



HÁSKÓLI ÍSLANDS

Námsmat við lok grunnskóla

Eigindleg rannsókn á viðhorfi stærðfræðikennara á unglingastigi
til námsmats samkvæmt núgildandi aðalnámskrá grunnskóla

Guðrún Edda Haraldsdóttir

Lokaverkefni til B.Ed.-prófs

Júní 2022

DEILD FAGGREINAKENNSLU

Námsmat við lok grunnskóla

Eigindleg rannsókn á viðhorfi stærðfræðikennara á unglíngastigi til námsmats samkvæmt núgildandi aðalnámskrá grunnskóla

Guðrún Edda Haraldsdóttir

Lokaverkefni til B.Ed.-prófs í Grunnskólakennslu með áherslu á stærðfræði

Leiðbeinandi: Berglind Gísladóttir, Lektor

Deild faggreinakennslu
Menntavísindasvið Háskóla Íslands
Júní 2022

Námsmat við lok grunnskóla. Eigindleg rannsókn á viðhorfi stærðfræðikennara á unglíngastigi til námsmats samkvæmt nógildandi aðalnámskrá grunnskóla.

Ritgerð þessi er 10 eininga lokaverkefni til B.Ed-prófs í Grunnskólakennslu með áherslu á stærðfræði við Deild faggreinakennslu á Menntavísindasviði Háskóla Íslands

© 2022 Guðrún Edda Haraldsdóttir

Ritgerðina má ekki afrita nema með leyfi höfundar.

Ágrip

Ný Aðalnámskrá grunnskóla kom út árið 2011 og greinasvið með henni árið 2013. Þar voru boðaðar umtalsverðar breytingar á skipulagi og framsetningu námsmats. Hæfniviðmið komu í stað þrepaskipt kerfis, skólum var gert að meta nemendur út frá stöðluðum matsviðmiðum við lok 10. bekkjar og útskrifa úr grunnskóla með einkunnir í bókstöfum. Nokkur umræða hefur verið um breytinguna. Álitamál hafa einna helst snúið að innleiðingarferlinu og námsmatskerfinu og vísbendingar hafa komið fram um óánægju á meðal kennara. Vorið 2022 var gerð eigindleg viðtalsrannsókn á viðhorfi stærðfræðikennara á unglíngastig til námsmats samkvæmt núgildandi aðalnámskrá. Megin markmið rannsóknarinnar var að kanna hvernig kennurum hugnist námsmatskerfið nú þegar reynsla er komin á vinnu með það. Lögð var áhersla á að fá fram bæði kosti og galla kerfisins að mati kennara, áhyggjuefni og leiðir til bóta. Helstu niðurstöður rannsóknarinnar voru að innleiðingarferlinu er mjög ábótavant. Kennarar sem rætt var við sögðu mikinn skort á leiðsögn og leiðbeiningum frá yfirvöldum og upplifðu óöryggi í starfi af þeim sökum. Hugmyndafræðin á bak við hæfniviðmiðin þætti ágæt en þau séu of mörg og flókin og tilgangur matsviðmiðanna sé óljós. Kennararnir höfðu áhyggjur af því að misræmi á milli skóla stuðlaði að því að nemendur væru ekki metnir á sama hátt við útskrift úr grunnskólum. Gögn rannsóknarinnar sýndu fram á mikið ósamræmi í námsmati á milli skóla. Þau studdu því við áhyggjur kennara og mikilvægt er að bregðast við óskum þeirra um umbætur.

Efnisyfirlit

Ágrip	3
Formáli	5
1 Inngangur	6
2 Fræðilegur bakgrunnur	7
2.1 Fyrri aðalnámskrá grunnskóla	7
2.1.1 Aðalnámskrá grunnskóla frá 1999	7
2.1.2 Aðalnámskrá grunnskóla frá 2006	9
2.2 Núgildandi aðalnámskrá grunnskóla.....	10
2.2.1 Fjölbreytt námsmat	10
2.2.2 Leiðsagnarnám og leiðsagnarmat	11
2.2.3 Hæfniviðmið	11
2.2.4 Útskrift úr grunnskóla	13
2.2.5 Umfjallanir	14
3 Aðferðafræði	16
3.1 Viðmælendur	16
3.2 Gagnaöflun	16
3.3 Greining gagna.....	17
3.4 Trúverðugleiki og siðferðisleg álitamál	18
4 Niðurstöður	19
4.1 Nýtt námsmatskerfi í aðalnámskrá grunnskóla	19
4.2 Skipulag námsmats	20
4.2.1 Hæfniviðmið og matsviðmið.....	20
4.2.2 Matsaðferðir	22
4.3 Matsniðurstöður.....	23
4.3.1 Leiðsagnarnám og leiðsagnarmat	23
4.3.2 Einkunnargjöf.....	25
4.3.3 Lok skólaárs og útskrift úr grunnskóla	28
4.4 Hugmyndir um breytingar	31
5 Umræður	33
6 Lokaorð	35
Heimildaskrá	37
Viðauki A: Upplýst samþykki	39
Viðauki B: Viðtalsáætlun	40

Formáli

Þegar síðasta aðalnámskrá grunnskóla kom út var ég áhugasamt foreldri með mikinn áhuga á skólamálum og kennslu sem varð til þess að nokkrum árum síðar var ég orðin nemandi í grunnskólakennslu með áherslu á stærðfræði og starfsmaður í grunnskóla. Við útkomu aðalnámskrárinnar þótti mér margt einkennilegt í því námsmatskerfi sem þar var kynnt. Ég leit samt svo á að kennarar og skólastjórnendur hlytu að vera færir um að tileinka sér ný vinnubrögð til að fylgja þeim viðmiðum sem þarna voru lögð fram. Eftir þrjú ár af háskólanámi, starfi í grunnskóla auk reynslu sem foreldri hefur spurningum um námsmatskerfið einungis fjölgað. Af þeim sökum þótti mér áhugavert að rannsaka hvernig kennurum gengur í raun að aðlagast þessu kerfi, hvaða skoðanir þeir hafi á því og hvernig samræmi sé á milli skóla.

Ég vil þakka viðmælendum mínum fyrir að gefa sér tíma til að ræða við mig því án þeirra hefði rannsóknin ekki orðið til. Berglindi Gísladóttur leiðbeinanda þakka ég innblástur og Rebekka Cordova fær bestu þakkir fyrir aðstoð við yfirlestur. Bryndísi Haraldsdóttur þakka ég kærlega alla aðstoð sem var mér ómetanleg. Fyrst og fremst vil ég samt þakka fjölskyldu minni og foreldrum sem hafa staðið við bakið á mér í gegnum súrt og sætt síðustu misseri. Takk fyrir allt, þið eruð best.

Þetta lokaverkefni er samið af mér undirritaðri. Ég hef kynnt mér Vísindasiðareglur Háskóla Íslands (sjá www.hi.is/haskolinn/log_og_reglur, undir Sameiginlegar reglur). Ég hef gætt viðmiða um siðferði í rannsóknum og fyllstu ráðvæðni í öflun og miðlun upplýsinga, og túlkun niðurstaðna. Notkun mín á heimildum er í samræmi við 4. mgr. 54. gr. Reglna fyrir Háskóla Íslands nr. 569/2009. 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.

Seltjarnarnesi, 22.apríl 2022

Guðrún Edda Haraldsdóttir

1 Inngangur

Núgildandi Aðalnámskrá grunnskóla kom fyrst út árið 2011 og við hana bættust greinasvið árið 2013. Fjölmargar áherslubreytingar voru boðaðar í þessari aðalnámskrá en sú sem mesta athygli vakti og var helsta kúvendingin frá því sem áður þekktist voru nýjar leiðir í námsmati sem þar voru kynntar. Hæfniviðmið og matsviðmið voru ný orð sem kennarar, nemendur og foreldrar þurftu að venjast og í stað einkunna í formi tölustafa komu nú bókstafirnir A, B, C, og D. Námsmat yrði hér eftir mat á hæfni nemenda út frá hæfni- viðmiðum og matsviðmiðum (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013) ólíkt þrepakerfinu sem áður þekktist (menntamálaráðuneyti, 1999).

Ekki er óeðlilegt að margir hafi skoðanir á jafn stóru verkefni og innleiðingu nýrrar aðalnámskrár grunnskóla og hefur hún verið rædd inni í skólum jafnt sem úti í þjóðfélaginu síðustu ellefu ár. Fræðimenn og sérfræðingar hafa furðað sig á mörgu sem að henni snýr en námsmatsþátturinn og innleiðingarferlið hefur verið það sem hefur fengið mesta gagnrýni (Meyvant Þórólfsson, 2019). Gagnrýnin á innleiðingarferlið hefur verið mjög hávær og hafa skólastjórnendur, kennarar, nemendur og foreldrar upplifað mikið óöryggi og áttavillu í þessu nýja umhverfi. Helst er talað um skort á leiðbeiningum og samræmi og að flækjustig sé of mikið (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2020).

Markmið þessarar ritgerðar er að gera grein fyrir viðhorfi stærðfræðikennara til námsmats samkvæmt núgildandi aðalnámskrá. Því er vert að taka fram að í nýju aðalnám-skránni eru 136 hæfniviðmið fyrir stærðfræði (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013). Kennarar stóðu frammi fyrir því við innleiðingu nýju aðalnámskrárinnar að finna leiðir til að meta þessi 136 hæfniviðmið og útskýra um leið þetta nýja kerfi fyrir nemendum og foreldrum án þess þó að hafa fengið viðunandi upplýsingar um það sjálfir (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2020).

Ég hef starfað í grunnskóla frá því á fyrstu önn í námi í grunnskólakennslu og sú reynsla sem ég hef fengið sem nemandi og starfsmaður síðustu ár hefur gert mig mun forvitnari um aðalnámskrá, námsmatskerfið og innleiðingarferlið. Þar sem ég hef lagt áherslu á stærðfræðikennslu og eldri nemendur er ég enn áhugasamari um þátt stærðfræðinnar og hef ég mikið velt því fyrir mér hvernig kennurum gangi í raun að vinna með þetta nýja kerfi. Hvaða skoðun hafa þeir á því? Hvað eru þeir ánægðir með? Hverju vilja þeir breyta? Hversu flókið er það? Til að svara þessum spurningum og fleirum verður hér gert grein fyrir niður- stöðum eigindlegar rannsóknar á viðhorfi stærðfræðikennara á unglingsstigi til námsmats samkvæmt núgildandi aðalnámskrá.

2 Fræðilegur bakgrunnur

Í þessum kafla verður farið yfir fræðilega og lögbundna þætti sem snúa að rannsóknarefninu. Þar spilar aðalnámskrá grunnskóla (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013) stórt hlutverk en útgáfa hennar árið 2011 með viðbættum greinasviðum árið 2013 og þær breytingar sem þar voru kynntar á námsmati eru í raun upphafskveikjan að rannsókn minni. Til að átta sig á því hverju breytt var þarf að skoða fyrri aðalnámskrár auk þeirrar núgildandi. Þar að auki þarf að skoða mikilvægi fjölbreytts námsmats, hugtökin hæfniviðmið, matsviðmið, leiðsagnarmat og leiðsagnarnám.

2.1 Fyrri aðalnámskrár grunnskóla

Árið 1907 voru í fyrsta skipti sett lög á Íslandi sem staðfestu fjögurra ára skólaskyldu og náði hún á þeim tíma til barna á aldrinum 10-14 ára. Árið 1936 bættust við þrjú ár og eitt til viðbótar árin 1946 og 1984. Það var ekki fyrr en 1990 sem tíu ára skólaskylda eins og við þekkjum í dag var lögfest (Jón Torfi Jónasson, 1996). Skólanefndir sveitarfélaga eru skyldugar til að sjá öllum börnum á skólaskyldualdri fyrir lögboðinni fræðslu en hlutverk nefndanna er jafnframt að staðfesta starfsáætlanir og skólanámskrá skólanna sem undir þær heyra. Ríkið kemur einnig að stórum hluta að grunnskólamenntun en ráðherra menntamála er æðsti yfirmaður grunnskólastarfs landsins. Í gegnum ráðuneyti og stofnanir sem undir hann heyra sér ríkið meðal annars um að leggja skólum til námsgögn, sinna gæðaeftirliti, miðla upplýsingum og síðast en ekki síst, setja grunnskólum aðalnámskrá (Lög um grunnskóla nr. 91/2008).

Aðalnámskrá hefur verið lýst sem samningi „þjóðarinnar við sjálfa sig um menntamál“ (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, bls. 11) og er hún reglulega endurskoðuð. Hlutverk aðalnámskrár er margþætt en hún er eitt helsta stjórnþætti fræðsluyfirvalda til þess að tryggja samræmi í skólastarfi. Án hennar væri vandræðum bundið fyrir mennta- og menningarmálaráðuneyti að sinna sínum lögboðnu skyldum svo sem stjórn skólastarfs og gæðaeftirliti (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013).

2.1.1 Aðalnámskrá grunnskóla frá 1999

Frá því tíu ára skólaskylda var tekin upp 1990 hafði verið í gildi aðalnámskrá sem 1. júní 1999 var leyst af hólmi með nýrri aðalnámskrá grunnskóla sem Björn Bjarnason þáverandi menntamálaráðherra undirritaði. Þarna var í fyrsta skipti unnið að námskrárgerð fyrir leikskóla, grunnskóla og menntaskóla á sama tíma og hafði verkið staðið yfir frá árinu 1996. Yfir 200 sérfræðingar komu að vinnunni og var markmið hennar að stuðla að samfellu og stíganda í námi landsmanna. Gefinn var út almennur hluti en að auki voru gefnir út ellefu sérstakir greinahlutar sem fjölluðu hver um sína námsgrein, þar á meðal einn um stærðfræði.

Í almenna hlutanum er kennslu lýst sem leið að fyrirfram settu marki sem eigi að hjálpa nemendum að öðlast leikni, færni, þekkingu og skilning á mismunandi sviðum (Menntamálaráðuneytið, 1999).

Við útkomu aðalnámskrárinnar 1999 voru kynntar nýjar leiðir í námi og áhersla var á ábyrgð einstaklingsins á eigin námi með auknu valfrelsi. Allt að þriðjungur náms í 9.-10. bekk var samsett af vali hvers og eins og nemendum var boðið að haga námi og námsmati í takt við væntanlegt áframhaldandi nám í framhaldsskóla. Öllum nemendum í 4. og 7. bekk var gert skylt að taka samræmt próf í íslensku og stærðfræði. Fyrir nemendur í 10. bekk voru þau gerð valkvæð en þar sem þau voru hluti af inntökuskilyrðum í framhaldsskóla voru þau mikilvæg fyrir ákveðinn hluta nemenda. Einkunnir úr þeim voru settar fram í formi staðal-einkunna, það er nemandi var borinn saman við aðra nemendur í sama árgangi en þar að auki fengu nemendur skólaeinkunnir. Inntökuskilyrði í framhaldsskóla samanstóðu af fyrir fram ákveðnum viðmiðunareinkunnum sem voru mismunandi eftir greinum miðað við þá braut sem viðkomandi hugðist stunda nám á. Við útskrift úr grunnskóla giltu einkunnir í samræmdum prófum til helminga við skólaeinkunnir (Menntamálaráðuneytið, 1999).

Í aðalnámskránni frá 1999 er á bls. 22 kaflinn Markmið og markmiðssetning og hefst hann á þessum orðum:

Skýr markmið eru grundvallarþáttur skólastarfs. Markmið eru leiðarvísir í öllu skólastarfi og forsenda áætlanagerðar um nám og kennslu. Þau stýra kennslunni og námsmatinu og eru grundvöllur mats á gæðum skólastarfs.

Námsmarkmið aðalnámskrár grunnskóla 1999 voru þrískipt í lokamarkmið, áfangamarkmið og þrepamarkmið. Lokamarkmiðin voru lýsing á því hvað nemandi ætti að hafa tileinkað sér við lok grunnskóla, í hverri námsgrein. Þau voru síðan brotin niður í þrepamarkmið sem útlistuðu hvað ætti að kenna hverjum árgangi. Áfangamarkmiðin sýndu það sem nemandi átti að hafa tileinkað sér í námi við lok 4., 7. og 10. bekkjar. Markmiðin voru öll tengd. Til dæmis var ekki hægt að ná áfangamarkmiði 1.-4. bekkjar nema vera búin að ná þrepamarkmiði fyrir 4. bekk og það sama gildi um áfangamarkmið í 7. og 10. bekk. Eins var uppi á teningnum með lokamarkmiðin að þeim var ekki náð fyrr en þrepa- og áfangamarkmiðum var náð. Megin atriðin voru því þrepamarkmiðin en þau voru samsafn viðfangsefna sem þurfti að ná til að ná áfangamarkmiðum og framsetning þeirra ætluð til að tryggja ákveðið flæði upp allar bekkjardeildir. Skólar máttu raða þeim upp á nýtt í skólanámskrá en þau voru ætluð til leiðsagnar fyrir kennara, nemendur og foreldra (Menntamálaráðuneytið, 1999).

Það er eins með allt, nýjungum er oft misvel tekið og engin undantekning var á þegar aðalnámskráin 1999 kom út. Árið 2003 birtist grein í Netlu sem bar yfirskriftina Bót eða dót? en í henni varpar Börkur Vígbórsson skólastjóri Grunnskólans á Egilsstöðum og Eiðum fram

vangaveltum í tenglum við þáverandi nýju aðalnámskrána. Hann gagnrýnir þar umfang hennar sem í heildina var 900 blaðsíður í 12 heftum í stað um 190 blaðsíðna sem áður hafði þekkt. Einnig segir hann hverja námsgrein setta fram með óraunhæfar væntingar um markmið og tíma fyrir hana innan viðmiðunarstundaskrár. Markmiðin væru of ítarleg og plássfrek og til að mynda færu 114 blaðsíður bara undir markmið í stærðfræði af 136 blaðsíðum sem námsgreinin fengi í heild. Þetta sýndi sig meðal annars í því að markmiðin væru allt of nákvæm og ekkert svigrúm væri fyrir kennara til að sveigja út af þeim en áfangamarkmiðin væru í raun nægilega greinargóð (Börkur Vígþórsson, 2003).

Lítið virðist hafa farið fyrir kynningum á aðalnámskránni en Þorvaldur Örn Árnason segist í grein frá árinu 2001 varla hafa séð neitt um hana á prenti. Hann furðar sig á því að jafn merkilegt skjal hafi ekki fengið meira umtal í samfélaginu en það sé sennilega vegna þess að upp á vanti í kynningarmálum og fólk hafi ekki haft tíma til að komast í gegnum allt efnið. Hann sér þó sem náttúrufræðikennari kosti í því að nú skuli halda samræmt próf í náttúrufræði sem hljóti að stuðla að aukinni áherslu á námsgreinina innan skólanna. Tímafjöldi ætlaður náttúrufræði væri nú aukinn í viðmiðunarstundatöflu og nýjar námsbækur væru farnar að sjást. Hann segist einnig ánægður með að skilið sé á milli náttúrufræði og samfélagsfræði. Hann líkt og Börkur setur út á markmiðin en ólíkt honum þá telur hann ekki endilega að þau séu of nákvæm og mikil heldur vill hann raða þeim upp á annan hátt og hefur áhyggjur af því að hluta námsefnis vanti (Þorvaldur Örn Árnason, 2001).

2.1.2 Aðalnámskrá grunnskóla frá 2006

Í tíð Þorgerðar Katrínar Gunnarsdóttur sem menntamálaráðherra kom út Aðalnámskrá grunnskóla frá 2006. Sú taldi 13 bindi, almennan hluta og tólf að auki fyrir greinahluta hverrar námsgreinar. Þeim hafði fjölgað um einn, þar sem hönnun og smíði fékk nú sér greinahluta. Í aðalnámskránni er fjallað um lagabreytingu sem tók gildi 1. janúar 2007 með það helst að markmiði að stuðla að:

Auknu sjálfstæði skóla, meiri sveigjanleika í skipulagi náms og kennslu, áherslu á einstaklingsmiðaða kennslu og samfellu í námi á milli skólastiga (Menntamálaráðuneytið, 2006, bls. 4).

Fram kom í inngangi að í þessari aðalnámskrá yrðu einungis gerðar lágmarksbreytingar þar sem unnið væri að heildarendurskoðun aðalnámskrár leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla. Ekki væri komist hjá því að gera breytingar á málvari á þessum tímavæðingum til samræmis við nýju lög en að auki voru gerðar breytingar á viðmiðunarstundaskrá á þann veg að skólar fengu meira frjálsræði. Meginbreytingin var þó sú að þrepamarkmiðin voru ekki lengur bindandi heldur voru þau orðin að tillögu um útfærslu og skólunum meira í sjálfsveld sett hvernig kennslan væri skipulögð. Í almenna hlutanum var kaflinn um markmið og

markmiðssetningu enn á sínum stað og hófst á sömu orðum og vitnað er í hér að ofan. Munurinn var hins vegar sá að nú voru meginmarkmiðin bara tvöenskönar, lokamarkmið og áfangamarkmið og þrepamarkmiðin fengu orðið minna vægi (Menntamálaráðuneytið, 2006). Þar sem lítið var um breytingar fór minna fyrir útgáfunni og lítið er til af útgefnu efni um skoðanir fræðimanna á þessari aðalnámskrá.

2.2 Núgildandi aðalnámskrá grunnskóla

Vinnu við breytingarnar sem sagt var frá við útkomu aðalnámskrárinnar 2006 lauk fimm árum síðar og 1. júlí 2011 kom út ný aðalnámskrá grunnskóla undirrituð af Svandísi Svavarsdóttur þáverandi menntamálaráðherra. Tveimur árum síðar var Katrín Jakobsdóttir orðin mennta- og menningarmálaráðherra og 15. apríl 2013 komu út greinasvið sem viðbót við gildandi aðalnámskrá. Átta námsgreinar fengu þar hver sinn kafla en að auki bættust við inngangskafli og kafli um lykilhæfni sem gildi þvert á námsgreinar (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013).

Hér á eftir verður farið yfir breyttar áherslur í núgildandi aðalnámskrá grunnskóla, mikilvægustu þætti hennar tengda þessari rannsókn og lítið á þá gagnrýni sem komið hefur fram um Aðalnámskrá grunnskóla frá 2011.

2.2.1 Fjölbreytt námsmat

Á Íslandi voru 173 starfandi grunnskólar skólaárið 2020 – 2021. Fjöldi nemenda var 46.488 sem var metfjöldi og leiða má líkur að því að fjölbreytni hafi verið mikil í nemendahópnum. Sem dæmi má nefna að 5.611 eða 12% þessara nemenda höfðu erlent tungumál að móðurmáli og 174 nemendur stunduðu nám í sérskólum (Hagstofa Íslands, 2021). Fjölbreytt námsstaða nemenda í grunnskólum landsins sést einnig á að veturinn 2019 - 2020 nutu 14.412 nemendur skólanna sérkennslu eða stuðnings af einhverju tagi við nám sitt (Hagstofa Íslands, 2022).

Nemendur eru eins og þessar tölur sýna ekki einn hópur með einsleitar þarfir heldur eru þeir eins fjölbreyttir og þeir eru margir og sterkir á ólíkum sviðum. Til móts við þetta er komið í kafla 9.4 í aðalnámskrá grunnskóla en þar er sérstaklega tekið fram að nota skuli fjölbreyttar matsaðferðir því þær verði að vera í takt við áherslur í kennslu, fjölbreytileika nemendahópsins og henta hæfniviðmiðum. Þá á námsmatið að vera heiðarlegt og sanngjarnt og meta alla hluti námsins (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, bls. 55). Einnig er talið mikilvægt að skoða hvert hæfniviðmið á jafnvel fleiri en einn hátt en á blaðsíðu 9 í aðalnámskrá stendur að „nemendur skulu eiga þess kost að uppfylla hæfniviðmið einstakra námsgreina og námssviða með mismunandi hætti“ (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013). Mikilvægt er að námsmat hafi leiðbeinandi og hvetjandi áhrif og liðsinni nemendum í átt að því að verða betri námsmenn (Erna Ingibjörg Pálsdóttir, 2019, bls. 18).

2.2.2 Leiðsagnarnám og leiðsagnarmat

Nýlega var sett í loftið vefsíðan adalnamskra.is sem er rafræn útgáfa gildandi aðalnámskrár og er leiðsagnarmat eina leiðin í námsmati sem er gefið sérstakt svæði á þeirri síðu (Menntamálastofnun, e.d.). Orðið leiðsagnarmat kemur 15 sinnum fyrir í núgildandi aðalnámskrá en leiðsagnarnám er hins vegar aldrei nefnt þar á nafn (mennta- og menningar- málaráðuneyti, 2013). Mikið hefur verið ritað um leiðsagnarnám og leiðsagnarmat (e. formative assessment) en árið 2021 kom út ný íslensk bók eftir Nönnu Kristínu Christiansen uppeldis- og menntunarfræðing og ber hún heitið Leiðsagnarnám – Hvers vegna, hvernig, hvað? Í bókinni útskýrir Nanna Kristín muninn á þessum tveimur hugtökum sem virðast bæði eiga sinn sess í íslensku máli. Hún segir þar að hugtakið leiðsagnarmat hafi verið notað af kennurum í áratugi en það hafi byggt á hugmyndafræði um námsmat „og snerist um að meta stöðu nemenda með því að líta til baka í námi þeirra“ (Nanna Kristín Christiansen, 2021, bls. 8). Rannsóknir sýni hins vegar í auknum mæli fram á mikilvægi þess að nýta niðurstöður námsmatsins til að styðja við framgang nemenda í námi. Þetta valdi því að áherslur hafi verið að breytast í þá átt að skoða hvaða áhrif námsmat hefur á framvindu námsins og þannig sé námsmatið farið að verða að framvísandi vegvísi í stað bakvísandi (Nanna Kristín Christiansen, 2021). Í þessari rannsókn eru bæði hugtökin rædd þar sem ólíkt er hvaða hugtök viðmælendur nota.

Leiðsagnarnám hefur verið marggrannsakað síðustu 30 ár og hefur verið lýst sem svo:

Að með leiðsagnarnámi væri einfaldlega átt við að nemandinn vissi hvar hann væri staddur í námi sínu og hvert hann væri að fara og að hann fengi leiðsögn sem hjálpaði honum að brúa bilið þar á milli (Nanna Kristín Christiansen, 2021, bls. 9).

Leiðsagnarnám hefur jákvæð áhrif á námsvitund nemenda (Nanna Kristín Christiansen, 2021) og rannsóknir hafa sýnt að leiðsagnarnám (e. formative assessment) hefur einnig verulega jákvæð áhrif á námsárangur, hver sem námsleg staða er fyrir. Ör endurgjöf á vinnu nemenda, í anda leiðsagnarnáms hefur jákvæð áhrif á afreksnemendur jafnt sem þá sem verr standa að vígi (Black og William, 2010). Það er mjög jákvætt því trú nemenda á eigin námshæfileikum vegur þungt og sjálfsöryggi og tiltrú á eigin getu hefur þau áhrif að nemendur verða auknir þátttakendur í eigin námi. Í leiðsagnarnámi er meiri áhersla á námið en matið og námsmati er einungis ætlað að veita leiðsögn (Erna Ingibjörg Pálsdóttir, 2019).

2.2.3 Hæfniviðmið

Núgildandi aðalnámskrá er ólík þeim sem við þekktum fyrir og boðar margþættar breytingar í skólalastarfi frá því sem áður var. Helsta breytingin sem skoðuð verður í þessari rannsókn snýr að nýju námsmatskerfi sem byggir á því að meta jafnt og þétt hvort nemendur hafi náð

tökum á fyrirfram ákveðinni hæfni. Sú hæfni byggir á hæfniviðmiðum sem gefin eru upp í Aðalnámskránni (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, bls. 54). Þetta er breyting frá því sem áður var þegar þekking var metin í þrepum. Meginmunurinn liggur í orðunum *hæfni* og *þekking* en Íslensk nútímamálsorðabók Stofnunar Árna Magnússonar í íslenskum fræðum lýsir þessum orðum á mjög ólíkan hátt. Þekkingu er lýst sem kunnáttu eða skilningi sem fáist með reynslu eða námi (e.d.-b) á meðan hæfni er lýst sem hæfileika eða færni til einhvers (e.d.-a). Það má því segja að kunnáttu hafi verið skipt út fyrir færni.

Núgildandi námsmatskerfi byggir annars vegar á hæfniviðmiðum og hins vegar á matsviðmiðum. Hæfniviðmiðin eru sett upp fyrir hvert stig innan grunnskólans líkt og eldri áfangamarkmiðin og miðast við þá hæfni sem nemandi skal hafa náð við lok 4., 7. og 10. bekkjar. Hæfniviðmiðin eru mismörg á milli námsgreina og eru flokkuð niður innan hvernar greinar í nokkra flokka. Í stærðfræði eru 44 hæfniviðmið fyrir 4. bekk en 46 fyrir 7. og 10. bekk og skiptast þau í sjö flokka. Hæfniviðmiðin byggja á stíganda þannig að hæfniviðmið fyrir 4. bekk er þá einnig til með auknum kröfum fyrir 7. bekk og aftur fyrir 10. bekk innan sama ramma. Í sumum tilfellum eru þau einföld og skýr líkt og þessi hæfniviðmið í kaflanum um tölur og reikning á blaðsíðu 214:

Við lok 4. bekkjar getur nemandi notað tugakerfisrithátt.

Við lok 7. bekkjar getur nemandi notað tugakerfisrithátt og sýnt að hann skilur sætiskerfi.

Við lok 10. bekkjar getur nemandi notað sætiskerfisrithátt og sýnt að hann skilur þær reglur sem gilda um hann.

Í öðrum tilfellum eru hæfniviðmiðin mun flóknari, bæði í málvari og einnig að fleiri en einn námsþátt er jafnvel að finna í þeim. Dæmi um það er fyrsta hæfniviðmið í kaflanum um vinnubrögð og beitingu stærðfræðinnar á blaðsíðu 213:

Við lok 4. bekkjar getur nemandi unnið einn og í samvinnu við aðra að því að rannsaka, greina, túlka, setja fram tilgátur og finna lausnir á viðfangsefnum, sem tengjast daglegu lífi með fjölbreyttum aðferðum og kynnt niðurstöður sínar, lesið og lagt mat á einfaldan stærðfræðitexta.

Við lok 7. bekkjar getur nemandi unnið einn og í samvinnu við aðra að því að rannsaka, greina, túlka, setja fram tilgátur og finna lausnir á viðfangsefnum, sem tengjast samfélagi og umhverfi með fjölbreyttum aðferðum og kynnt niðurstöður sínar, lesið og lagt mat á stærðfræðitexta.

Við lok 10. bekkjar getur nemandi unnið skipulega einn og í samvinnu við aðra að því að rannsaka, greina, túlka, setja fram tilgátur og finna lausnir, alhæfa um hvers kyns viðfangsefni með hjálp stærðfræðinnar, lesið og lagt mat á

stærðfræðitexta, notað viðeigandi verkfæri s.s. tölvur og kynnt niðurstöður sínar (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013).

Margir grunnskólar landsins nota náms- og upplýsingakerfið Mentor en þar geta þeir meðal annars haldið utan um námslega stöðu nemenda. Kerfið er þannig upp sett að mismunandi aðgangur er fyrir nemendur og kennara. Kennarar geta skipulagt námslotur inni í kerfinu og tengt þær mismunandi hæfniviðmiðum. Þegar námsmati lotunnar lýkur skrá þeir niðurstöðurnar þar inn. Öll hæfniviðmið sem metin eru safnast saman í hæfnikort fyrir námsgreinina sem nemendur geta skoðað og þannig fylgst með stöðu sinni í hverri námsgrein (InfoMentor, e.d.).

Þegar skólustjórnendur og kennarar vinna að skólanámskrá hvers skóla er þeim frjálst að vinna með hæfniviðmiðin eins og þeim hentar innan hvers skólastigs ef þess er gætt að nemendur hafi náð tilskilinni hæfni við lok 4., 7. og 10. bekkjar. Það sama gildir ekki um matsviðmiðin sem byggð eru á hæfniviðmiðum 10. bekkjar og eru einungis sett fram sem viðmið fyrir útskrift úr grunnskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013).

2.2.4 Útskrift úr grunnskóla

Allar þrjár útgáfur aðalnámskrár grunnskóla sem fjallað hefur verið hér um segja námsmat órjúfanlegt námi og kennslu (Menntamálaráðuneytið, 1999, bls. 35; Menntamálaráðuneytið, 2006, bls. 16; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 27) en hvernig standa eigi að því er hins vegar ólíkt. Fyrri tvær aðalnámskrárnar leggja áherslu á samræmd próf en þó kafli sé um þau í núgildandi aðalnámskrá eru þau ekki jafn veigamikill hluti námsmats. Í almennum hluta aðalnámskrár grunnskóla frá 1999 er það sett í hendur hvers skóla fyrir sig að ákveða hvernig námsmat skuli sett fram. Bent er á að það megi vera í bókstöfum, tölu- stöfum, orðum eða á annan hátt en þurfi að senda heim með nemendum í formi vitnisburðar í það minnsta árlega. Eins er talað um mikilvægi munnlegrar endurgjafar (menntamála- ráðuneytið, 1999, bls. 37). Þegar Aðalnámskráin kom út árið 2011 var skólum áfram frjálst að haga námsmati eins og þeim hugnaðist í 1.-9. bekk en varð á móti skylt að meta nemendur við útskrift úr grunnskóla út frá útgefnum matsviðmiðum. Námsmati átti nú að skila með bókstöfunum A, B, C og D (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, bls. 92).

Matsviðmiðin eru flokkuð í A, B og C viðmið. Hvert þeirra skýrir þá hæfni sem nemandi þarf að hafa náð til að fá samsvarandi einkunn. Nemandi sem nær ekki viðmiðum C útskrifast þá með einkunnina D. Síðar var B+ og C+ bætt þar við og eru því sex einkunnir á mats- kvarðanum nú en hæfni í flokki B jafngildir hæfniviðmiðum 10. bekkjar. Nemandi sem er nálægt viðmiði A en nær ekki að gera því öllu skil fær þá B+ og nemandi sem er nálægt B án þess að ná því öllu fær C+. Sem dæmi um mun á matsviðmiðunum getur nemandi sem hefur náð tókum á viðmiði A „tjáð sig á skýran og fjölbreyttan hátt um stærðfræðileg efni“ á

meðan sá sem getur einungis skráð sig á „skýran“ en ekki „fjölbreyttan“ hátt fær B. Viðmið C fer svo einungis fram á að nemandi geti tjáð sig „nokkuð vel“ um sama efni (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, bls. 221, 222 og 223).

2.2.5 Umfjallanir

Ellefu ár eru liðin frá því núgildandi Aðalnámskrá grunnskóla kom fyrst út og hefur hún ekki verið laus við aðfinnslur. Hér verður ekki farið nánar út í órökstudda gagnrýni heldur lítið á skrif og skýrslur fræðimanna um efnið.

Nokkuð hefur verið rætt um innleiðingarferlið og því lét mennta- og menningarmálaráðuneytið gera úttekt á því. Framkvæmd var könnun sem náði til allra grunnskóla landsins vorið 2019 og voru niðurstöðurnar birtar í skýrslu sem kom út í september 2020. Helstu niðurstöður hennar voru þær að skólastjórnendur, kennarar, nemendur og foreldrar upplifðu óöryggi þar sem mikil óvissa væri um mikilvæga þætti aðalnámskrár og lítill stuðningur hefði borist frá yfirvöldum. Stjórnendur grunnskóla sögðu mikið vanta upp á til að klára ferlið og að veita þurfi meiri stuðning. Hugmyndafræði aðalnámskrár þótti í meginráttum góð og almenn jákvæðni var gagnvart áherslum á hæfnimiðað nám. Því væri ekki þörf á að breyta henni en mikilvægt væri að einfalda hana og þá sér í lagi hæfniviðmiðin og matsviðmiðin. Þau þóttu flókin og áhyggjur voru af skorti á samræmi á milli skóla og jafnvel námsgreina innan sama skóla sem kallaði á skýrari útfærslur (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2020).

Samkvæmt aðalnámskrá á menntun og námsmat að vera einstaklingsmiðað og eru hæfniviðmiðin sett upp með það í huga að geta metið stöðu nemenda á misjöfnu hæfnistigi (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013). Ingibjörg Kaldalóns, lektor, vann að rannsókn á sjálfræði nemenda í grunnskólum og lauk henni árið 2014. Í henni kemur fram að kennurum þyki erfitt að mæta einstaklingsþörfum nemenda í námi. Strembið sé að uppfylla kröfur um umfang náms þar sem mikið vanti upp á að viðunandi námsefni fái auk þess sem námshópar séu of stórir (Ingibjörg Kaldalóns, 2017). Í skýrslu Menntamálastofnunar um ytra mat á yfir 50 grunnskólum á árunum 2013-2018 kom í ljós að nokkuð vantar upp á að skólarnir nái að fylgja því sem ætlast er til af þeim í aðalnámskrá. Í samantekt er sett út á námsmat og að þar séu skráningar ekki skýrar. Ekki sé skýrt hvað er metið og hvernig og hvað skuli gera til að aðstoða þá sem ekki ná viðmiðum. Eins er bent á að matskvarða og viðmið um námsmat vanti og nemendur séu ekki meðvitaðir um markmið í eigin námi (Þóra Björk Jónsdóttir, 2018).

Meyvant Þórólfsson, dósent við Menntavísindasvið Háskóla Íslands hefur lagt stund á rannsóknir í námskráfræðum og námsmati. Ritrynd grein eftir hann birtist í Netlu í tengslum við Menntakviklu 2019 og nefnist hún „Álitamál tengd innleiðingu hæfnimiðaðs námsmats í

skyldunámi“ og er titillinn lýsandi fyrir inntak greinarinn umfjöllunar. Niðurstöður hans eru á þá leið að þó hæfnimiðað námsmat sé réttlátara og öllum til bóta þá sé að mörgu að huga. Vinnuálag á kennara og ábyrgð sem á þeim hvíli sökum þess sé umtalsvert meiri og krefjist sérþekkingar sem sé víða ekki til staðar. Matið geti auk þess verið huglægt, ósamræmt og einkennst af óreiðu. Hann bendir einnig á að ástæða sé til að hafa áhyggjur af eftirliti og lýkur greininni á orðunum: „Í kerfi þar sem kennarar geta valið viðfangsefni og hæfniviðmið eins og af hlaðborði, og jafnvel samið ný hæfniviðmið, er erfitt að sjá hvernig haga má gæðamati eða eftirliti með námsmati“ (Meyvant Þórólfsson, 2019, bls. 13).

3 Aðferðafræði

Meginmarkmið rannsóknarinnar var að fá fram sjónarmið stærðfræðikennara á unglíngastigi á því námsmatskerfi sem þeim er ætlað að vinna eftir samkvæmt gildandi aðalnámskrá grunnskóla (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013) og skoða hvernig kennurum gangi að aðlagast þessum breyttu áherslum.

Í þessum kafla verður leitast við að gera grein fyrir aðferðafræði rannsóknarinnar en hún er unnin með eigindlegri rannsóknaraðferð. Þessi aðferðafræði hentar mjög vel þegar markmið rannsóknar er að leggja mat á skilning viðmælanda á viðfangsefninu og hvernig þeir túlka það. Gögn í eigindlegum rannsóknum eru ávallt munnleg eða skrifleg og er algengt að þeim sé safnað með viðtölum (Berglind Gísladóttir og Sigríður Halldórsdóttir, 2021, bls. 27). Rannsóknarsniðið byggir á fyrirbærafræði en í slíkum rannsóknum er einstakt fyrirbæri, til að mynda upplifun eða reynsla viðfangsefnið og markmiðið er að skilja fyrirbærið betur en ekki að alhæfa um það (Sigríður Halldórsdóttir, 2021, bls. 256).

3.1 Viðmælendur

Mikilvægt er að viðmælendur í eigindlegum rannsóknum hafi þekkingu og skoðun á viðfangsefninu sem rannsaka á og því er algengast að tilgangsrúrtök séu notuð þegar þátttakendur eru valdir (Kristín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir, 2021, bls. 207). Til að fá sem fjölbreyttastan viðmælendahóp voru sex þátttakendur valdir með markmiðsrúrtaki þar sem lögð var áhersla á að engir tveir viðmælendur kenndu við sama skóla. Þar sem ákjósanlegast var að skólarnir sem þeir kenndu við hefðu sama bakland var ákveðið að þeir yrðu allir í Reykjavík en dreifðust sem mest um borgina. Einnig var mikilvægt að viðmælendur kenndu nemendum í 10. bekk þar sem sérstök matsviðmið gilda við útskrift úr grunnskóla (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013) og hugmyndir kennaranna um námsmat við lok grunnskóla er meginviðfangsefni rannsóknarinnar.

Allir þátttakendur í rannsókninni eiga það sameiginlegt að vera menntaðir kennarar sem kenndu stærðfræði á unglíngastigi þegar viðtölin voru tekin. Hvorki þátttakendur né skólarnir sem þeir starfa við verða nafngreindir hér en rætt var við fjórar konur og tvo karlmenn á aldrinum 29 - 63 ára. Flestir viðmælenda eru mjög reynslumiklir og hafa starfað við kennslu í 14 – 41 ár en einn skar sig þó úr og var á sínu þriðja ári í starfi.

3.2 Gagnaöflun

Tekin voru viðtöl við sex kennara í febrúar og mars 2022 og fóru þau fram á vinnustöðum viðmælanda. Með þeirra leyfi voru samtölin öll hljóðrituð á snjallsíma til að auðvelda eftirvinnslu. Til að hafa ákveðið samræmi í viðtölunum án þess þó að stýra þeim um of voru þau byggð á viðtalsáætlun (sjá viðauka B) en í þess konar viðtölum er lagt upp með eina stóra

spurningu í byrjun til að opna viðtalið sem lýsir á sama tíma tilgangi þess. Spurningum sem varpað er fram í upphafi og innihalda spurnarorð eins og hvað og hvernig eru líklegri til að fá viðmælendur til að segja frá með eigin orðum á þann hátt að þeir túlki reynslu sína og sýn óháð óskum spyrjanda. Í framhaldi af því koma efnislegar spurningar um viðfangsefnið sem mynda viðtalsramma ásamt öðrum spurningum sem hafa þann tilgang að ná aukinni dýpt í viðfangsefnið (Helga Jónsdóttir, 2021, bls. 159).

Með þetta í huga voru viðtölin opnuð á spurningunni: Hvað finnst þér um námsmatskerfið sem kynnt var í síðustu aðalnámskrá grunnskóla? Viðmælendum var þannig gefið tækifæri til að tjá sig og segja óhikað frá sínum skoðunum og reynslu en rannsakandi var þó við því búin að þurfa að leiða viðtalið áfram með lokuðum efnisspurningum til að fá svör við sem flestum meginatriðum. Megin efnisspurningarnar sem komu til viðbótar við opunarspurninguna voru: Hvernig hagar þú námsmati yfir veturinn, telur þú þig vera að vinna í anda leiðsagnarnáms og leiðsagnarmats og myndir þú vilja breyta einhverju í því námsmatskerfi sem við erum að vinna með í dag? Spurningar til dýpkunar sneru að því hvernig kennararnir höguðu námsmati og hvernig það væri samsett, reiknað út og lokaekinn fengin. Einnig var spurt um það hvort nemendur fengju miðsvetrareinkunn, hvort sömu námsþættir væru prófaðir oftar en einu sinni á önn og hvort nemendur hefðu tækifæri til að bæta sig í þeim þáttum sem þeir hefðu sýnt minni færni í á námsmati. Viðhorf kennaranna til leiðsagnarnáms og leiðsagnarmats var skoðað með því að spyrja þá sem sögðust vinna með leiðsagnarnám og leiðsagnarmat að því hvernig þeir gerðu það, hvaða þekking þeirra á viðfangsefninu kæmi og hvort þeir nyttu faglegs stuðnings stjórnenda eða samkennara innan skólans. Þeir sem sögðust ekki vinna með leiðsagnarnám og leiðsagnarmat en þekktu til þess voru spurðir um ástæðu þess að þeir nýttu sér það ekki.

Viðtölunum var lokað með spurningum sem sneru að kennurunum sjálfum, það er aldri þeirra, hversu lengi þeir hefðu starfað sem kennarar og hvort þeir hefðu sótt sér endurmenntun eftir að þeir hófu störf. Að lokum var þeim boðið að bæta einhverju við sem þeim fannst upp á vanta. Viðmælendur fengu allir sömu spurningar en höfðu mismikið um málið að segja og viðtölin því mislöng, stysta upptakan var 15:13 mínútur en sú lengsta 41:16 mínútur. Unnið var út frá því að það væri gott viðmið að slíta viðtali um leið og bæri á endurtekningum hjá viðmælanda líkt og Helga Jónsdóttir fjallar um í Viðtöl í eigindlegum og megindlegum rannsóknum (2021, bls. 161).

3.3 Greining gagna

Viðtölin voru hljóðrituð og að hverju viðtali loknu skráði rannsakandi hjá sér athugasemdir sem sneru að þáttum viðtalsins og gætu haft áhrif á túlkun svara. Rannsakandi afritaði hvert

viðtal orðrétt yfir í texta skömmu eftir að því lauk. Kostur slíkra vinnubragða er að rannsakandi kynnist rannsóknargögnunum betur (Sigríður Halldórsdóttir, 2021, bls. 267).

Þegar viðtölin voru öll komin í ritað form hófst greining gagnanna þar sem hvert viðtal var greint niður í þemu eftir sýn og reynslu þátttakanda, það kóðað og greiningarlíkan útbúið fyrir hvert og eitt viðtal. Greiningarlíkon geta verið mismunandi á milli viðmælenda í sömu rannsókn þar sem rauði þráðurinn í viðtalinu er ekki ávallt sá sami en þeim er síðan skeytt saman í heildargreiningarlíkan. Það er gjarnan á þeim tímamarki sem aukinn skilningur á gögnunum kemur fram og línur fara að skýrast í rannsókninni (Sigríður Halldórsdóttir, 2021, bls. 268) og var það einmitt svo.

3.4 Trúverðugleiki og siðferðisleg álitamál

Viðmælendur fengu fyrir viðtalið upplýsingar um viðfangsefni rannsóknarinnar og undirrituðu upplýst samþykki (sjá viðauka A) þar sem þeir gáfu leyfi fyrir því að viðtalið yrði hljóðritað og þau gögn sem úr því kæmu yrðu notuð við skrif á þessari skýrslu. Til að halda trúnaði var lögð áhersla á það í öllu rannsóknarferlinu að nöfn viðmælenda og þeirra skóla sem þeir störfuðu við væru ekki greinanleg.

Til að stuðla að trúverðugleika spurði rannsakandi inn á milli hvort hann væri að skilja rétt það sem hann taldi að kæmi fram í viðtalinu. Þetta er gert þar sem fólk tjáir sig á mismunandi hátt og því mikilvægt að vera þess viss að túlkun á svari viðmælenda sé í samræmi við hans merkingu (Helga Jónsdóttir, 2021, bls. 162). Margrét Hrönn Svavarsdóttir og Sigríður Halldórsdóttir hafa ritað um hlutlægni í rannsóknum og segja að „bakgrunnur og reynsla rannsakenda“ séu alltaf líkleg til að hafa áhrif á hvernig rannsakandi nálgast viðfangsefni sitt. Þar sem ekki er hægt að komast hjá hlutdrægni er mikilvægt að vera meðvitaður um þá hættu og reyna að takmarka hana (2021, bls. 225). Rannsakandi lagði áherslu á það í ferlinu að eigin skoðanir á viðfangsefninu hefðu sem minnstu áhrif á niðurstöður, reynt var að gæta hlutleysis í viðtölum, við flokkun gagna og skrásetningu niðurstaðna.

4 Niðurstöður

Í þessum kafla verður farið yfir helstu niðurstöður rannsóknarinnar eins og þær komu fram í viðtölum við sex stærðfræðikennara sem allir kenna nemendum 10. bekkjar í grunnskólum Reykjavíkur. Við greiningu á viðtölunum komu í ljós fjögur megin þemu sem eru: Nýtt námsmatskerfi í aðalnámskrá grunnskóla, skipulag námsmats, matsniðurstöður og hugmyndir um breytingar. Kaflinn er skipulagður eftir þemunum auk undirþema sem komu fram í sumum tilfellum og fá þá sinn undirkafla.

4.1 Nýtt námsmatskerfi í aðalnámskrá grunnskóla

Í þessum kafla verður fjallað um persónulega upplifun viðmælendanna á námsmatskerfinu sem kynnt var í síðustu aðalnámskrá grunnskóla og óhjákvæmilegan samanburð við námskrárnar sem áður höfðu verið í gildi.

Fimm viðmælendanna sex höfðu starfað sem kennarar í nokkurn tíma áður en síðasta aðalnámskrá grunnskóla kom út og sumir voru jafnvel búnir að haga kennslu í samræmi við nokkrar aðalnámskrár. Það var því viðbúið að allir hefðu skoðanir á því hvernig þessi nýja aðalnámskrá væri í samanburði við hinar. Skoðanir viðmælenda voru fjölbreyttar og ólíkar. Einungis einn viðmælenda sem hafði reynslu af fyrri aðalnámskrám sagðist vera mjög hrifinn af nýja námsmatskerfinu en annar var alveg á hinum endanum og sagðist mjög ósáttur við kerfið. Aðrir sáu bæði kosti og galla við það. Greinilegt var samt að kennararnir höfðu allir tekið þá ákvörðun að sætta sig við orðinn hlut og reyndu flestir að sjá jákvæðu þættina sem það hafði upp á að bjóða. Þeir höfðu einnig unnið markvisst í því að tileinka sér þau vinnubrögð sem fylgdu nýjum aðferðum við námsmat.

Fyrst fannst mér þetta kerfi algjörlega hroðalegt en síðan einsetti ég mér bara að læra á þetta kerfi, sem ég og gerði þannig að ég met algjörlega eftir þessu í dag en það er ekki þar með sagt að ég sé hrifnari af þessu heldur en gamla kerfinu.

Samanburður við fyrri aðalnámskrár er óhjákvæmilegur og voru þrepamarkmið sem þekktust í síðustu námskrám eitt af því sem kom til umræðu hjá fleiri en einum viðmælenda. Á meðan einn var mjög feginn að losna við þrepamarkmiðin, fannst þau hafa verið óraunhæf og tímafrekt að komast yfir allt efnið, þá voru aðrir sem söknuðu þeirra. Nokkrir töluðu um að nemendur væru óöruggari með hvað væri ætlast væri til af þeim eftir að þrepamarkmiðin hurfu. Aðrir sögðu það sama um foreldra sem virtust eiga erfitt með að átta sig á hvað ætlast væri til af börnunum þeirra. Hluti kennaranna upplifði þetta einnig sterkt um sig sjálfa og voru jafnvel óöruggir á því hvað þeim bæri að kenna og á hvaða aldri. Viðmælendum varð tíðrætt um verkefnabókina sem þeir voru vanir að vinna með inni á Mentor og söknuðu margir hennar. Kennurum fannst mun auðveldara að vinna með gömlu verkefnabókina en

nýju hæfnikortin og þeim þóttu þrepin miklu skýrari en hæfniviðmiðin og matsviðmiðin. Einn hafði orð á því að þrepin hefðu verið auðlæsari en hæfniviðmiðin sem væru svo háfleyg að það færi erfitt fyrir kennara að skilja þau, hvað þá fyrir nemendur og foreldra.

Ekki voru allir sáttir við hvernig nýja námsmatskerfið var kynnt á sínum tíma og þótti mörgum vanta stórlega upp á að það væri nógu augljóst hvaða leiðir ætti að nota þegar unnið væri með það. Höfðu viðmælendur áhyggjur af misræmi á milli skóla og töldu sig vita að mjög ólíkum aðferðum væri beitt, jafnvel sums staðar innan sama skólans.

Fólk er náttúrulega að nota það á mismunandi hátt og það vantar að maður viti hvernig eigi að vinna og að það séu einhverjar leiðbeiningar um hvernig það sé notað almennilega. Maður sér að það er svolítið misræmi á milli skóla hvernig fólk er að nýta kerfið.

Það að ekki væri skýrt hvaða aðferðum skyldi beita við matið ýtti undir áhyggjur um að nemendur sætu ekki allir við sama borð við útskrift úr grunnskóla. Að sama skapi komu upp vangaveltur um skort á eftirliti. Í viðtölunum kom fram það sjónarmið að það væri ekki bara að leiðbeiningum virtist vera ábótavant heldur væri oft fátt um svör þegar leitað væri eftir upplýsingum frá yfirvöldum. Þeir sem sóst höfðu eftir leiðbeiningum frá Menntamálastofnun kom á óvart að heyra sérfræðinga þar tala um sjónrænt mat og sjóngreiningu þegar lokaeinkunn væri gefin og áttu erfitt með að átta sig á því hvort það hafi í raun allir vitað hvað væri verið að leggja af stað með þegar matið var fyrst kynnt. Þeir upplifðu sig setta í þróunarvinnu án leiðbeininga og vonuðust til að búið yrði að laga þetta þegar næsta aðalnámskrá grunnskóla kæmi út.

4.2 Skipulag námsmats

Í þessum kafla verður fjallað um skipulag námsmats. Þemað var greint í tvö undirþemu sem gert er grein fyrir hvort í sínum kafla. Reifaðar verða hugmyndir viðmælenda um hæfniviðmið og matsviðmið annars vegar og hins vegar skoðaðar matsaðferðir.

4.2.1 Hæfniviðmið og matsviðmið

Allir viðmælendur hafa hæfniviðmiðin til hliðsjónar þegar þeir skipuleggja kennslu vetrarins en voru komnir mislangt með hvernig þeir nýta þau og að hvaða leyti og aðferðirnar því mjög fjölbreyttar. Skilin á milli hæfniviðmiða og matsviðmiða fannst sumum óljós og aðeins helmingi viðmælenda fannst skýrt að þetta væru ekki einn og sami hluturinn. Einungis einn viðmælendi útskýrði námsmatið í sínum skóla þannig að skýrt var hvernig hæfniviðmið og matsviðmið væru notuð á ólíkan hátt en í flestum tilfellum stjórnðu hæfniviðmiðin uppsetningu kennslulota.

Sumir skólanna eru með þetta í nokkuð föstum skorðum. Stærðfræðikennarar 8. - 10. bekkja höfðu flokkað hæfniviðmiðin niður á ákveðnum tímapunkti og ákveðið hvaða hæfniviðmið eða hlutar af þeim væru til hliðsjónar fyrir hvern árgang. Sum þeirra væru til að mynda einungis kennd í 8. bekk eða bara 10. bekk og önnur jafnvel metin öll árin.

Við erum með skólanámskrá sem er unnin upp frá hæfniviðmiðum þar sem við erum búin að taka hæfniviðmiðin og brjóta þau niður. Aðeins að skipta þeim á milli árganga, sumt er samt unnið með oftari en einu sinni. Árið er skipulagt út frá hæfniviðmiðunum.

Þeir sem eru að vinna samkvæmt fyrirfram ákveðnum römmum eftir að nýja námskráin var tekið í notkun voru öruggari í því hvað ætlast væri til af þeim og hvað þeir ættu að kenna hverjum árgangi fyrir sig. Þeir þurftu þá ekki að eyða tíma í þessa þætti á hverju hausti. Aðrir voru með þetta aðeins lausara í reipunum og virtust fara í ítarlegri endurskoðun á þessari flokkun árlega og höfðu orð á því að þetta tæki ávallt einhverjum breytingum.

Nokkrir höfðu orð á því að í þessari vinnu skrifuðu þeir hæfniviðmiðin upp á nýtt til að gera þau skiljanlegri sem tónar við áhyggjur kennaranna af því að hæfniviðmiðin væru svo hátíðlega orðuð að þau skildust illa. Einnig var mikið um að þau væru brotin niður þar sem kennurum þótti oft erfitt að ná að fara yfir allt sem hvert hæfniviðmið snerist um í einni lotu og því væri betra að skipta þeim niður. Í þeim tilfellum var allur gangur á því hvort hæfniviðmiðum væri lokið innan sama skólaárs eða jafnvel skipt á milli ára.

Það er stundum erfitt að tengja þau beint við það efni sem við erum að vinna í þannig að við höfum reynt að búta niður og frekar flokka eftir þeim þannig að núna erum við að vinna í þessari lotu og þá erum við að æfa okkur svona og næst tökum við annan hluta.

Fjöldi hæfniviðmiða var mikið í umræðunni og flestir viðurkenndu að það væri ekki möguleiki að komast yfir þau öll. Í því samhengi var bent á að þrjú hæfniviðmið væru fyrir algebru sem hefðu þvælst fyrir kennurum þegar þeir væru að reyna að flokka þau niður á ár en skilin á milli væru mjög óljós. Orðalag væri opið og ekki skýrt hvað hvert þeirra snerist um. Í því samhengi var bent á hvað eldri þrepin voru skýr og í þeim hefði þetta ekki verið vandamál. Í þeim skólum sem skiptu kennslunni eftir árgöngum þannig að hver kennari kenndi bara einum árgangi var meira um að vandamál kæmu upp varðandi skiptingar á hæfniviðmiðum og var samskiptaleysi á milli kennara þá oft um að kenna.

Í tengslum við hæfniviðmiðin komu fram hugmyndir um frjálsræðið sem fylgdi þessu nýja kerfi og ekki voru allir sammála um hvort það væri af hinu góða eða slæma og hvort því fylgdi fleiri kostir eða gallar.

Kennararnir geta í raun komist upp með að kenna hvað sem er að mínu mati. Það er hvorki mikið eftirlit né próf frá opinberum aðilum núna þegar það er búið að taka samræmdu prófin út. Mér finnst þetta alvarlegt að það skuli vera svona lítið eftirlit með skólunum.

Athugasemdir í líkingu við þessa voru vel rökstuddar en einn viðmælandi fagnaði frelsinu og sagðist líta á það sem tækifæri í átt að fjölbreyttara námsmati. Það að námsmatið væri ekki í of föstum skorðum var mikill kostur í þeirra huga og biði upp á breyttar áherslur. Allir viðmælendurnir sögðust nota námsmatsverkefni í lok hvarrar lotu til að meta færni nemenda í þeim hæfniviðmiðum sem lágu til grundvallar í lotunni og flestir reyndu að endurspegla mikilvægi og stærð lotunnar með fjölda hæfniviðmiða sem metin voru.

4.2.2 Matsaðferðir

Allir kennararnir sögðust nota blandað námsmat en skipting á milli tegunda verkefna var mjög ólík og matsaðferðir fjölbreyttar.

Einn viðmælandi sagðist sagðist ljúka hverjum kafla í bókinni með skriflegu kaflaprófi, nemendur skiluðu heimaverkefnum síðan rafrænt og allir árgangar ynnu svo einhver stærri verkefni. Megin áhersla væri þó á skrifleg próf sem samin væru með hliðsjón af hæfniviðmiðum og matsviðmiðum. Annar sagðist nota mikið af skriflegum prófum þar sem sú leið væri einföld í framkvæmd og því væri auðvelt að falla í þá gryfju þegar meta þyrfti stóran hóp. Það tæki stuttan tíma að leggja þau fyrir og í flestum tilfellum væri yfirferðin ekki tímafrek heldur. Sá viðurkenndi þó að hann vildi gjarnan gera meira af því að hafa munnlegt námsmat þar sem hann taldi það henta fleirum en hann hefði ekki stuðning samkennara sinna í því og skriflegu prófin hefðu af þeim sökum tekið yfir. Í sumum lotum væri annars konar námsmat einnig notað, bæði eitt og sér eða sem hluti mats á móti prófi. Þetta væru oftast verkefnaöppur eða annað slíkt.

Í þremur skólum voru kennarar með blöndu þar sem vægi skriflegra prófa sem hluti af námsmatinu var ekki alveg eins áberandi og meira af alls kyns verkefnum komu til viðbótar. Einn viðmælandi lagði mikið upp úr því að hafa alltaf einhver námsmatsverkefni inn á milli sem væru ekki skrifleg próf þar sem ógjörningur væri að meta til dæmis munnlega tjáningu með skriflegu prófi. Stundum væru verkefni þess eðlis að þau mætu öll hæfniviðmið lotunnar en stundum væri skriflegt próf að auki. Mikið væri lagt upp úr fjölbreytni í verkefnavali og að hafa bæði munnleg og skrifleg verkefni.

Annar viðmælandi sagðist nota skrifleg próf og verkefni og legði mikið upp úr því að nýta tölvutækni í gerð reiknilíkana á meðan sá þriðji nýtti tölvutækni nánast ekkert. Sá hinn sami var hins vegar mjög duglegur í annarri fjölbreyttri verkefnavinnu .

í 10. bekk er eitt munnlegt próf og svo er ég með allskonar verkefni þar sem þau eru til dæmis að fara út og mæla upp svæði og teikna í mælikvarða eða þau eru að búa til líkön og þá þurfa þau að reikna út rúmmál og flatarmál og breyta í metrakerfinu. Þannig að ég er með mjög víðtækt og allskonar námsmat og svo líka hvernig vinnur þú í tímum og hvernig vinnur þú heima, þetta kemur allt inn.

Í þessum skóla talaði kennarinn um að hann hefði til fjölda ára unnið með mjög reyndum kennurum og þá hefðu þeir þróað ýmis konar námsmatsverkefni þar sem farið var út fyrir kassann. Í dag væri staðan sú að samkennarar hans væru frekar óreyndir og þá væri allt þetta mun erfiðara því meira mæddi á honum í öðru en hann reyndi að halda í fjölbreytni.

Einn viðmælandi var á skjön við hina fimm að því leyti að í hans skóla eru skrifleg próf frekar notuð sem uppfylling og hann nánast afsakaði að þau væru enn notuð. Hann sagðist markvisst vinna að því að hætta notkun þeirra og þess í stað væri lagt upp með að auka fjölbreytni í námsmati. Þessi kennari lagði einnig mikla áherslu á að námsmatsverkefni lotunnar endurspegladi mikilvægi hennar við skipulag námslota. Til að mynda væri rúmfræði í 9. bekk mjög veigamikill þáttur af námi nemenda. Lotan væri því nokkuð löng og stórt verklegt námsmatsverkefni tengt mörgum hæfniviðmiðum notað til grundvallar. Kennarinn sagðist nota munnleg verkefni, myndbandsverkefni, skýrslur, útbúa þrívíða hluti og veggspjöld. Horfið hefði verið frá því síðustu ár að meta mikið af heimaverkefnum þar sem upplifun kennaranna væri að námsmatið snerist þá oft á tíðum meira um að meta hæfni foreldra.

Fimm skólanna voru með einhverskonar lokaverkefni fyrir nemendur í 10. bekk og töluðu tveir viðmælenda um að þau væru nýtt til að safna saman þeim hæfniviðmiðum sem ekki hefði náðst að meta á annan hátt en aðrir tveir notuðu þau til að gefa nemendum tækifæri til að bæta lokaeinkunn sína. Verkefnin væru mjög fjölbreytt og nemendur hefðu mikið um framsetningu þeirra og inntak að segja. Í þessum verkefnum fengju nemendur oftast að velja viðfangsefnið sjálfir og gætu sniðið það að sínu áhugasviði. Allir skólarnir utan eins sögðust leggja fyrir hópverkefni í stærðfræði sem hluta af námsmati en einungis helmingur lagði fyrir munnleg próf.

4.3 Matsniðurstöður

Í þessum kafla verður fjallað um matsniðurstöður en þemanu er skipt í undirþemu sem fá hver sinn kafla. Þeir eru: Leiðsagnarnám og leiðsagnarmat, einkunnagjöf, endurtekið mat og lokamat við útskrift úr grunnskóla.

4.3.1 Leiðsagnarnám og leiðsagnarmat

Allir viðmælendur töldu sig vera að vinna að hluta til í anda leiðsagnarnáms og leiðsagnarmats en flestir sögðust þó ekki vinna mjög skipulega með það. Helmingur viðmælenda töldu sig vinna með það upp að vissu marki en leiðsögnin fælist helst í að leiðbeina nemendum í

námsefninu yfir veturinn og leiðbeiningum sem þau fengju fyrir verkefni. Einn sagðist upplifa mikinn stuðning við leiðsagnarmat frá sínum yfirmönnum og samkenurum en annar ekki. Sá þriðji upplifði að flestum þætti aukin vinna fylgja því að fara lengra með þetta og því væri látið nægja að gera þetta svona. Hann viðurkenndi að hann væri sjálfur á þeim stað að detta stundum í þæginda gírinn og það væri ekki skrítið því álagið á kennurum væri nógu mikið þó að þessu væri ekki bætt við. Hann sagði að sig langaði til að vinna meira í anda leiðsagnarnáms og að samkennarar hans hefðu metnað til að gera sitt besta en það væri bara ekki tími fyrir meira en gert væri í dag.

Helmingur þeirra sem talað var við starfar í skólum sem eru eða voru á einhverjum tímapunkti með átak meðal kennara um að nýta leiðsagnarnám. Tveir þeirra höfðu farið á ráðstefnur og í námsferðir erlendis til að kynna sér leiðsagnarnám og einn var þegar viðtalið átti sér stað að sækja námskeið í leiðsagnarnámi. Einn sagðist upplifa að verkefnið væri enn á lífi innan síns skóla þó það hefði dalað nokkuð á meðan á breytingum vegna Covid-19 stóð. Það væru reglulega haldin námskeið og veggspjöld hefðu stundum hangið uppi í stofum til að minna á vinnubrögðin. Hann var samt á því að þetta væri bara eitt af mörgum verkfærum sem gott væri að grípa til en yrði ekki tekið inn í staðin fyrir aðrar kennsluáferðir. Hann sagði að jafnvel þó skólinn væri með verkefnið í gangi og stuðningur um breytt vinnubrögð kæmu frá stjórnendum þá fengi hann ekki stuðning frá sínu teymi. Þeim þætti nokkuð gott að vera ekki að flækja hlutina. Hann sagðist oft eiga erfitt með að skilja hvernig fara ætti eftir sem aðalnámskrá legði upp með og væri í anda leiðsagnarnáms.

Eins og aðalnámskrá leggur þetta upp þá eiga nemendur að hafa tækifæri til að vinna í sínum hæfniviðmiðum og ná þeim og sýna fram á að þau hafi náð þeim og þá kemur aftur spurningin, hvenær eigum við að gera það? Við höfum náttúrulega ákveðið efnismagn sem við þurfum að fara yfir og við þurfum að kenna ákveðna efnisþætti í hverjum árgangi og það er alltaf þessi spurning, hvernig ætlum við að því að koma til móts við þessa sem ná ekki? Það er alveg skýrt að við eigum að gera það en það er ekki alveg jafn skýrt hvernig við eigum að gera það.

Einn viðmælenda sagðist reyna eins og hægt væri að leyfa nemendum að skila verkefnum þegar 80-85% af tímanum sem hann áætlaði í verkefnið væri búinn. Hann færi þá lauslega yfir þau, kæmi með athugasemdir og gæfi þeim svo smá tíma til að ljúka verkefninu. Stundum skiluðu nemendur dæmablöðum sem þau ynnu heima. Ef mikið væri um villur þá settist hann með nemendum og leiðbeindi þeim betur um efnið og nemendur fengju síðan tækifæri til að endurtaka verkefnið. Sá kennari sagðist vera mjög áhugasamur um leiðsagnarnám og vildi gjarnan gera meira af þessu. Því miður þá væri samt svo tímafrekt að fara margsinis yfir sömu verkefni að það væri ógjörningur að vinna svona nema við hámark 25% verkefna. Hann ynni þó mikið með samvinnunám líka þannig að nemendur væru þar að

aðstoða hvern annan og í því fælist bæði leiðsögn og nám fyrir þá sem eru að aðstoða. Hann sagðist ávallt hafa lítið námsmatsverkefni í janúar með dæmum úr öllum hæfniviðmiðum haustsins til að gefa nemendum tækifæri til sýna fram á bætta hæfni í þeim og það sama gerði hann í maí. Það væri ekki sanngjarnt að meta bara einu sinni hvert hæfniviðmið.

Í einu tilviki sagði viðmælandi að hans skóli hefði verið með mikla áherslu á leiðsagnar-nám fyrir nokkrum árum og sumir væru enn að vinna samkvæmt því þó það væri ekki endilega strangt farið eftir kenningum. Hann sagði að ávallt fylgdi skrifleg umsögn með þegar nemendur fengju námsmatsverkefni til baka, hvort sem um próf eða verkefni væri að ræða og nemendum byðist einnig alltaf að fá leiðbeiningar og munnlega endurgjöf á verkefni sín ef þau óskuðu eftir því. Ef nemendur skiluðu námsmatsverkefni og það væri alveg ómögulegt þá væri einnig alltaf í boði að gera betur það er að bæta verkefni með einhverjum hætti eða auka við þau. Það væri í leiðsagnarnámi klárlega kostur við að vinna meira með verkefni en próf þar sem ekki væri hægt að leyfa nemendum að taka sama prófið aftur og aftur. Eftir að kennarar hafi hætt að gefa bókstafi við hvert verkefni hafi þeir vanið sig á að afhenda nemendum alltaf markmið og sóknarkvarða fyrir hvert verkefni við upphaf vinnunnar og upplifðu að nemendur nýttu sér það vel.

4.3.2 Einkunnargjöf

Nokkur munur var á milli skóla á því hvernig unnið var með matsniðurstöður en allir skólarnir eiga þó sameiginlegt að nota náms- og upplýsingakerfið Mentor til að halda utan um náms-stöðu sinna nemenda.

Tveir viðmælenda gáfu bókstaf fyrir hvert námsmatsverkefni sem var sýnilegur nemendum inni á Mentor. Annar þeirra upplifði mikið óöryggi frá nemendum með að fá bara bókstafi því þeir vildu sjá hvort þeir væru að bæta sig. Það hefði verið greinilegra með tölustöfum og því væri hann alltaf með matskvarða á hverju prófi.

Ég er með á öllum prófum uppsett hvernig ég gef fyrir ef þú nærð svo og svo mörgum stigum, þannig að í raun sjá þau hversu mörg stig hef ég og þá fæ ég A, B, C eða annað. Mér fannst miklu betra að hafa þessar tölur því þessir krakkar sem eru með B þau langar svo að bæta sig og svo sjá þau bara aftur og aftur B. Þess vegna erum við með þennan skala á prófunum og þá sjá þau hvað þau eru með mörg stig. Þau langar svo að sjá hvort þau hafi hækkað sig frá síðasta prófi og hvort þau séu að ná betri tókum þannig að mér finnst tölukerfið betra.

Hann sagði að þar sem nemendur sæju einkunnirnar fyrir verkefni inni á Mentor væri ekki venjan að gefa sérstaka miðsvetrareinkunn heldur væri nemendum gefinn bókstafur við lok hvers skólaárs sem endurspeglaði þá frammistöðu vetrarins. Til að finna út þennan bókstaf væri í raun engin regla heldur þyrfti bara að skoða veturinn. Nemendur fengju einkunnir fyrir próf, verkefni og heimanám og ef meirihluti þeirra væri A, þá væri nemandinn með A í

lokaeinkunn. Það væri alltaf erfiðara að meta þá sem væru með mikla fjölbreytni á hæfnikortinu sínu. Það væri þá nokkuð huglægt þó námsmat í verkefnum styddi við niðurstöðuna.

Hinn viðmælandinn sem gaf bókstaf fyrir hvert verkefni sagðist eyða mun meiri tíma í námsmat en áður. Honum fannst erfitt og tímafrekt að finna út lokaeinkunnir því verkefni sem væru á bak við bókstafina væru svo misstór og þau yrðu því að hafa mismikið vægi. Honum fannst þetta ennþá erfiðara eftir að C+ og B+ bættist við því breytur væru þá orðnar enn fleiri. Það flækti líka málin að þegar nemendur ynnu hópvinnuverkefni þá væri vinnuframlag ójafnt og vægi þeirra hæfniviðmiða því ekki alltaf sanngjarnt þegar lokaeinkunn væri fundin. Hann sagðist vanda sig mikið við námsmatið og nemendur fengju alltaf miðsvetrareinkunn og jafnframt væri síðan gefin einkunn við lok hvers bekkjar. Hann saknaði þess mikið að gefa tölustafi, fannst það mun skýrara.

Hinir viðmælendurnir fjórir gáfu ekki bókstafi fyrir verkefni heldur fylltu inn í hæfnikort nemenda inni á Mentor ýmist með litum eða táknum sem voru lýsandi fyrir stöðu þeirra. Einn þeirra gaf ávallt framvindueinkunn í formi bókstafa í janúar byggða á hæfnikorti haustsins og síðan aftur bókstaf í lok hvers bekkjar. Sá viðmælandi sagðist vera mjög hrifinn af því að vera ekki að gefa nákvæmari einkunnir en hæfnikortin og bókstafirnir biðu upp á og mundi helst vilja sleppa því að gefa einkunnir yfir höfuð. Hann væri hrifnari af skriflegri og munnlegri endurgjöf sem væri jafnvel í formi staðlaðra athugasemda og aðhylltist hann einkunnarlausu hreyfinguna (e. gradeless movement). Hann viðurkenndi að þetta væri heldur huglægt þegar ákveðið væri hvaða bókstaf nemandi fengi en hæfnikortið væri samt til stuðnings.

Ég held að ég gæti verið næstum því jafn nákvæmur í að gefa einkunn með því bara að renna yfir listann og setja bókstaf. En svo notum við auðvitað það hæfnikort sem við búum til, til að hafa rökstuðning fyrir því en í flestum tilvikum þegar við vorum að gefa framvindueinkunn, við gáfum bókstafaeinkunn í janúar og þessi framvindueinkunn er oft það sem ég mundi setja á nemandann.

Honum finnst þessi leið því nokkuð einföld í framkvæmd. Hins vegar sagðist hann vera mjög ósáttur við hversu mikil áhrif einkafyrirtæki eins og Mentor hefði á námsmat í landinu og væri helst til í að þurfa ekki að nota það.

Einn viðmælandi var með nokkuð blendnar tilfinningar fyrir námsmati vorsins því þetta væri í fyrsta skipti sem skólinn sem hann starfar í gæfi ekki bókstafi fyrir nein verkefni. Síðustu ár hafði það tíðkast að nemendur tækju til dæmis próf þar sem metin væru þrjú hæfniviðmið og litir væru gefnir fyrir þau. Út frá því fengju nemendur síðan einkunn fyrir verkefnið, tvö græn og eitt blátt hæfniviðmið væru þá kannski B+ og svo framvegis. Nemendur hefðu vanist þessu en núna hefðu þeir einungis hæfnikortið með litunum til að

leggja mat á stöðu sína þetta skólaár og ekkert annað því ekki væri heldur gefin miðsvetrar-einkunn. Framundan væri hins vegar að gefa öllum nemendum í öllum árgöngum bókstaf við lok vorannar. Hann hafði helst áhyggjur að því að nemendur og foreldrar áttuðu sig illa á stöðunni og þeirri staðreynd að hvert hæfniviðmið hefði ekki jafn mikið gildi þegar þau væru dregin saman inn í lokamat.

Þau eru með þessi hæfniviðmið en svo fá þau bara á góðri leið eða þarfnast þjálfunar eða hæfni náð, við viljum auðvitað að allir nái hæfni náð en svo erum við með mismunandi vægi á prófum. Ég er með einn efnispátt sem tekur þrjár vikur og svo er ég með annan sem tekur átta vikur og það eru kannski tvö hæfniviðmið fyrir þennan sem tekur stutta tímann en þrjú fyrir þennan sem tók miklu miklu lengri tíma og það er hvergi sýnilegt fyrir þau að þessi efnispáttur hann gildir auðvitað meira. Ég held að það valdi alveg ofboðslega miklum misskilningi.

Skólastjórnendur í skóla viðmælandans gáfu út viðmiðunarblað í haust. Það er ætlað til hliðsjónar við lokamat og útskýrir hvernig lokaeinkunn er samsett. Til dæmis ef öll hæfniviðmið sýna hæfni náð fær viðkomandi B en ef flest eru hæfni náð og nokkur ekki þá fær viðkomandi C+. Viðmiðunarblaðið var kynnt fyrir nemendum og foreldrum að hausti en virtist ekki duga til að auka skilning á námsmatskerfinu. Í foreldraviðtölum sem haldin voru rétt áður en rannsóknarviðtölin fóru fram kom berlega í ljós að foreldrar höfðu lítinn skilning á framsetningu námsmats.

Viðmælandi sem var mjög ánægður með þá þróun að gefa ekki lengur einkunnir í tölu-stöfum né heldur bókstöfum sagðist mjög sáttur við þá stefnu að taka áhersluna af einkunnargjöf og meta frekar hæfni og námsmarkmið. Honum fannst það hafa heppnast vel og sagðist upplifa sátt hjá nemendum. Hann sagði helsta vandamálið vera það að skipta hæfniviðmiðum upp á námsþætti á þann hátt að mikilvægur og tímafrekur þáttur hefði nægilega mörg hæfniviðmið og lítill þáttur ekki of mörg. Með þessu væri reynt að gefa hæfniviðmiðunum jafn mikið vægi þegar þau væru tekin saman í lokin og vigt í lokaeinkunn því í samræmi við vinnuframlag og mikilvægi hvers þáttar. Í þessum skóla eru sóknarkvarðar gefnir út fyrir öll námsmatsverkefni og hæfniviðmiðin sem á að meta eru þá öll listuð upp á sóknarkvarðanum. Þetta þýðir að kvarðinn er lengri eftir því sem námslotan er mikilvægari og tímafrekari. Viðmælandinn sagðist ekki gefa miðsvetrareinkunn heldur fengju nemendur námsmatsviðtal í janúar hjá umsjónarkennara sínum þar sem hann færi yfir hæfnikort nemandans með honum og foreldrum hans. Viðmælandinn sagði að fyrir þessi viðtöl færi hann yfir stöðu allra nemanda og skráði hjá sér athugasemdir sem hann kæmi svo til umsjónarkennara fyrir viðtölin.

Einn viðmælandinn skar sig alveg úr að því leyti að í hans skóla eru ekki gefnir neindir bókstafir fyrir en við útskrift úr grunnskóla. Nemendur þurfa því að vera mjög læsir á

hæfnikortin sín og býður skólinn upp á kennslu í því fyrir nemendur. Annað sem var ólíkt í þessum skóla var að þar eru sömu hæfniviðmið metin nokkrum sinnum yfir veturinn en samt í ólíkum þáttum. Þetta þýðir að þegar nemendur skoða hæfnikortið sitt þá geta þeir ekki bara skoðað fremsta táknið heldur þarf að skoða söguna á bak við þar sem þessi skóli lítur ekki á söguna sem bætingu heldur samsafn. Viðmælandinn sagðist vera meðvitaður um að kerfið væri flókið og ítrekað kæmu upp atriði sem nemendur og foreldrar skildu ekki og gætu flokkast sem vafaatriði.

Öll námsmatsverkefni, sem flest eru skrifleg próf í skóla viðmælandans eru þannig upp sett að þeim er skipt í kafla eftir hæfniviðmiðum sem eru til grundvallar. Nemandi sér því hvaða hæfniviðmiði er verið að prófa hann í hverju sinni. Eins eru undir hverju hæfniviðmiði misþungar spurningar sem merktar eru með með litum, gulur, grænn og stundum blár. Ef nemandi klárar bara gulu spurninguna rétt, þá fær hann gult fyrir það hæfniviðmið. Ef hann klárar gulu og grænu þá fær hann grænt og svo framvegis. Ekki er hægt að fá til dæmis blátt nema klára allar spurningarnar og vera með þær allar réttar. Í sumum tilfellum er ekki blá spurning en þá dugar að vera með allt í hinum óaðfinnanlega unnið og niðurstöðuna rétta til að fá blátt fyrir hæfniviðmiðið. Hjá þeim þýðir þetta að nemendur nálgast próf á ólíkan hátt.

Það eru alveg nemendur sem við gerum ekkert ráð fyrir að reyni endilega einu sinni við bláu dæmin og þá sjá þau líka bara að ef ég næ þessu og þessu og þessu, þá er ég komin með grænan og geta bara þess vegna látið bláa dæmið eiga sig. Það er svona misjafnt hvernig nemendur höndla það.

4.3.3 Lok skólaárs og útskrift úr grunnskóla

Allir viðmælendur sögðust nota bókstafina A, B+, B, C+, C og D fyrir nemendur við lok 10. bekkjar þegar þau útskrifast úr grunnskóla hins vegar gefa einungis fimm af sex skólum nemendum bókstafi við lok skólaárs í öðrum bekkjardeildum. Viðmælendur sögðust allir upplifa ferlið frá hæfnikorti að lokaeinkunn sem sjónrænt mat og skipti þá engu hvaða leið þeir fóru eða aðferðir þeir notuðu. Engar reikniformúlur væri hægt að setja upp fyrir þetta ferli og þó að sumir skólarnir gæfu sér alls kyns viðmið og reglur til að fara eftir þá væri þetta á endanum sjónrænt og huglægt. Þó taldi einn viðmælandi þetta ekki vera meira huglægt en þetta hefði verið áður.

Það eru örfáir nemendur sem við svo setjumst niður með í lokinn og hugsum hvar ætlum við að setja þessa litlu skottu hér? Hvar á hún að vera? Á hún að vera í C+ eða á hún að vera í B? Það eru örfáir nemendur og þá reynum við bara að skoða það heildrænt.

Flestir sögðust vinna lokamat með teymunum sínum þar sem mikilvægt væri að geta rætt einstaka mál þó oft væri þetta nokkuð skýrt.

Ólíkt var á milli skóla hvað viðmælendur fóru langt aftur þegar þeir skoðuðu hæfnikortin við samsetningu lokaeinkunnar. Fjórir voru á því að það skipti öllu að meta bara stöðuna eins og hún væri við útskrift en tveir voru á því að skoða allt hæfnikort unglिंगadeildar. Þeir höfðu líka orð á því að stundum væri það ekki hægt því nemendur hefðu þroskast mikið á þessum aldri og síðan gætu líka allir átt slæm tímabil. Allir viðmælendur voru með leiðir fyrir nemendur til að hækka einkunnir sínar í lok vorannar. Helmingur var með slíkar lausnir í boði fyrir alla árganga en aðrir einungis fyrir útskrift úr grunnskóla í 10. bekk og var þá bæði um próf og verkefni að ræða.

Í einu viðtali kom fram að ávallt væri haldið lokapróf á vorin úr mörgum viðfangsefnum vetrarins. Væri þetta gert til að nemendur hefðu tækifæri til að bæta sig þannig að ef þeir væru ekki búnir að ná tókum á námsefninu að hausti til en hefðu náð því að vori þá gildi sú einkunn. Sami kennari auk annars viðmælanda eru ávallt með stórt námsmatsverkefni við lok 10. bekkjar þar sem nemendur höfðu líka tækifæri til að hækka sína lokaeinkunn. Í því stjórnunni þau sjálf skilaforminu og viðfangsefninu og gátu sniðið það að sínum áhugasviðum. Eitt markmiðanna er að koma eins mörgum hæfniviðmiðum inn í verkefnið og hægt væri. Hjá báðum viðmælendum unnu allir nemendur verkefnið en markmiðin voru ólík. Sáu þeir nemendur gjarnan leggja mikið á sig til að hækka sig upp í næsta þrep til dæmis úr B í B+. Þetta var að sögn kennaranna krefjandi verkefni og gaman væri að sjá fjölbreytnina í þeim.

Annar viðmælandi fór svipaða leið en í þeim skóla voru prófin í janúar og maí. Í báðum skólum eru þau einungis til hækunar og litið þannig á að nemandi gæti ekki tapað færni sem hann hefði náð í hæfniviðmiði heldur einungis aukið við hana. Í þeim skóla er mikil vinna lögð í miðannarmat í 10. bekk þannig að nemendur gætu betur áttað sig á stöðu sinni áður en þeir útskrifuðust úr grunnskóla að vori. Honum fannst kerfið verða flóknara þegar C+ og B+ var bætt við kerfið en viðurkenndi að það ýtti samt undir metnað hjá nemendum þegar þeir sæju að það væri auðveldara að komast upp í næsta þrep með því að leggja aukalega á sig.

Einn viðmælandinn sagði mjög mikilvægt að meta upp á nýtt hæfniviðmið í lok annar, sér í lagi þau sem metin væru snemma á skólaárinu. Hann sagðist alsæll ef nemendur næðu færninni, þó það væri ekki endilega þegar hún væri metin í fyrsta sinn. Varðandi það að gefa einkunn eftir matsviðmiðum við lok grunnskóla, þá var hann ekki á því að það þyrfti.

Ef að bókstafaekinn við lok grunnskóla hefði áhrif á námið fyrir utan að það eykur pressu á nemendur, þá allt í lagi en ég trúi því ekki. Ég held að það sé aðallega til að gera það einfalt að meta hvaða nemendur það eru sem eiga að komast inn í menntaskóla.

Einn viðmælandi starfar í skóla sem gefur eingöngu bókstaf við útskrift úr 10. bekk og námsmatið þar sker sig einnig að því leyti úr að ferlið þar sem skipt er úr hæfniviðmiðum og yfir í matsviðmið stendur yfir alla lokaönn nemendanna í grunnskóla. Kennarinn útskýrði að

ólíkt því sem er í öðrum bekkjardeildum skólans tækju nemendur í 10. bekk miðsvetrarpróf. Fram að því væru hæfniviðmiðin það eina sem nemendur hefðu aðgang að um námsmátið sitt inni í Mentor. Eftir miðsvetrarprófið væru matsviðmiðin sett inni að auki. Nemendur sjá aldrei bláan lit í matsviðmiðunum, ef matsviðmið sem er fyrir A hæfni er grænt, er nemandi með A. Ef matsviðmið fyrir B hæfni er grænt og síðan er viðmiðið fyrir A hæfni gult, þá er það B+ og svo framvegis.

Þegar þessar upplýsingar fara að koma inn í Mentor fara nemendur að gera sér betur grein fyrir því hver þeirra lokaeinkunn getur orðið. Þeir sjá hæfnikortið áfram og þar geta þeir þá skoðað hvað það er sem þeir þurfa helst að bæta ef þeir vilja ná lokaeinkunn sinni upp. Í maí er haldið lokapróf og þar hafa nemendur tækifæri til að hækka einkunn sína með því að bæta sig í þeim hæfniviðmiðum sem þeir höfðu ekki náð góðri niðurstöðu í fyrr um veturinn. Prófið er með spurningar fyrir hvert hæfniviðmið og hvert hæfniþrep innan hæfniviðmiðsins. Ef nemandi getur svarað vel öllum spurningum fyrir hæfniviðmiðið, m.a. þeirri bláu þá er hann kominn með blátt fyrir það viðmið og önnur saga yfir veturinn stókst út í viðmiðinu. Ef hann svarar öllum spurningum nema bláu þá er hann grænn og svo framvegis. Sumir nýta þetta og taka allt prófið, aðrir bara þann hluta hæfniviðmiðanna sem þeir vilja bæta og þeir sem vilja ekki eða þurfa ekki að bæta sig taka það þá ekki. Þetta er val hvers og eins og nemendur geta bara hækkað sig í þessu prófi ekki lækkað.

Einn viðmælandinn talaði um að hann væri orðinn nokkuð sáttur við námsmátið en það væri samt svo að hann vonaði að hann upplifði aldrei sem kennari að geta ekki gert betur. Sem stærðfræðikennari hafi hann alltaf kunnað vel að meta það þegar námsmat var í föstum skorðum. Á prófi þýddi 75% rétt 7,5 í einkunn og vægi þess væri svo 15% í lokaeinkunn. Hann var þeirrar skoðunar að með aðferðinni sem notuð væri í dag flækti vinnuna í samanburði við eldri aðferðina sem hefði verið mun einfaldari í notkun. Á sama tíma væri hann samt á því að nýja aðferðin væri betri.

Ég er ekki viss um að tölukerfið hafi skilað mér sterkari stærðfræðinemendum en þau voru rosalega góð í prósentu reikningi (hlátur) og þau voru rosalega föst á því hvort 9,2 gat skipt öllu höfuðmáli versus það að fá 8,9 eða eitthvað svona sem mínir krakkar eru ekkert að hugsa um núna.

Annar viðmælandi kom með athugasemd í hina áttina og sagði nemendur mjög upptekna af því að fá A í lokaeinkunn sem þýddi þá að þeir væru framúrskarandi. Hann sagðist ekki muna eftir að hafa nokkru sinni þurft að þræta við nemanda um af hverju hann væri ekki með 10 í einkunn, 9 og 9,5 hefðu þótt mjög góðar einkunnir en núna væri þras og allir vildu vera með A eða B+.

Tveir viðmælendur voru báðir mjög hrifnir af því að gefa bókstafi og vildu draga úr áherslum á námsmat. Þeir lögðu áherslu á það að það væri ekki vandamál grunnskólanna að

útskrifa nemendur með einkunnir sem menntaskólunum þætti auðvelt að skilja. Þetta væru tveir til þrjár skólar sem allt snerist um og það væri ekki grunnskólans að finna leiðir fyrir þá til að ákveða hvaða nemendum þeir tækju á móti. Þegar spurðir voru um tillögur til bóta var fátta um svör. Annar sagði að honum hugnaðist ekki að menntaskólar tækju upp inntökuþróf og hinn sagðist ekki þola samræmdu prófin sem væru einnig í þversögn við aðalnámskrá.

Aðalnámskrá, sem hvetur til þess að hafa fjölbreytt námsmat, hafa fjölbreytt verkefni, að vera með stærðfræðinám sem byggir á skilningi frekar en á hreinum og klárum útreikningum og einhverju slíku og að vera með djúpan skilning á hlutunum. Síðan kemur þetta sama kerfi og lætur okkur hafa aðalnámskrá og hendur á okkur þessu prófi alltaf af og til.

4.4 Hugmyndir um breytingar

Viðmælendur voru á því að þeir væru flestir orðnir sáttir við kerfið að einhverju leyti en það væri ekki gallalaust og þeir vildu allir breyta einhverju. Hversu miklu þeir vildu breyta var þó misjafnt.

Sá viðmælandi sem lengst vildi ganga var þeirrar skoðunar að best væri að fara aftur yfir í talnakerfið og gefa einkunnir fyrir öll námsmatsverkefni og í lok annar á skalanum 0-10. Þar væri hægt að vera skýrari og jafnvel gefa einkunn með aukastöfum sem væri oft betra þegar um próf væri að ræða. Það væri ekkert mál þegar verkefni væru metin að gefa til dæmis B fyrir veggspjald en best væri að vera með eitt kerfi og þá hugnaðist honum tölurnar betur. Hann sagðist einnig sakna samræmdra prófa og fannst kerfið betra þegar nemendur voru útskrifaðir úr grunnskóla með annars vegar einkunn úr samræmdu prófi og hins vegar skóla-einkunn. Prófið sýndi þá hreina þekkingu en inn í skólaeinkunn væri líka hægt að taka til dæmis vinnubrögð sem væri einnig mikilvægt að meta. Honum fannst þetta kerfi segja mun meira um nemanda og hans færni en til dæmis eitt B.

Í hina áttina kom síðan viðmælandi sem sagðist alveg vilja breyta einhverju en alls ekki fara aftur í tölur. Hann sagði að eftir að nemendur fóru að fá hæfni sína metna í hæfni-viðmiðum þá væri áherslan frekar á það hvað þeir gætu bætt í stað þess að snúast um hvaða einkunn væri fengin. Hann sagði gallann við kerfið í dag helst vera það að matsviðmiðin væru ekki að virka. Getur stundum, getur alltaf og allt það væri bara að flækja matsferlið og hann mundi því vilja fella það út. Að öðru leyti þá væri hann ekki ósáttur.

Næsti vildi hins vegar sannarlega breyta og hans fyrsta mál yrði að hætta alveg að gefa einkunnir. Til að hafa nokkra endurgjöf sæi hann fyrir sér að hún yrði bæði munnleg eða skrifleg og þá jafnvel í formi staðlaðra texta. Annar viðmælandi sagðist bíða spenntur eftir að út kæmi ný aðalnámskrá grunnskóla því hann vildi breyta henni allri og raunar skólakerfinu í heild. Hann mundi vilja hafa skýrari línur um hvenær hvað væri kennt, það þyrfti meiri festu í það. Ekki mætti skipuleggja námið eftir bókaflökkum og þeir væru hvort eð er ekki einu sinni

eins þannig að þetta þyrfti að skýra. Einnig vildi hann breyta námsmatinu og hafði trú á að það yrði gert. Við hefðum áður verið með bókstafi sem hafði svo verið hent út, þetta færi allt í hringi. Mikilvægast væri þó að samræma þannig að einkunnir yrðu meira í takt á milli skóla þannig að B í einum skóla þýddi sannarlega líka B í næsta skóla.

Vinnubókin í Mentor sem var unnin út frá eldra þrepakerfinu var á óskalista næsta viðmælanda. Hann sagðist skilja margt við þetta kerfi sem væri núna en ætti erfitt með að átta sig á rökunum með því að falla frá tölunum.

Það má vel vera að þetta sé góð hugmyndafræði að þeim sem gengur illa, að þeir séu ekki að fá einhverja tölulega einkunn sem að dregur þá niður. Ég er bara ekkert viss um að „hæfni ekki náð“ sé neitt betra. Ég held að það sé alveg jafn svekkjandi eins og að fá tölulega einkunn.

Þar sem menntaskólar væru að vinna með tölur væri eðlilegra að gera það líka í grunn-skólanum þar sem hann væri ekki að sjá menntaskólana fara yfir í bókstafina. Bókstafirnir gætu ef til vill hentað ágætlega fyrstu ár grunnskóla en þegar nemendur væru komnir lengra þyrfti þetta að verða skýrara.

Það sem síðasti viðmælandinn taldi upp sem hans óskir um breytingar snerist helst um leiðbeiningar, samræmi og eftirlit. Það ósamræmi sem væri á milli skóla í dag væri að valda því að nemendur væru ekki metnir eins út úr grunnskóla og það þyrfti að laga. Kerfið væri ekki endilega slæmt en misræmið væri afleitt og það snerist meira um innleiðinguna heldur en kerfið sjálft. Hann sagði þó að hann mundi án efa fá mun færri spurningar frá nemendum ef einkunnir kæmu í töluformi í stað bókstafanna og mundi því ekki mótmæla ef því yrði breytt.

5 Umræður

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að kennararnir sex sem rætt var við telja að innleiðingarferli Aðalnámskrár grunnskóla frá 2011 og 2013 sé mjög ábótavant og flestir upplifa óöryggi í starfi af þeim sökum. Leiðbeiningar og leiðsögn skortir frá yfirvöldum og óskum um frekari upplýsingar og fræðslu er ekki mætt. Þessar niðurstöður kallast á við niðurstöður úr könnun Mennta- og menningarmálaráðuneytisins. Það kom fram í rýnihópaviðtölum við kennara þegar þeir voru spurðir um innleiðingarferlið og eftirfylgni frá yfirvöldum voru „svörin undantekningarlaust á þá leið“ að eftirfylgni hafi ekki verið til staðar. Aðalnámskránni hefði verið „dembt“ út og kennarar og skólar sett í þá stöðu að leysa málið án aðstoðar yfirvalda (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2020, bls. 20).

Kennararnir sem rætt var við í þessari rannsókn hafa af þeim sökum áhyggjur af ólíkri túlkun á þáttum aðalnámskrár og kenna takmarkaðri upplýsingagjöf þar um. Þeir óttast því misræmi í námsmati og að skortur á eftirliti verði þess valdandi að það fái að viðgangast. Gögn rannsóknarinnar styðja þetta því allir viðmælendur töldu sig vera að fylgja leiðbeiningum um námsmat samkvæmt Aðalnámskrá grunnskóla (2013) en allir höfðu þeir misjafnan hátt á. Ekki verður hér lagt mat á hvaða veg sé rétt að fara og hvort einn eða fleiri viðmælendur hafi í starfi sínu ratað hinn rétta veg, nær hinu ætlaða markmiði aðalnámskrár en aðrir. Ljóst er þó að líkt og kallað var eftir í skýrslu mennta- og menningarmálaráðuneytisins að þörf er á utanaðkomandi ráðgjöf og skýrari leiðsögn til að fullvinna innleiðingarferlið (mennta og menningarmálaráðuneyti, 2020).

Það kerfi sem núgildandi aðalnámskrá leggur upp með við skipulag kennslu og námsmats þykir kennurum mun tímafrekara en það sem áður þekktist. Þessi rannsókn sýndi fram á að jafnvel þó Aðalnámskrá grunnskóla (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013) leggi upp með að leiðsagnarmati sé beitt þá er það ekki raunin hjá öllum viðmælendum. Kennurum er umhugað um að nemendur fái tækifæri til að sýna fram á aukna færni í hæfniviðmiðum við lok vetrar en segja skort á tíma helst hamla fullkomnu leiðsagnarnámi. Áður hefur verið bent á aukið vinnuálag á kennara samfara þessum breytingum auk þess sem sérþekkingu sé ábótavant (Meyvant Þórólfsson, 2019, bls. 13) og jafnvel bent á að aðalnámskráin sé skrifuð fyrir „fjársterkara skólakerfi“ en við höfum upp á að bjóða (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2020, bls. 20). Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að upplifun þeirra kennara sem rætt var við er einmitt í þá áttina.

Nokkuð vantar upp á skilning á tilgangi matsviðmiða og má deila um hvort þeim sé ef til vill ofaukið í núverandi kerfi. Hæfniviðmiðin og tilgangur þeirra er skýrari og sátt virðist vera komin á um hugmyndafræðina á bak við þau. Rannsóknin sýndi hins vegar fram á að þeir kennarar sem rætt var við voru einhuga um að huga þurfi að bættri útfærslu þeirra. Þau

þykja of mörg, orðalag of flókið og opið og inntak of víðfeðmt. Til að vinna með þau séu kennarar því að brjóta þau upp og jafnvel breyta orðalagi. Þessar niðurstöður eru einnig í samræmi við áður nefnda skýrslu mennta- og menningarmálaráðuneytis (2020) og skrif fræðimanna um efnið en bent hefur verið á að kennarar geti jafnvel samið sín eigin hæfniviðmið sem sé ekki til bóta (Meyvant Þórólfsson, 2019).

Í rýnihópaviðtölum við foreldra heftur komið fram að þeir upplifa skort á upplýsingum frá skólum og það sé meðal annars vegna þess að erfitt sé að vinsa út þær upplýsingar sem skipta máli í þessu nýja kerfi (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2020, bls. 18). Í rannsókninni kom fram að kennarar hafa margir áhyggjur af nemendum sínum og foreldrum þeirra og segja þá skorta skilning á námsmatsferlinu í heild. Nokkur tími fari því í það hjá kennurum að útskýra einkunnargjöf í formi hæfnikorta, bókstafa, lita, merkja og setninga á borð við hæfni náð. Þó sumir séu sáttari við kerfið í dag en talnakerfið sem var algengt fyrir þessar breytingar þá er einhugur um að huga þurfi að samræmi á milli skóla. Meirihluti kennara hefur áhyggjur af því að ósamræmi í námsmati við útskrift úr grunnskóla geri það að verkum að nemendur sitja ekki við sama borð þegar sótt er um inngöngu í menntaskóla en niðurstöður rannsóknarinnar styðja að þær áhyggjur eru á rökum reistar. Í því samhengi er aftur kallað eftir auknum stuðningi yfirvalda með leiðsögn og eftirliti.

6 Lokaorð

Viðhorf stærðfræðikennara á unglingsstigi til námsmats samkvæmt nágildandi aðalnámskrá er mjög fjölbreytt en rannsóknin sýndi að þeir kennarar sem tóku þátt í rannsókninni hafa allir mjög sterka skoðun á því. Flestir upplifa námsmatskerfið og þætti þeirra sem seinlegt og flókið ferli sem þeir vildu gjarnan sjá einfaldað. Hugmyndafræðin á bak við hæfniviðmiðin er líklega sá punktur sem flestir sjá sem jákvæðan en á móti þá var ekki hægt að segja það sama um hæfniviðmiðin sjálf. Allir viðmælendur mínir í rannsókninni höfðu orð á því að hæfniviðmiðin væru of mörg og skrifuð með allt of flóknum og opnum texta. Málvarið í þeim væri á þann veg að erfitt væri að skilja inntakið og flókið að meta þau þar sem óvissa ríkti um efnisatriði. Þessu þyrfti að breyta.

Greinilegt er að allur gangur er á hvernig kennurum gengur að vinna með þetta nýja námsmatskerfi og var mjög áhugavert að sjá hvernig sex reyndir kennarar gátu túlkað það á jafn ólíkan hátt og þeir gerðu. Eftirtektarvert var að sjá hvernig hluti viðmælenda tókst á við matsviðmiðin sem runnu saman við hæfniviðmiðin og lítill greinarmunur var gerður þar á. Samkvæmt Aðalnámskrá skal nota matsviðmiðin þegar nemendur eru útskrifaðir úr grunnskóla (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013) og sú staðreynd að þau eru ekki skýrt notuð í meirihluta tilfella staðfestir ósamræmi á milli skóla. Því er skiljanlegt ákall um leiðsögn, fræðslu og eftirlit sem kennarar telja mjög ábótavant.

Nýverið kom út námsefnið Náttúrulega 1 sem kynnt er sem kjarnaefni í náttúrgreinum. Meðal fylgiefnis eru kennsluleiðbeiningar þar sem viðfangsefni bókarinnar eru tengd við hæfniviðmið í aðalnámskrá auk námsmatsbanka (Halldóra Lind Guðlaugsdóttir, Telma Ýr Birgisdóttir og Ragnheiður Alma Snæbjörnsdóttir, 2021). Þetta er til fyrirmyndar og algjörlega í áttina að því sem kallað hefur verið eftir en færa má rök fyrir því að betra hefði verið að fá efnið útgefið áður en kerfinu var kúvent. Námsmatsefni hefði til að mynda verið kjörið til að gefa kennurum stuðning við vinnu í nýjum aðstæðum. Það að farið sé að vinna námsefni á þennan hátt er þó jákvætt og vonandi munum við sjá meira af slíku í fleiri námsgreinum sem fyrst.

Nágildandi aðalnámskrá grunnskóla er mjög ólík forverum sínum og þurfa yfirvöld að hlusta á leiðsagnarmatið sem skólastjórnendur, kennarar og fræðimenn hafa gefið henni og nýta það til bóta. Miðað við rannsókn mína er hún nú komin með einkunnina *þarfnast þjálfunar* en með því að hlýða á og bæta það sem kallað er eftir er stutt í að hún verði *á góðri leið*. Mikið rúm er til bóta og miðað við ákall fræðasamfélagsins ætti öllum að vera ljóst að grípa þarf í taumana og leggjast í umbætur.

Bersýnilegt var á viðtölunum að viðmælendurnir bera allir hag nemenda fyrir brjósti og vilja þeim allt hið besta. Allir höfðu þeir lagt sig fram við að tileinka sér þær breytingar sem

ný aðalnámskrá grunnskóla boðaði og voru að vinna af fullum heilindum að námsmatinu eins og þeir skildu það. Af þeim sökum tel ég vandamál tengd viðhorfi til nýrrar aðalnámskrár liggi ekki hjá kennurum og þeirra frammistöðu. Frekar sé við yfirvöld að sakast sem hafa ekki staðið sig í innleiðingarferlinu né svarað ítrekuðum óskum menntasamfélagsins um leiðsögn. Ef ferlið í kringum innleiðingu Aðalnámskrár grunnskóla frá 2011 og 2013 (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013) yrði metið með hæfnimiðuðu námsmati, fengi það líklega *hæfni ekki náð*.

Heimildaskrá

- Berglind Gísladóttir og Sigríður Halldórsdóttir. (2021). Inngangur að aðferðafræði. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Rannsóknir: Handbók í aðferðafræði* (bls. 23 – 36). Háskólinn á Akureyri.
- Black, P. og William, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 92 (1), 81-90.
<https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Börkur Vígbórsson. (2003). Bót eða dót? Hugleiðingar um Aðalnámskrá grunnskóla 1999. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
<http://wayback.vefsafn.is/wayback/20201017180751/https://netla.hi.is/greinar/2003/002/index.htm>
- Erna Ingibjörg Pálsdóttir. (2019). *Fjölbreyttar leiðir í námsmati. Að meta það sem við viljum að nemendur læri*. IÐNÚ bókaútgáfa.
- Hagstofa Íslands. (2021). *Grunnskólanemendur tæplega 47 þúsund*.
<https://hagstofa.is/utgafur/frettasafn/menntun/nemendur-i-grunnskolum-haustid-2020/>
- Hagstofa Íslands. (2022). *Nemendur sem njóta sérkennslu eða stuðnings 2004-2020*.
https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__2_grunnskolestig__0_gsNemendur/SKO02107.px/table/tableViewLayout1/?rxid=94d2ae62-7eeb-4e5d-8d12-6bfd54f71690
- Halldóra Lind Guðlaugsdóttir, Telma Ýr Birgisdóttir og Ragnheiður Alma Snæbjörnsdóttir. (2021). *Náttúrulega 1 – Kennsluleiðbeiningar*. Menntamálastofnun.
<https://mms.is/namsefni/natturulega-1-kennsluleidbeiningar>
- Helga Jónsdóttir. (2021). Viðtöl í eigindlegum og megingindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Rannsóknir: Handbók í aðferðafræði*, (bls. 205-217). Háskólinn á Akureyri.
- InfoMentor. (e.d.). *Grunnskóli*. <https://www.infomentor.is/grunnskoli/>
- Ingibjörg Kaldalóns. (2017). Hvað hindrar kennara í að styðja sjálfræði nemenda í skólastarfi? *Netla - Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sérrit 2017 – Menntakvika. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
<https://rafhladan.is/bitstream/handle/10802/14723/004.pdf?sequence=1>
- Jón Torfi Jónasson. (2001). Þróun íslenska skólakerfisins. Í Guðbjörg Vilhjálmsdóttir (ritstjóri), *Margt er um að velja. Starfsfræði handa elstu bekkjum grunnskóla*, (bls. 63-75). Námsgagnastofnun.
- Kristín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir. (2021). Viðtöl í eigindlegum og megingindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Rannsóknir: Handbók í aðferðafræði*, (bls. 147-170). Háskólinn á Akureyri.
- Lög um grunnskóla nr.91/2008.
- Margrét Hrönn Svavarsdóttir og Sigríður Halldórsdóttir. (2021). Réttmæti og áreiðanleiki í eigindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Rannsóknir: Handbók í aðferðafræði*, (bls. 219-236). Háskólinn á Akureyri.
- Menntamálaráðuneytið. (1999). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 1999*.
<https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/AGalmennurhluti.pdf>

- Menntamálaráðuneytið. (2006). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti*.
https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/mrn-pdf/agalmennurhluti_2006.pdf
- Menntamálastofnun. (e.d.). *Aðalnámskrá grunnskóla*. www.adalnamskra.is
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013*.
<https://www.stjornarradid.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=f7d55056-989c-11e7-941c-005056bc4d74>
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2020). *Mat á innleiðingu aðalnámskrár grunnskóla*.
https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt---myndir-og-skrar/MRN/Mat%20%C3%A1%20innlei%C3%B0ingu%20a%C3%B0aln%C3%A1mskr%C3%A1r%20grunnsk%B3la_til%20birtingar%20%C3%A1%20vef_2021_a.pdf
- Meyvant Þórólfsson. (2019). Álitamál tengd innleiðingu hæfnimiðaðs námsmats í skyldunámi. *Netla - Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sérrit 2019 – Menntakvika. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
https://netla.hi.is/serrit/2019/menntakvika_2019/03.pdf
- Nanna Kristín Christiansen. (2021). *Leiðsagnarnám: Hvers vegna, hvernig, hvað?* Höfundur.
- Sigríður Halldórsdóttir. (2021). Fyrirbærafræði sem rannsóknaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Rannsóknir: Handbók í aðferðafræði*, (bls. 255-275). Háskólinn á Akureyri.
- Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum. (ed.-a). Hæfni. *Íslensk nútímamálsorðabók*.
<https://islenskordabok.arnastofnun.is/ord/22054>
- Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum. (ed.-b). Þekking. *Íslensk nútímamálsorðabók*. <https://islenskordabok.arnastofnun.is/ord/46870>
- Þorvaldur Örn Árnason. (2002). Um Aðalnámskrá grunnskóla – Náttúrufræði og samræmd próf. *Netla - Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
<http://wayback.vefsafn.is/wayback/20201017174255/https://netla.hi.is/greinar/2002/06/index.htm>

Viðauki A: Upplýst samþykki

Viðtal þetta er hluti af eigindlegri rannsókn vegna B.Ed. lokaverkefnis í grunnskólakennslu með áherslu á stærðfræði, sem Guðrún Edda Haraldsdóttir vinnur að. Með undirskrift minni staðfesti ég að ég samþykki að veita Guðrúnu Eddu viðtal sem tekið verður upp og gef henni leyfi til að nýta þær upplýsingar sem þar koma fram í rannsókn sinni. Í verkefninu hyggst Guðrún Edda leggja mat á hvernig stærðfræðikennurum í efri bekkjum grunnskóla gengur að tileinka sér kennslu í anda leiðsagnarnáms og leiðsagnarmat ásamt hæfnimiðuðu námsmati í takt við aðalnámskrá grunnskóla frá árinu 2011/2013. Rannsóknin byggir á viðtölum við sex stærðfræðikennara í efstu bekkjum grunnskóla sem allir kenna á höfuðborgarsvæðinu en nöfn kennaranna og skólanna munu ekki koma fram í lokaafurðinni.

Ég staðfesti jafnframt að ég hef fengið þær upplýsingar sem ég hef óskað eftir um viðtalið og er ljóst að ég get stöðvað það sýnist mér svo.

Staður og dagsetning

Undirskrift og kennitala

Viðauki B: Viðtalsáætlun

1. Hvað finnst þér um námsmatskerfið sem kynnt var í síðustu aðalnámskrá grunnskóla?
2. Hvernig hagar þú námsmati yfir skólaárið?
 - a. Ef svör koma ekki við þessu þá spyrja:
 - i. Hvernig gengur þér að skipuleggja kennslu og námsmat með tilliti til hæfniviðmiða og matsviðmiða?
 - ii. Hvernig er námsmatið samsett?
 - iii. eru sömu námsþættir metnir oftari en einu sinni á önn?
 - iv. Fá nemendur tækifæri til að bæta sig í slakari þáttum?
 - v. Fá nemendur miðsvetrareinkunn?
 - vi. Hvernig er útreikningur námsmatsins háttað?
 - vii. Hvernig ákveður þú lokaeinkunn að vori?
3. Telur þú þig vera að vinna í anda leiðsagnarnáms og leiðsagnarmats?
 - a. Ef já:
 - i. Hvernig vinnur þú með það?
 - ii. Hvaðan kemur þín þekking á leiðsagnarmati og -kennslu?
 - iii. Er faglegur stuðningur innan skólans frá stjórnendum eða samkennurum varðandi leiðsagnarmat?
 - b. Ef nei:
 - i. Er ástæða fyrir því?
4. Myndir þú vilja breyta einhverju í því námsmatskerfi sem við erum að vinna með í dag?
5. Að lokum, aðeins um þig:
 - a. Hvað ertu gömul/gamall og hvað hefur þú starfað lengi sem kennari?
 - b. Hefur þú sótt endurmenntun eftir að þú hófst störf sem kennari?
6. Er eitthvað sem þú myndir vilja bæta við?