

RÓSA MAGGÝ GRÉTARSDÓTTIR

VANDINN AÐ VELJA – UM NÁMSMATSADFERÐIR OG TILGANG NÁMSMATS

Hér er fjallað um hverjum námsmat eigi að þjóna og þann vanda kennara að velja matsaðferðir sem þjóna best þeim tilgangi námsmats. Gerð er stuttlega grein fyrir niðurstöðum nýrrar rannsóknar á því hverjum íslenskukennarar í framhaldsskólum telji að námsmat eigi að þjóna og hvaða leiðir þeir telja heppilegar við námsmat. Í kjölfarið er síðan fjallað um leið að násmati, svokallað nemendamati, sem að mati höfundar hefur verið vanrækt í íslenskum framhaldsskólum. Gengið er út frá því að námsmat eigi m.a. að þjóna nemendum og þar geti nemendamati skilað góðum árangri.

Því hefur verið haldið fram að þriðjungur upp í helmingur af starfi kennarar felist í því að meta nemendur með einum eða öðrum hætti (Stiggins, 1999). Þegar kennari stendur frammi fyrir þeim vanda að meta nemanda eru margar leiðir færar og valið getur verið erfitt. Oftast er það talið undir kennaranum komið að velja matsaðferð en litlar rannsóknir eru til á því hvernig kennarinn fer að því að velja og hvers vegna ákveðnar matsaðferðir verða svo fyrir valinu (Trepanier-Street o.fl., 2001). Kannski líta kennarar ekki einu sinni svo á að þeir eigi í raun eitthvert val um námsmatsaðferðir heldur ráði ýmislegt annað ferðinni, eins og t.d. námskrá og ríkjandi hefð. Val kennara á matsaðferðum hlýtur líka að einhverju leyti að endurspeglar viðhorf kennarans til þess hverjum námsmati eigi að þjóna og hvernig sú þjónusta sé best veitt.

VIÐHORF ÍSLENSKUKENNARA

Síðastliðinn vetur vann ég meistaraþrófsritgerð í kennslufræði við Háskóla Íslands undir leiðsögn dr. Jóns Torfa Jónssonar og þá kannaði ég hug fimm íslenskukennara við framhaldsskóla í Reykjavík til námsmats. Ég spurði þá m.a. um hvers konar námsmat þeir teldu heppilegt og hverjum þeir teldu að námsmat ætti fyrst og fremst að þjóna (Rósa Maggý Grétarsdóttir, 2007). Sumir þessara viðmælenda minna viðurkenndu að þeir hefðu einfaldlega ekki velt því mikið fyrir sér hvaða tilgangi eða hverjum námsmat ætti að þjóna, kannski „gengið að því sem gefnu“ eins og einn orðaði það. En ef kennarar hugleiða ekki tilgang námsmats, hverjir gera það þá?

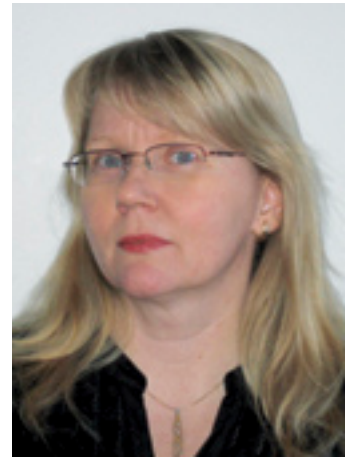
Allir fimm viðmælendurnir voru þó sammála um að námsmat í framhaldsskólum þjónaði kannski helst því hlutverki að segja hugsanlegum viðtökuskólum, í flestum tilfellum háskólum, til um hvar nemendur stæðu í saman-

burði við aðra nemendur. En einnig kom fram að matið ætti að þjóna nemandanum sjálfum, veita honum endurgjöf og segja honum eitthvað um stöðu hans miðað við aðra nemendur.

Þegar talið barst að námsmatsaðferðum í fyrrnefndri rannsókn voru allir viðmælendur mínir sammála um að það sem mestu máli skipti varðandi námsmatsaðferðir væri fjölbreytni. Jafnframt töldu þeir að þeir væru undir oki hefðarinnar þegar kæmi að námsmatsleiðum, gerðu eins og þeirra kennarar gerðu, mætu eins og þeir voru metnir á sínum tíma. Vandamálið er hins vegar það að þetta tvennt fer ekki vel saman vegna þess að matsleiðir hefðarinnar eru mjög einsleitir.

Aðspurðir töldu viðmælendur mínir í rannsókninni að þeir hefðu töluvert frelsi þegar kæmi að því að velja matsleiðir. Þeir litu ekki svo á að námskrá hefti þá í vali á matsleiðum en nefndu ýmislegt annað sem hindrar þá í því að meta eins og þeir kannski helst vildu og töldu skynsamlegast. Þær hindranir, sem viðmælendur mínir nefndu, voru ýmsar ytri aðstæður, eins og t.d. stundatafla, lengd kennslustunda og aðgangur að nemendum. Einn viðmælenda minna gekk svo langt að segja: „[...] þetta frelsi sem er á pappírnum, það er ekki til í reynd.“

Þær matsaðferðir, sem voru þessum fimm íslenskukennurum hvað hugleiknastar, voru einhvers konar sjálfstæð úrvinnsla nemenda á borð við ritgerðir og kynningar á ákveðnu efni, helst að eigin vali. Einn viðmælendanna taldi að það væri „langsamlega skynsamlegasta [...] aðferðin“. En þrátt fyrir að allir viðmælendur mínir væru



Rósa Maggý Grétarsdóttir

sammála um það að besta og jafnframt kannski réttlátasta leiðin til að meta nemendur fælist í því að gefa þeim frelsi til að tjá sig munnlega eða skriflega um það efni sem fengist væri við hverju sinni var próf samt fyrsta matsaðferðin sem þeim datt í hug þegar þeir voru spurðir almennt um námsmat. Þetta sýnir okkur hversu sterk ítök prófahefðin hefur meðal kennara og reyndar held ég að það séu ekki bara kennarar sem eru undir oki hefðarinnar heldur einnig nemendur og samfélagið utan skólanna.

TVÆR MEGINLEIÐIR AÐ MATI

Í fræðilegri umfjöllun um námsmat síðasta áratug eða svo er aðallega gerður greinarmunur á tvenns konar námsmati:

1) Mat á námi (e. *Assessment of learning*), hefur einnig verið kallað samantektarmat eða yfirlitsmat á íslensku. Undir þetta má flokka hin dæmigerðu lokapróf sem tíðkast í framhaldsskólum. Nemendur fara yfir ákveðið námsefni og taka síðan próf að því loknu. Yfirlitsmatið er yfirlétt notað þannig að því er fyrst og fremst ætlað að þjóna einhverjum ytri aðstæðum, ekki endilega námi og kennslu, og það er endanlegur dómur um nám nemandans á ákveðnu tímabili. Námsmat, sem miðar að því að flokka nemendur, er yfirlétt ekki gott tæki til að bæta kennslu og gefa kennurum færi á að aðlaga kennsluna að þörfum hvers nemanda (Gusky, 2003). Rétt er þó að hafa í huga að yfirlitsmat gæti auðveldlega nýst til að bæta bæði nám og kennslu en einhverra hluta vegna virðist það ekki gert með skipulögðum hætti. Kannski er ástæðan sú að próf eru lögð fyrir í lok annar og á nýrri önn fá nemendur nýja kennara og kennarar nýja nemendur og allir byrja með hreint borð. Sums staðar tíðkast það reyndar að kennarar leggist í rannsóknir á prófum sínum til þess að sjá hvað hefur komið vel út, hvað illa og velta fyrir sér hugsanlegum ástæðum með það í huga að bæta kennslu sína (Gusky, 2003).

2) Mat til náms (e. *Assessment for learning*) eða svo kallað leiðsagnarmat eða mótandi mat. Litið er á allt mat og allar matsleiðir sem aðferð til að bæta nám og kennslu, þ.e. námsmatið á að þjóna námi og kennslu (Black, Wiliam

o.fl., 2003). Kennari metur alla vinnu nemenda á meðan nemendur eru að störfum og nemendur taka virkan þátt í matsferlinu. Með stöðugri endurgjöf gefst nemendum tækifæri til að bæta verk sín og kennarinn fær einnig tækifæri til að bæta kennsluna. Kennslan verður þannig gagnvirk, undir stöðugum áhrifum frá nemendum. Með leiðsagnarmati breytist hlutverk kennara úr því að vera t.d. fyrirlesari, sem nemendur eiga að sækja þekkingu til, yfir í það að vera nemendum til aðstoðar við þeirra eigin leit að þekkingu. Þessi breyting er mörgum kennurum erfiður þröskuldur, kannski ekki síst ef þeir líta svo á að ef leiðsagnarmatið eigi að sýna hvar gloppur eru í námi nemandans þá sýni það jafnframt gloppurnar í kennslu kennarans (Cohen & Leonard, 2001). Og það getur verið dálítið erfitt að horfast í augu við það!

HVERJUM Á MATIÐ AÐ ÞJÓNA?

Þessar tvær meginhugmyndir birta að mörgu leyti mjög ólík viðhorf til námsmats og hverjum það eigi að þjóna. Markmið námsmats eru nefnilega í raun mörg og ólík. Í fyrrnefndri rannsókn minni kom fram að viðmælendur mínir töldu námsmatið helst þjóna tveimur herra, þ.e. hugsanlegum viðtökuskólum og nemendum sjálfum. Yfirlitsmatið er oft og tíðum nauðsynlegt, t.d. til að veita aðilum fyrir utan skólann upplýsingar um stöðu nemandans við flutning hans á milli skólastiga en matið verður líka að þjóna námi og kennslu.

Ef við lítum svo á að námsmat eigi að þjóna nemandanum verða námsmatsaðferðir að breytast. Kennarar þurfa að losna úr viðjum prófahefðarinnar og beita öðrum aðferðum, a.m.k. í bland. Í ljósi þess hve miklum tíma kennarar verja í að meta nemendur (þriðjungur upp í helming af starfi kennara, sbr. Stiggins, 1999) er vert að gefa gaum að aðferðum sem gætu breytt þessu en jafnframt aukið gæði námsins. Það er stundum eins og það vilji gleymast í umræðu um nám og kennslu og skólustarf yfirlétt að ábyrgðin á því að nám eigi sér stað hlýtur fyrst og fremst að hvíla á nemandanum sjálfum. Fyrir hann er jú leikurinn gerður og hlutverk kennarans á að vera að aðstoða nemendur við að átta sig á hvernig og til hvers

þeir læra. Ef nemendur eru ekki hvattir til þess er hættu á að þeir verði óvirkir í náminu og sjái lítinn tilgang með því.

Hluti af því að gera nemendur ábyrga fyrir eigin námi er að kenna þeim að leggja sjálfir mat á eigin vinnu. Of oft virðist gengið út frá því að námsmat þurfi að koma ofan frá, þ.e. frá kennaranum eða sem niðurstöður úr stöðluðum prófum. Nemendur eru hins vegar oft fullfærir um að meta sjálfir árangur af starfi sínu, þeir þurfa aðeins að fá tækifæri til þess og aðstoð við að ná tökum á matinu.

NEMENDAMAT ÞJÓNAR NEMANDANUM

Rannsóknir á nemendamati sýna að sjálfsmat nemenda skilar sér í betra námi (t.d. Sadler & Good, 2006). Fáir nemendur tækifæri til að meta sjálfir eigin verk getur það bætt námsárangur þeirra. Viðamikil rannsókn frá 2006 á þessu sviði (Sadler & Good, 2006) leiddi reyndar í ljós að töluverður munur er á jafningjamati og sjálfsmati hvað varðar áhrif á nám. Jafningjamat, þar sem nemandi metur verk annars nemanda, er ekki eins líklegt til að bæta námsárangur þess sem metur. Í báðum tilfellum var þó mikil fylgni milli einkunnagjafar nemenda og einkunnagjafar kennara fyrir sömu verkefni.

Að mati höfunda umræddrar rannsóknar hefur nemendamat fjóra megin kosti umfram kennaramat. Það

1. sparar kennaranum tíma og flýttir endurgjöf. (*Logistical*)
2. dýpkar skilning nemenda á viðfangsefninu. (*Pedagogical*)
3. gerir nemendur meðvitaðri um eigið nám og þekkingu. (*Metacognitive*)
4. eykur samkennd nemenda í námsferlinu, nemendur þróa með sér jákvæð viðhorf til prófa sem endurgjöf en ekki refsingu fyrir hegðun sem á lítið skylt við námsmarkmið. (*Affective*)

Einnig mætti hér nefna enn einn ávinning af nemendamati en hann er sá að mat kennara verður mun nákvæmara eftir því sem meiri upplýsingar liggja til grundvallar mat-

inu og þar getur bæði jafningjamat og sjálfsmat komið að góðum notum.

Vissulega eru ýmsir gallar við það að nota nemendamat. Helstu gallar við jafningjamat eru t.d. þeir að það getur leitt til eineltis ef ekki er vel að því staðið og einnig getur vinskapur nemenda haft áhrif á útkomuna, þ.e. vinir eiga það til að hygla vinum. Margt bendir til þess að nemendur séu nákvæmari við sjálfsmat en þegar þeir eiga að fara yfir verk ónafngreinds bekkjarfélaga og er það kannski að mörgu leyti skiljanlegt því að þeir eiga jú sjálfir meira undir eigin verkum.

Innleiðsla nemendamats krefst að sjálfsögðu nokkurs undirbúnings. Aðhald kennara er nauðsynlegt á meðan nemendur eru að ná tökum á aðferðinni og átta sig á til hvers er ætlast. Reynslan sýnir að slökum nemendum hættir frekar til að ofmeta frammistöðu sína. Ástæðan getur verið sú að þeir skilja ekki viðmiðið sem þeir eiga að miða verkefnið við (rúbríkkur og matsgrindur ýmiss konar). Einnig getur verið að þeir ofmeti eigin getu viljandi til að koma betur út í augum kennara, bekkjarfélaga og foreldra. Hlutverk kennarans er að fylgjast vel með og yfirfara matið, a.m.k. til að byrja með þannig að hann geti bent nemendum á ef um ítrekað misræmi er að ræða.

Allir viðmælendur mínir í áðurnefndri meistaraþróf-rannsókn sögðust hafa reynt jafningjamat en þeir hafa ólík viðhorf til þess. Sláandi var að viðhorfið til nemendamats var gjarnan það að slíkt væri meira til gamans gert heldur en að af því gæti verið eitthvert gagn. Sumir virtust sem sagt líta meira á það sem leik en alvöru. Krakkarnir kæmu oft með ágætari athugasemdir en færðu líka út í eitthvað sem skipti alls engu máli, eins og t.d. klæðaburð: „Þau eru svona ekkert að hælbita hvert annað eða eru með leiðindi [...] mér hefur nú fundist þetta vera kannski svona meira á léttari nótunum. [...] Soldið fjörugt kannski. [...] Ég segi nú ekki að æ sé gjöf til gjalda en það svona ...“.

Aðeins tveir viðmælenda minna höfðu prófað sjálfsmat nemenda og þeir voru á öndverðum meiði í viðhorfum sínum til þess. Annar sagði m.a.: „Ég er alveg viss um að sjálfsmat er mjög hollt fyrir nemandann.“ Sjálfsmat og jafningjamat eru að mati þessa viðmælenda aðferðir sem verður að kenna nemendum þannig að þeir geri sér grein

fyrir bæði til hvers er ætlast af þeim og líka til hvers þetta er gert. Hann sagði að í þau skipti, sem hann hefði prófað þetta, hefði útkoman oftast nær orðið eins og hann hefði gert, jafnvel þó að nálgun nemenda hefði ekki verið sú sama og hans. Hinn viðmælandinn hins vegar hafði ekki þá trú að sjálfsmat virkaði í raun. Hann sagðist reyndar ekki hafa notað það mikið en almennt hefði útkoma nemenda verið: „Ég er frábær og æðisleg!“

Það má því eignlega segja að viðmælandur mínir hafi skiptist í tvo hópa í viðhorfum sínum til nemendamats. Annar hópurinn taldi þetta mest til gamans gert og lítið á það að treysta en hinn var hlynntur þessari matsaðferð og taldi hana gagnlega. Merkillegt var að enginn viðmælandanna nefndi þann kost við nemendamat að það væri vinnusparandi fyrir kennarann. En það er einmitt atriði sem virðist fara fyrir brjóstið á mörgum. Við þekkjum öll neikvætt viðhorf almennings til langra sumar-, jóla- og páskafría kennara og ég hef rekið mig á að nemendamat er vatn á myllu þeirra sem líta fríin hornauga. Sjálf hef ég fengið að heyra það bæði frá nemendum, foreldrum og öðrum að nemendamat sé bara fínt orð latra kennara sem nenna ekki að fara yfir verkefni nemenda sinna. Það er kannski ekki að undra að viðhorf almennings gagnvart nemendamati séu neikvæð þegar kennarar trúa ekki á að slíkt mat geti skilað árangri.

Nemendamat er mjög vel til þess fallið að kenna nemendum hvaða kröfur eru gerðar til þeirra og það er stór hluti af tilgangi námsmats. Námsmatið á m.a. að þjóna nemandanum og nemendamátið gefur honum færi á að læra af mistökum annarra sem og sínum eigin. Endurgjöf kennara ætti líka að gefa nemendum þetta tækifæri en stundum er nemendum ekki gefið tækifæri til að læra af endurgjöfinni, t.d. þegar endurgjöfin fylgir ritgerð eða verkefni sem nemandinn hefur skilað og fær ekki tækifæri til að vinna aftur. Þannig missir umsögn eða endurgjöf kennara marks. Þó að einhverjir nemendur séu líklegir til þess að rifja upp slíka endurgjöf næst þegar þeir skrifa ritgerð, kannski að ári liðnu, er ekki svo um alla.

Þó að námsmatið eigi að þjóna nemandanum á það líka að þjóna kennaranum og gefa honum færi á að bæta kennsluna og laga hana að þörfum nemenda. Þessu til við-

bótar nefndu viðmælandur mínir, eins og áður hefur komið fram, að matið ætti líka að þjóna aðilum utan skólans, eins og t.d. viðtökuskólum. Eitt sjónarmið er enn ónefnt og það birtist í máli nemanda sem kom að máli við samkennara minn sl. vetur. Samkennari minn hafði skilað verkefni til nemenda með umsögn en engri einkunn og flestir sættu sig við það en ekki umræddur nemandi sem sagði við kennarann: „Ertu til í að gefa mér einkunn, fyrir mömmu?“

VIÐHORFSBREYTINGA ER ÞÖRF

Undanfarin ár, eða jafnvel áratugi, hafa kennsluhættir í skólum hér á landi tekið töluverðum breytingum en þessar breytingar hafa ekki skilað sér með sambærilegum hætti í breyttum aðferðum við námsmat. Skrifleg próf hafa verið og eru ríkjandi aðferð til að meta og flokka einstaklinga. Hvers vegna skyldi það vera? Eru kennarar, nemendur og aðrir sannfærðir um að það sé besta leiðin eða látum við hefðina stjórna okkur? Hluti af þessari fastmótuðu hefð er sú staðreynd að öll höfum við jú verið í skóla og einhvern veginn virðast kennarar ekki geta losað sig við þær fyrirmyndir sem þeir hafa úr sinni eigin skólagöngu.

Rannsókn mín sýnir að íslenskukennarar hafa yfir að ráða alls kyns hugmyndum og aðferðum til að meta verk nemenda en þeir nota oft aðrar aðferðir, t.d. vegna þess að þær taka minni tíma. Ein leiðin til að minnka þetta vinnuálag og bæta um leið nám nemenda er að innleiða sjálfsmat nemenda í auknum mæli. Rannsóknir hafa sýnt að nemendur læra mikið af því að meta eigin verk og þannig getur kennarinn líka sparað sér dýrmætan tíma sem væri betur varið í aðra hluta starfsins. Viðhorf nemenda til mats skiptir líka miklu máli. Rækta þarf það viðhorf með nemendum að þeir nái árangri með því að leggja eitthvað á sig frekar en að árangurinn sé mælanlegur með þeim mælistikum sem kennarinn dregur fram. Nemendamat er liður í þessu því að með nemendamáti breytist hlutverk nemenda í þá átt að þeir verða gerendur í sínu námi. En hlutverk kennarans breytist líka því að hann verður að hjálpa nemendum og styðja þá í að takast á við þetta nýja hlutverk.

Vandi námsmatsins er viðtækari en svo að hann verði

leystur í einni svipan. Til þarf að koma hugarfarsbreyting nemenda og kennara, eins og áður segir, en einnig stjórnvalda, foreldra og alls samfélagsins. Það hefur nefnilega of lengi verið þannig að dómurinn yfir námi nemenda fellur með einkunninni. Þegar nemendur eru spurðir hvernig þeim vegni í skóla eru einkunnirnar notaðar sem mælikvarði. Enginn er spurður hvort hann hafi lesið eða lært eitthvað eftirminnilegt án þess að einkunnir beri á góma. Þessu þurfum við að breyta. Námið eiga nemendur að stunda námsins vegna, ekki aðeins vegna þess að þeir eru verðlaunaðir fyrir það með einkunnum. Námsmatið má ekki stjórna námi heldur á það að þjóna námi.

HEIMILDIR

- Black, William o.fl. (2003). *Assessment for learning: putting it into practice*. Maidenhead, Open University Press.
- Cohen, M.A. & Leonard, S. (2001). Formative assessment: Test to teach. *Principal Leadership (High School Ed.)*, 1(5), 32-35.
- Gusky, T.R. (2003). How classroom assessment improve learning. *Educational Leadership*, 60(5), 7-11.
- Rósa Maggý Grétarsdóttir (2007). „Þú ert auðvitað alltaf að meta“. Viðhorf íslenskukennara til námsmats. MA-ritgerð í kennslufræði við H.Í.
- Sadler, P.M. & Good, E. (2006). The Impact of Self- and Peer-Grading on Student Learning. *Educational Assessment*, 11(1).
- Stiggins, R.J. (1999). Evaluating classroom assessment training in teacher education programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18(1), 23-27.
- Trepanier-Street, M.L., McNair, S. & Donegan, M.M. (2001). The views of teachers on assessment: A comparison of lower and upper elementary teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2).

HÖFUNDUR

Rósa Maggý Grétarsdóttir, er íslenskukennari við Menntaskólann við Hamrahlíð

ABSTRACT

Here the question is whom course assessment is supposed to serve and the problem teachers have in choosing the method of assessment relevant for their purpose. There is a short summary of the findings of a recent survey where secondary school teachers of Icelandic consider whom course assessment should serve and what methods they deem expedient for assessing educational performance. This is followed by a description of a certain method of assessment, so-called peer assessment, which according to the author has been neglected in Icelandic secondary schools. This is based on the presupposition that assessment should serve students and that they should be able to score high.