

Rapport om delkursen Industri och Imperier. Med förslag till betygskriterier.

MARTIN ERICSSON

HISTORISKA INSTITUTIONEN, LUNDS UNIVERSITET

HT 2014

Snart ska alla delkurser som ges inom HT-fakulteten ha utarbetat skrivna betygskriterier. Skälen till att utforma betygskriterier är flera: ökad rättssäkerhet i den myndighetsutövning vi lärare bedriver i vår roll som statstjänstemän när vi betygsätter, ökade möjligheter att kommunicera till studenterna vilken typ av kunskap och prestationer vi värderar när vi betygsätter, och en möjlighet att genom kollegiala samtal göra detta klart också inför oss själva.¹ Sagt och gjort – vi måste utforma betygskriterier, och vi bör göra det på ett sätt som öppnar upp för en pedagogisk diskussion om hur vi vill utveckla de kurser vi ger på institutionen.

Själv har jag de senaste två terminerna varit med och undervisat på delkursen Industri och Imperier 1815-1914 på A-nivå, en av institutionens s.k. stora översiktskurser. Delkursen har gott om studenter men också gott om studenter som inte når upp till G-betyg. Den här rapporten består därför av två delar. Dels ett förslag till betygskriterier (bilaga B), som institutionen om man så vill kan utgå ifrån eller inspireras av när det är dags att formellt fastställa betygskriterierna. Dels en mer långtgående diskussion om vilka pedagogiska problem delkursen i dagsläget har och flera förslag om hur den skulle kunna utvecklas i framtiden.

Förutsättningarna för arbetet med att ta fram förslag till betygskriterier

Delkursens lärandemål är, som framgår av bilaga A, mycket omfattande. Studenten ska ha tillägnat sig översiktlig kunskap om politiska, ekonomiska, sociala och kulturella förhållanden i hela världen (med undantag för Oceanien och Antarktis) under en hundraårsperiod. Studenten ska ha kunskap om källkritisk metod. Hen ska vidare kunna analysera och diskutera både autentiskt historiskt källmaterial och historievetenskapliga texter, och därvid identifiera analytiska kategorier som genus och klass. Studenten ska vid sidan om dessa mål dessutom kunna resonera kring vetenskapsetik och historiebruk i dagens samhälle – i det senare både genom muntliga och skriftliga framställningar.

Att skriva betygskriterier innebär i detta sammanhang flera utmaningar. Den första utmaningen är att formulera kriterier som gör det möjligt för oss att faktiskt examinera samtliga åtta lärandemål – där det förvisso inte är många aspekter av modern historievetenskaplig verksamhet som saknas! Det är samtidigt en utmaning som måste tas på största allvar. Eftersom kursen uttryckligen anger att studenten efter avslutad, godkänd

¹ En kritik som riktats mot den ökade benägenheten att införa lärandemål och betygskriterier inom högre utbildning är att detta skapar mindre utrymme för det oväntade lärandet, de oväntade och kreativa insikterna och kunskaperna. Se Knight 2001 s 372f. Det är en kritik som har en viss generell relevans, men frågan är om den är relevant för just den delkurs som jag har formulerat kriterieförslag till. Som jag senare kommer att försöka visa handlar de problem som för tillfället finns på Industri och imperier knappast om det är för stark koppling mellan lärandemål, examinationsformer och betygsättning.

kurs *ska* ha uppnått samtliga dessa lärandemål, så ska vi givetvis också genom vår examination säkerställa att studenten verkligen har gjort det. Den andra utmaningen är att bland dessa mål skapa någon slags prioriteringsordning. Väger alla mål lika tungt? Anser vi att det är exakt lika viktigt att en A-kursstudent kan "i muntlig och skriftlig form diskutera frågor om historia och historiens plats i dagens samhälle" som att hen har tillägnat sig den översiktliga kunskap om världshistorien som också ingår som ett lärandemål? Enligt kursplanen anser vi det – någon annan tolkning är åtminstone inte möjlig att göra med kursplanen som grund, eftersom denna inte säger något om saken. Den tredje utmaningen är att tolka kursplanens stundtals något vaga formuleringar. Vad innebär det för den praktiska undervisningen att det dels finns ett lärandemål som anger att studenten ska kunna diskutera ett historiskt källmaterial "vetenskapligt underbyggt", dels att det finns ett lärandemål som anger att studenten ska kunna "redogöra för" den källkritiska metoden? Vill vi att studenterna ska kunna tillämpa källkritik i analyser av källmaterial eller att de bara ska kunna redogöra för källkritikens grunder? Vad menas i det här fallet med "vetenskapligt underbyggt"?

Arbetet med att formulera förslag till betygskriterier har bedrivits från två utgångspunkter. Den första innebär att jag har utgått från de lärandemål som finns angivna i den existerande kursplanen. Den andra innebär att jag har utgått från antagandet att vi i under kursens gång verkligen undervisar om och examinerar samtliga dessa lärandemål. Det senare är, som jag snart kommer att diskutera närmare, ett felaktigt antagande. I själva verket prioriteras vissa lärandemål mycket starkt under kursen, medan andra i praktiken inte ges något utrymme alls. Det innebär att jag har utfört den något paradoxala uppgiften att formulera betygskriterier till en kurs som i praktiken inte finns – åtminstone inte så som den borde finnas enligt den kursplan som jag har lagt till grund för betygskriterierna (och att lägga något annat till grund för förslaget till betygskriterier kan knappast vara tanken).

Är detta ett problem? Ja, sannerligen! Är det ett problem som går att lösa? Ja, förvisso! Bör vi misströsta? Nej, inte alls! Jag kommer i denna rapport att argumentera för uppfattningen att Industri och imperier är en kurs med stor pedagogisk potential, men som i sin nuvarande utformning har flera stora problem. Dessa problem är det angeläget att vi griper tag i – särskilt med tanke på den stora grupp av studenter som varje termin blir underkända på kursen.

Något behöver göras. Potentialer och problem

Som en grund för min diskussion av kursens problem och potentialer läger jag begreppet *konstruktiv länkning*. Begreppet syftar i korthet på den relation som bör finnas mellan en kurs lärandemål, undervisningsformer och examinationsformer. I en kurs där dessa tre faktorer är konstruktivt länkade till varandra finns det tydliga lärandemål, examinationen är utformad på ett sådant sätt att lärandemålen verkligen också examineras, och undervisningsformerna är systematiskt utformade för att stödja studenten att nå fram till kursmålen och därigenom också bli godkänd på kursen.²

Präglas Industri och imperier i nuläget av konstruktiv länkning? Arbetet med betygskriterierna har visat sig vara ett bra tillfälle att ställa den frågan. Betygskriterierna måste ju vara relaterade till lärandemålen, och dessa måste i sin tur relatera till både undervisnings- och examinationsformer. Vill man diskutera hur denna relation i nuläget ser

² Biggs 1999 talar om "constructive alignment". Den svenska översättningen härrör från Elmgren & Henriksson 2013 s 56.

ut, och hur den skulle kunna utvecklas, faller det sig med andra ord naturligt att göra det i samband med arbetet med betygskriterierna. Vi har för övrigt skäl att tro att en sådan diskussion i sig skulle inverka positivt på implementeringen av betygskriterierna. Tidigare forskning om betygskriteriers effekt för betygssättningen har visat att lärares benägenhet att faktiskt tillämpa kriterierna ökar om lärarna konsekvent för kollegiala samtal med varandra om lärandemål, examinationsformer och tolkningen av kriterierna. Annars finns risken att lärarna fortsätter basera sin betygssättning på outtalade ("tacit") värderingar istället för att ta sin utgångspunkt i kriterierna.³ Det är sammantaget min uppfattning att arbetet med att utforma betygskriterier, ett arbete som vi i vilket fall som helst måste utföra, erbjuder oss en sällsynt god möjlighet att diskutera vad vi egentligen vill att studenterna ska lära sig på Industri och imperier och hur vi vill utforma kursen för att stödja dem på vägen dit.⁴ Diskussionen i sig vore av värde både för utvecklingen av kursen och för utformningen och tillämpningen av betygskriterierna. Min förhoppning är att den rapport jag nu skrivit kan utgöra ett bidrag till den diskussionen, att inspireras av eller argumentera mot. Fler diskussionsbidrag behövs. För Industri och imperier har problem, och det allvarligaste problemet är att kursen uppvisar brister i den konstruktiva länkningen.

Flera pedagogiska forskare har framhållit att det enskilt viktigaste momentet i länkningen av en kurs är formerna för examination, och de frågor och uppgifter som studenten får i uppdrag att lösa och besvara under examinationen. De uppgifter som studenterna får i uppdrag att utföra under examinationen, eller studentens förväntningar och vad hen *tror* att examinationen kommer att innehålla, styr i mycket hög utsträckning studenternas val av studie- och lärstrategier och sänder ofta de mest tydliga signalerna om vilken typ av kunskap och färdigheter det är som vi lärare värdesätter högst.⁵ Tydligast har relationen kanske uttryckts av Paul Ramsden:

From our student's point of view, assessment always defines the actual curriculum. [...] Assessment sends messages about the standard and amount of work required, and about which aspects of the syllabus are the most important.⁶

Mot bakgrund av denna forskning finns det skäl att fråga sig hur vi har utformat examinationen på Industri och Imperier. Svaret på frågan, som grundar sig på mina egna erfarenheter som lärare på kursen samt på samtal med Stefan Amirell som är kursansvarig lärare, är följande. Det enda som spelar någon faktisk roll för studentens betyg på delkursen är de svar studenten formulerar på den avslutande salstentan.⁷ Det sätt varpå denna varit utformad under de två senaste terminerna (och jag vill här gärna betona att jag själv har varit med och utformat den) innebär att frågor endast har ställts om de två första av delkursens lärandemål, dvs. de som handlar om den världshistoriska översikt kunskapen samt om nationalismen och imperialismen. Vid sidan av salstentan anges två andra

³ Bloxham m.fl. 2011 har hävdat att införandet av betygskriterier i sig inte leder till att de faktiskt tillämpas av lärare. Vikten av kollegiala pedagogiska samtal för tillämpningen av kriterierna har lyfts fram av Ecclestone 2001 s 311. Se också Jawitz 2009 s 603 om betydelsen av lärares "tacit knowledge" om betygssättning. Jawitz resultat kan relateras till Malcolm G Eleys mer generella, men också empiriskt mindre välunderbyggda, påstående om att det endast är sällan som lärares principiella pedagogiska värderingar spelar någon roll för utformningen av deras konkreta undervisning. Se Eley 2006.

⁴ Stefan Ekecrantz betonar i Ekecrantz 2007 s 5 att det är omöjligt att diskutera betygskriterier utan att samtidigt diskutera examinationsformer. Se även Elmgren & Henriksson 2013 s 266, som betonar att det är svårt att utforma betygskriterier utan att samtidigt föra en diskussion om lärandemål.

⁵ Cronqvist 2014 s 61; Ramsden 2003 s 67.

⁶ Ramsden 2003 s 182.

⁷ Detta inser också studenterna. Studentmentorerna påpekar exempelvis att en av de vanligaste frågor som de får från studenterna på kursen är vilken typ av uppgifter som kan tänkas komma på salstentan.

examinationsformer i kursplanen. För det första finns möjligheten att examinera genom ett "kortare paper", vilket under de senaste terminerna har konkretiserats på så sätt att studenterna givits i uppdrag att författa en kortare recension av en vetenskaplig bok, som studenterna valt själva från en lista som lärarna sammanställt. Recensionsuppgiften har dock inte spelat någon roll för studentens betyg, och alla studenter som inte uppenbarligen har missförstått instruktionerna för uppgiften har blivit godkända på momentet. För det andra har studenterna deltagit i tre separata gruppövningar. Dessa har under de senaste terminerna dels bestått av analys av texter om imperialismens orsaker, diskussioner och den agrara revolutionen samt proletarisering- och industrialiseringsprocessen i Sverige med utgångspunkt i kurslitteraturen, samt avslutningsvis av analyser av ett antal autentiska, skriftliga källor från Sverige och England som belyst dels industrialiseringsprocessen, dels proletariseringprocessen och frågor om makt och sociala relationer på den svenska landsbygden under 1800-talet. Allt detta är förvisso ämnen som på olika sätt kan sägas relatera till lärandemålen. Studenternas prestationer under gruppövningarna, som letts och utformats av mig (delvis med utgångspunkt i övningar som andra lärare utformat tidigare), har dock inte heller spelat någon roll för betyget, och allt studenterna har behövt göra för att bli godkända har varit att närvara under övningarna.

Av delkursens åtta lärandemål examinerar vi därmed i själva verket endast två. En del av de färdigheter som studenterna enligt kursplanen ska behärska efter genomgången kurs tar vi överhuvudtaget inte upp i undervisningen, åtminstone inte på något planerat eller konsekvent sätt (exempelvis på färdigheten att muntligen och skriftligen diskutera frågor om "historiens plats i dagens samhälle"). Man kan i sammanhanget ifrågasätta om dessa sex lärandemål egentligen då kan kallas för lärandemål. Maja Elmgren och Ann-Sofie Henriksson har träffande skrivit att "examineras inte en viss kunskap, ett visst förhållningssätt eller en viss förmåga så är det i praktiken kanske inte ett avsett förväntat läranderesultat för just den kursen".⁸ En stor del av den undervisning vi faktiskt bedriver – jag tänker här främst på de gruppövningar som upptar en stor del av studenternas tid och ansträngningar – tränar studenterna i helt andra färdigheter och förmågor än de världshistoriska översiktsskunkaper som de faktiskt examineras på. Ett tillspetsat, men knappast överdrivet, omdöme om delkursens problem skulle därför kunna formuleras på följande vis: *den kurs vi i verkligheten undervisar och examinerar är till stora delar en helt annan kurs än den som beskrivs i kursplanen. Kursen som helhet kan inte sägas vara konstruktivt länkad.* En sådan situation kan knappast sägas vara hållbar, och enligt min mening finns det starka skäl som talar för att genomföra flera förändringar av delkursen.

Genomför vi förändringar så finns det, menar jag, två huvudstrategier att välja mellan. Antingen genomför vi åtgärder inom ramen för nuvarande kursplan. Åtgärdernas syfte är då att möjliggöra examination av fler lärandemål samt att åtminstone börja göra en prioritering av lärandemålen – vilka ser vi som viktigast? Eftersom kursplanen inte ger svar på den frågan, måste en sådan prioriteringsordning anges i betygskriterierna. Resonemang om hur jag har prioriterat när jag utformat förslag till kriterier finns längre ner i rapporten. Åtgärder bör också vidtas för att skapa möjligheter till kommunikation av betygskriteriernas innehåll till studenterna, och främja deras aktiva arbete med att förstå kriterierna, något som tidigare forskning har visat är viktigt för att kriterierna ska ha någon effekt.⁹ Det är min övertygelse att det redan inom nuvarande kursplans ramar går att vidta flera förändringar av såväl

⁸ Elmgren & Henriksson 2013 s 166. Se även Ekecrantz 2007 bil. B.

⁹ Andrade 2007 s 172; O'Donovan m.f. 2006 s 2f; Rust m.fl. 2003 s 161f.

undervisnings- som examinationsformer i syfte att främja studenternas lärande. Jag kommer här nedanför att i ett särskilt avsnitt ge förslag till sådana åtgärder. Eftersom de betygskriterier jag har formulerat förslag till baseras på lärandemålen i nuvarande kursplan har jag också funnit det lämpligt att närmare motivera detaljerna i förslaget till kriterier i detta avsnitt.

Eller så går man en mer radikal, men kanske också mer konsekvent, väg och arbetar om kursplanen. Lärandemålen ändras då så att de bättre överensstämmer med vad vi vill att studenterna ska lära sig och vad vi bedömer som realistiskt att de kan lära sig inom ramen för en 7,5 hp-kurs samt vad vi bedömer att vi förmår examinera. Vad det nu än är vi vill med kursen! Den frågan kan jag naturligtvis i denna rapport endast besvara själv, och de förslag till förändringar som jag presenterar i ett särskilt avsnitt här nedanför baseras på mina egna tankar om kursens, och i förlängningens grundutbildningens, roll i institutionens undervisningsverksamhet. Att genomföra en förändring av kursplanen, vilket jag redan nu vill avisera att jag anser att det finns vissa skäl för, är naturligtvis ett större projekt än att genomföra förändringar inom nuvarande kursplans ramar. Jag vill därför som min uppfattning betona att vi redan nu har möjlighet att genomföra förändringar som på ett positivt sätt kan främja studenters lärande och göra betygskriterierna till ett effektivt verktyg i undervisningen.

Behovet av explicita prioriteringar

Innan jag går in på de mer detaljerade förslagen, vill jag lyfta upp något som enligt min uppfattning är att viktigt att diskutera oavsett vilken av strategierna vi väljer, och som har betydelse för flera av de förslag jag presenterar.

Jag har redan tagit upp det faktum att lärandemålen i kursplanen är synnerligen omfattande, och jag har också visat att dessa mål i nuläget knappast kan sägas vara konstruktivt länkade till kursens undervisnings- och examinationsformer på ett optimalt sätt. Kanske är det dags för oss att ställa frågan om vi verkligen anser det vara rimligt och genomförbart att studenten ska behärska alla de åtta lärandemålen efter genomgången kurs? Vad anser vi faktiskt att kursens mål är? Att ge studenterna en översiktlig världshistorisk kunskap eller att träna dem i historievetenskapliga analytiska färdigheter? I nuläget är kursplanen utformad så att dessa båda områden anges som lärandemål, men i praktiken examinerar vi, som sagt, endast det förstnämnda. Jag menar att situationen kan lösas på två sätt. Antingen skriver vi om kursmålen och ser då till att endast ha med de mål som vi vill och kan examinera. Eller så bestämmer vi oss för vilka mål som ska vara prioriterade framför andra, och ser till att tydligt motivera dessa prioriteringar och göra dem explicita för både lärare och studenter.

Svaret på frågan om prioriteringar har givetvis betydelse för hur vi vill förändra och utveckla kursen. Därför vill jag, innan jag går in på mina enskilda förslag, beskriva min egen principiella inställning till frågan. Som jag ser det finns det ett val som måste göras mellan å ena sidan de kursmål som handlar om att ge studenterna världshistoriska översikt-kunskaper och de mål som syftar till att främja deras analytiska färdigheter och träna dem i historievetenskapliga metoder och förhållningssätt. När jag skriver "val" ska det inte tolkas som att jag menar att man måste välja uteslutande det ena eller det andra. Men det innebär att man måste bestämma sig för vad som är viktigt, och inse att vi inte kan göra allt på en gång. Så som kursen nu är utformad anges det som ett mål att studenterna ska ha översiktlig kunskap om politiska, ekonomiska, sociala och kulturella förhållanden i nästan hela världen

under en hundraårsperiod (det andra lärandemålet om nationalism och imperialism ligger nära det första och kan väl snarast ses som en specificering av det första). Vi torde alla kunna enas om att det är ett synnerligen ambitiöst och omfattande mål. Men är det också ett bra mål? Jag vill anföra tre argument för varför det inte är det.

För det första: om vi menar allvar med att undervisa studenterna i det lärandemålet, som måste vi inse att då måste *all* undervisningsverksamhet under kursen vara helt inriktad på just detta lärandemål. Det är orimligt att tänka sig att man då hinner med någonting annat. I praktiken är det ju också exakt så som kursen faktiskt har utvecklats – som jag nämnde ovan examinerar vi ju endast de två första lärandemålen och i den mån andra mål lyfts upp under gruppövningarna så är det i så fall inget som hjälper studenterna att bli godkända på kursen.

För det andra: det kan ifrågasättas i vilken utsträckning världshistoriska översikt-kunskaper verkligen är den mest centrala beståndsdelen i modern historisk vetenskap. En student som klarat sig igenom A-kursen kommer aldrig mer att behöva tränas på, eller examineras på, den typen av kunskaper. Vem bland oss lärare, vi må vara doktorander eller seniora forskare, påstår idag att översikt-kunskaper av ett sådant slag är en viktig ingrediens i det som gör oss till historiker? Är det inte snarare förmågan att diskutera olika tolkningar av det förflutna, att inse *hur* kunskap om det förflutna produceras och relaterar till viktiga frågor i vår egen tid, som gör oss till just historiker? Det innebär inte att jag säger att en student som gått igenom A-kursen inte ska ha lärt sig någonting alls om det förflutna. Men är vi säkra på att de världshistoriska översikt-kunskaperna verkligen är det vi i första hand vill att studenterna ska ha tillägnat sig? Eller är dessa mål resultatet av att kurserna traditionellt har utformats på detta sätt?

För det tredje: man kan invända mot mitt ovanstående argument genom att hävda att det är nödvändigt att ha vissa översikt-kunskaper om det förflutna innan man kan börja utveckla färdigheter i att tolka, kunskapa och använda sig av berättelser om det förflutna. Ett sådant argument är dock endast giltigt om ett viktigt villkor är uppfyllt, nämligen att vår undervisning om världshistoriska översikt-kunskaper verkligen gör att studenterna lär sig någonting. Vet vi verkligen att det är så? Och hur lär de sig i så fall? Jag vill hävda att det finns vissa skäl att ifrågasätta om studenterna verkligen tillägnar sig de översikt-kunskaper vi försöker få dem att tillägna sig, och i synnerhet ifrågasätta om de minns något av dessa kunskaper ett halvår efter genomgången kurs. Vilket de i och för sig inte heller behöver göra – eftersom vi efter A-kursen aldrig efterfrågar sådan kunskap hos dem igen. För att närmare kunna motivera dessa skäl måste jag dock först kortfattat diskutera de pedagogiska begreppen *ytinriktade* och *djupinriktade lärstrategier*. Begreppen vilar på antagandet att studenter kan tillämpa olika strategier i sitt lärande, och att det sätt varpå vi utformar våra kurser påverkar deras strategival. I en ytinriktad lärstrategi koncentrerar sig studenten på att memorera så många faktakunskaper som möjligt, utan att sätta in dem i ett större sammanhang och utan att aktivt använda sig av kunskaperna för att exempelvis lösa problem. Den memorerade kunskapen försvinner snabbt. I en djupinriktad strategi försöker studenten använda sig av sina kunskaper för att lösa problem (vilket i vårt ämne kan vara alltifrån att ställa frågor till ett källmaterial eller att diskutera olika tolkningar av ett vetenskapligt dilemma) och relaterar enskilda faktakunskaper till varandra på ett sådant sätt att hen får nya insikter om processer, begrepp och problem. Den kunskap som blir resultatet av djupinriktade lärstrategier stannar kvar längre, särskilt om de fortsätter att användas av studenten också efter avslutad kurs.¹⁰ Ett närliggande begreppspar har formulerats av John

¹⁰ Biggs 1999 s 58; Elmgren & Henriksson 2013 s 22.

Biggs, som skiljer mellan studenters "acquisition of information" och "conceptual change". Det förstnämnda begreppet beskriver en process där studenten endast samlar på sig fler av den typ av faktakunskaper som hen är van vid att lära sig från exempelvis gymnasiet, medan det sistnämnda beskriver en lärandeprocess där någonting avgörande förändras i studentens sätt att förstå, behandla och använda sig sina kunskaper.¹¹

Jag menar att vårt mål med undervisningen på delkursen, liksom på A-nivån i stort, bör vara att så långt som möjligt främja såväl djupinriktade lärstrategier som "conceptual change" hos studenterna och att så långt som möjligt undvika att främja ytinriktade lärstrategier. Problemet med delkursens lärandemål är emellertid att det framstår som mycket svårt att undervisa och examinera de världshistoriska översikt-kunskaperna på ett sätt som inte innebär att vi styr studenterna mot ytinriktade lärstrategier – just eftersom lärandemålet är så oerhört omfattande och därmed också med nödvändighet översiktligt. Eftersom studenten inte rimligtvis på förhand kan ha en aning om vad som kommer att efterfrågas på tentan, finns det skäl att anta att hen kommer att sätta sig ner och under kort tid slå in så mycket enskilda faktakunskaper om allting som på något sätt berör världshistorien 1815-1914, för att därefter ha glömt det mesta av dessa kunskaper en kort tid senare.

FÖRSLAG.

Prioritera ner de översiktliga världshistoriska kunskapsmålen, prioritera upp de analytiska färdigheterna. Låt kunskapsmålen centreras runt begreppet "processer". Relatera kunskaps- och färdighetsmålen till varandra istället för att separera dem i undervisning och examination.

Jag kommer senare att diskutera hur detta problem delvis skulle kunna mildras genom förändringar av tentamensformen. I detta sammanhang vill jag dock hävda följande: vi behöver inte helt ta bort målet att studenterna ska tillägna sig vissa kunskaper om perioden 1815-1914. Men det är min uppfattning att betydelsen av detta lärandemål skulle kunna prioriteras ner, i kursplanen liksom i den faktiska undervisningsverksamheten, vilket skulle möjliggöra undervisning och examination av de analytiska lärandemålen.¹² En sådan nedprioritering räcker dock inte. Vi bör dessutom mer explicit diskutera vad för slags kunskaper om det förflutna det verkligen är vi vill prioritera. Min tanke är alltså inte att avskaffa, utan att vässa, kunskapsmålet.

Går detta att göra redan inom ramen för den existerande kursplanen? Ja, åtminstone delvis. Ett sätt som jag har valt för att göra detta är att i förslaget till betygskriterier konsekvent tala om att det vi vill att studenten ska kunna redogöra för är *processer*. Jag syftar här på olika avgörande förändringar som världen genomgick under hundraårsperioden, som samtliga ledde till att 1914 års värld såg radikalt annorlunda ut än den som fanns 1815. Exempel på processer kan vara imperialismen, nationalismens framväxt, övergången från en förkapitalistisk till en kapitalistisk ekonomi, industrialiseringen, demokratiseringsprocessen, kvinnorörelsen och förändrade genusrelationer – för att nämna några. Att tala om processer

¹¹ Biggs 1999 s 60.

¹² Stefan Amirell, kursansvarig lärare, har påpekat att det förmodligen finns flera sätt att förena översikt-kunskaper och analytiska färdigheter, och att man inte bör ersätta det ena med det andra på ett alltför drastiskt sätt. Han påpekar också något viktigt: studenterna förväntar sig i mycket hög utsträckning just översikt-kunskaper. Det bör vi vara medvetna om när vi förändrar innehållet på våra grundkurser – ju mer analytiska färdigheter vi för in redan på A-nivå, desto längre bort rör vi oss från studenternas förväntningar på vad historia är för slags ämne.

gör det också, om undervisningen utformas systematiskt och medvetet, möjligt att låta studenternas kunskapsinläring och deras träning i analytiska färdigheter gå hand i hand istället för att, som idag, vara separerade från varandra. Hur detta kan gå till diskuterar jag i det kommande.

Ett annat val jag har gjort i betygskriterierna är att ange att studenterna ska kunna redogöra för hur processer påverkat olika regioner i världen, och hur processer spritts mellan olika regioner. Tanken är också här att operationalisera de omfattande lärandemålen. Jag har tänkt att den kunskap vi verkligen vill att studenterna ska nå fram till egentligen inte i första hand är en generell översikt kunskap om hela världen, utan kunskapen att världen redan på 1800-talet präglades av globala relationer, att enskilda regioner (exempelvis Europa eller Sverige) påverkades av och påverkade andra regioner, och att detta spelade en stor roll för de ekonomiska, politiska, sociala och kulturella processer som ägde rum. Studenten ska därför kunna exemplifiera och visa hur sådan påverkan och spridning ägde rum, snarare än att rabbla upp ett antal fakta om olika delar av världen.

Den enskilt viktigaste prioriteringen jag har gjort i förslaget till betygskriterier är emellertid att dela in kriterierna i tre bedömningsgrunder och ange att en student måste ha nått upp till godkänt på alla tre områden för att kunna få godkänt på hela kursen.¹³ Bedömningsgrund 1 handlar om översikt kunskaper, bedömningsgrund 2 handlar om analytiska färdigheter och bedömningsgrund 3 handlar om språk och framställningssätt (något som jag menar är en förutsättning för att studenten ska kunna redovisa sin kunskap och sina färdigheter på de två första områdena, och därför har jag valt att inkludera dessa förmågor men att endast dra gränsen mellan U och G). Anledningen till att jag har gjort på detta sätt är att indelningen tvingar oss att examinera också de lärandemål som handlar om analytiska färdigheter, vilket vi alltså i nuläget inte gör. Därmed kan införandet av betygskriterier i sig, om de verkligen tillämpas, leda till att kursen får en bättre balans mellan de existerande lärandemålen än vad som är fallet idag. Jag har också valt att tydligt slå fast att styrkor inom exempelvis bedömningsområde 1 inte kan väga upp svagheter och brister inom bedömningsområde 2. Båda bedömningsgrunderna är lika viktiga. Däremot kan styrkor och svagheter väga upp varandra inom en och samma bedömningsgrund, något som jag anser vara rimligt att slå fast eftersom det är komplexa och mångfacetterade lärandemål som ryms inom varje bedömningsgrund.¹⁴

Förslag till förändringar av undervisnings- och examinationsformer

Som jag redan lyft fram finns det gott om forskning som visar att examinationen, dess utformning och de frågor eller uppgifter som studenterna där ges i uppdrag att besvara och lösa, har en utomordentligt stor betydelse för vilka lärstrategier de tillämpar under kursens gång, vilken del av kurslitteraturen de ägnar mest uppmärksamhet, hur de lär sig – och vad de lär sig. Vill man genomföra förändringar på en kurs som är bristfälligt konstruktivt länkad, och där många studenter inte når upp till kraven för godkänt, gör man alltså klokt i att börja med att fundera på hur man kan genomföra förändringar i examinationen.¹⁵ Kan vi kanske hitta ett förändra examinationens utformning så att examinationens "backwash",

¹³ Terminologin om "bedömningsområden", som jag alltså har valt till skillnad från "globala kriterier", är hämtad från Ekecrantz 2007.

¹⁴ Detta sätt att hantera betygsättning av komplexa kunskaper nämns i Ekecrantz 2007 s 23.

¹⁵ Elmgren & Henriksson 2013 s 55, 241-244, 297.

dvs. den påverkan examinationen har på studenternas lärstrategier, med John Biggs ord blir "not a problem" utan "the solution"?¹⁶

FÖRSLAG.

Salstentan bör ersättas med en hemtenta som endast innehåller essäfrågor. Behålls salstentan bör den utformas på ett delvis nytt sätt.

Den avslutande tentan på Industri och imperier är, liksom på flesta av delkurserna på A-nivå, en salstenta där studenten utan kurslitteraturen till handa förväntas besvara dels någon längre essäfråga, några kortare frågor och ett mindre antal mycket korta frågor som går ut på att förklara innebörden av vissa ord och begrepp.

Examinationsformen som sådan är inte okontroversiell. Den har nyligen utsatts för en tämligen förödande kritik av Marie Cronqvist, som tidigare undervisat på en annan av A-nivåns stora översiktskurser. Cronqvist har hävdade att den avslutande salstentan "uppmuntrar faktalagring i stället för minnesbearbetning och kritiskt-analytiskt tänkande" och sänder signalen till studenterna att det är "fakta och kunskaper av korvstoppningstyp som värderas högst".¹⁷ Hennes kritik anknyter till en bredare pedagogisk kritik av salstentamen som examinationsform: salstentor uppmuntrar till ytinriktade lärstrategier, gör att studenterna börjar läsa kurslitteraturen först i slutet av delkursen och främjar råpluggande av enskilda faktakunskaper som dessutom snart glöms bort.¹⁸

Det förefaller alltså finnas få, för att inte säga inga, pedagogiska skäl att fortsätta använda salstentamen som examinationsform på Industri och imperier. En god utgångspunkt är då dels att söka andra examinationsformer, dels att börja det sökandet med att ställa frågan vad det faktiskt är vi vill examinera. Om vi tar vår utgångspunkt i lärandemålen samt i de betygskriterier som jag har gjort upp förslag till, anser jag det vara en rimlig uppfattning att en "avslutande skriftligt prov" (som enligt kursplanen ska förekomma) bör vara utformat så att studenten visar att hen kan redogöra för och problematisera historiska processer, diskutera och värdera olika förklaringar till processerna, identifiera viktiga sociala kategorier som klass och genus, samt utforma sina svar på ett sätt som språkligt och dispositionsmässigt är optimalt för att stärka hens resonemang och argument. Köper vi denna uppfattning, torde det vara givet att en hemtentamen är att föredra framför en salstentamen. Hemtentamen bör i så fall uteslutande innehålla längre essäfrågor, som förslagsvis kretsar runt några av de processer som omformade 1800-talets värld. En sådan examinationsform skulle minska risken för ytinriktade lärstrategier och främja djupinriktade, åtminstone i högre grad än en salstenta, och gör det möjligt att ställa och besvara frågor av högre komplexitet än på en salstenta. Det är korrekt att relevant kritik kan riktas också mot hemtentamen. Hemtentor ökar risken för plagiat och för att studenter samarbetar med att utforma sina svar, och de riskerar att styra studenterna mot att endast läsa de delar av kurslitteraturen som de har användning för när de ska besvara frågorna på hemtentan.¹⁹ Detta är dock risker som jag menar att vi bör kunna ta. Jag ser hellre att studenterna verkligen arbetar aktivt med ett mindre omfattande, men väl utvalt, kunskapsstoff och verkligen lär sig något bestående än att de snabbt skummar igenom hela världshistorien för att därefter glömma bort vad de har läst.

¹⁶ Biggs 1999 s 68.

¹⁷ Cronqvist 2014 s 61f.

¹⁸ Elmgren & Henriksson 2013 s 245-248.

¹⁹ Elmgren & Henriksson 2013 s 249.

Hittills har jag skrivit som om syftet med hemtentamen endast är att examinera bedömningsområde 1 och 3 i förslaget till betygskriterier. En hemtenta borde dock kunna utformas så att den examinerar också bedömningsområde 2. Varför skulle inte en hemtenta kunna innehålla uppgifter där studenterna ges i uppdrag att analysera ett historiskt källmaterial och utifrån detta, samt givetvis också kurslitteraturen, skriva om allt ifrån genusrelationer och industrialiseringen till imperialismen? Och även om det skulle förutsätta att man delvis förändrar delkursens litteraturlista – varför skulle inte hemtentan kunna utformas så att de får i uppdrag att jämföra olika vetenskapliga texter som diskuterar en viss process utifrån skilda perspektiv? Min poäng är att en hemtenta inte automatiskt leder till djupinriktade lärstrategier. Men man kan utforma den så att den gör det, och så att den examinerar så många lärandemål som möjligt.

Om man trots allt bestämmer sig för att behålla salstentan som examinationsform – och jag vill betona att det knappast föreligger några pedagogiska skäl att göra det – är det fullt möjligt att förändra dess utformning. Två förslag borde kunna genomföras omedelbart. För det första bör salstentan endast innehålla essäfrågor, i syfte att examinera mer komplex kunskap än t.ex. den som examineras genom de korta ord- och begreppsfrågorna (om man verkligen vill att studenterna ska lära sig något om centrala begrepp bör också dessa examineras genom essäfrågor). För det andra bör vi laborera med tanken att låta salstentan anta formen av s.k. öppen-bok-tentamen, dvs. att låta studenterna ta med sig kurslitteraturen till tentamenstillfället. Då skulle vi i åtminstone någon mån göra det möjligt att ställa mer komplexa frågor, och vi slipper examinera memorerade faktakunskaper som ändå snabbt glöms bort.²⁰

Ytterligare en förändring kommer vi att behöva genomföra som ett resultat av införandet av betygskriterier, och det gäller oavsett om vi behåller salstentan eller övergår till hemtenta. I nuläget har betyget på salstentan avgjorts av hur många poäng examinatoren ger studenten. På varje fråga har man kunnat få ett visst antal poäng och när studenten upp till en viss poängsumma har hen fått G- eller VG-betyg. Ett sådant förfaringssätt kan visserligen sägas vara kriteriebaserat, men knappast på kriterier som uttryckligen relaterar till kursens lärandemål. När vi genomför betygskriterierna, kommer vi att behöva upphöra med den typen av poängräkningssystem. Studentens betyg ska istället avgöras av huruvida hen har nått upp till de fastställda kriterierna eller inte, och varje betyg ska uttryckligen kunna motiveras med hänvisning till betygskriterierna. Det är avgöranden och motiveringar som, när det gäller så komplexa lärandemål som de som finns på Industri och imperier, omöjligtvis kan göras genom kvantitativa bedömningar. De måste vara kvalitativa.²¹

FÖRSLAG.

*Vi bör övergå från summativ till formativ examination. Hemtentan delas upp i två delar, varav en examineras relativt tidigt under kursen.
Obs! Förändringen kräver att kursplanen skrivs om.*

Lärares feedback till studenter är, eller borde vara, en viktig del den undervisning vi bedriver. Lärares kommentarer till studenternas examinationsuppgifter, däribland tentor, kan fungera som ett viktigt pedagogiskt moment som gör det möjligt för studenten att bli medveten om vilken typ av kunskap vi efterfrågar. Värdet av den feedback vi ger på tentan sjunker däremot om den ges i en situation då studenten inte längre får anledning att göra

²⁰ Öppen-bok-tentamen föreslås i Elmgren & Henriksson 2013 s 248.

²¹ Ekecrantz 2007 diskuterar detta på s 10, 14, 25.

någonting aktivt med den.²² Så ser det också på Industri och imperier. Tentan ligger alldeles i slutet av kursen, och måste göra det eftersom kursplanen slår fast att det skriftliga provet ska vara "avslutande". Enligt nuvarande kursansvarige lärare är det i nuläget också mycket få studenter som ens hämtar ut sina tentor efter att dessa bedöms, vilket i sig visar att studenterna upplever det som föga meningsfullt att få feedback och examinationskommentarer som kommer så sent att studenten inte har någon nytta av dem under den aktuella kursen.²³

Om vi för det första vill att den feedback på tentorna som lärarna lägger ner tid på att ge ska ha en gynnsam effekt på studenternas lärande, och om vi för det andra vill skapa incitament för studenterna att börja arbeta med kurslitteraturen så tidigt som möjligt, så är denna typ av s.k. *summativ* examination mindre lyckad. Om man däremot delade upp tentan (oavsett om det är sals- eller hemtenta vi väljer) i två delar, och låter den första delen komma relativt tidigt under kursens gång, skulle vi däremot kunna åstadkomma båda dessa effekter. En sådan *formativ* tentamen skulle göra att studenterna var tvungna att börja läsa kurslitteraturen omedelbart, och den skulle framförallt göra det möjligt för läraren att ge studenterna konstruktiv och användbar respons på den första tentan, vilket de kan antas ha nytta av under den andra, avslutande tentan. Framförallt skulle en sådan feedback kunna fylla funktionen att visa studenterna hur ett korrekt tentasvar bör vara disponerat och strukturerat och visa studenterna vilken typ av kunskap och färdigheter vi som lärare värdesätter. Allra kraftigast bör denna effekt bli om läraren i sin feedback till studenten tydligt motiverar sin bedömning genom att explicit hänvisa till betygskriterierna. Studenten får därmed så att säga i ett skarpt läge se vad betygskriterierna innebär – och läraren tvingas (inte mindre viktigt) att själv arbeta aktivt med kriterierna.

Vill vi genomföra en förändring av det här slaget förutsätter det emellertid att kursplanen skrivs om. En sådan förändring borde dock inte vara omöjlig, och det är svårt att se något övertygande pedagogiskt argument för att ett skriftligt prov på delkursen med nödvändighet måste vara just "avslutande".

FÖRSLAG.

Studentens prestationer på gruppövningarna bör examineras och spela en roll för betyget. Då detta innebär att gruppövningarna ges ökat utrymme, bör den nu förekommande recensionsuppgiften utgå.

Studenterna på delkursen deltar i flera obligatoriska gruppövningar. Dessa spelar i nuläget, som jag nämnde tidigare, ingen roll för betyget. De upptar däremot en stor del av studenternas tid och engagemang. Det faktum att gruppövningarna inte läggs till grund för delkursbetyget kan därför kritiserars med två argument.

För det första är det i sig orimligt att vi ålägger studenterna att lägga ner så mycket insatser och tid på ett kursmoment som inte examineras. För det andra, och detta är ett tungt vägande argument, är det genom gruppövningarna som vi (åtminstone så som kursen hittills är utformad) tränar studenterna de färdigheter som i betygskriterierna förekommer i bedömningsområde 2, dvs. analytiska färdigheter och vetenskapliga förhållningssätt. Om vi vill att dessa färdigheter ska värdesättas högre och få en större roll i delkursen, och jag har tidigare redogjort för varför jag anser att de verkligen bör göra det, är gruppövningarna det bästa tillgängliga tillfället vi har att verkligen undervisa och examinera dessa lärandemål.

²² Liknande problem på en annan kurs på A-nivån har tidigare påtalats av Cronqvist 2013 s 62. Se även Ekecrantz 2007 s 26.

²³ Samtal med Stefan Amirell 29/9 2014.

Gruppövningarna ger också, eftersom studenten där förutsätts vara aktiv, många möjligheter att främja djupinriktade lärstrategier. Mina förslag går ut på att studenternas deltagande i gruppövningarna betygsätts, och att gruppövningarnas vikt på delkursen ökas, något som möjliggörs genom att vi samtidigt stryker recensionsuppgiften (som ändå bara framställs som ett "eventuellt" alternativ i kursplanen, medan gruppövningarna är ett obligatoriskt inslag).

Att betygsätta studenternas prestationer på gruppövningarna är emellertid lättare sagt än gjort. Delkursen har många studenter, och på en enskild gruppövning kan i vissa fall mer än tjugo studenter vara närvarande. Under förutsättning att det så att säga råder "fri diskussion" på gruppövningen, och studentens deltagande endast sker muntligen, blir det svårt för läraren att bedöma enskilda studenters individuella prestationer. Regeln att det endast är individuella prestationer som får spela någon roll för det slutliga betyget på delkursen skapar också utmaningar för den lärare som väljer att låta studenterna genomföra grupparbeten som sedan redovisas under gruppövningstillfällena. Läraren måste då finna ett sätt att bedöma varje enskild students insats i grupparbetet.²⁴

Dessa utmaningar borde dock gå att lösa. En tänkbar lösning är att låta varje deltagande student skriva ett kortare paper inför varje gruppövning.²⁵ Det skulle möjliggöra individuell examination och dessutom göra att studenterna kom välförberedda till övningen. Med tanke på hur många studenter som vanligtvis går på våra A-kurser framstår alternativet dock som svårt att genomföra rent praktiskt eftersom det skulle ge läraren väldigt många skriftliga studentuppgifter att bedöma, även om man tar bort recensionsuppgiften. Kanske skulle förfaringssättet kunna tillämpas på en av kursens tre gruppövningar?

Den andra lösningen är att dela in studenterna i mindre grupper och ge dem i uppdrag att under antingen två eller tre av gruppövningarna arbeta med, och redovisa, vissa uppgifter. Dessa uppgifter skulle kunna gå ut på att redogöra för vissa processer med utgångspunkt i kurslitteraturen, kortare vetenskapliga texter och autentiskt historiskt källmaterial (som på denna nivå förslagsvis väljs ut av läraren). På så sätt skulle vi kunna integrera flera lärandemål i ett och samma undervisningsmoment – studenterna lär sig något om de förflutna, de lär sig att identifiera och värdera olika vetenskapliga tolkningar, de får testa att försiktigt tillämpa källkritik och att på andra sätt tolka och värdera källmaterial, de får diskutera etiska problem i källmaterialet osv. Undervisningsformen, som bygger på att studenterna arbetar aktivt med ett ämne under en längre tid, har dessutom förutsättningar att främja djupinriktade lärstrategier.

Frågan är hur sådana grupparbeten ska redovisas för att det ska vara möjligt att göra individuella betygsättningar. Förslagsvis får varje grupp i uppdrag att redovisa sina arbeten muntligen och skriftligen. Den muntliga presentationen förväntas då alla gruppmedlemmar delta i, och presentationen går dessutom att utforma som en sorts deltagarundervisning. Även om varje grupp endast arbetar med en viss process eller ett visst ämne så redogör de ju för dessa processer och fenomen inför sina kurskamrater. Vi kan dessutom ge de grupper som lyssnar på presentationerna i uppdrag att ha utformat frågor till den grupp som presenterar, vilket ytterligare ökar deras aktivitet och gör det svårt att endast inta en passiv lyssnarroll. Den skriftliga presentationen kan utformas på olika sätt. Exempelvis kan

²⁴ Elmgren & Henriksson 2013 s 277.

²⁵ Som studentmentorena klokt påpekar bör detta paper i så fall vara utformat som ett antal problem som ska lösas eller frågor som ska besvaras, och som studenten därefter får möjlighet att redovisa och diskutera på seminariet. Att bara sammanfatta en massa kurslitteratur som man inte får "göra" något med upplevs som oengagerande och då hastar studenterna bara över uppgiften.

studenterna lämna in ett skriftligt paper, där det i så fall tydligt måste framgå vilken student som skrivit vilket avsnitt. Men varför inte tillåta sig en viss kreativitet här? Vi skulle kunna ge studenterna i uppdrag att göra s.k. posterredovisningar.²⁶ Varje grupp får då tillverka flera stora affischer där de redogör och förklarar vissa processer (eventuellt i kombination med en kortare skriftlig inlämningsuppgift), en redovisningsform som dessutom gör det möjligt för studenterna att arbeta med bilder och kartor (och det i sig kanske kan göra det möjligt att examinera lärandemålet om "kunna i muntlig och skriftlig form diskutera frågor om historia och historiens plats i dagens samhälle"?). Också i detta fall måste det gå att urskilja vem som har gjort vad.²⁷

FÖRSLAG.

*Inför en s.k. tentaverkstad med obligatorisk närvaro.
Inspiration finns på nära håll.*

När Marie Cronqvist för två år sedan undervisade på Katastrofernas århundrade, en annan A-kurs på vår institution med ett upplägg snarlikt det på Industri och imperier, ansåg hon sig kunna identifiera flera problem som påminner om de som jag själv upplevde när jag undervisade på Industri och Imperier: en mycket hög andel studenter blev underkända på den avslutande salstentan, studenterna upplevde stark stress och delvis också rädsla inför tentan, och studenterna upplevde att det var svårt att veta vilken typ av kunskap och prestationer som egentligen förväntades av dem under examinationen. Vad var egentligen ett godkänt svar?²⁸

Införandet av betygskriterier sker delvis för att göra det lättare för studenterna att se vad det är läraren förväntar sig av dem vid examinationen. Samtidigt påpekar flera forskare att införandet av betygskriterier *i sig* inte underlättar någonting alls. För att de ska ha någon effekt måste man hitta sätt att få såväl lärare som studenter att aktivt arbeta med dem.²⁹ Det kan i sammanhanget vara lämpligt att titta närmare på hur Cronqvist gick till väga för att få sina studenter att uppnå en bättre förståelse för vilken typ av kunskap de förväntades redovisa på tentan.

Cronqvist införde en s.k. tentaverkstad med obligatorisk närvaro på kursen. Tentaverkstaden var indelad i tre moment. För det första fick studenterna arbeta med lärandemålen i kursplanen och jämföra dessa med tidigare tentafrågor, och fick diskutera om och i så fall hur lärandemålen korresponderade med tentafrågorna. För det andra fick studenterna, vid en analys av tidigare svar från gamla tentor, diskutera hur ett svar bör vara utformat och strukturerat. För det tredje fick studenterna själva pröva på att bedöma och betygsätta ett antal gamla tentasvar. Målet här var att studenterna fick en möjlighet att reflektera över vad som verkligen utmärkte ett U, G- respektive VG-svar. Tentaverkstaden genomfördes först genom smågruppsdiskussioner.

Cronqvists erfarenhet, som naturligtvis bygger på ett vetenskapligt studium utan begränsar sig till det försök hon själv genomförde, var att tentaresultaten förbättrades något i den studentgrupp som genomgick tentaverkstaden, om än inte så mycket som hon förväntat

²⁶ Elmgren & Henriksson 2013 s 256. Cronqvist 2013 nämner fler möjliga examinationsredovisningsformer på s 67.

²⁷ Ytterligare ett problem kan uppstå om den lärare som håller i gruppövningarna inte är examinator. Hur man ska hitta ett sätt för en examinator som inte är närvarande att sätta betyg på studenternas muntliga presentationer är en svårloöst fråga som jag inte kan besvara.

²⁸ Hela redogörelsen bygger på Cronqvist 2014. Cronqvists tentaverkstad har vissa likheter med det som i internationell forskning har kallats för "assessment workshops". Se Rust m.fl. 2003.

²⁹ Se t.ex. O'Donovan .mfl. 2006 s 2f; Rust m.fl. 2003 s 161f.

sig. Framförallt menar hon att studenternas oro inför tentan verkade sjunka och att de fick en bättre förståelse för värdering av kunskap och färdigheter inom historieämnet och en ökad medvetenhet om vad examinationen går ut på.

Redan i dagsläget finns en tentaverkstad som äger rum under grundkursens första delkurs, Katastrofernas århundrade.³⁰ Jag menar att tentaverkstäder mycket väl skulle kunna införas också på Industri och imperier, och att kursplanen då bör arbetas om så att det framgår att närvaron är obligatorisk. Jag menar också att genom införandet av formella betygskriterier ökar möjligheterna att skapa goda pedagogiska effekter genom tentaverkstäder ännu mer, eftersom vi nu kan låta studenterna arbeta inte bara med kursplanens lärandemål utan också med betygskriterierna. Det borde skapa en ökad medvetenhet om de kriterier som examinationen baseras på både hos studenterna. Dessa studenter kommer därefter att kunna ställa pålästa och relevanta frågor om hur deras betyg korresponderar med kriterierna till oss lärare, och som ett resultat därav får vi lärare ett extra incitament att verkligen tillämpa kriterierna.

Avslutande ord

De överväganden som jag har lagt till grund för mina kriterieförslag och för mina tankar om hur kursen kan utvecklas kan man välja att ansluta sig till eller inte. Det är inte det viktiga. Det viktiga är att vi som institution tar arbetet med att utforma betygskriterier på allvar, ser till att ta chansen att diskutera också lärandemål, undervisnings- och examinationsformer i samma mening, och att vi verkligen vinnlägger oss om att skapa betygskriterier som vi sedan avser att tillämpa. Att bara införa kriterier som lärare inte systematiskt använder vid betygsättning förvandlar, med Stefan Ekecrantz ord, kriterierna till "dimridåer och alibi".³¹ Tar vi däremot chansen att lägga kriteriearbetet till grund för en djupare pedagogisk diskussion så har vi nu en möjlighet att utveckla institutionens grundkurser på ett systematiskt sätt. Det skulle hela institutionen, dess lärare och dess studenter, i längden ha stor glädje av. Om de tankar och förslag som presenterats här kan komma till någon användning i den processen har rapporten fyllt sin uppgift.

³⁰ Studierektor Marie Lindstedt Cronberg fäste min uppmärksamhet på detta.

³¹ Ekecrantz 2007 s 12.

REFERENSER

- Andrade, Heidi & Du, Ying (2007). "Student responses to criteria-referenced self assessment." *Assessment and Evaluation in Higher Education* nr 2.
- Biggs, John (1999). "What the student does. Teaching för enhanced learning." *Higher Education Research & Development* nr 1.
- Bloxham, Sue; Boyd, Peter & Orr, Susan (2011). "Mark my words. The role of assessment criteria in UK higher education grading practices." *Studies in Higher Education* nr 6.
- Cronqvist, Marie (2014). "Salstentamen och lärande – en omöjlig ekvation? Några erfarenheter av en tentaverkstad?" *Högskolepedagogisk reflektion och praktik. Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2012* (red. Maurits & Mårtensson).
- Ecclestone, Kathryn (2001). "'I know a 2:1 when I see it.' Understanding criteria for degree classifications in franchised university programmes." *Journal of Higher Education* nr 3.
- Ekecrantz, Stefan (2007). *Målrelaterade betyg. Att arbeta med betygsriterier och bedömning i sju grader*. Stockholms universitet: universitetspedagogiskt centrum. UPC-rapport 2007:1.
- Eley, Malcolm G (2006). "Teachers' conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach." *Higher Education* nr 2.
- Elmgren, Maja & Henriksson, Ann-Sofie (2013). *Universitetspedagogik. Andra upplagan*. Lund.
- Jawitz, Jeff (2009). "Learning in the academic workplace. The harmonization of the collective and the individual habitus." *Studies in Higher Education* nr 6.
- Knight, Peter (2001). "Complexity and curriculum. A process approach to curriculum-making." *Teaching in Higher Education* nr 3.
- O'Donovan, Berry; Rust, Chris; Price, Margaret & Carroll, Jude (2006). "'Staying the distance.' The unfolding story of discovery and development through long-term collaborative research into assessment." *Brookes eJournal of Learning and Teaching* nr 4.
- Ramsden, Paul (2003). *Learning to Teach in Higher Education. 2nd Edition*. London.
- Rust, Chris; Price, Margaret & O'Donovan, Berry (2003). "Improving student's learning by developing their understanding of assessment criteria and processes." *Assessment & Evaluation in Higher Education* nr 2.

KRITISKA VÄNNER

- Julia Håkansson & Karolina Ström (studentmentorer på grundnivå, historiska institutionen)
- Marie Lindstedt Cronberg (studierektor, historiska institutionen)
- Stefan Amirell (kursansvarig lärare på Industri och imperier, historiska institutionen)

BILAGA A.

Lärandemål för HISA16, Historia: Industri och imperier. 1815-1914.

I den kursplan som gäller ht 2014 anges att:

”Efter avslutad kurs ska den studerande

Kunskap och förståelse

- kunna översiktligt redogöra för i synnerhet den europeiska, men också den amerikanska, asiatiska och afrikanska historiska utvecklingen från sekelskiftet 1800 fram till första världskriget utifrån politiska, kulturella, ekonomiska och sociala förhållanden
- kunna översiktligt redogöra för den nationalistiska och imperialistiska utvecklingen under perioden
- kunna redogöra för grundläggande historisk källkritik

Färdigheter och förmåga

- kunna vetenskapligt underbyggt diskutera olika tolkningar av historiska källor från tidsperioden
- kunna problematisera kortare vetenskapliga texter exempelvis ur ett genusperspektiv eller klassperspektiv

Värderingsförmåga och förhållningssätt

- kunna diskutera etiska problem i historievetenskaplig forskning
- kunna i muntlig och skriftlig form diskutera frågor om historia och historiens plats i dagens samhälle
- kunna resonera kring synen på genus, etnicitet och mångfald i historien under perioden”

Det anges också att kursen examineras ”genom ett avslutande skriftligt prov och eventuellt ett kortare paper samt aktivt deltagande i gruppövningar”. Deltagandet i gruppövningarna är obligatoriskt.

BILAGA B.

Förslag till betygskriterier till HISA16, Industri och imperier 1815-1914.

BEDÖMNINGSOMRÅDE 1.
**Översiktlig kunskap om politiska, sociala, ekonomiska
och kulturella processer 1815-1914**

VÄL GODKÄND

Studenten beskriver utförligt innebörden av ett antal politiska, sociala, ekonomiska eller kulturella processer som ledde till genomgripande samhällsförändringar under perioden 1815-1914, i Europa såväl som i den övriga världen. Studenten redogör för olika tänkbara förklaringar till processernas framväxt och identifierar styrkor och svagheter i respektive förklaring. Studenten redogör utförligt för hur en process växte fram, ägde rum och påverkade två olika regioner (exempelvis världsdelar eller länder). Studenten anger förklaringar till varför processerna tog sig olika uttryck i respektive region och ger exempel på hur processer i en del av världen påverkade en annan samt hur idéer spreds och korsade nationsgränser.

GODKÄND

Studenten beskriver skriftligen innebörden av ett antal politiska, sociala, ekonomiska eller kulturella processer som ledde till genomgripande samhällsförändringar under perioden 1815-1914, främst i Europa men delvis även i den övriga världen. Studenten kan redogöra för de mest centrala förklaringarna till processernas framväxt. Studenten kan redogöra för hur en process växte fram, ägde rum och påverkade två olika regioner (exempelvis olika världsdelar eller länder) och ger enstaka exempel på hur processer och idéer i en region påverkade en annan region.

UNDERKÄND

Studenten ger svar som är övervägande inkorrekta, som inte stöds av relevanta fakta eller där viktiga delar av beskrivningen och förklaringen av en viss process saknas. Studenten kan inte korrekt placera en process i tid och rum.

BEDÖMNINGSOMRÅDE 2.
Analytisk förmåga, källkritik, etik och historiebruk

VÄL GODKÄND

- A. *Analytisk förmåga.* Studenten ger, vid en analys av kortare vetenskapliga texter eller ett autentiskt historiskt källmaterial, utförliga exempel på hur klass-, etnicitets- eller genusrelationer har sett ut och förändrats under perioden 1815-1914. Studenten kan vid en analys av ett källmaterial självständigt formulera exempel på frågor som kan ställas till materialet i syfte att nå kunskap om sådana relationer, eller vid en analys av vetenskapliga texter identifiera styrkor och svagheter i texternas argument. Studenten relaterar sin analys till kurslitteraturens påståenden om klass-, etnicitets- eller genusrelationer vid samma tid för att teckna en bakgrundsbild till de fenomen och relationer som analyseras genom texterna eller källmaterialet, samt diskuterar huruvida källmaterialet eller de vetenskapliga texterna

understödjer kurslitteraturens påståenden eller ger en annan bild av 1800-talet än den som kurslitteraturen tecknar.

- B. *Källkritik, etik och historiebruk.* Studenten redogör för de huvudsakliga delarna av den källkritiska metoden. Om studenten har i uppdrag att analysera ett autentiskt historiskt källmaterial kan hen ge exempel på källkritiska frågor som skulle kunna ställas till materialet, samt väger in källkritiska aspekter i sin analys av materialet. I den mån etiska problem finns i texterna eller källmaterialet kan studenten identifiera dessa samt ge förslag till hur de skulle kunna hanteras. Studenten ger utförliga exempel på hur fenomen och processer från 1800-talet framställs i våra dagars populärkultur eller samhällsdebatt.

GODKÄND

- A. *Analytisk förmåga.* Studenten ger, vid en analys av kortare vetenskapliga texter eller ett autentiskt historiskt källmaterial, exempel på hur klass-, etnicitets- eller genusrelationer har sett ut och förändrats under perioden 1815-1914. Studenten relaterar sin analys till kurslitteraturens påståenden om klass-, etnicitets- eller genusrelationer vid samma tid för att teckna en bakgrundsbild till de fenomen och relationer som analyseras genom texterna eller källmaterialet.
- B. *Källkritik, etik och historiebruk.* Studenten redogör för de huvudsakliga delarna av den källkritiska metoden. Om studenten har i uppdrag att analysera ett autentiskt historiskt källmaterial kan hen ge exempel på källkritiska frågor som skulle kunna ställas till materialet. I den mån etiska problem finns i texterna eller källmaterialet kan studenten identifiera dessa. Studenten kan ge enstaka exempel på hur fenomen och processer från 1800-talet framställs i våra dagars populärkultur eller samhällsdebatt.

UNDERKÄND

- A. *Analytisk förmåga.* Vid en analys av kortare vetenskapliga texter eller ett autentiskt historiskt källmaterial, förmår studenten inte ge exempel på hur klass-, etnicitets- eller genusrelationer har sett ut och förändrats. Studentens relaterar inte sin analys till kurslitteraturen, eller refererar kurslitteraturen inkorrekt eller missvisande.
- B. *Källkritik, etik och historiebruk.* Studenten redogör inte korrekt för huvuddragen i den källkritiska metoden och formulerar inga källkritiskt relevanta frågor till exempel på autentiskt källmaterial. Studenten identifierar inte eventuella allvarliga etiska problem i texter och källmaterial, och ger inga exempel på hur fenomen och processer från 1800-talet framställs i våra dagars populärkultur eller samhällsdebatt.

BEDÖMNINGSOMRÅDE 3.
Framställningssätt och argumentationsförmåga

GODKÄND

Studenten svarar på de frågor och utför de uppgifter som efterfrågas i examinationen (exempelvis en fråga på en tenta). Studenten utformar sina skriftliga svar på ett sammanhängande sätt. Vissa språkliga brister accepteras, under förutsättning att dessa ej gör det omöjligt att följa studentens resonemang och förstå hans argument. Svaret är disponerat på ett sätt som gör studentens centrala argument möjliga att förstå. Studenten skiljer mellan fakta som är perifera och irrelevanta respektive fakta som är relevanta för att beskriva eller förklara ett visst fenomen eller process. Svaret innehåller huvudsakligen endast relevanta fakta.

UNDERKÄND

Studenten svarar inte på alla de frågor och utför inte alla de uppgifter som efterfrågas i examinationen (exempelvis en fråga på en tenta). Studentens skriftliga svar är ostrukturerat, osammanhängande och består övervägande av enskilda, uppräddade fakta. Svaret innehåller så många stavfel eller grammatiska brister att det är svårt eller omöjligt att följa studentens resonemang och förstå hans argument. Studenten skiljer inte mellan fakta som är perifera och irrelevanta respektive fakta som är relevanta för att beskriva eller förklara ett visst fenomen eller process. Perifera och irrelevanta fakta ges lika mycket eller mer utrymme i svaret än relevanta fakta.

Hur sker sammanvägningen till ett samlat betyg?

SAMMANVÄGNING AV BEDÖMNINGSGRUNDERNA

För att erhålla betyget G på hela delkursen krävs det att studenten uppnår kriterierna för G på samtliga tre bedömningsgrunder.

För att erhålla betyget VG på hela delkursen krävs det att studenten uppnår kriterierna för VG på bedömningsgrunderna 1 och 2 samt kriterierna för G på bedömningsgrund 3.

Om studenten ej når upp till kriterierna för G på en eller flera av bedömningsgrunderna, blir delkursbetyget alltså U.

PRIORITERINGAR INOM BEDÖMNINGSGRUNDERNA

De kunskaper och färdigheter som examineras under delkursen är komplexa och mångfacetterade, och inom varje bedömningsområde finns följaktligen också flera olika kriterier. *Inom ett bedömningsområde* kan examinatorn besluta att enstaka styrkor i studentens prestation kan uppväga enstaka svagheter. Däremot kan t.ex. det faktum att en student nått upp till kriterierna för VG på en bedömningsgrund inte kompensera för att studenten inte nått upp till kriterierna för G på en annan bedömningsgrund.

Inom bedömningsområde 1 ska särskild vikt läggas vid studentens beskrivning av och förklaringar till imperialismens och nationalismens framväxt och utveckling under 1800-talet, om examinationen innehåller frågor eller uppgifter om dessa processer.

Inom bedömningsområde 2 ska särskild vikt läggas vid moment A ("Analytisk förmåga").