genom bl a självmedvetenhet och
förståelse att hantera känslor på ett adekvat sätt, ge och ta återkoppling, men
också förståelse för kulturella olikheter och likheter som påverkar individer-
na i en grupp (ibid.).

I sitt arbete med att definiera generiska kompetenser har Rychen och
Salganik (ibid.) tydliggjort att dessa kompetenser går djupare och vidare än
ämneskunskaper och kompetenser som är bundna till vissa kontexter. De
menar dock inte att de är helt generaliserbara. De generiska kompetenserna
ska dock fylla en funktion i ett flertal kontext för att anses vara generiska.
Vidare menar författarna, att olika kontext påverkar balansen mellan vilka
generiska kompetenser som är nödvändiga. I vissa situationer kan t. ex.
för-
mågan till självständigt arbete vara viktigare än förmågan att arbeta i grupp
och viseversa (ibid.).
Kapitel 5 – Bedömning på olika aktörers underlag


Gräns mellan kompetens och personlighet


Det kan således, såväl utifrån rundabordssamtalen som från litteraturen, konstateras att 'self-efficacy' är kopplat till förmågan att utveckla och använda generiska kompetenser. Huruvida det ska ses som en generisk kompetens i sig, eller faktor som underlätta och möjliggör användandet och utvecklandet av generiska kompetenser tycks det dock idag inte finnas konsensus kring.

När det gäller bedömning och betygsättning av 'self-efficacy' och andra förmågor, som t. ex. social kompetens, vilka i litteraturen ibland klassas som en generisk kompetens och ibland som en bakomliggande och påverkan faktor. Har inte några tydliga sätt att bedöma dessa på en pedagogisk grund identifierats. I litteraturen finns dock vissa exempel på hur denna typ av be-
Kapitel 5 – Bedömning på olika aktörers underlag

grepp kan ingå i bedömningssammanhang. Mok et al. (2006) har i en studie med fokus på hur metakognitivet tänkande kan stimuleras, utvecklas och delvis bedömas, bedömt "self-efficacy" som en komponent som påverkar utvecklingen av den metakognitiva förmågan hos studenter. I den aktuella studien har ett enkelt reflektionsinstrument, benämnt "The Know-Learn-Want method" (KWL), använts för att för att följa och stötta den metakognitiva processen hos studenterna.


Bedömning av generiska kompetenser

Under rundaborddssamtalen väcktes vidare frågan om hur bedömning av generiska kunskaper sker och få konkretiserade exempel framkom. Bilden från samtalen som framkommer är att bedömningen av de generiska kunskaperna ofta är indirekta. Ett exempel är uppgifter som är utformade på ett
sätt så att studenterna måste använda sin problemlösningsförmåga eller förmåga att arbeta i grupp, för att kunna genomföra och bli godkänd på uppgiften. Det konstaterades också allmänt av de flesta deltagare, att det i bedömningskriterier och kursplaner ofta finns skrivningar om generiska kompetenser. Tekniska fakulteten har på flera utbildningar systematiskt identifierat i vilka kurser och på vilket sätt som olika generiska kompetenser ingår och examineras. Ett exempel från Hälsouniversitetet är det bedömningsunderlag som används vid sjuksköterskeutbildningens verksamhetsförlagda utbildning.


Det kan givetvis diskuteras i vilken mån studenters förmåga att identifiera komplexa sammanhang i gruppprocesser kan säga något om studenternas förmåga att tillämpa sina kunskaper i verkliga situationer. Men det australiensiska är initiativet intressant att studera närmare. Det visar på ett konkretiserat försök att i större skala bedöma och möjliggöra betygsättande av generiska kompetenser på ett strukturerat och relativt enkelt sätt.


---

att dessa två perspektiv tillförs, kommer studenterna ha bättre möjligheter att tillägna sig god generisk kompetens.


Kapitel 5 – Bedömning på olika aktörers underlag


Slutord
Detta kapitel har haft som ambition, att med utgångspunkt från frågeställningar som kommit upp från två rundabordssamtal belysa bedömning och betygsättning av generiska kompetenser. I samtalet framkom att det inte fanns någon entydig definition av begreppet generiska kompetenser inom
Kapitel 5 – Bedömning på olika aktörers underlag

... samtalsgrupperna, även om vissa huvuddrag i en viss samsyn kunde urskiljas. En liknande bild framkommer också när man försöker överblicka litteraturen vad avser generiska kompetenser. Detta faktum har sammantaget också inneburit en utmaning när frågan och bedömning ska adresseras.

Rundaborddssamtalen gav en bild av ofta indirekta och underliggande, inte alldeles tydliga bedömningar. Det framkom vidare, att bedömningar av generiska kompetenser ofta görs sent i utbildningarna. Ofta i samband med seminarier under senar delen av utbildningen eller i samband med examensarbeten. I litteraturen finns exempel på bedömningar både i form av specifikt utformade test, t.ex. det Australiensiska GSA. Vidare illustreras försök att tydliggöra var i den ordinarie examinationsprocessen som generiska kompetenser bedöms samt exempel på hur man genom ’constructive alignment’ tanken kan kopplas ihop och utveckla hela lärande- och bedömningsprocessen för att även inkludera de generiska kompetenserna mer explicit. Generiska kompetenser kan således bedömas såväl explicit som mer implicit. Utifrån rundborddssamtalen tycks i dagsläget det mer implicita bedömandet vara vanligare inom högre utbildning vid Linköpings universitet. Det finns dock exempel på mer explicit bedömande så väl i Sverige som internationellt. Vilken typ av bedömning som är den mest fördelaktiga görs inte anspråk på att ta ställning till i detta kapitel.

Ett mer explicit bedömande gör, i vart fall vid en första anblick, det enklare att examinera generiska kompetenser i förhållande till lärandemål. Samtidigt innebär en mer explicit bedömning risk för att dessa komplexa kompetenser reduceras och förenklas för att vara enkla att examinera och bedömnings kan förhindras denna t.ex. problemlösningsförmåga i en relevant kontext. Frågan bör också ställas huruvida ett mer explicit bedömande i förhållande till lärandemål eller ’Learning Outcomes’ svarar mot högskolelagens krav på att studenterna ska utveckla olika generiska kompetenser. Går ’utveckling’ att fånga i ett lärandemål som har till främsta uppgift att beskriva vad en student ska kunna efter en utbildning? Om lärandemål formuleras på ett sådant sätt att utveckling (sett som en framåtkridande process) ingår i dem, hur hanterar vi då studenter som redan vid kursstarten lever upp till kunskapsnivån i lärandemålen men inte utvecklas ytterligare under kursen?

Generiska kompetenser är komplexa fenomen, vilket i sin tur gör att bedömning och betygsättningen också blir komplex. Det är därför angeläget med en fortsatt diskussion med syfte att nå fram till metoder som både svarar mot de ramfaktorer den högre utbildningen har att förhålla sig till (t.ex. i form av lagstiftning), lärarens roll och möjlighet att göra bedömningar uti-
från både kompetens och resurser samt studenternas krav på en rättssäker och transparant bedömningsprocess.

Det som varit avgörande för vad som behandlats i denna text är framförallt de problemområden som identifierats under de rundabordssamtalen som genomförts. Det har varit en utmaning att sätta sig in i detta område och ambitionen var från början att svara på frågan hur bedömer och betygsätter vi generisk kunskap. Det visade sig vara svårt att klara ut vid rundabordssamtalet och den bearbetade litteraturen ger heller inget enkelt och konkret svar. Förhoppning är dock att texten ska kunna underlätta för läsaren att tränga in i ett område som kan uppfattas som komplex. Att dra några generella slutsatser av texten är dock inte möjligt. Vidare bör kapitlet kunna tjäna som inspiration till fortsatt diskussion och kunna bidra med exempel som kan ligga till grund för ett fortsatt utvecklingsarbete för att finna goda och välfungerande former för att bedöma och betygsätta generiska kompetenser.

Referenser


136
Kapitel 5 – Bedömning på olika aktörers underlag


137
KAPITEL 6

ETIK OCH JURIDIK

Etiska problem vid bedömning och betygssättning

Nina Nikku, Institutionen för beteendevetenskap och lärande

Men nu har vi jobbat med den här uppsatsen i två veckor extra, då måste vi väl vara godkända?

Några reflexioner kring rättvisa och examination


I de Etiska riktlinjerna för universitetslärare (SULF, 2005) är det fyra värden som särskilt lyfts fram:

- Kvalitet
- Hänsyn
- Rättvisa
- Öppenhet

I examinationsmomentet och bedömningen av studenters arbeten är den etiska princip som kanske framförallt aktualiseras rättviseprincipen. Under konkretiseringen av lärarens ansvar i fråga om rättvisa finner vi i de etiska riktlinjerna formuleringen: ”Var rättvis i kontakter med studenter/doktorander och när du betygsätter prov eller andra arbeten”.

Rättvis bedömning

Den etiska norm som ligger till grund för en bedömning och betygssättning är framförallt normen om rättvisa. Det är för de flesta en självklarhet att vi
Kapitel 6 – Etik och juridik

vill bli behandlade rättvist och vi själva vill vara rättvisa. Det problematiska är att tolkningen av vad som skall betraktas som rättvisa är i så hög grad varierande, en sanning som upprepas i den grundläggande etiska litteraturen (ex. Beauchamp, Childress, 2008).


De olika moment som ingår i en examination och bedömning kan sammanfattas i sex punkter: a) Valet av examinationsform b) Utformningen av examinationen c) Genomförandet av examinationen d) Upprättandet av bedömnings- och betygsrader e) Genomförandet av bedömnningen f) Återkoppling till studenterna. I det följande skall jag lyfta fram etiska aspekter i några av de olika moment som ingår i en examination och bedömning.

Val av examinationsform

Universitetsstudier bygger av tradition på att studenterna ska tillägna sig kunskap som sedan ska omsättas i egna diskussioner och exempel, företrädesvis (i modern tid) i skriftlig form. Samtidigt är det välkänt att alla studenter inte har en utvecklad förmåga att uttrycka sig skriftligt, precis som att andra studenter inte finner det enkelt eller obesvärt att uttrycka sig muntligt, framförallt inte inför publik. Vi är olika. Frågan blir då om läraren ska ta någon hänsyn till dessa olikheter i val av examinationsformer. Bör lärare variera formerna för examination av rättviseskäl (så att varje student får möjlighet att komma till sin rätt utifrån sina egna förutsättningar), eller ingår det i lärprocessen att tillägna sig presentationstekniker och därmed utveckla sin sociala förmåga? Eller, för att lyfta en annan aspekt, är det rimligt att välja examinationsformer utifrån universitetsutbildningens kravbild eller utifrån det yrke som studierna ska leda fram till? Är det exempelvis förenligt med kraven på en blivande fältassistent, en hippolog eller en förskolelärare att hon eller han kan författa en vetenskaplig uppsats?
Kapitel 6 – Etik och juridik

Inom akademisk undervisning tillämpas en rad traditionella examinationsformer, som tentamen, laborationer, uppsatser och seminarier. Därutöver har det tillkommit olika nya former för examination, däribland så kallade självvärderingar och kamratvärderingar av utförda uppgifter. Ån så länge ser vi sådana examinationsformer främst inom ungdomsskolan, men även i akademisk undervisning kan detta förekomma. Frågor som detta reser är om det är etiskt försvaret av den akademiska läraren att välja en examinationsform som innebär ett tillbakadragande av bedömningsansvaret eller, för att välja ett annat perspektiv, om det är etiskt försvaret att välja examinationsformer som innehåller bedömningsar av likar där läraren avsagt sig kontrollen över potentiellt stigmatiserande grupprosser.

Utformningen av examinationen
Utformningen av examinationen styrs i allra högsta grad av professionella krav. Det grundläggande kravet på läraren här är att man kan utföra examinationen på ett sådant sätt att den kontrollerar om studenterna uppnått lärandemålen. Men hur säkra är vi egentligen på att vi bedömer det vi tror att vi bedömer? Och om inte; Ligger det några etiska implikationer här?


Genomförande av examination
Vissa examinationer genomförs som seminarier i grupp. Här har studenterna med större fallenhet för att redovisa muntligt möjlighet att visa det de är duktiga på. Samtidigt har då de mer tillbakadragna svårare att komma till tals. Frågan är hur jag som lärare ska hantera detta. Ska jag kräva en tuordning där alla ska besvara frågor? Kanske värjer jag mig från ett sådant för-
faringssätt eftersom det tenderar att underminera det fria utbyte och den utveckling genom meningsutbyte som seminariet har som en av sina styrkor. Ska jag bedöma ett passivt deltagande som underkant? Risken är ju då att jag egentligen bedömer färdigheten att uttrycka sig snarare än de kunskaper som studenterna faktiskt skaffat sig.


Avslutning
Antalet studenter vid universitet och högskolor har ökat kraftigt. Det är glädjande. Många studenter går med liv och lust in för sina studier. Många lärare vittnar samtidigt om att det ökade studentantalet också medfört en ökning av
Kapitel 6 – Etik och juridik

studenter med mindre studievana, lägre språklig förmåga och bristande förkunskaper. En aktiv utbildningspolitik är bra genom att universitetens studerandebas breddas och genom att de akademiska utbildningarna når större grupper. Samtidigt finns det en risk, isynnerhet när resurstilldelningen inte riktigt hinner med i utvecklingen, för att lärares bedömningsarbete påverkas av ekonomiska krav på genomströmning, av studenternas förväntningar och av att läraren möter en större mängd studenter vilka studiemässigt befinner sig på vitt skilda kunskapsnivåer inom en och samma kurs. Det finns en viktig förutsättning för lärarens möjligheter att göra en rättvis bedömning som ofta glöms bort. Det är tid. Om läraren skall kunna orientera sig i de nya formerna för informationsflöde, kunna möta studenter som har andra erfarenheter av att arbeta med kunskapsinhämtande, kunna rätt förhålla sig till den bredd av bakgrunder och förkunskaper som finns i allt större grupper, kunna göra välgrundade individuella bedömningar utifrån en stor variation av examensformer och preciserade lärandemål – så behöver läraren tid. Tid innehåller således en etisk dimension på så sätt att den lärare som inte får tillräckligt med tid att göra välgrundade bedömningar inte heller alltid kan leva upp till den rättviseprinzip i examinationen som vi nog alla är överens om.

Referenser


Etiska problem vid bedömning och betygssättning

Maria Stråf, Institutionen för kultur och kommunikation

Bakgrund


Sammantaget kan vi se att endast examinationsprocessen rymmer många frågor att ta ställning till. I de flesta beslut läraren tar angående bedömning och betygssättning finns en etisk dimension som nödvändigtvis inte blir uppenbar i alla situationer men som ändå finns med i de beslut som fattas.

Den amerikanske moralfilosofen James Rachels (1944-2003) skriver om moral och fastställer The Minimum Conception of Morality med orden:

Morality is, at the very least, the effort to guide one's conduct by reason – that is, to do what there are the best reasons for doing – while giving equal weight to the interests of each individual who will be affected by what one does.2

---


Kapitel 6 – Etik och juridik


Om vi så återvänder till de etiska reglerna avsedda för universitetslärare så hittar man fyra grundläggande värden som universitetsläraren bör eftersträva. De är 1) kvalitet, 2) hänsyn, 3) rättvisa, och 4) öppenhet. I dessa kategorier ges exempel på vilka på ettika riktmärken universitetsläraren bör ha i sina tre olika roller; som forskare, lärare/handledeare och som administratör/ledare. Under rubriken rättvisa återfinns som den sista punkten i lärarens/handledeares ansvar, uppmaningen: "Var rättvis i kontakter med studenter/doktorander och

när du betygssätter prov eller andra arbeten”. Och det är kring rättvisan i mötet med studenter samt rättvisan vid bedömning och betygssättning som samtalet mellan lärarna i rundabordsdiskussionen huvudsakligen kom att kretsa.

En del av diskussionen ägnades åt valet av examinationsform som en fråga om rättvisa. Vad påverkar vilken examinationsform läraren väljer? Enligt Högskoleverket är de åtta vanligaste examinationsformerna vid svenska universitet och högskolor i fällande ordning: salusskrivning; obligatorisk närvaro, PM, paper eller dylikt; laborationer; tvågruppsredovisningar; problemlösende examinationer; hemtentamen; uppsatser. Någon nyare undersökning har ännu inte gjorts, och gruppen diskuterade orsakerna till varför en viss examinationsform väljs.

Olika examinationsformer har olika sorters problem. En fyratimmars salstenta mäter en viss sorts kunskap, en hemtenta eller en obligatorisk laboration möjligent helt annan kunskap. En rättvisasepekt på valet av examinationsform, men även på valet av undervisningsformer i en kurs, blir då att i de fall en viss examinations-, eller undervisningsform främjas, så gynnas även den studentgrupp som föredrar nämnda form och tvärtom; de studenter som exempelvis föredrar skriftliga former missgynnas av muntliga examinationsformer. Tyvärr styr inte bara pedagogiska skäl universitetslärarens val av examinationsform, utan även praktiska och ekonomiska hänsyn. Inför kravet på resursmässigt genomförbar examination faller ofta valet på salstentamen i synnerhet när det är stora studentgrupper om flera hundra studenter som ska examineras samtidigt. När pedagogiska aspekter blir underordnade, blir det särskilt angeläget för läraren att värna om variation i undervisningssituationen såväl som i examinationen, för att de flesta studenter någon gång under kursen ska bli bedömda under förhållanden som de själva föredrar.

Rundabordsdiskussionen berörde även en stor distanskurs med 200 studenter, där salstentor väljs för rättsäkerhetens skull, trots att läraren medger att denna examinationsform som lösning förfilar tanken med distanskursen som sådan. I samma kurs har man också infört obligatorisk närvaro på en helträff för att läraren ska “få ett ansikte på studenterna.” Helträffen genererar ungefär 70 procent närvaro, och de studenter som inte närvarar får skriva en extra inlämningsuppgift. Här noterar vi en konflikt mellan två normsystem: nämligen den mellan universitetslärarens uppfattning om vad som är pedagogiskt

---

5 SULF, ’Etiska regler för universitetslärare’ 2010-04-09

riktigt – att välja en examinationsform som överensstämmer med kursformatet – och det hon anser vara juridiskt riktigt – nämligen en rättssäker bedömning av studenternas prestationer. Här är det uppenbart att de kursansvariga gör samma bedömning som den undervisande läraren på kursen; nämligen att den etiskt överordnade juridiska principen är att säkerställa en rättssäker bedömning. Således får den pedagogiska principen stryka på foten och underordnas i det att man bryter kursens inneboende logik, dess alignment, och skapar en pedagogisk paradox: obligatorisk närvaro i en distanskurs?


Vad, å andra sidan, garanterar att lärare som undervisar på en traditionell kurs med personliga kontakter mellan lärare och studenter inte har anledning att fundera i liknande banor som läraren på distanskursen angående rättssäker examination? Vi har då naturligtvis lättare att koppla namn med person, eftersom vi möter studenterna personligen. Diskussionen kom beröra ifall vi kan se tendenser till förändringar i studenters attityder till vad som är deras eget arbete.\(^7\) Men även vid ett traditionellt kursupplägg kan situationer uppkomma som kan liknas vid den som beskrivs i distanskursfallet, nämligen då studenter missar delar av undervisningen t ex vid sjukdom, men utan att kur-

---


\(^8\) KTH har funnit anledning att publicera en handbok, skriven av Jude Carroll och Carl-Mikael Zetterling, som riktas till både lärare och studenter vid KTH med den konkreta uppmunlingen i titeln: Hjälp studenter att undvika plagiering. KTH Learning Lab, 2009.

Flera lämare i runt bordet tycker det är obehagligt att ta upp diskussionen om rättssäker bedömning och examination genom att diskutera plagiering eller fusk, eftersom de bekymrar sig över att studenterna kan tolka detta som att de misstror sina studenter för att fusa. Lämare som undervisar i språk tenderar möjligen i mindre utsträckning att dela denna inställning eftersom de betraktar diskussionen om källhantering som en själklar del av skrivprocessen och av kursinnehållet.


belysas i studentens självvärdering, där studenten öppet berättar om arbetsprocessen, och t.ex hur han/hon har löst olika problem.


Men samtalet kom snart att beröra det faktum att det trots allt finns fall då läraren i sina bedömningar ändå måste ta hänsyn till en students särskilda behov som kanske inte baseras på ett läkarintyg. Gruppen var enig om att det vid bedömning av skriftligt material läggs stor vikt vid språket, att språket ingår i bedömningen. En student som kan argumentera för sin standpunkt och kan motivera denna väl får ett bättre betyg än den student som inte har samma förmåga. Studenter som behöver språklig hjälp har möjligheter att få det i Språkverkstaden. På Linköpings universitets hemsida kan man läsa att Språkverkstäderna riktar sig till "alla studenter vid Linköpings universitet som vill ha hjälp med muntlig eller skriftlig framställning på svenska". Ofta söker de sig dit själva, men kommer även på uppmaning av sin lärare efter att de har blivit underkända på en skriftlig uppgift; det krävs inga läkarintyg för att få komma dit. I Språkverkstaden kan studenter få hjälp av en lärare med den text som de för tillfället är upptagna att arbeta med. En etisk dimension av denna situation blir då hur mycket stöd det är rimligt att studenten kan få, i synnerhet före bedömning och betygssättning. När övergår 'stöd' i språkansvarighet? Samtalet definierar en gräns där det är svårt att urskilja vem som gjort vad i texten. Hur ska den lärare som ska bedöma arbetet kunna urskilja studentens arbetsinsats ifrån det stöd hon fått? En lärare som arbetar i språkverkstaden uppger att det är vanligt att studenter som "egentligen inte har några språkproblem" ändå söker hjälp. Här menar läraren att studenter som varken har diagnosticerade funktionshinder eller svenska som andraspråk önskar allmän hjälp för producera en bättre text.

---

9 Extra tid avses här dels extra tid till läraren som måste skriva en hemtenta för en student som behöver en alternativ examensform, dels extra tid till en student som pga. ett funktionshinder har rätt till längre skrivtid.

Kapitel 6 – Etik och juridik

Hon betonar att det är viktigt att då vara tydlig och informera om att den språkhjälp som ges i Språkverkstaden inte inbegriper språgranskning.


Exempelvis ”lämare som inte vågar tala inför en grupp” eller ”arbetsterapeuter som inte vågar vidröra andra människor” innebär problem för sig själva och för sin arbetsplats. Kostnaden i personligt lidande för den person som investerar både tid och pengar i en utbildning till ett yrke de inte med visshet kommer kunna utöva är svår att uppskatta. Men hur tidigt och hur eftertryckligt ska en student avrådas från att genomföra en utbildning när undervisande lärares på en kurs tidigt noterar att studenten kan komma att få problem i sin yrkesvårdag? Tar universitetslämare sina studenter på allvar ifall de inte uppmärksammar varningar signalerar under utbildningen? Var går gränsen mellan hjälp och stjälp? Hur länge, och för vem, anses hänsyn till särskilda behov, som inte är förenliga med själva utövandet av det yrke till vilket studenten utbildar sig, vara rättvisa och etiskt och ekonomiskt försvarebara?

Dessa ömtäliga frågor dryftades, naturligtvis utan att gruppen nåde några självklara svar. Trots allt visar samtalet ändå på en komplex etisk dimension som framträder ur lärarens perspektiv i relationen mellan dennes bedömning av en utbildnings delar: kurser och kursmoment, och helheten: yrkesutbildningen och dess produkt, yrkesutövaren. Samtalet utforskade marginalen av

11 Detta är ett direkt citat från rundabordssamtalet där talaren spetsade till problemet i paradoxerna: lämare som inte vågar tala inför en grupp och arbetsterapeuter som inte vågar vidröra andra människor. 2010-03-11.
Kapitel 6 – Etik och juridik

lärarens ansvar när denna bedömer och betygsätter en kurs, men ändå upplever att sitt moraliska ansvar kanske borde sträcka sig något utanför kursen. I området utanför det egentliga kursansvaret, i "området mellan stolarna" möts och överlappar möjligen ansvarsområden som hör till tex psykolog, studievågdirektör, eller kursansvarig; universitetsslärarens mandat att agera är minst sagt oklart. I vilken utsträckning föreligger möjligheterna – tid och forum – för att faktiskt utbyta relevant information och föra en sådan diskussion mellan yrkeskategorier med inblick i studentens situation? Detta område som rör lärarens eventuella moraliska ansvar utanför sin egentliga kurs uppfattas som särskilt konfliktfyllt; det föranleder läraren att etiskt ifrågasätta sitt eget ansvar i relationen mellan sin delinsats (bedömning av en kurs) och relationen till hela utbildningen i vilken momentet ingår.

Referenser


Refererad kunskap eller plagiat – om svårigheten att bedöma

Marcus Stéen, Institutionen för kultur och kommunikation

Inledning


Samtalen kom att kretsa kring centrala frågor som definition av och rättsläge kring plagiat, förekomst av och orsaker till plagiat, lärarens roll som myndighetsperson och utbildare i frågor om plagiat samt utbildningsdesignens påverkan på förekomsten av plagiat.

Definitioner och rättsläge

I inledningen framhölls att begreppet plagiat inte nämns uttryckligen i högskoleförordningen och därmed inte automatiskt är att betrakta som ett rättsligt begrepp. Med avseende på disciplinära åtgärder står det att: ”Disciplinära åtgärder får vidtas mot studenter som […] med otillåtna hjälpmedel eller på annat sätt försöker viseleda vid prov eller när en studentprestation skall bedömas” (högskoleförordningen 10 kap 1 §). Inledaren hänvisade dock till att man i LiU:s interna regelverk för examinationsformer tar upp begreppet. Där fastsågs att ”om en författare, t.ex. en student, använder sig av en källa utan att signalera att det rör sig om citat eller referat är texten att betrakta som plagiat.” samt att ”plagiat inte är tillåtet vid examination”. (DNR: LiU 121/07-45).

De anförda regelverkens krav på att plagiatet måste förkomma vid bedömning/examination, samt i en text för att betraktas som fusk, väckte en debatt i samtalen om det kan vara tillåtet i andra situationer. När det gäller uppgifter som uppsatser och längre hemtentamina råde det efter viss diskussion relativ stor samstämmighet om att endast slutversion kan bli föremål för en eventuell anmälan. Denna slutsats finner stöd hos Henriksson (2008:12 f) som konstaterar att plagiat i form av utkast, stolpar och annat som kan be-
traktas som en del arbetsprocessen fram till dess att man ska examineras inte är att betrakta som fusk.

Förekomsten av plagiat vid muntliga redovisningar, eller i sammanhang där det som utgör grunden för examinationen inte är en text, berördes endast ytligt. I diskussionerna kunde det inte fastställas om det även i dessa fall går att tillämpa reglerna för plagiat. Den allmänna bedömningen var dock att muntliga examinationer minskar möjligheterna och riskerna för plagiat.


I och med att det krävs uppsat för att det ska betraktas som plagiat diskuterades också svårigheten att bedöma om en student medvetet försökt vilseleda någon med sitt plagierande, eller om det kunde handla om oskicklighet eller rent av okunnighet. I samtalet kom det fram att disciplinämnenden, som enligt högskoleförordningen 10 kap 3 § är den instans vid universitetet som ska behandla misstänkta fuskärenden, lägger stor vikt vid att studenten i fråga måste ha vetat om att beteendet inte var tillåtet. Några tryckte därför på vikten av att ha tydligt informationsmaterial, checklista eller kontrakt av vilka det explicit framgår vad som ur juridisk synvinkel räknas som plagiat, och vilka följderna av plagierande vid examination kan bli. De straff som kan bli aktuella i de fall där fusk anses som bevisat varierar från varning till avstängning upp till sex månader. På Linköpings universitetets webbsidor (2010) för disciplinämnenden ges en detaljerad översyn över ärendehantering, sammansättning av disciplinämnenden samt konsekvenser för den studerande som fälls.

Beträffande skyldigheten att anmäla tolkar Henriksson (2008:77) högskoleförordningens regler som att det inte finns något utrymme för lärare att välja hur de vill förfara i fall där det föreligger en grundad misstanke, utan att det är obligatoriskt. Naturligtvis kan ett sonderande samtal med studenten utgöra en viktig del i processen att ta reda på om det handlar om medvetet fus-
kande, men om det vid detta samtal inte framkommer skäl som talar emot den grundade misstanken så ska en anmälan göras.

Lärarens roll som utbildare och statlig myndighetsperson


För att lättare kunna skilja mellan oskicklighet och ohederskap vid examinerande uppgifter användes vid en av rundabordsdeltagarnas utbildning en
första icke-examinerande deluppgift vid ett tidigt stadium i utbildningen. Genom dess icke-examinerande karaktär kunde man gå igenom höga utslag i så kallade textmatchningsprogram som Urkund med studenterna, utan att för den skull gå vidare till en anmälan. Textmatchningsprogrammen jämför studenternas inskickade arbeten med tidigare inskickade studentarbeten, förlagsmaterial samt internetkällor och ger utslag när likheterna är för stora. Om studenterna däremot använder sig av plagierande fortsättningsvis kan man utgå från ohederlighet och inte oskicklighet. Enligt deltagaren har detta arbetssätt varit ett effektivt sätt att minska plagiaten längre fram i utbildningen.

Förekomst av och orsaker till plagiat
Under samtalen medverkade personer med erfarenhet från olika institutioner och från skiftande studentgrupper. Det var slående att förekomsten av plagiat inte kunde knytas till en specifik studentgrupp. Problemet existerar hos såväl studenter med svensk gymnasioutbildning som hos utländska studenter, även om många som arbetat med grupper innehållande både svenska och utländska studenter vittnade om att problemet var mer vanligt förekommande i den senare gruppen. I dessa fall hänvisades till att det i många utländska akademiska kulturer anses som korrekt att reproduera och återge faktoria utan hänvisning eller med helt andra system för hänvisning, samt att de senare inte fått tillräcklig utbildning i akademiskt skrivande vid svenska universiteten. Det gick inte heller att klart urskilja att problemet skulle vara större bland studenter på grundnivå än hos mer erfarna studenter. Möjliga förklaringar till varför problemen med plagiat förekommer även sent i utbildningarna, då studenterna rimligtvis bör ha tillägnat sig kunskap i vetenskapligt skrivande, var att det är först då man behöver göra längre självständiga arbeten samt att tidspressen kan vara högre då vilket kan locka till att ta till otilätta metoder.

Näst intill samtliga deltagare uttryckte att de någon gång stött på problem med plagiat och även om det är svårt att göra jämförelser över tid så var det den allmänna meningen att plagiaten ökat genom att så mycket information finns lättillgänglig över nätet. Det påpekades också att det blivit lättare att upptäcka plagiat med hjälp av textmatchningsprogram samt sökningar över söktjänster på internet. Det framhölls dock att metoderna för att lura programmen blir alltmer sofistikerade. Ett flagrant exempel var att texter skickas in med osynliga citattecken, vilket gör att arbeten som till stor del kan utgöras av citat inte ger utslag i textmatchningsprogrammen. Osynliga citattecken ästakoms genom att citattecken får samma färg som textens bakgrund och därmed inte syns.
Kapitel 6 – Etik och juridik

Plagiat och utbildningsdesign
Under bedömardagen blev det tydligt att examinationsformer samt kursens men även hela programmets upplägg och struktur kan ha avgörande effekter för förekomsten av plagiat. Samtliga deltagare var överens om att det är viktigt att behålla stimulerande, fria examinationsformer, men ändå undvika att studenter försätts i situationer där de frestas att ta till plagiat. Emellertid var man också överens om att det krävs tydligt stöd och utbildning för studenterna för att de ska kunna knäcka de akademiska koderna som upplevs självtklara för de flesta universitetsanställda.

På universitets- och programnivå ansågs det viktigt att se till att inte lämna de enskilda kursansvariga och lärare på kurserna ensamma med den ofta svåra uppgiften att socialisera in studenter i ett akademiskt skrivande. Ett förslag som lyftes fram var att verkligen trycka på vikten av kurser just i akademiskt skrivande. Som ett konkret exempel på det berättade en deltagare, att utländska studenter i samband med introduktion även erbjuds att delta i en kurs av avancerat akademiskt skrivande.

Det lyftes också fram att det i programmens utbildningsdesign måste byggas in uppgifter med en tydlig progression, i vilka man steg för steg utvecklar förmågan att på ett professionellt och etiskt sätt förhålla sig till tidigare forskning. I allt för många fall ställs studenter i slutet av sin utbildning inför komplexa uppgifter, inför vilka de inte har erhållit tillräckligt träning under programmens första år.

En annan plagiatmotverkande designfaktor som diskuterades var behovet av kontinuerlig handledning i samband med skriftliga uppgifter. Det rådde stor samstämmighet gällande det faktum att handledning och samtal eller andra avstämningsstationer motverkar plagiat och främjar ett tänkande där processen under vilken studentens lärande sker och inte slutprodukten sätts i fokus.

Några deltagare menade dock att det är svårt att hitta en enkel lösning då många program och kurser redan tillämpar hård sovring för att kunna pressa in allt innehåll i programmen. Programövergripande åtgärder löser inte heller problemen för studenter som läser fristående kurser, där ju deltagarna kan ha med sig ytterst varierande kunskaper om akademiskt skrivande. Även ekonomiska överväganden lyftes fram som en faktor som omöjliggör tillräcklig handledning.

Även i litteratur om ämnet tas utbildningsdesignens central roll för att motverka plagiat upp. Henriksso (2008: 52 ff.) uppmanar bland annat till att använda konkreta skrivövingar i vilka man tränar på att återge innehåll korrekt, kräva in kommenterade litteraturlistor i vilka studenterna förutsätts motvera valet samt verkligen fundera över hur uppgifterna som delas ut står i
Kapitel 6 – Etik och juridik


En avvikande slutsats drar Åsa Hult och Håkan Hult (2003:37) och menar att ”trenden att ha mer hemtenter i vilka studenterna också ska producera större textmängder och texten ska innehålla synteser och egna värderingar ökar risken och frestelsen att plagiera.”

Reflektierande avslutning
Även om man kan fastslå att många fall av plagierande bygger på missförstånd och okunnighet, snarare än på en medveten strategi från studenternas sida, visar såväl rundabordssamtalen som många exempel som står att finna i delar av den citerade litteraturen hur kreativt vissa studenter agerar för att dölja och röja undan spåren av sitt plagierande. Förmodligen behövs det minst lika kreativt tänkande från lärares och kurs- och programansvarigas sida för att minska möjligheterna och incitamenten till plagiat. Att enbart komma med regler, kontrakt, förbud och varningar leder förmodligen inte till önskat resultat. Istället verkar det uppenbart att den viktigaste nyckeln till en plagiatmotverkande miljö verkar ligga i att använda den arsenal av stimulerande och kvalitetshöjande åtgärder som finns till hands i samband med examination. Alltifrån enkla åtgärder såsom att göra förändringar i examina-

357
Kapitel 6 – Etik och juridik

tionsuppgifterna från år till år, till att ha ett processorienterat tänkande där möjligheten att lämna in färdiga slutprodukter utan kontrollstationer minimeras. Andra idéer som kan vara värda att ta på allvar är att ha krav på att delar av de källor som man hänvisar till är så aktuella att det inte går att använda sig av äldre texter rakt av, ställa krav på kommentarer till litteraturlistorna eller komplettera inlämningsor med munntliga framställningar.

Samtidigt går det inte att blunda för dessa åtgärder kostar i form av tid för att förnya examination och mer tid för handledning och uppföljning. Genom att vara väl påläst om hur man förebygger plagiat, kan det dock tänkas att man lättare kan argumentera för och därmed få behör för krav på t.ex. utökad hanledningstid eller för krav på att mer tid måste avsättas för att utveckla rättsäkra och stimulerande examinationer med hög kvalitet.

Självtillförlitligt behövs även tydliga regler och riktlinjer. Det är oroväckande när vissa examinatorer väljer att lösa fall där grundad misstanke om plagiat finns utan att följa den ordning som föreskrivs av disciplinmännviden. Alla fall av plagierande bör rimligtvis behandlas på samma sätt oavsett vem som är handledare eller examinator. Detta förutsätter att man på universitetsnivå aktivt arbetar med dessa frågor både som en del av utvecklandet av stimulerande examinationsformer och som en del av arbetet för att göra examinationer rättssäkra.

Referenser
Kapitel 6 – Etik och juridik


Lagetexter och föreskrifter

Dnr: LiU 121/07-45. Examinationsförmer vid Linköpings universitet 10 kap 1 §§ Högskoleförordningen (SFS 1993:100) Linköpings universitets webbplats för disciplinnämnden (Hämtad 2010-06-23.,

KAPITEL 7

PEDAGOGISK MERITERING

Att bedöma och bli bedömd som lärare. Pedagogisk skicklighet och pedagogisk meritering

Galia Pozina, Institutionen för fysik och mätteknik

Inledning

Pedagogisk skicklighet och pedagogisk meritering samt att bedöma och bli bedömd som lärare, var ett tema vid rundaborddssamtalen. Inledaren introducerade med att ta upp några vanliga frågor och menade att bedömningsgrunderna vid anställning av lärare ska omfatta rubriker som vetenskaplig, pedagogisk och administrativ skicklighet. För att meriter ska kunna värderas och för att göra bedömningsprocessen möjlig framhölls vikten av att meriter dokumenteras. Detta tycktes vara förhållandevis klart när det gäller vetenskaplig skicklighet och demonstreras bland annat genom egen forskning och genom nationella och internationella kontakter med andra forskargrupper. Forskningsnivån redovisas genom att vetenskapliga artiklar och publikationer i internationella tidskrifter eller i böcker. Däremot tycktes det vara mindre givet vid det gemensamma samtalen, vad som ska dokumenteras för att påvisa den pedagogiska skickligheten.

Vid ett anställningsförfarande ska det avgöras om man uppfyller den formella behörighetsnivån, d.v.s. visad vetenskaplig och pedagogisk skicklighet. Man skiljer också mellan undervisnings- och pedagogisk skicklighet. De olika begreppen blandas dock ofta ihop och vanligt är att akademiker oftare beskriver sina erfarenheter av undervisning, medan den pedagogiska skickligheten dokumenteras i mindre utsträckning.

Undervisningsskicklighet bygger på breda, gedigna och aktuella kunskaper inom det egna ämnesområdet med koppling till forskning, liksom förmåga att strukturera och organisera den aktuella kunskapen, bland annat i kurser. Inför ett anställningsförfarande är det också viktigt att dokumentera förmåga till helhetssyn och förnyelse, till att sprida engagemang och intresse för ämnet ifråga, samt förmåga att kommunicera och främja studenters lärande. Exempel hur man kan beskriva sin pedagogiska skicklighet är differentiering utifrån olika utbildningsnivåer, att undervisningen genomförs på olika språk och för olika stora studentgrupper osv. Skickligheten kan också beskrivas som för-
Kapitel 7 – Pedagogisk meritering

måga och vilja att regelmässigt tillämpa de förhållningssätt, kunskaper och färdigheter som inspirerar och aktiverar studenters lärande. Pedagogisk skillighet innebär vidare att tillämpa en reflekterande attityd till den egna pedagogiska verksamheten, vilket i sin tur förutsätter kontinuerlig utveckling, såväl av den egna kompetensen som av utformningen av undervisningsuppmåget.


Pedagogiska meriter i ett historiskt perspektiv

En historisk betraktelse av rekryteringsprocesser vid universitet och lärosäten i Sverige, av vad som har ansetts vara viktigt vid tjänstetillsättningarna, samt hur bedömningar av meriter har utvecklats, visar att den vetenskapliga meriteringen fått en ökad betydelse. Sörlin och Törnqvist (2000) beskriver detta som ”undervisningsuppgiften är lika gammal som universitetet; något mer förväntande är det kanske att det var så sent som på 1910-talet som forskningen blev en föreskriven del av de svenska universitetens uppgifter”.

Under 1840-talet hävdade konsistorierna och fakulteterna att det var ange- läget att utveckla och förbättra tillsättningsproceduren av akademiska tjänster, främst vid tillsättning av professurer (Rovio-Johansson & Tingbjörn, 2001). Redan vid den tiden skedde tillsättningar utifrån kvalitativa bedömningar, vilket framförallt uppfattades som förmåga att förmöga att fördela vetenskaplig undervisning, liksom den vetenskapliga skilligheten hos den sökande. Men även under den här tiden betraktades tillsättningsprocessen som långsam. Den gick i korthet ut på att ett förslag från fakulteten skickades till prokslern, som i sin tur skickade det vidare till universitetskanslern, medan det slutgiltiga beslutet fattades av ett statsråd. På 1800-talet användes även det s.k. lärarprovet som metod för bedömning av pedagogiska meriter. Men provet var inte obligatoriskt och det var de sökande själva som kunde be-
Kapitel 7 – Pedagogisk meritering

stämma om provet skulle genomföras eller inte. Den beskrivna procedureskönades dock på 1930-talet.


Under 2000-talet har flera svenska lärosäten utarbetat olika egna dokument som definierar pedagogisk skicklighet. Först ut var Uppsala universitet och därefter har andra lärosäten sökt utveckla såväl beskrivningar som ambitioner att synliggöra krav på lärarens organisatoriska och högskolepedagogiska bidrag (Rapport "Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet", 2010). De pedagogiska meriterna ska nu värderas enligt kriterier som kvalitet, omfattning och bredd. Men "i ett längre och vidare perspektiv på högre utbildning tvingas man dock att konstatera att pedagogisk skicklighet, pedagogiska meriter och pedagogisk utbildning av högskolelärare är en fråga som i olika perioder marginaliserats till förmån för viktiga omstrukturerings av högre utbildning" (Rovio-Johansson & Tingbjörn, 2001, s. 65).
Kapitel 7 – Pedagogisk meritering

Rundabordssamtalet

Under rundabordssamtalet ventilerades bland annat följande frågor som har med vilka krav som ska gälla för läraranställningar vid LiU. Var ska ribban ligga, på behörighet eller skicklighet? Vem ska bedöma lärarens behörighet och skicklighet och på vilka grunder ska de göras? I jämförelse med vetenskaplig skicklighet, hur ska man visa sin pedagogiska skicklighet?

Några av förslagen var att man måste formulera kriterier redan innan en lärare anställs och att man borde ställa formella krav på betyg från pedagogiska kurser, som exempelvis de kurser som ges vid Centrum för undervisnings och lärande (CUL). Redan anställda skulle också kunna bedömas av kollegor, d.v.s. genomgå en bedömning som liknar studenternas utvärderingar. Andra frågor som diskuterades var möjligheten att komma med kollegial kritik och ändå fortsätta att jobba tillsammans, och om vi som lärare kan i utsatta oss för sådana situationer eller om integritetsfrågan är viktigare. Det påpekades även att kollegial bedömning kan vara känslig i en lärarmiljö och det viktiga i att det var de professionella kvaliteterna som skulle värderas i sådana fall. Gärna med hjälp av formella blanketter och som liknar de som studenterna använder sig av vid sina kursutvärderingar.


Samtalet leddes sedan in på frågan om betydelsen av att ta referenser. Men det visade sig att i verkligheten kontaktar anställningsnämnden knappt några referenspersoner överhuvudtaget. Uppfattningen var att sådana rekommendationer nästan aldrig blir dåliga och därför inte reflekterar faktiska situationer. Vidare diskuterade man det önskvärda i likadana bedömningskriterier vid läraranställningar över hela landet, eftersom man som lärare ofta flyttar mellan olika lärosäten.

Det föreslogs även att man som sökande borde bifoga studentutvärderingar i sina anökningshandlingar. Men en av rundabordsdeltagarna påpekade dock, att den pedagogiska skickligheten mera visades genom hur kursen var organiserad och utifrån kursinformation, i jämförelse med studentkommentar som gick ut på att läraren var trevlig men rörig. Åsikter om vad som gjorde att studenter värderade en kurs som bra varierade också. Några
Kapitel 7 – Pedagogisk meritering

tyckte att studenterna värderade en kurs högt om de kunde få bra betyg, medan andra menade att studenter i allmänhet föredrog svåra kurser. Det ansågs dock finnas risk för att man som lärare tappade lust för eget utvecklingsarbete om man fick dåliga utvärderingar, trots att det kanske behövdes väl så mycket i sådana fall.

En annan fråga som diskuterades vid rundabordsmötet var att man vid anställningar som vid LiU, ofta prioriterade den vetenskapliga skickligheten högst, trots att kravet i bestämmelserna sedan länge har varit att lägga lika stor vikt vid vetenskapliga som vid pedagogiska meriter. En allmän uppfattning var att många som idag söker läratejänst dokumenterar sina pedagogiska meriter på ett bristfälligt sätt, vilket kunde innebära att en ansökan kan underkännas helt. Någon menade vidare, att det egentligen är enkelt att bedöma själva behörigheten hos en lärare, medan det är betydligt svåra att förutse om personen i fråga har förmåga att föreläsa och genomföra utbildningsprocesser. Det framhölls även vikten av att precisera de pedagogiska kraven vid själva anställningsförfarandet, eftersom innehållet i tjänsterna kunder variera alltifrån rena forskartjänster med lite krav på undervisning och tjänster med omfattande engagemang i grundutbildningen.

Deltagarna vid rundabordssamtalet föreslog vidare, att tillsättning av nya tjänster också skulle kunna ske i olika etapper. Den sökande skulle först kunna presentera sitt ansökningsdokument och därefter skulle anställningsnämnden kunna ställa kompletterande frågor vad gällde pedagogik och undervisning. Men eftersom ansökningshandlingar i allmänhet inte ansågs räcka som bevis på en ’bra lärare, ansågs det även vara viktigt i anställningsprocessen att använda sig av s.k. kollegial reflektion. Provanställning nämndes också som en ytterligare metod, även om den kunde ha sina begränsningar eftersom enskilda personer kan ha potential för att utveckla sin pedagogiska kompetens med ökad erfarenhet.

Exempel på hur pedagogiska meriter ska redovisas vid Linköpings universitet och vid Chalmers

Avsnittet inleds med en redovisning av hur pedagogisk skicklighet ska dokumenteras utifrån ett LiU-perspektiv. Därefter följer en genomgång av hur samma krav formulerats vid Chalmers, som sedan länge haft detaljerade instruktioner om hur meriter ska redovisas, dokumenteras och bedömas.

Om vi tittar på LiU hemsida finns det en CV mall som visar hur de pedagogiska meriterna ska redovisas hos oss (http://www.liu.se/jobba/cv?l=sv). Här ska den egna pedagogiska verksamheten beskrivas i form av vilka kurser och vid vilka universitet/högskolor man har undervisat på, vilka nivåer undervisning har bedrivits på, liksom undervisningens former, metoder och
Kapitel 7 – Pedagogisk meritering

examinationer. Vidare efterfrågas redovisning av internationell undervisningsfarenhet, undervisning på engelska, nivåer, handledning av uppsatser/avhandlingar med detaljerade information om studenternas namn, titel på arbetet, poäng och examensår. Som separata punkter ska pedagogiskt ledningsarbete och ledningsuppadrag beskrivas, exempelvis som studierektor, kurs- och examinationsansvarig. Vidare ska ingå en beskrivning av utveckling eller design av kurser/program, utvärderingsarbete i mer generell mening, samt information om styrelse eller kommittéarbete med anknytning till utbildningsfrågor.

Pedagogisk utbildning och kompetensutveckling ska visas genom betyg eller intyg från högskolepedagogiska kurser. Pedagogiskt utvecklingsarbete visas genom deltagande i pedagogiska konferenser, seminarier eller genom publikationer i pedagogiska tidskrifter. Utarbetande av läromedel för undervisning, som framställning av böcker, kompendier, laboreptionshandledningar, film och framställning av IT-baserat material ska redovisas som separat punkt. Till slut ska även följande punkter redovisas: populärvetenskaplig produktion, värdering av undervisningsinsatser som pedagogiska priser och utmärkelser, kvalitetsuppföljning, kursutvärderingar och utnämningar (t.ex. pedagogiska karriärsteg), uppdrag som pedagogisk sakkunnig och övriga pedagogiska meriter som fortbildning, anförandet vid konferenser, projektledning och personalutbildning. Det finns även en punkt i CV-mallen som gäller egenreflektion över den egna pedagogiska verksamheten. Där kan vi läsa att "egenreflektionen bör innehålla en beskrivning av den sökandes kunskapssyn och pedagogiska grundsyn med konkreta exempel på hur detta har omsatts i den egna pedagogiska verksamheten, liksom hur den sökandes kunskaper och de studerandes kunskapsinhämtning har utvecklats och förändrats".

Av riktlinjer för Linköpings universitets anställningsnämnder (dnr LiU-2007/00003) framgår, att formell pedagogisk utbildning ska dokumenteras med bifogade intyg, exempelvis högskolepedagogisk utbildning. Vid universitetet och vid Centrum för undervisning och lärande (CUL) ges kurserna 'Lärande, undervisning och kunskap' (LUK) och Design, utvärdering och organisation för lärande' (DUO). De båda kurserna har fram till nu varit obligatoriska för anställning som universitetslärare och motsvarar 6 hp vardera. Vidare ska dokumenteras deltagande i lärarutbyte vid utländskt lärosäte och i pedagogiska konferenser, liksom erfarenhet av undervisning på alla nivåer, såväl inom som utanför akademin. Även detaljerad information som kursbenämning, målgrupp, tidssperiod, undervisningens omfattning och undervisningsformer ska anges, liksom administration av undervisning i form av ledningsfunktion, kurs- och examinationsansvar samt kommittéarbete. Det finns även möjlighet att ytterligare informera om läromedelsframställning.
Kapitel 7 – Pedagogisk meritering

utvecklingsarbete av nya kurser, studieplaner, förnyelse av olika utbildningar, erhållna pedagogiska projektmedel, samt publikationer om pedagogiskt arbete både nationellt och internationellt. Slutligen, punkten ‘Samverkan med det omgivande samhället’ ska också dokumenteras.


delse för personer från miljöer utanför universitet och högskolor, där perso-
nen i fråga kan ha fungerat som projektledare eller medverkat i personalut-
bildning, "vilket kan ha väsentligt pedagogiskt meritvärde" (http://www.chalm-
ners.se/sv/om-chalmers/verksamhetsdokument/Sidor/pedagogiskportfol-
iaspx). Som en separat rubrik ska de studerandenas uppfattning om under-
visningsinsatser också redovisas. Både aktuella kursvärderingar och utlåtan-
den från studierektor antas reflektera lärarens insatser ur studerandepek-
pekt.

En särskilt intressant rubrik i Chalmers verksamhetsdokument handlar
om avsiktsförklaring (‘Letter of Intent’). För att hjälpa en sökande med ut-
formning av den beskrivningen presenteras två tänkbara exempel och där
följande frågor ska besvaras: hur synen på undervisningen har förändrats
och ifall lärare är annorlunda idag jämfört med tidigare, samt om arbetsakti-
viteterna var lyckosamma för måluppfyllelsen. I den pedagogiska portföljen
föväntas man också redovisa och bifoga material som kan användas i under-
visningen, liksom populärvetenskaplig produktion i form av läroböcker,
kompendier, labordagshandledningar, illustrationer och modeller i form av
animationer och simuleringar i digitalt format. Om personen ifråga har haft
administrativt uppdrag, som studierektor, utbildningsledare eller studieväg-
ledare, ska även detta redovisas som en separat punkt. Kunskap inom de
specifika ämnemrådena ska vanligtvis dokumenteras i den vetenskapliga
portföljen, medan internationell pedagogisk samverkan och kontakter med
de studerandes organisationer kan redovisas i den pedagogiska portföljen.

Avslutning

Rundabordsamtalet visade att det saknades skarpa kriterier för att bedöma
och jämföra pedagogisk skicklighet vid läraranställning eller för befattning
vid Linköpings universitet, trots kravet i högskoleförordningen (HSF, 1993:100) att sådana kriterier ska definieras. Regelverket talar vidare om att
lika stor omsorg ska ägnas åt både vetenskapliga och pedagogiska meriter
och att de ska bedömas med samma kriterier. Frågan om vad pedagogisk
skicklighet egentliga betyder och hur det ska dokumenteras för att senare
cunna bedömas, sågs som en viktig förutsättning för att kunna göra akade-
misk karriär. Men trots att detta bedömdes vara angeläget för att kunna göra
akademisk karriär visade det sig, att flera deltagare i rundabordsamtalet
uppmanar inte hade så klara insikter om regler och grundläggande krav
för anställning som lärare vid Linköpings universitet.

I nuläget evalueras lärare för sin pedagogiska skicklighet delvis med nät-
baserat utvärderingssystem (KURT), där studenter anonymt kan komen-
tera och betygsätta både kursen och lärare. Sammanställningarna är en all-


Referenser
Ryegård, Åsa, & Apelgren, Karin, & Olsson, Thomas (red.) (2010). Att belägga, be-
döma och belöna pedagogisk skicklighet. Uppsala: Universitetstryckeriet.
Chalmers arbetsordning. 2006-07-03, dnr C2006/656.
Chalmers verksamhetsdokument (http://www.chalmers.se/sections/om_chalmers/
verksamhetsdokument/).
Högskoleverket. (2001). Pedagogisk skicklighet och pedagogiska meriter – historik & prak-
tik. (Högskoleverkets rapportserie 2001:8R), A. Rovio-Johansson & G. Tingbjörn
(red.).
Linköpings universitet. (2007). Richtlinjer för Linköpings universitets anställningsnämner,
dnr LiU-2007/00013.
Kapitel 7 – Pedagogisk meritering


(https://www.sweden.gov.se/sb/d/12480/a/142310)

AVSLUTNING

Anna Bjuremark, Institutionen för beteendevetenskap och lärande/Centrum för undervisning och lärande

Med intuitiv kunskap och instrumentella verktyg som underlag för bedömning och betygssättning

Bakgrund
Sedan länge gått i universitetsvärlden en ombaningsprocess liknande den i samhället i övrigt, som en utmaning mot den organisation vars normer och värden kan ses som frusna ideologier ifrån en svunnen tid (Liedman, 1997). Mot en sådan bakgrund finns det skäl att diskutera konsekvenser av nuvarande universitetsreformer, utan att bli beskyldd för att idealisera det förflutna (Slaughter & Rhoades, 2004).


Kunskapssyn som draghjälp eller hämnsko i den nya ’kunskapsregimen’

I läsningen av rapporten som baseras på rundabordssamtal med deltagare från universitetets olika delar, uppenbarar sig tydliga skillnader i uppfattningar om vad kunskap är, vad lärandet syftar till och hur det ska värderas och bedömas. Uppfattningarna varierar alltifrån att det går att mäta kunskap i mer eller mindre ’objektiv mening’ till att endast en ’subjektiv värdering’ är möjlig. Det senare ska förstås som att de instrument vi upprätta för att värdera och bedöma kunskap betraktas som en människs verk, och att det alltid finns en människa både bakom själva konstruerandet av mätinstrumenten, och som avläsare av resultaten. Mot en sådan utgångspunkt blir det också viktigt att fråga sig vad den som ’ser’ och ’bedömer’ har för utgångspunkter för sitt ’seende’ och sin ’bedömning’.

När vi som lärare ska sätta betyg handlar vår referensram om erfarenhetskunskap, intuitiv kunskap eller det vi brukar kalla för magkänsla. Det framgår tydligt av flera bidrag i denna rapport, särskilt av inledningsanförandet ’Att skilja G från VG i kvalitativa bedömningar’, och av dokumentationen av rundabordssamtalen med samma namn. Samtidigt är vi numera skyldiga att använda oss av instrument i form av skalor, tabeller med olika grupperingar och nivåer, vilka ska göra det möjligt att bedöma att de eftersträvansvärda målen uppnåtts. Crossouard (2010, s. 248) beskriver det på följande sätt. ”In our ’assessment society’, we remain ’as wedded to our belief in the power of numbers, grades, targets and league tables to deliver quality and accountability, equality and defensibility as we are to modernism itself’.

Idén om objektiva eller neutrala bedömningsprocesser bygger på föreställningar som att betyg och bedömning kan återspeglas ’fasta’ kunskapsnivåer, liksom att rättvisa skapas genom att bedömning och betygssättning görs uteifrån objektiva mätningar. Uteifrån en sådan utgångspunkt genomförs inte någon problematisering vare sig av instrumentet som mäter, konstruktionen av instrumentet samman, eller vad avläsare eller konstruktörer har för syn på kunskap och lärande. Ett exempel i denna rapport på en kritisk reflektion över hur trender och tendenser inverkar på hur vi benämner olika examinationsformer och hur vi, på gott och på ont, låter oss inflektas av det som utspelas sig i arbetslivet utanför akademin, görs i bidraget ’Projektarbete i högre utbildning – några kritiska reflektioner’. Här diskuteras författaren risken med att ofreflekerat imitera eller importera arbetsformer utan att problematisera kunskapssyner i de nya koncepten och vilka konsekvenser det kan få såväl för själva lärandet, som för bedömning av detta lärande.

Ett av de mest vanliga instrumenten till hur vi konstruerar målen i våra kursplaner är SOLO-taxonomin som diskuteras i flera bidrag i denna rapport. Modellen har fått stort genomslag i genomförandet av den s.k. Bologna-
Avslutning

processen och får därför anses vara mönsterbildande för det tänkande som numera ligger till grund för konstruktion av särskilda kriterier och hur vi graderar och betygssätter. I sammanhanget är det också angeläget att upp-
märksamma hur progression kan värderas utifrån den aktuella modellen, särskilt som detta sedan länge har betraktats som centralt inom våra utbild-
ningar. Brabrand och Dahl (2009) finner i sina studier, att visserligen det
finns tecken på att en slags progression går att värdera mellan “undergra-
duate to graduate level”, så när som i ämnet matematik, men att det finns
flera möjliga tolkningar. De påminner också om att SOLO-taxonomin kon-
struerades, utan att man hade just akademisk utbildning i tankarna. Men att
den stora fördelen kan dock ses som att användningen av konkreta verb i
formuleringen av kunskapsmål hjälper studenterna att förstå vad de kan få
ut av en kurs eller en särskild utbildning.

Crossouard (2010) noterar dock generellt, att den rika förekomsten idag
av psykometriska metoder och behavioristiska perspektiv på lärande, hänger
samt med en syn på utvärdering av lärandet som en ‘neutral och vetenskaps-
lag mätningprocedure’ (ibid., s. 250). Paralleller kan dras till Foucaults
(2003) tänkande om ‘övervakning’, som i det här fallet förutsätter att be-
dömning och utvärdering av högre utbildning genomförts enligt särskilda
föreskrifter och intentioner.

Styrning genom Bolognaprocessen, Högskolelag och Högskoleförordning,
nationella och lokala föreskrifter och policies, förvändas idag utmynna i kon-
kreta målformuleringar och betygsriterier i kursplaner, vilka i sin tur ska
kunna bedömas och betygssättas på ett förväntat, rättssäkert och ‘transparent’
sätt. I denna bedömning förvändas varje lärare agera utifrån sin professionella
kunskap och (personliga?) bedömningsförmåga, samtidigt som forskning
visar på ett svagt samband mellan hur universitetslärare ser på bedömnings-
kriterier i förhållande till det konkreta betygssättandet (Sadler, 2005).

Ett alternativ till det som ovan beskrivs som ett procedurellt eller intrumen-
tellt fokus är att diskutera bedömnings- och betygsprocessen som uttryck för
hur högre utbildning agerar som s.k. social praktik (Olsen and Peters, 2005)
el eller som ‘community of practice’ (Lave and Wenger, 1991). Det gemensamma
för de båda perspektiven är att man som lärare, tillsammans med kollegor,
reflekterar över hur bedömningsskalor och betygsriterier utformas. Man int-
resserar sig för hur vi talar, värderar och kommunicerar vår syn på kunskap
och vad vi upp fattar som den ‘viktiga’, ‘värdefulla’ och ‘erforderliga kunskap-
en’, såväl inom våra utbildningar och program som i det livslänga lärandets
perspektiv. Lärandet ses också som någonting ‘mer’ än att man ‘delger’ stu-
denterna disciplinärt definierad kunskap och som huvudsakligen utgår ifrån
den egna forskningens perspektiv och resultat. Kunskapsutveckling handlar
Avslutning

också om hur man blir delaktig i de normer och värderingssystem, och möjligen också dolda agendor i den egna undervisningspraktiken.


Bedömningsinstrument och föreställningar om vad som kan värderas

I examinationsprocessen finns mål som kan tänkas vara särskilt svåra att värdera och gradera, inte minst med hänsyn till de bedömningsinstrument vi har till förfogande idag. Det gäller exempelvis bedömning av generiska förmågor, kritiskt tänkande och utveckling av självständighet, liksom hur kunskapen ska graderas. Ett annat exempel på problem är hur vi som lärare bedömer och sätta betyg på processer som vi själva inte har en egen insyn i, något som diskuteras framförallt i inledningen ’Examination och bedömning av olika delmoment i en kurs – några tips och idéer’ och i dokumentationen av samma tema ’Hur man väger och viktar delbetyg till ett slutbetyg’. Ytterligare ett exempel är hur vi såväl utbildningspolitiskt som inom olika utbildningar bedömer aspekter som anställningsbarhet, utan att frågor som rör regionala skillnader i arbetsmarknad eller arbetstillfällen, genus, etnicitets eller klassperspektivet närmare reflekteras över.

En annan central problematik rör självutvärderingar och konstruktionen av s.k. portfolios. Å ena sidan betraktas portfolio ofta som värdefulla, med argument som att de driver på studenters egna lärresor, å andra sidan att de inte utvärderar studenters lärande, men väl ‘the intended learning outcome’. En kritik är dock att de öppnar för den ’övervakning’ som Foucault (2003) uppmärksamar och som handlar om etik, normer och kriterier för det som idag kan diskuteras som eftersträvansvårt, tillåtet och/eller önskvärt i vårt ‘utvärderingssamhälle’. Själva utgångspunkten för det tänkandet bygger på föreställningen om det finns ett ’samt jag’ och att användandet av teknologier som exempelvis portfolio handlar om att avtäcka ’detta jag’ (Foucault, 2002). Resonemangen hänger samman med en annan diskussion som inte utvecklas vidare här, men som kortfattat går ut på att dagens förhårskande diskurs kan
Avslutning

ses som en 'bekännandets praktik' där den kristna bikten utgör modell för våra idéer om utvärdering. Vi ska 'vilja bekänna', vilket ska förstås som att vi ska vilja dokumentera oss själva, våra meriter, våra lärandeprocesser osv.

En annan tanke i samma tanketradition är att individen förväntas styra sig själv mot särskilda mål, men att det inte gäller vilka mål som helst. “Goals of self-regulation, authenticity and personal development are intimately connected with governance, the market and the creation and control of the professional, but these connections are rarely discussed with or revealed to students, or perhaps even recognised by teachers” (Ross, 2011). Som verktyg i styrningen av oss själva, både som lärare och studenter, kan portfolios användas, vilket i linje med Foucaults tänkande kan finnas skäl att närmare reflektera över. Å ena sidan kan kraven på dokumentation fungera som att vi själva blir aktörer i processen med att göra synligt vilka vi är och vilka kompetenser vi har. Å andra sidan kan man se det som att vi inte har så mycket till val, beroende på nutidens krav på dokumentation inför meritvärdering och vid ansökan och tillsättning av akademiska tjänster.

Det kan möjligen också finnas skäl att förhålla sig avvaktande till krav på användning av portfolios i studentsammanhang, särskilt mot bakgrund av att lärprocessen enligt intentionerna idag inte är i fokus för bedömning och betygssättning. Frågan kan vidare anses ha etiska dimensioner, som att man inte bör stimulera studenterna att kartlägga och dokumentera sina, ofta personliga lärandeprocesser, om vi i våra bedömningar och enligt HSVs intentioner huvudsakligen ska rikta vårt intresse mot att vårdera 'det självständiga arbetet'. Konsekvensen av detta resonemang är alltså, vi kan mycket väl efterfråga att använda oss av portfolios i utbildningssammanhang, men då måste vi också vara beredda på och ha 'tillåtelse' att bedöma och vårdba själva lärande processen.

Läraruppradg i förändring

I samband med omdaning av den högre utbildningen har olika former av undervisning för att stärka lärandet diskuterats; forskningsbaserat, projektbaserat, studentcenterat, självständigt, problembaserat lärande. I den rapport som här presenteras framgår tydligt hur vi befinner oss mitt i spänningsfältet, mellan traditionella arbetssätt med designa och vårdba utbildningsresultat utifrån ett lärarcentrerat eller ett studentcenterat perspektiv.

När kursdesign ses som en sammanläggning av olika kunskapsområden, där olika lärare medverkar utifrån sin specifika utgångspunkt, ligger det nära till hands att förstå undervisningsuppdraget som konstruerat av de involverade lärarnas specifika kunskapsintressen. Förhållningsättet går att koppla till s.k. humanistiska diskurser och till historiska tanketraditioner som det
Avslutning


I skrivningar i Högskolelag och förordning framhålls vikten av hur kunskap ska dokumenteras i det avslutande eller ’självständiga arbetet’. Det har bland annat lett till invändningar från mer yrkesinriktade högskoleutbildningar om svårigheten att göra sådana bedömningar. Ett vanligt argument är att det självständiga arbetet ofta ses som endast en del av den kunskap och kompetens som ska bedömas och värderas inom ramen för den aktuella utbildningen.

En annan och långt mycket mer komplex problematik är att vi i Sverige idag är vi saknar ett system där vi kan överblika alla (kurs)examinationer och ge en sammanfattande bedömning och betygsättningen på en hel utbildning eller på ett program. Det gör att den nu pågående kvalitetsgranskningen med bedömningskommittéer inom högskolan kan innebära särskilda svårigheter. Det kan tänkas finnas risker med att den särskilda fokuseringen mot bedömning av ’det självständiga arbetet’ i praktiken innebär en värdering med utgångspunkt i ’traditionella akademiska kriterier’, vilket kan betraktas vara någonting annat än en värdering av hur lärandemålet i en hel utbildning har uppnåtts, eftersom sådana examinationer inte tycks existera i någon större omfattning.

De nya formella förutsättningarna ställer samtidigt krav på att examinationensförfarandet ses över, särskilt i sådana utbildningar som fram till idag består av förhållandevis fristående eller atomistiska kurser. Kraven bygger på det s.k. ’Constructive Alignment’-tänkande som diskuteras i flera bidrag i denna rapport. För en enskild lärare kan det exempelvis innebära, att man vid designandet av varje kurs överväger vilka mål i ett helt program, vid sidan av mer kursspecifika mål, som ska behandlas och examineras i samband med den aktuella kursen. Med utgångspunkt i ett studentcentrerat lärande handlar det således om att åstadkomma de samband och de relationer som underlättar för studenter att förstå hur den specifika kursen hänger ihop med övriga kurser i ett utbildningsprogram.
Avslutning

Avslutande reflektion
Avsikten med detta avslutande kapitel har inte varit att sammanfatta, bedöma eller ‘gå i klinisch’ med de övriga bidrag som presenteras i denna rapport. De får på samma sätt som det avslutande bidraget stå för författarna själva. Förhoppningen är istället, att rapporten som sådan kan bidra till en konstruktiv dialog och ett kollektivt lärande vid LiU, och som handlar om det grannlaga uppdraget att bedöma, värdera och betygsätta andra människors prestationer.

Samtidigt är det angeläget att ställa frågor som hur vi ser på, bedömer och graderar lärandet, hur vi tänker kring kriterier för betygsättning liksom vilka teknologier vi använder oss av i de processerna. Det kan förstås som söka utforska de trender och tendenser som opererar i våra undervisningspraktiker, både såsom de visar sig i bidragen från den aktuella konferensen om ’Att bedöma och sätta betyg’, men också av den politiska styrning och de diskurser som utövas av intressenter och aktörer på den utbildningspolitiska arenan. Det betyder sammanfattningsvis även att ställa frågor som mot vilken kunskap vi styr, beroende på hur vi formar mål och kriterier, och hur vi som lärare använder oss själva i de akademiska bedömningsprocesserna.

Referenser

177
Avslutning


178
Att bedöma och sätta betyg

en utvecklingskonferens om traditioner, krav och nytänkade vid LiU

Program

12.00 Registrering och lättare lunch (tapas)
13.00 Inledning och syfte med dagen
   Elinor Edvardsson Stiwne, föreståndare CUL
13.15 Kvalitet, betyg och rättvis bedömning
   Lena Adamson docent/Phd, huvudsekreterare vid HSV
14.00 Rundabordssamtal (teman - se www.liu.se/cul)
15.00 Fika
15.15 Rundabordssamtal (teman - se www.liu.se/cul)
16.30 Reflektioner från en lärare och prorektor
   Karin Fält Magnusson, prorektor, professor
17.00 Mingel med enklare förtäring

Obligatorisk anmälan på www.liu.se/cul
<table>
<thead>
<tr>
<th>Bord</th>
<th>Tema</th>
<th>Inledare</th>
<th>Dokumentatör</th>
<th>Sal</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>Att bedöma och sätta betyg utifrån betygskriterier</td>
<td>Peter Dalenius, IDA</td>
<td>Magdalena Hillström, ISAK</td>
<td>Operetten</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>Att bedöma och bli bedömd som lärare - pedagogisk skicklighet och pedagogisk meritering</td>
<td>Elinor E Stiwne, IBL/CUL</td>
<td>Galia Pozina, IFM</td>
<td>Operetten</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Hur väga och vikta delbetyg till slutbetyg</td>
<td>Anki Brorsson, IFM</td>
<td>Helena Grönås, IKK</td>
<td>Operan</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Områdesbehörighet och förkunskapskrav</td>
<td>Ulf Janfalk, MAI</td>
<td>Per Eklund, IFM</td>
<td>Takten</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>Hur möta en eventuell betygsinflation från gymnasieskolan</td>
<td>Michael Hörnquist, ITN</td>
<td>Johanna Rosén, IFM</td>
<td>Takten</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>Hur skilja G från VG i kvalitative bedömningar</td>
<td>Emma Eldelin, IKK</td>
<td>Christoph Röcklinsberg, IEI</td>
<td>Operan</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>Bedömning och betygssättning vid gruppexamination</td>
<td>Gerd Rönndahl, ISV</td>
<td>Sofie Storbjörk, Tema V</td>
<td>Solot</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>Etiska problem vid bedömning och betygssättning</td>
<td>Nina Nikku, IBL</td>
<td>Maria Strääf, IKK</td>
<td>Reprisen</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>Bedömning och betygssättning av generiska förmågor</td>
<td>Ulla Edell-Gustavsson, IMH</td>
<td>Johan Lundgren, ISV</td>
<td>Accenten</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>Bedömning av praktik/verksamhetsförlagd utbildning</td>
<td>Berit Lehner, IMH</td>
<td>Marie Gustavsson, ISAK</td>
<td>Operan</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>Refererad kunskap eller plagiat - om svårigheten att bedöma</td>
<td>Per Jansson, IEI</td>
<td>Marcus Stéen, IKK</td>
<td>Sonaten</td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>Studenters självvärderingar</td>
<td>Victoria, Wibeck, Tema</td>
<td>Rebecca Andersson, Consensus</td>
<td>Noten</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>Studenters medverkan i kamratbedömningar</td>
<td>Madelaine Johansson, Tema V</td>
<td>Per Persson, IFM</td>
<td>Sonaten</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>Bedömning av projektarbeten</td>
<td>Tommy Wedlund, IEI</td>
<td>Anderas Wallo, IBL</td>
<td>Musikalen</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>Bedömning av uppsatser och examensarbeten</td>
<td>Ulf Nilsson, IDA</td>
<td>Ina Marteinsdottir, IKE</td>
<td>Duetten</td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td>Bedömning av uppsatser och examensarbeten</td>
<td>Elinor Edvardsson Stiwne/IBL/CUL</td>
<td>Operetten</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>