



# Hæfniviðmið á yngsta stigi grunnskóla

*Hvert erum við komin í dag?*

Sigrún Birna Sigurðardóttir

Júní 2021

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs

Deild kennslu- og menntunarfræði



**HÁSKÓLI ÍSLANDS**  
**MENNTAVÍSINDASVIÐ**



# Hæfniviðmið á yngsta stigi grunnskóla

*Hvert erum við komin í dag?*

Sigrún Birna Sigurðardóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs í Grunnskólakennslu yngri barna  
Leiðbeinendur: Margrét Sigríður Björnsdóttir og Meyvant Þórólfsson

Deild kennslu- og menntunarfræði  
Menntavísindasvið Háskóla Íslands  
Maí 2021

Hæfniviðmið á yngsta stigi grunnskóla – Hvert erum við komin í dag?

Ritgerð þessi er 30 eininga lokaverkefni til M.Ed.-prófs í  
Grunnskólakennslu yngri barna við Deild kennslu- og menntunarfræði,  
Menntavísindasviði Háskóla Íslands

© 2021, Sigrún Birna Sigurðardóttir

Lokaverkefni má ekki afrita né dreifa rafrænt nema með leyfi höfundar.

## Formáli

Þessi ritgerð er 30 eininga lokaverkefni til M.Ed. prófs í grunnskólakennslu yngri barna við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Markmið rannsóknarinnar var að kanna hvernig kennurum á yngsta stigi grunnskóla gengur að meta hæfni nemenda í samræmi við ákvæði aðalnámskrár. Tekin voru viðtöl við átta kennara og tvo stjórnendur og vil ég þakka þeim kærlega fyrir þátttökuna. Margræti Sigríði Björnsdóttur og Meyvant Þórólfsyni þakka ég fyrir leiðsögn og sérfræðiaðstoð sína.

Þetta lokaverkefni er samið af mér undirritaðri. Ég hef kynnt mér *Vísindasiðareglur Háskóla Íslands*. Ég hef gætt viðmiða um siðferði í rannsóknum og fyllstu ráðvendni í öflun og miðlun upplýsinga, og túlkun niðurstaðna. Ég vísa til alls efnis sem ég hef sótt til annarra eða fyrri eigin verka, hvort sem um er að ræða ábendingar, myndir, efni eða orðalag. Ég þakka öllum sem lagt hafa mér lið með einum eða öðrum hætti en ber sjálf ábyrgð á því sem missagt kann að vera. Þetta staðfesti ég með undirskrift minni.

Reykjavík, 4. maí 2021

*Sigrún Birna Sigurðardóttir*

## Ágrip

Markmið rannsóknarinnar var að skoða framkvæmd og útfærslu námsmats á yngsta stigi grunnskóla. Tekin voru viðtöl við kennara á yngsta stigi um það hvernig þeim gengur að vinna með hæfniviðmið eins og þau eru sett fram í Aðalnámskrá grunnskóla. Kennarar voru spurðir út í hvernig þeir eru að meta nám nemenda sinna, námsframvindu og námsárangur með hliðsjón af hæfniviðmiðum aðalnámskrár. Árið 2019 komu fram leiðbeinandi matsviðmið til að styðjast við þegar nemendur klára 4. og 7. bekk. Menntamálastofnun hvetur kennara til þess að nota þessi matsviðmið við lokamatið en skólarnir hafa nokkuð frjálssar hendur við útfærsluna. Áhugavert var því að skoða hvort kennarar á yngsta stigi eru með lokamat og þá hvernig. Er farið eftir matsviðmiðum aðalnámskrár eða setja skólarnir sjálfir fram eigið mat við lok 4. bekkjar? Rannsóknin var eigindleg þar sem tekin voru hálfopin viðtöl við átta starfandi kennara á yngsta stigi og tvo stjórnendur í einum grunnskóla. Notast var bæði við snjóbolta- og markmiðsúrtak, en með snjóboltaúrtaki voru viðmælendur beðnir um að benda á kennara sem gætu svarað spurningum rannsakanda. Með markmiðsúrtaki var lögð áhersla á að viðmælendur kenni nemendum á yngsta stigi grunnskóla og/eða komi að námsmati á stiginu. Niðurstöður leiddu í ljós að mikið álag hvílir á kennurum þegar kemur að námsmati og hæfniviðmiðum. Hæfniviðmiðin virðast hafa mikil áhrif á skólastarf og að mati þeirra er lítið samræmi á milli skóla og kennara. Skólarnir hafa lagt mikla vinnu í námsmatið og niðurstöður gefa til kynna að áherslur skólanna hafi verið ólíkar með tilliti til framsetningar hæfniviðmiða, úthlutunar þeirra milli árganga og matsaðferða. Út frá niðurstöðum má sjá að frekari áherslu þarf að leggja á innleiðingu matsviðmiða ef þau eiga að komast í notkun. Margir kennaranna hafa ekki kynnt sér þau og jafnvel vissu ekki af þeim.

## Abstract

Learning outcomes in primary schools – Where are we today?

The purpose of the research was to look at the execution of course assessment at the youngest levels in primary schools. Interviews were conducted with teachers of the youngest levels on how well they work with the learning criteria as they are presented in the national curriculum guide for compulsory school. Teachers were asked about their evaluation of their student's studies, academic progress, and academic achievements with regards to the learning criteria of the national curriculum guide. In 2019, an instructive assessment criterion for primary schools were introduced to use when students finish 4<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade. The Directorate of Education encourages teachers to use the assessment criteria in the final assessment. However, the schools have a fairly free hand to the implementation. It was interesting to see how or whether the teachers conduct the final assessment. Whether the assessment criteria are followed in the curriculum or if the schools create their own at the end of the 4<sup>th</sup> grade. The research was qualitative as semi-open interview that were conducted with eight working teachers at the youngest level and two administrators in one primary school. To conduct the interviews, both snowball and target sample were used. With the snowball sample, interviews were asked to point to teachers who could answer the researcher's questions, while the target sample emphasized that interviewees were related to the subject, in this case they teach students at the youngest level of compulsory school, and/or involved in the assessment of the stage. The result presented that teachers are under high pressure when it comes to assessments and learning criteria. The learning criteria seems to have a greater impact on schoolwork and in the opinion of the teachers there is insufficient coherence between schools and teachers. The schools have put immense effort into the assessment and the results indicate that the schools' emphases have been different with regard to the presentation of the learning criteria, their allocation between year groups, and assessment methods. Based on these results, it can be seen that further emphasis needs to be placed on the introduction of assessment criteria if it is to be put into use. Many of the teachers had no knowledge of it or its existence.

# Efnisyfirlit

<b>Formáli</b> .....	<b>3</b>
<b>Ágrip</b> .....	<b>4</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>5</b>
<b>Efnisyfirlit</b> .....	<b>6</b>
<b>Myndaskrá</b> .....	<b>8</b>
<b>1 Inngangur</b> .....	<b>9</b>
<b>2 Fræðilegur bakgrunnur</b> .....	<b>11</b>
2.1 Námskrá.....	11
2.1.1 Námsmat.....	14
2.1.2 Hæfni og hæfniviðmið .....	15
2.1.3 Námsmarkmið og flokkun þeirra .....	<u>18</u> <del>17</del>
2.2 Matsaðferðir .....	21
2.2.1 Leiðsagnarmat.....	21
2.2.2 Lokamat .....	23
<b>3 Aðferðafræði</b> .....	<b>25</b>
3.1 Þátttakendur .....	26
3.2 Gagnaöflun .....	27
3.3 Greining gagna .....	27
3.4 Siðferðileg atriði.....	28
<b>4 Niðurstöður</b> .....	<b>29</b>
4.1 Mat á hæfni nemenda.....	29
4.1.1 Hugtakið hæfniviðmið: Skilningur og notkun þess .....	32
4.1.2 Skilningur foreldra og nemenda á námsmati að mati kennara .....	33
4.1.3 Skoðun viðmælenda á hæfniviðmiðum .....	36
4.2 Verkefni, aðstæður og viðfangsefni.....	37
4.2.1 Heildarskipulag í skólunum .....	37
4.2.2 Val á hæfniviðmiðum .....	39
4.2.3 Val á viðfangsefni í skólunum .....	40
4.3 Samsvörun matsaðferða og hæfniviðmiða .....	41
4.3.1 Hvernig kennarar eru að skrá, kynna og halda utan um niðurstöður matsins .....	43
4.4 Tengsl matsviðmiða og hæfniviðmiða .....	44



<b>5</b>	<b>Umræða</b> .....	<b>47</b>
	Námsmat og hæfniviðmið .....	47
	Matsaðferðir, verkefni og aðstæður .....	50
	Tengsl matsviðmiða og hæfniviðmiða .....	52
<b>6</b>	<b>Lokaorð</b> .....	<b>54</b>
	<b>Heimildaskrá</b> .....	<b>55</b>
	<b>Viðauki A: Spurningalisti viðmælenda</b> .....	<b>57</b>
	<b>Viðauki Á: spurningalisti stjórnenda</b> .....	<b>59</b>

# Myndaskrá

Mynd 1. Hæfnikort .....	14
Mynd 2. Flokkar vitsmunasviðs samkvæmt flokkunarkerfi Blooms og félaga.....	19

# 1 Inngangur

Rannsókn þessi er meistaraverkefni við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Kveikjuna að henni má rekja til tveggja námskeiða um námsmat sem ég sat hjá Meyvant Þórólfsyni við Háskóla Íslands nánar tiltekið á Menntavísindasviði. Í áföngunum fengum við fyrirlestra frá starfandi grunnskólakennurum, kennurum Menntavísindasviðs og skólastjórum um innleiðingu nýs námsmatskerfis í grunnskólum hérlendis, sem hefur verið að taka gildi í skrefum allt frá árinu 2011. Eftir því sem ég hef fylgst með umræðum um þetta námsmatskerfi hafa vaknað ótal spurningar um framkvæmd þess og útfærslu, þá sérstaklega hvernig kennurum á yngsta stigi gengur að vinna með hæfniviðmið eins og þau eru sett fram í núgildandi aðalnámskrá og að meta nám, námsframvindu og námsárangur með hliðsjón af þeim. Einnig er áhugavert að skoða hvort og hvernig lokamatið fer fram með tilliti til ákvæða námskrárinnar, hvort kennarar fara eftir matsviðmiðum námskrár eða jafnvel hvort kennarar yngsta stigs hafa sjálfir útbúið matsviðmiðin fyrir sína árganga. Síðast en ekki síst er áhugavert að skoða tengsl á milli hæfniviðmiða og matsviðmiða.

Rannsóknarspurningar sem lagt var upp með:

1. Hvernig eru kennarar að meta hæfni nemenda á yngsta stigi grunnskóla?
2. eru verkefni, aðstæður og viðfangsefni valin með helstu hæfniviðmið aðalnámskrár í huga?
3. Samsvara matsaðferðirnar hæfniviðmiðum aðalnámskrár?
4. Hvernig gengur kennurum að tengja hæfniviðmið og matsviðmið?

Þannig rýni ég í hvernig kennurum á yngsta stigi gengur að meta hæfni nemenda í samræmi við ákvæði aðalnámskrár og hvort þeir ná að taka mið af öllum hæfniviðmiðum námskrárinnar. Í því samhengi er mikilvægt að skoða hvernig kennarar bera sig að við að meta margbreytilega hæfni nemenda, hvers konar matsaðferðir og viðfangsefni eru algengust og hvernig kennarar á yngsta stigi halda utan um niðurstöður matsins hverju sinni.

Ritgerðin skiptist í sex kafla það er inngang, fræðilegan kafla, kafla um aðferðafræði, niðurstöðukafla, umræðukafla og lokaorð. Í fræðilegum kafla fjalla ég um helstu hugtök sem tengjast innleiðingu námskrár og námsmati, flokkunarkerfi Blooms og félaga, matsaðferðir sem kennarar eru að nota og hvernig má flétta saman leiðsagnarmat (e. formative

assessment) og lokamat (e. summative assessment). Í fræðilega kaflanum er einnig fjallað um íslenskar og erlendar rannsóknir á námskrám, námsmati, hæfniviðmiðum og matsaðferðum. Í aðferðafræðikaflanum er gerð grein fyrir rannsóknarsniðinu, vali á þátttakendum og gögnum, gagnasöfnum og gagnagreiningu. Þar á eftir er greint frá helstu niðurstöðum rannsóknarinnar. Í umræðukaflanum greinir höfundur frá helstu álitamálum og spurningum sem komu í ljós, greiningu gagnanna og skráningu niðurstaðna. Í lokaorðum er loks dregið saman það helsta um verkefnið í heild og þau meginvandamál sem höfundur telur að rannsaka mætti nánar.

## 2 Fræðilegur bakgrunnur

Hér er fjallað um helstu hugtök rannsóknarinnar. Fyrst er hugtakið námskrá tekið til skoðunar í víðri merkingu og síðan fjallað nánar um þá opinberu námskrá sem er nú í gildi hér á landi, þ.e. Aðalnámskrá grunnskóla 2013. Því næst er umfjöllun um námsmat, merkingu hugtaksins, hver tilgangur námsmatsins er, hvað er metið og hvernig. Í framhaldi af því er rætt um hæfni, hæfniviðmið og matsviðmið og hver tilgangur þeirra er. Einnig er flokkunarkerfi það sem kennt er við Benjamin Bloom og samstarfsfólk hans (Bloom, Engelhart, Furst, Hill og Krathwohl, 1956) tekið til skoðunar, af því það er talið hafa haft mest áhrif á setningu markmiða og hæfniviðmiða og þar með námskrárþróun á Vesturlöndum undanfarna áratugi (Ingvar Sigurgeirsson, 1999; Waugh og Gronlund, 2013). Í lokin er síðan fjallað nánar um matsaðferðir þar sem sjónum er beint að leiðsagnarmati og lokamati sem og hlutverki hvors um sig.

### 2.1 Námskrá

Skilgreiningar hugtaksins „námskrár“ eru margþættar og breytilegar eftir því hvert samhengið er. Samkvæmt Colin Marsh (2009, bls. 3) má finna fleiri en 120 skilgreiningar á hugtakinu í skrifum og rannsóknum á skipulagi skólastarfs, því er mikilvægt að vera vakandi gagnvart þeim skilgreiningum sem fanga aðeins nokkur af hinum ýmsu einkennum námskrár. Þrátt fyrir að ýmsar skilgreiningar séu ekki taldar fullnægjandi geta þær skilgreiningar veitt innsýn í þessar algengu áherslur námskráa og einkenni þeirra.

Um og eftir miðja 20. öld létu námskrárfræðingar eins og Ralph Tyler og Hilda Taba töluvert að sér kveða. Taba (1962) skilgreindi námskrá einfaldlega sem „námsáætlun“ (e. plan for learning) en Tyler (1949) hafði áður bent á að allar slíkar áætlanir um nám og kennslu hlytu óhjákvæmilega að fela í sér svör við eftirfarandi fjórum spurningum:

1. Hver er tilgangur námsins og að hvaða markmiðum skal stefnt?
2. Hvers konar viðfangsefni, námsreynslu og námsaðstæður skal velja til að ná þessum markmiðum?
3. Hvers konar kennsluhætti og kennsluaðferðir skal velja?
4. Hvernig skal metið?

(Tyler, 1949, bls. 1)

Þessar röklegu skýringar Tylers (e. Tyler's rationale) höfðu djúpstæð áhrif á námskrárþróun og þeirra gætir enn nú á dögum. Í merkjum kafla Andra Ísakssonar um námskrárgerð og námskrárfræði á 20. öld er þessari þróun lýst nokkuð ítarlega. Samkvæmt henni dró Andri saman eftirfarandi skilgreiningu á námskrá eins og hún birtist á 20. öld. Námskrá er „áætlun eða leiðarvísir um hvað skuli gert (lært, kennt) í skólum.“ (Andri Ísaksson, 1983, bls. 25). Þannig fól námskrárgerð á síðustu öld í sér það, sem nemendum og kennurum væri ætlað að gera í skólum. Spurning númer 2 í hinum röklegu skýringum Tylers er sérstaklega verð skoðunar í samhengi við þá rannsókn sem hér er fjallað um, sér í lagi orðið „námsreynsla.“ Það reyndist verða lykilhugtak þegar kom að seinni tíma hugmyndum og skilgreiningum á námskrám. Samkvæmt þeim nær námskrá yfir alla reynslu sem nemendur gangast undir á vegum skóla, hvort sem um er að ræða formlegt nám eða óformlegt (Eisner 1985; Marsh og Willis, 2003). Þekkt námskrárlíkan, sem víða hefur verið notað í skrifum og rannsóknum í námskrárfræði, inniheldur eftirfarandi þrjú þrep:

1. Opinberu eða „ætluðu“ námskrána, það sem stefnt skal að (e. intended, planned curriculum)
2. Virku námskrána, námskrána í framkvæmd (e. implemented, enacted curriculum)
3. Upplifðu eða „lærðu“ námskrána, reynslu og námsárangur nemenda (e. attained, experienced curriculum)

(Van den Akker, 2010)

Athygli manna beinist í vaxandi mæli að samspili þrepa 2 og 3, þ.e. því sem gerist í daglegu skólastarfi og svo reynslu og árangri nemenda sjálfra í víðu samhengi, þ.e.a.s. námsreynslu (Harlen, 2008).

Hér er sjónum beint að tengingu aðalnámskrár við virku námskrána, sérstaklega því hvernig kveðið er á um mat á námi, námsárangri og námsframvindu í aðalnámskránni og hvernig kennarar túlka þau ákvæði og vinna eftir þeim. Segja má að námskráin sé áætlun þar sem stefna og markmið þurfa að koma fram með einhverjum hætti. Í áætlun skal koma fram hvernig kennslunni og náminu skuli háttað, röð efnisatriða, jafnvægi á milli efnispátta og hve víðtækt efnið á að vera.

Aðalnámskrá grunnskóla (2013) er ætlað að samræma nám og kennslu þar sem hún lýsir sameiginlegum kröfum sem eiga við allt skyldunám:

Hún er allt í senn, stjórnþæki til að fylgja eftir ákvæðum laga, fyrirmæli fræðsluyfirvalda um skólafélag og safn sameiginlegra markmiða skólafélags í landinu...

Hún er jafnframt viðmiðun við samræmt námsmat í grunnskólum, mat á skólum og skólastarfi, leiðarljós fyrir þá sem fást við námsefnisgerð og kennaramenntun, grundvöllur skólanámskrárgerðar og sjálfsmats skóla og stefnumörkunar sveitarfélaga. (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013, bls. 9)

Námskráin er þannig helsta tæki skólanna og stjórnvalda til að tryggja samræmi og samhæfingu skólastarfs. Til þess að svo geti orðið hlýtur að vera mikilvægt að kennarar og skólar fylgi námskránni til þess að gæta samhæfingar og þar með jafnréttis nemenda á milli skóla (Jón Pétur Zimsen, munnleg heimild, 27. janúar 2020), að ógleymdri áherslunni á réttmæti og áreiðanleika við námsmat eins og skýrt kemur fram í ákvæðum aðalnámskrárinnar.

Samkvæmt rannsókn á innleiðingu nógildandi aðalnámskrár grunnskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2020) má ráða af svörum viðmælenda, einkum kennara, að þeim hafi þótt eins og námskránni hafi verið „skellt á“ skólana án teljandi aðdraganda eða undirbúnings. Lítil sem engin eftirfylgni virðist hafa orðið af hálfu yfirvalda og allir þurftu því að glíma við svipuð vandamál án samstillingar:

Nær öllum viðmælendum í rýnihópum kennara þykir aðalnámskráin of flókin, háfleyg og víðfeðm. Þeim þykir textinn vera þannig að erfitt sé að túlka hann og auðvelt fyrir tvo að túlka hann á mismunandi vegu. Margir töluðu óhikað um að kennarar skildu ekki hæfni- og matsviðmiðin, þau væru of háfleyg, of mörg og of víðtæk. Þess vegna treystu þeir sér ekki til að meta öll þessi viðmið og þætti erfitt að tengja saman hæfniviðmið, verkefni og námsmat.

(Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2020, bls. 21).

Finna má yfir 200 hæfniviðmið í Aðalnámskrá grunnskóla (2013), sem hlýtur að kalla á greinandi mat, þ.e. að meta þurfi hvern og einn hæfnipátt fyrir sig. Í umræðu um matsaðferðir og hæfnieinkunnir er oft talað um greinandi einkunnagjöf (e. analytic scoring) annars vegar og heildræna einkunnagjöf (e. holistic scoring) hins vegar. Það fyrra má heimfæra á smættarhyggju sem þýðir að þau fyrirbæri sem hæfniviðmiðin kveða á um, eru greind í smærri hluta og matið er lagt á hvern hluta fyrir sig fremur en heildina. Það síðara á við heildarhyggju sem þýðir að sá sem metur reynir fremur að „sjá skóginn fyrir trjánum“, þ.e. horfa á heildarsamhengi fremur en einstaka hluta (Meyvant Þórólfsson, 2019a). Samspil

hæfniviðmiða og matsviðmiða Aðalnámskrár 2013 endurspeglar þetta. Í samhengi við það má benda á svonefnd hæfnikort sem margir skólar nota nú á dögum (mynd 1). Þar með má ætla að ákvæði Aðalnámskrá grunnskóla um mat á hæfni geri ráð fyrir bæði heildarsýn og smættun (Meyvant Þórólfsson, 2019a).



### Mynd 1. Hæfnikort

(Heimild, Háaleitisskóli, e.d.)

Niðurstöður rannsóknar Mennta- og menningarmálaráðuneytisins (2020) á innleiðingu námskrárinnar gefa til kynna að mismunandi hafi verið eftir kennurum og skólum hvernig staðið var að námsmati, m.a. hvernig matsniðurstöður voru túlkaðar og settar fram. Kennararnir hafa notað ýmist bókstafi, tákni, liti eða einhvers konar blöndu af þessu við framsetningu matsniðurstaðna. Foreldrarnir í rannsókninni töluðu um að erfitt væri að sjá hvar sóknarfæri barna sinna lægju og hvernig hægt væri fyrir börnin þeirra að bæta sig. Aðrir foreldrar töluðu um of miklar upplýsingar og að erfitt væri að átta sig á því sem skipti máli og skildu því lítið. Nokkuð margir foreldrar töluðu síðan um að þeir töldu nemendur ekki fá að bæta sig vegna þess að sum hæfniviðmið eru ekki skoðuð oft en einu sinni (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2020).

#### 2.1.1 Námsmat

Samkvæmt Aðalnámskrá grunnskóla (2013) er mat á framförum og árangri nemenda (e. assessment) reglulegur þáttur í starfi skólans, orðað svo í námskránni að matið skuli vera „órjúfanlegt frá kennslu og námi“ (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013, bls. 27). Meginmarkmið námsmatsins er að veita upplýsingar sem styðja við nám og kennslu og leiðbeina nemendum að settum markmiðum. Samkvæmt ákvæðum námskrárinnar hefur námsmat margþættan tilgang. Í fyrsta lagi þjónar það þeim tilgangi að fylgjast með hvernig gengur að ná hæfniviðmiðum aðalnámskrár, í öðru lagi á það að stuðla að hvatningu til náms, í þriðja lagi



að leggja mat á hvaða stuðning nemendur þurfa og í fjórða lagi hefur það þann tilgang að „ ... veita nemendum og foreldrum þeirra, kennurum, viðtökuskólum og skólayfirvöldum upplýsingar um námsgengi sem má hafa að leiðarljósi við skipulagningu náms.“ (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013, bls. 27). Námsmat getur haft töluverð áhrif á það hvernig nemendur horfa á sjálfa sig sem námsmenn hvort sem matið flokkast sem leiðsagnarmat eða lokamat.

Samkvæmt ákvæðum aðalnámskrárinnar er rík áhersla lögð á áreiðanleika og réttmæti. Þannig verði tryggt að „allt námsmat sé þannig úr garði gert að það meti það sem það á að meta á áreiðanlegan hátt.“ (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013, bls. 28). Til að auka áreiðanleika og réttmæti er m.a. mælt til þess að setja skýr viðmið, velja matsþætti sem hæfa vel hæfniviðmiðum, námsefni og kennsluaðferðum, setja fram lýsingu á því sem á að meta eða sýna dæmi um vel unnin verkefni, að verkefni séu í samræmi við viðmið, auk þess að viðhafa skýrar leiðbeiningar um matsaðferðir, úrvinnslu og túlkun gagna (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013, bls. 92).

### **2.1.2 Hæfni og hæfniviðmið**

Það að setja skýr viðmið og velja matsþætti sem hæfa hæfniviðmiðum og kennsluháttum kallar á skilning allra hagsmunaaðila á þeim lykilhugtökum sem hér koma við sögu. Kröfur um almenna og sértæka menntun hjá nemendum eru settar fram sem hæfniviðmið (e. learning outcomes) í Aðalnámskrá grunnskóla (2013). Rétt er að benda á að árið 2010 þegar námskráin var í kynningu og ekki búin að taka gildi voru fleiri en eitt íslenskt orð í notkun fyrir orðið „learning outcomes.“ Orðið lærdómsviðmið var áberandi í umræðunni þá og er enn notað sums staðar, t.d. í námskrám Háskólans í Reykjavík (Meyvant Þórólfsson, 2019a).

Umræðan um hæfni og hæfniviðmið hefur farið vaxandi bæði í fræðasamfélaginu og kennarasamfélögum alls staðar í heiminum (Sigurjón Mýrdal, 2019). Það er að segja að leggja áherslu á að afrakstur námsins sé nemendum til gagns. Og nemendur þurfi að vita hvað þeir eru að læra og jafnvel að hafa áhrif á hvað þeir telja mikilvægt í eigin námi. Um þetta segir í Aðalnámskrá grunnskóla (2013, bls. 25):

Almenn menntun miðar að því að efla sjálfsskilning einstaklingsins og hæfni hans til að leysa hlutverk sín í flóknu samfélagi. Nemendur þurfa að vita hvað þeir vita og hvað þeir geta og vita hvernig best er að beita þekkingu sinni og leikni til að hafa áhrif á umhverfi

sitt og bæta það. Hæfni er þannig meira en þekking og leikni, hún felur einnig í sér viðhorf og siðferðisstyrk, tilfinningar og sköpunarmátt, félagsfærni og frumkvæði.

(Aðalnámskrá grunnskóla, 2013, bls. 25)

Námsmat í grunnskólum byggir þannig á hæfni nemenda með almenn hæfniviðmið til hliðsjónar og einnig hæfniviðmið sem sett eru fram í einstökum námsgreinum og námssviðum. Hæfniviðmiðin höfða til þekkingar en einnig til vinnubragða og siðferðilegra þátta. Hæfniviðmiðum sem snúa að félagsþroska nemenda er aðeins hægt að ná ef nemendum gefast tækifæri til samvinnu en einnig með lýðræðislegum vinnubrögðum (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013, bls. 40).

Kennsluaðferðir, vinnubrögð og námsgögn sem skólar ætla sér að nota og matsaðferðir ættu samkvæmt núgildandi aðalnámskrá að fara eftir skilgreindum hæfniviðmiðum. En mikilvægt er að skólar hafi það að markmiði að möguleikar nemenda á að ná hæfniviðmiðunum séu fullnýttir. Í grunnskólum þarf því að ríkja fjölbreytni í kennsluaðferðum og vinnubrögðum og er það fagleg ábyrgð kennaranna að velja þær leiðir sem eru árangursríkastar með það að markmiði að ná sem bestum árangri í tengslum við þau hæfniviðmið sem stefnt er að (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013, bls. 48–49).

Samkvæmt núgildandi aðalnámskrá skal námsmatið vera óhlutdrægt, áreiðanlegt, sanngjarnt og heiðarlegt. Mikilvægt er að allir þættir námsins séu metnir það er að segja leikni, hæfni og þekking með viðmið aðalnámskrár til hliðsjónar:

Þekking, leikni og hæfni eru lykilhugtök í aðalnámskrá grunnskóla. Þekking er safn staðreynda, lögmála, kenninga og aðferða. Hún er bæði fræðileg og hagnýt. Leikni er bæði vitsmunaleg og verkleg. Hún felur í sér að geta beitt aðferðum, verklagi og rökréttri hugsun. Hæfni felur í sér yfirsýn og getu til að hagnýta þekkingu og leikni. Hæfni gerir kröfu um sköpunarmátt, ábyrgð og virkni.

(Aðalnámskrá grunnskóla, 2013, bls. 39)

Sú áhersla aðalnámskrár að matið þurfi að vera óhlutdrægt, áreiðanlegt, sanngjarnt og heiðarlegt vekur upp áleitnar spurningar. Hvernig tryggir sá sem metur þetta allt, þ.e. óhlutdrægni, áreiðanleika, sanngirni og heiðarleika við framkvæmd matsins? Það er áleitin spurning af því námsmat er óhjákvæmilega að stórum hluta óformlegt og huglægt. Með öðrum orðum þá hljóta ákvæði námskrárinnar að krefjast matsfræðilegrar þekkingar, faglegra vinnubragða og ábyrgðar kennara.

Auk hæfniviðmiða eru sett fram matsviðmið (e. assessment criteria) fyrir námssvið, námsgreinar og lykilhæfni. Nemendur útskrifast úr 10. bekk grunnskóla með einkunnir samkvæmt þessum matsviðmiðum. Gefnar eru bókstafseinkunnir sem eru A, B+, B, C+, C og D. Matsviðmið B byggja á hæfniviðmiðum sem sett eru fram fyrir 10. bekk og eru þau borin fram á sama hátt og þau. Þar með gefur það til kynna að þeir nemendur sem fá B, B+ eða A í einkunn ná hæfniviðmiðum Aðalnámskrár og eiga að geta hafið framhaldsskólanám á eðlilegum hraða (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013, bls. 91).

Nemendur sem fá A hafa sýnt fram á framúrskarandi hæfni og í flokki C eru þeir sem ekki ná fullkomlega þeim kröfum sem koma fram í viðmiðum B. Engin viðmið eru sett fyrir D, en einstaklingur sem fær D hefur ekki náð að uppfylla kröfur viðmiða í flokki C.

Í ágúst 2019 bættist nýr kafli við aðalnámskrána, kafli 27, þar sem sett eru fram leiðbeinandi matsviðmið til að styðjast við þegar kemur að lokum 4. og 7. bekkjar. Þau eru sett fram í íslensku, stærðfræði, erlendum tungumálum, samfélagsfræði, náttúrufræði, upplýsinga- og tæknimennt, skólaíþróttum og list- og verkgreinum. Kennarar eru hvattir til þess að nota þessi matsviðmið við lokamatið í 4. og 7. bekk, en ljóst er á orðalagi að skólar hafa nokkuð frjálssar hendur við útfærslu matsviðmiðanna og einnig hvernig þeim er beitt við námsmat í öðrum árgöngum en 4. og 7. bekk:

Matsviðmið eru lýsing á hversu vel nemandi hefur skilgreinda hæfni á valdi sínu.

Matsviðmiðin eiga einungis við um 4. bekk til að styðja við námsmat við lok yngsta stigs og við 7. bekk til að styðja við námsmat við lok miðstigs. Gert er ráð fyrir að skólar setji matsviðmið fyrir aðra árganga og geri grein fyrir þeim í sinni skólanámskrá.

(Menntamálastofnun, 21. ágúst 2019).

Líkt og kemur fram í Aðalnámskrá grunnskóla (2013, bls. 54) ber skólum skylda til þess að gera grein fyrir matskvarða og námsmatsviðmiðum í námskrám skólanna. Er það gert til þess að foreldrar, kennarar, nemendur og allir starfsmenn skólanna viti hverjar kröfurnar eru og hvernig skólinn ætlar að leggja mat á það hvenær nemandi hefur uppfyllt þær kröfur. Hlutverk matsviðmiða er að lýsa því hvað nemandi hefur góða skilgreinda hæfni á valdi sínu (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013, bls. 54).

### 2.1.3 Námsmarkmið og flokkun þeirra

Eins og kemur fram hér á undan þá benti Tyler (1949) á mikilvægi þess að svara fjórum lykilspurningum þegar kæmi að námskrárþróun; fyrst þyrfti að svara því að hvaða markmiðum skyldi stefnt og hitt myndi svo fylgja, þ.e. námsreynsla og námsaðstæður, kennsluhættir og mat. Tyler tók jafnframt fram að val á markmiðum væri alls ekki auðvelt verk. Ingvar Sigurgeirsson (1999) segir frá því í bók sinni, *Að mörgu er að hyggja*, að margvíslegar tilraunir hafi verið gerðar til þess að setja fram og móta flokkunarkerfi námsmarkmiða. Til dæmis eru til fjölmörg afbrigði og sérsniðnar útfærslur af flokkunarkerfi Blooms og féлага (Bloom o.fl., 1956) sem nefnt var hér á undan, þar á meðal útfærsla James S. Cangelosi (1992) og kerfi Robert J. Marzano og John S. Kendall (2007). Þrátt fyrir allt hefur það flokkunarkerfi sem Benjamin Bloom setti fram árið 1956, ásamt hópi af fræðimönnum og kennurum (Bloom o.fl., 1956) reynst langþekktast og áhrifamest (Waugh og Gronlund, 2013). Bloom og félagar unnu að flokkunarkerfinu með það í huga að það yrði notað til menntunar þ.e.a.s. það er að segja fyrir kennara að nota.

Kerfið var hannað til þess að flokka niður fyrirhugaðar niðurstöður menntunar og að kennarar ættu þar með auðveldara með að setja sér markmið í kennslunni. Í meginatriðum er með þessu gert ráð fyrir að samræma nám og kennslu milla skólastiga sem og mismunandi skóla (Bloom o.fl. 1956, bls. 12). Með kerfinu var gert ráð fyrir að hæfni nemenda væri hægt að meta frá einfaldri hugsun yfir í flókna hugsun. Hlutverk flokkunarkerfis Bloom var því að koma samræmi og reglu á námsmarkmiðin, tilgreina mannlega eiginleika og tryggja að þannig að mikilvæg markmið yrðu ekki útundan (Bloom o.fl., 1956, 1-2).

Flokkunarkerfi Blooms og féлага skiptist á þrjú megin svið, það er vitsmunasvið líka þekkt sem þekkingarsvið (cognitive domain), viðhorfa- og tilfinningasvið (affective domain) og leiknisvið (psychomotor domain). Vitsmunasviðinu var skipt niður í sex stig, en það snerist um að þjálfra og meta vitsmunalega hæfni. Það hefur mest verið notað við námskrárgerð og þá til þess að lýsa markmiðum sem nemendur eiga að ná. Hin sviðin hafa frekar verið undirliggjandi, og þar af leiðandi ekki fylgt eins nákvæmlega og vitsmunasviðinu við gerð markmiða og hæfniviðmiða. Sex stig vitsmunasviðsins eru minni (e. knowledge), skilningur (e. comprehension), beiting (e. application), greining (e. analysis), nýmyndun eða skapandi hugsun (e. synthesis/creation) og mat eða gagnrýnin hugsun (e. evaluation/critical thinking) (Bloom, o.fl., 1956). Á mynd 2 má sjá hvernig stigin raðast ofan á hvert annað, þar sem það er hugsað.

Á hverju sviði er fylgt stigröðun (e. hierarchy), fyrst eru nefnd einföldustu markmiðin og síðast þau sem krefjast flóknuðu hæfninnar, en miðað er við að til að ná hæfni á einu þrepi þurfi þau sem neðar eru að hafa náðst (Ingvar Sigurgeirsson, 1999). Líkt og sjá má á

mynd 2 er minni neðst í stigröðun vitsmunasviðsins þar sem lögð er áhersla á að nemandi muni orð, staðreyndir, skilgreiningar, tákni, hugmyndir, hugtök, aðferðir, reglur, kenningar, atburðarrás og svo framvegis (Ingvar, 1999; Bloom o.fl., 1956, bls. 62). Næst í röðinni er skilningur, þar sem áhersla er lögð á að nemandi geti lagt merkingu í þá þekkingu sem hann hefur aflað sér og er þá til dæmis átt við að hann skilji allt það sem hann les, heyrir eða sér (Ingvar, 1999; Bloom o.fl., 1956, bls. 89). Við þriðja stigið er lögð áhersla á að nemendur geti beitt hugtökum, þekkingu, dæmum, reglum, kenningum eða aðferðum við óþekktar eða þekktar aðstæður (Ingvar, 1999; Bloom o.fl., 1956, bls. 120). Á myndinni hér að neðan má sjá hvern flokk þekkingarsviðsins, hvað hver flokkur felur í sér og dæmi um spurningar.

Flokkur	Hvað felur hann í sér?	Dæmi um spurningar
<b>Minni/þekking (<i>knowledge</i>).</b>	Man nemandinn staðreyndir, upplýsingar, reglur, orð, tákni o.s.frv.	Hvenær? Hver var? Lýstu... Hvernig gerðist? Hvar gerðist? Settu fram regluna fyrir...
<b>Skilningur (<i>comprehension</i>)</b>	Skilur nemandinn? Getur hann túlkað merkingu? Nær hann meiningunni?	Skýrðu merkingu... Gefðu dæmi um... Útskýrðu með eigin orðum... Útskýrðu muninn á... Hvað á NN við?
<b>Beiting (<i>application</i>)</b>	Hvernig gengur nemandi að beita þekkingu sinni?	Beittu formúlunni á þetta dæmi... Kenndu vini/vinkonu þinni þessa aðferð... Teiknaðu skýringarmynd sem sýnir... Skrifðu texta eftir þessum fyrirmælum...
<b>Greining (<i>analysis</i>)</b>	Getur nemandi brotið ákveðið efni til mergjar og áttað sig á einstökum hlutum þess og tengslum? Getur hann flokkað og greint meginþætti?	Greindu aðalatriði frá aukatriðum. Útskýrðu muninn á þrenns konar... Hvað greinir þessar aðferðir að?
<b>Nýmyndun/nýsköpun skapandi hugsun (<i>synthesis</i>)</b>	Hvernig gengur nemandi að nýta sér þekkingu sína, skilning o.s.frv. til að setja fram nýjar hugmyndir, tillögur eða lausnir?	Búðu til vef um efnið... Semdu sögu eða leikþátt um... Hvernig myndirðu búa til? Komdu með tillögur að lausn á...
<b>Mat/gagnrýnin hugsun (<i>evaluation</i>)</b>	Er nemandinn fær um að gagnrýna, taka afstöðu til, setja fram skoðun, styðja með rökum, dæma?	Leggðu mat á niðurstöðu... Taktu rökstudda afstöðu til... Hvaða ályktun má draga af? Berðu saman kosti og galla...

## Mynd 2. Flokkar vitsmunasviðs samkvæmt flokkunarkerfi Blooms og félaga

(Meyvant Þórólfsson, 2019c, bls. 17 – 18)

Fjórða stigið er greining þar sem reynir á gagnrýna hugsun á fyrirbæri, gögn, heimildir eða hugmyndir, hæfni til að aðgreina og skýra hvernig fyrirbæri flokkast og tengjast.

Nemendur eiga hér að getað dregið ályktanir af einhverjum upplýsingum sem til eru, heimildum eða færa rök fyrir máli sínu (Ingvar, 1999; Bloom o.fl., 1956, bls. 144). Á nýmyndunarstiginu eiga nemendur að geta tengt saman ólíkar hugmyndir og komið á framfæri eigin hugmyndum, lausnum eða nýjum tillögum (Ingvar, 1999; Bloom o.fl., 1956, bls. 162). Á sjötta stiginu eiga nemendur að rökstyðja mat á upplýsingum, aðferðum, hugmyndum, gildismati eða viðhorfi (Ingvar, 1999; Bloom o.fl., 1956, bls. 186). Á mynd 2 er nánar útskýrt hvað hver flokkur felur í sér og hvernig hann gæti birst við námsmat.

## 2.2 Matsaðferðir

Skólastarfið hefur margvísleg markmið og mögulegt er að fara margar leiðir við að ná þeim. Þess vegna er mikilvægt að matsaðferðirnar séu fjölbreyttar. Þær þurfa að samsvara hæfniviðmiðum aðalnámskrár vera í samræmi við áherslur kennslunnar og beinast að nemendum. Samkvæmt ákvæðum aðalnámskrár skal matið vera óhlutdrægt, áreiðanlegt, sanngjarnt og heiðarlegt. Matið þarf að ná til allra þátta námsins, leikni, hæfni og þekkingar með viðmið aðalnámskrár til hliðsjónar (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013, bls. 28) Tilgangurinn getur verið mismunandi en samkvæmt Aðalnámskrá (2013) er einkum horft á tvennskonar tilgang, annars vegar leiðsögn og stuðning við nám og kennslu (leiðsagnarmat) og hins vegar vottun um árangur náms við lok námstíma (lokamat).

### 2.2.1 Leiðsagnarmat

Hlutverk leiðsagnarmats (e. formative assessment) er að veita nemendum reglulega stuðning við nám og endurgjöf um námsstöðu og árangur með það að markmiði að bæta námið. Um leið er það mikilvægur stuðningur við kennsluna sjálfa og skipulag hennar. Leiðsagnarmat aðstoðar þannig kennara og nemendur við það að ákveða hver verði næstu skrefin í náminu, hvað þarf að læra betur og hvernig skal skipuleggja áframhaldandi nám. Leiðsagnarmat gefur þar með kennaranum tækifæri til að fylgjast með stöðu hvers og eins í náminu og greina hvað þarf að gera eða læra betur. Með leiðsagnarmati er lögð áhersla á að nota upplýsingarnar og að finna út hvað þarf að læra betur. Gert er ráð fyrir að nemendur taki virkan þátt í matinu, af því þannig geta nemendur sett sér markmið og tekið ákvörðun með kennurum um það hvert skuli stefna. Því meira sem nemendur taka þátt í að setja sér markmið, þeim mun sterkari líkur eru á því að þeir skilji viðfangsefnið sem fyrir þá eru lögð og leggi sig meira fram við að ná árangri í náminu (Harlen, 2000).

Robert J. Marzano (2010, bls. 22) skilgreindi leiðsagnarmat sem ferli en ekki eitthvert lokapróf, að matið væri þannig ekki eingöngu fyrir kennara að nota heldur einnig nemendur. Hann bendir jafnframt á mikilvægi þess að leiðsagnarmati sé beitt á meðan kennslu stendur og að endurgjöfin sé ekki einungis fyrir nemendur heldur einnig kennara (Robert J. Marzano, 2010, bls. 22).

Með leiðsagnarmati eru kennarar að safna upplýsingum og veita nemendum endurgjöf (e. feedback) með það að markmiði að þróa þekkingu og hæfni nemenda. Samkvæmt Marzano (2010, bls. 10) er tilgangur leiðsagnarmats að veita nemendum og kennurum endurgjöf á meðan á lærdómi stendur, þannig hafa þeir yfirsýn yfir núverandi skilning nemenda og hvert skal stefna. En til þess að kennarar geti leiðbeint nemendum í gegnum námið á áhrifaríkan hátt þurfa kennarar að vita hvernig þekking nemenda þróast

þ.e.a.s. að kennarar viti hvað nemendur kunna og geta og hvert skal stefna (Robert J. Marzano, 2010, bls. 8 – 10).

Endurgjöfin getur bæði verið óformleg og formleg, sem einstaklings- eða hópendurgjöf. Það sem skiptir mestu máli varðandi endurgjöf er að nemendur fái skýrar og heiðarlegar upplýsingar um stöðu sína og hvernig megi bæta námið. Rannsóknir Marzano (2010) benda til þess að nemendur sem fengu endurgjöf læri betur og af meiri nákvæmni en þeir sem enga endurgjöf fengu í gegnum námsferlið ( Robert J. Marzano, 2010, bls. 3 – 5).

Í rannsóknum Kluger og DeNisi (1996) fundust einnig dæmi um það að virkni endurgjafar í skólastarfi gæti bæði haft neikvæð og jákvæð áhrif á nemendur. Þar mætti nefna þegar endurgjöfin beinist fremur að einstaklingnum sjálfum en að verkum sem hann hefur unnið eða þegar endurgjöfin birtist í umbun eða formlegri einkunnargjöf. Sömu niðurstöður sýndu fram á að frekari líkur væru á jákvæðum afleiðingum fremur en neikvæðum þegar talað væri við nemendur um verk þeirra og hvað mætti betur fara eða skoða nánar fremur en að benda aðeins á slíkt með gagnrýni eða hrósi það er að segja hvað var vel gert og hvað ekki (Meyvant Þórólfsson, 2019a; Kluger og DeNisi, 1996).

Samkvæmt Aðalnámskrá grunnskóla (2013, bls. 28) skal leggja áherslu á leiðsagnarmat þar sem nemendur ásamt kennurum sínum velta náminu sínu reglulega fyrir sér til þess að nálgast eigin markmið í náminu og taka ákvörðun um hvert skal stefna. Kennarar gegna mikilvægu hlutverki við að þjálfa nemendur til raunhæfs sjálfsmats, tilgreina þeim markmið námsins og hvernig skal ná þeim. Gera þarf nemendum ljóst á hvaða viðmiðum matið byggist á (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013).

Sjálfsmat (e. self assessment) og jafningjamat (e. peer assessment) er námsmat þar sem nemendur taka virkan þátt. Í námskránni segir að kennarar skuli aðstoða nemendur til raunhæfs sjálfsmats, að þeim sé gert grein fyrir hver markmið námsins er og hvernig skal ná þeim (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013, bls. 57). Með reglulegu námsmati er verið að aðstoða nemendur við að framkvæma sjálfsmat í gegnum námsferlið. Mikilvægt er að áhersla sé lögð á að aðstoða nemendur við námið þannig að þeir geti tekið ákvarðanir varðandi nám sitt. Reglulegt mat og endurgjöf getur gert nemendum kleift að fá góða innsýn í hverjir styrk- og veikleikar þeirra eru og hvernig skal bæta sig. Það sem skiptir mestu máli er að nemendur viðhaldi jákvæðri sjálfsmynd í gegnum námið (Waught, C. K. og Gronlund, N.E., 2013, bls. 10).

Jafningjamat er fyrirkomulag þar sem nemendur huga að og tilgreina stig, gæði eða gildi á frammistöðu jafningja sinna. Það sem er yfirleitt metið í jafningjamati getur verið munnleg kynning, verkefni, skrif, próf nemenda o.s.frv. Jafningjamat getur bæði verið notað sem leiðsögn fyrir samnemendur sem og lokamat. Jafningjamat hefur verið notað á öllum



skólastigum, með ungum námsmönnum sem og nemendum með sérþarfir og námsörðugleika. Meginmarkmið jafningjamats er að veita nemendum endurgjöf. Endurgjöfin getur haft jákvæð áhrif á nemendur þar sem verið er að leiðbeina nemendum en mikilvægt að það sé gert á jákvæðan hátt (Topping, K.J., 2009).

Tilgangur námsmatsins er ekki aðeins að gefa nemendum endurgjöf eða sem stuðningur í kennslu og námi heldur að allir aðilar skólastarfsins fái áreiðanlegar upplýsingar um námsárangur og námsgengi nemenda út frá hæfniviðmiðum. Það er að segja að náminu lýkur hjá nemendum með formlegu lokamati og staðfestingu um árangur náms (e. accreditation) (Meyvant, 2019a).

### 2.2.2 Lokamat

Lokamat (e. summative assessment) hefur þann megingilgang að votta um námsárangur við lok námstíma. Þar er dreginn saman árangur námsins og er ætlað að gefa foreldrum, kennurum og nemendum upplýsingar um stöðu nemenda við lokin á námstíma (Harlen, 2000). Þegar kemur að lokamati er mikilvægt að kennarar séu að meta það sem ætlast var til að meta samkvæmt hæfniviðmiðum og að matsniðurstöðurnar séu byggðar á traustum gögnum. Fjölbreytni þarf að ríkja þegar kemur að söfnun gagna einnig að notaðar séu fjölbreyttar aðferðir því þannig fá kennarar dýpri skilning á námi allra nemenda (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013, bls. 91 – 92).

Til þess að fá nákvæmar niðurstöður við til dæmis vettvangsathugun og samræður getur skipt máli að kennarar vinni saman við skoðun matsgagna en þá er mikilvægt að viðmiðin séu skýr. Skólum ber skylda til þess að nota lokamat þegar nemendur eru að útskrifast úr grunnskóla (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013, bls. 91 – 92). Þegar kemur að mati við lok 4. bekkjar skiptir máli að kennarar séu að meta samkvæmt hæfniviðmiðum núgildandi aðalnámskrár. Í Aðalnámskrá grunnskóla (2013, bls. 241) segir að mikilvægt sé að kennarar „fullvissi sig um að matsniðurstöður séu byggðar á traustum gögnum og noti fjölbreyttar aðferðir við söfnun gagna til þess að veita nemendum, foreldrum þeirra og skólanum sem gleggstar upplýsingar um stöðu þeirra.“

Leiðsagnarmat og lokamat eru taldar vera ólíkar matsaðferðir þar sem lokamat er við lok kennsluþátta á meðan leiðsagnarmat er sífellt í gangi (Robert J. Marzano, 2010, bls. 8 – 10). Niðurstöður leiðsagnarmats eru til þess að sjá framfarir og skilning nemandans með það að markmiði að hægt sé að skipuleggja næstu skref í náminu. Lokamat er til þess að skrá niður heildarárangur nemandans á kerfisbundinn hátt við lokin á námsferlinum (Harlen og James, 2006).

Ef rýnt er í leiðsagnarmat og lokamat eru þau ekki svo ólík í eðli sínu, námsmatið getur þjónað sama tilgangi með því að sameina það sem upphaflega var gert. Það er sem

sagt hægt að byggja upp heildstæða mynd af heildarárangri nemenda með því að safna saman, á skipulegan hátt, aðskildum niðurstöðum úr matinu (Wynne Harlen og Mary James, 2006). Lokamatið getur verið úr þeim gögnum sem hefur verið safnað yfir námsferlið, úr prófi eða einu verkefni eða jafnvel með öllu þessu (Harlen, W., 2002).

Meyvant Þórólfsson (2019b) bendir á að kennarar ættu því ekki að velja á milli þessara tveggja sjónarmiða það er að segja annað hvort lokamat þar sem sérfræðingar eru við stjórn eða leiðsagnarmats þar sem nemendur eru þátttakendur í námsmatinu. Námsmat sem er vel skipulagt skal hafa bæði leiðsagnarmat og lokamat að leiðarljósi. Sérfræðingar líkt og Wynne Harlen hefur sýnt fram á hvernig má nota leiðsagnarmatið í þágu lokamats. Þar með greinir Wynne Harlen frá því að leiðsagnarmat og lokamat snýst um skilning á því hver tilgangur námsmatsins er og á matsferlinu (Meyvant Þórólfsson, 2019b; Harlen, W., 2008).

Þegar talað er um tilgang námsmatsins fjallar Harlen um að styðja við nám nemenda (helping learning) annars vegar og að draga saman árangurinn (summarizing learning) hins vegar, en námsmatið sjálft og hvernig ferli þess er þarf ekki endilega að vera ólíkt. Hvort sem notað er leiðsagnarmat eða lokamat er framkvæmdin sú sama það er að segja að afla gagna um námið, námsframvindu og árangur þar sem miðað er við ákveðin viðmið líkt og hæfniviðmið nógildandi aðalnámskrár. Munurinn felst aðallega í því í hvaða tilgangi niðurstöðurnar eru notaðar (Meyvant Þórólfsson, 2019b; Harlen, W., 2008).

Meyvant Þórólfsson (2019a) telur mikilvægt að reyna alltaf að nýta lokamat sem leiðsögn bæði fyrir nám og kennslu og það sé í raun ekki framkvæmanlegt nema að vandað leiðsagnarmat sé til grundvallar. Þar skiptir miklu máli hvernig komist er að niðurstöðum sem birtast forráðamönnum og nemendum sem sýna hæfni nemenda. Til þess að niðurstöðurnar séu réttmætar, það er að segja að gefin sé rétt mynd af þeirri hæfni sem nemandi hefur náð, þarf að safna fjölbreyttum og mörgum gögnum og nota leiðsagnarmat. Meyvant telur æskilegt að líta svo á að leiðsagnarmat og lokamat haldist þannig í hendur frekar en að líta á það sem andstæður (Meyvant Þórólfsson, 2019a).

### 3 Aðferðafræði

Markmið rannsóknarinnar er að skoða hvernig kennarar vinna með hæfniviðmið eins og þau eru sett fram í nágildandi aðalnámskrá og meta nám, námsframvindu og námsárangur með hliðsjón af þeim. Tilgangurinn er þannig að skoða hvort kennarar eru að velja verkefni, matsaðstæður og matsaðferðir með ákveðin hæfniviðmið í huga og hvernig kennarar eru að halda utan um og skrá þær upplýsingar. Í tengslum við hæfniviðmið Aðalnámskrár er skoðað hvernig matsviðmið hvers árgangs eru sett upp í skólanum og hvort tengsl eru á milli hæfniviðmiða og matsviðmiða.

Eins og kemur fram í inngangi er hér varpað fram fjórum rannsóknarspurningum. Þær kalla á gagnasöfnun sem beinist að því að kanna hvernig kennarar fara að því að meta hæfni nemenda á yngsta stigi samkvæmt ákvæðum aðalnámskrár. Enn fremur snúast þær um að kanna hvers konar viðfangsefni, verkefni og aðstæður eru valin með hæfniviðmiðin í huga, hvernig matsniðurstöður eru settar fram og þær nýttar og síðast en ekki síst hvernig kennurum á yngsta stigi gengur að tengja saman hæfniviðmið og matsviðmið. Ástæðan fyrir því að rannsakandi valdi þessar rannsóknarspurningar er að samkvæmt Aðalnámskrá grunnskóla (2011/2013) eiga markmið skólustarfsins og matsaðferðir að samsvara hæfniviðmiðunum.

Markmið skólustarfs eru margvísleg og hægt að fara ýmsar leiðir til að ná þeim. Því verða matsaðferðir að vera fjölbreyttar. Þær skulu vera í samræmi við hæfniviðmið, endurspegla áherslur í kennslu og taka mið af nemendum. Námsmat á að vera áreiðanlegt, óhlutdrægt, heiðarlegt og sanngjarnt. Meta þarf alla þætti námsins, þekkingu, leikni og hæfni með hliðsjón af viðmiðum aðalnámskrár

(Aðalnámskrá grunnskóla, 2013, bls. 28).

Rannsóknin byggist á eigindlegri rannsóknaraðferð (e. qualitative research). Rannsakandi telur eigindlega rannsóknaraðferð henta best þar sem ekki er vitað nægilega mikið um viðfangsefnið og að mikilvægt sé að skoða hvernig upplifun kennara, og starfsfólks skólanna er á efninu (Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson, 2003).

Notuð var fyrirbærafræði (e. phenomenology) sem telst til eigindlegra rannsóknaraðferða. Fyrirbærafræði er talin henta vel þegar áhersla er á skilning á aðstæðunum það er að segja hvernig kennarar upplifa aðstæðurnar með tilliti til þeirra lykilhugtaka sem lúta að námsmati. Þegar notuð er fyrirbærafræði eru viðtöl algeng líkt og gert var við þessa rannsókn. Aðferð þessi er notuð til þess að rannsakandi fái betri skilning á því sem verið er að rannsaka (Sigríður Halldórsdóttir, 2013). Tekin voru sjö hálfopin (e. semi-structured) viðtöl við tíu viðmælendur til þess að öðlast skilning á aðstæðum. Með hálfopnum viðtölum gafst

viðmælendum tækifæri á að koma á framfæri sögu sinni á sinn hátt og frá þeirra eigin sjónarhorni en um fyrirfram ákveðið umræðuefni. Tekin voru bæði einstaklingsviðtöl og viðtöl við teymi innan sama grunnskólans. Í viðtölunum var rannsakandi með spurningar sér til hliðsjónar (Lichtman, 2013).

Áhersla var lögð á góða samvinnu sem og gagnkvæman skilning á milli rannsakanda og viðmælenda. Eigindlegar rannsóknaraðferðir eru byggðar upp á túlkunarfræði (e. hermeneutics) þá er rannsakandi að túlka gögnin með orðum, en tölfræðileg gögn koma ekki við sögu (Lichtman, 2013, bls. 17 – 21).

### 3.1 Þátttakendur

Tekin voru viðtöl við 8 starfandi kennara á yngsta stigi og 2 stjórnendur en grunnskólarnir voru 7 talsins. Þau skilyrði sem sett voru við val á þátttakendum voru að þeir kenndu á yngsta stigi grunnskóla eða kæmu að skipulagi námsmatsins á því stigi. Hér var því notast við markmiðsúrtak (e. purposeful sampling) en markmiðsúrtak er oft notað í eigindlegum rannsóknaraðferðum. Þá er áhersla lögð á að þátttakendur tengist viðfangsefninu (Lawrence A. P., Sarah M. H., Carla A. G., Jennifer P. W., Naihua D. og Kimberly H., 2013). Einnig var notast við snjóboltaúrtak (e. snowball sample) en með því úrtaki velur rannsakandi nokkra viðmælendur og biður þá svo um að benda á aðra sem geta svarað spurningum rannsakanda. Í þessu tilviki voru fyrstu tveir viðmælendur beðnir um að benda á fleiri grunnskólakennara á yngsta stigi sem gætu svarað spurningunum.

Þátttakendur í rannsókninni voru 10 - tekin voru viðtöl við 8 kennara, sem ýmist kenna á yngsta stigi eða koma að skipulagi námsmats á því stigi, og 2 stjórnendur í einum grunnskóla. Viðmælendurnir hafa mismilanga reynslu í kennslu. Tekið var viðtal við einn karl og 9 konur. Nöfnum skólanna og þátttakenda var breytt til þess að gæta fyllsta trúnaðar.

- **Alda er kennari á yngsta stigi í Dalaskóla** og kennir þar 1. bekk. Hún kenndi 2. bekk við sama skóla áður en hún tók við 1. bekk núna haustið 2020.
- **Hlín og Jóna kenna á yngsta stigi í Hraunskóla** og kenna þær saman í teymi með 1. bekk. Áður en þær tóku við 1. bekk haustið 2020 kenndu þær nemendum í 2. bekk.
- **Rakel kennir á yngsta stigi í Moldarskóla** og kennir hún 4. bekk. Hún var með yngri nemendur áður og tók við þessum árgangi núna haustið 2020.
- **Rósa er kennari á yngsta stigi í Fannarskóla** og kennir hún 2. bekk. Hún var með sama árgang árið áður.
- **Hrönn er kennari á unglunga stigi í Parkaskóla** og kennir hún náttúrufræði en er einnig verkefnastjóri námsmats og kemur því að námsmati á öllum stigum grunnskólans.

- Svava og Una eru kennarar á yngsta stigi Aðalvíkurskóla og kenna þær 3. bekk saman í teymi.
- Ösp og Andri vinna sem stjórnendur í grunnskóla Barðastaðasveitar og koma þau aðallega að elsta stigi grunnskóla en þekkja vel til námsmatsins.

### 3.2 Gagnaöflun

Vinna við rannsóknaráætlun hófst á vorönn árið 2020. Á haustönn árið 2020 hafði rannsakandi samband við mögulega viðmælendur í gegnum tölvupóst. Þegar fyrsta viðtal var búið fékk rannsakandi ábendingu um aðra kennara og skóla sem hægt væri að hafa samband við. Gagnaöflun fór fram í október árið 2020 til febrúar árið 2021.

Hvert viðtal tók í kringum 20 – 40 mínútur. Fyrir viðtölin voru viðmælendur látnir vita að ef þeir vildu ekki svara spurningum eða vildu hætta gætu þeir gert það. Tekin voru viðtöl við tvö teymi innan tveggja grunnskóla þar sem tveir kennarar kenna sama árgangi. Einnig við tvo stjórnendur innan sama skólans, einn kennara sem kennir í unglingsdeild en er námsmatsstjóri skólans og 3 umsjónarkennara á yngsta stigi í þremur grunnskólum. Rannsakandi hafði sama spurningarlistann í flestum viðtölunum til þess að styðjast við en viðtölin voru hálf opin með það að markmiði að viðmælendur gætu komið sem flestu á framfæri. Viðtölin voru ýmist tekin á staðnum í skólum viðmælenda eða í gegnum samskiptaforritið Teams.

Fyrstu viðtöl rannsakanda voru við tvo stjórnendur í einum grunnskóla. Stjórnendurnir hafa unnið mikið með námsmatti og kynnt sér það vel. Markmiðið með því viðtali var að öðlast skilning á því hvernig unnið er með hæfniviðmiðin, hvernig er metið og á samhenginu á milli matsviðmiða og hæfniviðmiða. Þessir stjórnendur hafa tjáð sig víða um innleiðingu námskrárinna, sér í lagi um það hvernig námsmat gangi fyrir sig og hvernig gangi að tengja saman matsviðmið og hæfniviðmið almennt. Rannsakandi var ekki með sama spurningalista í því viðtali og við aðra kennara þar sem markmiðið var að hafa viðtalið meira opið.

### 3.3 Greining gagna

Viðtölin voru tekin frá október 2020 til febrúar 2021. Hvert viðtal var tekið upp á síma rannsakanda og síðan afritað orðrétt í tölvu. Afrituð gögn úr viðtölunum náðu yfir 39 blaðsíður. Á meðan rannsakandi afritaði viðtölin skráði hann hjá sér athyglisverð atriði (AR), sem var áætlað að skýrðu nánar það sem um var rætt. Þar með var komið að því að koma skipulagi á gögnin og skipta þeim niður eftir þeim til þess að auðvelda rannsakanda að túlka gögnin og greina þau. Byrjað var á því að beita svokallaðri opinni kóðun (Creswell,

2013), það er að segja afritaði textinn var greindur niður í flokka (e. categories) og þar með greindir nánar í undirflokkum, þannig að sæmilega skýr mynd fengist af innihaldinu. Því næst leitaði rannsakandi markvisst að þeim sem aðstoðuðu við að svara rannsóknarspurningunum.

McMillan (2008) hefur bent á ávinning þess að gögnin séu greind í tvo flokka með tilliti til þess hvernig rannsakandi telji hentugast að skilgreina þau og birta í niðurstöðum. Var þar átt við annars vegar það sem rannsakandi telur viðeigandi að setja fram með beinum tilvitnunum í það sem viðmælendur sögðu (e. emic data) og hins vegar það sem hann vill heldur túlka sjálfur út frá samhengi og þar með orða sjálfur (e. etic data). Höfundur las gögnin vandlega yfir og reyndi að merkja og draga fram mikilvæg atriði sem myndu heyra til beggja þessara flokka. Öll þessi vinna miðaði að því að greina kjarnann frá hisminu (e. winnowing) og halda þannig eftir því sem skipti máli við að reyna að svara meginspurningum rannsóknarinnar (Creswell, 2015).

Niðurstöður voru flokkaðar í meginþemu sem byggðust á fimm rannsóknarspurningum og var þeim síðan skipt niður í undirþemu:

- Mat á hæfni nemenda
- Eru verkefni, aðstæður og viðfangsefni valin með helstu hæfniviðmið Aðalnámskrár í huga
- Samsvörun matsaðferða og hæfniviðmiða
- Tengsl matsviðmiða og hæfniviðmiða

### **3.4 Siðferðileg atriði**

Þegar gögn voru greind lagði rannsakandi áherslu á að gæta trúnaðar þar sem rannsakandi vann með viðkvæm gögn. Skólum og þátttakendum voru gefin dulnefni þannig að ekki er hægt að rekja svör þeirra til skólanna eða viðmælenda.

Rannsakandi fékk leyfi frá þátttakendum til þess að hljóðrita viðtölin sem gerði auðveldara fyrir rannsakanda að greina gögnin. Tekið var skýrt fram við viðmælendur við byrjun hvers viðtals að fyllsta trúnaðar yrði gætt og að upptökum yrði eytt um leið og búið væri að vinna úr gögnunum.

## 4 Niðurstöður

Í þessum kafla er gerð grein fyrir niðurstöðum úr viðtölum við 8 kennara og 2 stjórnendur úr 7 grunnskólum hérlandis. Áhersla var lögð á skilning, reynslu og hvernig viðmælendur eru að nota námsmatið og þá aðallega hæfniviðmiðin. Rannsakandi vildi skoða fleiri en einn grunnskóla til þess að sjá vinnu kennara á yngsta stigi í mismunandi grunnskólum. Tilgangur rannsóknarinnar var líka að sjá hvernig viðmælendur voru að tengja námsmat við skólastarfið.

Beinum tilvitnunum í orð viðmælenda er ætlað að tryggja betri og milliliðalausan skilning lesanda á niðurstöðum. Kaflanum er skipt niður í nokkur þemu og eru þau meðal annars eftir rannsóknarspurningunum. Markmið rannsóknarinnar var að sjá hvernig viðmælendur eru að meta hæfni nemenda sinna á yngsta stigi grunnskóla. Eru verkefni, aðstæður og viðfangsefni valin með helstu hæfniviðmið Aðalnámskrá grunnskóla í huga. Og hvort matsaðferðir kennara samsvari hæfniviðmiðum aðalnámskrár og hvernig það gengur að tengja hæfniviðmið og matsviðmið.

Við byrjun hvers undirkafla dregur rannsakandi saman það sem viðmælendur eru sammála um og fjallar svo um það sem þeir segja og það sem rannsakanda fannst áhugavert í svörum viðmælenda.

### 4.1 Mat á hæfni nemenda

Til þess að skilja betur hvernig viðmælendur eru að meta hæfni nemenda sinna spurði rannsakandi viðmælendur hvernig hæfniviðmiðin kæmu fram hjá þeim. Þar á rannsakandi við hvort hæfniviðmiðin hafi verið bútuð niður eða hvort þau eru sett fram eins og í Aðalnámskrá grunnskóla.

Ösp sagði að skólar og kennarar hefðu alveg leyfi og svigrúm til þess að brjóta eitthvað upp í skólanámskrá:

Hæfniviðmiðin eru svolítið svona ákveðið hlaðborð. Það er auðvitað mikið sett í skólans vanda að velja hvernig kennarinn kennir þetta og hann hefur svolítið mikið frjálsræði í því hvaða röð tókum við eitthvað og hvað er tekið fyrir. Hæfniviðmiðin eru ekki endilega óbreytt úr námskránni heldur er búið að búta þau svolítið niður. Og raða þeim svolítið

niður á árganga og svo er verið að gefa liti til þess að sjá hvar hver og einn stendur.

Ösp talaði um að hjá þeim í grunnskóla Barðastaðasveitar væru hæfniviðmiðin svolítið verkefnamiðuð, þau fylgja ákveðnum verkefnum eða prófum, jafnvel einhverri vinnu og þannig er fylgst með hvar nemendur standa. „... þetta hljómar fallega svona en er oft miklu flóknara líka.“ Í Dalaskóla hjá Öldu eru hæfniviðmiðin sett fram eins og í námskránni. Alda talar um að það hefði líka verið gríðarleg vinna ef þau hefðu verið bútuð niður:

Það hefði samt verið mun meiri vinna að búta þau niður, hver hefði átt að ákveða eða gera það? Það er mikið mál að búa til námskrá og erfitt að setja traustið á umsjónarkennara að búta þau niður sjálf.

Hjá Hlín og Jónu í Hraunskóla eru hæfniviðmiðin bútuð niður og þau hafa meira að segja búið til sín eigin :

Við töldum mikilvægt að þetta væri á mannamáli, foreldrar skilji stundum ekki hvað er í gangi. Þess vegna vorum við svolítið að umorða hæfniviðmiðin, búta þau niður. En sum af þessum hæfniviðmiðum voru bara fín og komu bara fínt út. Við ákváðum það í þessu samstarfi með öllum kennurum yngsta stigs, hvernig þetta var umorðað og bútað niður. Hver og einn var ekki að gera það sjálfur hverju sinni. Þetta birtist svo foreldrum eins og við settum það fram.

Í Moldarskóla hjá Raket voru hæfniviðmiðin líka bútuð niður, en hún talaði um að það væri mjög langt síðan að sú vinna var gerð. Ákveðið var að búta þau niður til þess að einfalda vinnuna fyrir kennara. Hjá Rósu koma hæfniviðmiðin fram eins og í aðalnámskrá en hún sagði að kennararnir geti sjálfir bútað hæfniviðmiðin niður þegar þau eru að meta hæfni nemenda sinna. Hæfniviðmiðin birtast nemendum og foreldrum eins og þau koma fram í námskránni. Hún segir samt að henni finnist orðalag hæfniviðmiða vera fáránlegt.

Hjá þeim Hrönn, Svövu og Unu koma hæfniviðmiðin fram eins og í námskránni, Hrönn talaði um að það væri rosalega mikil vinna að fara að búta allt niður. Í báðum skólunum geta kennararnir samt sem áður bútað þau niður við matið og síðan sett það inn á Mentor þegar búið er að meta alla þætti hæfniviðmiðsins. Hrönn talaði um að kennararnir skiptu hæfniviðmiðunum gjarnan niður þegar þau leggja fyrir verkefni:

Í einhverjum tilfellum er hæfniviðmiðið þannig að þú ert að vinna með hluta af því en ekki allt í einu þá fær nemandi „á góðri leið“ ef það á eftir að meta fleiri þætti innan



hæfniviðmiðs. Þannig barn sem er búíð að vinna með hluta af viðmiðinu og gengur mjög vel þá merkjum við „á góðri leið“ svo þegar við erum búin að vinna með allt viðmiðið þá hefur nemandinn möguleika á að fá „hæfni náð.“

Ösp í grunnskóla Barðastaðasveitar segir frá því að sumir skólar hafi bútað niður hæfniviðmiðin fullmikið :

Margir skólar hafa brotið þetta mjög mikið niður en einhverjir gætu flokkað það undir námsmarkmið af því að orðið hæfniviðmið felur auðvitað í sér að þú eigir að öðlast einhverja hæfni. Þannig að ef þú ert búin að einfalda þetta mjög mikið þá er þetta meira orðið námsmarkmið eitthvað svona sem þú tickar í.

Viðmælendur voru síðan spurðir að því hvernig þeir eru að meta hæfni nemenda sinna og hvort það væri samræmt eftir árgöngum hjá kennurum á sama stigi. Alda í Dalaskóla sagði þetta vera svolítið tilfinningin. Algengast hjá henni er verkefnavinna og umræður:

Mér finnst yfirleitt ekki nóg að skoða hvað þau gera á blað því það kemur ekkert alltaf fram þar hvað þau geta. Ég næ til dæmis ekki að meta nemendur út frá sprota vegna þess að prófin í sprota tala ekkert endilega saman við hæfniviðmiðin. Mér finnst hæfniviðmiðin vera mjög fá sem þú sérð bara á blaði. Ég næ ekki að fylgjast náið með öðrum kennurum.

Rakel segir að símat sé algengast hjá þeim í Moldarskóla, hún sagði að þau þyrftu stundum að búa til verkefni til þess að nota við matið. Með símati er átt við að vera sífellt að meta til dæmis með verkefnum, að leggja fyrir nemendur könnun og stöðugt að skrá hjá sér.

Hrönn í Parkaskóla segir að verkefnavinna sé algengust hjá þeim. Hún talar um að hún vilji helst hafa eitthvað í höndunum þegar hún er að meta nemendur sína. Rósa segir að símat sé algengast hjá þeim í Fannarskóla, hún talar svo um að þau eru með miðsvetrarmat í íslensku og stærðfræði svo eru þau líka með vorpróf:

Í íslensku og stærðfræði erum við með miðsvetrarmat, þá setjum við fram próf og tengjum við þau hæfniviðmið sem við viljum að þau klári fyrir áramót. Svo eru hæfniviðmið eftir, til dæmis tókum við ekki öll núna þannig það sem er eftir metum við í vor og við erum þá að fara að vinna eftir þessum viðmiðum fram að vorprófunum. Það eru vorpróf í öllum árgöngum. Ég þekki ekki önnur stig en þetta er allt mjög svipað hjá okkur á yngsta stigi.

Una og Svava í Aðalvíkurskóla segjast leggja mikið upp með að vera með fjölbreytt námsmat, þær nota meðal annars próf, sjálfsmat, símat, hugtakakort, verkefni, virkni, vinnusemi og síðan sögðust þær alltaf vera að meta vinnubrögðin :

Við fórum í gegnum allt námsmat hér í skólanum þar sem það var innleitt og þá var sagt að allt námsmat ætti að vera fjölbreytt, upplýsandi og nemendum til hagsbóta þannig já þetta er samræmt. Við þurfum að fylgja ákveðnum leiðum í námskránni.

Hlín og Jóna tala um að í Hraunskóla séu kennararnir að vinna þetta svipað, allir vinna með hringekjur og markmið. Jóna sagði að það væru engin próf á yngsta stigi þannig að matið er allskonar, þær eru með verkefni sem þau meta og síðan meta þau lykilhæfnina þrisvar sinnum yfir önn. Þær segjast vera stöðugt að skrá hjá sér þannig að þær hafi yfirsýn yfir stöðu nemenda sinna. Skólinn þeirra vinnur síðan mikið með leiðsagnarmat.

#### **4.1.1 Hugtakið hæfniviðmið: Skilningur og notkun þess**

Hér er fjallað um hvort viðmælendur noti hugtakið „hæfniviðmið“ þegar þeir tala um námsmat við aðra kennara, foreldra eða nemendur. Viðmælendur voru í kjölfarið spurðir út í hver skilningur þeirra væri á hugtakinu. Andri fer inn á mikilvægi þess að skilja hugmyndafræðina:

Skilja að það er grunnur sem þarf að leggja síðan hvernig nemendur beita þessum grunni, að búa til verkefni sem reyna á hæfni er mjög flókið á köflum. Fyrst þarftu að skilja út á hvað þetta gengur nákvæmlega, það er hæfni. Síðan þarftu að búa til verkefni sem reyna á þetta og ef þú gerir það þá þarftu að meta það þá er komið annað flækjustig því það er mun erfiðara með þessa hæfni heldur en bara þessa grunnþekkingu. Það er líka munur á því að vera með þekkingar spurningar en ekki hvernig þú beitir því.

Andri talar einnig um að það sé erfiðara að rökstyðja hæfnina fremur en að sýna að nemandinn gat níu af tíu rétt.

Viðmælendur voru flestir sammála um það að þeir væru farnir að nota hugtakið hæfniviðmið þegar þeir tala um námsmat. Þeir sögðust allir nota hugtakið þegar þeir eru að fylla inn í Mentor fyrir nemendur sína. Alda sem kennir 1. bekk í Dalaskóla segist stundum nota hugtakið hæfniviðmið en sagði að hugtakið nái ekki yfir allt sem er verið að gera í skólanum:

Stundum, þegar maður er að hugsa um það sem á að fylla inn í Mentor þá nota ég orðið hæfniviðmið en ekki um allt námsmat. Sumt námsmat er ekki inn í þessum hæfniviðmiðum, þau eru oft svo háfleyg og ná kannski ekki alveg utan um allt það sem verið er að gera í skólanum.

Hlín og Jóna tóku það fram að með 1. bekk væru þau ekki að nota mörg hæfniviðmiðið. „Við erum ekki með mjög mörg hæfniviðmið því það er svo margt sem getur legið undir hverju hæfniviðmiði. Og hæfniviðmiðin eru í rauninni yfir svo marga þætti.“ Tveir af viðmælendunum sögðust aðallega nota hugtakið hæfniviðmið þegar kennararnir ynnu að því að úthluta hverju stigi og árgangi hæfniviðmið og þegar þær ræða námsmat.

Viðmælendur voru frekar sammála um skilning sinn á hugtakinu að það fæli í sér lýsingu á þekkingu, leikni og almennri hæfni sem nemendur eiga að ná. En Alda kennari í Dalaskóla sagði hæfniviðmið vera viðmið yfir þá hæfni sem þarf að ná og bætti svo við „... hæfni er ekki bara þekking heldur það að getað notað eitthvað það er að segja notað þekkinguna í einhverjum aðstæðum.“ Tveir viðmælendur sögðu hæfniviðmiðin vera hæfni sem nemendur ættu að kunna við lok bekkjar. En þrír þeirra útskýrðu hugtakið sem einhverskonar þekkingu eða færni sem nemendur eigi að ná.

Ösp í grunnskóla Barðastaðasveitar telur að skólarnir hafi farið í rosalega mikla vinnu í kringum þetta sem hefði ekki þurft að vera svona umfangsmikil:

Ég held að skólar á yngsta stigi noti svolítið mikið hæfniviðmiðin sem einhverskonar leiðsögn, skólar eru mikið að gefa liti á yngsta stigi fyrir hæfniviðmið þannig að það verði til einhver svona hæfnikort. En það sem ég hef verið að benda á upp á síðkastið er tenging foreldra við þetta sem er mjög lítil það er að segja þau skilja þetta illa.

Ösp taldi að vinnan í kringum þetta hefði ekki þurft að vera svona umfangsmikil í hverjum skóla.

#### **4.1.2 Skilningur foreldra og nemenda á námsmati að mati kennara**

Viðmælendur voru spurðir út í hvort nemendur þeirra væru meðvitaðir um það sem verið er að meta hverju sinni það er að segja hvort þau viti hver hæfniviðmiðin eru og skilji hugmyndirnar þar að baki. Ösp talaði um að einhverjir kennarar væru að gera það, setja það fram í verkefni eða á prófin hvaða hæfni er verið að meta. Andri taldi ekki:

Ég tel að færri en fleiri gera þetta að upplýsa nemendur um hvaða hæfni er verið að meta. En ef það stendur einhver hæfni texti á hverju verkefni er ekki víst að börnin ráði við að skilja þetta sérstaklega þá með yngstu nemendur.

Í kjölfarið voru viðmælendur spurðir hvort foreldrar þekktu til þess og hvort þeir héldu að nemendur og foreldrar skildu námsmátið. Ösp og Andri tala um að skilningur sé ekki nógu góður, þrátt fyrir að hafa kynnt þetta vel það er að segja haldið kynningarfundum til þess að útskýra þetta virðast fáir vera komnir með þetta. „... sérstaklega fyrir nýja foreldra sem koma af yngra stigi, þar er bara ekki nógu markvisst unnið með þetta og það veldur okkur miklum vanda.“

Alda sagði nemendur sína vera það unga að þeir vissu ekki þegar verið væri að meta þau, Alda hélt að það væri svipað í öðrum árgöngum á yngsta stigi. Alda sagði að foreldrar vendust þessu, hún væri nú ekki að kynna hvert hæfniviðmið fyrir foreldrum en að þeir þyrftu að þekkja til framsetningarinnar í Mentor. Hún sagðist sjaldan fá spurningar um námsmátið frá foreldrum nemenda sinna.

Jóna og Hlín sögðu að nemendur þeirra væru meðvitaðir um markmið vikunnar, þau vita hvað þau eru að fara að læra á komandi viku og hver markmiðin eru. En þær sögðust ekki vera að kynna fyrir þeim hæfniviðmiðin:

Þau eru meðvituð um markmið vikunnar og í hverju þau ætla að æfa sig í en við erum ekki að kynna fyrir þeim hæfniviðmiðin ekki fyrir þessi yngstu. En eins og með lykilhæfnina þar þarf til dæmis að æfa sig í að vera kurteis. Við erum alltaf að tala um það allt saman en við notum ekki þetta orð „hæfniviðmið“ eða „lykilhæfni“ þau eru bara alltof ung.

Hlín og Jóna sögðust kynna þetta fyrir foreldrum nemenda sinna, í skólanum þeirra er alltaf námskeið fyrir nýja foreldra í 1. bekk:

Við kynnum þetta fyrir foreldrum, til dæmis erum við með námskeið fyrir nýja foreldra í 1. bekk um lesturinn og á því námskeiði kynnum við hæfniviðmiðin og hvernig Mentor virkar. Það skilja þetta alls ekki allir, við höfum fengið mjög mikið af spurningum um námsmátið og oft fara námsviðtölin í það að útskýra þetta fyrir foreldrum.

Rakel telur nemendur sína hafa skilning á hæfniviðmiðum enda eru þau komin í 4. bekk. Hjá henni í Moldarskóla er búið að kynna hæfniviðmiðin fyrir foreldrum en þá aðallega hvernig Mentor virkar:

Já ég held að foreldrarnir skilji þetta, á haustin hef ég alltaf útskýrt fyrir foreldrunum Mentor og hvað við erum að fara að gera. Hvernig við ætlum að vinna þetta, hvað mun birtast þeim og hvernig má nálgast upplýsingarnar. Ég því miður upplifi það samt að foreldrar eru ekki að skoða námsmátið, þeir eru bara of latir við að nota þetta.

Rósa sagðist ekki vita hvort nemendur hennar væru meðvitaðir um hæfniviðmiðin. Kennarar í Fannarskóla ítreka reglulega við nemendur sína hvað þau þurfa að kunna þegar þau eru búin með þennan bekk. Hún talaði samt um að þau setji þetta samt frekar fram sem markmið. Hún sagðist ekki hafa kynnt þetta sérstaklega fyrir foreldrum heldur, þeir ná í upplýsingarnar á Námfús:

Nei ekki beint kynningu en þegar þau skoða hæfnina frá sínu barni þá þurfa þau auðvitað að lesa sig í gegnum þessa blessuðu texta sem eru undir hverju. Þannig ég hef alveg fengið spurningar hvað þýðir þetta eða hvað eru þið að prófa með þessu hæfniviðmiði. Reynslan segir manni samt að foreldrar eru ekki mikið að skoða námsmat barnanna sinna.

Rósa talaði síðan um texta hæfniviðmiða, að það mætti einfalda þá, þetta væri of flókið og að hún væri til í að þetta birtist foreldrum á mannamáli. Hún sagði að það hefði farið mikil vinna í skólanámskrána. Hrönn talaði um sameiginlegan skilning á þessu að fólk væri vanafast:

Vandamálið er að það vantar svona sameiginlegan skilning á þessu, fólk er vanafast. Flóknasta í þessu er að samstillja þetta. Nemendur fá kannski hæfni náð hjá einum kennara en þarfnast þjálfunar hjá öðrum. Maður skilur ekki alveg hvernig það er hægt.

Hrönn sagði að nemendur á yngsta stigi mættu alveg vera meðvitaðri um hæfniviðmiðin en það fer svolítið eftir kennurunum. Hún telur þó kennarana ekki tala nógu mikið um hæfniviðmiðin en þá sérstaklega ekki við yngstu nemendurna. Hrönn sagði að í Parkaskóla hefði kynnt þetta fyrir foreldrum, en þá aðallega Mentor, hvernig hægt er að sækja upplýsingarnar:

Ég held að svona með tímanum skilja foreldrarnir þetta. Þetta var auðvitað mikil flækja fyrst, mér fannst þetta byrja á vitlausum enda. Í staðinn fyrir að byrja með þetta á yngsta stigi og halda svo áfram upp þá var verið að byrja á þessu í 10. bekk og fara svo niður. Þannig að viðbrigðin voru meiri fyrir krakka sem voru vanir öðru og fara svo bara allt í einu inn í hæfniviðmið og bókstafi.

Una og Svava sögðust ekki halda að nemendur þeirra væru meðvitaðir um hæfniviðmiðin en þeir þekkja til markmiða. En með markmiðunum eru þær búnar að einfalda bæði orðalag og stytta þannig að nemendur viti það í grófum dráttum hver markmiðin eru. Þær sögðust ekki hafa kynnt hæfniviðmiðin sérstaklega fyrir foreldrum en þeir sjá þetta bara inn á Mentor:

Já ég held það, þetta er frekar skýrt inn á Mentor hver viðmiðin eru og hvað er gefið fyrir það. Við höfum auðvitað fengið fyrirspurnir þegar nemandi fær „þarfnast þjálfunar“ í hverju það þarfnast þjálfunar. En hæfniviðmiðið getur verið svo vítt að þjálfunin er ennþá í gangi.

Þær tala um að þær notast við þessi fjögur ták og taka það fram að sum hæfniviðmið eru bara sífellt í þjálfun eins og ritun þá eru þær að nota það aftur og aftur. Þegar unnið er með slík hæfniviðmið er eðlilegt að nemendur fái „þarfnast frekari þjálfunar.“

#### 4.1.3 Skoðun viðmælenda á hæfniviðmiðum

Viðmælendur voru spurðir út í skoðun þeirra á hæfniviðmiðum. Allir viðmælendur voru sammála um að sum hæfniviðmið væru metanlegri en önnur. Ösp og Andri stjórnendur við grunnskóla Barðastaðasveitar töldu að almenn ánægja ríkti á meðal kennara um margt í námskránni. „... en þá sérstaklega með hæfniviðmiðin það er að segja að kenna til hæfni og þá hvernig kennsluhættirnar hafa breyst í takt við það.“ Andri talar síðan um eftirfylgnina að það hafi ekki verið nein:

Innleiðingin var þannig að menn heyrðu þetta, fóru á nokkra fundi og byrjuðu strax á þessu. Þannig að nú hafa skólarnir verið að nota hæfniviðmiðin bara einhvern veginn og einhvern veginn en samræmingin þar er afar lítil. Menn eru ýmist að gefa bókstafi fyrir hæfniviðmiðin, liti og hitt og þetta. Þannig það má segja að menn eru rosalega óöruggir með þetta, menn eru að nota þetta en þora ekkert mikið að tala um þetta því þeir halda að þeir séu svolítið einir á báti.

En Alda sagðist ekki halda að hæfniviðmiðin hafi verið skrifuð með það í huga að það ætti að meta þau öll :

Já algjörlega, sum hæfniviðmið eru metanlegri en önnur. Ég held að þau hafi ekki verið skrifuð til þess að maður ætti að meta hvert einasta hæfniviðmið það er mín tilfinning.

Jóna og Hlín sögðust oft spyrja sjálfar sig að því „Hvernig á maður að fara að meta þetta?“ Þær sögðu þetta oft vera mjög opið og jafnvel of huglægt „... svona hvað finnst þér.“ Rósa, Svava og Una sögðu það sama, að þessi huglægu væri erfiðara að meta. Hrönn í Parkaskóla sagði hæfniviðmiðin vera rosalega mis metanleg, „... með sumum hæfniviðmiðum er maður að meta persónuna það er bara oft of flókið.“ Hrönn sagði að í upphafi hafi ekki átt að meta hæfniviðmiðin á þennan hátt :

Það var ekki upphaflega hugsunin með hæfniviðmiðunum að meta þau sérstaklega eins og gert er í dag í gegnum Mentor. Það átti að vinna eftir þeim eins og markmiðum en ekki að skrá eða litakóða eins og gert er í dag. Það áttu að vera matsviðmið á öllum skólastigum með A-B-C hæfni en það gekk eitthvað illa að koma þeim úr ráðuneytinu sem varð til þess að Mentor setti upp möguleika fyrir metanleg hæfniviðmið svo hægt væri að vinna námsmat eftir nýju námskránni. Ég held að sumir skólar hafi ætlað að útbúa matsviðmið fyrir 4. og 7. bekk en það kom lítið úr þeirri vinnu. Þessi breyting með litakóðana og metanlegu hæfniviðmiðin var öll gerð með samþykki menntamálastofnunar.

Það sem Ösp telur vera jákvætt við hæfniviðmiðin er að kennarar eru alltaf með þetta markmið að nemandinn geti bætt sig :

Maður er alltaf að toga nemendur áfram og hvetja þá til þess að verða betri og sýna þeim þá hvernig þeir geta orðið betri og náð einhverju. Þetta eykur undir einstaklingsmiðun. Maður þarf ekki endilega að leggja fyrir eitthvað próf í lokin heldur fylgist maður með nemandanum vinna að einhverju sem þarf að bæta og þú sem kennari getur bara breytt því þegar þú sérð að nemandinn hefur náð hæfninni.

Hún bætir við að nemendur geti síðan allan veturinn verið að vinna að einhverju og bætt sig.

## **4.2 Verkefni, aðstæður og viðfangsefni**

Matsaðferðir viðmælenda eru margar en þeir eiga það sameiginlegt að nota allir verkefnavinnu og símat. Rannsakandi spurði viðmælendur hvernig þeir eru að velja aðstæður, viðfangsefni og verkefni fyrir nemendur og hvort það er gert með helstu hæfniviðmið Aðalnámskrár grunnskóla í huga. En til þess að fá betri innsýn í skipulag skólanna voru viðmælendur spurðir út í hvernig heildarskipulag grunnskólanna væri.

### **4.2.1 Heildarskipulag í skólunum**

Viðmælendur voru spurðir út í hvort hugað hefði verið að heildarskipulagi námsmatsins í þeirra skólum með hliðsjón af ákvæðum aðalnámskrár. Hvort hvert stig hafi sitt fyrirkomulag eða jafnvel hver árgangur. Í viðtölunum mátti sjá að hugað hefur verið að heildarskipulagi í öllum grunnskólunum og var það gert með starfandi kennurum. Misjafnt er eftir skólunum hvort hverjum árgangi hefur verið úthlutað eða stigunum. Hlín og Jóna töluðu um að þær hefðu setið á mörgum fundum með skólastjóra og öðrum kennurum á sama stigi til þess að skipuleggja námsmatið:

Við kennararnir á yngsta stigi unnum hæfniviðmiðin saman, við pössuðum okkur á að hafa stíganda þá bætist alltaf við hæfnina. Við höfum þannig samræmt okkur hér en síðan var líka þannig að það væri samfella á milli stiga. Við notum bara þau hæfniviðmið sem búið er að úthluta okkar árgangi. Þetta var heilmikil vinna innan skólans sem fór í þetta.

Þær sögðu einnig að það hafi verið alveg gríðarleg vinna í kringum námsmatið:

Það liggur auðvitað svakaleg vinna á bakvið þetta allt saman, við vorum rosalega heppin að hafa skólastjórann okkar því hún hefur kynnt sér þetta rosalega vel. Hún gat alveg stýrt okkur og var alveg með á nótunum hvernig þetta ætti að vera. Hún var alltaf að leiða okkur í rétta átt, þess vegna er maður einhvern veginn frekar öruggur með sig að þetta hljóti að vera rétt hjá okkur. Maður hefur til dæmis heyrt frá öðrum skólum að þau hafi algjörlega misskilið þetta.

Í Fannarskóla hjá henni Rósu er fyrirkomulagið svipað og hjá Hlín og Jónu, búið er að huga að heildarskipulagi og úthluta hverjum árgangi hæfniviðmið sem unnið er með. Í tveimur grunnskólum hafa kennararnir unnið að heildarskipulagi námsmatsins en hjá þeim hefur hverju stigi verið úthlutað hæfniviðmið en ekki árgangi. Rakel í Moldarskóla talar um að kennararnir hafi farið fram og til baka í vinnunni en hún nefnir líka að val á hæfniviðmiðum getur orðið flókið fyrir kennarana:

Við höfum farið fram og til baka í þessari vinnu síðan Aðalnámskráin kom út og búin að gera alls konar. Hvert teymi kom að skipulaginu þannig að kennararnir frá öllum stigum grunnskólans kom að þessu skipulagi. Kennararnir höfðu þannig eitthvað um skipulagið að segja. Útkoman var þannig að hver árgangur hefur svolítið frjálst val hvað þau nota það er enginn að fylgjast með vinnunni. Stundum er ég að velja einhver hæfniviðmið sem aðrir árgangar eru líka að vinna með þannig það vantar svolítið að þetta sé stígandi á milli árganga, meiri samvinna.

Rakel talaði um að þetta væri allt mjög ruglingslegt og illa skipulagt, hún sagði að kennararnir í skólanum hennar væru frekar ringluð í þessari vinnu:

Nú veit ég ekki hvernig þetta er í öðrum skólum. Okkur kennurum finnst þetta rosalega ruglingslegt og illa skipulagt. Til dæmis erum við í teymiskennslu en Mentor bíður rosalega lítið upp á þannig vinnu, að hópar af kennurum sé saman með hópa. Þetta er rosalega flott kerfi og örugglega hægt að nota þetta, rosalega gott utanumhald en eins og er finnst mörgum okkar þetta rosalega ruglingslegt. Maður hefur bara ekki fengið nógu góða kennslu í þessu og stjórnendur sjálfir ringlaðir í þessari vinnu.

Í Dalaskóla er skipað námsmatsteymi, í því sitja starfandi kennarar. Alda segir að það hafi tekið langan tíma að koma námsmatinu í notkun innan skólans. Námsmatsteymið fylgist með vinnu árganganna og ráðleggur kennurum hvernig vinna skal með hæfniviðmiðin. Í námsmatsteyminu situr einn kennari frá hverju stigi. Alda talaði um að það gengi misvel hjá kennurum að nota námsmatið en að það gangi best hjá kennurum á yngsta stigi. „Yngra stigið sinnir því best, miðstigið ágætlega en unglingastigið ekki nógu vel nema kannski einhverjir kennarar.“ Svava og Una segja frá því hvernig þemun eru undirstaðan að því hvaða hæfniviðmið eru í hverjum árgangi:

Við erum með þematengda námskrá, þannig það eru ákveðin þemu tekin í hverjum árgangi. Og þemun halda sér og hafa gert það í mörg ár, þannig það er útfrá þemunum sem að hæfniviðmiðin eru skoðuð og sett niður á hvern árgang fyrir sig. Þegar við veljum hæfniviðmið fyrir okkar árgang þá veljum við úr ákveðnum hæfniviðmiðum sem við setjum inn í okkar áætlun. Og við gerum áætlun út frá hverju einasta viðfangsefni sem við erum að vinna með og metum svo í kjölfarið.



Í Aðalvíkurskóla eru námsmatsteymi og í því teymi eru kennarar grunnskólans, þær segja frá því að allir kennarar sitja í ákveðnum teymum en þetta teymi fór í kjölinn á þessum málum.

#### 4.2.2 Val á hæfniviðmiðum

Hæfniviðmið aðalnámskrár eru sett fram við lok 4. bekkjar. Rannsakandi vildi sjá hvernig viðmælendur væru að velja hæfniviðmið fyrir sinn árgang og hvort þau notuðu öll hæfniviðmiðin. Viðmælendur voru einnig spurðir út í á hverju valið byggist, var það skipulagt í byrjun eða hafa kennarar svolítið frelsi við valið. Alda velur úr þeim hæfniviðmiðum sem búið er að úthluta hverjum árgangi. Hún segir það ekki vera skylda fyrir kennara að nota öll hæfniviðmiðin en það er ósk hjá stjórnendum að einn daginn verði það hægt. Alda sagði að valið færi svolítið eftir því hvað henni finnst vera metanlegt:

Það er kannski eitthvað sem við erum að vinna með en það er svo rosalega erfitt að meta það. Við notum öll hæfniviðmiðin í stærðfræði og íslensku því þar er þetta meira stigskipt, nemendur læra kannski eitthvað í 1. bekk og læra það svo aftur í öðrum bekkjum. En það er ekki svoleiðis í náttúrufræði og samfélagsgreinum til dæmis, þar læra þau ekki viðfangsefnið aftur. En við notum öll hæfniviðmið í námskránni fyrir 1. – 4. bekk bara úthlutuðum hverjum árgangi hæfniviðmið við hæfi. Það eru samt fá hæfniviðmið sem við metum bara einu sinni.

Rakel sagðist ekki vita til þess að öll hæfniviðmiðin séu notuð: „... það er enginn að ég held sem er eitthvað beinlínis að fylgjast með því.“ Rósa talaði um að það væri búið að úthluta þessu það væri bara inn í skólanámskránni: „Við kennararnir erum búin að setja inn öll hæfniviðmiðin fyrir hvern árgang úr Aðalnámskrá grunnskóla við lok 4. bekkjar.“

Svava og Una sögðu að þetta færi allt eftir þemunum sem verið er að vinna að, hver árgangur er með þemu og hæfniviðmiðum væri úthlutað út frá þeim. Þær tala samt um að sum hæfniviðmið séu það víð að þau væru alltaf í notkun, þá eru þau mögulega í nokkrum árgöngum eða jafnvel öllum. Una sagði síðan „... hvenær á að fara að endurskoða þessa aðalnámskrá, eða þessi hæfniviðmið?“ Árný sem kennir í sama skóla og Una sagði að hún vildi frekar að hæfniviðmiðin væru skýrari:

Þegar maður hefur kennt svona lengi og eftir þessari námskrá í svona langan tíma þá finnst manni það svo súr vinnan sem fer alltaf í að taka viðmið eða markmið og aðlaga það að nýju. Ég sem er búin að vera að kenna svona lengi óska ekki eftir því að þessu verði kollvarpað, mér finnst hæfniviðmiðin eins og þau eru núna betri en markmiðin eins og þau voru síðast. Þar sem að það er miklu meira frelsi, þó að reglur og allt sé mikilvægt þá er frelsi kennarans líka svo mikilvægt. Það er margt gott þarna en það má líka alveg fara í gegnum margt sem þyrfti að ígrunda betur.

Hrönn sagði frá því að í Parkaskóla væri hvert stig með öll hæfniviðmið, það er að segja kennarar á yngsta stigi nota öll hæfniviðmið aðalnámskrár við lok 4. bekkjar:

Kennararnir eru með nemendur frá 1. og upp í 4. bekk og markmiðið er að þau séu búin að ná viðmiðunum í 4. bekk. Þannig að þau geta verið á misjöfnum stað markmiðið er að klára viðmiðin við lok 4. bekkjar. Kannski hefur einhver nemandi klárað ákveðið viðmið í 2. bekk en annar í 3. bekk. Þau eru oft komin á sama stað í 4. bekk, ekki verið að festa að þau eigi að vera á einhverjum sérstökum stað.

Hlín og Jóna í Hraunskóla töluðu um að í þessari vinnu, sem gerð var í byrjun, dreifðu þau þessum hæfniviðmiðum á alla árganga á yngsta stigi. Það var markmið hjá þeim að ná öllum hæfniviðmiðum en sum eru mjög lík og þá var hægt að setja þau saman. Jóna og Hlín sögðu að hugsunin hafi verið „Hvað erum við að gera á hverjum stað?“ Þess vegna var mikilvægt að allir kennararnir unnu að þessu saman.

#### 4.2.3 Val á viðfangsefni í skólunum

Viðmælendur voru spurðir út í það hvernig þeir eru að velja viðfangsefni og verkefni fyrir nemendur sína, hvort það er gert með hæfniviðmið Aðalnámskrár í huga og ef ekki hvað eru kennarar þá að styðjast við. Hrönn sagðist ekki endilega velja þetta með hæfniviðmiðin í huga. Hún væri búin að kenna það lengi að hún haldi auðvitað þeirri vinnu áfram: „... auðvitað reyni ég að finna hæfniviðmið og púsla þessu saman.“ Hlín og Jóna sögðu að þær þyrftu auðvitað alltaf að vera meðvitaðar um hæfniviðmiðin þegar verkefni og viðfangsefni eru valin. En þær sögðu líka að mikilvægt væri að huga að einstaklingsmiðaðri kennslu, þær notast við námsvegg þar sem markmið fyrir hverja viku kemur fram.

Rósa segir að kennararnir í Fannarskóla velji viðfangsefni út frá þeim viðmiðum sem nemendur eiga að ná. Öldu sagðist langa til þess að velja viðfangsefni út frá hæfniviðmiðum en vegna skipulags skólans sem hún vinnur hjá er hún að tengja hæfniviðmiðin við þá vinnu :

Mig langar að velja viðfangsefni með hæfniviðmið aðalnámskrár í huga en núna erum við að vinna eftir skipulagi sem skólinn gefur fram. En við vinnum með þemu sem standa yfir í tiltekinn tíma og þá les ég í hæfniviðmiðin og reyni að tengja það við hvert þema og hvað er hægt að meta hverju sinni. Ég vel því hæfniviðmiðin út frá verkefnavinnunni því ég er svo bundin við þessi þemu frá skólanum.

Þetta er svipað hjá Svövu og Unu í Aðalvíkurskóla, þar hefur forvinnan hjálpað þeim að velja hæfniviðmið:

Þar sem að forvinnan hefur farið fram, það eru hér ákveðin þemu sem eru tekin fyrir í hverjum árgangi fyrir sig. Og út frá þeim eru viðmiðin valin af því að það er búið að fara í svo góða forvinnu þá er eftirleikurinn auðveldari, þó að hæfniviðmiðin séu aldrei auðveld. Þannig við tengdum hæfniviðmiðin við hver þemu sem búið var að úthluta hverjum árgangi.

Rakel sagðist hugsa þetta út frá hæfniviðmiðum, hún sagði það samt bitna á þessu skapandi starfi það er að segja að gera eitthvað nýtt eða breyta til. Hún segist nota

mikið „lesið og kennt“ það er að segja skoðar það sem hefur verið gert áður og tengir það síðan við hæfniviðmiðin.

Andri bendir á að það er heilmikil vinna á bakvið námskrána og að kennarar þurfi að skilja þetta. Hann spyr sig samt hvort það sé hægt að ætlast til þess að á grunnskólastiginu sé þetta gert:

Þetta er auðvitað æðislegt ef þetta er hægt en það er 2020 og greinagerðin kemur 2013 staðan er kannski ekkert góð núna hvað þarf þá til þess að þessi námskrá komist í fulla virkni. Það þarf bara afburða kennara til að gera þetta og þú þarft fullan skilning til að þú tileinkir þér allt sem er þarna og þeir sem sömdu námskrána hefðu þurft að útskýra þetta allt ennþá betur. Ef maður skoðar greinarkaflanna þá er ekkert samræmi þarna á milli og það sýnir bara hvernig vinnubrögðin voru við samninguna á námskránni hún er bara ekki gott vinnubragð fyrir fólk.

Ösp segir í kjölfarið að hún haldi að margir viti bara hreinlega ekki hvað eigi að gera og það eigi líka við um þau Andra. Hún segir að þau séu komin á þann stað að þetta gangi bara ekki upp. Þau taka síðan bæði fram að þau hafi unnið heilmikið með þetta og fengið kennarana í sínum skóla með sér í þessa vinnu, samt efast þau um að þetta gangi upp.

### 4.3 Samsvörun matsaðferða og hæfniviðmiða

Rannsakandi spurði viðmælendur hvort hæfniviðmið aðalnámskrár samsvari matsaðferðum þeirra. Viðmælendurnir sögðust flestir reyna það, en vildi rannsakandi fá betri útskýringu á því og spurði þá á hvaða hátt þeir telji svo sé. Í kjölfarið voru viðmælendur spurðir hvaða matsaðferðir væru algengastar hjá þeim.

Alda sagðist reyna að lesa algjörlega í hæfniviðmiðin „... þú veist hvað er nákvæmlega verið að biðja um.“ Hún sagði það samt vera svolítið erfitt þegar hún er með svona ung börn:

Með svona ung börn getur það verið rosalega erfitt og þá nota ég rosalega mikið spjall, því ég get ekki metið það á blaði. Það þarf að fá innsýn í það hvað er að gerast í hausnum. Algengastar hjá mér eru umræður, áhorf það er að segja ég horfi á þau vinna og punkta niður hjá mér. Þá sé ég hvort þau eru að gera þetta rétt, eru að spjalla saman.

Hlín og Jóna sögðust reyna að lesa í hæfniviðmiðin, þær leggja áherslu á leiðsagnarmat og símat ekki bara eitthvað eitt lokamat. Þær sögðust þó leggja fyrir nemendur kannanir og skrá út frá þeim í kvarða „hæfni náð“, „þarfnast þjálfunar“ og svo framvegis. Raket sagðist halda það að matsaðferðir samsvari hæfniviðmiðum. Hún sagðist vinna aðallega með símat og verkefnavinnu. Eins og aðrir viðmælendur notar Rósa aðallega símat við matið.

Hrönn í Parkaskóla sagðist reyna að skoða hæfniviðmiðin vel og vinna út frá þeim. Hún sagðist leggja meira upp úr því að nemendur sýni fram á þekkingu í gegnum verkefni. Una og

Svava telja að matsaðferðirnar hjá þeim samsvari hæfniviðmiðum námskrárinnar en þær tóku fram að enginn er að fylgjast með því hvernig unnið er með þetta. Algengast sögðu þær vera leiðsagnarmat. Í kjölfarið voru viðmælendur spurðir út í það hvort þeir geri eitthvað sérstakt til að skapa aðstæður til þess að meta hæfniviðmiðin. Ösp talar um að það séu mörg hæfniviðmið sem er erfitt að meta, jafnvel sum sem eru alltaf í þjálfun:

Auðvitað er fullt af hæfniviðmiðum sem er erfitt að meta, hjá henni hafa kennarar metið þetta eftir „metið“ og „þjálfað.“ Það er að segja það er ekki verið að meta öll viðmiðin sem eru bara í þjálfun, jafnvel bara í þjálfun öll árin í grunnskóla. En þá er það tekið fram á kennsluáætlun. Það er kannski ekki verið að meta allt sérstaklega af því að það getur bara verið mjög erfitt og flókið að meta það og hvernig ætlar þú að gera það þannig að það gæti réttmætis yfir alla nemendur.

Alda sagðist gera það með því að meta nemendur í minni hópum, þannig að það sé minni truflun. Henni finnst mikilvægt að gefa nemendum sínum tækifæri og gott andrúmsloft, jafnvel reynir hún að velja í hópana út frá einstaklingunum, að það sé ekki mikill munur á þeim þá til dæmis námslegri stöðu þeirra. Hlín og Jóna sögðust kannski vera með einhver verkefni í huga til þess að skapa aðstæður en sögðust samt ekki endilega tengja þau við hæfniviðmið.

Rakel sagði að hún væri í teymiskennslu þannig að þær eru saman með 37 börn og reyni því að hafa þetta fjölbreytt. Þær búa oft til umræður, hringekjur og velja viðfangsefni til þess að sjá nákvæmlega einhver visst atriði. Hrönn sagðist ekki halda að hún væri að skapa sérstakar aðstæður til þess að meta hæfniviðmiðin hún reyni bara að meta jafnóðum. Rósa sagðist ekki halda það, hún nefnir prófin sem kennararnir í Fannarskóla leggja fyrir nemendur. En síðan nefnir hún huglæga matið að það geti nú verið flókið :

En stundum þarf það að vera huglægt líka en þá erum við ekki bara ein að meta. Við erum þrjár í teymi og þá pössum við okkur allar að vera alltaf þrjár að meta huglæga matið. Ef við erum ekki sammála um matið þá kemur hver með sína rökfærslu og svo endar þetta alltaf á því að við erum sammála.

Svava og Una nefna að þær þurfi nú stundum að skapa aðstæður til þess að meta nemendur:

Já maður þarf þess alveg stundum, en þau eru stundum svo rosalega víð að grunnnámsefnið nær ekki til þeirra. Þannig maður þarf stundum að skapa aðstæður svo sannarlega. Og við gerum það því við eigum að vinna á þessum viðmiðum þannig við þurfum að skapa aðstæður til þess að sýna fram á að hafa gert það.

Ösp bendir á að kennarar séu vanafastir, sérstaklega þeir sem hafa kennt í mörg ár:

Það festist bara eitthvað í sessi, fólk er kannski bara alltaf á yngsta stigi og þá ertu bara svolítið með þitt prógramm og mögulega er það bara mjög gott. Það er bara mjög erfitt

að yfirfæra það sem þú ert að gera inn í þetta án þess að vinna svona einhvern veginn með námskrána.

Hún talar síðan um að mörgum finnist bara rosalega erfitt að halda utan um allt það sem er verið að meta hverju sinni og tekur fram að það eigi sérstaklega við á yngsta stigi.

#### **4.3.1 Hvernig kennarar eru að skrá, kynna og halda utan um niðurstöður matsins**

Rannsakandi vildi sjá hvaða framsetningu eða form viðmælendur nota og hvernig niðurstöður matsins birtast foreldrum nemenda þeirra. Flestir kennaranna sögðu skólann sinn vera að nota Mentor þegar þeir setja fram námsmatið fyrir nemendur sína en einn viðmælendanna notar Námfús.

Alda sem kennir í Dalaskóla sagðist skrifa þetta yfirlitt í skipulagsbók hjá sér til þess að halda utan um niðurstöður matsins. Hún skrifar líka hjá sér markmiðin og hvernig hún ætli að meta hæfnina. Síðan setur hún niðurstöður matsins inn á Mentor. Hún segist ekki vera að kynna niðurstöðurnar sérstaklega fyrir foreldrum heldur sjá þeir þetta á Mentor þar sem það kemur fram í formi hæfnikorta. Hún telur mikilvægt að skrifa umsagnir því þær segi mun meira um getu nemandans fremur en þessi hæfnikort.

Hlín og Jóna í Hraunskóla setja matið beint inn á Mentor en svo birtist það foreldrum á tilsettum tímum og kemur það fram á formi kvarða eða hæfnikorta. Þær nota líka ferilmöppur sem nemendur fá síðan heim til sín :

Við erum með ferilmöppu og Mentor, í ferilmöppuna söfnum við námsferli nemandans til dæmis ef það er kennaramat, sjálfsmat, jafningjamat og símat bara allt þetta fer inn í ferilmöppu nemandans.

Tveir viðmælendanna sögðust nota Mentor, en stundum skrifa þær matið niður á annað skjal fyrst. Námsmatið hjá þeim kemur fram í formi hæfnikorta og er það litakóðað. Rósa í Fannarskóla notar Námfús sem er annað form en Mentor, inn á Námfús er haldið utan um þetta allt saman. Hún segist líka nota Excel til þess að halda utan um þetta en skýrar niðurstöður líkt og lestrartölur fara beint inn á Námfús. Í skólanum hjá Rósu kemur matið fram í litum en á vorin fá nemendur lokamat í formi A, B, C hæfni.

Svava og Una eru líka með sitt vasabókhald það er að segja þær prenta alltaf út áætlanir þeirra þar sem að þau hæfniviðmið sem þær ætla að nota koma fram:

Við prentum út áætlun okkar og henni fylgir þau hæfniviðmið sem ætlast er til að við tökum í okkar árgangi síðan hökum við í hæfniviðmiðin þegar við erum búin að nota þau. Þá sjáum við hvaða hæfniviðmið við erum ekki búin að skoða.

Þær setja matið síðan beint inn á Mentor þar sem það kemur fram í formi hæfnikorta, þær segjast samt lítið vísa til hæfnikortsins:

Það eru hæfnikort, þessi hæfnikort eru náttúrulega bara aðallega sýnilegt og í notkun á unglingsstigi, aðeins á miðstigi en við á yngsta stigi vísum lítið í þau. Það skráist sjálfkrafa í kerfinu en þetta er meira sem er einblínt á á seinni námsárum. Við gefum semsagt út frá þessum fjórum táknum sem er framúrskarandi, hæfni náð, þarfnast þjálfunar og hæfni ekki náð.

Í grunnskóla Barðastaðasveitar hjá Andra og Ösp eru viðmiðin sýnileg á prófum og verkefnum, síðan er gefið fyrir það inn á Mentor, en þau hafa gagnrýnt það hvernig þetta birtist nemendum og foreldrum :

Vandinn er að við sjáum það í rauninni bara okkar megin en fyrir nemendum birtist þetta bara sem eitthvað hæfnikort þau geta ekki séð tenginguna á milli það er að segja í hvaða verkefnum þetta var. Það er það sem við höfum mikið gagnrýnt. Við viljum hafa þetta þannig að þú smellir á eitthvað verkefni sérð hvaða hæfniviðmið er á bakvið það og að þetta sé svona allt í einhverri tengingu síðan mögulega hvernig tengist þetta við ákveðin matsviðmið.

Ösp segir frá fyrirlestri sem hún hefur haldið um námsmat þar sem hún segir frá því að þau hafa sett fram eitthvað ákveðið matsviðmið og undir því eru síðan í kringum þrjú hæfniviðmið sem tengjast síðan einhverju verkefni.

#### **4.4 Tengsl matsviðmiða og hæfniviðmiða**

Samkvæmt nágildandi Aðalnámskrá (2011/2013) endurspeglar hæfniviðmið í raun hvað á að læra og kenna en matsviðmið gefa til kynna hvort sú hæfni hefur náðst sem hæfniviðmiðin kveða á um eða að hvaða marki þau hafa náðst. Viðmælendur voru því spurðir að því hvort þau hafi kynnt sér matsviðmið við lok 4. bekkjar. Hvernig þau telja hæfniviðmiðin tengjast matsviðmiðum, hver tilgangur matsviðmiða er og hvernig þeim gengur að tengja þetta saman. Sex viðmælendur í fjórum skólum sögðust ekki hafa kynnt sér leiðbeinandi matsviðmið við lok 4. bekkjar og því treystu þær sér ekki til þess að svara spurningum tengdum þeim.

Ösp talar um að þessi matsviðmið voru sett inn til þess að samræma námsmatið:

Þessi matsviðmið voru auðvitað sett inn til þess að samræma námsmatið einhver kvarði sem var til þess að finna einhverja lokaeinkunn eða einkunn við lok grunnskóla. Það er auðvitað verið að gefa bókstafi en hvernig bókstafirnir eru fundnir er bara alveg eins og var þegar notaðar voru tölurnar. Það er ekki eins allsstaðar hvernig lokatalan var fundin, stundum var allt árið undir, stundum bara ákveðin verkefni og svo framvegis.

Rósa sagðist ekki hafa farið djúpt í þessi matsviðmið, að hún hafi ekki sett sig inn í þetta. Hún sagði samt frá því að í hennar árgangi er lokamat :

Við gefum alltaf þetta lokamat í okkar árgangi sem við búum til út frá hæfniviðmiðum. Við tökum saman öll hæfniviðmið námsgreinar og búum til eina einkunn sem er lokamatið. Skoðum hvað þau fá fyrir hvert hæfniviðmið og setjum þau saman og gefum lokaeinkunn.

Hrönn þekkti til matsviðmiða og gat svarað spurningum tengdar þeim. En Hrönn kennir einmitt á unglíngastigi og er verkefnastjóri námsmats í Parkaskóla. Hún sagði að kennararnir á yngsta stigi væru ekki byrjuð að nota matsviðmið fyrir þeirra stig, en að búið væri að búa til matsviðmið við lok 4. bekkjar sem kennarar styðjast við. Hrönn sagði að hæfniviðmiðin væru eiginlega bútuð niður að matsviðmiðum, það væru tengslin. Hún sagði tilgang matsviðmiða vera svo að foreldrar viti hvar barnið þeirra er statt og á hvaða vegferð það er:

Foreldrarnir sjá hvaða hæfni barnið þeirra er búið að ná. Í staðinn fyrir að fá bara tölustafi eða bókstafi og vita ekkert hvað er á bakvið þá getur þú séð miklu betur hvað er það sem barnið kann.

Hrönn sagði það hafa verið mjög flókið að tengja hæfniviðmið og matsviðmið :

Það var mjög flókið að tengja þau, ég fór bara að flokka allt. Ég tók semsagt matsviðmið og svo fór ég að finna öll hæfniviðmiðin sem fara undir matsviðmiðin svo breytti ég námskránni hjá mér þannig. Þannig ég set semsagt matsviðmið og undir því set ég hæfniviðmiðin af því að ég er náttúrulega að meta hæfniviðmiðin þá set ég öll hæfniviðmiðin undir sem passa við hvert matsviðmið og þannig er ég komin með þegar ég þarf að gefa fyrir matsviðmiðin. Ég er með ákveðin hæfniviðmið sem ég get notað til þess að sjá hvar barnið er statt í matsviðmiðum.

Ösp og Andri tala um að það hafi gengið betur að innleiða hæfniviðmiðin en matsviðmiðin:

Það sem virðist einhvern veginn ekki hafa farið inn eru þessi matsviðmið sem hefur verið við lok grunnskóla. Núna eru þau komin að hluta til á yngsta stigi. En fólk almennt hefur verið að gefa bókstafi í einhverskonar von um það að það sé eitthvað námskrárlegt, en tákn bókstafanna er texti í námskránni þau tákna ekki einhver einstök prósentu verkefni.

Þau tala um að kennarar viti heilmargt um þetta en þau halda að það sé almennt mjög mikið óöryggi hjá kennurum og að það sé ekki nógu skýrt að komin eru matsviðmið fyrir lok 4. bekkjar:

Þessi matsviðmið á yngri stigum er val, skólar hafa val um það að nota þau. Sem þýðir bara að það eru minni líkur á því að einhver fari að nota þau heldur en að þau ættu að prófa að máta þau einhvern veginn inn í nám nemenda. Menn tóku meðvitaða ákvörðun um að hafa þetta ekki skyldu, það myndi valda bara of mikilli streitu í skólasamfélaginu.

Þá þyrftu þeir sem stjórna menntamálum á Íslandi að fara í risastóra herferð til þess að kynna þetta, endurmennta eða upplýsa fyrir öllum á yngsta stigi.

Andri talar um tengslin á milli hæfniviðmiða og matsviðmiða að það eigi að vinna verkefni sem tengjast hæfniviðmiðum og síðan eru hæfniviðmið sem tengjast matsviðmiðum. „... sum hæfniviðmiðin eru samt munaðarlaus og eiga enga tengingu í matsviðmiðin.“ Hann talar um að það sé bara mjög erfitt að vinna með þetta, að þetta sé flókið og að það þyrfti miklu betri innleiðingu á þessu ef þetta á að takast.



## 5 Umræða

Í umræðukafla er sjónum beint að mikilvægum atriðum í niðurstöðum rannsóknarinnar og tengslum þeirra við fræðilega umfjöllun. Þessi atriði og reyndar ýmis fleiri væri vert að ræða og skoða nánar, jafnvel rannsaka í framhaldinu. Það sem rannsakanda finnst þurfa að ræða og rannsaka nánar er til dæmis sú mikla ábyrgð sem þetta kerfi leggur á herðar kennara, vanskilningur foreldra og nemenda á öllum þeim hugtökum sem tilheyra mats- og námskráfræðum og lítil þekking á matsfræði það er að segja lítinn skilning kennara þegar spurt var um að skapa aðstæður til að meta. Samfellan sem lofað var á milli skólastiga en birtist aldrei að minnsta kosti ekki hvað varðar námsmat, hvað er metið, tilgang þess og hvernig er farið með niðurstöður. Að lokum telur rannsakandi að það þyrfti að rannsaka nánar þann vanda sem þetta „frjálsa flæði“ námsmats og framkvæmdar þess í skólum skapar gagnvart flutningi barna milli skóla. Frelsi, sveigjanleiki og skapandi starf þar sem hver og einn fer sína leið er vissulega fallett í orði en það er það e.t.v. ekki alltaf á borði. En mikilvægt er að draga fram eftirfarandi atriði þar sem ekki næst að fjalla um allt.

### Námsmat og hæfniviðmið

Það virðist ólíkt eftir skólum hvernig hæfniviðmiðin eru notuð og sett fram. Samkvæmt stjórnanda í grunnskóla Barðastaðasveitar hafa skólar svigrúm til þess að brjóta eitthvað upp í skólanámskránni. Í fjórum af þessum sjö grunnskólum koma hæfniviðmiðin fram eins og í Aðalnámskrá grunnskóla, en í þremur þeirra segjast kennarar búa þau niður við matið. Þá eru kennarar að vinna með hluta og hluta af hæfniviðmiði yfir námsárið, en þeir lesa þá í hæfniviðmiðin og búa þau niður ef þeir telja þörf á því. Þetta er áhugaverð nálgun en Meyvant Þórólfsson (2019a) bendir á að í Aðalnámskrá grunnskóla virðist gert ráð fyrir bæði smættun og heildarsýn við námsmat, þ.e. annars vegar að sundurgreina þá hæfni sem metin er og þar með hæfniviðmiðin og hins vegar að meta hæfni heildstætt. Í tveimur af sex skólum hafa hæfniviðmiðin verið bútuð niður en í einum þeirra hafa þau einnig verið umorðuð. Að mati Aspar hafa einhverjir skólar búið hæfniviðmiðin niður fullmikið og mætti þá flokka þau sem námsmarkmið fremur en hæfni sem þarf að ná. Þegar hún nefnir námsmarkmið á hún við eitthvað sem kennarar eru að „tikka í“ eins og hún orðar það.

Ef kennari er alltaf að „tikka í“ hæfnina veltir maður fyrir sér hvenær kennarar viti hvort nemandi hafi öðlast hæfnina. Má áætla samkvæmt þessu að kennarar séu fastir í eldri

hugsunarhætti, að haka við þegar nemandi hefur náð einhverju. Alda aftur á móti útskýrir hugtakið sem svo að hæfni sé ekki bara þekking heldur það að getað notað hana. Þar á hún við að nota þekkinguna í einhverjum aðstæðum. Má áætla út frá þeirri útskýringu að það sé alls ekki hugmyndin að „tikka í“, fremur að meta hvernig nemandi gengur að nýta þekkingu og kunnáttu og þá þurfi að meta heildstætt frekar en sundurgreint. Í því tilfalli er áhugavert að skoða vitsmunasviðið í flokkunarkerfi Bloom og félaga (Bloom o.fl., 1956). Þar er um að ræða stigskipt flokkunarkerfi; undirstaðan er bein þekking sem mætti þess vegna sundurgreina og meta með því að „tikka í“ en á efri stigum þegar kemur að greiningu, nýmyndun og mati sé um að ræða samsetta hæfni sem reyni meira á skapandi hæfni og rökhugsun. Nemandi fari frá þekkingu yfir í skilning, síðan að beita þekkingunni, að greina aðalatriðin, svo er það skapandi hugsun og að lokum að leggja mat á niðurstöður (Bloom o.fl., 1956).

Í niðurstöðum má sjá að algengast hjá kennurunum er að leggja fyrir nemendur verkefni og að nota símat við námsmatið. Alda segist einnig nota umræður mikið, en að hennar mati eru fá hæfniviðmið sem hægt er að meta „bara á blaði.“ Hún nefnir prófin í Sprota sem skýr dæmi um þetta, að þau tali ekkert endilega saman við hæfniviðmiðin. Ef horft er til baka á hinar röklegu skýringar Tylers þá tengist þetta einmitt spurningu 2 í hans kerfi, þ.e. hvernig viðfangsefni, námsreynsla og námsaðstæður þarf að skapa svo hægt sé að meta hæfni nemenda (Tyler, 1949, bls. 1). Að mati Aspar eru kennarar oft á tíðum mjög vanafastir, margir eru bara með sitt prógramm og þá getur verið erfitt að yfirfæra það beint yfir á nýtt kerfi.

Þegar talað er um símat virðast viðmælendur yfirleitt eiga við mat sem er alltaf í gangi, nokkrir tengdu það til dæmis við hringekjuvinnu. Rannsakandi veltir fyrir sér hvernig kennarar eru að gera það, eru þeir með skráningarkerfi eða er þetta allt í hausnum á þeim. Hlín og Jóna segjast til dæmis vera stöðugt að skrá hjá sér þannig að þær hafi yfirsýn yfir stöðu nemenda sinna. Það er áleitin spurning hvort kennarar hafi tíma og svigrúm til þess að gera þetta allt, þ.e.a.s. að vera alltaf að skrá hjá sér jafnframt því að skipuleggja og leiðbeina í öllu því annríki sem fylgir daglegu skólastarfi. Skólastarfið á að ganga út frá því að hjálpa nemendum að læra, hafa þetta áhugavert og uppbyggjandi (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013), en ef kennarar eru alltaf að skrá hjá sér athugasemdir og annað er tengist daglegu mati og að eltast við þessi hæfniviðmið þá hlýtur það að trufla skólastarfið. Spyrja má hvort ætlast sé til

Þess að kennarar eyði svona mikilli orku í þetta. Sumir kennarar virðast uppteknari af lokamati, alltaf að „tikka í“ til þess að hafa eitthvað upp í hendurnar á foreldrum á meðan aðrir hugsa meira um leiðsagnarmat sem er uppbyggjandi; það er engu líkara en að tvö sjónarhorn megi finna í niðurstöðum hvað þetta varðar.

Einn af stjórnendunum talar um þessa miklu vinnu sem skólarnir lögðu í námsmatið, að hún hafi verið fremur umfangsmikil, í samhengi við það talar hún um skilning foreldra. Hún talar til dæmis um það hvernig þetta birtist foreldrum sem er yfirleitt í formi hæfnikorta, en að hennar mati skilja foreldrar það oft illa. Þá veltir rannsakandi fyrir sér hvort það sé tilgangurinn með allri þessari vinnu. Foreldrar segjast eiga erfitt með að sjá hvar sóknarfæri barna þeirra liggja eða hvernig þau geta bætt sig (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2020). Sjá má í svörum viðmælenda að matið birtist í formi hæfnikorta hjá þeim öllum á Mentor eða Námfús. Áhugavert er samt að sjá að einn kennaranna segist helst vilja skrifa umsagnir undir hvert mat þar sem þær segi mun meira um getu nemandans fremur en þessi hæfnikort. Þá má velta fyrir sér að ef foreldrar skilja þetta illa hvernig ætli sé með nemendurnum sjálfa en Andri heldur því fram að kennarar á yngsta stigi séu ekki að kynna þetta fyrir nemendum. Í kjölfarið segir Andri það líka vera ólíklegt að börnin ráði við að skilja það.

Hlín og Jóna segja nemendur sína vera meðvitaða um markmið vikunnar og í hverju þau ætli að æfa sig, en þær eru ekki að kynna fyrir þeim hæfniviðmiðin. En það segir okkur aðeins til um hvernig börn á þessum aldri hugsa um eigið nám og hver tilgangur veru þeirra í skólanum er. Það virðist algengt á yngsta stigi að setja fram markmið með nemendum þar sem þeim er gerð grein fyrir hvað skal læra á komandi viku en enginn þeirra virðist nota hugtakið „hæfniviðmið“ við nemendurnum sjálfa. Allir kennararnir voru sammála um að nemendurnir þeirra væru of ungir til þess að skilja öll þessi framandi hugtök sem tilheyra mats- og námskráfræðum. Hrönn segist þeirrar skoðunar að þetta hafi byrjað á vitlausum enda. Í staðinn fyrir að byrja með þetta á yngsta stigi byrjuðu nemendur í 10. bekk að fá hæfnieinkunnir, viðbrigðin voru því meiri fyrir krakka sem hafa vanist öðru. Það gildir því líklega sama með innleiðingu þessa matskerfis og aðrar tilraunir til breytinga á skólastarfi, að það tekur allt lengri tíma en við höldum og breytingaferlið getur aldrei gengið snurðulaust fyrir sig.

Alda og Hrönn halda því báðar fram að hæfniviðmiðin hafi ekki verið skrifuð með það í huga að meta ætti hvert einasta atriði sem þar er að finna, þ.e hvert og eitt einasta hæfniviðmið. Hrönn telur að það hafi átt að vinna eftir hæfniviðmiðum eins og markmiðum en ekki að skrá eða litakóða eins og gert er í dag. Samkvæmt henni átti að styðjast við matsviðmið á öllum stigunum, yngsta stigi, miðstigi og unglingsstigi, með A, B, C hæfni en að það hafi gengið eitthvað illa og því var farið að vinna hæfniviðmiðin á þennan hátt. Í Aðalnámskrá grunnskóla (2013) eru yfir 200 hæfniviðmið og þess vegna er eðlilegt að kallað sé á greinandi mat, þ.e. að meta þurfi hvern og einn hæfnipátt fyrir sig.

Ef við skoðum síðan álit viðmælenda á hæfniviðmiðum má sjá að þeir eru allir sammála um að hæfniviðmiðin séu misvel metanleg. Einhverjir tala um orðalag hæfniviðmiða að þau séu oft á tíðum mjög flókin, einn viðmælenda gengur meira að segja svo langt að segja þau „fáránleg.“ Ef hæfniviðmið reynast illskiljanleg hlýtur það að hafa áhrif á áframhaldandi vinnu. Andri einn af stjórnendunum ítrekaði mikilvægi þess að kennarar skildu hugmyndafræðina. Er þetta í samræmi við svör kennaranna sem tóku þátt í rannsókn Mennta- og menningarmálaráðuneytisins (2020). Þar töldu margir núgildandi aðalnámskrá vera of víðfeðma, flókna og háfeyga. Þeir sögðu að tveir gætu auðveldlega túlkað textann á mismunandi vegu.

Rósa er á sama máli, að hennar mati vantar upp á sameiginlegan skilning „Það þarf að samstillta þetta. Hún nefnir dæmi um það að nemendur geta fengið „hæfni náð“ hjá einum kennara en „þarfnast þjálfunar“ hjá öðrum sem ítrekar mikilvægi sameiginlegs skilnings. Sú skoðun virtist sterk að námskránni hafi verið „skellt á“ skólana án þess að fá nokkurn undirbúning. Þar tala kennararnir líka um eftirfylgnina að hún hafi verið lítil sem engin, að allir skólar væru að glíma við svipuð vandamál án samstillingar (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2020).

## **Matsaðferðir, verkefni og aðstæður**

Samkvæmt niðurstöðum hefur verið hugað að heildarskipulagi allra grunnskólanna en mismunandi í hvernig formi. Af svörum má ætla að skólarnir hafi farið í gríðarlega vinnu þegar námskráin kom út. Í fjórum skólum af sex hafði hverjum árgangi á yngsta stigi verið úthlutað hæfniviðmiðum en í hinum tveimur höfðu kennarar frelsi til þess að velja úr hæfniviðmiðum við lok 4. bekkjar fyrir sinn árgang. Í öðrum þessara tveggja grunnskóla voru kennarar með sama nemendahóp frá 1. og upp í 4. bekk og markmiðið var því að klára

viðmiðin við lok 4. bekkjar, nemendur reyndust því oft vera á misjöfnum stað í námsferlinu. Það hlýtur að krefjast umfangsmikillar vinnu af hálfu kennara að úthluta þessu á þennan hátt, þá má velta fyrir sér hverju þessi vinna hefur skilað að rýna svona vel í hæfniviðmiðin og átta sig á hvaða hæfniviðmið hæfa hvaða aldurshópi. Auk þess vekur þetta spurningar um afdrif nemenda sem flytjast milli skóla, sem er nokkuð algengt í íslensku skólakerfi.

Viðmælendur voru fremur sammála um að það þyrfti að skipuleggja námið með hæfniviðmið námskráarinnar í huga. Tveir skólanna eru samt bundnir þeim og tengja því hæfniviðmiðin við verkefni þemanna, þær segjast þurfa að lesa vel í hæfniviðmiðin til þess að flétta þetta saman. Það er því greinilega töluverð „púslvinna“ fyrir kennara að mæta ólíkum sjónarhornum á skipulagi námsins. Fjórir viðmælendanna segjast velja verkefni og viðfangsefni út frá viðmiðunum, en þær nota oft „lesið og kennt“ þ.e. eitthvað sem hefur verið notað áður. Í námskránni er sagt að vinnubrögðin, kennsluaðferðir, námsgögn og matsaðferðir sem kennarar noti þurfi að fara eftir skilgreindum hæfniviðmiðum (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013, bls. 48-49).

Þegar kennarar voru spurðir um hvernig þeir sköpuðu aðstæður til þess að meta nám nemenda með tilliti til ólíkra hæfniviðmiða, fannst rannsakanda viðmælendur ekki alveg vera vissir um hvað væri átt við. Alda talaði um að henni þætti mikilvægt að gefa nemendum tækifæri og gott andrúmsloft, jafnvel meta í minni hópum. Aðrir viðmælendur sögðust oft útbúa sérstök verkefni við matið, þ.e. „að sjá eitthvað sérstakt“ og einn þeirra sagðist „bara meta jafnóðum.“

Viðmælendur sögðust flestir „telja“ vera samsvörun á milli matsaðferða og hæfniviðmiða hjá sér en áhugavert var að sjá að enginn var samt viss um það enda væri enginn að fylgjast með því hvort svo væri. Fjórir viðmælenda sögðust lesa vel í hæfniviðmiðin, reyna að átta sig á því hvað væri nákvæmlega verið að biðja um. Í Aðalnámskrá grunnskóla (2013, bls. 28) kemur fram að hægt sé að fara margvíslegar leiðir við að ná markmiðum skólastarfsins. Mikilvægt er að matsaðferðirnar séu fjölbreyttar og samsvari hæfniviðmiðum aðalnámskrár. Einn grunnskólanna vinnur með lokamat, þar eru lögð fyrir nemendur á yngsta stigi miðsvetrarpróf og vorpróf í íslensku og stærðfræði. Kennarinn við þann grunnskóla segist einnig vera „alltaf“ að meta nemendur, hún notast við námsforritið Námfús þar sem hún setur inn námsmatið og birtist það í formi hæfnikorta en árangur á vorprófum kemur fram sem A, B, C hæfni. En tilgangur lokamatsins er að draga saman árangur námsins til þess að veita foreldrum, kennurum og nemendum upplýsingar um námslega stöðu nemandans (Harlen, 2000). Tveir grunnskólanna leggja áherslu á leiðsagnarmat, námsmatið birtist foreldrum á Mentor í formi hæfnikorta. Markmið þeirra er að veita nemendum endurgjöf og stuðning við nám (Harlen, 2000). Meyvant Þórólfsson

(2019a) telur mikilvægt að safna fjölbreyttum og mörgum gögnum ásamt leiðsagnamati til þess að fá út réttmætar niðurstöður námsmatsins.

Lögð er áhersla á það í Aðalnámskrá grunnskóla (2013, bls. 39) að námsmatið sé óhlutdrægt, sanngjarnt, heiðarlegt og áreiðanlegt sem getur einmitt verið flókið þegar kemur að þessu huglæga mati. Hrönn sagðist aldrei vera ein að meta þetta huglæga, þær væru þá alltaf þrjár saman að meta nemendur. Ef kennararnir reynast ósammála um matið kæmi hver og ein með sín rök og á endanum væru þær alltaf sammála. Una og Svava leggja mikið upp úr að vera með fjölbreytt námsmat, þær nota meðal annars próf, sjálfsmat, hugtakakort og verkefni og meta virkni, vinnusemi og síðan sögðust þær alltaf vera að meta vinnubrögðin. Þetta leiðir hugann að áreiðanleika og réttmæti en skólinn þeirra leggur áherslu á að námsmatið sé fjölbreytt, upplýsandi og nemendum til hagsbóta. Þegar ábyrgð kennara á námsmati fer vaxandi eins og raun ber vitni hafa margir áhyggjur af hugsanlegu ósamræmi og að áreiðanleiki og réttmæti haldist ekki sem skyldi eins og kveðið er á um í aðalnámskránni. Jón Pétur Zimsen (munnleg heimild, 27. janúar 2020) benti til dæmis á að það hlyti að vera mikilvægt að skólar fylgdu námskránni til þess að tryggja samhæfingu og einnig til þess að gæta jafnréttis nemenda á milli skóla.

Það má velta fyrir sér hvers vegna vanti upp á samræmi á milli kennara og skóla, hvort það megi áætla að innleiðingin hafi mistekist að vissu leyti. Andri og Ösp fjalla um innleiðinguna, að þeirra mati var hún lítil sem engin, menn heyrðu þetta, fóru á nokkra fundi og byrjuðu síðan strax að vinna með þetta. Þannig að það er misjafnt eftir skólum hvernig unnið er með námsmatið og að hæfniviðmiðin eru bara notuð einhvern veginn en engin samræming á milli. Þau telja kennarana vera frekar óörugga með námsmati, að menn séu að nota þetta en tala lítið um það því þeir halda að þeir séu einir á báti. Það má því sjá að það er mikil ábyrgð lögð á kennara við framkvæmd námsmatsins.

## **Tengsl matsviðmiða og hæfniviðmiða**

Eitt af markmiðum rannsóknarinnar var að sjá hvernig kennurum gengur að tengja saman matsviðmið og hæfniviðmið. En eins og getið er í fræðilegum kafla hér að framan bættust við leiðbeinandi matsviðmið við lok 4. bekkjar í ágúst 2019. Samkvæmt Menntamálastofnun eru kennarar hvattir til þess að nota þessi matsviðmið við lokamatið á yngsta stigi, en ljóst er á orðalagi að skólar hafa nokkuð frjálssar hendur við útfærslu þeirra (Menntamálastofnun, 2019). Andri sagði einmitt að þar sem þetta væri val reyndust minni líkur á því að einhver færi að fylgja þeim. Hann telur það vera meðvitaða ákvörðun að þetta sé ekki skylda, því þá þyrfti að framfylgja því vel og upplýsa kennara á yngsta stigi um notkun þess. Andri segir það muni valda of mikilli streitu í skólasamfélagi ef það yrði gert að skyldu, þeir sem stjórna menntamálum á

Íslandi þyrftu þá að fara í risastóra herferð til þess að kynna, endurmennta og upplýsa kennara á yngsta stigi.

Áhugavert er að sjá að sex viðmælendur höfðu ekki kynnt sér leiðbeinandi matsviðmiðin sem komu inn í viðbót aðalnámskrárinnar árið 2019 og treystu sér því ekki til þess að svara spurningum tengdum þeim. Nokkrir þeirra vissu ekki einu sinni að þau væru komin á yngsta stigi. Það má því sjá að þar sem notkun matsviðmiða er ekki skylda og kannski hefur það áhrif hve nýlega þau komu inn að þá eru kennarar ekki að kynna sér þau. Það má líka áætla að þeir kennarar sem eru með nemendur í 1. og 2. bekk séu ekki mikið að hugsa um matsviðmið þar sem þau eru við lok 4. bekkjar.

Rósa hafði ekki farið djúpt í þessi viðmið en í hennar skóla er lokamat í hverjum árgangi þar sem nemendur fá bókstafaeinkunnir samkvæmt kerfi aðalnámskrárinnar en þær búa þetta lokamat til sjálfar út frá hæfniviðmiðunum. Lögð eru fram miðsvetrarpróf og vorpróf og kennararnir búa til eina lokaekinn út frá þessu prófum og litakóðun hæfniviðmiða. Ösp og Andri eru sammála um að það hafi gengið betur að innleiða hæfniviðmiðin en matsviðmiðin. Þau telja það ekki vera nógu skýrt að komin séu matsviðmið við lok 4. bekkjar.

Ösp telur hlutverk matsviðmiða vera að samræma námsmatið þ.e.a.s. fyrir kennara að finna einhverja lokaekinn. Hrönn sagðist hafa kynnt sér matsviðmiðin og þekkti til þeirra en hún kennir á unglíngastigi í sínum skóla. Hún sagði samt að yngsta stigið væri ekki farið að nota þau.

Hún taldi tilgang matsviðmiða vera svo að foreldra viti hvar barnið þeirra er stadd í náminu og að hæfniviðmiðin væru bútuð að matsviðmiðum. Hún sagði það vera mjög flókið að tengja saman hæfniviðmið og matsviðmið, hún þurfti að flokka þetta allt og tengja saman hvaða hæfniviðmið tengdust hverju matsviðmiði. Í Aðalnámskrá grunnskóla (2013, bls. 54) segir að hlutverk matsviðmiða sé að lýsa því hvað nemandi hefur góða skilgreinda hæfni á valdi sínu (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013, bls. 54). Andri talar einmitt um að sum hæfniviðmið séu munaðarlaus það er að segja sum þeirra eiga enga tengingu við matsviðmiðin. Honum finnst mjög erfitt að vinna með þetta, það þurfi mun meiri innleiðingu til þess að þetta sé gert rétt. Það má því sjá í niðurstöðum að þeir sem hafa kynnt sér leiðbeinandi matsviðmið eiga erfitt með að vinna með þau á meðan aðrir þekkja ekki til þeirra.

## 6 Lokaorð

Námsmatið er mikilvægur hluti af skólastarfinu og kennararnir virðast leggja mikla vinnu í að flétta námsmati og kennslu saman. Á yngsta stigi virðast kennararnir einblína á hæfniviðmiðin þ.e.a.s. þegar verið er að meta nám nemenda en hafa lítið kynnt sér leiðbeinandi matsviðmið við lok 4. bekkjar.

Niðurstöður gefa til kynna að heilmikil vinna sé á bakvið námsmatið í hverjum skóla fyrir sig en samt sem áður má áætla að kennarar skilji ekki alveg hvernig skuli vinna með námsmatið. Skólarnir og kennararnir fá svolítið frelsi við val á verkefnum, viðfangsefni og hvernig er metið. Frelsi getur verið gott eins og viðmælendur tala um en að mati rannsakanda virðist það hafa áhrif á sameiginlegan skilning kennara. Það virðist þó vera misjafnt eftir skólum hve mikið „frelsi“ kennarar hafa við val á hæfniviðmiðum, flestir þeirra hafa úthlutað hverjum árgangi hæfniviðmið en aðrir hverju stigi.

Þá má líka velta fyrir sér orðalagi hæfniviðmiða því lesa má úr niðurstöðum að kennarar, foreldrar og nemendur eigi erfitt með að skilja öll þessi framandi hugtök sem tilheyra mats- og námskráfræðum sem hlýtur að hafa áhrif á skilning og samfellu.

Að mati rannsakanda þarf frekari eftirfylgni, skýrari og betri leiðbeiningar og innleiðingu á námskránni, jafnvel endurskoða orðalag námskráarinnar til þess að auðvelda fyrir kennurum að túlka hana. Niðurstöður leiða í ljós að kennarar vinna ólíkt með námsmatið og vantar því samfellu á milli grunnskólanna og jafnvel kennara innan sama skóla. Áhugavert væri að skoða hvort áætlað sé að einhver fylgi því eftir hvernig kennarar vinna með námsmatið og í hlutverki hvers það ætti að vera.

Eins og fram hefur komið er það mat höfundar að rannsaka þurfi nánar þessa miklu ábyrgð sem lögð er á herðar kennara með þessu kerfi, skilning foreldra, nemenda og kennara á öllum hugtökum sem tilheyra námskráfræðum og þetta frjálsa flæði námsmatsins. Þessi rannsókn er ekki endilega sannleikurinn heldur gefur ákveðna mynd, úrtakið hefði þurft að vera stærra til að geta alhæft betur um niðurstöðurnar.



## Heimildaskrá

- Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013 /2013.
- Andri Ísaksson. (1983). Námskrágerð og námskráfræði. Í Sigurjón Björnsson (ritstj.). Athöfn og orð: Afmælisrit helgað Matthíasi Jónssyni áttæðum (bls. 25–44).
- Bloom, B., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. og Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Book 1 Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Cangelosi, J. S. (1992). *Systematic teaching strategies*. New York: Longman.
- Creswell, J. W. (2015). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Los Angeles: SAGE.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan College Publishing.
- Harlen, W. (2000). *Assessing for learning*. Í W. Harlen (ritstj.) *Teaching, learning & assessing science*. London: SAGE.
- Harlen, W. (2008). Teachers' summative practices and assessment for learning— Tensions and synergies. Í W. Harlen (ritstjóri), *Student assessment and testing*. London: Sage.
- Harlen, W. og James M. (2006). Assessment and learning: differences relationships between formative and summative assessment. *Assessment in education: Principles, policy & practice*. 4(3), 365 – 379. Doi: 10.1080/0969594970040304.
- Háaleitisskóli. (e.d.) Námsmat. Námsmat í Háaleitisskóla Ásbrú. Sótt af <http://haaleitisskoli.reykjanesbaer.is/nemendur-og-nam/namsmat>.
- Ingvar Sigurgeirsson. (1999). *Að mörgu er að hyggja: Handbók um undirbúning kennslu*. Reykjavík: Æskan.
- Kluger, A. N. og DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin* 119(2), 254–284. doi:10.1037/0033-2909.119.2.254.
- Lawrence A. P., Sarah M. H., Carla A. G., Jennifer P. W., Naihua D. og Kimberly H. (2013). *Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research*. Sótt af <https://link.springer.com/article/10.1007/s10488-013-0528-y>.
- Lichtman, Marilyn. (2013). *Qualitative research in education: a User's Guide*. (3. útgáfa). USA: Sage Publications, Inc.
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Marsh, C. J. og Willis, G. (2003). *Curriculum: alternative approaches, ongoing issues*. (3. útgáfa). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Marzano, R. J. og Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*.

Thousand Oaks, CA.: Corwin Press.

- McMillan, J. H. (2008). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. Boston: Pearson.
- Menntamálastofnun. (2019). *Ný matsviðmið fyrir 4. og 7. bekk*. Menntamálastofnun. Sótt af <https://mms.is/frettir/ny-matsvidmid-fyrir-4-og-7-bekk>.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2020) *Mat á innleiðingu aðalnámskrár grunnskóla. Niðurstöður kannana og aðgerðir til úrbóta*. Sótt af: <https://stjornarradid.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=c2e692a5-6152-11eb-812f-005056bc8c60>.
- Meyvant Þórólfsson. (2019a). Álitamál tengd innleiðingu hæfnimiðaðs námsmats í skyldunámi. *Netla – veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af [http://netla.hi.is/serrit/2019/menntakvika\\_2019/03.pdf](http://netla.hi.is/serrit/2019/menntakvika_2019/03.pdf).
- Meyvant Þórólfsson. (2019b). Námsmat í deiglu þekkingarmiðaðs lýðræðis. *Tímarit kennslumiðstöðvar Háskóla Íslands* 7(1), 4 – 8 Sótt af <https://timarit.hi.is/index.php/tk/article/view/10.33112-tk.7.1.2/13>.
- Meyvant Þórólfsson. (2019c). Samantekt um námsmat og gerð prófa. Óútgefið fjölrit. Reykjavík: Háskóli Íslands.
- Robert J. Marzano. (2010). *Formative assessment & standards – based grading*. Australia: Hawker Brownlow.
- Sigríður Halldórsdóttir. (2013). Fyrirbærafræði sem rannsóknaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstj.), *Handbók í aðferðafræði rannsókna*. (bls. 281 – 297). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson. (2003). *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum*. Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigurjón Mýrdal, 2019. Erindi á Menntakviku, ráðstefnu Menntavísindasviðs Háskóla Íslands, 4. október 2019.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development, theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Topping, K. J. (2009). *Peer Assessment* 48(1), 20 – 27. Doi: 10.1080/00405840802577569.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Van den Akker, J. (2010). Curriculum perspectives: An introduction. Í J. van den Akker, W. Kuiper og U. Hameyer (ritstjórar), *Curriculum landscapes and trends* (bls. 1–10). London: Kluwer Academic.
- Waight, C.K. og Gronlund, N.E. (2013). *Assessment of student achievement*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

## Viðauki A: Spurningalisti viðmælenda

Pemu	Viðtöl við 8 kennara sem koma að námsmati yngsta stigs og/eða kenna á yngsta stigi grunnskóla
<b>Notar viðkomandi hugtakið</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notar þú þetta hugtak þegar þú ræðir námsmat, þ.e. hæfniviðmið?</li> <li>• Hver er skilningur þinn á hugtakinu?</li> </ul>
<b>Heildarskipulag í skólanum</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hefur verið hugað að heildarskipulagi námsmats við þinn skóla með hliðsjón af ákvæðum aðalnámskrár eða hefur hvert stig sitt fyrirkomulag eða jafnvel hver árgangur?</li> <li>• Ef það eru námsmatsteymi innan skólans, halda þau utan um hvernig hver og einn vinnur með hæfniviðmið?</li> <li>• Hafa hæfniviðmiðin verið bútuð niður fyrir hvern árgang? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ af hverju /af hverju ekki?</li> <li>○ Gera umsjónarkennararnir það sjálfir eða einhver annar sem sér um það innan skólans?</li> </ul> </li> </ul>
<b>Framsetning og hvernig viðkomandi velur hæfniviðmið</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvaða framsetningu eða form notar þú til að halda utan um hæfniviðmiðin og það hvort þeim hafi verið náð? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mentor? annað?</li> </ul> </li> <li>• Hæfniviðmið aðalnámskrár eru sett fram við lok 4. Bekkjar. Hvernig velur þú hæfniviðmið fyrir þinn árgang? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ertu að nota öll hæfniviðmið aðalnámskrár?</li> <li>○ Ef ekki á hverju byggist valið?</li> </ul> </li> </ul>
<b>Hvernig viðkomandi er að meta hæfni nemenda sinna</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvernig ert þú að meta hæfni nemenda þinna? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ En veist þú hvernig aðrir kennarar á yngsta stigi eru að meta hæfni nemenda sinna?</li> <li>○ Er það samræmt?</li> </ul> </li> </ul>
<b>Matsaðferðir og hæfniviðmið</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Samsvara matsaðferðir þínar hæfniviðmiðum aðalnámskrár? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Á hvaða hátt telur þú að það sé?</li> <li>○ Hvaða matsaðferðir eru algengastar hjá þér?</li> </ul> </li> <li>• Hvernig ert þú að skrá, kynna og halda utan um niðurstöður matsins?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvernig koma niðurstöður námsmatsins hjá þér fram með tilliti til hæfnikorta, matsviðmiða og lita?</li> </ul>
<b>Hvernig viðfangsefni eru valin – aðstæður</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvernig velur þú viðfangsefni og verkefni fyrir nemendur þína? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Gerir þú það með hæfniviðmið AG í huga?</li> <li>○ Ef ekki hvað er þá stuðst við?</li> </ul> </li> <li>• Gerir þú eitthvað sérstakt til að skapa aðstæður til að meta hæfniviðmiðin?</li> </ul>
<b>Meðvitund nemenda og foreldra um hæfniviðmið og námsmat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eru nemendur þínir meðvitaðir um það sem er verið að meta hverju sinni þ.e. hver hæfniviðmiðin eru? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ef já, hvernig er það gert? <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Telur þú nemendur þína hafa skilning á því?</li> <li>▪ Fá nemendur að taka þátt í að setja fram hugmyndir um viðmið (tengt leiðsagnarnámi)?</li> </ul> </li> <li>○ Ef nei, af hverju er það ekki gert?</li> </ul> </li> <li>• Hefur þú kynnt hæfniviðmið AG fyrir nemendum eða foreldrum? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ef ekki af hverju?</li> <li>○ Ef já, hvernig?</li> </ul> </li> <li>• Telur þú að foreldrar skilji þetta „nýja námsmat“ þ.e. hæfniviðmið og námsmatið eins og það birtist hjá börnum þeirra? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Færðu spurningar frá foreldrum um það hvernig þú ert að meta nemendurna? Þá sérstaklega þegar þú hefur birt niðurstöður matsins?</li> </ul> </li> </ul>
<b>Skoðun viðmælenda á hæfniviðmiðum</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Telur þú að sum hæfniviðmið séu „metanlegri“ en önnur?</li> </ul>
<b>Meðvitund viðmælenda um tengsl hæfniviðmiða og matsviðmiða</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hefur þú kynnt þér leiðbeinandi matsviðmið við lok 4. bekkjar? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvernig telur þú þau tengjast hæfniviðmiðum?</li> <li>○ Hver telur þú vera tilgangur leiðbeinandi matsviðmiða?</li> </ul> </li> <li>• Hvernig gengur þér að tengja hæfniviðmið og matsviðmið? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ert þú að gera það vegna þess að matsviðmiðin eru leiðandi?</li> <li>○ En veist þú hvernig það er hjá öðrum kennurum?</li> </ul> </li> </ul>

## Viðauki Á: spurningalisti stjórnenda

- Hvernig eru kennarar að meta hæfni nemenda á yngsta stigi grunnskóla?
- Eru verkefni, aðstæður og viðfangsefni valin með helstu hæfniviðmið aðalnámskrár í huga?
- Samsvara matsaðferðirnar hæfniviðmiðum aðalnámskrár?
- Hvernig eru kennarar að skrá, kynna og halda utan um niðurstöður matsins?
- Hvernig gengur kennurum að tengja hæfniviðmið og matsviðmið?
- Aðalnámskráin tók gildi fyrir tæpum áratug, hvernig telur þú breytingarnar hafa tekist til?
- Eru þið að búa niður hæfniviðmið Aðalnámskrár í ykkar skóla á yngsta stigi?
- Hvernig matinu háttað hjá ykkur á yngsta stigi?
  - Með tilliti til hæfnikorta, matsviðmiða og lita.
- Eru nemendur á yngsta stigi meðvitaðir um það sem er verið að meta hverju sinni?