



Ljósmynd: Sigurbjörg Jóhannesdóttir

Námsmat í deiglu þekkingarmiðaðs lýðræðis

Meyvant Þórólfsson, við Deild faggreinakennslu á Menntavísindasviði Háskóla Íslands

Námsmat á háskólastigi er á margan hátt líkt því sem gerist á öðrum stigum menntakerfisins. Þar birtast þó, nokkuð sterkar en á öðrum stigum, tiltekin þekkingarfræðileg átök er snerta eðli og meint afstæði þekkingar. Til einföldunar má segja að um sé að ræða átök milli tveggja megin sjónarmiða sem eiga sér rætur í ólíkum hugmyndum manna um eðli og tilgang menntunar. Annað sjónarmiðið – það sem nefna má hefðbundna sýn á nám og námsmat á háskólastigi – er einhvers konar blanda tæknihyggju og eðlishyggju. Hitt sjónarmiðið má nefna sýn lýðræðishyggju, þar sem nemendur eru virkir þátttakendur við skipulag eigin náms, þróun þess og mat. Undirliggjandi eru ólíkar hugmyndir um þekkingu og meðferð hennar, hvort hún sé fyrst og fremst sprottin af reynslu, hvort hún byggji á skynsemi og rökum eða hvort allt sem við nefnum þekkingu sé í raun afstætt, óáreiðanlegt og stöðugum breytingum háð.

Hvernig er þá heppilegast að haga menntun og mati á henni í þessu ljósi? Í þessari grein er rætt um samspil áður nefndra tveggja sjónarhorna og hvernig megi hugsanlega láta þau tengjast og *vinna saman* með tilliti til náms og námsmats. Undirliggjandi er sá skilningur að virkt samráð við nemendur í formi nemendalýðræðis, samhliða skýrum upplýsingum um hæfniviðmið og kröfur, geti verið vænleg leið til að gera námsmat markvissara en ella og auka þannig námsárangur. Byggt er á þeirri trú að samráð fjölbreytts hóps kennara og nemenda sé hugsanlega árangursríkara en eintóna ákvarðanir valinna sérfræðinga, þó með skýrum fyrirvörum sem nánar er lýst í greininni. Hugtakið þekkingarmiðað lýðræði, betur þekkt úr þjóðmálapólitík (samanber Jón Ólafsson, 2016), er hér haft að leiðarljósi.

„Er þetta lið orðið skaðmenntað?“

Athyglisvert nýyrði, *skaðmenntun*, hefur af og til skotið upp kollinum í þjóðmálaumræðu, meðal annars á síðum Bændablaðsins. Það hefur til dæmis tengst deilum milli skotveiðimanna og sérfræðinga valdastofnana umhverfismála og nú nýlega birtist það í pistli svonefndrar Þingeyrarakademíu við Dýrafjörð (Þingeyrarakademían, 2018, bls. 50). Það er þó ekki tilefni þessarar skrifa að rýna í pistla þess ágæta blaðs. Hins vegar vakti orðfæri pistilhöfunda forvitni undirritaðs: „Er þetta lið orðið skaðmenntað?“ Höfundur þessarar greinar telur það kunna að skerpa skilning lesandans á þeim álitamálum sem hér eru reifuð með tilliti til námsmats á háskólastigi.

Þeirri spurningu má með öðrum orðum velta upp hvort háskólanemar geti hugsanlega

skaðmenntast af völdum óvandaðs námsmats. Það dylst jú engum að fyrirbærið námsmat er gildishlaðið af því það stjórnast af fyrirfram gefnum viðmiðum eða gildum þeirra sem ráða tilgangi þess, ákveða hvað er metið, hvernig er metið og svo framvegis. Framkvæmd þess og niðurstöður geta haft djúpstæð áhrif á námsgengi, námsárangur og námsáhruga (Harlen og Deakin, 2002; Kvale, 2007). Meint *skaðmenntun* getur til dæmis birst sem þverrandi trú nemenda á eigin getu og langvarandi kvíði gagnvart námi og kennslu, sér í lagi prófum og einkunum þar sem mikið er í húfi. Höfundur telur því að leiða megi að því rök að vanhugsuð framkvæmd námsmats geti haft varanleg skadleg áhrif á nám og störf sumra um ókomna tíð.

Námsmat í deiglu þekkingarmiðaðs kennivalds

Hér á undan var fyrra sjónarmiðið, hin hefðbundna sýn á nám og námsmat, kynnt sem einhvers konar blanda af tækniræði og eðlishyggju, það er sem viðtekin sátt um hvað skuli teljast grundvallarsannindi og hvernig skuli með þau farið. Að baki stendur tiltekið kennivald sem ákveður hvaða þekking telst mikilvæg. *Tæknihyggja eða tækniræði* (e. technocracy) snýst um að skilgreina og skilja heiminn út frá nefnum sérfræði-tæknilegum viðmiðum og mælikvörðum. Litið er á nám sem línulega framvindu er stýrist af *skilgreindu inntaki og ætluðum afrakstri náms* (e. expected learning outcomes) eða hæfniviðmiðum eins og þau birtast nú á dögum í kennslu- og námskrám. Í samræmi við áður nefnd viðmið er árangurinn (pródukt- ið) lagður undir mælistiku sem við nefnum *próf*; niðurstöðurnar að loknum aflestri nefnum við *einkunnir*. Samkvæmt þessu sjónarmiði felst í niðurstöðunum samantekt mælds námsárangurs og matið nefnist því *lokamat* (e. summative assessment).

Eðlishyggja (e. essentialism) á sviði menntunar snýst um að tengja áður nefnd viðmið við hin hefðbundnu akademísku þekkingarsvið, fræðigreinar. Miðla á til nemenda þeirri grundvallarþekkingu sem sérfræðingar ólíkra fræðigreina hafa komist yfir gegnum tíðina. Þannig verði tryggt að uppsafnaðri vísku og þekkingu menningarinnar sé miðlað til nemenda.

Slík sjónarmið eiga sér langa sögu og djúpar rætur í æðri menntun. Hvert fræðasvið/námssvið hefur yfir langan tíma þróað sín akademísku viðmið og þar með markmið, inntak, kennsluhætti og námsmat. Spyrja má hvort áhyggjur manna af meintri *skaðmenntun* háskólastúdenta megi tengja við slíka þekkingarfræði og stýrivald námsmats í því sambandi, það er þegar að því kemur að leggja mat á hina akademísku þekkingu.

Birtingarmyndir námsmats eins og munnlegar yfirheyrslur og síðar skrifleg kunnáttupróf hafa þekkt öldum saman. Kvale (2007, bls. 61) telur það hafa verið sammerkt þeim öllum að þær hafi snúist um *stýringu þekkingar* (e.

knowledge control), *agavald* (e. discipline) og *val* (e. selection). Sé horft enn lengra aftur kemur í ljós að yfirheyrslur, próf og einkunnir höfðu slík áhrif á sálarlíf og örlög háskólastúdenta fyrr á öldum að Robert de Sorbon, stofnandi Sorbonne-háskóla í París, líkti þeim við síðasta dóminn við fortjald dauðans um hvort maður myndi lenda í himnaríki eða helvíti (Durkheim, 1977).

Viðhorf okkar til þekkingar tekur engu að síður breytingum, einnig námsmat. Þekking er ekki kyrrstæð, altæk og varanleg, þrátt fyrir fasta og síendurtekna viðburði í tilveru okkar. Tilvera okkar er eins og tilvera flakkaranna í verki írsku nóbelsverðlaunaskáldsins Samúels Becketts, *Beðið eftir Godot*; hún einkennist af endurtekningum. Við teljum okkur sjá sólna rísa og setjast, tunglið vaxa og minnka, árstíðirnar koma og fara og þannig skynjum við framrás tímans. En þrátt fyrir endurtekningarnar eiga sér sífellt stað varanlegar breytingar: *Við vöðum ekki út í sama fljótið tvisvar*. Síðustu áratugi hafa sumir fræðimenn keppt við að minna okkur á vaxandi hröðun slíkra breytinga. Þeir benda á að þróun heimsins í átt til óreiðu, margræðni og fjölhyggju (Barnett, 2000; Bauman, 2000) krefjist breyttrar hugsunar á öllum sviðum, ekki síst á fræðasviðum háskólamenntunar og þróunar hennar. Í áhugaverðum þáttum RÚV í september og október 2018 um menntun var bent á að hinar hröðu breytingar samfara heimsvæðingu væru altækar og myndu birtast í:

... samsetningu jarðarbúa, búsetu og skiptingu gæða, í nýtingu auðlinda, í breytingum á loftslagi, þróun tækni og nýtingu hennar, í atvinnuvegum og atvinnuþvingum, í þekkingarsköpun og nýtingu skilnings og þekkingar. Allt þetta vekur spurningar um hlutverk og síðan inntak og form menntunar þegar horft er til næstu áratuga.

(Ævar Kjartansson, 2018)

Ronald Barnett (2000) notaði hugtakið *super-complexity* um þessa þróun til að undirstrika að háskólar þyrftu að endurskoða starfsemi sína reglulega ætluðu þeir að búa nemendur sína undir þær margræðu og flóku aðstæður sem biðu þeirra. Hann reifaði meira að segja þá spurningu hvort akademísk þekking í hefðbundnum skilningi hefði ekki einfaldlega runnið sitt skeið. Öllum má vera ljóst að róttækar hugmyndir í þessa veru snerta allar hliðar námsmats og öll þau álitamál sem því fylgja, það er hver skuli vera tilgangur námsmats, hvað skuli meta, hvernig, hvar, hvenær, af hverjum og síðast en ekki síst hvernig niðurstöður skuli greindar, túlkaðar og nýttar.

Meðal annarra orða þá hefur námsmat – eða öllu heldur stýrivald prófa og einkunna á fræðasviðum háskólastigs – ráðið miklu um hvers konar þekking, leikni og hæfni hafa fengið forgang á hinum mismunandi sviðum æðri menntunar (Kvale, 2007). Inntak námsmats, hvað er metið, sker úr um hvað telst skipta máli í háskólamenntun og hvað ekki. Í því samhengi kynnti Elliot Eisner

(1985) til sögunnar hugtakið *núllnámskrá*. Þar átti Eisner í raun við námskrána sem aldrei birtist, ósýnilegu námskrána eða þá *núllstilltu*:

Að sniðganga tiltekin atriði er ekki einfaldlega hlutlaus ákvörðun; það hefur mikilvæg áhrif á hvaða valkosti einstaklingurinn hefur, þá möguleika sem hann getur velt fyrir sér og þau sjónarhorn sem koma til greina við að skoða tiltekna atburði eða leysa tiltekin vandamál.

(Eisner, 1985, bls. 97)

Með öðrum orðum þá felast í núllnámskránni þættir sem hugsanlega teljast mikilvægir, en eitthvert æðra kennivald hefur ákveðið að fjalla aldrei um. Nemendum gefst því ekki tækifæri til að glíma við þá í akademísku námi. Þessir þættir koma því aldrei fyrir í prófum eða öðru námsmati.

Námsmat í deiglu sjálfræðis, teymisvinnu og McDonalds-væðingar

Samkvæmt sjónarmiði lýðræðishyggju er litið á nám sem vandfyrirséð ferli (e. process). Það sé því heppilegt að nemendur séu virkir þátttakendur við skipulag þess og þróun gegnum sjálfsmat og jafningjamat. Megintilgangur námsmats er að stýrja við framvindu náms og byggja undir margþætta hæfni þar sem hver nemandi hugsar um eigið nám, skipuleggur það og ber ábyrgð á því. Miðlæg og sammælanleg viðmið fræðasviða eru gjarnan talin óraunhæf þótt þeim sé í raun ekki hafnað alfarið. Þess í stað er matið hugsað sem opið ferli án fastbundinna viðmiða. Innri áhugahvöt og afstaða nemenda til eigin náms er talin mikils virði. Það hvernig þeir kjósa að hugsa um það og skipuleggja og síðast en ekki síst hvernig þeir skilja hugmyndina um *að læra að læra* og búa sig þannig undir nám allt lífið.

Matið er því fyrst og fremst mótagandi og hvetjandi og nefnist því leiðsagnarmat (e. formative assessment). Talsmenn þessa sjónarmiðs hafa áhuga á rannsóknum er snúast um mat í þágu náms og kennslu, endurgjöf og stuðning við áframhaldandi nám (e. feedback/feed-forward). Slík viðhorf hlutu vaxandi athygli um allan heim eftir að bresku sérfræðingarnir Paul Black og Dylan Wiliam (1998a, 1998b) birtu samantekt sína skömmu fyrir síðustu aldamót um rannsóknaniðurstöður sem þóttu sanna gildi leiðsagnarmats.

Það hljómar ef til vill fjarstædukennt að halda því fram að skaði geti hlotist af slíku fyrirkomulagi náms og námsmats, þar sem sýnt hefur verið fram á að það leiði af sér umbætur og bættingar námsárangur. Hefur lýðræðishyggjusjónarmiðið þá nokkuð með meinta *skaðmenntun* að gera? Er ekki fráleitt að telja að sjálfræði nemenda og stjórn á eigin námi geti falið í sér skaða, til dæmis að það geti orðið kveikja ranghugmynda meðal nemenda

um tilgang og skipulag háskólanáms, um sveigjanleika í námi, valfrelsi og lýðræðislega samvinnu? Leynast pyttir í matskerfi sem byggir á samvinnuverkefnum, teymisvinnu og hópastarfi? Felast í því hættur að hverfa frá hefðbundnum samanburðarmælingum sem gera kröfur um mælanlegan árangur og upphefja einstaklingsframtak, samkeppni og samanburð?

Jú, bent hefur verið á að þarna, sem annars staðar, leynist pyttir sem mörgum kunni að reynast erfitt að koma auga á. Sá stærsti er líklega af því tagi sem George Ritzer lýsti í skrifum sínum um McDonalds-væðingu (e. McDonaldization) samfélagsins (Ritzer, 2010). Guðmundur Ævar Oddsson (2012) vísaði í rök Ritzer í grein sinni um fyrirbæri sem hann lýsti sem McDonalds-væðingu háskólanáms. Þar lét hann í ljós áhyggjur af því að íslenskir háskólar virtust ætla að próast frá því að vera þekkingarsamfélög yfir í það að virka sem eins konar skyndimentnarstofnanir:

Háskólar *framleida* vissulega fleiri einstaklinga með gráður með þessum hætti en ekki án þess að gjaldfella menntunina. Þekkingarsamfélagið étur sig innan frá. Allir tapa [Nemandi sem sinnir náminu illa á öllu jöfnu að falla. Það á enginn að geta farið í gegnum háskólanám með hálfkákí]. Hættum jafnframt að meðhöndla nemendur líkt og viðskiptavinum og þá hætta þeir að haga sér sem slíkir. Snúum ofan af vöruvæðingu háskólanáms. Of margir nemendur líta svo á að þeir hafi keypt háskólanám eins og hverja aðra vöru og að henni fylgi útskrift á tilskildum tíma, ágætiseinkunn og ekki mikil fyrirhöfn.

(Guðmundur Ævar Oddsson, 2012, bls. 4)

Vissulega leiðir lýðræðisbyggja í skólum ekki af sér beina *skadmenntun* af þessu eða öðru tagi. Leiðsagnarmat og þátttaka nemenda í að skipuleggja og meta eigið nám ættu þvert á móti að tryggja aukin gæði menntunar. Lýðræðisbyggjuhugsun krefst engu að síður ábyrgðar og skilnings allra sem hlut eiga að máli. Hún krefst þess jafnframt að „standa vörð um þekkingarsamfélagið og einblína á innihaldið fremur en umbúðirnar“ (Guðmundur Ævar Oddsson, 2012, bls. 4) eða með öðrum orðum þá þarf með einhverjum ráðum að efla áhuga nemenda á sjálfu inntakinu, rökstudd viðhorf þeirra til þess og síðast en ekki síst innri áhugahvöt. Að sama skapi þarf að fyrirbyggja ranghugmyndir nemenda, þar sem þeirra gættir, þess efnis að námið sé einhvers konar afplánun eða keppni í hindrunarhlaupi (samanber Marsh og Willis, 2007 bls. 7). Þar með skal þó ekki gert lítið úr kappsemi og dugnaði nemenda í námi sem hlýtur að teljast lykilatriði.

Þekkt vandamál tengt umræddri *skadmenntun* í formi hindrunarhlaups er brottfall úr námi sem skýrist mögulega af óánægju háskólastúdentsins, *kúnnans*, með þjónustu skyndimentnarstofnunarinnar. Dæmi um óæskilegar afleiðingar slíkrar þróunar eru tilraunir háskóla eða háskóladeilda til að halda

í nemendur með öllum ráðum, meðal annars með því að draga úr akademískum kröfum (Yorke, 2009). Án efa þekkinga einhverjir dæmi um slíkt hérlendis.

Námsmat í deiglu hæfniviðmiða, prófa og einkunna

Hér að ofan var þess getið að samkvæmt tæknihyggju og eðlishyggju væri lítið á nám sem línulega framvindu með skilgreindu inn-taki og hæfniviðmiðum sem gæfu til kynna hvað nemendur ættu að kunna að námi loknu. Útkoman væri síðan lögð undir mælistiku við lok náms tíma. Mælistikuna þekkjum við sem próf og matsniðurstöðurnar sem tölulegar einkunnir er fengist hafa með beitingu tölfraði. Þrátt fyrir að slíkar matsaðferðir eða öllu heldur *vitsmunamælingar* (e. psychometrics) hafi hlotið vaxandi gagnrýni á síðustu áratugum (Harlen og Deakin, 2002; Hager og Butler, 1996/2006; Boud og Falchikov, 2007; Kvale, 2007) eru þær enn í fullu gildi sem aldrei fyrr. Segja má að þær hafi þróast og breyst í tímans rás, vonandi til betri vegar af því þær skipta máli í háskólamenntun meðfram annars konar mati og matsaðferðum.

Þrátt fyrir alla gagnrýni snýst æðri menntun nefnilega að mestu um glímuna við þekkingarfræði fræðasviða þar sem námskrár og námskeiðslýsingar endurspeglar upprunamerkingar orðanna *curriculum* og *syllabus*. Í raun upplifa nemendur þátt sinn við að fylgja slíkum áætlunum og áfangalýsingum fræðasviða sem keppni er líkist hindrunarhlaupi þar sem hindranirnar (grindurnar) eru áfangar sem þarf að ljúka (komast yfir) (samanber Marsh og Willis, 2007, bls. 7). Það skal þó áréttað að keppni og dugnaður í námi geta vitanlega tekið á sig jákvæða mynd jafnt eins og neikvæða. Allt veltur þetta á því að námsandi (e. learning ethos) meðal nemenda og kennara sé einlægur, jákvæður og hvetjandi.

Nemendur skrá sig með öðrum orðum í fyrirfram skilgreint háskólanám á tilteknu fræðasviði sem lýkur með formlegu lokamati og vottun um námsárangur (e. accreditation) samanber auglýsingu um útgáfu viðmiða um æðri menntun og prófgráður (nr. 530/2011). Íslenskir háskólar, sem öðlast hafa viðurkenningu samkvæmt lögum um háskóla (nr. 63/2006), þurfa að fylgja umræddum viðmiðum. Samkvæmt þeim miðast námsmat við staðlaðar námseiningar (ECTS) þar sem 60 einingar svara til fulls náms yfir eitt námsár. Námið (hindrunarhlaupið) er skilgreint sem vinna er felst í tímasókn, undirbúningi, lausn margvíslegra verkefna og þátttöku í námsmati. Samkvæmt auglýsingunni þarf að birta hæfniviðmið í námskeiðslýsingum og tilgreina þá þekkingu (safn staðreynda, lögmála, kenninga og aðferða sem nemendur tileinka sér) sem þar er lögð áhersla á. Þar að auki þarf að tilgreina leikni og hæfni sem felur í sér yfirsýn og getu til að nýta kunnáttu við áframhaldandi nám og starf. Námsmat þarf því að ná til margbreytilegra hæfniviðmiða.

Skoði maður Kennsluskrá Háskóla Íslands, reglur fyrir Háskóla Íslands (nr. 569/2009) og vefsíður mismunandi deilda má glöggst sjá að próf (lokapróf) eru enn þau matstæki sem mest er beitt til að meta námsárangur eins og eftirfarandi dæmi bera vott um, hvert af sínu fræðasviðinu:

Félagsvísindasvið, Lagadeild: „Til að standast námskeið í grunnnámi og framhaldsnámi í lögfræði þarf nemandi að fá 6,0 í einkunn. [...] Öll próf í grunnnámi í lögfræði eru skrifleg eða tekin á tölvu. [...] Kennari getur ákveðið að heimapróf eða verkefni sé hluti af námsmati. Í sumum námskeiðum grunnnámsins eru verkefnaskil og/eða þátttaka í vinnustofu skilyrði próftöku.“

(Háskóli Íslands, 2017a)

Heilbrigðisvísindasvið, Læknadeild: „Til að standast námskeið á öllum stigum náms í læknisfræði þarf nemandi að fá lágmarkseinkunn 5,0. Námsmat er í formi skriflegra, munnlegra eða verklegra prófa [...] Próf eru einungis haldin á íslensku og ekki þýdd á önnur tungumál. Í sérstökum tilvikum má nemandi svara á ensku, dönsku, sænsku eða norsku.“

(Háskóli Íslands, 2017b)

Hugvísindasvið, Guðfræði- og trúarbragðadeild: „Námsmat við deildina er fjölbætt enda þótt skrifleg próf séu í lok misseris í mörgum námskeiðum. Námsmat getur falist í ritgerðum, verkefnum, heimaprófum og skriflegum prófum. Ýmist eru nýttar ein eða fleiri námsmatsaðferðir í hverju námskeiði. Lágmarkseinkunn er 5,0 í öllum námskeiðum í deildinni.“

(Háskóli Íslands, 2017c)

Menntavísindasvið: „Námsmat getur byggst á skriflegum, munnlegum eða verklegum prófum, ritgerðum og verkefnum[...] Einkunnir eru gefnar í heilum og hálfum tölum frá 0 til 10. Í einstökum tilvikum lýkur námskeiði með vitnisburðinum um að námskeiði sé lokið án þess að einkunn sé gefin í tölum.“

(Háskóli Íslands, 2017d)

Verkfræði- og náttúruvísindasvið: „Í öllum deildum sviðsins eru skilgreindar þrenns konar einkunnir, hluteinkunnir, prófseinkunnir og lokaekinnir [...] Prófseinkunn: Er einkunn fyrir misserispróf eða sjúkra-/upptökupróf. Lokaekinn: Hluteinkunn og prófseinkunn eru vegnar saman í lokaekinn. Stundum er ekki til að dreifa neinni hluteinkunn og er þá prófseinkunn jafnframt lokaekinn.“

(Háskóli Íslands, 2017e)

Rétt er að hafa í huga að í háskólanámi er algengast að beita svokölluðum kunnáttuprófum (e. achievement tests) fremur en hæfileikaprófum (e. aptitude tests). Tilgangur kunnáttuprófa er að meta þá þekkingu, kunnáttu og færni sem vænst

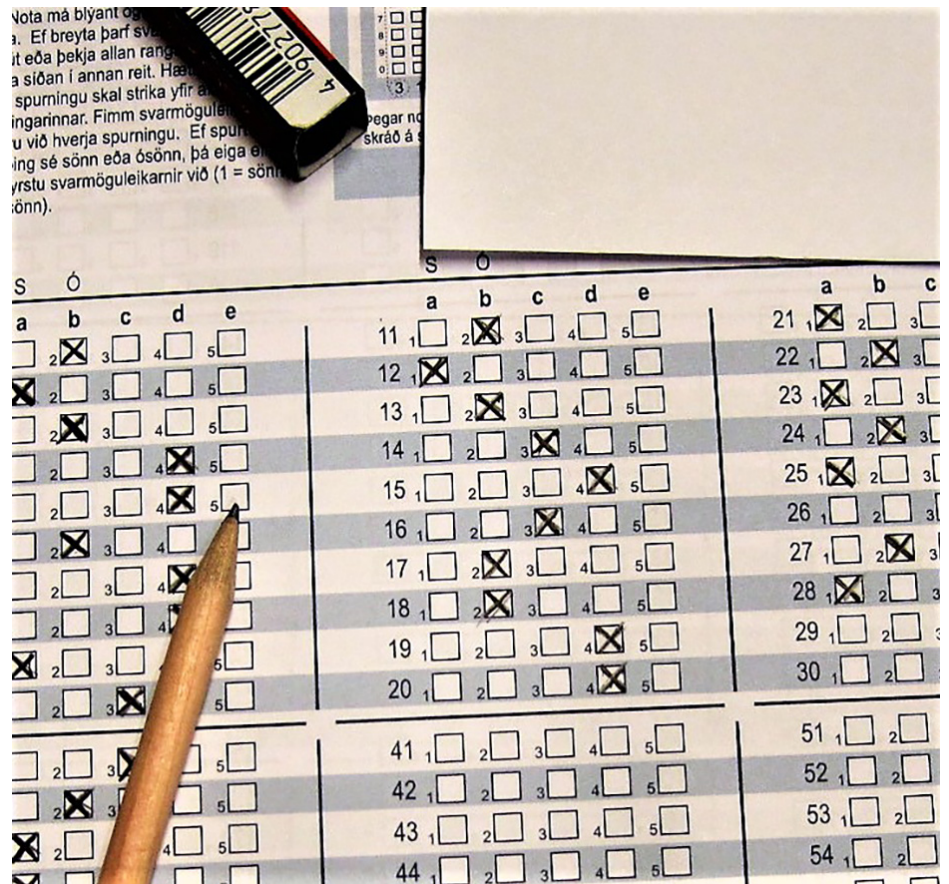
er að nemandi hafi öðlast í skilgreindum námsáfangu eða námskeiði á tilteknum tíma. Ef ætlunin er hins vegar að meta almenna, vitsmunalega hæfni, til að spá fyrir um námsgengi síðar, er æskilegra að beita svonefndum hæfleiðikaprófum (Linn og Miller, 2005).

Námsmat í deiglu þekkingarmiðaðs lýðræðis

Eins og getið var í upphafi þessarar greinar hefur sá skilningur verið hafður hér að leiðarljósi að virkt samráð við nemendur í formi nemendalýðræðis samhliða skýrum upplýsingum um hæfniviðmið og kröfur, geti verið vænleg leið til að gera nám og námsmat markvissara en ella og auka þannig námsárangur. Hugtakið þekkingarmiðað lýðræði var nefnt til sögunnar undir þeim formerkjum að samráð fjölbreytts hóps kennara og nemenda skipti máli.

Samráð af því tagi er þó háð fyrirvörum um aðkomu hvors aðila um sig að skipulaginu. Fyrirvararnir skýrast af því að fagþekking kennara eða annarra sérfræðinga sem koma að skipulagi námsins og matsins er af augljósum ástæðum dýpri og víðtækari en þekking nemenda. Þar er um að ræða markvissa þekkingu á samhengi markmiða, hæfniviðmiða, kennsluhátta og námsmats. Námsmat nær einungis til sýnishorns af allri þeirri margþættu hæfni sem getið er í námskrá viðkomandi námsáfangu undir yfirskrift hæfniviðmiða. Séu hæfniviðmiðin skoðuð með hliðsjón af flokkunarkerfi, til dæmis endurskoðuðu flokkunarkerfi Blooms frá 1956 (Anderson og Krathwohl, 2001) má vera ljóst að með skriflegum prófum má hæglega ná til mikilvægra hæfniviðmiða sem reyna á minni, skilning og beitingu. Greiningu, gagnrýna hugsun (mat) og skapandi hugsun (nýmyndun) má reyndar einnig meta að nokkru marki með vönduðum skriflegum, munnlegum eða verklegum prófum.

Próf, sér í lagi skrifleg próf, hafa þannig margvíslega kosti fram yfir aðrar matsaðferðir (Linn og Miller, 2005). Þau gera okkur kleift að meta margbreytilega hæfni hjá stórum hópi nemenda, á tiltölulega skömmum tíma með nokkuð öruggum hætti, án mikillar fyrirhafnar og tilkostnaðar. Eftir sem áður verða kennarar eða aðrir sem framkvæma slíkt mat að átta sig á að slíkt matstæki, hvort sem þau eru skrifleg, munnleg eða verkleg, ná sjaldnast til allra hæfniviðmiða. Því víðtækara sem námsmatið er þeim mun meiri líkur eru á háu réttmæti og áreiðanleika. Þar kemur aftur til álita hugmyndin um samráð og þekkingarmiðað lýðræði. Samtöl milli kennara og nemenda og nemenda innbyrðis um hæfniviðmið, matsatriði og úrlausnir verkefna, prófa og annars námsmats skipta hér meginmáli. Þegar nemandi hefur til dæmis skilað verkefni og fengið það metið skiptir miklu máli að ræða efnið, úrlausnina sjálfa, ekki einungis hina tölulegu einkunn.



Til áframhaldandi umræðu

Í þessum skrifum hefur höfundur leyft sér að nota orðið *skadmennntun* til að draga fram ýmis álitamál tengd þróun og áhrifum námsmats í háskólamenntun. Í upphafi var minnst á eins konar átök milli tveggja meginsjónarmiða í því sambandi sem mætti kalla sýn tæknihyggju og eðlishyggju annars vegar og sýn lýðræðis-hyggju hins vegar. Kafi maður sýnir í eðli og áhrif náms og námsmats þá kemur reyndar í ljós að tvíhyggjuhugsun af því tagi sem hér var lýst reynist líklega fullmikil einföldun til að eiga við það flókna fyrirbæri sem við nefnum nám og námsmat á sviði háskólamenntunar. Vafalítið myndu einhverjir kjósa að draga inn í þessa mynd fleiri *hyggjur*, hugtök eða kenningar, svo sem hugsmiðahyggju, atferlishyggju, perenníalismu eða visindahyggju. Höfundur þessa texta kýs samt að halda sig við þá tvíhyggjusýn sem hér hefur verið lýst en þó undir því leiðarljósi sem greint er frá hér fyrir neðan.

Á sínum tíma varaði sjálfur John Dewey við tvíhyggjuhugsun af þessu tagi (e. thinking in either-ors) og bentí á að ráð væri að nýta styrkleika beggja slíkra sjónarmiða, láta þau vinna saman og viðhafa þannig það sem gagnaðist best með tilliti til sannrar menntunar (1938, bls. 90). Valið ætti því ekki að standa um *annað hvort eða*; leiðsagnarmat með þátttöku nemenda eða lokamat undir stjórn sérfræðinga tiltekens kennivalds. Vel skipulagt námsmat ætti öllu fremur að hafa bæði þessi sjónarmið að leiðarljósi. Sérfræðingar (til dæmis Harlen, 2008) hafa meira að segja rökstutt hvernig nýta megi leiðsagnarmat í þágu lokamats og öfugt.

Þannig bendir Wynne Harlen (2008) á að þessi tvö sjónarmið snúist í raun um skilning á tilgangi námsmats annars vegar og matsferlinu hins vegar. Þegar við tölum um tilgang séum við annars vegar að tala um að styðja við nám – Harlen notar orðalagið *helping learning* – og hins vegar að draga saman árangur þess – *summarizing learning*. Sjálft matið og ferli þess þurfi hins vegar ekki að vera ólíkt. Í báðum tilvikum séum við að afla gagna um nám, námsárangur og námsframvindu miðað við tiltekin viðmið (hæfniviðmið) og sömu aðilar eigi í hlut. Munurinn felist einfaldlega í því hvernig niðurstöður skuli nýttar, það er í hvaða tilgangi. Loks vísar Harlen í áhugaverðar rannsóknir með dæmum um slík vinnubrögð (sjá Black, Harrison, Lee, Marshall og Wiliam, 2003; Maxwell, 2004). Rick Stiggins og félagar rökstyðja samstillingu leiðsagnarmats og lokamats, í lauslegri þýðingu höfundar, þannig: „Jafnvægi þarna á milli þýðir að eiginleikar og kostir beggja eru nýttir, mats á námi (e. assessment of learning) og mats í þágu náms (e. assessment for learning); framlag hvors um sig er í raun ómissandi.“ (Stiggins, Arter, Chappuis og Chappuis, 2004, bls. 25).

Námsmat getur vissulega virkað eins og tveggja vopn. Því má hæglega beita sem eins konar svipu á nemendur eða ógn. Sagan geymir undarleg – í raun nokkur óhugnanleg – dæmi um hvernig prófum og einkunnum hefur verið beitt í þeim tilgangi að niðurlægja nemendur, drepa niður námsáhuga og sjálfálit og vekja upp kvíða. Eins og áður er vikið að í þessari grein þá líkti Robert de Sorbon prófum fyrr á öldum við stóra dóminn milli himnaríkis og

helvítis. Hann bætti því reyndar við að dómara himnaríkis og helvítis væru þó snöggtum mildari en dómara háskólanna (Durkheim, 1977). Góðu heilli hefur námsmat fengið á sig töluvert skýrari mynd kynsemi á síðari tímum, hvor tilgangurinn sem er hafður að leiðarljósi. Hin hliðin á þessu merkilega tveggja vopni hefur þegar verið rædd, það er jákvæð áhrif stöðugs leiðsagnarmats kennara í samskiptum við nemendur sína samanber rannsóknir þeirra Black og Wiliam (1998a, 1998b).

Rætt var um þekkingarfræði og stýringu akademískrar þekkingar. Í því sambandi var annars vegar minnst á kyrrstöðu og varanleika þekkingar og hins vegar margræðni og síbreytileika. Ekkert er einhlítt í þeim efnum og allt umdeilanlegt; fjölmörg dæmi er að finna um varanlega akademíska þekkingu sem hefur lengi talist og telst enn góð og gild og verður það um ókomna tíð. Sem dæmi má nefna ýmiss konar þekkingu á sviðum efna- og eðlisfræði sem augljóslega hefur mikið að segja nú á dögum þegar þjóðir heims glíma við loftslagsbreytingar vegna losunar gróðurhúsalofttegunda og ýmis önnur tengd vandamál. Á hinn bóginn stendur æðri menntun vissulega frammi fyrir djúpstæðum breytingum á öllum sviðum eins og aðrar stofnanir samfélagsins en fjölhyggjugljáan má ekki verða svo yfiringileg að fólk fari að trúa því að öll hefðbundin þekking hafi runnið sitt skeið. Það er augljós firra að halda slíku fram.

Lýðræðishyggja, jöfnun aðstöðu til náms, sjálfræði nemenda og svonefnd McDonaldsvæðing háskólanáms eru þættir sem vert er að gefa gaum. Þáttur nemenda við skipulag á eigin námi og námsmati getur vart leitt til annars en farsælla skólafarfa og bættis árangurs. Guðmundur Ævar Oddsson (2012) varaði þó við óæskilegum fylgifyskum námsmats af því tagi, það er mögulegu gjaldfalli menntunar og því að líta á háskóla sem eins konar skyndimenntunarstofnanir. Þessari þróun má hæglega snúa við með markvissu samtali kennara (sérfræðinga) og nemenda við upphaf námsáfangna um tilgang námsins og gildi (e. rationale). Í raun nægir ekki að skrá ákvæði um námsmat og samhengi þess við hæfniviðmið, inntak, kröfur og kennsluhætti í Kennsluskra. Þessa þætti hlýtur að þurfa að ræða og ganga úr skugga um að öllum sé ljóst þetta samhengi. Allt frá upphafi námsáfangna fylgir slíkrí umræðu stuðningur við framvindu náms eins og kostur er (leiðsagnarmat), rauntengt frammistöðumat og síðast en ekki síst heildarleg samantekt og lokamat þar sem áreiðanleiki og réttmæti eru höfð að leiðarljósi.

Hér á undan var áréttað að því víðtækara sem námsmatið væri þeim mun meiri líkur væru á háu réttmæti (e. validity) og áreiðanleika (e. reliability). Hugsanlega þykja þessi íslensku orð óþjál og framandi, jafnvel fráhrindandi. Mikilvægi þeirra krefst þess samt sem áður að kennarar og nemendur ræði þau, eða öllu heldur merkingu þeirra, í tengslum við námsmat og leiðir til að tryggja hátt réttmæti annars vegar og áreiðanleika hins vegar.

Réttmæti gefur til kynna hvort við höfum náð að mæla/meta það sem ætlunin var að mæla og þar með hversu traustar ályktanir við getum dregið af matsniðurstöðum. Líkur eru á háu réttmæti ef matsatriðin (til dæmis spurningar í prófi) eru góð sýnishorn af hæfniviðmiðum og því námsefni sem lagt var til grundvallar. Hátt réttmæti eykur líkur á að við getum alhæft um námsárangur eða námsstöðu út frá matsniðurstöðum. Af augljósom ástæðum er eðlilegt að nemendur láti sig slíkt varða og því eðlilegt að ræða við nemendur um réttmæti og leiðir til að tryggja það.

Áreiðanleiki gefur til kynna hversu nákvæmar og stöðugar matsniðurstöðurnar eru. Myndi sama prófið gefa nokkurn veginn sömu niðurstöðu ef það væri endurtekið á öðrum tíma eða af öðrum kennara? Því meira sem er um hlutlæg matsatriði (t. d. stutt minnisatriði) þeim mun meiri líkur eru á góðum áreiðanleika (stöðugleika). Ýmsir þættir geta dregið úr áreiðanleika. Þar má nefna galla á prófinu sjálfu, til dæmis illa orðuð fyrirsmáli eða prófspurningar, truflun frá umhverfi þar sem próf er tekið, ástand þess sem tekur prófið eða ónákvæmni við yfirferð og túlkun úrlausna. Áreiðanleika má meta með því að reikna fylgni milli mælinga. Áreiðanleikastuðul er í raun fylgnistuðull (e. correlation coefficient), það er mælitala sem gefur til kynna áreiðanleika prófniðurstaðna. Fylgni upp á 0,7 er talin ásættanleg. Fylgni upp á 0,8 og þar yfir er talin mjög góð og áreiðanleiki mikill.

Heimildir

- Anderson, L. W. og Krathwohl, D. R. (ritstjórar). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing*. New York: Addison Wesley Longman.
- Auglýsing um útgáfu viðmiða um æðri menntun og prófgráður nr. 530/2011. Sótt af <https://www.stjornartidindi.is/Advert.aspx?ID=7fa0729e-dacc-47e3-b626-96efb036ef68>
- Barnett, R. (2000). *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Buckingham: Open University Press.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid society*. Cambridge: Polity Press.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. og Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Black, P. og Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. og Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–149.
- Boud, D. og Falchikov, N. (ritstjórar). (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. New York, NY, US: Routledge/Taylor og Francis Group.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books, Macmillan Publishing Company.
- Durkheim, É. (1977). *The evolution of educational thought in France*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan College Publishing.
- Guðmundur Ævar Oddsson. (2012). Þekkingar-samfélög eða skyndimenntunarástæðir? *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2012/alm/007.pdf>
- Hager, P. og Butler, J. (1996/2006). Two models of educational assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21(4), 367–378 [greinin birtist á prenti 1996 en á Netinu 2006]. <https://doi.org/10.1080/0260293960210407>
- Harlen, W. (2008). Teachers' summative practices and assessment for learning – Tensions and synergies. Í W. Harlen (ritstjóri), *Student assessment and testing*, bls. 292–308. London: Sage.
- Harlen, W. og Deakin, C. R. (2002). A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning. Í *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education. Sótt af <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/?tabid=108>
- Háskóli Íslands. (2017a). Námsmat, einkunnir og próf. Sótt af <https://ugla.hi.is/kennsluskra/index.php?tab=skoli&chapter=content&cid=35503>
- Háskóli Íslands. (2017b). Námsmat, einkunnir og próf. Sótt af <https://ugla.hi.is/kennsluskra/index.php?tab=skoli&chapter=content&cid=35781>
- Háskóli Íslands. (2017c). Námsmat, einkunnir og próf. Sótt af <https://ugla.hi.is/kennsluskra/index.php?tab=skoli&chapter=content&cid=36196>
- Háskóli Íslands. (2017d). Námsmat, einkunnir og próf. Sótt af <https://ugla.hi.is/kennsluskra/index.php?tab=skoli&chapter=content&cid=36455>
- Háskóli Íslands. (2017e). Námsmat, einkunnir og próf. Sótt af <https://ugla.hi.is/kennsluskra/index.php?tab=skoli&chapter=content&cid=36784>
- Jón Ólafsson. (2016). Þekkingarmiðað lýðræði - þegar þekking lýðsins ræður. *Stjórnmal og stjórnsýsla*, 12(2), 511–536. <https://doi.org/10.13177/irpa.a.2016.12.2.15>
- Kvale, S. (2007). Contradictions of assessment for learning in institutions of higher learning. Í D. Boud og N. Falchikov (ritstjórar), *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*, bls. 57–71. New York: Routledge.
- Linn, R. L. og Miller, M. D. (2005). *Measurement and assessment in teaching*. Michigan: Pearson Prentice Hall.
- Lög um háskóla nr. 63/2006.
- Marsh, C. J. og Willis, G. (2003). *Curriculum : alternative approaches, ongoing issues* (3. útgáfa). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Maxwell, G. S. (2004). Progressive assessment for learning and certification: Some lessons from school-based assessment in Queensland [fyrirlestur á 3. ráðstefnu Association of Commonwealth Examination and Assessment Boards í Nadi, Fíjíl].
- Reglur fyrir Háskóla Íslands nr. 569/2009. Sótt af https://www.hi.is/haskolinn/reglur_fyrir_haskola_islands
- Ritzer, G. F. (2010). *The McDonaldization of Society*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stiggins, R. J., Arter, J. A., Chappuis, J. og Chappuis, S. (2004). *Classroom assessment FOR student learning: Doing it right – using it well*. Portland, OR: ETS Assessment Training Institute.
- Yorke, M. (2009). Grading student achievement in higher education: Measuring or judging? Í M. Tight, K. H. Mok, J. Huisman og C. C. Morphey (ritstjórar), *The Routledge international handbook of higher education*, bls. 211–223. London: Routledge.
- Pingeyrarakademían. (2018, 1. nóvember). Er þetta lið orðið skaðmenntað?. *Bændablaðið*, bls. 50.
- Ævar Kjartansson. (2018, september og október). Samtal [dagsskrá um menntamál]. *Ríkisútvarpið, Rás 1*.