

Regeringen
Utbildningsdepartementet
103 33 Stockholm

SKRIVELSE

Avdelningen för bedömning av
utländsk utbildning

Ulf Öhlund

2003-12-16

Reg.nr 40-5581-03

ECTS – en fråga för svenska universitet och högskolor?

Högskoleverket har sedan början av 2000 på regeringens uppdrag arbetat med information om och genomförande av flera av Bolognaöverenskommelsens instrument för att skapa ett gemensamt europeiskt utbildningsområde.

Under 2000 och 2001 utreddes frågan om på vilket sätt och när en bilaga till examensdokumentet skulle kunna införas inom den svenska högskolan.

Hösten 2001 fick Högskoleverket uppdraget att meddela närmare föreskrifter om innehållet i examensbilagan samt att informera om bilagan och utbilda dem som skulle arbeta med den. Från och med 2003-01-01 finns bilagan med som en obligatorisk del av examenshandlingarna.

I anslutning till huvuduppdraget arbetade Högskoleverket med ytterligare två uppgifter. Den ena gäller information om och stöd till utvecklingen av ECTS (European Credit Transfer System) vid svenska universitet och högskolor. Den andra handlar om att i Sverige informera om Lissabonkonventionens principer för antagning till och erkännande av högre utbildning. Frågan om ECTS användning i Sverige var föremål för omfattande arbete, diskussioner och åtgärder i regeringsuppdraget.

Genom undertecknandet av Bolognadeklarationen har Sverige bl.a. förbundit sig att långsiktigt verka för att vårt system för högre utbildning skall bli lättare att förstå för studenter från och företrädare för andra nationers utbildningssystem.

Deklarationens kärna är en överenskommelse om att utveckla de europeiska systemen mot ”transparenta” och ”konvergenta” former. Ett antal centrala målsättningar lyfts fram, bland vilka den om ECTS, ”the establishment of a system of credits – such as the ECTS system”, intar en framträdande plats.

ECTS poängdel utgör inget problem för den svenska högskolan. När det gäller andra delar av förslaget kan däremot tolkningarna gå isär. I fråga om ECTS var situationen i Sverige vid uppdragets början mycket diffus. Detta gällde i synnerhet systemets betygsdel. Dessutom fanns det ett flertal aktörer – bl.a. två av

REMISS

2003-12-16

Reg.nr 40-5581-03

Sid 2

Europakommissionen utsedda "ECTS-Promotors" - okända för högskolan och med oklar roll.

Bolognadeklarationen säger inte att vi av nödvändighet måste anpassa oss till ECTS betygsskala, men att vi under Bolognaprocessen bör utveckla en betygsskala som är tydlig och som bättre kan ta tillvara våra studenters intressen om de väljer att studera och/eller arbeta utomlands.

I Europa har flera länder etablerat ECTS poängsystem och har planer på att gå över till betygssystemet inom Bolognaprocessens tidsram, dvs. före 2010. Den mest spektakulära övergången har vårt grannland Norge stått för. Norge har i ett slag infört de internationellt gångbara benämningarna Bachelors och Masters Degree på sina grundexamina, samtidigt som man infört ECTS poäng och betygsskala som uttryck för utbildningsprestationerna.

Vi har, bland annat genom en enkätundersökning hösten 2000 som riktades till lärosätena, kunnat konstatera att kännedomen om ECTS betygsskala är synnerligen begränsad. Dessutom är insikten i de konsekvenser den korta svenska betygsskalan medför om svenska studenter söker sig utomlands likaledes måttlig.

Med den nuvarande ordningen får svenska studenter svårigheter när de söker arbete eller vidare utbildning utomlands. De ställs ofta sist i köer till forskarutbildning, stipendier och arbeten eftersom det inte finns indikatorer på tydliga prestationsskillnader i utbildningen. En ambition måste vara att komma tillrätta med detta, så att svenska studenter kan konkurrera på samma villkor ute i Europa som studenter från andra länder.

I det förslag Högskoleverket överlämnade till regeringen skisserades fyra olika förhållningssätt till ECTS-problematiken. Den modell vi främst förespråkade, en "modifierad ECTS-modell", har vunnit Examensöversynsgruppens gillande.

Den innebär bland annat att betygssystemet även fortsättningsvis skall vara målrelaterat och att lärosätena har samma möjlighet som nu att föreskriva alternativa modeller.

Högskoleverket vill uttrycka sitt stöd för denna lösning av betygsfrågan i enlighet med Bolognaöverenskommelsen.

Som ytterligare stöd för denna diskussion har Högskoleverket gett professor Ingemar Wedman i uppdrag att beskriva syften och användning av betyg inom högre utbildning samt att diskutera olika tillämpningar med direkt relevans för svenska förhållanden.

Sibrit Franke

Ulf Öhlund

HÖGSKOLEVERKET

REMISS

2003-12-16

Reg.nr 40-5581-03

Sid 3

2003-12-13
Ingemar Wedman
Idrottshögskolan i Stockholm

Betygsfrågan vid universitet och högskolor

Den europeiska gemenskapen har via Bolognaprocessen etablerat vissa riktlinjer med avseende på högre utbildning. En del av dessa handlar om en betygsättning som är överförbar länderna emellan. Den skala som därvid ska tillämpas är den s.k. ECTS-skalan, en sjugradig skala med starka relativa inslag. I detta dokument ges några synpunkter på den nya ECTS-skalan tillämpad i universitets- och högskoleverksamheten i Sverige.

Betyg som graderingsinstrument

Betyg är ett vanligt förekommande mått på genomförda skolprestationer. Vanligen avses med betyg ett avslutande mått efter en genomförd kurs eller genomförda kurser. Betyg är oftast av summativ karaktär (avslutande mått) men också formativa mått (löpande utvärderingar) förekommer.

Betyg förekommer i alla länder och avser ungefär samma sak, nämligen en avslutande bedömning efter genomförd kurs(-er). Grunderna för betygsättning kan variera liksom den differentiering (antal skalsteg) av kunskaper och färdigheter som mäts med betygen. Sverige är ett av de få länder som har tillämpat en s.k. normrelaterad betygsättning men då enbart i grundskolan och i gymnasieskolan. Denna betygsättning övergavs efter cirka ett kvarts sekel, efter hård kritik, och då till förmån för dagens målrelaterade betygsättning. Överföringen ägde rum 1994 efter många och långa diskussioner och en stark kritik mot det relativa betygssystemet.

Betyg på högskolan

På högskolenivå har betygen alltid varit av målrelaterad karaktär och ska återge hur man uppfyllt de mål som gällande utbildningsplan anger. Den enskilda högskolan avgör själv hur betygen ska fastställas i enlighet med utbildningsplan och givna regler för antal skalsteg. Det vanliga mönstret är att högskolan fastställer utbildningsplan medan den enskilda läraren eller de enskilda lärarna själv (-a) fastställer hur studierna ska genomföras och bedömas. Ett likartat förfaringsätt förekommer i andra länder. Man bör här lägga märke till att betygsättningen i samma ämne vid olika högskolor kan genomföras och bedömas på olika sätt och att utbildningsplanerna kan variera också inom samma ämne mellan högskolorna. Ibland förekommer samordning mellan lärare i samma ämnen men oftast inte. Också olika lärare i samma ämne gör olika tolkningar av underlaget för betygsättning. I praktiken är betygsättningen i dagens svenska högskola en fråga för den enskilde läraren där krav på jämförbarhet inte har aktualiserats.

Betygsskalans differentieringsgrad kan skifta mellan olika utbildningsanordnare. I Sverige tillämpar vi som regel en tregradig betygsskala (underkänd, godkänd och väl godkänd). I vissa

fall tillämpas en tvågradig betygsskala (underkänd och godkänd) och i vissa utbildningar en fyrgradig betygsättning (tekniska högskolor). En flergradig betygsskala förutsätter att flera kravgränser ska fastställas. Fastställandet av kravgränser är i sig en del av den psykometriska vetenskapen. I det vanliga högskolearbetet sker mycket liten diskussion om sätt att fastställa kravgränser. Att tillämpa fasta procentsatser för respektive betygssteg förekommer, och då i strid med grunderna för en målrelaterad betygsättning.

Några teoretiska grunder för betygsättning

Det finns tre olika grunder för betygsättning. Den *målrelaterade grunden* innebär att betygen återger graden av inhämtade mål i kursen. Uppnådda mål bestämmer ensamt betyget. Den *normrelaterade grunden* innebär att betygen ska återge förväntade skillnader i det som mäts. Här föreligger oftast mål uttryckta i mer allmänna termer än vad som är fallet vid målrelaterade betyg och kravet på att skalan ska differentiera på ett visst sätt (oftast uttryckt i procent) mellan dem som ska få betyg. Det var denna princip som vägledde Fritz Wigforss i hans förslag under 30- och 40-talen om en normrelaterad betygsättning i grundskolan, som sedan också infördes 1962 i grundskolan och några år senare i gymnasieskolan. En tredje grund för betygsättning är den *individrelaterade*. Här sätts betyg i förhållande till den utveckling som den enskilde eleven uppvisar. Det betyder att kunskaperna hos en elev med ett högt betyg kan vara sämre än hos en med ett lågt betyg. Betygsättning enligt denna grund förekommer relativt sparsamt.

Wigforss menade att vid målrelaterad betygsättning uppnås inte jämförbarhet mellan betyg satta av olika lärare. Lärarna gör olika tolkningar av både mål och hur bedömningar ska genomföras. Till lärarnas hjälp föreslog Wigforss att standardprov skulle användas som riktningsskivare och dessutom att betygen skulle följa en viss fördelning mellan olika skalsteg. Förutsättningen för denna fördelning är ett antagande att eleverna skiljer sig åt på ett systematiskt sätt. Alla elever som läste en viss kurs i Sverige skulle genomgå ett standardprov och därigenom garantera jämförbarheten mellan betyg satta av olika lärare. Denna jämförelse kunde sedan användas av läraren för att göra justeringar i den egna betygsättningen. I de fall (ämnen) där standardprov inte fanns skulle resultaten på ämnen med standardprov användas som indirekt indikator (fungerar oftast då betygen sinsemellan är positivt korrelerade med varandra).

Grunden för Wigforss argumentation är att om målen enbart uttrycks i verbala termer kommer olika bedömare av dessa mål att tolka innebörden på lite olika sätt med påföljd att jämförbarheten i slutänden blir otydlig. För att underlätta för en bättre jämförbarhet kan standardprov, som alla elever i riket tar, ge lärarna underlag för att bedöma hur den egna klassen presterar jämfört med andra. Om proven i detta läge har en viss styrande effekt är tanken att lärarna justerar sina preliminära betyg efter resultatet på standardprovet. Om den egna klassen får ett resultat på standardprovet som ligger högt i förhållande till andra elever men de preliminära betygen ligger lågt bör läraren uppgradera betygen. Det motsatta gäller också.

Det s.k. relativa betygssystemet kritiserades tidigt och avfördes som modell i början av 1990-talet och ersattes då med dagens målrelaterade betyg. Under perioden 1970 till dess att beslut togs om att ersätta de relativa betygen med målrelaterade betyg föreslog flera statliga utredningar att man borde ersätta de relativa betygen med målrelaterade betyg. Förslagen föll vid varje prövning till följd av svårigheter att använda målrelaterade betyg vid urval (relativ

princip) till högskolan. Tanken är här att om betygens jämförbarhet kan ifrågasättas blir också betygen mycket tveksamma som rangordningsinstrument. Betyget 5 kan för andra elever vara en 4 och så vidare. Trots detta bortsåg man senare från denna kritik och föreslog dagens målrelaterade betyg som också används vid urval idag. Wigforss synpunkter enligt ovan bortsåg man ifrån vid förändringen av betygssystemet. Flera av de problem som framfördes mot de målrelaterade betygen i ett urvalssammanhang har bekräftats vid uppföljningar av det målrelaterade betygssystemet.

Med målrelaterade prov eller betyg avses att dessa ska återge i vilken grad i förväg bestämda mål har uppnåtts. Grunden är att mål och bedömningsgrunder föreligger i förväg och är kända av den studerande. Det ligger i sakens natur att också kraven för enskilda betyg redovisats i förväg. Dessa fastställs med ledning av vad lärare anser vara riktiga grunder för olika betyg. Den modellen tillämpas också i nuvarande målrelaterade betyg på grund- och gymnasieskolan. Det finns inga statistiska uttalade krav på målrelaterade prov. I en validering av dessa prov och betyg förväntas en erfaren person på området prestera bättre och erhålla ett högre betyg än en person med mindre erfarenhet (kontrasterande grupper).

I praktiken är nästan all betygsättning världen över målrelaterad. I sig innebär det att grunderna för rangordning är begränsad till satta betyg. Frågan om likvärdighet intar en undanskymd plats. Man kan alltså rangordna eleverna efter betyg men man vet inte om de rangordnade betygen är jämförbara. Det gäller i hög grad också de svenska målrelaterade betygen. I USA förekommer att antagningsenheterna vid högskolorna själva väljer att korrigera erhållna betyg i relation till erfarenheten om varifrån de sökande kommer.

Ett annat vanligt problem med målrelaterad betygsättning är förekomst av betygsinflation. Tendenser och ganska tydliga sådana, kan idag märkas i vårt målrelaterade betygssystem i grund- och gymnasieskolan. Termen betygsinflation brukar användas när betygen stiger år från år utan att man också kan utgå från att kunskaperna stiger på samma sätt. I takt med att betygen får en allt viktigare roll för fortsatta studier eller arbete får man räkna med en betygsinflation i ett målrelaterat system. I takt med en sådan inflation minskar betygens möjligheter att positivt bidra till rangordning av de studerande. I dagens svenska betygssystem föreligger starka takeffekter (dvs. 20.0 i betyg) för många sökande till läkarutbildningen.

Ett nytt betygssystem för högskolan i Sverige

I Sverige tillämpas vanligen en tregradig skala för att bedöma kunskaper och färdigheter. Via Bologna-processen avses nu Sverige komplettera dagens betygsättning med en sjugradig betygsättning efter relativa principer. I de dokument jag tagit del av framhålls att den europeiska skalan inte är relativ trots att angivna procentsatser föreslås för godkända betygen. De rekommendationer som anges är följande: A=10%, B=25%, C=30%, D=25%, E=10% , U1=0 och U2=0. A anger det högsta betyget och E det lägsta men ändå godkända betyget. Betygen U1 och U2 är båda underkända betyg. En sådan skala är per definition relativ trots att motsatsen hävdas i en skrivelse från Uppsala universitet (2001-02-27).

I underlaget för betygsättning förekommer flera oklarheter. Sålunda nämns att skalan inte är relativ. Rekommendationer om fasta procentsatser talar ett annat språk. Enligt skalan förekommer inga procentangivelser av underkända betyg, som dessutom är två till antalet. En ganska obegriplig konstruktion kan tilläggas. Hur gränserna mellan de olika betygsstegen ska fastställas anges inte och får därmed (får man anta) skötas av den betygsättande läraren. I den mättekniska litteraturen förekommer ett stort antal modeller för att med någon säkerhet

fastställa kravgränser. Flera läroböcker har skrivits om fastställande av kravgränser. I praktiken är dessa kravgränsförfaranden till sin natur teoretiska, empiriska eller kombinationer av de två. Värderingar av gränsernas rimlighet är ett naturligt inslag i fastställande av kravgränser. Området är ett särskilt forskningsområde inom s.k. målrelaterade mätningar till vilket målrelaterade betyg hör.

Problem med relativ betygsättning

Det föreslagna systemet leder till flera frågor. Innan jag går in på tänkbara effekter av det föreslagna systemet låt mig först diskutera den relativa skalan som sådan. Om man anger att åtminstone fem av betygen i den sjugradiga skalan ska omfattas av vissa procentsatser har man sagt att i det kunskapsområde som avses förväntar man sig skillnader i prestation. Det kan i varje enskilt fall vara ett resultat men är inget axiom i en målrelaterad mätning. I en sådan skala kan alla erhålla samma betyg.

En huvudsaklig skillnad mellan relativa och absoluta mätningar är att i de förra antar man att skillnader föreligger och ofta att de kan beskrivas. Beskrivningen följer inte sällan ett fördelningstänkande, t.ex. normalfördelningen. Så var det med den relativa skalan som användes i betygsättningen på grund- och i gymnasieskolan fram till 1994. I denna hade man valt fem skalsteg och anpassade kravgränserna därefter. De senare blev gränser som anslöt till procentfördelningen 7, 24, 38, 24, 7. Skalan bygger på nationsvisa underlag men kom i många fall att tillämpas i det enskilda klassrummet i motsats till grunderna för relativ betygsättning.

I målrelaterad betygsättning finns inget antagande i förväg vilket också innebär att alla kan få samma betyg om kunskaperna är desamma eller ungefär desamma. En annan vanlig skillnad mellan de två betygssystemen är att kunskaperna (som mäts) i det senare fallet oftast är uttryckta i mer definitiva mål. I relativa instrument är målen oftast uttryckta i mer allmänna ordalag. I enkelhet betyder det att vid målrelaterad betygsättning försöker man i detalj att precisera övergripande mål. Vid relativ betygsättning nöjer man sig oftast med långt mindre preciserade mål. Betygsinflation är vanligt förekommande i målrelaterade sammanhang där betygen har ett meritvärde vid senare studier och/eller senare arbeten.

Frågor i anslutning till differentierade betygskalor

Valet av antalet skalsteg som ska ingå i en mätning bestäms ytterst av behovet av mått och möjligheterna att sätta sådana mått utan allt för stort subjektivt utrymme. I princip är det ingen skillnad mellan få eller flera steg i en betygskala med undantaget att underlaget för bestämningen kan variera i kvalitet och effekterna av få eller många skalsteg kan nyttjas på olika sätt och därmed ge olika effekter på arbetet fram till betygsättningen.

I många länder förekommer vanligen mellan 3 och 10 skalsteg vid betygsättning på högskolenivå. Sverige har en mindre grad av förfining vid betygsättningen, oftast en skala uttryckt i tre skalsteg. En sådan skala är ganska enkel för lärarna att hantera och ger sällan upphov till särskilt stora reaktioner. Avsaknaden av reaktioner är en direkt följd av hur viktiga betygen är för fortsatta studier eller fortsatt arbete. Inom högskoleväsendet i Sverige är ofta det godkända resultatet ett tillräckligt stöd för vidare studier och arbete. I andra länder kan situationen vara en annan, t.ex. i fråga om möjligheterna att erhålla ekonomiskt stöd för fortsatta studier.

Den grundläggande frågan oavsett antalet skalsteg är på vilket sätt och med vilken grund de olika kravgränserna för det ena eller det andra betyget sätts. I en relativ skala blir kravgränsen

den nivå som anges av de givna procentsatserna. Man räknar helt enkelt ut hur många som t.ex. finns inom nivån 7 procent och sätter en gräns där osv. I en målrelaterad skala fastställs kravgränserna efter i vilken grad vissa bestämda mål har uppnåtts eller inhämtats.

Inom psykometrin finns en särskild forskningsgren som handlar om fastställandet av kravgränser. Den första mer genomarbetade genomgången av sådana krav publicerades av Ron Berk vid Johns Hopkins University som i en artikel från 1986 anger 38 modeller för att fastställa sådana gränser. För några år sedan publicerades en omfattande lärobok i ärendet av Cizek.

I allmänna termer kan man säga att det finns tre sätt som kan nyttjas när man ska fastställa kravgränser. Den första och kanske den i praktiken vanligaste är att ange vilka mål som ska ha uppnåtts för ett visst betyg. Den enskilde läraren gör en bedömning och den får gälla. Den andra modellen etablerar kravgränser via empiriska resultat. Det kan t.ex. gälla hur andra motsvarande elever/studenterna tidigare har presterat på ett visst område. I en tredje grupp av modeller kombinerar man de två tidigare modellerna, dvs. man skapar ett underlag bestående av såväl bedömningar som empiriska resultat. Alla dessa tre modelltyper kan förfinas i många avseenden. I den första kan den enskilde samarbeta med andra lärare och skapa ett gemensamt underlag för bedömningen. I den andra kan många empiriska resultat kombineras. I den tredje modellen kan på motsvarande sätt många kombinationer tillämpas. I grunden för fastställande av kravgränser förutsätts bedömningar av ett eller annat slag. Det gäller således även de empiriska modellerna där valet av empiriska data är ett sådant val.

För att uttrycka en komplicerad historia lite enkelt kan man säga att verksamheten i högskolan i mycket liten grad kännetecknas av noggranna överväganden om vilka kravgränser som gäller eller ska gälla. Inte sällan ser man mer eller mindre ytliga mått på antal rätt besvarade uppgifter på ett prov och detta utan att man vet hur provet kommer att se ut. Ibland tillämpas ett empiriskt förfarande som bygger på idén att man först tittar på frekvensfördelningen av erhållna resultat och sedan fastställer kravgränsen – ett empiriskt förfarande som saknar stöd i den målrelaterade forskningen. Ett av skälen till att kravgränserna inte utsatts för rimliga prövningar är sannolikt att söka i betygsroll för vidare studier och/eller arbeten. På denna nivå nöjer man sig (alltför) ofta med att ett godkänt betyg har erhållits.

Problem vid relativ betygsättning i högskolan

Den betygsskala som diskuteras inom ramen för Bolognaprocessen är relativ till sin innebörd. Det förefaller vara ett okunnigt sätt att närma sig betygsättningen på högskolan. Det faktum att det hävdas att den inte är relativ måste bero på bristande kunskap eller en hög grad av omedvetenhet om betygsskalor och deras grunder och deras utseenden.

I princip kan man säga att en relativ skala endast fungerar om det är många som läser samma kurs och att man tillämpar någon form av standardprov i enlighet med det Fritz Wigforss föreslog och som sedan blev den relativa betygsskalan i Sveriges grund- och gymnasieskolor. Förutsättningen för ett internationellt standardprov ska inte bortses från men kommer att kräva ett omfattande arbete i EU-länderna. Det kan också hävdas en brist på förståelse att ersätta ett långvarigt betygssystem på högskolan med en målrelaterad innebörd med en i grunden väldigt olika skala. Grunden för kritik kommer att vara omfattande. I det som följer anger jag några av de problem man kan räkna med vid övergång till relativ betygsskala.

Det pedagogiska arbetet

Den relativa innebörden i skalan kommer att innebära att lärarna anpassar sig i sin egen grupp till överensstämmelse med angivna procentsatser. En sådan anpassning kommer att ske utan att man har nödvändiga jämförelsetal för en sådan anpassning. I praktiken torde den enskilda kursen bli den enda kända normgruppen. Man kan också tänka sig att lärare i samma ämnen vid olika högskolor går samman och skapar s.k. standardprov i ämnet med risken att detta urholkar lärarnas möjligheter att själva ta ansvar för innehållet. Man får också räkna med att den enskilda högskolan tar egna initiativ för att skapa en tillämpning av skalan enligt de anvisningar som finns med tillkomst av flera lokala regler. Krav på standardprov (motsvarande) för högskolan kan bli ett resultat.

Riskerna med en relativ betygsättning kommer att innebära stora förändringar för det pedagogiska arbetet i högskolan. En större tonvikt kommer att fästas på betygsättning och en mindre på det pedagogiska arbetet. Jämförbarheten mellan samma betyg i samma ämne men vid olika högskolor torde inte kunna uppnås utan att det pedagogiska arbetet allvarligt påverkas.

Studenterna

Många studenter har visat ett litet intresse för en differentierad betygsskala. Frågan om en relativ betygsskala på högskolan har såvitt jag känner till aldrig diskuterats. Införs en sådan skala kommer studenterna med all rätt att först och främst kräva att tillämpningen av denna skala också är i samklang med de teoretiska modeller som gäller för olika former av betygsättning. Den frågan blir extra svår med hänsyn till att två betygssystem med olika utgångspunkter ska jämkas samman – en målrelaterad och en relativ. enligt det förslag som nu ligger och som har godkänts av Uppsala universitet.

På samma sätt som i grundskolan och i gymnasieskolan får man räkna med att studenterna kommer att ställa krav på den enskilde läraren att förklara de betyg som ges.

Studenterna är självfallet positiva till att få betyg som på ett rimligt sätt kan nyttjas för att konkurrera på EU-marknaden. Frågan är hur denna uppgift ska uppnås. I fallet med den relativa betygsskalan har man troligen resonerat som så att om skalorna är likvärdiga i flera länder så följer också att man som mottagare av informationen också vet vad det står för. Som universitetslärare kan man på allvar ifrågasätta denna tolkning. Ett annat sätt vore att i text förklara de olika betygens innebörd utan att gå över till en relativ betygsskala med mycket okända konsekvenser som ett resultat. Ett sådant förfarande kan innebära att man i text anger de svenska betygens kvaliteter när det gäller aktuella kurser, alltså ett slags bench-marking-förfarande.

Lärarna

Det finns många skäl att anta att lärarsituationen ganska drastiskt kommer att förändras. Trycket på lärarna kommer att öka högst avsevärt (från studenter och andra). Tanken på en relativ skala är mycket främmande för många universitetslärare och erfarenheten av sådan betygsättning mycket begränsad. Ett sannolikt utfall är att en stor del av lärarnas arbete i detta fall kommer att knytas till en framtida betygsättning som kan accepteras av många. Det i sin tur torde innebära ett större omfång av skriftliga prov (som är lätta att hänvisa till). Samarbete med andra lärare på den egna institutionen samt med lärare från andra universitet och högskolor som undervisar i samma ämne och på samma nivå kommer att tillta. Studenternas ingångsvärden kommer med all sannolikhet att tydligare markeras som indirekta indikatorer på senare studieframgång. Sålunda kan man räkna med att betyg och högskoleprovsresultat i

anslutning till antagningen kommer att bli ett av flera mått på möjligheter till studieframgång. Gemensamma prov (läs standardprov) kommer att utvecklas mellan universitet och högskolor.

I korthet kommer sannolikt lärarnas situation att starkt förändras i riktning mot betygsättning och från andra uppgifter av pedagogiskt slag. Proven kommer att få en större roll och granskningen av studenterna att öka. Fortbildning om betygsättning är idag en bristvara i universitets- och högskolevärlden. I ett framtida betygssystem med två olika förfaranden (målrelaterad och relativ) kommer fortbildningskravet på betygsättning att öka högst avsevärt. I korthet kan man säga att lärarnas situation kommer att försvåras med ytterligare en och i grunden svårbearbetad betygsättning i det enskilda fallet. Det kommer att kosta institutionerna andra medel än vad som idag tycks finnas för handen. Det positiva är att man får, vare sig man vill eller inte, en ökad debatt om betygsättning och bedömning – ett område som idag har en mycket undanskymd plats i lärarutbildnings- och lärarfortbildningsverksamheten.

Betygens differentieringsförmåga- antalet skalsteg

Skalans utseende är mer en teknisk fråga med värdeinslag i processen att slutligen fastställa sättet att avgöra vad som t.ex. är ett godkänt resultat. Det tekniska ligger i modeller för att fastställa kravgränser. Här handlar det om att göra en ytterligare fördelning av uppmätta kunskaper och färdigheter. Med hänsyn till alla de problem som kan uppstå vid en subjektiv bedömning kommer också detta att innebära att större vikt kommer att fästas vid betygsättning och mindre vid det pedagogiska arbetet. Lärarna vid högskolan måste räkna med att många studenter kommer att ställa frågan om sina egna betyg. Vilka åtgärder lärarna kommer att vidta för att svara upp mot dessa krav återstår att se. Från den relativa betygsskalans tid i ungdomsskolan vet vi att frågorna är många och svaren är få.

Vid högskolorna och säkert på olika sätt vid olika högskolor kommer förfaranden för att uppnå en högre grad av differentiering att utvecklas. Olika modeller kommer att föreslås och diskuteras. En sådan diskussion kan vara positiv men sidoeffekterna svåra att överblicka.

I sammanfattning

Den europeiska skalan är relativ. Ändå hävdas att den inte är det. Den stora frågan är hur ”normeringen” mot angivna procentsatser kommer att gå till. Här finns allt från egna tillämpningar av den enskilde läraren till sammanhållna prov lärare och högskolor emellan, också universitet och högskolor i andra länder kan komma ifråga. Betygsfrågan kommer att ta upp en stor del av lärarnas och högskolornas utvecklingsverksamhet. Det pedagogiska arbetet i övrigt riskerar att få stå i bakgrunden.

I de procentansatser som anges förekommer inga procentsatser för underkända betyg. Ska sådana betyg förekomma?

Skalans utseende (sjugradig skala) kommer att innebära stora insatser för att möta särskilt studenternas krav på rättvisa och jämförbara betyg. Lärarnas situation kommer sannolikt att drastiskt förändras i riktning mot att argumentera för satta betyg. Igen en fråga där det pedagogiska arbetet kommer i skymundan.

Det finns ett stort antal modeller som används för att fastställa kravgränser. Det området för en tynande tillvaro i den svenska mätdebatten men får här ny näring. Som framgått ovan finns flera sätt att använda vid fastställande av kravgränser. Ibland nyttjar man enbart mer eller

mindre teoretisk information men oftast använder man en kombination av teori och praktik där i det senare fallet bedömningar (av experter) av lämpliga kravgränser ingår.

Rättvisa betyg och jämförbarhet mellan betygen kommer att vara viktiga delar av den pedagogiska debatten. Lösningar kommer att vila på gemensamma prov (standardiserade prov).

I vilken utsträckning ska betygen användas vid urval? Vad är i övrigt syftet med en relativ flergradig betygsskala?

Man måste räkna med att många frågor kommer att resas bland lärare och studenterna om hur den idag gällande målrelaterade betygsskalan ska översättas till en relativ ECTS-skala. Jämförbarheten blir en av flera huvudfrågor i debatten och mycken tid kommer att ägnas åt överföringsproblematiken.