„Hinn góði kennari“ og kennarinn sem er góður í að kenna

Birt til heiðurs dr. Ingvari Sigurgeirssyni prófessor sjötugum



Ómar Örn Magnússon

Hvernig er í skólanum?

Fyrir nokkrum árum bjuggum við fjölskyldan í Englandi í eitt ár þar sem ég var í meistaranámi í forystufræðum og stjórnun menntastofnana. Ég valdi að læra í University of Warwick, sem er í útjaðri Coventry, en ein af ástæðunum fyrir valinu var að í grennd við háskólann voru fínir skólar fyrir börnin okkar sem þá voru í fimmta og tíunda bekk en eitt barn var skilið eftir heima í menntaskóla. Aðlögunin gekk vel en eins og foreldrar gera vorum við stöðugt að spyrja börnin hvernig væri í skólanum og hvað þau hefðu gert þann daginn. Svörin voru yfirleitt í styttri kantinum og hefðbundin. Þau gáfu okkur ekki miklar upplýsingar. Þeim fannst bara fínt í skólanum og þau sögðu að skólarnir þeirra væru bara svipaðir skólunum þeirra heima á Íslandi. Framan af var helsti munurinn sá að maturinn í mötuneytinu var betri í Englandi, það var nefnilega boðið upp á kökur og ís í eftirrétt. Mér, skólamanninum, fannst þetta nú ekki málefnalegt. Svo gerðist það þegar við vorum búin að vera úti í nokkurn tíma og ég hættur að nenna að spyrja þau daglega hvernig væri í skólanum að sonur okkar, sem þá var fimmtán ára, kom til mín og sagði mér að ég væri alveg hættur að spyrja hann hvernig skólinn væri. Hann hefði nefnilega verið að hugsa málið aðeins og þó svo að honum þætti skólinn í Englandi fínn að þá tæki hann eftir einum

áhugaverðum mun á honum og skólanum sínum á Íslandi. Munurinn væri að hann tryði því að kennararnir hans á Íslandi væru góðar manneskjur en að hann vissi ekkert um kennarana sína í Englandi. Þetta fannst mér athyglisvert og ég velti fyrir mér í nokkrar sekúndur hvort þetta væri vegna nándarinnar á Íslandi og að allir þekki alla. Kennararnir hans á Íslandi eru oft fólk sem við fjölskyldan þekkjum persónulega. Ég ákvað hins vegar að spyrja hvað hann meinti og hvernig hann vissi að kennararnir á Íslandi væru góðar manneskjur. Hann svaraði til útskýringar að hann vissi svo sem ekkert endilega hvort þeir væru góðar manneskjur og að hann væri alls ekki að segja að kennararnir hans í Englandi væru vondar manneskjur en munurinn væri sá að kennararnir á Íslandi hefðu áhuga á nemendum og sýndu nemendum og þeirra hugðarefnum áhuga en kennararnir hans í Englandi virtust aðeins hafa áhuga á námsefninu að undanskildum Mr. Jones (ekki hans rétta nafn) sem kenndi tónlist.

Þetta fannst mér áhugavert því ég hafði þá nýlega lesið rannsókn The Jubilee Centre for Character and Virtues við University of Birmingham (Carr o.fl., 2015) þar sem fjallað er um dyggðir hins góða kennara. Þar birtust niðurstöður könnunar meðal mörg hundruð kennara í Englandi um sama málefni. Meðal niðurstaðna er að kennurum í Englandi finnst þeir ekki hafa nógu mikið um starf sitt að segja, áhersla á stöðlun sé mikil, vinnuálag gríðarlegt og ofuráhersla á mælanlegan námsárangur. Jafnframt kom fram að kennarar telja sig búa yfir mýkri persónuleikaeinkennum eins og heiðarleika og velvilja en að ekki sé mikið pláss fyrir þessa eiginleika í þeirra starfskenningu. Mér fannst líka áhugavert að heyra þetta því ég átti að fara í vettvangsheimsóknir með hópi meistaranema í skóla sonar míns næstu vikurnar. Við höfðum þegar farið á fund með aðstoðarskólastjóra þar sem hann fór yfir áherslur skólans og við fengum úthlutað bekkjum og tímum sem við myndum heimsækja. Ég var glaður að sjá að meðal þeirra sem ég átti að fá að heimsækja var Mr. Jones tónlistarkennari.

Munnleg endurgjöf

Þegar ég átti samtalið við son okkar um hinn góða kennara hafði ég þegar ákveðið að athuga hvernig munnlegri endurgjöf væri háttað í skólanum hans, undirbúið rannsóknaráætlun og unnið heimildavinnu til undirbúnings fyrir vettvangsheimsóknina. Hægt er að nota endurgjöf í skólastofunni á mismunandi hátt og við mismunandi tilefni. Endurgjöf getur verið rituð, munnleg eða jafnvel svipbrigði. Allt frá því þeir Black og Wiliam (1998) birtu hugmyndir sínar um leiðsagnarnám og leiðbeinandi endurgjöf rétt fyrir síðustu aldamót hafa þær fengið töluverða athygli en sýnt hefur verið fram á að góð leiðbeinandi endurgjöf getur haft mikil og góð áhrif á nám nemenda. Endurgjöf getur hins vegar haft mismunandi áhrif eftir því hvernig henni er beitt, hvenær, hvers vegna og af hverjum. Þrátt fyrir að fræðimenn séu nokkuð sammála um mikilvægi endurgjafar eins og ítrekað kemur fram í greiningum Hattie (2008 og 2012) á helstu áhrifaþáttum í námi eru ýmsar skoðanir uppi um hvernig best sé að

nota endurgjöf. Markmiðið hlýtur samt alltaf að vera að bæta nám nemenda. Á fundi með aðstoðarskólastjóra skóla sonar míns veifaði hann bókum og skýrslum Hattie og sagði skólann ekki aðeins hvetja til endurgjafar í skólastofunni heldur væri það mikilvægur hluti af undirbúningi og mati á gæðakennslustund að kennari veitti hverjum nemanda munnlega endurgjöf. Ég vissi ekki alveg hvort ég ætti að hlakka til eða kvíða fyrir heimsóknum í kennslustundirnar. Ég var spenntur að sjá hvernig kennarar kæmust yfir að veita hverjum einasta nemanda munnlega endurgjöf en ég var líka svolítið kvíðinn yfir því að ég myndi ekki hafa undan að skrá allt.

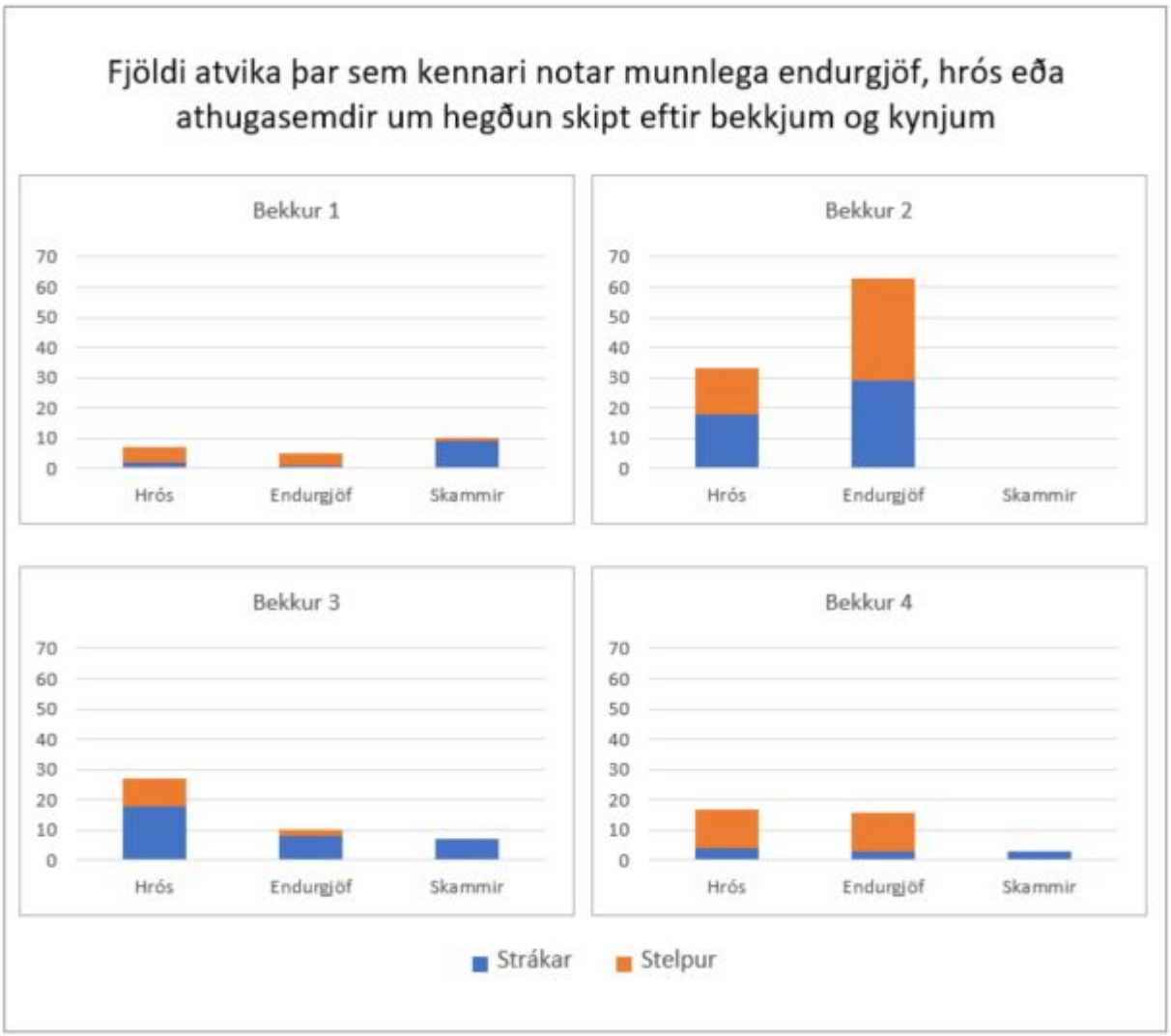
Ég miðaði við að skilgreina munnlega endurgjöf sem upplýsingar frá kennara til nemanda sem varða nám hans og miða að því að bæta árangur í námi (Hattie og Timperly, 2007). Nokkrar mismunandi útgáfur eru til á því hvernig best sé að skilgreina munnlega endurgjöf og ýmsar hugmyndir um það hvað sé endurgjöf og hvað ekki. Robert Coe (2002), sem er raunar einn af helstu gagnrýnendum Hattie, er sammála honum um mikilvægi leiðbeinandi endurgjafar en segir hana verða að vera ákveðna en ekki almenna, fela í sér leiðbeiningar um næstu skref í námi og vera hvetjandi en ekki dæmandi. Ég miða við skilgreininguna hér að ofan og skilgreini því hrós án upplýsinga sem vísa nemandanum áfram í námi ekki sem leiðbeinandi endurgjöf. Margir fræðimenn taka undir þann skilning og Black og Wiliam (1998) gera skýran greinarmun á hrósi sem byggist á verðlaunamenningu, geturöðun og samkeppni meðan leiðbeinandi endurgjöf byggist á menningu þar sem traust ríkir milli nemenda og kennara og milli nemenda innbyrðis (Gamlem og Smith, 2013; Hargreaves, 2012). Sérstaklega er tekið fram að samskipti kennara og nemenda verða að vera óþvinguð og kennari þarf að trúa því einlæglega að allir nemendur geti náð árangri. Bent hefur verið á að á sama tíma og leiðbeinandi endurgjöf hefur jákvæð áhrif á nám nemenda hefur hrós í besta falli engin áhrif (Kluger og DeNisi, 1996). Ég ákvað hins vegar til viðmiðunar að skrá ekki bara leiðbeinandi endurgjöf heldur líka hrós og athugasemdir kennara um hegðun nemenda eða skammir.

Tilviksrannsóknaræfingin

Þessi litla tilviksrannsóknaræfing mín var þannig sett upp að ég fór í fjórar kennslustundir, sat aftast, hægra megin í þeim öllum og skráði öll tilvik þar sem kennarinn veitti munnlega leiðbeinandi endurgjöf, hrós eða gerði athugasemdir við hegðun. Skráningum var þannig háttað að endurgjöf, hrós eða skammir kennaranna voru skráðar út frá fjölda þeirra sem tóku við þannig að ef kennari hrósaði tveimur nemendum sem voru að vinna saman skráðist það sem tvö hrós. Auk þess að telja fjölda skráði ég hvar nemandinn sem fékk endurgjöf sat í skólastofunni, hrós eða athugasemdir við hegðun, hvenær í tímanum það átti sér stað og kyn viðtakandans. Auðvitað var þetta bara æfing í ákveðnum vinnubrögðum og á ýmsan hátt

ófullkomið sem rannsókn og alls ekki hægt að alhæfa neitt út frá þessari æfingu en hún var engu að síður mjög áhugaverð. Um var að ræða unglingaskóla, nemendur í þeim bekkjum sem ég heimsótti voru um 15-20 talsins og greinarnar voru stærðfræði, saga, enska og tónlist.

Á samantektarmynd hér að neðan sést hvernig dreifing skráðra atvika var og ljóst að allir kennararnir notuðu munnlega endurgjöf en mismikið. Dreifing endurgjafarinnar var nokkuð jöfn milli kynja eins og hrósið en drengirnir fengu mun fleiri athugasemdir vegna hegðunar.



Kennarinn í bekk 1 var sá eini sem notaði athugasemdir um hegðun meira en hrós eða endurgjöf. Það kom vissulega á óvart. Ég gerði ráð fyrir að þannig yrði staðan í fleiri bekkjum. Kennarinn í bekk 2 var tónlistarkennarinn en það var frábært að fylgjast með því hvernig hann leiðbeindi nemendum. Vissulega hrósaði hann þeim en oftast hrósaði hann og bætti við leiðbeiningum um hvernig nemendur gætu bætt sig og tengdi það gjarnan við eitthvað sem rætt hafði verið eða nemandinn gert áður. Það var algengt að hann segði t.d.:

Þetta var flott hjá þér en manstu hvernig þú gerðir í síðustu viku þegar þú spilaðir aðeins veikar í lokin? Gerðu það líka í þessu lagi. Eða: *Þetta var vel gert en ég veit að þú getur gert betur og vil að þú setjist niður með þetta aftur og skoðir hvernig sessunautur þinn svaraði síðustu spurningunni*. Hann hrósaði líka og leiðbeindi hópnum saman og var mjög góður að tengja það sem nemendur voru að gera við það sem þau höfðu áður gert og jafnframt tengdi hann við það sem framundan var. Kennari 2 var eini kennarinn sem gerði engar athugasemdir um hegðun. Hann þurfti þess ekki. Það var einnig mjög áhugavert hvernig endurgjöfin hjá kennara 2 dreifðist jafnt á nemendur. Ekki aðeins gaf hann báðum kynjum jafnmikla endurgjöf eins og sést á myndinni heldur deildi hann endurgjöf jafnt meðal nemenda óháð því hvar þeir sátu í skólastofunni og þar sem þetta var tónlistartími kom líka skýrt fram að hann veitti nemendum jafna endurgjöf óháð getu en rannsóknir hafa einmitt bent á að þó að góð endurgjöf hafi jákvæð áhrif á nám allra nemenda þá hafi hún mest áhrif á nám getuminni nemenda. Kennarinn í bekk 3 notaði eiginlega allan tímann í að fara yfir heimavinnu með nemendum. Tíminn var nokkurs konar spurningakeppni sem var m.a.s. nánast eingöngu hraðaspurningar. Kennarinn las upp spurningu úr heimavinnunni og benti á nemanda sem átti að svara. Nemandinn svaraði og kennarinn hrópaði *flott hjá þér, frábært, vel gert* en fylgdi því sjaldnast eftir með neinum leiðbeiningum. Það var aðeins ef svör nemenda voru mjög ófullnægjandi að kennarinn stoppaði og benti nemendum á hvar þeir gætu fundið svarið í bókinni eða hvernig þeir ættu að bæta svör sín. Kennarinn í bekk 4 notaði stærstan hluta tímans í beina kennslu á töflu en fór á milli nemenda meðan þeir unnu í lok tímans.

Allar kennslustundirnar fjórar sem ég fór í voru vel undirbúnar. Kennararnir virtust hafa góð tök á nemendahópunum og námsefninu. Ég geri ráð fyrir að allar kennslustundirnar hefðu staðist ytra mat sem góðar kennslustundir. Ég gat samt ekki varist þeirri hugsun að allir kennararnir nema kennari 2 hefðu sett upp kennslustundir sínar til að passa inn í ákveðna fyrirfram skilgreinda gæðakennslustund. Mér varð hugsað til skólastjóra í öðrum skóla sem hafði komið og heimsótt okkur meistaranemana til að kynna fyrir okkur skráningarkerfið sem var notað í skólanum hans til að tryggja að allar kennslustundir væru gæðakennslustundir. Þar þurftu kennarar að merkja við í ákveðna reiti eftir hverja einustu kennslustund og staðfesta að ákveðnir hlutir hefðu átt sér stað í viðkomandi kennslustund. Stundum getur verið ástæða til að fá staðfestingu á því að kennarar geri eða geri ekki ákveðna hluti en ég tel mjög varasamt að líta svo á að hægt sé að setja upp forskrift að kennslustund sem virkar alltaf hjá öllum kennurum og á alla nemendur. Ég held að það sé ekki góð hugmynd að segja kennurum að þeir eigi að veita nemendum endurgjöf án þess að ræða við kennara hvað felst í því. Ég tel meira að segja að endurgjöf kennara virki ekki nema þeir telji sjálfir að hún geri það.

Það sem mestu skiptir

Jafnvel þó að okkur geti fundist góð hugmynd að staðla margt í menntun mun kennsla seint verða stöðluð. Ég fékk það á tilfinninguna í kynningu aðstoðarskólastjórans í skóla sonar míns að hann teldi að það væri hægt. Ég tel raunar að sú skoðun sé nokkuð útbreidd. Munurinn á kennslu kennara ræðst ekki aðeins af aðstæðum heldur miklu frekar af persónuleika kennarans. Þar ráða þættir sem Biesta (2014) kallar dómgreind (e. judgement) en Carr (2010) dyggðir (e. virtues). Þá er átt við eiginleikann að gera réttu hlutina á réttan hátt af réttri ástæðu. Komið hefur fram í rannsóknum meðal kennara í Englandi að þeir kenndu eins og þeir kenndu af því að þeim hefur verið sagt að gera það. Kennarar hafa kvartað undan því að markvisst hafi verið grafið undan fagmennsku þeirra í pólitískum tilgangi og í þágu stöðlunar (Beck, 2008). Það er áhugavert að velta því fyrir sér hvers vegna svo mikill munur er á milli kennara í því hvort og hvernig þeir nota munnlega endurgjöf úr því að það er yfirlýst stefna skólans að kennarar veiti öllum nemendum munnlega endurgjöf í öllum tímum. Mögulega er ástæðan sú að áherslan er sett á kennslu kennarans en ekki nám nemandans. Menntun þarf að snúast meira um nám og minna um kennslu. Eins og bent hefur verið á þá er traust forsenda þess að munnleg endurgjöf hafi áhrif en seint verður staðlað hvernig kennari byggir upp traust. Traust hefur meira með persónuleika að gera en færni (Kristjánsson, 2013). Það skiptir ekki aðeins máli hvað kennarinn gerir til að byggja upp traust heldur jafnvel frekar hvernig hann er. Er þetta kannski bara sáraeinfalt þrátt fyrir alla staðla og mælingar? Skiptir kannski mestu máli að nemendur finni fyrir því að kennarar hafi áhuga á þeim en ekki bara námsefninu og er ef til vill kostur að nemendur fái það á tilfinninguna að kennararnir séu góðar manneskjur?

Heimildir

Beck, J. (2008). Governmental professionalism: Re-professionalising or de-professionalising teachers in England? *British Journal of Educational Studies*, 56(2), 119–143.

Biesta, G. (2015). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. Í Heilbronn, R. og Foreman-Peck, L. (ritstj.), *Philosophical perspectives on teacher education* (bls 3–22). Wiley Blackwell.

Black, P. og Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. School of Education, King's College London.

Carr, D. (2010). Character, reason and emotion in the education of moral virtues. Í Arthur, J. (ritstj.), *Citizens of character: New directions in character and values education* (bls. 5–20).

Imprint Academic.

Carr, D., Brown, E., Cooke, S., Krisjánsson, K. and Arthur, J. (2015). *The good teacher: Understanding virtues in practice*. University of Birmingham, Jubilee Centre for Character & Virtues.

Coe, R. (2002). Evidence on the role and impact og performance feedback in schools. Í Visscher, A.J. and Coe, R. (ritstj.), *School improvement through performance feedback*. Swets & Zeitlinger.

Hargreaves, E. (2012). Teachers' classroom feedback: Still trying to get it right. *Pedagogies: An International Journal*, 7(1), 1–15.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximising impact on learning*. Routledge.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hattie, J. og Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

Kluger, A.N. og DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284.

Korthagen, F.A.J. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 11–15.

Kristjánsson, K. (2013). Ten myths about character, virtue and virtue education – plus Three well- founded misgivings. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 269-287.

Ómar Örn Magnússon er kennari í Hagaskóla í Reykjavík. Hann hefur starfað sem kennari, aðstoðarskólastjóri og skólastjóri í Hagaskóla í meira en 20 ár. Ómar er með BA gráðu í sagnfræði frá Háskóla Íslands, kennsluréttindi frá Háskólanum á Akureyri og meistaragráðu í forystufræðum og stjórnun menntastofnanna frá University of Warwick.

Gestaritstjórn afmælisgreina Ingvars Sigurgeirssonar: Anna Kristín Sigurðardóttir

prófessor, Baldur Sigurðsson dósent og Gerður G. Óskarsdóttir fyrrverandi fræðslustjóri Reykjavíkur.

SKÓLAÞRÆÐIR
TÍMARIT SAMTAKA ÁHUGAFÓLKS UM SKÓLAÞRÓUN

Grein birt: 26/2/2021
