Sýnd veiði eða gefin: Aðalnámskrá sem „vinnutæki“ fyrir „fólkið á gólfinu“



Rúnar Sigþórsson

Í umræðum um gæði og þróun skólastarfs er iðulega horft til aðalnámskrár og bundnar vonir við áhrif hennar á gæði kennslu og náms. Þetta hefur til dæmis verið áberandi upp á síðkastið í umræðum um nýjustu niðurstöður PISA-prófanna og fallandi gengi íslenskra unglinga á þeim. Mennta- og barnamálaráðherra boðar endurskoðun og einföldun námskrárinnar með aukinni áherslu á lestur (ekki læsi!), íslensku, stærðfræði og raun- og tæknigreinar (Inga Sæland, 2026). Í beinu framhaldi af því segir ráðherrann: „Börn þurfa tíma til að skilja það sem þau læra og æfa sig þar til þau ná tökum á því“ og er helst að skilja að hin einfaldaða námskrá eigi að hjálpa þeim við það.

Nokkrir kennarar hafa lagt orð í belg þessarar námskrárumræðu í skoðanagreinum. Til dæmis segir Ragnheiður Stephensen (2026) að það þurfi „að fara í algera upptöku á aðalnámskrá og gera hana að vinnutæki … sem fólkið á gólfinu getur unnið með og nýtt sér sem leiðarvísi í sínu starfi“. Þá segir Þóranna Rósa Ólafsdóttir (2026) í tilefni af tilskipun mennta- og barnamálaráðherra um breyttan einkunnakvarða að „aðalnámskrá [segi] okkur hvernig [eigi] að vinna hlutina“.

Það er þó ekki fullkomlega ljóst hvernig sú áhersla sem mennta- og barnamálaráðherra boðar á tilteknar námsgreinar á að birtast í námskránni né heldur hvað það er, nákvæmlega, sem á að einfalda, hvert á að stefna með „algerri upptöku“ á námskránni, eða hvernig þetta á að hjálpa börnum að læra og skilja og kennurum að kenna. Líklega hverfist þessi umræða þó aðallega um hæfniviðmiðin, eða öllu heldur ofgnótt þeirra í námskrá námsgreina eða

greinasviða, því ekki hefur, svo ég hafi tekið eftir, verið rætt um grunnþætti menntunar eða lykilhæfnina sem þó eru sannarlega hluti af námskránni.

Í framangreindum tilvitnunum birtist að mínu mati tálsýn á þau áhrif sem hin útgefna námskrá – hvort sem hæfniviðmiðin í henni eru fleiri eða færri – hefur á störf kennara og nám og námsárangur nemenda. Nánar tiltekið lýsir þessi tálsýn oftrú á að einföldun námskrárinnar (eða aðrar breytingar á henni) geri hana nánast sjálfkrafa að skilvirku vinnutæki í höndum kennara sem bæta muni skilyrði nemenda til náms og auka árangur þeirra. Í þessari grein ætla ég að rökstyðja þessa staðhæfingu og ræða jafnframt aðrar leiðir sem ég tel miklu líklegra að skili nemendum framtíðarinnar auknum námstækifærum. Ég leiði viljandi hjá mér að ræða sérstaklega þá furðuhugmynd að breyting á einkunnakvarða aðalnámskrárinnar úr bókstöfum í tölustafi muni á einhvern hátt bæta námsmat eða koma nemendum á annan hátt til góða.

Aðalnámskrá og námstækifæri nemenda

Ég geri ekki lítið úr hlutverki aðalnámskrár. Hún er útfærsla á lögum um grunnskóla og birtir menntastefnu þjóðarinnar. Almenni hlutinn birtir heildarsýn á hlutverk grunnskóla, almenna menntun og það sem á að einkenna nám, kennslu og námsmat. Þar er einnig að finna lýsingu á grunnþáttum menntunar og lykilhæfni sem á að byggjast á þeim. Í lýsingu á námsgreinum og greinasviðum er nánari umfjöllun um þá hæfni sem þar er stefnt að og lýst námsmarkmiðum, hæfni- og matsviðmiðum (Aðalnámskrá, e.d.).

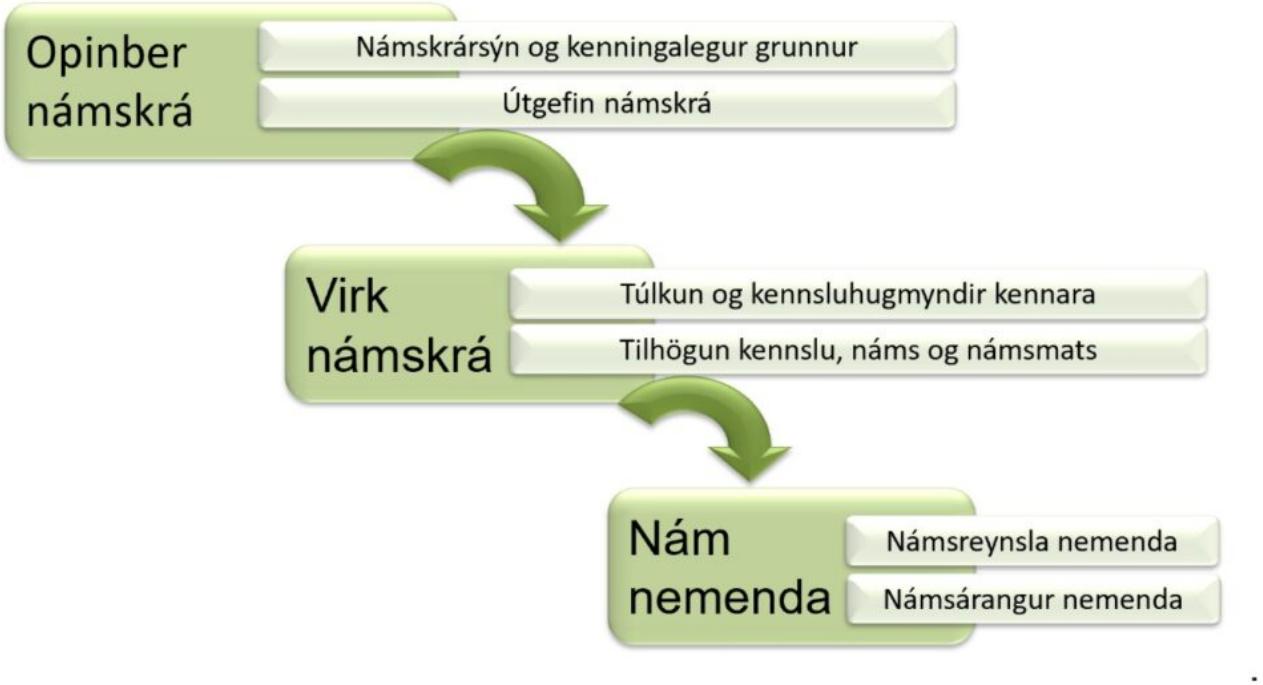
Allt er þetta þó sýnd veiði en ekki gefin. Námskrárfræðingar hafa lengi gert sér grein fyrir því að það eru ekki línuleg tengsl, hvað þá orsakasamhengi, milli útgefinnar námskrár, starfs kennara í skólastofunum og árangurs eða tileinkunar nemenda. Fyrir fimmtíu árum dró Lawrence Stenhouse (1975) til dæmis fram þessi tvö ólíku sjónarhorn: Annars vegar á námskrána sem áætlun sem ætlast er til að sé framfylgt í skólum og hins vegar sem greiningu á því sem *raunverulega* gerist þar en er ekki endilega í samræmi við áætlunina. Stenhouse var brautryðjandi í rannsóknum á störfum kennara á vettvangi og taldi eitt af mikilvægustu viðfangsefnum rannsókna á námskrá vera að átta sig á samhenginu milli þessara tveggja þátta hennar. Kenning hans var sú að það væru kennarar einir sem gætu breytt því sem raunverulega gerist í skólum – en aðeins með því að rannsaka það og skilja.

Í upphafi þessarar aldar undirstrikaði Richard F. Elmore (2000) þetta sama með því að líkja stefnu stjórnvalda við fjarstýringu sem nái ekki lengra en að stilla starfið í skólanum inn á rétta rás. Hann gagnrýndi hefðbundna umbótaviðleitni stjórnvalda fyrir að rista ekki dýpra en að fikta í námskrá, stjórnsýslu og skipulagi. Jafnframt áréttaði hann að raunverulegar umbætur í kennslu verði því aðeins að kennarar og stjórnendur hafi handfastan leiðarvísi

um gæði kennslu sem hverfist um sjálfan kjarna starfsins í kennslustofunni: sambandið milli kennara og nemenda og nemenda og námsins.

Nær okkur í tíma er grundvallarheimild Annette Thijs og Jan van den Akker (2009) um þrjú stig námskrár: Áformaða (e. intended), virka (e. implemented) og áunna eða tileinkaða (e. attained) námskrá. Þessi þrískipting er einnig notuð í nýjustu skýrslu IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) (mynd 1) um niðurstöður TIMMS- prófanna 2023 (Trends in International Mathematics and Science Study) (Bakan Kalaycioglu o.fl. 2026). Ég notaði þetta líkan einnig með ýmsum breytingum og viðaukum sem fræðilega umgjörð doktorsrannsóknarinnar minnar (Rúnar Sigþórsson, 2008) og þar er því lýst nánar (bls. 48–104). Sú rannsókn leiddi í ljós margvíslegan mun á fyrirmælum þáverandi aðalnámskrár og virkri námskrá kennaranna sem tóku þátt í rannsókninni. Þessi munur var í rannsókninni rakinn til kennslufræðilegra ákvarðana og starfshátta kennara sem mótuðust af ýmsu öðru en fyrirmælum áformuðu námskrárinnar.

Mynd 1. Þrískipt námskrárlíkan (aðlagað frá Bakan Kalaycioglu o.fl. 2026).



Áformuð eða opinber námskrá vísar til þeirra viðmiða, hugmynda eða framtíðarsýnar sem liggja að baki námskránni, sem og þeirra formlegu eða útgefnu námskrárskjala sem setja henni ramma. Aðalnámskrá grunnskóla samsvarar þessari námskrá. *Virk námskrá* er aftur á móti sú námskrá sem raunverulega verður til í skólastarfi. Hún mótast af því hvernig kennarar túlka og útfæra fyrirhuguðu námskrána á grundvelli eigin fagmennsku,

kennslufræðilegrar sýnar, kennslufræðilegrar þekkingar á námsgreinum, trúar á eigin getu (Donohoo o. fl. 2018) og þess valds sem þeir telja sig hafa til sjálfstæðra athafna (Priestley o.fl., 2013) – sem ég nefni hér athafnavald (e. agency). (Ég tek fram að ég tel hvoruga af algengustu þýðingum sem ég hef séð á þessu hugtaki: „gerendahæfni“ og „atbeini“, nægilega góða þannig að ég grípi til þess að nota hér hugtakið „athafnavald“). Í virku námskránni eru kennarar þó ekki einir að verki því gæði hennar – og þar með námstækifæri nemenda og sú námskrá sem þeir tileinka sér – eru háð virkni og þátttöku nemenda, flóknum vef félagslegra samskipta og félagsmenningarlegu umhverfi skólans.

Meðal áhrifamikilla fræðimanna sem fjalla um það hvernig virka námskráin skapar nemendum varanleg námstækifæri (e. sustained learning opportunities) eru James Hiebert og James W. Stigler (2023). Þeir lýsa hugmyndum sínum um þetta með líkani (mynd 2) þar sem þeir skipta því sem á sér stað í kennslustofunni í tvo meginþætti sem þó skarast: kennslu og nám (Hermína Gunnþórsdóttir og Rúnar Sigþórsson, 2025). Kennsluþátturinn felur í sér þrjá hluta: 1) námskrá, námsefni og önnur gögn sem liggja kennslunni til grundvallar, 2) kennsluna sjálfa og þar með allt sem kennarinn gerir til þess að nemendur læri og nái árangri og 3) varanleg námstækifæri nemenda. Síðast nefndi hlutinn er sameiginlegur með þeim hluta líkansins sem sýnir námsferli nemandans. Það felur jafnframt í sér sjálft námið sem þau hugrænu ferli sem byggjast á námstækifærunum og þann árangur nemenda (e. learning outcomes) sem af náminu leiðir.

Mynd 2. Líkan Hieberts og Stiglers af námi og kennslu.



Hiebert og Stiegler undirstrika einnig, eins og aðrir sem rannsaka virka námskrá, mikilvægi þess að nemendur séu virkir þátttakendur í námsferlinu og ákvörðunum um það; meðvitaðir um þann árangur sem þeir eru að stefna að og um samhengið milli viðfangsefnanna sem þeim eru fengin, námsaðstæðnanna sem þeim eru búnar og árangursins sem þeir eiga að ná. Sköpun varanlegra námstækifæra er þess vegna háð því að nemendum sé kennt til verka; að þeir læri að læra, námsáhugi þeirra sé vakinn og að alið sé á hugsunarhætti sem einkennist

af trú á eigin getu (e. self-efficacy), sjálfstjórn (e. self-regulation) og vilja til sjálfstæðrar þátttöku og skuldbindingar (e. student direction); enn fremur að námið veiti nemendum tækifæri til að þroska námshæfni á borð við námsvitund (e. metacogniton), hæfni til djúpnáms (e. deep learning) og samskiptahæfni (sjá ítarlegri samantekt og fleiri tilvísanir til heimilda hjá Hermínu Gunnþórsdóttur og Rúnari Sigþórssyni, 2025 og Jóhanni Erni Sigurjónssyni og Berglindi Gísladóttur, 2025).

Námstækifæri til hvers?

Aðalnámskrá grunnskóla skilgreinir námsárangur nemenda sem hæfni. Það er ekki íslensk sérviska heldur er sú ákvörðun byggð á stefnumótun alþjóðlegra stofnana á borð við Efnahags og framfarastofnunina OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). OECD, sem margir þekkja best sem heimahöfn PISA-prófanna, heldur úti öflugri stefnumótun um menntamál sem ætlað er að vera stjórnvöldum aðildarríkjanna til leiðbeiningar um menntastefnu og skipan menntamála (sjá t.d. OECD, 2023, e.d.-a). Hér er ekki rými til að fara djúpt í þessa stefnumótun en ég vísa til ítarlegri samantektar Hermínu Gunnþórsdóttur og Rúnars Sigþórssonar (2025) um hana. Greinilegt er að menntastefna OECD grundvallast ekki í sama mæli og áður á því að megintilgangur menntunar sé frammistaða nemenda í einstökum hagnýtum kennslugreinum, til dæmis þeim sem spyrtar eru saman í skammstöfuninni STEM (Science, Technology, Engineering og Mathematics). Þessar greinar hafa lengi verið taldar sérstaklega til þess fallnar að mennta hæft vinnuafl til að auka efnahagslega velsæld, hagvöxt og þjóðarframleiðslu. Í stefnumótun OECD er aftur á móti lögð æ ríkari áherslu á farsæld (e. flourishing) nemenda, og þar með samfélaga, sem markmið menntunar. Með því á að leggja grunn að heildstæðum þroska, samfélagslegri ábyrgð, siðferðiskennd og hæfni til að leysa ágreining. Einnig er lögð áhersla á að menntun nesti nemendur með eiginleikum á borð við forvitni, hugmyndaflug, seiglu og sjálfstjórn og hæfni til lausnaleitar. Slík menntun býr ungt fólk undir að takast á við flóknar vistfræðilegar, efnahagslegar og félagslegar áskoranir og að eiga farsælt líf í heimi sem engin leið er að sjá fyrir sér hvernig verður. OECD hefur valið áttavitann sem myndrænan samnefnara menntastefnu sinnar til að undirstrika þörfina fyrir að nemendur læri að rata á eigin spýtur í framandi aðstæðum (OECD, e.d.-b).

Menningar-, vísinda- og menningarmálastofnun Sameinuðu þjóðanna (UNESCO) hefur lengi haldið á lofti sömu hugmyndum. Í tímamótaskýrslu stofnunarinnar um menntun á 21. öldinni sem var birt fyrir réttum 30 árum (Delors, 1996) er komist þannig að orði að menntun eigi að hafa það hlutverk að „miðla vaxandi forða þekkingar sem er í stöðugri framþróun, og að þroska hvern einstakan mann og bæta samfélög manna“ (tilvitnað eftir þýðingu á 4. og 8. kafla skýrslunnar sem menntamálaráðuneytið gaf út 1996 undir heitinu *Nám: Nýting innri*

auðlinda). Enn fremur er sagt í skýrslunni að menntun eigi að vera borin uppi af fjórum máttarstoðum sem eru:

- Nám til að öðlast þekkingu og til að læra að læra.
- Nám til að öðlast færni til að beita þekkingunni.
- Nám til að læra að lifa í sátt og samlyndi við aðra.
- Nám til að efla alhliða þroska og verða betri maður.

Máttarstoðir menntunarinnar eru enn í fullu gildi í stefnumótun UNESCO og síðar bætti stofnunin við fimmtu stoðinni: Nám til að geta umbreytt sjálfum sér og samfélaginu, sem hún tengir sérstaklega við sjálfbæra þróun (UNESCO, 2010).

Ýmsir áhrifamiklir menntunarfræðingar samtímans taka í sama streng. Þannig heldur Gert Biesta (2023) því fram að kenningar um gæði kennslu verði að byggjast á skýrum hugmyndum um það *hvað* kennsla sé, *til hvers*, og *hvernig* hún eigi sér stað. Biesta bendir í fyrsta lagi á að kennsla feli óhjákvæmilega í sér samskipti kennara og nemenda og að ekki sé unnt að tala um kennslu án þess að hafa slík tvíhliða samskipti í huga. Í öðru lagi telur hann að kennsla feli óhjákvæmilega í sér þann ásetning kennara að virkja nemendur og beina athygli þeirra að tilteknum þáttum og í þriðja lagi að kennslan þurfi að hafa tilgang sem skólakerfið – og raunar samfélagið allt – hefur komið sér saman um. Að mati Biesta ætti síðasttaldi þátturinn, tilgangur kennslunnar og þar með námsins, að fela í sér þrennt:

1. Hæfni (e. qualification) sem nestar nemendur með þekkingu, leikni og siðferðislegum gildum sem búa ungt fólk undir líf og þátttöku í flóknu samfélagi framtíðarinnar.
2. Félagsmótun (e. socialisation) sem býr ungt fólk undir það að „ná áttum“, marka sér stöðu í samfélagi framtíðarinnar og eiga uppbyggileg félagsleg samskipti við annað fólk.
3. Ábyrga samfélagsþátttöku, sjálfstjórn og tök á eigin lífi (e. subjectification).

Heimspekingurinn Kristján Kristjánsson hefur einnig lagt mikið af mörkum til umræðunnar um farsæld sem markmið menntunar. Í grein sinni um þetta rekja þau Kolbrún Þorbjörg Pálsdóttir (Kolbrún Þorbjörg Pálsdóttir og Kristján Kristjánsson, 2023) farsældarkenningu um menntun sem „hverfist meðal annars um heildstæða sýn á þroska, nám og hæfni nemenda“ (bls. 83) og velta fyrir sér hvernig íslenskt menntakerfi ætti að bregðast við henni. Meginniðurstaða þeirra er sú að „móta þurfi sameiginlega sýn á það hvað farsæld felur í sér, og skýra betur hvaða hlutverki ólíkar stofnanir og faghópar gegna í að styðja farsæld nemenda“ (bls. 83). Þau benda á ýmislengt í íslenskri menntastefnu sem styðji við farsæld sem markmið menntunar, ekki síst markmiðsgrein grunnskólalaga, ákvæði um grunnþætti menntunar í aðalnámskrá og fimm meginstoðir menntastefnu stjórnvalda til 2030. Þær eru: jöfn tækifæri fyrir alla – kennsla í fremstu röð – hæfni fyrir framtíðina –

vellíðan í öndvegi – og gæði í forgrunni. Þessar meginstoðir telja þau bera vott um ríka áherslu á að tryggja öllum nemendum stuðning til að ná árangri í námi. Kolbrún og Kristján benda sérstaklega á meginstoðina *vellíðan í öndvegi* þar sem meðal annars er tekið fram að nemendur skuli fá „… kennslu og þjálfun í hegðunar-, félags- og tilfinningafærni til að fyrirbyggja þróun óheilbrigðra samskipta og ofbeldis“ (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2021, bls. 20). Í lok greinar sinnar segja þau að það sé „samfélagslegt ákall og skýr stefna stjórnvalda að horfa skuli til farsældar sem markmiðs menntunar“ og telja jafnframt að „menntun til farsældar [kalli] á dýpri hugtakaskilning og margþættar aðgerðir innan menntasamfélagsins til að ljá fallegum orðum á blaði hagnýta jarðbindingu (Kolbrún Þorbjörg Pálsdóttir og Kristján Kristjánsson, 2023, bls. 98).

Gæði kennslu – gæði náms

Áhrif menntastefnu, hvort sem hún birtist í alþjóðlegum stefnuskjölum eða aðalnámskrá, verða lítil ef hún endurspeglast ekki í virkri námskrá skóla. Þess vegna hlýtur að vera áríðandi að skapa sameiginlegan skilning og langtímahugsun innan menntakerfis þjóðarinnar um það hvernig staðið verði að þróun þess á grundvelli slíkrar stefnumótunar.

Gæðum kennslu hefur verið lýst með ýmsu móti og búnir hafa verið til ýmiss konar greiningarrammar í því skyni að rannsaka þau. Með þeim er reynt er að leggja mælistiku á það hvort – og að hvaða marki – tiltekin einkenni kennslu og náms eru til staðar og hversu líklegt er að nemendum séu sköpuð þau varanlegu námstækifæri sem rætt er um hér að framan. Annað notagildi slíkra ramma er að leggja grunn að starfsþróun sem byggist á ígrundun kennara og stjórnenda, gefur þeim sameiginlegan orðaforða og skapar nauðsynlega festu og hlutlægni í athugunum og greiningu á eigin starfi (Klette og Blikstad-Balas, 2018).

Einn þessara greiningarramma er PLATO (Protocol for Language Art Teaching Observation). Hann var lagður til grundvallar rannsóknarverkefninu QUINT (Quality in Nordic Teaching) sem fjallað er um í bókinni *Gæði kennslu: Námstækifæri fyrir alla nemendur* (Anna Kristín Sigurðardóttir o.fl., 2025). Íslensk þýðing á PLATO var gerð fyrir rannsóknina og einfölduð útgáfa hans er birt í 2. kafla bókarinnar (Jóhann Örn Sigurjónsson o.fl., 2025). PLATO samanstendur af fjórum meginsviðum kennslu. Þau eru: 1) stigskiptur stuðningur, 2) faglegar kröfur til nemenda, 3) framsetning og notkun námsefnis og 4) aðstæður í kennslustofunni. Hverju sviði er skipt í tvo til fjóra undirþætti (12 samtals) sem hver um sig er metinn á fjögurra stiga kvarða eftir því hversu mörg eða skýr dæmi hægt er að sjá um það sem felst í viðkomandi þætti. Þannig má ganga lengra en að lýsa eingöngu því *hvort* eitthvað gerist eða ekki í tiltekinni kennslustund og nota kvarðann til að lýsa því *hvernig* eða *að hvaða marki* það gerist. Með því er unnt að greina á milli þess sem einkennir góða og

slaka tilhögun kennslunnar (Klette og Blikstad-Balas, 2018). En PLATO er ekki fullkominn. Hann nær til dæmis ekki utan um ýmsa þætti sem felast í þeim hugmyndum um farsæld sem markmið menntunar, grunnþætti menntunar og lykilhæfni sem raktar eru í þessari grein og varða meðal annars grunngildi menntunar fyrir alla, lýðræði í skólastarfi, raddir nemenda, félagsfærni, frumkvæði og sköpun. Í öðru lagi tekur PLATO ekki sérstaklega á leiðsagnarnámi enda þótt ýmsum þáttum þess sé gert hátt undir höfði, til dæmis endurgjöf.

Annar þekktur greiningarrammi fyrir gæði kennslu var þróaður við University of Newcastle í New South Wales (NSW) í Ástralíu (University of Newcastle Australia, 2025) og ber heitið *Quality Teaching Rounds* (QTR). Hér er stuðst við handbók sem lýsir matskvarða fyrir kennsluathuganir (State of NSW, Department of Education, 2020). Í honum er, eins og í PLATO, gert ráð fyrir að tilteknir þættir (18 talsins) kennslu séu metnir á fimm stiga kvarða í kennsluathugunum. Þáttunum er skipt í þrjá flokka eða víddir. Þær eru: 1) vitsmunalegir verðleikar (e. intellectual quality) náms, 2) gæði námsumhverfis og 3) hversu merkingarbært námið er fyrir nemendur (e. significance). Með því síðastnefnda er til dæmis átt við það hvernig námið er tengt við fyrra nám og þekkingu nemenda, reynsluheim þeirra utan skólans, sjálfsímynd (e. identity) þeirra og menningarbundnar hugmyndir og gildismat.

Í þróunarverkefni sem nú er í mótun á vegum Miðstöðvar skólaþróunar við Háskólann á Akureyri (MSHA) með skólastjórnendum (skólastjórum og deildarstjórum) grunnskóla á Akureyri og Dalvík er í mótun nýr greiningarrammi með matskvarða fyrir kennsluathuganir sem að mestu leyti er byggður á grunni framangreindra tveggja greiningarramma. Ramminn tekur enn fremur mið af samtalsleiðbeiningum um fimm víddir öflugar kennslu sem bera heitið *Teach for Robust Understanding* (TRU) (The TRU Conversation Guide, 2018). Enn fremur er sótt til framangreindrar bókar um gæði kennslu (Anna Kristín Sigurðardóttir o.fl., 2025), handbóka Nönnu Kristínar Christiansen (2021, 2024) um leiðsagnarnám og bókar Rósu Eggertsdóttur (2019) um læsiskennslu. Í greiningarammanum eru 23 þættir sem skipt er í fjögur svið. Þau eru: 1) vitsmunalegir verðleikar náms, 2) námstækifæri og námsaðlögun, 3) leiðsagnarmat og 4) námsumhverfi og samskipti í skólastofunni. Hverjum hinna 23 þátta fylgir fjögurra þrepa kvarði sem sýnir stigvaxandi gæði kennslu og námstækifæra nemenda. Gert er ráð fyrir að athugandi einbeiti sér að einum þætti (í undantekningartilvikum tveimur þáttum) í hverri kennsluathugun, skipti athugun sinni í tíu mínútna lotur (sem hann tímasetur og skráir) og krossi við númer þessi stigs á kvarðanum sem einkennir hverja lotu. Í athugasemdadálki má skrá atvik sem athugandinn sér fyrir sér að nota sem vörður í ígrundunarsamtali við kennarann eftir athugunina og, eftir atvikum, það sem honum fannst einkenna athugunina í hnotskurn. Á mynd 3 er sýnishorn af einum þætti matskvarðans og á mynd 4 er yfirlit yfir greiningarrammann í heild með lýsingu á efsta stigi kvarðans í hverjum þætti hans.

Mynd 3. Sýnishorn af matskvarða í greiningarramma fyrir kennsluathuganir í þróunarverkefni MSHA.

1. Vitsmunalegar áskoranir og dýpt þekkingar

Skráið hvað einkennir hverja 10 mínútna athugunarlotu.

1. Kennarinn er fyrst og fremst fræðari sem miðlar efni, staðreyndum og hugtökum en nemendur eru óvirkir viðtakendur. Spurningar til nemenda eru fyrst og fremst lokaðar staðreyndaspurningar og viðfangsefni þeirra í náminu byggjast svo til eingöngu á einfaldri þekkingu, upprifjun eða utanbókarnámi (eru t.d. eyðufyllingar eða einföld svör við lokuðum spurningum).
2. Hlutverk kennara sem fræðara er áberandi. Nám nemenda byggist að mestu leyti á því að taka á móti miðlun staðreynda og upplýsinga og viðfangsefni þeirra byggjast flest á einfaldri þekkingu, upprifjun eða utanbókarnámi. Einhver hluti námsins reynir þó á ályktanir, greiningar eða ígrundum.
3. Kennarinn er bæði fræðari og leiðbeinandi. Hann skipuleggur blönduð viðfangsefni sem mörg hver reyna á ályktarnir, greiningu, og ígrundun en nokkur byggjast á staðreyndum, upprifjun eða utanbókarnámi.
4. Kennarinn er fyrst og fremst leiðbeinandi og skipuleggur nám sem einkennist af krefjandi viðfangsefnum sem reyna á lausnaleit, greinandi rökhugsun og hæfni til að draga saman upplýsingar, leggja mat á þær og rökstyðja svör eða afstöðu.

Tímabil athugana	1	2	3	4	Það sem ég sá
Í hnotskurn:					

Mynd 4: Greiningarlíkan í þróunarverkefni MSHA: Yfirlit

Vitsmunalegir verðleikar (e. intellectual quality) náms	
Vitsmunalegir verðleikar vísa til varanlegra námstækifæra þar sem nemendur mæta vitsmunalegum áskorunum sem stuðla að þekkingu og djúpum skilningi á mikilvægum hugtökum og hugmyndum. Slík námstækifæri gefa nemendum færi á að byggja upp þekkingu og skilning með því að vera virkir í samræðum til náms þar sem þeir þurfa að beita rökhugun, greina, túlka, igrunda og ræða um námsefni, kryfja ýmiss konar texta og orða hugsun sina í eigin texta.	
Vitsmunalegar áskoranir og dýpt þekkingar	Kennarinn er fyrst og fremst leiðbeinandi og skipuleggur nám sem einkennist af krefjandi viðfangsefnum sem reyna á lausnaleit, greinandi rökhugun og hæfni til að draga saman upplýsingar, leggja mat á þær og rökstyðja svör eða afstöðu.
Skilningur nemenda	Nemendur hafa djúpan skilning á því sem er til umfjöllunar; þeir ráða við verkefni, geta svarað spurningum, veitt upplýsingar og/eða sýnt færni í að rökstyðja eða draga ályktanir.
Samræður til náms	Samræður eiga sér stað milli kennara og nemenda og nemenda innbyrðis um viðfangsefni kennslunnar, hugmyndir og hugtök þar sem reynt er á greinandi hugsun, ályktunarhæfni og hugmyndasköpun til að skapa/eða dýpka þekkingu og skilning.
Notkun fjölbreyttra texta í kennslu	Nemendur lesa fjölbreytta texta, svo sem bókmenntatexta, fræðitexta (annað hvort í námsbókum eða uppfletti-/fræðiritum), upplýsingatexta fyrir almenning (til dæmis á netinu eða í upplýsingabæklingum) og myndbönd. Úrvinnsla nemenda reynir á sjálfstæði, sköpun og ályktunarhæfni sem dýpkar þekkingu og skilning á viðfangsefnum kennslunnar.
Textagerð/ritun nemenda	Nemendur fást við ritun texta í mismunandi tilgangi, til dæmis frásagnartexta, bókmenntatexta, fræðilegra texta (til að leiðbeina og veita upplýsingar) og rökfærslutexta og í náminu eru lestur og ritun tengd saman.

Námstækifæri og námsaðlögun	
Námstækifæri og námsaðlögun vísa til kennslufræðilegra þátta og skipulags kennara sem skapa öllum nemendum varanleg námstækifæri til að ná árangri eða öðlast hæfni sem að er stefnt. Námstækifærin byggjast á virkri þátttöku nemenda í námsterlinu og ákvörðunum um það, fjölbreyttum hjálpargögnum, notkun upplýsingatækni og fjölbreyttu námsskipulagi þar sem sýnikennslu er beitt og nemendum markvisst kennt að fara fjölbreyttar leiðir í náminu, þekking og námsgreinar eru samþættar og námið tengt við forþekkingu og reynsluheim nemenda.	
Hjálpargögn	Fjölbreytt hjálpargögn, svo sem kort, orðabækur, handbækur og uppflettirit eða snjalltæki eru aðgengileg nemendum. Þeim er kennt – og þeir hvattir til – að nota þau sem eðllegan hluta af náminu.
Notkun stafrænnar tækni	Kennarinn hvetur til og leiðbeinir um alhliða notkun stafrænna tækja á borð við tölvur, síma, spjaldtölvur, öpp og gervigreind þannig að stafræm tækni verði samofin kennslu og námi sem námsleið.
Útskýringar kennara og beiting fræðilegra hugtaka og námsorðaforða	Útskýringar kennara eru nákvæmar og skýrar og hann notar dæmi og líkningar til að gæða þær lífi og dýpka skilning. Kennarinn gengur úr skugga um skilning nemenda (á inntaki námsins, hugtökum, námsorðaforða og viðfangsefnum) með spurningum og samræðum og gætir þess að leiðrétta misskilning.
Beiting og kennsla námsaðferða og námstækni (e. learning strategies)	Kennarinn leiðbeinir nemendum um fjölbreyttar aðferðir við nám, svo sem lesskilningsaðferðir, mismunandi lestrarlag, glósutækni, minnistækni, aðferðir við upprifjun og tímastjórnun. Hann útskýrir og ræðir hvernig, hvers vegna og hvenær eigi við að nota hverja aðferð og gengur eftir því að nemendur geri það.
Sýnikennsla og notkun sýnidaema (e. modeling)	Kennarinn beitir sýnikennslu markvisst sem hluta af stigskiptum stuðningi við nám og til að kenna nemendum námsaðferðir eða brjóta til mergjar sem flesta þætti í viðfangsefnum nemenda þannig að það nýtist öllum nemendahópnum.
Vinnuskipulag nemenda	Vinnuskipulag nemenda er fjölbreytt, til dæmis með valsvæðum, stöðvavinnu, hringekjum og samvinnunámi þannig að nemendur geta unnið á fjölbreyttan hátt með viðfangsefni námsins í samræmi við áhuga, þekkingu og færni sem þeir búa yfir eða hæfni sem þeir þurfa að þjálfa, og þeir geta skilað verkefnum á mismunandi hátt.
Einstaklingsnám og samvinnunám	Samvinnunám byggist á samstarfi þar sem hópur nemenda er samábyrgur fyrir verkefni. Hlutverkum er á einhvern hátt skipt á milli nemenda þannig að ekki sé hægt að ljúka verkefninu án þess að hver og einn standi skil á sínum hluta.
Tenging við fyrra nám eða þekkingu	Viðfangsefni eru markvisst ofin saman við forþekkingu og fyrra nám nemenda og/eða reynslu þeirra þannig að það dýpki þekkingu og auðveldi skilning á nýju efni.
Samþætting þekkingar	Virk samþætting þekkingar birtist í því að merkingarbær tengsl eru mynduð milli þekkingar á mismunandi sviðum, milli ólíkra viðfangsefna og/eða milli/innan mismunandi námsgreina eða greinasviða, til dæmis þegar nemendur fást við þemu eða verkefni sem krefjast þekkingar úr fleiri en einu viðfangsefni eða námsgrein.
Leiðsagnarnám	
Í leiðsagnarnámi fléttast saman nám og námsmat. Námsmatið beinist að því að fylgjast með og igrunda nám nemenda og árangur þess og bregðast við með námsaðlögun. Þannig verður námsmatið órjúfanlegur hluti af öllu námsferlinu. Leiðsagnarnám byggist á virku samtali milli nemenda og kennara þar sem nemendum er hjálpað að átta sig á markmiðum námsins og hæfninni sem nám þeirra stefnir að og hvernig þeir geta sjálfir tekið virkan þátt í ákvörðunum um eigið nám. Lykilþættur í leiðsagnanámi er greinandi endurgjöf sem þar sem nemendum er hjálpað til að átta sig á hvar þeir eru staddir í náminu og hvernig þeir geta náð þangað sem stefnt er að.	
Markmið og tilgangur náms	Námsmarkmið eru skilmælkilega kynnt af hálfu kennara, rædd við nemendur og útskýrð fyrir þeim og tengd þeirri hæfni sem stefnt er að. Viðfangsefni kennslunnar beinast á augljósan hátt að þessu. Rætt er við nemendur um samhengi náms-markmiða, hæfni og viðfangsefna, þeir fá tækifæri til að bregðast við og sýna skýr merki um að þeir átti sig á samhengnu.
Viðmið um gæði verkefna og úrlausna	Ítarleg viðmið um gæði verkefna og úrlausna eru sýnileg, rædd við nemendur og ítrekðu markvisst. Nemendur taka virkan þátt í að móta þessi viðmið og er kennt að gera það. Jafnframt er skýrt að flestir nemendur meta reglulega gæði eigin vinnu í ljósi þessara viðmiða og kennarinn hefur þau til hliðsjónar við endurgjöf og námsmat.
Endurgjöf	Kennarinn veitir nemendum – og nemendur veita hver öðrum – endurgjöf sem er samofin öðrum þáttum kennslunnar og skýrt tengd markmiðum námsins, er greinandi og veitir leiðsögn um áframhald námsins [hvar er ég – hvert stefni ég og hvernig kemst ég þangað]?
Námsumhverfi og samskipti í skólastofunni	
Hvetjandi námsumhverfi (e. quality learning environment) vísar til kennslufræðilegs skipulags sem skapar námsumhverfi þar sem nemendur og kennarar vinna markvisst saman að námi. Slíkt námsumhverfi felur meðal annars í sér: 1) félagslega styðjandi samskipti og traust tengsl milli kennara og nemenda og nemenda sjálfra, 2) tíma- og bekkjarstjórnun kennara þar sem sjálfstjórn nemenda er áberandi, 3) skýrt ákvörðunar- og athafnavald nemenda um eigið nám, 4) virka þátttöku og fullgildingu (e. inclusivity) nemenda í bekkjarstarfinu og 5) raunhæfar væntingar til nemenda um nám og árangur.	
Félagslega styðjandi samskipti	Samskipti innan bekkjarins eru félagslega styðjandi og gagnkvæm virðing ríkir milli nemenda, og milli kennara/stoðningstúlrrda og nemenda. Námsumhverfið er laust við neikvæð samskipti og niðrandi athugasemdir.
Tímastjórnun	Kennslustundin nýtist öllum nemendum vel til náms; skipulagið á námi nemenda er skilvirkt, skiptingar milli viðfangsefni (ef um þær er að ræða) ganga greiðlega, kennarinn nýjist vel með nemendum og lagar tímastjórnun að námshraða þeirra.
Bekkjarstjórnun og sjálfstjórn nemenda	Góð regla ríkir í skólastofunni. Allir nemendur sýna sjálfstjórn og halda sig vel að verki. Truflun er í lágmarki og kennarinn bregst greiðlega, markvisst og af samkvæmni við aðstæðum.
Ákvörðunarvald nemenda um eigið nám	Kennarinn gefur nemendum ákvörðunarvald um eithorað af þessu: 1) að velja sér viðfangsefni, 2) að ákveða hversu lengi þeir dvelja við viðfangsefni og þar með hraða og framkvæmd vinnu sinnar og 3) að setja sér viðmið um eigin frammistöðu og gæði verkefna. Kennslustund sem skorar hátt á þessum kvarða er líkleg til að einkennast af hópavinnu, sjálfstæðum rannsóknum og efniskönnun nemenda.
Þátttaka nemenda í bekkjarstarfi	Nemendur vinna allan tímann að viðfangsefnum kennslustundarinnar, þeir sýna starfinu áhuga og athygli og leggja sig
Fullgilding nemenda (e. inclusivity)	Fullgilding birtist þegar allir nemendur, óháð félagslegum eða menningarlegum bakgrunni, taka fullgildan þátt í sameiginlegu starfi bekkjarins, framlag þeirra er metið að verðleikum og tekið alvarlega; kennslustofan er laus við

Árvekni og athafnavald

Virkri námskrá skóla má lýsa sem sameiginlegu námsrými kennara og nemenda þar sem námskrá og námstækifæri þeirra síðarnefndu verða til. Sá hluti þessa námsrýmis sem lýtur að tilhögun kennslunnar er undir stjórn og ákvörðunarvaldi hvers kennara. Þar útfærir hann fyrirmæli áformuðu námskrárinnar, svo sem um grunnþætti, hæfni, lykilhæfni og námsmat og skapar nemendum námstækifæri á grundvelli þess sem hann telur sig vita best um gæði kennslu. Þar mótast enn fremur námsumhverfi, og félagsleg samskipti milli kennara og nemenda og milli nemenda innbyrðis. Það sem á sér stað í námsrými virku námskrárinnar er flókinn vefur félagslegra samskipta, kennslu og náms.

Það sem ekki síst gerir hlutverk kennara flókið er að ákvarðanir þeirra um kennsluna þurfa stöðugt að byggjast á að skilja og bregðast við eiginleikum nemenda sem þeir hafa ekki beina stjórn á, svo sem forsendum nemenda til náms, áhuga þeirra og námsháttum. Þar kemur til sögunnar mikilvægur þáttur í hæfni kennara sem nefna má faglega árvekni (e. professional noticing). Hugtakið á upphaflega rætur í stæðfræðikennslu (Jacobs o.fl., 2010) en hefur fengið athygli úr fleiri áttum svo sem frá tungumála- og læsismenntun og kennaramenntun (Simpson o.fl., 2020). Á öllum þessum sviðum er hugtakið tengt við kenningu Lee S. Shulmans (1986, 2015) um þann grunn þekkingar sem starf kennara þarf að byggjast á, einkum það sem hann kallar kennslufræðilega fagþekkingu (e. pedagogical content knowledge). Þar sameinast í einn farveg þekking á inntaki námsgreinar annars vegar og hins vegar sú kennslufræðilega þekking og færni sem þarf til að geta búið viðfangsefni hennar í hendur nemendum sem hafa mismunandi forsendur til náms. Kennslufræðileg fagþekking skilur að sérfræðinginn og kennarann, stærðfræðinginn og stærðfræðikennarann eða líffræðinginn og líffræðikennarann svo dæmi séu tekin.

Flestar skilgreiningar lýsa faglegri árvekni sem fléttu þriggja samofinna athafna: 1) að beina athygli og eftirtekt að námi nemenda og viðbrögðum þeirra við kennslunni, 2) að ígrunda og túlka það sem athyglin beindist að og 3) að bregðast við á viðeigandi hátt. Viðbrögðin má skoða út frá því við hverju er brugðist, hver viðbrögðin eru og hverjir taka virkan þátt í þeim (Ballock o.fl., 2018; Gibson og Ross, 2016; Philipp o.fl., 2017). Allir þessir þættir fléttast saman í daglegu starfi kennara: kennsluáætlunum og framkvæmd kennslunnar, ásamt viðfangsefnum og skipulagi á námi nemenda. Í þessari flóknu fléttu taka kennarar ígrundaðar kennslufræðilegar ákvarðanir frá einu augnabliki til annars – byggðar á stöðugu mati og yfirsýn yfir viðbrögð nemenda við náminu – sem miða að því að skapa nemendum námstækifæri og yfirstíga hindranir sem verða á vegi þeirra í náminu með stigskiptum stuðningi og öðrum þáttum námsaðlögunar.

Varla þarf að taka fram að fagleg árvekni er flókin hæfni sem kennarar tileinka sér ekki án markvissrar undirbúningsmenntunar og starfsþróunar eftir það. Hér verður því þó haldið fram að raunveruleg starfsþróun geti ekki átt sér stað í hugmyndafræðilegu eða félagslegu tómarúmi. Kennarar geta vissulega aflað sér nýrrar þekkingar og víkkað sjóndeildarhring sinn með nýjum hugmyndum en til þess að það breyti raunverulega kennslu þeirra þarf fleira að koma til. Meðal þess er virk starfsþróun í lærdómssamfélagi innan skóla (sjá t.d. Rúnar Sigþórsson o. fl. 2025) og ytri stuðningur, til dæmis frá skólaþjónustu sveitarfélaga, við nemendur, kennara og skóla (Rúnar Sigþórsson o.fl. 2022). Að lokum má nefna það félagsmenningarlega samhengi sem óhjákvæmilega skapar starfsaðstæður skóla og kennara. Því hafa til dæmis Berglind Rós Magnúsdóttir (2024) og Eva Harðardóttir (2024) gert skil í greinum á þessum vettvangi. Báðar gagnrýna þær opinbera orðræðu sem lítur fram hjá félagslegu samhengi skólans og er í senn þröngsýn og íhaldssöm að því er varðar tilgang menntunar, gæði náms og árangur nemenda, og óvinsamleg í garð kennara. Um það síðarnefnda verður varla nefnt skýrara dæmi en nýleg grein formanns Heimilis og skóla (Sigvaldi Egill Lárusson, 2026) þar sem hann sakar kennara um að stunda vísvitandi rangfærslur og kjarabaráttu sem bitni á börnum. Hér verður ekki annað sagt en að höggvi sá sem hlífa skyldi.

Sú orðræða sem Berglind Rós og Eva gera að umtalsefni í greinum sínum er líkleg til að grafa undan tveimur mikilvægum þáttum í starfskenningu og fagmennskuhugmyndum kennara. Báðir hafa þessir þættir úrslitaáhrif á frumkvæði, hæfni og valdeflingu þeirra til að skapa virka námskrá og námstækifæri nemenda á grunni opinberu námskrárinnar. Fyrri þátturinn er sameiginleg trú á eigin getu (e. collective efficacy). Það hugtak er upphaflega komið frá félagssálfræðingum Albert Bandura (1995) og vísar í stuttu máli til þess að hópur einstaklinga hafi sameiginlega trú á möguleikum sínum til að sigrast á áskorunum þannig að það leiði til árangursríkara starfs. Á vettvangi skólans merkir þetta að hópur kennara – eða eftir atvikum kennarastéttin í heild – hafi sameiginlega trú á möguleikum sínum til að hafa jákvæð áhrif á nám og námsgengi nemenda. Síðari tíma fræðimenn hafa rannsakað áhrif þessa fyrirbæris á árangur nemenda (Donohoo o.fl., 2018) og bæði Eells og Hattie (sama heimild) telja sig hafa sýnt fram á sterka jákvæða fylgni milli sameiginlegrar trúar kennara á eigin getu (e. collective teacher efficacy) og námsgengis nemenda. Hattie setur hana efst á lista yfir áhrifsstærð (e. effect size) einstakra þátta sem hafa áhrif á námsárangur (Donohoo o.fl. 2018, bls. 42–43).

Sterk trú einstaklinganna innan hóps á eigin getu er að sjálfsögðu forsenda fyrir sameiginlegri trú hópsins og skapar uppbyggjandi gagnvirkt samspil milli hugmynda einstaklinganna og hugmynda hópsins. Rétt eins og hjá einstaklingum mótast sameiginleg trú hóps af fyrri reynslu hans af sambærilegum viðfangsefnum, hliðsjón af gengi annarra, félagslegum þrýstingi og aðstæðum sem kalla fram hugarástand svo sem streitu, vonleysi

eða örvun (Bandura, 1995). Að því er varðar kennara er líklegt að sú neikvæða opinbera umræða sem vísað er til hér að framan næri andhverfu sameiginlegrar trúar þeirra á eigin getu; það sem Bandura kallar sameiginlega trú á eigið áhrifaleysi (e. sense of collective powerlessness). Það vísar til þeirrar tilfinningar að hafa takmörkuð áhrif á eigin aðstæður og takmarkaða getu til að sigrast á áskorunum eða koma breytingum til leiðar. Þegar skólar og kennarar og stjórnendur standa frammi fyrir slíkum aðstæðum ár eftir ár er nærtækt að álykta að þær verði að vítahring sem kemur niður á kennsluháttum, lærdómsmiðaðri skólamenningu og á endanum námsárangri nemenda.

Síðari þátturinn – sem raunar er nátengdur trú á eigin getu – er athafnavald. Mark Priestley og félagar (2013) skilgreina það sem hæfni og vilja einstaklinga til að bregðast við og taka til athafna í krefjandi aðstæðum. Samkvæmt skilgreiningu þeirra verður athafnavald til í samspili þriggja vídda: Sú fyrsta er fagleg hæfni kennara sem rekja má til lífssögu þeirra, reynslu og faglegrar sjálfsmyndar sem mótast í námi og starfi. Í öðru lagi er um að ræða framtíðarsýn kennara, fyrirætlanir þeirra og hæfni og vilja til að setja sér markmið til skemmri eða lengri tíma. Í þriðja lagi er um að ræða vilja kennara og staðfestu til að grípa til aðgerða í núinu með það að markmiði að hafa áhrif á framtíðina. Í ljósi þessarar skilgreiningar má halda því fram að athafnavald kennara hafi bein áhrif á það hvernig þeir bregðast við þeim kröfum sem sveigjanlegt eðli hæfnimiðaðrar námskrár gerir til þeirra: að þeir hafi faglega hæfni til að skapa á grunni hennar öfluga virka námskrá og ríkuleg námstækifæri með framtíðarsýn og gildismat að leiðarljósi, ásamt vilja og staðfestu til aðgerða sem þeir álíta raunhæfar í ljósi þess valds og umboðs sem þeir telja sig hafa í því félagslega samhengi sem þeir starfa.

Priestley og félagar (2013) leggja áherslu á að athafnavald sé ekki eitthvað sem búi í einstaklingunum sjálfum eða einhver fái þeim í hendur, heldur eitthvað sem fólk öðlast eða skapar sér sjálft og beitir í samspili sínu við þær tilteknu aðstæður sem það starfar við. Þeir taka einnig fram að slík valdefling sé byggð á fyrri reynslu og mótuð af framtíðarsýn, gildum og viðhorfum en taki um leið mið af félagslegu samhengi starfsins, skipulagslegum þáttum, þeim úrræðum sem eru fyrir hendi og mati kennara á því hvað teljist raunhæft, heimilt og framkvæmanlegt í starfsumhverfi þeirra. Hér skarast augljóslega skilgreiningar á athafnavaldi og trú á eigin getu. Báðar gera þær ráð fyrir að þessir mikilvægu þættir í starfskenningu kennara verði ekki til í tómarúmi heldur mótist þeir af fyrri reynslu og félagsmenningarlegu samhengi sem skapar starfsumhverfi skóla og kennara og kallar fram, eftir atvikum, hvatningu til dáða, sjálfstraust og valdeflingu, eða andhverfu þess: streitu, vonleysi og trú á eigið áhrifaleysi.

Samantekt og lokaorð

Í þessari grein hefur verið leitast við víkka sjóndeildarhring umræðunnar um námsárangur nemenda og reifa önnur sjónarmið um það hvað eigi að móta virka námskrá og námstækifæri nemenda framtíðarinnar en þau sem felast í klifun á fækkun hæfniviðmiða, einföldun námskrárinnar og áherslu á einstakar námsgreinar umfram aðrar. Þessi sjónarmið eru sótt til alþjóðlegrar stefnumótunar mikils metinna stofnana og kenninga virtra fræðimanna. Síðast en ekki síst fara þau svo gott sem að öllu leyti saman við grunnþætti menntunar og lykilhæfni í aðalnámskrá, og menntastefnu stjórnvalda til 2030. Þótt skólinn sé vissulega vettvangur þeirrar starfsemi sem hér hefur verið rædd er hann samt ekki eyland. Menntun hvers einasta nemanda sem lýkur skólagöngu á tilteknu skólastigi er afrakstur af gæðum menntakerfis á landsvísu. Hún er líka afrakstur af staðbundnum þáttum á forræði landshluta eða sveitarfélaga, af skipulagi og hæfni einstakra skóla og síðast en ekki síst af þekkingu og kennslufræðilegri hæfni hvers einstaks kennara og stjórnanda. En menntakerfið er líka samfélagslegt viðfangsefni og þess vegna má halda því fram að ef samfélagi á að farnast vel verði að ná breiðri sátt um hlutverk menntakerfisins, tilgang starfseminnar sem þar fer fram og hvernig hlúð er að henni. Þar bíða áskoranir morgundagsins og þeim verður ekki mætt með lausnum gærdagsins.

Heimildir

Aðalnámskrá (e.d.). https://www.adalnamskra.is

Anna Kristín Sigurðardóttir, Hermína Gunnþórsdóttir og Rúnar Sigþórsson (ritstjórar). (2025). *Gæði* kennslu. *Námstækifæri fyrir alla nemendur.* Háskólaútgáfan.

Bakan Kalaycioglu, D., Reynolds, K. A., Fishbein, B., Gonzalez, E., og von Davier, M. (2026). *Intended, implemented, and attained mathematics and science curricula at the eighth grade: Findings from TIMSS 2023.* Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.timss.wf9486

Ballock, E., McQuitty, V. og McNary, S. (2018). An exploration of professional knowledge needed for reading and responding to student writing. *Journal of Teacher Education, 69*(1), 56–68. doi: 10.1177/0022487117702576

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Í A. Bandura (ritstjóri), *Self-efficacy in changing societies* (bls. 1–45). Cambridge University Press.

Berglind Rós Magnúsdóttir (2024). Gæði menntakerfis ráðast af starfsskilyrðum. *Skólaþræðir. Tímarit samtaka áhugafólks um skólaþróun*. https://skolathraedir.is/2024/11/06/gaedi-menntakerfis-markast-af-starfsskilyrdum

Biesta, G. (2023). Outline of a theory of teaching: What teaching is, what it is for, how it works, and why it requires artistry. Í A-K. Praetorius og C. Y. Charalambous (ritstjórar), *Theorizing teaching: Current status and open issues* (bls. 253–280). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25613-4_9

Delors, J. (ritstjóri). (1996). *Learning: The treasure within: Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000102734

Donohoo, J., Hattie, J. og Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership, 75*(6). https://educacion.udd.cl/files/2021/01/The-Power-of-Collective-Efficacy_Hattie.pdf

Elmore, R. F. (2000). Building a new structure for school leadership. *American Educator,* winter 1999–2000. https://www.aft.org/sites/default/files/NewStructureWint99_00.pdf

Eva Harðardóttir. (2024). Menntakerfi í krísu? *Skólaþræðir. Tímarit samtaka áhugafólks um skólaþróun*.https://skolathraedir.is/2024/10/26/menntakerfi-i-krisu

Gibson, S. A. og Ross, P. (2016). Teachers' professional noticing. *Theory into Practice, 55*, 180–188. doi: 10.1080/00405841.2016.1173996

Hermína Gunnþórsdóttir og Rúnar Sigþórsson. (2005). Nám og kennsla á tuttugustu og fyrstu öld. Í Anna Kristín Sigurðardóttir, Hermína Gunnþórsdóttir og Rúnar Sigþórsson (ritstjórar). (2025). *Gæði kennslu: Námstækifæri fyrir alla nemendur* (bls. 13–31). Háskólaútgáfan.

Hiebert, J. og Stigler, J. W. (2023). Creating practical theories of teaching. Í A-K. Praetorius og C. Y. Charalambous (ritstjórar), *Theorizing teaching: Current status and open issues* (bls. 23–56). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25613-4_2

Inga Sæland. (26. september, 2026). PISA-skellur en hvað svo? *Vísir.* https://www.visir.is/g/20262939825d/pisa-skellur-en-hvad-svo-

Jacobs, V. R., Lamb, L. L. og Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's

mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, *41*(2), 169–202. https://doi.org/10.5951/jresematheduc.41.2.0169

Jóhann Örn Sigurjónsson og Berglind Gísladóttir. (2025). Vitsmunaleg áskorun: Að virkja hugsun nemenda. Í Anna Kristín Sigurðardóttir, Hermína Gunnþórsdóttir og Rúnar Sigþórsson (ritstjórar). (2025). *Gæði kennslu: Námstækifæri fyrir alla nemendur* (bls. 95–110). Háskólaútgáfan.

Jóhann Örn Sigurjónsson, Berglind Gísladóttir og Anna Kristín Sigurðardóttir. (2025). Gæði kennslu á unglingastigi grunnskóla á Íslandi. Í Anna Kristín Sigurðardóttir, Hermína Gunnþórsdóttir og Rúnar Sigþórsson (ritstjórar). (2025). *Gæði kennslu: Námstækifæri fyrir alla nemendur* (bls. 33–59). Háskólaútgáfan.

Klette, K., og Blikstad-Balas, M. (2018). Observation manuals as lenses to classroom teaching: Pitfalls and possibilities. *European Educational Research Journal, 17*(1) 129–146. https://doi.org/10.1177/1474904117703228

Kolbrún Þorbjörg Pálsdóttir og Kristján Kristjánsson. (2023). Farsæld sem markmið menntunar: Ákall um aðgerðir. *Tímarit um uppeldi og menntun, 32*(1–2), 83–106. https://doi.org/10.24270/tuuom.2023.32.5

Menntamálaráðuneytið. (1996). *Nám: Nýting innri auðlinda: Þýðing á 4. og 8. kafla í skýrslu til UNESCO frá alþjóðlegri nefnd um menntun á 21. öldinni*. Höfundur.

Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2021). *Menntastefna 2030: Skýrsla OECD um innleiðingu menntastefnu*. https://www.stjornarradid.is/library/01–Frettatengt—myndir-og-skrar/MRN/Menntastefna%202030_thyding%20skyrslu%20OECD_050721.pdf

Nanna Kristín Christiansen. (2021). *Leiðsagnarnám: Hvers vegna, hvernig hvað?* Höfundur.

Nanna Kristín Christiansen. (2024). *Leiðsagnarnám, skref fyrir skref*. Höfundur

OECD. (e.d-a). *Future of education and skills 2030/2040*. https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html

OECD. (e.d-b). *The OECD learning compass 2030*. https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html

OECD. (2023). *OECD future of education and skills 2030. OECD learning compass 2030. A series of concept notes*. https://issuu.com/oecd.publishing/docs/e2030-learning_compass_2030-concept_notes?fr=xKAE9_zU1NQ

Philipp, R., Fredenberg, M. og Hawthorne, C. (2017). Examining student thinking through teacher noticing: Commentary. In E. O. Schack, M. Fisher og J. Wilhelm (ritstjórar), *Teacher noticing: Bridging and broadening perspectives, contexts, and frameworks* (bls. 113–120). doi 10.1007/978-3-319-46753-5_7

Priestley, M., Biesta, G. og Robinson, S. (2013). Teacher agency and emergent models of curriculum. In M. Priestley og G. Biesta (ritstjórar), *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice* (bls. 187–206). Bloomsbury.

Ragnheiður Stephensen (2026, 28. september). Í hvaða vitleysu erum við stödd? *Vísir*. https://www.visir.is/g/20262940517d/i-hvada-vit-leysu-erum-vid-stodd-

Rúnar Sigþórsson. (2008). *Mat í þágu náms eða nám í þágu mats: Samræmd próf, kennsluhugmyndir kennara, kennsla og nám í náttúrufræði og íslensku í fjórum íslenskum grunnskólum* (doktorsritgerð). Kennaraháskóli Íslands.

Rúnar Sigþórsson, Birna María Svanbjörnsdóttir, Hermína Gunnþórsdóttir, Jórunn Elídóttir, Sigríður Margrét Sigurðardóttir og Trausti Þorsteinsson. (31. maí 2022). Skólaþjónusta sveitarfélaga í nútíð og framtíð: Viðfangsefni, starfshættir og skipulag. *Skólaþræðir. Tímarit samtaka áhugafólks um skólaþróun*. https://skolathraedir.is/2022/05/31/skolathjonusta-sveitarfelaga-i-nutid-og-framtid-vidfangsefni-starfshaettir-og-skipulag

Rúnar Sigþórsson, Sólveig Zophoníasdóttir, Birna María B. Svanbjörnsdóttur og Guðmundur Engilbersson. (2025). Kennarinn sem rannsakandi: Myndupptökur í starfsþróun. Í Anna Kristín Sigurðardóttir, Hermína Gunnþórsdóttir og Rúnar Sigþórsson (ritstjórar). (2025). *Gæði kennslu: Námstækifæri fyrir alla nemendur* (bls. 286–302). Háskólaútgáfan.

Rósa Eggertsdóttir. (2019). *Hið ljúfa læsi: Handbók um læsiskennslu fyrir kennara og kennaranema*. Höfundur.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4–14.

Shulman, L. S. (2015). PCK its genesis and exodus. In A. Berry, P. Friedrichsen og J. Loughran (ritstjórar), *Re-examining pedagogical content knowledge in science education* (bls. 3–13). Routledge.

Sigvaldi Egill Lárusson.(2026, 6. október). Þegar kjarabarátta kennara bitna á börnunum. *Vísir.* https://www.visir.is/g/20262944362d/thegar-kjara-bar-atta-kennara-bitnar-a-bornunum

Simpson, A., Pomerantz, F., Kaufman, D. og Smith, S. (ritstjórar). (2020). *Developing habits of noticing in literacy and language lessons: Research and practice across professional cultures*. Routledge.

State of NSW, Department of Education. (2020). *Quality Teaching Classroom Practice Guide* (3. útgáfa). https://qtacademy.edu.au/wp-content/uploads/2021/01/Classroom-Practice-Guide-3rd-edition-2020.pdf

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heineman.

Thijs, A. og van den Akker, J. (ritstjórar). (2009). *Curriculum in development*. http://www.slo.nl/downloads/2009/curriculum-in-development.pdf/

The TRU conversation guide: A tool for teacher learning and growth. (2018). https://truframework.org/wp-content/uploads/2018/03/TRU-CG-domain-general-2018-version.pdf

UNESCO. (2010). *Education for sustainable development lens: A policy and practice review tool*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190898/PDF/190898eng.pdf.multi

University of Newcastle Australia. (2025). *Transforming quality teaching to improve student outcomes*. https://www.newcastle.edu.au/research/research-impact/transforming-quality-teaching-to-improve-student-outcomes

Þóranna Rósa Ólafsdóttir. (2026, 16. apríl). Er fagmennska kennara einskis virði? *Vísir*. https://www.visir.is/g/20262869987d/er-fagmennska-kennara-einskis-virdi-

Um höfund

Rúnar Sigþórsson (runar(hjá)unak.is) er prófessor emeritus við kennaradeild Háskólans á Akureyri. Hann lauk meistaraprófi í skólaþróun frá Háskólanum í Cambridge, Englandi 1996 og doktorsprófi í menntunarfræði frá Kennaraháskóla Íslands 2008. Rannsóknir hans hafa einkum beinst að námskrá, kennslutilhögun, námi og námsmati, ásamt stefnumótun og þróun skólastarfs á þessum sviðum.

SKÓLAÞRÆÐIR

Grein birt 28. október 2026
