



Stjórnarráð Íslands  
Mennta- og barnamálaráðuneytið

# TALIS 2024

---

Landsskýrsla fyrir Ísland



*TALIS 2024: Landsskýrsla fyrir Ísland*

Höfundur skýrslu:

Helgi Eiríkur Eyjólfsson

Verkefnastjóri (NPM) TALIS 2024 f.h. Íslands

Útgefandi: Mennta- og barnamálaráðuneyti

7. október 2025

ISBN: 978-9935-436-93-1

DOI: <https://doi.org/10.33112/DJID3775>

Verkefnið er styrkt af Erasmus+ áætlun Evrópusambandsins



Co-funded by the  
European Union

Reykjavík, Ísland



---

## EFNISYFIRLIT

---

|      |                                                        |    |
|------|--------------------------------------------------------|----|
| 1    | Samantekt                                              | 1  |
| <br> |                                                        |    |
| I    | TALIS 2024 á Íslandi: samhengi, aðferð og framkvæmd    |    |
| 2    | Um TALIS könnunina                                     | 9  |
| 3    | Hvernig á að lesa þessa skýrslu?                       | 15 |
| <br> |                                                        |    |
| II   | Innsýn í íslenska kennarastétt                         |    |
| 4    | Fólkið fyrir framan töfluna                            | 19 |
| 5    | Kennaraskortur, starfsfesta, og ímynd kennarastarfsins | 23 |
| 6    | Fagleg starfsþróun og gæði                             | 31 |
| 7    | Kennslufræðileg forysta og skólastjórnun               | 41 |
| <br> |                                                        |    |
| III  | Viðaukar og heimildaskrá                               |    |
| A    | Viðauki A                                              | 51 |
|      | Heimildaskrá                                           | 55 |



---

## SAMANTEKT

---

### KENNARASTÉTTIN: SAMSETNING OG UNDIRBÚNINGUR

#### *Lýðfræðileg mynd*

Kennarastéttin á unglingastigi grunnskóla á Íslandi hefur ákveðin lýðfræðileg einkenni sem hafa áhrif á framtíðarhorfur menntakerfisins:

- Aldursdreifing: Aðeins 7,6% kennara eru undir þrítugu en 38,2% eru fimmtíu ára eða eldri, sem bendir til áskorunar í nýliðun
- Kynjaskipting: 74% kennara eru konur, 26% karlar
- Seinni-starfsferils kennarar: Ísland er með hæsta hlutfall í TALIS (21%) kennara sem hafa a.m.k. 10 ára starfsreynslu utan kennslu áður en þeir gerðust kennarar
- Nýliðar: 26,7% kennara hafa starfað í fimm ár eða skemur, sem er aukning frá 20% árið 2018

#### *Menntunarstig og undirbúningur*

Íslenskir kennarar eru með umtalsvert lægra formlegt menntunarstig en algengt er í OECD:

- Aðeins 41% hafa meistarapróf (OECD: 57%, ESB: 75%)
- 6,3% hafa ekki háskólapróf (hæsta hlutfall í TALIS; OECD: 1,7%)
- 55% fóru í hefðbundið kennaranám; 26,5% tóku kennsluréttindi sem styttri þjálfun eftir nám í faggrein

**Áhyggjuefni í undirbúningi nýrra kennara:** Aðeins 50% nýrra kennara telja að kennaramenntun hafi undirbúið þá vel undir innihald faggreina (lækkun frá 65% árið 2018). Þetta er verulega neikvæð þróun sem kallar á athygli.

*Samræmi náms og kennslu*

Verulegur hluti kennara kennir námsgreinar sem ekki voru hluti af kennaramenntun þeirra:

- 17% kennara í íslensku segja að íslenska hafi ekki verið hluti af menntun sinni
- 17% stærðfræðikennara segja að stærðfræði hafi ekki verið hluti af menntun sinni
- 26% náttúruvísindakennara segja að náttúruvísindi hafi ekki verið hluti af menntun sinni

Þetta sker sig úr verulega í samanburði við önnur Norðurlönd, sérstaklega Danmörku og Svíþjóð, þar sem það er mjög sjaldgæft að kennarar kenni námsgreinar sem þeir eru ekki sérmenntaðir í.

*Kennaraskortur og starfsfesta: Lykiláskorunin**Starfsánægja sem afgerandi þáttur*

**Mikilvægasta niðurstaða skýrslunnar:** Starfsánægja með kennarastarfið er sterkasti einstaki forspárþátturinn um hvort kennarar hyggist yfirgefa starfið. Kennarar með háa starfsánægju eru **80% ólíklegri** til þess að ætla að hverfa úr starfi á næstu fimm árum.

Þetta undirstrikar að áhersla stefnumótunar þarf að beinast að því að gera kennarastarfið sjálfbært og aðlaðandi í gegnum allan starfsferilinn, ekki aðeins við nýliðun.

*Áskoranir í launakjörum og starfsferlinum*

Íslenskir kennarar eru meðal þeirra óánægðustu með launakjör sín í TALIS:

- Aðeins **19%** eru ánægðir með laun sín (OECD: 33%)
- Launaþróun yfir starfsferil er ein sú flatasta í OECD (hlutfall byrjunarlauna við laun eftir 10 ár: 1,1)
- **“Hveitibrauðsdaga-áhrifin”:** Nýir kennarar eru ánægðastir, en ánægja lækkar stöðugt með reynslu

Þetta mynstur bendir til þess að upphaf nýliðunar í kennarastarfið gangi tiltölulega vel en hættan á að missa kennara frá starfi getur aukist umtalsvert eftir fyrstu árin.

### *Samfélagsleg ímynd starfsins*

Aðeins **19%** íslenskra kennara telja að störf þeirra séu metin í samfélaginu. Til samanburðar:

- Danmörk: 48,5%
- Finnland: 48%
- Svíþjóð: 14,7%

Lág samfélagsleg virðing fyrir kennarastarfinu hefur áhrif bæði á nýliðun og starfsfestu, þ.e. hvort kennarar starfi áfram sem kennarar eða hverfi til annarra starfa.

### *Starfsþróun: Mikil þátttaka, miðlungs áhrif*

#### *Þátttökumynstur*

Nánast allir íslenskir kennarar (97%) tóku þátt í einhvers konar starfsþróunarverkefnum sl. ár, sem er í takt við OECD-meðaltal. Algengasta formið er námskeið/málstofur/vinnustofur (90%).

#### *Áhrifamunurinn: Lykiláskorunin*

**Mikilvæg niðurstaða:** Þó að þátttaka sé há, segja aðeins **57%** kennara að starfsþróun hafi haft jákvæð áhrif á kennslu þeirra. Þetta þýðir að **40% áhrifamunur** er til staðar — kennarar sem taka þátt án þess að upplifa verulegan ávinning.

Samanburður við önnur Norðurlönd:

- Danmörk: 68% (mest á Norðurlöndum)
- Ísland: 57%
- Finnland, Svíþjóð, Noregur: 30-35%

Ísland stendur sig því vel í norrænum samanburði en gæti gert betur.

### *Þarfir og hindranir*

#### **Helstu þarfir kennara að eigin mati:**

- Stuðningur við félags- og tilfinningalegan þroska nemenda (37%)
- Samþætting stafrænna verkfæra og gervigreindar (34%)
- Kennsla nemenda með sérþarfir (30%)

**Helstu hindranir:**

- Tímaskortur (48%)
- Árekstur við vinnutíma (41%)
- Skortur á viðeigandi framboði (28%)

*Tækifæri til úrbóta*

Úrlausnarefnið fyrir íslenskt menntakerfi varðandi starfsþróun er ekki að auka þátttöku — hún er nú þegar há - heldur að **auka gæði og gagnsemi** starfsþróunar. Betri samræming við skilgreindar þarfir kennara og kerfisbundið mat á áhrifum gæti brúað þennan áhrifamun.

*Kennslufræðileg forysta: Vannýttur möguleiki**Þversögnin: Mikið sjálfræði, lítil kennslufræðileg forysta*

Íslenskir skólastjórar hafa eitt mesta sjálfræði í OECD varðandi námsefni, ráðningar og rekstrarmál. Samt sem áður:

- Aðeins **62%** kennara fá gagnlega endurgjöf frá skólastjóra (OECD: 77%)
- Aðeins **58%** kennara telja að frammistaða sé metin á skilvirkan hátt (OECD: 78%)
- Aðeins **77%** kennara telja að skólastjóri eigi í góðum *faglegum* samskiptum við starfsfólk (OECD: 86%, Ísland hér lægst í TALIS)

*Styrkleikinn: Mikið traust*

Andstætt þessu sýna niðurstöður einstaklega mikið traust innan kennarahópsins:

- **93%** kennara segja að þeir geti reitt sig á samstarfsfólk sitt
- **95%** telja að skólastjóri treysti faglegri sérþekkingu kennara

*Vannýttur möguleiki*

Þessi andstæða — mikið traust og sjálfræði en lítil kerfisbundin kennslufræðileg forysta — sýnir ónýttan möguleika. Íslenskir skólar hafa sterkan grunn menningar samvinnu og trausts. Með því að bæta við kerfisbundnari endurgjöf og kennslufræðilegri leiðsögn væri hægt að umbreyta þessum styrkleika í viðvarandi umbætur í kennsluháttum.

Alþjóðlegar rannsóknir sýna að sú forysta stjórnenda sem hefur mest áhrif á námsárangur nemenda er bein kennslufræðileg leiðsögn — einmitt sá þáttur sem virðist veikastur á Íslandi.

### *Samantekt og stefnumótandi áskoranir*

Gögn úr TALIS 2024 draga fram skýra mynd af íslenskri kennarastétt: sterkt fagfólk sem starfar í umhverfi sem einkennist af miklu trausti og sjálfræði, en stendur frammi fyrir kerfislægum áskorunum sem ógna sjálfbærni starfsins.

#### *Fimm lykilniðurstöður:*

1. **Starfsánægja er lykilatriðið:** Kennarar með háa starfsánægju eru 80% ólíklegri til þess að ætla að hverfa úr starfi á næstu fimm árum. Stefnumótun verður að forgangsraða aðstæðum sem byggja upp og viðhalda starfsánægju með kennarastarfið sjálft.
2. **Hveitibrauðsdaga-vandinn:** Ánægja með laun og starfsaðstæður er greinilega hærri meðal nýliðakennara en dalar hratt með reynslu. Þetta bendir til þess að halda þurfi kennurum í starfi eftir fyrstu fimm árin, ekki bara laða þá að starfinu.
3. **Áhrifamunur í starfsþróun:** Mikil þátttaka skilar ekki sjálfkrafa árangri. Stefnumótun þarf að leggja áherslu á gæði fremur en magn í starfsþróun.
4. **Vannýtt kennslufræðileg forysta:** Mikið sjálfræði skólastjóra er ekki að fullu nýtt til kennslufræðilegrar leiðsagnar. Tækifæri er til að byggja á sterku trausti innan kennarahópsins og umbreyta því í kerfisbundnar umbætur.
5. **Ósamræmi menntunar og kennslu:** Verulegur hluti kennara kennir námsgreinar sem ekki voru hluti af kennaramenntun þeirra. Þetta er áhyggjuefni sem þarfnast athygli, sérstaklega í ljósi þess að nýir kennarar segja að kennaramenntun undirbúi þá verr en áður.

#### *Leiðir fram á við*

Íslenska menntakerfið stendur á tímamótum. Áherslur undanfarinna ára á að auka fjölda kennaranema og fjölga útskrifuðum kennurum hafa borið ákveðinn árangur í nýliðun. Nú þarf að beina sjónum að því að gera kennarastarfið sjálfbært og aðlaðandi í gegnum allan starfsferilinn.

Þetta kallar á:

- **Endurskoðun launakerfis** til að tryggja betri launaþróun yfir starfsferilinn
- **Markvissari starfsþróun** sem sniðin er að skilgreindum þörfum og þar sem áhrif eru metin kerfisbundið
- **Styrking kennslufræðilegrar forystu** sem nýtir mikið sjálfræði og traust til umbóta í kennsluháttum

- **Skýrari tengsl** milli kennaramenntunar og raunverulegra þarfa innan skólastofunnar
- **Aukna samfélagslega virðingu** fyrir kennarastarfinu

Með því að takast á við þessar áskoranir getur Ísland byggt sjálfbært og öflugt menntakerfi sem þjónar nemendum enn betur til framtíðar.

---

*Þessi landsskýrsla byggir á gögnum úr TALIS 2024. Ítarlegri umfjöllun um hverja niðurstöðu fyrir sig, tölfræðilegar greiningar og samanburð við önnur lönd er að finna í meginmáli skýrslunnar.*

## Hluti I

TALIS 2024 Á ÍSLANDI: SAMHENGJ, AÐFERÐ OG  
FRAMKVÆMD



---

## UM TALIS KÖNNUNINA

---

TALIS (Teaching and Learning International Survey) er alþjóðleg rannsókn á starfsskilyrðum, starfsumhverfi og viðhorfum kennara og skólastjórna. Könnunin er framkvæmd á vegum Efnahags- og framfarastofnunarinnar (OECD) í samstarfi við fjölda aðila og er sú umfangsmesta sinnar tegundar. Markmið TALIS er að safna saman fjölþjóðlega samanburðarhæfum gögnum sem varpa ljósi á helstu áskoranir og tækifæri í menntakerfum þátttökulanda. Ísland hefur tekið þátt í TALIS frá upphafi, en fyrsta TALIS-rannsóknin var framkvæmd árið 2008. TALIS 2024 var í fjórða skipti sem könnunin var framkvæmd og hefur Ísland tekið þátt í öll skiptin. Að þessu sinni tóku kennarar og skólastjórnaendur á unglingastigi grunnskóla (ISCED 2) þátt í rannsókninni ásamt tugum annarra landa um allan heim.

### 2.1 FRAMKVÆMD OG HÖNNUN TALIS 2024

Eins og verið hefur, þá er úrtak í hverju þátttökulandi að jafnaði 200 skólar og 20 kennarar í hverjum skóla. Með því móti fást allt að 4000 svör frá kennurum og 200 frá skólastjórum. Á Íslandi eru skólar á unglingastigi innan við 200 talsins og því var sóst eftir þátttöku þeirra allra. Af þessum ástæðum er leitað til sömu skólanna í hverri fyrirlögn. Rannsóknin er lögð fyrir á fimm ára fresti og því hafa kennarar og skólastjórar sem starfað hafa lengur en fimm ár verið oftast en einu sinni í úrtakinu. TALIS gerir ákveðnar kröfur um þátttökuhlutfall á þann hátt að miðað er við að 75% kennaraúrtaks og 75% skólastjóraúrtaks taki þátt í rannsókninni. Flestar þjóðir náðu því marki og var Ísland þar á meðal. Ef ekki næst slík þátttaka er ekki hægt að fullyrða að niðurstöður úr TALIS endurspegli viðhorf þýðis, þ.e. kennara og skólastjóra. Aðeins er hægt að líta á svör þeirra sem ná ekki viðmiðum á þann hátt að þau endurspegli einungis viðhorf þeirra sem svöruðu spurningalistanum, þ.e. einungis úrtakinu en ekki þýðinu. Með öðrum orðum er ekki hægt að alhæfa út frá úrtaki á þýði. Þau lönd eru sérstaklega merkt í niðurstöðum OECD og ekki tekin með í meðaltöl, svo sem meðaltal OECD-landa eða meðaltal ESB-landa.

Eins og nærri má geta þarf góðan samstarfsvilja og talsverða eftirfylgni til þess að viðmið um þátttökuhlutföll náist. Með góðu samstarfi við kennara og skólastjóra, félög kennara og skólastjóra og aðstoð sveitarfélaga náðist þetta markmið. Með rannsókninni fást upplýsingar um skólakerfið frá fyrstu hendi.

Í TALIS 2024 var lögð áhersla á að kanna ýmsa þætti sem snerta starf kennara og skólastjórnenda. Könnunin er byggð á fræðilegum ramma og var spurningalistinn samsettur með hliðsjón af kenningum m.a. úr vinnusálfræði, s.s. Job Demands–Resources (JD-R) kenningunni (Bakker og Demerouti 2007), sem leggur áherslu á jafnvægi milli starfsálags og stuðnings í vinnuumhverfi. Einnig má nefna kenningu Bandura (1977) um sjálfsgetu/trú á eigin getu (e. self-efficacy), kenningar um félagslega miðlað nám og rannsóknarhefðir um kennsluhætti, skólaþróun og forystu.

Framkvæmdinni í hverju landi er þannig háttað að verkefnisstjóri fær lista yfir kennara á viðkomandi skólastigi (unglingastigi) frá hverjum skóla í úrtaki og útbýr notandanafn og lykilorð fyrir hvern þátttakanda. Tengiliður skólans fær svo send lykilorðin í lokuðu umslagi og kemur í hendur þátttakenda.

Í TALIS 2024 var gengið út frá því að öll gagnaöflun, þ.e. svörun spurningalista, væri rafræn í gegnum vefinn. Slík var framkvæmdin í öllum löndum nema einu, en í 11 löndum var einhverjum spurningalistum skilað á pappír fyrir nokkra svarendur, en einungis ef ógjörningur var að leggja fyrir rafrænt. Á Íslandi er spurningalistanum einungis svarað rafrænt. Svarendur gátu svarað spurningalistanum í mörgum lotum, ef því var að skipta, skráð sig inn og út af listanum, þar til viðkomandi skráði að þátttöku var lokið. Þá læstist aðgangur að spurningalistanum. Gagnaúrvinnsla fór fram á vegum IEA Hamburg í samvinnu við OECD og þátttökulönd.

Spurningum var skipt á milli mismunandi spurningalista sem dreifði álagi á svarendur og gerði kleift að leggja fyrir fleiri spurningar til svarenda.

Hver kennari fékk aðeins hluta af öllum spurningum og voru spurningarnar flokkaðar sem grunnspurningar (sameiginlegar; lagðar fyrir alla), staðlaðar (lagðar fyrir 2/3 hluta svarenda) og spurningar með minni áherslu (lagðar fyrir 1/3 hluta svarenda). Nánar er sagt frá því í næsta hluta kaflans 2.2.

Þrjú gegnumgangandi þemu hafa ávallt verið að finna í TALIS frá upphafi en þau má flokka sem 1) Kennaramenntun og starfsþróun, 2) Starfshættir kennara og 3) Stofnanaumhverfi kennara og upplifun og viðhorf til kennarastarfsins.

Viðbótarþemu (geta verið mismunandi á milli rannsókna) í TALIS 2024 eru: 1) Fjölbreytileiki og jafnrétti 2) Notkun á tæknilausnum í menntun 3) Félags- og tilfinningafærninám 4) Menntun til sjálfbærni.

Fjölbreytileiki og jafnrétti fjallar um hvernig skólakerfið bregst við ólíkum bakgrunni nemenda og tryggir jöfn tækifæri. Notkun á tæknilausnum í menntun nær til aðferða kennara við stafræna miðlun og upplýsingatækni. Félags- og tilfinningafærninám tekur til hlutverks skóla og kennara í að efla vellíðan og félagsfærni nemenda. Menntun til sjálfbærni lýtur að kennslu um loftslagsmál og sjálfbæra þróun.

## 2.2 NÝBREYTNÍ Í HÖNNUN SPURNINGALISTA TALIS 2024

Nýbreytni í spurningalista TALIS 2024 að hluti spurningalistans er slembivalinn fyrir svarendur (e. rotated/split questionnaire design), þar sem spurningunum er skipt á

Þrjár útgáfur til að draga úr álagi á svarendur og ná yfir víðtækari efni. Í TALIS 2024 eru spurningar flokkaðar í þrjú mismunandi stig eða lög af forgangsörðun þar sem spurningar eru flokkaðar eftir mikilvægi með tilliti til greininga. Hver kennari svaraði aðeins hluta af heildarspurningum og voru spurningar flokkaðar í eftirfarandi lög forgangsörðunar:

- **Grunnspurningar** (birtast á öllum spurningalistum)
- **Viðmiðunarspurningar** (birtast á 2/3 hluta spurningalista)
- **Lægri forgangsspurningar** (birtast á 1/3 hluta spurningalista)

Þessi hönnun gerir kleift að mæla breiðari flóru af viðfangsefnum en krefst þess að greining taki mið af skorti á gögnum vegna „hannaðra eyða“ (e. missing by design). Þar sem spurningar í flokkunum *Viðmiðunarspurningar* og *Lægri forgangsspurningar* eru vegna hannaðra eyða og eru aðeins lagðar fyrir hluta þátttakenda þarf að gera ráð fyrir minni nákvæmni í niðurstöðum þeirra og mögulegum takmörkunum á túlkun.

Í sumum tilvikum gætu niðurstöður byggðar á þessum spurningum þurft að falla brott úr birtingu ef svarfjöldi er of lítill samkvæmt viðmiðum um lágmarksúrtak í hópum. Þá þarf einnig að gæta þess að ekki sé verið að tengja saman breytur sem aldrei komu fyrir í sömu spurningalistasamsetningu, þar sem slíkar samhliða greiningar eru ekki mögulegar án sérstakrar líkanagerðar sem tekur tillit til gagnagata.

## 2.3 TALIS 2024 Á ÍSLANDI

Í öllum þátttökulöndum var lagt fyrir kennara og skólastjóra á unglingastigi (ISCED 2) en þátttökulönd gátu líka valið að leggja spurningalistann fyrir á öðrum námsstigum: grunnskóla (yngsta- og miðstigi; ISCED 1), framhaldsskóla (ISCED 3). Einnig var völ á að leggja fyrir spurningalista um þekkingu kennara, *Teacher knowledge Survey*. Boðið var upp á að leggja fyrir sérstaka *Starting Strong* rannsókn sem miðar að leikskólastigi, því stigi sem er á ensku kallað *pre-primary* (ISCED 02), leikskólastiginu sem er vanalegast fyrir börn á aldrinum 3-5 ára og á leikskólastiginu sem miðar að börnum yngri en 3 ára í viðurkenndum leikskólastofnunum. Ísland tók í þetta sinn bara þátt í rannsókninni á unglingastigi og eiga því allar niðurstöður TALIS 2024 varðandi Ísland einungis við um það skólastig.

Í fyrstu fyrirlögninni (2008) var lagt fyrir á yngsta og miðstigi (auk unglingastigs) hér á landi og árið 2013 var lagt fyrir á unglingastigi og framhaldsskólastigi. Í síðustu lotu TALIS 2018 tók Ísland einnig þátt í *Starting Strong* hluta TALIS á leikskólastiginu (ISCED 02).

Eins og áður sagði er þýðir rannsóknarinnar á Íslandi kennarar og skólastjórar á unglingastigi grunnskóla (ISCED 2); e. lower- secondary school). Gagnaöflun á Íslandi fór fram frá mars og fram til miðjan maí.

Þátttökuhlutföll fyrir Ísland voru yfir samþykktum viðmiðunum. Þátttökuhlutföll skiptast í þrennt: þátttökuhlutfall skólastjóra, og tvö þátttökuhlutföll kennara, eitt fyrir þátttöku skóla og annað fyrir þátttöku kennara innan þátttökuskóla. Þátttökuhlutfall skólastjóra er 77,9% og þátttökuhlutfall skóla er 93,8% og þátttökuhlutfall kennara innan þátttökuskóla er 81,5%. Þar sem öll þátttökuhlutföll eru yfir 75% þátttökuviðmiði var ekki þörf á sérstakri greiningu á hvort merki væru um bjaga vegna þátttökuleysis (e. non-response bias analysis).

Ábyrgð á framkvæmd TALIS 2024 á Íslandi var hjá Menntamálastofnun (MMS), en stofnunin var lögð niður á tímabilinu (31. mars 2024), og fluttist ábyrgð og framkvæmd verkefnisins eftir það til mennta- og barnamálaráðuneytisins. Framkvæmd TALIS í hverju þátttökulandi er stýrt af verkefnastjóra (e. National Project Manager; NPM) og var Ragnar F. Ólafsson verkefnastjóri TALIS frá upphafi þátttöku Íslands þar til í apríl 2024. Við hlutverki verkefnastjóra TALIS tók Steinunn Halldórsdóttir í apríl 2024. Við gagnaöflun aðstoðaði einnig Sunna Viðarsdóttir. Í mars 2025 tekur Helgi Eiríkur Eyjólfsson við sem verkefnistjóri TALIS fyrir hönd Íslands.

Þar að auki starfar innan OECD stjórnarnefnd TALIS (e. TALIS Governing Board; TGB). Stjórn TALIS hefur yfirumsjón með stefnumótun, forgangsriðun, og tryggir stefnumótandi mikilvægi TALIS. Henni er einnig ætlað að tryggja að hönnun, framkvæmd, og niðurstöður séu í samræmi við þörf þátttökulanda og OECD kröfur og staðla OECD. Stjórnarmeðlimur er fulltrúi síns lands og veitir leiðsögn um ákvarðanir varðandi aðferðafræði, kynningar- og skýrslugerðartengd mál og er aðaltengiliður milli innlendra yfirvalda og skrifstofu OECD. Fyrir hönd Íslands er Sonja Dögg Pálsdóttir stjórnarmeðlimur í stjórn TALIS.

## 2.4 ÞÁTTTÖKULÖND Í TALIS 2024

Löndum eða landssvæðum sem taka þátt í TALIS hefur fjölgað nokkuð frá því að TALIS-rannsóknin var fyrst framkvæmd 2008, en þá tóku 24 lönd og landssvæði þátt. Fjöldinn jókst í 34 árið 2013 og aftur upp í 48 árið 2018 þegar TALIS var lagt fyrir í þriðja sinn. Nú í fjórða fyrirlögn taka 55 lönd eða landssvæði þátt. Um er að ræða lönd eða landssvæði bæði innan OECD og utan. Eftirfarandi er listi yfir þátttökulönd eða landssvæði 2024:

Albanía, Alberta (Kanada), Aserbaídsjan, Austurríki, Ástralía, Bandaríkin, Barein, Belgía (Flæmingjaland), Belgía (Vallónía), Brasilía, Búlgaría, Chile, Danmörk, Eistland, Finnland, Frakkland, Holland, Ísland, Ísrael, Ítalía, Japan, Kasakstan, Kólumbía, Kórea, Kósóvó, Króatía, Kýpur, Lettland, Litháen, Malta, Marokkó, Mexíkó, Norður-Makedónía, Noregur, Nýja-Sjáland, Portúgal, Pólland, Rúmenía, Sameinuðu arabísku furstadæmin, Sádi-Arabía, Serbía, Singapúr, Sjanghæ (Alþýðulýðveldið Kína), Slóvakía, Slóvenía, Spánn, Suður-Afríka, Svartfjallaland, Svíþjóð, Tékkland, Tyrkland, Ungverjaland, Úsbekistan, Víetnam.

## ÞAKKIR

Sérstakar þakkir viljum við færa kennurum og skólastjórum fyrir þátttökuna, því það er ekki sjálfgefið að kennarar og skólastjórar sýni rannsókn eins og þessari velvilja og gefi sér tíma til þess að svara spurningalistanum. Í ljósi þess að Ísland er fámennt land með fáa skóla í alþjóðlegum samanburði er ekki hægt að fjölga skólum í úrtaki ef þátttaka er ekki nægileg. Því er enn þá mikilvægara fyrir Ísland en önnur lönd að kennarar og skólastjórar sjái mikilvægi þess að rödd þeirra sé með í jafn mikilvægri samanburðar-rannsókn eins og TALIS. Það að slíkt hafi ávallt tekist og Ísland náð viðmiðunum um þátttökuhlutfall í öll fjögur skiptin segir marga um fagmennsku og fórnfýsi kennara og skólastjóra á Íslandi. Því mega kennarar og skólastjórar vera stoltir af sinni þátttöku og sinni rödd í TALIS.

Kennarasambandi Íslands og samtökum innan þess, stjórnendum og starfsmönnum Félags grunnskólakennara og Skólastjórafélags Íslands er einnig þakkað fyrir stuðning og aðstoð við gerð spurningalista og gagnaöflun. Slíkt samstarf og samstarfsvilji er ómetanlegt í verkefni eins og þessu.



---

## HVERNIG Á AÐ LESA ÞESSA SKÝRSLU?

---

Í þessari landsskýrslu eru kynntar niðurstöður úr alþjóðlegu TALIS rannsókninni 2024 sem unnin er á vegum OECD og framkvæmd af IEA rannsóknarstofnuninni. Tilgangur hennar er að veita aðgengilegt yfirlit yfir hvernig kennarar og skólastjórar á Íslandi líta á starf sitt, starfsþróun sína og aðstæður. Í þessari skýrslu eru nokkur atriði úr TALIS dregin fram og greind nánar út frá íslenskum aðstæðum og því sem er talið skipta íslenska kennara og menntakerfi máli. Ekki er hægt að gera grein fyrir öllum mælingum í TALIS gagnasafninu, en sem dæmi telur kennaragagnasafnið um 530 mælingar, spurningar og afleidda skala.

Á heimasíðu TALIS hjá OECD má finna alþjóðlega skýrslu OECD og einnig skoða gögnin nánar í sérstakri gagnvirkri tölfraðilegri samantekt. Þar er hægt að skoða hverja spurningu í spurningalistanum og síða eftir eftir þátttökulöndum og þýði. Einnig er þar að finna gagnagrunna TALIS 2024 þar sem rannsakendur geta unnið tölfraðilega úr gagnasafni TALIS 2024, og leiðbeiningum um gagnagreiningu, en sérstaklega þarf að taka tillit til úrtaks- og gagnauppbyggingar TALIS til að meta óbargaða stika og breytileika (staðalvillur) úr gögnum TALIS. Mikilvægt er fyrir rannsakendur að hafa í huga að TALIS er ekki uppsett með einföldu slembiúrtaki.

TALIS er hluti af stóru alþjóðlegu verkefni. Nokkur atriði er mikilvægt að hafa í huga við túlkun niðurstaðna og lestur skýrslunnar.

Í TALIS er upplýsingum safnað beint frá kennurum og skólastjórum á unglingastigi grunnskóla með spurningalistum sem þau svara sjálf. Gögnin endurspegla því skilning og viðhorf eins og þau blasa við þeim. Þetta er mikilsvert því þetta gefur kennurum og skólastjórum rödd og tækifæri til þess að lýsa eigin starfsaðstæðum og kennsluháttum. Á sama tíma er mikilvægt að muna að TALIS mælir ekki námsárangur nemenda né er hér um beina athugun að ræða á því sem gerist í kennslustofum eða grunnskóla. Niðurstöðurnar endurspegla því fyrst og fremst sýn kennara og skólastjóra á skólastarf og starfið sitt en eru ekki hlutlægur mælikvarði á árangur skóla eða skólastarfs.

Í TALIS er almennt unnið með slembiúrtak skóla og úrtak kennara úr hverjum skóla, en sökum fámennis á Íslandi er farin sú leið að hafa alla skóla á unglingastigi grunnskóla með í úrtakinu, og alla kennara innan hvers skóla. Í fjölmennari löndum er hins vegar notast við tveggja þrepa úrtakshönnun: fyrst eru skóla slembivaldir og svo eru kennarar slembivaldir innan hvers skóla. Skólastjórar hvers skóla eru hins vegar alltaf

*Hvað mælir TALIS?*

valdir með hverjum skóla fyrir sig. Með því að beita ákveðnum tölfræðilegum aðferðum við úrvinnslu er tryggt að niðurstöður endurspegli þýðið og mat á úrtaksskekkju (staðavillum) taki einnig tillit til úrtaksgerðarinnar.

Hönnun TALIS gerir kleift að bera Ísland saman við önnur lönd og skoða breytingar yfir tíma. Þessi samanburður byggir á vandlega þróuðum alþjóðlegum stöðlum fyrir hönnun spurningalista, þýðingar, úrtaksgerð og gagnavinnslu.

Rannsóknarsnið TALIS er þversniðsrannsókn sem þýðir að ekki er hægt að draga óyggjandi ályktanir um orsakasamband milli breyta. Til að draga óyggjandi ályktanir um orsakasamhengi þyrfti tilraunarrannsóknarsnið, þar sem búið er setja mikla vinnu í að einangra ákveðin atriði sem er síðan hægt að hafa áhrif á í tilraunum. Einnig kæmi langtímarannsóknarsnið, þar sem sömu einstaklingar svara til dæmis nokkrum spurningalistum yfir tíma, til greina til að meta slíkt. Það er því ekki hægt að setja fram orsakatengsl í þá veru að aðstæður A hafi komið á undan/orsaka aðstæðum B, einungis út frá gögnum TALIS.

TALIS getur hins vegar veitt mjög mikilvægar upplýsingar um tengsl breyta, hvernig þau birtast og hve sterk þau eru. TALIS getur einnig veitt samanburðahæfar niðurstöður sem hægt er að bera saman á milli menntakerfa, hópa innan og milli menntakerfa eða skólastiga. Með þessu fáum við dýrmæta innsýn í hvernig kennarar sinna kennslu, hvaða aðstæður einkenna starf þeirra og hvaða mynstur og tengsl birtast í gögnunum. Þrátt fyrir að TALIS segi okkur ekki hvað veldur hverju, er rannsóknin einstök að því leyti að hún gefur kennurum og skólastjórum milliliðalausa rödd og gerir mögulegt að bera saman reynslu og viðhorf milli ólíkra skóla- og menntakerfa.

## Hluti II

### INNSÝN Í ÍSLENSKA KENNARASTÉTT



---

## FÓLKID FYRIR FRAMAN TÖFLUNA

---

### *Yfirlit yfir kennara á unglingastigi íslenskra grunnskóla*

Kennarar eru hornsteinn íslenska menntakerfisins. Þeir móta á hverjum degi nám og upplifanir nemenda sinna en móta einnig getu skóla og menntakerfis til að takast á við og bregðast við samfélagsbreytingum. Í þessum hluta skýrslunnar verður fjallað um sérstök þemu er varða íslenskt menntakerfi, þ.á.m. kennaraskort, starfsþróun, og skólastjórnun. Fyrst er mikivægt að gera stutta úttekt á því hverjir kennarar á unglingastigi grunnskóla á Íslandi eru.

Í þessum kafla er gefið yfirlit yfir samsetningu og bakgrunn kennarastéttarinnar á Íslandi. Lýst er lýðfræðilegri samsetningu kennarahópsins, þar á meðal aldri, kyni og starfsferli, og skoðaðar eru þær leiðir sem kennarar fara inn í stéttina. Hvort sem er að loknu kennaranámi sem fyrsta starfsval eða með aðra starfsreynslu í farteskinu. Einnig er fjallað um formlegt menntunarstig kennara og þann undirbúning sem þeir fá í kennaramenntun.

Varpað er ljósi á starfsumhverfi íslenskra kennara með því að kanna m.a. í hvaða hópa kennarar skiptast, að hve miklu leyti kennarar hafa fyrri starfsreynslu utan menntakerfisins, og hvernig undirbúning og bakgrunn þeir hafa. Samanlagt gefa þessir mælikvarðar nokkuð heildstæða mynd af íslenskri kennarastétt á unglingastigi grunnskóla og mynda bakgrunn fyrir greiningar sem fylgja í síðari köflun.

Með því að kortleggja þessi atriði stéttarinnar er þessum kafla ætlað að veita stefnumótendum og öðrum hagsmunaaðilum skýran og hlutlægan grundvöll til að skilja og túlka þær áskoranir og tækifæri sem íslenskt menntakerfi stendur frammi fyrir í dag.

#### 4.1 LÝÐFRÆÐI STARFANDI KENNARA

Þegar aldursdreifing kennara á unglingastigi grunnskóla á Íslandi samkvæmt TALIS 2024 er skoðuð sést að 7,6% kennara eru undir þrítugu á meðan 38,2% þeirra eru fimmtíu ára eða eldri. Ef aldursdreifing kennara breytist mikið í þá veru að kennarahópurinn færist meira og meira yfir í eldri aldurshópa, þá er það merki um að nýliðun í kennarastéttina sé ekki nægjanleg til að viðhalda henni.

*Öldrun  
stéttarinnar: Næri  
40% kennara yfir  
fimmtugt — nýliðun  
nauðsynleg*

Kynjadreifing kennara á unglingastigi grunnskóla á Íslandi sýnir okkur að að 74% kennara eru konur og 26% karlar. Spurt var um önnur kyn en sökum fámennis í öðrum kynjum er einungis birt yfirlit yfir karla og konur. Ísland sker sig ekki úr meðal OECD-ríkja, en að meðaltali eru um 70% kennara konur í OECD-ríkjum og er hlutfallið óbreytt miðað við TALIS 2018. Ef miðað er við skráningartölur Hagstofu Íslands um kynjadreifingu í öllum grunnskólanum (ekki bara á unglingastigi) má sjá að árið 2023, sama skólaár sem TALIS 2024 var framkvæmt, má álykta að mun algengara sé að karlar kenni á unglingastigi en á yngri stigum grunnskólans, en yfir allan grunnskólann eru karlar 18,4% kennara og konur 81,6% samkvæmt Hagstofu Íslands.

Karlar algengari á unglingastigi (26%) en í öllum grunnskólanum (18%)

#### 4.2 KENNARAR OG STARFSFERILLINN

Á Íslandi er hlutfall kennara skilgreint sem *seinni-starfsferils kennarar*<sup>1</sup> (e. second-career teachers) það hæsta í TALIS, eða 21% kennara.

Hlutfall kennara á Íslandi á unglingastigi grunnskóla sem teljast nýliðar, eða hafa starfað í 5 ár eða skemur, sem kennari er 26,7% og hefur það vaxið þó nokkuð síðan TALIS 2018 þegar hlutfallið var 20% og 19% í TALIS 2013.

**Hæst í TALIS:**  
Fimmti hver kennari er seinni-starfsferils kennari

#### 4.3 MENNTUN OG UNDIRBÚNINGUR

Samkvæmt TALIS 2024 er 41% kennara á unglingastigi með meistaragráðu, eða próf á meistarastigi, og tæplega helmingur með grunn háskólagráðu. Það er nokkru lægra menntunarstig en að meðaltali í OECD-löndum þar sem 57% kennara eru með meistarapróf og sama hlutfall innan Evrópusambandsins (EU-22) er 75%. Í fimm löndum er samsvarandi hlutfall yfir 90% (Króatíu, Finnlandi, Póllandi, Portúgal, Slóvakíu). Það vekur einnig athygli að Ísland er með hæsta hlutfall í TALIS 2024 af kennurum sem eru með hæsta menntunarstig á framhaldsskólastigi eða minna, eða 6,3%. Að meðaltali í OECD er samsvarandi hlutfall hins vegar 1,7%.

Þegar kennarar eru spurðir hvers konar námi þeir luku til þess að öðlast kennsluréttindi upphaflega, segjast 55% hafa farið í hefðbundið kennaranám og 26,5% hafa tekið kennsluréttindi sem styttri þjálfun eftir að hafa lokið námi í faggrein. Í tilfalli Íslands má ætla að hefðbundið kennaranám sé líklega B.Ed. (+ M.Ed./M.T. eftir breytingu) nám og að kennsluréttindi með styttri sérhæfða þjálfun séu þá annaðhvort diplóma kennsluréttindi eftir nám í faggrein eða M.Ed./M.T. nám eftir breytingu á lögum um grunnskóla og leyfisbréf til kennslu.

Þegar nýir kennarar, hér skilgreindir þeir sem luku kennaramenntun fimm árum eða skemur fyrir þátttöku þeirra í TALIS 2024, eru spurðir hversu vel þeim finnst kennaramenntun sín hafa búið þá undir innihald þeirra faggreina sem þeir kenna, segjast

1. Skilgreiningin á þeim er að kennarar sem eru með a.m.k 10 ára starfsreynslu utan kennslu og svara því til að kennsla hafi ekki verið þeirra fyrsta val á starfsvettvangi. Notast er við sömu skilgreiningu og OECD gerir.

**Lægra en OECD:**  
41% með meistarapróf (OECD: 57%, ESB: 75%)

**Hæst í TALIS:** 6,3% kennara án háskólaprófs

50% nýrra kennara að þeim finnist hún hafa undirbúið þá að þó nokkru eða miklu leyti. Samsvarandi hlutfall í TALIS 2018 hjá íslenskum kennurum var 65% svo hér er um umtalsverða afturför að ræða. Um 47% nýrra kennara finnst kennaramenntunin sín hafa undirbúið sig vel undir notkun stafræns efnis og tækni við kennslu, sem er framför frá því TALIS 2018 þegar tæp 30% nýrra kennara fannst slíkt hið sama. Um þriðjungur nýrra kennara segja að kennaramenntunin þeirra hafi búið þá vel undir kennslu í fjölmenningarlegum eða fjöltyngdum nemendahópi.

*Neikvæð þróun:  
Undirbúningur  
nýrra kennara  
versnandi síðan 2018*

### Hvað þýðir þetta fyrir...

#### Kennara

- Ef þú kennir námsgrein sem var ekki hluti af kennaramenntun þinni ertu ekki ein/n á báti – leitaðu eftir stuðningi og starfsþróun á því sviði.
- Tækifæri til símenntunar (t.d. örnám) gætu styrkt stöðu þína í starfi og aukið starfsánægju.

### Hvað þýðir þetta fyrir...

#### Skólastjórnendur

- Þú munt líklega þurfa að fela kennurum að kenna námsgreinar sem þeir hafa ekki sérhæft sig í — skipuleggðu markvissa starfsþróun innan skólans í kennslufræði faggreina.
- Stór hluti kennara (21%) er á sínum „öðrum starfsferli“ og hefur þá væntanlega víðtæka reynslu utan menntakerfisins — þetta er tækifæri til að nýta fjölbreyttan bakgrunn þeirra í skólastarfinu.
- Hár aldur kennarastéttarinnar (38% eru yfir fimmtugt) þýðir að áætlanir um nýliðun ættu að vera í ofarlega á forgangslista.

### Hvað þýðir þetta fyrir...

#### Stefnumótendur

- Hár aldur kennarastéttarinnar (38% eru yfir fimmtugt) kallar á skýra nýliðunarstefnu fyrir næstu 5–10 árin.

- Hátt hlutfall kennara án háskólagráðu (6,3%) og lágt hlutfall með meistaragráðu (41%) kallar á endurskoðun á menntunarkröfum og stuðning við símenntun. Menntunarstaða kennara er lág í alþjóðlegum samanburði.
- 17–26% kennara kenna námsgreinar sem voru ekki hluti af kennaramenntun þeirra — þörf er á betri samræmingu milli fagmenntunar og raunverulegra faggreinakennslu.
- Mat nýrra kennara á undirbúningi sínum hefur versnað (50% á móti 65% árið 2018), sem bendir til þess að kennaramenntunin standist ekki væntingar — endurskoðun er nauðsynleg.

---

## KENNA­RAS­KORTUR, STARFS­FESTA, OG ÍMYND KENNA­RA­STARFSINS

---

Nýliðun kennara og að halda þeim í kennarastarfi hefur verið áskorun í íslensku menntakerfi og svo er enn í dag og fyrirséð að verði áfram. Þessi áskorun hefur verið viðurkennd og undanfarin ár hafa verið stigin skref í þá átt að fjölga kennaranemum, meðal annars með fjárfestingar- og kynningarátaki (Mennta- og menningarmálaráðuneytið 2019). Á meðan mestur þunginn í aðgerðunum hefur falist í því að auka fjölda kennaranema í háskólum og auka brautskráningar með hvatningarstyrkjum til nýrra kennara sýnir TALIS 2024 að sjálfbærni kennarastarfsins — hversu aðlaðandi áframhaldandi kennarastarf er — er ekki síður mikilvæg. Hversu aðlaðandi áframhaldandi kennsluferill helst yfir tíma er jafn afgerandi fyrir það hvort að á Íslandi þrífist stöðugur og áhugasamur kennarahópur.

*Lykilspurning:*  
Ekki bara að laða  
kennara að — heldur  
að halda þeim

Í alþjóðlegum niðurstöðum á TALIS 2024 er að finna skýr merki þess að flatur launastrúktúr yfir tíma, starfstengt álag, og að missa tengsl við starfið á miðjum kennaraferlinum séu lykilþættir sem leiða til aukningar í að kennarar hverfi frá starfinu. Þessi atriði eru einnig sérstaklega áberandi meðal íslenskra kennara, sem kallar á svar við hvernig eigi að styðja kennara yfir *allan* starfsferilinn en ekki einungis hvernig eigi að laða kennara að starfinu.

*Ekki síður mikilvægt  
að finna leiðir til  
þess að styðja við  
starfsferil kennara*

Í þessum kafla verður sjónum beint að því hvernig málefni kennaraskorts, festu kennara í kennarastarfinu, og hversu aðlaðandi kennarastarfið er starfandi kennurum, birtist í TALIS 2024. Það verður skoðað með mælikvörðum úr TALIS er varða ánægju með launakjör og hvernig sú ánægja dreifist meðal kennara eftir reynslu í kennslu, samfélagslegri ímynd kennarastarfsins, starfsánægju, og ætlanir um að hverfa frá kennslu.

### 5.1 SKORTUR Á KENNURUM OG ERFIÐLEIKAR VIÐ RÁÐNINGAR

Samkvæmt samanburði við önnur menntakerfi í TALIS segjast íslenskir skólastjórar eiga í erfiðleikum með að manna lausar kennarastöður í grunnskólum, sérstaklega í kennslugreinum eins og stærðfræði og erlendum tungumálum. Samanborið við meðaltal skólastjóra innan OECD segja íslenskir skólastjórar í meira mæli að skortur á hæfum kennurum sé áhrifaþáttur sem tálmi gæðum í kennslu.

*Áhrif og afleiðingar:* Ef festa kennara í starfi er ekki nægilega mikil, þ.e. ef kennarar hverfa til annarra starfa snemma á kennsluferlinum, þá getur áhersla á nýliðunarráðningar haft takmörkuð áhrif á framtíðarfestu.

## 5.2 FRAMVINDA STARFSFERILSINS OG ÁNÆGJA MEÐ LAUN

Ein af skýrustu niðurstöðum TALIS 2024 er varða íslenska kennara er óánægja þeirra sem með sín launakjör. Færri en einn af hverjum fimm kennurum á Íslandi á unglingastigi grunnskóla segjast vera sáttir við sín laun samanborið við einn af hverjum þremur innan OECD landanna. Það er einnig sláandi við þær niðurstöður hvernig ánægja með laun dreifist milli nýliða og reynslumikilla kennara en nýir kennarar eru ánægðastir með sín launakjör á meðan ánægjan dalar með meiri kennslureynslu. Þetta mynstur á Íslandi helst í hendur við mjög flata þróun launa yfir kennaraferilinn, en hlutfall byrjunarlauna við laun kennara eftir 10 ára starfsreynslu er 1,1 sem er eitt lægsta hlutfallið meðal OECD-ríkja (OECD 2025, kafli D3).

*Aðeins 1 af 5  
kennurum ánægður  
með laun (OECD: 1  
af 3)  
Flatasta  
launaþróunin:  
Næstum engin  
hækkun eftir 10 ár*

## 5.3 SAMANBURÐUR Á NÝLIÐUM OG REYNSULMIKLUM KENNURUM

Munur á nýliðum í kennslu og reynslumiklum kennurum er oft greinilegri hjá íslenskum kennurum en í mörgum öðrum OECD ríkjum samkvæmt niðurstöðum TALIS 2024. Kennarar sem eru tiltölulega nýir í kennslustarfinu hafa hlutfallslega jákvæðari viðhorf til launakjara og starfsaðstæðna, en ánægja með þessi atriði dalar umtalsvert hjá kennurum um miðbik starfsferilsins. Þetta mynstur getur bent til ákveðinna *hveitibrauðsdaga* hjá nýjum kennurum sem er erfitt að viðhalda og getur leitt til erfiðleika við að halda kennurum í starfi.

*„Hveitibrauðsdagar“: Ánægja nýrra  
kennara dalar hratt  
með reynslu*

Slíkar niðurstöður geta bent til tvenns: upphaf nýliðunar í kennarastarfið gengur almennt nokkuð vel, en einnig til þess að hættan á að missa kennara frá starfi geti aukist yfir tíma.

## 5.4 AÐDRÁTTARAFL KENNARASTARFSINS

Einn mælikvarði á það hversu eftirsóknarvert það er að starfa sem kennari í samfélaginu er sú ímynd sem kennarar meta að starfið hafi og hvort það sé mikils metið. Samfélagsleg staða kennarastarfs getur verið aðdráttarafl til að laða að hæfileikaríkt fólk og hjálpað til við að halda reynslumiklum kennurum í starfi. Það eru ákveðnar vísbendingar í fræðilegri umfjöllun og niðurstöðum rannsókna sem renna stoðum undir þá skoðun (Darling-Hammond og Sykes 2003). Vilji kennara til þess að vinna við kennslu og haldast í starfi veltur ekki eingöngu á samspili launakjara og starfsálags heldur einnig á því hvort þeir skynji að samfélagið meti þá að verðleikum sem fagaðila (Ingersoll og Strong 2011, Skaalvik og Skaalvik 2011). Í TALIS 2024 er þessi ímynd sem kennarar skynja að

þeir hafi í samfélaginu ein af lykilútkomum ásamt starfsánægju og vellíðan kennara í starfi.

Samkvæmt TALIS 2024 (sjá 1 segjast um 19% íslenskra kennara telja að störf þeirra séu metin í samfélaginu. Ef svörin eru borin saman við önnur Norðurlönd má sjá að það eru töluvert skiptar skoðanir milli þeirra. Sem dæmi má sjá að danskir kennarar (38%) og finnskir (48%) telja að störf þeirra séu vel metin í samfélaginu en 15% sænskra kennara.

Aðeins 19% telja starfið mikils metið í samfélaginu (Finnland: 48%)

Tafla 1: Hlutfall (%) kennara sem segjast „sammála“ eða „mjög sammála“ eftirfarandi  
Ég held að kennarastarfið sé mikils metið í þjóðfélaginu

| Land     | Hluti af kennurum (%) |
|----------|-----------------------|
| Ísland   | 18.7                  |
| Danmörk  | 37.6                  |
| Noregur* | 18.3                  |
| Svíþjóð  | 14.7                  |
| Finnland | 48.1                  |

Skoðanir kennara eru mikilsmetnar af stefnumótunaraðilum hér á landi

| Land     | Hluti af kennurum (%) |
|----------|-----------------------|
| Ísland   | 21.1                  |
| Danmörk  | 18.0                  |
| Noregur* | 11.5                  |
| Svíþjóð  | 14.6                  |
| Finnland | 27.3                  |

Kennarar eru mikils metnir í fjölmiðlaumfjöllun hér á landi

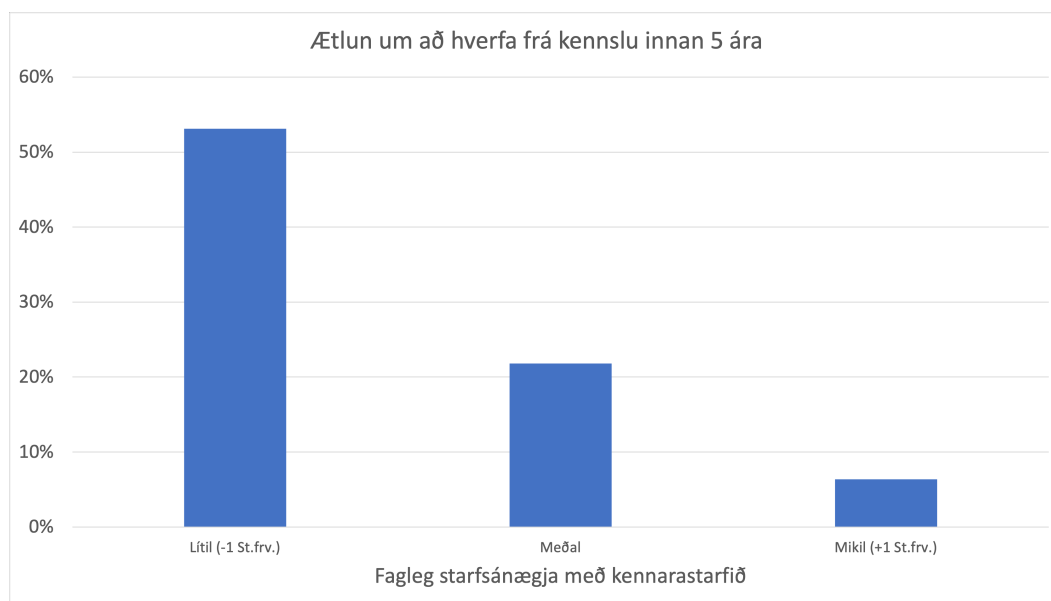
| Land     | Hluti af kennurum (%) |
|----------|-----------------------|
| Ísland   | 14.1                  |
| Danmörk  | 22.8                  |
| Noregur* | 19.6                  |
| Svíþjóð  | 20.3                  |
| Finnland | 47.1                  |

ATH: \*Niðurstöður frá Noregi ber að túlka með fyrirvara sökum lágs þátttökuhlutfalls og háum líkum á svörunarþjaga. Prósentur eru vigtuð hlutföll (kennaravigtir).

5.5 ÆTLUN Á AÐ HVERFA FRÁ KENNSLU

Kennaraskortur á Íslandi snýst ekki aðeins um að laða nýja kennara til starfa heldur einnig um að halda reyndum kennurum í stéttinni. TALIS 2024 sýnir skýrt að ánægja

Lykilniðurstaða: Starfsánægja er mikilvægasti einstaki þátturinn sem spáir fyrir um starfsaldur kennara á Íslandi.



Mynd 1: Forspárgildi um ætlun kennara að hverfa frá kennslu til annarra starfa innan fimm ára eftir því hver starfsánægja með kennarastarfið sjálft er. Lítill starfsánægja og mikil starfsánægja skilgreind sem eins staðalfráviksmunur frá meðaltali starfsánægju íslenskra kennara.

með kennarastarfið sem slíkt, þ.e. hvernig kennurum líður í kennarastarfinu, er einn sterkasti forspárþátturinn um hvort kennarar hyggist hætta störfum innan næstu fimm ára.

#### *Sterkur forspárþáttur um starfsfestu*

Niðurstöður aðhvarfsgreiningar (sjá töflur með niðurstöðum aðhvarfsgreiningar í töflu 8 í viðauka A) fyrir íslenska kennara úr TALIS 2024 sýna að sterkustu tengsl þess hvort kennari hyggist hverfa úr kennslustarfi sé ánægja með kennslustarfið sem slíkt. Kennarar sem gefa til kynna meiri ánægju með starfið eru mun ólíklegri til þess að ætla að hverfa úr starfi á næstu fimm árum, jafnvel þegar tekið hefur verið tillit til álags og streitu, mats á kennslufræðilegri forystu skólastjóra, ánægju með launakjör, og álits á gildi kennarastarfsins í samfélaginu.

Tengslin eru bæði tölfræðilega marktæk og umtalsverð: eins staðalfráviks aukning á ánægjukvarðanum samsvarar tæplega 80% (OR = 0,23; 95% CI[0,13-0,40]) minnkun á líkum á að ætla að hverfa úr kennslu á næstu fimm árum.

Á mynd 1 má sjá hvernig forspárgildi úr líkaninu á ætlun að hverfa frá kennslu og til annarra starfa birtist þegar öðrum breytum í líkaninu er haldið föstum eru þegar starfsánægja með kennarastarfið er í meðaltali meðal íslenskra kennara, samanborið þegar hún er lítill (-1 staðalfrávik frá meðaltalinu) og þegar hún er há (+1 staðalfrávik frá með-

**Lykilniðurstaða:**  
Kennarar með háa starfsánægju með kennarastarfið eru tæplega 80% ólíklegri til að ætla að hverfa frá starfi næstu fimm árin.

altali). Eins og sjá má er munurinn afgerandi á hópunum með háa og lága starfsánægju, eða meira en áttfaldur í líkum á að hverfa frá kennarastarfinu.

Þrátt fyrir að álag og streita hafi verið marktækur forspárþáttur þegar hann var skoðaður án tillits til starfsánægju með kennarastarfið, þá hverfa áhrif hans þegar tekið er tillit til starfsánægju með kennarastarfið. Það bendir til þess að álag og streita hafi fyrst og fremst áhrif á fyrirætlanir um starfslok með því að draga úr ánægju með kennarastarfið sem slíkt. Þessar niðurstöður undirstrika hversu mikilvægt það er að viðhalda faglegri sjálfsmynd kennara og stolti þeirra af starfi sínu.

#### *Aðgreining á að hverfa frá kennslu eða alfarið af vinnumarkaði*

Þegar kennarar sem hyggjast fara á eftirlaun eða hverfa af vinnumarkaði (þ.e. ekki bara skipta um starf) eru teknir með í greininguna verður aldur marktækur forspárþáttur um áform um starfslok og áhrif starfsánægju minnka. Þetta endurspeglar þó einfaldlega eðlilega framvindu á vinnumarkaði fremur en brotthvarf úr kennslustarfi sem hægt er að bregðast við með stefnumótun. Þegar þessir svarendur eru útilokaðir (þ.e. þeir sem telja líklegt að þeir hætti á vinnumarkaði innan 5 ára) þá spáir aldur ekki lengur fyrir um áform um að hverfa frá kennslu og starfsánægja verður aftur ráðandi þáttur í líkaninu.

#### *Samantekt*

Á Íslandi er starfsánægja ekki aðeins þáttur í vellíðan kennara, heldur er hún einnig ákveðinn úrslitaþáttur í að halda þeim í starfi. Stefnumótun sem hjálpar kennurum að viðhalda sterkum tengslum við starf sitt er því vænleg til að draga úr kennaraskorti og viðhalda stöðugri kennarastétt.

*Starfsánægja er sterkasti forspárþátturinn um starfsfestu*

#### *Áhrif á stefnumótun*

Þessar niðurstöður undirstrika að stefnumótun um að halda kennurum í starfi ætti að ná lengra en til efnislegra þátta eins og launa og vinnutíma. Laun og vinnuálag eru enn mikilvæg en verður að skoða í samhengi við aðrar starfsaðstæður. Aðgerðir til að halda kennurum í starfi ættu því að beinast að því að:

- Styrkja fagmennsku og stolt kennara sem fagfólks
- Byggja upp aðstæður sem viðhalda hvatningu eftir fyrstu starfsárin
- Styðja skólastjórnendur við að efla fagmenningu sem styrkir starfsánægju
- Tryggja að starfsþróun og viðurkenningarkerfi leggi áherslu á gildi kennarastarfsins

### Hvað þýðir þetta fyrir...

#### Kennara

- Ef þú finnur fyrir minnkandi starfsánægju eftir fyrstu árin ertu ekki ein/n um það — þetta er kerfisbundið mynstur
- Leitaðu að tækifærum til starfsþróunar og faglegra áskorana sem endurnýja áhuga þinn á starfinu
- Samtöl við skólastjórann þinn um starfsánægju og starfsþróun eru réttmæt og mikilvæg

### Hvað þýðir þetta fyrir...

#### Skólastjórnendur

- Hætta á brotthvarfi úr kennarastarfinu er ekki bara hjá nýliðum. Reyndari kennurum er einnig hættara við brotthvarfi en nýliðum — veittu kennurum með 10–15 ára starfsreynslu sérstaka athygli
- Að byggja upp starfsumhverfi sem styður við starfsánægju og fagmennsku gætu skilað betri langtímaárangri en einfaldar aðgerðir sem beinast að vinnuálagi
- Viðurkenndu og sýndu að þú metir reynslu og sérþekkingu kennara opinberlega — það skiptir máli
- Starfsánægja með kennarastarfið sjálft er sterkasti forspárþátturinn fyrir vilja til að halda áfram í kennslu — einbeittu þér að aðstæðum sem byggja hana upp og viðhalda fagmennsku og fagvitund kennara

### Hvað þýðir þetta fyrir...

#### Stefnumótendur

- Starfsánægja er sterkasti forspárþátturinn fyrir starfsaldri (80% munur) — stefnumótun verður að forgangsraða aðstæðum sem styðja við starfsánægju, ekki bara nýliðun

- Minnsta launahækkun eftir kennslureynslu innan OECD (hlutfallið er 1,1) skapar „hveitibrauðsdaga-áhrif“ — launastrúktur þarfnast umbóta til að umbuna fyrir reynslu og þróun í starfi
- Kennarar telja að starfið þeirra sé lítils metið almennt í samfélaginu (19% á móti 48% í Danmörku) — þörf er á vitundarvakningu um gildi kennara og virði kennarastarfsins í samfélaginu
- Streita og vinnuálag hafa fyrst og fremst áhrif á starfsfestu með minni starfsánægju — beinar aðgerðir gegn streitu skipta minna máli en að styðja við fagmennsku, stolt, og fagvitund



## FAGLEG STARFSÞRÓUN OG GÆÐI

### 6.1 STARFSÞRÓUN KENNARA Á ÍSLANDI

Þátttaka kennara í stöðugri starfsþróun (e. continuous professional development (CPD)) er ákveðinn hornsteinn umbóta í menntamálum hvers menntakerfis. Rannsóknir hafa ítrekað sýnt að áframhaldandi menntun í gegnum starfsþróun getur aukið gæði kennslu, styrkt fagvitund kennara og að endingu bætt námsárangur nemenda (Timperley o.fl. 2007, OECD 2019). Í spurningalista TALIS 2024 voru kennarar spurður út í þátttöku sína í starfsþróun, þarfir þeirra á því sviði, hindranir sem þeim finnst þeir mæta og hve mikil áhrif nýleg þátttaka í starfsþróunarverkefnum hafi haft. Þessi gögn veita því nokkuð yfirgripsmikla mynd af starfsþróun á Íslandi og gera okkur einnig kleift að bera hana saman við önnur menntakerfi í TALIS 2024, þar á meðan önnur Norðurlönd.

Í þessum kafla er markmiðið að fjalla um þrjá þætti starfsþróunar kennara:

- **Þátttaka:** Hversu útbreidd er starfsþróunarþátttaka meðal íslenskra kennara og í hvaða formi
- **Áhrif:** Hvernig meta kennarar notagildi starfsþróunar sinnar
- **„Áhrifamunurinn“:** Hvert er misræmið á milli mikillar þátttöku og tiltölulega lágs hlutfalls kennara sem segja að starfsþróun hafi bætt kennslu þeirra að nokkru marki

*Þátttaka í starfsþróun: Mikil en ekki einstök*

Þátttaka í einhvers konar starfsþróun síðastliðinna 12 mánuði er nánast algild meðal kennara í löndum OECD og Ísland er þar engin undantekning. Samkvæmt gögnum úr TALIS 2024:

- **Ísland:** 97% kennara sögðust hafa tekið þátt í að minnsta kosti einni tegund starfsþróunar á síðastliðnu ári
- **OECD:** Meðaltal 96%

*Næstum allir taka þátt — en skilar það árangri?*

- **Norðurlönd:**

- **Danmörk:** 93%
- **Noregur:** 95% <sup>1</sup>
- **Svíþjóð:** 97%
- **Finnland:** 90%

### *Tegund starfsþróunar*

Í TALIS er gerður greinarmunur á nokkrum tegundum starfsþróunar, allt frá vinnustofum til samvinnunáms. Íslenskir kennarar greindu frá eftirfarandi dreifingu:

Tafla 2: Hlutfall kennara (%) sem tóku þátt í mismunandi starfsþróunarverkefnum (heildarhlutfall), Norðurlönd og OECD meðaltal

| Starfsþróunarverkefni       | Ísland | Danmörk | Noregur | Svíþjóð | Finnland | OECD |
|-----------------------------|--------|---------|---------|---------|----------|------|
| Námskeið / vinnustofur      | 90,4   | 76,0    | 72,6    | 76,4    | 72,1     | 84,5 |
| Sjálfsnám (eigið frumkvæði) | 76,9   | 41,3    | 53,9    | 72,8    | 61,2     | 68,7 |
| Menntaráðstefnur            | 60,4   | 45,7    | 42,2    | 45,6    | 25,0     | 48,5 |
| Heimsóknir í aðra skóla     | 59,9   | 16,7    | 17,9    | 18,4    | 19,1     | 24,3 |
| Þjálfun/leiðsögn (formlegt) | 51,4   | 18,4    | 20,7    | 7,2     | 12,4     | 27,7 |
| Tengslamyndun               | 41,4   | 47,4    | 47,3    | 57,2    | 35,4     | 50,9 |
| Ígrundun e. bekkjarathugun  | 34,5   | 29,7    | 46,3    | 48,7    | 14,7     | 48,6 |

Í töflu 2 sést að algengasta form starfsþróunarverkefna hjá íslenskum kennurum eru námskeið/málstofur/vinnustofur en rétt rúm 90% íslenskra kennara segjast hafa tekið þátt í slíku starfsþróunarverkefni á síðastliðnu ári. Þetta er einnig algengasta form starfsþróunar innan OECD og innan Norðurlandanna. Um 60% íslenskra kennara segja að heimsóknir í aðra skóla séu einnig fremur algengt form starfsþróunar og er það töluvert hærra hlutfall en gengur og gerist meðal kennara annars staðar á Norðurlöndum og innan OECD landanna, eða rúmlega þrisvar sinnum algengara.

### *Mat á áhrifum starfsþróunar: Megináskorunin*

Í OECD skýrslu um TALIS 2024 er bent á að þátttaka í starfsþróun nægi ekki ein og sér; það sem mestu máli skiptir er hvort kennarar telji að starfsþróunin hafi *áhrif*. Í TALIS 2024 voru kennarar spurðir að hve miklu leyti starfsþróun þeirra hefði haft jákvæð áhrif á kennsluhætti þeirra. Svörin hjá Íslandi og hinum Norðurlöndunum ásamt OECD meðaltali dreifðust eins og sjá má í töflu 3 þar sem greint er frá hlutfalli kennara sem sögðu að starfsþróun hefði haft „talsverð“ eða „mikil“ áhrif.

1. Ath. tölur frá Noregi þarf að túlka með fyrirvara sökum lágs þátttökuhlutfalls.

Tafla 3: Hlutfall (%) kennara sem sögðu að starfsþróun hefði haft „talsverð“ eða „mikil“ áhrif

| Ísland | Danmörk | Noregur | Svíþjóð | Finnland | OECD |
|--------|---------|---------|---------|----------|------|
| 56,7   | 68,0    | 32,4    | 34,1    | 27,2     | 55,2 |

Samkvæmt töflu 3 eru niðurstöður fyrir Ísland í takti við meðaltal OECD, en hins vegar þó nokkuð hærri en hjá nágrönnum okkar á Norðurlöndunum: Noregi, Svíþjóð, og Finnlandi. Danmörk sker sig úr með sérstaklega hátt mat á áhrifum (68%), sem bendir til umtalsverðs munar, jafnvel innan svipaðrar þjóðfélagsgerðar og kerfa í menntamálum. Munurinn á milli þátttöku (96%) og mati á áhrifum (57%) endurspeglar meðaltals alþjóðlegan áhrifamun (e. impact gap) eins og sést í OECD meðaltölum. Það verður þó að teljast sérstakt að þátttaka í starfsþróun sé það almenn að nær allir kennarar taki þátt í starfsþróunarverkefnum en þó séu jákvæð áhrif á kennslu einungis að finna hjá rúmlega helmingi kennara. Þessi munur á Íslandi er þó ekki einstakur í alþjóðlegu ljósi, og ef litið er til Norðurlandanna, gæti verið mun meiri.

*Starfsþróun hjá íslenskum kennurum skilar jákvæðum áhrifum á kennslu í mun meira mæli en hjá flestum Norðurlöndum.*

*Áhrifamunurinn: 97% þátttaka → 57% upplifa jákvæð áhrif*

#### *Afhverju er Ísland öðruvísi?*

Eitt af því sem vekur athygli í TALIS 2024 er breytileikinn í áhrifum starfsþróunar milli norrænu kerfanna. Kennarar í Finnlandi, Svíþjóð, og Noregi eru meðal þeirra sem segja að jákvæð áhrif starfsþróunar á kennslu þeirra séu með því minnsta sem gerist á alþjóðavísu, um og undir þriðjungur kennara. Íslenskir kennarar tilkynna um jákvæð áhrif (57%) sem er í meðallagi á alþjóðlega vísu; greinilega meiri en á hinum Norðurlöndunum að Danmörku undanskilinni. Danmörk er meðal þeirra menntakerfa þar sem kennarar greina frá mestum jákvæðum áhrifum starfsþróunar á sína kennslu.

Meiri jákvæð áhrif starfsþróunar á kennslu íslenskra kennara en flestra Norðurlandanna gætu verið merki um að starfsþróun þeirra sé betur sniðin að daglegum kennsluþörfum þeirra en til að mynda í Finnlandi eða Svíþjóð, þar sem fáir kennarar (í hlutfallslegum samanburði) skýra frá jákvæðum áhrifum starfsþróunar á sína kennslu. Minni menntakerfi, eins og Ísland sem er minna að umfangi en til að mynda menntakerfi Svíþjóðar, gætu gert þeim kleift að bregðast hraðar við yfirlýstum þörfum kennara (Darling-Hammond 2017). Það þarf þó ekki að endilega að vera ein af ástæðunum þegar horft er til menntakerfa eins og Danmerkur þar sem yfir en 2/3 hluta kennara segja að starfsþróunarverkefni sem þeir tóku þátt í síðastliðið árið hafi haft jákvæð áhrif á kennslu þeirra.

*Þarfir kennara og hindranir*

Til að skilja áhrifamuninn er mikilvægt að skoða hvernig kennarar upplifa eigin þarfir og hindanir í starfsþróun:

- **Þarfir:** Á Íslandi segjast kennarar oftast þurfa á starfsþróun að halda á eftirfarandi sviðum:
  - Að styðja við félags- og tilfinningalegan þroska nemenda (37%)
  - Að samþætta stafræn verkfæri og gervigreind (34%)
  - Að kenna nemendum með sérþarfir (30%)
- **Hindranir:** Algengustu hindranir sem íslenskir kennarar nefna varðandi starfsþróun eru:
  - Tímaskortur (48%)
  - Stangast á við vinnutíma (41%)
  - Skortur á viðeigandi starfsþróunarframboði (28%)

Stafræn færni =  
vaxandi forgangspörf  
kennara (34%)

Þessi mynstur hjá íslenskum kennurum eru í samræmi við meðaltöl sem við sjáum innan OECD. Hins vegar ber á mikilli þörf á aukinni stafrænni færni og það mætti jafnvel telja sem ákveðið forgangsmál í stefnumótun og starfsþróun kennara.

*Áhrifamunurinn í samhengi*

Áhrifamuninn í starfsþróunarþátttöku kennara má sjá á eftirfarandi hátt í töflu 4 þar sem áhrifamunurinn er mismunurinn á hlutfalli þeirra sem tóku þátt í starfsþróunarverkefni og þeirra sem sagði að starfsþróun sem þau sóttu hafi haft jákvæð áhrif á kennsluna þeirra.

Tafla 4: Áhrifamunur: þátttöku í starfsþróunarverkefnum og jákvæð áhrif á kennslu

| Land          | Þátttaka (%) | Jákvæð áhrif (%) | Áhrifamunur  |
|---------------|--------------|------------------|--------------|
| <b>Ísland</b> | <b>97,3</b>  | <b>56,7</b>      | <b>-40,7</b> |
| Danmörk       | 93,3         | 68,0             | -25,3        |
| Noregur*      | 95,1         | 32,4             | -62,7        |
| Svíþjóð       | 96,7         | 34,1             | -62,6        |
| Finnland      | 90,4         | 27,2             | -63,2        |
| OECD          | 96,0         | 55,2             | -40,8        |

ATH: \*Niðurstöður frá Noregi ber að túlka með fyrirvara sökum lágs þátttökuhlutfalls og háum líkum á svörunarþjaga. Prósentur eru vigtuð hlutföll (kennaravigtir).

Eins og sjá má á yfirlitinu í töflu 4 þá staðfestir það að starfsþróunarkerfi kennara á Íslandi er ekki síður áhrifaríkt en gengur og gerist innan OECD landanna — en það er heldur ekki skilvirkara við að umbreyta þátttöku í starfsþróunarverkefnum í *jákvæð áhrif* á kennslu.

Gögnin gefa því til kynna nokkuð flókna sögu. Fyrir það fyrsta þá er engi starfsþróunarkerfi að finna hjá kennurum á Íslandi. Kennarar taka þátt í starfsþróunarverkefnum í miklum mæli og mat á áhrifum er í samræmi við meðaltal OECD. En Ísland er heldur ekki sérstakt dæmi um ákaflega vel heppnað starfsþróunarkerfi. Áhrifamunurinn er enn nokkuð mikill: fjórir af hverjum tíu kennurum taka þátt í starfsþróunarverkefnum án þess að upplifa markverðan jákvæðan ávinning á sína kennslu. Í samanburði við önnur Norðurlönd stendur Ísland sig tiltölulega vel. Ólíkt Finnlandi, Svíþjóð, eða Noregi hefur Ísland náð að halda jákvæðum áhrifum starfsþróunar á kennslu. Þennan ávinning ber að viðurkenna og viðhalda.

*Áhrifamunurinn í starfsþróun er 40%.*

Hér eru þó einnig tækifæri til úrbóta. Það væri hægt að leggja áherslu á að sníða starfsþróun betur að því sem kennarar telja sjálfir forgangsþarfir (stafræn verkfæri, kennsla í félags- og tilfinninga færni, nemendur með sérþarfir). Kennarar nefna sjálfir að atriði sem tengjast tímasetningu (tímaskortur, stangast á við vinnutíma) séu hindranir og á því væri hugsanlega hægt að taka. Einnig væri hægt að meta gæði starfsþróunar kerfisbundið (sjá nánar kafla 7) og nýta þær niðurstöður við áframhaldandi þróun starfsþróunarverkefna.

### *Niðurstaða*

Staða starfsþróunar kennara á Íslandi, eins og hún birtist í TALIS 2024, einkennist af meðalárangri á alþjóðavísu en hlutfallslegum styrk innan Norðurlandanna. Næstum allir kennarar taka þátt í starfsþróun og meira en helmingur greinir frá jákvæðum áhrifum hennar á kennslu. Það er einnig mikilvægt að halda því til haga að hér sker Ísland sig úr á Norðurlöndunum, þar sem aðeins Danmörk stendur betur að vígi í jákvæðum ávinningi af starfsþróun, að mati kennara.

Engu að síður er mikilvægt að viðurkenna að áhrifamunurinn er áskorun: Of margir kennarar sækja starfsþróunarverkefni án þess að upplifa verulegan ávinning af þeim. Til að brúa þetta bil þyrfti að samræma starfsþróun betur við skilgreindar þarfir kennara.

Fyrir Ísland er verkefnið því ekki að auka þátttöku í starfsþróunarverkefnum, heldur að láta þátttökuna skila enn meiri ávinningi á kennslu. Með því að leggja áherslu á gæði og gagnsemi væri hægt að umbreyta starfsþróun sem styrkir kennara og gagnist nemendum.

*Áherslan þarf að færa frá magni til gæða.*

## 6.2 SÉRFRÆÐIÞEKKING Á NÁMSGREIN Í VIÐMIÐUNARTÍMA

Almennt er talið, þó deilt sé um hversu miklu máli það skipti, að kennarar þurfi að hafa sérþekkingu á námsgreininni sem þeir kenna (Shulman 1986) og að slíkt skipti

meira máli þegar námsefnið verður þyngra á efri skólastigum. Á yngri stigum kennslu er þekking og færni kennara á almennum pedagogískum aðferðum talin skipta meira máli — sérþekking á kennslunni sem slíkri. Þar með er ekki sagt að sú þekking og hæfni hætti að skipta máli á efri skólastigum heldur fari sérþekking (þ.e. meira sérhæfð þekking á námsgrein, svo sem stærðfræði eða bókmenntum) að skipta meira máli þegar námsefnið verður flóknara og snúnara að útskýra fyrir nemendum (Loewenberg Ball, Thames og Phelps 2008).

Rannsóknir (OECD 2017, Darling-Hammond 2000) segja okkur því að á yngsta stigi og miðstigi grunnskóla sé meiri þörf hjá kennurum á breiðri og almennri pedagogískri þekkingu og hæfni, en minni áhersla á sérþekkingu á einstaka námsgreinum. Á efri námsstigum, eins og unglingastigi grunnskóla á Íslandi, eru kennarar oftast en ekki námsgreinakennarar. Rannsóknir hafa einnig sýnt að þegar það fer saman hver námsgreinasérþekking kennara er og hvaða námsgrein þeir eru að kenna, þá skili það betri og markvissari kennslu og alla jafna betri námsárangri nemenda (Baumert o.fl. 2010, Hill, Rowan og Ball 2005).

Í TALIS 2024 eru kennarar sérstaklega beðnir um að tilgreina hvaða námsgrein þeir voru að kenna ákveðinn vikudag á tilteknum tíma, og svo spurðir nokkurra spurninga um þessa tilteknu viðmiðunarkennslustund (e. *target-class*), meðal annars um kennaramenntun þeirra. Þó ekki sé með ströngum hætti hægt að líta á þetta sem fullkomið slembiúrtak t.d. allra náttúrufræðikennara, er hægt að líta á dreifinguna sem ákveðna slembidreifingu yfir námsgreinakennara. Þar sem það væri of mikið að spyrja kennara um allar kennslustundir og allar námsgreinar sem þau mögulega kenna, er farin sú leið í TALIS að spyrja um eina ákveðna kennslustund á sama degi og tíma fyrir alla, og þar með ná fram ákveðnu slembiúrtaki kennslustunda.

#### *Formleg þjálfun í námsgrein viðmiðunarkennslustundar*

Í kennaraspurningalista TALIS eru kennarar spurðir hvort þeir hafi fengið formlega þjálfun eða menntun í námsgrein viðmiðunarkennslustundar. Þó listinn af námsgreinum telji margar hugsanlega námsgreinar (sumar sem eru ekki kenndar á Íslandi) verða hér einungis skoðaðar þrjár kjarnanámsgreinar og kennslustundir. Það eru námsgreinarnar:

- Lestur, ritun, og bókmenntir (þ.e. íslenska)
- Stærðfræði
- Náttúruvísindi

Við getum síðan krosskeyrt þessar spurningar saman og þar með fengið yfirlit um hvort kennaramenntun viðkomandi námsgreinakennara hafi undirbúið kennaranna sérstaklega undir námsgreinina sem viðkomandi kennir á unglingastigi. Við getum einnig

borið þetta saman milli Norðurlandanna og séð hvernig niðurstöður dreifast á milli þeirra.

Eins og sjá má í töflu 5 sker Ísland sig nokkuð úr í norrænum samanburði. Á Íslandi segjast 17% kennara í íslensku (lestur, ritun, bókmenntir) að námsgreinin hafi ekki verið neinn hluti af kennaramenntun þeirra en 47% að svo hafi verið og önnur 36% að svo hafi að nokkru leyti verið. Einnig segja 17% kennara í stærðfræði að stærðfræði hafi ekki verið neinn hluti af kennaramenntun þeirra, en 55% að svo hafi verið og svo 29% að svo hafi verið að nokkru leyti. Aftur á móti segja 26% kennara á unglingastigi í náttúruvísindum að náttúruvísindi hafi ekki verið neinn hluti af kennaramenntun þeirra, 47% að náttúruvísindi hafi verið það, en 26% að náttúruvísindi hafi verið það að nokkru leyti.

### *Kennaramenntun og námsgreinakennsla*

Af niðurstöðum úr TALIS má álykta sem svo að áhersla í kennaramenntun á Íslandi sé meira almenns kennslueðlis (pedagógísk) og fari líklega yfir kennslufræði margra námsgreina, fremur en um sé að ræða sérstaka þjálfun í sérhæfðri námsgreinakennslu. Vegna skorts á sérgreinamenntuðum kennurum er ekki heldur ólíklegt að skólastjórar þurfi að beina kennurum í að kenna önnur fög en þeir eru sérmenntaðir til að kenna. Væntanlega þá frekar af illri nauðsyn.

Það vekur athygli að þessu virðist vera öfugt farið á öðrum Norðurlöndum, og þá sérstaklega í Svíþjóð og Danmörku, þar sem það heyrir til undantekninga að sú námsgrein sem kennarar á unglingastigi kenna hafi ekki verið hluti af kennaramenntun þeirra.

Af gögnum úr TALIS 2024 ætti að vera ljóst að það er eitt af einkennum íslenska unglingastigsins í grunnskólum að kennarar eru ekki endilega sérmenntaðir í þeirri námsgrein sem þeim er falið að kenna, en um það bil helmingur námsgreinakennara segjast vera menntaðir í námsgreininni (þ.e. svara "Já" þegar þeir eru spurðir, þó all nokkur hluti svari "Að nokkru leyti"), þegar við horfum á þessar þrjár kjarnageinar: íslensku, stærðfræði, og náttúruvísindi.

### *Örnám og starfsþróun kennara*

Möguleikar til starfsþróunar í gegnum formlegt kennaranám, til að mynda örnám (e. micro-credentials) sem nýverið hafa opnast með breytingum á lögum um háskóla, gæti verið hagkvæm lausn til þess að auka sérþekkingu kennara á námsgreininni sem þeir kenna. Í gegnum örnám á háskólastigi (bæði grunn- og framhaldsstigi) geta háskólar boðið upp á styttra háskólanám og hnitmiðaðra háskólanám á afmörkuðu sviði, svo sem sérsniðið að starfandi kennurum sem vilja bæta við sig þekkingu á námsgrein sem þeir kenna eða vilja leggja meiri áherslu á að kenna.

Háskólar sem sinna kennaramenntun gætu nýtt niðurstöður úr TALIS eða öðrum rannsóknum til að stilla upp örnámi eftir því hvar þörf menntakerfisins er metin sem

Tafla 5: Hlutfall kennara hvar námsgrein viðmiðunarkennslustundar var hluti af kennaranámi þeirra, eftir námsgrein og landi (TALIS 2024)

| Námsgrein: Lestur, ritun, bókmenntir (íslenska) |                             |                 |      |
|-------------------------------------------------|-----------------------------|-----------------|------|
| Land                                            | Hluti af kennaramenntun (%) |                 |      |
|                                                 | Já                          | Að nokkru leyti | Nei  |
| Ísland                                          | 46.6                        | 36.1            | 17.3 |
| Danmörk                                         | 94.7                        | 2.9             | 2.4  |
| Noregur*                                        | 88.4                        | 6.7             | 4.9  |
| Svíþjóð                                         | 91.7                        | 5.4             | 2.9  |
| Finnland                                        | 74.9                        | 14.5            | 10.5 |
| Námsgrein: Stærðfræði                           |                             |                 |      |
| Land                                            | Hluti af kennaramenntun (%) |                 |      |
|                                                 | Já                          | Að nokkru leyti | Nei  |
| Ísland                                          | 54.5                        | 28.8            | 16.7 |
| Danmörk                                         | 93.0                        | 4.2             | 2.8  |
| Noregur*                                        | 91.4                        | 6.9             | 1.7  |
| Svíþjóð                                         | 89.5                        | 5.0             | 5.5  |
| Finnland                                        | 71.9                        | 17.3            | 10.9 |
| Námsgrein: Náttúruvísindi                       |                             |                 |      |
| Land                                            | Hluti af kennaramenntun (%) |                 |      |
|                                                 | Já                          | Að nokkru leyti | Nei  |
| Ísland                                          | 47.3                        | 26.3            | 26.4 |
| Danmörk                                         | 91.8                        | 4.7             | 3.5  |
| Noregur*                                        | 89.5                        | 8.1             | 2.4  |
| Svíþjóð                                         | 87.8                        | 9.0             | 3.2  |
| Finnland                                        | 86.9                        | 7.1             | 6.0  |

ATH: \*Niðurstöður frá Noregi ber að túlka með fyrirvara sökum lágs þátttökuhlutfalls og háum líkum á svörunarþjaga. Prósentur eru vigtuð hlutföll (kennaravigtir).

mest. Örnám hefur þann kost að lúta akademískum kröfum og vera skipulagt með sama aga og gæðakerfi og annað háskólanám . Örnámi í háskóla lýkur einnig með viðurkenningu á námslokum sem stendur á styrkri stoð, eins og annað háskólanám. Kosturinn er einnig meiri sveigjanleiki og hægt að miða við kennara sem þurfa kannski ekki fulla háskólagráðu, heldur meiri þjálfun til að styrkja þekkingu sína í ákveðnum námsgreinum.

**Hvað þýðir þetta fyrir...** **Kennara**

- Þú átt rétt á starfsþróun sem er gagnleg og skiptir máli fyrir kennsluna þína
- Ef starfsþróun skilar ekki árangri — láttu það í ljós. Endurgjöf þín skiptir máli
- Leitaðu eftir markvissri starfsþróun á þeim sviðum þar sem þú telur þörfina mesta

**Hvað þýðir þetta fyrir...** **Skólastjórnendur**

- Spurðu kennara hvort starfsþróun hafi raunverulega haft jákvæð áhrif á kennslu þeirra — notaðu svörin til að hanna áætlanir um starfsþróun sem skila raunverulegum árangri
- Skipuleggðu starfsþróun á vinnutíma kennara frekar en utan hans
- Tengdu starfsþróun við raunverulegar áskoranir í skólanum þínum — almenn og ómarkviss námskeið skila oft minni árangri
- Skólaheimsóknir eru algengari á Íslandi en annars staðar (60%) — nýttu þetta sem tæki til starfsþróunar
- Mældu áhrif á kennslu, ekki bara þátttöku — gæði ekki síður en magn

**Hvað þýðir þetta fyrir...** **Stefnumótendur**

- Áskorunin er ekki að auka þátttöku (97%) heldur að auka áhrif — beina fjármagni að gæðum frekar en magni starfsþróunar
- Áhrifamunurinn (40%) bendir til þess að of stór hluti starfsþróunar sé almenns eðlis, ekki sniðin að raunverulegum þörfum kennara

- Forgangsraða ætti starfsþróun í stafrænni færni/gervigreind (34%), kennslu félags- og tilfinningahæfni (37%) og kennslu nemenda með sérþarfir (30%)
- Tímaskortur er stærsta hindrunin (48%) — þarf starfsþróun að fara fram á vinnutíma kennara frekar en utan hans?
- Örnám í háskólum gæti veitt kennurum faggreina nauðsynlega þekkingu á sveigjanlegan hátt

## KENNSLUFRÆÐILEG FORYSTA OG SKÓLASTJÓRNUN

Skólastjórnendur gegna lykilhlutverki við að móta gæði kennslu og vellíðan og starfsánægju kennara. Þeir bera ekki aðeins ábyrgð á stjórnunar- og rekstrarþáttum skólans heldur er einnig ætlast til þess að þeir veiti kennslufræðilega leiðsögn sem ýtir undir starfsþróun, faglegan þroska, og vöxt kennara sem aftur skilar sér í nám nemenda. Alþjóðlegar rannsóknir hafa ítrekað sýnt fram á að skilvirk skólastjórnun stuðlar að betri kennsluháttum og bættum námsárangri nemenda (Hallinger 2005, Robinson, Lloyd og Rowe 2008). Þegar stjórnendur starfa sem kennslufræðilegir leiðtogar fremur en einungis stjórnendur þá geta þeir skapað skólamenningu sem einkennist af samvinnu, trausti, og stöðugum umbótum sem gagnast bæði starfsfólki og nemendum.

Í íslensku samhengi varpar TALIS 2024 ljósi á ákveðna þversögn. Íslenskir skólastjórar njóta eins mesta sjálfræðis og sjálfstæðis yfir skólanámskrám, ráðningu starfsfólks og úthlutun fjármuna sem um getur í OECD-löndum. Þetta sjálfræði er umtalsverður styrkur skóla sem stofnanna því það veitir stjórnendum sveigjanleika til að laga stefnu og starfshætti að þörfum sinna skóla og nærsamfélaga. Sömu gögn sýna þó einnig að íslenskir skólastjórar eru ólíklegri en starfssystkini þeirra alþjóðlega til að sinna beinni kennslufræðilegri forystu, svo sem að heimsækja kennslustofur, fylgjast með kennslustundum eða veita kennurum endurgjöf um kennslufræði þeirra.

Þetta misræmi hefur áður komið fram í ytra mati hjá íslenskum grunnskólum, það sýnir að skólastjórar hafa uppfyllt mikilvæg ábyrgðarhlutverk varðandi stjórnun og stjórn-sýslu en hins vegar sé oft lítil áhersla hjá skólastjórnendum á kennslufræðilega forystu, svo sem reglulegar heimsóknir í kennslustofur, með virkri athugun og endurgjöf (Ólafsdóttir, Jónasson og Sigurðardóttir 2022). Það að efla kennslufræðilega vídd forystunnar gæti því verið áhrifarík leið til að bæta starfsþróun kennara, kennsluhætti, og að lokum námsárangur nemenda.

*Þversögnin: Mest sjálfræði, minnsta kennslufræðilega forystan*

### 7.1 SKÓLASTJÓRAR Á ÍSLANDI: STAÐA ÞEIRRA OG SJÁLFRÆÐI

Ein af niðurstöðum TALIS 2024 er að íslenskir skólastjórnendur hafa í alþjóðlegum samanburði óvenju víðtækt sjálfræði varðandi námsefni, ráðningar, og rekstur samanborið við kollega sína í löndum OECD. Þetta eru ekki ný sannindi, heldur hefur þetta komið endurtekið fram í fyrri TALIS fyrirlögnum. Því má telja þetta eitt einkenna íslenska

skólakerfisins: grunnskólastjórar hafa mikið formlegt sjálfræði, í samræmi við einkenni á dreifstýrðu skólakerfi sem er á Íslandi.

Þetta skipulagslega sjálfræði er ekki aðeins lagalegt vald eða yfirráð heldur endurspeglar það einnig menningarlega tilhneigingu til að treysta skólastjórum og skólasamfélaginu á hverjum stað. Stjórnendur geta lagað skólanámskrár, starfsmannahald, og nýtingu fjármuna að sérstökum þörfum skóla sinna.

Slík staða þýðir að sjálfræði íslenskra skólastjóra gefur þeim svigrúm til að gegna lykilhlutverki í skólaþróun innan hvers skóla. Það ætti að skapa hagstæð skilyrði fyrir skóla að vinna að umbótum í sínu skólasamfélagi og laga starfshætti að þörfum þess samfélags sem þeir starfa innan, á sama tíma og þeir fylgja lögum, reglugerðum, og aðalnámskrá. Lykilspurningin er hins vegar hvernig þetta sjálfræði er nýtt í reynd; hvort því sé fyrst og fremst beint að stjórnunar- og rekstrarverkefnum, eða einnig til að styrkja kennslufræðilega og faglega menningu skólanna.

## 7.2 KENNSLUFRÆÐILEG FORYSTA Í REYND

Þrátt fyrir að íslenskir skólastjórar hafi töluvert viðtækt sjálfræði bendir TALIS 2024 til þess að þátttaka þeirra í kennslufræðilegri forystu sé minna kerfisbundin en í mörgum öðrum löndum OECD. Færri skólastjórar á Íslandi segjast fylgjast reglulega með kennslustundum, hafa skipulegt eftirlit með kennslu eða veita ítarlega endurgjöf á kennsluhætti. Hlutverk þeirra virðist meira snúast um almenna skólastjórnun, stjórnsýslulega yfirumsjón, og að viðhalda styðjandi umhverfi innan skólans.

Frá sjónarhóli kennara sést þetta mynstur í því hvernig þeir upplifa endurgjöf. Aðeins lítill minnihluti íslenskra kennara segist fá skipulagða eftirfylgni eftir frammistöðumat, svo sem gerð einstaklingsbundinnar þjálfunaráætlunar. Það er reyndar svo að Ísland (ásamt Noregi<sup>1</sup>) er meðal þeirra landa innan OECD þar sem lægst hlutfall kennara fær slíkar áætlanir eftir mat. Skortur á formlegu ferli við endurgjöf þýðir ekki endilega skort á stuðningi. Margir skólastjórar taka þátt í óformlegum umræðum, samræðum við samstarfsfólk, og almennri hvatningu. En án kerfisbundinna ferla geta tækifæri til markvissrar starfsþróunar hins vegar glatast. Sérstaklega fyrir kennara sem eru nýir í starfi og hafa mesta þörf og mestan ávinning af skipulagðri leiðsögn.

Alþjóðlegar rannsóknir benda til þess að eftirlit með kennslustundum og uppbyggileg endurgjöf séu meðal áhrifaríkustu tegunda faglegs stuðnings þegar það er hluti af menningu sem byggir á trausti (Robinson, Lloyd og Rowe 2008). Kennarar meta almennt svo að skólastjórar beri traust til fagþekkingar sinnar, en skortur á reglubundnum ferlum í kennslufræðilegri forystu þýðir að sjálfræði íslenskra skólastjóra er ekki að fullu nýtt til að ná fram viðvarandi umbótum í kennsluháttum.

1. Athugið að niðurstöður frá Noregi þarf að túlka með fyrirvara vegna lágs þátttökuhlutfalls.

Tafla 6: Hlutfall (%) kennara sem voru sammála að kennarar treysti hver á annan í skólanum sínum.

| Ísland | Danmörk | Noregur | Svíþjóð | Finnland | OECD |
|--------|---------|---------|---------|----------|------|
| 93,1   | 88,7    | 92,6    | 90,2    | 88,3     | 85,8 |

7.3 ENDURGJÖF MILLI SKÓLASTJÓRNENDA OG KENNARA

Í TALIS 2024 er að finna mikilvæga innsýn inn í hvernig íslenskir kennarar líta á sína skólastjóra og hvers konar endurgjöf þeir fá. Niðurstöðurnar gefa til kynna nokkuð misjafna mynd af trausti og samskiptum.

7.3.1 Traust milli kennara og til kennara

Samstarfstraust milli kennara á Íslandi virðist vera einstaklega mikið. Íslenskir kennarar eru almennt sammála því að þeir geti reitt sig á hver annan (sjá töflu 6), en 93% íslenskra kennara segja að svo sé. Slíkt gefur sterklega til kynna að íslenskir grunnskólar byggi á sterkum grunni gagnkvæms stuðnings, samvinnu, og samstöðu kennara — þetta er mikill kostur fyrir starfsþróun og jákvæðan skólabrag.

*Styrkur: 93% treysta samstarfsfólki — mjög hátt*

Íslenskir kennarar telja einnig í miklum mæli að skólastjórinn treysti faglegri sérþekkingu kennara í sínum skóla. 95% af íslenskum kennurum segja að svo sé með sinn skólastjóra.

*95% telja að skólastjóri treysti fagþekkingu þeirra*

Traust milli kennara og sú trú kennara að skólastjórar treysti fagþekkingu sinna kennara er ákaflega há í alþjóðlegu samhengi og verður að teljast mikill styrkur í íslensku skólakerfi.

7.3.2 Fagleg samskipti og endurgjöf

Íslenskir kennarar gefa til kynna að þeir hafi lakari skoðun á faglegum samskiptum við sinn skólastjóra en kennarar í flestum öðrum löndum í TALIS 2024 (sjá töflu 7). Aðeins 77% kennara á Íslandi eru sammála því að skólastjóri þeirra eigi í góðum faglegum samskiptum við kennara og starfsfólk. Þó það kunni að virðast vera nokkuð hátt og ásættanlegt er það eitt lægsta hlutfall innan TALIS 2024 landanna (OECD meðaltal: 86%). Á sama hátt segja aðeins 62% íslenskra kennara að skólastjóri þeirra veiti kennurum og starfsfólki gagnlega endurgjöf, samanborið við 77% innan OECD. Þar að auki finnst aðeins 58% íslenskra kennara að skólastjóri þeirra tryggi að frammistaða kennara sé metin á skilvirkan hátt, samanborið við 78% innan OECD.

*Aðeins 62% fá gagnlega endurgjöf (OECD: 77%)*

Þessar andstæður, milli mjög mikils traust meðal samstarfskennara og tiltölulega lítills faglegs stuðnings frá skólastjóra, vekja upp mikilvægar spurningar. Þessi andstæða

Tafla 7: Hlutfall (%) kennara sem voru sammála því að skólastjóri sé í góðu faglegu sambandi við starfsfólk

| Ísland | Danmörk | Noregur | Svíþjóð | Finnland | OECD |
|--------|---------|---------|---------|----------|------|
| 77,1   | 87,3    | 88,1    | 85,4    | 81,5     | 86,5 |

bendir til þess að þótt traust og samvinna ríki meðal kennara í íslenskum skólum séu skólastjórar hugsanlega síður sýnilegir sem leiðtogar í kennslu og kennslufræðum innan sinna skóla. Óformlegur stuðningur og samræður eiga sér án efa stað, en niðurstöður úr TALIS sýna okkur að kennarar hafi ekki þá upplifun að skólastjórar veiti þeim gagnlega kennslufræðilega endurgjöf.

Það má sjá af rannsóknum að skilvirk endurgjöf frá stjórnendum, ásamt mikilli samvinnu kennara, getur skapað mjög öfluga samvirkni fyrir umbætur í kennslu (Hattie og Timperley 2007). Íslenskir grunnskólar virðast hafa helming af þessari jöfnu — mikið traust milli kennara — en hinn helmingurinn, kerfisbundin kennslufræðileg leiðsögn frá skólastjórum, virðist hins vegar vera veikari. Að styrkja þessi tengsl gæti hjálpað til við að tryggja að samstarf sé ekki aðeins styðjandi heldur einnig þroskandi og leiði til vaxtar, og stöðugri og markvissari umbóta í kennslu og námi.

#### 7.4 KENNSLUFRÆÐILEG FORYSTA OG UPPLIFANIR KENNARA

Mikilvægi kennsluforystu felst í því hvernig hún mótar gæði kennslu og upplifun kennara í sínu daglega starfi. TALIS 2024 getur gefið okkur ákveðnar vísbendingar: sjálfs-traust kennara, mælt með *trú á eigin getu* (e. self-efficacy), hæfni þeirra til að ná markmiðum kennslustunda, og hvernig þeir meta streitustig sitt. Þegar við skoðum þær niðurstöður samhliða vísbendingum um stuðning frá skólastjórnendum þá geta mögulega skýrt áhrif þátttöku skólastjóra í kennsluleiðsögn.

Á Íslandi segjast aðeins 62% kennara fá gagnlega endurgjöf frá skólastjóranum sínum, sem er vel undir meðaltali OECD upp á 77%. Á sama tíma segjast íslenskir kennarar hafa tiltölulega lítið traust á því að skólastjórinn þeirra viðhaldi sterkum faglegum tengslum við starfsfólk skólans, eða 77% samanborið við meðaltal OECD upp á 86%.

Sjálfstraust íslenskra kennara, mælt sem trú á eigin getu, er nálægt meðaltali OECD. Flestir kennarar segjast treysta sér til þess að stjórna kennslustofunni, styðja við nám nemenda og nota fjölbreyttar kennsluaðferðir. Þetta bendir til þess að tilfinning íslenskra kennara fyrir faglegri hæfni sinni sé tiltölulega sterk þrátt fyrir takmarkaða endurgjöf frá skólastjórum. Þá hlýtur að vera áleitin spurning hvort sterkari stuðningur við kennslu frá skólastjórnendum gæti styrkt enn frekar hæfni kennara til að ná markmiðum kennslustunda og dregið úr vinnutengdri streitu.

Alþjóðlegar rannsóknir gefa reyndar ástæðu til að ætla að svo geti verið. Robinson, Lloyd og Rowe (2008) sýndu að þeir stjórnunarhættir sem sterkast tengjast jákvæðum niðurstöðum nemenda eru þeir sem beinast beint að kennslu og námi og þá sérstaklega endurgjöf, mati, og kennslufræðilegri leiðsögn. Þegar litið er til þess að gagnkvæmt traust kennara á Íslandi er mjög mikið (93% íslenskra kennara eru sammála því að þeir geti reitt sig á hvern annan) gæti skilvirk endurgjöf frá skólastjórum haft margfeldisáhrif sem umbreytir samvinnu yfir í umbætur og sífellt betri kennsluhætti (OECD 2008, Fullan og Hargreaves 2012).

## 7.5 MENNING SAMVINNU OG FORYSTU Í ÍSLENSKUM SKÓLUM

Eitt af einkennum íslenskra grunnskóla er tiltölulega flöt formgerð leiðtoga og forystu. Gögn TALIS 2024 sýna að íslenskir kennarar segjast hafa mikla aðkomu að ákvarðanatöku innan síns skóla samhliða miklu trausti meðal samstarfsfólks. Þetta bendir til þess að forysta á Íslandi virki innan ákveðins samvinnuumhverfis og menningar, þar sem ábyrgð er dreifðari meðal starfsfólks en í mörgum öðrum OECD löndum.

Þetta fyrirkomulag ætti að ýta undir ákvarðanatöku sem eykur tilfinningu fyrir sterku faglegu skólasamfélagi (Ólafsson og Hansen 2022).

Á sama tíma benda gögn úr TALIS 2024 til þess að samvinna nái ekki alltaf til þess sem er kallað kerfisbundin endurgjöf og mat (Robinson, Lloyd og Rowe 2008). Þegar endurgjöf frá skólastjórnendum til kennara er óformlegri er ákveðin hættu á að dreifð forysta verði frekar í formi stuðnings frekar en til framþróunar á kennslu og kennsluháttum. Mikið traust meðal jafninga og sameiginleg forysta eru vissulega verðmæt (Bryk og Schneider 2004) en skýrt fyrirkomulag endurgjafar og starfsþróunar þarf að styðja við þau til að þessi atriði skili sér í stöðugum umbótum á bættum kennsluháttum (Hattie og Timperley 2007).

Hér ætti að vera kjörið tækifæri fyrir íslenskt grunnskólakerfi: stefnumótun ætti að efla samvinnumenninguna með markvissri endurgjöf og skýru ferli við hana. Með því að byggja á og hagnýta sér mikið traust innan kennarahópsins geta skólastjórar tryggt að dreifð forysta verði drifkraftur fyrir viðvarandi kennsluumbætur.

*Vannýttur  
möguleiki: Mikið  
traust + lítil  
kerfisbundin  
endurgjöf*

## 7.6 NIÐURSTAÐA

TALIS 2024 dregur bæði fram styrkleika og tækifæri í íslenskri skólastjórnun. Skólastjórar á Íslandi njóta einna mests sjálfræðis innan OECD og kennarar segja frá einstaklega miklu trausti sín á milli og að þeir geti reitt sig á hvorn annan. Þetta er afsakplega verðmætur grunnur: skólar eru vel í stakk búnir til að laga sig að þörfum þeirra samfélaga sem þeir þjóna og kennarar geta reitt sig hver á annan sem fagfólk.

Á sama tíma sker Ísland sig úr vegna tiltölulega lítillar skipulagðrar kennslufræðilegrar forystu. Færri kennarar en annars staðar segjast fá gagnlega endurgjöf eða fá þróunar- eða þjálfunaráætlanir í kjölfar formlegs mats, og viðhorf til faglegra samskipta

milli skólastjóra og starfsfólks eru með þeim neikvæðustu meðal þátttökulanda TALIS 2024. Þetta virðist þó ekki draga úr samvinnu- og samstarfsanda innan íslenskra skóla en gefur samt sem áður til kynna að möguleikar sem fylgja miklu sjálfræði séu ekki alltaf nýttir til kerfisbundins kennslufræðilegs stuðnings.

Það ætti því ekki að þurfa að breyta neinu í íslenskum skólum varðandi menningu trausts og dreifðrar forystu, heldur að auka hana. Að styrkja ferla við endurgjöf og innleiða einfalda eftirfylgni við formlegt mat, og styrkja skólastjóra til að veita kennslufræðilega forystu gæti hjálpað til að tryggja að sjálfræði skólanna og menning samvinnu og trausts skili sér í viðvarandi og stöðugum umbótum í kennslu og námi.

### Hvað þýðir þetta fyrir...

#### Kennara

- Ef þú færð ekki reglulega endurgjöf um kennslufræðileg atriði frá skólastjóranum þínum ertu ekki ein/n um það — þetta er kerfisbundið mynstur á Íslandi
- Leitaðu eftir endurgjöf ef þér finnst hún gagnleg — margir skólastjórar eru viljugir en virðist skorta skipulagt ferli
- Mikið traust meðal samstarfsfólks (93%) er einstakt tækifæri til jafningjánáms og samvinnu

### Hvað þýðir þetta fyrir...

#### Skólastjórnendur

- Þið hafið mikið sjálfræði — nýtið það til kennslufræðilegrar forystu, ekki bara til stjórnunar
- Aðeins 62% kennara telja sig fá gagnlega endurgjöf frá ykkur — jafnvel einfalt ferli við endurgjöf getur skipt sköpum
- Heimsóknir í kennslustundir og uppbyggileg endurgjöf eru meðal áhrifaríkustu leiðanna til að bæta kennslu — vanmetið ekki möguleg áhrif ykkar
- Mikið traust kennara til hvers annars er styrkur — nýtið það til að byggja upp menningu stöðugra umbóta innan skólasamfélagsins
- Þið þurfið ekki að vera sérfræðingar í öllum námsgreinum til að veita gagnlega kennslufræðilega endurgjöf

**Hvað þýðir þetta fyrir...****Stefnumótendur**

- Mikið sjálfræði skólastjóra er ekki nýtt til kennslufræðilegrar forystu — stefnumótun ætti að miða að því að styðja skólastjóra til að vera leiðtogar í kennslu, ekki bara stjórnendur
- Á Íslandi er lægsta hlutfall kennara innan OECD sem fá skipulagða eftirfylgni eftir frammistöðumat — þörf er á skýrari leiðbeiningum og stuðningi við kerfisbundin ferli
- Einstaklega mikið traust meðal kennara (93%) og metið traust skólastjóra til fagþekkingar kennara (95%) er gríðarlegur styrkur — byggjum á honum með kerfisbundinni endurgjöf
- Veitið skólastjórum þjálfun og stuðning í kennslufræðilegri forystu, ekki bara í stjórnunar- og rekstrarlegum verkefnum



### Hluti III

## VIÐAUKAR OG HEIMILDASKRÁ





---

## VIÐAUKI A

---

Í kafla 5 er fjallað um kennaraskort, starfsfestu, og ímynd kennarastarfsins. Í töflu 8 eru niðurstöður úr tveimur logístískum aðhvarfsgreiningarlíkönum. Stuðlarnir eru settir fram í hallatölum en hægt er að umbreyta þeim í gagnlíkindahlutföll með því að hefja stuðlana upp í veldi af  $e$ .

Líkanið spáir fyrir um ætlun þess að hverfa frá kennslustarfi innan fimm ára (breytan tekur þá gildið 1) að því gefnu að svarandi hafi ekki svarað því játandi að ætla að hverfa af vinnumarkaði (t.d. vegna aldurs) á næstu fimm árum. Breyturnar í líkaninu eru annaðhvort flokkabreytur eða breytur á samfelldum kvarða. Flokkabreyturnar eru:

- kyn (0=Konur; 1=Karlar)
- óánægja með laun (0=Sammála eða mjög sammála því að vera ánægð með launakjör; 1=Ósammála eða mjög ósammála að vera ánægð með launakjör). Umbreytt í 2 flokka breytu.

Breytur á samfelldum kvarða eru unnar upp úr spurningaaðtriðum í spurningalista TALIS 2024 og kvarðaðar með miðpunkt 10 og staðalfrávik 2 og eru

- Álag og streita í starfi: Skali sem fangar upplifun af álagi og vinnutengdri streitu og áhrif á andlega og líkamlega heilsu
- Kennslufræðileg forysta skólastjóra: Skali sem fangar upplifun kennara af kennslufræðilegri forystu skólastjóra
- Kennslustarfið metið af hinu opinbera: Skali sem fangar upplifun kennara af því hvort kennarar séu vel metnir af stefnumótendum og að á rödd kennara sé hlustað og hafi áhrif í stefnumótun
- Fagleg starfsánægja: Skali sem fangar hversu ánægðir kennarar eru með kennslustarfið sjálft
- Starfsánægja með vinnustað: Skali sem fangar hversu ánægðir kennarar eru með vinnustaðinn/grunnskólann sem þau starfa innan

Stjörnumerkingar við hallastuðla gefa til kynna marktæknimörk. Ef hallatölur eru ekki merktar með stjörnum er p-gildið hærra en p-gildi við eina stjörnu. Marktækniútreikningar eru notaðir til þess að meta hversu nákvæmt hver hallastuðull er metinn í líkaninu.

Tafla 8: Lógistíst aðhvarfslíkan sem spáir fyrir um ætlun þess að hverfa úr kennarastarfi innan 5 ára

|                                     | Brotthvarf úr kennslu innan 5 ára |                      |
|-------------------------------------|-----------------------------------|----------------------|
|                                     | Líkan 1                           | Líkan 2              |
| <i>Lýðfræðilegar breytur</i>        |                                   |                      |
| Kyn (viðm.: Konur)                  |                                   |                      |
| Karlar                              | 0,331<br>(0,313)                  | -0,021<br>(0,323)    |
| Óánægja með laun (viðm.: Nei)       |                                   |                      |
| Já                                  | -0,128<br>(0,389)                 | -0,210<br>(0,394)    |
| <i>Starfsaðstæður</i>               |                                   |                      |
| Álag og streita                     | 0,317***<br>(0,077)               | 0,074<br>(0,108)     |
| Kennslufræðuleg forysta stjórn.     | -0,038<br>(0,064)                 | -0,016<br>(0,083)    |
| Kennarastarfið metið af hinu opinb. | -0,044<br>(0,092)                 | -0,041<br>(0,103)    |
| <i>Starfsánægja</i>                 |                                   |                      |
| Fagleg starfsánægja                 |                                   | -0,751***<br>(0,140) |
| Starfsánægja með vinnustað          |                                   | 0,101<br>(0,119)     |
| Fasti                               | -3,015*<br>(1,700)                | 6,750**<br>(3,336)   |
| <i>Mátgæti líkans</i>               |                                   |                      |
| N                                   | 310                               | 310                  |
| Pseudo R <sup>2</sup>               | 0,052                             | 0,207                |
| Log likelihood                      | -242,32                           | -202,64              |

*Skýringar:* Staðalvillur í sviga. Stuðlar metnir með lógistískri aðhvarfsgreiningu með endurteknum vigtum úr TALIS-könnunargögnum (með `repest` pakkanum í Stata).

\*  $p < 0.10$ , \*\*  $p < 0.05$ , \*\*\*  $p < 0.01$



- Bakker, Arnold B. og Evangelia Demerouti. 2007. "The Job Demands-Resources model: state of the art". *Journal of Managerial Psychology* 22, nr. 3 (apríl): 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>.
- Bandura, Albert. 1977. "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change." *Psychological Review* 84 (2): 191–215. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>.
- Baumert, Jürgen, Mareike Kunter, Werner Blum, Martin Brunner, Tamar Voss, Alexander Jordan, Uta Klusmann, Stefan Krauss, Michael Neubrand og Yi-Miau Tsai. 2010. "Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress". *American Educational Research Journal* 47, nr. 1 (mars): 133–180. <http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0002831209345157>.
- Bryk, Anthony og Barbara Schneider. 2004. *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement: A Core Resource for Improvement*. The American Sociological Association's Rose Series in Sociology. New York: Russell Sage Foundation.
- Darling-Hammond, Linda. 2000. "Teacher Quality and Student Achievement". *Education Policy Analysis Archives* 8 (janúar): 1. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/392>.
- . 2017. "Teacher education around the world: What can we learn from international practice?" *European Journal of Teacher Education* 40, nr. 3 (maí): 291–309. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2017.1315399>.
- Darling-Hammond, Linda og Gary Sykes. 2003. "Wanted, A National Teacher Supply Policy for Education: The Right Way to Meet The "Highly Qualified Teacher" Challenge". *Education Policy Analysis Archives* 11 (september): 33–33. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/261>.
- Fullan, Michael og Andy Hargreaves. 2012. "Reviving teaching with 'professional capital'". *Education week* 33:30–36. <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13438456970.pdf>.
- Hallinger, Philip. 2005. "Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away". *Leadership and Policy in Schools* 4, nr. 3 (september): 221–239. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15700760500244793>.
- Hattie, John og Helen Timperley. 2007. "The Power of Feedback". *Review of Educational Research* 77, nr. 1 (mars): 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Hill, Heather C., Brian Rowan og Deborah Loewenberg Ball. 2005. "Effects of Teachers' Mathematical Knowledge for Teaching on Student Achievement". *American Educati-*

- onal Research Journal* 42, nr. 2 (janúar): 371–406. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312042002371>.
- Ingersoll, Richard M. og Michael Strong. 2011. “The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research”. *Review of Educational Research* 81, nr. 2 (júní): 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>.
- Loewenberg Ball, Deborah, Mark Hoover Thames og Geoffrey Phelps. 2008. “Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special?” *Journal of Teacher Education* 59, nr. 5 (nóvember): 389–407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. 2019. *Aðgerðir í menntamálun: Nýliðun kennara*. Skýrsla. Mennta- og menningarmálaráðuneyti. <https://www.stjornarradid.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=2d8cee62-3f5b-11e9-9436-005056bc530c>.
- OECD. 2008. *Improving School Leadership, Vol 2*. Gefið út af D Hopkins, D. Nusche og B. Pont. OECD Publishing, júlí. [https://www.oecd.org/en/publications/improving-school-leadership\\_9789264039551-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/improving-school-leadership_9789264039551-en.html).
- . 2017. *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Gefið út af Sonia Guerriero. Educational Research and Innovation. OECD, febrúar. [https://www.oecd.org/en/publications/pedagogical-knowledge-and-the-changing-nature-of-the-teaching-profession\\_9789264270695-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/pedagogical-knowledge-and-the-changing-nature-of-the-teaching-profession_9789264270695-en.html).
- . 2019. *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*. OECD, apríl. [https://www.oecd.org/en/publications/a-flying-start\\_cf74e549-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/a-flying-start_cf74e549-en.html).
- . 2025. *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. Education at a Glance. OECD Publishing, september. [https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025\\_1cod9c79-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1cod9c79-en.html).
- Ólafsdóttir, Björk, Jón Torfi Jónasson og Anna Kristín Sigurðardóttir. 2022. “Use and impact of external evaluation feedback in schools”. *Studies in Educational Evaluation* 74 (september): 101181. <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0191491X200058X>.
- Ólafsson, Ragnar F. og Börkur Hansen. 2022. “Characteristics of the Authority Basis of Icelandic Compulsory School Principals in Comparison to Other TALIS Countries”. *Education Sciences* 12, nr. 3 (mars): 219. <https://www.mdpi.com/2227-7102/12/3/219>.
- Robinson, Viviane M. J., Claire A. Lloyd og Kenneth J. Rowe. 2008. “The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types”. *Educational Administration Quarterly* 44, nr. 5 (desember): 635–674. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013161X08321509>.
- Shulman, Lee S. 1986. “Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching”. *Educational Researcher* 15, nr. 2 (febrúar): 4–14. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X015002004>.
- Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik. 2011. “Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging,

- and emotional exhaustion". *Teaching and Teacher Education* 27, nr. 6 (ágúst): 1029–1038. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11000382>.
- Timperley, Helen, Aaron Wilson, Heather Barrar og Irene Fung. 2007. *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. New Zealand Ministry of Education. [https://thehub.sia.govt.nz/assets/documents/42432\\_TPLandDBESentireWeb\\_o.pdf](https://thehub.sia.govt.nz/assets/documents/42432_TPLandDBESentireWeb_o.pdf).