

Vodenje za učenje: pristop k izboljšanju učenja učencev in učiteljev

Tony Townsend

Vloga vodenja pri učinkovitosti izobraževanja

Po štiridesetih letih sprememb v raziskovanju, politiki in praksi je postalo raziskovanje učinkovitosti in izboljšav v šolah vpliven, čeprav tudi izpodbijan sklop pojmovanj o šolah in o tem, kako utegnejo vplivati na življenja svojih učencev. Prvotni model »črne skrinjice«, ki je količinsko opredeljeval vložke (vire in predhodne dosežke) in rezultate (izpolnjene dosežke) brez pravega oziranja na dogajanje v črni skrinjici šolskih procesov, se čedalje bolj izpopolnjuje z dodajanjem vrednosti, z upoštevanjem večnivojskih modelov in modelov krivulje rasti ter s poskusi kvazieksperimentalnega raziskovanja, s katerimi skuša zajeti zapletenost učenja učencev. Toda osnovni razlog za zaskrbljenost ostaja. »Merjenje dosežkov in »dodane vrednosti« preprosto ni kos kompleksnosti učenja in ga dosledno omejuje na najmanjši skupni imenovalec.« (MacBeath in Cheng 2008, 8)

Kakorkoli že, v vsem raziskovanju učinkovitosti šolanja doslej ostaja dosledna ugotovitev, da ima ravnatelj ključen vpliv na tiste vidike šolske dejavnosti, ki vodijo do merljivih dosežkov. MacBeath (2012, 38) pravi, da je »to tako zelo vpeto v splošno razširjeni nazor, da se zdi neizpodbitno«. Ta ključna prvina šolske dejavnosti je v središču tega sestavka.

Izkušeni ravnatelji imajo lahko močan, pa čeprav posreden, vpliv na dosežke učencev (Leithwood in Jantzi 2000) s svojo sposobnostjo vplivanja na kakovost poučevanja (Fullan 2001; Sergiovanni 2001). V vsaki raziskavi o učinkovitosti šole ali izobraževanja in šolskih izboljšav pa dosledno ugotavljajo, da ima v procesu pomembno vlogo vodenje. Čeprav se vodenje večinoma enači s pedagoškimi vodjami oziroma ravnatelji, raziskovalci v zadnjih letih gledajo nanj širše in proučujejo vodenje na ravni učencev (Mitra 2007), učiteljev (Little 1990; Barth 1999), ravnateljev oziroma pedagoških vodij (Townsend in MacBeath 2011), območnih oziroma lokalnih oblasti (Waters in Marzano 2007) in na ravni vlade oziroma sistema (Hopkins 2010; Southworth 2005), za vo-

denje na vsaki ravni pa odkrivajo, da pripomore k izboljševanju ravni dosežkov učencev šole. Obstaja tudi več vrst vodenja, med drugim hierarhično ali transakcijsko (Silins 1994), transformacijsko (Leithwood in Janzti 2000), skupno (Lambert 2002), porazdeljeno (Gronn 2000; 2002; Spillane, Halverson in Diamond 2001; 2004), moralno (Sergiovanni 1992), etično (Starratt 2004) in demokratično vodenje (Starratt 2001; Mällner 2002), ki so našla pot v literaturo o izobraževanju.

Toda v prispevku se želim posvetiti vrsti vodenja, ki je pridobila veljavo v zadnjih letih. Vodenje za učenje že več kot desetletje uporabljajo v Veliki Britaniji (gl. na primer MacBeath in Dempster 2009; Townsend in MacBeath 2011).

V sestavku utemeljujem, da so s človeškim učenjem povezane tri osnovne prvine: naloga, ki jo je treba izpolniti, razmerje moči, vzpostavljeno med ljudmi, ki nalogo uresničujejo, in okolje, v katerem dejavnost poteka. Pokažem tudi, da se lahko vodja teh prvin loteva na dva načina – eden vodi do pozitivnih pristopov k učenju, drugi pa ustvarja okolje, v katerem je učenje oteženo. Vse kaže, da se drugi način izvaja v Združenih državah z okoljem, ki je nastalo s politiko zakona »No Child Left Behind« (NCLB, »Ne pozabimo nobenega otroka«), jaz pa utemeljujem, da k bolj pozitivnemu pristopu verjetneje vodi vodenje za učenje. Zato se bom oprl na podatke, zbrane z nedavno študijo v Združenih državah.

Vpliv NCLB na izobraževanje v ZDA

V projektu Voices 3, ki ga podpira Univerzitetni svet za upravo izobraževanja v Združenih državah, so predstojnike in vodje šol povprašali za mnenje, kako zakon »No Child Left Behind« (2002) vpliva na vidike njihovega dela. O podatkih poročajo tudi drugi (Acker-Hocevar idr. 2012), toda v tem sestavku želim proučiti, kako NCLB spodbuja nek poseben način vodenja šol.

Sodeč po zbranih podatkih NCLB v številnih pogledih dobro vpliva na uvajanje sprememb v izobraževanju in med drugim daje močan poudarek na izboljševanje šolstva:

V nekaterih pogledih je zakon ravnateljem poenostavil življenje, ker lahko pogledaš svoj učiteljski zbor in rečeš: »Ni mammo izbire, tako piše, to je treba storiti.« [Ravnatelj št. 81, srednja šola, srednji zahod, 2006.]

V NCLB je tudi jasno povedano, da ne bo štel samo uspeh šole

v povprečju, temveč da morajo vse podskupine na šoli delovati zadovoljivo dobro:

Ne moremo prezreti afroameriških podskupin ali populacije s posebnimi potrebami ali drugih manjšinskih populacij. [Ravnatelj št. 66, predmetna stopnja osnovne šole, srednji zahod, 2005.]

Toda način izvajanja NCLB ustvarja težave tako za okrožja kot za šole:

Ne vem, kako dolgo bomo lahko brez denarja vse to po NCLB še izvajali. V tem je resnična težava. [Nadzornik št. 16, manjše okrožje, jugovzhod, 2006.]

V teoriji je NCLB vzpostavil okvir za izboljševanje, s katerim so se vključeni v raziskavo strinjali. Številnim temeljnim konceptom, tj. enakopravnosti, socialne pravičnosti in dosežkov, je težko oporekati. Ampak okvir politike je le oporno sredstvo in ne zagotovilo, da se bo nekaj zgodilo. Namen politike je vzpostaviti razmere, ki bodo omogočale, da se stvari zgodijo, in bodo prinesle razumevanje smisla izboljšav ter odprle možne poti do njih. Toda izvajanje politike je odvisno od marsičesa – od virov, ki so na voljo za uresničevanje politike, od ljudi, ki bodo politiko izvajali, in od njenega sprejetja ali zavrnitve pri ljudeh, na katere bo vplivala. To troje je bistveno za izobraževalni uspeh in z drugega vidika bi lahko rekli, da »uresničujejo« učni program: viri (učitelji, gradivo, infrastruktura) podpirajo uresničevanje, z metodo poteka uresničevanje vsebine kurikula in v okolju se uresničevanje dogaja. Kar vidimo pri NCLB, morda niti ni polom politike, ker pa za pričakovane rezultate ni bilo dovolj potrebnega vložka, za zagotovitev uspeha ni bilo na voljo dovolj virov in potrebne spremembe so se izvajale v odklonilnem in kaznovalno naravnem okolju, lahko v njem vidimo izvedbeni neuspeh.

Vodenje po zakonu NCLB

Northouse (2010) pravi, da je vodenje proces, s katerim posameznik vpliva na skupino posameznikov, da bi dosegla skupni cilj. Ta proces vsebuje dve razsežnosti: ljudi v nekem medsebojnem razmerju moči in nalogo, ki jo je treba izpolniti. Dodali bi lahko še tretjo razsežnost, ki se razvije na koncu, ko nalogo ali izpolnimo ali ne. Ta razsežnost tvori osnovno okolje, ki se lahko kaže ali kot spodbudno (nagrajuje dobre dosežke) ali nasprotujoče (kaznuje

dosežke, ki jih dojemamo kot ne dovolj dobre). Lahko bi trdili, da enake vrste pogoji veljajo za praktično vsako medčloveško interakcijo. Townsend (2009, 376) se izrazi tako:

Človeški odnosi imajo tri razsežnosti: način interakcije, vsebina interakcije in okoliščine, v katerih se interakcija dogaja.

Te razsežnosti se lepo ujemajo s tremi vidiki pedagoškega vodenja, o katerih govorita Hallinger in Murphy (1985). Opredeljevanje poslanstva se ukvarja z nalogo, ki jo je treba opraviti, upravljanje učnega programa se ukvarja z načinom interakcije med ljudmi pri opravljanju te naloge, in spodbujanje ugodne učne klime v šoli lahko enačimo z osnovnim okoljem, v katerem se interakcija dogaja. Razmislimo o teh treh dejavnikih, kot nanje vpliva NCLB, in kako morajo vodje ravnati, da se NCLB izvaja.

Opredelitev poslanstva šole

NCLB usmerja šole, okrožja in šolstva k ozkemu sklopu dosežkov učencev, vire pa jim zagotavlja samo, če jih šole naložijo v ta namen. Čeprav številni poudarjajo, da bi morala vloga šole zajemati široko področje rezultatov, od nekaterih osnovnih veščin, razumevanja zahtev državljanstva in priprav na zaposlitev pa vse do razvoja vrednot, odnosa do sebe in drugih na svetu, rezultate, ki se jim je treba posvetiti, opredeljujeta zakon NCLB sam in količina virov, ki je na voljo šolam za uresničevanje programa. V okolju s skromnimi viri je zelo verjetno, da se bodo sredstva porabila za zagotavljanje uresničitve zakonsko določenega (in merljivega) dela učnega programa. Šele ko je poskrbljeno za te vidike, lahko postanejo del kurikula druge stvari, če je kaj sredstev ostalo. V šolah, ki so s sredstvi bolj preskrbljene, je možno širše področje rezultatov, v tistih pa, ki imajo bolj skope vire ali v katerih se učenci s težavo učijo zakonsko določenega kurikula, ostaja malo časa, da bi pomislili na razvijanje drugih človeških veščin. Podatki Voices 3 nakazujejo, kakšne ozkosti so deležni mnogi ameriški učenci:

Samo naloge nam ostajajo. Nobene ustvarjalnosti ni. In pri čemer jim zatreš ustvarjalnost, tega nočejo početi. [Predstojnik št. 18, srednje veliko okrožje, jugozahod in zahod, 2006.]

Približno 100 odstotkov našega časa porabimo za dokazovanje zadostnosti rezultatov preskusov sposobnosti po NCLB, dijak najvišjega letnika pa konča šolo s približno 75-odstotnim poznavanjem vsega, kar mora vedeti v dejanskem svetu. [Ravnatelj št. 80, srednja šola, srednji zahod, 2005.]

Tako ozko gledanje ne upošteva, da je vsaka šola posebna. McGaw, Banks in Piper (1991, 15) so trdili:

Ker ni enoznačne opredelitve učinkovite šole, tudi ne more biti enega samega recepta, ki bi ga lahko uporabila vsaka šola. Šolanje je za recept prezapletena dejavnost.

Če večino časa porabimo za to, da se učimo na pamet odgovorov na vprašanja z več možnimi odgovori, ostaja zelo malo časa za posvečanje naprednejšim človeškim veščinam, kot so kritično razmišljanje, razvijanje vrednot in analiziranje. Pri ozkosti je za mnoge učence naslednja težava to, da skupaj s pritiskom, ki ga ustvarja zahteva po izkazovanju, nekatere učence slej ko prej zaznamuje kot izgube. Kolikokrat mora učenec neuspešno opravljati preizkus znanja, preden se odloči, da šolsko učenje ni zanj in se preprosto umakne k računalniškim igricam, pri katerih te vidike življenja obvladuje? Ali pa se morda celo zateče v razredu k dejavnostim, ki ovirajo pri učenju še druge?

Upravljanje programa

Koristno je razmisliti o raznih jezikovnih možnostih, ki so nam na voljo pri opisovanju, kako vidimo svet. Obstaja veliko različnih tolmačenj razlik med vodenjem in upravljanjem. Eno, dano v razmislek, je (<http://www.teamtechnology.co.uk/leadership-basics.html>):

- vodenje je vzpostavljanje nove smeri ali vizije za skupino, ki jo bo upoštevala, torej je vodja na čelu prizadevanj v novo smer;
- upravljanje pa obvladuje oziroma usmerja ljudi oz. vire skupine v skladu z načeli ali vrednotami, ki so že bile vzpostavljene.

Čeprav se zavedamo, da je vsaka taka definicija stvar razprave, bi po tej definiciji lahko rekli, da če po NCLB spada k delu vodje »upravljanje programa«, ti vsaj delno usmerjajo in obvladujejo delovanje ljudi. NCLB je »zapovedovalen« zakonodajni dokument, ki opredeljuje zahteve (poslanstvo), usmerjenost (nalogo) in sankcioniranje (upravljanje). Zvezne države, ki jim NCLB narekuje, kako upravljati šolstvo, zapovejo šolskim okrožjem, kaj storiti, šolski odbori povedo šolskim nadzornikom (superintendentom), kaj se zahteva, ti povedo ravnateljem, kako jih bodo presojali, kar vodi do tega, da ravnatelj pravi učiteljem, kako morajo delati, na koncu

verige pa učitelji zapovedujejo učencem, kaj početi. Ljudje, ki v izobraževalnem sistemu Združenih držav nosijo največjo odgovornost za učne rezultate (učenci) in človek, ki jih najverjetneje vodi, spodbuja in poučuje (učitelj), so, ironično, v tej verigi ljudje z najmanj oblasti. Dovoljena jim ni nobena fleksibilnost, ne morejo zastavljati vprašanj in početi ne morejo ničesar, česar ni določil že nekdo višje na lestvici. Da je »upravljanje« res takšno, potrjujejo velikokrat tudi podatki iz Voices 3.

Preveč stvari je, za katere se bom nekaj sestankov morda trudil, da vas bom prepričal vanje, potem pa vam bom rekel, da tako pač bo. [Ravnatelj št. 20, osnovna šola, jugovzhod, 2006.]

Celo kadar se ljudi spodbuja, naj izrazijo svoje mnenje, na koncu odločajo na višjih ravneh.

Zato mislim, da je njihovo mnenje pomembno, ampak odločitve niso prepuščene njim. Odločitev je prepuščena meni. Mnenje je zato pomembno, vendar ni odločitev – saj razumete, ni demokratična odločitev. [Nadzornik št. 68, srednje veliko okrožje, jugozahod, 2006.]

[...] v našem okrožju skoraj ni osnovnega dialoga pri odločanju. [Ravnatelj št. 51, osnovna šola, jugovzhod, 8. junij 2006.]

Seveda Združene države niso edine, ki poznajo takšno obliko upravljanja. MacBeath (2012, 39) poroča o pogledu nekega ravnatelja na skupno (deljeno) vodenje v Veliki Britaniji:

Menim, da se učiteljem mora zdeti, da oni odločajo, ampak občutek imam, da jih silim, da odločajo.

Randall Clinch (2001) je trdil, da »obstajata dva tipa učiteljev, spraševalci in zapovedovalci«, ter menil, da se učenje zares urešničuje v tistih razredih, v katerih učitelji večino časa uporabljajo za prenos sporočila spraševanje in razlaganje. Če to prenesemo na raven šole in okrožja, bi lahko sklepali, da obstaja pri tistih ravnateljih, ki dvomijo o politiki ali procesih (torej so na čelu prizadevanj za novo spremembo) in ljudem pod sabo preprosto zapovedo, kaj morajo početi (ne obvladujejo ljudi po ugotovljenih načelih), večja verjetnost, da razvijejo učečo se skupnost, kot pri tistih, ki počno obratno. Dokaj jasno se zdi, da v sistemu, kot ga v podatkih iz Voices 3 opisujejo oboji, nadzorniki in ravnatelji, sporočila od zgoraj naslednja, nižja raven le malenkostno oblikuje in nato preda naslednji pod sabo. Gre za upravljanje in obvladovanje, ki

težita k minimalnemu sklopu standardiziranih rezultatov, namesto da bi vodila k čedalje bolj raznoliki prihodnosti.

Spodbujanje ugodne učne klime

Tretja pršina je okolje, v katerem se vse to dogaja. Najširše okolje, v katerem šole delujejo, večinoma določajo ljudje zunaj šole in veliko dejavnikov, ki so s tem povezani, spremljajo iz šole kvečjemu ravnatelji. Vzdušje, ki obdaja NCLB, je kaznovalno, ne spodbudno, saj predpisuje sankcije za šole, ki niso dovolj uspešne, okrožja pa zato skoraj ne morejo shajati. Če prištejemo še zmanjšanje financiranja, spreminjanje odnosa javnosti do statusa učiteljev in nenehne poskuse politikov in tiska, da bi našli nekoga, ki ga lahko okrivijo za domnevno pomanjkanje uspeha, je težko videti, kako bi katerikoli šolski vodja lahko na šoli vzpostavljal resnično ugodno učno klimo brez zatekanja k slepilom, da mu uspe.

V osnovi bo klima, ki se ustvarja v javnem izobraževalnem sistemu, temeljila na našem odgovoru na vprašanje: »Ali zaupamo svojim ravnateljem in učiteljem, da bodo nalogo izobraževanja naših učencev opravili ali ne?« V vrsti drugih poklicev zaposlujejo ljudi za neko delo s pričakovanjem, da bodo zaposleni opravili nalogo, kot je treba. Vseeno je v številnih predelih sveta trenutno jasno, da svojim učiteljem in ravnateljem ne zaupamo, da bodo svojo nalogo opravili, in zato omejujemo stopnjo svobode, ki je dovoljena na ravni šol. Pomanjkanje zaupanja se odraža v nekaterih odzivih, ki jih citiram. Ravnatelji menijo, da jim ne zaupajo:

Mislím, da je (NCLB) zasnovan tako, da javnim šolam spodleti. Mislím, da je to njegov cilj. Mislím, da je bil to vedno njegov cilj. [Nadzornik št. 4, večinoma manjša okrožja, srednji zahod, 2006.]

Ker o okolju, v katerem po NCLB delajo ravnatelji, večidel odločajo dejavniki zunaj šole, torej ljudje v upravnih organih na ravni zvezne države ali okrožja, in če se negativno okolje začneja tam, postane ravnateljem težko uporabiti pozitivne strategije. Podatki Voices 3 neizpodbitno kažejo, da je dosedanje izvajanje NCLB ustvarilo negativno vzdušje. To vzdušje prizadene tudi raven učilnice, saj na njej zoži zaznavanje, kaj zmorejo šole:

Ko pa pridemo do financiranja, gre za to, da se trudimo samo še naprej obstajati – učili bomo za test. [Nadzornik št. 35, manjše okrožje, srednji zahod.]

V najhujšem primeru bi to pripeljalo do okoliščin, za katere so »učitelji priznali, da je goljufanje ustaljeni postopek« (Nicholls in Berliner 2007). Na ravni šol se morajo ravnatelji odzvati tudi na te pritiske:

Če je splet okoliščin edinstven in če menim, da bo v najboljšem interesu otrok in njihovega učenja, prelomim pravila. [Ravnatelj št. 83, srednja šola, srednji zahod, 18. 6. 2006.]

Po proučitvi treh prvin, kot se uresničujejo po NCLB, bi lahko rekli, da je za trenutni izobraževalni sistem v ZDA značilen zelo ozek poudarek (na merljivih področjih učenja, ki jih je mogoče preizkusiti), pri katerem se pravila preprosto prenašajo z višje ravni na nižje in učiteljem kot pedagoškim strokovnjakom skoraj ne dopuščajo dovolj širine, da bi imeli otipljiv vpliv na to, kar je pri poučevanju in učenju najbolj cenjeno. Globoko frustracijo občutijo, ker delajo v odklonilnem okviru, ki se raje posveča kaznovanju tistih, ki jim uspeh spodleti, kot da bi poiskal način za spodbujanje uspeha v najbolj poglobljeni obliki.

Vodenje za učenje

V tem poglavju trdim, da vodenje za učenje močno presega preprost poudarek na dosežkih učencev, saj poskuša vse v sistemu pritegniti k dejavnemu sodelovanju pri odločanju o učenju in se trudi spodbujati naklonjeno okolje, ki glavni poudarek še vedno daje učenju, vendar učenju za vse v sistemu. Spodbujati poskuša vodenje, ki vsem, učencem, učiteljem, staršem in administratorjem, omogoči boljše razumevanje, kaj je učenje in kako bi ga morda bilo najbolje izvajati (Multheron v MacBeath 2012):

Šole delujejo najbolje, ko ravnatelj ne ravna individualistično, temveč kolegialno, spodbudno in sodelovalno ter s strokovnimi delavci razvija odnose in dela ob njih kot pedagoški sodelavec.

Mrežo Vodenje za učenje so vzpostavili na Univerzi v Cambridgeu leta 2000 kot del projekta Carpe Vitam. V triletnem obdobju se je izluščil sklop ključnih načel, o katerih so razpravljali, jih preizkušali in dodelovali ravnatelji in učitelji s 24 udeleženih šol. Teh pet načel je:

- *poudarek na učenju*, pri čemer se vodenje za prakso učenja ukvarja z vzdrževanjem poudarka na učenju kot dejavnosti, v

kateri se vsi (učenci, učitelji, ravnatelji, šole in samo šolstvo) nenehno učijo;

- *pogoji za učenje*, pri čemer se vodenje za prakso učenja ukvarja z ustvarjanjem razmer, naklonjenih učenju, v katerih kultura neguje učenje za vse, daje priložnosti za razmišljanje o naravi, veščinah in procesih učenja, fizični in družabni prostor pa spodbuja in slavi učenje;
- *dialog*, pri čemer se vodenje za prakso učenja ukvarja z vzpostavljanjem dialoga, v katerem postane praksa vodenja za učenje eksplicitna, predmet razprav in prenosljiva;
- *deljenje vodenja*, pri čemer vodenje za prakso učenja zajema medsebojno deljenje vodenja, v katerem organizacijske strukture in postopki podpirajo udeleževanje pri razvijanju šole kot učeče se skupnosti;
- *skupno prevzemanje odgovornosti*, pri čemer vodenje za prakso učenja zajema skupni občutek odgovornosti, pri katerem je sistematična samoevalvacija vpeta v raven učilnice, raven šole in raven skupnosti.

Izmed petih načel se je tretje načelo – načelo dialoga – izkazalo kot katalizator za ukvarjanje z drugimi štirimi.

MacBeath in Townsend (2011, 1250) izpeljeta, kako bi vodenje za učenje lahko premaknilo prednost vodenja z upravljanja ozke naloge do čim večjega povečanja dosežkov učencev. Pravita:

Medtem ko večji del literature pedagoškega vodenja krči učenje na »rezultate«, vodenje za učenje rado sprejema veliko širši, razvojni pogled na učenje. Tudi njegov poudarek ni izključno na dosežkih učencev. Na stvari gleda s širkega kota in sprejema strokovno, organizacijsko in vodstveno učenje. Razume tvornost njihovih medsebojnih povezav in klimo, ki jo ustvarjajo za raziskovanje, proučevanje in ustvarjalnost. Njegova skrb velja vsem tistim, ki so del učeče se skupnosti.

Medtem ko se zdi, da se življenje po NCLB posveča »rezultatom učencev«, da bi »podpiralo rast s poudarkom na rezultatih« (Peddwell idr. 2011, 613), se vodenje za učenje zanima za učenje, ki ne zadeva le učencev. Po NCLB je naloga vodje, da izboljšuje rezultate učencev pri tistih standardiziranih preizkusih znanja, ki so povezani s presojo, ali je šola uspešna ali ne. Nasprotno pa velja mnenje, da je vodenje za učenje zasnovano tako, da ustvarja učenje na vseh ravneh v sistemu, učenje učencev, učiteljev, organizacije in

vodstva hkrati. Naloga je pogledati, kje je šola zdaj, sprejeti nekaj odločitev, kje hoče biti, in potem tem spremembam omogočiti, da: »... se razvijejo iz stkanega šolskega življenja, odsevajo okoliščine, ki prevladujejo na šoli in so odgovor nanje, ter so pristno povezane z vsakodnevnim delom učiteljev in učencev.« (Mitchell in Sackney 2011, 977)

V končni analizi gre za razlike v poudarku, jeziku in odnosu. MacBeath in Townsend (2011, 1251) ugotavljata:

Pri tekmovalnem pritisku za cilje in odgovornost sta učenje in poučevanje omejena z zahtevami organizacijske prikladnosti in se počasi in zahrbtno vpijata v intelektualni in čustveni obtok učencev. Učenje se začne dojemati kot nekaj, kar se dogaja v razredih, in vodenje se dojema kot domena tistih, ki sprejemajo velike odločitve o prihodnosti. Vse preveč zlahka učenje kot živahna skupna dejavnost neha biti glavna skrb. Vse preveč zlahka se možnost vodenja učenja prepušča drugim.

Nasprotno so šole, vodene z učenjem, kraj, kjer je učenje učencev neločljivo od učenja strokovnjakov, in v njihovi kulturi se učenje preliva čez meje med vlogo in statusom. Profesionalno učeče se okolje pripravi podlago za okolje učenja učencev. Podlaga je pripravljena radodarno. Nenehen lov na znanje in razumevanje je vpet v kulturo, vpliva pa tudi na strukture, tako da več ne omejujejo, temveč osvobajajo.

Od NCLB do vodenja za učenje: od zapovedovalcev do spraševalcev

Kot smo že prej na kratko omenili, vidimo razliko med vodenjem znotraj omejitev, ki jih zastavlja NCLB, in vodenjem za učenje v tem, da NCLB teži k atomiziranju zelo zapletenega sklopa interakcij na specifične kazalnike, pristojnosti ali dejavnosti, potem pa učiteljem zapoveduje, kako jih uporabiti znotraj osnovnega okolja, ki nakazuje, da ne učiteljem ne šolskim vodjem ne gre zaupati, da se odločajo sami.

Nasprotno pa vodenje za učenje spodbuja nazor, da so uspešne organizacije tiste, ki jih ženejo vprašanja, dialog in kolektivna odgovornost. Vprašanja, kot so kako dobro nam gre, kako to vemo in kaj naj storimo zdaj, tri klasična vprašanja, ki so stebri šolske samoevalvacije (MacBeath 1999), ali vprašanja, kot so kdo se ne uči, zakaj se ne uči in kako mu lahko pomagam učiti se, so tri vprašanja, ki bi si jih morali učitelji zastavljati vsak dan.

Vodenje za učenje se posveča razvijanju konceptov in procesov, namesto da bi se omejevalo na podrobnosti rezultatov učencev. Upošteva koncepte, kot sta profesionalizem in sodelovanje, in procese, kot so tisti, ki so vsebovani v razvijanju profesionalne učeče se skupnosti. Iz Voices 3 vidimo, da ravnatelji to poskušajo, toda dani okvir za izvajanje tega delovanja je še vedno ozka podlaga rezultatov, ki jih NCLB ocenjuje za pomembne. Po NCLB so vprašanja verjetno drugačna, ožja. Namesto kako dobro nam gre se verjetno sprašujemo kakšna je naša ocena, medtem ko se vprašanje kdo se ne uči prelevi v vprašanje kdo ni uspešen.

In konec koncev vodenje za učenje zaupa udeležencem, da bodo opravili svoje delo. Poskrbi, da so učitelji in drugi na šoli dobro usposobljeni in imajo oporo, in predpostavlja se, da so dovolj predani, da bodo ravnali profesionalno v vseh vidikih svojega dela. Spodbuja kolektivni čut za odgovornost in učiteljem dopušča, da sodelujejo v dialogu o načinih pospeševanja izboljšav. To dejavno vzajemno udejstvovanje med šolskimi vodjami in učitelji pa vodi do izboljšanja rezultatov za učence. Robinson, Hohepa in Lloyd (2009) so odkrili, da sta spodbujanje učenja in razvoja učiteljev in udeleževanje tega najpomembnejše, kar bi lahko storil vodja šole, če bi bil cilj izboljševanje dosežkov učencev.

Če upoštevamo tri prvine in znova razmislimo, kako jih lahko vodenje za učenje uporabi, se »opredeljevanje poslanstva« premakne od ozkega posvečanja določenim rezultatom k širokemu razumevanju učenja v vseh njegovih oblikah. »Upravljanje programa« se spremeni v vodenje programa, zapovedovanje ljudem, kaj morajo početi in upravljanje njihovega napredka pa se umakne zastavljanju vprašanj, udeleževanju v dialogu in spodbujanju samoevalvacije. Ko se umaknemo od obravnavanja učiteljev kot tehnikov, s čimer smo ožili poudarek in področje možnosti za učenje, ki ju uresničujejo v razredu, se lahko posvetimo tistemu, čemur se je za ustvarjanje ugodne učne klime treba. Če vzpostavimo klimo, v kateri učiteljem kot pedagoškim strokovnjakom zaupamo, jih spodbudimo, da se razvijajo, kot se najbolj lahko, in jih podpremo v potrebi po sodelovalnem sodelovanju z učenci in drugimi, so njihovi dosežki kar najboljši.

Izziv

Vzrok neuspeha NCLB je v dojemanju izobraževanja učencev tako, da se zdi, kot da je za vse enako verjetno, da bodo uspeli. Razmere na šolah poskuša upravljati, kot da dejavnost ne bi mogla spodle-

teti, čeprav je resnica drugačna. Ustvaril je razmere, ki se opirajo na nadzorovanje in kaznovanje namesto na podpiranje. Rekli bi lahko, da daje NCLB prednost nalogi, doseganju ozkega področja učnih rezultatov, medtem ko je poudarek vodenja za učenje na ljudeh in razvoju vseh z usmerjenim učnim procesom. Lahko bi tudi trdili, da je usmerjanje v učenje vseh, učenje učencev, učiteljev, vodij in sistema, namesto usmerjanje v rezultate, sploh najboljši način za dejansko izboljšanje rezultatov, saj se opira na posameznikovo interakcijo z okoljem, namesto na preprosto zavedanje njegovih različnih prvin. Od atomizma k holizmu, od pomnjenja k razumevanju in od poudarka na neuspehih k poudarku na uspehu.

Kako lahko torej gremo naprej? Kako lahko izobraževanje v ZDA izkoristi moč politike NCLB za izboljšanje ameriškega izobraževanja? In kaj se lahko drugi naučijo iz te izkušnje? NCLB je učiteljem pomagal na novo spoznati, kaj morajo početi, in mogoče bolje razumeti, kako se dela lotiti. Zgodilo se je, da učitelji in šolski vodje zdaj vedo veliko več kot leta 2000, vendar je morda tudi res, da zakon omejuje poudarek na preozko nalogo. Trdili bi lahko, da je zaradi posvečanja ozkemu področju rezultatov, standardiziranih metod merjenja rezultatov in otipljivih posledic za šole, ki standardov ne dohajajo, postala miselnost »velikega tveganja«, ki jo zdaj vidimo v mnogih državah, resnična težava.

Pravo vprašanje za prihodnost pa je, ali zaupamo svojim učiteljem. Če bi se znebili velikih tveganj in kaznovalne narave, ki sta stebra NCLB in drugih ocenjevalnih režimov, ali zaupamo svojim učiteljem dovolj, da predpostavljamo, da bodo še naprej uporabljali to, česar so se naučili v zadnjem desetletju, se še naprej posvečali vsem učencem, vendar spodbujali širše področje rezultatov, ki bolj ustrezajo potrebam raznolikih učencev? Jim dovolj zaupamo, da bodo svoje novo poznavanje podatkov, zbiranja, analize in odločanja uporabili za korist vseh in ne samo nekaterih? Če bi zaupali svojim vodjem in učiteljem, bi te kaznovalne ukrepe lahko ukinili, in to, česar so se naučili v zadnjem desetletju, bi se lahko nadaljevalo, vendar ne v okolju strahu.

Literatura

- Acker-Hocevar, M., J. N. Ballenger, A. W. Place, in G. Ivory. 2012. *Snapshots of School Leadership in the 21st Century: Perils and Promises of Leading for Social Justice, School Improvement, and Democratic Community*. Charlotte, NC: Information Age Press.

- Barth, R. S. 1999. *The Teacher Leader*. Providence, RI: Rhode Island Foundation.
- Clinch, R. 2001. *Secret Kids' Business*. Melbourne: Hawker-Brownlow.
- Fullan, M. 2001. *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gronn, P. 2000. »Distributed Properties: A New Architecture for Leadership.« *Educational Management and Administration* 28: 317–338.
- Gronn, P. 2002. »Distributed Leadership as a Unit of Analysis.« *Leadership Quarterly* 13: 423–451.
- Hallinger, P., in J. Murphy. 1985. »Assessing the Instructional Management Behavior of Principals.« *The Elementary School Journal* 86 (2): 217–248.
- Hopkins, D. 2010. *Realising the Potential of System Leadership Studies in Educational Leadership* 10: 211–224.
- Lambert, L. 2002. »A Framework for Shared Leadership.« *Educational Leadership* 59 (8): 37–40.
- Leithwood, K., in D. Janzti. 2000. »The Effects of Transformational Leadership on Organisational Conditions and Student Engagement with School.« *Journal of Educational Administration* 38 (2): 112–129.
- Little, J. W. 1990. »The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations.« *Teachers College Record* 91: 509–536.
- MacBeath, J. 1999. *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-Evaluation*. London: Routledge.
- MacBeath, J. 2012. *Future of Teaching Profession*. Cambridge: Cambridge University; Bruselj: International Education.
- MacBeath, J., in Y. C. Cheng. 2008. *Leadership for learning: International Perspectives*. Rotterdam: Sense.
- MacBeath, J., in N. Dempster. 2009. *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*. London: Routledge.
- MacBeath, J., in T. Townsend. 2011. »Thinking and Acting Both Locally and Globally: What Do We Know Now and How Do We Continue to Improve?« V *The International Handbook of Leadership for Learning*, ur. T. Townsend in J. MacBeath, 1241–1259. New York: Springer.
- McGaw, B., D. Banks in K. Piper. 1991. *Effective Schools: Schools That Make a Difference*. Hawthorn: ACER.
- Mitchell, C., in L. Sackney. 2011. »Building and Leading Within Learning Ecologies.« V *The International Handbook of Leadership for Learning*, ur. T. Townsend in J. MacBeath, 993–1012. New York: Springer.
- Mitra, D. 2007. »Student Voice in School Reform: From Listening to Leadership« V *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*, ur. D. Thiessen in A. Cook-Sather, 727–744. New York: Springer.
- Müller, J. 2002. »Democratic Leadership in an Age of Managerial Accountability.« *Improving Schools* 5 (5): 11–20.

- Nicholls, S. L., in D. C. Berliner. 2007. *Collateral Damage: How High-Stakes Testing Corrupts America's Schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- »No Child Left Behind Act of 2001.« 2002. Pub. L. No. 107-110 (2002). <http://www.nochildleftbehind.com/NCLB-full-text.pdf>
- Northouse, P. 2010. *Leadership Theory and Practice*. 5. izd. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pedwell, L., B. Levin, B. Pervin, M. J. Gallagher, M. Connor in H. Beck. 2011. »Building Leadership Capacity Across 5,000 Schools.« V *The International Handbook of Leadership for Learning*, ur. T. Townsend in J. MacBeath, 601–616. New York: Springer.
- Robinson, V., M. Hohepa in C. Lloyd. 2009. *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what Works and Why; Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington: Ministry of Education.
- Sergiovanni, T. 1992. *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. New York: Jossey Bass.
- Sergiovanni, T. 2001. *The Principalship: A Reflective Practice*. 5. izd. San Antonio, TX: Trinity Press.
- Silins, H. 1994. »The Relationship Between Transformational and Transactional Leadership and School Improvement Outcomes.« *School Effectiveness and School Improvement* 5 (3): 272–298.
- Southworth, G. 2005. »School Leadership and System Leadership.« *The Educational Forum* 69 (2): 212–220.
- Spillane, J. P., R. Halverson in J. B. Diamond. 2001. »Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective.« *Educational Researcher* 30: 23–28.
- Spillane, J. P., R. Halverson in J. R. Diamond. 2004. »Towards a Theory of Leadership Practice: A Distributed Perspective.« *Journal of Curriculum Studies* 36: 3–34.
- Starratt, R. 2001. »Democratic Leadership Theory in Late Modernity: An Oxymoron or Ironic Possibility?« V *The Ethical Dimensions of School Leadership*, ur. P. Begley in O. Johansson, 12–31. Boston, MA: Kluwer.
- Starratt, R. J. 2004. *Ethical Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Townsend, T. 2009. »Third Millennium Leaders: Thinking and Acting Both Locally and Globally.« *Leadership and Policy in Schools* 8: 355–379.
- Townsend, T., in J. MacBeath. 2011. *The International Handbook on Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer.
- Waters, J. T., in R. J. Marzano. 2007. »School District Leadership That Works: The Effect of Superintendent Leadership on Student Achievement.« *ERS Spectrum* 25 (2): 1–12.

■ Dr. Tony Townsend je profesor na Univerzi v Glasgowu.
tony.townsend@glasgow.ac.uk

Tony Townsend **Vodenje za učenje: pristop k izboljšanju učenja učencev in učiteljev**

Raziskovanje učinkovitosti in izboljšav v šolah je postalo vpliven, čeprav tudi izpodbijan sklop pojmovanj o šolah in o tem, kako utegnejo vplivati na življenje svojih učencev. Prvotni model »črne skrinjice«, ki je količinsko opredeljeval vložke in rezultate brez pravega oziranja na dogajanje v črni skrinjici šolskih procesov, se čedalje bolj izpopolnjuje. V sestavku utemljujem, da so s človeškim učenjem povezane tri osnovne prvine: naloga, ki jo je treba izpolniti, razmerje moči, vzpostavljeno med ljudmi, ki nalogo uresničujejo, in okolje, v katerem dejavnost poteka. Pokažem tudi, da se lahko vodja teh prvin loteva na dva načina – eden vodi do pozitivnih pristopov k učenju, drugi pa ustvarja okolje, v katerem je učenje oteženo. Vse kaže, da se drugi način izvaja v Združenih državah z okoljem, ki je nastalo s politiko zakona No Child Left Behind, jaz pa utemljujem, da k bolj pozitivnemu pristopu verjetneje vodi vodenje za učenje. Zato se bom oprl na podatke, zbrane z nedavno študijo v Združenih državah.

Ključne besede: vodenje za učenje, učenje učencev in učiteljev, dosežki učencev

Leadership for Learning: An Approach to Improving Student and Teacher Learning

School effectiveness and school improvement research has become an influential, though contested, set of understandings about schools and how they might impact on the lives of their students. The initial 'black box' model, which quantified inputs and outputs without really considering what happened within the black box of school processes has become increasingly more sophisticated. I argue in this paper that there are three basic elements associated with human learning, the task to be accomplished, the power relationships established between the people undertaking the task and the environment in which the activity takes place. I also argue that there are two ways of approaching these elements as a leader, one that leads to positive approaches to learning and the other that creates an environment where learning is made more difficult. The latter approach seems to be happening in the United States under the policy environment created by No Child Left Behind Act, whereas I argue that Leadership for Learning is more likely to lead to a more positive approach. To do this I will draw on data collected from a recent study in the United States.

Keywords: leadership for learning, student and teacher learning, student achievement