„Námsmatið er leiðarljós inn í kennslu morgundagsins“ (Frelsi til að kafa djúpt III)



Oddný Sturludóttir

Þriðja grein mín um rannsókn á skólastarfi alþjóðlegs grunnskóla í Sádí-Arabíu, þar sem hugmyndafræði *fjórðu leiðarinnar* er höfð að leiðarljósi, fjallar um hvernig staðið er að námsmati og starfsþróun. Í upphafi rannsóknarferlisins gerði ég ráð fyrir því að fjalla um þessar tvær mikilvægu stoðir skólastarfs hvora í sínu lagi. En í rannsóknarferlinu kom smám saman í ljós að námsmat og starfsþróun var ekki hægt að slíta sundur. Saman myndar þetta tvennt ásamt námskránni (eða inntaki námsins) heild, þar sem hver þáttur styður annan. Yfirskrift greinarinnar er sótt í smiðju eins þátttakenda sem lýsti því hvernig kennarar unnu í sameiningu að því að meta verkefni nemenda: *„Námsmatið er leiðarljós inn í kennslu morgundagsins“.* Þetta segir í raun allt sem segja þarf! Ég ætla þó að orðlengja eilítið og lýsa betur fyrirkomulagi starfsþróunar og námsmats í *Gardens Secondary School* því ég tel nálgun skólans vera sérlega lærdómsríka fyrir okkur á Íslandi. Byrjum á starfsþróuninni.

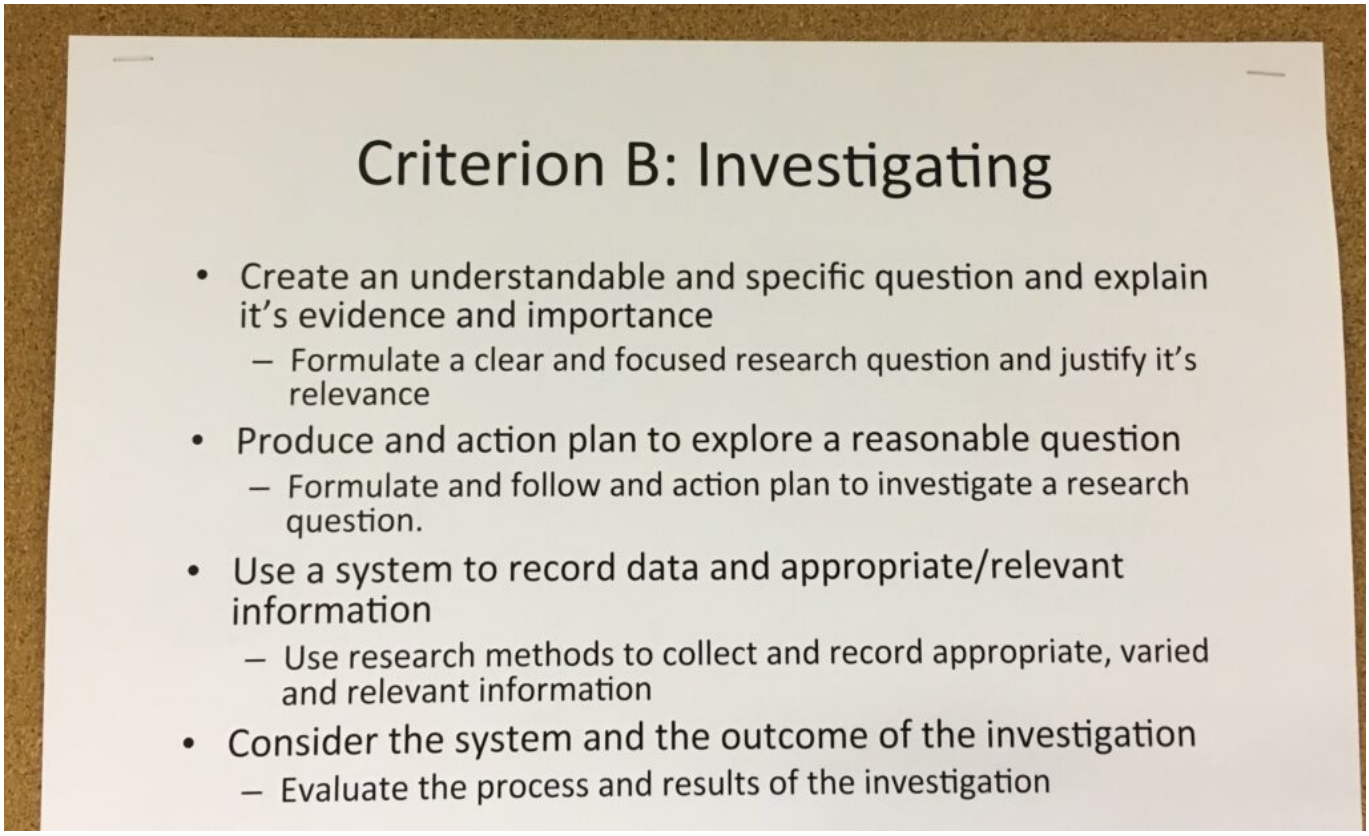


„Þú ert þinn eigin leiðsögumaður. Í því felst mikið traust“

Svo mælir samfélagsfræðikennarinn Arthur og vísar til *kennarastýrða sjálfsmatsins* (e. teacher-led appraisal) sem var þungamiðja starfsþróunar í skólanum. Fræðimenn hafa beint sjónum sínum í æ ríkari mæli að mikilvægi starfsþróunar fyrir gæði kennslu. Árangursrík starfsþróun verður að leiða til varanlegrar tileinkunar nýrra aðferða og þekkingar í raunverulegum aðstæðum náms og kennslu. Starfsþróun er hins vegar grátlega oft ómarkviss og stundum beinlínis marklaus. Oftast er um að ræða þann alvarlega Þránd í götu skólaþróunar að umbótahugmyndir ná ekki að hafa tilskilin áhrif á starfshættina, það sem gerist í sjálfri kennslunni. Þegar hefðbundnum símenntunaraðferðum er beitt virðast eingöngu um 10% kennara auðnast að innleiða nýjar aðferðir.

Hefðbundnar símenntunaraðferðir geta til dæmis falist í því að senda kennara á námskeið út fyrir skólann til að læra um nýjar leiðir í námi og kennslu. Þegar markviss starfsþróun á sér

stað, með innleiðingu lærdómssamfélags og varanlegri tileinkun nýrrar þekkingar og aðferða, studd markvissri leiðsögn stjórnenda eða samstarfsfólks í rauntengdum aðstæðum náms og kennslu, virðast 90% kennara geta breytt sínum starfsháttum. Það munar um minna!



Úr heimastofu samfélagsfræði í 8. bekk. Í öllum heimastofum námsgreina voru hæfniviðmið og markmið námsmatsins sjáanleg. Í samfélagsfræði voru fjögur hæfniviðmið (e. criteria): Að þekkja og skilja, að rannsaka, samskipti/miðlun og gagnrýnin hugsun. Sjá viðauka D í lokaritgerð höfundar.

Traust – límið í félagslegum samskiptum

Samskipti, tengsl og traust eru hryggjarstykkið í menntakerfum *fjórðu leiðarinnar*, að mati Hargreaves og Shirley, sem nánar má lesa um í **grein I**. Traust er gríðarlega merkilegt fyrirbæri sem hefur víðtæk jákvæð áhrif þegar það er til staðar og verulega niðurdrepandi áhrif þegar það er af skornum skammti. *Fjórðu leiðar* menntakerfi leggja áherslu á jarðvegsvinnuna ef breyta á starfsháttum: Í jarðvegsvinnunni er byggt upp traust og sameiginleg markmið, gildi eru mótuð og tilfinning sameiginlegrar ábyrgðar er sköpuð. Hópurinn skilgreinir allar væntingar sínar og þróar í sífellu sambönd og tengsl sín á milli. Í kjölfar þessa eru breytingar á starfsháttum innleiddar.

Dveljum aðeins lengur við traustið, það gríðarlega mikilvæga lím í öllum félagslegum samskiptum og eiginlega forsendu þess að skólastarf geti talist farsælt. Traust að mati Hargreaves og Shirley verðu að vera virkt (active) sem í raun þýðir að það verður að vera gagnkvæmt. Það er mikilvægt að átta sig á því að það er ekki nóg að treysta í sjálfu sér og traust þýðir alls ekki það sama og afskiptaleysi. Sumir hafa viljað túlka umræðuna um mikilvægi þess að treysta kennurum og veita þeim frelsi til athafna á þann veg að þá geti þeir lokað dyrunum að skólastofunum og gert hlutina alfarið eftir eigin höfði. Svo er vitanlega ekki. Traust birtist heldur ekki í því að kennurum sé hent út í djúpu laugina og þeir vinsamlegast beðnir um að finna leiðina að bakkanum þegar nýjungar eru innleiddar í skólastarfi, eins og upplifun margra er af innleiðingu nýs námsmats á Íslandi. Gagnkvæmt, eða virkt traust byggir á því að hver og einn kennari, stjórnandi og starfsmaður í skóla verður að taka ábyrgð sína á eigin starfsþróun alvarlega, byggja upp eigin hæfni, fylgjast með rannsóknum og þróa bestu mögulegu aðferðir fyrir nám og kennslu. Það er svo stjórnvalda að varða leiðina, með skýrri framtíðarsýn, hvatningu og innblæstri og margháttuðum stuðningi á öllum stigum „kerfisins“. Nánar verður fjallað um traust í tengslum við skólamenningu í grein IV.

„Þetta er valdefling kennarans … þetta er frelsi til að kafa djúpt“

Í *Gardens Secondary School* höfðu verið innleidd ný vinnubrögð til að meta störf kennara, svokallað *kennarastýrt sjálfsmat* sem hvílir á ígrundun kennara um starf sitt. Áður hafði skólinn stuðst við hefðbundið módel sem byggðist á því að einhver úr stjórnendateymi sat kennslustundir og veitti endurgjöf. Það mat þótti ekki sýna tilskilinn árangur, það þótti skapa tortryggni og ekki vera í takt við nýjustu rannsóknir á skólaþróunarsviðinu um árangursríka starfsþróun. Skólastjóri lagði áherslu á mikilvægi trausts í samhengi við nýja sjálfsmatið, það væri hið þýðingarmesta fyrir skólasamfélagið og var *„mikil og jákvæð breyting fyrir skólann“*. Skólastjóri vitnaði í nýjustu stefnur og strauma þegar hún lýsti gamla kerfinu:

> *Áður notuðum við „standard“ kerfi til að meta gæði kennslu og störf kennara … svona bræðing af viðmiðum um góða kennsluhætti … pikkuðum út ákveðna þætti hverju sinni sem við vildum setja í fókus og bæta. Og við mátum okkur sjálf og aðrir mátu okkur … En við vitum bara núna, af nýjustu rannsóknum að þetta virkar ekki. Þetta skapar ekki betri starfshætti. … þetta skapar andrúmsloft einhvers konar hlýðni. Fólk hugsar: „Ah, ókei, í dag á að meta mig, best að setja upp smá sýningu.“ Það er ekki byggt inn í ferlið merkingarbær samræða eða endurgjöf. Þetta er bara ekki áhrifaríkt.*

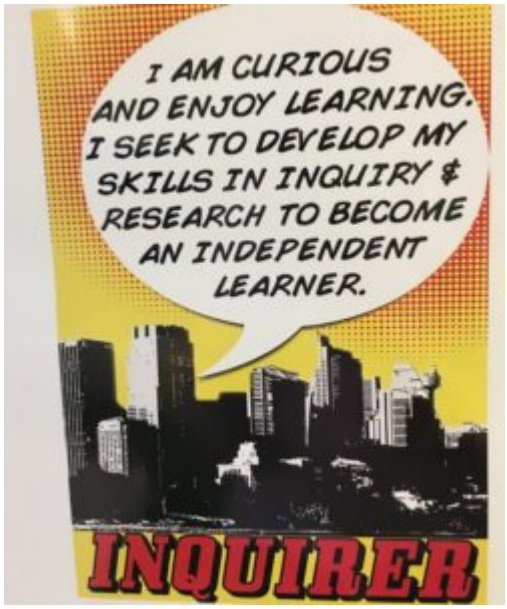
Myra var kennsluráðgjafi við skólann og sparaði ekki stóru orðin í umræðu um hið hefðbundna módel starfsþróunar:

> *Við höfum sem kennarar verið í þessu árlega ytra mati þar sem einhver kemur inn og metur kennslustund – en það er rugl! Ég get auðvitað sýnt frábæra kennslu í þeirri einu kennslustund, en það segir ekkert til um hæfni mína sem kennari. Nýja kerfið, sjálfsmatið, snýst um kennarana sjálfa, þeirra vöxt, þeirra þróun, þess vegna leggur fólk sig fram.*

Kennarastýrða sjálfsmatið gengur út á að hver kennari velur rannsóknarefni sem hann vill skoða í þaula þann veturinn. Það gæti verið að nýta leiðsagnarmat á markvissari hátt í tiltekinni námsgrein, að skoða hlutverk sitt í að skapa jákvæða skólamenningu í skólastofunni, að auka vægi virkrar samræðu milli nemenda eða að auka vægi endurgjafar til nemenda tengda ákveðnum lykilhæfniþáttum. Kennarar voru hvattir til að velja rannsóknarefni út frá veikleikum sínum, hvar þeir gætu bætt sig. Maria var kennari á mið- og unglingastigi og sinnti einnig kennsluráðgjöf. Hún lýsir þessu sjálfsmati svo:

> *Þetta er ekki bara einfalt markmið eins og: „Ég vil bæta mína kennsluhætti." Þetta er dýpra en það og sértækara. Kennarinn rannsakar, spyr spurninga í upphafi, er krítískur, heldur dagbók og getur boðið kollegum sínum aðgang að henni til að fá endurgjöf. Þetta er valdefling kennarans, hann stýrir þessu frá A til Ö, það er enginn að fara inn í þetta til að fylgjast með og skipta sér af… þetta er frelsi til að kafa djúpt.*

Kennarar eru líka nemendur



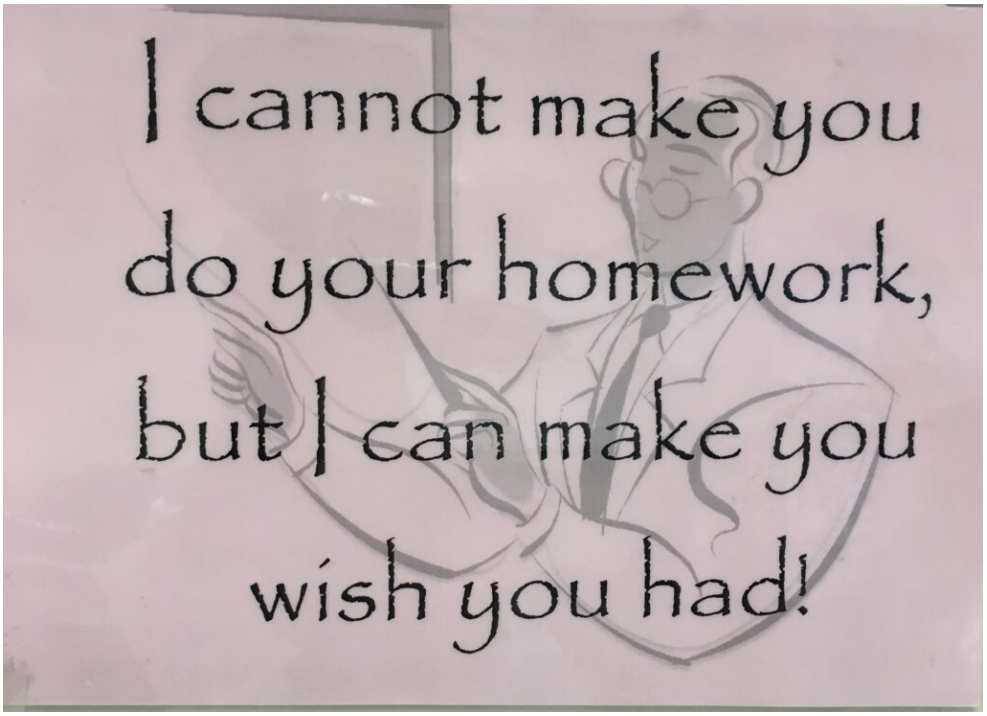
Í tvígang yfir skólaárið eiga kennarar í *Gardens Secondary School* lærdómssamtal við ýmist kennsluráðgjafa eða skólastjórnendur um upplifun sína, lærdóm af pælingum vetrarins og hugsanleg næstu skref. Fræðimenn hafa hin síðari ár verið ötulir að benda á að starfsþróun verði að vera tengd kjarna skólastarfsins, leiðarljósum þess og markmiðum. Sjálfstæði nemenda er til að mynda í hávegum haft í skólanum og hér lýsir skólastjóri því hvernig starfsþróun kennara helst í hendur við það kjarnamarkmið skólans:

> *Sjálfstæði í vinnubrögðum þýðir að eignarhaldið liggur hjá hverjum og einum en kemur ekki frá einhverjum öðrum því að nám barna og fullorðinna er mjög persónulegt ferli og ef þú ætlar að tileinka þér eitthvað ákveðið, hvort sem það eru kennsluhættir, skilningur á sögu, stærðfræði, hverju sem er … þá ert þú sjálfur í kjarnanum á því námi, þú ert umboðsmaður eigin náms.*

Hér sameinast hugsmíðahyggjuviðhorfið, að nemandinn sé í hjartanu á sjálfu námsferlinu, og eitt grundvallaratriða í þróun lærdómssamfélags: Að kennarar eru líka nemendur í skólamenningu þar sem allir eru að læra. Aftur komum við að traustinu, einu aðalmerkja *fjórðu leiðar* menntakerfa. Þau treysta kennurum til að styðjast við dómgreind sína, þekkingu, hæfni og reynslu þegar starfsþróun er annars vegar. Skólastjóri er vitanlega lykilpersóna í þessu samhengi. Hlutverk hans er að varpa ljósi á, og ryðja leiðina að markmiðunum sem kennarar telja mikilvæg, þróa leiðir til leiðsagnar og tryggja að hún verði hluti af skólamenningunni. Hargreaves og Shirley segja að skólastjórnendur hafi mörg tækifæri til að skapa skólamenningu sem byggi á virku trausti til starfsfólks, t.d. með því að fela kennurum hönnun og þróun námskrár og námsmats og skapa fjölbreytt tækifæri til faglegrar eflingar. Angela kennir ensku og bókmenntir í 9. og 10. bekk og lýsir viðhorfi sínu til kennarastýrða sjálfsmatsins svo:

> *… nýja sjálfsmatið er frábært því það fær okkur á jákvæðan hátt til að ígrunda eigið starf, ekki bara útkomu nemenda – það er jú það sem vakir oft fyrir kennurum. En nú erum við frekar að spyrja okkur: Er ég að stuðla að því að nemendur geti hugsað sjálfstætt? Nýja kerfið þröngvar okkur til að velta því fyrir okkur, ekki útkomunni.*

Hér tengir Angela ígrundun um eigið starf við það höfuðmarkmið skólans að byggja upp *hugsandi menningu* en í orðum hennar glittir einnig í markmið *fjórðu leiðarinnar* um merkingarbæra notkun gagna, mælinga og mats, að nám fari á dýptina og hafi annan tilgang en þann að skauta hratt á yfirborðinu til að ná tilskildum viðmiðum um ákveðinn árangur, sem er mjög í anda *fjórðu leiðar* skólaumbóta.



Þetta veggspjald hékk uppi í heimastofu í samfélagsfræði. Talandi um að hvetja nemendur til sjálfstæðra vinnubragða og að bera ábyrgð á eigin námi!

Fjögurra mínútna lærdómsgöngur

Starfsþróun kennara í *Gardens Secondary School* tók á sig aðrar myndir, meðal annars fóru kennarar saman í hópum í svokallaðar „fjögurra mínútna lærdómsgöngur“, sem voru merkilegt nokk, einmitt fjórar mínútur að lengd! Í hópana var valið handahófskennt og þeir fóru og skoðuðu kennslustundir hjá samkennurum í örstuttan tíma í senn, nokkrum sinnum hvert skólaár. Kennsluráðgjafar leiða svo samræðu að göngum loknum og samræðan stýrist af vissum neista sem verður til í athuguninni. Lærdómsgöngurnar eiga það sameiginlegt að vera stuttar og markmið þeirra er *ekki* að skoða kennslu ákveðinna kennara, hin frjóa samræða sem á sér stað eftir hverja göngu er höfuðatriði. Arthur var samfélagsfræðikennari á unglingastigi og hafði þetta um lærdómsgöngurnar að segja:

> *Þetta er persónuleg vegferð, svolítið eins og spegill… þú nýtir aðra kennara sem spegla til að sjá sjálfan þig og þín störf… Lærdómsgöngurnar og samræðan eftir á snýst um þína starfsþróun og þinn eigin vöxt en þú styðst við kollega þína á leiðinni þangað.*

Hargreaves og Shirley lýsa fjölbreyttum leiðum kennara til starfsþróunar í *fjórðu leiðar* menntakerfum, þar á meðal vettvangsathugunum í kennslustund hjá samkennara. Árangursríkast þykir þegar kennarar sjálfir móta vinnulagið og þegar lögð er áhersla á flæði og frelsi, endurgjöf og jafningja- og sjálfsmat. Hér er vert að draga fram þann skýra mun

sem Hargreaves og Shirley gera á *þriðju* og *fjórðu leiðar* menntakerfum. Í *þriðju leiðar* andrúmslofti væru kennarar líklegir til að grúfa sig yfir excel-skjöl og stúdera tölur og gögn en í *fjórðu leiðar* menntakerfum verja kennarar tíma sínum frekar í skólastofum hver hjá öðrum til að ræða góðar aðferðir til náms og kennslu, spegla eigin starfshætti og veita endurgjöf. Mælingar eru þó mikilvægar, ávallt mikilvægar en þær eru samherjar og bandamenn kennara, ekki yfirboðarar.

Að vera – eða ekki vera teymiskennsluskóli

Teymiskennsla og starfsánægja haldast hönd í hönd, það kemur ítrekað fram í hinni stóru TALIS könnun þar sem kennarar lýsa eigin starfsháttum. Jákvæð tengsl starfsánægju og teymiskennslu, sem og jákvæð tengsl teymiskennslu og trúar kennara á eigin getu, eru svo afgerandi að það má heita undarlegt að það sé ekki forgangsmál allra menntamálaráðherra heimsins að koma henni á koppinn. Það hefði mátt gefa út margar Hvítbækur um það! Í íslensku samhengi er þetta sérstaklega brýnt því að í TALIS könnunum hin síðari ár kemur fram að íslenskir kennarar eru síst líklegir allra þjóðanna 32 sem taka þátt, til að eiga í faglegu samstarfi við kollega sína.

Ég iðaði í skinninu á vettvangi *Gardens Secondary School* að ná að festa fingur á það hvort skólinn væri teymiskennsluskóli, *skóli sem lærir*, lærdómssamfélag – eða eitthvað allt annað. Strangt til tekið kennir skólinn ekki nemendum í teymi, í þeim skilningi að kennarar *samkenni* hópi nemenda. Húsnæði skólans er aldeilis ekki hannað með neina slíka hugmyndafræði í öndvegi, skólinn er nokkuð klassískur að forminu til, með löngum göngum og skólastofum (oftast var þó opið fram á gang!) Kennarar kenna einum námshópi í senn, inni í kennslustofu, þó að brotið væri upp á kennsluna öðru hverju með því að fara fram á gang, eða nýta önnur rými skólans. Ígrundun kennara í eigið starf er þó engu að síður þróttmikil, samtal þeirra um fagið lifandi og samvinna mikil. Mitsuko orðaði það svo að samvinnan við kollega sem kenna sama fag og hún, væri hennar *„vítamín“.* Samvinna kennara var mikil um bæði hönnun námslota sem og námsmat – eins og vikið verður að hér rétt á eftir.

Í ljósi vinnubragða skólans um starfsþróun kennara myndi ég treysta mér fyllilega til að skilgreina skólann sem „líflegt lærdómssamfélag“ eins og Hargreaves og Shirley myndu kalla það, þar sem kennarar helga sig fjölbreyttri starfsþróun í stórum og smáum hópum til að bæta starfshætti sína. Ég greini skólann sem *teymisvinnuskóla* og þótti ánægjulegt að sjá að skóli sem var í skipulagi frekar hefðbundinn og í raun gamaldags gæti helgað sig nýbreytni, ögrandi vinnubrögðum, djúpri ígrundun í eigið starf og markvissri teymisvinnu. Mér hefur nefnilega oft þótt af íslenskri umræðu að hönnun skóla væri forsenda nýrra vinnubragða í takti við nýjustu stefnur og strauma í skólaþróun og að skólar sem byggðir eru

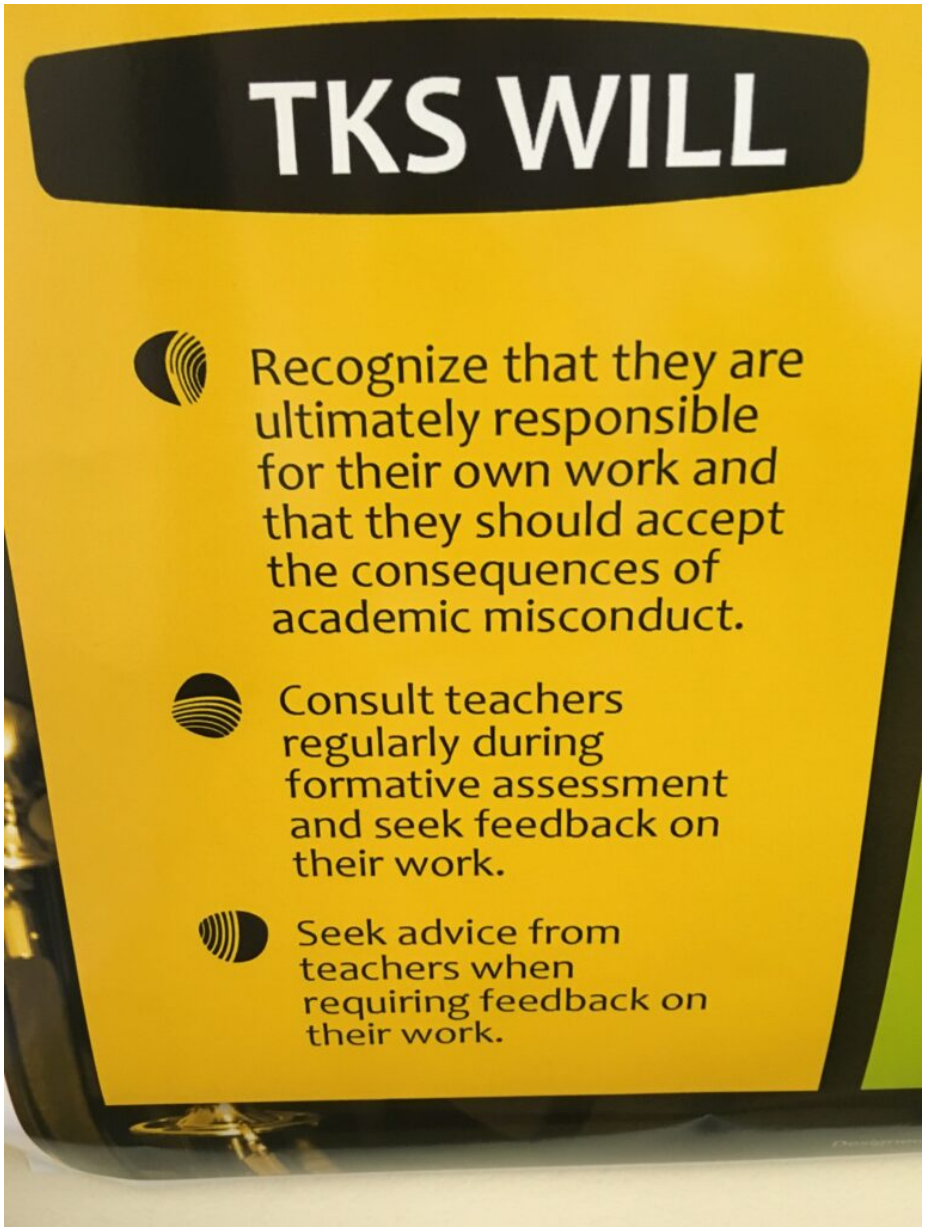
með „gamla laginu“ (gangar, lokaðar skólastofur) hafi fyrirtaks góða afsökun fyrir því að halda í gamla starfshætti! En snúum okkur því næst að vinnubrögðum skólans í tengslum við námsmat sem ég tel að geti verið afskaplega lærdómsríkt fyrir okkur á Íslandi, sökum innleiðingar aðalnámskrár og námsmats byggt á hæfniviðmiðum.

„Hvernig á ég að geta hlýtt barninu yfir fyrir próf!?“

Nokkrum vikum eftir búferlaflutninga fjölskyldunnar var opið hús í skólanum fyrir foreldra þar sem boðið var upp á málstofur um ólíka þætti skólastarfsins. Viðburðurinn gekk undir nafninu *Partners for learning* og ég valdi málstofu um námsmat í 6.–10. bekk. Þar meðtók ég gagnlegar upplýsingar sem á hinn bóginn runnu misljúflega ofan í foreldra á staðnum, það skal viðurkennt! Í rannsóknardagbók punktaði ég niður algengustu gagnrýnina: Foreldrar söknuðu námsbóka og vildu geta aðstoðað börn sín við að lesa undir próf með því að hlýða þeim yfir, þeim fannst námsmatið of flókið og höfðu áhyggjur af skorti á yfirferð yfir hefðbundna þætti. Kannast ekki margir við þessar áhyggjur úr íslenskri skólaumræðu? Ég lýsti fyrir skólastjóra þessari upplifun minni sem orðaði þessa togstreitu svo:

> *Foreldrar lærðu í allt öðru kerfi og þetta er flókið að skilja. Það er í raun auðveldara að vera með inntaksmiðað skólakerfi, þar sem lært er um staðreyndir og svo tekið próf, það er auðveldara en að vera með skólakerfi sem ýtir undir djúpa hugsun og að byggja upp hæfni. En fólk verður einfaldlega að skilja að við viljum ekki þetta gamla „inntakskerfi“. Það ýtir ekki undir þroska krakka og unglinga… og hæfileikann til sjálfstæðrar og gagnrýninnar hugsunar.*

Það er ljóst að það er víðar en á Íslandi tekist á um námsmatsaðferðir! Mig rennur í grun að íslenskir kennarar sem komnir eru áleiðis í innleiðingu námsmats byggt á hæfniviðmiðum, geti speglað sig í þessum orðum skólastjóra. Þeir sem eru áhugasamir um að kynna sér hæfniviðmið og einkunnaskala IB-menntastefnunnar fyrir 6.–10. bekk geta skoðað viðauka Đ í lokaritgerð höfundar.



Skilaboð á borð við þessi voru áberandi á veggjum skólans. Nemendur einsetja sér að bera ábyrgð á eigin verkefnum, vísa rétt í heimildir, ráðfæra sig við kennara á meðan leiðsagnarmati stendur og óska eftir endurgjöf.

Clara kennir samfélagsfræði í 6. og 7. bekk og lýsti því í viðtali hvernig það gat reynst strembið að koma bæði börnum og foreldrum í skilning um markmið námsins:

> *Það er oft flókið að fá foreldra og börn til að skilja að IB-kerfið gengur út á ferli, ekki útkomu … Þetta snýst í raun ekki um fallega myndbandið sem nemandi kláraði verkefnið sitt með … heldur um, þú veist, ferlið, hvernig hann skipulagði vinnuna, undirbjó rannsóknarspurningu, rökstuddi, leitaði heimilda og hvernig hann mat sig sjálfan í ferlinu. Nemandi getur búið til flott myndband en ef hann vanrækir að kortleggja ferlið sitt og byggja undir þekkinguna, þá fær hann ekki góða einkunn.*

Hér víkur Clara aftur að mikilvægi hinna sjálfstæðu vinnubragða, sem skólinn setur svo afgerandi á dagskrá í námi nemenda, að vinna jarðvegsvinnuna. Martha er bæði kennari og kennsluráðgjafi og hún lýsti annars konar togstreitu sem oft kom upp milli kennara og foreldra, togstreitunni um skilgreiningu árangurs. Skólinn hefur markað þá stefnu að árangur er skilgreindur sem vöxtur (growth), sem er í prýðilegu samræmi við fjórðu leið skólaumbóta. Sú áhersla á þó ekki upp á pallborðið hjá öllum og Mörthu þótti oft áskorun að útskýra fyrir foreldrum hvað „framúrskarandi IB-menntun“ stæði fyrir í leiðarljósum skólans enda setti skólinn sér í raun ekki „*töluleg markmið um árangur eða útkomu … eða að vera í ákveðnu sæti á ákveðnum listum*“:

> *En árangur… já, við skilgreinum hann sem vöxt (e. growth). Og við leggjum áherslu á að það sem við ætlumst til af kennurum, er það sama og þeir ætlast til af nemendum. Ef við horfum alltaf bara á meðaltal einkunna og mesta mögulega árangur er ekkert pláss fyrir mistök. En nám er ferli, að sýna vöxt yfir langan tíma, stundum kemur hann hratt, stundum hægt, en svo lengi sem allir eru að vaxa og … þú veist, reyna á sig og læra… þar, jafnvel á erfiðu augnablikunum þegar allt er á móti þér sem nemanda, þar kemur námið, hið raunverulega nám.*

Í þessum orðum Mörthu þótti mér endurspeglast hvað skýrast sú áhersla skólans á hina heilögu þrenningu náms, kennslu og námskrár, sem margir fræðimenn hafa hampað sem forsendu farsæls skólastarfs. Á persónulegu nótunum snertu þessi orð mig djúpt því ég fylgdist með mínum börnum takast margsinnis á við brattar brekkur í náminu ytra og það reyndi barasta heilmikið á þau. Það var svo löngu eftir heimkomu sem þau áttuðu sig á gildi lærdómsins og reynslunnar sem þau höfðu með sér heim. Sérstaklega urðu þau meðvitaðri um sjálf sig sem námsmenn, höfðu sterkari skoðanir á námi sínu, settu sér óhikað markmið og þekktu betur styrk- og veikleika sína. Það var þó til einhvers unnið!

Leiðsagnarmat, litlu skrefin og galdur væntinganna

En bregðum okkur aftur í málstofuna sem haldin var fyrir foreldra og hafði það markmið að kynna fyrir þeim námsmat skólans. Þar var farið yfir fyrirbærin leiðsagnarmat og lokamat. Leiðsagnarmati var lýst sem mati sem færi fram stöðugt í náms- og kennsluferlinu, það veitti endurgjöf, aðstoðaði nemendur við að skoða eigin námshætti og leiðbeindi kennurum um hvernig nám nemenda væri að þróast. Lokamat færi yfirleitt fram undir lok hverrar námslotu, það gæfi nemendum tækifæri til að sjá í skýru ljósi það sem þeir hefðu lært og hvað þeir væru færir um. Það sem var eftirtektarverðast frá sjónarhóli foreldris, var að upplifa hve kennarar skólans voru óhræddir og ötulir við að kynna fyrir nemendum til hvers

var ætlast af þeim í hverju verkefni og hvernig þeir gætu náð markmiðum sínum. Hugtök sem tengdust matsramma skólans urðu syni mínum svo töm á örfáum vikum að mig rak hreinlega í rogastans. Samfélagsfræðikennarinn Arthur lýsti því hvernig hann skynjaði að námsmatið birtist nemendum:

> *Þau skilja loturnar, skilja fókusinn, markmiðin og til hvers er ætlast af þeim … Nemendur þekkja væntingarnar, það eru engar óvæntar uppákomur í námsmatinu.*

Sjón er sögu ríkari. Hér að neðan má sjá dæmi um verkefnalýsingu í samfélagsfræði (Individuals and Societies) í 7. bekk. Námslotan snérist um *heimsveldi og sjálfsmynd* og í lýsingu má sjá hvaða hugtök, hnattræna þema, námsprófíla, rannsóknarspurningu og lykilhæfniþætti verkefnið vinnur með.

Grade 7 Individuals & Societies Summative Assessment Task

Unit Title: Empires and Identity
Key Concept: Change
Related concepts: Identity, Integration, Power
Global Context: Identities and Relationships
Statement of Inquiry: Change caused by integration into a new community impacts identity and power.
ATL Skills: Communication, Critical Thinking
Command terms: Demonstrate, Evaluate
Learner profile attribute(s): Thinker, Communicator

Task: Create **newspaper cover page article** that describes the independence movement in your chosen region and explains the different perspectives on this issue. You must first research and collect specific facts, explanations and examples. Below are some examples of newspaper covers from the Scottish independence movement.





Til viðbótar við þessa skýru lýsingu fylgdi „tékklisti“ nemenda sem var þeim leiðarljós í verkefninu. Kennarar viðurkenndu að stundum væru þessir tékklistar of ítarlegir, nemendur reiddu sig gjarnan á þá eins og handrit. Einn kennari orðaði það svo að hann yrði að gæta sín á því að mata ekki nemendur með teskeið! Í þessum efnum áttu kennarar í ákveðinni togstreitu og stigu línudans á milli þess að hafa skýrar væntingar, studdar nákvæmum leiðbeiningum og þess að treysta á sjálfstæð vinnubrögð nemenda og að ákveðið flæði og „loft“ einkenndi námslotur. Það var ein af meginniðurstöðum rannsóknar minnar að kennarar máttu gæta sín sérstaklega á því að hið eftirsóknarverða frelsi og sjálfstæði í vinnubrögðum sem skólinn stefndi að, yrði ekki þessu nákvæma skipulagi að bráð.

Student Checklist

Checklist
1. Research both sides of the independence movement.
2. Determine which facts you will use from your **Summative Research and Analysis Chart** (You are allowed to use ideas you find online as long as you cite them and acknowledge that they are not your own)
3. Chose digital application/tool (below) you wish to use to create your article.
4. Chose the photographs that will help people visualise this independence movement.
5. Write your news article.
6. Chose a Title that will be catchy to readers.
7. Edit your article. It should be clear that you have carefully edited and revised.
8. Put all your elements together in a newspaper cover format.

Að lokum fylgdi matskvarðinn sem nemendur gátu haft til hliðsjónar. Í þessu tiltekna verkefni var unnið með hæfniþáttinn *að þekkja og skilja,* sem hefur tvö undirmarkmið: Að nemandi nýti margvísleg orð og hugtök sem tengjast verkefninu og að nemandi sýni fram á þekkingu og skilning á efni og hugtökum með lýsingum, útskýringum og dæmum. Nemendur gátu fengið einkunn á bilinu 0-8 fyrir hvert tiltekið verkefni. Í dálknum til hægri má sjá hvernig kennari hefur teiknað upp hvernig og hvar nemandi getur sýnt fram á hæfni sína í tengslum við þetta ákveðna verkefni.

Criterion A: Knowing and Understanding

i. uses a range of terminology in context

ii. demonstrate knowledge and understanding of subject specific concepts and content, through descriptions, explanations and examples

Level	Level Descriptors	Where you can demonstrate this
0	The student does not reach a standard described by any of the descriptors below.	i. In your news article, you accurately use a **wide range** of terminology related to the **Empires and Identity** unit and **your chosen independence movement**. ii. In your news article, you demonstrate **detailed** knowledge and understanding of **your chosen independence movement** and the concepts of **empire** and **identity** through descriptions, explanations and examples from your research. Make sure to include: ❑ Specific facts/dates/events ❑ Quotations ❑ Images ❑ Different perspectives
1-2	i. Makes **limited use** of terminology ii. Demonstrates **basic** knowledge and understanding of content and concepts through limited descriptions and/ or examples.	
3-4	i. Uses some terminology accurately ii. Demonstrates **substantial** knowledge and understanding of content and concepts through **simple** descriptions, explanations and examples.	
5-6	i. Uses **considerable** and relevant terminology **accurately** ii. Demonstrates good knowledge and understanding of content and concepts through **accurate** descriptions, explanations and examples.	
7-8	i. Consistently uses a **range** of terminology **accurately** ii. Demonstrates **detailed** knowledge and understanding of content and concepts through **developed and accurate** descriptions, explanations and examples.	

Það er óhætt að segja að hér sé kýrskýrt til hvers sé ætlast af nemendum. Væntingar eru sannarlega göldrótt fyrirbrigði og eru í raun hjartað í námi sem byggir á stöðugri leiðsögn og endurgjöf kennara. Væntingar hafa mikið að segja fyrir námsárangur barna, kennslufræðilega forystu og kennarana sjálfa. Angela, sem kenndi ensku og bókmenntir í 9. og 10. bekk nálgast námsmat og væntingar á manneskjulegan hátt, enda nemendur skólans með ólíka getu eins og við þekkjum vel í skóla án aðgreiningar á Íslandi. Það er athyglisvert að rýna í orð hennar um væntingar og hvernig hún nálgast fjölbreyttan nemendahóp:

En ég segi þeim alltaf, að þrátt fyrir miklar væntingar þá læt ég engan sökkva og

drukkna í tímum hjá mér, við munum komast saman á leiðarenda. Væntingarnar eru þær sömu til allra nemenda en áfangarnir, eða vörðurnar eru ólíkar. Væntingar mínar snúast ekki um tölu eða útkomu, heldur það sem nemandi leggur á sig, dýpt hugsunar …

Angela fellur ekki í þá gryfju að yppa öxlum og gera ráð fyrir því að ákveðnir nemendur geti ekki sýnt framfarir, mikilvæg vísbending um að kennarar heiðri hugarfar vaxtar, að allir geti vaxið og náð árangri þó það sé í litlum skrefum. Leiðsagnarmat hefur sýnt sig þjóna best þeim nemendum sem „ströggla“ í náminu, þeir fá jú fleiri tækifæri til að sýna hvað í þeim raunverulega býr. Angela segir að verkefni kennaranna sé að *„finna ólíkar leiðir til að koma þeim í gegnum þetta og á leiðarenda“* og hún bætir við:

Nemendur, líka slakir, sjá matskvarðann og sjá hvar þeir geta bætt sig og það er alltaf hægt að bæta sig, fikra sig upp eftir undirmarkmiðunum, það eru alltaf lítil skref sem hægt er að taka.

Íslenskt skólakerfi einkennist af því að í hverjum skóla er að finna mikla breidd í getu nemenda. Allt í nálgun *Gardens Secondary School* á námsmat styður við þá bjargföstu trú mína að nám byggt á hæfniviðmiðum og leiðsagnarmati sé ein albesta leiðin til að koma til móts við nemendur í skólastarfi án aðgreiningar. Notkun gagna til að fylgjast með framförum og veita hina dýrmætu endurgjöf, verður þó að vera býsna markviss til að dæmið gangi upp. Daniel, kennari í ensku sem annað mál á mið – og unglingastigi er ákaflega hressilegur kennari sem notar gögn á meðvitaðan og næman hátt. Daniel sagðist áður fyrr ekki hafa þolað gögn í tengslum við *námsmat „en nú elska ég gögn, ég elska þau!“*. Þessi afdráttarlausa ástarjátning kallaði á frekari skýringar:

Af því að hér [þ.e. í skólanum] *eru þau merkingarbær, þau eru ekki til refsingar, þú ert ekki að kenna til prófs, engin svipa á bakinu, engin ábyrgðarskylda um útkomu. Gögn um stöðu nemenda eru uppskera, hátíð! Setning markmiða og að ná þeim, er hátíðarstund. Jafnvel þeir nemendur sem hafa sýnt algjöran lágmarksvöxt, geta fagnað litlu skrefunum. Það eru alltaf framfarir þegar þú vinnur með svona símat sem er í gangi allan veturinn, það er alltaf einhver námsþáttur sem þau hafa bætt sig í, alltaf! Og ég dreg það fram og stappa stálinu í mitt fólk: „Hey, sjáðu, þú náðir reyndar ekki markmiðum þínum í heildina og ég veit þú ert svekktur yfir því, en sjáðu hér, þú bættir lestrarskorið þitt um 8 stig, við höfðum áætlað að þú bættir það um 2 stig, en vá, 8 stig, til hamingju – vel gert!“*

Hér orðar Daniel á sinn ástríðufulla hátt kjarna *fjórðu leiðarinnar* í tengslum við námsmat: Að mælingar séu merkingarbærar, í sem nánustu tengslum við nemendur í skólastofunni, að námsmat sé þróað af kennurum sjálfum í sem mestum mæli, samofið dómgreind þeirra og

niðurstöður ekki nýttar sem refsivöndur. Þá verður að minnast á þann siðferðilega rauða þráð sem gengur einnig í gegnum viðhorf þátttakenda til námsmats, sem er mjög í anda *fjórðu leiðarinnar* og áherslu hennar á góða menntun fyrir *alla* nemendur.

„ … að einhver einn sé ekki súperstrangur og annar súperlinur“

Hargreaves og Shirley fjalla gjarnan um þau órofa tengsl sem eru á milli námsmats, starfsþróunar og námskrár (inntaks námsins) – hina heilögu þrenningu farsæls skólastarfs. Þau tengsl verði ekki í sundur slitin og byggi á trausti í garð kennara um þróun bestu leiðanna. Ég var sérstaklega forvitin um samvinnu kennara um samræmingu í námsmati, minnug þess að áhyggjur kennara á Íslandi í tengslum við innleiðingu náms byggðu á hæfniviðmiðum, hafa oftsinnis snúist um hið vandasama verk að gæta sanngirnis og samræmis í mati á hæfni. Í *Gardens Secondary School* fara kennarar reglulega og með gagnrýnu hugarfari yfir sýnishorn af verkefnum nemenda til að samhæfa mat og samræma matskvarða. Kennsluráðgjafinn og kennarinn Maria lýsti markmiðum þessa vinnulags:

> *… til að tryggja samræmi og gæta þannig sanngirni en einnig til að kennari geti fengið skoðun annarra á því hvernig hann er að meta … að einhver einn sé ekki súperstrangur og annar súperlinur.*

Hér vísar Maria til þess hvernig kennarar styðjast hver við annan til að þroska dómgreind sína með tilliti til námsmats. Hún taldi að með þessum vinnubrögðum skilji kennarar betur eigin starfshætti:

> *Við skiljum betur hvernig við höfum verið að kenna nemendum, við getum litið yfir verkefni nemenda og hugsað: „Ó, við stöndum okkur ekki nógu vel á þessum kvarða, hvernig getum við bætt okkur…?“ Þetta* [þ.e.námsmatið] *er leiðarljós inn í kennslu morgundagsins, en einnig mikilvæg endurgjöf og sanngjörn … fyrir nemendur, foreldra og kennara.*

Auðvitað komu upp tilvik þar sem foreldrar nemenda í skólanum beindu ásakandi fingri að kennara, ef nemandi var ekki að vaxa í náminu eins og vonir stóðu til. Það vakti athygli mína að við þær aðstæður sagðist samfélagsfræðikennarinn Clara sækja styrk í matskvarðana, það truflaði ekki að hennar mati að þeir byggðu oft á huglægum þáttum. Hún reyndi líka að útskýra fyrir foreldrum að kennarinn *„væri bara leiðsögumaður“*:

> *… hann er hér til að leiðbeina nemanda í hans námi … En þar hjálpar líka að*

hæfniviðmiðin og matskvarðarnir eru mjög nákvæmir, það gerir mér auðveldara að réttlæta matið. Og þegar ég bið nemendur um að gefa sjálfum sér einkunn fyrir ákveðna þætti, þá er það bara yfirleitt sama einkunn og ég hefði gefið.

Enn og aftur skín í traustið sem til nemenda er borið í skólanum, þeir vita yfirleitt sjálfir best hvað þeir hafa lagt í verkefni sín. Því ekki að biðja nemendur í meira mæli sjálfa að meta verkefnin og bera það saman við mat kennarans? Claudio kenndi samfélagsfræði á mið- og unglingastigi og lagði mikla áherslu á að nemendur væru ávallt meðvitaðir um gildi námsmatsins og að þeir skildu raunverulega hvað væri á bak við einkunn, öðruvísi gætu þeir ekki bætt sig:

… þau vinna sjálfsmat þegar námslota er að klárast og meta hvaða eiginleikar þeirra sem námsmanns færðu þau nær eða fjær markmiðinu. Ég læt þau spyrja sig: Hvað vil ég taka með mér í næsta verkefni, hverju er ég stoltur af og hverju vil ég breyta. Svo fá þau endurgjöfina frá mér, um hverju ég tel þau geta breytt. Svo, þegar þetta tvennt er í höfn, þá fá þau loks einkunnina sína. Þannig að þetta er ekki bara: „Ó, fékk ég 4.“ Þau verða að vita hvað þessi fjarki þýðir.

Í bekkjarreglum 9. bekkinga skín í gegn sú áhersla sem skólinn leggur á sjálfstæð vinnubrögð nemenda. Regla númer eitt á hins vegar vel við alls staðar – og alltaf.

Áður en ég slæ botninn í umfjöllun um það hvernig starfsfólks *Gardens Secondary School* nálgast námsmat og starfsþróun er freistandi að fjalla eilítið um um viðhorf kennara til samræmdra mælinga.

… „þú verður að taka öll ,,ef-in” og öll ,,en… sko-in““…

Gardens Secondary School tekur þátt í samræmdri mælingu sem nefnist *MAP-mat* og byggir á bandarísku *common core* viðmiðunum. *MAP-mat* er lagt fyrir í tvígang hvert skólaár í 3.–10. bekk, til að meta lestur, málskilning (e. language use) og stærðfræði. Skólinn leggur áherslu á að matið er ekki undirbúið sérstaklega, það á ekki að raska námi og kennslu, því er ætlað að fylgjast með vexti og framförum nemenda svo kennarar geti aðlagað leiðsögn sína í kjölfarið. Kennsluráðgjafi lýsti því að hann hefi orðið vitni að því að einn kennari skólans var beinlínis farinn að *„kenna fyrir prófið“* og *„það var litið alvarlegum augum innan*

skólans“. Niðurstöður MAP-matsins eru ekki dregnar fram eða þær auglýstar á nokkurn hátt í skólasamfélaginu, það þætti skólanum ganga í berhögg við gildi IB-menntastefnunnar sem heiltækrar menntastefnu þar sem allur þroski barnsins, bæði náms- og félagslegur, er undir.

Það bar svo við að einmitt það misseri sem ég dvaldi á vettvangi við rannsóknarstörf, tók skólinn í fyrsta sinn þátt í nýju, utanaðkomandi samræmdu mati, svokölluðu *E-mati* sem lagt var fyrir nemendur í 10. bekk. Þetta var rafrænt lokapróf í fjórum námsgreinum auk eins þverfaglegs prófs. IB-samtökin leggja fyrir þetta mat og leggja áherslu á að það eigi að endurspegla fjölbreytileika verkefna sem unnin eru í 6.–10. bekk. Kennarar höfðu blendnar tilfinningar í garð matsins, Angela, sem kenndi ensku og bókmenntir í 9. og 10. bekk, var bæði spennt fyrir því að sjá hvar nemendur hennar stæðu en einnig uggandi um neikvæðar afleiðingar matsins:

> *… ég er auðvitað spennt að sjá hvar mínir nemendur standa. Enskuprófið mun til dæmis mæla hversu vel þau ná að skapa menningarlegar tengingar við námið og hversu hnattræn þau eru í hugsun… svo að í þessu prófi eru þau áfram með alla anga úti… út í heiminn, þú veist.*

Angela sagði óhjákvæmilegt að sveigjanleiki færi minnkandi með tilkomu prófsins og að *„loturnar fái minna loft“.* Mitsuko kenndi samfélagsfræði á unglingastigi. Hún var svartsýnni og sagðist hafa áhyggjur af skerðingu frelsis kennara til athafna sem kennarar skólans kunnu sérstaklega vel að meta:

> *Og ég held að smátt og smátt muni námið breytast og námskráin fara að taka mið af E-matinu. Og þá verðum við að breyta okkar starfsháttum svolítið … Frelsið í inntaki námsins til dæmis, við munum missa það aðeins.*

Þátttakendur höfðu blendnar tilfinningar í garð samræmdra mælinga yfirleitt, sumir á siðferðilegum forsendum en aðrir voru uggandi um að próf og samræmdar mælingar gætu stýrt kennslu. Samfélagsfræðikennarinn Clara taldi að það væri líklegast aldrei hægt að *„forðast algjörlega að samræma hluti“* en galt varhug við þróuninni almennt:

> *Af hverju halda þjóðir samræmdum prófum til streitu, á sama tíma og við vitum svo margt um takmarkanir þeirra? … Það er verið að biðja manneskju sem er 1,20 metrar á hæð að krækja sér í epli í tveggja metra háu tré. Þú stefnir þeim beinlínis í það að mistakast … MAP-matið er hjálplegt til að skilja lestrar- og málskilningsfærni barnanna, miðað við aldur… en gögn í skólastarfi verður að nota á merkingarbæran hátt, þú verður að taka öll ,,ef-in” og öll ,,en… sko-in”, því að horfa á mynstur er ekki nóg … það sem skiptir máli er það sem gerist hér inni, í þessari skólastofu.*

Aðrir þátttakendur orðuðu sjónarmið af svipuðum toga og leggja sig almennt í líma við horfa til litlu vísbendinganna í skólastofunni, eins og Hargreaves og Shirley telja að sé æskilegt. Daniel kenndi unglingum ensku sem annað mál og sagðist fylgjast með þessum vísbendingum:

> *… ég sé að sumir fríka út af stressi í krossaspurningum, ég sé það bara á útkomunni. Og þá sest ég niður með nemanda og segi:„þú kannt þetta efni, þú þekkir þetta en þú sýndir það ekki á þessu prófi.“ Þá kemur til þetta samtal og samræða milli mín og nemendans, samtal um sjálfstraust, og ég mynda tengsl og sterkt samband við nemandann á grunni þess …*

Daniel axlar hér ábyrgðarskyldu sína af siðferðilegri næmni og Clara rær á sömu mið, orðar í raun kjarnann í merkingarbæru námsmati eins og *fjórða leið* skólaumbóta myndi nálgast fyrirbærið:

> *Nám snýst um vöxt og framfarir, ferlið, allar breyturnar, með allt undir sem gerist í skólastofunni, öll leiðsagnar- og lokamötin. … Sum börn vinna vel undir álagi og elska að sitja kyrr í klukkutíma og taka próf. Fyrir önnur er það hræðileg reynsla en þau verða þó að læra það. En við verðum þá að skoða niðurstöðurnar með gagnrýnu hugarfari, myndi nemandinn kannski vita þessi svör og svara þeim betur ef ég hefði setið með honum í ró og næði og spurt hann munnlega?*

Nemendur um allan heim eru uppteknir af prófum og einkunnum, að standa sig í stykkinu og að bera sig saman. Það er líklegast gömul saga og ný – og saga til allrar framtíðar! Clara segist yfirleitt snúa góðlátlega út úr þegar nemendur hennar í 6. og 7. bekk spyrja hana: *„Kennari, er þetta leiðsagnarmat eða lokamat sem þú ert að tala um núna?“*:

> *Og ég spyr á móti: Skiptir það máli?- Já, segðu okkur! Ókei, – þetta er leiðsagnarmat en reyndu að standa þig eins og þetta sé lokamat! Aðalatriðið er að þau skilji hvar þau standi í sínu námi, svo þau geti vaxið … og á öllum stigum málsins í náminu ættu þau að geta útskýrt hvað þau hafa lært, svo að … Spurðu frekar: Hvar stendurðu nú? Hvar ættirðu að vera miðað við þín markmið, hvert stefnirðu?*

Hér skín í þá áherslu í menningu skólans að hafa miklar væntingar fyrir hönd nemenda, að treysta þeim til verka og efla með þeim sjálfstæði í námi, að þau *læri að læra*. *Hvatning til náms* og *bjartsýni til náms* einkenna viðhorf á borð við þessi, kraftmikil verkfæri til að skapa farsæla skólamenningu. Um hana verður fjallað í fjórðu og síðustu grein minni um skólastarf *Gardens Secondary School.*

Um höfund

Oddný Sturludóttir er píanókennari og fyrrum borgarfulltrúi. Hún er búsett í Reykjavík og Sádí-Arabíu og lauk nýverið MA-prófi í mennunarfræðum með áherslu á stjórnun menntastofnana. Hún starfar við stundakennslu í HÍ og ráðgjöf og situr í stjórn Félags um menntarannsóknir.