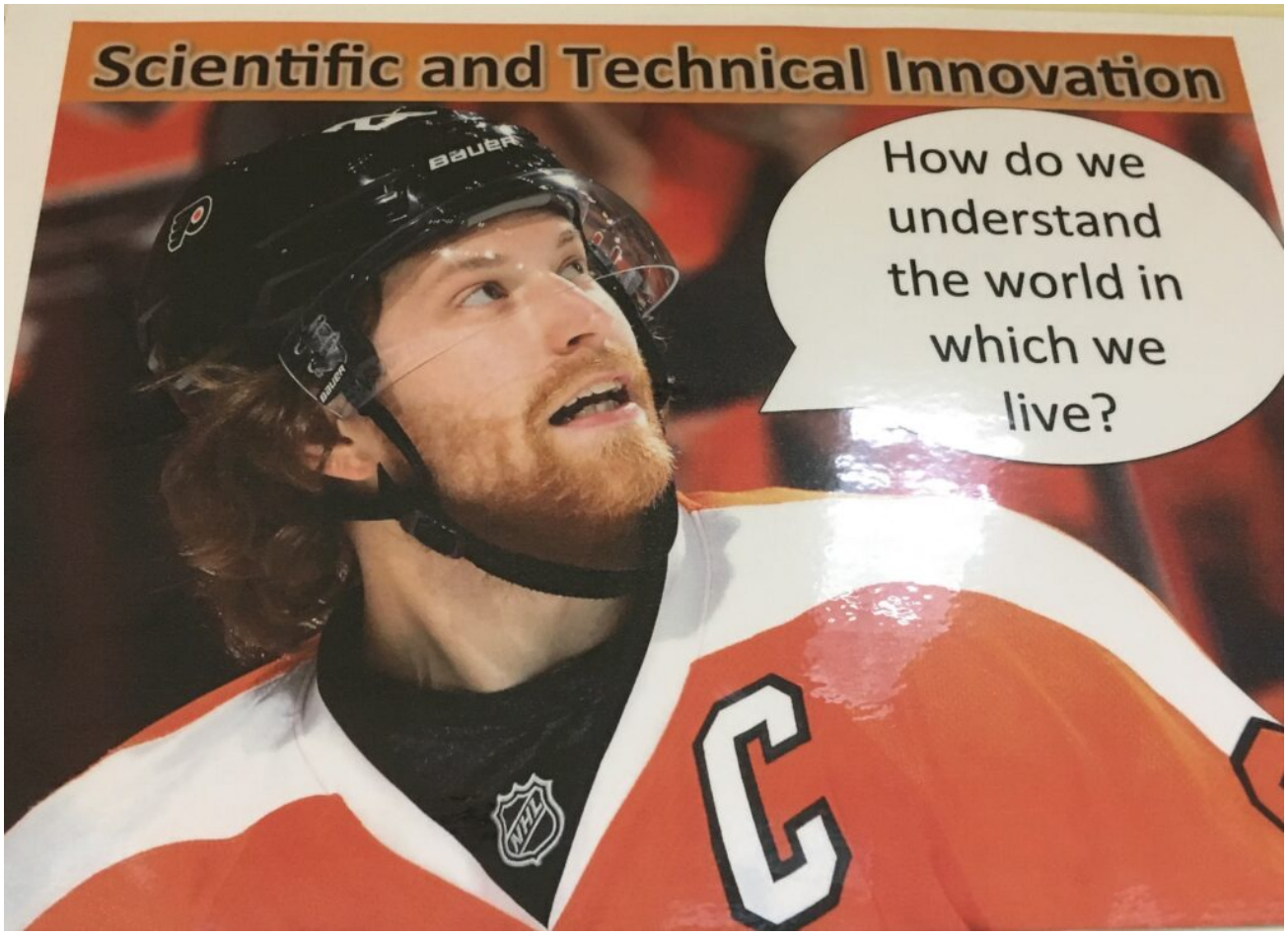
,,og ég held að traust sé upphaf og endir svo margra jákvæðra hluta í skólastarfi“ (Frelsi til að kafa djúpt IV)



Oddný Sturludóttir

Þá er komið að fjórðu og síðustu grein minni um *fjórðu leið skólaumbóta*, sem þeir Hargreaves og Shirley fjalla um í bókum sínum *Fourth Way* og *The Global Fourth Way.* Í henni koma fyrir hugtök eins og traust, hvatning, væntingar, bjartsýni til náms, endurgjöf, hugsun, sjálfstæð vinnubrögð og starfsgleði. Greinarnar byggja á meistaraverkefni mínu *Frelsi til að kafa djúpt* sem lýsir og greinir skólastarf alþjóðlegs skóla í Mið-Austurlöndum, *Gardens Secondary School* (hér eftir nefndur GSS). Þar dvaldi ég á vettvangi sem rannsakandi í tvö misseri en þræði saman við ferlið sjónarhorni mínu sem foreldri barna í skólanum. Í fyrri greinum mínum hef ég fjallað um skólastarfið í tengslum við fjórðu leið skólaumbóta, um nálgun skólans gagnvart tilgangi og markmiðum menntunar og þriðja greinin fjallaði um hvernig skólinn stendur að námsmati og starfsþróun. Í þessari grein mun ég beina sjónum mínum að skólamenningu.



Á vegg skólastofu mátti sjá íshokkíkappa ígrunda hyldjúpa spurningu í samhengi við eitt af hnattrænum þemum IB-menntastefnunnar. Helstu einkennum IB-menntastefnunnar er lýst í I. grein höfundar um fjórðu leið skólaumbóta í Skólaþráðum.

Örlítils formála er þörf: Í upphafi rannsóknarferlisins einsetti ég mér að leita svara við þríþættri rannsóknarspurningu: Að hve miklu leyti má greina einkenni fjórðu leiðarinnar um *starfsþróun*, *markmið* og *tilgang menntunar* og *námsmat* í starfsemi hins alþjóðlega GSS? Skólamenning var því ekki hluti af rannsóknarspurningunni í upphafi en áhrif hennar á alla þrjá þætti hennar reyndust svo víðtæk að hún öðlaðist sess sem eitt höfuðþema í greiningu niðurstaðna; segja má að skólamenningin hafi rænt ritgerðinni minni! Þeir sem hafa lesið fyrri greinar mínar í Skólaþráðum hafa því orðið varir við að fyrirbæri á borð við *hugsandi menning* og umfjöllun um skólaanda og staðblæ hafa þræðst saman við önnur þemu ritgerðinnar; námsmat, starfsþróun og markmið menntunar. Einnig hafa bankað upp á huglægir þættir á borð við hvatningu, traust, væntingar, samband og tengsl kennara og nemenda, persónulega endurgjöf og mikilvægi þess að nemendur tengi persónulega við nám sitt. Verður nú kafað dýpra ofan í alla þessa þætti sem rúmast undir hinni marglitu regnhlíf skólamenningar.

Hvaða saga er sögð í þínum skóla?



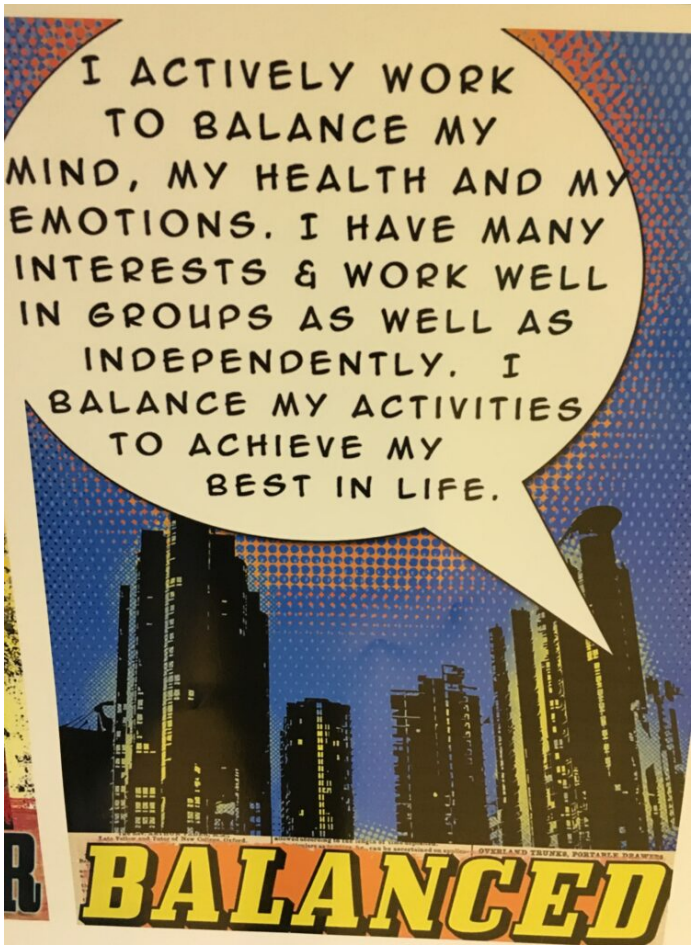
Það segir heilmikla sögu hvað hangir á veggjum skóla. Fá verk nemenda notið sín? Eru myndir tengdar fortíð skólans áberandi? Hverju er hampað, hverju ekki?

Í gegnum tíðina hefur fyrirbærið skólamenning valdið mér nokkrum heilabrotum. Ég hef heimsótt fleiri skóla en ég hef tölu á, hérlendis sem og erlendis og tekið þátt í umræðu um skólaanda, staðblæ og skólamenningu frá öllum hliðum séð. Það má stundum þreifa á skólamenningu með því að dvelja í skóla í skamma stund, upplifa samskipti og viðmót starfsfólks og nemenda, skoða námsefni, efnivið og hlusta eftir því hvaða saga er sögð af námi og menntun í skólanum. Oftsinnis hef ég orðið vitni að og gramist það raunar mjög, að fólk ræði um skólamenningu tiltekinna skóla eins og hún sé klöppuð í stein, ófrávíkjanlega samofin sögu skólans eða beintengd þokka og persónutöfrum tiltekinna stjórnenda. Nú, eða tilfinnanlegum skorti á einmitt þeim þokka!

Það varð mér því til mikillar hughreystingar að kafa ofan í skrif um það hvernig framúrskarandi *fjórðu leiðar* menntakerfi hafa skorað þessa hugsun á hólm og lagt áherslu á hið gagnstæða; að það sé bæði gerlegt og nauðsynlegt að hafa virk áhrif á skólamenningu til að skapa farsælt skólastarf. Það er jafn nauðsynlegt eins og að móta skólareglur, hanna námsmat, fylgja námskrá og skipuleggja starfsþróun. Ég heillaðist af því hvernig starfsfólk GSS spurði sig: *Hvaða saga er sögð í þessum skóla? Hvaða skilaboð fá nemendur um nám og sjálfa sig?* Skólar sem vilja markvisst skapa kraftmikla skólamenningu verða þó fyrst að

leggjast í eilitla naflaskoðun, kennarar og starfsfólk verður að rifja upp sín uppvaxtarár og spyrja sig: Hvaða saga var sögð í mínum skóla? Hvaða skilaboð fékk ég? Sú upplifun fylgir okkur langt fram á fullorðinsár og hefur þar af leiðandi áhrif á störf okkar með börnum og unglingum.

„...það verður að vera jafnvægi í öllu...“



Einn af tíu námsprófílum IB-menntastefnunnar kveður á um mikilvægi þess að nemendur leiti jafnvægis í hvívetna, innan sem utan skólans.

Áherslu *fjórðu leiðarinnar* á jöfnuð greindi ég sterkt í tengslum við skólamenningu sem byggir á *hvatningu til náms* (e. academic press) og *bjartsýni til náms* (e. academic optimism), sem fræðimenn á borð við Hoy, Kaplan og Owings og Tschannen-Moran hafa fjallað um. Hvort tveggja hvílir á ríkulegum væntingum fyrir hönd nemenda og að hver og einn geti náð settum markmiðum sínum. Hoy leiddi fram að slík skólamenning hefur jákvæð áhrif á námsárangur nemenda umfram breytur á borð við efnahags- og félagslega stöðu þeirra. Ég var lengi vel leitandi á vettvangi að því *hvað* ljáði staðblæ skólans svo skýr einkenni. Staðblærinn birtist í samtölum, viðmóti, ræðu og riti starfsfólks og stjórnenda, í

námsmati og verkefnalýsingum, fréttabréfum, ávarpi skólastjóra á foreldrakynningu, samtali við kennara barna minna og í sjónrænum skilaboðum á veggjum skólans. Alls staðar var áherslan á *nám*, sjálfstæði nemenda, traust til nemenda og tón sem var bæði hvetjandi og bjartsýnn. Í skólanum var mjög sterk tilfinning svífandi yfir vötnum að þarna væri fólk komið saman til að læra, verða betri námsmenn sem og manneskjur, til að hugsa og vaxa – og að það gætu allir, á sínum forsendum.

Aldrei minntist starfsfólk þó á tölfræði um árangur eða að skólinn ætlaði sér að verða númer x á ákveðnum listum. Setning markmiða var vitræn og skynsamleg og laus við belging og samkeppnisdrifið hugarfar. Eftirtektarverðast var þó að *velferð* og *vellíðan* nemenda var aldrei beinlínis til umræðu né áberandi sem yfirlýst stefna skólans, sem vakti fyrst í stað furðu mína og tortryggni! En fljótlega skynjaði ég að velferð nemenda var höfuðatriði í nálgun skólans og hún virtist vera fléttuð inn í menninguna og alla starfshætti. Einn kennara orðaði þessa upplifun mína af skólamenningunni á skýran hátt:

> *… við horfum heildstætt á barnið og að gefa nemendum svigrúm til að skilgreina sinn eigin árangur, já, við þrýstum á að þeir vaxi og geri sífellt betur, en það verður að vera jafnvægi í öllu. Og horfa á hvers konar manneskja þú ert, hvers konar nemandi þú ert og hvað kemur út úr lykilhæfniþáttunum … útkoma og einkunnir eru vissulega líka mikilvægar en þær eru bara eitt sjónarhorn á þig sem persónu.*

Síðar í greininni lýsi ég betur hvað felst í *hvatningu til náms* og *bjartsýni til náms.* En skoðum fyrst þann undirliggjandi þátt í menningu skólans sem lýtur að trausti, sem raunar hefur margoft komið við sögu í greinaflokki mínum til þessa. En nú skoðum við hvernig traust til athafna nærir starfsgleði kennaranna og hvaða áhrif traust **til** nemenda hefur á skólamenningu.

„Töfrar og undur“ náms og kennslu

Þetta hljómar nú ferlega væmið, eða hvað? Þeir Hargreaves og Shirley eru hreint ekki feimnir við að hamra á mikilvægi þessa í skrifum sínum um *fjórðu leið* skólaumbóta. Ef stjórnvöld ætla sér að endurvekja starfsgleði og þar með draga úr brottfalli í kennarastétt þá verða þau að skoða allar sínar aðgerðir í þessu ljósi: **Er þetta til þess fallið að standa vörð um „töfra og undur“ náms og kennslu?** Í rannsóknarferlinu hóf ég öll viðtöl með opinni spurningu: *Hvað er það ánægjulegasta við kennslu?* Oft leiddist umræðan út í svar við spurningunni: *Hvað er það ánægjulegasta við að kenna í þessum skóla?* Rauðan þráð mátti greina í svörum kennara þar sem áhersla á hina persónulegu endurgjöf starfsins og tengsl við nemendur voru áberandi, eins og í svari Claudio, samfélags- og hagfræðikennara í 9.–12. bekk:

Fyrir þá sem elska kennslu er þetta besta starf af öllum störfum, það eru tilfinningalegar skuldbindingar, mannleg samskipti, alla leið. Kennari getur ekki tekið sig út úr þeirri breytu, það væri ekki kennsla, kennarinn yrði ekki hamingjusamur.

Viðhorf Angelu enskukennara í 8.–10. bekk voru af svipuðum toga:

Ég virði og elska fjölbreytni nemendahópsins … öll þessi ólíku sjónarmið. Þau læra hvert af öðru og hafa önnur sjónarmið en ég og ég læri af þeim. Svo er fjölbreytileiki nemendahópsins jarðvegur fyrir frábærar samræður.



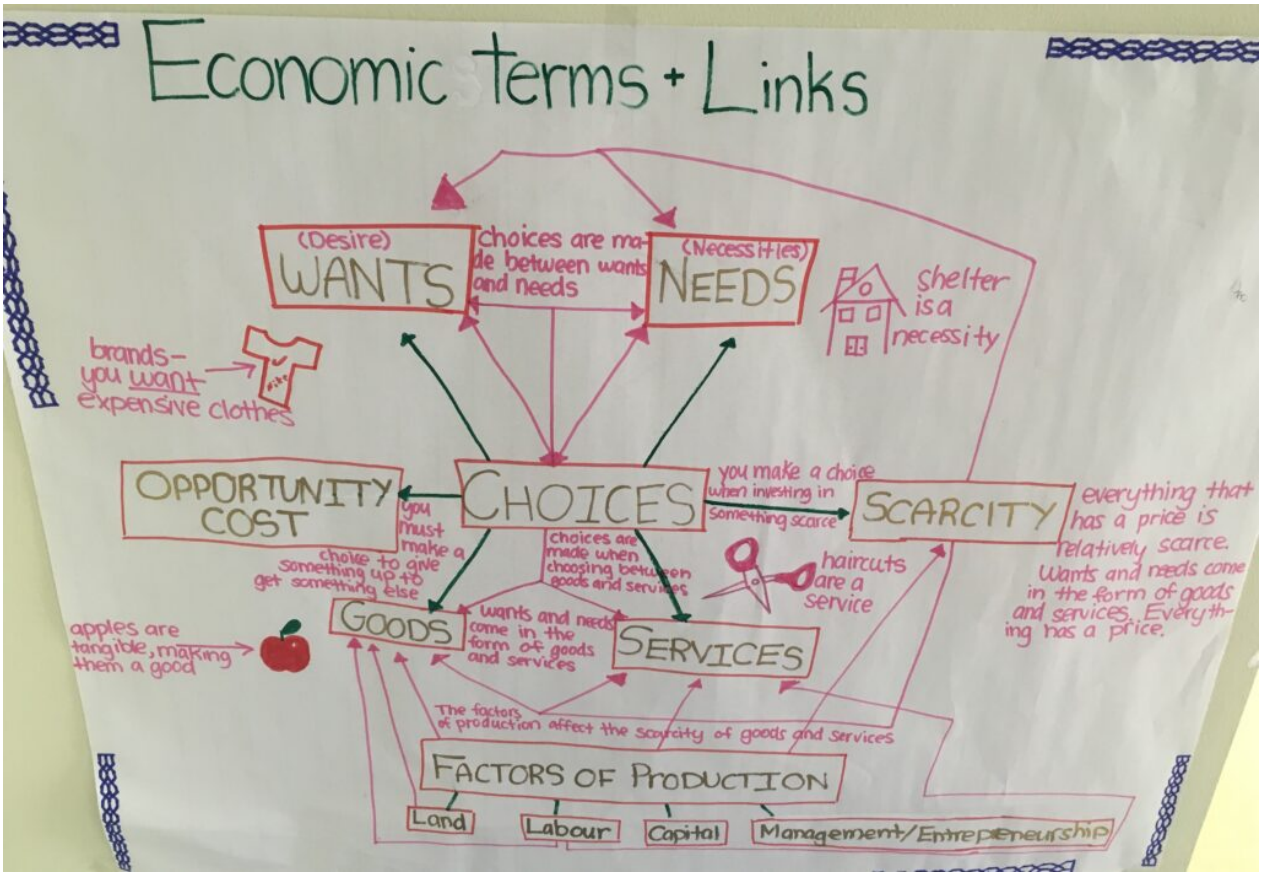
Stór hluti þátttakenda í rannsóknarferlinu kenndu samfélagsfræði (e. individuals and societies). Þeir settu ljós sitt sannarlega ekki undir mæliker!

Þegar Hargreaves og Shirley fjalla um „töfra og undur“ náms og kennslu, eiga þeir ekki einvörðungu við mannlega þáttinn, samband kennara og nemenda, traust og tengsl. Þeir

eiga ekki síst við þá sorglegu staðreynd að um allan heim hefur aukin miðstýring, óbilgjarnar kröfur og stífar námskrár með tölusettum markmiðum, dregið úr starfsgleði og þrótti kennara. Tregða stjórnvalda við að sleppa tökunum og treysta skólafólki, hefur dregið úr frumkvæði kennara til að leiða umbætur í skólum. Segja má að *fjórða leiðin* sé einskonar ákall til stjórnvalda um að draga úr þessu vantrausti. Það var því athyglisvert að greina annan rauðan þráð í svörum þátttakenda við opinni spurningu um hvað væri ánægjulegast við að kenna í þessum skóla. Þar skaut upp kollinum traustið, og frelsi til athafna sem kennarar upplifðu að þeir bjuggu við, þrátt fyrir að rammi skólans væri býsna skýr um nær alla þætti náms og kennslu. Mitsuko sagðist njóta þess að geta leyft sér meira flæði og að kenna innihald sem *„tengist krökkum í dag“*, Arthur sagðist ráða innihaldi námslota sjálfur þó hann styddist við ramma IB-samtakanna um hæfni, námsmat og þau *„hugtök sem námið hverfist um“*. Claudio kenndi samfélagsfræði í 6.–8. bekk og sagðist njóta þess að geta farið á dýptina í námi og kennslu og sníða það að þörfum nemenda, *„laus undan kvöðum um ákveðinn árangur“.* Claudio sagði:

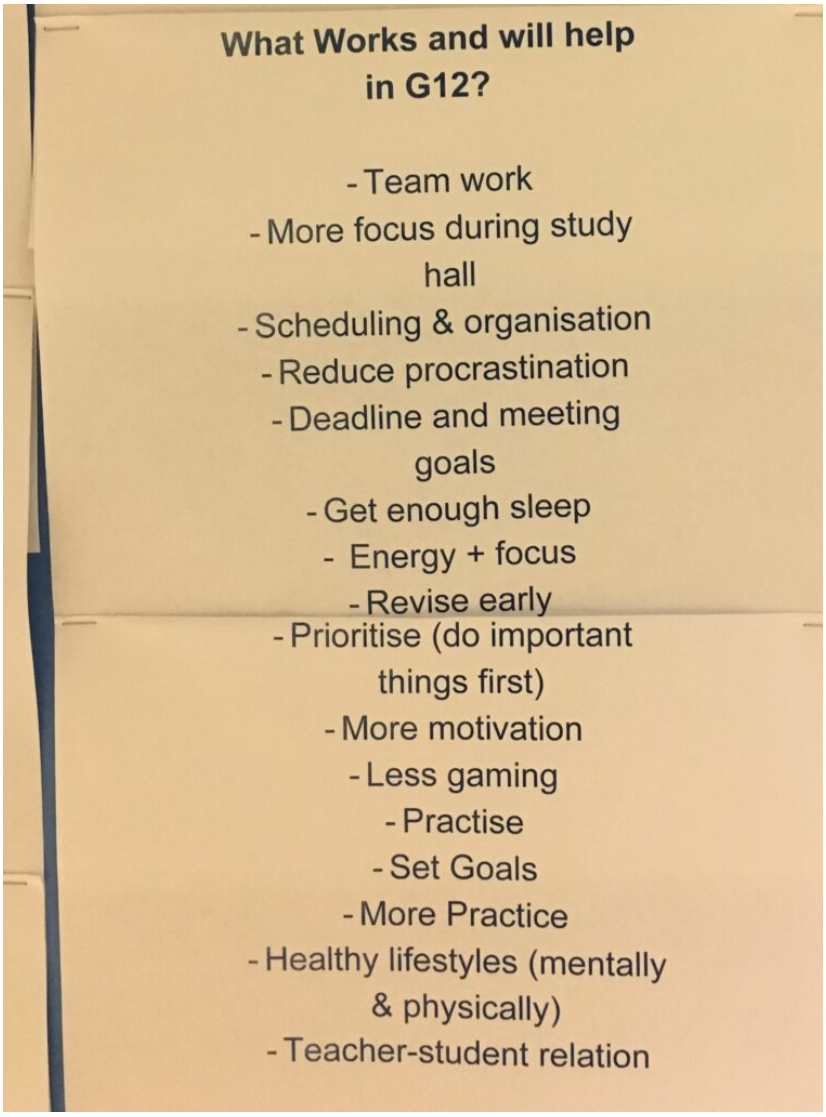
> *Hér getum við spurt okkur: Hvernig býrðu til áhugavert efni, sem tengir við mismunandi hæfniþætti og þekkingu og skilning, rannsóknarelementið, samskiptin og gagnrýnu hugsunina, svo að … og ef lotan eða kennslan eða framlagið þitt getur aðstoðað nemanda að bæta sig í þessu, þá er þetta býsna opið. Ég hef fengið mjög frjálsar hendur til að þróa námskrána í þá átt sem ég sé passa best til að koma nemendum mínum áfram og upp, sjá þá vaxa.“*

Ég leyfi mér að halda því fram að þegar hugmyndafræði nýrrar aðalnámskrár og námsmats sem byggir á hæfniviðmiðum hefur náð þroska og festu í íslensku skólastarfi, þá geti margir kennarar tekið undir þessi sjónarmið. Í nýrri aðalnámskrá er nefnilega glettilega mikið frelsi til athafna, þó annar handleggur sé hvort kennarar hafi fengið viðeigandi stuðning frá stjórnvöldum í innleiðingarferlinu.



Í 8. bekk fylgdist ég með nemendum takast á við skilgreiningu á þörfum og löngunum. Áhugaverðar umræður tvinnuðust saman við þeirra persónulegu reynslu.

Það var því ljóst að kennarar upplifðu traust til athafna í skólanum, þrátt fyrir skýran ramma skólans um nám og kennslu, námsmat og starfsþróun. Í III. grein minni um starfsþróun og námsmat hefur þegar komið fram að kennarar upplifa traust í tengslum við starfsþróun sína og ígrundun um eigið starf – en nú beinum við sjónum okkar að trausti til nemenda.



Útskriftarárgangur skólans (Grade 12) setti í sameiningu saman lista um þá þætti sem myndu styðja við þau í náminu á lokaárinu. Hér er jafnvægis gætt í hvívetna.

Traust til nemenda

Af hverju á ég að vera að stoppa samræðurnar með einhverju innleggi í tíma og ótíma?

Hér talar Daniel, sem kenndi ensku í 6.–9. bekk. Markmið hans um starfsþróun veturinn sem ég dvaldi á vettvangi var að hvetja nemendur til virkra rök- og samræðna í hópum, og um leið draga úr eigin tali . Hargreaves og Shirley segja gjarnan að eitt leiðarljósa fagmennsku í skólastarfi sé að kennarar verði að tala minna – eigi nemendur að læra meira! Traust til nemenda og hvatning til sjálfstæðra vinnubragða í GSS hafði margar birtingarmyndir. Skólinn styðst til dæmis ekki nema að mjög litlu leyti við námsbækur, þó að góðar handbækur á bókasafni skólans hafi verið nýttar. En mestmegnis leita nemendur að heimildum á vefnum. Clara, samfélagsfræðikennari í 6. og 7. bekk saknar ekki

námsbókanna. Hún segir að þær styðji einfaldlega ekki við nám sem byggi á vinnu með hugtök, þær byggi á ákveðnu efni sem sé oft takmarkandi. Nemendum er því treyst til að finna heimildir á vefnum, kennarar eru þó aldrei langt undan til að leiðbeina um gæði heimildanna. Clara viðurkenndi að það væri stundum flókið að *„sjá á eftir þeim út á Internet-akurinn*“, en að hún treysti nemendum þó til að skilja hismið frá kjarnanum:

> *Mín upplifun er sú að krakkar eru býsna glúrnir að skilja gæði þess efnis sem þau finna á netinu, þau eru meðvituð um að það er fullt af drasli þar.*

Áherslur skólans kveða á um nemendamiðað nám og námskráin „leitast við að færa áhersluna frá kennarastýrðu námi til náms þar sem nemandinn sjálfur ræður ferðinni, hvar sem því verður við komið“ (Heimasíða IB-samtakanna). Clara og Claudio sögðust bæði veita nemendum ákveðið frelsi þó hver námslota styðjist við ramma og viðmið í anda IB-stefnunnar. Clara sagði það fylgja því að kenna í skóla þar sem hugmyndafræðin gengi út á hugtaka- og verkefnamiðað nám, að elta flæðið í skólastofunni, vera tilbúin til að sýna sveigjanleika og bregðast við hugsanlegum óvæntum uppákomum. Clara sagði:

> *Ef krakkarnir segja: Getum við haft ræðukeppni? Já, af hverju ekki, gerum það. Hitt kerfið, þar sem ég vann áður, þar sem unnið var að ákveðnu markmiðið með mjög skýrum ramma gerði kennsluna auðveldari og fyrirsjáanlegri, en námið líka minna rannsóknarmiðað og mun minna keyrt áfram af áhuga nemendanna.*

Mitsuko lýsti ferlinu í 10. bekk á þann veg að fyrri hluta vetrar kynni kennarar alls konar *„hráefni til sögunnar, en líka verkfæri eins og gagnabanka, gröf og vefsíður*“ sem vísa þeim veginn að fjölbreyttum heimildum og leiðum til miðlunar:

> *En svo færum við okkur á vorönn yfir í: Jæja, nú er röðin komin að ykkur, í verkefnunum, og, þú veist, við prýstum stöðugt á sjálfstæði þeirra og gefum þeim ekki endilega hugmyndir um hvernig lokaafurðin á að líta út, það er þeirra að finna út úr því með skapandi hætti.*

Hargreaves og Shirley hafa í skrifum sínum bent á mikilvægi þess að stjórnvöld og stjórnendur leyfi sér að þora að sleppa tökunum, *to let go.* Það sé krefjandi, það sé óvissuferð – og það krefst þess að kennarar verði nemendur nemenda sinna. Mitsuko sagðist aldrei fyrr í starfi hafa þurft að vera jafn lausnamiðuð og úrræðagóð eins og í starfi sínu í GSS*:*

> *Við þurfum að tileinka okkur það sama og við viljum að nemendur geri, því þau sigla stundum í strand og segja: Þessi leið er ekki fær, og þá segjum við: Ókei, en eigum við*

að prófa þessa leið? Og ég hef þurft, meira en nokkurn tímann áður á mínum ferli, að vera lausnamiðuð í þessum skóla, en ég fíla það …

Kennarar í GSS voru meðvitaðir um hlutverk sitt sem fyrirmyndir – og það endurspeglaðist einnig í sýn skólastjóra. Skólastjóri sagði það vera einn af burðarbitum skólamenningarinnar að starfsfólk liti á sig sem fyrirmyndir:

…hvernig við högum okkur hefur jafn mikil áhrif á nemendur eins og að setja saman góðar námslotur.

Áður hefur komið fram í þessari grein, sem og III. grein um námsmat og starfsþróun að árangur í skólanum er skilgreindur sem vöxtur, vöxtur *bæði* kennara og nemenda. Martha sagði í því samhengi að lögð væri áhersla á að *„það sem við ætlumst til af kennurum, er það sama og þeir ætlast til af nemendum“.* Í því viðhorfi endurspeglast það sem Robinson og fleiri fræðimenn hafa talið vera einkenni árangursríkrar starfsþróunar; hún beinist að tengslum kennslu og náms, hún byggir á þeim kjarnamarkmiðum sem hún á að þjóna og hefur merkingu fyrir þá sem koma að málinu. Angela lagði áherslu á gildi fyrirmynda þegar hún ræddi samband sitt við nemendur sína:

Ef ég legg áherslu á að þeir séu ábyrgir námsmenn, þá verð ég að vera ábyrgur kennari. Ég byrja á sjálfri mér, ég heiðra ákveðin gildi innra með mér og þannig finnst mér það seytla yfir til krakkanna.

Að treysta börnum og unglingum … til að stýra foreldraviðtölum



Hér erum við mæðgur í nemendastýrðu viðtali sem hún leiddi frá a-ö, án afskipta kennarans.

Ein sú merkilegasta og eftirminnilegasta upplifun sem ég varð fyrir það misseri sem börnin

mín voru nemendur í skólanum, var þegar kom að „foreldraviðtalinu“. Sú reynsla opnaði augu mín fyrir því hvaða vannýtta auðlind felst í því að treysta nemendum og efla með þeim ábyrgð á eigin námi, leiðum til að hafa áhrif á það, sem og miðla því. Dóttir mín hafði verið nemandi í 5. bekk í skólanum í rúmlega tvo mánuði þegar við hjónin fengum boð um að mæta á *student-led-conference*. Ég vissi raunar hvorki hvað það var eða hverju ég mátti búast við en mætti á tilskildum tíma með dóttur minni og eiginmanni.

Við komuna í skólann bauð umsjónarkennari okkur velkomin og vísaði okkur til sætis. Dóttir mín náði í tölvu og skráði sig inn á heimasvæðið sitt. Því næst settist kennari við sitt borð, töluvert langt í burtu frá okkur og hélt áfram vinnu sinni. Hún bauð okkur að hóa í sig ef spurningar vöknuðu. Það kom aldrei til þess svo að kennari kom í raun ekki við sögu allan þann tíma sem við dvöldum í kennslustofunni. Þá hófst viðtalið. Dóttir mín leiddi okkur í gegnum ýmis verkefni sem hún hafði vistað á heimasvæðinu, sýndi okkur gögn um stöðu hennar í skimunum, sérstaklega hvað varðaði framfarir hennar í ensku, hún sýndi okkur stuttmynd sem hún hafði unnið að í ensku sem annað mál, sagði okkur frá markmiðum sem hún hafði sett sér með aðstoð kennara í tengslum við lykilhæfni og hvernig hún ætlaði sér að ná þeim, sýndi okkur hvar hópurinn hennar var staddur í tæplega þriggja mánaða rannsóknarverkefni um áhrif plasts á lífríki sjávar – og sitthvað fleira.

„Viðtalið“ tók rúmlega 20 mínútur og var að öllu leyti stýrt af dótturinni . Við hjónin spurðum út í eitt og annað og hún var til svara. Síðan var viðtali lokið og við kvöddum kennarann. Að því loknu fórum við í leikfimisalinn, list- og verkgreinastofuna og tónlistar- og leiklistarstofuna til að hitta kennara hennar í þessum námsgreinum. Þar átti sér stað stutt spjall um gang mála í þessum námsgreinum – og við gengum því næst út. Ég hugsaði með mér að svei mér þá hafði ég aldrei fyrr farið í gagnlegra „foreldraviðtal“ – og átti þó að baki 19 prýðileg viðtöl sem foreldri barna í reykvískum grunnskóla.

Dóttirin virtist vera afslöppuð yfir þessari reynslu. Hún hafði greinilega verið vel undirbúin af kennara sínum, hún reis undir því trausti sem til hennar var borið, hún hafði haft áhrif á gang mála og gat skilgreint eigin vöxt. Og hún var stolt, hún átti bágt með að fela það. Tilfinningin sem sótti að mér var *traust.* Traustið vall upp í brjósti mér, traust til þessa skóla og traust til hennar. Ef skóli er reiðubúinn að treysta dóttur minni fyrir stjórn á 30 mínútna löngu „foreldraviðtali“ – hvaða ástæðu hafði ég til að treysta ekki þessum skóla?

Eftir þetta samtal hef ég skoðað hugmyndafræði *student-led-conferences og* hvernig „nemendastýrð námsviðtöl/foreldraviðtöl“ eiga sér stað víða um heim. Ég hef haldið námskeið fyrir kennara og skólafólk á Íslandi um viðtölin , en þrátt þau saman við allt það sem er undir ísjakanum. Því þessi tegund „viðtala“ er sannarlega ekki eitthvað sem hægt er að taka upp 1, 2 og bingó, án þess að aðrir þættir skólastarfsins séu ræktaðir áður – og

samhliða. Þættir eins og að byggja undir sjálfstæði nemenda, efla traust til nemenda, þjálfa hæfni þeirra til að eiga í samræðum um nám sitt, vöxt, að orða hugsanir sínar og fá þjálfun í tjáningu og samtali um eigið nám, áhugaverð álitamál og viðfangsefni sem snerta þau persónulega.

Óvíða í heiminum er betri jarðvegur til staðar en einmitt á Íslandi til að þróa skólastarf áfram með þessum hætti. Óvíða er samband nemenda og kennara betra en einmitt á Íslandi, það hefur margsinnis verið staðfest með rannsóknum. Óvíða er jarðvegur fyrir framúrskarandi skólamenningu betri, vegna hins jákvæða sambands milli kennara og nemenda og almennrar vellíðunar og velferðar barna og unglinga í leik- og grunnskólum. Er okkur eitthvað að vanbúnaði að taka risastór skref í átt til meira sjálfstæðis barna og unglinga í skólastarfi, frá leikskóla og upp úr? Hvað stendur í vegi fyrir því að setja markvissa, meðvitaða og vandaða skólamenningu á dagskrá? Traust er allt sem þarf!

Að treysta kennurum til að stýra umbótum – Raunhæft eða mótsagnarkennt?

Einn meginkjarninn í skrifum Hargreaves og Shirley er að stjórnvöld og leiðtogar í skólum verði að opna augun fyrir því að kennarar stýra umbótum, þeir eru lykillinn að farsælum breytingum á skólastarfi. Kennarar í GSS telja sig búa yfir frelsi og trausti til að þróa inntak og innihald námslota. Þeir mæra mjög fyrirkomulag starfsþróunar í skólanum sem byggir á trausti í þeirra garð til að rýna stöðugt í eigið starf. Kennarar telja sig einnig njóta trausts stjórnenda og kennarar treysta nemendum til að hafa áhrif á nám sitt.

Sýn skólastjóra skiptir höfuðmáli þegar skólamenning, traust og væntingar eru annars vegar. Hann hefur óbein áhrif á námsárangur nemenda og aðra mikilvæga þætti skólastarfsins með sinni kennslufræðilegu forystu, eins og mikilvægar rannsóknarniðurstöður Robinson hafa leitt fram. Skólastjóri GSS vildi ógjarnan ræða eitthvað *eitt* sem væri mikilvægara en annað í skólastarfi, hún sagðist einfaldlega *„trúa á samvirkni margra hluta“:*

> *Ef ég myndi segja við þig: við erum mjög hamingjusamur skóli með engan strúktúr, þá værum við líklegast ekki mjög árangursríkur skóli. Ég hef verið í hamingjusömu skólasamfélagi þar sem starfshættir voru ekkert sérstaklega áhrifaríkir eða góðir. Ég hugsa í kerfum og ég trúi á samvirkni margra hluta.*

Í viðtali við skólastjóra kom fram sú sýn hans að ef kennarar eigi að ná árangri verði þeir að hafa aðgang að bestu þekkingunni, góðum verkfærum og stuðningi – og tíma til ígrundunar.

Hann taldi raunar að við værum á þeim stað í sögu skólaþróunar að það væri ekki lengur uppi mikill ágreiningur á rannsóknarsviðinu um hvað *„virkilega virkar og hvað ekki“.* Skólastjórinn sagði*:*

> *Ég nefni Hattie og alla sem hafa fjallað um menntakerfi á breiðum grunni, Fullan og Hargreaves líka, þeir eru með rannsóknir á bakvið sín skrif. Þetta eru bestu aðferðirnar og allir meistararnir á fræðasviðinu eru sammála, þeir eru einhuga, það er ekki lengur uppi stór ágreiningur … Ég upplifi að við séum með samhljóm í gangi um … hvað virkar fyrir stórkostlegt nám og menntun.*

Skólastjóri taldi ramma IB-menntastefnunnar byggja á þessum skýru rannsóknarniðurstöðum og hann taldi forsendu þess að kennarar blómstri í starfi vera að þeir þurfi ekki að þreifa sig áfram í myrkrinu með bestu aðferðirnar, á tímum þegar skrif, niðurstöður og kenningar á fræðasviðinu bera langflestar að sama brunni:

> *… áratuga rannsóknir liggja að baki því hvernig er best að hugsa námsmat, hvernig „kríteríum“ við vinnum eftir og hvernig við sjáum nám nemenda. Það liggja fyrir ótrúlega góð tól og þekking á því hvernig við getum kallað fram það besta í námi og kennslu. Kennarar eiga ekki að þurfa að finna upp hjólið, þeir þurfa á hverjum degi að taka 172 ákvarðanir umkringdir litlum og stórum fjörkálfum á meðan.*

En voru þetta hugsanlega tvö andstæð sjónarmið? Hinn skýri, rannsóknarstuddi rammi IB-menntastefnunnar og sú áhersla á traust og frelsi til athafna sem Hargreaves og Shirley telja mikilvægt til að kennarar upplifi „töfra og undur“ náms og kennslu? Skólastjóri viðurkenndi að þetta gæti sannarlega virkað mótsagnarkennt. Í því samhengi vék hann að því að í skólanum væri ekki lögð til ein ákveðin kennsluaðferð, sem allir ættu að fylgja. Skólinn lagði hins vegar áherslu á fjölbreyttar náms- og kennsluaðferðir þar sem rauði þráðurinn væri sjálfstæði nemenda, leiðsagnarmat og virk endurgjöf. Hér birtist traust til kennara og rifjast þá upp það sem Sahlberg hefur kallað GERM-veiruna sem smitað hefur skólastarf víða um heim. Ein birtingarmynda hennar er sú vonda hugmynd að nám og kennslu sé hægt að staðla. Robinson hefur sagt að farsæl starfsþróun eigi að fagna og miða að fjölbreyttum aðferðum og tækifærum til náms, enda sé ótrúlegt að við finnum nokkurn tímann skothelda töfraformúlu fyrir gæðakennslu sem allir geti fylgt. Skólastjóri GSS leggur mesta áherslu á hugræn líkön, *hugsun,* og þætti sem bindast menningu skólans frekar en ákveðnar aðferðir. Skólastjórinn sagði:

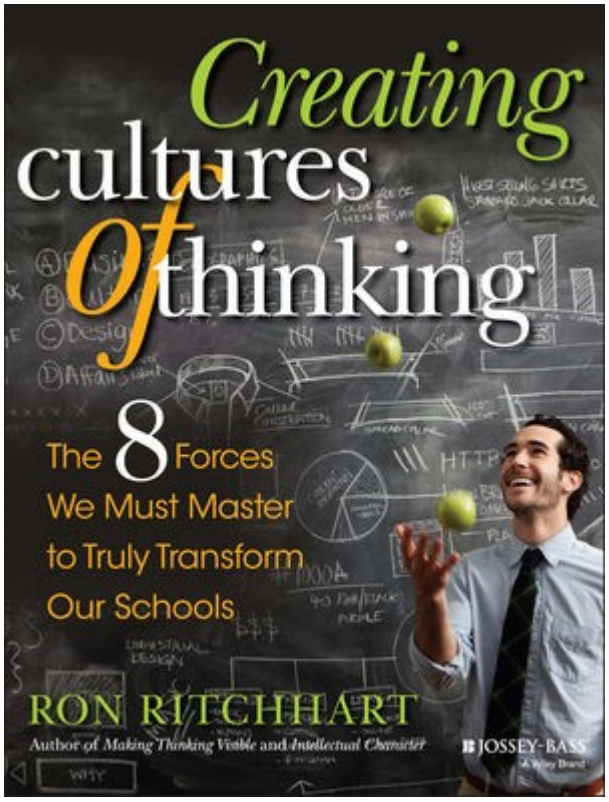
> *En ramminn* [þ. e. IB-ramminn] *er bara til stuðnings… tól, til að styðja við það sem er höfuðatriði: Að styðja við hugsun barnanna. Að þau beiti hugsun sinni. Hvernig þú innleiðir það skiptir máli. Ég trúi því að innan rammans sé svigrúm fyrir fjölbreyttar*

kennsluaðferðir, það er svigrúm fyrir fólk til að vera skapandi og sjálfstætt.

Þarna birtist hún aftur, áherslan á *hugsun.* Gegnumgangandi í starfi skólans, skilaboðunum sem send voru til nemenda og til foreldra, í ræðu, riti, ávörpum, fréttabréfum, sjónrænu efni, námsmati, inntaki námslota og verkefnum var svífandi yfir vötnum áherslan á *hugsun.* Ókei, gætu margir spurt sig: Er það nú frumlegt? Er ekki alls staðar verið að *hugsa* í skólum heimsins?! Jú, en markvissir starfshættir og meðvituð skilaboð um að börn brjóti heilann, orði hugsun sína upphátt og ræði saman um persónulega upplifun sína af náminu var ákaflega eftirtektarvert. Ég kalla það *hugsandi menningu*, þýtt úr *cultures of thinking.* Færum okkur yfir í skólamenningu sem hugsar – og átta mikilvæga krafta.

Hugsandi menning

8 kraftar til að örva samræður og gera nám og hugsun sýnilega í skólastarfi



Skólinn naut leiðsagnar Ron Ritchhart frá Harvard Project Zero, sem hefur þróað leiðir og markvissar venjur til að örva hugsandi menningu í skólastarfi.

Námskrár og menntastefnur, hversu dásamlega innblásnar og rannsóknarstuddar sem þær eru, eru ekki umbótatæki. Námskrá og fögur markmið hennar detta einfaldlega dauð niður

ef þeim fylgir ekki markviss stuðningur við breytta námshætti, sem styðja eiga við kjarnamarkmiðin í hinni nýju námskrá eða menntastefnu. Þessi orð eru sótt í smiðju Ritchhart sem GSS naut leiðsagnar hjá við innleiðingu *hugsandi menningar*. Sú innleiðing snerti alla nemendur í skólanum, frá leikskóla og til útskriftarárgangs 18 ára nemenda. Ritchhart ásamt samstarfsfólki sínu hjá *Harvard Project Zero,* hefur þróað venjur („rútínur“) eða leiðir sem fá nemendur til að hugsa, brjóta heilann, kryfja, ræða saman og ekki síst – til að orða hugsun sína upphátt. Ég tel slíkar aðferðir geta verið lyftistöng fyrir íslenska kennara í glímunni við innleiðingu námsmats sem byggja á hæfniviðmiðum, þess að kafa djúpt ofan í námsefni, tengja það við álitamál samtímans og sem byggja á áhuga barnanna sjálfra. Margar aðferðir og leiðir eru til, *hugsandi menning* og þeir átta kraftar sem hér er fjallað um, er bara ein leið af mörgum. Hún hefur þá kosti að hún hentar öllum aldri, allt námsefni er í opnum aðgangi á netinu og svo er bókin *Creating Cultures of Thinking* einstaklega skemmtileg og hvetjandi.

Á spjallsíðum íslenskra kennara, sérstaklega þeirra sem kenna á efri stigum má oft heyra áhyggjur af því hversu erfiðlega gengur að fá íslenska nemendur til að tjá sig, eiga í samræðum sem fara á dýptina og tjá sig á óhlutbundinn (e. abstract) hátt um málefni líðandi stundar. Þetta á sér skiljanlegar orsakir, við höfum ekki nært þetta í okkar skólasamfélagi á markvissan hátt – með heiðarlegum undantekningum þó. Sem unglingamóðir hef ég fylgst með þeirri ánægjulegu þróun sem er að verða í skóla barna minna. Þar hefur áherslan á virkar rökræður stóraukist og tækifæri eru gripin til að tengja nám barnanna við atburði líðandi stundar. Það er erfitt og krefjandi fyrir nemendur og kennara en framfarirnar eru augljósar. Ímyndum okkur bara hvaða árangri við getum náð í þessum efnum þegar börn hafa fengið þessa hvatningu frá fyrstu árum leikskólans!

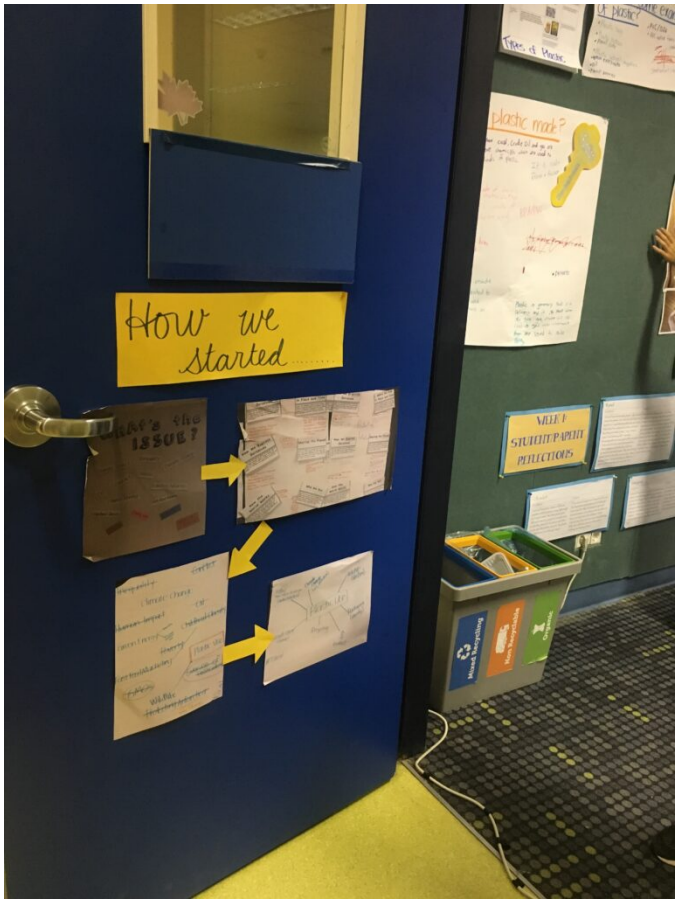
En út á hvað gengur þessi *hugsandi menning* og í hverju felast þessir 8 kraftar? Segja má að í *hugsandi menningu* komi saman allir þættir skólamenningar sem ég hef fjallað um í greinum mínum fjórum: Væntingar, áhugahvöt, merkingarbært námsmat, ígrundun og leiðsagnarmat, virkni og sjálfstæði nemenda, samskipti – og göfug markmið náms sem fer á dýptina. Ég vek athygli á því að þetta eru ekki kennsluleiðbeiningar- eða aðferðir. Þetta eru huglæg fyrirbæri, hugarfar sem fólk temur sér. Á grunni hugarfarsins er svo smám saman hægt að innleiða einfaldar venjur með mjög ungum börnum og margslungnari venjur eftir því sem börn og unglingar eldast.

1. **Væntingar**

Höfum við velt því fyrir okkur hver munurinn er á því að hafa væntingar *fyrir hönd* nemenda og því að hafa væntingar *til* nemenda? Á þessu er reginmunur, þegar grannt er skoðað! Væntingar fyrir hönd nemenda snúa að því að í námi kafi nemendur djúpt og að skólastarfið

valdefli nemendur en stýri þeim ekki. Kennarar og nemendur tileinka sér það hugarfar að fagna mistökum sem frábæru tækfæri til náms, þetta þekkja margir kennarar og nemendur sem vinna með hugarfar vaxtar í íslenskum skólum.

2. **Orðanotkun**



Að orða hugsun upphátt er mikilvægt í hugsandi skólamenningu. Samhliða er mikilvægt að lyfta upp og undirstrika námsferlið. Hér eru dæmi frá uppskeruhátíð 5. bekkja, þar sem nemendur sýndu afrakstur tæplega 3ja mánaða rannsóknarverkefnis. Þarna er hugsun barnanna kortlögð frá fyrsta degi og henni hampað í máli og myndum.

Orð miðla, skapa og hafa áhrif. Í gegnum þau skín í þau skilaboð sem send eru – hvaða saga er sögð um nám í skólanum. Kennarar geta nýtt þennan kraft á þann veg að þeir orði upphátt ákveðna virkni, hugsun, hugmyndir og hugtök sem eru mikilvæg í tengslum við nám og þannig draga þeir athygli nemenda að kjarna máls hverju sinni. Hér er mikilvægt að veita athygli og orða upphátt hvað nemendur gætu verið að hugsa og hvaða jákvæðu, oft litlu, skref þeir stíga. *„Í dag ætlum við að nota gagnrýna hugsun“*, sagði Claudio

samfélagsgreinakennari í 7. bekk í upphafi einnar kennslustundar.

3. **Tími**

Öll þekkjum við glímuna við tímann, hann er alltaf af skornum skammti og viðkvæði kennara um allan heim er að það gefist ekki nægur tími til að komast yfir öll verkefni þeirra. Ritchhart og félagar greina frá því að margir kennarar telja sig ekki hafa tíma til að byggja upp *hugsandi menningu* í skólastofunni. Á íslenskri ráðstefnu í ágúst síðastliðnum um þroska, mál og læsi kom einnig fram að kennarar telja sig ekki hafa tíma og þeir telja sig einnig geta misst ákveðið vald eða stjórnun á námshópnum með því að gefa nemendum lausan tauminn í samræðum. En ef nemendum er gefinn tími til að hugsa, þá ná þeir námsmarkmiðum sínum hraðar, einfaldlega vegna þess að áhugi þeirra vaknar og *helgun* þeirra (e. commitment) verður sterkari.

4. **Fyrirmyndir**

Fjórði krafturinn fjallar um mikilvægi þess að kennarar séu gagnrýnir á fræðarahlutverk sitt, að þeir dragi úr taltíma sínum eða „innlögnum“. Þær eiga þó vissulega oft rétt á sér við ákveðnar aðstæður en kennarar ættu þó frekar að viðurkenna að þeir viti ekki endilega alla hluti sjálfir, leita frekar með nemendum sínum að upplýsingum og í leiðinni verða fyrirmynd nemenda. Niðurstöður Hattie hafa bent til þess að áhrifaríkt sé að kennarar reyni að sjá sig með augum nemenda sinna.

5. **Tækifæri**

Í daglegum önnum skólastarfs er áherslan gjarnan á fyrirliggjandi verkefni, námslotuna sem þarf að klára. Stundum vill brenna við að reynsla nemenda af náminu verði útundan. Í öllum kennslustundum ættu kennarar að reyna af fremsta megni að fjölga tækifærum nemenda til að hugleiða ólík sjónarmið, efast og rengja, skora gamlar hugmyndir á hólm og rökstyðja mál sitt. Nemendur ættu að fá tækifæri til að finna að þeir séu sjálfir að uppskera og það fljótt – en ekki bara „að klára verkefnið“ sem kennarinn setti fyrir. Í þessu samhengi er hægt að styðjast við mat nemenda á náminu, einfaldlega spyrja þá: Hvað lærðir þú í þessu verkefni? Fékkstu tækifæri til að brjóta heilann, að hugsa? Þau vita yfirleitt svarið – og svarið er býsna gagnlegt leiðarljós við þróun kennslunnar.

6. **Skipulag og rútína**

Hugsandi menning er markviss menning. Hún krefst þess að vera byggð inn í kennslustundir og námslotur, rétt eins og að búa til bekkjarreglur eða annað skipulag. Fyrir nýútskrifaða kennara er þetta sérstaklega gagnlegt og mikilvægt. Margvíslegar venjur eru til staðar, einfaldar og aðgengilegar fyrir nemendur á öllum aldri.

7. **Samskipti**

Sjöundi krafturinn fjallar um samskipti og í þeim rís kannski hæst sú dulúð og leyndardómur sem gjarnan hefur einkennt skólamenningu. En samskipti snúast ekki um persónutöfra eða önnur flókin fyrirbæri sem erfitt er að höndla og hafa áhrif á. Að hlusta og spyrja spurninga er til dæmis fyrirtaks leið til að skapa jákvæð samskipti í skólastofu. Í slíku andrúmslofti skapast frábær jarðvegur fyrir innihaldsríka samvinnu nemenda. Samvinna er algjört lykilatriði í *hugsandi menningu* og kjarninn í slíkum vinnubrögðum er áhugi og virðing fyrir því hvernig nemendur hugsa. Hegðun kennarans, tjáskipti og fas er mótandi fyrir hegðun og tjáskipti nemendahópsins.

8. **Umhverfi**

Hvað gæti hamlað eða styrkt hugsandi menningu í þínum skóla? Hvaða skilaboð eru send með því sjónræna efni sem fyrir augu ber, með viðmóti starfsfólks, með heimasíðunni, með tölvupóstum sem sendir eru? Hvaða hlutverki gegna táknrænir viðburðir eins og skólasetning og skólaslit, foreldraviðtöl og önnur tækifæri þar sem foreldrar og börn koma saman í skólann í þessu samhengi? Hvað eða hver tekur á móti nemendum þegar þeir koma í skólann á morgnana? Hvað er bannað, hvað er leyft? Hvernig er húsgögnum raðað? Hverju er hampað, hverju ekki? Allir þessir þættir segja nefnilega heilmikla sögu um það hvaða viðhorf eru ríkjandi til náms og samvinnu í skólanum.



Þessi þýðingarmikla yfirlýsing blasir við þeim sem ganga inn í Grundaskóla á Akranesi.

Að tilheyra, að efast – og að hafa tíma fyrir fíflagang

Skólamenning GSS einkenndist af trausti, tengslum og ríkri áherslu á endurgjöf. Það virtist seytla niður öll lög skólastarfins, frá námskránni og stefnunni sem skólinn fylgir í gegnum viðhorf stjórnenda og kennara og hefur áhrif á nám nemenda. Skólastjóri sagðist stoltastur af þessum þætti í stuttri sögu skólans. Hann sagði:

> *Ef ég ætti að nefna eitthvað eitt þá er það þessi jákvæða menning sem einkennir skólann, hér er jákvæður andi og glaðværð. Ég legg á þetta mikla áherslu, að fagfólk sem hér starfar sé glatt, sveigjanlegt, bjartsýnt, harðduglegt og helgi sig góðri uppeldisfræði og við reiðum okkur hvert á annað með þessu jákvæða hugarfari …*



Þessa reynslusögu úr samtímanum rakst ég á í einni skólastofunni.

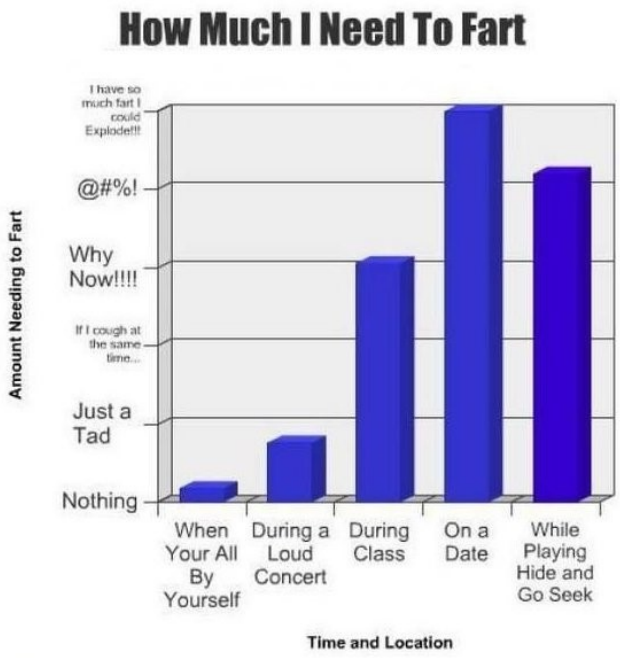
Tschannen-Moran hefur talað um mikilvægi þess að kennarar upplifi að þeir geti reitt sig á góðvildi samkennara, til að byggja upp traust. Skólastjóri segir með berum orðum að *„starfsfólk reiði sig hvert á annað með þessu jákvæða hugarafari“*, sem er eins og bergmál af sömu hugsun. Ég hlustaði eftir því á vettvangi hvort þessar áherslur skólastjóra endurspeglast í öllu starfi skólans. Ég upplifði að hlýja, virðing og húmor einkenndu viðhorf starfsfólks, sem og samband nemenda og kennara. Ekki þó á yfirborðskenndan hátt, heldur á innihaldsríkan hátt. Ég upplifði sem foreldri og gestur á vettvangi hvernig öllum var heilsað með brosi á vör. Ég kom oft í vettvangsathugun í byrjun skóladags og á morgnana var alltaf kennari, stjórnandi eða manneskja úr stoðþjónustuteymi skólans stödd í anddyrinu til að bjóða nemendum góðan daginn þegar þeir komu inn. Þetta telur skólastjóri vera hluta af táknrænni forystu (e. symbolic leadership) sem hún sækir til Bolman og Deal, sem eru mörgum að góðu kunnir fyrir skrif sín um „fjóra ramma stjórnunar“. Skólastjórinn sagði:

> *Fólk skapar merkingu út frá táknum, við eigum okkar lukkudýr, okkar liti, okkar samkomur … Við höfum alltaf fólk, kennara eða stjórnendur í anddyrinu þegar krakkarnir ganga inn. Það er táknrænt: „Velkominn í skólann, hér áttu heima“. Við gerum marga táknræna hluti hér til að skapa tilfinningu fyrir því að við tilheyrum öll þessum skóla … það skapar öryggi og er bara algjört grundvallaratriði.*

Í rannsókn Lee og Shute kom hið sama fram, það er algjört grundvallaratriði að nemendum finnist þeir tilheyra og eiga „heima“ í skólanum. Hoy og Miskel telja árangursrík kerfi með sterka menningu byggja á trausti, tengslum, einlægni, samvinnu – og fólki. Skólastjóri GSS leggur áherslu á að í annríki dagsins gefist tími fyrir hinn mannlega þátt, *„svo fólk geti blómstrað*“. Hann sagði:

> *Það skiptir máli að skapa tíma fyrir rannsókn og ígrundun, fyrir hugsandi menningu … en við þurfum tíma fyrir sköpun, tíma fyrir gleði, tíma fyrir fíflagang …*

Í vettvangsathugun viku seinna sá ég þetta markmið skólastjóra raungerast í beinni útsendingu. Þá var ég stödd í kennslustund hjá Daniel, ástríðufullum kennara sem sagðist „elska gögn!” í tengslum við námsmat, eins og lýst var í III. grein minni um námsmat og starfsþróun. Daniel kenndi nemendum ensku sem annað mál og í kennslustund var hann að styrkja þekkingu þeirra í hugtökum tengdum tölfræði: „trend“, x-ás, y-ás, graf, skurðpunktur og svo framvegis. Í því skyni varpaði hann mynd upp á töflu.



Við hvaða aðstæður er líklegast að þú prumpir?

Prumpuhúmor hefur ekki eftir því sem ég kemst næst verið rannsakaður út frá gildi sínu sem kennsluaðferð, en það var ljóst af þessari vettvangsheimsókn að nemendur voru með ensk lykilhugtök tengd lestri af grafi á hreinu eftir kennslustundina! Að öllu gamni slepptu var skólastjóri meðvitaður um mikilvægi skólamenningar í ólíkum þáttum skólastarfsins. Einn sá þáttur kristallaðist í viðhorfi kennara og stjórnenda til þeirra mörgu þversagna sem verður vart þverfótað fyrir í síbreytilegu og kviku umhverfi skólans sem stofnunar.

Hargreaves og Shirley segja stjórnendur skóla og menntakerfa verða að viðurkenna þversagnir – en ekki nóg með það, heldur beinlínis fagna þeim. Í því felist dýrmætur lærdómur sem og hugrekki. Tschannen-Moran talar um að traust í skólasamfélaginu feli í sér ákveðið stökk út í óvissuna (e. leap of faith). Skólastjóri og kennarar í skólanum við Rauðahafið viðurkenndu að þeir efuðust oft um að þeir gengju götuna til góðs. Það virkaði oft á mig sem hluti af ígrundun þeirra um eigið starf. Skólastjóri sagði til dæmis í umræðu um vinnubrögð í tengslum við námsmat:

> *Og það er gott að efast, við eigum alltaf að efast og endurskoða og spyrja: Er þetta of stíft, er þetta of mikið? Er þetta of útþynnt? Notum við tólin á besta máta? Erum við að skapa rétta andrúmsloftið?*

Angela sagði það vera *„krefjandi verkefni að reyna að finna sannleikann á bakvið það hvort okkur sé að takast ætlunarverk okkar sem kennarar*". Þátttakendur virtust búa yfir þeim faglega styrk að leyfa sér að efast og líta í eigin barm, þó aldrei með því að leita sökudólga í ytra umhverfi, né innan úr skólanum. Hoy og Miskel hafa fjallað um það sem einkenni stofnanaheilbrigðis, að líta ekki svo á að orsök slaks árangurs lægi hjá nemendum, eða einhverjir aðrir bæru ábyrgð á því að koma á umbótum. Eitt leiddi vettvangsathugun mín í ljós sem styrkir mig í þeirri skoðun að skólinn hefði bæði heilbrigðan og opinn starfsanda. Það voru viðbrögð skólans gagnvart þeim kröfum sem ytra umhverfi hans (háskólinn) lagði honum á hendur þegar innleiðing nýs árangursstjórnunarkerfis stóð yfir. Það þótti skaða starfsanda leik- og grunnskólans enda byggði það á öðrum lögmálum um árangur og skilvirkni en skólastofnanir ættu að gera. Marta lýsti áhrifum þessa:

> *Þetta var býsna niðurdrepandi fyrir móralinn hér innanhúss, af því það var byggt inn í kerfið ákveðið samkeppnismódel og kennarar voru flokkaðir eftir fyrirfram gefnum matskvörðum. Svo áttu laun að taka mið af því. Þetta átti bara ekki við skólastarf, ég meina, þar eiga hlutir ekki að snúast um samkeppni.*

Hoy og Miskel telja það einkenna skóla með heilbrigðan og opinn starfsanda að skólinn sé varinn fyrir ósanngjörnum og þröngum kröfum úr ytra umhverfi. Mitsuko lýsti því hvernig traust minnkaði vegna innleiðinga áðurnefnds árangursstjórnunarkefis – sem góðu heilli var aflagt eftir nokkur misseri. Í stað þess var tekið upp kennarastýrt sjálfsmat, ígrundun í eigið starf sem lýst er í grein III. Um það hafði Mitsuko þetta að segja:

> *Mér finnst það frábært, af því það fókúserar á traust, kennurum er treyst til að framkvæma þetta. Og ég held að traust sé upphaf og endir svo margra jákvæðra hluta í skólastarfi.*



Tschannen-Moran hefur fjallað um traust sem stökk út í óvissuna (e. leap of faith) þar sem skólafólk reiðir sig á góðvild hvers annars. Það margborgar sig að byggja markvisst upp traust í skólum – þó þessi mynd sé ekki mjög uppörvandi!

„Því að nám er mjög persónulegt ferli …“

Að lokum vil ég koma aftur að þeim sterku öflum í skólamenningu sem kennd eru við *hvatningu til náms* og *bjartsýni til náms*. Eins og kom fram í byrjun greinar þurfti ég að flysja laukinn býsna langt inn að kjarna til að skilja hvað skólamenningin spilaði drjúga rullu í starfi skólans og rannsóknarferlinu öllu. Mér reyndist virkilega gagnlegt að skoða líkan Hoy um þá þætti skólamenningar sem hafa áhrif á námsárangur. Líkanið byggir á tveimur gríðarlega mikilvægum þáttum skólamenningar, annars vegar *bjartsýni til náms* og hins vegar *trausti í samskiptum*. Endurgjöfin skiptir miklu máli, markmiðin eru sértæk, krefjandi, þó raunhæf og eru í hjarta skólastarfs og skólamenningar. Samvinnu, traust og trú kennarahópsins á eigin getu er þarna að finna, sem og hvatningu til náms. Áhugahvötin er svo lykilatriði; ábyrgð nemenda á eigin námi, elja, þrautseigja og seigla nemenda gagnvart námi sínu og flóknum verkefnum.

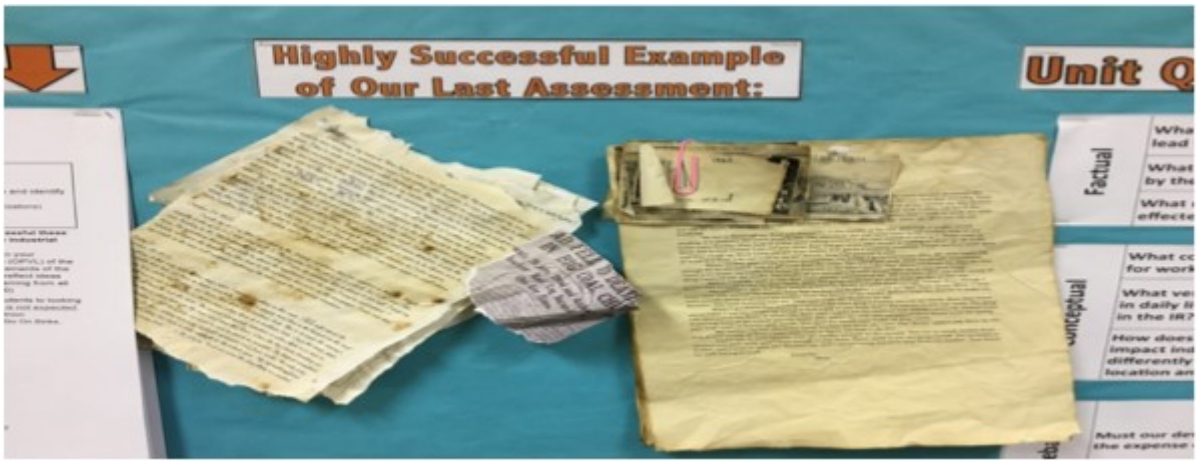
Líkan Hoy um þá gagnvirku þætti í skólamenningunni sem hafa áhrif á námsárangur.

Hoy og Miskel hafa fjallað um *bjartsýni til náms* á þann veg að hver og einn (nemandi eða kennari) leitist við að skilja hvað veldur slökum eða góðum árangri. Telja kennarar greind

vera breytilega eða stöðuga? Liggur fallvaldurinn hjá einstaklingnum, er hann óhagganlegur? Vitanlega ekki – mikil hvatning fylgir því að nemandi telur að hann geti sjálfur haft áhrif á eigið nám. Skólastjóri komst svo að orði um kjarnamarkmið skólans:

> *Því að nám er mjög persónulegt ferli … þú ert sjálfur í kjarnanum á því námi, þú ert umboðsmaður eigin náms. Ekki hugarfarið „ég kenndi þér það“, heldur „þú ert að læra það“. Okkar markmið er að styðja við krakkana svo þau geti sjálf stýrt eigin námi og haft áhrif á það … það styður við það að þau verði betri og betri námsmenn.*

Í skólum sem leggja rækt við *hvatningu til náms* er lögð áhersla á að nemendur fái að kynnast og sjá fyrirmyndir um gæðaverkefni. Þá er einnig vakin athygli á framförum og vexti einstakra nemenda, bæði þeirra sem eru sterkir námsmenn og slakari. Kennarar í GSS settu alltaf sýnidæmi um frábær verkefni frá eldri nemendum upp á töflu í heimastofum sínum eða settu það inn á heimasvæði nemenda á netinu. Oft varð ég vitni að því að kennarar vöktu athygli nemenda á ákveðnu verkefni skólafélaga þeirra, sem ýmist var framúrskarandi vel unnið, eða þegar nemandi hafði sýnt óvenjulegar framfarir.



Í hverri námslotu höfðu kennarar til sýnis framúrskarandi verkefni frá eldri nemendum.

Skólastjóri lýsti mikilvægi þessa í umræðu um námsmat og hæfniviðmið og taldi þetta lykilatriði fyrir alla nemendur skólans:

> *Þau verða að skilja og sjá hvað er framúrskarandi … bæði alvöru dæmi frá eldri nemendum en líka í hæfniviðmiðunum og þau spyrja sig: „hvað gerir þetta svona gott?“ Brjótum það niður, það er hægt að ná því, þau elta það, það örvar þau.“*

Hin sértæku markmið úr líkani Hoy birtast í þessum orðum skólastjóra, þau fela í sér áskorun, þau eru í hjarta skólastarfsins – og þau eru raunhæf. Hinn siðferðilegi rauði þráður

sem birtist í viðhorfi og starfsháttum skólans um námsmat tryggir að þessi skýra hvatning og hinar miklu væntingar sem starfsfólk skólans hefur *fyrir hönd* nemenda sinna, eru styðjandi í skóla þar sem nemendahópurinn er fjölbreytilegur.

Nám er *um* lífið og *fyrir* lífið

> *„Í þessum skóla hvetjum við nemendur til að hugsa um lausnir á raunverulegum vandamálum heimsins“.*

Þessi orð námsráðgjafa féllu í móttökuviðtali með 12 ára gömlum syni mínum við upphaf skólagöngu hans í GSS. Þau voru uppsprettan að löngu rannsóknarferli mínu og kynnum af kraftmiklum skóla við Rauðahafið. Aðstæður hans eru um margt ólíkar aðstæðum íslenskra skóla. En skólar sem stofnanir og samfélög lúta þó allir ákveðnum lögmálum, þeir búa allir yfir skipulagi, stoðkerfi, stjórnunaráherslum, starfsháttum, viðhorfum – og menningu sem gagnlegt er að horfa til og læra af.

Í lok þessa greinaflokks hvarflar hugurinn til umfjöllunar Hargreaves og Shirley um *þriðju leiðina,* sem um margt var jákvæð en villtist af vegi í þýðingarmiklum þáttum. *Þriðja leiðin* hafði einstaklingsmiðað nám og fjölbreyttar aðferðir til náms í brennidepli. Alla þessa öld höfum við rætt ýmsa anga þess; hvort nemendur eigi að læra hratt eða hægt, inni í skólastofu eða úti í náttúrunni, í gegnum snjalltæki eða með blýant í hönd, saman eða hver í sínu lagi. En *þriðja leiðin* hefur villst af leið í þessu með því að svíkjast undan því að skilgreina nám í víðari skilningi. Með öðrum orðum verður inntakið í hugmyndum síðasta áratugar um „nám alla ævi“ ekki skilið á bókstaflegan hátt. Námið er *um* lífið og *fyrir* lífið. Það fer á dýptina, þar er spurt krefjandi spurninga sem tengjast samtíma barna og unglinga, viðkvæmum álitamálum og flóknum veruleika í umheiminum. Þar á kjarni námsins að vera. Sjálfstæð vinnubrögð, sköpun, sveigjanleiki og lausnamiðun skipta heljarinnar miklu máli, en einnig djúpstæðari gildi eins og hugrekki, þjónustulund, fórnfýsi, þrautseigja og samhygð.

Hvaða saga er sögð í þínum skóla?

———————

Allar heimildir má finna í MA-ritgerð höfundar, **sjá hér**.

Oddný Sturludóttir er aðjunkt og verkefnastjóri við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og hefur MA-próf í menntunarfræðum með áherslu á stjórnun menntastofnana. Hún sinnir

ráðgjöf og heldur námskeið fyrir skóla og sveitarfélög um hugðarefni sín. Hún er búsett í Reykjavík og Sádí-Arabíu.
