

*Það skiptir svo miklu máli hvernig
þetta er gert fyrir námið.*

Námsmat frá sjónarhóli nemenda.

Ragnheiður Hermannsdóttir



Lokaverkefni lagt fram til fullnaðar M.ed.-gráðu
í kennslufræði við Háskóla Íslands, menntavísindasvið

Október 2008

Formáli

Rannsóknin er meistaraþrófsverkefni til fullnaðar M.Ed.-gráðu í uppeldis- og menntunarfræði við Kennaraháskóla Íslands með áherslu á kennslufræði. Vægi rannsóknarinnar er 20 einingar.

Leiðbeinandi var Ingvar Sigurgeirsson, prófessor í kennslufræðum við Kennaraháskóla Íslands. Ingvar rak mig áfram og oft fram á ystu nöf en jafnframt sýndi hann verkefninu áhuga. Stuðningur hans og kröfur gerðu það að verkum að mér finnst ég hafa náð lengra með ritgerðina en mig dreymdi um í upphafi. Sérfræðilega ráðgjöf veitti Allyson Macdonald, prófessor sem gaf góð og uppbyggileg ráð á lokastigi hennar. Guðrún Þórðardóttir kennari og íslenskufræðingur veitti mér ómetanlega hjálpaði með málfar og stafsetningu. Lokagerð las síðan Helga Soffía Einarsdóttir íslenskufræðingur yfir.

Ég þakka viðmælendum mínum þátttöku í rannsókninni, það var einstaklega áhugavert og fróðlegt fyrir mig að fá tækifæri til að tala við þá. Einnig vil ég þakka manninum mínu Hugo Þórissyni og börnunum mínum, tengdabörnum og barnabörnum fyrir hjálpina því án þeirra allra hefði þessi ritgerð aldrei orðið að veruleik. Þau hvöttu mig og hjálpuðu mér hvert á sinn hátt með því að lesa yfir, ræða við mig, bíða eftir mér og taka tillit til vinnu minnar á meðan á verkinu stóð.

Ágrip

Rannsóknin, sem lýst er í þessari ritgerð, fjallar um námsmat. Henni var ætlað að leita þekkingar og skilnings á reynslu nemenda af námsmati. Einnig var henni ætlað að veita upplýsingar um hvernig nemendur teldu námsmatið hafa nýst til að þeir næðu sem bestum árangri í námi. Námsmat er af mörgum talið hafa mikil áhrif á nám og kennslu og því er mikilvægt að leita þekkingar á árangri þeirra aðferða sem notaðar eru við mat á námi í skólum og þeim áhrifum sem þær hafa á nám nemenda.

Rannsóknin var eigindleg og byggðist á átta rýnihópaviðtölum þar sem rætt var við 48 nemendur, annars vegar úr 10. bekk í grunnskóla og hins vegar nemendur á fyrsta ári í framhaldskóla. Nemendur komu frá tveimur grunnskólum sem höfðu ólíka stefnu í námsmati.

Rannsóknin sýndi að nemendur vilja leiðsagnarmat (*e. formative assessment*). Þeir vildu leiðbeinandi endurgjöf á vinnu sína, endurgjöf sem snýst um verkefni þeirra og vinnuferlið en þeir vildu ekki endurgjöf sem beinist að þeim sjálfum eins og klapp á kollinn. Rannsóknin sýndi að þátttakendum fannst að stór lokapróf og samræmd próf kölluðu á utانبókarlærdóm og segðu ekki mikið um þekkingu nemenda né færni. Nemendur sem rætt var við álitu að betra væri að meta stöðu þeirra í námi út frá stærri verkefnum, svo sem ritgerðum og fyrirlestrum sem nemendur halda sjálfir. Auk þess kom fram að þeir töldu að slík verkefni gætu aukið áhuga þeirra á námi og væru marktækur vitnisburður um hvernig námsmenn þeir væru.

Abstract

The study described in this thesis is about student assessment. It was meant to explore the students' knowledge and experience of assessment procedures in their schools. The intention was also to explore how students felt about assessment and its role in improving their learning. Student assessment is by many considered to have great influence in teaching and learning and it is therefore important to evaluate the effects of the methods used in schools and the impact they have on the learning process.

The study was based on eight focus group interviews with 48 students from both 10th grade elementary school and the first year of secondary school. The students were all from two elementary schools that have different policies regarding student assessment.

The study showed that students preferred formative assessment. They preferred formative feedback of their work, feedback that revolved around their projects and process, not something directed towards them personally, like a pat on the head. The study revealed that students thought that big end-of-term exams and semi-standardized tests called for them to learn the material by heart and therefore didn't give a fair view of their knowledge and ability. The students who were interviewed thought that it was better to assess their status through larger projects, like essays and presentations. Furthermore, they also mentioned that they thought projects like these could lead to increased interest in their studies and were a valid testament to their ability.

Efnisyfirlit

Formáli	2
Ágrip	3
Abstract	4
Efnisyfirlit	5
1. Inngangur	7
1.1. Skilgreiningar	8
1.2. Rannsóknarspurningar	9
1.3. Uppbygging ritgerðar	10
2. Fræðileg sýn á námsmat	11
2.1. Þróun námsmats á Íslandi	11
2.2. Ákvæði laga og reglugerða um námsmat	18
2.3. Námsmat og nemandinn	23
2.3.1. Hlutverk námsmats	23
2.3.2. Lokamat	25
2.3.3. Leiðsagnarmat	26
2.3.4. Áhrif námsmats á nemendur	30
2.4. Samantekt	34
3. Aðferð	36
3.1. Rýnihópaviðtöl	36
3.2. Þátttakendur og aðgengi	38
3.3. Greining gagna	41
3.4. Siðferðilegir þættir	43
3.5. Samantekt	44
4. Niðurstöður	45
4.1. Próf eru ekkert skemmtileg en nauðsynleg	47
4.1.1. Kaflapróf eru best, maður lærir mest á þeim	48
4.1.2. Maður kvíðir bara svo mikið fyrir því	49
4.1.3. Þetta hefur allt of mikið gildi	50
4.1.4. Bara beint út úr hausnum á mér eftir prófið	53
4.1.5. Samantekt um próf	55
4.2. Að skoða hvernig verkefni eru	55
4.2.1. Þetta er bara eitthvað sem við vinnum og skilum	56

4.2.2. Mér finnst kennarar vera alveg stór breyta í þessu	57
4.2.3. Það segir mjög mikið um hvernig námsmaður maður er.....	59
4.2.4. Þá hugsá ég meira um hvað ég er að gera	61
4.2.5. Samantekt um mat á verkefnum og vinnu nemenda.....	62
4.3. Að fá einkunn er formlegra en þægilegra að fá umsögn	63
4.3.1. Ein einkunn segir ekkert hvað ég á að bæta	64
4.3.2. Hvað við gerðum rétt og hvað þarf að laga.....	65
4.3.3. Samantekt um endurgjöf	67
4.4. ... maður veit best sjálfur hvað maður er að leggja á sig	67
4.5. Niðurstöður: Samantekt.....	70
5. Umræða	73
5.1. Reynsla nemenda af námsmati	73
5.1.1. Próf.....	74
5.1.2. Verkefni	77
5.1.3. Endurgjöf.....	78
5.1.4. Sjálfsmat.....	80
5.2. Samantekt	81
6. Lokaorð.....	84
Heimildir	88

1. Inngangur

Námsmat er einn af þeim þáttum í skólastarfi sem vekja áhuga minn, enda tel ég að það geti haft mikil áhrif á hvernig nemendur líta á menntun og á sjálfa sig sem námsmenn. Námsmat getur haft áhrif á alla þætti í námi og kennslu, svo sem tilgang og markmið, náms- og kennsluhætti og framsetningu námsefnis (Rowntree, 1977/1983, bls. 9). Rannsóknir gefa vísbendingar um að námsmat hafi einnig áhrif á námshvöt nemenda (Harlen og Crick, 2003, bls. 204). Nemandi í 3. bekk í menntaskóla orðaði þetta svo: „Það skiptir svo miklu máli hvernig þetta er gert fyrir námið. Ég meina hvernig námsmatið er“ (munnleg heimild 12. febrúar 2007).

Í rannsókn þeirri sem hér verður lýst er námsmat skoðað út frá sjónarhóli nemenda. Þetta var gert með því að spyrja nemendur um viðhorf þeirra til námsmats og reynslu þeirra af aðferðum sem þeir höfðu kynnst. Einnig voru nemendur spurðir um hvort og þá hvernig það námsmat sem þeir þekkjá hafi gagnast þeim við námið. Rannsóknin byggist á viðtölum við rýnihópa nemenda í 10. bekk grunnskóla og í fyrsta bekk í framhaldsskóla. Talað var við nemendur úr tveimur grunnskólum sem byggja á ólíkum námsmatsaðferðum. Annar grunnskólanna byggir námsmat sitt fyrst og fremst á lokaprófum en hinn skólinn notar aðferðir sem byggjast á verkhöppum (*e. portfolios*) þar sem megináherslan í matinu er á vinnuferlið. Með því að tala við nemendur og láta rödd þeirra hljóma vonast ég til að rannsóknin geti orðið innlegg í umræðuna um áhrif námsmats á nám nemenda.

1.1. Skilgreiningar

Ingvar Sigurgeirsson (1999, bls. 147) segir í grein sinni *Námsmat byggt á traustum heimildum* að elsta heimild sem hann hafi fundið um orðið námsmat á prenti sé frá 1968. Það sem hugtakið feli í sér sé hins vegar ekki nýtt af nálinni því alla tíð hafi skólafólk leitast við að meta nám og kennslu. Allir sem hafa gengið í skóla hafa reynslu af námsmati í einhverju formi. Flestir tengja námsmat við próf og einkunnir en námsmat er yfirgrípsmeira en það. Námsmat felur í sér allar aðferðir sem notaðar eru til að afla upplýsinga um námsárangur og framvindu náms einstakra nemenda og hópa (Gronlund, 1990/1997, bls. 3; Rowntree, 1977/1983, bls. 13).

Í Almennum hluta Aðalnámskrár grunnskóla frá 2006 kemur fram að megintilgangur námsmats sé að afla upplýsinga sem hjálpa nemendum við námið, örva þá og hvetja til að leggja sig enn betur fram (Menntamálaráðuneytið, 2006, bls. 16). Einnig kemur fram í lögum um grunnskóla frá 1995 og Aðalnámskrá grunnskóla að námsmati er ætlað það hlutverk að gefa upplýsingar um árangur skólstarfs. Rúnar Sigþórsson (2006, bls. 6), sem fengist hefur við yfirgrípsmiklar rannsóknir á námsmati, telur að námsmat gegni þrjúþættu hlutverki: Í fyrsta lagi á það að leitast við að auðvelda nemendum námsferlið og stuðla að bættum árangri þeirra. Í öðru lagi veitir það kennurum leiðsögn við skipulag kennslu. Í þriðja lagi veitir það upplýsingar til nemenda, forráðamanna þeirra, skólasamfélagsins, yfirvalda og samfélagsins utan skólans um árangur kennslu.

Í þeirri rannsókn sem hér er greint frá er gengið út frá skilgreiningu Linn og Miller (2005, bls. 26) á hugtakinu námsmat:

Námsmat er almennt hugtak sem tekur til allra aðferða sem notaðar eru til að afla upplýsinga um nám nemenda (athuganir, mat á frammistöðu og verkefnum, skrifleg próf) og hvernig það hefur mótandi áhrif á námsframvindu.

1.2. Rannsóknarspurningar

Í ljósi þess að megináherslan hér á landi virðist vera lögð á lokapróf (Erna I. Pálsdóttir, 2006, bls. 104) telur höfundur mikilvægt að skoða hvernig opna megi umræðu um hlutverk námsmats eins og það horfir við nemendum. Í rannsókninni valdi ég því að ræða við nemendur um reynslu þeirra af námsmati. Rannsóknarspurningar voru eftirfarandi:

Hver er reynsla nemenda af námsmati og hvað finnst þeim um það?

Hvernig er reynsla nemenda af mismunandi endurgjöf kennara?

Hvernig hefur námsmat nýst nemendum?

Hvernig er reynsla nemenda af sjálfsmati?

Tilgangur rannsóknarinnar var að leita þekkingar og skilnings á reynslu nemenda af námsmati. Í henni var einnig skoðað viðhorf nemenda til mismunandi aðferða sem notaðar eru við námsmat og hvernig kennarar birtu þeim matsniðurstöður. Auk þess var ætlunin að skoða hvort mismunandi nálgun skóla að námsmati birtist í svörum nemendanna. Síðast en ekki síst var ætlunin að hlusta eftir því hvernig þeim nýtist námsmatið við námið og koma þannig rödd nemenda á framfæri. Mikilvægt er að nemendur fá tækifæri til að taka þátt í umræðu um námsmat, sem sýnt hefur verið fram á að hefur áhrif á alla þætti náms (Rowntree, 1977/1983, bls. 9). Anne Trine Kjörholt (2002, bls. 64), sem rannsakað hefur þátttöku barna í þjóðfélagsumræðu, segir að nýlegar rannsóknir leggi áherslu á að raddir barna heyrast í umræðu um málefni sem snúa að þeim. Erna Ingibjörg Pálsdóttir (2006, bls. 120) segir í rannsókn sinni að þörf sé á endurbótum á námsmati og afstaða kennara og skólastjórnenda til námsmats skipti máli varðandi þróun þess. Það er því mat höfundar að mikilvægt sé að hvetja enn frekar til umræðu um námsmat meðal skólafólks og ekki síst um áhrif þess á nemendur og menntun þeirra. Rannsókninni er ætlað að vera framlag til þeirrar umræðu.

1.3. Uppbygging ritgerðar

Ritgerðin skiptist í sex kafla auk útdráttar og formála. Fyrsti kaflinn er inngangur þar sem reifaður er tilgangur rannsóknarinnar, gerð grein fyrir rannsóknarspurningum og námsmatshugtakið skilgreint. Í öðrum kafla er gerð grein fyrir fræðilegum forsendum rannsóknarinnar. Þar er stuttlega vikið að þróun námsmats á Íslandi og hvernig námsmat birtist í lögum og reglugerðum. Þá er gerð grein fyrir helstu kenningum sem nú eru uppi um námsmat og vitnað í rannsóknir sem beinast fyrst og fremst að áhrifum námsmats á nemendur. Þriðji kafli fjallar síðan um aðferðafræði rannsóknarinnar. Gerð er grein fyrir þeirri aðferð sem notuð var við öflun gagna en það voru rýnihópaviðtöl þar sem talað var við nemendur. Einnig er gerð grein fyrir hvernig staðið var að vali á þátttakendum og þeim siðferðilegu álitamálum sem upp komu. Niðurstöður rannsóknarinnar eru kynntar í fjórða kafla. Kaflinn skiptist í nokkra undirkafla sem markast af þeim meginþemum sem komu í ljós við greiningu gagna. Undirkaflarnir lýsa reynslu nemenda af prófum, reynslu nemenda af mati á verkefnum, reynslu nemenda af endurgjöf og að lokum reynslu nemenda af sjálfsmati. Í lok kaflans eru síðan dregnar saman meginniðurstöður rannsóknarinnar. Leitast er við í þessum kafla að láta rödd nemenda hljóma. Í fimmta kafla eru niðurstöður dregnar saman og skoðaðar í ljósi þess fræðilega grunns sem rannsóknin byggist á. Lokaorð ritgerðar eru í 6. kafla þar sem höfundur ræðir rannsóknina og hugmyndir sem kviknað hafa um enn frekari athuganir og rannsóknir í framhaldi af þessari rannsókn á viðhorfum og reynslu nemenda af námsmati.

2. Fræðileg sýn á námsmat

Í þessum kafla verður gerð grein fyrir fræðilegum bakgrunni rannsóknarinnar. Fyrst er stutt ágríp um þróun námsmats hér á landi frá upphafi síðustu aldar til dagsins í dag og farið yfir helstu íslenskar rannsóknir á námsmati. Síðan er fjallað um hlutverk námsmats eins og það birtist í lögum og námskrám. Þá er umfjöllun um mismunandi nálganir að námsmati, t.d. lokamat og leiðsagnarmat, einkenni þeirra og áhrif á nemendur.

2.1. Þróun námsmats á Íslandi

Þegar námsmat ber á góma eru próf oftast það fyrsta sem kemur upp í huga fólks. Í ljósi sögunnar er þetta eðlilegt því mat á námi nemenda hefur fyrst og fremst einkennst af prófum. Biskupar og prestar voru þeir fyrstu sem gerðir voru ábyrgir fyrir námsmati hér á landi (Ólafur Proppé, 1999, bls. 62). Það var gert með konunglegri tilskipun frá 1790 og í lögum sem samþykkt voru á Alþingi 1880 en foreldrar og aðrir uppalendur voru skyldaðir til að sjá um fræðsluna. Kirkjunnar þjónar vísiteruðu heimilin og prófuðu börnin munnlega.

Fyrsti barnaskólinn var stofnaður í Vestmannaeyjum 1745 (Magnús Helgason, e.d., bls. 12) og eftir 1860 voru settir á fót barnaskólar í nokkrum bæjum (Ólafur Proppé, 1999, bls. 63). Skólaskylda komst þó ekki á fyrr en með fræðslulögunum 1907. Þó kennarar tækju við fræðsluhlutverkinu gegndu prestar samt sem áður þýðingarmiklu hlutverki við mat á námi því langt fram eftir tuttugustu öldinni voru þeir prófdómarar við lokapróf. Prestar komu á svokölluðum vorprófum upp úr 1880. Þá söfnuðu þeir saman börnum í sóknum eða héruðum á vorin til að prófa þau á samræmdan hátt (Ólafur Proppé,

1999, bls. 63). Þessi siður var síðan tekinn upp í skólunum og prestar fengnir til að vera prófdómarar.

Barnaskólarnir byggðu kennsluna á dönskum hefðum. Oft og tíðum var daglega lagt mat á nám nemenda og einkunnir færðar í einkunnabók (*prótokoll*) (Ólafur Proppé, 1999, bls. 63; Sigurður Jónsson, 1899, bls. 7). Matið fór þannig fram að nemendum var „hlýtt yfir“ heimanámið og kennari lagði mat á frammistöðu þeirra. Viðmið um árangur sem kennarinn studdist við í mati sínu á frammistöðu nemenda voru nokkuð skýr því skólinn byggði á sterkum hefðum þar sem utanbókarnám var í hávegum haft. Bandaríski menntunarfrömuðurinn John Dewey (1938/2000, bls. 27) benti á að aðalhlutverk hins hefðbundna skóla hafi verið að koma þekkingu undangenginna kynslóða til skila þar sem námsefnið var ákveðið safn þekkingar.

Á árunum fyrir aldamótin 1900 var töluvert um faglega umræðu um kennslu- og skólamál. Árin 1899–1900 var gefið út blað er nefndist *Kennarablaðið, mánaðarrit um uppeldi og kennslumál*. Þar birtist grein eftir Sigurð Jónsson kennara sem fjallaði um „athugasemdir um daglegar vitnisburðagjafir“. Þar kom m.a. fram sú skoðun höfundar að daglegur vitnisburður væri óheppilegur fyrir nemendur. Sigurður segir að vitnisburðinum sé ætlað að hafa áhrif á nemendur sem hrós eða ávítur en náí ekki tilgangi sínum:

Þeir vekja einungis metnaðarfýsni barnanna: þau læra ekki lexíur sínar til þess að þeim geti farið fram, heldur til þess að fá betri vitnisburð en félagar þeirra; þau hugsa þá einungis um að taka öðrum fram án tillits til þess hvort það í sjálfu sér er gott og rétt í hverju einstöku tilfalli. Börnin venjast á að láta kaupa sig til að gera skyldu sína (Sigurður Jónsson, 1899, bls. 7).

Daglegur vitnisburður var lagður af í skólum um aldamótin en í staðinn tekinn upp viku- eða mánaðarlegur vitnisburður. Þessi vitnisburður byggðist enn sem fyrr á huglægu mati kennarans.

Árið 1897 gerði Kennarafélagið könnun meðal kennara um viðhorf þeirra til barnaprófa. Þar kom fram að kennarar töldu árleg

opinber próf gagnleg til að hvetja börnin til náms (Ólafur Proppé, 1999, bls. 64).

Með fræðslulögunum árið 1907 var árlegum vorprófum hjá börnum á aldrinum 10–14 ára formlega komið á. Prófin voru munnleg og verkleg og áttu kennarar og prófdómarar að gefa börnunum einkunn. Sú námsmatshefð sem fræðslulögin 1907 lögðu grunninn að átti eftir að verða langlíf í íslenskum skólum alla öldina (Loftur Guttormsson, 1996, bls. 10; Ólafur Proppé, 1999, bls. 64–65).

Munnleg próf héldust allt fram til ársins 1920 þegar Magnús Helgason, skólastjóri Kennaraskólans, kynnti hugtakið „skrifleg próf“ fyrir íslenskum kennurum (Ólafur Proppé, 1999, bls. 65). Steingrímur Arason kom á sama tíma heim frá framhaldsnámi við Columbia-kennaraháskólann í New York en í Bandaríkjunum var þá mikil umræða um slík próf og átti hún rætur í bylgju sem kennd er við mælingarfræði (*e. measurement movement*) (Ólafur Proppé, 1999, bls. 65). Steingrímur kom heim sem mikill boðberi „vísindalegra mælinga“, skriflegra og samræmdra prófa. Næstu ár einkenndust af umræðu um samræmd próf og var Steingrímur fremstur í flokki meðal fylgjenda þeirra. Oft var hart tekist á um ágæti þessara prófa. Sigurður Nordal, prófessor í íslenskum bókmenntum við Háskóla Íslands, var einn þeirra sem töluðu á móti þessum nýju hugmyndum og taldi tilraunir Steingríms beinlínis hættulegar íslenskri menningu. Ekki væri hægt að leggja erlenda mælikvarða á íslenska menningu (Sigurður Nordal, 1927, bls. 61). Meginröksemd Steingríms um ágæti þessara prófa var að gömlu prófin byggðust á huglægu mati kennara og prófdómara og því erfitt að bera saman árangur nemenda. Hin nýja aðferð byggðist á „vísindalegum mælingum“ sem hægt væri að flokka nemendur eftir en það taldi hann eitt af meginatriðum skólustarfs.

Þrátt fyrir að það stæði styr um samræmd skrifleg barnapróf voru þau tekin upp vorið 1929 í öllum skólum landsins á vegum skólaráðs og Fræðslumálaskrifstofunnar. Í fyrstu var prófað í stafsetningu, skrift og reikningi eða allt fram til ársins 1934 en þá var prófunum fjölgað og við bættust próf í lestri, málfræði og ritun (ritgerð) (Rúnar Sigþórsson, 2008, bls. 32–33). Hinar nýju prófaðferðir, sem Steingrímur Arason lagði

grunninn að á þriðja áratugnum voru ríkjandi í skólum fram á áttunda áratuginn og móta jafnvel enn námsmat víða í íslenskum grunnskólum (Erna Ingibjörg Pálsdóttir, 2006, bls. 13; Ólafur Proppé, 1999, bls. 74–75). Þær hugmyndir gengu út á að nemendum voru fyrst og fremst gefnar einkunnir á grundvelli þessara skriflegu prófa. Erna Ingibjörg Pálsdóttir (2006, bls. 13) segir að afleiðingarnar hafi verið þær að veggur myndaðist milli kennslu og námsmats. Kennarar sem báru ábyrgð á kennslunni vissu lítið um námsmatið og þeir sérstöku matsaðilar sem sáu um námsmatið vissu lítið um kennsluna.

Einstaka gagnrýnisraddir heyrðust í gegnum árin á samræmd og skrifleg próf og má þar nefna Sigurð Thorlacius skólastjóra Austurbæjarskóla. Sigurður (1932, bls. 21–23) varaði m.a. við hættunni sem getur fylgt því að gefa nemendum talnaeinkunnir og segir:

... eru einkunnir villandi að því leyti að til grundvallar fyrir þeim liggur mat á smáum hlutum, aukaatriðum, en það sem mestu máli skiptir (svo) í fari barnanna kemur ekki fram í einkunnunum. En meðan einkunnir eru gefnar, þá beinist skólastarf óhjákvæmilega mest að þeim atriðum sem einkunnir eru gefnar fyrir ... Í staðinn fyrir einkunnir eiga fyrst og fremst að koma sýningar á verkefnum barnanna ...

Fleiri áttu eftir að gagnrýna notkun samræmdra og skriflegra prófa. Hannes J. Magnússon (1965, bls. 124–125) benti meðal annars á að skrifleg próf væru ófullkomin aðferð til að kanna kunnáttu nemenda og að þau stýrðu kennslunni. Ólafur Proppé (1983, bls. 334) skoðaði áhrif samræmdra prófa á menntun og gagnrýndi harðlega áhrif slíkra prófa. Rúnar Sigþórsson (2007, bls. 11) bendir á að þar sem mikil áhersla er lögð á próf og einkunnir fara einkunnirnar að skipta meira máli en námið.

Árið 1946 voru samþykkt lög frá Alþingi: *Lög um skólakerfið og fræðsluskyldu* (22/1946), *Lög um fræðslu barna* (34/1946), *Lög um gagnfræðanáám* (48/1946), *Lög um menntaskóla* (58/1946) og *Lög um*

húsmæðrafræðslu (49/1946). Lög þessi höfðu mikil áhrif á námsmat í skólum en þau festu í sessi samræmd próf. Þau kváðu á um samræmd próf í íslensku og stærðfræði, barna- og fullnaðarpróf í lok barnafræðslustigsins og samræmd unglingspróf eftir átta ára skyldunám. Í kjölfar nýrra fræðslulaga kom landspróf miðskóla sem var í raun samræmt inntökupróf í menntaskóla (Rúnar Sigþórsson, 2008, bls. 33). Prófað var í íslensku, dönsku eða öðru Norðurlandamáli, ensku, sögu, landafræði, náttúrfraeði, stærðfræði og eðlisfræði. Tilgangur prófanna segir Ólafur Proppé (1999, bls. 78) hafi augljóslega verið að auka formfestu námsmats í þeim tilgangi að efla félagslegt jafnræði. Hann álítur að kennarar hafi fljótlega lært að þjálfa nemendur þannig að flestir þeirra næðu tilskildu lágmarki á prófunum, stundum án þess að mikill skilningur væri fyrir hendi. Prófin prófuðu oftast fyrst og fremst staðreyndabekkingu og vel æfðar aðferðir. Ólafur Proppé (1999, bls. 84) segir að næstu tuttugu árin eftir að lögin voru sett hafi á margan hátt verið stöðnunartímabil í þróun skólstarfs á Íslandi.

Ný grunnskólalög voru ekki sett á Alþingi fyrr en 1974 og voru þar gerðar veigamiklar breytingar á námsmati. Samræmd próf voru lögð niður í þeirri mynd sem þau höfðu verið og sameinuð í eitt samræmt grunnskólapróf. Námsmat átti að byggjast á fleiri aðferðum en prófum:

Með námsmati í grunnskóla skal reynt að afla sem öruggastrar og víðtækastrar vitneskju um það, hver árangur hefur orðið af skólstarfinu. Hverjum kennara og skóla ber að fylgjast vandlega með því, hvernig nemendum gengur að ná þeim markmiðum í námi, sem skólinn setur, sbr. 42. gr. Námsmat fer ekki eingöngu fram í lok námstímans, heldur er það einn af föstum þáttum skólstarfsins, órjúfanlegt frá námi og kennslu. Megintilgangur námsmats er örvun nemenda og námshjálp (Lög um grunnskóla, 1974).

Menntamálaráðuneytið gaf jafnframt út leiðbeiningar um námsmat í bæklingi árið 1979. Þar kemur m.a. fram að námsmat eigi fyrst og fremst að hjálpa hverjum einstökum nemanda að gera sér betur

grein fyrir framförum sínum og ástundun. Það á einnig að hvetja hann til að takast á við viðfangsefni sem hæfa getu hans og áhuga og stuðla að auknum þroska (Menntamálaráðuneyti, 1979, bls. 3). Lögð var áhersla á að námsmatið byggðist á fleiri aðferðum en prófum, s.s. sjálfsmati, athugunarlistum og viðhorfakönnunum. Einnig kom þar fram að meta ætti fleiri þætti en þekkingarmarkmið (Menntamálaráðuneyti, 1979, bls. 7).

Námsmat hefur lítið verið rannsakað hér á landi. Höfundur fann sex rannsóknir þar sem námsmat var meginviðfangið. Tvær þeirra eru doktorsverkefni, önnur frá 1983 en hin frá 2008. Þar beina höfundar sjónum sínum fyrst og fremst að samræmdum prófum.

Ólafur Proppé (1983, bls. 307) gerði í doktorsritgerð sinni fræðilega rannsókn á áhrifum samræmdra prófa á menntun. Hann komst að þeirri niðurstöðu að utanaðkomandi mat eins og samræmd próf eru líkleg til að fela í sér neikvæð áhrif eins og firringu og vanmáttarkennd. Auk þess segir Ólafur (1983, bls. 316) að fyrir mörgum sé markmið námsmats að viðhalda gæðum náms, en í raun virðist sem það námsmat, sem framkvæmt er með samræmdum prófum, hafi í gegnum tíðina rýrt gæði menntunar á Íslandi. Rúnar Sigþórsson (2008) rannsakaði í doktorsverkefni sínu hvaða áhrif samræmd próf í náttúrufræði í 10. bekk og íslensku í 7. og 10. bekk hefðu á kennsluhugmyndir kennara, tilhögun kennslu og nám nemenda í þessum tveimur námsgreinum. Rúnar (2008, bls. 293–294) bendir á að samræmd próf eru ekki hlutlaust mælitæki, þau hafi áhrif á nám nemenda. Kennarar eru gerðir ábyrgir fyrir árangri nemenda á prófunum en ekki hvernig þeir framfylgja Aðalnámskrá grunnskóla og nemendur gerðir ábyrgir fyrir niðurstöðum prófanna. Einnig segir Rúnar að hópi nemenda líði illa fyrir samræmd próf en ekki sé vitað hversu stór sá hópur sé. Ennfremur kemur fram að samræmd próf séu hluti af ákveðinni skólahefð eða skólamenningu sem:

... lýsir sér í fremur einhæfum kennsluháttum, ófullkomnum aðferðum við að tilreiða þekkingu námsgreina þannig að allir

nemendur nái árangri og kennslubókastýringu (Rúnar Sigbórsson, 2008, bls. 294).

Hinar rannsóknirnar eru meistaraverkefni höfunda þar sem kennarar voru spurðir um námsmat sem þeir sjálfir framkvæma. Má þar nefna rannsókn Jónu Sigríðar Valbergsdóttur frá 1999, þar sem hún rannsakaði námsmat í kennslu nemenda með mjög skerta námshæfni. Hún komst að þeirri niðurstöðu að kennarar meta framfarir slíkra nemenda með margvíslegum hætti, bæði stöðu þeirra í námi og framfarir út frá markmiðum sem miðast við nemandann sjálfan í náminu (Jóna Sigríður Valbergsdóttir, 1999, bls. 65–66). Þegar betur er að gáð virðist hér eingöngu um að ræða próf, aðlöguð einstaklingspróf sem kennari semur eða aðlagar, greinandi próf og sérfræðipróf. Ekki er tekið fram hvort um sé að ræða skrifleg, munnleg eða verkleg próf. Kennurum þessara barna reynist erfitt að skila niðurstöðum námsmatsins til fræðsluyfirvalda því niðurstöður matsins fylgja ekki hefðbundnum leiðum, þar sem matið miðast við einstaklinginn, en ekki hópinn (Jóna Sigríður Valbergsdóttir, 1999, bls. 70–71).

Erna Ingibjörg Pálsdóttir (2006, bls. 6) gerði rannsókn á því hvernig námsmati var háttað í íslenskum grunnskólum 2006. Niðurstöður hennar voru að kennarar leggja megináherslu á að meta þekkingu nemenda með skriflegum prófum og verkfærni nemenda með frammistöðumati og að samræmd próf hafa mikil áhrif á námsmatsaðferðir. Rúmlega helmingur kennara byggir námsmat sitt á skriflegum prófum og rúmlega fjórðungur kennara byggir námsmat sitt að nokkru leyti á þeim (Erna Ingibjörg Pálsdóttir, 2006, bls. 76).

Inga Þóra Geirlaugsdóttir (2007) ræddi við þrjá nemendur í 4., 7. og 10. bekk, mæður þeirra og umsjónarkennara um samræmd próf. Hún komst að því að óánægja var meðal mæðranna og kennaranna með samræmd próf (Inga Þóra Geirlaugsdóttir, 2007, bls. 10). Jafnframt kom fram að þeir nemendur, sem ekki gekk vel í prófum, misstu sjálfstraustið og sjálfsmynd þeirra gat beðið hnekki (bls. 8). Samræmd próf væru fyrst og fremst mælitæki fyrir kennara og skóla til að kanna þekkingu hæfni og framfarir nemenda (bls. 7). Einnig álitu kennarar að

samræmd próf stýrðu kennslunni sérstaklega á unglingsstigi. Kvíða gætti hjá nemenda í 10. bekk sem talað var við og þá fyrst og fremst kvíði fyrir einkunninni sem ávísun á áframhaldandi nám (Inga Þóra Geirlausdóttir, 2007, bls. 8).

Að lokum ber að nefna rannsókn Rósu Maggýjar Grétarsdóttur (2007), sem ræddi við íslenskukennara í framhaldsskóla um námsmat. Niðurstaða hennar var að kennarar tengja námsmat ekki við nám og kennslu og hugleiða lítt tilgang þess. Þeir virðast ofurseldir prófahefðinni við val á námsmatsaðferðum en telja samt sem áður verkefni nemenda eins og ritgerðir og munnlegar kynningar best til þess fallin að meta nemendur (Rósa Maggý Grétarsdóttir, 2007, bls. 71).

2.2. Ákvæði laga og reglugerða um námsmat

Lög um grunnskóla frá 1995, sem voru í gildi þegar þessi rannsókn var gerð, kveða á um að námsmat eigi ekki einungis að fara fram í lok námstímans heldur eigi það að vera órjúfanlegur hluti af námi og kennslu. Í 44. gr. stendur svo um námsmat:

Megintilgangur námsmats er örvun nemenda og námshjálp. Með námsmati í grunnskóla skal afla sem öruggastrar vitneskju um árangur skólustarfsins. Hverjum kennara og skóla ber að fylgjast vandlega með því hvernig nemendum gengur að ná þeim námsmarkmiðum sem aðalnámskrá og skólinn setja þeim. Námsmat fer ekki einungis fram í lok námstímans heldur er það einn af föstum þáttum skólustarfs, órjúfanlegt frá námi og kennslu (Lög um grunnskóla, 1995).

Hér kemur fram að námsmat eigi að þjóna margþættu hlutverki. Kennarar eiga að fylgjast með og meta nám nemenda meðan á því stendur. Það á að vera leiðsögn við nemendur með það að markmiði að auðvelda námsferlið og stuðla að bættum árangri. Ennfremur á það að gefa upplýsingar um námið að því loknu. Upplýsingaskylda vegna

námsmats nær til foreldra og forráðamanna samanber 46. gr.: „skulu nemendur og forráðamenn þeirra fá glöggar upplýsingar um námsárangur“ (Lög um grunnskóla, 1995). Námsmati er einnig ætlað að veita upplýsingar um árangur af skólastarfi til kennara, annarra skóla og skólayfirvalda. Í 45. gr. er síðan kveðið á um að námsmat eigi að jafnaði að vera í höndum kennara og gefa skuli vitnisburð a.m.k. í lok hvers skólaárs.

Í lögum um grunnskóla frá 1995 er kveðið á um samræmd próf í 4. og 7. bekk í íslensku og stærðfræði. Jafnframt kemur fram að nemendum skuli gefast kostur á að þreyta samræmd próf í 10. bekk í sex námsgreinum: íslensku, stærðfræði, ensku, dönsku, náttúrufræði og samfélagsgreinum. Prófin eru valfrjáls en þau eru engu að síður lykill að inntöku á brautir framhaldsskóla (Rúnar Sigurþórsson, 2006, bls. 4).

Tilgangur prófanna í 4. og 7. bekk er samkvæmt reglugerð nr. 415/2000:

- a. að athuga eftir því sem kostur er, hvort námsmarkmiðum aðalnámskrár í viðkomandi námsgrein eða námsþáttum hafi verið náð,
- b. að vera leiðbeinandi um áherslur í kennslu fyrir einstaka nemendur
- c. veita nemendum, forsjáraðila og skólum upplýsingar um námsárangur og námsstöðu nemenda,
- d. að veita upplýsingar um hvernig skólar standa í þeim námsgreinum sem prófað er úr, miðað við aðra skóla landsins.

Hér má sjá að upplýsingahlutverk prófanna er fyrirferðarmikið. Jafnframt því að veita nemendum, foreldrum og kennurum upplýsingar um stöðu nemandans á það líka að vera til að bera saman árangur skóla. Prófunum er líka ætlað það hlutverk að vera leiðbeinandi samanber lið b. og þá fyrst og fremst fyrir kennara. Prófin eru þá liður í mati kennarans á kennslunni ef hann notar niðurstöður þess til leiðsagnar við

að bæta kennsluna. Eitt af hlutverkum námsmats ætti að vera leiðsögn við kennara (Rúnar Sigbórsson, 2006, bls. 7).

Meginhlutverk samræmdra prófa við lok grunnskóla er að veita upplýsingar til nemenda, forráðamanna þeirra, skólasamfélagsins, yfirvalda og alls samfélagsins um skólastarfið. Í reglugerð nr. 414/2000 um framkvæmd samræmdra lokaprófa í 10. bekk segir í 6. gr. um tilgang þeirra:

- a. veita nemendum og forsjáraðila þeirra upplýsingar um námsárangur og námsstöðu nemenda,
- b. vera viðmið fyrir inntöku nemenda á mismunandi námsbrautir framhaldsskóla,
- c. athuga eftir því sem kostur er, hvort námsmarkmiðum aðalnámskrár í viðkomandi námsgrein hafi verið náð,
- d. veita upplýsingar um hvernig skólar standa í þeim námsgreinum sem prófað er úr, miðað við aðra skóla landsins.

Rúnar Sigbórsson (2006, bls. 5) segir að hlutverk prófanna sé fyrst og fremst það sem kalla mætti stjórnýsluábyrgð skóla. Það felst einkum í lokamati á námi sem notað er til að kalla starfendur í skólum opinberlega til ábyrgðar gagnvart stjórnvöldum og aðilum utan skólans (Rúnar Sigbórsson, 2006, bls. 5).

Í Aðalnámskrá grunnskóla er nánari útfærsla á ákvæðum laga og reglugerða um nám og kennslu í grunnskóla (Menntamálaráðuneytið, 2006, bls. 8). Hlutverk hennar er að fylgja ákvæðum laga, þar eru fyrirmæli fræðsluyfirvalda um að ákveðinni skólastefnu sé framfylgt og einnig safn sameiginlegra markmiða skólastarfs í landinu. Einnig er Aðalnámskrá ætlað að tryggja jafnrétti til náms með því að samræma nám og kennslu (Menntamálaráðuneytið, 2006, bls. 8). Þar eru sett fram skýr markmið um árangur í skólastarfi sem stýra eiga kennslu og násmati. Námsmarkmiðum Aðalnámskrár er ætlað að vera viðmið um árangur í öllu skólastarfi (bls. 10–11). Þar er

lögð áhersla á virkni og sérstöðu hvers einstaklings (Erna Ingibjörg Pálsdóttir, 2006, bls. 16).

Námsmat á að miðast við að kennarar fylgist vandlega með hvernig nemendum gengur að ná markmiðum Aðalnámskrár og að megintilgangur þess sé „að afla upplýsinga sem hjálpa nemendum við námið, örva þá og hvetja til að leggja sig enn betur fram“ (Menntamálaráðuneytið, 2007, bls. 16). Meta á nemendur með hliðsjón af markmiðum þeirra í námi og námsmat á að vera hluti af því, órjúfanlegt frá námi og kennslu. Þá er kveðið á um það í Almenna hlutanum að hjálpa skuli nemendum til raunhæfs sjálfsmats og gera þeim ljós markmið námsins og hvernig þeim miði í átt að þeim (bls. 17). Lögð er rík áhersla á að meta skuli alla þætti námsins, eins og framfarir, þekkingu, skilning og leikni. Meta á frammistöðu nemenda eftir fjölbreyttum leiðum því ekki er hægt að meta námsgengi eingöngu með prófum þegar um svo fjölbreytta hæfni er að ræða. Einnig segir þar að aðferðir skuli miðast við að nemendur og forráðamenn þeirra fái sem bestar upplýsingar um námsárangur (bls. 16). Jafnframt á námsmat að gefa upplýsingar um árangur skólastarfsins eins og lög gera ráð fyrir og vera leiðbeinandi varðandi skipulag náms fyrir nemendur og kennara.

Í námsgreinaheftum Aðalnámskrár grunnskóla (Menntamálaráðuneytið 1999; 1999b; 1999c; 1999d; 1999e; 2006; 2007) eru sérstakir kaflar um námsmat. Þessir kaflar eru mismunandi að umfangi, allt frá því að birta ýtarlegar leiðbeiningar um námsmatið, hlutverk þess og aðferðir, svo sem í stærðfræði og listgreinum, yfir í að fjalla í mjög stuttu máli um megináherslur eins og í heimilisfræði og samfélagsgreinum. Í öllum greinanámskrám er lögð áhersla á að matið eigi að vera í samræmi við markmið Aðalnámskrár: „Grundvöllur námsmats eru markmið námsins. Námsmat á að endurspegla leiðir, innihald og verkefni sem unnið hefur verið með“ (Menntamálaráðuneytið, 1999a, bls. 14). Einnig kemur fram í flestum námsgreinaheftunum mikilvægi leiðbeinandi þáttar námsmatsins bæði fyrir nemendur og kennara. Námsmatið á að vera sá þáttur sem örvar og hvetur nemendur og hjálpar þeim við að ná markmiðum námsins. Í íþróttum er bent á að námsmat geti leitt til aukins áhuga og betri

árangurs (Menntamálaráðuneytið, 1999b, bls. 12). Einnig segir í námsgreinaheftunum að kennarar geti notað matið til að endurskoða og skipuleggja kennsluna, bæði fyrir hópa og einstaklinga. Í hverri grein er lögð áhersla á eðli hennar, t.d. segir í náttúrufræði að „Mismunandi markmið innan efnisþátta námssviðsins gera ólíkar kröfur um ólíkar matsaðferðir“ (Menntamálaráðuneytið, 1999d, bls. 13). Alls staðar segir að meta þurfi vinnu nemenda meðan á námi stendur og nota þurfi matsaðferðir sem séu í samræmi við viðfangsefni sem verið er að fást við: „Mikilvægt er að námsmat taki til margra þátta námsins. Mismunandi er hvaða aðferð hentar hverju sinni og því nauðsynlegt að geta beitt fjölbreyttum aðferðum við matið.“ (Menntamálaráðuneytið, 2006, bls. 8). Í flestum þeirra er getið um sjálfsmat og endurgjöf frá kennurum til nemenda meðan á námi þeirra stendur; „Námsmat er árangursríkt þegar endurgjöf til nemenda og foreldra er sjálfsgöð og tíð“ (Menntamálaráðuneytið, 1999d, bls. 14).

Í öllum greinanámskrám er vikið að lokamati en mismunandi er hversu umfangsmikil umfjöllun er um það. Leiðbeiningar um lokamat eru mjög ólíkar. Í myndlist kemur fram að lokamat eigi að taka tillit til eftirfarandi þátta: „framfara, frumkvæðis og vinnulags“ (Menntamálaráðuneytið, 1999c, bls. 13). Í námskrá um samfélagsfræði segir hins vegar: „Markmiðin eru grundvöllur námsmatsins; meta skal hve vel þeim hefur verið fylgt: Sum þeirra má auðveldlega meta með skriflegum fjölvalsspurningum ... út frá ritgerðum...“ (Menntamálaráðuneytið, 1999e, bls. 6).

Umfjöllun um námsmat í námsgreinaheftum Aðalnámskrár grunnskóla er misjafnlega ýtarleg eins og sjá má. Þrátt fyrir það er grunntónninn sá sami, þ.e. að bæta námsárangur. Jafnframt byggjast þær allar á kaflanum um námsmat í Almenna hluta námskrárinnar. Það sem síðan ræður för varðandi áherslur í námsmati inni í kennslustofunni er undir hverjum og einum skóla og kennarahópi komið. Hverjum skóla er ætlað það hlutverk í lögum að útfæra markmið Aðalnámskrár með tilliti til nemendahópsins og stefnu skólans varðandi kennsluhætti (Menntamálaráðuneytið, 2006, bls. 12).

Erna Ingibjörg Pálsdóttir (2006, bls. 18) segir að svo að kennarar geti á skipulegan hátt lagt grundvöll að mati sé mikilvægt að stefna skólans í námsmati sé skýr. Þegar stefna skólans um námsmat er mörkuð hljóta áhrif þess á nemendur að vega þungt ef horft er til Aðalnámskrár grunnskóla þar sem meginhlutverk námsmatsins er að aðstoða nemendur við að bæta námsárangur þeirra (Menntamálaráðuneytið, 2006, bls. 16). Í rannsókn þeirri sem höfundur gerði var leitað eftir reynslu nemenda af námsmati. Í ljósi þess sem fram kemur í lögum um grunnskóla og Aðalnámskrá, að námsmat eigi að veita upplýsingar um árangur að námi loknu og þann megintilgang þess að leiðbeina nemendum og örva þá til náms, er athyglisvert að skoða hvort og þá hvernig reynsla nemenda er af þessum þætti námsmatsins.

2.3. Námsmat og nemandinn

Allt frá því skrifleg próf voru tekin upp hér á landi á öndverðri síðustu öld hafa megináherslur í námsmati í íslenskum skólum beinst að skriflegum prófum við lok námsáfanga. Á undanförunum árum hefur athygli skólafólks einnig beinst að hlutverki námsmats í daglegri vinnu nemenda og áhrifum þess á nám. Í þessum kafla er fyrst gerð grein fyrir þessum tveimur þáttum og því sem greinir þá að, þ.e.a.s. mati við lok námsáfanga og mati á daglegri vinnu nemenda, enda er rannsókninni meðal annars ætlað að varpa ljósi á reynslu nemenda af þessum þáttum. Síðan er fjallað sérstaklega um hvað leiðsagnarmat (*formative assessment*) felur í sér. Að lokum er kafli um hvernig námsmat getur haft áhrif á nám og afstöðu nemenda til náms.

2.3.1. Hlutverk námsmats

Hlutverk námsmats samkvæmt lögum og námskrám er, eins og fram hefur komið hér að framan, fyrst og fremst tvíþætt; að meta nám við lok námsáfanga og að vera leiðsögn við nemendur meðan á námi stendur (Lög um grunnskóla 1995; Menntamálaráðuneytið, 2006, bls. 18). Í 44.

gr. í lögum um grunnskóla 1995 nr. 66 segir að námsmat eigi að þjóna báðum þessum hlutverkum, það eigi ekki einungis að fara fram í lok námstímans heldur eigi það að vera hluti af námi og kennslu. Í þeirri rannsókn sem hér verður greint frá er leitast við að skoða þessa tvo þætti út frá reynslu nemenda, í fyrsta lagi þar sem námsmat birtist í einkunn við lok námstíma og hefur verið nefnt lokamat (*e. summative assessment*). Hér á landi byggist lokamat fyrst og fremst á lokaprófi og verkbundnu mati (Erna I. Pálsdóttir, 2006, bls. 104), veitir upplýsingar um námsárangur við lok námstíma og er lykill að frekara námi fyrir nemendur. Í öðru lagi er um að ræða námsmat sem leiðbeinir nemendum í námi þeirra meðan á því stendur. Það er kallað leiðsagnarmat (*e. formative assessment*). Slíkt námsmat er samofið námi og kennslu og nemandinn er þátttakandi í námsmatsferlinu en meginþættir þess eru endurgjöf (*e. feedback*), sjálfsmat (*e. self-assessment*) og viðmið (*e. standard, criteria, rubrick*) (Wiggins, 1998, bls. 67). Megineinkenni þess eru að niðurstöður mats eru nýttar jafnóðum til að leiðbeina nemendum við námið (Gronlund, 2003, bls. 8; Rowntree, 1977/1983, bls. 110; Wiggins og McTighe, 2005, bls. 247). Þetta tvíþætta hlutverk námsmats felst ekki einungis í mismunandi aðferðum við að mæla og meta nám heldur í því hvernig niðurstöður matsins eru notaðar. Erna Ingibjörg Pálsdóttir (2006, bls. 24) bendir á að kennarar þurfi að gera sér grein fyrir að námsmatið hafi hagnýtt gildi fyrir nemendur. Hún vitnar í Stiggins (1997) sem segir að kennarar þurfi að gera kröfur til sín og finna leiðir til þess að nýta sem best það námsmat sem þeir hafa í höndunum.

Námsmat er útfært á mismunandi vegu hjá kennurum enda er það þáttur í einstaklingsbundnum kennsluaðferðum þeirra. Rannsóknir sýna að kennarar fá litla þjálfun í námsmati og aðferðir sínar hafa þeir oft þróað af eigin reynslu í kennslunni (Black og Wiliam, 1998, bls. 9; Stiggins og Conklin, 1992, bls. 69). Rósa Maggý Grétarsdóttir (2006, bls. 35) bendir á í rannsókn sinni, þar sem hún ræddi við kennara í framhaldskóla um námsmat, að kennurum finnist þeir ef til vill ekki hafa val um námsmatsaðferðir heldur ráði hefðin eða námskrár ríkjum. Viðhorf kennaranna til hlutverks námsmats skiptir hér meginmáli (Black,

Harrison, Lee, Marshall og Wiliam, 2006, bls. 17; Rowntree, 1983, bls. 168). Wiggins (1998, bls. 3) notar hugtakið menntandi námsmat, *educative assessment*, og bendir á að ef við lítum á námsmat út frá því sjónarhorni, horfi nemendur, kennarar, skólasamfélagið og yfirvöld öðruvísi á námsmat. Hann telur að leiðsagnarmat sé menntandi námsmat og tilgangurinn sé að fá nemendur til að hugsa um innihald námsins svo áhugi og ábyrgð á náminu aukist. Hann telur að þegar einungis er byggt á lokamati fari námið að snúast um það sem kennarinn segir þeim að læra og því sem komi til prófs.

2.3.2. Lokamat

Lokamat þjónar þeim tilgangi að vitna um árangur eða gefa einkunn að námi loknu. Það felur í sér bæði próf og mat á frammistöðu (Gronlund, 2003, bls. 8). Með mati á frammistöðu er átt við að nemendur þurfi að sýna skilning sinn, þekkingu eða leikni við raunverulegar aðstæður (skrifa sögu, halda ræðu, framkvæma tilraun) (Gronlund, 2003, bls. 2). Nemandinn hefur ekki áhrif á matið og það hefur lítið leiðbeinandi gildi fyrir hann því það er dómur kennarans á námi hans þegar því er lokið. Gronlund (2003, bls. 9) segir að þó slíkt námsmat sé fyrst og fremst til að gefa einkunn ætti það einnig að fela í sér ítarlegri endurgjöf til nemenda og niðurstöður ætti að nota til að skipuleggja áframhaldandi nám nemenda. Hér á landi virðist meginuppistaða í lokamati vera byggð á skriflegum prófum svokölluðum lokaprófum sem meta þekkingu nemandans á námsefninu þó aðrir þættir og matsaðferðir hafi þar einhver áhrif (Erna I. Pálsdóttir, 2006, bls. 105). Rúnar Sigþórsson (2005, bls. 5) hefur fjallað nokkuð um áhrif samræmdra prófa á nemendur en þau hafa sömu eiginleika og lokapróf og hafa verið kölluð áhættupróf (*e. high-stakes tests*). Með því er átt við að nemendur, kennarar og skólar eigi mikið undir því að tiltekinn árangur náist á prófunum, vegna þess að þar eru þessir aðilar dregnir opinberlega til ábyrgðar gagnvart stjórnvöldum um árangur skólastarfsins (Rúnar Sigþórsson, 2006, bls. 6). Wynne Harlen og Ruth Deakin Crick (2003, bls. 171–173) skoðuðu rannsóknir á áhættuprófum og komust að því að

vísbendingar væru um að slík próf hafi mikil áhrif á nemendur, kennara og námskrár en ekki síst á námshvöt nemenda. Ennfremur vitna þeir í Deci og Ryan (1985) sem benda á að námsmat sem byggist á áhættuprófum leiði til yfirborðsnáms eða utanbókarlærdóms og valdi því að nemendur hætta að taka ábyrgð á námi sínu (Harlen og Crick, 2003, bls. 170). Afleiðingar af mikilli áherslu á áhættupróf geti orðið að kennarar fari að kenna fyrir prófin og þjálfí nemendur í að standast prófin (Linn, 2000, bls. 13). Sú ábyrgðaskylda sem lokapróf og samræmd próf leggja á kennara valdi því að kennarar fara að stjórna meira námi nemenda en það hafi áhrif á sjálfstæð þeirra í námi (Deci og Ryan, 2005, bls. 26).

2.3.3. Leiðsagnarmat

Einkenni leiðsagnarmats er að nemandinn er þátttakandi í námsmatsferlinu og leitast er við að gera námsmatið að órjúfanlegum hluta af námi hans. Matið þarf því að vera innbyggt í kennsluna, það þýðir að kennarar verða að gera ráð fyrir því við undirbúning hennar. Bresku fræðimennirnir Black og Wiliam (1998, bls. 8), sem gert hafa yfirgripsmiklar rannsóknir á áhrifum mismunandi námsmats, benda á að eigi skólustarf að vera árangursríkt sé nauðsynlegt að kennarar noti leiðsagnarmat. Til þess að það takist segja þeir að tvennt þurfi til. Í fyrsta lagi kennslu þar sem kennarinn byggir fyrst og fremst á spurningum til að virkja hugsun nemenda og nemendur læra í gegnum samræður við kennara og skólafélaga. Í öðru lagi þarf kennarinn að trúá á að allir nemendur geti lært og tekið framförum (Black og Wiliam, 1998, bls. 8). Í sama streng taka Harlen og Crick (2003, bls. 191–192) í rannsókn sinni á áhrifum lokamats á námshvöt nemenda og vitna m.a. í Perry (1998), sem segir að námsumhverfið og stuðningur kennara skipti miklu máli eigi nemendur að bæta námsárangur sinn.

Megintilgangur leiðsagnarmats er að gera nemendur meðvitaða um það sem þeir læra, hvernig þeir læra og til hvers er ætlast til af þeim. Leiðsagnarmat byggist því á góðri *endurgjöf* (e. *feedback*) frá kennurum sem nemendur geta nýtt sér til að verða meðvitaðir um eigin

námsframvindu. Til að nemendur geti vitað til hvers er ætlast af þeim þarf að vera skýrt fyrir þeim að hvaða markmiðum þeir stefna og hvað þarf til að ná þeim. Nemendur þurfa að hafa *matsviðmið* (e. *standards, criteria, rubric*) í höndunum. Einnig þarf að gefa þeim tækifæri til að meta eigið nám. Ef leiðsagnarmat á að vera árangursríkt þarf að þjálfa nemendur í *sjálfsmati* (e. *self-assessment, self-evaluation*) svo þeir skilji tilganginn með námi sínu og hvað þarf til að ná árangri (Black og Wiliam, 1998, bls. 7).

Endurgjöf er eitt af grundvallaratriðum námsmats ef matið á að nýtast nemendum til að bæta árangur sinn. Rúnar Sigþórsson (2008, bls. 94) bendir á að gildi endurgjafar velti á gæðum hennar og viðbrögðum þeirra sem fá hana. Rannsóknin beinist ekki síst að því að skoða hvernig endurgjöf kennara birtist nemendum, hvernig þeir skilja hana og vinna úr henni.

Endurgjöf eða vitneskja um árangur er af mörgum talin einn aðalafllvaki náms (Rowntree, 1977/1983, bls. 28). Rowntree (1977/1983, bls. 28) bendir á að nemendur vilji fá viðbrögð við því sem þeir hafa sett fram. Einnig segir hann að þeir vilji vita hvort kennarinn skilji þá og hvernig hann metur frammistöðu þeirra. Skýr endurgjöf auðveldar nemandanum að átta sig á hvar hann er staddur í náminu og hvernig hann á að fara að því að komast lengra. Mikilvægt er að nemendur fái endurgjöf fljótlega eftir að þeir hafa lokið tiltekinni vinnu. Endurgjöf þarf því að vera lýsandi og á að byggjast á styrkleikum nemenda en jafnframt á hún að segja nemandanum hvernig hann eigi að halda áfram og leiðrétt það sem upp á vantar. Mikilvægt er að nemendur skilji endurgjöf kennarans og geti nýtt sér hana til að meta sjálfir hvað gengur vel og hvað illa. Endurgjöf á bæði að fela í sér mat á unnu verki og leiðsögn sem hjálpar nemendum að átta sig sem best á því hvert næsta skref í námi þeirra sé. Endurgjöf þarf að vera tíð, bæði meðan á vinnu stendur og eins við lok verkefnis. (Brookhart, 2008, bls. 55; Gronlund, 2003, bls. 22; Stiggins, 2001, bls. 159; Wiggins, 1998, bls. 46).

Þeir sem aðhyllast leiðsagnarmat leggja mikla áherslu á þátt endurgjafar. Wiggins (1998, bls. 44–45) hefur þá sýn að endurgjöf eigi

að vera einskonar viðmið fyrir nemendur til að bera sig við og meta hvort þeir hafi náð árangri. Endurgjöf eigi hvorki að vera lof né skammir heldur sönnunargögn sem nemendur geti borið sig saman við og séð hvort verk þeirra standist þær kröfur sem eru gerðar. Endurgjöf skal innihalda sýnilegar staðreyndir en ekki dóm (Wiggins, 1998, bls. 51) og hún á ekki að fela í sér samanburð (Rúnar Sigbórsson, 2008, bls. 95).

Alfie Kohn (2004, bls. 107) hefur skrifað mikið og með gagnrýnum hætti um námsmat. Hann bendir á að mikil hætta sé á að jákvætt mat kennara og hrós þeirra verði til að nemendur stjórnist af því sem þeir haldi að sé æskileg áhersla og viðhorf á kostnað þess að hugsa sjálfstætt. Susan M. Brookhart (2008, bls. 56) sem rannsakað hefur endurgjöf tekur í sama streng og segir að endurgjöfin eigi að beinast að vinnuferlinu og verkefninu. Athugasemdir eins og „vel unnið“ eða persónulegar athugasemdir um nemandann hjálpi ekki. Ruth Butler (1988, bls.11) segir að endurgjöf sem beinist að verkefninu sjálfu sé vænlegri fyrir nemendur til að þeir nái betri árangri og auka áhuga þeirra náminu.

Mikilvægt er að endurgjöfin sé í beinum tengslum við þau markmið sem nemandinn stefnir að og að hún sé auðskiljanleg fyrir nemendur (Brookhart, 2008, bls. 56; Wiggins, 1998, bls. 46). Brookhart (2008, bls. 55) bendir jafnframt á að mikilvægt sé að kennarinn leggi sig fram um að kynnast nemendum og hlusti á þá til að geta betur gefið þeim þá endurgjöf sem hentar hverjum nemanda best.

Endurgjöf getur verið í mismunandi formi. Það form sem við þekkjum öll best er einkunn í tölum. Wiggins (1998, bls. 247) bendir á að ein tala eða einn bókstafur veiti nemendum ekki nægilegar upplýsingar. Nemandinn veit ekki hvað hann gerði til að verðskulda einkunnina og hann veit ekki hvað þarf að gera til að hækka hana (Harlen og Crick, 2003, bls. 187; Rowntree, 1977/1983, bls. 28;). Ýmsar rannsóknir benda til að endurgjöf í samfelldu máli hvort sem hún er munnleg eða skrifleg hafi áhrif á námsframvindu nemenda (Black og Wiliam, 1998, bls. 6 ; Butler, 1988, bls. 11). Butler (1988, bls. 11) sýndi m.a. fram á það í rannsókn sinni að leiðbeinandi endurgjöf hefur jákvæðari áhrif á námsáhuga og dugnað við úrlausn verkefna hjá

nemendum en einkunnir einvörðungu eða einkunn með leiðbeinandi endurgjöf. Wiggins (1998, bls. 247) telur aftur á móti að tölurnar séu ekki vandamálið heldur skortur á traustum og skýrum tilgangi þeirra.

Í leiðsagnarmati er, eins og fram hefur komið, mikilvægt að nemendur geti verið þátttakendur í námsmatsferlinu. Til að svo geti verið verða þeir að vita til hvers er ætlast af þeim. Nemendum þarf að vera ljóst hvað þarf til að ná markmiðum námsins. Til staðar þurfa að vera viðmið eða kennimark (*e. standards, criteria, rubric*) sem tilgreinir þá þekkingu, leikni eða færni sem þarf til að ná markmiðum námsins. Þau verða að vera sett þannig fram að nemendur skilji þau. Nemandinn þarf að geta borið frammistöðu sína við þau og geta fundið út hvað hann þarf að gera til að ná árangri. Með því að nota viðmið sjá nemendur betur á hvaða sviði styrkleikar og veikleikar þeirra liggja og geta áttað sig betur á því hvernig þeir geta bætt sig í náminu (Chappuis og Stiggins, 2002, bls. 40).

Sjálfsmat (*e. self-assessment, self-evaluation*) nemenda er mikilvægur þáttur í leiðsagnarmati. Black og William (1999, bls. 6) segja að tækifæri fyrir nemendur til að sýna skilning á náminu eigi að vera innbyggt í alla kennslu. Þeir telja að eigi námsmat að vera árangursríkt þurfi kennari að þjálfar nemendur í sjálfsmati svo þeir skilji tilganginn með námi sínu og hvað þeir þurfa að gera til að ná árangri. Þegar nemendur verða virkir þátttakendur í eigin mati gerir það þá meðvitaðri um til hvers er ætlast af þeim í náminu (Ingvar Sigurgeirsson, 1999, bls. 161). Sjálfsmat gerir miklar kröfur til nemenda og ætti því að vera þroskandi og efla sjálfsvitund þeirra. Jafnframt gerir sjálfsmat nemenda það að verkum að þeir gera sér betur grein fyrir sterkum og veikum hliðum sínum (Gronlund, 2003, bls. 10).

Black og William (1998, bls. 6) halda því fram að nemendur nái aðeins markmiðum náms ef þeir skilji þau og geti þannig metið sjálfir hvað þeir þurfa til að ná þeim. Þeir segja því að sjálfsmat sé frumskilyrði náms. Stór þáttur í því að virkja nemendur til náms er að gera sjálfsmat að föstum lið í skólastarfinu. Lykillinn að góðu sjálfsmati eru greinandi eða metandi spurningar. Nemendur þurfa að læra að spyrja réttu spurninganna. Vísbendingar eru um að sjálfsmat hafi

mikil áhrif á námsgengi nemenda, sérstaklega ef nemendur fá leiðbeiningar um það hvernig þeir skuli meta sig. Til að nemendur geti metið sig þurfa þeir að hafa í höndunum endurgjöf frá kennara sem er lýsandi eða viðmið um árangur (Ross, 2006, bls. 2; Wiggins og McTighe, 2005, bls. 271). Ennfremur segir John A. Ross (2006, bls. 9) í rannsókn sinni á áreiðanleika, réttmæti og gagnsemi sjálfsmats að oft geti verið munur á mati kennarans og nemandans, en mikilvægt sé að nýta sér þennan mun í samtali við nemandann. Það geti leitt til mjög virks sambands kennarans og nemandans um leiðir nemandans í náminu. Black og Wiliam (1998, bls. 7) tala einnig um mikilvægi þessa samtals um sjálfsmat nemandans í námi sínu.

Þeir þrír þættir, endurgjöf, matsviðmið og sjálfsmat nemenda sem hér hefur verið fjallað um, einkenna fyrst og fremst leiðsagnarmat. Þessir þættir gera kröfu um þátttöku nemenda. Gert er ráð fyrir því í leiðsagnarmati að það sé samofið námi nemenda og þannig leiði það til þess að nemendur verði áhugasamir og ábyrgari um námið. Í þeirri rannsókn sem hér er greint frá verður leitað eftir reynslu nemenda af þessum þáttum.

2.3.4. Áhrif námsmats á nemendur

Sýnt hefur verið fram á að námsmat hefur áhrif á nám nemenda og því er forvitnilegt að vita hver reynsla þeirra er (Chappuis og Stiggins, 2002, bls. 40; Stiggins, 2007, bls. 22; Wiggins, 1998, bls. 1). Wiggins (1998, bls. 1) heldur því fram að viðhorf til menntunar mótist af því námsmati sem nemendur hafa reynslu af. Hann segir að umræða meðal nemenda um nám sé ólík eftir því skipulagi sem er á námsmati í viðkomandi skóla. Annars vegar ræði nemendur í skólum þar sem námsmat byggist fyrst og fremst á lokaprófum um hvað þurfi að læra til að ná prófinu og það sem kennarinn segir þeim að læra. Hins vegar ræði nemendur í skólum, þar sem námsmatið er byggt á leiðsagnarmati, um innhald námsins og það sem þeir ætli að læra til að ná markmiðum þess (Wiggins, 1998, bls. 1). Rannsóknir sýna að nemendur sem hafa námsmarkmið að leiðarljósi í námi sínu (markmið sem fjalla um innhald

námsins) ná betri árangri, sýna meiri áhuga á náminu og eru jákvæðari gagnvart skólanum en nemendur sem hugsa fyrst og fremst um árangurstengd markmið (að ná ákveðnu marki) (Harlen og Crick, 2003, bls. 175). Rúnar Sigbórsson (2008, bls. 280) segir í rannsókn sinni um áhrif samræmdra prófa á kennslu og nám að kennarar lagi námið að prófunum til að aðstoða nemendur sína til að ná betri árangri. Þetta segir Rúnar að kalli á „kennarastýrðri miðlun og einkunnarmiðuðu lokamati“ (bls. 280). Einnig kemur fram í rannsókn Rúnars (2008, bls. 233) að í viðtölum hans við nemendur einkenndist umræðan af litlum námsáhuga og áherslu á einkunnir.

Hugmyndin á bak við námsmat sem byggist á lokaprófum er að kalla nemendur sjálfa til ábyrgðar á árangri sínum og framförum (Rúnar Sigbórsson, 2005, bls. 5). Þá er litið fram hjá öðrum þáttum sem geta haft áhrif á nám nemenda, svo sem kennslu eða námsaðstæðum. Menntunarfræðingurinn Lorrie Shepard (2000, bls. 9), heldur því fram að slík próf hafi þau áhrif á nemendur að ytri umbun eða refsing skipti meira máli en ánægjan við að takast á við áhugaverð viðfangsefni. Kohn (2004, bls. 30) hefur einnig fjallað um áhrif lokaprófa á nemendur og tekur í sama streng. Hann segir að vísbendingar séu um að nemendur í skólum þar sem áherslan er á lokapróf standi sig verr en þar sem áherslan er á inntak námsins. Rúnar Sigbórsson (2008, bls. 90) dregur saman álit Kohn og Shepard á áhrifum lokaprófa á nemendur og segir að þau hafi neikvæð áhrif á námsáhuga og verði því valdandi að nemendur forðist að taka áhættu í námi. Nemendur velji frekar auðveld verkefni til að forðast mistök og gefist fyrir upp.

Það kemur fram í rannsókn Black og Wiliam (1998, bls. 4) að próf hvetji til utanbókarlærdóms og ekki sé kannaður skilningur. Að láta nemendur keppa hvern við annan hafi þau áhrif að samkeppnin verður meginmarkmiðið en ekki framfarir þeirra í náminu. Þegar megináherslan er á árangur verður mikilvægara fyrir nemendur hversu klárir þeir eru en ekki hvað þeir leggja á sig í námi (Kohn, 2004, bls. 36). Afleiðingarnar fyrir nemendur með námserfiðleika eru að þeir fara að trúa því að þeir geti ekki lært. Mel Levine (2002, bls. 329), prófessor í barnalækningum sem skrifað hefur mikið um greiningu á námserfiðleikum barna, segir

námsmat sem byggist á lokaprófum hafa mjög neikvæð áhrif á nemendur sem eiga við námserfiðleika að stríða. Hann heldur því fram að hætta sé á að þeir fari að horfa á sjálfa sig sem heimsku, því þeim sé ekki kennt að átta sig á veikleikum sínum né styrkleikum. Stiggins (2001, bls. 18) tekur í sama streng og segir að þegar nemendum finnist þeir ekki ná árangri geti það valdið vonleysi sem verður til þess að þeir gefast upp. Hann bendir á að hlutverk skólans hafi breyst frá því að flokka nemendur eftir getu yfir í það að allir nemendur eigi að fá tækifæri til að menntast. Námsmat sem hefur það að markmiði að flokka nemendur getur orðið til þess að skapa sigurvegara og tapara í skólakerfinu (Stiggins, 2007, bls. 22). Nichols og Berling (2008, bls. 16), sem rannsakað hafa meðal annars hvaða áhrif áhættupróf hafa á nemendur, segja að í skólum þar sem megináherslan er á áhættupróf átti nemendur sig fljótt á því að þeir eru skilgreindir sem sigurvegarar og taparar út frá árangri þeirra á prófum. Rúnar Sigþórsson (2008, bls. 220 – 224) bendir á í rannsókn sinni um áhrif samræmdra prófa, að hópur nemenda lýsi kvíða og streitu fyrir samræmd próf. Jafnframt segir hann að ekki sé vitað hvað þessi hópur sé stór og verðugt sé að rannsaka þann hóp nánar (Rúnar Sigþórsson, 2008, bls. 294).

Black og Wiliam (1998, bls. 8–9) segja að eigi að bæta árangur í skólakerfinu verði að líta á námsmat sem óaðskiljanlegan þátt í kennslu og vísbendingar séu um að leiðsagnarmat sé góð leið til þess. Ef námsmat á að hjálpa nemendum til að ná betri árangri þurfi það að vera samofið kennslunni og nemendur þurfi að taka virkan þátt í því (Black og Wiliam, 1998, bls. 7; Shepard, 2000, bls. 10). Heidi Andrade (2008, bls. 60), sem skoðað hefur sjálfsmat, segir að til þess að það geti nýst nemendum til að átta sig á sterkum og veikum hliðum sínum og leiðbeint þeim í náminu þurfi nemendur stöðugt að geta borið sig saman við markmið sín eða önnur námsviðmið. Með því skilji nemendur betur hvað þeir þurfa til að ná markmiðum námsins (Wiggins og McTighe, 2005, bls. 271) og þá fer inntak námsins að skipta máli fyrir þá (Wiggins, 1998, bls. 2).

Sjálfsmatið er þá órjúfanlegur þáttur kennslunnar og hluti leiðsagnarmats. Andrade (2008, bls. 60) bendir á að annars vegar hjálpi

slíkt sjálfsmat nemendum við námið og rannsóknir sýni að þeir séu jákvæðir gagnvart því. Hins vegar, ef sjálfsmat er notað við lok námsáfanga til að nemendur gefi sér einkunn, verði þeir neikvæðir gagnvart því. Á grundvelli þessara niðurstaðna leggur Andade (2008, bls. 60) áherslu á að sjálfsmat eigi að snúast um leiðsagnarmat (Shepard, 2000, bls. 10). Fylgjendur leiðbeinandi námsmats benda á að ef vel tekst til við að virkja nemendur í sjálfsmati læri þeir að setja sér markmið og átta sig á styrkleikum sínum og veikleikum. Þeir benda ennfremur á að þá skilji nemendur betur hvað þeir þurfa til að ná markmiðum námsins (Wiggins og McTighe, 2005, bls. 271).

Með nýju hlutverki skólans þar sem litið er svo á að allir nemendur geti náð árangri skiptir viðhorf kennarans til nemenda miklu máli. Kennarar þurfa að hafa trú á því að nemendur þeirra geti náð árangri (Black og Wiliam, 1998, bls. 8). Kennarar hafi tilhneigingu til að vanmeta hæfileika nemenda til að meta eigin vinnu og taka ábyrgð á námi sínu (Chappuis og Stiggins, 2002, bls. 41). Hugmyndir nemenda um skóla og nám mótast mikið af hvatningu kennara og hinu hvetjandi námsmati (Rowntree, 1977/1983, bls. 27).

Ofangreind samantekt er nokkuð einsleit varðandi áhrif námsmats á nemendur en höfundur hefur ekki enn fundið nein gögn önnur en þau þar sem gagnrýni á skrifleg kunnáttupróf er yfirgnæfandi og leiðsagnarmati hampað. Harlen og Crick (2003, bls. 204) benda á að rannsaka þurfi betur áhrif námsmat og þá fyrst og fremst áhrif mismunandi námsmatsaðferða á námshvöt nemenda. Shepard (2000, bls. 12) bendir einnig á að þörf sé á rannsóknum á leiðsagnarmati en að slíkt námsmat lofi góðu við að meta nám og kennslu. Einn af þeim þáttum sem Shepard (2000, bls.12) segir að þurfi að skoða upp á nýtt með leiðsagnarmat í huga er endurgjöf. Fram að þessu hefur endurgjöf fyrst og fremst verið skoðuð út frá kenningum um atferlismótun en leiðsagnarmat byggist á kenningum hugsmíðahyggjunnar.

2.4. Samantekt

Í upphafi þessa kafla var stiklað á stóru um sögu og þróun námsmats á Íslandi. Formlegt mat á námi hófst með tilskipun frá konungi 1790 þar sem prestar og biskupar voru gerðir ábyrgir fyrir námsmati en þeir vísiteruðu heimili og prófuðu börnin munnlega. Fyrsti barnaskólinn var stofnaður á Eyrabakka 1852 og voru prestar fengnir til að vera prófdómarar á munnlegum prófum. Munnleg próf héldust síðan allt fram til ársins 1920 þegar Magnús Helgason kynnti skrifleg próf fyrir íslenskum kennurum. Í kjölfarið voru síðan tekin upp samræmd skrifleg próf 1929 fyrir atbeina Steingríms Arasonar. Þá þegar voru skiptar skoðanir um ágæti samræmdra prófa og er svo enn í dag. Árið 1946 voru sett lög um fræðslu barna sem festu í sessi samræmd próf. Ný grunnskólalög 1974 og aftur 1995 staðfestu áfram samræmd próf en gerðu jafnframt ráð fyrir námsmati sem færi fram jafnt og þétt yfir námstímann og væri órjúfanlegur hluti af námi og kennslu. Innleiðing samræmdra prófa á þriðja áratugnum þar sem nemendum voru fyrst og fremst gefnar einkunnir á grundvelli þessara prófa, hafði mikil áhrif á námsmat í skólum landsins og móta jafnvel enn námsmat í grunnskólum (Ólafur Proppé, 1999, bls. 74–75). Erna Ingibjörg Pálsdóttir (2006, bls.13) segir að með tilkomu samræmdra prófa hafi kennarar afsalað sér ábyrgð á námsmati, sérstakir matsaðilar sem vissu lítið um kennsluna sáu um það. Í dag sýna rannsóknir (Erna Ingibjörg Pálsdóttir, 2006, bls. 104; Rósa Maggý Grétarsdóttir, 2007, bls. 35) að megináhersla í námsmati er á skrifleg próf. Það er sú námsmatsaðferð sem einkennir lokamat og virðist vera það fyrsta sem kennurum kemur í hug þegar þeir eru spurðir um námsmat.

Í lögum um grunnskóla og Almenna hluta Aðalnámskrár frá 2006 er kveðið á um tvískiptingu námsmats. Annars vegar að meta eigi nám við lok námsáfanga, hins vegar að námsmat eigi að vera einn af föstum þáttum skólastarfsins, órjúfanlegt frá námi og kennslu. Megintilgangur þess er að afla upplýsinga sem hjálpa nemendum við námið, örva þá og hvetja til að leggja sig enn meira fram (Lög um grunnskóla, 1995; Menntamálaráðuneytið, 2006, bls.16).

Í umræðum um námsmat hefur löngum verið gerður greinarmunur á tvenns konar námsmati. Í fyrsta lagi mat á námi við lok námstíma sem hefur það hlutverk að gefa nemendum einkunn, sem veitir þeim upplýsingar um eigin stöðu, auk þess sem það er lykill þeirra að frekara námi. Slíkt námsmat nefnist lokamat (*e. summative assessment*). Í lokamati hefur nemandinn ekki áhrif á matið og það hefur oft lítið leiðbeinandi gildi fyrir nemandann, það er dómur kennarans námi hans þegar því er lokið. Í öðru lagi er um að ræða námsmat sem er samofið námi og kennslu á þann hátt að nemandinn er þátttakandi í námsferlinu og tilgangur þess er fyrst og fremst að leiðbeina nemendum á meðan á náminu stendur. Slíkt námsmat hefur verið nefnt leiðsagnarmat (*e. formative assessment*).

Lokamat hér á landi er fyrst og fremst byggt á lokaprófum eða svokölluðum áhættuprófum (Erna Ingibjörg Pálsdóttir, 2006, bls. 104) sem hafa sömu einkenni og samræmd próf. Leiðsagnarmat er útfært á mismunandi vegu eftir kennurum, viðhorf kennaranna skiptir þar miklu máli (Black, o.fl., 2006, bls 17; Rowntree, 1983, bls. 168). Meginþættir í leiðsagnarmati eru endurgjöf sem hjálpar nemandanum að ná betri námsárangri, sjálfsmat og góð viðmið fyrir nemendur meðan á náminu stendur.

Mikil umræða hefur verið um áhrif lokaprófa eða áhættuprófa annars vegar og leiðsagnarmats á nám og kennslu hins vegar. Rannsókn þeirri sem hér verður greint frá er ætlað meðal annars að skoða viðhorf nemenda til prófa, jafnframt því að leita álits nemenda á öllum námsmatsaðferðum sem þeir hafa reynslu af. Með því að ræða við nemendur um reynslu þeirra af námsmati vonast ég til að skilja betur áhrif þeirra aðferða, sem notaðar eru við námsmat, á nám nemenda. Einnig finnst mér skipta miklu máli í allri umræðu um námsmat að vita hvað nemendum finnst um námsmat og koma reynslu þeirra og sjónarmiðum á framfæri.

3. Aðferð

Í þessum kafla er gerð grein fyrir þeirri aðferðafræði sem rannsóknin byggist á. Rætt er um val á þátttakendum og aðgengi að þeim, hvernig unnið var úr gögnum og loks vikið að siðferðilegum álitamálum.

Við rannsóknina var beitt eigindlegum rannsóknaraðferðum enda var fyrst og fremst skoðuð reynslu og viðhorf þátttakenda. Punch (1998) telur markmið eigindlegra rannsókna vera djúpan og heildstæðan skilning á margbreytileika samfélagsins. Hann telur þá nálgun vera bestu leiðina sem við höfum til að nálgast sjónarhorn þátttakenda og kynnast reynslu þeirra. Rannsakandinn í eigindlegum rannsóknaraðferðum leitast þannig við að skoða og upplifa aðstæður viðmælenda sinna út frá sjónarhorni og reynslu þeirra. Mat mitt var að af eigindlegum rannsóknaraðferðum hentuðu rýnihópaviðtöl rannsóknarspurningunni best, þar sem ég hugðist einkum afla upplýsinga hjá nemendum um námsmat og viðhorfi þeirra til þess.

3.1. Rýnihópaviðtöl

Við öflun gagna voru notuð rýnihópaviðtöl (*e. focus groups*).

Rýnihópaviðtöl eru sjálfstæð aðferð þar sem viðtölin geta verið mjög ólík frá einu viðtali til annars vegna þeirra samskipta sem eiga sér stað í hópnum (Colin MacDougall og Elizabeth Fudge, 2001, bls. 118). Þessi aðferð varð fyrir valinu vegna þess hve vel mér fannst hún henta viðfangsefninu. Við forathugun á viðhorfi nemenda til námsmats notaði ég rýnihópaviðtöl við 18 ára framhaldsskólanemendur. Sú reynsla leiddi í ljós með hvaða hætti þátttakendur hjálpuðust að við að móta og þróa hugmyndir sínar. Richard Krueger og Mary Anne Casey (2000, bls. 3) segja að eigi rýnihópaviðtöl að vera árangursrík þurfi rannsakandinn að trúá á aðferðina og vera meðvitaður um tilgang og markmið viðtalsins.

„Rýnihópar eða hópviðtöl er eigindleg rannsóknaraðferð sem notuð er til að öðlast betri skilning á viðhorfum og reynslu tiltekins hóps fólks gagnvart ákveðnu viðfangsefni rannsóknar“ (Sóley S. Bender, 2004, bls. 85).

Rýnihópar hafa mikið verið notaðir í markaðsrannsóknum til að kalla fram ólík sjónarmið um ákveðin málefni. Megineinkenni rýnihópa segir Gibbs (1997) að sé skilningur og upplýsingar sem verði til í samskiptum þátttakenda. Rýnihópur felur í sér skipulagða samræðu við valinn hóp einstaklinga til að öðlast upplýsingar um viðhorf og reynslu þeirra vegna tiltekins máls. Rýnihópar eru góð leið til að fá fram mismunandi sjónarhorn á sama málefni og draga fram viðhorf, tilfinningar, trú, reynslu og viðbrögð sem aðrar aðferðir gera síður. Með rýnihópaviðtölum fæst innsýn í sameiginlegan skilning fólks á daglegu lífi og hvernig einstaklingar hafa áhrif hver á annan í hópi. Hlutverk stjórnandans er krefjandi og hann verður að hafa ákveðið innsæi, vera góður hlustandi, sveigjanlegur og víðsýnn. Slíkir eiginleikar ýta undir traust þátttakenda og auka líkur á opinni, gagnvirkri umræðu. Rýnihópar hafa verið flokkaðir eftir því í hvaða tilgangi þeir eru notaðir; til að kanna (*e. exploratory*), túlka (*e. interpretative*) eða fá staðfestingu (*e. confirmatory*) (Sóley S Bender, 2003, bls. 86).

Með því að nota rýnihópa í rannsókninni taldi ég mig geta fengið betri innsýn í reynslu og viðhorf ungmenna til námsmats, auk þess að ná til fleiri viðmælenda. Hópurinn hjálpaðist að við að orða þá reynslu og væntingar sem hann hefur til menntunar. Þátttakendur í hópnum ræddu saman og gerðu athugasemdir við ummæli hver annars, það hafði síðan áhrif á framvindu og innihald umræðunnar (Kidd og Parshall, 2000, bls. 294). Kidd og Parshall (2000, bls. 294) vitna í Krueger (1997) sem segir að á meðan á viðtalinu stendur móti þátttakendur skoðun sína með því að taka þátt í umræðum.

Gibbs (1997) segir mikilvægt í rýnihópaviðtölum að hópurinn búi yfir sameiginlegri reynslu og auk þess þarf þátttakendum að líða vel í návist hver annars. Mikilvægt er að valdajafnvægi sé í hópnum. Einnig þarf að huga að því hvar viðtölin fara fram. Þau þurfa að fara fram á

stað sem er ekki ógnandi fyrir þátttakendur og stjórnandinn þarf að skapa gott andrúmsloft.

3.2. Þátttakendur og aðgengi

Þar sem rýnihópar voru notaðir við öflun gagna í rannsóknina þurfti að vanda val á þátttakendum. Við val á skólum sem þátttakendur komu frá var notað markmiðsúrtak, en í því felst að hægt er að velja þátttakendur með m.t.t. viðfangsefnis rannsóknarinnar. Með þeim hætti er hægt að velja þátttakendur / tilvik sem undirstrika einkenni eða ferli sem rannsakandinn hefur áhuga á og tengist viðfangsefninu (Silvermann, 2000, bls. 104). Hvernig til tekst að velja einstaklinga í hópinn getur skipt sköpum fyrir samskipti innan hans (Fern, 2001, bls. 23). Talað var við 15 og 16 ára ungmenni. Fimmtán ára ungmennin sem rætt var við voru að hefja nám í tíunda bekk og áttu í vændum að taka samræmd próf að vori. Sextán ára ungmennin voru að hefja nám í framhaldsskóla og höfðu því lokið samræmdum prófum í 10. bekk. Tilgangurinn með því að velja þessa aldurshópa var að aldurs síns vegna hefðu þeir ef til vill myndað sér skoðanir á mismunandi námsmatsaðferðum og endurgjöf. Eins og sjá má í niðurstöðukafla reyndist svo vera.

Rætt var við nemendur úr tveimur grunnskólum sem standa með ólíkum hætti að námsmati. Báðir skólarnir eru það sem kallast unglíngaskólar þar sem eru nemendur í 8.–10. bekk. Annar skólanna hefur sett fram ákveðna stefnu varðandi námsmat og notar aðferðir sem kenndar eru við *leiðsagnarmat*. Námsmat skólans byggist einkum á verkmöppum (*e. portfolios*) þar sem sjálfsmat nemenda er stór þáttur námsmatsins. Á heimasíðu skólans stendur eftirfarandi um megintilgang þessarar aðferðar:

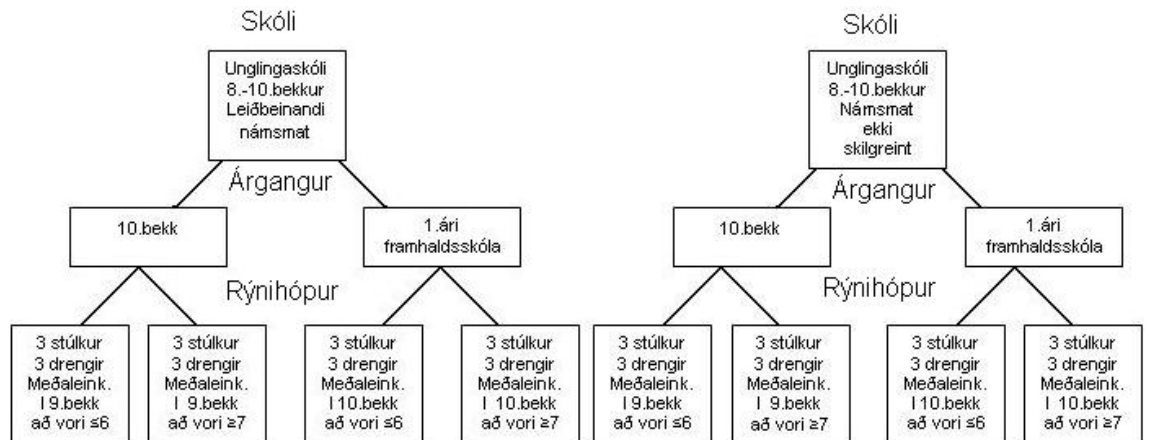
- að gera nemandann ábyrgan fyrir námi sínu
- að gera nemendur hæfari til að horfa raunsætt á eigið nám og meta vinnuna með tilliti til settra markmiða
- að gera nám og framfarir nemandans sýnilegri

- að varpa ljósi á námslegar þarfir nemandans, hvaða aðferðum þarf að beita og hvernig hægt er að ná markmiðum
- að gera nemendur, kennara og foreldra meðvitaðri um hvaða aðstoðar er þörf (Heimasíða skólans, 2007).

Í hinum skólanum er ákveðin stefna um námsmat ekki skilgreind en á heimasíðu skólans kemur fram í námsvísi fyrir 10. bekk að mikil áhersla er á próf.

Tekin voru átta rýnihópaviðtöl með sex nemendur í hverjum hópi. Leitast var við að gæta að jafnvægis meðal einstaklinga í hópnum og nemendur valdir saman sem standa jafnfætis í námi. Levine (2002, bls. 329) og Black og Wiliam (1998, bls. 4) telja að sjálfsmynd nemenda verði fyrir áhrifum af stöðu þeirra í námi. Þetta atriði getur því verið mikilvægur þáttur við val á einstaklingum í hópinn. Fern (2001, bls. 30) bendir á að félagsleg staða þátttakenda ákvarðist m.a. af menntun og að rannsóknir sýni að þeir þátttakendur sem hafa hærri félagslega stöðu gegni margvíslegum öðrum hlutverkum í rýnihópum en þeir sem hafa lægri stöðu. Valið var í hópana eftir meðaleinkunn þátttakenda í vitnisburði að vori árinu áður en rannsóknin var framkvæmd. Saman í hópi voru annars vegar nemendur sem fengu 6 eða lægra í meðaleinkunn og hins vegar voru þeir saman sem fengu 7 eða hærri í meðaleinkunn. Í hverjum hópi voru þrjár stúlkur og þrír drengir. Tekin voru fjögur viðtöl við nemendur í 10. bekk í grunnskóla og fjögur viðtöl við nemendur sem voru að hefja nám í framhaldskóla. Skiptust viðtölin jafnt milli þeirra skóla sem höfundur hefur gert grein fyrir hér að ofan.

Skýringarmynd af vali á þátttakendum í rýnihópa:



Rætt var við skólastjóra viðkomandi grunnskóla til að nálgast þátttakendur og þeir beðnir um að velja af handahófi tólf nemendur í 10. bekk til að ræða við, sem uppfylltu ofangreind skilyrði varðandi stöðu í námi og kyn. Skólastjórar viðkomandi grunnskóla voru einkar hjálplegir og gáfu rannsakanda tækifæri til að hitta nemendur í skólanum. Þar var þeim greint frá rannsókninni, tilgangi hennar og markmiði, þeim afhent bréf til foreldra og beiðni um skriflegt samþykki þeirra sjálfra og foreldra þeirra og leyfi til að fá upplýsingar um hvoru megin við 7 eða 6 meðaleinkunn þeirra að vori hefði fallið. Allir nemendur og foreldrar þeirra samþykktu að taka þátt í rannsókninni. Viðtölin voru síðan tekin í viðkomandi skóla.

Til að nálgast nemendur sem þegar höfðu hafið nám í framhaldsskóla var haft samband við stjórnendur í nokkrum framhaldsskólum og þeir beðnir um að vísa á nemendur frá þeim grunnskólum sem höfðu verið fyrir valinu og greint er frá hér að framan. Skólastjórnendur brugðust vel við og gáfu upp nöfn og símanúmer nemenda og greiðlega gekk að hafa upp á þeim. Erfiðara reyndist að fá þá til að taka þátt í rannsókninni og finna tíma þar sem allir gátu komið. Að lokum fannst í þeirra hópi einn fulltrúi fyrir hvern af þeim fjórum hópum sem ætlunin var að tala við. Fyrir valinu voru nemendur sem virtust hvað áhugasamastir og þeir beðnir um að finna aðra nemendur sem uppfylltu þau skilyrði sem sett voru fyrir vali á þátttakendum og afhenda þeim

bréf frá rannsakanda þar sem rannsókninni var lýst og leitað eftir skriflegu samþykki bæði foreldra og þeirra sjálfra. Þetta gekk og voru viðtölin haldin ýmist í grunnskólum sem nemendur voru frá eða í þeim framhaldskóla sem nemendur höfðu hafið nám við.

Jóhanna Einarsdóttir (2006, bls. 770), sem skrifað hefur um rannsóknir þar sem börn eru þátttakendur, segir að þau þurfi að vita til hvers er ætlast af þeim, skilja markmið rannsóknar, hvað verði gert við gögnin og niðurstöður athugunarinnar.

Mér þótti því mikilvægt að upplýsa þátttakendur í rýnihópunum vel um tilgang rannsóknarinnar þótt þessi aldurhópur sé ekki sjálfráða og afla þyrfti samþykkis foreldra. Mikilvægt var að þeim væru ljós meginmarkmið rannsóknarinnar og skýrt væri að þeir væru tilbúnir til að taka þátt í henni. Viðmælendum var heitið trúnaði sem þýddi að ekki væri hægt að rekja niðurstöður rannsóknarinnar til þeirra og að upptökum á viðtölum og öðrum gögnum yrði eytt þegar vinnu við rannsóknina væri lokið eins og kemur fram í bréfi til viðmælanda og foreldra þeirra (upplýst samþykki). Rannsóknin var tilkynningaskyld til Persónuverndar.

3.3. Greining gagna

Greining gagna í rýnihópaviðtali getur verið flókin. Gæta þarf þess að rannsakandinn skilji vel það sem sagt er. Hann þarf að skoða samhengið í umræðunni, það sem örvaði hana og hvort og þá hvað varð til þess að einhver breytti um skoðun. Ein af hættunum við að nota rýnihópaviðtöl er að einstaklingsbundnar skoðanir geta magnast upp í umræðunni (Fern, 2001, bls. 113) og eins að ákveðnir nemendur sem t.d. kunna að hafa sterka stöðu innan hópsins stýri umræðunni. Einnig þarf að skoða hvenær þátttakendur ræða af mikilli innlifun og hvort það sé blæbrigðamunur í tónhæð eða annað. Svör sem byggjast á reynslu og eru borin fram í fyrstu persónu hafa meira vægi. Leita þarf að „stóru hugmyndunum“ í öllum textanum og greina þarf umræðuna út frá þeim (Sóley S. Bender, 2003, bls. 93–95).

Í rannsókninni voru gögnin greind með hliðsjón af rannsóknarspurningum. Byggt var á eftirfarandi spurningaramma sem notaður var í viðtölunum:

1. Hvað finnst ykkur um námsmat? Hvaða tilfinningar vakna þegar þið hugsið um námsmat? Hvaða aðferðir koma upp í hugann?
2. Hver er reynsla ykkar af námsmati (einstökum námsmatsaðferðum)? Hvaða aðferðir hentuðu ykkur og hvers vegna? Hvaða aðferðir áttu síður við ykkur og hvers vegna?
3. Hvernig er reynsla ykkar af endurgjöf kennara? Hvernig umsagnir hafið þið fengið? Hvað finnst ykkur um þær? En einkunnir? Hvað finnst ykkur um þær einkunnir sem þið hafið fengið?
4. Hvernig hefur matið nýst ykkur? Hvaða aðferðir hafa hjálpað ykkur við námið og á hvaða hátt? Ræðið þið saman um námsmatið og þá hvernig og hvaða þætti þess?
5. Hafið þið reynslu af sjálfsmati? Hvernig var sú reynsla? Hvernig nýttist hún ykkur í náminu?

Auk þessa var í viðtalinu leitað eftir því hvort munur var á reynslu nemenda eftir stefnu skólanna í námsmatinu. Spurningarnar voru felldar inn í viðtölin fremur en spurt væri í þessari röð. Einnig var svörunum fylgt eftir með viðbótarspurningum eða spurningar endurteknar. Viðtölin voru hljóðrituð og vélrituð nákvæmlega upp á eftir. Einnig voru nótur strax skráðar á eftir viðtölunum því mikilvægt þykir að skrá hjá sér athugasemdir um viðtölin strax (Silvermann, 2000, bls. 183–184).

Efni rýnihópaviðtalanna voru greind í flokka eða þemu með hliðsjón af rannsóknarspurningum. Fyrst var hvert viðtal greint og leitað að þemum. Jafnframt var leitað að lykilatriðum undir hverju þema. Lykilatriðin voru skoðuð aftur og borin saman. Að lokum voru þættir, sem komu við sögu í öllum viðtölunum, dregnir út. Í niðurstöðukaflanum hér á eftir er reynt að gæta þess að tilvitnanir í viðmælendur dreifist sem jafnast yfir viðtölin. Við greiningu gagnanna þarf athugandi að vera vakandi fyrir öllu því sem leynst getur í textanum og varpað gæti enn

frekara ljósi á þá rannsóknarspurningu sem lá til grundvallar.

„Niðurstöður rýnihópa eru þemu en ekki tölulegar upplýsingar þar sem um eiginleg hópviðtöl er að ræða“ (Sóley S. Bender 2003, bls. 95).

3.4. Siðferðilegir þættir

Eins og fram hefur komið er mjög mikilvægt í rýnihópaviðtölum að gera öllum hlutaðeigendum grein fyrir því hvernig nota eigi gögnin. Einnig er mikilvægt að sýna heiðarleika gagnvart hópnum og upplýsa þátttakendur um væntingar rannsakanda til þeirra og þeirra málefna sem eru til umfjöllunar. Leggja þarf áherslu á það við þátttakendur að halda trúnað um það sem fram fer í hópnum (Gibbs, 1997). Ekki er hægt að lofa þátttakendum fullum trúnaði vegna þess hve hópurinn er stór og möguleiki á að upplýsingar berist frá öðrum þátttakendum í rýnihópnum. Þar sem talað var við unglinga var mikilvægt að vera meðvitaður um það valdaójafnvægi sem óhjákvæmilega var milli þátttakenda og stjórnanda. Spyrjandi sem er kennari og mun eldri en þeir getur virkað ógnvekjandi eða haldið aftur af ákveðnum einstaklingum eða skoðunum. Tekin voru viðtöl við 48 ungmenni, 24 drengi og 24 stúlkur. Viðmælendur virtust óhræddir að tjá sig um reynslu sína af námsmati í viðtölunum. Eingöngu gætti þess í upphafi viðtala við þá hópa sem voru undir 7 í meðaleinkunn að þeir virtust leita eftir „réttu svörum“ til að þóknast rannsakanda en það breyttist fljótt þegar leið á viðtölin þegar þeir fundu að hlustaði var á þá og innlegg þeirra virt. Mikilvægt er í rýnihópaviðtölum að sýna þátttakendum virðingu og að þeir finni að hlustað sé á þá (Hollway og Jefferson, 2000, bls. 101). Niðurstöður úr viðtölunum voru mjög samhljóða en Kidd og Parshall (2000, bls. 303) segja að ef sömu sjónarhorn koma fram í fleiri en einu rýnihópaviðtali styðji það gildi niðurstaðna (bls. 303). Í viðtölunum og ekki síst við úrvinnslu gagna, þarf að gæta þess að vera meðvitaður um eigin viðhorf og hvaða áhrif það getur haft á spurningar og úrvinnslu.

Þar sem rannsakandi hef um árabíl unnið að þróun námsmats og haldið um það fjölda fyrirlestra hefur rannsakandi ákveðnar skoðanir á viðfangsefni rannsóknarinnar. Því þurfti rannsakandi að að vera trúr þeim upplýsingum sem gögnin færðu og heiðarlegur gagnvart þeim. Hollway og Jefferson (2000, bls. 100) benda á mikilvægi þess að komast aðeins að þeirri niðurstöðu sem gögnin styðja og líta ekki fram hjá sönnunargögnum þegar það hentar. Hér hefur þess verið gætt eftir bestu getu að vera trúr þeim gögnum sem viðtölin færðu rannsakanda.

3.5. Samantekt

Rannsóknin byggist á átta rýnihópaviðtölum þar sem rætt var við 15 og 16 ára nemendur í 10. bekk og á fyrsta ári í framhaldsskóla. Sex nemendur á sama aldri voru í hverjum hóp, þrjár stúlkur og þrír drengir. Þátttakendur komu frá tveimur grunnskólum sem höfðu markað sér ólíka stefnu í námsmati (markmiðsúrtak). Þátttakendur í viðtölunum voru síðan valdir af handahófi með aðstoð skólastjórnenda innan ákveðins ramma, þ.e. eftir stöðu í námi og kyni. Við greiningu gagna var unnið út frá rannsóknarspurningum og leitast við að finna lykilatriði í hverju viðtali og þau síðan borin saman. Einnig hefur verið leitast við að draga fram meginviðhorf og reynslu þátttakenda af námsmati við greiningu viðtalanna og sýna heiðarleika gagnvart viðmælendum.

4. Niðurstöður

Rannsókn þessi byggist eins og fram hefur komið á átta rýnihópaviðtölum við unglunga. Í viðtölunum var rætt um viðhorf þeirra og reynslu af námsmati. Alls voru tekin viðtöl við 48 nemendur í 10. bekk í grunnskóla og á fyrsta ári í framhaldsskóla frá tveimur grunnskólum, eins og áður hefur komið fram. Nemendur voru valdir af handahófi með tilliti til stöðu þeirra í námi. Mjög fáum í hópi viðmælenda virtist vera samt að nota hugtakið námsmat. Flestir nemendanna sem rætt var við tengdu námsmat við aðferðir sem notaðar eru við lokamat að vori. Próf og áhrif þeirra á nám er fyrirferðarmikill þáttur í öllum þeim viðtölum sem tekin voru.

Með rannsóknarspurningar í huga hefur gögnunum verið skipt niður í fjóra flokka:

- próf (sjá kafla 4.1.)
- mat á verkefnum (sjá kafla 4.2.)
- endurgjöf (sjá kafla 4.3.)
- sjálfsmat (sjá kafla 4.4.)

Flokkunin tekur mið af þeirri umræðu sem skapaðist í viðtölunum en nemendur greindu mjög skýrt milli þeirra aðferða sem þeir höfðu reynslu af í námsmati.

Þeir flokkar sem komu sterkast fram í umræðunni eru annars vegar *próf* og hins vegar *mat á verkefnum* en báðar þessar aðferðir nota kennarar fyrst og fremst við lokamat. Viðhorf nemenda til þessara tveggja þátta var síðan greint niður í ákveðna undirflokka sem spruttu upp úr gögnunum og var lýsandi fyrir þá umræðu sem skapaðist.

Í rannsóknarspurningunum var einnig leitað sérstaklega eftir reynslu nemenda af *endurgjöf* frá kennara. Svör nemenda sem tengjast þessum þætti falla í tvo flokka; annars vegar *skrifleg endurgjöf* og hins

vegar *einkunnir í tölum*. Að lokum er fjallað um *sjálfsmat*, því eins og fram kemur í viðtalsramma var leitaði sérstaklega eftir reynslu nemenda af því. Kaflaheitin eru fengin úr tilsvörum viðmælenda og eru lýsandi fyrir viðhorf þeirra til hvers þáttar. Kaflarnir bera eftirfarandi nöfn:

4.1. Próf eru ekkert skemmtileg en nauðsynleg

4.1.1. Kaflapróf eru best, maður lærir mest á þeim

4.1.2. Maður kvíðir bara svo mikið fyrir því, þetta eru svo stór próf

4.1.3. Þetta hefur allt of mikið gildi

4.1.4. Bara beint út úr hausnum á mér eftir prófið

4.1.6. Samantekt um próf

4.2. Að skoða hvernig verkefni eru

4.2.1. Þetta er bara eitthvað sem við vinnum og skilum

4.2.2. Mér finnst kennarar vera alveg stór breyta í þessu

4.2.3. Það segir mjög mikið um hvernig námsmaður maður er

4.2.4. Þá hugsa ég meira um hvað ég er að gera

4.2.5. Samantekt um mat á verkefnum og vinnu nemenda

4.3. Að fá einkunn er formlegra en þægilegra að fá umsögn

4.3.1. Ein einkunn segir ekkert hvað ég á að bæta

4.3.2. Hvað við gerðum rétt og hvað þarf að laga

4.3.3. Samantekt um endurgjöf

4.4. ... maður veit best sjálfur hvað maður er að leggja á sig

Í kaflanum hér á eftir hefur flokkunum verið raðað eftir umfangi þeirra í viðtölunum. Próf voru, eins og fyrr segir, fyrirferðarmest í umræðunni, síðan mat á verkefnum, loks endurgjöf en minnst umræða skapaðist um sjálfsmat.

Í þessum niðurstöðukafla er fyrst og fremst leitast við að lýsa reynslu nemenda af námsmati eins og hún birtist mér í viðtölunum. Eins og fram kom í kaflanum þar sem aðferð rannsóknarinnar var lýst var tilgangurinn að bera saman reynslu og viðhorf nemenda í tveimur skólum sem sett hafa fram mismunandi nálgun við námsmat í skólanámskrá sinni, annars vegar námsmat sem byggist á verkmöppum og hins vegar námsmat þar sem megináherslan er á lokapróf. Hér

verða skólanir nefndir *Prófaskóli* og *Verkmöppuskóli* eftir þeim aðferðum sem eru ríkjandi í hverjum þeirra. Tilvitnanir í viðtöl eru ekki aðgreindar eftir aldri né stöðu viðmælenda í námi því lítil munur reyndist á reynslu þeirra eftir skólum. Þar sem er munur er þess sérstaklega getið.

4.1. Próf eru ekkert skemmtileg en nauðsynleg

Sá þáttur námsmatsins sem viðmælendur ræddu mest um voru skrifleg próf. Reynsla þeirra af prófum var mikil og kemur heim og saman við niðurstöður rannsóknar Ernu Ingibjargar Pálsdóttur (2006, bls. 76). Þar kemur fram að rúmlega helmingur kennara í íslenskum skólum byggir námsmat sitt á skriflegum prófum og rúmlega fjórðungur kennara byggir námsmat sitt að nokkru leyti á þeim.

Viðmælendur litu á próf sem órjúfanlegan hluta af náminu óháð því úr hvaða skóla eða á hvaða aldri þeir voru. Þeir litu ekki á próf sem góðan mælikvarða á nám miklu heldur sem agatæki:

- Próf eru ekkert skemmtileg en nauðsynleg.
- Mér finnst prófaaðferðin vera mjög ósanngjörn.
- Próf eru náttúrulega hræðsluáróður til að láta mann læra.
- Mér finnst prófin geta verið svolítið tilgangslaus út af því stundum lærir maður bara fyrir prófin og gleymir svo öllu þegar það er búið.
- Próf krefst ekki mikils skilnings.

Í rannsókninni kom fram að viðmælendur leggja ekki öll próf að jöfnu heldur skipta þeim í tvo meginflokka. Annars vegar eru próf þar sem prófað er úr frekar litlu afmörkuðu efni í einu eða tilteknir þættir prófaðir jafnt og þétt yfir námstímamann. Þau próf nefna þeir oftast *kaflapróf* en einnig *áfangapróf*, *stöðupróf* og *skyndipróf*. Í þessari umfjöllun verður orðið *kaflapróf* notað yfir slík próf því það var það heiti sem oftast var notað í viðtölunum. Kaflapróf, sögðu viðmælendur, geta haft

leiðbeinandi gildi fyrir þá en það sé undir kennaranum komið hvort það takist. Hins vegar töluðu viðmælendur um próf sem lögð eru fyrir í lokanna þar sem prófað eru úr öllu námsefni annarinnar.

Ekki var hægt að greina mun á viðhorfum þátttakenda til kaflaprófa eða lokaprófa eftir aldri né úr hvaða skóla þeir komu en greinanlegur blæbrigðamunur var á viðhorfi þeirra til einkunna eftir skólum.

Í þessari rannsókn var ekki ætlunin að fjalla um samræmd próf en það verður ekki hjá því komist að nefna þau þegar rætt er um námsmat við nemendur 10. bekkjar enda eru þau próf þeim mjög ofarlega í huga. Greinanlegur munur var á viðhorfi til samræmdra prófa eftir aldri þátttakenda. Nemendurnir í 10. bekk töldu að framtíð þeirra ylti á þessum prófum en nemendum á fyrsta ári í framhaldsskóla fannst prófin vera ofmetin hvað varðar þann þátt.

4.1.1. Kaflapróf eru best, maður lærir mest á þeim

Kaflapróf eru próf sem eru tekin jafnt og þétt yfir skólaárið úr afmörkuðu efni. Niðurstöður prófanna eru nýttar í lokamati og í sumum tilvikum í tengslum við leiðsagnarmat. Þátttakendur í viðtölunum voru yfirleitt ánægðir með slík próf því þau hjálpa þeim að meta stöðu þeirra í námi og átta sig á hvað þeir þurfa að læra betur. Þetta á við í þeim tilvikum þegar nemendur fá að sjá prófin eftir að kennari hefur farið yfir þau. Mjög mismunandi er hvort kennarar sýna nemendum prófin eftir að farið hefur verið yfir þau. Oft virðast kennarar hafa látið duga að gefa nemendum einkunn fyrir frammistöðuna. Gildir þetta um báða skólana. Í viðtölunum kom fram að einkunnin ein og sér segir viðmælendum ekkert. Þeim finnst þeir þurfa að skoða prófið og sögðu það skipta sig miklu máli að kennarinn skrifi athugasemdir við það sem betur megi fara og það sem sé vitlaust. Enginn munur var á þessu viðhorfi eftir hópum.

- Kaflapróf er best, maður lærir mest á þeim.
- Það er svona upprifjun áður en maður fer í næsta kafla.

- Við vitum líka hvað á að læra betur ef okkur gengur illa á kaflaprófum.
- En maður þarf að sjá mistökin til að geta lært af þeim. Mér finnst bara asnalegt þegar kennararnir leyfa manni að sjá prófin og taka þau svo til baka.

Þeir nemendur sem voru undir 7 í meðaleinkunn, óháð því í hvaða skóla þeir voru eða á hvaða aldri, ræddu um að þegar þeir fengju próf til baka sem þeir stóðu sig illa í væri erfitt að læra af þeim. Þeir vissu ekkert hvernig þeir gætu bætt árangur sinn.

- Ég lít bara á þetta og gleymi svo öllu, þetta er allt of mikið.
- Það er allt annað að fá umsagnir, ég hef engan metnað lengur, ég næ þessu aldrei og þegar ég fæ alltaf lélegt í einkunn er metnaðurinn bara farinn.

4.1.2. Maður kvíðir bara svo mikið fyrir því ...

Lokapróf kallast þau próf sem tekin eru í lok annar úr öllu námsefni annarinnar. Það geta einnig verið próf sem tekin eru í lok vetrar úr öllu námsefni vetrarins. Tilgangur slíkra prófa var óljós fyrir mörgum þátttakenda í rannsókninni en í gegnum umræðuna um þau í viðtölunum tókst þeim smátt og smátt að finna skýringar sem þeir voru sáttir við. Í öllum viðtölunum var fyrsta skýring þátttakenda sú að þessi próf væru fyrir kennarana en viðhorf þeirra eftir nokkra umræðu var að prófin væru til að komast á milli bekkja og að loknum slíkum prófum væri námsefnið sem prófað hafði verið í að baki.

Umræðan um lokapróf í öllum viðtölunum einkenndist af vangaveltum um tilgangsleysi þeirra en samt sem áður virtist enginn efast um að slík próf væru nauðsynleg fyrir skólann.

- Þau segja manni kannski hvar maður stendur.
- Það er bara rugl.

- Maður kvíðir bara svo mikið fyrir því þetta eru svo stór próf – miklu betra að skipta þessu niður heldur en að þurfa að lesa svona mikið. Sumir geta bara ekki lesið svona mikið. Sumir eru lesblindir og fullt af öðru, svona athyglisbresti og þunglyndi og lesblindu.

Ekki var hægt að greina mun á viðhorfi og reynslu þátttakenda af lokaprófum eftir skólum, aldri eða stöðu þeirra í námi.

4.1.3. Þetta hefur allt of mikið gildi

Viðhorf viðmælenda gagnvart samræmdum prófum voru ólík eftir því hvort þeir voru í framhaldsskóla eða í 10. bekk. Miklar tilfinningar einkenndu umræðuna um samræmd próf hjá nemendum í 10. bekk. Blæbrigðamunur var einnig á umræðu 10. bekinga eftir skólum. Umræða nemenda frá Prófaskóla um þessi próf einkenndist af meiri tilfinningabunga og þeir ræddu meira um líðan sína en aðrir hópar. Jafnframt var umræðan hjá þeim um samræmdu prófin fyrirferðarmeiri og mikilvægi þessara próf fyrir framtíð þeirra var áhyggjuefni. Enginn munur var á umræðunni eftir stöðu þeirra í námi.

- Ég kvíði rosalega fyrir samræmdu prófunum.
- Stærsta próf í lífi manns, ef maður kvíðir ekki fyrir væri maður hálfviti –gjörsamlega.
- Ég er búin að kvíða fyrir samræmdu prófunum síðan í áttunda bekk, aldrei kviðið svona fyrir neinu áður.
- Eina prófið á ævinni sem ég er stressaður fyrir eru samræmdu prófin. Það er af því ég nenni ekki að fá lélegar einkunnir af því þessar einkunnir skipta svo miklu máli. Ef maður fær lélegt á þessu prófi getur maður verið búinn að sóa einu ári af lífi sínu, þannig séð, maður nennir því ekkert.
- Þetta hefur allt of mikið gildi, hvaða skóla maður kemst í.
- Ef maður er rosalega slæmur eða líður illa akkúrat á þeim degi sem samræmdu prófin eru þá – þetta hefur mjög mikil

áhrif og hefur miklu meiri áhrif en það sem maður er búin að fá öll hin árin. Kannski gengur manni mjög illa og þá lítur út að maður sé rosalega slæmur í einhverju sem maður er rosalega góður í.

- Allar aðrar einkunnir skipta ekki máli, það ættu bara að gilda aðrar einkunnir.
- Kennararnir eru alltaf að tala um samræmdu prófin.
- Við erum bara að læra undir samræmdu prófin núna og það er nóvember.

Í Verkmöppuskóla var minna rætt um samræmdu prófin.

Viðmælendur voru þó meðvitaðir um mikilvægi þeirra fyrir áframhaldandi nám sitt og enginn munur var á viðhorfi þeirra eftir stöðu í námi.

- Já, maður veit að maður verður að standa sig vel ef maður á að komast inn í góðan menntaskóla og svoleiðis.
- Það að þurfa að fara í þennan skóla af því maður hefur þessa einkunn.
- Þú þarft kannski að fara í almenna deild í Borgó eða eitthvað ef þú klikkar.
- Þó mér gangi rosalega vel í prófum eins og samræmdum prófum finnst mér þetta alls ekki gott mat. Eitt próf út úr hverju fagi eftir tíu ára grunnskólanám er náttúrulega ekkert sanngjarnt og gildir of mikið. Já, hann er ekki nógu góður í þessu – hann kemst ekki í þennan skóla.

Viðhorf nemenda á fyrsta ári í framhaldsskóla til samræmdu prófanna voru ólík viðhorfum 10. bekkinga en enginn merkjanlegur munur var á þeim eftir skólum né stöðu þeirra í námi.

- Það er gert dálítið mikið mál úr þeim svona yfir veturinn. Svo er þetta ekkert öðruvísi en maður er vanur.

- Búið að hræða mann með þessu alveg heilt ár, þið fallið á samræmdu prófunum ef þið lærið ekki, notað sem Grýla.
- Eina sem þetta kenndi manni var að læra að vera undir pressu sem kemur sér vel núna í menntaskóla.
- Takast á við álagið og læra að vera undir pressu. Góður undirbúningur að taka svona stór próf því jólaprófin núna verða þannig.

Einnig virtust nemendur upplifa að einhverju leiti tilgangssleysi með þessum prófum og hafa þá skoðun að þeir hafi verið blekkir.

- Þetta var bara blekking – það komast allir inn í einhvern framhaldsskóla sem vilja.

Blæbrigðamunur var á viðhorfi framhaldsskólanema eftir stöðu þeirra í námi. Nemendur sem höfðu fengið yfir 7 á samræmdum prófum voru sáttari við prófin og töldu sig geta nýtt reynslu sína af stressi fyrir próf til að vera betur undirbúin fyrir að taka stór próf í framhaldsskóla. Þeir gátu núna hlegið að því hversu áhyggjufullir þeir höfðu verið fyrir samræmdu prófin. Nemendur sem höfðu fengið undir 7 ræddu meira um blekkinguna sem þeim fannst samræmdu prófin hafa verið og hvernig prófið hefði verið notað sem Grýla á þá.

- Maður var hræddur á þessu í mörg ár, svo hefur verið gerð könnun hér í einni deildinni og það kom í ljós að 80% höfðu fallið á samræmdum prófum og þau eru bara í góðum málum.

Sá munur sem glögg kom fram í viðtölunum á viðhorfi 10. bekkjar nemenda og þeirra sem höfðu hafið nám í framhaldsskóla var annars vegar viðhorf nemenda í 10. bekk að framtíð þeirra væri undir þessum prófum komið. Hins vegar kom fram hjá nemendum á fyrsta ári í framhaldsskóla að prófin hefðu verið notuð sem vöndur á þá.

4.1.4. Bara beint út úr hausnum á mér eftir prófið

Viðmælendur voru sammála um að próf segðu ekki allt um stöðu þeirra í náminu og var tíðrætt um óréttlæti þess að nemendur væru eingöngu metnir út frá prófum.

- Það er oft óréttlátt – háar einkunnir á einu prófi.
- Mér finnst það vera svona, t.d. eins og ég – ég er – ég segi það bara – mér finnst ég góður námsmaður svona, en þegar kemur að prófum verð ég stressuð. Þá gengur mér ekkert voðalega vel mér finnst það mjög ósanngjörn aðferð við að finna út hvaða einkunn maður fær eða vita hvernig manni gengur í faginu.
- Já, ég lenti í því um daginn, ég hef alltaf fengið eitthvað gott fyrir verkefni svona 9 og 10 í einu fagi, svo fékk ég 8 í einu prófinu – þá fékk ég lokaeinkunn 8.5 samt var ég búinn að fá 9 og 10 á öllu öðru. Þetta var eitt próf á móti 20 verkefnum og ég fór veikur í prófið. Þetta er óréttlátt.
- Það er líka hægt að læra ekkert og lesa svo geðveikt undir próf og fá hátt.
- Til dæmis – í jarðfræði – ég fæ þar hátt á prófum – mér finnst jarðfræði hryllilega leiðinleg. Ég læri bara það sem stendur í bókinni og man það svo ekkert, bara beint út úr hausnum á mér eftir prófið.

Einnig kom fram að það færi líka eftir kennurum hvort prófin væru réttlát:

- Maður verður meira stressaður fyrir prófum hjá sumum kennurum. Próf hjá sumum geta verið mjög ósanngjörn og það er ekki alltaf hægt að taka mikið mark á þeim.

Viðmælendur höfðu líka skoðun á því hvernig próf væru réttlátust og af hverju. Skriflegar spurningar eða ritgerðaspurningar töldu þeir að væru réttlátastar, á þeim sæist best hvað þeir kynnu og skildu.

- Réttlátustu prófin, það eru skriflegar spurningar.
- Mér finnst það gott – þá get ég sagt hvað mér finnst og þá sér kennarinn frekar hvort ég skil efnið.
- Svona réttlátast finnst mér ritgerðaspurningar, því annað hvort veit maður það eða ekki, þá getur maður ekkert giskað.
- Þá sér kennarinn hvort maður hafi lært fyrir prófið.

Athyglisvert var að piltar sem voru yfir 7 (óháð skólum) nefndu einnig að gott væri að hafa krossaspurningar því þá væri betra að læra utan að ákveðin atriði og fá hátt. Að öðru leyti var enginn munur á viðhorfi eða reynslu nemenda af hversu réttlát eða óréttlát prófaaðferðin væri eftir þeim hópum sem rætt var við.

Þátttakendur voru sammála um að próf og það hvernig kennarar notuðu próf hefði mikil áhrif á nám þeirra. Allt frá því að próf gætu fengið þá til að velta námsefninu fyrir sér til þess að próf væru agatæki til að fá þá til að læra.

- Próf getur fengið mann til að hugsa.
- Próf eru náttúrulega hræðsluáróður til að láta mann læra.

Þátttakendur voru þess meðvitaðir að miklu máli skipti hvernig kennarar birta þeim niðurstöður prófanna um hvaða áhrif þau hefðu á nám þeirra. Þátttakendur töldu að þegar þeir fái próf til baka með góðum athugasemdum geti þeir lært af þeim. Ef þeir fengju aðeins einkunn segði það þeim lítið.

- Mér finnst allt í lagi á jólaprófum að fá bara einkunn, en þegar maður fær umsögn veit maður virkilega hvað maður er að

gera vel og hvað maður þarf að gera betur. Ein tala á blaði er ekki eitthvað rosalega mikið.

4.1.5. Samantekt um próf

Nemendur sem rætt var við líta á próf sem órjúfanlegan hluta skólastarfsins og þeir gera skýran greinarmun á mismunandi tegundum prófa. Þeir greina prófin fyrst og fremst eftir tilgangi þeirra; það er hvort prófin hafi leiðsagnargildi fyrir þá eða hvort þau eru mat á námi þeirra. Í viðtölunum velta þeir fyrir sér réttmæti þessarar aðferðar. Ekki kom fram munur á viðhorfi og reynslu nemenda eftir því hvaða skóla þeir sækja, aldri þeirra eða stöðu í námi, nema í einstaka þáttum. Þeir virtust allir sammála um að stutt og afmörkuð próf leiðbeini þeim vel í náminu svo framarlega að þeir fái að sjá þau og þeim fylgi athugasemdir um það sem betur má fara. Þátttakendur voru þeirrar skoðunar að stór lokapróf séu formlegt mat fyrir skólann til að meta stöðu nemenda sinna og hafi lítið gildi fyrir þá sjálfa. Þegar rætt var um samræmdu prófin kom fram munur á viðhorfum viðmælenda, bæði hjá 10. bekkingunum og milli 10. bekklinganna og framhaldsskólanemanna. Munur á milli skóla í 10. bekk lá fyrst og fremst í því hve umræðan um samræmd próf var miklu meiri í Prófaskóla og einkenndist af kvíðavekjandi hugsunum. Nemendur í 10. bekk í báðum skólunum sögðu að mikið væri í húfi fyrir þá. Þeir sem komnir voru í framhaldsskóla og höfðu náð 7 eða yfir á grunnskólaprófi sögðu að þetta hefði fyrst og fremst verið æfing í að vinna undir pressu. Umræðan hjá nemendum sem voru undir 7 á grunnskólaprófi og höfðu hafið nám í framhaldsskóla einkenndist meira af því að samræmdu prófin hefðu verið blekking til að hræða þá til náms.

4.2. Að skoða hvernig verkefnin eru

Einn af þeim þáttum sem viðmælendur ræddu um var hlutur verkefna í lokamati sem eins og komið hefur fram þjónar þeim tilgangi að vitna um árangur eða gefa einkunn að námi loknu (Gronlund, 2003, bls. 8). Annars vegar eru stærri verkefni eins og ritgerðir og fyrirlestrar, hins

vegar smærri verkefni svo sem heimanám, verkefni í námsbókum og vinnubækur. Nemendurnir sem rætt var við skiptu þessum þáttum ákveðið í tvo flokka í viðtölunum. Umræðan snerist að miklum hluta til um samanburð á verkefnum og prófum, hvernig þau væru metin og um áhrif þeirra á námið.

4.2.1. Þetta er bara eitthvað sem við vinnum og skilum

Í öllum viðtölunum barst talið að heimanámi, vinnubókum eða verkmöppum og báru viðhorf keim af þeim kennsluháttum sem voru ráðandi í hvorum skóla. Eins ræddu nemendur um mun eftir kennurum. Þetta geta verið annars vegar verkefni sem fela í sér daglega vinnu nemandans og er skilað í lok annar eins og vinnubækur eða verkmöppur. Hins vegar getur þetta verið heimavinna og verkefni sem unnin eru í kennslustundum og nemendur skila jafnt og þétt yfir árið. Í viðtölunum kom fram að slík verkefni geta verið hluti af lokamati hjá kennurum. Viðmælendur virtust ekki gera kröfur um eða vera vanir að fá leiðbeinandi mat á þessi verkefni eins og úr kaflaprófum eða á ritgerðir.

- Þetta er bara eitthvað sem við vinnum og skilum.

Þetta viðhorf var áberandi í öllum viðtölunum. Í Verkmöppuskóla eiga nemendur að skila verkefnum í lok anna en þeir virtust ekki upplifa mikilvægi þeirra.

- Þetta er bara sett í möppuna aðallega fyrir foreldra. Foreldrarnir kíkja aðeins á þetta, já, flott og svo er ekkert meira.
- Það skiptir öllu máli að þau séu snyrtileg.

Fyrst og fremst litu þeir viðmælendur sem tóku þátt í rannsókninni á ritgerðir og fyrirlestra nemenda sem mikilvægan þátt í námsmati, auk prófanna. Í öllum viðtölum var rætt um að hin daglega vinna kæmi inn í

svokallaða vetrareinkunn, en þeir virtust líta svo á að sú einkunn færi fyrst og fremst eftir því hvernig kennaranum líkaði við þá.

- Þetta fer samt mest eftir því hvernig kennurunum líkar við mann.

4.2.2. Mér finnst kennarar vera alveg stór breyta í þessu

Umræða um daglegt mat kennara á vinnu nemenda var lítil í viðtölunum. Talið beindist yfirleitt að kennurum og viðhorfi kennaranna til þeirra og hvernig það gæti haft áhrif á lokamat. Fyrir viðmælendur virtist skipta meginmáli að kennararnir sýndu þeim áhuga og gerðu kröfur til þeirra en mörgum nemendum fannst þeir vera afskiptir.

- Kennari hefur aldrei komið til mín og sagt mér hvað ég þurfi að bæta.
- Ég fæ aldrei leiðbeiningar nema ég biðji um þær og fæ þá kannski ekki leiðbeiningar heldur hvað sé rétt og rangt.
- Sumir kennarar eru svolítið lúmskir að skjóta inn orðum sem láta mann hugsa betur um þetta.
- Mér finnst kennarar vera alveg stór breyta í þessu.
- Sumir kennarar, æ, ég veit það ekki, þeir vita hvernig maður er bara alltaf. Þeir vita bara meira um mann – bara sumir – aðrir ná þessu bara ekki. Þau skilja mann betur. Þau vita einhvern veginn hvernig maður er.
- Nei, en sumir eru að pæla í því hvernig okkur gengur og vilja reyna að hjálpa okkur – maður tekur alveg eftir því.
- Já, þeir skrifa til manns svona athugasemdir svo maður geti bætt sig.
- Nákvæmlega, bara maður finni að þetta skipti máli. Að hann sýni að honum sé ekki sama hvort við lærum.

- Kennarar sem labba um og spyrja mann hvernig maður leysir verkefnin og athuga hvað maður er að gera og ræða við mann eru bestir.

Viðhorf þátttakenda í rannsókninni, óháð hópum, var ávallt á sama veg; mat á daglegri vinnu er að þeirra sögn fyrst og fremst undir því komið hvernig kennurunum líkar við nemendur og mjög mismunandi er hvernig kennarar standa að þessu mati innan hvers skóla.

- Nákvæmlega, það fer eftir kennurum hversu réttlátt einkunnin er. Hún segir kannski aðeins hvernig maður hefur unnið yfir veturinn.
- Sumir eru bara búnir að mynda sér skoðun á manni. Kennarar eru mannlegir.
- Það fer algerlega eftir því hvaða kennarar eru að gefa manni einkunnir. Maður tekur ekkert mark á sumum kennurum.
- Sumir kennarar meta vinnubækur og möppur og öll verkefni sem þú ert að gera, það er bara misjafnt eftir kennurum og hvort þú ert með allar glósur.
- Kennarinn skrifar hjá sér hvaða einkunnir við fengum á prófum, það er metið en verkefnin sjálf eru ekki metin.
- Sumir kennarar skrifa hvernig okkur gengur í náminu.

Einnig kom fram að hjá nemendunum sem voru undir 7 í meðaleinkunn að oft væri erfitt að bæta sig í hinu daglega starfi, kennararnir tækju ekki eftir því.

- Til dæmis í fyrra gekk mér geðveikt illa í skólanum, var alltaf skrópandi og gat ekkert. Svo núna er alltaf verið að segja við mig að þú fékkst að sjá hjá einhverjum. Þau hafa greinilega ekki trú á manni, gefa manni bara lélegt þó maður sé að standa sig.

- Á einu ári getur þú ekkert breyst – þú ert bara að svindla, þú veist, copy – paste eftir einhverjum öðrum, þeir sjá ekki að maður er að bæta sig.

Í þessum þætti var ekki hægt að greina mismunandi reynslu viðmælenda eftir hópum.

4.2.3. Það segir mjög mikið um hvernig námsmaður maður er

Viðmælendur voru sammála um að stærri verkefni, svo sem ritgerðir og fyrirlestrar, segðu mest um þá sem námsmenn. Í slíkum verkefnum kæmi fram hvað þeir væru færir um. Umræðan í hópunum einkenndist af samanburði slíkra verkefna annars vegar og prófa hins vegar.

- Að skoða hvernig verkefnin eru – það segir mjög mikið um hvernig námsmaður maður er.
- Miklu frekar en einhver próf, þau skipta auðvitað máli en verkefni segja miklu meira um hvernig námsmaður maður er.
- Það sem segir mest er ritgerð eða verkefni þar sem maður þarf að kynna sér eitthvað viðfangsefni og sýna að maður skilji til að geta skrifað eitthvað sem meikar sens eða þannig.

Í öllum viðtölunum kom það viðhorf fram að ef verkefni væru fyrst og fremst metin til lokamats væri það réttlátari mælikvarði á nám þeirra en próf.

- Þá væri tekin meðaleinkunn úr verkefnunum, það væri miklu, miklu, sniðugra, þá mundi maður leggja sig fram, að lesa geðveikt fyrir eitt próf og fá 10 er óréttlátt.
- Ritgerð eða heimavinna segja miklu meira, einkunnir úr prófum segja ekki allt.

Enginn munur var á viðhorfi hópanna hvað varðaði þennan þátt. Í öllum viðtölunum kom fram að þátttakendur muna betur það sem þeir skrifa um, eins og til dæmis ritgerðir, en það sem þeir læra til prófs.

- Maður lærir meira um efnið sem maður kynnir sér, en þú manst kannski betur efnið sem þú lærir um en það sem þú lærir fyrir próf. Ég veit til dæmis mikið um erfðabreytingar sem ég gerði fyrirlestur um í líffræði, en man til dæmis mjög lítið um annað sem ég gerði í líffræði í fyrra.

Umræðan snerist einnig um hvernig áhrif slík vinnubrögð hefðu á hvernig þeir lærðu:

- Sleppa prófunum og hafa fleiri verkefni.
- Væri fullt af verkefnum og svo væri tekin meðaleinkunn úr verkefnum yfir allan veturinn.
- Þá getur maður ekki fengið 10 því maður getur ekki verið búin að fá 10 í öllum verkefnum.
- Þá væri maður alltaf að læra.
- Þá mundi maður læra miklu betur.
- Maður fær mikið meiri áhuga á efninu sem maður gerir fyrirlestur um.
- Maður fær svona frjálssari hendur, ekki bara þú átt að læra þetta og fær að ráða hvernig maður segir frá þessu.
- Maður er líka öruggari með þetta – maður getur látið allt koma fram sem maður vill og getur þá fengið ágæta einkunn. En á prófi er það bara ákveðið sem kemur fram og maður veit aldrei.

Enginn munur var á reynslu eða viðhorfi viðmælenda hvað varðaði þennan þátt.

4.2.4. Þá hugsa ég meira um hvað ég er að gera

Umræður snerust líka um að mikilvægt væri að vita fyrir fram til hvers væri ætlast af þeim í slíkum verkefnum, fyrirmælin þyrftu að vera skýr. Viðmælendur nefndu meðal annars að gott væri að fá skriflegar leiðbeiningar frá kennurum til að þeir vissu til hvers væri ætlast af þeim. Kennarar yrðu að vera nákvæmir í leiðbeiningum því að það kæmi fyrir, að þrátt fyrir skriflegar leiðbeiningar, væri erfitt að vita til hvers þeir ætluðust.

- En eins og ... kennarinn, honum líkar ekki við ákveðin orð – maður getur ekkert vitað það fyrirfram.
- Það er svo misjafnt hvað kennararnir vilja, eins og A. Hann vill að við séum að skapa á okkar hátt og við gerum kannski eitthvað rugl og ef við getum rökstutt það þá finnst honum það fínt. En B. Hún vill hafa þetta allt du, du, du, og stundum vill hún hafa þetta á fornu máli og stundum – og maður veit *aldrei*.

Einnig hafði um fjórðungur nemenda reynslu af endurgjöf frá kennurum á meðan á vinnu við ritgerð stóð og það var óháð úr hvaða skóla þeir komu. Allir voru sammála um að það væri góður kostur að fá slíka endurgjöf.

- Þú veist á meðan ég er að gera ritgerðina, sýni – þú veist – kennaranum á meðan ég er að gera hana, því ég vill bara fá gott í endann, annars nenni ég þessu ekki. Ég spyr bara kennarana á meðan ég er að gera ritgerðina, þá segir hann: „Þú getur gert þetta betur og þetta betur“, og þá get ég tekið það til umhugsunar og fæ gott á ritgerðinni. Þá hugsa ég meira um hvað ég er að gera.
- Já, stundum erum við látin skila uppkasti. Þá fær maður hjálp.

Í öllum viðtölunum voru þátttakendur sammála um að endurgjöf á stærri verkefni væri best í samfelldu máli og miklu máli skipti hvernig hún væri

orðuð. Tölueinkunn dygði ekki til að hjálpa þeim til að verða betri í náminu.

- Eins og þegar maður gerir ritgerð og fær svo bara eina einkunn og maður sér kannski ekkert að henni og maður skilur ekki af hverju maður fékk ekki bara fullt. Manni er ekkert sagt hvað maður gerir vitlaust – maður getur ekkert bætt sig þegar maður veit ekkert hvað maður gerir vitlaust.

Það kom líka fram að það skipti alla miklu máli að fá umsögn sem er leiðbeinandi til að geta gert betur næst:

- Stundum er sagt í hverju maður er lélegur, í t.d. uppbyggingu efnis.
- Já, þá þæli ég í því sem kennarinn sagði áður og passa mig á að gera þetta ekki líka þá.

4.2.5. Samantekt um mat á verkefnum og vinnu nemenda

Viðhorf og reynsla þeirra nemenda sem tóku þátt í rannsókninni var nokkuð einsleit hvað varðar mat á vinnu þeirra. Þeir voru sammála um að ritgerðir og fyrirlestrar séu góður kostur þegar skoða á hvernig þeir standa sig í námi. Einnig kemur skýrt fram í rannsókninni að þátttakendur töldu námsmat þar sem matið grundvallast á vinnu þeirra og verkefnum réttlátari kost en próf. Þátttakendur töldu að ritgerðir og stærri verkefni sýndu betur hvað þeir eru færir um. Þeir mundu betur það sem tengist verkefnum sem þeir vinna og töldu að ef skólinn legði meiri áherslu á stór verkefni svo sem ritgerðir og fyrirlestra myndu þeir læra meira og vinna betur jafnt og þétt.

Þeim nemendum, sem rætt var við, varð tíðrætt um hlutverk kennara í námsmatinu. Þeir töldu að viðhorf kennarans til þeirra skipti sköpum í lokamati og virtust ekki treysta kennurum til að leggja hlutlaust mat á verkefni. Einnig mátti greina að nemendum fannst þeir afskiptir og

erfitt væri að taka sig á í náminu því kennaramir væru búnir að mynda sér skoðun á þeim og erfitt væri að breyta þeirri skoðun.

4.3. Að fá einkunn er formlegra en þægilegra að fá umsögn

Rowntree (1977/1982, bls. 28) segir að endurgjöf eða vitneskja um árangur sé mikil námshvatning. Endurgjöf getur verið í mismunandi formi, allt frá einkunnum til skriflegra umsagna eða blöndu af hvoru tveggja. Talsvert hefur þegar verið vikið að endurgjöf frá kennurum til nemenda því ekki verður hjá því komist þegar fjallað er um viðhorf og reynslu nemenda af ákveðnum þáttum námsmatsins. Endurgjöf er einn af þeim þáttum sem hafa mikil áhrif á viðhorf nemenda til ólíkra aðferða sem kennarar nota við námsmat.

Viðmælendur höfðu reynslu af einkunnum í tölum og skriflegum umsögnum. Í öllum viðtölunum kom fram að skriflegar umsagnir skiptu þá miklu máli varðandi námið og umræðan einkenndist af samanburði á einkunnum og skriflegum umsögnum.

- Ég vil bara fá bæði. Að fá einkunn er formlegra en þægilegra að fá umsögn.
- Mér finnst allt í lagi á jólaþrófum að fá bara einkunn, en þegar maður fær umsögn veit maður virkilega hvað maður er að gera vel og hvað maður þarf að gera betur. Ein tala á blaði er ekki eitthvað rosalega mikið. Ein einkunn segir ekkert hvað ég á að bæta og hvernig ég á að fara að því.
- Eins og þegar maður gerir ritgerð og fær svo bara eina einkunn og maður sér kannski ekkert að henni og maður skilur ekki af hverju maður fékk ekki bara fullt. Manni er ekkert sagt hvað maður gerir vitlaust. Maður getur ekkert bætt sig þegar maður veit ekkert hvað maður gerir vitlaust.

4.3.1. Ein einkunn segir ekkert hvað ég á að bæta

Viðmælendur höfðu mikla reynslu af einkunnum í tölum. Þeir höfðu frá sex ára aldri eða við upphaf skólagöngu fengið einkunnir í tölum í lokamati og í flestum verkefnum og kaflaprófum sem mat hafði verið lagt á. Samhljóma viðhorf þeirra var að einkunnir segðu ekki allt um hæfni þeirra í námsgreinum eða um þá sem námsmenn.

- Ein einkunn segir ekkert hvað ég á að bæta og hvernig ég á að fara að því.
- Hvernig við stöndum okkur á prófum og ég er allavega alveg hryllilega latur námsmaður, einkunnir á prófum segja örugglega ekki mikið um mig sem námsmann.

Í þremur viðtölum kom fram að mikilvægt væri að fá einkunn til að vita hvar maður stæði miðað við hópinn. Athyglisvert var að það voru eingöngu drengir með yfir 7 á lokaprófi sem höfðu þá skoðun en slíkt viðhorf kom ekki fram hjá öðrum þátttakendum.

- Þegar maður fær einkunnina þá veit maður hvað maður getur.

Fram kom hjá nemendum úr báðum skólum sem voru undir 7 í meðaleinkunn að það að fá aftur og aftur slakar einkunnir í tölum hefði slæm áhrif á námið. Skoðun þeirra var að skriflegar umsagnir hjálpuðu frekar til að efla áhugann og bæta frammistöðuna.

- Það er allt annað að fá umsagnir, ég hef engan metnað lengur, ég næ þessu aldrei og þegar ég fæ alltaf lélegt í einkunn er metnaðurinn bara farinn.

Einnig kom fram í viðtölum við nemendur með yfir 7 í Prófaskóla að þeir sæju að nemendum liði illa sem oft fengju slakar einkunnir hjá

kennurum sem leggja mikla áherslu á einkunnir og læsu í sumum tilvikum einkunnir bekkjarins upp.

- Já, mér finnst það mjög óþægilegt að það eru sumir kennarar sem lesa upp allar einkunnirnar hjá nemendum í bekknum eftir próf. Maður vill kannski ekkert að allir viti hvaða einkunnir maður fær. Það er bara manns einkamál. Ég tek sérstaklega eftir því hvað sumum finnst það óþægilegt ef þeir fá lága einkunn. Þá eru þeir ógeðslega hræddir að standa sig illa á næsta prófi og líður þá bara illa. Þetta er rosalega óþægileg leið og hjálpar ekkert.
- Eins og í dönsku – þá er lesið alltaf upp og þá sagði kennarinn að ég ætti að standa mig betur bara persónulega við mig yfir allan bekkinn. Mér fannst það mjög óþægilegt.
- Samt – samanburðurinn er bara óþægilegur. Já, hann er kannski það óþægilegasta, maður á bara að vera að keppa við sjálfan sig og ekki alltaf hugsa ekki um hvað aðrir fá. Og það er ekki hægt ef það er alltaf verið að lesa upp einkunnir hjá hinum.

Hér má greina reiði hjá viðmælendum gagnvart kennurum. Þeir telja sig sjá neikvæð áhrif einkunnargjafar í tölum gagnvart nemendum sem eiga í námerfiðleikum og álíta að þegar kennari les upp einkunnir skapi það neikvæða samkeppni.

4.3.2. Hvað við gerðum rétt og hvað þarf að laga

Viðmælendur voru sammála um hvernig umsagnir væru góðar. Þeir töldu betra að fá leiðbeinandi umsagnir þar sem staða þeirra væri metin, þar sem tekið væri fram hvað þeir væru færir um nú þegar og hvað þeir þyrftu að bæta eða vinna að til að ná betri árangri. Einnig fannst þeim mikilvægt að kennarinn áttaði sig á í hverju þeir væru að taka framförum.

- Að segja manni í hverju maður er góður og í hverju maður er lélegur og ekki vera að fara í kringum efnið.
- Benda manni líka á hvernig maður gæti gert það betur.
- Mér finnst líka gott þegar hann segir að maður sé að bæta sig í einhverju ég fékk t.d. svoliðis um daginn, þá veit ég að ég er að gera rétt.
- Það er líka geðveikt þægilegt að sumir kennarar taka eftir framförum.

Viðmælendur lögðu áherslu á að endurgjöfin þyrfti að vera skýr og þeir þurfi að skilja hana. Mikilvægt finnst þeim að kennarinn tali til þeirra.

- Maður verður að skilja það því það er svolítið erfitt að bæta eitthvað sem maður veit ekki hvað er, hvað við gerðum rétt og hvað þarf að laga.

Allir þátttakendur voru sammála um að innantómt hrós eða fagurgali væri ekki til góðs.

- Eins og stærðfræðikennarinn – þetta er gott en það er vitlaust og maður veit ekki af hverju þetta er gott þegar þetta er vitlaust.
- Maður skilur ekki hvernig eitthvað er gott sem er vitlaust. Kannski að það að koma í tímann.
- Það er ekki gott að fá hrós þegar það á ekki við.
- (breytir rödd - mjúkmál) „svo, svo hvernig hefur þú það“, viljum ekkert svoliðis.

Leiðbeiningar eins og „þú getur betur“ hjálpa þeim ekki, segja þátttakendur í rannsókninni, þeir vilja markvissa endurgjöf sem segir þeim hvað þeir eiga að gera.

- Þeir segja líka alltaf: „Þú getur miklu betur“.

- Já, „þú getur miklu betur“, hann eða hún eru kannski ekkert góð í þessu.
- Þeir skrifa kannski bara þetta og þetta er vitlaust; „þú getur lagt miklu meira á þig“ – búið. Þeir eru ekkert að þæla í því hvernig okkur gengur.

4.3.3. Samantekt um endurgjöf

Umræðan um endurgjöf í hópnum sem rætt var við einkenndist af samanburði á einkunnum í tölum og skriflegum umsögnum.

Þátttakendur voru sammála um að einkunnir í tölum segðu þeim lítið annað en hvar þeir stæðu í röðinni í samanburði við hina nemendurna. Fyrir þá nemendur sem rætt var við og fá oft slaka útkomu úr prófum hefði það að þeirra sögn þau áhrif að þeir „misstu metnaðinn“ til að standa sig vel.

Viðmælendur voru sammála um að skriflegar umsagnir hjálpuðu þeim við námið en miklu máli skipti hvernig þær væru orðaðar. Umsagnir þyrftu að fela í sér mat á stöðunni og leiðbeiningar um hvernig þeir gætu gert betur. Innantómt hrós eða almennar leiðbeiningar um að gera betur eða vinna meira segði þeim ekkert né nýttist þeim til að átta sig á stöðu sinni eða til bæta sig í náminu. Umfram allt, sögðu þeir, yrðu þeir að skilja það sem skrifað væri og gott væri fyrir þá þegar kennarar tækju eftir framförum þeirra í námi.

Einnig kom fram í viðtölunum að skriflegar umsagnir gæfu að þeirra mati betri mynd af þeim sem námsmönnum en einkunnir í tölum. Enginn munur var á viðhorfum eftir aldri eða stöðu viðmælenda í námi hvað þetta varðar.

4.4. ... maður veit best sjálfur hvað maður er að leggja á sig

Sjálfsmat er mikilvægur þáttur í leiðsagnarmati. Með sjálfsmati er átt við að nemendur meti sjálfir nám sitt svo þeir geti skilið betur hvað þarf til

að ná árangri (Black og Wiliam, 1998, bls. 7). Í viðtölunum var leitaði eftir reynslu og viðhorfi nemenda til sjálfsmats. Helmingur viðmælenda hafði reynslu af því. Viðhorf þeirra var ólíkt eftir því hvort þeir höfðu reynslu af sjálfsmati eða ekki. Þeir nemendur sem talaði var við og höfðu reynslu af sjálfsmati voru allir frá Verkmöppuskóla. Það sjálfsmat sem flestir þaðan höfðu reynslu af var að gefa sér einkunn við lok annar og rökstyðja hana. Þegar þeir voru inntir eftir því hvort þeir ræddu sjálfsmatið við kennara sögðust þeir ekki gera það.

- Við fáum einhver blöð þar sem eru spurningar sem við eigum að svara, hvort maður skrifar í leiðarbók og hvernig maður vinnur í tíma og gefa sér einkunn.

Viðhorf þátttakenda frá Verkmöppuskóla var ólíkt að þessu leyti eftir því hvar þeir stóðu í námi. Nemendur sem voru yfir 7 fannst sjálfsmat geta hjálpað sér til að ná betri árangri.

- Það getur hjálpað til að vita hvað við getum gert næst til að bæta okkur.
- Líka, þegar maður er að gera sjálfsmat fer maður að líta yfir það sem maður er búinn að gera, hvort að maður fékk góða einkunn og hvernig maður hefur unnið í tímum og svoleiðis.

Viðmælendur sem voru undir 7 í Verkmöppuskóla nefndu þennan þátt ekki og ræddu fyrst og fremst um einkunnina sem þeir gáfu sér í sjálfsmatinu og fannst hún ekki skipta neinu máli. Sama viðhorf var til þess þáttar sjálfsmatsins hjá hópnum sem var yfir 7.

- Það skiptir engu máli hvað maður gefur sér, kennararnir eiga eftir að gefa manni geðveikt lélegt.
- Þetta kemur sem vinnueinkunn nemenda. Það skiptir engu máli hvað maður gefur sér.
- En það gildir ekkert, það skiptir samt engu máli.

Viðmælendur í 10. bekk í Verkmöppuskóla töluðu einnig um að sumir kennarar væru byrjaðir að fá þá til að ígrunda verkefni. Það væri ágætt en oft vissu þeir ekki hvað þeir ættu að ígrunda.

- Maður fær kannski 10 á prófinu, hvað á maður að ígrunda? Að maður fékk tíu á prófinu? Á maður að skrifa hvort þetta var erfitt eða hvað á að skrifa?
- Í ígrundun á að skrifa hvað maður vill bæta og hvað maður hefði getað gert betur í prófinu sjálfu og svona. Svo ef maður fær 10 þá getur maður það ekkert. Mér finnst sjálfri mjög erfitt að ígrunda um próf eða svoleiðis af því maður veit eiginlega aldrei hvað maður á að segja.
- Jú, stundum, en til dæmis ef maður fær 10 – hvað get ég þá vitað hvað ég get gert betur. Ég veit það ekki. Ef maður vissi allt og allt var alveg pottþétt hvað á maður þá að skrifa að maður vildi vita betur.

Þeir nemendur sem ekki höfðu reynt sjálfsmat og rætt var við fannst það eftirsóknarvert. Greinilegt var á samræðunum að þegar þeir ræddu um sjálfsmat þýddi það fyrir þeim að gefa sér einkunn.

- Mér finnst þetta mjög sanngjarnt að nemendur gefi sér sjálfir einkunn því maður veit best sjálfur hvað maður er að leggja á sig.

Sjálfsmat var ekki fyrirferðarmikill þáttur í umræðum nemenda í viðtölunum. Það var bæði vegna þess hversu fáir höfðu reynslu af því og að þeir sem höfðu reynslu af sjálfsmati virtust ekki sjá mikinn tilgang með því.

4.5. Niðurstöður: Samantekt

Hér að framan hefur verið greint frá viðhorfum og reynslu nemenda af námsmati í 10. bekk og á fyrsta ári í framhaldsskóla eins og hún birtist í átta rýnihópaviðtölum sem tekin voru við nemendur í þessum bekkjum. Tilgangur rannsóknarinnar var að leita þekkingar og skilnings á reynslu og viðhorfum nemenda til námsmats. Sérstaklega var spurt um reynslu og viðhorf þeirra af mismunandi aðferðum, endurgjöf og sjálfsmati. Einnig var ætlunin að bera saman viðhorf nemenda frá tveimur skólum sem hefðu mismunandi stefnu í námsmati eins og það varð ráðið af upplýsingum á heimasíðum þeirra. Annars vegar var talað við nemendur sem voru undir einkunninni 7 á lokaprófi árinu áður en viðtölin voru tekin og hins vegar yfir 7 á lokaprófi árinu áður. Reynsla nemenda af námsmati eftir aldri, skóla eða stöðu í námi var að mestu leyti eins. Þeir litu á námsmat fyrst og fremst sem lokamat við annaskil en töldu að leiðsagnarmat hjálpaði þeim að verða betri námsmenn. Eini munurinn sem greinanlegur var á afstöðu nemenda frá þessum tveimur skólum var að meiri kvíða gætti hjá nemendum í 10. bekk í Prófaskóla gagnvart samræmdum prófum. Einnig var meiri umræða um einkunnir í tölum í Prófaskóla.

Próf voru fyrirferðarmikill þáttur í umræðunni og ekki var hægt að greina mun á afstöðu viðmælenda til prófa nema í afmörkuðum þáttum. Þeir skiptu prófum í þrjá flokka eftir tilgangi þeirra og þeim áhrifum sem þeir álitu að þau hefðu á nám þeirra. Þessir flokkar voru í fyrsta lagi kaflapróf, sem að þeirra sögn gætu hjálpað þeim við námið ef þeir fá tækifæri til. Í öðru lagi lokapróf, sem væru fyrst og fremst fyrir skólann til að meta stöðuna hjá þeim og að loknu slíku prófi hefðu nemendur lagt þann áfanga að baki sem prófað er úr. Í þriðja lagi samræmd próf en í ummælum um þau mátti greina mun á viðhorfum hjá þátttakendum. Munurinn birtist annars vegar í því hvernig þeir litu á tilgang prófanna. Það var merkjanlegur munur á 10.-bekkingum og nemendum á fyrsta ári í framhaldsskóla sem rætt var við. Tíundubekkingar sögðu að framtíð þeirra byggist á hvernig þeir stæðu sig á samræmdum prófum en nemendurnir sem höfðu hafið nám í framhaldsskóla litu þannig á að prófin hefðu verið notuð til að hræða þá til náms í efstu bekkjum

grunnskóla. Hins vegar var blæbrigðamunur á viðhorfum 10.-bekkinga til samræmdra prófa á milli skóla. Merkja mátti á umræðunni í viðtölunum að hún einkenndist af meiri kvíða fyrir samræmdum prófum í Prófaskóla en Verkmöppuskóla.

Viðmælendurnir sögðu að það færi eftir gerð og tilgangi prófa hversu réttlátur mælikvarði þau væru. Viðhorf þeirra til kaflaprófa var afgerandi jákvæðast. Fram kom í viðtölunum að þátttakendum fannst lokapróf og samræmd próf óréttlátur mælikvarði á þá sem námsmenn.

Annar þáttur sem mikil umræða skapaðist um var mat á verkefnum nemenda. Viðmælendur skiptu þessu mati í tvo flokka, annars vegar ritgerðir og fyrirlestra nemenda sem metnir eru til einkunnar inn í lokamat og hins vegar vinna eins og vinna í námsbókum og heimanám, sem í einhverjum tilvikum er metin sem hluti af lokamati. Hér var ekki hægt að greina mun á viðhorfum viðmælenda í hópunum til slíks námsmats. Álit þeirra var að verkefni, og þá sér í lagi stór verkefni eins og ritgerðir og fyrirlestrar nemenda, segðu mest um þá sem námsmenn og stöðu þeirra í náminu. Að þeirra áliti var góður kostur að meta stór verkefni til lokamats og að það væri réttlátara en próf.

Endurgjöf var einn af þeim þáttum sem komu til umræðu í viðtölunum. Viðmælendur höfðu fyrst og fremst reynslu af einkunnum í tölum en einnig af endurgjöf í samfelldu máli. Þeir voru sammála um að skrifleg endurgjöf í samfelldu máli hjálpaði þeim í náminu, en það skipti miklu hvernig hún væri orðuð. Endurgjöfin þyrfti að vera skýr svo þeir skildu hana, hún þyrfti að fela í sér mat á stöðunni; segja þeim um hvað þeir væru færir nú þegar og leiðbeina þeim um hvernig þeir gætu gert betur. Hróss og ómarkvissar leiðbeiningar eins og „að gera betur“ hjálpuðu þeim lítið. Umræða um einkunnir í tölum var meiri í Prófaskóla og snerist að miklum hluta til um áhrif einkunna á nám þeirra. Allir viðmælendur í Prófaskóla voru þess fullvissir að það að fá aftur og aftur lélegar einkunnir hefði ekki góð áhrif á námið. Þetta viðhorf kom einnig fram hjá nemendum í Verkmöppuskóla sem voru undir 7 í meðaleinkunn á lokaprófi.

Í viðtölunum var minnst á sjálfsmat sem aðeins helmingur viðmælenda minna hafði reynslu af. Umræðan um sjálfsmat snerist fyrst

og fremst um einkunnir sem þeir gæfu sér. Niðurstaða þeirrar umræðu var að enginn tæki mark á þeim einkunnum og þær væru tilgangslausar. Þeir sem voru yfir 7 á lokaprófi og höfðu reynslu af sjálfsmati töldu að það gæti hjálpað sér að skoða námið og velta því fyrir sér. Þeir sem ekki höfðu reynslu af sjálfsmati fannst það eftirsóknarvert.

Eins og fram hefur komið litu þeir nemendur sem rætt var við um námsmat að það og lokamat væri eitt og hið sama. Umræðan í viðtölunum einkenndist af samanburði á þeim aðferðum við lokamat sem þeir virtust þekkja best, það er prófum og einkunnum í tölum. Þeir báru stöðugt saman einkunnir og skriflega endurgjöf í samfelldu máli og mat á verkefnum og próf. Einnig kom skýrt fram í viðtölunum að viðhorf kennaranna skipti miklu máli þegar kæmi að námsmati og námi eða eins og einn viðmælenda lýsti því hjá hvernig kennara hann lærði best: „Kennarar sem labba um og spyrja mann hvernig maður leysir verkefni og athuga hvað maður er að gera og ræða við mann“.

5. Umræða

Í fjórða kafla var gerð grein fyrir niðurstöðum úr átta rýnihópaviðtölum sem tekin voru við nemendur í 10. bekk grunnskóla og í 1. bekk í framhaldsskóla. Þeir nemendur sem rætt var við komu frá tveimur grunnskólum sem höfðu mismunandi stefnu í námsmati. Í þessum kafla verður leitast við að svara þeim rannsóknarspurningum sem lagt var upp með í rannsókninni en henni var ætlað að leita þekkingar á reynslu nemenda af námsmati. Einnig var ætlunin að skoða reynslu nemenda af mismunandi endurgjöf kennara og hvernig það námsmat sem nemendur hafa reynslu af hafi nýst þeim. Jafnframt var ætlunin að skoða hvort og þá hvernig mismunandi nálgun skóla að námsmati birtist í svörum nemenda.

Hér á eftir verður því leitast við að draga saman reynslu viðmælenda af mismunandi námsmatsaðferðum og viðhorfi þeirra til hvernar aðferðar. Rannsóknir hafa sýnt að námsmat hefur áhrif á nám og kennslu (Chappuis og Stiggins, 2002, bls. 40; Stiggins, 2007, bls. 22; Wiggins, 1998, bls. 1) og því mikilvægt að skoða hvernig reynsla nemenda er af því hvernig kennarar nota námsmat. Fjallað er sérstaklega um mismunandi endurgjöf kennara og reynslu nemenda af því hvernig kennarar nota hana. Að lokum verður vikið að sjálfsmati en sérstaklega var spurt um reynslu nemenda af því í viðtölunum.

5.1. Reynsla nemenda af námsmati

Viðmælendur í rannsókninni horfðu fyrst og fremst til lokamats þegar þeir voru spurðir um reynslu sína og viðhorf til námsmats. Þeir litu auk þess á allt námsmat sem lokamat, einnig það námsmat sem þeir hafa reynslu af í daglegu starfi. Má þar nefna námsmat eins og kaflapróf eða mat á ritgerðum eða öðrum verkefnum sem hafa leiðbeinandi gildi fyrir

þá í náminu. Nemendur greindu það niður eins og það birtist í vitnisburðabókum eða einkunnabókum, það er í prófeinkunnir og vinnu- eða starfseinkunnir. Nemendur töldu að allt mat kennarans á vinnu þeirra yfir skólaárið væri hluti af lokaeinkunn, þá annað hvort sem hluti af prófeinkunn eða sem hluti af vinnueinkunn. Því má ætla af niðurstöðum rannsóknarinnar að þeir skólar sem viðmælendur eru frá leggi mikla áherslu á lokamat og geri nemendum sínum skýra grein fyrir því hvernig skólinn stendur að því mati. Þetta má ráða af því hvernig nemendur ræddu um námsmatið. Þeir skiptu því niður í flokka eftir aðferðum og virtust mjög meðvitaðir um hvaða gögn kennarar noti til að ákveða einkunn þeirra í lokamati.

5.1.1. Próf

Þátttakendur í viðtölunum álitu að skólinn legði mesta áherslu á stór lokapróf í lok anna og samræmd próf til að meta námið þótt lokamat skólans byggðist á fleiri þáttum í námi þeirra svo sem ritgerðum og vinnu í tímum. Þetta kemur einnig fram í rannsókn Ernu Ingibjargar Pálsdóttur (2006, bls. 105). Niðurstöður þar sýna að meginuppistaða lokamats eru lokapróf. Slík próf segir Gronlund (2003, bls. 9) hafa lítið leiðsagnargildi, þau feli fyrst og fremst í sér dóm kennarans að námi loknu. Erna Ingibjörg Pálsdóttir (2006, bls. 104) bendir á í rannsókn sinni að samræmd próf hafi mikil áhrif á gerð lokaprófa í íslenskum grunnskólum. Bent hefur verið á að samræmd próf séu það sem kallað er áhættupróf, en í slíkum prófum eru nemendur dregnir til ábyrgðar um nám sitt (Rúnar Sigþórsson 2006, bls. 5–6). Þeir nemendur sem rætt var við í umræddri rannsókn greindu frá því að nemendur litu hvorki á lokapróf né samræmd próf sem tæki til að verða betri námsmenn né að prófin gætu stutt þá í náminu. Þeir töldu að slík próf væru fyrst og fremst fyrir skólann til að flokka þá eða sem agatæki fyrir kennara til að „hræða“ þá til náms. Deci og Ryan (2005, bls. 2–3) segja að nota megi próf í mismunandi tilgangi, einn þeirra sé að stjórna hegðun nemenda. Það byggist á að nemendur vilji ná háum einkunnum til að öðlast velvilja

kennara, möguleika á að geta valið um framhaldsskóla og fá betri vinnu síðar meir.

Einnig var athyglisvert að nemendur í 10. bekk litu á samræmd próf sem lykilinn að frekari velgengni í lífinu og að þeir ættu allt undir því komið að ná góðri einkunn í þeim. Viðmælendur á fyrsta ári í framhaldsskóla sögðu hins vegar að þeir hafi verið blekkir hvað þetta varðar, því samræmdu prófin í 10. bekk væru fyrst og fremst agatæki fyrir kennarana til að halda þeim að námi. Þeir sem voru yfir 7 sögðu að prófin hefðu fyrst og fremst kennt þeim að vinna undir pressu.

Nichols og Berliner (2008, bls. 15) halda því fram að áhersla á samræmd próf sendi þau skilaboð til nemenda að megintilgangur náms sé að ná góðri einkunn á prófi. Í niðurstöðum rannsóknarinnar kemur fram að nemendur sem rætt var við töldu að það skipti meginmáli fyrir framtíð þeirra að ná góðum einkunnum á lokaprófum og samræmdum prófum. Aftur á móti töldu þeir ekki að háar einkunnir á slíkum prófum segðu mikið um færni þeirra í þeirri námsgrein sem prófað væri í. Þeir töldu því að það væri ósanngjarn mælikvarði á kunnáttu þeirra og þekkingu, þar væru margir þættir sem spiluðu inn í, svo sem tilfinningalegt og líkamlegt ástand þeirra í prófinu.

Í niðurstöðum í rannsóknarinnar kom fram að viðmælendur töldu að próf eins og samræmd próf sem byggðust á stórum hluta til á fjölvalsspurningum kölluðu á utanbókarlærdóm. Samræmd próf snérist að þeirra mati annars vegar um hversu hæfur nemandinn er að læra staðreyndir utanbókar og þau krefjast lítils skilnings. Slík próf henti vel hjá sumum til að fá háa einkunn. Rúnar Sigbórsson (2005, bls. 8) bendir á rannsóknir sem sýni að fjölvalspróf hafi bæði kosti og galla. Þau geti á stuttum tíma kannað skilning og þekkingu á mörgum atriðum og yfirferð þeirra sé hlutlæg. Aftur á móti séu þau einhæft mælitæki sem mæli fyrst og fremst minni og skilning. Hins vegar voru viðmælendur þeirrar skoðunar að próf sem byggist fyrst og fremst á ritgerðarspurningum segi betur til um kunnáttu nemenda. Tilhneiging virðist vera hjá kennurum, þar sem mikil áhersla er á áhættupróf, að þeir fari fyrst og fremst að kenna fyrir prófin (Amrein og Berlinger, 2003, bls. 2; Nichols og Berliner, 2008, bls. 17). Kennslan fer þá að ganga út á

endurtekningar þar sem nemendur læra staðreyndir utanbókar sem auðvelt er prófa á krossaprófum (Nichols og Berliner, 2008, bls. 17; Shepard, 2000, bls. 6).

Eins og fram hefur komið litu þátttakendurnir í viðtölunum ekki á lokapróf né samræmd próf sem námsmat sem leiðbeindi þeim í námi. Þeir álitu að minni próf sem tekin eru jafnt og þétt yfir veturinn úr afmörkuðu efni gætu verið leiðbeinandi. Þau próf, sögðu þeir, gætu hjálpað þeim að vita hvað þyrfti að læra til að ná betri árangri. Chappuis og Chappuis (2008, bls. 16) benda á að kennarar og nemendur geti notað próf sem kennarar búa til sjálfir sem leiðsagnarmat. Prófin ættu þá að vera frekar í tengslum við markmið námsins og kennarinn gæti hjálpað nemendum að nýta sér niðurstöður þess til að meta stöðu sína í náminu.

Reynsla þeirra nemenda, sem rætt var við, af prófum var nánast eins hvort sem nemendur voru frá skóla sem sett hafði sér skýra stefnu varðandi námsmat eða frá skóla sem ekki hafði markað ákveðna námsmatsstefnu. Sá munur sem birtist í viðtölunum á þessum þætti tengdist líðan þeirra. Hjá nemendum í 10. bekk í Prófaskóla mátti greina meiri kvíða fyrir samræmdum prófum. Umræðan um próf meðal viðmælenda úr þeim skóla var fyrirferðarmeiri en um aðra þætti námsmats og einkenndist af kvíða og gagnrýni á hversu óréttlátur mælikvarði prófin væru á nám þeirra. Bent hefur verið á að kvíði geti haft neikvæð áhrif á niðurstöður úr prófum (Harlen og Crick, 2003, bls. 172). Ef marka má niðurstöður úr viðtölunum sem tekin voru virðist sem umræða meðal nemenda um námsmatið í Prófaskóla snúist að miklu leyti um próf. Wiggins (1998, bls. 3) bendir á að í skóla þar sem megináherslan er á próf sé hætta á að umræða meðal nemenda snúist fyrst og fremst um þau. Meðal nemenda í 10. bekk sem rætt var við í Verkmöppuskóla gætti ekki sama kvíða gagnvart samræmdum prófum og þeir litu á þau sem einn þátt af námsmati. Ætla má að í skóla þar sem ekki er mörkuð skýr stefna um námsmatið ráði hefðin ríkjum. Rósa Maggý Grétarsdóttir (2007, bls. 35) bendir á, í tengslum við rannsókn sína á námsmati, þar sem hún ræddi við framhaldsskólakennara um námsmat, að kennararnir séu meðal annars undir oki hefðarinnar þegar

kemur að vali á námsmatsleiðum. Matsleiðir hefðarinnar eru mjög einsleitar og byggja fyrst og fremst á prófum (Rósa Maggý Grétarsdóttir 2007, bls. 35).

5.1.2. Verkefni

Þátttakendur í rannsókninni töldu að stór verkefni eins og ritgerðir og fyrirlestrar væru góður vitnisburður um kunnáttu þeirra og stöðu í náminu, og mun betri kostur en stór lokapróf. Viðmælendur virtust álykta að ef aðaláherslan í lokamati væri á stór verkefni lærðu þeir betur, jafnt og þétt yfir námstímann. Þá ályktun virtust þeir draga af því að þeir mundu og kunnu betur þá þætti í náminu sem unnir voru á þann hátt í skólanum. Nám sem fer þannig fram er einnig áhugaverðara að þeirra mati. Þó þátttakendur hafi rætt þennan þátt námsmatsins út frá lokamati má greina í niðurstöðum að við vinnu að ritgerðum og fyrirlestrum hafi þeir að einhverju leyti reynslu af leiðsagnarmati. Viðhorf þátttakendanna samrýmist því sem Wiggins segir (1998, bls. 1) að leiðsagnarmat fái nemendur til að hugsa um innihald námsins og við það aukist áhugi og ábyrgð á því. Fram kemur í kafla 2, þar sem fjallað er um fræðilegar forsendur leiðsagnarmats, að það byggist fyrst og fremst á góðri endurgjöf í gegnum námsferlið og að nemendur hafi skýr matsviðmið til að miða sig við (Wiggins, 1998, bls. 44–45).

Viðmælendur ræddu um þessa tvo þætti í námsmatinu; að mikilvægt væri að fá leiðbeiningar á meðan á vinnu stæði og hafa skýr fyrirmæli frá kennara um hvaða kröfur hann setti.

Athygli vekur hversu eftirsóknarvert þeim nemendum sem rætt var við fannst leiðsagnarmat og að þeir flokkuðu kennara að einhverju leyti eftir því hversu gott leiðsagnarmat þeir hafa fengið meðan á vinnu þeirra í skólanum stendur. Eins og Black og William (1998, bls. 8–9) benda á í samanburðarrannsókn sinni á námsmati er það viðhorf kennara til hlutverks námsmats sem skiptir mestu máli. Þeir segja enn fremur að ef vel á að takast til þurfi kennarar að trúá á að allir nemendur geti tekið framförum.

Í rannsókninni kemur fram að alla vinnu nemenda, svo sem verkefni í kennslustundum, vinnu í námsbókum, vinnubækur eða skil á heimanámi, nota kennarar við lokamat þegar þeir ákveða svokallaða vinnueinkunn. Viðmælendur sáu ekki tilgang með því að skila þessum verkefnum því það væru ekki verkefnin sem slík sem réðu mati kennarans á námi þeirra heldur viðhorf kennarans til þeirra sem einstaklinga. Hér er mikill munur á viðhorfi þátttakenda annars vegar til stærri verkefna, svo sem ritgerða og fyrirlestra, og hins vegar til annarrar vinnu þeirra. Munurinn virðist tengjast endurgjöfni. Nemendur fá oftast leiðbeinandi endurgjöf fyrir stærri verkefni en annarri vinnu safna kennarar saman og nota við lokamat. Nemandinn fær ekki endurgjöf jafnóðum á þau verkefni. Rowntree (1977/1982, bls. 28) bendir á að nemendur vilji fá viðbrögð kennara við vinnu sinni og fá að vita hvernig hann metur frammistöðu þeirra.

Viðhorf kennara til nemenda sem einstaklinga virðist skipta viðmælendur mjög miklu máli þegar kemur að námsmati. Góður kennari að þeirra mati var sá sem sýndi þeim áhuga, ræddi við þá um námið, leiðbeindi og hlustaði. Sigrún Aðalbjarnardóttir (2006, bls. 56) bendir á í samantekt á íslenskum rannsóknum á viðhorfi nemenda um hvað sé góður kennari, að það hafi áhrif á námsárangur nemenda hvernig þeir skynja að kennari styðji þá félagslega og námslega.

5.1.3. Endurgjöf

Endurgjöf er áreiðanlega einn mikilvægasti þáttur námsmats ef matið á að nýtast nemendum til að bæta námsárangur sinn. Hún er einn af lykilþáttum í leiðsagnarmati (Andrede, 2008, bls. 60; Brookhard 2008, bls. 54).

Námsmatsaðferðir sem þeir nemendur sem rætt var við töldu bestar voru kaflapróf og mat á ritgerðum og fyrirlestrum. Þeir álitu að þessar aðferðir segðu mest um þá sem námsmenn og hjálpuðu þeim til að átta sig á stöðu sinni í náminu svo framarlega sem þeir fengju athugasemdir frá kennurum eða leiðbeinandi mat. Brookhard (2008, bls. 54–53) heldur því fram að mikilvægt sé hvernig kennarar orði eða setji

fram endurgjöf. Endurgjöfin þarf að vera þannig að nemendur vilji hlusta og geti nýtt hana til að bæta námsárangur sinn. Stór lokapróf, samræmd próf og dagleg vinna sögðu lítið um þáttakendur sem námsmenn að þeirra mati. Annars vegar væru slík próf óréttlátur mælikvarði á kunnáttu þeirra og leikni og hins vegar færi það eftir viðhorfi kennara til þeirra sem einstaklinga hvernig mat þeir legðu á daglega vinnu nemenda. Þegar nánar er athugað virðast nemendurnir ekki fá leiðbeinandi mat á verkefni heldur einungis einkunn í tölu að loknu stóru lokaprófi sem að þeirra sögn segir þeim ekki mikið um frammistöðu þeirra. Þeir vita ekki hvað þeir gerðu til að verðskulda einkunnina né hvað þarf til að ná betri árangri (Harlen og Crick, 2003, bls. 187; Rowntree, 1977/1983, bls. 28). Greinilegt var að nemendur vilja fá viðbrögð við þeim verkefnum sem þeir vinna, bæði á meðan á námi stendur og eins að lokinni vinnu til að geta bætt námsárangur sinn. Þeir sem fjallað hafa um þátt endurgjafar í námsmati segja að hún þurfi vera tíð bæði á meðan á vinnu stendur og þegar henni er lokið eigi hún að hjálpa nemendum til að bæta námsárangur sinn (Brookhart, 2008, bls. 55; Gronlund, 2003, bls. 22; Stiggins, 2001, bls. 159; Wiggins, 1998, bls. 46).

Ef marka má niðurstöður rannsóknarinnar vilja nemendur leiðbeinandi endurgjöf á vinnu sína, verkefni og próf. Þeir nemendur sem rætt var við voru meðvitaðir um hvernig endurgjöf nýtist þeim best. Að þeirra mati þarf endurgjöfin að vera skiljanleg, segja hvað þeir kunna og hvað þeir þurfi að læra betur en einnig fannst þeim gott ef kennarar taka eftir framförum hjá þeim. Endurgjöfin á að snúast um nám þeirra, þeir vilja ekki vingjarnleg orð eða staðhæfingar um námsgetu sína. Butler (1988, bls. 11) og Brookhard (2008, bls. 56) segja að endurgjöf þurfi að beinast að vinnuferlinu og verkefninu til að nýtast nemendum sem best. Endurgjöfin þarf að vera lýsandi, segja þeim hvort þeir eru á réttri leið og hvað þeir þurfa að læra betur til að ná betri árangri til að geta gert betur í næsta verkefni eða prófi. Þær rannsóknir sem vitnað er til í fræðilega kaflanum benda einmitt til að endurgjöf í samfelldu máli hafi jákvæð áhrif á námsframvindu (Black og Wiliam, 1998; Brookhart, 2008; Butle, 1988; Harlen og Crick, 2003).

Einkunnir í tölum segja viðmælendum einungis hvar þeir eru í röðinni í nemendahópnum. Þeir virtust líta á tölurnar fyrst og fremst sem flokkunartæki skólans og sögðu að nemendur með námserfiðleika tapi í þeirri baráttu. Lélegar einkunnir aftur og aftur fá þá til að missa móðinn jafnvel þótt skriflegar athugasemdir frá kennara fylgi. Stiggins (2006, bls. 22) og Nichols og Berliner (2008, bls. 16) segja að með áherslu á próf sem flokka nemendur séu búnir til sigurvegarar og taparar í skólakerfinu.

Greina má af niðurstöðum þessarar rannsóknar að miklu máli skiptir fyrir viðmælendur hvernig kennari stendur að endurgjöf til þeirra um námið. Það hefur áhrif á námsgengi þeirra og þá sérstaklega á nemendur með námserfiðleika. Erlendar rannsóknir benda til hins sama. Black og Wiliam (1998, bls. 3) benda á að vísbendingar séu um að leiðsagnarmat hafi sérstaklega góð áhrif á nemendur með námserfiðleika.

5.1.4. Sjálfsmat

Sjálfsmat er annar veigamikill þáttur í leiðsagnarmati og ef það á að þjóna tilætluðum árangri þarf það að vera innbyggt í kennsluna (Black og Wiliam, 1998, bls. 6). Ross (2005, bls. 9) bendir meðal annars á að rannsóknir sýni afgerandi niðurstöður um að sjálfsmat sé örvandi fyrir nám óháð aldri nemanda og námsgrein og áhrifin aukist með beinum fyrirmælum um hvernig sjálfsmat skuli fara fram. Þjálfar þarf nemendur í sjálfsmati til að þeir skilji tilganginn með námi sínu og sjái hvað þeir þurfi að gera til að ná árangri (Black og Wiliam, 1998, bls. 7). Hluti af rannsókninni var að skoða reynslu og viðhorf nemenda til sjálfsmats. Í ljós kom að reynsla nemenda af því var afar lítil og því fáar ályktanir hægt að draga. Það er umhugsunarvert hversu lítið sjálfsmat er notað af kennurum í ljósi þess að rannsóknir sýna að það virðist hafa jákvæð áhrif á námsárangur. Black og Wiliam (1998, bls. 6) segja að sjálfsmat sé undirstaða árangursríks leiðsagnarmats, og halda því fram að rannsóknir sýni að það hafi bætandi áhrif á námsárangur.

Það sjálfsmat sem viðmælendur höfðu reynslu af var að ígrunda nám sitt til þess að gefa sjálfum sér einkunn. Viðhorf þeirra til þess að gefa sjálfum sér einkunn einkenndist af tilgangssleysi. Álit þeirra var að enginn tæki mark á þeirri einkunn. Erlendar rannsóknir benda til þess að nemendur séu neikvæðir gagnvart sjálfsmati sem notað er til að gefa einkunn við lok námstímans (Andrade, 2008, bls. 60). Allt bendir til þess að til þess að sjálfsmat skili árangri þurfi það að vera samofið náminu eins og fyrr getur og vera hluti af leiðsagnarmati sem fer fram jafnt og þétt yfir námstímann en ekki sem lokamat nemendanna sjálfra við enda hans.

Þeir viðmælendur sem höfðu reynslu af sjálfsmati og gekk vel í námi fannst gott að líta um öxl, meta vinnu sína og velta fyrir sér náminu til að átta sig á stöðu sinni. Til þess að geta gert það þurfa þeir að vita hvaða kröfur eru gerðar til þeirra. Þetta kemur heim og saman við skoðanir fræðimanna sem fjallað hafa um námsmat, að undirstaða sjálfsmats séu góð viðmið (Andrade, 2008, bls. 60).

5.2. Samantekt

Hér á undan hefur verið greint frá meginniðurstöðum eins og þær birtust í viðtölunum. Þar kemur fram að reynsla og viðhorf þeirra nemenda sem rætt var við í rannsókninni er nokkuð einsleit. Nemendur virtust sammála um flesta þætti námsmatsins því einungis er að finna blæbrigðamun á viðhorfum þeirra til ákveðinna þátta þess.

Viðmælendur skiptu námsmati niður í ákveðna þætti, annars vegar próf og hins vegar mat á verkefnum og vinnu nemenda. Auk þess var sérstaklega fjallað um endurgjöf, vegna þess hversu skýrt kom fram í viðtölunum hversu þýðingarmikil endurgjöf er fyrir viðmælendur sem námsmenn.

Helstu niðurstöður rannsóknarinnar er að nemendur leggja áherslu á að fá leiðsagnarmat. Þeir vildu meina að þannig væri bestum árangri náð. Leiðsagnarmat er það námsmat sem hjálpar þeim að verða betri námsmenn og fær þá til að velta námsefninu fyrir sér og átta sig á

Því hvernig þeir geti náð betri árangri. Þeir voru meðvitaðir um hvernig slíkt námsmat á að vera. Það einkennist að þeirra mati öðru fremur af góðri endurgjöf í samfelldu máli sem leiðbeinir þeim varðandi námið. Einkunnir sem eru aðeins í tölum hjálpa viðmælendum ekki mikið og það að fá oft lágar einkunnir hefur neikvæð áhrif á námsgengi. Endurgjöfin þarf að vera skiljanleg, viðmælendur vildu ekki klapp á kollinn né athugasemdir um námsgengi sitt, endurgjöfin þarf að snúast um námið. Rannsókn Black og Wiliam (1998, bls. 8) styður þessa niðurstöðu en þeir segja að vísbendingar séu um að nemendur nái betri námsárangri með leiðsagnarmati.

Þótt nemendur ræddu fyrst og fremst um lokamat þá virtust þeir flokka námsmatsaðferðir eftir reynslu sinni af endurgjöf kennara á matsaðferðum eða hversu gott leiðbeinandi mat kennarar gefa. Þeir töldu kaflapróf og ritgerðir eða fyrirlestra bestu aðferðirnar í námsmati en þar höfðu þeir reynslu af leiðsagnarmati. Stór lokapróf, samræmd próf og verkefni sem unnin eru jafnt og þétt yfir veturinn töldu þeir ekki gott námsmat. Lokapróf og samræmd próf álitu þeir fyrst og fremst vera fyrir skólann til að flokka nemendurna og ávísun á áframhaldandi nám fyrir þá sjálfa. Auk þess töldu þeir þá námsmatsaðferð ekki réttlátan mælikvarða á kunnáttu þeirra og þekkingu. Samræmd próf voru að þeirra áliti fyrst og fremst ákveðin tegund agatækis fyrir kennara til að halda þeim að námi. Verkefni, svo sem heimavinna, verkefnabækur og vinna sem fram fer í kennslustundum sem kennari notar til að gefa nemendum vinnueinkunn eða starfseinkunn, fannst þeim jafnframt óréttlátur mælikvarði á nám þeirra. Ekki kemur fram að það sé vegna verkefnanna, heldur fyrst og fremst vegna þess að þeir treystu ekki kennurum til að meta vinnu þeirra af sanngirni. Þeir tödu að viðhorf kennara gagnvart þeim hafi mun meiri áhrif á það mat en vinna þeirra. Þetta er athyglisverð niðurstaða sem vert væri að skoða betur. Svo virðist sem nemendur flokki kennara að einhverju leyti í góða eða slæma kennara eftir því hversu gott leiðbeinandi mat þeir gefa eða hvernig kennarar birta þeim niðurstöður námsmats. Viðmælendurnir bentu á að kennari sem skilur þá, hlustar og ræðir við þá um námið sé góður kennari. Þeir nemendur sem tóku þátt í rannsókninni höfðu fyrstu

og fremst reynslu af sjálfsmati við lok námstímans. Tilgangur þess var að þeirra álitu fyrst og fremst til að þeir gæfu sjálfum sér einkunnir í tölum. Þátttakendur sögðust ekki sjá tilgang með því, vegna þess að enginn tæki mark á þeirri einkunn. Þótt nemendur hafi ekki mikla reynslu af sjálfsmati áttuðu þeir sig á því að samræða um nám þeirra við kennara skiptir máli. Black og Wiliam (1998, bls. 7) hafa bent á það sé einn af mikilvægum þáttum þegar byggt er á sjálfsmati nemenda.

6. Lokaorð

Rannsókn þessari sem hér hefur verið lýst var ætlað að koma á framfæri reynslu og viðhorfi nemenda til námsmats. Það var athyglisvert að heyra hvernig nemendurnir sjálfir lýsa því námsmati sem þeir hafa reynslu af og hvernig þeim finnast þær aðferðir, sem kennarar þeirra hafa notað, nýtast þeim í náminu. Hér á landi hafa einungis tvær rannsóknir verið gerðar þar sem talað var við nemendur um reynslu þeirra af námsmati og viðhorf þeirra til þess. Fyrst er að nefna doktorsverkefni Rúnars Sigþórsson (2008) en í tengslum við það tók hann m.a. rýnihópaviðtöl við nemendur. Þá er að nefna rannsókn Ingu Þóru Geirlaugsdóttur (2007) sem talaði við þrjá nemendur, auk þess að ræða við mæður þeirra og kennara. Patricia Marr og Karen Malone (2007, bls. 23) benda á að rannsóknir, þar sem málefni sem varða börn eru til umfjöllunar, gefa betri mynd af viðhorfi og reynslu þeirra ef þau eru þátttakendur. Styrkleiki þessarar rannsóknar felst ef til vill fyrst og fremst í því að talað var við nemendur og fékkst þannig fram sjónarhorn þeirra á námsmat.

Meginniðurstöður þessarar rannsóknar eru að nemendur vilji leiðsagnarmat, námsmat sem byggist á vinnu þeirra og verkefnum og felur í sér leiðbeinandi endurgjöf, endurgjöf sem vísar þeim veginn til að standa sig betur í náminu. Þeir vilja ekki endurgjöf sem flokkar þá né klappar þeim á kollinn. Nemendur vilja endurgjöf sem beinist að vinnuframlagi þeirra og fer fram meðan á námi þeirra stendur. Þeir sögðu að einkunnir í tölum gefi hvorki þeim né öðrum til kynna hvernig námsmenn þeir eru. Nemendur álítu hvorki lokapróf né samræmd próf góða mælikvarði á þá sem námsmenn, né heldur aðferðir sem séu til þess fallnar að vekja áhuga þeirra á námi, slík próf kalli á utanbókarlærdóm. Stór verkefni svo sem ritgerðir og fyrirlestrar sem reyna á færni þeirra og kunnáttu sögðu þeir vekja áhuga á námi og geti vitnað um færni þeirra sem námsmanna.

Á lokastigi þessa verkefnis voru ný lög um grunnskóla samþykkt frá Alþingi og eru nokkrar áherslubreytingar þar að finna um námsmat. Í lögunum frá 1995 hefst 44. grein sem fjallar um námsmat þannig „Megintilgangur námsmats er örvun nemenda og námshjálp“ (Lög um grunnskóla, 1995) en í nýju lögunum er ekki notað sama orðalag en þar segir:

Mat á árangri og framförum nemenda er reglubundinn þáttur í skólastarfi. Tilgangur þess er að fylgjast með því hvernig nemendum tekst að mæta markmiðum aðalnámskrár og ná námsmarkmiðum sínum, örva nemendur til framfara og meta hverjir þurfa á sérstakri aðstoð að halda. Nánari ákvæði um námsmat skulu sett í aðalnámskrá grunnskóla (Lög um grunnskóla, 2008).

Þarna virðist komin önnur forgangsröðun, eftirlitshlutverk námsmatsins skipar að því að virðist stærri sess en áður. Einnig hefur orðið breyting á samræmdum prófum í 10. bekk. Samkvæmt lögunum frá 2008 verða samræmdu prófin í þremur námsgreinum, íslensku, stærðfræði og ensku en ekki sex greinum eins og áður var. Auk þess hafa nemendur ekki lengur val um hvort eða hvaða próf þeir þreyta nema með undanþágu skólastjóra. Þá hafa prófin verðið færð fram til fyrri hluta 10. bekkjar. Ætla má að þær breytingar sem verða á samræmdum prófum hafi áhrif á skólastarf í efstu bekkjum grunnskólans og fróðlegt verður að fylgjast með hver þau áhrif verða. Tíminn verður að skera úr um hvort sú áherslubreyting sem má sjá í nýjum grunnskólalögum hafi áhrif á þróun námsmats almennt. Ákvæði í Aðalnámskrá um námsmat hafa ekki breyst, þar er áfram lögð áhersla á að megintilgangur þess sé „að afla upplýsinga sem hjálpa nemendum við námið, örva þá og hvetja til að leggja sig enn betur fram“ (Menntamálaráðuneytið, 2007, bls. 16).

Það skiptir svo miklu máli hvernig þetta er gert fyrir námið er titill þessarar ritgerðar en eins og fram kemur í 2. kafla, þar sem fjallað er um fræðilegan grunn þessarar rannsóknar, skiptir viðhorf kennara til nemenda og námsmats miklu máli. Reynsla þeirra nemenda sem rætt

var við, að viðhorf kennara gagnvart þeim og hvernig kennarar notuðu niðurstöður námsmats, skiptu miklu máli fyrir nám þeirra. Þeir flokkuðu kennara að einhverju leyti í góða og slæma kennara eftir því hversu leiðbeinandi endurgjöf þeir fengju frá þeim. Einnig flokkuðu nemendur námsmatsaðferðir eftir reynslu sinni af endurgjöf. Brookhart (2008, bls. 59) bendir á að kennarar þurfi að leggja sig fram um að kynnast nemendum til að geta veitt þeim þá leiðsögn sem gagnast þeim. „Það mikilvægasta sem þarf að hafa í huga er hvernig nemendur heyra, skynja og skilja endurgjöfina“ (Brookhart, 2008, bls. 59).

Þátttakendur í rannsókninni komu frá tveimur grunnskólum sem hafa ólíka stefnu í námsmati. Annar hefur sett sér ákveðna stefnu sem kennd er við leiðsagnarmat og byggir námsmatið á verkmöppum. Hinn skólinn hefur ekki sett sér ákveðna stefnu varðandi námsmat en ráða má af heimasíðu skólans að þar sé aðaláherslan á lokamat og próf meginnámsmatsaðferðin. Rannsóknin leiddi í ljós að ekki var mikil munur á reynslu eða viðhorfi nemenda frá þessum tveimur skólum á námsmati. Sá munur sem greindist var að nemendur frá þeim skóla þar sem megináherslan var á próf ræddu meira um próf og hjá nemendum þess skóla sem voru í 10. bekk mátti greina kvíða fyrir samræmdum prófum. Það eitt að móta stefnu hefur greinilega áhrif á umræðu nemenda um námsmat og líðan þeirra. Bent hefur verið á að kvíði getur haft neikvæð áhrif á árangur í prófum (Harlen og Crick, 2003, bls. 172). Hins vegar hefur verið bent á rannsóknir sem sýna að það er ekki námsmatsaðferðin sem skiptir sköpum fyrir nemendur heldur hvernig kennarar nýta það mat sem framkvæmt er (Black, o.fl., 2006, bls 17; Rowntree, 1983, bls. 168).

Í þessari ritgerð hefur verið fjallað um að námsmat hafi mikil áhrif á nám og kennslu og ekki síst námshvöt nemenda og bent á rannsóknir sem styðja það (Harlen og Crick, 2003, bls. 204). Ef við göngum út frá þessari niðurstöðu þurfa kennarar að vera meðvitaðir um hvernig þeir nota námsmat og hvernig þeir nýta niðurstöður þess mats sem þeir framkvæma. Ef markmið skólastarfs er að bæta námsárangur nemenda og ætlast til að nemendur sýni áhuga og ábyrgð á námi sínu þarf að huga betur að því hvernig staðið er að námsmati. Eitt af því sem

höfundur álitur mikils virði er að hlusta betur eftir röddum nemenda. Shepard (2000, bls. 12) leggur áherslu á að markmið kennara ætti að vera að finna leiðir til að forðast neikvæðar afleiðingar utanaðkomandi prófa og leggja áherslu á námsmat sem hvetur nemendur til að ná betri árangri.

Þar sem þessi rannsókn er eigindleg rannsókn verður ekki alhæft út frá niðurstöðum hennar. Hins vegar gefur hún vísbendingar um að nemendur vilji námsmat sem leiðbeinir þeim í náminu. Fróðlegt væri að fá fleiri rannsóknir þar sem viðhorf og reynsla nemenda af námsmati væri skoðuð svo hægt væri að bera niðurstöður saman. Einnig væri áhugavert að skoða betur endurgjöf og áhrif hennar á nemendur í ljósi þess hve mikil áhrif viðmælendur álitu hana hafa á nám.

Heimildir

- Amrein, A. L. og Berliner, D. C. (2003). A research report: The effects of high-stakes testing on student motivation and learning. *Educational Leadership*, 60 (5), 32–38.
- Andrade, H. (2008). Self-assessment through rubrics. *Educational Leadership*, 65 (4), 60–63.
- Berliner, D. C. og Nichols, S. L. (2008). Testing the joy out of learning. *Educational Leadership*, 65 (6), 14–18.
- Black, P. og Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan International. The Professional Association in Education*. Sótt 11.10.2006 frá <http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm>.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. og Wiliam, D. (2006). *Assessment for learning. Putting it into practice*. Berkshire England: Open University Press.
- Brookhart, S. M. (2008). Feedback that fits. *Educational Leadership*, 65 (4), 54–59.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Education Psychology*, 58 (1), 1–14.
- Chappuis, J. og Chappuis, S. (2008). The best value in formative assessment. *Educational Leadership*, 65 (4), 14–18.
- Chappuis, S. og Stiggins, R. J. (2002). Classroom assessment for learning. *Educational Leadership*, 60 (1), 40–43.

- Deci, E. L. og Ryan, R. M. (2005, febrúar). *Test-based accountability, incentives, and motivation for learning*. Umræðugrein lögð fyrir Board of Testing and Assessment, National Research Council, The National Academies, Washington, D.C..
- Dewey, J. (2000). *Hugsun og menntun* (Gunnar Ragnarsson, þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. (Upphaflega gefin út 1938).
- Erna Ingibjörg Pálsdóttir (2006). *Námsmat í höndum kennara*. Óbirt meistararitgerð, Háskólinn á Akureyri.
- Fern, E. F. (2001). *Advanced focus group research*. London: Sage Publication.
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research*. (3. útg.). London: Sage.
- Gibbs, A. (1997). *Focus groups*. Sótt 14. mars 2007, frá vefsíðu University of Surrey: Social Research Update 19 www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU19.html
- Gronlund, N. E. (2003). *Assessment of student achievement*. (7. útg.). Boston: Allyn og Bocon.
- Gronlund, N. E. og Linn, R. L. (1997). Mælingar og mat í skólastarfi (6. útg.) (Ólafur Proppé, þýddi), Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands. (Tilraunaútgáfa, upphaflega gefin út 1995).
- Harlen, W. og Crick, R. D. (2003). Testing and motivation for learning. *Assessment in Education*, 10 (2), 169–207.
- Hart, D. (1994). *Authentic assessment: A handbook for educators*. New Jersey: Dale Seymour.

- Hollway, W. og Jefferson, T. (2000). *Doing qualitative research differently: Free association narrative and the interview method*. London: Sage.
- Ingvar Sigurgeirsson (1999). Námsmat byggt á traustum heimildum. Í Helgi Skúli Kjartansson, Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Kristín Indriðadóttir, Ólafur J. Proppé (ritstj.). *Steinar í vörðu til heiðurs Þuríði J. Kristjánsdóttur sjötugri* (bls.147–170). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Jóhanna Einarsdóttir (2006). Rannsóknir með börnum, aðferðir, áskoranir, álitamál. Í Úlfar Hauksson (ritstj.) *Rannsóknir í félagsvísindum VII*. Erindi flutt á ráðstefnu í október 2006 (bls. 765–777). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Jóna Sigríður Valbergisdóttir (1999). *Námsmat í kennslu nemenda með mjög skerta námshæfni*. Óbirt meistararitgerð, Kennaraháskóli Íslands.
- Kidd, P. S. og Parshall, M. B. (2000). Getting the focus and the group: Enhancing analytical rigor in focus group research [Vefútgáta]. *Qualitative Health Research*, 5, (10), 293–308.
- Kjörholt, A., T. (2002). Small is powerful: Discourses on „children and participation“ in Norway [Vefútgáfa]. *Childhood. Sage Journal Online*.
- Kohn, A. (2004). *What does it mean to be well educated? And more essays on standards, grading and other follies*. Boston, Massachusetts: Beacon.

Krueger, R. A. og Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide For applied research* (3. Útg.). London: Sage.

Levine, M. (2002). *A mind at a time*. New York: Simon & Schuster.

Linn, R. (2000). Assessment and accountability, *Educational Researcher*, 29 (4), 4–16.

Linn, R. L. og Miller, M. D. (2005). *Measurement and assessment in teaching* (9. útg.). New Jersey: Pearson Education.

Inga Þóra Geirlaugsdóttir (2007). „Auðmýkjandi verkfæri?“ Samræmd próf og nemendur í námsvanda. *Glæður – Fagtímarit Félags íslenskra sérkennara*, 17, 4–11.

Loftur Guttormsson (1996). Kennsla heima og í skóla. Þættir heimila í barnafræðslu á Íslandi 1907–1930. *Uppeldi og menntun*, 6, 10–12.

Lög um grunnskóla, nr. 34/1946.

Lög um grunnskóla, nr. 53/1974.

Lög um grunnskóla, nr. 66/1995.

Lög um grunnskóla, nr. 91/2008.

MacDougall, C og. Fudge, E. (2001). Planning and recruiting the sample for focus groups and in-depth interviews [Vefútgáta]. *Qualitative Health Research*, 1 (11), 117–126.

Magnús Helgason (e.d.). *Útdráttur úr fyrirlestrum um íslenska skólasögu*. [útgáfustaðar og útgefenda ekki getið]

Marr, P. og Malone, K. (2007, 12. desember). What about me? Children as co-researchers. *The Australian Educational Researcher*. Sótt 21.08.2008 frá <http://www.aare.edu.au/07pap/mar07118.pdf>

Menntamálaráðuneytið (1979). Um námsmat. [Bæklingur nr. 29].
Menntamálaráðuneytið: Skólarannsóknadeild.

Menntamálaráðuneyti (1999a). *Aðalnámskrá grunnskóla: Erlend tungumál*. Reykjavík: Menntamálaráðuneyti.

Menntamálaráðuneyti (1999b). *Aðalnámskrá grunnskóla: Íþróttir, líkams- og heilsurækt*. Reykjavík: Menntamálaráðuneyti.

Menntamálaráðuneyti (1999c). *Aðalnámskrá grunnskóla: Listgreinar*. Reykjavík: Menntamálaráðuneyti.

Menntamálaráðuneyti (1999d). *Aðalnámskrá grunnskóla: Náttúrufræði*. Reykjavík: Menntamálaráðuneyti.

Menntamálaráðuneyti (1999e). *Aðalnámskrá grunnskóla: Samfélagsfræði*. Reykjavík: Menntamálaráðuneyti.

Menntamálaráðuneyti (2006). *Aðalnámskrá grunnskóla: Smíði og Hönnun*. Reykjavík: Menntamálaráðuneyti.

Menntamálaráðuneyti (2007). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti*. Reykjavík: Menntamálaráðuneyti.

Ólafur Proppé (1983). *A dialectical perspective on evaluation as evolution: A critical view of assessment in Icelandic schools*. Doktorsritgerð við University of Illinois. Reykjavík: Bóksala stúdenta.

- Ólafur Proppé (1999). Þróun samræmdra prófa í íslenskum skólum frá 1880 til 1977. Í Helgi Skúli Kjartansson, Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Kristín Indriðadóttir, Ólafur J. Proppé (ritstjórar). *Steinar í vörðu til heiðurs Þuríði J. Kristjánsdóttur sjötugri* (bls. 61–90). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Punch, K. F. (1998). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. London: Sage.
- Ross, J. A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. Sótt 16.04.2006 frá <http://pareonline.net/pdf/v11n10.pdf>
- Rowntree, D. (1983). *Matsatriði: Námsmat og áhrif þess* (Stefán Jökulsson þýddi). Reykjavík: Námsgagnastofnun. (Upphaflega gefin út 1977).
- Rósa Maggý Grétarsdóttir (2007). „Þú ert auðvitað alltaf að meta“ *Viðhorf íslenskukennara til námsmats*. Óbirt meistarasritgerð, Háskóli Íslands.
- Rósa Maggý Grétarsdóttir (2007). Vandinn að velja – um námsmatsaðferðir og tilgang námsmats [Vefútgáfa]. *Gátt: Ársrit um fullorðinsfræðslu og starfsmenntun*. 4 (1), 35–39.
- Rúnar Sigpórsson (2006). Að þekkja matinn frá moðinu: Um gagn og ógagn af samræmdum lokaprófum í grunnskóla. *Glæður – Fag tímarit Félags íslenskra sérkennara*, 16, 4–11.
- Rúnar Sigpórsson (2008). *Mat í þágu náms eða nám í þágu mats. Samræmd próf, kennsluhugmyndir kennara, kennsla og nám í náttúrufræði og íslensku í fjórum íslenskum grunnskólum*. Óbirt doktorsritgerð, Kennaraháskóli Íslands.

- Shepard, L. (2000). The role of assessment in learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4–14.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007). *Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla. Háskólaforlag Máls og menningar.
- Sigurður Jónsson (1899). Daglegur vitnisburður [vefútgáfa] *Kennarablaðið. Mánaðarrit um uppeldi og kennslumál*, (1), 7–10.
Sótt 12.06.2007 frá gagnasafni Tímarit.is:
http://timarit.is/titlebrowse.jsp?t_id=300011&lang=0
- Sigurður Nordal (1927). Samlagning. *Vaka*, 1 (1), 52–63
- Sigurður Thorlacius (1932). *Skólamál: Einkunnagjafir og fleira*. Reykjavík: Prentsmiðja Acta.
- Sóley S. Bender (2003). Rýnihópar. Í Kristján Kristjánsson og Sigríður Halldórsdóttir (ritstjórar). *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 85–100). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Stiggins, R. J. (2001). *Students-involved classroom assessment*. (3. Útg.). New Jersey: Merrill Prentice-Hall. Stiggins, R. J. (2007). Assessment through the students eyes. *Educational Leadership*, 64 (8), 22–26.
- Stiggins, R. J. og Conklin, N. F. (1992). *In teachers's hands: investigating the practices of classroom assesssment*. New York: State University of New York.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessment to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey Bass.

Wiggins, G. og McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. (2. Útg. aukin). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.