

Behörighet, rekrytering och urval

OM ÖVERGÅNGEN FRÅN GYMNASIESKOLA
TILL HÖGSKOLA

av Ingemar Wedman

Högskoleverkets arbetsrapporter 2000:6 AR

 **HÖGSKOLEVERKET**
National Agency for Higher Education

Behörighet, rekrytering och urval

OM ÖVERGÅNGEN FRÅN GYMNASIESKOLA
TILL HÖGSKOLA

av Ingemar Wedman

Högskoleverket • Birger Jarlsgatan 43 • Box 7851, 103 99 Stockholm
tfn 08-563 085 00 • fax 08-563 085 50 • e-post hsv@hsv.se • www.hsv.se

**Behörighet, rekrytering och urval. Om övergången från gymnasieskola till
högskola.**

Producerad av Högskoleverket i maj 2000

Högskoleverkets arbetsrapporter 2000:6 AR

ISSN 1404-5745

ISRN HSV-AR--00/6-SE

Innehåll: Ingemar Wedman

Grafisk form: Högskoleverkets informationsavdelning

Tryck: Högskoleverkets vaktmästeri, Stockholm, maj 2000

Innehåll

Förord	5
Sammanfattning	7
Summary	9
Uppdraget	11
Bakgrund	13
URVAL TILL HÖGRE STUDIER	14
FORSKNINGSLÄGET – EN SAMMANFATTNING	15
DEN ALLMÄNNA DEBATTEN	17
Från gymnasieskola till högskola – behörighet, rekrytering och urval	19
Betygen i gymnasieskolan	23
DET MÅLRELATERADE BETYGSSYSTEMET I PRAKTIKEN	27
Det psykometriska paradigmet	29
DEN MODERNA VALIDITETSTEORIN	31
EN NY TYP AV PSYKOMETRI	33
Högskoleprovet	35
Urval – andra överväganden	39
KRITERIER FÖR FRAMGÅNG	42
Examination i högskolan	45
Behörighet, rekrytering och urval	47
Ett nytt antagningsförfarande – förslag	49
Slutsatser och fortsatta analyser	53
Referenser	55

Förord

Högskoleverket gav i september 1999 professor Ingemar Wedman, rektor vid Idrottshögskolan i Stockholm, i uppdrag att göra en studie av det svenska tillträdessystemet till högre utbildning och de teoretiska utgångspunkter som ligger bakom detta, inte minst i en internationell jämförelse. Studien är nu slutförd och redovisas i denna rapport.

Författaren har djupa kunskaper om och mångårig erfarenhet av detta område. Han är bl.a. professor i pedagogiska mätningar och var under flera år vetenskaplig ledare för högskoleprovet. Han har även på senare tid deltagit aktivt i Sveriges universitets- och högskoleförbunds expertgrupp för antagningsfrågor.

Rapporten ger oss ett värdefullt tillskott till kunskapen om behörighet, urval och tillträde till högre utbildning, inklusive "hållfastheten" hos det s.k. psykometriska paradigmet – och till den debatt som så ofta tenderar att följa i tillträdesfrågornas spår.



Sigbrit Franke
Universitetskansler

Sammanfattning

En stor del av rapporten ägnas åt den problembild som kännetecknar urvalet till högre studier. Här behandlas såväl gymnasieskolans betyg som prov av det slag som högskoleprovet kännetecknar. Också andra aspekter på urvalsförfarandet behandlas.

I ett särskilt avsnitt diskuteras det psykometriska paradigmet som under många årtionden utgjort ett viktigt rättesnöre för utformningen av urvalsförfaranden världen över. Man kan konstatera att den traditionella prognosförmågan har nått en slags övre gräns där högst 50 procent av den variation som föreligger i studieframgångskriteriet kan förklaras av urvalsinstrument av typen betyg och högskoleprov. Resten av variationen hänger samman med faktorer vi i generell mening vet inte kan "lösas" med hjälp av det traditionella psykometriska paradigmet där målet är ett så högt statistiskt samband som möjligt mellan prognosinstrument och mått på studieframgång i högskolan. Det paradigmet har nått en återvändsgräns.

Senare års forskning i anslutning till olika instruments relevans i olika avseenden öppnar dock möjligheterna för att behandla prognosfrågan på ett annat sätt än hitintills. I ljuset av denna forskning behandlas den empiriska kunskapen som en bland flera delar i en rationell argumentation och värderingar av olika slag i en vidare kontext än den traditionellt psykometriska.

Rapporten avslutas med ett tentativt förslag om att ersätta dagens urvalsförfarande med ett enklare bestående av en enda urvalsgrupp till vilken man kvalificerar sig på olika grunder, bland annat via betyg och högskoleprov, men också på grundval av andra meriter som kan anses vara av vikt för att erhålla en intressant studerandegrupp i högskolan. I detta senare avseende kan även flera utbildningspolitiska överväganden ha en viktig uppgift.

Summary

Much of the report deals with the problems associated with the selection procedure for higher studies. It discusses both the marks awarded to upper secondary school students and the National University Aptitude Test and similar tests, as well as other aspects of the selection procedure.

The psychometric paradigm, which for many decades has been a mainstay in the design of selection procedures the world over, is discussed in a separate section. Traditional forecasting capability appears to have reached a point where selection instruments such as marks and aptitude tests do not account for more than 50 per cent of the variation in the study success rate. The remainder is associated with factors to which the traditional psychometric paradigm, with its focus on the greatest possible statistical correlation between forecasting instruments and measures of success in higher studies, is generally irrelevant. The paradigm has exhausted its potential.

However, recent research on the relevance of various instruments opens up the possibility of a new approach to forecasting. In the light of this research, empirical knowledge is treated as just one of several elements in a process of rational argumentation and assessment that is more wide-ranging than that of conventional psychometry.

The report concludes with a tentative suggestion that the present selection procedure should be replaced by a simpler system with a single selection group for which students qualify themselves on the basis of various criteria, including marks and the National University Aptitude Test as well as other qualifications that may be considered relevant when it comes to maintaining an appropriate university student population. Several other aspects of education policy may also play an important part in this context.

Uppdraget

Urvalet till högre utbildning intresserar många och har gjort så under lång tid. Denna aspekt av utbildningssystemet står också i fokus för denna rapport. Belysningen av urvalet är dock lite annorlunda än i flertalet tidigare studier som i mångt och mycket varit psykometriskt till sin karaktär alternativt allmänt utbildningspolitiskt (Kim, 1999). Här är fokus omständigheterna för urval och för val av urvalsförfarande och därvid kommer såväl vissa kvalitetsfrågor i gymnasieskolan som i högskolan att beröras.

Rapporten är ett resultat av ett korttidsuppdrag med alla de begränsningar det kan innebära och metodiken kan närmast betraktas som ett reflekterande arbetssätt.

Det bakgrunds- och informationsmaterial jag använt mig av har varit rapporter, studier, intervjuer och samtal, officiell statistik, tidningsartiklar och den egna erfarenheten. Tillsammans har denna information lett fram till den beskrivning som görs och bildar grund för de "slutsatser" som dras.

Syftet med rapporten är främst att ge ett (av flera) underlag för en diskussion om det nuvarande tillträdessystemet och vilka hänsyn som möjligen är rimliga att ta i en förändring av detsamma. Ett "resultat" av rapporten är att inte ens vissa självklara ingredienser i diskussionen om urval egentligen är så självklara när allt kommer omkring. Det gäller inte minst tilltron till det s.k. psykometriska paradigmet i bedömningen av ett urvalsförfarandes kvaliteter.

Bakgrund

Det är föga förvånande att många länder idag, inklusive Sverige, riktar stor uppmärksamhet mot sitt eget och andra länders utbildningssystem. För många är det idag en mer eller mindre självklarhet att människors utbildning är central för ett lands välfärd och dess utveckling. Vi talar inte för inte om att vi idag är inne i ett kunskaps- och informationssamhälle där utveckling och kvalitet i hög grad är relaterad till människors utbildningsnivå.

I ljuset av detta är det lätt att förstå det intresse som också riktas mot, inte minst i Sverige, att öka andelen examinerade med högre utbildning. Vi talar idag om målet att 50 procent av en åldersgrupp ska genomföra någon form av högre utbildning. Till följd av detta har också den svenska högskolan byggts ut högst avsevärt under det senaste årtiondet och nästan alla i grundskolan fortsätter sina studier med någon form av gymnasiala studier.

Ett problem vi möter idag är det faktum att många högskoleutbildningar har svårt att rekrytera studenter till sina program medan andra ständigt brottas med att ett urval av flera sökande måste göras. Därtill kommer frågan om att de studenter som kan rekryteras också måste vara behöriga, dvs. uppfylla en viss miniminivå av kunskaper och färdigheter. I övergången mellan gymnasieskola och högskola har vi att göra med tre olika problem, *nämligen rekrytering, behörighet och urval*. Jag återkommer till dessa frågor lite senare och då särskilt till urvalsfrågan som står i förgrunden för denna rapportering.

En annan fråga berör det som föregår rekrytering, behörighet och urval, men som har en mer eller mindre direkt bäring på de senare. För gymnasieskolans del är betygen det mått som skolan använder för att kvalitetsstämpla de studenter som lämnar gymnasieskolan och därmed också det mått som högskolan har att begrunda när den rekryter, behörighetsprövar och gör urval av studenter. Betygen har ett eget avsnitt i den kommande redovisningen. Högskoleprovet kompletterar betygen för dem som saknar jämförbara betygsmeriter och ger en andra chans till sökande från gymnasieskolan.

Högskolans egen kvalitetsbedömning av kunskaper och färdigheter är också (eller kanske hellre borde vara) av intresse, om än indirekt, för synen på rekrytering, behörighet och urval. Högskolans examination anger vilka kompetenser man är beredd att understödja och garantera och borde rimligen ha en nära koppling till synen på de kompetenser man vill framhålla som viktiga vid tillträdet till högskolan. Det är sålunda lite märkligt att konstatera att i

huvudsak alla högskolor/universitet har noggrant utformade regler för formen för examination (hur lokalen ska vara utformad, hur de examinerade ska sitta etc.) men inte någon högskola eller något universitet har såvitt det är bekant några krav på examinationen som sådan. Det enda krav som förefaller finnas är att den ska äga rum. Examinationens kvalitet verkar tas för given trots att man i många fall kan befara att den lämnar mycket i övrigt att önska. Också denna del har fått ett eget avsnitt i rapporten.

Av visst intresse i detta sammanhang är att notera det stora intresse för urvalsfrågan som idag visas från många intressenter. Högskoleförbundet, SUHF, har i en egen promemoria meddelat utbildningsdepartementet att reglerna för urval borde ändras med ett större inslag av lokal antagning (PM 1999-12-03; Palmér och Olsson Laurin, 1999-12-06). Provrådet, Högskoleverkets rådgivande organ för bl. a. alternativ antagning anordnade under hösten 1999 en seminariedag i frågan och en hearing den 1 februari 2000. Därtill kommer den utredning som utbildningsdepartementet tillsatt med uppgift att redovisa förslag på hur den sociala och etniska mångfalden i högskolan kan stärkas (uppdrag till rektor Boel Flodgren), vilken också sannolikt måste beröra urvalsproblematiken. Samtidigt som detta sker kommer rapporter om svårigheten att tillgodose högskolan med tillräckligt antal studieförberedda elever från gymnasieskolan (Johansson & Strandberg, 1999), vilket leder över frågan till rekrytering snarare än urval.

URVAL TILL HÖGRE STUDIER

Urvalsfrågan har kontinuerligt diskuterats under de senaste drygt 30 åren med början i Kompetensutredningens (KU) arbete på 60-talet (SOU 1970:21; se också A-M Rydell, 1997). Dess arbete lade grunden för mycket av synen på urval i det nuvarande högskolesystemet. Sålunda introducerades dagens högskoleprov (dävarande studielämplighetsprov) av KU. Sedan dess har många förändringar ägt rum men ganska få av principiell natur, undantagandes betygssystemet och användningen av högskoleprovet.

KU lanserade bl.a. idén om att högskoleprovet dels skulle ge vuxna personer som inte tidigare haft möjlighet till högre studier en möjlighet att meritiera sig för sådana, dels användas som en andra chans för sådana med gymnasieskolbakgrund. Diskussionen om särskilt det senare förs livligt fram och tillbaka och åsikterna om den s.k. "andra chansen" ändrades vid flera tillfällen i utredningens slutskede. Den andra chansen fick stå tillbaka när utredningens betänkande slutligen redovisades. Frågan kom sedan tillbaka i kölvattnet på Tillträdesutredningens betänkande i mitten av 80-talet (SOU 1985:57) och fastställdes som en möjlighet i anslutning till att nya tillträdesregler introducerades 1991. Fram till dess var högskoleprovets roll i urvalet ganska blygsam och användes endast för de s.k. 25:4:orna, dvs. av de sökande som var minst 25 år gamla och hade fyra års arbetslivserfarenhet eller mer och som saknade

jämförbara betygsmeriter. Denna grupp tillkom som ett försök att bredda urvalet av studerande till högskolan och ge personer som inte fått rimliga möjligheter till gymnasieskolkompetens tidigare att få studera vid högskolan.

Vid sidan av högskoleprovet, som ganska snart fann sin form, initierades istället en diskussion om de dåvarande relativa betygs berättigande som klart överträffade debatten om och kring högskoleprovet. De relativa betygs historia från 1970 till deras avskaffande 1994 är en intressant läsning och illustrerar med vilken tvehågsenhet politikerna verkligen tog sig an urvalsproblemet. De var inte ensamma. Många av tillskyndarna för det målrelaterade betygssystemet har mer eller mindre medvetet valt att avstå från att beakta betygen i urvalshänseende. Denna historieskrivning återfinns längre fram i rapporten.

FORSKNINGSLÄGET – EN SAMMANFATTNING

Urval i allmänhet och urval till högre studier i synnerhet har tilldragit sig ett stort intresse från forskarna under i stort sett hela 1900-talet (undantagandes det första årtiondet som istället såg utvecklingen av instrument att användas vid urval och som tycktes fungera). Den stora prövningen av instrument av den typ högskoleprovet representerar ägde rum i anslutning till första världskriget och urvalet av amerikanska soldater. Likt påvevalet kallades några av de främsta pedagogerna/psykologerna in för att etablera ett urvalsprov för försvarsmakten i slutet av 1910-talet. Uppgiften genomfördes på kort tid och resulterade i de två testen Army Alpha och Army Beta (DuBois, 1970; Edwards, 1971). Det förra testet var avsett för soldater med det engelska språket som modersmål och det senare för dem med engelska som ett främmande språk.

Intresset för urval till högre studier är nära lierat med framväxten av psykometrin eller den psykologiska/pedagogiska mätningläran. Inom detta område behandlas bl.a. möjligheten att beskriva mänskliga olikheter på ett rationellt och systematiskt sätt. Urval till högre studier erbjuder härvidlag en intressant forskningsarena där uppgiften består i att med relativt enkla (och ekonomiskt fördelaktiga) instrument beskriva intresserade personer i ett fåtal egenskaper och sedan nyttja denna beskrivning för att predicera senare studieframgång med statistikens hjälp, oftast i form av en enkel linjär regressionsmodell av innebörden att kunskap om X (högskoleprov, betyg) och sambandet mellan X och Y (studieframgång) kan användas för att förutsäga värdet på Y (med viss felmarginal och under vissa antaganden). Jag kommer lite senare att något problematisera denna modells dominerande plats i debatten om urvalet till högre studier och peka på dess begränsningar i urvalssammanhang.

Tiotusentals studier världen över har genomförts för att undersöka olika instruments "förmåga" att förutsäga studieframgång. Resultaten från dessa studier är ganska "enkla" att sammanfatta även om nästan varje studie rymmer flera besvärliga statistiska problem. Resultaten från en stor del av dem talar

samma språk och slutsatserna är ungefär desamma, åtminstone på ett övergripande plan. Här bortses från att enskilda studier bland de många som har genomförts kan redovisa ett och annat avvikande resultat jämfört med huvudfaran av empiri.

Prov som högskoleprovet och betyg är på det allmänna planet och i relativa termer överlägsna andra instrument för att förutsäga senare studieframgång. Det är också därför vi världen över ser tillämpningen av prov och betyg vid urval. Försöken att finna andra instrument att matcha prov och betyg i urvalet (och enligt modellen) har inte varit framgångsrika. Med undantag av enskilda studier och grupper av studerande kommer instrument som t.ex. intervjun, portfolios och en lång rad av personlighetsinstrument långt ner på listan, och deras prognosförmåga är oftast av mycket marginell karaktär om ens det.

Intressant nog visar en nyligen publicerad översikt samma tendens vad avser möjligheterna att predicera yrkesframgång, nämligen att prov av typen högskoleprov är överlägsna andra instrument för att förutsäga yrkesframgång. Till en del verkar väl strukturerade intervjuer därtill erbjuda ett positivt tillskott till prognosen (Schmidt & Hunter, 1998).

Det stora problemet i den forskning som finns att redovisa, och det gäller också prov och betyg, är att den visserligen är tydlig i rangordningen av förekommande urvalsinstrument, men att nyttan tycks vara så liten och på gränsen till marginell mätt på traditionellt statistiskt vis. Med andra ord: förklaringsvärdet av nu kända urvalsinstrument är mycket lågt och stundtals besvärande lågt. Jag bortser här från problemet att nyttan av ett urvalsinstrument direkt är relaterad till bl. a. omfattningen av urvalet; den allmänna regeln är att också urvalsinstrument med låga samband med t.ex. studieframgång kan ha ett stort värde om det är många sökande till få platser.

I grova drag säger i stort sett alla studier på området att med resultat från högskoleprovet (motsvarande) och med kännedom om elevernas betyg kan vi förklara och förstå 25 procent av studieframgången. 75 procent, alltså – delar av variationen i studieframgång – vet vi inte vad den beror på och kan följaktligen inte förutsäga. Med utomordentligt stora ansträngningar, till stora kostnader och med mycket raffinerade statistiska modeller kan man komma ett stycke till men det handlar om en mycket blygsam ökning av förklaringsprocenten och därtill om modeller som i praktiken kommer att vara mer eller mindre omöjliga att förklara innebörden av för den enskilde sökanden och hans/hennes **närstående**¹. Och där är vi och där har vi varit de senaste 50 åren.

¹ Detta område är nästan helt utforskat inom den pedagogisk-psykologiska mätningläran och psykometrin.

DEN ALLMÄNNA DEBATTEN

Diskussionen om urval till högre studier har i Sverige, fränsett kopplingen till betygsfrågan, inte varit särskilt högljudd de senaste 15 åren. Högskoleprovet har en omfattande acceptans och uppvisar utmärkta psykometriska kvaliteter och förklarar ungefär 25 procent av variationen i studieframgång i högskolan. Kritiken mot högskoleprovet har i princip uteblivit med undantag av vissa diskussioner under 70-talet då delar av det dåvarande förslaget till studielämplighetsprov var uppe på debattsidorna. Ett annat undantag utgör den diskussion som varit och är angående förekommande könsskillnader i provresultat. I medeltal presterar männen ett högre resultat än kvinnorna på högskoleprovet.

Dagens målrelaterade betyg ifrågasätts allt oftare men ändå utan att vi känner igen de diskussioner på "barrikaderna" som det relativa betygssystemet till och från blev föremål för under sin existens. Tiden är också ännu mycket kort sedan det nya betygssystemet infördes. De s.k. relativa betygen förbereddes under ett kvartssekel (med början under trettioalet), etablerades i mitten av 60-talet och började omedelbart att kritiseras och ifrågasättas och avvecklades slutligen (?) under det följande kvartsseket. I detta fall kan man tala om en långt driven debatt som slutade i att de relativa betygen sköts i sank och ersattes av s.k. målrelaterade betyg vilka infördes 1994. Vid införandet hade de målrelaterade betygen ett utomordentligt gott stöd av politiker men också av lärare och elever.

Till en del kan det senare kanske förklaras av den "förföriska" elegans som kännetecknar ett målrelaterat betygssystem framför ett relativt betygssystem – i teorin. I ett målrelaterat betygssystem, heter det, mäter man faktiska kunskaper medan i ett relativt dito jämförs eleverna med varandra. Att man därmed t.ex. sorgfälligt undviker att redovisa de problem som ett målrelaterat betygssystem är förenat med den dag det ska tillämpas nämns inte så ofta. Inte heller att jämförelsen i den relativa betygsättningen avser ett innehåll. Idag kan vi skönja en tilltagande kritik mot det målrelaterade betygssystemet och dess tillämpning (se t.ex. Lustig, 1998).

Debatten om urvalet har dock stigit några grader de senaste åren. Det har skett i anslutning till det ökade intresset för högre studier och därmed svårigheterna att få tillträde till dessa. Det gäller särskilt nyblivna studenter från gymnasieskolan som idag inte självklart kan räkna med att få tillgång till flera utbildningar vid universitet och högskolor. Det tar sig bl.a. uttryck i att fler och fler studenter väljer att studera vidare (efter gymnasieskolan) i Komvux och därmed konstituerar det s.k. fjärde gymnasieåret (se t.ex. Mejer, 1999).

Det finns också en annan trend att vara uppmärksam på, nämligen att högskolans fasta program (tidigare linjer) tenderar att förlora i aktualitet. Det syns bl.a. via att många studenter väljer att kombinera sina (program-)studier på andra sätt än vad statsmakten och universitet/högskolor har tänkt sig och planerat för. Det fördyrar deras studier och försvarar för nybörjaren att få plats

i högskolan (eftersom högskolorna tillämpar förtur för sökande med akademiska poäng i ganska stor omfattning).

I linje med detta finns också anledning att uppmärksamma den enskildes bevekelsegrunder för att studera vid högskolan. Enligt den i någon mening vedertagna modellen antas den studerande bete sig på ett visst sätt sedan han antagits, nämligen att sträva efter ett så högt betyg som möjligt enligt de förutsättningar som anges av högskolan och i den studietakt som föreskrivs av möjligheterna att erhålla studiemedel. Den modellen för studier är inte den enda tänkbara idag sett med den studerandes ögon och dennes vardag. Det s.k. StudS-projektet vid Högskoleverket (StudS-rapporterna 2, 3, 4, 5 och 6, Brandell m.fl.) erbjuder på denna senare punkt en intressant läsning (se också Wester, 1995).

Från gymnasieskola till högskola

– behörighet, rekrytering och urval

I den ansats som beaktas i föreliggande rapport beskrivs tillträdet till högskolan med fokus på vissa aspekter i gymnasieskolan, övergången till högskolan liksom till vissa aspekter i högskolan. Urvalet till högskolan står i centrum för rapporten. Till detta har dock kopplats kvalitetsaspekter i såväl gymnasieskola som högskola allt under premissen att gymnasie- och högskolans sätt att värdera kunskaper och färdigheter också har (eller borde ha) betydelse för synen på tillträdet till högskolan. Till detta har fogats rekryteringsaspekten för att komplettera beskrivningen och göra redovisningen mer fullständig. Den modell för redovisningen som detta resulterat i beskrivs nedan i text.

I uppdraget till gymnasieskolan ingår att bedöma elevernas kunskaper och färdigheter. Denna bedömning ligger sedan som en grund för hur vi formulerar oss vad avser behörighet, rekrytering och urval. Hur gymnasieskolans bedömning ska ske är ofta föremål för diskussion och innebär idag att kompetensen bedöms i en målrelaterad betygskala där kriterier för godkänd, väl godkänd (och inom kort mycket väl godkänd) finns fastlagda.

Betyg är de instrument som oftast omnämns i anslutning till gymnasieskolans kvalitet och har så länge de funnits varit det självklara instrumentet att förlita sig på vid tillträdet till vidare studier. Ju högre betyg desto större förutsättningar för framgångsrika studier har man hävdad. En del av gymnasieskolans betygsättning utgörs av de s.k. nationella proven vilka används i betygsstödjande syfte.

Grunden för högskolestudier finns fastställda via behörighetskrav, s.k. standardbehörigheter, som i sin tur uttrycks via program och betyg i gymnasieskolan (oftast). Studentens vidare väg bestäms därefter av det val han/hon träffar om intressanta utbildningar. I detta skede sker ett stort mått av självselektion, hur stort vet vi inte, men vi kan på goda grunder utgå från att självselektionen är betydande.

Vid övergången till högskolan kan de studerande delas in i fyra grupper av elever, nämligen de som vill och kan gå vidare (++), de som vill men som inte kan gå vidare (+-), de som inte vill men ändå kan gå vidare (-+) och slutligen

de som inte vill och heller inte kan gå vidare i sina studier (-). Ur den enskildes synvinkel föreligger i första hand problem om tillhörigheten är till gruppen två (+-). Det är för dessa studerande som urvalet primärt är motiverat. För samhället och många utbildningsprogram är den tredje gruppen också ett problem. De fyra grupperna är fingerade grupper i den meningen att de aldrig har preciserats och vi vet följaktligen inget om deras numerärer. De fyller här enbart uppgiften att tydliggöra urvals- och rekryteringsproblemet.

Bland indikatorerna i självselektionen ingår t.ex. betygen från gymnasieskolan, studieorten, närmiljöns åsikter (föräldrar, kamrater, vänner etc.), kvalitet och status i utbildningen ifråga, studentmiljö osv. I andra länder, men ännu inte i Sverige (om vi undantar högskolornas rekryteringsbroschyrer), förekommer ibland en ganska omfattande beskrivning av de olika lärosätena för att ge den enskilde studenten en uppfattning om vilken studiemiljö och vilka studier som väntar honom eller henne. Vi kan troligen räkna med att denna typ av beskrivningar kommer att tillta i Sverige under de kommande åren i takt med att högskolan byggs ut ytterligare och "kampen" om de studerande tilltar.

I självselektionen ingår som ett naturligt inslag de rekryteringsinsatser som respektive studieort och utbildning genomför. För många högskolor och utbildningar är rekrytering viktigare än urval. Efter avslutade gymnasiestudier (motsvarande) sker idag intensiva rekryteringsinsatser från många högskolor/universitet. Samtidigt sätts slutfasen i självselektionen in. Vi vet idag inget eller ganska litet om effekterna av de rekryteringsinsatser som görs och i stort sett ingenting om betydelsen av självselektion för senare urval till högre studier. Vi vet bara att båda delarna förekommer inför tillträdet till högre studier.

Slutsteget i processen vid övergången från gymnasieskola till högskola utgörs av att ett urval sker till flera program och utbildningar. Till vissa av dessa är sökandetrycket mycket stort och har så varit under långa tider alldeles oberoende av andra konjunkturer i samhället. Läkarlinjen, journalistlinjen, psykologlinjen, många konstnärliga utbildningar, idrottslärarlinjen är exempel på utbildningar med ett stort sökandetryck.

Urvalsproblematiken vid tillträdet till högskolan har intresserat forskare, beslutsfattare och politiker under lång tid och tusentals studier i frågan har redovisats allt ifrån enkla arbetsdokument till omfattande forskningsöversikter i ämnet. I praktiken har en stor del av urvalsdebatten handlat om val av urvalsinstrument (för att predicera studieframgång; se dock Kim, 1998).

Urvalet kännetecknas av många olika delaspekter, bl.a. mättekniska aspekter, val av urvalsinstrument, mångfald i studiemiljön, studieframgång vs yrkesframgång, lämpliga/olämpliga studerande. Några av dessa aspekter behandlas utförligare nedan.

En viktig del av urvalsproblemet har av hävd utgjorts av det som här kallas *det psykometriska paradigmet* eller ansatsen att med hjälp av en eller flera pedagogisk/psykologiska mätinstrument (t.ex. test) försöka förutsäga resultatet av senare studier. Innebörden för urvalet är att det psykometriska paradig-

met är den grund på vilken merparten av den diskussion om urval vilat och vilar på. I stort sett alla empiriska studier på området har också det psykometriska paradigmet som utgångspunkt (se dock t.ex. Hackman & Taber, 1979; Wester, 1995).

De psykometriska egenskaperna i dagens urvalssystem implicerar att grunden för val av instrument i ett urvalsförfarande är nära förknippad med den empiriska relationen mellan resultat på mätinstrumentet (-en) och mått på senare studieframgång (oftast betyg). Med denna utgångspunkt utgör högskoleprov (motsvarande) och betyg de mest framgångsrika instrumenten även om framgången oftast är mätlig mätt på traditionellt psykometriskt (statistiskt) sätt.

Med samma utgångspunkt har många försök gjorts att tillföra andra instrument under argumenten att högskoleprov och betyg endast speglar en smal del av "personligheten" av vikt för att lyckats i senare studier och därefter kunna genomföra en framgångsrik yrkeskarriär. I urvalet till läkarstudier, t.ex., har det länge och särskilt bland de egna förespråkarna, hävdats att en sådan "egenskap" som empati är central för både studier och senare yrkeskarriär. Försök att inbegripa denna "förmåga" pågår också vid flera av landets läkarutbildningar.

I ett mer övergripande perspektiv vid granskning och bedömning av behörighet, rekrytering och urval är det också av intresse att beakta högskolans egna kvalitetsbedömningar av kunskaper och färdigheter. Det förefaller rimligt att den egna bedömningen är någorlunda konform med t.ex. de krav på kvalitet man ställer på studerande som vill påbörja högskolestudier. Den frågan behandlas i ett särskilt avsnitt.

Beskrivning sammanfattar vissa centrala moment i övergången från gymnasieskola till högskola vad avser kvalitet i allmänhet och kompetens i synnerhet. I gymnasieskolan behandlas särskilt betygen. Därefter följer rekrytering och självselektion.

Urvalet är särskilt uppmärksammat och en indelning görs av några centrala aspekter i detta från mättekniska aspekter, över olika slag av urvalsinstrument och kriterier på framgång för att avslutas med högskolans eget sätt att konkretisera kraven på kompetens via examinationen.

Betygen i gymnasieskolan

I gymnasieskolan står två kvalitetsaspekter i fokus, nämligen examination och betyg. Båda är ett uttryck för hur kvaliteten bedöms och uppmärksammas. Examinationen är det självklara instrumentet för att garantera kunskaper och färdigheter och har en mycket lång historia i utbildningssammanhang (se t.ex. Wedman, 1988). Denna kvalitetsaspekt behandlas längre fram i texten och i anslutning till högskolans kvalitetsbedömningar.

Betygen är gymnasieskolans kvalitetsmått på kunskaper och färdigheter. Sedan några år tillbaka är betygsättningen målrelaterad. Det innebär att betygen för den enskilde fastställs i relation till i förväg uppställda mål och kriterier. Målrelaterade betyg har en lång historia i Sverige och i andra länder, dock med ett 40-årigt avbrott i vårt land då det s.k. relativa betygssystemet tillämpades (se t.ex. Wedman, 1983; Henrysson & Wedman, 1995; Andersson, 1999).

Skälet till att det relativa betygssystemet infördes var att det svarade upp mot kravet att fungera som urvalsinstrument vilket blev allt mer betydelsefullt i anslutning till att realskolan och senare gymnasieskolan blev allt attraktivare för allt fler och ett urval måste göras. I detta avseende är de relativa betygen fullt jämförbara med högskoleprovet, som också uteslutande är ett urvalsinstrument med syfte att rangordna de sökande.

De målrelaterade betygen saknar den urvalsrelaterade egenskapen men används ändå för urval, om än alltmer med större bekymmer. En rad utredningar under 70- och 80-talen och en i början av 90-talet försökte sig på uppgiften att föreslå ett målrelaterat betygssystem som också kunde användas för urval men misslyckades, eller mer korrekt uttryckt, politikerna lyckades inte omsätta de olika utredningsförslagen till ett nytt betygssystem. Närmast ett "lyckande" kom faktiskt den första utredningen under Skolöverstyrelsens huvudmannaskap (1971). Den föreslog ett målrelaterat betygssystem i vilket de övergripande målen bröts ned till mycket detaljerade delmål i enlighet med den då rådande undervisningsteknologins anvisningar. Med denna ordning löstes problemet med jämförbarhet i tolkningarna av målen av olika lärare. Nackdelen med systemet blev en pedagogisk stelbenthet som tog ifrån läraren hans och hennes möjligheter att anpassa undervisningen till aktuella förutsätt-

ningar och den pedagogiska praktiken i klassrummet.

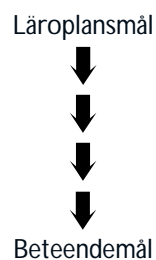
Nackdelen med det målrelaterade betygssystemet i urvalssammanhang är mycket enkel, nämligen att det inte går att åstadkomma jämförbarhet i tolkningen av mål och kriterier utan att målen och kriterierna uttrycks på ett mycket detaljerat sätt där utrymmet för tolkningar (av språket) minimeras. Det var just den omständigheten som Fritz Wigforss under 30-talet försökte "råda bot på" via normerande gemensamma prov och det som sedan blev det relativa betygssystemet. I ett sådant system är utgångspunkten att det bland ett stort antal personer (elever) nästan alltid föreligger individuella skillnader som det gäller att försöka återge så tydligt som möjligt. Det är denna utgångspunkt som brukar anges som rangordningsprincipen i det relativa betygssystemet. Om det nämligen föreligger individuella skillnader kan man också rangordna de personer (elever) som utgör basen för skillnaderna. Det kan dock aldrig nog påpekas att den rangordning det är fråga om avser ett visst innehåll, i detta fall läroplanens innehåll. I debatten som var kring det relativa betygssystemet framförde kritikerna av detsamma ofta åsikten att betygssystemet avsåg rangordning och inte rangordning i ett visst, mycket bestämt, avseende, nämligen läroplaner och kursplaner.

Tanken om sådana individuella skillnader är ett antagande och inget annat. Det är sedan en empirisk fråga om antagandet kan anses ha något berättigande. Översatt till klassrummet och skolan innebär antagandet att många elever som har valt en och samma kurs i landet presterar olika och kan olika mycket i det ämne som står i fokus. I ljuset av den praktiska pedagogiken i vårt land och i andra länder förefaller antagandet om individuella olikheter ganska rimligt.

Om antagandet om individuella olikheter kan anses vara rimligt är det sedan en fråga om hur dessa skillnader kan beskrivas på ett så enkelt sätt som möjligt. Normalfördelningen, eller Gauss-kurvan, har visat sig fungera ganska bra i sammanhang som dessa och har dessutom en rad matematiska fördelar som gör den attraktiv av andra skäl. Därav Wigforss förslag om att betrakta de skillnader i prestationer som kan antas föreligga med hjälp av normalfördelningen.

I det målrelaterade betygssystemet görs inga antaganden om individuella skillnader i prestationer eller i kunskaper och färdigheter. I ett sådant system kan därför alla elever, oberoende av hur många det är fråga om, prestera lika och därmed få samma betyg. Huruvida betygen i detta system kan jämföras med varandra är uteslutande en fråga om hur lika lärarna tolkat målen och kriterierna för den aktuella kursen. Om detta inte kan uppnås, dvs. att lärarna gör olika tolkningar av målen och kriterierna, faller systemet samman vad avser möjligheterna att nyttja betygen i urvalssammanhang där just jämförbarheten mellan betyg är central.

Problemet med de målrelaterade betygen kan sammanfattas i nedanstående illustration som anger jämförbarhetsproblemet i målrelaterad betygsättning.



Ändpunkterna i figurens axel anger å ena sidan de mål som finns uttryckta i läroplanerna och å andra sidan preciserade mål. De förra är ofta utsatta för en rad kompromisser och anger en riktning som många kan enas om. De kan dock ytterst sällan användas som underlag för betygsättning. För detta behövs en rad preciseringar.

Den andra änden i figurens axel anger kursplanens mål väl preciserade i s.k. beteendemål, dvs. mål preciserade i enlighet med undervisningsteknologins anvisningar (70-tal). När målen uttrycks på detta sätt har man nått så långt i preciseringen att det inte längre föreligger några olikheter i tolkningarna om innebörden av målen och betygen blir i slutänden också jämförbara.

Det var också detta som Skolöverstyrelsen (1971) föreslog i den första utredningen om en övergång till målrelaterad betygsättning efter det att det relativa betygssystemet hade införts. Idén fann till en början stort gehör för att efter en tid läggas "till handlingarna", främst därför att systemet skulle innebära en mer eller mindre fullständig styrning av lärarnas vardag i stort och i smått och likaså elevernas vardag, åtminstone i klassrummet. Idén med detaljpreciserade mål har sedan aldrig på allvar presenterats och har i mångt och mycket bestämt avvisats av lärare och pedagogiska forskare.

En måhända intressant utvickning på denna punkt utgör en av de främsta förespråkarna för målrelaterad betygsättning, nämligen Jim Popham själv. Popham är den forskare som i mångt och mycket själv symboliserar den målrelaterade betygsättningen. Från en artikel i slutet av 60-talet (Popham & Husek, 1969) har han artikulerat fördelarna med målrelaterad betygsättning i ett stort antal artiklar och böcker (se t.ex. Popham, 1981). I sina artiklar och böcker är Popham en varm förespråkare för målrelaterad betygsättning och väl preciserade mål. I det senare fallet lanserade han bland annat s.k. *amplified objectives*, mål som i precisering gick ytterligare ett steg i preciseringen via exemplifieringar av de så nedbrutna målen.

Under senare delen av 80-talet svängde Popham i sin uppfattning om fördelarna med preciserade mål 180 grader och menade att hela idén var mer eller mindre orealistisk och näst intill pedagogiskt omöjlig och föreslog istället ganska få och allmänna mål för en kurs med åtföljande brister i jämförbarhet. Det senare är en kostnad man får ta vid målrelaterad betygsättning, alltså brister i jämförbarhet. Det gäller också för det svenska målrelaterade betygssystemet.

Det amerikanska utbildningssystemet kan också vara värt att nämna i detta sammanhang. Det vilar på ett målrelaterat betygssystem i skalan A–E, där A står för den bästa prestationen. Systemet är i hög grad decentraliserat och undervisningen, liksom betygsättningen, sker uteslutande på den enskilde lärarens ansvar. Jämförbarheten mellan betyg är också därefter. Det har bl.a. resulterat i att mottagande högskolor nyttjar den erfarenhet som successivt etablerats vad avser betygsstandarden i olika skolor på så sätt att justeringar sker av betygen vid ansökan. Elever från skolor som anses ha en ”vänlig” betygsättning korrigeras i sina betyg nedåt och tvärtom för elever från skolor med en ”hårdare” betygsättning. Dessutom hävdar många forskare att betygssystemet snabbt skulle förlora i värde om de etablerade urvalsproven SAT och ACT avskaffades. Dessa prov åstadkommer en indirekt normering av den målrelaterade betygsättningen (bl.a. Hambleton, 1998, pers. komm.). I takt med att högskoleprovet blir allt mer etablerat i Sverige kanske en liknande utveckling kan förväntas här?

Skolöverstyrelsens utredning och förslag var och är den logiska konsekvensen av ett målrelaterat betygssystem där betygen också ska vara jämförbara. De utredningsförslag som följde på Skolöverstyrelsens förslag (1971) och som också innebar en målrelaterad betygsättning föll i slutänden på samma hinder, nämligen möjligheten att åstadkomma jämförbarhet utan de preciseringar som ovan har antytts.

Det underlag om målrelaterad betygsättning som sedermera vann politiskt gehör avstod från att problematisera frågan om jämförbarhet mellan betyg i ett målrelaterat betygssystem och lyfte istället fram de många pedagogiska fördelar som ett sådant system utan tvivel innebär, framförallt att lärarna måste tydliggöra de sätt och på vilka grunder de värderar kunskaper och färdigheter.

Idag är det målrelaterade betygssystemet utsatt för många påfrestningar. Kriterierna som sådana är inga självspelade pianon utan lämnar tvärtom utrymme för ett ganska stort godtycke, eller om man så vill, utrymme för många egna tolkningar av kunskaper och färdigheter och därmed till en varierad betygsättning lärare emellan. Redan på detta stadium kan vi mer eller mindre slå fast att talet om jämförbara betyg i mångt och mycket är en illusion eller att det målrelaterade betygssystemet inte är särskilt väl lämpat för att användas för urval. Flera utredningar under 70- och 80-talen och en under 90-talet antydde samma sak eller kom till samma slutsats. I all enkelhet kan man hävda att införandet av det målrelaterade betygssystemet åtminstone inte vilar på vetenskaplig grund vad avser urval till vidare studier. Andra bevekelsegrunder har fått råda. Vilka dessa är har dock inte klargjorts men kan åtminstone till en del skönjas. Ett av huvudskälen var att det relativa betygssystemet var utsatt för ett uppenbart missbruk och förlorade allteftersom sitt förtroendekapital.

Ett annat problem med det nya betygssystemet avser möjligheten att komplettera (och höja) erhållna betyg. Att så tilläts är en både rimlig och tilltalande möjlighet med tanke på betygssystemets uppgift att ”mäta” kunskaper och färdigheter. Eftersom det knappast finns någon övre gräns, möjlig att

definiera, för hur mycket var och en av oss kan lära, är det också en rimlig åtgärd att tillåta möjligheten för eleverna som fått ett visst betyg att visa att de via studier och annat har lärt sig mer och därmed borde vara berättigad av ett högre betyg.

Problemet som inställer sig har inte med betygssystemets rationalitet att göra utan fastmer vilka andra effekter som (konkurrens)komplettering kan innebära och innebär. Biträdande rektorn vid Norra Real har i en artikel i Svenska Dagbladet den 10 september 1999 (se också Lustig, 1998) på ett tydligt sätt illustrerat vad effekterna av konkurrenskomplettering kan bli och är. Vi får allt mer räkna med att det idag i praktiken finns ett fjärde gymnasieår för många, där det fjärde året utgörs av gymnasiestudier i Komvux regi. Den nationalekonomiska konsekvensen av detta kan vi inte uttala oss om (idag). Vi kan dock notera av en rapport från Högskoleverket (Johansson och Strandberg, 1999) att Komvuxstudier är ett viktigt inslag för senare studier i högskolan.

Däremot verkar det ganska klart att konkurrenskomplettering på det sätt det sker innebär att unga studerande förvägras vissa möjligheter att vinna inträde till högre studier eftersom de "slås ut" av dem som föredrar att konkurrenskomplettera. Vi kan också lägga till att reglerna för att få möjlighet till konkurrenskomplettering via ett fjärde studieår varierar mellan kommuner och skolor; i vilken omfattning kan vi dock inte säga.

Det bör i det här sammanhanget också uppmärksammas att Skolverket visserligen har ett tillsynsansvar men endast ett ansvar som kan verka indirekt via att skapa opinion och att redovisa för statsmakten hur systemet fungerar. Skolverket har ingen möjlighet att gå in och ändra i det pågående systemet. Tillsynsansvaret har så här långt, sex år, efter det att det nya betygssystemet infördes, (endast) resulterat i redovisning av betygsstatistik, en viktig men dock högst begränsad del för att bedöma kvaliteten i det nya betygssystemet och därmed kvaliteten i grunderna för att bedöma frågorna om behörighet, rekrytering och urval. Det innebär att vi inom överskådlig tid får räkna med uppenbara brister (och sannolikt tilltagande sådana) i bedömningen av elevernas kunskaper och färdigheter för behörighet, rekrytering och urval.

Det ska dock för fullständighetens skull nämnas att ersättarna till de centrala proven i gymnasieskolan, de nationella proven, som i det målrelaterade betygssystemet har en betygsstödjande roll (inte betygsnormerande som i det relativa betygssystemet) sannolikt har en viktig roll och kan påräknas få en än viktigare roll i "kontrollen" av tillämpningen av det nya betygssystemet.

DET MÅLRELATERADE BETYGSSYSTEMET I PRAKTIKEN

Som ovan antytts har Skolverket ansvaret för att följa upp det målrelaterade betygssystemet. Till dags dato har en noggrannare uppföljning ännu inte skett

vid sidan om den löpande statistikredovisningen, en mer eller mindre tveksam utgångspunkt för att granska skolans kvalitet. Så sker ändå. Tveksamheten bottnar i det faktum att de nuvarande betygen inte låter sig jämföras p.g.a. oklarheter i en gemensam syn på hur betygen ska fastställas.

Oklarheterna i tolkningen av betygens innebörd kan kanske illustreras av följande sammandrag av redovisningar ur Pressöversikten – skola och utbildning. I Luleå menar gymnasiechefen att grundskollärarna är för generösa i sin betygsgivning (Norrländska Socialdemokraten den 17 september 1999). Från Gävle rapporteras att betygsgrunderna är olika och att skolorna värderar olika saker vid betygsättningen (Arbetsbladet den 27 januari 2000). Göteborgsposten redovisar ett exempel på en skola med 49 procent underkända i något av basämnena medan motsvarande siffra vid andra skolor är under 2 procent (den 13 januari 2000). I Finspång vill man komplettera betygen med andra instrument vid antagningen till gymnasieskolan. Tester och intervjuer framförs som alternativ för att komma ifrån s.k. uppräkningsbar kunskap vilket betygen anses stå för (Östgöta Correspondenten den 27 januari 2000). I Vansbro var andelen underkända i något av basämnena 23 procent våren 1998. Året därpå minskade kommunen sina resurser till skolan varpå alla elever utom tre erhöll godkänt i samtliga basämnen (Dala-Demokraten den 19 augusti 1999).

Referaten ovan är egentligen inget bevis för något annat än att tillämpningen av det målrelaterade betygssystemet sannolikt varierar högst avsevärt mellan såväl lärare som mellan skolor. Det är också en högst rimlig förväntan i ljuset av vad som ovan sagts och svårigheterna att erhålla jämförbarhet utan en långtgående precisering av målen och betygskriterierna – en precisering som idag har ett minimalt stöd bland pedagoger i allmänhet. Därför blir också den allmänna och rikstäckande statistiken över betygsättningen i landets skolor mycket svår att tolka trots att det sker regelbundet från alla skolans intressenter.

Det psykometriska paradigmet

Den allt förhärskande modellen för urval bygger på en ganska enkel princip, nämligen att nyttja det eller de instrument som på bästa sätt predicerar studieframgång. I praktiken betyder det att man korrelerar resultat på prediktor med studieframgång, ofta uttryckt i en s.k. produktmomentkorrelationskoefficient, vanligen förkortad med r_{xy} . Från den elementära statistiken vet vi att den senare kan anta värden mellan -1.0 till 1.0 , inklusive. Att respektive skalor inte alltid uppfyller förutsättningarna för sådana beräkningar kan vi bortse ifrån här, det följande resonemanget är principiellt och påverkas inte särskilt mycket av just dessa förutsättningar.

Denna modell, som här kallas för den psykometriska, innebär att ju högre värde på sambandet desto bättre. Tiotusentals studier världen över har genomförts med denna modell för ögonen och valet av urvalsinstrument (prediktor) har följt i logisk konsekvens härav. På dessa grunder intar betyg och högskoleprov ofta en särställning i förhållande till andra urvalsinstrument i den meningen att de uppvisar det högsta sambandet med studieframgång. Spaltkilometer har skrivits om detta och forskningsrapporterna är många (se t.ex. Willingham et al., 1990; Kellaghan, 1995; Ebach & Trost, 1997).

Den psykometriska modellen inbjuder till åtminstone två frågor av mer principiell karaktär som inte har uppmärksamats särskilt mycket i den omfattande litteraturen och i debatten om urval till vidare studier, men som båda har konsekvenser för synen på val av urvalsinstrument.

Den första frågan är intimt förknippad med det ofta erhållna resultatet att sambandet sällan överstiger 0.50 vilket i statistiska termer innebär att 25 procent av den variation som förekommer i kriterievariabeln förklaras av resultatet på prediktorn, vilket i all sin nakenhet betyder att studieframgången till 75 procent beror av andra saker än det som prediktorn mäter. I lite mer all dagliga termer innebär detta att för provande som genomför högskoleprovet (eller får ett visst betyg) är osäkerheten om hur de kommer att lyckas att genomföra sina högskolestudier högst påtaglig. Vi är inte särskilt mycket hjälpta av att veta resultaten på högskoleprovet (eller deras betyg) för att uttala oss om hur det senare kommer att gå i högskolan. Samtidigt kan vi notera att högskoleprov och betyg utgör de i särklass bästa instrumenten i detta avseende.

Detta något nedslående resultat (enligt modellen) kan justeras något med hjälp av att beakta en del mättekniska oklarheter som alltid föreligger. På så sätt kan man ibland uppnå situationen att kanske "endast" 60 procent av studieframgången beror av andra saker än vad högskoleprov och betyg (prediktorer) mäter. I praktiken är detta en slags övre gräns för vad man idag vet att man kan uppnå prognosmässigt och enligt modellen.

Vårt och andras antagningsförfarande klarar alltså av att vara rationellt "i mindre än hälften av fallen". Frågan som inställer sig blir då hur resten av framgången i studierna ska förklaras. Om detta vet vi mycket litet. Och med mycket stor sannolikhet kommer vi heller aldrig att få veta det med den psykometriska modellen som utgångspunkt beroende på att den sannolikt är alldeles för enkelspärig för att handskas med de faktorer som omgärdar möjligheterna att lyckas i högskolestudierna (se t.ex. Hackman & Taber, 1979). Det kan kanske mer "rättvist" uttryckas på så sätt att verkligheten (att studera vid högskolan) är så komplex och beror av så många olika saker att en modell för att återge denna verklighet blir så invecklad att den aldrig låter sig uppskattas (empiriskt) och än mindre förstås av utomstående, t.ex. sökande till högskolan.

Psykometrikerna försöker att "lösa" detta problem via införandet av mer komplexa modeller där faktorer adderas till varandra och också tillåts interagera med varandra, samt genom att förfina tekniken för att analysera enskilda variabler och deras samband. Matematiskt/statistiskt blir sådana modeller mer och mer ohanterliga ju komplexare de blir. Det hänger bl.a. samman med att antalet individer som krävs för att estimeras nödvändiga parametrar blir allt färre och därmed inte klarar av att vara reliabla.

Problemet är alltså att verkligheten tyvärr är så komplex att den inte kan åskådliggöras med enkla (statistiska) modeller. Lösningen på det problemet är att göra modellerna mer komplexa med konsekvensen att de inte låter sig tillämpas på ett meningsfullt (psykometriskt) sätt. I denna anda arbetar vi vidare och hoppas på något outgrundligt sätt att verkligheten ska förändras och låta sig fångas i några få penseldrag. Utvecklingen talar tyvärr emot en sådan förändring.

Den fråga som inte ställs men som borde ställas är om de oförklarliga 60 procenten kan förstås på något annat sätt än via den psykometriska modellen. I annat fall är vi hänvisade till att kalla dessa 60 procent för oförklarliga och kanske t.o.m. slumpmässiga. Och gör vi det återstår högskoleprov och betyg och de blir plötsligt de enda (mer eller mindre) rationella urvalsinstrumenten. Och det är precis så vi alla har agerat under ett halvt sekel. De 40 procenten (100-60) har i praktiken blivit 100 procent. Men det finns också ett annat problem med den psykometriska modellen som nästan aldrig berörs, nämligen hur bra är bra enligt modellen.

Modellen har inga restriktioner när det gäller hur väl den kan förklara samband mellan prediktor och kriterium. I konsekvens härmed blir urvalet bättre ju högre sambandet är. Den slutar inte att verka förrän det ultimata målet är nått och resultatet på prediktorn exakt motsvaras av samma resultat

på studieframgång, dvs. vi kan exakt avgöra hur det kommer att gå för Anna och Per via deras resultat på högskoleprovet och/eller deras betyg. Det perspektivet problematiseras (nästan) aldrig. Bortsett från det praktiskt omöjliga i detta innebär det att strävan (enligt modellen) alltid är att åstadkomma ett högre och högre samband. Något mellansteg finns inte och det skulle i så fall tarva en egen rational för varför det ligger där det ligger. *Mission impossible*.

DEN MODERNA VALIDITETSTEORIN

Den redovisning som ovan gjorts i anslutning till det psykometriska paradigmet är inte särskilt upplyftande i anslutning till huvudtemat för denna rapport, nämligen tillträdet till högre studier. Dessvärre är beskrivningen någorlunda korrekt – vår kunskap om att predicera studieframgång är högst begränsad och långt mindre än den som ofta kommer till uttryck via forskning och debatt om urval och urvalsinstrument. Det är heller inte att förvänta att ”lösningen” av problemet ligger i en ytterligare förfining av det psykometriska paradigmet även om mycket av forskningen på området ger uttryck åt ett sådant agerande.

Intressant nog har psykometrin själv skapat ett utrymme för ett delvis annat tänkande än det som återges ovan, eller snarare ett tänkande som placerar in den traditionella psykometrin i ett större sammanhang och där nämnda beskrivning blir en del av en större helhet.

I början av 50-talet etablerades en delvis ny syn på relevansen i pedagogisk/psykologiska mätningar och termen *begreppsvaliditet (construct validity)* infördes i den psykometriska nomenklaturen. Den innebar ett nytänkande från den allennarådande empiriska synen på innebörden i pedagogiskt/psykologiska mätningar till ett tänkande om mätningarnas teoretiska innebörd. Den förra synen innebär, grovt förenklat, att mätinstrumenten (t.ex. högskoleprovet) får sin innebörd via empiriska samband med andra variabler (t.ex. betyg). Via många samband av denna typ utkristalliseras vad provet mäter och relevans i mätningen bestäms. Många mätinstrument har utvecklats på dessa premisser. Vid konstruktionen av sådana har ett antal yrkesgrupper fått svara på ett antal frågor som kännetecknar deras verksamheter. De uppgifter i testet som bäst förmår att ”definiera” en yrkesgrupp före en annan har valts att karaktärisera typiska egenskaper för just den yrkesgruppen och tillsammans utgör denna frågebank ett vägledningsinstrument för potentiella studenter inför val av studie- (-yrkes)program.

Med begreppsvaliditet förstås istället att instrumentens konstruktion ska vila på befintliga eller teorier i vardande om sådant provet avser att mäta och därefter får den empiriska kunskapen ge ”kött på benen” åt befintliga hypoteser och utsagor om det begrepp som står i fokus. På så sätt kan det teoretiska fundamentet för mätningar utvecklas och kunskapen om detta bättre nyttjas för vetenskapliga framsteg.

Termen begreppsvaliditet etablerades under 50-talet men fick inget större praktiskt genomslag i den meningen att "kørschemat" för att utveckla prov ändrades särskilt påtagligt. Diskussionen om dess innebörd och konsekvenser tog ny fart i samband med utgivningen av den andra samlingsvolymen i ämnet pedagogiska mätningar (Thorndike, 1971). I denna redovisar Cronbach ett kapitel om validitet med den enkla titeln *Test validity* i vilket han på nytt formulerar argumenten för och utvecklar synen på begreppsvaliditet. Det nomotetiska nätverket har här en central plats. Med nomotetiskt nätverk avses här relationer och "lagbundenheter" mellan olika angränsande begrepp till det som avses mätas och därigenom ges det eftersökta begreppet (och mätningen) en tydligare innebörd.

Forskningen och debatten skjuter dock fart först under 80-talet med Messick som den främste banérföraren. Hans forskning resulterar sedermera i det numera nästan klassiska kapitlet om begreppsvaliditet i den tredje samlingsvolymen om pedagogiska mätningar (Linn, 1989). I kapitlet som utgörs av 100 sidor text redovisas en omfattande utveckling av validitetsbegreppet där inte minst mätningarnas omständigheter inkorporeras i bedömningen av instrumentens relevans. Den kanske vanligaste beskrivningen av Messicks (1989) syn på validitet brukar återges med hans egen figur enligt nedan.

	Test interpretation	Test use
Evidential Basis	Construct Validity	Test Use
Consequential Basis	Value implications	Social consequences

Efter Messick, S (1989)

Av särskilt intresse här är kanske hans syn att mätningens kvalitet och relevans också inrymmer såväl sociala implikationer av mätningen som värderingar av olika slag. Något grovt överfört till diskussion här innebär Messicks syn på validitet att högskoleprovet måste bedömas till sitt innehåll, sina empiriska egenskaper (den interna kvaliteten och sambanden med andra variabler och uttryckssätt), sin teoretiska grundval (begåvning, kunskaper och färdigheter), liksom till de värden i övrigt som provet implicerar, inklusive dess effekter på gymnasieskolan, synen på olikheter mellan könen och hur provet uppfattas av de prövande och andra som direkt eller indirekt påverkas av högskoleprovet. Konstruktionen av provet (och andra instrument) får därmed en annan innebörd än den rent empiriska.

För den här förda diskussionen innebär Messicks syn bl.a. att valet av urvalsinstrument måste ske på andra grunder än den som ovan har redovisats och som varit mycket dominerande i urvalsdebatten under hela 1900-talet. Det psykometriska paradigmet som vi oftast känner den blir med detta synsätt

en del av bedömningen av instrumentens kvalitet men långtifrån den enda bedömningsgrunden. I ett aktuellt fall kan detta innebära både fördelar och begränsningar för instrument som högskoleprov och betyg och alla andra instrument också för den delen.

Bedömningen av ett instruments kvalitet blir med detta breda synsätt just en bedömning där olika delar ska sammanvägas till en helhet. Korrelationskoefficienten får därmed sannolikt en mer undanskymd plats än den tidigare har haft (se ovan). Andra faktorer kommer att lyftas fram som t.ex. provinnehållets upplevda kraft. I själva verket har vi under långa tider sett exempel på denna typ av mätningar i form av bl.a. uppsatsprovet, där ingen egentligen ifrågasätter den helhetsbedömning som läraren gjort och gör och nästan alltid har gjort av hanteringen av språket (i relation till ett innehåll). Den utveckling av mätningsslåran som skett under företrädesvis 90-talet mot mer autentiska mätningar är ett annat exempel på utveckling som kan motiveras med utgångspunkt i en ny syn på mätningarnas relevans (validitet) och mindre med utgångspunkt i traditionella psykometriska mått. I ljuset av placeboeffekten inom medicinen kanske också intervjun ska nämnas som ett exempel på mätningar som vanligtvis inte uppfyller rimliga krav enligt den traditionella psykometrin men utan tvivel möter en omfattande acceptans bland såväl prövande som avnämare.

EN NY TYP AV PSYKOMETRI

Det förefaller som om vi står inför en ny typ av psykometri, där ingredienser i värderingen av instrument och funktioner som tidigare inte befunnits vara acceptabla eller åtminstone har ifrågasatts, får stöd i delar av psykometrin själv eller snarare en utveckling av den traditionella psykometrin. I denna är grundläggande vetenskapliga värderingar mer självklara än vad de varit och den empiriska kunskapen av mer begränsat värde än den varit.

I en sådan utveckling av psykometrin får också det *pedagogiska mervärdet* en naturlig plats. Med detta ska i detta sammanhang förstås att urvalsprov och urvalsinstrument överhuvudtaget ska bedömas i relation till den verklighet som eftersträvas av högskolan och samhället i övrigt. Om det t.ex. anses befogat av andra skäl att studentsammansättningen i en kurs eller vid en högskola vinner på att vara heterogen (framför homogen) i bemärkelsen att olika intressen, värden och förmågor finns representerade för att på så sätt berika studentmiljön och studiemiljön ska detta också beaktas i urvalet och kan också så göras med stöd av tankar och utsagor om hur man ska värdera ett instruments kvaliteter.

Högskoleprovet

Högskoleprovet är det instrument som Kompetensutredningen (SOU 1970:21) och senare statsmakten fastnade för som alternativ för urval till högre studier. I ett inledande skede hette provet studielämplighetsprov men namnet ändrades senare till högskoleprov, ett mer neutralt namn.

Provet liknar många andra urvalsprov världen över och har sina omedelbara förebilder i de två stora och konkurrerande proven i USA, SAT (Scholastic Aptitude Test; numera Scholastic Assessment Test) och ACT (American College Testing Program)(Wedman, 1994). Prov av detta slag har i en mångfald av studier visat sig fungera utomordentlig väl för uppgiften att rangordna sökande till högre studier. I dessa prov är utgångspunkten strikt relativ, dvs. man antar att det föreligger stabila individuella differenser i de "egenskaper" proven mäter och vidare att dessa skillnader kan återges med en s.k. normalfördelning (Gauss-kurva).

Innehållet i högskoleprovet valdes med utgångspunkt i en rad, företrädesvis, utländska förlagor och kom i slutänden att se ganska lika ut som nyss angivna amerikanska urvalsprov, och för den delen andra urvalsprov världen över. Det inledande arbetet med högskoleprovet ägde rum vid Lärarhögskolan i Stockholm och då som ett projekt knutet till Kompetensutredningen under ledning av framlidne professor Sten Henrysson.

Provets innehåll har erhållit stor acceptans bland de prövande men också av utbildningssamhället i stort. Det förekom en debatt under 70-talet om provets innehåll men efter det att provet infördes i anslutning till 1977 års utbildningsreform har debatten om provets innehåll i stort sett uteblivit.

Provet är ett mycket effektivt instrument för den uppgift det har, nämligen att rangordna de sökande till högskolan. Innehållet är en blandning av mått på kunskaper, färdigheter och begåvning vilket också är det "normala" i sammanhang som detta. Typiska analyser av provets innehåll baserat på empiriska data visar att provet företrädesvis återger en allmän begåvningsfaktor som i sin tur är uppblandad av innehåll avseende kunskaper och färdigheter. I lite andra termer och med en mer uttalad innehållsdimension för ögonen kan sägas att provet innehåller en verbal del, en matematisk del och en figural del (spatial). Den verbala delen är tongivande.

Provets effektivitet kan uttryckas på många olika sätt. För det första kan man hävda att provet i tusentals studier världen över visat sig ha sådana

empiriska kvaliteter för rangordning av de prövande som andra instrument, fränsett betyg, inte kommer i närheten av. För det andra kan man notera att cirka fyra timmars prövning (aktuell provtid) åstadkommer ungefär samma rangordning som betyg gör, baserade på flera års dokumentation. För det tredje kan sägas att cirka 20 minuters prövning med ORD-provet (ett av delproven i högskoleprovet) ganska väl återger den rangordning som hela provet ger och som betygen ger efter tre års dokumentation. ORD-provet ensamt skulle alltså ganska väl fylla uppgiften att rangordna de sökande till högre studier. Återverkans effekterna på gymnasieskolan och motsvarande högskoleförberedelser skulle dock bli mycket stora, och i många stycken negativa, om enbart ORD-provet skulle användas som urvalsprov.

Högskoleprovets fördelar är också dess nackdelar. Provets enkelhet i dess utformning har också en pedagogisk nackdel i samma sak, förstärkt av att vi inte med någon större säkerhet kan uttala oss om vad provet mäter. Dessutom har synen på pedagogiska mätinstrument utvecklats under de senaste årtionden i den meningen att innehållets betydelse har betonats allt mer (se ovan). Det senare gäller såväl innehållet per se som den relevans innehållet har för instrumentens användning (validitetsteorin). I den senare meningen har provets innehåll förändrats i motsatt riktning till andra instrument i pedagogiska sammanhang. Den relativa bredd som högskoleprovet tidigare representerade har ersatts av i psykometrisk mening ett mer "rent" innehåll. Delproven Studietekniska färdigheter (STUF) och Allmänorientering (AO) har ersatts av engelsk läsförståelse (ELF) och ett utvidgat ORD-prov.

Empiriskt har högskoleprovet goda eller till och med mycket goda mätgenskaper mätt på traditionellt sätt. De empiriskt stora problemen har istället varit de begränsade möjligheter som provet har att utjämna förekommande sociala och könsmissiga olikheter bland de sökande. Däremot har man lyckats väl i uppföljningen av testträningsproblematiken, ett av de stora praktiska problemen i samband med urvalsprov som används i stor skala (se t.ex. Henriksson et al., 1995).

Innan högskoleprovet togs i bruk förekom en diskussion om provets utjämnande egenskaper i social mening. Det hette då (70-tal) bland vissa politiker att provet inte var intressant om det inte förmådde att åstadkomma en jämnare social fördelning bland högskolans utbildningsplatser. Vi vet idag, och visste redan då, att detta sannolikt inte var möjligt med mindre än att provinnehållet fått ett närmast oacceptabelt utseende. Det är fortfarande situationen världen över och prov av det slag som högskoleprovet representerar fungerar i stort på så sätt att studerande från mer studieförberedda hem lyckas bättre på provet än de från mindre väl studieförberedda hem. Empiriskt är det dock fullt möjligt att t.ex. konstruera ett (s.k.) högskoleprov som både gynnar olika socialgrupper som det ena av de två könen, men innehållet skulle knappast vinna acceptans bland såväl prövande som övriga intresserade.

Frågan om socialgruppskillnader på prov som högskoleprovet förtjänar en ganska självklar men inte så ofta uttalad reflektion. Det är **inte** så att ens

socialgruppstillhörighet med någon automatik leder till (i det här fallet) högre provresultat. Det är i stället så att ens socialgruppstillhörighet ofta är relaterad till möjligheter till och intressen för studier, vilket i sin tur tillhandahåller viktiga redskap (kunskaper och färdigheter) att bedriva studier och att som i detta fall prestera på högskoleprovet.

Inte heller vad avser könsskillnader har prov av det slag högskoleprovet representerar en "utjämnande" effekt. Skillnaderna i resultat mellan män och kvinnor på högskoleprovet är små men systematiska till männens fördel. Det är inget unikt för högskoleprovet utan gäller för motsvarande prov som används på andra håll. Ett omfattande arbete har lagts ned på högskoleprovet för att blottlägga och klargöra eventuella brister i själva konstruktionen som skulle kunna förklara de erhållna skillnaderna till männens fördel. Idag kan man konstatera att skillnaderna inte har att göra med det sätt som konstruktionen sker på. Förklaringen, eller kanske hellre förklaringarna, får sökas på andra håll, t.ex. i ett antal små och samverkande faktorer av svärfångad karaktär. Sådana faktorer och särskilt deras samverkande effekter är utomordentligt komplicerade att empiriskt dokumentera.

I den diskussion som fördes i anslutning till Kompetensutredningen redovisades två huvudalternativ för användning av ett studielämplighetsprov. Den ena användningen är den som idag gäller där provet är en andra chans för gymnasieelever. Den andra användningen avsåg provet som ett kvoteringsinstrument där platserna mellan olika grupper fördelades via provresultatet och där det direkta urvalet skedde med hjälp av andra instrument, ett tvåstegsförfarande.

För att ge en bild av denna användning av högskoleprovet har förfarandet simulerats med utgångspunkt i de två senaste provomgångarna (1999). I illustrationen har tre gränser prövats, nämligen 1.3, 1.5 och 1.7 (i den tvågradiga skalan i intervall av 0.1) och fördelningen av platser har gjorts med avseende på kön, utbildningsbakgrund och ålder. Resultaten visar att könsskillnaderna blir mycket tydliga i den meningen att ju högre kravgränsen (fördelningsgränsen) sätts desto fler platser reserveras till män. Fördelningen mellan män och kvinnor är för vårprovet 1999, 52/48, 58/42 respektive 60/40 för de tre kravgränserna 1.3, 1.5, och 1.7. För höstprovet är motsvarande siffror för män och kvinnor 50/50, 54/46 och 56/44.

Fördelningen på motsvarande sätt för de fyra utbildningsgrupperna gymnasieskola 2 år, gymnasieskola 3–4 år, eftergymnasial utbildning mindre än 80p, respektive eftergymnasial utbildning mer än 80 p vid de tre kravgränserna: 10/66/16/6, 8/60/20/9 och 4/56/21/16 vad avser vårprovet 1999. För höstprovet är siffrorna 9/69/13/6, 6/64/19/10 och 5/53/23/17.

Åldersmässigt sker inga större omfördelningar vid tillämpning av de olika kravgränserna.

Urval – andra överväganden

Vi har ovan kunnat konstatera att bland förekommande urvalsinstrument i sammanhang som detta tycks högskoleprov och betyg vara särskilt tillämpbara i den meningen att de båda har det högsta sambandet med studieframgång, även om som sagt sambandet är mycket måttligt och endast förklarar en mindre del av variationen i studieframgången.

Det kanske mest populära alternativa urvalsinstrumentet utgörs av intervjun. Den används världen över och har sedan länge haft en självklar plats i arbetslivet och i samband med anställningar. På senare tid har den också vunnit insteg i utbildningsväsendet. Det antagningsförfarande som Karolinska Institutet tillämpat sedan länge använder sig av intervjun (se t.ex. Mårdberg, 1995). Den har emellertid haft utomordentligt svårt att empiriskt visa sin styrka. I ett samlingsverk av den psykometriska forskningen på området heter det 1971 t.ex. följande (Thorndike, 1971):

The findings available now are that the decisions that are made in the selection interview are usually made within the first 30 seconds of the interview... (p 692)

Empiriskt är det också den bärande bedömningen idag även om ganska färsk resultat tyder på att åtminstone anställningsintervjun i strukturerad form kan lämna ett visst positivt bidrag till prognosen av senare arbetsframgång (Hunter & Schmidt, 1998). Också den begränsade empiri som Karolinska Institutet har redovisat anger en viss positiv effekt av intervjun vid sidan av prov och betyg. Det är dock att notera att den positiva effekten uteslutande tycks vara knuten till väl strukturerade intervjuer (med åtföljande, oftast stora, kostnader). Måhända är därför den tentativa slutsatsen idag att strukturerade intervjuer kan komplettera prov och betyg på ett positivt begränsat sätt. För stora urval torde den alltjämt vara för kostnadskrävande.

Intelligenstest och kunskapsprov utgör i en mening endast smärre varianter av högskoleprovet och utgör väl fungerande alternativ i empirisk mening till blandade prov av det slag högskoleprovet utgör. De är med andra ord utbytbara mot varandra och är väl beprövade instrument i urvalssammanhang.

En annan variant av urvalsprov som företrädesvis lanserades under 80-talet

är s.k. portfolios, instrument som i själva verket utgör en heterogen samling av varierande meriter den enskilde kan referera till. Trots stora förhoppningar till sådan instrument kan man på empiriska grunder dra slutsatsen att de inte visat sig fungera särskilt väl eller inte alls. Detsamma gäller många slag av personlighets-test. Grafologin, t.ex., avfärdas enkelt men bestämt av Hunter och Schmidt (1998) på följande sätt:

In handwriting, per se, there appears to be no information about personality or job performance (p 270).

Arbetsprov av olika slag bör för fullständighetens skull nämnas i detta sammanhang. De är mycket vanliga inom de konstnärliga utbildningarna där de sedan länge har haft en given plats. Få utvärderingar har dock gjorts av dem och är också svåra att göra eftersom antalet prövande och antagna är så få vid varje antagningsomgång. En kvalificerad gissning kan vara att deras huvudsakliga uppgift är att utgöra ett effektivt signalsystem till potentiella sökande. Vetskapen om att arbetsprover tillämpas ger en tydlig signal till intresserade om vad som förväntas av dem i eventuellt kommande studier. Risken med prov av detta slag är naturligtvis att kraven för inträde (så länge sökandetrycket är stort) blir sådant att utbildningen förlorar en del av sitt ursprungliga syfte, nämligen att utbilda konstnärer av olika slag (Wedman et al., 1990).

Urvalets empiriska grund har sett många försök att etablera olika slag av prognosinstrument för att predicera senare studieframgång. Den grunden har fått en mycket dominerande ställning i valet av urvalsinstrument trots att erfarenheterna är tämligen magra när det gäller huvuduppgiften att förutsäga framgång. Högskoleprov och betyg är mer eller mindre självklara val i detta perspektiv. Drygt 50 procent av anledningarna till varför studenterna lyckas/misslyckas i sina studier vet vi dock ganska litet om.

Det psykometriska paradigmet har en motsvarighet i andra kriterier för val av instrument, instrument som alltså inte har en psykometrisk botten för deras tillämpning. Hit kan räknas bl.a. *prioritet*, *arbetslivserfarenhet*, *kvotering* och *lottning*. Dessa fyra slag av andra instrument speglar tämligen väl andra och ibland mer rationella överväganden än vad nyss nämnda instrument gör (som framförallt motiveras av sina empiriska samband med studieframgång).

Prioritet kan också ses som ett psykometrisk instrument i den meningen att den återger en slags motivation för studier, en "egenskap" som ofta framhålls som viktig i urvalssammanhang, men svår att "komma åt" med reguljära psykometriska test. I det här sammanget betraktas den som ett bland de övriga alternativen: arbetslivserfarenhet, kvotering och lottning.

Prioritet är på ytan lätt mätbart och avser att återge den enskildes motivation på ett ganska hyggligt sätt, åtminstone vid ansökningsögonblicket. Svårigheten med prioritet är dels dess gradering (flera olika alternativ får anges), dels dess "nytta" när den ställs mot andra urvalsvariabler (som t.ex. kunskaper och färdigheter). Avstånden mellan olika prioriteter är oklar särskilt

när det gäller prioriteter av lägre ordning. Nyttan av prioriteringar blir problematisk när den ställs mot andra faktorer av intresse vid urvalet. Vad det i själva verket handlar om är att poängsättningen av prioritet är oklar. Hur ska man t.ex. jämföra resultatet av en hög prioritering med resultat på högskoleprov eller ett visst betyg? Om detta vet vi väldigt lite och forskningen på området är högst begränsad om ens förekommande. En komplicerande faktor med prioritet är det faktum att prioriteringen i dagsläget kan avse både kurser och program vilket naturligtvis gör mätningen av motivationen för studier mer komplicerad än vad prioriteringen av kurser och program låter antyda.

Arbetslivserfarenhet tillkom i Sverige under 70-talet för att primärt tillgodose personer som tidigare inte fått möjlighet till förberedande högskolestudier (gymnasiestudier) att vinna inträde till högskolestudier. Det ansågs och anses vara en rättvisefråga att tillgodose också dessa personers önskemål om tillgång till högre studier.

De studier som särskilt Henrysson och medarbetare (1985) genomförde i början av 80-talet i anslutning till det nyss införda antagningssystemet, 1977, visade att arbetslivserfarenhet saknar förmåga att predicera studieframgång och att arbetslivserfarenhet i stort sett kan jämföras med ålder. Dessa resultat innebär att arbetslivserfarenhet saknar psykometrisk grund att användas vid urval. Dess värde får sökas på annat håll, t.ex. en berättigad möjlighet för äldre att studera vid högskolan. Det kan här infogas att det sätt på vilket en av dagens kvotgrupper till högskolestudier definieras, nämligen via arbetslivserfarenhet och högskoleprov (som adderas) saknar en rimlig rational.

Kvotering är ytterligare ett av de mer frekvent använda instrumenten vid sidan av de psykometriska. Kvotering kan ha två principiellt olika ansikten. Det ena utgörs av fasta kvoteringar, t.ex. att bland kvinnorna och männen ska båda grupperna ha 50 procent av utbildningsplatserna. Kvoteringen kan också vara proportionell, den kanske vanligaste användningen. Den innebär att utbildningsplatserna fördelas i proportion till antalet sökande i respektive grupp.

Igen, proportionell kvotering har en helt annan värdegrund än det psykometriska och bottnar oftast i uppfattningen att det är rättvist att olika grupper i samhället också får tillgång till dess utbildningssystem. Proportionell kvotering kan i det sammanhanget synas utomordentligt rättvist men rymmer åtminstone ett allvarligt problem som sällan eller aldrig uppmärksammas, nämligen att systemet "öppnar" sig för taktiksökningar. Så har också skett. Om man nämligen kan förmå personer som tillhör samma grupp som en själv att söka en viss utbildningsplats kan man på detta sätt öka sina egna chanser att bli antagen. Förfarandet torde i dagsläget vara i viss mån okänt bland de sökande och därför är sådana taktiksökningar begränsade. Denna situation kan dock snabbt förändras. Proportionell kvotering är ofta ett enkelt sätt att komma ifrån mer bestämda ställningstaganden om vilka bevekelsegrunderna för urvalet är och ger dessutom sken av att vara mycket eller ganska rättvist.

Bland de här fyra alternativa instrumenten återstår lottning. I egentlig

mening är lottning det enda rättvisa urvalsinstrumentet i den meningen att man vet vari rättvisan består och dessutom att den är väldefinierad. Här är det slumpen som avgör vilka som får tillträde till utbildningen, oavsett tidigare meriter. I detta fall kan man på allvar tala om ett värderingsfritt urval.

Slumpmässig antagning har aldrig vunnit gehör i Sverige annat än på marginalen. I andra länder förekommer den dock om också där sparsamt. I Holland, t.ex., tillämpas s.k. vägd lottning vid urval till högre studier. Innebörden av detta förfarande är att högre betyg från gymnasieskolan ger fler lotter och ökar därmed den enskildes möjligheter att vinna tillträde till högre studier. Förfarandet har såvitt mig är bekant aldrig diskuterats i Sverige. Lottning i Sverige har förekommit och förekommer där andra kriterier inte räcker till för att skilja mellan de sökande. I övrigt är attityden kallsinnig i Sverige till lottning som ett urvalsförfarande.

Röster om andra typer av instrument har dock hela tiden förekommit i mer eller mindre utsträckning. Ett vanligt argument har varit och är att både högskoleprov och betyg är begränsade i den meningen att de inte återger personligheten som sådan, en viktig ingrediens menar många, för senare studie- och yrkesframgång. Inom läkarutbildningen t.ex. har framförts och framförs starka röster för att beakta t.ex. empati vid urvalet. Andra utbildningar har framfört krav på andra kriterier att beakta vid urvalet. Som lärare ställs stora krav på att man ska kunna umgås med barn och detta borde beaktas i urvalet till lärarutbildningarna. Ingenjörutbildningar och ingenjörsvyrken ställer stora krav på matematiska operationer vilket måste få genomslag i urvalet till sådana utbildningar hävdas det.

På en viktig punkt har utbildningssystemet anpassat sig till krav av detta slag och valt att lämna fältet mer eller mindre fritt och heller inte valt att följa upp verksamheten särskilt omsorgsfullt. Det område som avses gäller de konstnärliga utbildningarna. Till dessa utbildningar sker urvalet mer eller mindre på utbildningarnas villkor och utan att urvalet följs upp. Om urvalsförfarandena till dessa utbildningar är bra eller inte vet vi följaktligen ganska lite om. Dock vet vi att vår kunskap om att mäta personlighet av olika karaktär är begränsad. Det hänger samman med flera olika saker, bl.a. vad vi menar med empati och liknande egenskaper och svårigheter att åstadkomma reliabla och valida mätningar av desamma.

KRITERIER FÖR FRAMGÅNG

På motsvarande sätt som prediktorsidan kan "benas upp" på det sätt som görs ovan kan kriteriesidan preciseras. I urvalssammanhang talas oftast om studieframgång som kriterium som det gäller att predicera så bra som möjligt. Ibland hävdas istället att det är yrkesframgång som borde prediceras.

Den absoluta majoriteten av genomförda studier handlar om prognos av studieframgång och oftast studieframgång mätt i form av betyg efter ett års

högskolestudier. Det krävs ingen lång eftertanke för att komma till insikten att detta kriterium är både grovt och förenklat. Tillsammans innebär dessa nackdelar starka begränsningar i dels förmågan att överhuvudtaget göra precisa förutsägelser, dels i sättet att mäta studieframgång.

Vi vet idag att långt ifrån alla studerande i högskolan anpassar sig efter detta studiemönster. Hackman & Tabers (1979) studie från Yaleuniversitetet ger en intressant bild av hur framgångskriteriet uppfattas av verksamma i högskolan, såväl lärare som studenter. I sammanfattning visade deras studie att studieframgång kan uppfattas på många olika sätt och i slutänden erhöles man 12 olika dimensioner efter vilka studieframgång kan beskrivas, alltså långt ifrån en endimensionell bild av framgångskriteriet. I psykologiämnet finns en motsvarande studie av Hofer et al (1994) med liknande slutsatser.

Inom ramen för arbetet med högskoleprovet inledde vi för många år sedan en ny typ av prognosstudie där avsikten bl.a. var att ta reda på hur de studerande betraktade sina högskolestudier givet vissa resultat på högskoleprovet, vissa betyg och hur de sedan presterat i högskolan (Wester, 1995). Resultatet av denna studie visade bl.a. på en rad olika värderingar och studiemönster i synen på högskolestudier och en betydligt mer heterogen bild än den vanliga om allas (de flestas) ambitioner att erhålla de högsta betyget på kortast möjliga tid.

På motsvarande sätt är det intressant att ta del av dokumentationen från det s.k. StudS-projektet vid Högskoleverket (Brandell et al., 1998). I ett antal rapporter från detta projekt redovisas erfarenheter som i hög grad sammanfaller med resultaten från Westers studie och som igen understryker vikten av att man med studieframgång faktiskt menar lite olika saker, vilket i sin tur skapar "oreda" vid prognosstudier enligt den psykometriska modellen.

Alla förutsägelser av psykometriskt/statistiskt slag vinner på förekomsten av nyanserade kriterier som dessutom är jämförbara mellan de individer som studeras. Ingen av dessa förutsättningar är särskilt väl uppfyllda i många av de prognosstudier som har redovisats världen över. För det första kan man konstateras att innebörden i studieframgång är svärfångad. Betygen i högskolan utgör dessutom utomordentligt grova mått på framgång. För det andra kan man konstatera att jämförbarheten mellan betyg satta av olika lärare torde vara högst begränsad och särskilt i högskolan som är i avsaknad av betygsstödjande prov liknande dem i gymnasieskolan. Tillsammans innebär dessa bekymmer stora begränsningar i utsagor av prognoskaraktär. Sambandet är som vi tidigare har sett också mycket måttligt. Det gäller dock i hög grad fortfarande om vi korrigerar för en del av de här nämnda bristerna. Slutsatsen är följaktligen bekymmersam och av olika skäl. Med studieframgång kan förstås olika saker och sätten att mäta dessa är mycket grova.

Av naturliga skäl innebär yrkesframgång som kriterium ännu större grovhet i beskrivningen och meningarna är ännu mer skiftande om hur det ska mätas. De studier som genomförts med grova mått på yrkesframgång (t.ex. erhållen lön) visar på utomordentligt låga positiva samband mellan t.ex. betyg och

yrkesframgång. I praktiken kan man säga att sambandet över tid sjunker till i stort sett noll, dvs. inget samband alls (se också Svensson, 1995).

Andra kriterieslag kan också nämnas. *Enkelhet, rättvisa* och *insynsmöjligheter* är tre vanligt förekommande aspekter som anläggs på ett urvals- och antagningssystem. Med enkelhet ska här förstås att det faktiska urvalet och hur det går till måste förstås av den sökande för att vinna acceptans. Det är många gånger ett viktigt krav men inte alltid tillgodosett. Det faktiska antagningssystem som idag gäller för tillträde till högskolestudier är tämligen svårförståeligt om också den lokala antagningen inbegrips med såväl ett flertal undergrupper och proportionell kvotering och med olika tillämpningar av t.ex. värderingen av erhållna högskolepoäng. Endast de särskilt insatta har en möjlighet att kunna värdera detta system i sina detaljer och jämförelsen mellan olika antagningsförfaranden högstskolor emellan är svår också för dem.

Med rättvisa kan menas olika saker. Ofta är det någon form av sunt-förnuft-rättvisa som avses av innebörden att ett bättre betyg ska löna sig i form av större chanser för antagning. Med rättvisa brukar också avses att män och kvinnor ska ha ungefär samma möjligheter att kunna redovisa sina erfarenheter på ett jämförbart sätt. Resultaten på högskoleprovet för män och kvinnor tangerar härvidlag vissas gränser för synen på rättvisa. I huvudsak får man dock konstatera att termen är mycket oklar till sin innebörd och att innehållet i densamma varierar både efter sammanhanget där det används och av vilka det används. Endast i fallet med lottning vid antagningen råder konsensus om innebörden i ett rättvist urval, men den rättvisan är man inte alltid intresserad av till följd av att man då inte kan påverka sin egen situation (jämför dock vägd lottning ovan).

Möjligheterna till insyn i antagningsförfarandet är en annan princip som ofta anses vara viktig i anslutning till urval. Den är ett uttryck för en för oss demokratisk rättighet att få ta del av underlaget för myndigheternas beslut. Den har sin motsvarighet i det självklara vetenskapliga kravet att resultat och slutsatser ska vara öppna för insyn (och replikation). En tolkning av detta krav innebär att besluten visserligen kan vara bristfälliga men via insynsmöjligheten alltid kan ifrågasättas och förbättras (vid senare antagningar). Man behöver på detta sätt inte nödvändigtvis kunna redovisa "sanningen" för att något ska vara tillämpbart och acceptabelt.

Examination i högskolan

Bland de egenskaper i högskolan som har ett särskilt intresse för behörighet, rekrytering och urval må också nämnas examinationen i högskolan. Det är högst ovanligt att denna del av högskolans kvalitetsarbete behandlas i sammanhang som detta. Avsnittet här motiveras av att examinationen illustrerar högskolans sätt att förhålla sig till verksamhetens kvalitet, sett inte minst i ljuset av de studerandes och avnämarnas ögon. Den borde därmed också vara av intresse när man diskuterar rekrytering och urval och de kvalitetsmått som åtminstone ligger implicita i dessa ställningstaganden. Examinationen är högskolans sätt att slutligen garantera de studerandes kunskaper och färdigheter (för avnämare av olika slag) och anger därmed också de kvaliteter högskolan finner angelägna att uppmärksamma.

Hur examinationen behandlas i högskolan är i huvudsak tämligen oklart och variationen, och därmed kraven, torde variera högst avsevärt, eller annorlunda uttryckt, garantin kan i bästa fall vara god men det mer sannolika är att vi vet ganska litet om hur högskolan de facto värderar de studerandes kunskaper och färdigheter. Dock, och intressant nog, har de flesta högskolor/universitet väl utarbetade riktlinjer för hur examinationen ska genomföras (för att primärt undvika fusk). Däremot finns det inte vid någon högskola eller något universitet riktlinjer för hur kvaliteten i examinationen ska vara beskaffad. Det innebär i sin tur att examinationens kvalitet ytterst bestäms av att den förekommer och mindre av att den kännetecknas av tillförlitlighet och relevans. Garantin riskerar därmed att bli till intet förpliktigande i vissa fall, eller åtminstone högst osäker som måttstock på vilken kvalitet i kunskaps- och färdighetsavseende högskolan ställer. Ett sådant ytligt betraktelsesätt på examinationen och dess betydelse ger heller inga tydliga signaler till gymnasieskolan och den bedömning som där sker på motsvarande sätt. Det finns därmed också underlag för att fråga sig på vilket sätt de s.k. standardbehörigheterna har tillkommit. Om bryggan mellan gymnasieskola och högskola saknas vad avser kvalitet i kunskaper och färdigheter förefaller också de s.k. standardbehörigheterna finnas i "ingenmansland".

Högskolan har i praktiken inga regler för sin egen bedömning av resultatet av undervisningen, bara att en sådan ska förekomma. Därutöver stöder man

projekt av olika slag för att stimulera lärare och studenter att berika examinationen och därmed sätten att mäta och bedöma kvalitet. Trots detta har högskolans företrädare ofta åsikter om hur det står till, och särskilt då vad avser kvaliteten på de studenter som antas till högskolans utbildningar och på de instrument som används för att belysa denna kvalitet.

Nyligen kunde vi ta del av en artikel i Dagens Nyheter angående påstådda brister vad avser utbildningens kvalitet vid de tre nya universiteten (den 23 januari 2000). Någon närmare precisering av bristernas innehåll lämnades inte annat än att de tre universiteten tillkommit av regionalpolitiska skäl. Måhända förhåller det sig på det sättet att kvaliteten vid dessa universitet är sämre än vid övriga universitet. Påståendet kan dock inte styrkas av förekommande examination vilket kanske skulle ha varit en naturlig utgångspunkt.

Inte sällan framförs kritik av den låga kvaliteten i kunskaperna hos de studenter som antas till högskolan. Det är inget argument att självklart anamma i brist på egna gemensamma kriterier vad avser kvalitetsmätning och särskilt inte i ljuset av goda svenska resultat i internationell jämförelse. I den hitintills största internationella studien, i vilken Sverige medverkade, med undersökningar av såväl högstadieelever som elever från gymnasieskolans avslutningsklasser, återfanns de svenska eleverna i den absoluta toppen i såväl matematik som naturvetenskap (Mullis et al., 1998).

Lite tillspetsat befinner vi oss i en situation där gymnasieskolans kvalitetsbedömning i form av betyg inte lämpar sig särskilt väl för jämförelser och där motsvarande bedömning på högskolan helt överlämnats till den enskilde läraren, och där studenternas kvalitet vad avser kunskaper och färdigheter nästan per definition därmed inte kan jämföras. I denna situation försöker vi att skapa ett antagningssystem som borde spegla gemensamma kvalitetsegenskaper i såväl gymnasieskolan som i högskolan. Det är klart att det inte är någon lätt uppgift.

Behörighet, rekrytering och urval

Det är inte alldeles lätt att sammanfatta de synpunkter och resultat som har redovisats ovan. Dock kan vi konstatera att området som sådant är kantat av många problem. En del av dem är av värdemässig natur och därför inte primärt av det slag som kan besvaras med utgångspunkt i traditionell vetenskaplig argumentering. Andra problem har dock en mer eller mindre direkt vetenskaplig bäring som kan kommenteras från just den utgångspunkten.

Det kan vara av viss betydelse att inledningsvis skilja mellan rekrytering och urval. För många utbildningar är det mera en fråga om rekrytering än urval för andra är det tvärtom. Det finns anledning att tro att rekryteringsproblemet kommer att tillta under de närmaste åren. Skälen härtill är flera. Som tidigare framgått och som har redovisats av Högskoleverket i en relativt färsk rapport (Johansson & Strandberg, 1999) är gymnasieskolans studieförberedande program långtifrån numerärt i paritet med behovet av högskolestuderande. Det senare behovet kan bara tillgodoses via Komvux, kunskapslyftet och redan befintliga högskolestuderande. För vissa utbildningslinjer och program kan detta innebära svåra bekymmer och ett stort rekryteringsproblem.

Behörighet och urval måste också hållas isär. Med behörighet ska förstås de krav en mottagande utbildning förutsätter för sin uppläggning och sitt genomförande. De ursprungliga 16 behörighetskoderna för högskolan är idag betydligt fler till antalet och mycket talar för att de till stor del har förlorat en del av sitt egentliga innehåll. I varje fall förefaller delar av behörighetskraven något diffusa för såväl sökande som utbildningsanordnare av olika slag. Behörighetskraven blir inte mindre diffusa av ett (alltmer) oklart betygssystem vad avser krav och innehåll (se ovan).

Med urval avses enbart ett urval bland flera behöriga sökande än det finns utbildningsplatser. För vissa utbildningar och program är urvalsfrågan mer eller mindre akut och ett urval av behöriga sökande måste ske. Det vanligaste sättet, om än inte det enda, är att rangordna de sökande efter olika kriterier om vilka viss konsensus finns. I Sverige och i många andra länder har betygen och

det slag av prov som kännetecknar högskoleprovet en särställning i urvalshänseende. Deras betydelse hänger mycket nära samman med att dessa två typer av instrument sedan länge och i många studier visat sig ha det högsta sambandet med mått på studieframgång, ofta betyg efter ett års högskolestudier.

Tyvärr, visar det sig och har alltid visat sig, att detta samband förklarar endast en liten del av den variation som finns bland ett stort antal studenter som bedriver högre studier. Det mesta av variationen saknar förklaring vilket innebär att vi inte känner orsakerna till denna del av studieframgången. Så mycket som tre fjärdedelar av studieframgången kan *inte* förklaras med hjälp av resultat på högskoleprov och/eller betyg. Lite bättre blir situationen om man kontrollerar för vissa besvärliga statistiska problem som nästan alltid föreligger i samband med urvalsstudier. Även i beaktande av sådana problem kan huvudparten av variationen i studieframgång emellertid inte förklaras med hjälp av provresultat och betyg.

Alldeles uppenbart är det så att andra faktorer än provprestationer och betyg ligger till grund för senare studieframgång. Vilka dessa faktorer är, är delvis höljt i dunkel men vi kan på goda grunder anta att det handlar om många olika faktorer, enskilt och i samspel, som ligger till grund för denna tilläggsinformation. Att "komma åt dem" (statistiskt) är svårt om ens möjligt annat än till en liten del. Och de faktorer vi kan komma åt resulterar ofta i mycket komplicerade statistiska relationer mellan s.k. prediktorer och senare studieframgång, relationer som för ett otränat öga inte låter sig förstås och knappast ens för ett tränat sådant. Annorlunda uttryckt blir de matematiska relationerna mellan resultat på prediktorerna och studieframgången så komplicerade att de inte kan förstås annat än just som matematiska uttryck. Det i sin tur försvarar i hög grad acceptansen av ett sådant urvalsförfarande eller gör det rent av omöjligt att tillämpa i en konkret urvalssituation.

Ett nytt antagningsförfarande

– förslag

Föreliggande urvalssystem har sin grund i det utredningsarbete som påbörjades under 60-talet under Kompetensutredningens tid. Betygens roll för urval har en betydligt längre historia. Kompetensutredningen föreslog ett mixat förfarande med både betyg och högskoleprov som urvalsinstrument. Det är detta system som alltfjämt gäller även om smärre modifikationer har ägt rum under perioden från Kompetensutredningens arbete fram till idag. De största förändringar som ägt rum under den senaste 30-årsperioden är dels att betygssystemet ändrat karaktär, dels att högskoleprovet blivit en andra chans för alla med gymnasial utbildning. Konsekvensen är att en majoritet av de sökande till högskolan genomför högskoleprovet en eller flera gånger.

Urvalsförfarandet med två vägar in i högskolan kan synas enkelt och överskådligt. Skenet bedrar dock en del. Inom systemet förekommer en rad undergrupper och s.k. proportionell kvotering inom undergrupperna tillämpas. Högskoleprovet har fått en dubbel användning, dels som en egen urvalsmerit, dels som en urvalsmerit tillsammans med arbetslivserfarenhet, utan att dessa två delar har något med varandra att göra i den meningen att sambandet är ett s.k. nollsamband; dvs. resultat på högskoleprovet och längden på arbetslivserfarenhet har inget samband med varandra, trots att de adderas i merithänseende.

Den proportionella kvoteringen fungerar på det viset att ju fler som söker desto fler platser erhåller den gruppen sökande. Systemet är därmed "öppet" för ett tvivelaktigt bruk vilket också har förekommit.

Den lokala antagningen är i praktiken långt mer komplicerad än den centrala. I detta skede ska de olika undergrupperna "pusslas" ihop under stor tidspress för att passa in i systemet. Det arbetet är mycket tidskrävande och utsatt för en rad subjektiva bedömningar.

Betygsmeriteringen har sina problem. Det största problemet är naturligtvis förhållandet att målrelaterade betyg inte lämpar sig för jämförelser och därmed är tveksamma att nyttjas vid urval. Måhända sätter det sig efter en tid som vissa

experter har påpekat. Med det avses förmodligen att lärarna kommer överens om hur tolkningarna av målen och kriterierna bäst kan göras och sedan tillämpar dessa överenskommelser, en återgång till relativ betygsättning om än indirekt. Den press som det målrelaterade betygssystemet utsätts för (i dess roll som urvalsinstrument) torde också innebära att de nationella provens karaktär från att vara betygsstödjande mer kommer att bli betygsnormerande precis som fallet var med de centrala proven i det relativa betygssystemet.

Ett annat stort problem med betyg i urvalssammanhang har varit överföring av utländska betyg till en gemensam svensk skala. Det är naturligtvis ingen enkel uppgift där innehåll och kriterier hos betyg satta av lärare i andra länder ska överföras till motsvarande bedömningar av svenska lärare som dessutom skiljer sig åt i bedömningarna.

Trots ovan antydda problem i denna överföring kan ändå konstateras att det finns fungerande lösningar för att översätta utländska gymnasiebetyg till ett svenskt betygsmedelvärde, såsom de skalor som finns redovisade i VHS:s s.k. utländska bedömningshandbok. Betygen är därmed i urvalssammanhang jämförbara. Det är en viktig utgångspunkt för ett förändrat urvalsförvarande. Givet att man på ett någorlunda tillfredsställande sätt kan överföra utländska betyg till svenska betyg förefaller andra typer av överföringar innebära betydligt mindre problem och bekymmer.

Sålunda torde problemet att överföra de gamla gymnasiebetygen till dagens betyg innebära långt mindre problem än att överföra utländska betyg till svenska betyg. På motsvarande sätt möter det i detta perspektiv inga oöverstigliga hinder att överföra resultat på högskoleprovet till dagens betygsskala. I detta senare avseende finns därtill en ganska omfattande empiri att tillgå för att i hög grad underlätta överföringen.

Med dessa olika slag av överföringar till en och samma skala, nämligen dagens betygsskala (eller någon annan transformerad betygsskala som kan förefalla mera aptitlig) återstår endast en urvalsgrupp med mer eller mindre jämförbara meriter att nyttja vid urvalet. Ett sådant system skulle vara betydligt enklare att tillämpa och därmed avsevärt mycket mindre kostsamt samtidigt som överskådligheten för de studerande och sökande skulle öka högst avsevärt. Någon risk för att systemet skulle vara mindre orättvist än dagens (hur man nu än betraktar rättvisa) föreligger knappast heller.

I tillägg kan detta system kompletteras med andra ingredienser som därmed blir tydliga till sin innebörd och deras roll i urvalet. Ett exempel får åskådliggöra systemet. Låt oss anta att den nya urvalsskalan går från 0–100 till vilken såväl svenska betyg, utländska betyg och resultat från högskoleprovet överförs. Skalan är enkel att hantera. Låt oss vidare lägga fast att skalan enbart ska innehålla heltal (inga decimaler) avrundat på lämpligt sätt (för att råda bot på den överdrivna fingeradringen av kompetenser i form av särskiljande på t.ex. den andra decimalen). Anta vidare att vi därtill väljer att arbeta med intervaller vid urvalet och inte fasta tal, dvs. sökande i intervallet 91–100 rangordnas först, 81–90 därefter etc.

Med ett sådant förfarande kommer det inte att gå att särskilja vissa sökande till vissa utbildningar. I detta läge tillämpas då de kvalitativt annorlunda meriterna i form av underrepresenterat kön, arbetslivserfarenhet och val av utbildning i första hand etc. och andra sådana extra meriter som utbildningspolitiskt och sakligt kan anses vara av intresse att premiera vid urvalet. I sista hand tillämpas lottning eller vägd lottning (beroende på nämnda betygsmeriter).

Vid sidan av detta system införs samtidigt möjligheten för den enskilda högskolan eller det enskilda universitetet att anta studerande i en fri/egen kvot i enlighet med det förslag som Högskoleförbundet nyligen lämnat till utbildningsdepartementet. Detta senare förfarande, det fria urvalet, kan och ska utformas på olika sätt beroende på den enskilda högskolan eller det enskilda universitetet och deras s.k. profiler. Det förefaller rimligt, t.ex., att urvalet i denna fria del sker på ett annat sätt till Idrottshögskolans utbildningar än till åtminstone delar av Kungl. Tekniska Högskolans utbildningar. En sådan anordning möter heller inga principiella hinder från den moderna psykometrin eller den tolkning av den moderna psykometrin som kan göras. Dock förutsätter alla urval, också de under den fria delen, att urvalet sker öppet, att insynen är tydlig och att en kontinuerlig uppföljning sker.

Slutsatser och fortsatta analyser

Denna rapport har främst syftat till att ge underlag för en fortsatt debatt om urvalet till högre studier och har också antytt områden att ytterligare penetrera i mer vetenskaplig mening. Ett förslag är att rapporten följs av en internationell hearing med företrädare för såväl den akademiska organisationen som den sekundära nivån i utbildningssystemet (gymnasieskolan) och med företrädare för vetenskapssamhället. Debatten om urval till högre studier har alltid varit och kommer alltid att vara en blandning av utbildningspolitiska och vetenskapliga argument. Det är angeläget att båda dessa argument kommer till tals för att på så sätt klargöra vilka förutsättningar som gäller och varför.

Det är också angeläget att avnämarna kommer till tals i en sådan hearing. Till avnämarna räknas här främst studenter och framtida arbetsgivare. Studenterna är viktiga av flera skäl. Det är studenterna som gör valet som sedan eventuellt leder fram till ett urval. Deras syn på den framtida utbildningen inklusive hur man når dit är central. På samma sätt har arbetsgivarna en viktig roll i den meningen att de står för mottagandet av de studenter som kommer ifråga vid urvalet.

I rapporten har antyts en rad frågor och problem utan att dessa har kunnat beläggas eller vederläggas empiriskt. Det föreligger mig rimligt att Skolverket och Högskoleverket undersöker flera av dessa frågor vidare. Det är sålunda en aning anmärkningsvärt att vi fortfarande saknar fördjupade studier kring det nya betygssystemet. Idag finns betygsstatistik som anger "betygsstandarderna" att tillgå vid olika skolor i landet, men centralt finns ingen information om hur betygen fungerar och hur lärarna tillämpar det nya betygssystemet.

Det psykometriska paradigmet bör utsättas för en fördjupad analys och därvid bör dess starka och svaga sidor klargöras. Särskilt viktigt i detta sammanhang är att den moderna validitetsteorin också får ett genomslag i valet av urvalsinstrument. I detta sammanhang bör också förutsättningarna för ett mera fritt urval konkretiseras. Läger man samman de olika delarna i urvalsprocessen finns egentligen inget som talar emot ett antagningsförfarande som är (bättre) anpassat till den högre utbildningens förutsättningar.

Högskoleverket borde överväga att närmare granska den examination som sker i högskolan för att på så sätt blottlägga vilka krav som ställs på studierna

och vilka garantier man kan ge avnämare av olika slag vad gäller studenternas kunskaper och färdigheter. Sådana studier skulle ge viktig vägledning för hur man ska förhålla sig till både standardbehörigheter och innehåll i de urvalsinstrument man vill nyttja.

Referenser

Agélii, K. (1998). *6 studenter hösten 1997*. Högskoleverket, StudS, Arbetsrapport nr 4.

Brandell, L. (1998). *Nittioalets studenter. Bakgrund och studiemönster*. Högskoleverket, StudS, Arbetsrapport nr 2.

Brandell, S., & Höög, H. (1998). *Med studenternas egna ord. Svaren på två öppna frågor i en enkät hösten 1996 till studenter i Sverige*. Högskoleverket, StudS, Arbetsrapport nr 3.

Cronbach, L.J. (1971). *Test validity*. In R.L. Thorndike (Ed.): Educational Measurement. Second Edition. Washington: American Council on Education.

Du Bois, P.H. (1970). *A history of psychological testing*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Ebach, J., & Trost, G. (1997). *Admission to medical schools in Europe*. Berlin: Pabst, Science Publ.

Edwards, A.J. (1971). *Individual mental testing. Part I: History and theories*. San Francisco: Intext Educational Publishers.

Henriksson, W. (1995). *Repeated test taking and the SweSAT*. Educational Measurement, nr 13. Division of Educational Measurement, Department of Education, Umeå.

Henrysson, S., & Wedman, I. (1995). *Betygen och antagningen – en historik*. RUT-93, Arbetsrapport nr 3.

Hofer, S.M., Stallings, M.C., Reynolds, C.A., Cliff, N., & Russell, G.L. (1994). What criteria define a successful career in psychology? It depends on who you ask. *Educational and Psychological Measurement*, 54, No. 2, 447–458.

Johansson, E., & Strandberg, L. (1999). *Kan gymnasieskolan förse högskolan med studenter?* Högskoleverket, Arbetsrapport nr 5.

- Kellaghan, T. (Ed.) (1995). *Admission to higher education: Issues and Practice*. International Association for Educational Assessment. Educational Research Centre, Dublin.
- Kim, L. (1998) *Val och urval till högre utbildning*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 76.
- Lustig, L. (1998). *Gymnasiebetygen olämpliga som urvalsinstrument*. SvD 1998-06-05.
- Mejer, N. (1999), *Håller vi på att få ett fjärde gymnasieår?* SvD, 1999-09-10.
- Messick, S. (1989). *Validity*. In R. Linn (Ed.): *Educational Measurement*. Third Edition. Washington: American Council on Education.
- Mullis, I., Martin, M.O., Beaton, A.E., Gonzalez, E.J., Kelly, D., & Smith, T.A. (1998). *Mathematics and Science Achievement in the Final Year of Secondary School*. IEA's Third international mathematics and science study.
- Palmér, I., & Olsson Laurin, A. (1999). *Högskolan behöver flexiblare antagningsregler*. Brännpunkt, SvD, 1999-12-06.
- Popham, W.J. (1981). *Modern educational measurement*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Popham, W.J., & Husek, T.R. (1969). Implications of criterion-referenced measurement. *Journal of Educational Measurement*, 6, 1–9.
- Rydell, A-M. (1997). *Tillträde till högre utbildning – en evighetsfråga*. Högskoleverket, Högskoleverkets skriftserie 1997:13 S.
- Schmidt, F.L., & Hunter, J.E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124, No. 2, 262–274.
- Skolöverstyrelsen. (1971). *Betygsättning i grundskola och gymnasieskola*.
- SOU 1979:21. (1970). *Vägar till högre utbildning. Behörighet och urval*. Betänkande av Kompetensutredningen (KU VI:1).
- SOU 1985:57. (1985). *Tillträde till högskolan*. Betänkande av Tillträdesutredningen.
- Svensson, A. (1995). *Urvalsmetoder*. RUT-93, Arbetsrapport nr 3.

Sveriges Universitets & Högskoleförbund. (1999). *Breddad rekrytering till högskolan – förslag till utveckling och förändring av antagningsreglerna*. Inlägga till Statsrådet Thomas Östros, Utbildningsdepartementet (1999-12-03).

Taber, T.D., & Hackman, J.D. Hackman. (1976). Dimensions of undergraduate college performance. *Journal of Applied Psychology*, 61, No. 5, 546–558.

Wedman, I. (1983) *Den eviga betygsfrågan*. Historiskt och aktuellt om betygssättningen i skolan. Stockholm: Liber, Utbildningsforskning, FoU rapport 48.

Wedman, I. (1988). *Prov och provkonstruktion*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Wedman, I. (1994). The Swedish Scholastic Aptitude Test: Development, Use, and Research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, Summer 1994.

Wedman, I., Ladfors, M., Wester-Wedman, A., & Ögren, G. (1990). Urval till högre musikutbildning. En studie av antagningen till Musikhögskolan i Piteå våren 1989. *Pedagogiska rapporter, Umeå, Nr 30*. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

Wester, A. (1995). Ambitions and attitudes toward studies and study results. Interviews with students of the business administration study program in Umeå, Sweden. Department of Educational Measurement, Umeå university, Educational Measurement, No. 14.

Willingham, W.W., Lewis, C., Morgan, R., & Ramist, L. (1990). *Predicting college grades. An analysis of institutional trends over two decades*. The College Board and Educational Testing Service.

Wästerfors, D. (1998). Att vara student. Rörelse och fördröjning i livet som högskolestuderande. Högskoleverket, StudS, Arbetsrapport nr 6.

Wästerfors, D. (1998). *Studiestarten som ett äventyr. Rationalitet, slump och nödvändigheter inför högskolestudierna*. Högskoleverket, StudS, Arbetsrapport nr 5.

Högskoleverket har under sin verksamhetstid gett ut en rad arbetsrapporter utanför sin ordinarie rapportserie. Från och med år 2000 ges sådana publikationer ut i en egen arbetsrapportserie, Högskoleverkets arbetsrapporter.

Arbetsrapporterna utgivna fram till år 2000:

StudS

Studenterna höstterminen 1995 – några basdata

Studenterna i Sverige, arbetsrapport nr 1. ISBN 91-88874-01-X

Nittioalets studenter – bakgrund och studiemönster

Studenterna i Sverige, arbetsrapport nr 2. ISBN 91-88874-03-6

Med studenternas egna ord. Svaren på två öppna frågor i en enkät hösten 1996 till studenter i Sverige

Studenterna i Sverige, arbetsrapport nr 3. ISBN 91-88874-08-7

6 studenter hösten 1997 – deras liv, upplevelser av studierna och förhoppningar inför framtiden

Studenterna i Sverige, arbetsrapport nr 4. ISBN 91-88874-11-7

Studiestarten som ett äventyr – rationalitet, slump och nödvändighet inför högskolestudierna samt Appendix: Vägen till studierna – korta porträtt av 24 studenter

Studenterna i Sverige, arbetsrapport nr 5. ISBN 91-88874-13-3

Att vara student. Rörelse och fördröjning i livet som högskolestuderande. En kvalitativ intervjustudie av 30 studenter hösten 1997

Studenterna i Sverige, arbetsrapport nr 6. ISBN 91-88874-15-X

Traditionella och icke-traditionella studenter

Studenterna i Sverige, arbetsrapport nr 8. ISBN 91-88874-27-3

Omvärldsanalys för högskolan

Politik i förändring

Omvärldsanalys för högskolan, arbetsrapport nr 1. ISBN 91-88874-21-4

Internationella trender på högskoleområdet

Omvärldsanalys för högskolan, arbetsrapport nr 2. ISBN 91-88874-22-2

Den högre utbildningen och arbetsmarknadens behov

Omvärldsanalys för högskolan, arbetsrapport nr 3. ISBN 91-88874-24-9

Rankning av universitet och högskolor

En internationell översikt

Omvärldsanalys för högskolan, arbetsrapport nr 4. ISBN 91-88874-25-7

Kan gymnasieskolan förse högskolan med studenter?

Omvärldsanalys för högskolan, arbetsrapport nr 5. ISBN 91-88874-30-3

Högskolans samverkan med det övriga samhället – en kortfattad historisk tillbakablick

Omvärldsanalys för högskolan, arbetsrapport nr 6. ISBN 91-88874-33-8

Röster om samverkan

Omvärldsanalys för högskolan, arbetsrapport nr 7. ISBN 91-88874-35-4

Forskning och utvecklingsarbete i Sverige med fokus på högskolesektorn – basfakta

Omvärldsanalys för högskolan, arbetsrapport nr 8. ISBN 91-88874-38-9

Högskoleutbildade – tillgång och efterfrågan

Omvärldsanalys för högskolan, arbetsrapport nr 9. ISBN 91-88874-40-0

Övriga

Designutbildningar i Sverige – En kartläggning

ISBN 91-88874-23-0

Socionomens yrkesroll ur olika perspektiv – redovisning av en intervjustudie

Visioner och verklighet – En utvärdering av juristutbildningar

ISBN 91-88874-26-5

Studentperspektiv på verksamheten vid universitet och högskolor – utveckling och helhet

ISBN 91-88874-34-6

Arbetsrapporterna utgivna från och med år 2000:

Klinisk/tillämpad utbildning, ur studenters och handledares perspektiv

Högskoleverkets arbetsrapporter 2000:1 AR

Högskolans arbete med sin samverkansuppgift

Högskoleverkets arbetsrapporter 2000:2 AR

Förnyad granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Stockholms musikpedagogiska institut

Högskoleverkets arbetsrapporter 2000:3 AR

Förnyad granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Borås

Högskoleverkets arbetsrapporter 2000:4 AR

Konstnärligt utvecklingsarbete och praxisbaserad forskning. Några internationella utvecklingslinjer.

Högskoleverkets arbetsrapporter 2000:5 AR

En arbetsrapport från Högskoleverket är antingen en del av något som senare ska resultera i en slutrapport eller aktuellt nyhetsmaterial.

Högskoleverkets arbetsrapporter 2000:6 AR
ISSN: 1404-5745
ISRN: HSV-AR--00/6--SE

Högskoleverket är en central myndighet för frågor som rör universitet och högskolor. Verket arbetar med kvalitetsbedömningar, uppföljningar, utveckling av högre utbildning, utredningar, tillsyn, internationella frågor och studieinformation. Dessutom ansvarar verket för samordningen av det svenska universitetsdatornätet SUNET.