

Francoski ravnatelji v sekundarnem izobraževanju: novi strokovnosti naproti?

Romuald Normand

Univerza v Strasbourgu, Francija

V zadnjih dveh desetletjih so se naloge in dolžnosti francoskih ravnateljev močno spremenile. Pedagoška razsežnost njihovih dejavnosti se je utrdila, medtem ko je njihovo delovanje zajelo več organizacijskih vprašanj in takšno delitev odgovornosti, ki odstopa birokratske vizije. Prehajanje iz uradniške organizacije v avtonomno šolo, ki sodeluje v mrežah, se ujema s težnjami dolgoročnega razvoja v Evropi. Ravnatelji ostajajo razpeti med izvajanjem izobraževalnih in pedagoških obveznosti ob hkratnem upoštevanju državnih standardov in razvijanju lokalne avtonomije, pa tudi med pravnim varovanjem šol in tveganji, ki jih morajo med upravljanjem sprejemati. Nekatere negotovosti so posebej značilne za razvijanje tega poklica, ki mora prevzemati težke naloge in se hkrati zadovoljiti z dokaj nepriljučno plačo. V članku predstavljamo trenutni okvir ravnateljstva v sekundarnem izobraževanju v Franciji in nakazujemo možnosti za nadaljnji razvoj.

Ključne besede: vodenje v izobraževanju, ravnatelji v Franciji, sekundarno izobraževanje, avtonomija, odgovornost

Uvod

Francoski ravnatelji, zgodovinsko pojmovani kot uradniki in predstavniki države, se pri upravljanju človeških virov in vodenju šol spoprijemajo z novimi dolžnostmi. Medtem ko pojem »šefa« v francoski besedni zvezi »chef d'établissement« poudarja moč zapovedovanja in poslušnosti po hierarhiji, ki izhaja iz centralizacijske tradicije, to avtoriteto in poosebljanje oblasti postopno izpodriva bolj uravnovešena vizija delitve odgovornosti.

Toda tudi če se francoskemu ravnatelju priznava pedagoška vloga, ga ne, kot v drugih državah, izvolijo pedagoški delavci iz svojih vrst niti ga ne imenujejo lokalne oblasti. Ravnatelj nima pristojnosti pri zaposlovanju večine zaposlenih, njegove proračunske možnosti ostajajo močno omejene in pri razporejanju ur poučevanja se podreja uradnim predpisom po državnem, standardiziranem učnem načrtu.

Naloge ravnateljev so se sčasoma opredeljevale s kompromi-

som med spoštovanjem državnih pravil in postopnim uveljavljanjem lokalne avtonomije (Derouet 1992; Delahaye in Louis 2006). Od prvih decentralizacijskih zakonov na začetku 80. let se je v organizaciji sekundarnega šolstva zgodilo kar nekaj sprememb. In čeprav danes razvojni načrt šole ostaja poglobitni sestavni del upravljanja šole, so v središču oblikovanja politik vprašanja evalvacije. Cilj je prestrukturiranje šol v skladu z zakonom o financah, ki v šolstvo uvaja logiko uspešnosti (Cytermann 2006; Simler 2003). Območno upravljanje šol se utrjuje, medtem ko se krepi sodelovanje med primarnim in sekundarnim izobraževanjem (Bouvier 2007). Profesionalna kultura in identiteta ravnateljev se spreminjata hkrati z oddaljevanjem od birokratske tradicije.

Zdi se, da so razmere trenutno naklonjene temu, da postanejo ravnatelji glavno gibalno središče sprememb na ravni šole. Toda ostajajo tudi nekateri izzivi. Kako narediti iz vsake šole ob upoštevanju lokalnega okolja uspešno šolo? Kako učitelje kolektiva bolj angažirati za izboljšanje dosežkov učencev? Kako podpreti pobude in ustvarjalnost med učitelji? Kako spodbujati kulturo dialoga in sodelovanja znotraj skupnosti šole?

S temi izzivi se srečujejo francoski ravnatelji pri upravljanju šol sekundarnega izobraževanja. V sestavku skušamo, ne da bi prezrli izčrpavanje, ki so mu ravnatelji izpostavljeni, s primeri opozoriti na nekaj glavnih smernic razvoja poklica in jih opisati z mednarodnega vidika: članek se začneja z zgodovinskim vidikom, potem pa oriše nekaj glavnih teženj, ki jih opažamo tudi v drugih evropskih državah.

Dolgi pohod do decentralizacije in avtonomije

Definicija funkcije francoskega ravnatelja v sekundarnem šolstvu se je razvijala v dolgem procesu institucionaliziranja. Dejansko so bile francoske šole dolgo obravnavane preprosto samo kot izvajalke splošne politike Francoske republike, brez oziranja na njihovo avtonomijo. Šele v 60. letih 20. stoletja se je v skladu s projektom demokratizacije šole pojavil nov organizacijski model. Po decentralizacijskih zakonih na začetku 80. let se je uredil pravni status lokalnih javnih šol, medtem ko je dolžnosti in naloge ravnateljev še naprej opredeljevala država.

Decentralizacija in izoblikovanje statuta lokalnih javnih šol

Definicija ravnateljstva kot poklica je pretežno odvisna od spreminjanja predstave o šolah in njihovem statusu skozi pretekla ob-

dobja. V Franciji si je v zadnjih petdesetih letih sledilo kar nekaj pojmovanj. Prišlo je do neke vrste sedimentacije, ki jo je za razložitev glavnih sodobnih teženj treba opisati natančneje. Posebej odločilna sta bila dva dogodka: konferenca v Amiensu, mestu na severu Francije, marca leta 1968, in vrnitev levice na oblast leta 1981. Konferenca v Amiensu se je osredotočila na pedagoški vidik in med zelo raznoterimi deležniki je bil dosežen dogovor na podlagi dojemanja šole kot skupnosti. Druga vprašanja v 80. letih 20. stoletja so bila bolj neposredno politična. Cilj oblikovalcev politik je bil na lokalni ravni ustvariti šolsko enoto, ki bi omogočala skupinsko delo in okrepila demokratizacijo dostopa do sekundarnega izobraževanja.

*Konferenca v Amiensu in zakon iz leta 1968:
v iskanju dogovora o »skupnosti šole«*

Ob koncu 60. let 20. stoletja se je pojavil nov organizacijski model, po katerem je osrednjo vlogo zavzela šola kot enota. Konferenca v Amiensu, marca 1968, je iskala poti za uresničevanje državnega projekta demokratizacije: z dejavnim pedagoškim delom, mehkejšimi odnosi med učitelji in učenci, prostorom za umetnost in šport.

To je bilo samo eno od gibanj. Obstajali so predlogi za reorganizacijo pouka in šol na podlagi »dokumentacijskih in informacijskih centrov« (CDI). Drugi so se posvečali izboljšanju vključevanja delavskega razreda in priseljenskih učencev kot v sistemu skupnega nižjega srednjega šolstva v Veliki Britaniji. V težavnejših šolah so nekateri aktivisti z izkušnjami, ki so jih pridobili v poletnih taborih, ustanavljali društva in druge vrste srečevališč. Te pobude so se postopno organizirale in strukturirale v konceptu »družbeno-izobraževalnih domov« (FSE). To zbliževanje, ki je z današnjega stališča heterogeno, je tlakovalo pot pojmu »skupnosti šole« (fr. *communauté scolaire*).

Po konferenci v Amiensu se je minister Peyrefitte vneto zavzemal za uresničitev teh priporočil, toda njegovo pripravljenost so zamajali družbeni protesti maja 1968. Zato pa je naslednji minister, Edgar Faure, črpal iz obstoječega zbira zamisli pri dodelavi novih priporočil. Zakon iz leta 1968 je, z administrativnim odborom, podelil srednjim šolam pravni status in spet prevzel pojem »skupnosti šole«, da je naredil prostor za starše. Hkrati je bil ustanovljen šolski inšpektorat, ki sta mu bila naložena nadzor in obvladovanje novega strokovnega organa »svetovalcev za izobraževanje«.

René Haby, naslednji minister za šolstvo, je s prihodom na oblast (1973) napravil tej politiki konec. Hitro je izoblikoval standardizirani koncept nižjih srednjih šol in vpeljal idejo »skupne šole« (angl. comprehensive school), ki sta jo navdihnili britanska izkušnja in OECD (fr. collège unique).

Od oblikovanja francoske skupne šole do novega statuta šol sekundarnega izobraževanja

Razprava o skupni šoli se je nadaljevala po predsedniških volitvah leta 1981, na katerih je zmagala Socialistična stranka. Poročila so naročili pri nekaj pomembnih mislecih s področja izobraževanja: Louisu Legrandu, Antoinu Prostu, Andréju de Perettiju in nato Pierru Bourdieuju leta 1985. Hitro je obveljalo prepričanje, da pedagoške novosti za »demokratsko nižjo srednjo šolo«, ki jih je spočetka zagovarjal Louis Legrand, formalno ne bi bile sprejete. Medtem ko se je levica zapletala v javno polemiko o položaju zasebnega izobraževanja, je Maurice Vergnaud, takratni vodja šolskega direktorata na ministrstvu, prevzel nekaj naprednih zamisli in vpeljal idejo »avtonomije« šol.

Ta pojem, poskusno vpeljan leta 1982, je po zakonu leta 1989 postal gibalno upravljanja šolskega sistema. Toda še prej sta minister Savary in njegov naslednik Jean-Pierre Chevènement pojem avtonomije omejila s »prednostnimi področji izobraževanja«. Učitelji so morali upoštevati krajevne razmere šol in najti sredstva, s katerimi bi učenci delovnega razreda dosegali državne standarde. Alain Savary je imel tudi pretanjen posluš za razvijanje raznolikosti šol, da bi zadovoljil zahteve staršev. V javnem šolstvu je hotel zagotoviti kakovost, ki bi starše odvrčala od zatekanja k zasebnim šolam. V tistem času je Robert Ballion, sociolog, ki je tesno sodeloval z oblikovalci politik, usmeril pozornost teh oblikovalcev k pojavu potrošnikov šolstva.

Po decentralizacijskih zakonih je bil izdan odlok za oblikovanje pravnega statusa javnih lokalnih šol sekundarnega izobraževanja: šlo je za kompromis med mnogovrstnimi in nekdanjimi usmeritvami.

Od razvojnega načrta šole k pogodbi o ciljih

Razvojni načrt šole je vse od odloka z dne 30. avgusta 1985 okvir za upravljanje šol sekundarnega izobraževanja, saj opredeljuje strategijo posamične šole glede na državne smernice. Z regionalno šolsko oblastjo (fr. académie) se podpiše »pogodba o ciljih«, ki opredeli cilje, katerih izpolnjevanje se nato ocenjuje s kazalniki

(Chudeau 2004). Pri razvojnem načrtu šole gre za kolektivni proces, pri katerem se oblike sodelovanja ne samo upravljajo, ampak tudi ocenjujejo (Bouvier 2009). Pogodba o ciljih, ki v celoti odraža regionalne in državne prednostne naloge, je v skladu s programi uspešnosti, ki jih izvaja ministrstvo in so opredeljeni z normativi in kazalniki, ki jih je treba doseči.

Razvojni načrt šole: avtonomija v okvirih

Od leta 1985 je z različnimi odločbami in predpisi zakonodaja utrdila položaj razvojnega načrta šol v pogodbah med regionalnimi šolskimi oblastmi in šolami sekundarnega izobraževanja. Okrožnice vsako leto pojasnjujejo, kako lahko vsak ravnatelj pridobi nekaj avtonomije z ustreznim razvijanjem načrta in ustreznim organiziranjem izobraževalnih in pedagoških dejavnosti.

Izoblikovanih je bilo tudi nekaj mehanizmov za razgibanje poučevanja in učenja, da bi tej avtonomiji dali večjo veljavo. Ampak dejansko te nove oblike organiziranja niso zmanjšale razlik med uspešnostjo učencev in v resnici niso spremenile pedagoške prakse v razredu.

Pristojnosti, ki jih pravna besedila podeljujejo ravnatelju, ne zadoščajo za utrditev njegove pedagoške vloge, medtem ko prepad med regionalno šolsko upravo in državno politiko kljub nekaterim izboljšavam ostaja prepoznavna značilnost francoskega izobraževalnega sistema (Toulemonde 2006). Nadzor nad poučevanjem ravnateljem popolnoma uhaja iz rok.

In tudi če odmislimo ta institucionalni okvir, izvajanje razvojnega načrta šole še ne zagotavlja učinkovitega presojanja in pedagoškega napredka. Nekateri načrti ostajajo zelo formalni, bolj vezani na zakonske norme in izpolnjevanje predpisanih postopkov kot na kakovost presoje učiteljskih kolektivov.

Za snovanje takšnega razvojnega načrta šole, za sodelovanje med skupinami učiteljev in za opredelitev strategije ali iskanje rešitev ni danega zadosti časa. Avtonomija šol bi morala bolj sloneti na sodelovalnem upravljanju, podprtem s procesom evalvacije, za zagotavljanje ustreznih podatkov in pomoč pri odločanju. To je eden osnovnih pogojev, da skupnost šole razume razvojni načrt šole in ga sprejme.

Izvajanje evalvacije: nekakšen formalni obred

Z uvedbo novih finančnih uredb v francoski javni upravi je postala odgovornost za rezultate neizbežno izhodišče ravnanja javnih uradnikov.

Ta logika uspešnosti je pogosto deležna kritik zaradi: težav pri merjenju, tehnokratskih odmikov, napačne rabe kazalnikov, tekovanja med sodelujočimi itd. (Emin, Mons in Santana 2009). Kljub vsemu je načelo odgovornosti na področju izobraževanja postopno obveljalo predvsem zaradi operativnih programov (PAP, tj. letnih programov uspešnosti, in BOP, tj. operativnih programskih proračunov), povezanih z namenjanjem sredstev državnega proračuna za »obvezno izobraževanje«.

Z javnim delovanjem, usmerjenim v izboljšanje dosežkov učencev, so povezani razni cilji v obliki kazalnikov uspešnosti. Direktorat za evalvacijo, napovedi in uspešnost (DEPP) je izoblikoval vrsto orodij, da bi postala uporaba kazalnikov del sodobne prakse francoskih ravnateljv. Inšpektorat je tudi spremenil mnenje glede evalvacije (Louis 2010; Etienne in Gauthier 2004). Čeprav ostajajo inšpekcije pri učiteljih in v razredu pomemben del nalog inšpektorjev, se jih za proučitev upravljanja in dela zaposlenih veliko zateka k »navzkrižnim« inšpekcijam in revizijam (Lecointe 1997; Lecointe in Rebinguct 1990). Tudi regionalne šolske oblasti so marsikje razvile poskuse izvajanja zunanje evalvacije, ki naj bi bila v pomoč ravnateljem pri njihovem upravljanju.

V razvijanju notranje evalvacije oziroma samoevalvacije šol vidijo oblikovalci politik in inšpektorat koristen dopolnilni mehanizem (Normand 2012; Gather-Thurler 2002). Sodeč po uradnih smernicah lahko samoevalvacija prispeva k snovanju in upravljanju razvojnega načrta šole in k dialogu s starši, učenci in partnerji šole. Izvajanje samoevalvacije se od revizijskega pristopa razlikuje po tem, da presega okvirje ustaljene diagnostike in priporočil. Hkrati se razlikuje od tradicionalnega nadzora nad zakonitostjo in ustreznostjo delovanja, ki ga je izvajal inšpektorat. Za uvedbo samoevalvacije v šolah v francoskem okviru so bile v oporo zlasti izkušnje Škotske (Grek in Ozga 2011).

Odgovornosti ravnateljv pri upravljanju šole

Odgovornosti ravnateljv so številne in raznolike (Picquenot 2004). Ravnatelj ima administrativno odgovornost pri izpolnjevanju zakonov in predpisov, družbeno in državljansko odgovornost pri pogovorih s člani skupnosti šole, pri organiziranju volitev za predstavnike na šoli in branjenju načel republike ter izobraževalno in pedagoško odgovornost pri vodenju šole.

Med zahtevnejšimi pa je pravna odgovornost. Povezana je s tveganji, s katerimi se srečujejo ravnateljji, saj morajo biti ves čas

pozorni na morebitne luknje v zakonih in pazljivo pretehtati vse morebitne posledice svojih odločitev in postopkov.

Tveganja, s katerimi se ravnatelji srečujejo pri izpolnjevanju dolžnosti

Čeprav ravnanje ravnateljev ozko omejujejo uradni predpisi, imajo ravnatelji pri vodenju zadev skupnosti šole moralno odgovornost. Večina službenih situacij od njih zahteva izbiro med več možnostmi: vrednostno sodbo, pri kateri je treba upoštevati poklicno etiko (Obin 1996). S tega vidika se moralna odgovornost ravnateljev v glavnem razlikuje od pravne odgovornosti. Pogosto morajo obvladovati tudi nekatere krizne situacije.

Pritisk zakonodaje in zakonska negotovost ravnateljev

Prevlada prava v šolah izvira iz sorazmernega pešanja institucij (družine, šole, vojske, cerkve itd.) in slabljenja občutka za družbeno in skupno odgovornost, ki so jo te institucije nekoč lahko utelešale (Dubet 2002; Toulemonde 2009). Ta kriza legitimnosti zadeva tudi javne izobraževalce in z njo se krepijo mehanizmi pripisovanja odgovornosti in sodnih postopkov.

Uradna navodila navadno pripisujejo ravnateljem tri vrste odgovornosti (Mamou 2004). Prva je odgovornost za disciplino, povezana z ravnateljevimi dolžnostmi, ki se nanaša na spoštovanje pravil, ki jih je vzpostavil hierahično pristojni organ, in izvajanje sankcij. Ravnatelji imajo tudi civilno odgovornost do škode, povzročene na ljudeh in dobrinah, pri čemer je opredeljena razlika med osebno krivdo javnega uslužbenca in službeno krivdo, ki se nanaša na odgovornost uradovanja. Zavedati se morajo tudi kazenske odgovornosti v zvezi z nepravilnim ravnanjem, kaznivimi dejanji, zločini in kršitvami (nepremišljenostjo, malomarnostjo ali nepazljivostjo).

Čeprav ostajajo tožbe v zvezi z izobraževalnimi zadevami na administrativnih sodiščih maloštevilne, mediji o sodnih postopkih proti ravnateljem obširno poročajo, zlasti pri šolskih izletih in nesrečah. Danes se tožbe širijo tudi na starševsko spodbijanje odločitev o usmerjanju, učiteljih in preverjanjih znanja.

Pravno negotovost še pogloblja dokajšnja negotovost, ki nastaja zaradi nejasnosti uradnih navodil in kopičenja zakonskih predpisov, kar otežuje ugotavljanje meja pri izvajanju zakonov. Prizadevanje za preprečevanje nasilja je sprožilo plaz okrožnic za diagnostiko varnosti, uvajanje mobilnih enot in poročevalcev šolske

varnosti, medtem ko sta izvajanje nevarnih iger in izsiljevanje deležna poostrene pozornosti (*Les personnels de direction* 2010).

Spori, nasilje, negotovost: upravljanje kriznih situacij

Izkušnje z upravljanjem kriznih situacij na šolah so pokazale, da imajo ravnatelji bistveno vlogo pri zagotavljanju veljave odraslih, pa tudi pri angažiranju skupnosti šole pri pravih etike.

S pedagoškega vidika je za zmanjševanje nasilja in agresije učencev treba vpeljati prakso, ki se bolj posveča učenju in sprotnemu preverjanju, ki krepi priznavanje in izboljšujeta samopodobo, namesto krivdi in kaznovanju, ki sta med francoskimi učitelji običajna prijema za reševanje nesoglasij (Obin 2001; 2003). Dobro delovanje razrednega kolektiva (fr. conseil de classe) je za ravnatelje pomembno sredstvo za izboljšanje šolske klime, s katerim prisluhnejo glasu učencev. Tudi olajševanje interdisciplinarnega in interaktivnega poučevanja pri učencih spodbudno vpliva na pozornost in motivacijo. Podpora v obliki prilagojenega mentorstva manj uspešnim učencem se je prav tako izkazala za pot k uspešnosti. To je precej odvisno od delovanja ravnateljev.

Vključevanje odraslih v skrb za učence, dosledno spremljanje prisotnosti, utrditev preprostih pravil v razredih in gibanju med njimi ter redno opozarjanje na pravila šolskega reda prav tako sodijo med dolžnosti ravnateljev za vzdrževanje trajnostnega miru. Na področju vzgoje imajo ravnatelji pomembno vlogo pri dialogu s skupnostjo šole. Vpeljati je mogoče nekatere mehanizme za zagotavljanje rešitev glede motečih učencev in osipnikov, za vzdrževanje dobrih odnosov s starši in razvijanje partnerstev, kajti to so rešitve, ki zajezujejo spore in nasilje. Vključevanje staršev pa zavira nekatere vrste tveganega vedenja, zlasti med mladostniki, in je tudi dejavnik šolske uspešnosti.

Ravnatelj kot pedagoški upravljevec šole

Pravni statut o avtonomiji šol daje ravnateljem pedagoško vlogo. V okviru večšin so opredeljena področja dejavnosti in večšin, ki so nujne za vodenje šol po pedagoški in izobraževalni strategiji.

V empiričnem pogledu pa je za analizo pedagoške odgovornosti ravnateljev treba ločevati med njihovo zakonsko in legitimno veljavo (Bastrenta, Normand in Nouis 2013). Pedagoško upravljanje v pristojnosti ravnateljev se zakonsko nanaša na organizacijo poučevanja, ne pa na metode in vsebine poučevanja. Ta odgovornost

je sestavni del delitve dela med upravo, zadolženimi za vzgojno-vedenjske zadeve (fr. *vie scolaire*) ter pedagoškimi delavci (učitelji). Poleg tega si mora ravnatelj ustvariti legitimnost pri učiteljih, starših in učencih.

Upravljevec med upravo, vie scolaire in učitelji

Poleg razvojnega načrta šole morajo ravnatelji opredeliti pedagoško strukturo za tekoče šolsko leto, zlasti z uporabo dokumenta o dodelitvi ur (fr. *dotation horaire globale*), skupnega in administrativnega proračuna, ki na šolski ravni določa porazdelitev števila ur poučevanja. Ta pedagoška odgovornost jim daje pristojnost razporejanja sredstev za pouk, oblikovanja učiteljskih timov, organiziranja uradnih sestankov med učitelji in imenovanja razrednikov (De Saint-Do, Henry in Pointereau 2010).

Tako lahko torej ravnatelji vplivajo na pedagoško klimo šole in način, kako so aktivnosti poučevanja med letom strukturirane. Čeprav ravnatelji ne ocenjujejo pedagoške prakse učiteljev, jih imajo pravico obiskati v razredu, vendar tega ne počnejo pogosto. Zato pa se pred inšpekcijo posameznega razreda pogovorijo z inšpektorji, o pouku pa se lahko pozanimajo s pregledom vsebine učnih ur, ki jo učitelji zapisujejo v dnevnik, kot to zahtevajo uradna navodila.

Navsezadnje igrajo ravnatelji tudi vlogo pri urejanju in usklajevanju ocenjevanja učencev, saj predsedujejo konferencam razrednih kolektivov in jih podpirajo. Pri usmerjanju učencev se od njih pričakuje omejevanje ponavljanj in števila osipnikov ter organiziranje dialoga s starši. Na področju *vie scolaire* (vzgoje in vedenja) mora ravnatelj s pomočjo razrednikov poskrbeti, da se upoštevajo pravila in šolski red, in spremljati izostanke učencev, hkrati pa k njegovemu delovanju na tem področju spadajo tudi skrb za varnost in zdravje učencev, vzdrževanje demokratičnega življenja in organiziranje umetniških in kulturnih dejavnosti.

Upravljanje pedagoškega sveta za izboljšanje šole

V ustanovitvi pedagoškega sveta (fr. *conseil pédagogique*) z zakonom z dne 23. aprila 2005 lahko vidimo napredek pri priznavanju pedagoških dolžnosti ravnateljev.

Ta organ, ki ima samo svetovalno vlogo, pretehtava razvojni načrt šole. Oblikovalci politik vidijo v tem organu ustrezen mehanizem za izboljševanje medsebojnega koordiniranja med vsemi učitelji, za olajševanje timskega dela, izboljšanje pomoči učencem

in uskladitev pravil in metod preverjanja znanja (Matringe 2005).

Veliko šol je pedagoški svet izkoristilo kot vzvod za inoviranje. Toda pri oblikovanju dogovora o splošnih načelih in vpeljevanju dinamike sprememb igra odločilno vlogo ravnatelj.

Pedagoški svet ne nadomešča drugih organov (upravnega odbora, razrednega kolektiva itd.) in ne posega v »pedagoško svobodo« učiteljev ter v vlogo in legitimnost inšpektorjev v šolskih zadevah. Gre za instrument oblikovanja razvojnega načrta šole in je nekakšen »laboratorij zamisli« za izboljševanje skupnega in pedagoškega delovanja na šolah za izboljšanje uspešnosti učencev.

Ta svet naj bi bil praviloma nevtralen, ločen od sindikalnih interesov, in naj se ne bi ukvarjal s splošnim upravljanjem šole. Lahko pa bi bil izhodišče za notranjo evalvacijo razvojnega načrta šole in v pomoč pri proučevanju potreb glede usposabljanja in podpore učiteljem. Ampak trenutno še ni tako in v glavnem ostaja v razmišljanjih in razpravah med učitelji pretežno formalen. Dejansko obstaja pri njem veliko neskladje med političnimi namerami in resničnostjo vsakdana na šolah.

Nekatere možnosti za razvoj novih dolžnosti francoskih ravnateljev: mednarodni vidiki

Razpon ravnateljevih vlog in dolžnosti se med evropskimi državami razlikuje. Razlike se izražajo v avtonomiji in upravljanju vzgoje in izobraževanja, delitvi pristojnosti v upravnih odborih, v možnostih za izbiranje učiteljev pri zaposlovanju, v opredeljevanju učnih načrtov, vplivu lokalnih oblasti itd.

Kljub tem razlikam lahko na mednarodni ravni opazimo skupno težnjo (Pont, Nusche in Moorman 2007). Birokratskega administratorja oziroma ravnatelja kot direktorja *primum inter pares* izpodriva strokovnjak z novimi nalogami: s širšo obveznostjo pri nadzorstvu in evalvaciji učiteljev, njihovega strokovnega razvoja in sodelovanja v kolektivu; z novo dejavnostjo odgovornosti; z bolj strateškim upravljanjem človeških in finančnih virov; in z večjo usmerjenostjo v delovanje zunaj šol, zlasti v mrežah.

K novi porazdelitvi vlog in dolžnosti

Podeljevanje čedalje več avtonomije šolam še ne zagotavlja izboljšanja uspeha učencev. Vse je odvisno od tega, kako je organizirana porazdelitev vlog in dolžnosti med vodstvenimi delavci in pedagoškimi delavci.

Uprava mora za učinkovitost delovanja podpirati dinamično preobrazanje in neprestano izboljševanje strokovne prakse. Ravnatelj je glavno gibalno spremembo na šoli. Članom skupnosti šole pomaga vzpostavljati klimo, ugodno za krepitev strokovnega sodelovanja in timskega dela.

Ampak takšen razvoj pogosto zahteva korenito preobrazbo organizacije šole, zlasti z uvedbo posredniških funkcij (položajev), da so v pomoč ravnateljem pri vsakodnevnem upravljanju.

Razvoj posredniških funkcij na šolah

Poleg tega, da uradna navodila urejajo ravnateljevo upravljanje vzgoje in izobraževanja na šoli, nista zanemarljivi tudi vloge pomočnika (fr. adjoint), ki deluje kot posrednik med ravnateljem in skupinami učiteljev, in glavnega svetovalca (fr. conseiller principal d'éducation) (Grellier 2009; Régis, Serazin in Vitali 2000). V francoskih šolah opazimo tudi druge vrste srednjih vodstvenih delavcev: koordinatorje šolskih področij, razrednike in učitelje na čelu določenih nalog ali projektov. Znotraj »področij šolskega udejstvovanja«, ki so nadomestila »prednostna področja izobraževanja«, so uvedli funkcijo koordinatorja, ki usklajuje in ureja inovacije, prilagojene manj uspešnim učencem. Toda ta delitev vlog in dolžnosti se, čeprav jo predpisujejo uradna navodila, od šole do šole zelo razlikuje.

Druge države so se še bolj oddaljile od te delitve dela (Muller in Normand 2013). Vpeljale so pedagoške svetovalce. Nekateri učitelji izvajajo dejavnosti usposabljanja in evalvacije zunaj svojega razreda. Pomagajo mlajšim sodelavcem ali pa so zadolženi za omogočanje in upravljanje inovacij in projektov. Nekateri izvajajo naloge srednjih vodstvenih delavcev v pomoč vodstvu. Zunaj šol nekateri izkušeni učitelji delajo kot svetovalci, izvedenci, izvajalci usposabljanj itd. Seveda takšno prestrukturiranje učiteljske delovne sile vpliva na priznavanje usposobljenosti, pojmovanje poklica, kariero in včasih plačo. Toda šole in zlasti učenci s tem dobijo boljšo podporo, dejavnosti pa postanejo bolj interaktivne in člani skupnosti šole lahko pripravljajo izmenjave in sodelovanja. Takšno »vodenje« se ne omejuje zgolj na države angleškega govornega območja (Normand 2010). Gre za pojem »družnega«, »skupnega«, »porazdeljenega« vodenja, ki zahteva spremembo v organizaciji šol. Od delitve vlog in dolžnosti, opredeljenih glede na posameznika in njegov status ali položaj v hierarhiji, se razlikuje, ker temelji na družbenih odnosih in krepitvi usposobljenosti.

Podpora strokovnemu razvoju učiteljev

Na podlagi te nove delitve vlog in dolžnosti lahko uprava z odkrivanjem novih možnosti preobrazi organizacijo šole.

V dinamičnih šolah pedagoški kolektivi nenehno posodablajo svoje metode, da pomagajo učencem izboljševati uspeh. Ravnatelji imajo bistveno vlogo pri vzpostavljanju klime medsebojnega zaupanja in negovanju sodelovanja, usmerjenega v izboljšanje šole. Vsakemu učitelju se priznavata njegova strokovnost in prispevek k razvojnemu načrtu šole in vsak učitelj lahko žanje korist iz prenosa znanja in izkušenj svojih sodelavcev.

Ti horizontalni odnosi spodbujajo strokovni razvoj učiteljev in krepijo njihovo pripadnost skupnosti šole (Normand in Derouet 2011). Na mednarodni ravni postane strokovni razvoj pomembno sredstvo upravljanja šol. Ravnatelji se čedalje bolj ukvarjajo z urejanjem usposabljanja za svoj učiteljski kolektiv.

S strokovnim razvojem si učitelji pomagajo pri spoprijemanju z raznolikimi izkušnjami in pri sistematičnosti proučevanja svojega poučevanja. Lahko ima obliko delavnic, srečanj s kolegi, mentorstva, pa tudi prebiranja raziskovalnih del in razpravljanja o njih. Gre za dolgoročni proces, ki učitelje vključuje z nenehnim in trajnim pretresanjem njihove strokovne prakse (Paquay, Van Nieuwenhoven in Wouters 2010). Učiteljem je v oporo zunanji strokovnjak, eden ali več, ki jim daje na voljo vire, potrebne za preobrazanje njihove profesionalne kulture (Charlier in Biémar 2012).

Ampak premagati je treba nekatere ovire. Ravnatelji imajo odločilno vlogo: od njih je odvisno, ali bodo dali prednost uradniškemu vodenju, ki bo utrdilo tradicionalne navade, ali pa bodo dopuščali tveganja in dvom o obstoječi strokovni praksi. Profesionalna kultura šol, konzervativna ali inovativna, neizogibno vpliva na ves proces preobrazanja.

Delovanje v mrežah: pojav novih veščin

Delovanje zunaj šol je ena novih veščin, ki jih pričakujemo od ravnateljcev. Sodelovanje z drugimi šolami, formaliziranje mrež in medsebojno delitev virov priznavamo kot pomembna sredstva za izboljševanje uspešnosti učencev. So pa tudi način za napredovanje strokovnega razvoja med učitelji.

Temu povezovanju med pobudami in viri med izvajalci in šolami na osnovi skupnih ciljev glede izboljšav v splošnem pravimo »sistemsko vodenje«. Pomeni pa, da se različne transverzalne vloge in usklajevalne strukture opredeljujejo in izvajajo za

izboljšanje učinkovitosti lokalne uprave. In to v nekaterih pogledih vpliva na razvoj večšin ravnateljev. Cilj lokalnih oblasti in oblikovalcev politik je spodbujati vseživljenjsko učenje, bolj povezano z delovnimi situacijami, in posodabljati strokovno znanje z učenjem med kolegi.

Mreže šol in izboljšanje šol

Šole v Franciji se redko vključujejo v mreže, v drugih državah pa je to povezovanje nova oblika lokalnega upravljanja šol. Na lokalni ravni obstaja nekaj institucionalnih mrež, saj ravnatelji usklajujejo svoje delovanje glede na politiko, ki jo je opredelil predstojnik, in izmenjavajo si lahko tudi nekatere informacije za urejanje ukrepov in usmeritev na določenem območju. Ampak francoski ravnatelji se ne nagibajo k uporabi družbenih omrežij za izmenjavo prakse in strokovnega znanja (Pauly 2012).

Kljub temu pa so bile na področjih šolskega udejstvovanja vzpostavljene mreže, kar premika meje upravljanja, ker podaja jasen okvir za razvojni načrt šole in pedagoško inoviranje (Armand 2012). Če odmislimo to sektorsko politiko povezovanja lokalnih oblasti, združenj in drugih partnerjev, se mreža šol ne posveča pretirano pedagogiki in izmenjavi podatkov med učitelji o praksi.

Toda študijska literatura je prinesla dokaze o vplivu mreženja na dosežke učencev. Učinkovita mreža omogoča, ob podpori zunanjih strokovnjakov, priložnosti za izmenjave in odpira tudi možnosti za evalvacijo delovanja in njegovih učinkov. Vendar se mora posvečati izboljševanju šole in podpirati učiteljske kolektive na podlagi nove razporeditve vlog in dolžnosti v šolah.

V takih okvirih lahko ravnatelji razvijajo partnerstva med šolami: s skupnim snovanjem učnih načrtov, skupnimi inovativnimi programi in delom v zvezi z usmerjanjem in vključevanjem učencev ter s transverzalnimi mehanizmi za podporo manj uspešnim učencem. Vsak ravnatelj lahko tako postane tovariš drugega kolega, ki se srečuje z več težavami, in z njim deli svoje znanje in strokovne izkušnje.

Razmišljati globalno, delovati lokalno: novi profesionalni kulturi naproti?

Kot smo že zapisali, igrajo ravnatelji pomembno vlogo pri uspešnosti šol, spodbujanju učiteljskega kolektiva in oblikovanju kulture sodelovanja med učitelji kot pri redni evalvaciji v povezavi z razvojnimi načrtom šole.

Kot uradnik ravnatelj skrbi za upoštevanje predpisov in izpolnjevanje ciljev, ki so jih določile lokalne šolske oblasti. Kot vodja organizira dejavnosti poučevanja in usmerja spremembe delovanja za izboljšanje uspeha učencev. Vse bolj in bolj upošteva šolsko okolje pri razvijanju systemskega pristopa skozi mreže in partnerstva.

To preobražanje poklica zahteva nove veščine (UNESCO 2006). Ravnatelji so: usmerjevalci, ko spodbujajo učitelje k udeleževanju v ustvarjanju razgibanih priložnosti za medsebojno delovanje in izmenjave; povezovalci, ko oblikujejo skupine in iščejo vire zanje; presojevalci, ko za usmerjanje upravljanja zbirajo podatke o svoji šoli; usklajevalci, ko organizirajo poučevanje ali delitev sredstev in prostorov; načrtovalci, ko skušajo uveljaviti vizijo, opredeliti cilje in načrte; posredovalci, ko se sestanejo z učitelji in drugimi udeleženci, da bi rešili težave in nesoglasja; inovatorji, ko spodbujajo ustvarjalnost in izboljšanje šole.

Za boljše upoštevanje resničnih delovnih razmer in hkrati za podporo ravnateljem ves čas njihovega službovanja so potrebni novi pristopi k usposabljanju. Strokovnost ravnateljev je močno odvisna od njihovega strokovnega izpopolnjevanja. Vključevati bi moralo ne samo dobro začetno usposabljanje, ampak tudi nenehen strokovni razvoj, temelječ na opazovanju in analizi prakse skozi učenje med kolegi znotraj strokovnih mrež.

Sklep

V zadnjih dveh desetletjih so se naloge in dolžnosti francoskih ravnateljev močno spremenile. Pedagoška razsežnost njihovih dejavnosti se je utrdila, medtem ko je njihovo delovanje zajelo več organizacijskih vprašanj in takšno delitev odgovornosti, ki odstopa od birokratske vizije.

Prehajanje iz uradniške organizacije v avtonomno šolo, ki sodeluje v mrežah, se ujema s težnjami dolgoročnega razvoja v Evropi. Ta preobrazba šol vključuje tudi novo opredeljevanje poklicev v izobraževanju in namenja več prostora posredniškim funkcijam med administracijo in razredom pri podpori in evalvaciji ukrepov, pedagoškem inoviranju in delu v skupinah.

V Franciji ostajajo ravnatelji razpeti med izvajanjem izobraževalnih in pedagoških obveznosti ob hkratnem upoštevanju državnih standardov in razvijanju lokalne avtonomije, pa tudi med pravnim varovanjem šol in tveganji, ki jih morajo med upravljanjem sprejemati. Nekatere negotovosti so posebej značilne za razvijanje

tega poklica, ki mora prevzemati težke naloge in se hkrati zadovoljiti z dokaj neprivlačno plačo.

Toda položaj francoskih ravnateljev in razmere usposabljanja se izboljšujejo. Čeprav se zakonska besedila in uradniške zahteve pretirano kopičijo, z vsakim dnem nastajajo novi strokovni modeli, ki jih je mogoče razvijati in strukturirati glede na standarde in večšine. Ravnatelji so poglavitno gonilo uspešnosti reform in so bistveni za izboljšave šol na lokalni ravni.

Literatura

- Armand, A. 2012. »Education prioritaire et réseau.« *Administration et Education*, št. 136: 59–65.
- Bastrenta, M., R. Normand in A. Nousis. 2013. *Les pouvoirs du chef d'établissement: autorité, légitimité, leadership*. Lyon: CRDP de l'académie de Lyon.
- Bouvier, A. 2007. *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Pariz: Presses Universitaires de France.
- Bouvier, A. 2009. *Du projet au contrat d'objectifs*. Poitiers: CRDP de Poitou-Charentes.
- Charlier, E., in S. Biémar, ur. 2012. *Accompagner: un agir professionnel*. Bruxelles: De Boeck.
- Chudeau, R. 2004. »Le pilotage par les objectifs dans le second degré: la contractualisation.« *Administration et éducation*, št. 104: 117–121.
- Cytermann, J. R. 2006. »L'architecture de la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) dans les domaines de l'éducation et de la recherche: choix politiques ou choix techniques?« *Revue française d'administration publique*, št. 217: 85–95.
- Delahaye J.-P., in F. Louis, ur. 2006. »L'EPLE et ses missions: rapport a monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.« Inspection générale de l'Éducation nationale in Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, Pariz.
- De Saint-Do, Y., M.-A. Henry in D. Pointereau. 2010. *Le rôle pédagogique du chef d'établissement: nouvelles missions, nouveaux outils*. Pariz: Berger-Levrault.
- Derouet J.-L. 1992. *Ecole et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux?* Pariz: Métailé.
- Dubet, F. 2002. *Le déclin des institutions*. Pariz: Seuil.
- Emin, J.-C., N. Mons in P. Santana. 2009. *Le pilotage par les résultats: un défi pour demain*. Poitiers: Scérén in CNDP.
- Etienne, J., in R.-F. Gauthier. 2004. »L'évaluation des collèges et des lycées en France: bilan critique et perspectives en 2004.« MEN in IGEN-IGAENR, Pariz.
- Gather-Thurler, M., 2002. »L'autoévaluation de l'établissement scolaire

- comme moteur de changement.« V *Les systèmes scolaires et leurs régulations*, ur. M. Bois, 51–49. Lyon: CRDP de Lyon.
- Grek, S., in J. Ozga. 2011. »L'autoévaluation des établissements scolaires en Ecosse.« *Education et sociétés*, št. 28: 77–91.
- Grellier, Y. 2009. *L'adjoint au chef d'établissement scolaire*. Orleans: CRDP de l'academie d'Orleans-Tours.
- Lecointe, M. 1997. *Les enjeux de l'évaluation*. Pariz: L'Harmattan.
- Lecointe, M., in M. Rebinguct. 1990. *L'audit de l'établissement scolaire*. Pariz: Editions d'Organisation.
- Les personnels de direction*. 2010. 13. izdaja. Orléans: CRDP du Centre.
- Louis, F. 2010. »Promouvoir une culture de l'évaluation et du pilotage dans notre système éducatif.« IGEN, IGAENR in ESEN, Pariz.
- Mamou, G., 2004. »Pour un chef d'établissement, qu'est-ce qu'être responsable?« V *Responsabilités: vers une thématique, vers une problématique*, ur. A. Picquenot, 65–88. Dijon: CRDP de Bourgogne.
- Matringe, G. 2005. »Le conseil pédagogique dans les EPLE.« Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Pariz. ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/rapport/conseil_pedagogique2005.pdf
- Muller, F., in R. Normand. 2013. *La grande transformation de l'école? Les clés du changement*. Pariz: ESF.
- Normand, R., 2010. »Le leadership dans l'établissement scolaire: un nouveau partage des rôles et responsabilités entre chefs d'établissement et enseignants.« *Administration et Education*, št. 125: 188–195.
- Normand, R. 2012. »L'auto-évaluation pour accompagner l'expérimentation et le projet d'établissement? Quelques pistes à partir d'expériences anglo-saxonnes.« *Education & Formations*, št. 81: 67–75.
- Normand, R., in J.-L. Derouet, ur. 2011. »Évaluation des élèves, développement professionnel des enseignants, et transformations de l'organisation scolaire: réflexions autour d'expériences anglo-saxonnes.« *Revue Française de Pédagogie*, št. 174.
- Obin, J.-P. 1996. *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*. Pariz: Hachette.
- Obin, J.-P. 2001. »Recommandations pour un établissement scolaire mobilisé contre la violence.« Rapport pour le Comité national de lutte contre la violence à l'école, Pariz.
- Obin, J.-P., ur. 2005. *L'école contre la violence*. Lyon: CRDP de l'académie de Lyon.
- Paquay, L., C. Van Nieuwenhoven in P. Wouters, ur. 2010. *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles: De Boeck.
- Pauly, M.-H. 2012. »Pour des usages professionnels des réseaux par les personnels de direction.« *Administration et Education*, št. 136: 115–120.

- Picquenot, A. 2004. *Responsabilités: vers une thématique, vers une problématique*. Dijon: CRDP de Bourgogne.
- Pont, B., D. Nusche in H. Moorman. 2007. *Améliorer la direction des établissements scolaires*. 2 zv. Pariz: OCDE.
- Régis, R., P. Serazin in C. Vitali. 2000. *Les conseillers principaux d'éducation*. Pariz: Presses Universitaires de France.
- Simler, B., 2003. »LOLF et pilotage par les résultats.« *Administration et Éducation*, št. 98: 129–136.
- Toulemonde, B. 2006. »Le pilotage pédagogique partagé dans l'EPLE.« V *Diriger, animer, piloter un établissement scolaire*, ur. M. Fort in M. Reverchon, 157–160. Dijon: CRDP Bourgogne.
- Toulemonde, B., 2009. »Droit et responsabilité dans l'institution scolaire.« V *Le système éducatif en France*, ur. B. Toulemonde, 20–25. Pariz: La documentation française.
- UNESCO. 2006. *Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire*. Pariz: Groupe inter-agences sur l'enseignement secondaire.
- Dr. Romuald Normand je profesor sociologije na Fakulteti za družbene vede Univerze v Strasbourgu v Franciji.
rnormand@unistra.fr