Linköping University Post Print

ECTS skalan: att mäta eller mota lärande?

Lars-Ove Dahlgren and Andreas Fejes

N.B.: When citing this work, cite the original article.

Original Publication:

Lars-Ove Dahlgren and Andreas Fejes, ECTS skalan: att mäta eller mota lärande?, 2005, Pedagogisk forskning i Sverige, (10), 1, 24-34.
http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/dahlfej.pdf

Copyright: Pedagogisk Forskning i Sverige

Postprint available at: Linköping University Electronic Press
http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-28769

Pedagogisk Forskning i Sverige 2005 årg 10 nr 1 s 24–34 issn 1401-6788

ECTS-skalan
Att mäta eller mota lärande?

LARS OWE DAHLGREN
Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet

ANDREAS FEJES
Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet

Sammanfattning: *Den s k Bolognaprocessen fokuserar på att harmonisera den högre utbildningen i Europa. En del i detta är strävan att göra utbildningar jämförbara. En student ska lätt kunna röra sig mellan olika länders utbildningssystem samt konkurrera på den europeiska arbetsmarknaden. Som ett led i detta förordar departementsskriften »Högre utbildning i utveckling – Bolognaprocessen i svensk belysning», ett införande av ECTS-systemet (European Credit Transfer System) i Sverige. Bland annat förordas införandet av en sjugradig betygsskala och det är denna punkt detta bidrag uppehåller sig vid. Vi kommer att argumentera emot de, som vi anser, felaktiga premisser som läggs fram i skriften om ökad jämförbarhet mellan utbildningar genom ett gemensamt betygssystem. Ett målrelaterat betygssystem är inte jämförbart med ett relativt betygsystem. Lika betygsskala ger i sig inte heller någon jämförbarhet. Variationen mellan länder, lärosäten och utbildningar är stor. Vidare kommer vi att argumentera för att ett flergradigt betygssystem inverkar negativt på studenters lärande. Betyg flyttar studenters fokus från lärandet till betygen och effekten blir större om flera grader används.*

De senaste åren har en omfattande harmoniseringsprocess inom högre utbildning startat i Europa. Tanken är att göra de europeiska högre utbildningssystemen mer kompatibla och jämförbara för att på så sätt garantera att Europa blir en ledande region i världen inom högre utbildning. Processen består av olika delar, bland annat införande av ett så kallat Diploma supplement för att göra examensbevisen lättare att läsa och jämföra, och införandet av gemensamma examina inom grund- och forskarutbildning. Vidare föreslås ett nytt system för att mäta studiernas omfattning och de studerandes prestationer, ECTS (European Credit Transfer System). ECTS består av två delar; dels ett poängsystem för att beskriva studiernas omfattning, dels ett

sjugradigt betygssystem för att gradera studenternas prestationer. (EU 1999). Det är denna senare del, det nya betygssystemet, som fokuseras i denna artikel.

Processen är i sig inte bindande för de enskilda nationerna, utan uttrycker snarare en viljeinriktning. Flera europeiska länder har sedan 1999 valt att styra utvecklingen av sin högre utbildning mot de uppsatta målen i deklarationen. Sverige är ett av dessa länder. I en departementsskrift (DS 2004:2) belyses Bolognaprocessen utifrån ett svenskt perspektiv. Flera förslag i enlighet med deklarationens intentioner föreslås, bland annat indelningen i tre examensnivåer (grundnivå, avancerad nivå och forskarnivå), samt införandet av ECTS. Argumentationen är bland annat att ett gemensamt betygssystem i Europa leder till ökad jämförbarhet. Det föreslås att man i Sverige inför en sjugradig, målrelaterad betygsskala. ECTS-skalan, som tillämpas av några länder, är sjugradig samt relativ. Vidare vill man fortsättningsvis ha ett målrelaterat system i Sverige, då man anser att det föreligger goda erfarenheter av detta. Förre utbildningsministern Tomas Östros har i en debattartikel i Dagens Nyheter (Östros 2004), tydligt deklarerat att detta är en önskvärd utveckling i Sverige för att från vår sida bidra till att harmonisera den högre utbildningen i Europa.

En slutsats utifrån departementsskriftens och förre utbildningsministerns argumentation kring ECTS-skalan, är att man argumenterar för att ett sjugradigt målrelaterat betygssystem är jämförbart med ett sjugradigt relativt betygssystem. Vi menar att så inte är fallet främst därför att i ett målrelaterat system definieras de olika betygsgraderna av på förhand uppsatta mål. En bedömning av i vilken utsträckning målen nås är betygsgrundande. Ett relativt system utgår från att en viss andel av studenterna i en population skall ha ett visst betyg. I ett sådant system jämförs således studenterna med varandra och inte vad avser uppfyllandet av vissa gemensamma kriterier. Vår främsta invändning på denna punkt är således att jämförbarhet mellan länder förutsätter jämförbara utbildningar och kriterier. Högre utbildning skiljer sig avsevärt mellan olika länder inom EU vad gäller syn på kunskap, lärande, examination etcetera, vilket generellt försvårar och i vissa fall omöjliggör jämförelser.

Betygen har ett nära samband med examinationen genom att den senare är grunden för de förra. Därmed kan de båda inte diskuteras separat, särskilt inte om man bättre vill förstå vilka effekter betygssystemet har på de studerandes lärande. Flera undersökningar har tydligt visat att betyg flyttar fokus från lärandet till själva betygen. Därför kommer vi här också att diskutera examinationen för att visa på de effekter, som ett betygssystem av den typ som ECTS representerar kan ha på de studerandes lärande.

FORSKNING OM EXAMINATION OCH BETYG I HÖGRE UTBILDNING

Det är en smula gåtfullt att det dröjde ända in på 1960-talet innan man i vetenskaplig litteratur på allvar började framställa examinationen som en faktor som påverkade lärandet och ej enbart en fristående mätning av effekterna av undervisning och lärande. Bland de tidigaste texterna som påpekar

dessa orsak-verkanrelationer mellan examination och lärande är Snyder (1968), Miller och Parlett (1974) och Becker, Geer och Hughes (1968). Det gemensamma i dessa framställningar är att en betydande del av de studerandes uppmärksamhet och aktiviteter inriktas på att antecipera kraven vid kommande examinationer, inrikta sitt lärande därefter och i många fall därigenom äventyra sin egen förståelse av innehållet. Man har också uppmärksammat att denna förmåga att anpassa sitt lärande till examinationens innehåll i många avseenden är den viktigaste faktorn för framgångsrika högre studier.

I dag uppfattas examination i högskolan som ett pedagogiskt problem relaterat till ett antal områden såsom förändringar i vetenskapliga perspektiv på hur kunskap och kompetens uppstår, vidmakthålls och utvecklas; en starkare koppling mellan arbetsliv och högskola, examinationens roll som ett stöd för att uppnå utbildningsmålen, mötet med massutbildningens tid, minskade ekonomiska resurser, ökad extern kvalitetskontroll, harmoniseringen av utbildningssystemen i Europa, med mera (Lindberg-Sand 2003). Forskning kring examination och betyg i högre utbildning är numera, efter att särskilt under 1970- och 80-talen ha varit mer intensiv, relativt begränsad och mer forskning på området efterfrågas (Lindberg-Sand 2003, Hult 1998). Dock har examinationsområdet fått ökad aktualitet de senaste åren (Wiiand 1998).

I en översikt diskuterar Hult (1998) en del av den forskning som finns på området. Tonvikten i översikten ligger på ett tiotal områden till exempel form och innehåll, vem ska examinera, bedömningsgrunder och taxonomier, examinationens roll och effekter på inlärning och studiemönster, lärares och studerandes inställning till prov och examination. Wiiand (1998) har i en litteraturöversikt över examinationens roll i högre utbildning samlat både nationell och internationell forskning. Här behandlas bland annat olika examinationsformer, examinationen relaterad till kön, examination och lärande, med mera.

Lindberg-Sand (2003) tar sin utgångspunkt i en diskussion om forskning kring examination då hon studerar bedömningens utformning inom några utbildningar vid Lunds universitet. Syftet är att bättre förstå samspelet mellan olika sociala, kulturella och formella villkor för examination i dagens högskola. Resultatet från de fem undersökta utbildningarna visar att lärarna efterstävar att åstadkomma förändringar i riktning mot en kompetensinriktad utbildningsmodell. Den syftar till att skapa mer komplexa bedömningssituationer där studenterna skall kunna svara för kursinnehåll som helhet. Lärarna vill också söka skapa en dialog med studenterna som inte är förutbestämd och förutsägbar.

Examinationer har flera funktioner och kan vara utformade på flera olika sätt. Andersson (2000) samt Hult (1998), refererar till Kvale (1973, 1990), och lyfter fram tre olika funktioner hos examinationen: examination som maktutövning, examination som grund för urval och examinationen som ett sätt att påverka utbildningen. Examinatorn har makten över den som ska examineras och denne avgör vad som är den »riktiga» kunskapen. Genom examinationen utpekas, definieras och eventuellt också förändras synen på vad som är den »riktiga» kunskapen. På så sätt blir den studerandes resultat en belöning för att denne har rätt kunskap. Det är inte en bedömning av den

studerandes framtida framgångar. Om betyget ges i flera grader blir kunskapen differentierad och detta leder till disciplinering och rangordning.

En annan uppdelning av examinationens syfte fann Trowald (1997) då han intervjuade tio universitetslärare om deras syn på examination. Sex olika perspektiv framkom; examinationen som inlärningstillfälle, kontroll, källa till motivation, styrinstrument, feedback och examination som självinsikt. Dessa kategorier kan i sin tur hänföras till två metakategorier; examination som kontroll eller examination som feedback i en lärande och meningsskapande funktion. De lärare som använder sig av den första varianten försöker i första hand att kontrollera och därmed använder de sig av så kallade objektiva prov som dock oftast medför att studenterna mer fokuserar på detaljer. Den andra typen av lärare använder sig av prov som kan uppfattas som mindre objektiva där fokus är att skapa samband och helhetsuppfattningar. Liknande kategorier använder Wiiand (1998) av då hon radar upp följande kategorier vad gäller examinationens roll: diagnos, utvärdering, vägledning, betygssättning, urval, prediktion och motivation. De tre första syftena kan hänföras till kategorin examination som feedback, de tre kommande representerar examination som kontroll och den sista faller utanför denna uppdelning.

Hult (1998) menar att det vid en bedömning alltid finns tre grundläggande frågor; vad ska bedömas, hur ska bedömningen göras och av vem? Hur-frågan kan, på en skala från ena till andra kanten, diskuteras utifrån ett tekniskt mätningsperspektiv eller utifrån ett pedagogiskt perspektiv där frågor kring kunskapsnivåer vid lärandet och målen för utbildningen är centrala. Hult menar att vi de senaste 30–35 åren har sett en glidning från det mättekniska perspektivet till det pedagogiska. Anledningen är bl.a. det större intresset som idag finns för kvalitativa bedömningar.

I linje med den kvalitativa bedömningen kan två olika sorters bedömningar diskuteras: en summativ respektive en formativ bedömning. Den summativa bedömningen innebär att ett lärande skall summeras och dokumenteras i till exempel betyg, medan den formativa bedömningen är tänkt som en del i en fortsatt lärprocess (Andersson, Sjösten & Ahn 2003). Denna fråga är starkt relaterad till synen på lärandeprocessen. Examination som stöd i lärandet har en formativ karaktär medan examination som kontroll har en summativ karaktär. I Linköping arbetar man till exempel vid Hälsouniversitetet med problembaserat lärande för att främja studenternas lärande. Innehåll, arbetsformer och bedömningar har så långt möjligt utformats för att harmoniera med varandra. En del i processen är att bedöma sig själv och andra där målet är självstyrt lärande. Härvidlag befinner sig kvalitativa aspekter på kunskapen i fokus (Silén 2004).

Hult (1998) menar att ett av skälen till att använda kamratvärderingar är att lärande, och motivationsforskningen de senaste tjugo åren entydigt pekar på att den som lär sig själv måste få ta ansvar för hur lärandet skall ske. Kamratvärderingen är en del av lärprocessen och därigenom torde studenten ta aktiv del i hela examinationsprocessen. Andra argument som förs fram för denna typ av bedömning är att den tränar studenterna inför sitt kommande arbetsliv liksom i deras rättigheter och skyldigheter att ta ansvar för det egna lärandet. Det sägs också höja reliabiliteten genom att lärarens bedömning

kompletteras med de studerandes. Hult menar att det som behöver förtydligas är att kamratvärdering också på ett positivt sätt kan hjälpa studenten att bli mer medveten som sitt eget lärande. Wiiand (1998) instämmer i denna analys och menar att vi de senaste åren sett en trend mot att det är studentens egen aktivitet och lärande som står i fokus.

Sammanfattningsvis kan sägas att examinationen har ett flertal funktioner där vi grovt sett kan se två delar; examination som kontroll och examination som stöd i lärandet. På senare år har utvecklingen gått alltmer mot att finna kvalitativa sätt att examinera kursinnehåll som ett led i ett mer utvecklingsinriktat lärande. Orsakerna härtill är flera, men ett skäl är säkert en tilltagande medvetenhet om att det är svårt att i konventionella examinationer förena kontroll- och utvecklingsfunktionerna hos examinationen.

RELATIONERNA MELLAN BETYG, EXAMINATION OCH LÄRANDE

Att examinationen har en stark styrningseffekt på studenters lärande är tydligt klarlagt i forskning (Wiiand 1998). I en studie av nybörjarstuderandes första fem veckor vid universitetet fokuserade Fejes, Johansson och Abrandt Dahlgren (2005) på hur interaktionsmönster skapades i seminariearbetsformen samt hur examinationskraven i denna form påverkade studenternas lärande. Resultatet visade att studenterna fokuserade mer på när de skulle få möjlighet att »trycka in» sitt inlägg på seminariet än på lärandet i sig. Genom att seminariet hade en kontrollfunktion, vilket tydliggjordes av att läraren ljudligt bockade av studenterna när de sagt något, inverkade det i denna fallstudie säkerligen negativt på studenternas lärande.

I en studie (Trowald & Dahlgren 1993) bland cirka 400 studenter inom olika program vid svenska universitet och högskolor tillfrågades informanterna om sina erfarenheter av examinationen ur en rad olika aspekter. Vid databearbetningen gjordes därefter en uppdelning av de studerande med avseende på huruvida de studerade i utbildningar som tillämpade graderade betyg eller huruvida de enbart kunde få godkänt eller underkänt betyg. En jämförelse mellan de båda grupperna visar på en del betydande och sannolikt verkningsfulla skillnader när det gäller de studerandes lärande. På frågan om de uppfattar examinationen som inriktad på väsentligt respektive oväsentligt innehåll svarar 48 procent av dem som finns i utbildningar med graderade betyg »oväsentligt» medan motsvarande andel bland dem som enbart får godkänt/underkänt är lite över 3 procent. Nära 70 procent av studenterna med graderade betyg uppger att kännedom om hur tidigare tentamina på kursen varit utformade haft en hög prioritet i deras förberedelser. Motsvarande andel bland dem med enbart godkänt/underkänt är lite över 40 procent. Sjuttiofem procent av studenterna med graderade betyg uppger att uppgifterna i examinationen till övervägande del består av reproducerande uppgifter, det vill säga uppgifter som i första hand kan besvaras med hänvisning till ett visst parti i en textbok. Motsvarande andel bland studenter med godkänt/underkänt är 38 procent. På en fråga om huruvida examinationen upplevs som ett lärtillfälle svarar 32 procent av studenterna med graderade betyg »Ja»,

medan 73 procent av studenterna med godkänt/underkänt svarar jakande på denna fråga.

Resultaten av studien pekar således entydigt på att examinationen i sådana program där differentierade betyg tillämpas är av en annan beskaffenhet än examinationen i program där enbart betygen godkänt och underkänt tillämpas. Författarna drar slutsatsen att:

> Undersökningen förmedlar … ett intryck av att studenter som anpassar sig till ett graderat betygssystem, under denna anpassning också äventyrar en del av sina egna inlärningsresurser. Detta tycks gälla deras förhållningssätt till lärandet i en mer intellektuell mening, såväl som arten av deras studiemotivation. Resultaten pekar på att man kanske inte bör inta en tvärsäker positiv attityd till ett allmänt spridande av graderade betyg inom den högre utbildningen. (Trowald & Dahlgren 1993 s 35)

I den ovan refererade undersökningen blev aldrig proven i sig föremål för några jämförande analyser. Det borde dock vara möjligt att föra ett resonemang om hur de kausala relationer är beskaffade som kan tänkas råda mellan betygsskalor och de studerandes förhållningssätt. Betygsskalor med flera steg leder, i varje fall enligt studenternas egna bedömningar, till examinationer som är av en annan beskaffenhet än de examinationer som tillämpas om endast betygen godkänt/underkänt ges. Kriterierna för bedömning kommer att variera beroende på hur många skalsteg betygen har. Tillsammans påverkar dessa förhållanden de studerandes förhållningssätt i riktning mot ett ytinriktat lärande snarare än mot ett djupinriktat dito (Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö 1999).

Om ovanstående resonemang är rimligt kan vi således dra slutsatsen att en skala av den typ som ECTS representerar riskerar att äventyra ett förståelseinriktat lärande hos de studerande. Det bör dock i rättvisans namn påpekas att det i princip borde vara möjligt att utveckla uppgifter och bedömningskriterier för svaren på dessa som saknar de nackdelar som den nuvarande graderade examinationen tycks ge upphov till. Vägen dit förefaller dock att vara både lång och besvärlig. Författarna ifrågasätter heller inte värdet av att tillämpa dikotomin godkänt/underkänt vid examination. Den tycks, i varje fall som den hittills har kommit att instrumenteras med prov, sakna en del av de negativa biverkningar som graderade system är behäftade med.

MÅLRELATIVA OCH GRUPPRELATERADE BETYG

Målrelativa eller grupprelaterade betyg? Den frågan har flitigt debatterats i Sverige under senare halvan av 1900-talet. År 1962 infördes den grupprelativa betygssättningen i svensk skola. Anledningen var att man via betyg ville klara av urvalet till fortsatt utbildning samt att man ville nå jämförbarhet. En grundtanke i ett grupprelativt (normrelaterat) betygssystem är att det föreligger mer eller mindre stabila skillnader mellan individer. Mätsystemet ska på ett trovärdigt sätt spegla dessa skillnader (Wedman 2003a). Ett annat sätt att uttrycka detta är att denna tanke har som antagande att de flesta mänskliga

egenskaper är fördelade på ett visst sätt i populationen eller representativa sampel, vanligen enligt normalfördelningen. Därmed kom normalfördelningen att användas även på de egenskaper som skapas hos människan i utbildning. Vi menar själva att antagandet att även kunskaper, som formas i samspel mellan ett antal mänskliga egenskaper och lärande till exempel i utbildningssystemet, alltjämt skulle vara normalfördelade är högst tvivelaktigt. Den stora fördelen med ett normalfördelat system är att det ger en högre grad av jämförbarhet mellan studenter som har haft olika lärare. ECTS betygssystem är på europeisk nivå tänkt som ett grupprelativt betygssystem då detta skulle ge den jämförbarhet som efterfrågas i Bolognadeklarationen. Ett problem med det grupprelativa betygssystemet är dock bland annat att man förutsätter en viss fördelning av kunskaper i en viss population redan på förhand innan en kurs är genomgången (Wedman 2003b).

Målrelaterade betyg infördes i den svenska grundskolan och gymnasieskolan i och med den senaste läroplanen 1994. Detta efter en debatt som redan initierats 1962 då den grupprelativa betygsskalan för första gången infördes. Man ansåg att det grupprelativa betygssystemet hade överlevt sig självt och man bortsåg från de orättvisor som kunde uppstå då varje enskild lärare själv skulle tolka de gemensamma målen och utifrån detta sätta betyg på sina elever. Likvärdigheten var därmed i fara (Wedman 2003a). I den svenska högskolan har målrelaterade betyg alltid tillämpats. Betygssättningen är en angelägenhet för den enskilda läraren och frågan om jämförbarhet har aldrig aktualiserats. Den studerande vet på förhand vilka mål denne ska nå för ett visst betyg och utifrån detta sätts betygen. Att målen sedan skiljer sig åt mellan högskolor och utbildningar betyder att jämförbarhet inte är möjlig. Däremot förutsätter man inte à priori att ett visst antal studenter skall uppnå en viss nivå, utan alla kan nå den högsta nivån om de når upp till kriterierna för denna (Wedman 2003b).

Ser vi till ECTS-skalan är den till sin utformning grupprelativ. Enligt Wedman (2003b) är detta ett okunnigt sätt att närma sig betygssättning i högskolan. För att ett sådant europeiskt betygssystem skall vara användbart krävs internationella standardprov som genomförs på alla lärosäten inom samma ämne. Annars finns ingen möjlighet till jämförbarhet. Vidare menar han att ett sådant system skulle leda till att mer energi kommer att läggas på betygssättningen och mindre tid på det pedagogiska arbetet. En annan konsekvens är att det blir ett merarbete för lärarna. För att kunna svara tydligt på studenternas frågor om bedömningen kommer troligtvis fler skriftliga prov att användas, som är lätta att hänvisa till.

JÄMFÖRBARHET

Ett av målen med Bolognadeklarationen (EU 1999) är att man vill nå jämförbarhet mellan utbildningar i Europa. Förhoppningen är att detta ska nås med ECTS-skalan. I den diskussion som förts i föregående avsnitt om målrelativa och grupprelaterade betyg var slutsatsen att de senare skapar större jämförbarhet än de förra. Anledningen är att de grupprelaterade betygen inte påverkas av den enskilde läraren i lika stor omfattning som i det målrelaterade systemet. Fördelen med det målrelativa systemet är däremot att alla studenter

kan arbeta för att få ett visst betyg utan att detta påverkar andra studerandes möjligheter att få ett visst betyg.

I departementsskriften (DS 2004:2) argumenterar man för att den svenska varianten av ECTS-skalan skall vara målrelaterad. Argumenten är liknande de synpunkter som redan lyfts fram:

> Då ECTS-skalan tillämpas bör enligt projektgruppen samtliga betygssteg användas och inte bara delar av skalan. Annars uppnås enligt gruppen inte den eftersträvade jämförbarheten med andra länder. Projektgruppen anser att ECTS betygsskala bör användas målrelaterat i Sverige. I den svenska högskolan finns goda erfarenheter av och en vana vid målrelaterad betygssättning. I ett sådant betygssystem anger betyget den enskilda studentens prestationer endast i förhållande till kursens mål och inte i förhållande till andra studenter. (DS 2004:2 s 114)

Det intressanta att notera är att man här poängterar vikten av att alla betygssteg används då detta leder till ökad jämförbarhet. Om vi relaterar denna argumentation till det ovan sagda om grupprelativa och målrelativa betygssystem kan vi se att problem uppstår. Om det är jämförbarhet som eftersträvas är den målrelaterade betygsskalan inte särskilt ändamålsenlig. Betygen sätts av enskilda lärare utifrån mål satta i den enskilda kursen. Därmed kan kraven för ett visst betyg i Linköping vara annorlunda än för motsvarande betyg i Örebro. Jämförbarheten finns därmed för närvarande inte ens i det svenska systemet.

I debatten om införandet av målrelativa betyg i gymnasieskolan lyftes just detta argument fram (Cliffordson 2004b). Studier tyder också på att betygsmedelvärdet har ökat i den svenska gymnasieskolan sedan det målrelaterade systemet infördes. En slutsats som Cliffordson (2004a) drar är att det pågår en betygsinflation i gymnasieskolan. Torde inte liknande konsekvenser kunna ske i Europa i de fall där målrelaterade betyg används? Om tanken är att samma betyg skall användas i hela Europa får vi ännu en variationskälla att ta med i beräkningen. Det akademiska klimatet skiljer sig åt i Sverige beroende på vilken fakultet och disciplin man befinner sig i och vid vilket lärosäte man är aktiv, men skillnaderna kan antas bli än större om lärosäten i olika länder i Europa skall jämföras.

Åter till argumentet om att lika antal betygssteg leder till jämförbarhet. Som vår argumentation visar är detta påstående felaktigt. Då tillämpningen av ECTS-skalan skiljer sig åt i den grundläggande aspekten att vissa använder en grupprelativ skala och vissa ämnar använda en målrelaterad skala går jämförbarheten om intet. Det som uppnås genom att använda samma antal betygssteg är en illusorisk jämförbarhet, där avnämarna får en bokstav som endast säger att denna student har detta betyg relaterat till sitt lärosäte och de villkor som gäller där. Härutöver säger betyget ingenting.

Lindberg-Sand (2003) argumenterar på liknande sätt då hon menar att vi de senaste åren har sett att kunskapsbegreppet har blivit alltmer mångtydigt. När det samtidigt utvecklas olika system för överförbarhet för olika sorters kunskaper får det konsekvenser för kvalitén hos det man försöker uppnå.

Jämförbarheten stannar på en ytlig nivå och därmed skapas en illusion av ett underliggande gemensamt kunskapsbegrepp. Så är fallet med ECTS-skalan. Ett betyg satt i land X i Europa, som sedan översätts till svenska betyg, har en underliggande tanke bakom sig att det finns något bakomliggande gemensamt för dessa betyg. En föreställning skapas om det samband som krävs för att jämförelsen skall vara meningsfull. Det blir med andra ord bara en illusorisk jämförelse.

Lindberg-Sand menar också att ett sammanlänkat expertsystem för jämförelse och beskrivning av europeiska utbildningar riskerar få ett inflytande över utformningen av de sociala praktiker där kunskaperna generas. Dessa praktiker kommer troligtvis att anpassa sig i förhållande till den övergripande bedömningens karaktär och betydelse för verksamheten. En annan risk hon lyfter fram är att ECTS-skalan kommer att leda till en mer snäv kunskapssyn. Studenterna ska lära sig det som på förhand är fastslaget av läraren. Kunskapen som ska uppnås är definierad. Genom en sådan kunskapssyn, som också klart kan spåras i ECTS-skalans utformning, kan kostnadseffektiva tentor skapas, som ges till stora grupper av studenter samtidigt. Bedömningarna av dessa är sedan relativt enkla att relatera till ett flergradigt betygssystem.

Den fråga som till slut infinner sig är: Om det föreslagna betygssystemet ej leder till reell jämförbarhet, varför ska det då införas och vilka konsekvenser får det på andra områden? Vår fokus har riktats mot examination, betyg och lärande. Det torde framgå av den argumentation som förts ovan, i huvudsak med stöd av vetenskapliga studier, att flergradiga betygsskalor med stor säkerhet har negativa konsekvenser på studenternas lärande.

SLUTSATSER

Ett högst tänkbart scenario efter ett införande av ECTS-skalan skulle, grundat på ovanstående resonemang, utmärkas av följande drag:

Mer arbete för lärarna där mer energi läggs på betygsfrågor istället för pedagogiska frågor. Lärarnas totala arbetstid har trots allt en övre gräns. Kraven på att differentiera de studerande mer än för närvarande leder oavsett vilken form av examination som tillämpas till en ökad arbetsbörda. Detta måste rimligen betalas av den tid som läraren ägnar åt planering av och reflexion över sin undervisning.

Flera skriftliga examinationer, eventuellt med en renässans för flervalsfrågor, med inriktning mot avgränsade faktafrågor. Vi har sett i flera av de undersökningar som refererats ovan att det tycks finnas ett starkt samband mellan betygssystem och examinationsuppgifternas utformning. Uppgiften att differentiera betygen ytterligare ställer dessutom krav på att examinationen innehåller ett relativt stort antal uppgifter. Sannolikt betyder detta att frågor som explorerar mer kvalificerade kunskaper och färdigheter trängs ut.

Studenterna fokuserar mer på betygen än på lärandet. Flera av de ovan refererade studierna dokumenterar hur betygssättningen driver de studerande att lägga mycket energi på att antecipera kraven i examinationen. Med en hög-

gradigt differentierad betygsskala kommer dessa aktiviteter att ta än mer energi och uppmärksamhet från själva lärandet.

Utvecklingen av kvalitativa bedömningar av kunskap försvåras. I och för sig är det möjligt att översätta kvalitativa bedömningar av examination till flergradiga skalor. Risken är dock att kriterierna för olika skalsteg kan komma att fokusera på det rent kvantitativa omfånget av kunskaper i ett svar eller en lösning.

En ökad risk för ett mer utbrett förytligat lärande på bekostnad av ett djupinriktat, förståelseinriktat lärande. Påståendet har åtskilligt stöd i de undersökningar som refererats ovan.

Ingen reell jämförbarhet. Den illusoriska jämförbarheten uppnås till priset av de andra negativa konsekvenserna vi lyfter fram. Jämförbarhet förutsätter likformighet i utbildningar och kriterier vid bedömning, ej enbart en gemensam betygsskala.

Avnämarna blir lurade. De arbetsgivare eller ansvariga för exempelvis forskarutbildning vid andra lärosäten som skall jämföra sökande från olika lärosäten i olika länder kan luras att tro att den sökande som har det högsta medelbetyget också är den som har de djupaste och mest omfattande kunskaperna.

I sin strävan att uppnå jämförbarhet av studenter vid olika lärosäten riskerar vi således, sammanfattningsvis, att utsätta de studerande för examinationer som allvarligt hotar kvaliteten i deras lärande. Mot bakgrund av att vi dessutom hävdat att jämförbarheten är illusorisk kan man fråga sig om inte priset för ett fortsatt drivande av ECTS-systemet för betygssättning är i högsta laget. Kanske är det en mer framkomlig väg att lägga ansvaret för urvalet på dem som skall anta eller anställa de studerande efter att de avslutat sina studier.

NOT

Båda författarna har bidragit lika mycket i arbetet med artikeln.

LITTERATUR

Andersson, P. 2000: *Att studera och bli bedömd: Empiriska och teoretiska perspektiv på gymnasie- och vuxenstuderandes sätt att erfara studier och bedömningar*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.

Andersson, P., Sjösten, N-Å. & Ahn, S-E. 2003: *Att värdera kunskap, erfarenhet och kompetens: Perspektiv på validering*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Becker, H., Geer, B. & Hughes, E. 1968: *Making the grade*. New York: Wiley.

Cliffordson, C. 2004a: Betygsinflation i de målrelaterade gymnasiebetygen. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9(1), 1–14.

Cliffordson, C. 2004b: De målrelaterade gymnasiebetygens prognosförmåga. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9(2), 129–140.

DS 2004:2: *Högre utbildning i utveckling – Bolognaprocessen i svensk belysning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

EU 1999: *The Bologna declaration of 19 June 1999: Joint declaration of the European Ministers of education*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Fejes, A., Johansson, K. & Abrandt Dahlgren, M. 2005: Learning to play the seminar game: Students' initial encounter with a basic working form in higher education. *Teaching in Higher Education*, *10*(1), 29–41.

Hult, H. 1998: *Examinationen och lärandet – en översikt, analys och värdering av examinationens roll inom högre utbildning*. (Rapport 1998:01) Linköping: Linköpings universitet, Centrum för universitetspedagogik.

Kvale, S. 1973: Evaluerings funksion i höjre utdanning. Eksamen – fra rituale till rationalisering. I G. Handal (red): *Universitetsundervisning – problem, empiri, teori*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. 1990: Evaluation and decentralisation of knowledge. I M. Granheim, M. Kogan & U.P. Lundgren (red): *Evaluation as policy-making. Introducing evaluation into a national decentralised educational system*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Lindberg-Sand, Å. 2003: *Kompetensbedömning eller prestationskontroll? Examination som praktiserad kunskapssyn*. (Rapport nr 2003:222) Lund: Lunds universitet, utvärderingsenheten.

Marton, F. Dahlgren, L.O. Svensson, L. & Säljö, R. 1999: *Inlärning och omvärldsuppfattning. En bok om den studerande människan*. Stockholm: Prisma.

Miller, C. & Parlett, M. 1974: *Up to the mark: A study of the examination game*. London: SRHE.

Silén, C. 2004: Anpassning eller kvalitetshot? *Östgöta Correspondenten*, 040116. www.corren.se/archive/2004/1/16/hhqq934v5jeaf1m.xml (050220)

Snyder, B. 1968: *The hidden curriculum*. New York: Knopf.

Trowald, N. 1997: *Uppfattningar om examination – en intervjustudie*. (Högskoleverkets skriftserie 1997:3) Stockholm: Högskoleverket.

Trowald, N. & Dahlgren, L.O. 1993: *Studenters syn på kunskapsmätning*. (Pedagogiskt utvecklingsarbete, Nr 15) Uppsala: SLU och Linköpings universitet.

Wedman, I. 2003a: Från skallmätning till VG: Om skolans betyg. I S. Selander (red): *Kobran, nallen, och majjen: Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Wedman, I. 2003b: *Betygsfrågan vid universitet och högskolor*. Stockholm: Högskoleverket.

Wiiand, T. 1998: *Examinationen i fokus: Högskolestudenters lärande och examination – en litteraturöversikt*. (Rapport nr 14) Uppsala: Uppsala universitet, Enheten för utveckling och utvärdering.

Östros, T. 2004: Masterexamen och nya betyg i högskolan. *Dagens Nyheter*, 040228. www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?d=572&a=238539 (050220)