



# „Kennari þarf áreiðanleg gögn til að geta metið hvort tiltekin hæfni hafi náðst“: Linda Heiðarsdóttir kennari og aðstoðarskólalastjóri

Höfundur: Meyvant Þórólfsson

► Abstract    ► Um höfund    ► About the author    ► Heimildir

## Mynd 1<sup>1</sup>

*Linda Heiðarsdóttir*



Linda Heiðarsdóttir ólst upp í Laugarneshverfinu í Reykjavík, sótti þar skóla og hóf þar einnig starfsferil sinn, fyrst sem stuðningsfulltrúi, síðan sem grunnskólakennari og loks sem aðstoðarskólalastjóri. Ljóst er að skólamenning Laugarneshverfisins hafði djúpstæð áhrif á Lindu, bæði sem barn í skyldunámi og sem verðandi kennara. Þar átti umsjónarkennari hennar fyrstu fjögur skólaárin ríkan þátt. Staðbundið námsskipulag eins og tíðkaðist í kennaranámi Lindu er henni hugleikið; hún bendir meðal annars á kosti þess að hafa tilheyrt bekk eins og þá tíðkaðist og dvelja mikið á staðnum. Tengsl milli nemenda innbyrðis og einnig milli kennara og nemenda hafi reynst mikils virði, og að stunda nám á staðnum með þessum hætti reynst þannig gjörólíkt því að stunda fjarnám, þar sem nemandi mætir kannski sjaldan eða aldrei á staðinn og vinnur hópverkefni á netinu með

fólki sem hann hittir hugsanlega aldrei. Hún telur einnig að vettvangsnámið hafi verið mikils virði við að móta hugmyndir hennar sem fagmanneskju. Við upphaf starfsferils Lindu áttu sér stað töluverðar breytingar á skólakerfinu. Ný grunnskólalög tóku gildi og í kjölfarið ný og breytt aðalnámskrá með tilheyrandi grundvallarbreytingum á námsmati. Linda hefur tekið drjúgan þátt í umræðu og vinnu sem fylgt hefur þessum breytingum og starfað þar sem mikilvirkur frumkvöðull. Í viðtalinu ræðir hún bæði eigin framtíðarsýn og fyrirætlanir og einnig væntingar sínar til menntakerfisins í náinni framtíð. Loks er umræðukafli þar sem efni samtalsins er reifað í fræðilegu samhengi og í ljósi þeirra aðstæðna, stefna og strauma sem ætla má að hafi haft og muni í framtíðinni hafa áhrif á fagvitund og starfskenningu Lindu Heiðarsdóttur. Tilgangur viðtalsins var að varpa ljósi á bakgrunn þessa frumkvöðuls og setja hugmyndir hennar og viðhorf í fræðilegt samhengi.

**Efnisorð:** kennaranám, fagvitund, starfskenning, aðalnámskrá, námsmat, fræði (teoría) og praktik (praxis) í kennaranámi

## Inngangur

Linda Heiðarsdóttir ólst upp í Laugarneshverfinu í Reykjavík eða Laugamýri eins og svæðið nefndist fyrr á tímum, þegar það var strjálbýlt mýrasvæði sunnan stórbýlisins Laugarness. Öldum saman voru heitar laugar frá náttúrunnar hendi nýttar hér til þvotta og baða. Þekktastar voru Þvottalaugarnar

<sup>1</sup> Mynd 1 tók Ólína Kristín Margeirsdóttir

í Laugardal þar sem Laugalækurinn átti upptök sín og rann til sjávar við Kirkjusand. Gömlu sundlaugarnar byggðust einmitt upp við Laugalækinn skammt frá núverandi Laugardalslaug, sem tekur nú á móti tveimur milljónum gesta ár hvert.

Fyrsti byggðarkjarni þessa svæðis þróaðist þar sem nú er Laugarnesvegur, áður nefndur Spítalavegur. Hann var aðkoman að gamla Laugarnesbýlinu og spítala sem þar stóð um skeið. Síðar teygðist byggðin í austur þar sem Teigarnir standa nú og loks vítt og breitt um svæðið og austur yfir Laugarásinn. Þannig óx Laugarneshverfið frá því að vera lítið, afmarkað sveitaþorp yfir í víðáttumikið hverfi er rann með tímanum saman við aðra byggðarkjarna Seltjarnarnessins, sem höfuðborgin stendur nú á.

Linda var nemandi og kennari við báða skóla þessa hverfis. Laugarnesskóli tók til starfa árið 1935 og byggðist að fullu á stríðsárunum, en Laugalækjarskóli tók til starfa árið 1960. Fyrstu árin var sá síðarnefndi skyldunámsskóli fyrir 7–15 ára nemendur, sem bjuggu norðan Sundlaugarveggar og austan Laugarásveggar. Aðrir nemendur í Laugarneshverfi gengu áfram í Laugarnesskóla. Haustið 1969 var Laugalækjarskóli gerður að unglingskóla fyrir allt hverfið með I. til IV. bekk á gagnfræðastigi og sérstaka landsprófsdeild. Laugarnesskóli varð þá barnaskóli fyrir öll 7 til 12 ára börn hverfisins. Árið 2002 var svo ákveðið að flytja 7. bekk yfir í Laugalækjarskóla. Kjarni gamla Laugamýrarþorpsins er nú miðstöð íþróttaiðkunar á Íslandi og fullkomið útivistarsvæði með Grasagarði Reykjavíkur og Fjölskyldu- og Húsdýragarðinum, auk skjólsælla hjólastíga, göngustíga og tjaldstæða.

Hér liggja rætur viðmælanda okkar, Lindu Heiðarsdóttur. Líkt og börn hennar nú og faðir hennar áður, þá stundaði hún skyldunám við Laugarnesskóla og Laugalækjarskóla auk þess sem hún hefur starfað við báða skólana, fyrst sem stuðningsfulltrúi í Laugarnesskóla áður en hún hóf kennaranám og síðar sem kennari og aðstoðarskólástjóri við Laugalækjarskóla að kennaranámi loknu. Síðustu árin hefur hún starfað sem aðstoðarskólástjóri og skólástjóri við Réttarholtsskóla. Linda var meðal annars nemandi kaflahöfundar í kennaranámi, auk þess sem þau hafa átt samstarf vegna námskrárþróunar, námsmats og kennslu við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún hefur verið mikilvirkur frumkvöðull umræðu um skólaþróun, námskrár og námsmat og tekið þátt í vinnu fyrir stjórnvöld á þeim sviðum. Tilgangur viðtalsins er að varpa ljósi á bakgrunn þessa merka frumkvöðuls.

## Viðtalið og uppbygging þess

Í upphafi áttu kaflahöfundur og viðmælandi óformlegt samtal til að ná samkomulagi um helstu atriði til umfjöllunar. Síðan fóru formleg viðtöl fram í nokkrum hlutum á tímabilinu frá 19. júní 2021 til 20. ágúst 2022. Fyrirkomulagið var þannig að bein viðtöl fóru fram gegnum samskiptaforritið Zoom og þau tekin upp hvert og eitt. Í kjölfarið sendi kaflahöfundur afritað samtalið til viðmælanda og efni þess var rætt og lagfært eftir því sem efni stóðu til. Að loknu framangreindu tímabili áttum við samtöl um efnið í heild án þess þó að teljandi lagfæringar eða breytingar á textanum ættu sér stað.

Samhengi viðtalanna endurspeglast í uppbyggingu kaflans. Fyrst er inngangur með lýsingu á æskustöðvum Lindu og grunnskólum sem hún sótti sem barn og starfaði síðar við. Þar á eftir er dregin upp mynd af skólamálaumræðunni hérlendis og annars staðar um það leyti sem Linda hóf skólagöngu sína undir lok níunda áratugar síðustu aldar, með vísan í mikilvæg hugtök og hugmyndir er tengdust þeirri umræðu.

Í kaflanum ræðir Linda um fyrirmyndir sínar sem verðandi kennara, sér í lagi áhrif barnaskólakennaranna úr Laugarnesskóla, þar sem Sólveig Sveinsdóttir, umsjónarkennari Lindu fyrstu fjögur skólaárin, stóð hæst. Í sama kafla ræðir Linda um skólameninguna og áhrif hennar, umhverfið og hina sérstæðu byggingu Laugarnesskóla.

Í kaflanum *Kennaranám* lýsir Linda námsárum sínum við Kennaraháskóla Íslands á fyrsta áratug þessarar aldar og áhugaverðri reynslu af veru sinni þar og samskiptum við kennara og samnemendur.

Í kaflanum *Fyrstu árin í starfi – Umbrotatímar*, breytt námsmatskerfi og fleira, er rætt um þær grundvallarbreytingar sem þá urðu í íslensku skólakerfi, lagabreytingar, gildistöku nýrrar aðalnámskrár, afnám samræmdra prófa og nýtt námsmatskerfi.

Í kaflanum *Framtíðarsýn – Hvert stefnum við?* ræðir Linda bæði um eigin framtíðarsýn og fyrirætlanir og einnig um væntingar hennar til menntakerfisins í náninni framtíð.

Loks er umræðukaflinn þar sem efni samtalsins er reifað í fræðilegu samhengi og í ljósi þeirra aðstæðna, stefna og strauma sem ætla má að hafi haft og muni í framtíðinni hafa áhrif á fagvitund og starfskenningu Lindu Heiðarsdóttur.

## Skólun – starfskenning mótastr

Um það leyti sem Linda hóf skólagöngu sína sem barn undir lok níunda áratugar síðustu aldar og meðan á henni stóð átti sér stað lífleg umræða hérlendis og víðar um menntun og störf kennara. Hugtök eins og „persónuleg starfskenning“, „uppeldissýn“ og „fagvitund“ reyndust rauður þráður í þeirri umræðu og athyglin beindist í vaxandi mæli að þátttöku kennara í skólaþróun og rannsóknunum á eigin starfi (Cochran-Smith og Lytle, 1999; Hafðís Guðjónsdóttir, 2004; Handal og Lauvås, 1982; Korthagen og Kessels, 1999; Sigurjón Mýrdal, 1992). Wolfgang Edelstein taldi að breytingar á skólakerfi 8. áratugarins, meðal annars á inntaki og skipulagi kennaramenntunar, hlytu að leiða til þess að kennarar yrðu framvegis skilgreindir sem fagmenn og kennsla „starf sérfræðinga“ en ekki „íhlaupavinna“ (1988, bls. 163). Þeir sem þekkja til íslenskrar skólasögu vita að þáttur Laugarnesskóla í þeirri sögu er mikilvægur, hvort sem horft er á skólameninguna, það framsækna skólafólk sem þar hefur starfað gegnum tíðina eða umhverfið og sjálfa skólaþyggunguna með sína sérstæðu hönnun og sögu; allt hlýtur þetta að hafa mótað hugmyndir þeirra sem þarna störfuðu, jafnt nemenda sem kennara. Þetta kemur ítrekað fram í viðtalinu við Lindu. Persónuleg starfskenning hennar og uppeldissýn mótuðust greinilega af samskiptum við Sólveigu Sveinsdóttur og fleiri kennara. Jafnframt lýsir hún vel hvernig fagvitund hennar þróaðist við þau sérstæðu skilyrði í staðnámi sem hún lýsti, að ógleymdu sjálfu vettvangsnáminu.

### *Myndirðu segja að umhverfi og skólamening Laugarnesskóla hafi haft áhrif á þig sem nemanda og síðar sem kennara?*

- Sannarlega. Fyrstu fjögur árin mín þar var Sólveig Sveinsdóttir umsjónarkennarinn minn. Hún var sönn fyrirmynd sem hafði djúpstæð áhrif á mig og hefur án efa mótað mig sem nemanda og síðar sem kennara. Hún átti stóran þátt í að efla mig sem barn. Ég var nefnilega mjög feimin og átti ekki gott með að tjá mig þegar ég byrjaði í skóla. Svo voru þarna kennarar eins og Þórir Sigurbjörnsson, María Guðmundsdóttir og Njáll Eiðsson sem mótuðu mann líka. Skólaumhverfið hafði líka sín áhrif, á gólfinu í miðri byggingunni fóru fram sýningar, dans og aðrir viðburðir og hefð var að nemendur kæmu fram á svalirnar til að syngja á ákveðnum tímum. Í raun má segja það sama um Laugalækjarskólann, þar ríkti skólamening sem hafði áhrif á mig og sagði til sín síðar þegar ég gerðist kennari þar á unglingsstigi. Ég held að gamlar hefðir og nýbreytni hafi blandast saman á áhugaverðan hátt í báðum þessum skólum.

### *Þú laukst skyldunámi 1998 og ákvaðst svo að sækja annan framhaldsskóla en flestir skólafélagarnir úr grunnskóla, var það ekki?*

- Jú, ég ákvað að skrá mig á náttúrufræðibraut í Kvennaskólanum, en skipti svo yfir á félagsfræðibraut. Ég held að ég hafi alltaf ætlað að verða kennari, ég var 12 ára þegar ég fór fyrst að hugsa um það. En svo komu úrtölnar, allir í kringum mann hálfhneyksluðust á því að ég vildi verða kennari, nefndu léleg laun og alls konar ókosti. Að vísu hafði ég líka áhuga á sjúkrapjálfun og hóf þar nám en hvarf svo frá því. Ég er viss um að Sólveig heitin – hún er nú látin – hafi átt stóran þátt í áhuga mínum á kennarastarfinu. Áður en ég fór í kennaranám gerðist ég stuðningsfulltrúi í Laugarnesskóla og lenti þá einmitt hjá henni sem var ánægjuleg tilviljun. Svo skemmtilega vill til að nemendur Sólveigar, sem þá voru, lentu síðar hjá mér á unglingsstigi þegar ég hóf kennslu við Laugalækjarskóla. Þekking mín á hverfinu og heimilunum er þannig mjög sterk og tengsl gegnum systkinahópa á mismunandi aldri.

## **Kennaranám**

Árum saman var starfsnám barnakennara á Íslandi hliðstætt menntaskólanámi, en árið 1971 var kennaranám gert að þriggja ára akademísku námi verðandi grunnskólakennara, sem skyldi ljúka með bakkalárgráðu. Linda útskrifaðist með slíka gráðu árið 2006, þ.e. tveimur árum áður en kennaranám lengdist í fimm ár. Á þessum árum var mikil aðsókn í námið. Haustið 2004 sóttu 620 um grunnskólakennaranám en samkvæmt nemendaskrá voru 285 þeirra skráðir í námið í október sama ár, þar af tæp 60% í staðbundið nám (Kennaraháskóli Íslands, 2005). Næstu ár dró nokkuð úr aðsókn í grunnskólakennaranám samfara breytingum á skipulagi námsins. Stærsta breytingin fólst án efa í setningu laga nr. 87/2008, sem kváðu á um að kennaranám skyldi verða fimm ár og ljúka með meistaraþrófi.

### ***Hvaða ár útskrifaðist þú sem kennari?***

- Það var árið 2006. Á öðru ári tók ég eitt misseri sem skiptinemi í Genúía á Norður-ítalíu. Það gekk ótrúlega vel þrátt fyrir tungumálaerfiðleika, reynslan var mikils virði, til dæmis að setja sig í spor nemanda sem situr í kennslustund án þess að skilja neitt. Við vorum þarna saman tvær frá Íslandi og bjuggum með tveimur sænskum stelpum og einni írskri. Maður lærði sannarlega að bjarga sér.

### ***Árin þrjú í Kennó og reynslan? Hvernig tími var þetta?***

- Já, margir tala um menntaskólaárin í dýrðarljóma. Árin í Kvinnaskólanum voru ágæt og mér fannst tími minn sem barn í Laugarnesskóla og unglingur í Laugalækjarskóla frábær, en kennaranámið þótti mér þó standa upp úr, skemmtilegast og gagnlegast. Ég held því miður að sú stemning sem við upplifðum þá heyrir nú sögunni til. Ég er ekki frá því að tilkoma fjarnámsins eigi þátt í því og líka sú þróun að margir stundi nú námið með vinnu og reki jafnvel heimili líka, allt á sama tíma. Námið hlýtur að sitja að einhverju leyti á hakanum við þannig aðstæður og mikilvægir þættir í sjálfu námsferlinu hljóta að fá minni athygli en ætla mætti.

### ***Þú talar um stemningu sem heyrir sögunni til. Hvað áttu við?***

- Á sínum tíma milli 2003 og 2006 þýddi staðnám við Kennaraháskóla Íslands það að tilheyra bekk og dvelja mikið á staðnum, maður tengdist samnemendum vel og kennurunum líka. Við lásum og hlustuðum á fyrirlestra og svo var setið og spjallað í Stakkahlíðinni jafnvel fram á nætur, við stofnuðum meira að segja spjallklúbb sem við kölluðum „spekingaspjall“, þar sem fræðilegt efni námsins var rætt ásamt ýmsum öðrum málum. Að stunda nám með þessum hætti á staðnum hlýtur bara að vera allt annað en að stunda fjarnám, þar sem þú mætir kannski sjaldan eða aldrei á staðinn og vinnur hópverkefni gegnum netið með fólki sem þú sérð jafnvel aldrei. Hópverkefni höfðu kannski sína ókosti, til dæmis fyrir eldri nemendur sem áttu börn og ráku heimili, en teymisvinna bæði tengd námsverkefnum og einnig vettvangsnámi þótti mér ómissandi. Við vorum mikið á staðnum, náðum vel saman og samtalið var lyklatríði. Þegar þú ferð að vinna á vinnustað eins og skóla þarftu að hafa þjálfast að þessu leyti og geta unnið með öllum. Hópverkefnin eru mikilvæg að þessu leyti, og svo megum við ekki gleyma hinu mannlega sem fylgir því að ræða saman. Nú á dögum er verið að tengja saman nema sem hittast jafnvel aldrei, bara gegnum netið. Ég trúi ekki að það gangi til lengdar.

### ***Hvað þótti þér standa upp úr í sjálfu náminu?***

- Margt! Leiðarabókin á 1. ári var mér mikils virði. Hún var meira að segja handskrifuð; ég geymi hana enn og held mikið upp á hana. Svo var það bara andinn og samheldnin í nemendahópnum, stór hluti hópsins er enn að kenna í dag, það segir sína sögu. Hugarfarið var einhvern veginn þannig að þú þurftir að geta unnið með hverjum sem var og það gerðum við; það var góður undirbúningur fyrir starfið. Vettvangsnámið skilur líka eftir góðar minningar, sérlega mikils virði.

***Kennaranám er flókið, þar fléttast saman fræði eða teoría annars vegar og vinna á vettvangi eða praxis hins vegar. Fannst þér sæmilegt jafnvægi þarna á milli?***

- Sjálf sagt hafa þeir sem skipulögðu námið viljað finna meðalveginn þarna á milli, en það hefur ábyggilega verið erfitt. Tek þroskasálfræði sem dæmi. Ég gæti ekki þulið margt upp úr því efni núna, en grunnurinn var án efa mikilvægur til að skilja allt hitt. Ég tók eftir að tengingin við vettvangsnámið var lykilatriði, að lesa og læra fræðin ein og sér dugði ekki þótt þau hjálpuðu þegar maður kom á vettvang. Maður þurfti líka ákveðna þjálfun með því að taka þátt og vera með á vettvangi. Nú hef ég verið skráð í framhaldsnámið og hef setið nokkra kúrsa í félagsfræði og heimspeki menntunar, oft svolítið snúið. Eins og í gamla daga þá skiptir máli að hafa einhvern til að ræða við um það sem maður er að læra. Ég vil líka bæta við varðandi framhaldsnámið, eins og ég nefndi hér á undan, að það er ekkert vit í að taka þar margar einingar og reyna að stilla þá vinnu saman við störf annars staðar, ábyrgð gagnvart fjölskyldu og allt það. Þegar maður er í námi þá á maður að líta á það eins og hverja aðra vinnu sem krefst orku og úthalds, annað er sjálfsblekking.

***Talandi um sambengi milli þriggja ára grunnnáms og framhaldsnáms í tvö ár, hver er þín skoðun á lengingu kennaranáms úr þremur árum í fimm ár?***

- Það er örugglega mikill kostur að hafa svona kandídatár eins og nú er talað um, en það eru ýmsir fleiri möguleikar á útfærslum. Af því við vorum að tala um sambengið milli fræða og praxis þá er ljóst að kennarastarfið er þannig að þú skilur ekki fræðin til fulls fyrir en þú hefur tekið þátt á vettvangi yfir svolítinn tíma. Það væri kannski gáfulegast að taka þrjú ár í grunnnámi, fara svo að vinna að minnsta kosti í 2–3 ár á vettvangi, helst lengur og koma svo inn aftur og ljúka fimm ára náminu með markvissri tengingu við vettvanginn. Helst þarf námsleyfi til að klára þetta.

## **Fyrstu árin í starfi – Umbrotatímar, breytt námsmatskerfi og fleira**

Fyrstu ár Lindu í starfi voru sannkallaðir umbrotatímar. Kennaramenntun tók breytingum, ný lög og námskrár tóku gildi fyrir öll skólastigin og síðast en ekki síst breytt námsmatskerfi sem byggði á ólíkum hugmyndum frá því sem áður tíðkaðist. Hinu nýja matskerfi fylgdi afnám samræmdra lokaprófa, aukin áhersla á svonefnt leiðsagnarnám og leiðsagnarmat, og síðast en ekki síst endurmat á hvers konar hæfni skipti máli að þjálfu og meta í skólustarfi. Ný hugtök skutu upp kollinum, sem ekki höfðu heyrst áður í umræðu um námskrárþróun hérlendis. Þar ber helst að nefna grunnþætti, lykilhæfni, menntagildi námssviða, hæfniviðmið og matsviðmið. Í viðtalinu nefnir Linda hugmyndafræðina sem liggur til grundvallar svonefndu leiðsagnarnámi og leiðsagnarmati og spyr hvort við ættum til dæmis að leggja megináherslu á einstaklingsmiðað leiðsagnarmat í ljósi ákvæða aðalnámskrár um hæfni- og matsviðmið. Nanna Kristín Christiansen skilgreindi leiðsagnarnám með tilvísun í skrif og rannsóknir fræðimanna á borð við Shirley Clarke, John Hattie og fleiri, þannig að það „snúist um að hjálpa nemandanum til að komast frá þeim stað sem hann er á í náminu og að markmiði sínu. Það er gert með leiðsögninni“ (2020, bls. 28). Um leið tengir hún við hugtökin „vaxandi hugarfar“ og „fastmótað hugarfar“ sem Carol Dweck kynnti til sögunnar.

***Þú hefur eflaust margt að segja um reynslu þína eftir fyrstu árin í starfi, en ég þykist vita að námsmatið hafi valdið þér mestum heilabrotum og kannski jafnframt verið mest heillandi og spennandi í störfum þínum fram til þessa, eða hvað?***

- Já, það er rétt. Báðir skólarnir sem ég hef starfað við eftir að ég lauk kennaranámi; Laugalækjarskóli og Réttarholtsskóli, eru unglíngastigsskólar. Þess vegna hefur athyglin að miklu leyti beinst að námsmati sem tengist lokum skyldunáms. Eftir allan þennan aðlögunartíma finnst mér við vera í óvissu. Áleitnar spurningar krefjast svara: Þarf ekki að forma þetta allt betur? Mun bókstafakvarðinn verða notaður áfram jafn frjálslega og raun ber vitni? Hvernig þá? Erum við sammála um að hver skóli fari sína leið við val á matsaðferðum og hvaða hæfniviðmið fá forgang í matinu? Erum við þá að tryggja öllum jöfn tækifæri til náms og mats á árangri þess?

### ***Áttu við að matskerfið virki ekki eins og til var ætlast?***

- Að minnsta kosti hafa komið í ljós ýmis vandamál, sérstaklega á unglíngastigi. Hugmyndirnar að baki þessu matskerfi lofa góðu að mörgu leyti, til dæmis sú áhersla að meta víðtæka hæfni en ekki aðeins hlutlæga þekkingu sem auðvelt reynist að meta á skriflegu prófi. Við skulum þó gera okkur grein fyrir að ábyrgðin á útskrift nemenda er nú öll hjá kennurum og stjórnendum hvers grunnskóla, af því nú eru engin samræmd lokapróf. Við reynum að fylgja ákvæðum aðalnámskrár, en við verðum líka að hugsa um sýn nemenda og heimilanna á þetta kerfi. Höfum líka í huga að nýlega birtist skýrsla um námsmat, sem við hljótum að þurfa að skoða nánar og ræða. Þar átti Linda við skýrsluna *Mat á innleiðingu aðalnámskrár grunnskóla* (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2020).

### ***Má kannski segja að lokamat sé helsti vandinn í þessu matskerfi, sem þyrfi að skoða og ræða nánar?***

- Að nokkru leyti já. Ég ítreka að þar reynir verulega á faglega ábyrgð kennara sem stendur frammi fyrir kröfum aðalnámskrár um áreiðanleika og réttmæti við mat. Kennari þarf að hafa áreiðanleg gögn í höndunum til að geta sagt hvort tiltekin hæfni hafi náðst og geta rökstutt niðurstöðu sína. Þegar nálgast útskrift horfa krakkarnir og foreldrar þeirra á hvað þarf að gera til að fá B+ eða A í þeim námsgreinum sem mestu máli skipta. Af hverju? Jú, þetta er aðgöngumiðinn að þeim framhaldsskólum sem flestir vilja sækja. Þess vegna er bókstafakvarðinn stóra málið og hvernig á að nota hann. Við gefum ekki bókstafi fyrir en í lokin svo það er heilmikill vandi að ákveða hvar á segja stopp, hvenær endanleg niðurstaða er komin. Þessu fylgja líka ýmis álitamál tengd framkvæmdinni; sumir vilja hafa skrifleg yfirlitpróf í lokin, aðrir vilja stöðugt mat jafnt og þétt. Hvernig svörum við þá spurningunni um hvenær hæfni telst náð? Auk þess skulum við átta okkur á að sumt læra nemendur tímabundið, en það gæti hæglega lekið út aftur sé því ekki haldið við. „Hæfni náð“ er þess vegna hált í höndunum á okkur. Svo skiptir máli hvers konar námssvið á í hlut. Námsmat í listgreinum fylgir allt öðrum lögmálum en námsmat í bóklegum greinum á borð við stærðfræði og íslensku og sama má segja um verkgreinar. Hvað er til dæmis metið þar? Vinnan yfir önnina, fullunnið verk, listaverk eða hvað?

### ***Talandi um hæfni, höfum við alltaf vissu fyrir því að kennurum takist að meta alla þá hæfni sem máli skiptir? Gefast alltaf tækifæri til þess?***

- Nei, örugglega ekki. Við þurfum ekki annað en líta á hæfniviðmiðin sjálf og fjölbreytni þeirra til að átta okkur á þessu. Ljóst er að kennarar forgangsraða þeim, sumt telst skipta meira máli en annað og sennilega hefur enginn yfirsýn á hvað er sett í forgang í ólíkum skólum og hvað ekki. Sum námssvið eru þannig, til dæmis samfélagsgreinar og náttúruvísindi, að þar er hægt að skauta framhjá efni sem einum þykir mikilvægt en öðrum kannski lítils virði. Margir telja vanta skýran strúktúr um hvað á að læra, hvernig, hvaða námsefni og gögn hæfa, hvar og hvenær. Svo megum við ekki gleyma þverfaglegum verkefnum til að meta ýmiss konar hæfni óháð námsgreinum. Margir hafa endurskoðað verkefni og próf með tilliti til hæfniviðmiða. Allt hangir þetta líka saman við hugmyndafræðina sem höfð er að leiðarljósi, þar sem tvinnast saman leiðsagnarnám, leiðsagnarmat og lokamat. Ættum við kannski að leggja megináherslu á einstaklingsmiðað leiðsagnarmat gegnum árin og ekki hugsa um samræmt lokamat fyrir en kemur að lokum skyldunáms?

### ***Allt hlýtur þetta að vekja áleitnar spurningar um samræmingu og samstarf kennara?***

- Jú, við vitum að kennarar eru misjafnlega á vegi staddir hvað varðar þekkingu á námsmati eða á matsfræðum yfir höfuð. Það er ekki sjálfgefið að allir hafi náð góðum tókum og skilningi á mikilvægum hugtökum sem koma við sögu, eins og réttmæti, áreiðanleika, matsaðferðum, hæfniviðmiðum, matsviðmiðum og öðrum viðmiðum. Já og talandi um samræmi og ósamræmi þá er ljóst að framkvæmd námsmats, hvað er metið og hvernig, er eins mismunandi og skólarnir eru margir. Þess vegna hljótum við að spyrja: Fór samræmingin úr böndum við þessar breytingar og var það ef til vill ætlunin? Er þessi þróun þá eðlileg? Sumir nota bókstafi eingöngu, aðrir nota hæfnikort og litakerfi og enn aðrir nota umsagnir. Flestir nota námssumsjónarkerfi Mentors en alls ekki allir. Til eru skólar sem virðast hafa þróað sitt eigið matskerfi lítið sem ekkert tengt aðalnámskrá. Eitt þarf síðan að skoða rækilega og ræða, það eru matsviðmið og beiting þeirra. Fór hugmyndin um

matsviðmið kannski forgörðum? Eru skólar almennt ekki að byggja á matsviðmiðum eins og kveðið er á um í aðalnámskrá, heldur fyrst og fremst sundurgreindum hæfniviðmiðum sem hakað er við þegar þeim telst vera náð?

***Hvað með samstarf eða öllu heldur samstillingu kennara og skóla? Myndi það ekki koma okkur á réttu brautina aftur?***

- Jú, sannarlega. Á sínum tíma héldum við í mínum skóla vinnudaga í húsnæði KÍ á Flúðum þar sem við kortlögðum hvað við hefðum gert í námsmati með tilliti til ákvæða námskrárinnar um hæfniviðmið og matsviðmið. Við sáum ekki ástæðu til að henda öllu út sem áður hafði verið gert og taka nýtt inn, heldur horfa á þann strúktúr sem var fyrir og spurðum hverju þyrfti að breyta eða hvað mætti aðlaga. Það sem reyndist skipta mestu máli í þessari vinnu var samtal okkar allra um vinnubrögð, aðferðir, hugtök og svo framvegis.

***Af rannsóknum og skrifum um námskrárþróun má ráða að námsmat getur verið skólapólitískt átakamál. Er eitthvað svona í lokin sem þú vilt bæta við um það?***

- Já, þótt megináhersla gildandi aðalnámskrár sé á leiðsagnarmat og að viðurkenna margbreytileika og þar með viðtæka margbreytilega hæfni virðist vera sterk tilhneiging til að raða nemendum eftir einhverju kerfi, hvort sem það heitir bókstafakerfi eða einkunnir í tölum. Ég var nýlega á fundi þar sem nemendur fengu merkimiða samkvæmt bókstafakerfinu, til dæmis var talað um „A-nemendur“ og meira að segja voru einhverjir að gefa einkunnir í tölum sem var síðan varpað yfir í bókstafi. Svo þegar nemendur sækja um framhaldsskóla er þessu öfugt farið; framhaldsskólarnir varpa bókstafa-einkunnum yfir í tölustafi. Maður hlýtur þess vegna að spyrja hvort þetta gangi yfir höfuð án þess að röðun komi við sögu. Við finnum áþreifanlega fyrir þessu þegar kemur að lokum 10. bekkjar. Í því sambandi vil ég nefna að samkvæmt rannsókn okkar á innleiðingu aðalnámskrár (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2020) virðist ánægja ríkja með hæfnihugsunina og hæfniviðmiðin en þegar kemur að sjálfri framkvæmd námsmatsins og túlkun niðurstaðna samkvæmt matsviðmiðum, þá skynjar maður óöryggi alls staðar. Þá vaknar aftur spurningin hvort sátt ríki um að hver skóli fari sína leið í námsmati, sem krefur okkur aftur svara við eftirfarandi lykilspurningu: Tryggjum við þá jafnan rétt allra til náms og jöfn tækifæri með tilliti til námsmats? Loks vil ég nefna að foreldrar eða forráðamenn, sem hafa yfirleitt fremur yfirborðslega þekkingu á námsmati, kalla eftir skýrum upplýsingum um stöðu sinna barna samkvæmt skiljanlegu matskerfi, vilja einfaldlega vita einkunnina samkvæmt skiljanlegum viðmiðum.

## **Framtíðarsýn – Hvert stefnum við?**

Að lokum vil ég spyrja þig um framtíðarsýn þína, í fyrsta lagi hvað þig sjálfa varðar og framtíð þína.

- Ég vil starfa áfram inni í skóla með nemendum, helst sem stjórnandi en sátt við að vera líka kennari. Ef ég held áfram sem stjórnandi er ég ekki viss um að ég vilji verða skólastjóri í orðsins merkingu, heldur stjórnandi sem skipuleggur ýmis verkefni í samstarfi við nemendur og kennara.

***Finnst þér þú þurfa að efla þig faglega sem stjórnandi?***

- Já, það er engin spurning. Maður verður að geta stuðst við fræðin, vitað um mikilvægar rannsóknir og kenningar og fleira sem styður mál manns, en ef, eða kannski frekar þegar að því þarf að koma að ég fari í stjórnendanám, þá vil ég hafa tíma til að stunda námið. Helst þyrfti ég námsleyfi, myndi jafnvel kjósa að fara eitthvað til útlanda í nám. Ég ítreka þó að ég er ekki viss um að ég geti hugsað mér að starfa sem skólastjóri per se. Skólastjórinn er fastur í alls konar verkefnum sem eru miður eftirsóknarverð. Mér hugnast betur þau verkefni sem ég hef fengið upp í hendurnar sem aðstoðarskólastjóri. Tek sem dæmi verkefni sem við höfum þróað með lokaárgöngum Réttarholtsskóla á vorin eftir að formlegt nám í námsgreinum og námsmat eru að baki. Þar er um að ræða verkefni sem hafa með lykilhæfni að gera. Síðan fylgja þessu alls konar tilfallandi erindi önnur og skipulagsstarf sem maður lætur sig hafa, t.d. húsnæðisbreytingar, samskiptamál og fleira. Þá skiptir máli að taka hlutunum með bros á vör.

### ***En ef við hugsum um framtíð skólakerfisins? Hvert stefnum við? Sérðu fyrir þér djarfar breytingar á kerfinu í náinni framtíð?***

- Svona spurningu er erfitt að svara. Nú á dögum tala margir um nemendalýðræði og að auka þurfi frelsi nemenda. Ég held að við höfum alltaf þurft að leggja okkur fram um að heyra raddir nemenda og taka réttindi þeirra inn í myndina. Við megum þó ekki gleyma hinu, að kenna nemendum að hugsa um eigin ábyrgð og skyldur, jafnt siðferðilega ábyrgð í samskiptum við aðra og ábyrgð á eigin námi. Ekki aðeins hugsa um „réttindi mín“, heldur líka „ábyrgð mína og skyldur gagnvart öðrum“.

- Talandi um breytingar á kerfinu. Við vitum sannarlega um nokkra skóla sem hafa verið að taka út námsgreinaskipulagið í sinni hefðbundnu mynd og setja annað inn sem virðist virka betur með tilliti til hæfni og hæfniviðmiða, en á næstunni sjáum við kannski ekkert endilega róttækar breytingar á sjálfum „strúktúrnum“ eða innihaldinu. Þannig mun skipulag náms og kennslu líklega grundvallast áfram á fyrirbærum eins og stundatöflu, bekk, umsjónarkennara og einhvers konar námssviðum eða námsgreinum. Síðan er spurning hvað í námsmatinu hefur raunverulega breyst. Það er alþekkt að breyting í orði er ekki sama og breyting á borði.

- Svo megum við ekki gleyma áhrifum tölvu- og upplýsingatækni og hverju stafræn tækni mun breyta í skipulagi skólalærings. Það mun eflaust skipta sköpum fyrir nemendum að hafa kennara sem eru flinkir í stafrænum lausnum. Þeir kennarar munu án efa koma nemendum lengra en þeir sem eru óruggir í þeim efnum.

## **Samantekt**

Hér á eftir er stiklað á nokkrum mikilvægum atriðum úr samtali okkar og þau sett í fræðilegt samhengi.

### **Skólaganga í einu af merkustu musterum íslenskrar skólasögu**

Laugarnesskóli á sér merka sögu, Laugalækjarskóli einnig. Fyrsti skólalastjóri Laugarnesskóla, Jón Sigurðsson, var þekktur fyrir nýstárlegar og framsækjar hugmyndir á sviði uppeldis- og kennslumála. Hann lagði grunninn að sérstæðu náttúrugripasafni skólans og veglegu bókasafni; hann átti einnig drjúgan þátt í kaupum kennara á landi og byggingu skólaselsins að Katlagili í Mosfellsdal, sem enn nýtur mikilla vinsælda meðal nemenda og kennara.

Svo virðist sem stjórnendum og kennurum Laugarnesskóla hafi ævinlega tekist að tvinna saman hefðir og nýbreytnistarf. Frá því skólinn tók til starfa fyrir 86 árum hafa ýmsar hefðir fest í sessi, m.a. tengdar listaverka- og náttúrugripasafni skólans, söng, tónlistarflutningi, dansi og leiklist. Náttúruvísindanám og útikennsla í skólaselinu Katlagili eru einnig meðal aðalsmerkja í starfi þessa merka skóla.

Meðal nýbreytniverkefna við Laugarnesskóla í seinni tíð var þróunarverkefnið Perluvinafélagið, þjálfun í jákvæðum samskiptum, sem Sólveig Aðalbjörg Sveinsdóttir, fyrsti og áhrifamesti kennari Lindu lagði grunninn að. Sólveig heitin hlaut Íslensku menntaverðlaunin árið 2006 í flokki kennara sem skilað höfðu farsælu ævistarfi og skólaárið 2003–2004 hlaut Laugarnesskóli hvatningarverðlaun fræðsluráðs Reykjavíkur fyrir nýbreytni og þróunarstarf sem meðal annars tengdist því verkefni.

### **Kennaranám og fagvitund kennara**

Birtingarmynd fagvitundar og starfsþróunar kennara getur tekið á sig margvíslegar myndir (Menter o.fl., 2010). Hún markast af ytri kröfum annars vegar með áherslu á skilvirkni og mælanlegan árangur og innri kröfum hins vegar þar sem kennarinn styðst við eigin hugmyndir og starfskenningu, leggur sig fram um að rannsaka eigin starfsaðstæður og virkar sem drifkraftur þróunar og breytinga. Kynni höfundar af hugmyndum Lindu Heiðarsdóttur og verkum benda til að hún búi yfir hæfileikum til að mæta öllum þessum kröfum af skynsemi.



Sýn Lindu á kennaranámið sjálft staðfestir þetta ekki síður en störf hennar að náminu loknu, meðal annars samanburður hennar á staðnámi og fjarnámi, „spekingaspjallið“, tengsl fræðilegs náms (teoría) og praktíks náms á vettvangi (praxis) og í framhaldi af því hugmyndir hennar um útfærslu svonefnds kandiðatsárs, að ógleymdri sýn hennar og rýni í framkvæmd og gildi námsmats í skólakerfinu.

Allt frá stofnun gamla Kennaraskólans 1908 hafði kennaranám líkst framhaldsskólanámi eins og við þekkjum það nú á dögum. Hefðbundnar námsgreinar voru lengst af ríkjandi í starfsnámi kennara og kennaraefni þreyttu lokapróf á hverju vori í völdum greinum eins og íslensku, stærðfræði, sögu, dönsku, kristnum fræðum, teiknun, handavinnu og náttúrufræði (Freysteinn Gunnarsson, 1958). Lög um aukna sérfræðimenntun kennara um miðja öldina (lög um menntun kennara nr. 16/1947) breyttu í raun ekki miklu þar um. Kjarni kennaramenntunar tók hins vegar breytingum árið 1971 þegar þriggja ára akademískt nám grunnskólakennara varð að veruleika með áherslu á uppeldis- og kennslufræði, námskráfræði, sálfræði, námsgagnagerð og fleira til viðbótar hinum hefðbundnu námsgreinum. Ný lög um heildstæðan grunnskóla fylgdu í kjölfarið (lög um grunnskóla nr. 63/1974) ásamt róttækum breytingum í námskrár- og námsefnisgerð á vegum Skólarannsóknadeildar menntamálaráðuneytisins (Helgi Skúli Kjartansson, 2008). Öll þessi þróun kom til með að móta menntun kennara næstu árin. Í kennaranámi Lindu tvinnuðust þannig saman „teoría“ og „praxis“ í uppeldis- og kennslufræði, sálfræði, heimspeki, siðfræði, námskráfræði, félagsfræði og aðferðafræði auk þekkingar á inntaki námsgreina grunnskólans.

Í raun mátti líta á árin þrjú sem Linda lýsti með veru sinni í Stakkahlíðinni á fyrsta áratug þessarar aldar sem fyrsta áfanga ferðalags. Nú á dögum er rætt um þetta ferðalag sem starfsþróun alla starfsævina. Darling-Hammond og Bransford (2005) hafa tekið svo til orða að í grunnmenntuninni, fyrsta áfanga ferðalagsins, felist undirbúningur undir sjálfu ferðalagið, þ.e. hið eiginlega „nám“ (starfsþróun) sem bíði fagmanneskjunnar kennara. Sharon Feiman-Nemser (2001) hefur auk þess bent á mikilvægi þess að líta á þetta ferðalag sem óslitið ferli (e. continuum) fagþróunar. Það er áleitinn spurning hvernig þetta mikilvæga ferðalag birtist okkur í íslensku skólakerfi. Ýmislegt bendir til að fagmennska íslenskra kennara hvíli á veikum grunni í samanburði við fagmennsku kennara í öðrum löndum. Samkvæmt niðurstöðum TALIS-rannsóknarinnar 2013 (OECD, 2014) töldu einungis 17,5% íslenskra kennara að samfélagið liti á þá sem eiginlega fagstétt sérfræðinga á meðan meðaltal OECD var 40%. Sigrún Aðalbjarnardóttir (2002) varpaði fram eftirfarandi spurningu: „Er í raun hægt að aðskilja sjálfsvirðingu kennara í starfi og fagmennsku þeirra?“ og benti á að kennurum væri meiri vandi á höndum við að sanna ágæti sitt en t.d. lögfræðingum og fólki í heilbrigðisstéttum. Þegar umræðan um kennarafræði stóð sem hæst undir lok síðustu aldar, sbr. læknisfræði, lögfræði, hjúkrunarfræði o.s.frv., sagðist Sigurjón Mýrdal (1992) ekki geta tekið beina „afstöðu til þess hvort kennarar hafi tilheyrt, tilheyri eða muni tilheyra fagstétt“ (1992, bls. 297).

Lýsingar Lindu á þátttöku hennar í þessum þriggja ára undirbúningi ferðalagsins er um margt umhugsunarverð, sér í lagi „spekingaspjallið“, samverustundirnar fram á nætur og tengslin við vettvangsnámið. Samanburður hennar á staðnámi og fjarnámi er ekki síður áhugaverður og mætti sannarlega ræða og rannsaka nánar, en síðustu ár hefur hún sótt nokkur námskeið með fjarnámssniði og lagt sig sérstaklega fram um að bera þær námsaðstæður saman við staðnámið fyrir 20 árum.

Upphaf fjarnáms við Kennaraháskóla Íslands má rekja þrjú áratugi aftur í tímann. Í ársskýrslu skólans fyrir skólaárið 1994–1995 kemur fram að unnið hafi verið að „þróun fjarkennslu og þannig gerð tilraun til að ná til sem flestra, bæði í grunnnámi og viðbótarnámi, hvar á landinu sem þeir búa“ (Kennaraháskóli Íslands, 1995, bls. 5). Flestir eru eflaust sammála um að sú tilraun hafi heppnast í meginatriðum, enda hefur hún stuðlað að jafnræði kennaraefna í dreifðum byggðum landsins allan þennan tíma. Fjarnemar eru þó að stórum hluta óhefðbundnir nemar, „hefja nám eftir 25 ára aldur, eru þá gjarnan komnir með skuldbindingar vegna fjölskyldu og vinnu og velja fjarnámsformið vegna þess að það gerir þeim mögulegt að stunda nám á öðrum tíma en hefðbundið háskólanám í staðnámi fer fram“ (Puríður Jóna Jóhannsdóttir og Amalía Björnsdóttir, 2021).

Fyrirkomulag fjarnema og framvinda í námi er augljóslega ólík því sem gerist hjá staðnemunum, þótt skipulag kennaranáms í seinni tíð krefjist samvinnu þessara tveggja hópa. Eftirfarandi lýsing er umhugsunarverð í því samhengi:

Það sem ég sakna hvað helst úr grunnnáminu er í raun tímasóknin, það að mæta í tíma og hitta samnemendur fimm daga vikunnar. Í dag er ég einungis í tímum tvo daga vikunnar, auk aðeins meiri viðveru í staðlotum, þar sem stað- og fjarnemar mæta saman í tíma, fyrir utan einn áfanga þar sem við staðnemar mætum einungis aðra hverja viku og fjarnemar sjaldnar og á öðrum tímum. (Anna Sigurrós Sigurjónsdóttir, 2012)

Síðast en ekki síst vekja ábendingar Lindu um starfsþróun kennara í ljósi breytingarinnar frá þriggja ára kennaranámi í fimm ára nám verðuga athygli. Sú hugmynd að fara til starfa á vettvangi í 2–3 ár eða lengur og koma svo inn til að ljúka fimm ára náminu er sannarlega verð nánari skoðunar í ljósi nýlegra tillagna fagráðs mennta- og menningarmálaráðuneytisins. Þar er lagt til að menntun kennara verði:

... skilgreind og skipulögð sem heildstæð og starfsævilöng. Með því myndist samfella og sterkari tengsl milli grunnmenntunar, formlegrar menntunar og starfsvettvangs. Nauðsynleg forsenda heildstæðrar ævimenntunar kennara er stoðkerfi til að tryggja aðstæður og tækifæri til starfsþróunar alla starfsævina og til að fylgja henni eftir. (Fagráð um símenntun og starfsþróun kennara, 2016, fylgiskjal nr. 4)

Orðalagið „heildstæð ævimenntun kennara“ vekur fjölmargar spurningar sem vert er að skoða nánar. Hvað ætti að felast í slíkri menntun? Hvernig ætti að útfæra hana og kosta? Hversu formleg ætti hún að vera? Er kerfið í stakk búið að veita starfandi kennurum svigrúm til slíkrar menntunar? Niðurstöður spurningakönnunar, sem lögð var fyrir 734 starfandi grunnskólakennara (Menntavísindasvið Háskóla Íslands, 2014; Meyvant Þórolfsson, 2020), benda til að hér séu ýmis ljón á veginum. Í könnuninni kom í ljós sterkur vilji meðal svarenda til að bæta sig og efla sem sérfræðinga með viðbótarmenntun. Jafnframt komu í ljós áhyggjur af álagi sem myndi fylgja formlegri starfsþróun samhliða fullri vinnu við kennslu. Svarendur nefndu meðal annars eftirfarandi: Að það yrði ekki vel séð meðal stjórnenda að „maður færi suður“ og þyrfti „frí í vinnu“, að slík viðbótarmenntun skilaði ekki hækkun launa, að hún yrði of fræðileg í stað þess að vera praktísk og nýtast þannig „í kennslustofunni“ og að nemendum gæfust ekki næg tækifæri til að hittast, rýna saman til gagns og læra hver af öðrum. Einn lagði til að kennurum sem kennt hefðu lengur en 10–15 ár yrði tryggt námsleyfi til starfsþróunar.

## Kynni af nýju námsmatskerfi

Með gildistöku *Aðalnámskrár grunnskóla 2011* og endurbótum hennar 2013 var kynnt til sögunnar nýtt námsmatsfyrirkomulag (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013), í raun ný og breytt hugmyndafræði frá þeirri sem áður hafði ríkt. Hún ruddi sér til rúms í Bandaríkjunum og víðar við upphaf 9. áratugar síðustu aldar (sjá Guskey og Baily, 2001). Megineinkenni þeirrar hugmyndafræði sem áður ríkti voru tölulegar upplýsingar um mældan námsárangur. Viðmið voru ýmist hópurinn sjálfur sem metinn var (e. norm-referenced) eða markmið og námsefni (e. criterion-referenced). Einkenni hinnar nýju hugmyndafræði er hins vegar „viðtæk hæfni“ sem meta þarf með öðrum hætti en talningu stiga og tölfræði einni saman. Matíð þarf að byggja á stöðugum og leiðbeinandi upplýsingum um hversu góðum tókum nemandi hefur náð á tiltekinni hæfni með hliðsjón af gefnum viðmiðum (sbr. e. standards-based grading). Lykilhugtök eru hæfniviðmið og matsviðmið.

Í auglýsingu Mennta- og menningarmálaráðuneytisins um gildistöku greinasviða segir um hæfniviðmið: „Á grundvelli hæfniviðmiða velja kennarar og nemendur kennsluáferðir, námsefni og matsaðferðir og skal gera grein fyrir þeim í skólanámskrá viðkomandi skóla“ (auglýsing um gildistöku greinasviða aðalnámskrár grunnskóla nr. 364/2013). Samkvæmt ákvæðum aðalnámskrár eru matsviðmiðin „lýsing á hversu vel nemandi hefur skilgreinda hæfni á valdi sínu“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 55). Þau eru tengd bókstafakvarða, A, B+, B, C+, C og D, sem skólum ber að nota við brautskráningu nemenda úr skyldunámi en hver skóli hefur val um hvernig hann útfærir matsviðmiðin og kvarðann fyrir aðra árganga.

Eftir þessar breytingar hefur ábyrgð kennara og stjórnenda á námsmati aukist meira en í fyrstu kann að virðast. Það felur ekki einungis í sér öflun upplýsinga um námsframvindu eða námsárangur, heldur jafnframt túlkun upplýsinganna með hliðsjón af áðurnefndum viðmiðum og framsetningu niðurstaðna samkvæmt bókstafakerfinu eða öðru matsviðmiðakerfi. Matið snertir því hagsmunum og örlög nemenda að meira eða minna leyti, einkum þeirra sem eru að ljúka grunnskóla. Báðir skólarnir sem Linda hefur starfað við eru unglingskólar þar sem mikið hefur reynt á faglega hæfni þeirra sem bera ábyrgð á námsmati við lok skyldunáms. Hún hefur því öðlast töluverða þekkingu á matskerfinu í framkvæmd og mismunandi útfærslu þess í skólum. Hún hefur komið í aðra grunnskóla með erindi um kerfið og notkun Mentors í því sambandi, auk þess sem hún hefur flutt um það fyrirlestra fyrir kennaraefni við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Loks tók hún þátt í framkvæmd rannsóknar á vegum Mennta- og menningarmálaráðuneytisins árið 2019 á innleiðingu matskerfisins og reynslu af því (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2020).

Námsmat hefur einkum tvenns konar tilgang í daglegu starfi kennara. Annars vegar að fylgjast með námsgengi í dagsins önn og styðja við áframhaldandi nám og kennslu; þá nefnist það leiðsagnarmat eða mótandi mat (e. formative assessment). Hins vegar hefur það þann tilgang að votta um árangur þegar tilteknum áfanga náms lýkur; þá nefnist það lokamat eða samantektarmat (e. summative assessment) (Miller o.fl., 2009). Linda benti á að skýr mörk væri engan veginn að finna þar á milli. Þess vegna skiptir máli að reyna að skilja tengslin milli leiðsagnarmats og lokamats, eins og margir hafa bent á (Harlen, 2008; Maxwell, 2004; National Research Council, 2001) og hvernig það geti í raun stutt hvort við annað. Í stað þess að leita að því hvað nemendur skorti eða hvað þeir kunni ekki, þá þurfi að beina sjónum að margbreytilegri hæfni, hvað hver og einn hafi til að bera og að hlúa að mismunandi hæfileikum.

Þetta er í góðu samræmi við niðurstöður bandarísku rannsóknarinnar, *Knowing what students know: The science and design of educational assessment* (National Research Council, 2001, bls. 38). Meginniðurstaðan þar var að allt námsmat hefði strangt til tekið þann tilgang að styðja við nám (e. assessment to assist learning), hvort sem það væri nefnt leiðsagnarmat, lokamat eða eitthvað annað. Rauði þráðurinn væri að leita svara við því hvaða skref væri æskilegt að taka næst, burt séð frá því hvort matið færi fram við lok námsáfanga, í miðju námsferli eða jafnt og þétt á meðan nám stæði yfir.

## Lokaorð

Hér ljúkum við þessu samtali við Lindu Heiðarsdóttur, aðstoðarskólalastjóra, og horfum með henni fram á veginn. Lindu og samstarfsfólks hennar bíða margvísleg spennandi úrlausnarefni, sem þykja eflaust erfið viðureignar, en hún lítur væntanlega á sem heillandi áskoranir. Þar má nefna leitina að jafnvægi milli leiðsagnarmats og lokamats, að tryggja öllum jöfn tækifæri til náms og heiðarlegs námsmats, að stilla saman réttindi og ábyrgð nemenda, að stilla saman eigin starfskenningu og fagvitund, að tryggja kennurum heildstæða og ævilanga starfsmenntun og síðast en ekki síst að fylgjast með þróun náms og kennslu í takti við þróun samfélagsins. Að lokum þakka ég Lindu Heiðarsdóttur fyrir að deila með okkur reynslu sinni sem nemanda, kennara og stjórnanda í íslensku skólakerfi.

### **Linda Heiðarsdóttir - A teacher and headteacher-A teacher needs reliable data to be able to validate what competencies have been accomplished**

Professions such as nursing, medicine, and law reflect a comprehensive concept of professional identity that is generally acknowledged. The professional identity of teachers, on the other hand, seems more ambiguous regarding theory and practice. Consequently, some Icelandic scholars (cf. Loftur Guttormsson, 2015; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2002; Sigurjón Mýrdal, 1992) have been reluctant to recognise teaching as a fully-fledged profession.

The ambiguity of teacher identity has been described as featuring different ‘paradigms’ of professionalism. Menter, Hulme, Elliot and Lewin (2010) suggest four such ‘paradigms’: First, the effective teacher stresses the organisation of education for economic and social success. Secondly, the reflective teacher is conceived as a professional in collecting data, analysing and then planning further steps. Third, the enquiring teacher cultivates a scientific research approach. Fourth is the transformative teacher, the opposite of the effective teacher. Instead of transmitting knowledge for success in present society, the transformative teacher prepares pupils for changes in society as a whole.

There has been a strong debate about the professional status of teachers since teacher education became an academic discipline in 1971. Wolfgang Edelstein (1988) asked if we had not thereby confirmed teacher education as such and teaching as a ‘profession’ not as a ‘job’. My interviewee has certainly demonstrated that Edelstein’s question deserved attention. The answer should be yes as far as Linda Heiðarsdóttir is concerned.

I am convinced that colleagues and other co-workers have identified an interesting ‘combination’ of the above delineated ‘paradigms’ in her work. She has become an ambitious professional, emphasising her students’ success, constantly reflecting and analysing tasks, and enquiring and preparing pupils and colleagues for new challenges in real life.

Reykjavík derives its name from hot springs in the old eastern part of town and the steam they generate (Smoke Bay). They are located in Laugardalur, where the roots of my interviewee lie. She was born and brought up here. Today, the hot springs provide hot water for the busiest swimming pool in Iceland, receiving two million guests each year. Linda’s elementary school, Laugarnesskóli, and her lower-secondary school, Laugalækjarskóli, are both located near the swimming pool and not far from the other side of the pool is a big family park. Like her father before her, she attended school and leisure activities here, as her children also did. Eventually, she also worked in both schools, first as a support staff member, teacher and administrator.

Linda Heiðarsdóttir graduated with a B.Ed. Degree from the Iceland University of Education (IUE) in 2006. She and her fellow students were among the last cohorts attending traditional on-site teacher education. The cohorts at IUE were much larger then, and exciting activities offered face-to-face activities not often found in initial teacher education today. During our interview, Linda talked frequently about the pleasant atmosphere she experienced during those years at the IUE from 2003 to 2006, the importance of belonging to a ‘class’, staying on the premises of the school, communicating with fellow students and teachers all day and often in the evening until nighttime: ‘We even established a so-called ‘wisdom club’ where we discussed the contents of courses, school politics etc.’ Working together on-site and in face-to-face discourse turned out to be key factors in Linda’s initial education as a teacher.

After graduating, Linda has spent most of her time as an administrator in lower-secondary schools. During that time, the school system underwent fundamental changes; new laws and a new national curriculum came into effect, featuring changes affecting the school community exceedingly regarding assessment practices. Learning outcomes and assessment criteria became key concepts completely under the control of teachers and administrators in each school while central testing was abandoned. Linda has focused strongly on assessment practices, both formative and summative assessment, especially the latter, concerning criteria standardisation and grading. She surveyed teachers, administrators, parents and students focusing on their experiences with the new assessment system.

When asked how she views herself as a future educator, she admits that her ideal situation would be to function as an administrator, collaborating intensively with students and teachers, but she would prefer not to work as a traditional principal buried behind a pile of paperwork all day. When asked about future expectations concerning the school system as a whole, she mentioned democracy in schools, especially regarding students, their voices and rights. But we must also focus on their responsibilities and moral duties. Finally, Linda points out that current changes associated with education include decreasing the status of traditional school subjects and instead more tendency towards integrating different ideas and projects, where ICT and multiculturalism play a significant role.

**Keywords:** teacher education, professional identity, curriculum, assessment, theory and praxis and the teacher profession

### Um höfund

Meyvant Þórólfsson (meyvant@hi.is) er prófessor á eftirlaunum við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hann lauk meistaraþrófi frá Kennaraháskóla Íslands árið 2002 og doktorsþrófi frá Háskóla Íslands árið 2013. Helstu viðfangsefni og rannsóknarefni hans hafa verið á sviði námskrárfræða og námsmats. Meyvant hefur einnig tekið þátt í rannsóknum og þróunarverkefnum á sviðum stærðfræði og náttúruvísinda í íslensku skólakerfi.

### About the author

Meyvant Thorolfsson (meyvant@hi.is) is a professor emeritus at the School of Education, University of Iceland. He completed an M.A. in education from Iceland University of Education in 2002 and a Ph.D. in education from the University of Iceland in 2013. His research interests include curriculum theory, educational assessment, mathematics and science education.

## Heimildir

- Anna Sigurrós Sigurjónsdóttir. (2012). Dagur í lífi mastersnema á náttúrufræðikjörsviði. *Semundur – Stúdentablað Kennó*, 2(2).
- Auglýsing um gildistöku greinasviða aðalnámskrár grunnskóla nr. 364/2013.
- Cochran-Smith, M. og Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305. <https://www.jstor.org/stable/1167272>
- Darling-Hammond, L. og Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Fagræð um símenntun og starfsþróun kennara. (2016). *Skýrsla til mennta- og menningarmálaráðherra 10. mars 2016*. <http://hdl.handle.net/10802/14266>
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17–30. <https://doi.org/10.1177/0022487101052001003>
- Freysteinn Gunnarsson. (1958). *Kennaraskóli Íslands 1908–1958*. Ísafoldarprentsmiðja.
- Guskey, T. R. og Baily, J. M. (2001). *Developing grading and reporting systems for student learning*. Sage.
- Hafðís Guðjónsdóttir. (2004). Kennarar ígrunda og rannsaka eigið starf. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 27–38. <http://hdl.handle.net/1946/14329>
- Handal, G. og Lauvås, P. (1982). *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere*. J. W. Cappelens forlag.
- Harlen, W. (2008). Teachers' summative practices and assessment for learning – Tensions and synergies. Í W. Harlen (ritstjóri), *Student assessment and testing* (bls. 292–308). Sage.

- Helgi Skúli Kjartansson. (2008). Bókvitnið í askana. Í Loftur Guttormsson (ritstjóri), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007: Síðara bindi: Skóli fyrir alla 1946–2007* (bls. 85–98). Háskólaútgáfan.
- Kennaraháskóli Íslands. (1995). *Ársskýrsla 1994–1995*.
- Kennaraháskóli Íslands. (2005). *Ársskýrsla 2004*.
- Korthagen, F. og Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- Loftur Guttormsson. (2015). Aðdragandi þemanáms í Kennaraháskóla Íslands: Átakþáttur í sögu kennaramenntunar 1975–1978. *Uppeldi og menntun*, 24(1), bls. 9–34. <https://timarit.is/page/6330910#page/n71/mode/2up>
- Lög um grunnskóla nr. 63/1974.
- Lög um menntun kennara nr. 16/1947.
- Maxwell, G. S. (2004). *Progressive assessment for learning and certification: Some lessons from school-based assessment in Queensland* [fyrirlestur]. 3. ráðstefna Association of Commonwealth Examination and Assessment Boards í Nadi, Fiji. [https://www.qcaa.qld.edu.au/downloads/publications/paper\\_progressive\\_assessment\\_qld.pdf](https://www.qcaa.qld.edu.au/downloads/publications/paper_progressive_assessment_qld.pdf)
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013*.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2020). *Mat á innleiðingu aðalnámskrár grunnskóla: Niðurstöður kannana og aðgerðir til úrbóta*. <https://stjornarradid.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=c2e692a5-6152-11eb-812f-005056bc8c60>.
- Menntavísindasvið Háskóla Íslands. (2014). *Niðurstöður könnunar meðal starfandi kennara með B.Ed.-gráðu* [óútgefin skýrsla].
- Menter, I., Hulme, M., Elliot, D. og Lewin, J. (2010). *Literature review on teacher education in the 21st century. Scottish Government Social Research*. <https://www.gov.scot/publications/literature-review-teacher-education-21st-century/pages/0/>
- Meyvant Þórólfsson. (2020). Sérniðið framhaldsnám grunnskólakennara: Starfsþróun fagstéttar eða praktískt nám til almennra kennslustarfa? *Tímarit um uppeldi og menntun*, 9(1), 65–85. <https://doi.org/10.24270/tuuom.2020.29.4>
- Miller, M. D., Linn, R. L. og Gronlund, N. E. (2009). *Measurement and assessment in teaching* (10. útgáfa). Merrill/Pearson.
- Nanna Kristín Christiansen. (2020). Leiðsagnarnám: Hægt að hafa mikil áhrif á framfarir nemenda. *Skólavárðan*, 28–31. <https://www.ki.is/media/pagf0gxm/haust-2020.pdf>
- National Research Council. (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/10019>
- OECD. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2002). Í eilífri leit: Virðing og fagmennska kennara. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/arsrit-2002/>
- Sigurjón Mýrdal. (1992). Hugmyndir um fagmennsku íslenskra kennara. *Uppeldi og menntun*, 1(1), 297–313. <https://timarit.is/page/4844978#page/n298/mode/2up>
- Wolfgang Edelstein. (1988). *Skóli – nám – samfélag*. Iðunn.
- Puríður Jóna Jóhannsdóttir og Amalía Björnsdóttir. (2021, 5. mars). Grunnskólakennaranámið – hvar stöndum við? Birt til heiðurs dr. Ingvari Sigurgeirssyni prófessor sjötugum. *Skólaþræðir – Tímarit Samtaka áhugasfólks um skólaþróun*. <https://skolathraedir.is/2021/03/05/grunnskolakennaranamid-hvar-stondum-vid/>



Meyvant Þórólfsson. (2023).

„Kennari þarf áreiðanleg gögn til að geta metið hvort tiltekin hæfni hafi náðst“: Linda Heiðarsdóttir kennari og aðstoðarskólalastjóri

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun: Sérít 2023 – Þau skiptu máli: Sögur grunnskólakennara

Sótt af [http://netla.hi.is/serrit/2023/sogur\\_grunnskolakennara/11.pdf](http://netla.hi.is/serrit/2023/sogur_grunnskolakennara/11.pdf)

DOI: <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2023.10>