

Examination och det lärande samhället

Bertil Roos
Institutionen för pedagogik
Umeå Universitet
901 87 Umeå

Kontakt: Bertil.Roos@pedag.umu.se

Tel: +46 90 786 95 29

Abstract

Artikeln analyserar delar av den senaste utvecklingen inom testteorin och då särskilt den uppmärksamhet som examination som stöd för lärande fått av bland annat Wiliam, Torrance, Black, Shepard och Linn. Samtidigt uppmärksammas skillnaden mellan formativ och summativ examination, high stakes och low stakes testing och divergent och konvergent examination. Det finns olika uppfattningar om hur examinationen ska praktiseras vilket kan ha sin grund i vår syn på lärande. Frågan är om examinationen kan genomgå en förändring så att den mera fungerar som feedback och stöd för lärande än för kontroll och betygssättning?

Examination och det lärande samhället

Abstract

Artikeln analyserar delar av den senaste utvecklingen inom testteorin och då särskilt den uppmärksamhet som examination som stöd för lärande fått av bland annat Wiliam, Torrance, Black, Shepard och Linn. Samtidigt uppmärksammas skillnaden mellan formativ och summativ examination, high stakes och low stakes testing och divergent och konvergent examination. Det finns olika uppfattningar om hur examinationen ska praktiseras vilket kan ha sin grund i vår syn på lärande. Frågan är om examinationen kan genomgå en förändring så att den mera fungerar som feedback och stöd för lärande än för kontroll och betygssättning?

Högre utbildning idag

Den högre utbildningen i Sverige har förändrats från ett mindre antal universitet för några få studerande till ett system för massutbildning. På 1930- och 40-talet studerade mindre än en procent av en ålderskohort vid universitet och högskolor i Sverige. Detta ska jämföras med omkring 40 procent i slutet av millenniet (Sörlin & Törnqvist, 2000). Skillnaden innebär att det var cirka 11 000 studerande i början av 1940-talet och mer än 300 000 i slutet av århundradet (Askling, 1997).

Under 1990-talet ökade antalet studerande med mer än 50 procent (Riksdagens revisorer, 1999). Över 70 000 personer påbörjade för första gången sina högskolestudier läsåret 2000/01. Det är det högsta antalet någonsin i Sverige. Regeringen räknar med en fortsatt ökad efterfrågan på högskoleutbildning då antalet personer mellan 19 och 25 år kommer att öka med 20 procent under det närmaste decenniet (Prop. 2001/02:15).

I dagsläget påbörjar drygt fyrtio procent av en årskull från gymnasieskolan en högskoleutbildning senast vid 25 års ålder (Högskoleverket, 2002). Regeringens långsiktiga mål är att mer än 50 procent ska gå vidare till högre studier (Prop. 1999/2000:1, bet. 1999/2000:UbU1). Om dessa förväntningar infrias är högre utbildning i Sverige på väg att bli en normalitet på samma sätt som gymnasiestudier blev under 1980-talet. Högskoleverket (2002) konstaterar dock att vägen till 50-procentmålet fortfarande är lång.

Regeringens strävan att öka antalet högskolestuderande har inneburit att antalet platser har utökats kraftigt. Cirka 80 000 platser har tillförts mellan åren 1997 och 2001 (Högskoleverket, 2002). Betydande medel har avsatts för ytterligare expansion de närmaste åren. Tillgängligheten till högre utbildning har radikalt förbättrats genom att bland annat möjligheter till deltids- och distansstudier utökats (Prop. 2001/02:15). 1999 var den statligt finansierade utbildningen vid universitet och högskolor 226 000 helårsstuderande, 2001 var motsvarande siffra 268 061, vilket innebär en ökning med 18,6 procent (Högskoleverket, 2002). Regeringens ambition är också att studerande från olika samhällsgrupper ska inleda högskolestudier.

Internationellt sett så deltar förhållandevis få unga i högskoleutbildning i Sverige. År 1996 deltog knappt 10 procent av Sveriges befolkning i åldrarna 17-34 år i högskoleutbildning. I Finland låg motsvarande siffra på 15 procent. Även i Danmark och Norge var deltagandet i högskoleutbildning i denna åldersgrupp klart högre än i Sverige (SCB, 1999). Trots att antalet platser och antalet antagna i högskolan i Sverige har ökat kraftigt så finns det en trendmässig minskning bland andelen 19-åringar. Medelåldern bland nybörjarna stiger och knappt hälften av nybörjarna är i åldern 19-21 år (Högskoleverket, 2001). Anledningen till detta är bland

annat att redan antagna studerande läser fler kurser och tillbringar längre tid vid högskolan än tidigare. Att yngre studerande minskar kan i framtiden innebära att Sverige riskerar att få svårare än idag att konkurrera om kompetent arbetskraft inte bara med våra nordiska grannländer utan också på den gemensamma europeiska arbetsmarknaden (SCB, 1999).

Regeringens satsning på den kommunala vuxenutbildningen och Kunskapslyftet har inneburit att antalet studerande över 25 år har ökat markant. Hösten 1990 deltog 89 621 högskolestuderande som var över 25 år i grundutbildning. Hösten 2000 var antalet uppe i 150 498 studerande. Antalet icke-traditionella studerande har ökat så att de idag utgör nästan hälften av alla registrerade studerande i högskolan. Till icke-traditionella studerande räknas studerande som uppfyller minst ett av följande kriterier: a) börjat högskolestudierna vid 25 års ålder eller senare, b) gjort minst ett långt uppehåll i studierna, c) läser på deltid (Högskoleverket, 2001).

Många studerande bedriver återkommande utbildning i form av långa studieuppehåll och sen studiestart (Högskoleverket, 2002). Det ökade antalet studerande har också lett till en ökad differentiering med avseende på förkunskaper, erfarenheter, social och etnisk bakgrund, språkfärdighet samt mål för studierna (SOU 2001:13). Karaktären på högskolan har, under 1990-talets andra hälft, ändrats från en institution för en elit till en institution för massorna. Sverige kan därför sägas vara på väg att utvecklas till ett lärande samhälle.

Under perioden 1989/90–1997/98 ökade antalet studerande med 86 procent medan antalet lärare/forskare ökade med endast 17 procent (Riksdagens revisorer, 2000). Det innebär att andelen studerande/lärare ökat från 10:1 till 15:1 (Westling m.fl. 1999). Under 2001 har antalet helårsstuderande ökat med 4,5 procent medan antalet lärare ökat med endast 1,8 procent (Högskoleverket, 2002). Dessa förändringar har ändrat mönstret för arbetet och ställt högskolan inför en ny situation. Många lärare känner sig pressade av de allt större heterogena studerandegrupperna och de minskande ekonomiska resurserna. Universitet och högskolor rapporterar stress och utbrändhet bland undervisande personal.

Lärarnas betydelse för att de studerande uppnår goda studieresultat framgår av mål och krav i högskolelagen (SFS 1992:1434). Enligt Högskoleutredningen (SOU 1992:1) skall en normalstor studerandegrupp få möta sin lärare nio timmar per vecka i utbildningar inom bland annat områdena humaniora och samhällsvetenskap, för att gällande krav på kvaliteten i utbildningen skall upprätthållas. Högskoleutredningen konstaterade att vid 1990-talets början uppfylldes inte den normen för flertalet ämnen inom dessa områden.

Därefter har besparingar genomförts bland annat i form av betydande neddragningar i antalet lärartimmar per student. 1999 avrapporterade filosofiska fakulteten vid Linköpings universitet att studerande inom utbildningsområdena humaniora, samhällsvetenskap, teologi och juridik endast fick 3–4 timmars undervisning per vecka (Linköpings universitet, 1999). Av en promemoria från historiska institutionen vid Lunds universitet framgick att 1999 låg undervisningsvolymen på 3–4 timmar per student och vecka (Edgren, 1999). Riksdagens revisorer (2000) kritiserar regeringen för att inte ha fastställt något mål för undervisningstätheten.

det finns en risk för att andra faktorer än undervisningens kvalitet, mätt som t.ex. studenternas lärartimmar per vecka, blir styrande vid undervisningens planering och budgetering. Detta får allvarliga konsekvenser för möjligheten att bedriva en utbildning av god kvalitet. (Riksdagens revisorer, 2000, s 5)

Trots att utbildningsvolymen ökade med drygt 4 procent år 2001 jämfört med föregående år, har det visat sig att examenstalen praktiskt taget är oförändrade. Det beror på att de studerande i minskande utsträckning än tidigare slutför sina kurser. En fjärdedel av nybörjarna lämnar systemet med mindre än ett års utbildning bakom sig (Högskoleverket, 2002). Den ökande tillströmningen av studerande i förening med de minskade resurserna har ställt högskolesystemet inför utmaningar som innebär alternativa lösningar för att försöka behålla de studerande.

Riksdagens revisorer efterlyste redan för ett par år sedan mer generella mål för prestationsgrad och examensfrekvens, för att högskolelagens krav på en effektiv verksamhet av hög kvalitet ska kunna nås. Samtidigt konstaterades att det även fanns tecken på bristande effektivitet i högskolesystemet (Riksdagens revisorer, 2000). Ett högst relevant krav för högskolans verksamhet är att undervisning och examination bedrivs, så att hög kvalitet uppnås (SFS nr: 1992:1434). Avnämarna måste kunna lita på att högskoleutbildning borgar för god kvalitet, i ett system där resurstilldelningen i huvudsak bygger på kvantitativa resultat i form av antalet studerande som godkänns på varje kurs. Det satsas betydande resurser, bland annat genom Högskoleprovet, för att välja ut de studerande som anses ha bästa förutsättningarna för att med framgång bedriva högre studier. Ändå väljer många studerande att avbryta sin utbildning, vilket måste ses som ytterst otillfredsställande.

Verksamheten skall avpassas så att en hög kvalitet nås, såväl i utbildningen som i forskningen och det konstnärliga utvecklingsarbetet. De tillgängliga resurserna skall utnyttjas effektivt för att hålla en hög kvalitet i verksamheten. Kvalitetsarbetet är en gemensam angelägenhet för högskolornas personal och studenterna. (Lag 2000:260 i SFS nr: 1992:1434).

Behovet av att god kvalitet och uppsatta mål ska nås, aktualiserar ofta frågor om examination och utvärdering. I det sammanhanget är många frågor kontroversiella. Olika frågeställningar som exempelvis hur lärosätena skall ta sig an kompetens- och effektivitetsfrågor, ramverkets begränsningar och möjligheter samt betydelsen av den traditionella synen på undervisning, lärande och examination behöver förutsättningslöst diskuteras. Då mycket av uppmärksamheten hittills ägnats åt undervisningen har examinationsfrågorna hamnat i skymundan. Det är därför angeläget att de lyfts fram i ljuset och problematiseras mot bakgrund av aktuell forskning.

Examinationen idag

Examinationen har många olika syften. Den används bland annat för att godkänna studerande på kurser och moment, den reglerar tillträdet till högre kurser och den ska även garantera kvaliteten på de studerandes kunskaper och färdigheter när de avslutat sin utbildning. Riktlinjer och regler för examinationen finns oftast tydligt angivna i lokalt utformade dokument. Det kan avse lokalstorlek, att tid och plats tydligt anges, att bedömningen skall vara individuell, antal tillfällen en student har rätt att göra om examinationen, var eventuell anmälan till examinationen görs samt vilka förutsättningar, som i övrigt ska gälla i samband med examinationen.

Något som vanligtvis saknas är dock vilka krav man kan ställa på själva examinationen, utöver att bedömningen skall vara individuell. Några krav på tillförlitlighet, relevans och hur man ska värdera de studerandes kunskaper och färdigheter förekommer oftast inte (Wedman, 2000).

Traditionellt sett fungerar kursexaminationen som ett medel att bedöma de studerandes kunskaper och färdigheter. Prestationsmålen bör därför uttryckas explicit i kursplanen för att

undervisning och bedömning på ett rätt sätt skall ske mot de uppsatta målen. Bedömningen överlämnas ofta till den enskilde läraren, vilket medför svårigheter att jämföra kvaliteten på de studerandes kunskaper och färdigheter. Enligt Wedman (2000) saknar högskolan i praktiken regler för sin egen bedömning av undervisningsresultaten. Det enda krav som ställs är att examination ska förekomma. Avnämarna och de studerande måste därför själva ställa krav på att examinationen görs *genomskinlig* så att den kan bedömas objektivt. Det ökar förhoppningsvis även möjligheterna till jämförelser mellan olika kurser och lärosäten.

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. (Wedman, 2000, s 14)

Mångfald

Eftersom examinationen används på så många olika sätt finns det många konkurrerande och ibland motsägande tolkningar av examinationens syfte och mål. Ramsden (1992) ger en klar bild av de skilda funktioner som examinationen kan tjäna. Examination är:

about reporting on students' achievements and about teaching them better through expressing to them more clearly the goals of our curricula. It is about measuring student learning and it is about diagnosing specific misunderstandings in order to help students learn more effectively. It concerns the quality of teaching as well as the quality of learning: it involves us in learning from our students' experiences, and it is about changing ourselves as well as our students. It is not only about what a student can do; it is also about what it means he or she can do. (p 182)

Å ena sidan anses examinationen vara ett sätt för läraren att bedöma kvalitén på sin egen undervisning och att identifiera de studerandes kompetenser. Å andra sidan hjälper den de studerande att förstå kursplanens mål, pekar på styrkor och svagheter, uppskatta kvalitén på lärandet och förbättrar de studerandes känsla för en specifik kompetens. Den ena sidan ger feedback till läraren och den andra ger feedback till den studerande men det är olika former av feedback.

Examinationen har två huvudsakliga mål vilket kan verka förvirrande och ibland problematiskt för vissa lärare. Dels ska examinationen betraktas som ett instrument för feedback och stöd för de studerandes lärande och dels för betygssättning och kontroll av de studerandes prestationer. Feedback kan användas för att styra såväl innehåll som form i undervisningen. Att en lärare och en studerande delar feedback är av största vikt för att målen för undervisningen ska uppnås (Torrance 1995, McLeish 1999). Som McLeish antyder: *A distinction had to be made about implementing assessment as a feedback instrument and assessment as a judgement about the quality of student's work.* (p. 1)

I den meningen kan man koppla examinationen till undervisningen. Harvey uttrycker det tydligt och föreslår att den högre utbildningen exempelvis:

... needs to develop assessment procedures that encourage transformative learning and facilitate the empowerment of the learner. A 'quality' assessment system might include the following features: .

- clear curriculum aims;
- transparent expectations of outcomes understood by staff and students;

- assessment of a range of integrated learning outcomes;
- assessment methods should be valid measures of the intended learning outcomes;
- multiple assessment methods to assess multiple aims;
- students must get useful feedback on their work;
- assessment data should inform the processes of continuous quality improvement of learning. (1977, p 66)

Harvey menar att målen måste uttryckas på ett sådant sätt att de kan förstås av både studerande och lärare. Examination av varierande mål kräver också varierande examinationsformer.

Lärande idag

Människan är idag, i biologisk mening, precis densamma som i gångna tider. I tusentals år har kunskaper överförts från generation till generation genom berättande och memorerande. Ny teknik i kombination med andra förändringar har förändrat vardagen för oss alla. Vi har numera en mängd föremål, artefakter, till vår hjälp. Exempelvis telefonen, miniräknaren och datorn har förändrat vad vi behöver lära och det sätt på vilket vi lär. Idag lagras kunskaperna i stor utsträckning utanför människan med hjälp av till exempel tidskrifter, böcker och databaser. Behovet av kunskapsöverföring och memorerande har således minskat. Istället behöver vi tillägna oss andra kunskaper och färdigheter. Exempelvis hur vi söker information, hur vi organiserar informationen, hur vi använder informationen för att analysera och dra slutsatser och hur vi avfärdar information som felaktig och falsk. Vi behöver också lära oss hur vi på effektivaste sätt växelverkar med de olika artefakterna och kontexterna. Säljö (2002) menar att ett sådant lärande kräver andra arbetssätt än de behov som våra förfäder hade.

Vid våra lärosäten pågår idag samma gamla verksamhet som våra förfäder ägnade sig åt med den skillnaden att boken under det sista århundradet fått en central funktion som kunskapskälla. Lärare står idag och försöker mekaniskt överföra sina kunskaper till de memorerande abiturienterna. De nya artefakterna tycks i det avseendet inte ha påverkat dagens metoder för undervisning och lärande i särskilt stor utsträckning. Artefakterna måste få påverka vad vi lär och det sätt på vilket vi lär. Säljö menar att den nya tekniken är lärvänlig eftersom vi tillåts att göra fel, att göra om och att upprepa utan att den tröttnar.

ungdomarna utvecklar en annan strategi för att lösa problem. Man lär sig exempelvis att det inte är så farligt att göra fel. Med informationstekniska resurser kan man göra om uppgifter antingen man skriver, räknar, konstruerar modeller eller gör något annat. Tekniken är snäll mot den som vill pröva och börja om från början på ett sätt som tekniker med papper, penna och radergummi inte varit (2002, s 21).

Vi lär oss även att behärska dagens hjälpmedel genom problemlösning i grupp och genom samtal med varandra. Därför framstår det gamla sättet att överföra kunskaper som otidsenligt. Formerna för undervisning och lärande borde anpassas till olika lärstilar och förändras i takt med att samhället förändras. Kunskap konstrueras av de studerande själva och överförs inte från lärare till studerande. Kunskap handlar om förståelse och inte om fakta. Förståelsen gör det möjligt att bedöma om slutsatserna är rimliga eller ej. Vår förmåga att lära är inte enbart beroende av våra begåvningsmässiga resurser. Människans förmåga att minnas är inte särskilt väl utvecklad. I det moderna samhället tar olika former av redskap och verktyg (intellektuella och fysiska) oss långt bortom vår egen biologiska förmåga. I det perspektivet, menar Säljö, blir lärande som innebär vad eller hur mycket vi lär mindre viktigt. Vad som framträder som viktigt blir hur vi lär. Vår förmåga handlar då i högre utsträckning om att behärska eller appropriera artefakter.

Appropriering innebär att man tillägnar sig ett intellektuellt redskap eller lär sig behärska ett fysiskt redskap i den bemärkelsen att man kan använda det för vissa syften och i vissa situationer (2000, s 152).

Att den studerande lär in det som läraren lär ut känns i det perspektivet främmande. Genom kommunikation och interaktion dels mellan studerande och dels mellan lärare och studerande lär de studerande sig att använda redskap som flyttar fram gränserna för deras förmåga. I en sådan miljö kommer lärande att äga rum. Där blir framgången beroende av artefakttillgång och förmågan att använda dessa artefakter. Läraren vet inte längre alltid bäst och förväntas inte heller svara på vad som är "rätt" och "fel". Läraren fungerar som vägledare, inspirationskälla och katalysator för de studerandes eget lärande. Gränserna för lärandet är inte beroende av den mentala kapaciteten utan mera en fråga om att lösa olika problem och att hantera olika situationer. Det antas att studerande lär och förstår bättre när de aktiveras och tvingas att konstruera sin egen kunskap istället för att bli undervisade. Läraren tillhandahåller verktyg för lärande och fungerar som en länk i lärandeprocessen. Att i det perspektivet avsluta en kurs med en bedömning av produktbaserad "objektiv kunskap" ter sig främmande. Det manifesterar framgång i studier som biologisk eller intellektuellt betingad. Bristande framgång förklaras då ofta som otillräcklig intellektuell förmåga menar Säljö

En del författare hävdar att de studerande inte kan förändra sin förståelse såvida de inte först kan förstå målen. De måste kunna överblicka sin egen position i förhållande till målen för att därefter studera vidare och internalisera lärandet vilket, som en följd av detta, förändrar deras förståelse (Sadler, in Black & Wiliam, 1998).

Some authors have taken the argument further by developing a theoretical reflection on how students might change their understandings. The assumption here is they cannot do so unless they can first understand the goals which they are failing to attain, develop at the same time an overview in which they can locate their own position in relation to those goals, and then proceed to pursue and internalise learning which changes their understanding (Sadler, in Black & Wiliam, 1998, s 19).

När de studerande skapat sig en förståelse för vad det är som ska läras har förutsättningarna för ett framgångsrikt lärande ökat. Marton & Booth menar att lärandet utvecklas från en förståelse av helheter till dess delar.

Learning - in the sense of gaining knowledge about the world - is frequently seen as a progression that starts with acquiring some basic facts (where facts are seen as pieces of valid, elementary knowledge) and goes on through building ever more complex and advanced forms of knowledge out of, or on the grounds of, simpler forms. Although learning does work like this in some cases, and can be forced to work like it in others, we do not believe it to be the prototypical path to learning. In our view, learning proceeds, as a rule, from an undifferentiated and poorly integrated understanding of the whole to an increased differentiation and integration of the whole and its parts. Thus, learning does not proceed as much from parts to wholes as from wholes to parts, and from wholes to wholes. To put it very simply, in order to learn about something you have to have some idea of what it is you are learning about (1997, p viii).

Detaljlärande är problematiskt såvida man inte har några idéer om helheten. Lärandet handlar om att rekonstruera den redan konstituerade helheten eller som Marton & Booth skriver:

Our point is that you can only learn something new about something, and by learning something new about something, that something will change, more or less, which implies that the whole must precede the parts. Moreover, the whole is, according to this line of reasoning, a part of wholes established earlier. One cannot learn mere details without having an idea of what they are details of. Learning is mostly a matter of reconstituting the already constituted world (1997, p 139)

Social praktik

Lärande är inte bara en psykologisk process. Säljö menar att det också är en social process som pågår i en social miljö. Den bygger till stor del på underförstådda förväntningar och överenskommelser mellan studerande och lärare. Kännetecknande för sådana kontrakt är att de syftar till att avgränsa och legitimera lärarens undervisning. Där lärarens frågor som regel varit begränsade till lägre kunskapsnivåer kan de studerande uppleva frågor på högre kunskapsnivåer som orättvisa eller till och med meningslösa (Schoenfeld i Black & Wiliam, 1998).

All the assessment processes are, at heart, social processes, taking place in social settings, conducted by, on and for social actors. Guy Brousseau (1984) has used the term 'didactical contract' to describe the network of (largely implicit) expectations and agreements that are evolved between students and teachers. A particular feature of such contracts is that they serve to delimit 'legitimate' activity by the teacher. For example, in a classroom where the teacher's questioning has always been restricted to 'lower-order' skills, such as the production of correct procedures, students may well see questions about 'understanding' or 'application' as unfair, illegitimate or even meaningless (Schoenfeld, in Black & Wiliam, 1998, s. 47).

Examination har en djupgående inverkan på och kan ha allvarliga konsekvenser för de berördas liv (Johnston et al., in Black & Wiliam, 1998). Examination är en social praktik (cf. Hanson, 1993) och därför måste examinationen studeras med avseende på såväl det sociala som det intellektuella ramverket.

Lärande och examination

En del av det sociala ramverket är att examinationen har fått en särskild kvalitet i praktiken. Hanson menar att den information som examinationen ger inte är informationen i sig utan istället vad informationen representerar. Vidare gör han gällande att representationen är *hyperreal* därför att *test results are more impressive, memorable, actionable and therefore more real than what it signifies* (1993, pp 18 & 298).

Andra författare har kopplat dessa *hyperreal* eller symboliska kvaliteter till den hegemoni som psykometrikerna historiskt har spelat inom utbildningsforskningen.

Psychometricians are concerned with the quantification of individual differences, and they have constructed a massive and sophisticated technology to that end. Educators are concerned with something entirely different, but the language, actions, and procedures of many teachers and more administrators, and the conceptions of assessment they hold, derive from psychometrics. Those psychometric conceptions actually fight the conceptions needed to understand and implement criterion-referencing and other attributes of sensible instructional design (Biggs, 1998, p 2).

Liknande synpunkter har också kommit från området psykologiska mätningar. Samuel Messick, från Educational Testing Service (ETS) i USA, kopplade psykometrin till den sociala testkontexten. Han argumenterade till exempel 1989 för att *Once it is denied that the intended goals of the proposed test use are the sole basis for judging worth, the value of the testing must depend on the total set of effects it achieves, whether intended or not* (1989, s. 85, se också Wolming, 1998). Messicks arbete har riktat uppmärksamheten mot konsekvensvaliditeten vid testanvändning.

En del författare hävdar, refererande till psykometrin, att det finns behov av ett paradigmskifte inom examinationsområdet.

a paradigm shift is surely necessary, but let us look elsewhere than to psychometricians to provide it, because their assumptions are simply inappropriate to the educational purpose (Biggs, 1998, p. 2)

Resultatet har blivit att uppmärksamheten nu riktas mot undervisning och mot en förstärkning av mätningar i samband med examination. Några författare har redan noterat ett paradigmskiftande synsätt. Enligt Black & Wiliam sammanfattar Gipps utvecklingen på följande sätt:

Gipps (1994, chapter 9) draws attention to a paradigm shift from a testing culture to an assessment culture, associated with a shift from psychometrics to the assessment of learning. Similarly, Shinn & Good III (1993) argue that there needs to be a 'paradigm shift' in assessment, from what they call the current assessment paradigm to what they call the 'problem-solving paradigm. Summative functions of assessment are concerned with consistency of decisions across (relatively) large groups of students. In contrast, formative functions of assessment prioritise desirable consequences either for (relatively) small groups of students (such as a teaching group) or for particular individuals (1998, s 45, förkortad).

Den sociala kontexten och dess effekter vid examination har uppmärksamats ända sedan 1960-talet då Michael Scriven gjorde distinktionen mellan funktion och mål vid utvärdering och formulerade skillnaden mellan formativ och summativ utvärdering (Scriven, 1967, s. 40).

The role which evaluation has in a particular educational context may be enormously various; it may form part of a teacher training activity, of the process of curriculum development, of a field experiment connected with the improvement of learning theory, of an investigation preliminary to a decision about purchase or rejection of materials....Anxiety about 'evaluation', especially among teachers or students, is all too frequently an illicitly generalised response originating in legitimate objections to a situation in which an evaluation was given a role quite beyond its reliability or comprehensiveness (s. 41)

Liknande sociala effekter har noterats av bland andra Bob Linn (2000) när han diskuterar high stakes and low stakes testing och Harry Torrance och John Pryors (2001) i deras analys av konvergent och divergent examination.

Andra författare menar också att *assessment, as it occurs in schools, is far from a merely technical problem. Rather, it is deeply social and personal.* (Johnston et al., 1995, p. 359). Examinationsformer som gått i arv har kritiserats för att vara negativa för lärande. Det har visat sig att studerande kan prestera bra resultat vid examination utan att ha någon större förståelse för det aktuella området.

Sverige befinner sig idag i ett ingenmansland mellan dessa två paradigmen vilka innebär olika perspektiv på lärande och examination (t.ex. Säljö, 2002, Marton & Booth, 1997; Wedman, 2000; Wolming, 1998). Denna skillnad kan belysas genom tre olika kategorier av examinationsformer: 1) formativ och summativ examination, 2) high och low stakes testing samt 3) divergent och konvergent examination.

Formativ kontra summativ examination

Examination är ett kraftfullt verktyg för att styra de studerandes lärande. Om examinationen fokuserar på fakta kommer de studerande att ägna sig åt att befästa faktakunskaper på bekostnad av förståelse för stoffet.

Assessment of students is a powerful tool in developing learning strategies, if, for example, assessments can be expedited through the adoption of surface techniques (e.g., memorizing facts) then the learning is likely to be superficial, lacking a depth of understanding (Entwistle and Ramsden; Brown and Knight in Harvey, 1997, s 66).

Examinationens funktion kan beskrivas dels på en metodologisk nivå, som examinationens mål, och dels i ett sociologiskt eller pedagogiskt kontext, som examinationens funktion (Scriven, 1967). Robert Stake har definierat skillnaden mellan formativ och summativ i kulinariska termer: *when the cook tastes the soup, that's formative evaluation; when the guest tastes it, that's summative evaluation* (Scriven, 1991, s 19).

Black & Wiliam (1998) definierar formativ examination som:

all those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged. (s. 2)

Om vi ser examination som stöd eller feedback för de studerandes lärande förstår vi att examinationen bör ta sig olika uttryck. De studerande har olika lärstilar och olika förkunskaper. Därför bör examinationsformerna variera och resultaten ligga till grund för tydlig feedback från läraren så att varje studerande kan öka förståelsen och nå längre än som annars skulle varit möjligt.

Om lärarna lägger tid på att utveckla formativ examination kan det förbättra de studerandes lärande. De studerande ges en mer aktiv roll i sitt eget lärande (Black, 2001). De måste vara aktiva i den egna examinationen och föreställa sig sitt eget lärande i ljuset av förståelsen av vad det betyder att bli bättre (Black & Wiliam, 1998, s. 22).

Assessment is to be seen as a moment of learning, and students have to be active in their own assessment and to picture their own learning in the light of an understanding of what it means to get better (Black & Wiliam, 1998, s. 22)

Black & Wiliam hävdar att kärnan i formativ examination ligger i att den studerande förstår skillnaden mellan det eftersträlvade målet och den nuvarande positionen. Den studerande måste också förstå vad som måste göras för att minska klyftan där emellan.

The core of the activity of formative assessment lies in the sequence of two actions. The first is the perception by the learner of a gap between a desired goal and his or her present state (of knowledge, and/or understanding, and/or skill). The second is the action taken by the learner to close that gap in order to attain the desired goal. (Ramaprasad; Sadler in Black & Wiliam, 1998, s 14)

Då feedback är centralt vid formativ examination är det viktigt att belysa och förtydliga begreppet feedback. Vilken kvalitet feedbacken har är beroende av syftet. Feedbacken måste vara inriktad på att öka den studerandes förståelse för området.

The two concepts of formative assessment and of feedback overlap strongly. ... The quality of feedback is explicitly concerned with the feedback function. However ... usages generally have been diverse and not subject to stringent consistency. Because of its centrality in formative assessment, it is important to explore and clarify the concept (Black & Wiliam, 1998, s. 39).

I litteraturen förekommer olika tolkningar av begreppet formativ feedback. Ramaprasad (1983) definierar feedback i termer av två aktiviteter: 1) identifiering av en klyfta mellan aktuell nivå och referensnivån hos en systemparameter, samt 2) tillvaratagande av information som används för att förändra klyftan. För att feedback ska föreligga måste informationen om klyftan användas för att förändra den. Om informationen inte används för detta syfte existerar det inte heller någon formativ feedback (Black & Wiliam, 1998).

Det är viktigt att den feedback som ges är av hög kvalitet. Det räcker inte med att de studerande får information om vad som varit bra. De studerande måste också få information om vad de inte verkar ha förstått och hjälp till en bättre förståelse (Ramsden, 1992). Om vi antar den definition som Sadler (1998) föreslår kan vi argumentera för att feedback i varje examination tjäna en formativ funktion bara genom diagnos (vad den studerande måste göra för att nå dit). Med andra ord, examination är formativ bara när jämförelsen mellan aktuell nivå och referensnivån ger information som används för att förändra klyftan.

Som Sadler skriver *If the information is simply recorded ... or is too deeply coded (for example, as a summary grade given by the teacher) to lead to appropriate action, the control loop cannot be closed* (Sadler, 1998, p. 121). Examinationen skulle kunna vara formativ till sitt syfte men den skulle inte vara formativ till sin funktion. Detta antyder något som är utmärkande för skillnaden mellan en formativ och summativ funktion (Black & Wiliam, 1998). Summativ examination kan generera kodad eller *hyperreal* information; formativ examination kan användas för referens- eller standardbaserad information.

Kvalitén på den feedback som ges är ett viktigt kännetecken för all formativ examination. Black & Wiliam (1998) rapporterar att effekterna av den feedback som gavs reducerades betydligt om de studerande hade tillgång till svaren innan feedbacken förmedlades. När denna effekt tagits med i beräkningen var det kvalitén på feedbacken som hade störst betydelse för prestationen. Feedbacken var mest effektiv när den utformats mot en reflekterande ansats istället för texthänvisningar direkt mot uppgiften.

Low kontra high stakes test

Examinationen förmedlar ett viktigt budskap till de studerande om vad som är viktigt att lära. High stakes test innebär en stark koppling mellan examinationens resultat och dess sociala följder. Summativ examination är "high stakes" om den medför stora konsekvenser för de studerande. Insatsen är hög då konsekvenserna av att misslyckas kan vara betydande. Betecknande för high stakes test är att de har stor betydelse för de studerandes framtida möjligheter. Amrein and Berliner menar att high stakes test är bekymmersamma genom sitt nära samband mellan testens resultat och de sociala följderna. Low-stakes test har inte samma effekter. Där kan de sociala konsekvenserna vara positiva när den används för vägledning av undervisning och lärande. High stakes test blir ett hot mot examinationens validitet, då risken finns att lärarna undervisar mot provet eller som Amrein and Berliner skriver:

...the more important that any quantitative social indicator becomes in social decision-making, the more likely it will be to distort and corrupt the social process it is intended to monitor (Amrein & Berliner, 2002, p. 1).

Genom lärarnas undervisning mot provet tenderar high stakes test att verka inflationsdrivande. Bättre resultat på proven behöver då inte betyda en höjning av utbildningens kvalitet eller en bättre bildad studerandegrupp (Moss, 1992). Denna korruption kan tillsammans med high-stakes testens betonande av grundläggande färdigheter bidra till en begränsning av läroplanen. Som ett resultat av de återkommande negativa utvärderingarna av high-stakes test har det initierats en vidare diskussion om den fortsatta användningen av examinationsformen. I synnerhet i USA kan det skönjas en rörelse mot examinationsformer som främjar de studerandes lärande (Linn, 1998; Shepard, 2000).

American Evaluation Association (2002) menar att high stakes test snarare hämmar än bidrar till de studerandes lärande. Konsekvenserna av examinationsformen är en ökad utslagning

bland de studerande och en deprofessionalisering av lärarna. Tillförlitliga uppgifter under de senaste 20 åren tyder på att high stakes test inte har bidragit till att kvaliteten i utbildningen ökat. Istället verkar det som att high stakes test gör mer skada än nytta.

The deleterious effects of high stakes testing need further study, but the evidence of injury is compelling enough that AEA does not support continuation of the practice. Comparisons of schools and students based on test scores promote teaching to the test, especially in ways that do not constitute an improvement in teaching and learning. Evidence of the impact of high stakes testing shows it to be an evaluative practice where the harm outweighs the benefits. (American Evaluation Association, 2002, p 1)

Linn drar samma slutsatser med hänvisning till sitt eget arbete som psykometriker och menar att:

As someone who has spent his entire career doing research, writing, and thinking about educational testing and assessment issues, I would like to conclude by summarising a compelling case showing that the major uses of tests for student and school accountability during the last 50 years have improved education and student learning in dramatic ways. Unfortunately, this is not my conclusion. Instead, I am led to conclude that in most cases the instruments and technology have not been up to the demands that have been placed upon them by high stakes accountability. Assessment systems that are useful monitors lose much of their dependability and credibility for that purpose when high stakes are attached to them. The unintended negative affects of the high stakes accountability uses often outweigh the intended positive effects. (Linn, R. L. 2000, s. 14)

För att öka de positiva och minimera de negativa effekterna anser Linn (1998) att det är nödvändigt med en större variation vid bedömning av de studerande. Lärarna bör inte längre lita till enstaka high-stake test vid sina bedömningar utan istället använda en mångfald av indikatorer. Nyckeln till framgång är enligt Linn att främja en kultur som lyfter fram avsedda positiva effekter och minskar de negativa effekterna av det använda examinationssystemet.

Divergent kontra konvergent examination

Konvergent och divergent examination är bland annat reflektioner kring olika former av undervisning och lärande och särskilt *the relationship of examination to the process of intervening to support learning* (Torrance & Pryor, 1998, p. 153).

Huvuduppgiften vid konvergent examination är att utröna om de studerande har en förutbestämd specifik sort av kunskap, förståelse eller färdighet. Examinationen fokuserar på dessa i förhållande till läroplanen. Examinationens formen bygger ofta på pricklistor och prestationsrapporter, skenöppna frågor och fokuserar på kontrasterande rätt och fel svar. Examination med sådana kännetecken kan beskrivas som behavioristisk. Den examinerar linjärt, den utförs av den studerande och bedöms av läraren (Torrance & Pryor, 1998).

Divergent examination, å andra sidan, sätter de studerandes förståelse i fokus. Den utgår inte ifrån att de studerande tillägnat sig en viss bestämd mängd kunskap. Istället ställer den frågor om vad de studerande egentligen kan och vet. Examinationen genomförs av läraren och den studerande tillsammans. Den karakteriseras av flexibel planering, öppna former av registrering, betoning av förståelse, öppna uppgifter, öppna frågor och beskrivande kvalitativ feedback. Divergent examination strävar i riktning mot undervisning *in the zone of proximal development*. De teoretiska inferenserna av detta är att divergent examination reflekterar en social- eller kulturkonstruktivistisk syn på utbildning (Torrance & Pryor, 1998).

Lärare behöver emellertid inte använda sig av divergent examination i alla situationer. För att nå läroplanens mål kan det ibland krävas konvergent examination. Lärarna bör ha kunskap om

de två examinationsformernas för- och nackdelar samt vara medvetna om att divergent examination kan vara ett bra stöd för de studerandes lärande. Då divergent examination verkar ha en mer positiv inverkan på de studerandes lärande bör lärarna överväga att, så långt det är möjligt, att använda sig av divergent examination (Torrance & Pryor, 1998).

Examination i det lärande samhället

Mot bakgrund av ny kunskap om lärande och den reformering och utveckling som den högre utbildningen i Sverige genomgått finns det nu anledning att i ännu högre grad fokusera på examinationen. På samma sätt som det finns konkurrerande teorier om lärande finns det också olika uppfattningar om hur examinationen skall genomföras. Vilka metoder som används för examination bestäms av synen på lärande då examinationen har en styrande inverkan på de studerandes lärande. Då examinationen både kan användas som stöd och för bedömning av lärande är det viktigt att den information som examinationen genererar, återförs till de studerande genom omedelbar feedback (Judge, 1999). Det är också viktigt att den feedback som ges är av hög kvalitet. De studerande behöver inte bara feedback på hur bra det har presterat utan de behöver också, för att öka sin förståelse, och diskutera vad de inte har förstått (Ramsden, 1992).

Det ökande antalet studerande gör det svårt för lärare att ge individuell feedback. Med hjälp av ny teknik och formativ examination kan de studerande snabbt testa sina kunskaper och få omedelbar feedback av läraren¹. Det finns dock en fara i att de studerande ser resultaten och feedbacken som en *hyperreal* bekräftelse på sina förtjänster snarare än som ett sätt att upptäcka sina svagheter. Därför är det av stor betydelse hur feedbacken utformas (Judge, 1999).

Artikeln har pekat på problem i den högre utbildningen i Sverige. Sverige har förpliktelser vid ingången till det lärande samhället bland annat genom att verka för en ökad tillgänglighet till utbildning och kunskap. Examination har historiskt använts för att skilja framgångsrika studerande från mindre framgångsrika. Examinationen har dock många olika roller och funktioner. Frågan är om examinationen kan genomgå en förändring så att den mera fungerar som feedback och stöd för lärande än som en ritual för kontroll och betygssättning (Power, 1999). Internationell forskning om examination som diskuterats i denna artikel har rest samma frågor. Sammanfattningsvis måste frågan ställas om en sådan förändring är möjlig i vårt land?

¹ Artikeln har skrivits parallellt med ett EU-finansierat projekt som fokuserar området internetbaserad examination (IBA) <http://www.onlineassessment.nu>

References

- Askling, B. (1997). Comments on Traditional and Modern Concepts of Institutional. In *Kvalitet- och förbättringsarbete vid universitet och högskolor*. Högskoleverkets skriftserie, 1997:4 S. Stockholm.
- American Educational Research Association. (2002). *AERA position statement concerning high-stakes testing in pre-K-12 education*. American Educational Research Association. Available: www.aera.net/about/policy/stakes
- Amrein, A. L. & Berliner, D. C. (2002). High-stakes testing, uncertainty and student learning. *Education Policy Analysis Archives*, 10, (18). Retrieved August 5, 2002, from <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n18/>
- Biggs, J. (1998). Assessment and classroom learning: a role for summative assessment? in *Assessment in Education*, Vol. 5, (1), 103-110.
- Black, P. J. (1993). Assessment policy and public confidence: comments on the BERA Policy Task Group's article 'Assessment and the improvement of education', *The Curriculum Journal*, 4, pp. 421-427.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7-74.
- Black, P. (2001). Dreams, strategies and systems: Portraits of assessment past, present and future. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 8 (1), 65-85.
- Edgren, L. (1999). *Undervisningsbokslut för läsåret 1998–1999*. Historiska institutionen, Lunds universitet. Internt PM.
- Hanson, F. A. (1993). *Testing Testing: Social consequences of the examined life*. Berkeley: University of California Press.
- Harvey, L. (1997). *Transforming higher education: Students as key stakeholders. Quality assurance as support for processes of innovation*. Högskoleverkets skriftserie 1997:1S. Stockhom.
- Harvey, L. (2002). Evaluation for what? *Teaching in Higher Education*, 7(3), 245-263.
- Högskoleverket. (2001). *Högskoleverkets årsrapport 2001*. Kalmar: Lenanders Tryckeri AB.
- Högskoleverket. (2002). *Högskoleverkets årsrapport 2002*. Kalmar: Lenanders Tryckeri AB.
- Johnston, P., Guice, S., Baker, K., Malone, J. & Michelson, N. (1995). Assessment of teaching and learning in literature-based classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 11, 359-371.
- Judge, G. (1999). *The production and use of on-line Web quizzes for economics*. Retrieved Februari 4, 2003, from http://www.ilrt.bris.ac.uk/ctiecon/cheer/ch13_1/ch13_1p21.htm#Walstead
- Linn, R. L. (1998). *Assessments and accountability*. CSE Technical Report 490. Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CREEST)/University of Colorado at Boulder.
- Linn, R. L. (2000). Assessments and accountability. *Educational Researcher*. 29, 4-16. Retrieved May 23, 2001, from http://www.aera.net/pubs/er/pdf/vol29_02/9403AERA004_016a.pdf

- Linköpings universitet. (1999). *Undervisningstid inom filosofisk fakultet*. Filosofiska fakulteten. Rapportserie, nr 13.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- McLeish, B. & Shaw, J. (1999). Assessment in the context of self directed learning. In K. Martin, N. Stanley and N. Davison (Eds), *Teaching in the Disciplines/ Learning in Context*, 267-271. Proceedings of the 8th Annual Teaching Learning Forum, University of Western Australia. Retrieved June 4, 1999, from <http://cleo.murdoch.edu.au/asu/pubs/tlf/tlf99/km/mcleish.html>
- Messick, S. (1989). Validity. In R. Linn (ed) *Educational Measurement* (3rd edition, pp. 13-103) (New York: Macmillan).
- Moss, P. A. & Herter, R. J. (1992). *Assessment, Accountability, and Authority in Urban Schools*. Retrieved December 6, 1999, from <http://www.longterm.mslaw.edu/Long%20Term%20View/Vol%201%20No.%204/mossherter.PDF>
- Power, M. (1999). *The Audit Society: Rituals of verification*. Oxford: Clarendon Press.
- Prop. (1999/2000:1). *Budgetpropositionen för 2000*. Bilaga 12, bet. 1999/2000:UbU1. Stockholm: Finansdepartementet.
- Prop. (2001/02:15). *Den öppna högskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ramaprasa, A. (1983) On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28, 4-13.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Riksdagens revisorer. (1999). *Högskoleverkets granskande och främjande roll*, Rapport 1999/2000:3. Stockholm.
- Riksdagens revisorer. (2000). *Grundutbildningens högskolemässighet*. Rapport 2000/01:1. Stockholm.
- SCB 1999. *Svensk utbildningsnivå internationellt hög – men frågetecken inför framtiden*. Pressmeddelande från SCB, 1999-09-27 Nr 1999:216.
- SFS 1992:1434. *Högskolelag*. SFS 1992:1434, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:1. *Frihet, ansvar och kompetens*. Grundutbildningens villkor i högskolan. Betänkande från Högskoleutredningen.
- SOU 2001:13. *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5(1), 77-84.
- Tyler, R. W., Gagné, R. M., & Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation in Perspectives of Curriculum Evaluation. In *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNally & Company.
- Scriven, M. (1991). Beyond Formative and Summative Evaluation. In Milbrey, W., McLaughlin, W., & Phillips, D.C. Eds *Evaluation and Education: At Quarter Century*, (pp 19-64). Chicago: The National Society for the Study of Education.
- Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14. Available at <http://www.aera.net/pubs/er/>

- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R., & Linderoth, J. [red.]. (2002). *Utm@ningar och e-frestelser. It och skolans lärkultur*. Stockholm: Prisma.
- Sörlin, S. & Törnqvist, G. (2000). *Kunskap för välstånd. Universiteten och omvandlingen av Sverige*. Stockholm: SNS Förlag.
- Torrance, H. (Ed.). (1995). *Evaluating Authentic Assessment*. Buckingham: Open University Press.
- Torrance, H. & Pryor, J. (1998). *Investigating Formative Assessment*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27(5), 615-631.
- Wedman, I. (2000). *Behörighet, rekrytering och urval*. Stockholm: Högskoleverket.
- Westling, H. (Ed.). (1999). *Börjar grundbulten rosta? En debattskrift om grundutbildningen i högskolan*. Stockholm: Rådet för högskoleutbildning.
- Wolming, S. (1998). Validitet. Ett traditionellt begrepp i modern tillämpning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 3(2), 81-103.