



Grein birt 31. desember 2012

Helgi Skúli Kjartansson

# Hvað merkir 8 í einkunn?

## Hugleiðing um „einkunnabólgu“

Greinin er hugsuð sem innlegg í umræðu um vaxandi notkun hárra einkunna á Íslandi, svonefnda „einkunnabólgu“ eða „einkunnaverðbólgu“. Fremur en leiða að ákveðinni niðurstöðu er reynt að skýra hugtök og vekja til umhugsunar um ólíkar hliðar málsins: orsakir, afleiðingar og hugsanleg viðbrögð. Þrátt fyrir góðan ásetning (að vilja veita jákvæða endurgjöf fremur en neikvæða og láta nemanda njóta vafans) vinnur áhersla á *háar* einkunnir gegn sjálfri sér að því marki sem einkunnirnar verða ekki lengur „háar“ í samjöfnuði. Markmiðinu verður þá ekki náð nema með *sífelld hærrí* einkunnum. Ef einkunnir, líkt og verð, fá að hækka endalaust þarf að mæta því með reglulegri endurskoðun á einkunnaskalanum. Samanburði við verðlag og verðbólgu er beitt til að ræða hvort hægt sé að sætta sig við smáhækkandi einkunnir sem varanlegt og jafnvel æskilegt ástand.

Höfundur er prófessor á Menntavísindasviði Háskóla Íslands.

### What does the grade 8 really mean? Some thoughts on grade inflation

Rather than being a study in its own right, the point of the paper is to contribute to the discussion of grade inflation in Iceland. Despite laudable intentions (positive rather than negative feedback, giving the student the benefit of doubt) the preferred use of *high* grades is self-defeating to the extent that their being “high” is eroded by comparison. The purpose, therefore, is served only by *ever higher* grades. If grades, like prices, are allowed to rise indefinitely, such a rise must be accommodated by periodic adaptation of the grading scale. Comparison to prices and inflation is used to discuss whether gradually rising grades can be regarded as a permanent and even feasible state.

The author is professor of history at the School of Education, University of Iceland.

## Reynslusaga

Fyrir nokkrum árum leiðbeindi ég tveimur kennaranemum um samningu B.Ed.-ritgerðar. Hún var á endanum orðin vel frambærileg enda skráði ég á hana einkunn í samræmi við það: 8,0. Fór ég þar eftir grófri hugmynd sem ég hafði gert mér, eftir að ég kom til starfa við Kennaraháskóla Íslands 1985, um eðlilegt gildi einkunna. Hana má setja fram eins og *Tafla 1* sýnir, þar sem 7 og 8 eru „normaleinkunnir“, eðlilegt að nota þær mest og ætti meðaleinkunn hópa að jafnaði að liggja þar á milli.

Nú hlýtur lesandi að spyrja hvort ekki hafi verið í gildi einhver samræmd viðmið um merkingu einkunna sem mér hefði verið nær að styðjast við fremur en að búa mér til svona rassvasareglu. Við því eru þrjú svör: *Ja ...*; *jú*; og *nei*.

*Ja ...*, það var svo sem ekkert ákveðið í gildi sem yfirvöld Kennaraháskólans hefðu beinlínis ákveðið að allir skyldu miða við. En *jú*, vissulega voru í umferð einhverjir listar með lýsingum á því hvernig ritgerðir ættu að vera til að verðskulda einkunnina 6, 7, 8 o.s.frv. Og samt, *nei*, slíkir listar veita ekki nema mjög teygjanlega leiðsögn því að þeir nota viðmið eins og hvort nemandi geri eitthvað „vel“ eða „oftast vel“ en geta auðvitað ekki skilgreint *hversu vel* eigi að teljast „vel“ eða *hversu oft* eigi að teljast „oftast“ og setja því þar með í rauninni engar skorður hve misjafnlega strangt einstakir kennarar geta túlkað þá. Án þess að fara út í önnur vandamál við notkun slíkra lista, svo sem vægi atriða sem þeir nefna.

Viðkomandi ritgerð var sem sagt, að mínu mati, „fyllilega eins og hægt er að ætlast til“ og einkunn í samræmi við það. Nemendur neyttu réttar síns til að kæra einkunnina. Til að spara kostnað við formlegan prófdómara tók innanhússmaður, sem vel þekkti til, að sér að lesa ritgerðina. Taldi hann að mat mitt væri strangara en almennt gerðist og stakk upp á einkunninni 8,5 sem ég féllst á. Lít ég svo á síðan að viðmiðin í *Töflu 1* séu röng – eða úrelt – og einkunnin 8 merki alls ekki – eða ekki lengur – það sem ég hafði haldið. Hún feli sem sagt ekki í sér viðurkenningu fyrir vel unnið verk, jafnvel þvert á móti.

Tafla 1 – Gömul hugmynd um gildi einkunna		
Einkunn	fyrir úrlausn sem er	
10	miklu betri en	hægt er að ætlast til.
9	mun betri en	
8	fyllilega eins og	
7	nokkurn veginn eins og	
6	lakari en	
5	mun verri en	

Raunar má finna á vef Ritvers Menntavísindasviðs (2011) nýlegar leiðbeiningar um gildi ritgerðareinkunna sem ekki eru fjarri *Töflu 1*, jafnvel strangari. Þar er t.d. fyrirsögn: „Góða ritgerðin (7–8)“ sem sýnir að normaleinkunnir ættu alls ekki að vera hærri en 7 og 8. Lýsing á slíkri ritgerð er yfirleitt jákvæð, jafnvel talað um „snjallar tengingar við efni heimilda eða fyrri þekkingu“ – og er þó átt við ritgerð sem ekki fær endilega hærri en 7. En þessi lýsing held ég að sé, alveg eins og gamla hugmyndin mín, röng: lýsi ekki raunverulegri merkingu einkunnanna eins og þær eru notaðar á Menntavísindasviði. Mig grunar að hún sé jafnvel vísitandi röng, sett á vefinn í þeim tilgangi að halda normaleinkunn niðri á bilinu 8–9 frekar en að missa hana upp í 8,5–9,5. Sem er nú kannski góður málstaður því að það getur vissulega haft vanda í för með sér að nota alltaf hærri og hærri einkunnir.

## Alþjóðlegt vandamál?

Í þeim löndum, þar sem ég hef haft eitthvert veður af skólamálaumræðu síðasta áratuginn, eru síhækkandi einkunnir eitt af því sem rætt er um, oft í nokkrum gagnrýnistóni. Í Bandaríkjunum snýst þessi umræða ekki síst um háskólastigið þar sem notkun hárra einkunna fór mjög í vöxt kringum 1970 og enn frekar á síðustu áratugum (sjá Rojstaczer, 2003, með ítarefni). Um bandaríska framhaldsskóla eru niðurstöður ekki eins eindregnar. Almennt virðist gengið út frá því að stöðluð próf (sem eru valfrjáls fyrir nemendur en hafa

gildi við inntöku í háskóla) séu ósnortin af einkunnabólgu, en borið saman við þau reynast skólaeinkunnir bæði vera mjög ólíkar milli skóla og hafa farið heldur hækkandi, a.m.k. á vissum tímabilum (Godfrey, 2011; sbr. þó Kohn, 2002). Er jafnvel talin hætta á því að óraunhæfar framhaldsskólaeinkunnir gefi nemendum rangar hugmyndir um undirbúning sinn fyrir háskólanám og eigi þannig sinn þátt í miklu brottfalli á háskólastigi (Goodwin, 2011). Í Englandi snýst umræðan ekki svo mjög um skólaeinkunnir – líkt því sem ekki sé ætlast til að mikið mark sé tekið á þeim hvort sem er – heldur um einkunnir á samræmdum prófum, bæði við lok skyldunáms (GCSE) og á stúdentsprófum (A-level). Þar hafa einkunnir farið hækkandi undanfarna áratugi en fólk greint á um hvort það sé í sjálfu sér óeðlilegt eða geti einfaldlega endurspeglað árangur í umbótaviðleitni. Það var ekki fyrr en í vor sem námsmatsstofnun (þ.e. hin nýja eftirlitsstofnun námsmats, *Office of Qualifications and Examinations Regulation: Ofqual*, stofnuð 2010) tók af skarið um að þetta sé öfugþróun sem þurfi að stemma stigu við (Henry, 2012). Í Svíþjóð höfðu einkunnir á stúdentsprófum (sem eru, eins og hér, einungis skólaeinkunnir) farið allhratt hækkandi í nokkur ár kringum 2000 (Betygsinflation – betygen och den faktiska kunskapsutvecklingen, 2012), á sama tíma og samkeppni jókst um aðgang að ýmsum námsbrautum háskólastigsins. Um þetta var ekki síst rætt sem ósanngirni gagnvart fólki sem gert hafði hlé á námi eftir stúdentspróf og stóðst nú ekki samkeppni við yngri umsækjendur með svipaðan námsárangur en mun hærri einkunnir. Í Danmörku höfðu menntaskólar hins vegar verið íhaldssamir á hæstu einkunnir uns ráðstafanir voru gerðar í hittifyrri til að auka notkun þeirra, einkum til samræmis við venjur annarra Evrópulanda; er t.d. að því stefnt að hæsta einkunn, A, sé notuð í um 10% tilvika (Königsfeldt, 2011).

Á Íslandi hafa skólamenn rætt um hækkandi einkunnir án þess fyrir liggja mikið af gögnum því til stuðnings. Um skólaeinkunnir hef ég aldrei séð neina tölfræði. Um gamla landsprófið var venja að birta hlutfall þeirra sem náðu framhaldseinkunn, þ.e. lágmarkseinkunn til að innritast í menntaskóla (Hagstofa Íslands, 1984, bls. 227). Það var lengst af býsna stöðugt þó það sveiflaðist nokkuð síðustu árin þegar aðsókn að prófinu óx og hugmyndir um hlutverk þess voru að breytast. Síðan tóku við samræmd próf grunnskólans og hafa verið haldin í áratugi án merkjanlegrar „einkunnabólgu“, normaleinkunnir yfirleitt kringum 6 eða 6–7 eftir prófgreinum. En jafnvel þessar býsna stöðugu einkunnir skortir að mati aðstandenda „þá eiginleika sem nauðsynlegir eru til að einkunnir verði samanburðarhæfar milli námsgreina eða ára“ (Sigurgrímur Skúlason og Karl Fannar Gunnarsson, 2008, bls. 11). Þess í stað hafa raðeinkunnir verið notaðar til að tákna stöðu einstaklinga en hópar bornir saman á kvarða normaldreifðra einkunna, hvort tveggja mælikvarðar sem eyða skekkju vegna misþungra prófa en dylja um leið áhrif hugsanlegra framfara í skólastarfi.

Samræmdu prófin hafa auðvitað verið umdeild fyrir margra hluta sakir. Einkunnagjöfin hefur helst verið gagnrýnd fyrir ósamræmi við miklu hærri skólaeinkunnir. Þannig sé áfall fyrir nemendur að fá yfirleitt miklu lægri einkunnir á samræmdum prófum en skólaprófum – þrátt fyrir að leggja margfalt meira á sig við undirbúninginn þegar um lokapróf var að ræða. Þetta misræmi virtust sumir telja að færi vaxandi – eins og manni hættir til að halda um allt heimsins böll – en ekki man ég eftir neinum áþreifanlegum gögnum þar um. Ekki heldur núna síðustu árin, eftir að samræmdu prófin hættu að vera lokapróf og skólaeinkunnir fengu nýtt gildi við inntöku í eftirsóttustu framhaldsskólana. Þá bregður framhaldsskólafólki við að sjá hvað þær eru miklu hærri en einkunnir á samræmdu prófunum höfðu verið. En hvort skólaeinkunnir hafa beinlínis hækkað við þetta nýja notagildi, um það ber fólki ekki saman (Áslaug Arna Sigurbjörnsdóttir, 2012; Hjalti Geir Erlendsson og Áslaug Arna Sigurbjörnsdóttir, 2012). Að þær séu ólíkar og lítt sambærilegar milli skóla, það er svo allt annað mál og ekki auðvelt við að eiga.

Á háskólastiginu veit ég ekki heldur til þess að teknar hafi verið saman tölur sem sýni íslenska einkunnabólgu svart á hvítu, en kennarar skiptast gjarna á sögum áþekktum þeirri

sem ég sagði hér í upphafi. Ágætt samantekt var gerð á einkunnagjöf við Kennaraháskólann 2002 (Amalía Björnsdóttir o.fl., 2004, bls. 42–56) en án samanburðar við önnur tímabil. Hins vegar var borið saman við vissar deildir annarra háskóla og reyndist Kennaraháskólinn nota mun hærra einkunnir, misjafnar þó eftir námsbrautum. Á fjölmennustu námsbrautum voru algengustu einkunnir 8,0 og 8,5 og heldur hærra á síðari námsárum. Án þess það sé beinlínis tekið saman í skýrslunni benda niðurstöður til að lágar einkunnir séu fyrst og fremst gefnar í fjölmönnum námskeiðum þar sem auðvelt er að bera saman úrlausnir innan hópsins, sérstaklega á mjög sundurliðuðum prófum. En síður í fámönnum hópum og væntanlega allra síst fyrir ritgerðir. Þetta er sem sagt sú dreifing sem gerði 8,0 að augljóslega rangri einkunn fyrir ritgerðina sem rædd var hér í upphafi. Væntanlega á það enn frekar við nú, tíu árum síðar.

## Rétt merking og röng

Ef ég segist vera 187 cm á hæð og 73 kg á þyngd, þá er hvort tveggja rangt. Og rangt á þann hátt sem niðurstaða *mælingar* getur verið röng, þ.e. mælingin er annaðhvort ónákvæmari en framsetningin gefur til kynna eða skakkt framkvæmd, nema þá að missagt sé um niðurstöðuna. Einkunn fyrir tiltekna frammistöðu – eins og 8 fyrir umrædda ritgerð – er ekki rétt eða röng á sama hátt því að *einkunn er ekki mæling*, og gildir þá einu hvort hún er sett fram í orðum, tölum eða öðrum táknum (bókstöfum, plúsum/mínusum eða slíku).

Maður kannast að vísu við skýringar á borð við þessa: „Einkunn 8 vísar til þess að 75–84% markmiða var náð“ (Menntamálaráðuneytið, 2004, bls. 34). Þetta er í aðra röndina afskaplega klárt og kvitt, jafnvel óþægilega skýrt. Hér er einkunn tengd við markmið og ekkert annað, ekki skilið eftir neitt svigrúm fyrir einkunnir sem hvatningu eða aðhald í hinu daglega námi. Hvort ég hafði, sem nemandi, unnið eftir fyrirmælum, skilað tilskildum verkefnum eða lagt mitt af mörkum í samvinnu við aðra, það segir ekki til um hve miklu af markmiðum námsins ég hafði sjálfur náð. Ekki á heldur að skipta máli hvort ég náði þeim seint eða snemma á námstímanum svo að símat virðist ekki eiga við.

En að einkunnin spegli nákvæmlega tiltekinn hundruðshluta af markmiðum – sem vissulega gefur til kynna raunverulega mælingu – það er í rauninni bara fyrirséð. Markmið náms liggja aldrei þannig fyrir, hvorki í aðalnámskrá, skólanámskrá né í vitund kennara, að þau skiptist í teljanlegar frumeindir með fastákveðnu vægi. Og enn síður gerist nám með þeim hætti að nemandi hafi á hverjum tíma annaðhvort náð eða ekki náð hverri ögn af markmiði. Því sem hann hefur náð hefur hann náð *að einhverju marki* og ómögulegt að tiltaka í prósentum hve langt hann á í land, t.d. í skilningi, hraða eða öryggi.

Eitt markmið í reikningi getur t.d. verið að kunna að draga frá í höndunum, viðbótarmarkmið að geta beitt þeirri kunnáttu á tugabrot. Kennari veit aldrei hve mörg prósent af markmiðum námsársins felast í þessu hvoru um sig. Hann getur vissulega samið próf sem reynir á þessa kunnáttu á fjölbreyttan hátt, með ýmsum misþungum dæmum. En þegar nemandi glímir við prófið, og skilar því með ellefu villum, einkum í þyngstu dæmunum, auk þess sem tíminn entist ekki til að reikna tvö þau síðustu – hvernig í ósköpunum á þá kennarinn að vita hve mörgum prósentum af frádráttarmarkmiðinu nemandinn hefur náð? Og þó að það sé sjálf Námsmatsstofnun sem semur prófið og fer yfir, þá getur hún auðvitað skilgreint mjög nákvæmlega hvað þarf til að fá 8 – en hún er engu betur sett en kennarinn til að mæla kunnáttu nemandans í raunverulegum prósentum af einu eða neinu. Eða hugsjið ykkur hið klassíska markmið skriftarkennslu að nemandi geti skrifað „skýrt og læsilega“. Og reynið svo að sjá fyrir ykkur barnsskrift sem hægt er að mæla að sé 73% skýr og 81 – nei, 82% læsileg.

Nei, svona orðalag þýðir í rauninni það eitt að ef maður semur reikningsprófið með hefðbundnum hætti, skiptir því í „atriði“ eða „punkta“ eftir venju, leggur það fyrir eins og tíðkast

hefur, og fer svo yfir það eins og gerist og gengur, þá táknar einkunnin 8 að nemandi hafi náð 75–84% af punktum. Í nógu íhaldssömu og einsleitu skólasterfi getur slík formúla haft nokkuð fasta merkingu – en það er þá merking í líkingu við greindarvísitölurnar án þess hún varði nein prósent af markmiðum, enda eru það ekki markmiðin heldur hefð og venja sem segja til um hve þung og mörg dæmin eiga að vera og hve skamman tíma nemendur fá til að glíma við þau.

Jafnvel *hlítarnámið* gamla, sem var bæði prýðileg hugmynd (ekki alveg óskyld nýtísku-hugmyndinni um „hæfnisþrep“) og býsna róttæk á sínum tíma, kom fram í svo íhaldssömu skólaumhverfi að um það mátti nota svona orðalag: Í sögu skyldu nemendur t.d. ná 85% markmiða á hverju stigi áður en lengra væri haldið. Sem táknaði auðvitað ekki nokkurn skapaðan hlut umfram það að þeir skyldu ná 8,5 á prófi sem kennari samdi á venjubundinn hátt úr efni þrepsins og fór yfir eins og hann var vanur.

## Notkun ræður merkingu

Nei, röng einkunn er ekki röng á sama hátt og röng *mæling*. Hún er röng á sama hátt og hver önnur umsögn. Umsögn í orðum er ekki rétt nema orðin séu notuð í réttri merkingu. Og merking orða felst í því hvernig *venja er* að nota þau.

Að fornu kölluðu Íslendingar til að mynda allar sauðkindur sauði og alla nautgripi naut. Svo var smám saman hætt að nota þessi orð um ungvíðið eða kvenkynið uns þau áttu aðeins við fullorðin karldýr, annaðhvort gelt (sauðir) eða gröð (naut). Af hverju þetta gerðist nákvæmlega svona, það hef ég ekki hugmynd um, og hvort það var gott eða slæmt er um seint að setja fyrir sig. Ef ég tala um naut þá verð ég að meina það sem nú heitir naut; sama um sauð. Og sama um einkunnina 8 – hana má ég ekki nota um annað en það sem hér og nú tíðkast að hafa hana um.

Nú hafa sum orð ólíka merkingu eftir aðstæðum. Þannig er um lýsingarorðið „ágætt“ sem að fornu var sterkara en „gott“, hefur í nútímamáli veikari merkingu – nema þegar það er notað sem umsögn um námsárangur (m.a. sem túlkun á talnaeinkunn, „ágætiseinkunn“), þar er enn „ágætt“ enn betra en bara „gott“. Þetta er sem sagt eins konar mállýska, bundin við skóla og námsmat. Á sama hátt má segja að hinar lágu einkunnir á samræmdu prófunum hafi eins konar mállýskumerkingu sem gildi hjá Námsmatsstofnun og skólarnir þurfa að skilja þó þeir kunni kannski ekkert sérlega vel við hana og noti hana alls ekki sjálfir. Nema kannski vissir skólar, námsbrautir eða námsgreinar þar sem það tilheyrir ákveðinni sjálfsvirðingu að nota einkunnir í fornlegri merkingu – sem sagt miklu lægri en gerist og gengur. Þar eru jafnvel lögð fyrir byrjendur mjög þung próf til að sýna þeim fram á hve mikið þeir eiga ólært, og verða einkunnir þá lágar eftir því. „Hann er sjúkt góður námsmaður, var að fá einn á einhverju stærðfræðiprófi sem allir voru að fá núll á,“ heyrði ég nýlega ungling segja við annan um hinn þriðja. Sem sýnir hvernig raunveruleg merking einkunnar ræðst af samanburði: góð einkunn er sú ein sem fáir ná.

## Að gera kröfur

Þessi viðleitni vissra skóla, námsgreina eða einstakra kennara til að skera sig úr með strangri einkunnagjöf er venjulega rædd með orðalaginu að „gera kröfur“. Við hin, sem kennum þar sem 8,0 þykir léleg einkunn, við „gerum ekki kröfur“.

Þetta er þó ekki neitt sjálfsgagt mál. Kröfur sínar um námsárangur gefur kennari til kynna með mörgu öðru en einkunnagjöfinni. Til dæmis með því að velja námsefni: mikið eða lítið, þungt eða létt. Eða, ef námsefnið er fyrirfram gefið, með því að sleppa eða sleppa ekki þyngstu verkefnum. Og þó umfram allt með beinum skilaboðum í kennslunni: með því t.d. að gefa nemendum meira eða minna af tíma og hvatningu til að kafa í flóknustu atriði námsefnisins; með því að hvetja nemendur eða letja þegar þeir fara af eigin frum-

kvæði lengra út í úrlausnarefnin en til stóð. Slík hvatning getur verið ólíkt farsælli en keppni um einkunnir (Kohn, 2002). En augljós leið til að draga úr neikvæðum áhrifum einkunna er að sem flestir fái fyrirsjáanlega nokkurn veginn sömu einkunn. Til dæmis þannig að einkunnaskalinn sé gisinn (bókstafir eða heilar tölur) og bara notaður hærri endinn. Ef einkunnabólga er leið til að ná slíku ástandi, þá hefur það vissulega sína kosti.

Skýringar þessu líkar man ég eftir að hafa fengið hjá samkennurum mínum sem ég hafði grun um að mætu ritgerðir hærra en ég. Þau könnuðust við að gefa ógjarna 8 fyrir ritgerð og alls ekki lægra. Sem væri þó síður en svo til marks um vægar kröfur. Þvert á móti: þau gerðu einmitt kröfur til nemenda um að breyta og bæta og gerðu ritgerðir einfaldlega afturreka þar til hægt væri með góðri samvisku að meta þær til hárrar einkunnar.

Þessi skýring getur fullkomlega staðist þegar kennari fylgist með nemanda nógu vel og nógu lengi til að fylgja kröfum sínum eftir áður en til einkunnagjafar kemur. (Og ef hann stillir sig um að lagfæra sjálfur það sem nemandinn reynist kannski ekki ráða við.) Þá tákna einkunnin 8 (kannski 7 ef í harðbakkann slær) þá lökustu frammistöðu sem kennarinn sættir sig í rauninni við. Gallinn er hins vegar sá að lágmarkseinkunn er yfirleitt, þar sem um slíkt er að ræða, skilgreind sem 5,0. Það er sú eina einkunn sem hefur í rauninni fasta merkingu: „getur gengið“ eða „uppfyllir lágmarkskröfur“. Ég get sem kennari *ætlast til* að hver nemandi skili frammistöðu upp á a.m.k. 8. En ég hef ekki rétt til að *krefjast* meira en 5. Nú er einkunnaskalinn vissulega ekki línulegur mælikvarði á neitt ákveðið. En ef ég er vanur að gefa 9 miklu oft en 8 þá er ekki sennilegt að mikið sé varið í þá frammistöðu sem ég met upp á 5. Að því leyti er nokkuð til í því að tengja saman háar einkunnir og litlar kröfur. Ef það er í lagi að einkunnaskalinn hafi að öðru leyti mjög mismunandi merkingu, t.d. eftir námsgreinum eða námsbrautum, þá getur varla hentað að nota 5 alltaf og alls staðar í merkingunni „uppfyllir lágmarkskröfur“.

## Eðlilegar ástæður

Að því marki sem „einkunnabólgan“ er raunverulegt fyrirbæri sprettur hún af því að við viljum nota *háar einkunnir meira en lágur*. Sem er þó eiginlega ekki hægt. Einkunn, sem er lægri en einkunnir flestra annarra, *er ekki há* hver sem talan er og hvort sem hún taldist kannski há fyrir tíu eða tuttugu árum. Til að einkunn sé há í alvöru þarf hún að vera hærri en gerist og gengur (hærri en meðaltalið eða kannski miðgildið). En ef við notum *oft* einkunnir sem eru hærri en meðaltalið, *sjaldan* einkunnir lægri en í meðallagi – þá *er* meðaltalið ekki lengur neitt meðaltal.

Af hverju viljum við samt reyna að nota háar einkunnir meira en lágur? Til þess liggja margar ástæður og ólíkar (sjá t.d. umræðu í Betygsinflation – betygen och den faktiska kunskapsutvecklingen, 2012). En tvær eru í senn mikilvægastar og heiðarlegastar.

Sú fyrri: Há einkunn felur í sér viðurkenningu, hrós. Lág einkunn á sama hátt gagnrýni, last. Nú er bæði mannúðlegt og árangursvænlegt *að nota í kennslu meira af hrósi en gagnrýni*. Það er ekki hægt að hrósa öllum jafn mikið; það væri fals og missti merkingu sína. En það er hægt að nota hrósið óspart þar sem það á við, halda gagnrýninni í því lágmarki sem þarf til að benda á þau mistök sem maður ætlast til að hver og einn nemandi ráði við að leiðrétta.

Í orðum og látbragði er vel hægt að nota hrós án þess að því fylgi nein ballest af gagnrýni. Mér er minnisstætt hvað var gaman að horfa á víðavangshlaup í Öskjuhlíðinni í fyrra þar sem keppt var í mörgum aldursflokkum, alveg niður í krakka varla komna á grunnskólaaldur. Allir fengu sín hvatningarhróp og enginn minna en „jaaaaaá, glæsilegt“! Svo leiðis var bara stemmingin. En þegar kennari gefur öllum alltaf einkunn sem á að sam-

svara „já, glæsilegt“, þá merkir hún ekki lengur neitt mikið. Þess vegna verður kennarinn næst að nota einkunn sem svarar til „já, STÓRglæsilegt“ – og svo koll af kolli.

Því yngri sem krakkar eru, því betur geta þeir meðtekið hrós án þess að eiga það neitt sérstaklega skilið. Eldri keppendur í Öskjuhlíðinni fengu sína hvatningu („já, koma svooooo!“) en ekki endilega hrós nema einhverjum þætti þeir hlaupa sérlega vel. Enda hefði ekki orkað vel á vana og þroskaða hlaupara að fá rosalegt hrós alveg út í loftið. Líkt er um nemendur í skóla, að með aldrinum þarf hrósið að verða raunsærra, líka í einkunnum þannig að þær dreifist – ef þær dreifast á annað borð – eftir raunverulegum árangri. En nú er sérlega letjandi fyrir nemendur, sem mikið þurfa fyrir náminu að hafa, að fá ár frá ári verri og verri einkunnir. Þess vegna væri æskilegt að ná aðgreiningunni frekar með hærri einkunnum fyrir þá sem eiga þær virkilega skilið. En það er erfitt ef þeir hafa vanist því að fá sjaldan lægra en 10.

Hin aðalástæðan til að nota háar einkunnir oftar en lágar er sú að einkunnagjöf er oft matskennd og óviss og þá er réttlátt að *nemandi njóti vafans*, fái ógjarna lægri einkunn en ástæða er til.

Þetta á við þó ekki sé annað í húfi en maklegt hrós. Og þá enn frekar ef nemandi hefur beina hagsmuni af að fá ekki of lága einkunn. Þar geta námslán verið í húfi ef um fall-einkunn er að ræða, og þó einkunn sé langt yfir fallmörkum getur hún skert tækifæri nemandanda, t.d. til inntöku í eftirsótt nám. Kennari á unglingastigi, sem veit að einkunnir hans skipta máli fyrir þá nemendur sem sækja um eftirsóttá framhaldsskóla, veit ekki nákvæmlega hvernig aðrir kennarar á sama stigi beita einkunnaskalanum. Til að láta nemendur sína njóta þess vafa á hann umfram allt að gæta þess að gefa *ekki lægra* en hann heldur að aðrir geri. En ef enginn vill vera strangari en í meðallagi, þá verður það meðallag ekki lengi neitt meðallag.

Við þessar tvær meginástæður bætast svo ýmsar smávægilegri og kannski ómerkilegri. Ég nefni þrjár, aðallega miðað við háskólastigið:

Ef ég tel nemendur mína standa sig í rauninni verr en skyldi en veit upp á mig skömmina að hafa valdið nokkru um það sjálfur með misheppnaðri kennslu – ja, er þá ekki það minnsta sem ég get gert að bæta upp með einkunnum það sem vantaði á kennsluna?

Ef ég bý við þau kjör að fá betur borgað fyrir að kenna stórum hópi en litlum, hlýt ég þá ekki a.m.k. að forðast að fæla frá mér nemendur með óþarflega strangri einkunnagjöf? Og kannski aðeins í hina áttina?

Ef ég kenni við námsbraut þar sem aðsókn hefur minnkað og stofnunin í fjárhagsvanda af því að tekjur hennar ráðast af „þreyttum einingum“, er þá ekki gott að auðfengnar háar einkunnir gefi nemendum bendingu um að skrá sig í fleiri námskeið frekar en leggja meira á sig í hverju námskeiði?

## Ekki bara einkunnir

„Einkunnabólgan“ er ekki ein á báti. Hún er t.d. borin saman við það hvernig hótél þarf æ fleiri „stjörnur“ til að teljast raunverulega fínt (ég er svo gamall að muna eftir tali um „þriggja stjörnu hótél“ sem óhóflegan lúxus); hvernig sumir vinnustaðir nota æ virðulegri starfsheiti til að tákna sömu óvirðulegu störfín (um það eigum við þó allgamalt dæmi: „kúarektor“); og ekki síst hvernig fataframleiðendur koma til móts við holdafar viðskiptavina sinna með því að víkka smám saman hvert „númer“ af fötum (*The perils of panflation: The devaluation of everything*, 2012). Líkt og há einkunn felur í sér kærkomið hrós jafngildir það hrósi að komast í skikkanlega lítið númer af fötum; slíkt hrós er eftirsótt og sú eftirspurn kallar á framboð rétt eins og gerist á markaði.

Umfram allt er það þó verðbólgan sjálf sem fólk ber saman við æ hærri einkunnir, enda oft talað beinlínis um „einkunna verðbólgu“. Þá finnst fólki tiltekin einkunn verða minna og minna virði á líkan hátt og æ minna fæst fyrir tiltekna peningaupphæð.

Þessi samanburður er að ýmsu leyti ekkert vitlaus. Einkum þegar þess er gætt að verðbólga (mæld í peningum) getur líka stafað af mjög skiljanlegum og sumpart réttmætum ástæðum. Skaðlegt er talið að hún sé mikil en hins vegar betra að hún sé einhver en engin. (Enginn öfundar Japani af að hafa í tvo áratugi búið við stöðugan eða heldur vaxandi kaupmátt peninga.) Þegar Seðlabankanum var sett hið fræga „verðbólgu markmið“ fyrir rúmum áratug, þá var talið hæfilegt fyrir Ísland (eins og ýmis önnur lönd, t.d. Noreg eða Bretland) að verðlag hækki um 2,5% á ári (tvöfaldist á 28 árum) og skyldi Seðlabankinn halda verðbólgunni sem næst því marki, nánar tiltekið milli 1% og 4%. Að missa hana niður fyrir 1% (sem í alvöru hefur gerst; ef miðað er við sex mánaða tímabil fór hún vitund niður fyrir strikið í febrúar–ágúst 2002) – það væri sem sagt vandamál sem bæri að bregðast við, alveg á sama hátt og að missa hana upp fyrir 4%. Að krónan haldi kaupmætti sínum óskertum til lengdar er þannig ekki aðeins talið óraunhæft markmið heldur beinlínis óæskilegt.

Ástæðan mun einkum vera sú að verðhlutföll laga sig greiðlegar að breyttum aðstæðum þegar allt hækkar, bara mismikið, heldur en ef sumt þarf beinlínis að lækka. Það á alveg sérstaklega við um laun, einnig ýmsa taxa, sömuleiðis endursölu ef maður hefur keypt hlut (t.d. fasteign) og vill ógjarna selja hann með sýnilegu tapi. Þetta er ekki alveg ólíkt einkunnunum: Það er leiðinlegt fyrir nemanda, sem heldur kannski ekki alveg í við jafnaldra sína í námi, að þurfa að fá lægri og lægri einkunnir, skárra að halda sínu þegar félagarnir hækka. Og fyrir kennara, sem líður vel þegar hann getur gefið sterkum hópi hærri einkunnir en venjulega, er ekkert gaman að nota svo lægri einkunnir árið eftir.

## Geta skólar lært af seðlabönkum?

Nú er sá reginmunur á peningakerfinu og einkunnakerfinu að peningaupphæðir geta orðið svo háar sem verkast vill. Að því leyti er hægt að búa við hóflega verðbólgu von úr viti. Þó geta upphæðir orðið óþægilega háar og er þá brugðist við með því að taka einhver núll aftan af (tvö þegar núverandi króna kom í stað gömlu krónunnar 1981) eða skipta jafnvel alveg um gjaldmiðil.

Ef við viljum horfa raunsætt á einkunnabólguna: hve eðlilegum orsökum hún er í rauninni sprottin af og hve lofsverðum tilgangi hún á í aðra röndina að þjóna, þá væri kannski réttast að umgangast hana líkt og verðbólguna. Reyna sem sagt að halda henni innan hóflegra marka en sætta sig við að til lengdar sé best að hún sé þó einhver.

Ef við ætlum að halda endalaust sama einkunnaskalanum, 0–10, þá er það hægt með því að nota bara styttri og styttri part af honum í smærri og smærri bilum. Á einhverju stigi verða þá algengustu einkunnirnar orðnar 9,8 og 9,9. Þegar flestir fá orðið 10 þarf að fjölga aukastöfum, og þá verður með tímanum lélegt að fá ekki 9,98 eða helst 9,99. Og þá greinilega tímabært að taka ekki núll aftan af heldur níur framan af. Lágmarkseinkunnir þurfa þá að sjálfsögðu að breytast til samræmis.

Önnur leið væri að bæta smám saman ofan á skalann. Á samræmdum prófum Englandsinga var nokkru fyrir aldamót bætt ofan á bókstafaskalann nýrri einkunn, A<sup>\*</sup>, fyrir ofan A sem áður var hæst. Á sama hátt gætum við hækkað skalann í 11 strax, svo kannski 12 eftir 5–10 ár o.s.frv. Jafnframt því sem lágmarkseinkunn þyrfti að hækka líka. Þegar lágmarkið væri orðið 95 og hámarkið 100 mætti draga 90 frá og byrja upp á nýtt í núgildandi 5–10.



Eða skipta alveg um kvarða. Nú á að taka upp bókstafakvarða að einhverju leyti í grunnskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011b, bls. 54 – það verður skylda við útskrift og „má nota ... almennt í námsmati“). Þá næst kannski í byrjun sæmileg dreifing milli A, B, C og D, einkum ef algerlega er horfið frá talnaeinkunnum og nýja kerfið notað án tillits til þeirra. En það er því miður ekki heimilt í framhaldsskóla; þar má aðeins nota „kerfi sem hægt er að tengja ... með skýrum hætti“ við tíu-skalann (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011a, bls. 59). En hvernig sem dreifingin verður í fyrstu má búast við að einkunnir safnist með tímanum á efri endann. Þegar það er orðið til vandræða má skipta aftur yfir í tölur o.s.frv.

## Niðurstaða

Það er sem sagt óþarfi að láta sér fallast hendur gagnvart einkunnabólgunni. En líklega alltof harkalegt markmið að ætla að sigrast á henni. Nær að finna bara leið til að lifa með henni. Hún er a.m.k. eitt af þeim fyrirbærum mannlífsins sem réttast er að mæta með skilningi og jafnvel vissri samúð.

## Heimildir

Amalía Björnsdóttir, Börkur Hansen, Elín Thorarensen, Helga Rut Guðmundsdóttir, Ingibjörg Harðardóttir, Ingvar Sigurgeirsson o.fl. (2004). *Námsmat við Kennaraháskóla Íslands: Greinargerð um úttekt á námsmati við skólann haustið 2002* [Fjölrit]. Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands. Sótt 14. september 2012 af <https://notendur.hi.is/ingvars/fyrirlestrar/namsmatsradstefna/Skyrsla-NamsmatKHI-lokadrog-04.pdf>

Áslaug Arna Sigurbjörnsdóttir. (2012, 24. ágúst). Framtíðin er einstaklingsmiðað nám. *Morgunblaðið*, bls. 4.

Godfrey, K. E. (2011). *Investigating Grade Inflation and Non-Equivalence*. New York: College Board. Sótt af <http://research.collegeboard.org/sites/default/files/publications/2012/7/researchreport-2011-2-investigating-grade-inflation-non-equivalence.pdf>

Goodwin, B. (2011). Grade Inflation: Killing with Kindness? *Educational Leadership*, 69(3), 80–81.

Hagstofa Íslands. (1984). *Tölfræðihandbók 1984*. Reykjavík: Höfundur.

Henry, J. (2012, 28. apríl). A-level overhaul to halt “rampant grade inflation”. *The Telegraph*. Sótt af <http://www.telegraph.co.uk/education/secondaryeducation/9233517/A-level-overhaul-to-halt-rampant-grade-inflation.html>

Hjalti Geir Erlendsson og Áslaug Arna Sigurbjörnsdóttir. (2012, 23. ágúst). Of háar einkunnir koma sér illa. *Morgunblaðið*, bls. 6.

Kohn, A. (2002, 8. nóvember). The Dangerous Myth of Grade Inflation. *The Chronicle of Higher Education*. Sótt af <http://www.alfiekohn.org/teaching/gi.htm>

Königsfeldt, A. (2011, 23. júní). Det er blevet lettere at score topkarakterer. *Politiken*. Sótt af <http://politiken.dk/uddannelse/ECE1315383/det-er-blevet-lettere-at-score-topkarakterer/>

Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011a). *Aðalnámskrá framhaldsskóla 2011: Almennur hluti*. Reykjavík: Höfundur.

Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011b). *Aðalnámskrá grunnskóla 2011: Almennur hluti*. Reykjavík: Höfundur.

Menntamálaráðuneytið. (2004). *Aðalnámskrá framhaldsskóla: Almennur hluti*. Reykjavík: Höfundur.

Ritver Menntavísindasviðs. (2011). *Almenn matsviðmið fyrir ritgerðir á háskólastigi* (Baldur Sigurðsson þýddi og staðfærði). Sótt 14. september 2012 af [http://vefsetur.hi.is/ritver/sites/files/ritver/Ritgerdamat\\_PennState\\_0.pdf](http://vefsetur.hi.is/ritver/sites/files/ritver/Ritgerdamat_PennState_0.pdf)

Rojstaczer, S. (2003, 28. janúar). Where All Grades Are Above Average. *Washington Post*, bls. A21.

Sigurgrímur Skúlason og Karl Fannar Gunnarsson. (2008). *Skýrsla um samræmd próf í 10. bekk 2008*. Reykjavík: Námsmatsstofnun.

Skolverket. (2012, 29. mars). Betygsinflation – betygen och den faktiska kunskapsutvecklingen. *Skolverket*, 387, 1–11. Höfundur. Sótt af [http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.171818!Menu/article/attachment/betygsinflation.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.171818!Menu/article/attachment/betygsinflation.pdf)

The perils of panflation: The devaluation of everything. (2012, 7. apríl). *The Economist*. Sótt af <http://www.economist.com/node/21552214>



Helgi Skúli Kjartansson. (2012). Hvað merkir 8 í einkunn? Hugleiðing um „einkunnabólgu“. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2012*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2012/alm/003.pdf>