



Ljósmynd: Sigurbjörg Jóhannesdóttir

Ætlar Háskóli Íslands að verða námsmatslæs?

Guðrún Geirsdóttir, deildarstjóri Kennslumiðstöðvar Háskóla Íslands og dósent við Deild kennslu- og menntunarfræði á Menntavísindasviði

Í nýrri stefnu Háskóla Íslands (2018) um gæði náms og kennslu 2018-2021 – aðgerðaáætlun til þriggja ára, er lögð áhersla á að efla endurgjöf til nemenda. Meðal aðgerða sem ráðist verður í er að skoða skipulag endurgjafar til nemenda og huga að úrbótum og stuðningi við kennara í þeim efnum. Full ástæða er til að horfa sérstaklega til endurgjafar þegar hugað er að endurbótum í kennslu. Niðurstöður kannana Félagsvísindastofnunar Háskóla Íslands á viðhorfum nemenda til gæða náms sem lagðar eru fyrir árlega sýna að þó að ánægja nemenda með námsmat og endurgjöf hafi aukist aðeins síðasta ár megi gera betur. Í nýjustu könnuninni, frá 2018, á viðhorfum nemenda á öðru ári við Háskóla Íslands segja 70% nemenda að viðmið um námsmat hafi verið skýr frá upphafi; 74% telja námsmat og endurgjöf sanngjarna; 63% nemenda hafa fengið endurgjöf innan eðlilegra tímamarka en aðeins 50% segjast hafa fengið ítarlega umsögn um verkefni sín (Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands, 2018).

Námsmat er líklega sá þáttur náms og kennslu sem hefur hvað mest áhrif á nemendur jafnt sem kennara og bent hefur verið á að það að bæta gæði námsmats geti verið ein farsælasta leiðin til að efla almennt gæði háskólanáms og kennslu (Boud o.fl., 2009). Námsmatíð hefur áhrif á námshegðun nemenda, segir þeim til um hvað skiptir máli og hvað ekki, og hefur oftast en ekki áhrif á sjálfsmýnd þeirra

(Ecclestone, 2007). „Ég er svona sjö nemandi“ sagði háskólanemi í viðtali ekki alls fyrir löngu og í þeirri setningu var að finna einhvers konar tilvísun í sameiginlegan skilning okkar á því hvað það merkir að vera einmitt þannig nemandi.

Í hugum nemenda vísar námsmat oft fyrst og fremst til skriflegra prófa þar sem þekking þeirra er vegin og metin. Það pirrar kennara stundum þegar að nemendur spyrja „Kemur þetta á prófinu?“. Þeir líta gjarnan svo á að spurningin endurspegli tilhneigingu nemenda til að sleppa sem auðveldast frá lærdóminum með því að einbeita sér að því sem þeir telja sig verða að kunna skil á fyrir próf. Þessa spurningu mætti líka skoða út frá mikilvægi námsmatsins fyrir nemendur og framtíð þeirra eða jafnvel skoða hana út frá hugmyndum um vald og yfirráð yfir þekkingu (Mann, 2001).

Ef horft er á námsmat út frá sjónarhóli kennara eru þeir oft talsvert týndir líka. Til Kennslumiðstöðvar HÍ leita kennarar með ýmsar spurningar tengdar námsmati. Þeir hafa áhyggjur af réttmæti námsmats (hversu góð eru fjölvalspróf til að meta hæfni nemenda?); áreiðanleika (er líklegt að nemendur svindli á heimaprófum?) og sanngirni (er rétt að draga niður fyrir ranga krossa?). Þeir velja fyrir sér leiðum til að meta flókna þekkingu og hæfni nemenda. Önnur kafnir kennarar benda oft á að þeir eyði löngum tíma í að veita endurgjöf um verkefni sem þeim finnast nemendur

ekki nýta sér nægilega vel og velta þá eðlilega fyrir sér hversu vel tíma þeirra er varið í slíka endurgjöf.

Áherslan á leiðsagnarnám og leiðsagnarmat

Eins og fyrr segir er algengt að kennarar og nemendur líti á námsmat sem próf. Meyvant Þórolfsson (2019) bendir á í grein sinni hér í tímaritinu að sú sýn sé býsna algeng í rituðum textum Háskólans. Námsmat er eitthvað sem á sér stað eftir að nemendur hafa lært, fyrst og fremst til að athuga hvort þeir hafi lært það sem þeir áttu að læra. Í fræðilegri og faglegri umfjöllun nú á tímum hefur námsmat fengið allt aðra merkingu. Gibbs (1999, bls. 47) tilgreinir til dæmis sex meginhlutverk námsmats:

1. Grípa athygli nemenda og halda þeim við efnið
2. Aðstoða nemendur við að ná tökum á þekkingu með því að glíma við námsverkefni
3. Veita nemendum endurgjöf í tæka tíð
4. Hjálpa nemendum að gera viðmið sinna námsgreina um góða frammistöðu að sínum
5. Gefa einkunnir sem greina á milli frammistöðu nemenda
6. Veita upplýsingar til annarra (til dæmis

prófdómara) sem gera þeim kleift að meta gæði námsins

Námsmat vísar þannig bæði til þess sem kallað er *lokamat* (e. summative assessment) sem í listanum hér að ofan vísar til atriða fimm og sex – en ekki síður til *leiðsagnarmats* (e. formative assessment) sem nær til liða eitt, tvö, þrjú og fjögur. Þó að nauðsynlegt sé að fella dóma um frammistöðu nemenda á ákveðnum tímamarkum telja fræðimenn að leiðsagnarmat sé lykilmáttur í að efla náms- hærni og námsframvindu nemenda. Námsverk- efni eru þannig ekki lögð fyrir nemendur til að kanna kunnáttu þeirra og hærni heldur er hlutverk slíkra verkefna fyrst og fremst að aðstoða nemendur við að læra. Áherslan er ekki á *hvort* nemendur hafi lært eitthvað heldur *hvað* þeir hafa lært (Ashwin o.fl., 2015).

Í rannsóknnum sínum og skrifum hefur fræðimaðurinn Carless (2015) lagt til hugtakið *námsmiðað námsmat* (e. learning-oriented assessment). Hann vill með því hugtaki ganga þvert á fyrri aðgreiningu námsmats í leiðsagnarmat og lokamat enda telur hann að lokamat geti í sjálfu sér líka stuðlað að námi nemenda ef rétt er með farið. Samkvæmt Carless (2015, bls. 15–18) byggir námsmiðað námsmat á þremur kjarnabáttum: 1) að vanda sig við samningu námsverkefna; 2) að leggja áherslu á að þroska með nemendum matshærni og 3) að leita vænlegra leiða til endurgjafar. Það að finna góðar leiðir til endurgjafar, segir Carless, er ein stærsta áskorun háskóla og háskólakennara.

Endurgjöf sem samtál

Endurgjöf til nemenda er talin eitt mikilvæg- asta verkfærið til náms en um leið eitt hið flóknasta (Black og Wiliam, 1998, 2009). Í samantekt Hattie og Timperley (2007) á rann- sóknnum á endurgjöf má sjá hve flókið það er að veita endurgjöf sem stuðlar að framförum í námi. Endurgjöf er svo samofin öðrum þáttum náms og kennslu að erfitt er að skoða áhrif hennar einnar og sér. Vardi (2012) bendir á að endurgjöf þurfi að taka mið af námsumhverfi nemenda. Hún þurfi að vera margbreytileg eftir því hvaða tilgangi hún á að þjóna og að hún standi og falli með því hvernig nemendur bregðast við henni. Endurgjöf sem veitt er í námsumhverfi þar sem ekki ríkir traust á milli nemenda og kennara skilar sér sjaldnast í bættu námi (Crossman, 2007). Endurgjöf er þannig ekki tæknileg eðlis heldur mótast hún af námskránni, námsmatsstefnu, margbreyti- legu námsumhverfi og ekki síst samskiptamáta kennara og nemenda (Carless, 2016).

Carless, sem rannsakað hefur endurgjöf á háskólastigi um árabil, segir að ef vel eigi að vera þurfi meginhlutverk endurgjafar að vera að *efla sjálfstæði nemandans í námi* (e. self-regulation). Það dugar ekki að veita nemendum eingöngu upplýsingar um hvað má betur fara, sem hann kallar gamalt viðmið endurgjafar, heldur verður að líta á endurgjöf sem ferli þar sem nemendur vinna með endurgjöf af ýmsu tagi og nýta hana til að bæta námsárangur

sinn. Endurgjöf telst sem sagt fyrst nothæf þegar upplýsingar til nemenda nýtast þeim á árangursríkan máta til að eflast í námi. Þetta nýja viðmið kallar Carless (2015) *samtalsend- urgjöf* (e. dialogic feedback) og hefur ásamt öðrum bent á mikilvægi þess að þjálfna sem fyrst með nemendum þessa hærni (sjá til dæmis Sadler, 2010). Ef slíkt er gert skipulega öðlast nemendur hærni til að leggja mat á eigin frammistöðu, hærni sem býr með þeim áfram út námsferilinn ef marka má rannsóknir Rust, Price og O'Donovan (2003). Hugsan- lega er þessi niðurstaða svar við óþoli kennara við að veita endurgjöf sem þeim finnst ekki vera nýtt af nemendum. Til að endurgjöf nýt- ist til náms þarf að loka endurgjafarhringnum. Nemendur þurfa ekki eingöngu upplýsingar um frammistöðu sína. Þeir þurfa jafnframt aðstoð til að vinna með þær upplýsingar (Barker og Pinard, 2014). Samkvæmt þessu ættu kennarar að leggja minni áherslu á magn upplýsinga um frammistöðu og huga frekar að leiðum til að efla vinnu nemenda og þátttöku í endurgjöfinni. Þess ber þó að gæta að samtalsendurgjöfin stendur og fellur með sýn kennara/deildar/stofnunar til nemenda. Ef ekki er lítið á nemendur sem virka þátttakend- ur og gerendur í eigin námi (nemendamiðuð sýn) og þeim skapaðar námsaðstæður sem litast af trausti og samvinnu er ólíklegt að áherslan á samtalið eigi hljómgrunn.

Þó að rannsóknnum og þekkingu á endurgjöf hafi fleygt fram undanfarna áratugi benda rannsóknir á viðhorfum nemenda til þess að þeir telji sig ekki fá nægilega oft endurgjöf sem nýttist þeim til að bæta sig í náminu. Þeir virðast ekki ósáttir við námsverkefni en kvarta annars vegar yfir því að fá endurgjöf mjög seint og hins vegar að sú endurgjöf sem þeir fá vísi þeim sjaldnast veginn í námsferlinu. Oft fái þeir til dæmis tölulega einkunn sem þeir viti lítið hvað merkir (Williams og Kane, 2008). Í ofangreindri könnun Félagsvísindastofnunar Háskóla Íslands segist til dæmis aðeins helm- ingur nemenda á öðru námsári hafa fengið ítarlega umsögn um verkefni sín. Hvað er það þá sem helst hindrar háskólakennara í að veita gagnlega endurgjöf og nemendur í að nýta hana? Carless (2015, bls. 201) telur það helst vera skort á námsmatslæsi.

Námsmatslæsi

Hugtakið námsmatslæsi hefur skotið upp kollinum í námsmatsumræðu síðustu ára og hefur beina skírskotun til hugmynda Carless og fleiri um námsmat til náms. Price, Rust, O'Donovan, Handley og Rebecca (2012) eru höfundar bókarinnar *Assessment Literacy: Foundation for Improving Student Learning* sem byggir á áratuga rannsóknnum þeirra á námsmati og endurgjöf í háskólum. Þau telja nauðsynlegt að efla það sem þau kalla náms- matslæsi kennara og nemenda. Námsmatslæsi felur í sér: a) skilning á tengslum námsmats og náms; b) skilning á meginatriðum og gildum námsmats og námsmatsviðmiða; c) hærni í sjálfs- og jafningjamati; d) þekkingu á tæknilegum þáttum námsmats (það er hvaða

leiðir má fara til að meta og veita endurgjöf og hverjir séu kostir og gallar ólíkra námsmats- aðferða) og e) vitsmunahæfni eða gagnrýnni hugsun til að velja og beita viðeigandi aðferð- um til námsmats og endurgjafar. Tilgangur námsmatslæsis er því að:

- efla með nemendum hærni til að leggja mat á eigin frammistöðu
- efla hærni háskólakennara til að skipuleggja námsmat og endurgjöf á þann veg að hún stuðli að þeirri hærni nemenda.

Í stefnu og aðgerðaáætlun Háskóla Íslands (2018) er lögð áhersla á að efla endurgjöf til nemenda, skoða skipulag endurgjafar til nemenda og huga að úrbótum og stuðningi við kennara í þeim efnum. Það má því segja að Háskóli Íslands hafi með stefnu sinni tekið ákvörðun um að huga betur að stofn- analegu námsmatslæsi. Eins og við allar slíkar breytingar sem taka eiga til stofnunar í heild er mikilvægt að huga vel að breytingaferlinu, stuðningi og björgum og læra af reynslu annarra (sjá til dæmis Boud o.fl., 2009; Holden og Glover, 2013). Verkefnið er ærið en hjargir og stuðningur má sækja víða og víst er að verkefnið er afar verðugt. Námsmat og endurgjöf sem stuðlar að auknum gæðum náms, virkari þátttöku nemenda og ábyrgð á eigin námi svo og skynsamlegri nýtingu á tíma kennara til endurgjafar hlýtur að vera eftirsóknarvert markmið.

Heimildir

- Ashwin, P., Boud, D., Coate, K., Halett, F., Keane, E., Krause, K-L., ... Tooher, M. (2015). *Reflective teaching in higher education*. London: Blooms- bury Academic.
- Barker, M. og Pinard, M. (2014). Closing the feed- back loop? Iterative feedback between tutor and student in coursework assessments. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(8), 899–915. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.875985>
- Black, P. og Wiliam, D. (1998). Inside the black box - Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Black, P. og Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Boud, D., Sadler, R., Joughin, G., James, R., Freeman, M., Kift, S., ... Webb, G. (2009). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sótt af https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/2/2539/Assessment_2020_final_1_.pdf
- Carless, D. (2015). *Excellence in university assessment*. Oxon: Routledge.
- Carless, D. (2016). Feedback as dialogue. Í M. A. Peters (ritstjóri), *Encyclopedia of educational philosophy and theory* (bls. 1–6). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_389-1
- Crossman, J. (2007). The role of relationships and emotions in student perception of learning and assessment. *Higher Education Research and Development*, 26(3), 313–327. <https://doi.org/10.1080/07294360701494328>

- Ecclestone, K. (2007). Learning assessment: Students' experiences in post-school qualifications. Í D. Boud og N. Falchikov (ritstjórar), *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term* (bls. 41-54). Oxon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203964309>
- Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands. (2018). *Háskóli Íslands: Könnun á gæðum náms. Félagsvísindasvið - annars árs grunnnemar*. Reykjavík: Félagsvísindasvið Háskóla Íslands.
- Gibbs, G. (1999). Using assessment strategically to change the way students learn. Í S. Brown og A. Glasner (ritstjórar), *Assessment matters in higher education: Choosing and using diverse approaches* (bls. 41-53). Sótt af <https://dun-net.dk/media/113525/gibbs-1999-using-assessment-strategically-to-change-the-way-students-learn-1-.pdf>
- Hattie, J. og Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Háskóli Íslands. (2018). *Stefna Háskóla Íslands um gæði náms og kennslu 2018-2021 – aðgerðaáætlun til þriggja ára*. Sótt af https://www.hi.is/sites/default/files/petura/7a_stefna_hi_um_gaedi_nams_og_kennslu_2018-2021_-_26okt18_end.pdf
- Holden, G. og Glover, C. (2013). Fostering institutional change in feedback practice through partnership. Í S. Merry, M. Price, D. Carless og M. Taras (ritstjórar), *Reconceptualising feedback in higher education: Developing dialogue with students* (bls. 160-171). Oxon: Routledge.
- Mann, S. J. (2001). Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 26(1), 7-19. <https://doi.org/10.1080/03075070020030689>
- Meyvant Þórólfsson. (2019). Námsmat í deiglu þekkingarmiðaðs lýðræðis. *Tímarit Kennslumiðstöðvar*, 7(1), 4-8. <https://doi.org/10.33112/tk.7.1.2>
- Price, M., Rust, C., O'Donovan, B., Handley, K. og Rebecca, B. (2012). *Assessment literacy: The foundation for improving student learning*. Oxford: The Oxford centre for staff and learning development.
- Rust, C., Price, M. og O'Donovan, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(2), 147-164. <https://doi.org/10.1080/02602930301671>
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Vardi, I. (2012). *Effective feedback for student learning in higher education. Herdsa guide*. Milperra: Higher education research and development society of Australasia.
- Williams, J. og Kane, D. (2008). *Exploring the national student survey: Assessment and feedback issues*. Sótt af <http://cites-eerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.547.4159&rep=rep1&type=pdf>

Samstarf

AURORA samstarfsnet níu evrópskra háskóla

Ásta Bryndís Schram, lektor og kennsluþróunarstjóri á Heilbrigðisvísindasviði og kennsluráðgjafi við Kennslumiðstöð Háskóla Íslands

AURORA er samstarfsnet níu virtra evrópskra háskóla sem leggja áherslu á samfélagslega ábyrgð og þar með opinn aðgang, sem meðal annars felst í að allir hafi aðgang að háskólamenntun, en skólarnir eru um leið mjög öflugir í rannsóknum samkvæmt Times Higher Education University Ranking. Samstarfsnetið var stofnað 21. október 2016.

Stofnháskólarnir voru auk Háskóla Íslands (HÍ): Grenoble-Alpes háskólinn í Frakklandi, Háskólinn í Aberdeen í Skotlandi, Háskólinn í Antwerpen í Belgíu, Háskólinn í Bergen í Noregi, Háskólinn í Duisburg-Essen í Þýska

landi, East Anglia háskólinn á Englandi, Gautaborgháskóli í Svíþjóð og Vrije-háskólinn í Amsterdam í Hollandi.

Innan þessa samstarfsnets starfa nokkrir hópar um sértæk málefni. Nokkrir fulltrúar frá HÍ hafa tekið þátt í samstarfshópunum þar á meðal eru Guðrún Geirsdóttir, deildarstjóri Kennslumiðstöðvar HÍ og Ásta Bryndís Schram, lektor og kennsluþróunarstjóri Heilbrigðisvísindasviðs HÍ. Hún starfar einnig að hluta hjá Kennslumiðstöð HÍ. Sá samstarfshópur ber nafnið *Positive Teaching and Learning Culture*. Þar er hlúð að samstarfi milli skólanna, til dæmis hvað

varðar miðlun efnis og hugmynda til að styrkja jákvæða skólamenntun sem byggist á virkri þátttöku allra í námi og starfi í háskólasamfélaginu.

Í október 2018 sótti Ásta vinnufund sem fór fram í Antwerpen. Þar var grunnur lagður að skýrslu sem ber nafnið *Tillögur til að stuðla að jákvæðri kennslu- og námsmenningu* (e. Recommendations for Promoting a Positive Teaching and Learning Culture). Vonumst við til að geta fundið þessum hugmyndum farveg innan HÍ og að vinnan við verkefnið geti þannig orðið til þess að námsamfélagið hér eflist og dafni.

