

# АДАПТАЦИЯ И СОГЛАСОВАНИЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВНЕДРЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНЫХ СИСТЕМ ОЦЕНОК В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ<sup>1</sup>

*Кент ЛЕФГРЕН*

Данное исследование посвящено введению международной системы оценок с точки зрения организаторов образования, для создания теории, способной объяснить их проблемы и действия. Интервью собраны в двух учреждениях, находящихся в стране, которая участвует в Болонском процессе. Результаты показывают: организаторы образования сталкиваются с рядом проблем и решают их путем адаптации и согласований. К этим двум процессам добавляются еще пять: поиск информации, доверие, гарантии, решение проблем и оценка.

## ВВЕДЕНИЕ И ОСНОВНЫЕ ЦЕЛИ

Статья преследует три основные цели: 1) выделить проблемы, с которыми сталкиваются организаторы образования, вводя Европейскую систему перезачета кредитов (ECTS) для всех студентов, обучающихся по программе высшего образования в конкретном вузе; 2) проанализировать попытки решения этих проблем; 3) вывести на основе анализа убедительную теорию, которая позволит создать концепцию и объяснить как сами проблемы, так и действия организаторов образования по их разрешению. Исходя из основных целей автор рассматривает вторичную задачу: предложить отдельным лицам и институтам, изучающим вопрос введения ECTS, ценные сведения о возможных проблемах, с тем чтобы внедрение системы перезачета кредитов прошло с минимальными трудностями. Кроме того, собранная информация может оказаться полезной для руководителей университетов и европейских политиков, планирующих дальнейшие изменения в структуре европейского высшего образования в рамках Болонского процесса.

## Контекст

Процесс оценивания в высшем образовании – это результат сознательной политики, неотъемлемая часть преподавания и обучения, основанная на критериях и оправданных доказательствах (Brown, 1999).

---

<sup>1</sup> Автор выражает благодарность участникам и коллегам по Отделу измерения эффекта обучения, а также Теренс Карран за советы, полученные в ходе исследования и написания статьи. Первый вариант был представлен в виде доклада на Третьей конференции по вопросам знания и политики в университете г. Берген, 18–20 мая 2005 г. Исследование одобрено Шведским департаментом по научной этике и профинансировано Исследовательским советом Швеции ([www.vr.se](http://www.vr.se)).

В процессе оценивания преподаватели определяют эффективность преподавания и то, чему научились студенты (Dahlgren, 1984), помня при этом, что методы оценивания влияют на процесс обучения студентов (Ramsden, 1984; Bowden, Marton; 1998; Wilson, Fowler, 2005; Leathwood, 2005). Важная составляющая оценивания – выставление оценок студентам. Оценки для студентов имеют большое значение по многим причинам. От них могут зависеть материальные и прочие поощрения, например участие в программах студенческих обменов; они также влияют на самооценку учащихся, показывая, насколько успешен студент(ка) относительно своих сокурсников. Одни студенты могут воспринимать себя «среднячками», ссылаясь на то, что обычно получают оценки среднего уровня, тогда как другие видят себя отличниками, поскольку часто получают высокие оценки (Snyder, 1971; Brown, 1999; Struyven et al., 2005).

Выставление оценок может опираться на критерии или нормы. При ориентации на критерии отметка на экзамене определяется в контексте достижения результатов обучения, связанных с заявленными целями, а не в рамках групповой нормы (Glaser, 1963). Оценочная система, ориентированная на норму, напротив, увязывает достижения студента с тем, что продемонстрировали остальные учащиеся, получившие аналогичные задания. Европейская система перезачета кредитов в ее нынешней форме ориентируется на норму.

Болонская декларация призывает учреждения высшего образования в странах – участницах Болонского процесса использовать для оценки достижений студентов систему перезачета кредитов. Данная система требует, чтобы результаты учебы были представлены в национальной и вузовской системах оценок и в ECTS. Последняя оценивает достижения студентов относительно друг друга, отметки выставляются по схеме от А до Е (ABCDE – проходные баллы) (European Commission, 1998).

Большинству стран, подписавших декларацию, придется подгонять отметки, полученные в рамках национальных и вузовских систем оценивания, под схему ECTS (Reichert and Tauch, 2005). Подобные корректировки будут проводиться на местном уровне организаторами образования, под которыми, в контексте данной статьи, мы понимаем представителей высшего и среднего звена университетского руководства, глав факультетов и отделений, а также ведущих преподавателей, задействованных в процессе образования ежедневно, т.е. университетских лекторов и профессоров.

Эмпирические данные для исследования были собраны в вузах Швеции – страны, ставшей участницей Болонского процесса с самого начала, в 1999 г. В настоящее время в Швеции работают 39 государственных вузов (университетов и колледжей), где осенью 2003 г. по про-

грамме основного высшего образования обучалось 340 000 постоянных студентов, а в 2002/03 учебном году поступило еще 83300 новых студентов (Hogskoleverket, 2004; Wahlén, 2004). Статистика показывает, что количество абитуриентов в Швеции резко выросло за последние десять лет. Подобная тенденция в отношении роста количества студентов в вузах наблюдается и в других странах Европы (Löfgren, 2005). Оценки в шведских университетах традиционно выставляются исходя из системы, базирующейся на критериях; чаще всего используется безоценочная шкала с двумя оценками: «сдано» и «сдано с отличием» (Sullivan, 2002; Hogskoleverket, 2004; Karran, 2004 and 2005; Wahlén, 2004). На момент проведения исследования менее пяти шведских вузов внедрили у себя схему ECTS для всех студентов.

Организаторы высшего образования в Швеции, как и их коллеги за рубежом, работают под постоянно усиливающимся прессингом, пытаются справиться с бюрократией и удовлетворить требования общественности в отношении справедливости оценок и обеспечения выпускников навыками, необходимыми обществу (Race, 1999; Reichert and Tauch, 2005). В последние десятилетия образование становилось все более интернациональным; наблюдается переход от оценок закрытых национальных систем к оценкам, которые принимаются в вузах разных стран (Newton, 2003; Teichler, 2004; Leathwood, 2005). В целом Болонский процесс – самая масштабная реформа европейского высшего образования за последние годы – заставляет организаторов образования в Швеции и других странах приспосабливаться к Болонским принципам путем реформирования учебных планов и изменения подходов к выставлению оценок.

## **Методология исследования**

Автор исследования руководствовался классической теоретической методологией систематического выведения концептуальной теории из предложенных данных (Glaser and Strauss, 1967; Glaser, 1978 and 1992). Путем случайной выборки среди шведских вузов, внедривших Европейскую систему перезачета кредитов осенью 2003 и 2004 г., выбрали два вуза, в которых провели стратифицированную выборку. В ходе выборки для интервью отобрали информированных субъектов, участвовавших во внедрении ECTS, к примеру сотрудников учебной комиссии. Респонденты расположились на трех иерархических уровнях: руководители университетов (ректоры, деканы факультетов), руководители отделений (заведующие кафедрами, заведующие учебной частью на факультетах) и практикующие преподаватели (лекторы,

профессора и т.д.). Основными вопросами интервью были следующие: с какими проблемами вы столкнулись в процессе внедрения системы перезачета кредитов и как вы с ними справились? В ходе интервью делались записи, а детали фиксировались в письменном виде сразу после завершения интервью (Glaser, 1978).

Автор обратился за помощью к студенческим союзам обоих вузов организовать связь по телефону и посредством электронной почты с теми студентами, которые на себе испытали действие старой местной системы оценивания и новой схемы ECTS. В обоих вузах автор проинтервьюировал одного руководителя университета, одного начальника отдела, одного практикующего преподавателя и двоих студентов. Помимо этого были взяты интервью у представителя Национального студенческого союза Швеции и сотрудника Национального контактного пункта по Европейской системе перезачета кредитов в Швеции, занимающего пост в Шведском национальном агентстве по высшему образованию. Всего в рамках исследования было взято 12 интервью. Автор также вел полевые заметки, основываясь на информации, полученной от людей и групп, из документов, наблюдений и соответствующей литературы. Таким образом, эмпирические данные исследования состоят из записей интервью и полевых заметок.

В работе использовались принятые технологии кодирования (Glaser and Strauss, 1967; Glaser, 1978 and 1992). В ходе первой фазы открытого кодирования были сгенерированы постоянные коды, т.е. индикаторы, категории и характеристики категорий, которые описывали соответствующую область исследования. В процессе кодирования записи каждого интервью и полевых заметок прочитывались построчно с целью обнаружения индикаторов в высказываниях или предложениях. Здесь был применен метод постоянного сравнения, т.е. индикаторы подвергались сравнению, а комбинации одинаковых индикаторов оформлялись как категории. Во время кодирования задавались следующие вопросы: чем занимаются субъекты? что их больше всего беспокоит? как они с этим справляются? какие факты из представленной информации могут быть схематизированы? на какие категории указывают эти факты? какими характеристиками обладают данные категории?

В конечном счете был получен максимум информации: необходимость в дальнейшем сборе данных отпала, так как уже имеющиеся сведения указывали на одни и те же схемы. Началась фаза выборочного кодирования. Автор вернулся к работе с литературой; на этот раз чтение было более глубоким, поскольку нужно было оформить формирующуюся теорию концептуально. В итоге теория была сведена к двум

базовым процессам, представленным в собранном материале; взаимосвязь постоянных кодов обрела концептуальную форму и теоретическая часть была написана.

## **Основные результаты**

Результаты показали, что организаторы образования озабочены проблемами, связанными с соответствием правовым требованиям, интеграцией, оптимизацией, одобрением, обучением и справедливостью.

*Соответствие.* Организаторы образования стремятся выполнять правительственные нормы на национальном уровне и выражают беспокойство относительно внедрения реформы в соответствии со всеми правовыми требованиями. Тем не менее в этой связи организаторы образования испытывают недостаток достоверной информации и нормативной поддержки со стороны органов государственного управления, например со стороны государственных органов высшего образования. Из-за этого им сложно действовать, они не знают, чего ожидать. В своих интервью респонденты говорили о том, что для реакции на изменения и внедрения Болонских принципов им необходима информация. Такую же обеспокоенность высказывают и участники предыдущих исследований (Winter, 1996; Newton, 2003; Reichert and Tauch, 2005), когда организаторы образования чувствуют растерянность перед лицом новых требований и меняющейся политики и затрудняются предсказать, к чему может привести глобализация и интенсивное развитие Зоны европейского высшего образования (ЕНЕА).

*Интеграция.* Организаторы образования хотят сделать свои вузы частью

ЕНЕА и готовы ради этого на все. При обсуждении Болонского процесса и Зоны европейского высшего образования респонденты часто использовали термины «сотрудничество», «мобильность», «конвергенция» и «европейское измерение» (Teichler, 2004). Организаторы образовательного процесса также были озабочены требованиями к качеству в связи с политикой интеграции и методиками, принятыми в ЕНЕА, например в отношении национальных культур и систем оценивания (Van Damme, 2001; Rauhvargers, 2004; Sullivan, 2002).

*Оптимизация.* Если Болонский процесс в вузах станет реальностью, для его внедрения потребуются средства. Организаторов образования волнует вопрос, смогут ли они оптимизировать использование ограниченных ресурсов на местном уровне. В связи с этим были высказаны пожелания относительно выделения государством адресных средств на внедрение Болонских принципов.

*Одобрение.* Организаторы образования признают, что преподаватели и студенты являются основными участниками процесса внедрения новой системы; руководители стремятся внедрить реформу, сохраняя при этом уважение к нуждам и потребностям указанных групп. Респондентов беспокоило, как воспримут новую систему оценивания на уровне преподавания / обучения с учетом экстенсивного характера реформы. Их также смущает необходимость учитывать местные нормы и традиции при проведении реформы.

*Обучение.* Организаторы образования, особенно практикующие преподаватели, обеспокоены тем, что введение новой оценочной шкалы ECTS окажет влияние на процесс обучения. Местная [шведская] система имеет две проходные оценки («сдано» и «сдано с отличием»), тогда как шкала ECTS состоит из пяти проходных оценок (от A до E). В прежней системе студент мог учиться на определенном уровне и получить высшую оценку на курсе, однако аналогичный результат в рамках того же курса не гарантирует высшую оценку по шкале ECTS.

*Справедливость.* Организаторы образования боятся, что не смогут справедливым образом перевести достижения и знания студентов в оценки. Организаторы образования хотят внедрить реформу таким образом, чтобы новая система оценивания стала максимально прозрачной для студентов и работала на справедливой основе, в интересах учащихся.

## **Основной процесс**

Результат показал, что в стремлении разрешить свои сомнения организаторы образования обращаются к двум дополнительным процессам: адаптации и согласованию. Если описывать кратко, то адаптация означает, что организаторы образования стремясь стать частью Зоны европейского высшего образования приспособляют работу своих вузов к требованиям нового Болонского процесса. При этом они модифицируют компоненты Болонского процесса таким образом, чтобы это отвечало требованиям в вузах на месте.

*Адаптация (Adaptation).* Организаторы образования приспособляются к Болонскому процессу и к национальным правилам, установленным правительством в отношении внедрения компонентов Болонской декларации. Адаптация к Болонскому процессу базируется на желании участвовать и в самом процессе, и в создании Зоны европейского высшего образования. Подгонка под европейские нормы воспринималась как естественный процесс, соответствующий международной составляющей вузов. Учреждения, фигурирующие в исследовании, подчер-

квивают свою международную направленность и пропагандируют ее на соответствующих сайтах в Интернете, где отмечают относительно высокий процент иностранных учащихся и преподавателей в данных вузах и тот факт, что студенты в этих учебных заведениях получают образование, которое готовит их к работе за границей, если они решат строить свою карьеру после выпуска за рубежом. Интервью показывают, что организаторы образования отлично осознают международную составляющую университетов и часто ссылаются на нее, обосновывая свои доводы в пользу введения системы перезачета кредитов. На уровне руководителей ректоры, деканы, заведующие кафедрами и учебной частью подчеркивали, что вузы принято оценивать исходя из прозрачности предлагаемых курсов, политики оценивания и применения международных схем выставления оценок типа ECTS (Leathwood, 2005). Студенты в своих ответах также говорили о международной составляющей своих вузов и ссылались на нее, доказывая, почему в их учебных заведениях следует ввести общеевропейскую систему перезачета кредитов.

*Согласование (Adjustment).* Организаторы образования согласовывают компоненты Болонского процесса также с требованиями собственных вузов. Это значит, что они пытаются приспособить схемы ECTS к местным правилам, а также, например, прислушиваются к пожеланиям преподавателей ввести ECTS, основанную на критериях, а не на нормах. Руководители образования прикладывают усилия к тому, чтобы подогнать новые порядки под уже существующие, т.е. обмениваются соглашениями с зарубежными вузами. Согласование компонентов Болонского процесса осуществляется таким образом, чтобы они соответствовали национальным традициям и нормам; это касается, например, давней традиции шведского высшего образования по использованию оценочной системы, базирующейся на критериях, а не на нормах.

## **Вспомогательные процессы (процедуры)**

Описанные выше основные процессы дополнены еще пятью: поиск информации, доверие, обеспечение гарантий, решение проблем и оценка.

*Поиск информации (Information Seeking).* Данная процедура – первая из тех, что дополнили основные процессы адаптации и согласования. Ее суть состоит в том, что организаторы образования собирают информацию из отчетов, материалов пресс-конференций, докладных записок и участвуют в семинарах и конференциях с целью получить точную информацию о Болонском процессе. Они отслеживают информаци-

онные каналы правительства и министерства образования, чтобы быть в курсе последних новостей относительно формальных правил и предписаний Болонского процесса. Респонденты, отмечая нехватку информации, решают проблему путем внедрения новой системы ECTS. В ответах участники исследования отмечали, что им приходилось действовать несмотря на скудость информации, так как они считали введение схемы перезачета кредитов важным шагом на пути вступления в Зону европейского высшего образования. Внедрение новой оценочной системы стало возможным благодаря еще и правовой автономии вузов и тому, что организаторы образования ощущали полноту власти для проведения структурных изменений – им не надо было дожидаться правительственных и законодательных реформ.

Исследование показывает, что подобная степень автономии стала важным фактором, позволяющим руководителям образования участвовать в Болонском процессе. Подобные результаты были получены и прежде, подтверждая важность такого фактора, как степень автономии вузов для внедрения Болонского процесса (Reichert and Tauch, 2005). Данная тенденция в европейском высшем образовании, где власть отдана университетам, превратила вуз в рыночно ориентированную организацию, которая создает управленческие структуры, распределяет финансы и привлекает студентов, используя маркетинг, уподобляясь любой современной корпорации или организации (Winter, 1996; Barkholt, 2005).

Интервью, взятые в ходе исследования, демонстрируют, что внедрение общеевропейской оценочной системы в вузах становится частью их маркетинга, проводимого вузовским руководством. Организаторы образования воспринимают внедрение ECTS как то, что нужно иметь для привлечения новых учащихся в своей стране и из-за рубежа.

*Доверие (Trusting).* Второй дополнительный процесс, точнее фактор, – доверие. Организаторы образования доверяют Болонскому процессу и верят, что их усилия по внедрению этой реформы в долгосрочной перспективе себя оправдают. Доверие также означает, что они доверяют способности преподавателей внедрить новую систему оценивания, т.е. разработать оценочные критерии и объяснить студентам принципы выставления оценок. Важным фактором стал и предыдущий опыт преподавателей по работе с различными системами оценивания. Интервью показали, что преподавателям, успевшим поработать за рубежом с системами, похожими на ECTS, внедрять новую схему было легче, чем тем, у кого подобный опыт отсутствовал.

*Обеспечение гарантий (Safeguarding).* Третья дополнительная процедура – проведение защитных мероприятий, т.е. организаторы образования стараются мыслить перспективно и прогнозировать, что в ближайшем буду-

пцем может вызвать проблемы в связи с внедрением Болонского процесса. Задача состояла в том, чтобы установить, что можно сделать заранее для устранения потенциальных проблем. Защититься было особенно важно в начале процесса реформ: организаторы образования, например, делали так, чтобы вовлечь него весь университет, а не отдельные факультеты или кафедры. Руководители также назначали комиссии, призванные разработать общие принципы реформирования, и проводили информационные совещания с сотрудниками и студентами, поддерживали работу преподавателей по обновлению учебных планов и критериев оценивания.

*Решение проблем.* Четвертая дополнительная составляющая – процесс решения проблем, т.е. организаторы образования решают проблемы сразу по их возникновению. Респонденты признавали, что введение новой шкалы оценок может стать фактором стресса для студентов. Предыдущие исследования уже отметили тот факт, что изменение подхода к выставлению оценок всегда оказывает влияние на учебную среду и работу студентов (Ramsden, 1984; Bowden and Marton, 1998). Участники данного исследования следили за тем, как новая шкала влияет на студентов, чтобы избежать долгосрочного негативного воздействия. В будущем ученым придется выяснить, какой обменной стоимостью обладают оценки на рынке, т.е. в рамках Зоны европейского высшего образования (Bourdieu and Passeron, 1977; Barkholt, 2005). Если учеба студентов подвергается отрицательному воздействию, а оценки обладают незначительной стоимостью на рынке или вообще ее не имеют, реформа по внедрению ECTS в европейских вузах, возможно, замедлится или будет остановлена.

Еще одна практическая проблема заключена в вопросе: какие оценки следует указывать во вкладышах к дипломам студентов, начавших свое обучение до введения оценок по шкале ECTS. Наши респонденты сумели решить многие практические проблемы благодаря тому, что регулярно проводили формальные и неформальные встречи с чиновниками, преподавателями и студентами, инициируя обсуждение текущих проблем, тем самым снижая риск возникновения напряжения.

Озабоченность практическими проблемами со стороны организаторов образования может казаться чересчур рутинной и очевидной для обсуждения, однако анализ показал, что это важная часть процесса по внедрению новой схемы оценивания. Руководители считали необходимым выявлять проблемы, обсуждать их и решать как можно скорее и эффективнее. Респонденты подчеркивали, что стремятся избежать механического введения новой системы «сверху» и прилагают все усилия для проведения реформы максимально безболезненно. Похожие результаты были получены и в ходе предыдущего исследования, посвященного управлению в вузах. Из сказанного выше следует, что образовательные

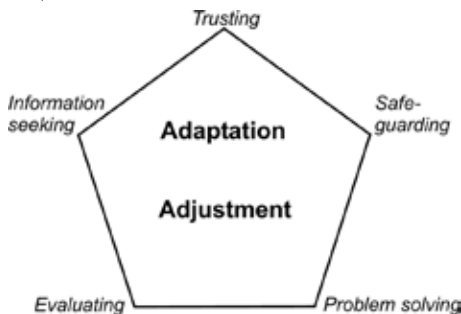
реформы подобного размаха следует рассматривать, скорее, на примере органической эволюции, а не механистического проведения определенной политики; очевидна также необходимость создания отработанной схемы горизонтального обмена идеями между учреждениями и внутри них – между подразделениями (Newton, 2003; Reichert and Tauch, 2005).

*Оценка.* Организаторы образования начали оценивать реформу с момента внедрения компонентов Болонской декларации. Респонденты проводили беседы о реформе и новой системе оценок с преподавателями и студентами; по результатам обсуждений сети были расширены, основные направления переписаны и порядки изменены. Целью было создать справедливую схему выставления оценок, которая внесла бы ценный вклад в учебное пространство и гармонизировала с процессом европеизации, т.е. сертификат и оценки соответствовали бы требованиям Болонского процесса и международных проверок качества. Важно было также учесть мнения преподавателей, которые получали поддержку, работая с новой оценочной системой.

## ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ

Можно сделать вывод, что организаторы образования, справляясь со своими проблемами, задействовали два основных процесса: процесс адаптации и процесс согласования. Это означает, что они приспосабливались к требованиям и установкам Болонского процесса, в то же время подгоняя ряд его компонентов под местные требования. Два эти процесса были дополнены пятью вспомогательными: поиск информации, доверие, обеспечение гарантий, решение проблем и оценка. Отношения между данными факторами показаны на рис. 1.

**Рис. 1. Основные процессы (выделены жирным шрифтом) и вспомогательные процедуры (выделены курсивом), используемые организаторами образования при введении международной системы выставления оценок.**



Источник: Автор статьи.

Независимая теория, представленная в этой статье, является концептуальной и не привязана ко времени, месту и учреждениям, хотя и основывается на конкретных данных. Теория нуждается в дальнейшей разработке и укреплении, к примеру путем расширения круга респондентов, что может привести к большей вариативности ответов и дальнейшему теоретическому кодированию. Отдельные части теории можно подкрепить более узконаправленными исследованиями, например в области влияния новых оценочных стратегий на процесс обучения у студентов.

В конечном счете, теория показывает, как адаптация и согласование могут стимулировать изменения в привычных схемах, по которым организаторы образования оценивают своих студентов. В данном исследовании наднациональные организации совместно с властными органами в области высшего образования так или иначе вынудили вузы принять новую международную систему выставления оценок. Тем не менее существует еще множество причин для внедрения новых систем оценивания, например глобальные изменения, вызванные введением нового учебного плана, или резкий рост количества студентов. Надеемся, что данной теорией можно будет воспользоваться для того, чтобы лучше понять эти процессы и усовершенствовать стандарты оценки. Несмотря на то что сама теория базируется на результатах, полученных в рамках отдельного национального контекста, она обладает достаточной степенью обобщения, чтобы снабдить вузы Швеции и других стран ЕС полезной информацией относительно реакции сотрудников учебных заведений на внедрение Болонского процесса, проблем, с которыми им, возможно, придется столкнуться, и способами решения этих проблем. Надеемся, данное исследование поможет сделать введение Болонского процесса менее болезненным как для преподавателей, так и для студентов.

## ИСТОЧНИКИ

- BARKHOLT, K.** "The Bologna Process and Integration Theory. Convergence and Autonomy" // *Higher Education in Europe*, 30, 1, 2005, pp. 23-29.
- BOURDIEU, P. and PASSERON, J.-C.** *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage, 1977.
- BOWDEN, J. and MARTON, F.** *The University of Learning*. London: Kogan Page, 1998.
- BROWN, S.** "Institutional strategies for assessment" // Brown, S. and Glasner, A. (Eds.). *Assessment Matters in Higher Education*. London: Open University, 1999, pp. 3-13.
- DAHLGREN, L.-O.** "Learning conceptions and outcomes" // Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N. (Eds.). *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1984, pp. 23-38.
- EUROPEAN COMMISSION.** *ECTS User's Guide*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture, 1998.

- GLASER, B.G.** *Theoretical Sensitivity*. Mill Valley: Sociology Press, 1978.
- GLASER, B.G.** *Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley: Sociology Press, 1992.
- GLASER, B.G. and STRAUSS, A. L.** *The Discovery of Grounded Theory*. New York: Aldine, 1967.
- GLASER, R.** "Instructional technology and the measurement of learning outcomes" // *American Psychologist*, 18, 1963, pp. 519-521.
- HOGSKOLEVERKET.** *Swedish Universities and University Colleges. Annual Report 2004*. Stockholm: Hogskoleverket, 2004.
- KARRAN, T.** "Achieving Bologna Convergence. Is ECTS Failing to Make the Grade?" // *Higher Education in Europe*, 24, 3, 2004, pp. 411-421.
- KARRAN, T.** "Pan-European Grading Scales. Lessons from National Systems and the ECTS" // *Higher Education in Europe*, 30, 1, 2005, pp. 5-22.
- LEATHWOOD, C.** "Assessment Policy and Practice in Higher Education" // *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30, 3, 2005, pp. 307-324.
- LÖFGREN, K.** *Validation of the Swedish University Entrance System*. EM Report No. 53. Umea: Umea University, Department of Educational Measurement, 2005.
- NEWTON, J.** "Implementing an Institution-Wide Learning and Teaching Strategy" // *Studies in Higher Education*, 28, 4, 2003, pp. 427-441.
- RACE, P.** "Why Assess Innovatively?" // Brown S. and Glasner, A. (Eds.). *Assessment Matters in Higher Education*. London: Open University, 1999, pp. 57-70.
- RAMSDEN, P.** "The Context of Learning in Academic Departments" // Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N. (Eds.). *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1984, pp. 198-216.
- RAUHVARGERS, A.** "Improving the Recognition of Qualifications in the Framework of the Bologna Process" // *European Journal of Education*, 39, 3, 2004, pp. 331-347.
- REICHERT, S. and TAUCH, C.** *Trends IV*. Brussels: EUA, 2005.
- SNYDER, B. R.** *The Hidden Curriculum*. New York: A. A. Knopf, 1971.
- STRUYVEN, K., DOCHY, F. and JANSSENS, S.** "Students' Perceptions about Evaluation and Assessment in Higher Education" // *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30, 4, 2005, pp. 325-341.
- SULLIVAN, K.P.H.** "Credit and Grade Transfer within the European Union's SOCRATES Programme" // *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27, 1, 2002, pp. 65-74.
- TEICHLER, U.** "The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education" // *Higher Education*, 48, 1, 2004, pp. 5-26.
- VAN DAMME, D.** "Quality issues in the internationalisation of higher education" // *Higher Education*, 41, 4, 2001, pp. 415-441.
- WAHLÉN, S.** "From Audit to Accreditation-like Processes" // Schwarz, R. and Westerheijden, D.F. (Eds.). *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*. London: Kluwer, 2004, pp. 445-464.
- WILSON, K. and FOWLER, J.** "Assessing the Impact of Learning Environments on Students' Approaches to Learning" // *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30, 1 2005, pp. 87-101.
- WINTER, R.** "New Liberty, New Discipline", in Cuthbert, R. E. (Ed.). *Working in Higher Education*. Buckingham: Open University Press, 1996, pp. 71-83.