

## Možni smeri izobraževanja v mednarodnem prostoru: »vodenje za učenje« in »vodenje za rezultate«

Arthur Shapiro, Marc D. Shapiro in Andrej Koren

### Ozadje in namen prispevka

Prispevek se osredotoča na pomembne mednarodne možnosti in trende, ki kažejo na obstoj alternativne smeri izobraževanja, ki z vidika mednarodnih izkušenj omogoča izboljšanje rezultatov izobraževanja, ne da bi se pri tem osredotočala le na odgovornost skozi zunanja preverjanja znanja, kar je pogosto glavna tema političnih razprav v Evropi in ZDA.

Obravnavane teme prispevka obsegajo kratko razpravo o temeljnih ciljih izobraževanja ter dve glavni smeri izobraževanja, razvidni iz mednarodnih izobraževalnih skupnosti in sistemov. Prispevek obravnava med seboj povezane trende, vključno z mednarodnimi preverjanji znanja, profesionalizacijo, večanjem dolžnosti in odgovornosti ter naraščajočo zapletenostjo delovanja šol. Zaključni se z razpravo in možnostmi za izboljšanje doseganja ciljev izobraževanja.

### Dve možnosti in zapletenost

Cilji in nameni izobraževanja so številni. Med glavne cilje izobraževanja umeščamo (Rose 1972):

- akademske dosežke, ki obsegajo tako vsebino kot tudi branje, pisanje in matematične zmožnosti;
- osebno in čustveno rast;
- krepitev državljanstva in učinkovitih medsebojnih odnosov;
- razvoj mišljenja in reševanja problemov;
- podporo in uresničevanje demokratičnih idealov in procesov;
- odgovornost učiteljev, vodij in nosilcev šolskih politik za rezultate.

Navedene cilje lahko poenostavljeno strnemo v dve glavni kategoriji, in sicer na tiste, ki so neposredno povezani z učenjem oz.

omogočajo učenčevo rast in razvoj, ter na tiste, ki težijo k vzpostavljanju nadzora in kontrole nad izobraževanjem, njegovo organizacijo, kurikulumi in procesi.

David Oldroyd (2003) v povezavi z omenjenimi cilji loči dve glavni smeri izobraževanja, določeni z nasprotujočima si smerega gibanja. Prvo poimenuje »vodenje za učenje« oz. »progressivno humanistično vodenje«, drugo »vodenje za rezultate« oz. »novo javno upravljanje«. Prepričan je, da se skandinavske in nekatere druge evropske države bolj nagibajo k in gibljejo v smeri vodenja za učenje, medtem ko Združeno Kraljestvo in ZDA v smeri vodenja za rezultate. Čeprav smeri nista povsem ločeni in se mestoma celo prepletata, temeljita na različnih ideologijah. Vodenje za učenje temelji na profesionalnem opolnomočenju in organizacijskem učenju ter ga poganjajo vrednote skupnosti in demokracije.

Za vodenje za rezultate je značilna osredotočenost na odgovornost, ki se v ZDA odraža v zakonu »No Child Left Behind« (NCLB). Zakon temelji na zunanjih preverjanjih znanja učencev in zahtevah letnega napredka, ki omogočajo javno ocenjevanje in rangiranje šol ter nagrade in kazni. Leta 1988 je Združeno kraljestvo sledilo ZDA pri uresničevanju te smeri šolske politike oz. izobraževanja.

Oldroyd (2003) priznava, da, tako kot vsi modeli s centralnimi težnjami, njegov model zasenči druge razvojne smeri in trende, ki pa jih je vseeno potrebno omeniti v prispevku. O teh trendih meni, da so »zelo posplošene kategorije, ki opredeljujejo zapletene pomen« (str. 50). Tako je, na primer, ena izmed alternativnih možnosti status quo, ko ne storimo ničesar in le nadaljujemo z uresničevanjem sedanjih praks in modelov ter upamo na uspeh. Čeprav se mnoge države odločijo za to možnost, le-ta ni osrednjega pomena za ta prispevek, zato o njej ne bomo razpravljali. Nekateri drugi vzorci, ki so vidni v mednarodnem okolju, vključujejo krepitev decentralizacije izobraževanja in prenos odgovornosti na raven šole ter njenih vodij. Prav tako je moč opaziti tudi vse večje zanimanje za nacionalna in mednarodna preverjanja znanja kot obliko in mehanizem zagotavljanja systemske in šolske odgovornost.

Tudi številne države v razvoju v Afriki, Aziji in Latinski Ameriki poskušajo ob pomoči držav članic OECD uvesti reforme, s katerimi bi izboljšale upravljanje, poučevanje in učenje. Ker je izhodišče mnogih izmed njih slabo, jih v prispevku ne moremo uporabiti kot zelo primerljive primere.

**Smer »vodenje za učenje«**

Oldroyd (2003, 50) vodenje za učenje označuje kot »vodenje, ki si prizadeva za opolnomočenje strokovnih delavcev in mladih v skladu z načeli humanizma, demokratičnega državljanstva ter celostnega osebnega in organizacijskega učenja«. Kot predstavnike smeri navaja šolske sisteme skandinavskih in nekaterih drugih evropskih držav. Za omenjeno smer je značilno opolnomočenje tako strokovnjakov kot učencev, kar mnogi razumejo kot prizadevanje za razvoj učence se organizacije (Senge 1990), katere temeljna cilja sta samoodločanje in nenehne izboljšave. Takšno izobraževanje se v večji meri osredotoča na razvoj človeškega potenciala kot na izboljšanje rezultatov nacionalnih preverjanj. Smer v ospredje postavlja učenčevo učenje ter konstruktivistične teorije in prakse poučevanja, ki vključujejo učitelje in jih spodbujajo k uporabi aktivnih pristopov k učenju. Konstruktivizem je teorija o tem, kako se učimo. Vsak izmed nas si ustvari lastni pomen in učenje o perečih vprašanjih, problemih in temah in ker se naše izkušnje razlikujejo, se razlikujejo tudi naše interpretacije. Glavni konstruktivistični pristop »je, da učenje pomeni konstrukcijo, ustvarjanje, izumljanje in razvoj našega lastnega znanja« (Marlowe in Page 1998, 9–10). Študiji primerov, ki primerjata aktivno (konstruktivistično) in pasivno (tradicionalno) učenje, sta na voljo v Shapiro (2008, 3–10). S tem potrebe udeležencev izobraževanja postanejo osrednjega pomena za izobraževalno institucijo.

Raziskave kažejo, da je zaupanje ključnega pomena za učinkovitost šol (Bryk in Schneider 2002), zaradi česar postane pomembna njihova velikost (Shapiro 2009). Bryk in Schneider sta v svoji 10-letni raziskavi šol v Chicagu ugotovila, da zaupanje v odnosu med učitelji in učenci, ki temelji na družbenem in medsebojnem spoštovanju, vodi k boljšim akademskim dosežkom. Vsaka druga šola, v kateri so oboji razvili visoko stopnjo medsebojnega zaupanja, se je odlikovala z visokimi akademskimi dosežki, medtem ko je visoke akademske uspehe dosegla le vsaka sedma šola z nizko stopnjo zaupanja.

Manjše šole (300–700 učencev) imajo večje možnosti za razvoj zaupanja, saj lahko posamezniki vzpostavijo odnos drug z drugim, medtem ko v večjih šolah (nad 1000 učencev) socialna distanca učiteljem in učencem onemogoča vzpostavitev tesnih odnosov zaupanja (Shapiro 2009). Čeprav se raziskava osredotoča na kontekst ZDA, manj stroge študije potrjujejo njene ugotovitve na mednarodni ravni.

*Smer »vodenje za rezultate«*

Oldroyd (2003, 49) meni, da je za to smer značilno »prizadevanja politikov za višje, merljive in vidne standarde uspešnosti, učinkovitosti in pravičnosti, ki so potrebni za soočanje z izzivi globalne konkurence v hitro spreminjajočem se svetu«. Pri tem pravilno ugotavlja, da gibanje v tej smeri del svoje moči črpa iz pojmovanja, da »kriza izobraževanja [...] vpliva na sposobnost držav, da tekmujejo na globalnem trgu« (str. 50). Lawrence Cuban (1997) po drugi strani pravi, da je predpostavka, da »bo produktivnost javnega šolstva, merjena z rezultati preverjanj, spodbudila celotno gospodarstvo«, napačna, saj sta »gospodarstvo ZDA prekosili tako gospodarstvi Nemčije kot Japonske« kljub nižjim povprečnim rezultatom na mednarodnih preverjanjih. To je le eden izmed dokazov, da tega, kar gospodarstva potrebujejo od svojih izobraževalnih sistemov, ni mogoče enostavno zajeti z ozkimi ukrepi preverjanj osnovnih znanj in spretnosti. Mednarodne izkušnje ponujajo tudi druge primere neusklajenosti med rezultati izobraževanja, potrebnimi za gospodarstvo, in rezultati osredotočenosti na osnovna znanja. Rezultat poudarjanja osnovnih znanj, kot sta matematika in branje, mongolskega postkomunističnega izobraževalnega sistema je veliko neskladje med znanjem in spretnostmi diplomantov na eni in potrebami gospodarstva na drugi strani. Od tod tudi potreba po uvozu kvalificirane delovne sile kljub visoki nezaposlenosti domačih diplomantov z akademsko izobrazbo.

Tako ZDA kot Združeno kraljestvo sta pod vplivom te smeri doživela centralizirano spremembo preverjanja. V Združenem kraljestvu so centralizirali kurikulum, v ZDA pa se je to zgodilo, ker je pritisk, da učenci uspešno opravijo preverjanja bralne in matematične zmožnosti, povzročil povečanje pozornosti tem znanjem v kurikulumu in zmanjšanje pozornosti drugim predmetom, kot so zgodovina, naravoslovje, umetnost, humanistične vede in športna vzgoja. V nekaterih osnovnih šolah so celo odpravili odmore. V Združenem kraljestvu je nacionalizacija kurikuluma privedla do standardizacije nacionalnih preverjanj, ki so nadomestila avtonomijo posameznih šol pri oblikovanju lastnega kurikuluma. Oba državi sta opazili velik poudarek na poučevanju, zasnovanem na preverjanju. Na nek način so kurikulumi v ZDA doživeli bolj neformalne spremembe. NCLB je postal gonilna sila sprememb in domnevnih izboljšav v izobraževanju na zvezni ravni. Sistemi odgovornosti v izobraževanju več zveznih držav, vključno s Florido in Teksasom, so bili prvotno v ospredju zveznih prizadevanj in so služili kot zgled arhitektom NCLB. O podobnih, čeprav manj izra-

zutih posledicah zunanjih preverjanj razpravljajo tudi v Sloveniji.

Oldroyd (2003) ugotavlja, da omenjeni premiki predstavljajo vrnitev k tradiciji mehanističnih organizacij, katerih začetnik je bil Frederick Taylor (1911; taylorizem predpostavlja, da je ljudi potrebno prisiliti, nadzorovati ali jim zagroziti s kaznijo, saj sami po sebi ne marajo dela, delajo sami in se osredotočajo le na svoje lastne interese. Oldroyd (2003, 55) opozarja na nekatere pomanjkljivosti pričakovanja, da upravljalne spremembe vodijo k želenim spremembam rezultatov izobraževanja, pri čemer navaja in primerja spremembe v izobraževanju t.i. prvega in drugega reda. Spremembe prvega reda povezuje s »temeljnimi nameni šole (učenje, poučevanje, socializacija)«. Medtem ko se spremembe prvega reda navezujejo na poučevanje in učenje, so spremembe drugega reda povezane z vodenjem, usmeritvijo in upravljanjem.

Spremembe v izobraževanju »prvega reda« po Oldroydu (2003, 51) vključujejo:

- konstruktivistične pristope k učenju,
- pospešeno učenje,
- poučevanje za razumevanje, globoko učenje,
- razvoj »ključnih spretnosti« (komuniciranje, čustvena inteligenca, reševanje problemov),
- samoevalvacijo učencev,
- sodelovalno skupinsko učenje,
- problemsko učenje,
- zavezanost in predanost vseživljenjskemu učenju.

Spremembe v izobraževanju »drugega reda«, povezane z »novim javnim upravljanjem«, vključujejo:

- na rezultatih temelječo odgovornost za vnaprej določene standarde in cilje,
- tržno konkurenco med šolami (marketizacija),
- spremljanje in evalvacijo strokovnih delavcev in plačilo glede na uspešnost (v povezavi s strokovnim opolnomočenjem),
- transformacijo vodenja (vizija, poslanstvo, strategija, rekulturnacija, učeča se organizacija),
- profesionalni razvoj strokovnih delavcev, usmerjen v šolo.

Oldroyd (2003, 51) sicer poskuša povezati spremembe obeh redov, vendar pri tem ugotavlja, da »je težko pokazati, kako spremembe drugega reda privedejo do sprememb prvega reda, če sploh«.

Oldroyd (2003) kritiko smeri vodenja za rezultate nadaljuje z ugotovitvijo, da je »dvig standardov privedel do osredotočenosti na izboljšanje rezultatov učencev pri nacionalnih standardiziranih preverjanjih«. To ravnatelje in učitelje sili k poučevanju, ki temelji na preverjanju. Posledica tega je tudi, da vodje in učitelji poskušajo najti bližnjico skozi preverjanja in sistem. Večjo pozornost tako usmerjajo k učencem, ki so tik pod doseganjem minimalnih standardom, in se ob tem ne menijo za posameznike, katerih rezultati so daleč pod zastavljenimi standardi. Osredotočenost na to skupino je postala široko razširjena, razširila se je tudi osredotočenost na matematične in bralne spretnosti ter na strategije uspešnega preverjanja. Določena okrožja predmete, kot npr. zgodovina in geografija, vidijo predvsem kot sredstvo za poučevanje bralnih spretnosti. Skratka, zgodilo se je, kar je Benjamin (1989) napovedal pred dvema desetletjema: preverjanja so postala kurikulum.

Kljub zgoraj navedenemu ima prevlada te smeri tudi nekaj pozitivnih posledic. Ker ameriški NCLB model vztraja pri tem, da 95 % vseh manjšinskih skupin doseže minimalne standarde preverjanj, so zvezne države povečale svojo osredotočenost na v preteklosti prezrte manjšinske skupine. Le-te vključujejo Afromeričane, Latinoameričane, Indijance, priseljence, učence iz nižjih socialno-ekonomskih slojev, učence s posebnimi potrebami itd. Čeprav je model preusmeril pozornost na določene skupine, ima tudi negativne posledice, in sicer je lahko šolam, ki sicer brez težav opravijo državno preverjanje, dodeljena skupinska negativna ocena, če se preverjanja ne udeleži in ga uspešno opravi vsaj 95 % učencev vsake manjšinske skupine. Zaradi nezmožnosti izpolnjevanja teh in drugih zahtev bo zato v naslednjih letih pri preverjanjih predvidoma neuspešnih 70 % šol v Minnesoti. Te se sicer ponašajo z visoko akademsko kakovostjo in kakovosti poučevanja spretnosti, kot so kritično mišljenje, reševanje problemov in osebni razvoj, prisiljene, da se namesto na dober program, ki bi sicer zadovoljil potrebe velike večine učencev, osredotočajo na spretnosti, ključne pri preverjanjih znanja, ter površno poučevanje pričakovanih vsebin preverjanj in formulaičnih spretnosti pisanja. Učitelji to imenujejo »drill and kill« pristopi k poučevanju, saj učence urijo na področjih, za katera pričakujejo, da bodo preverjana.

Še en rezultat zgoraj omenjenega je, da veliko število učencev ponavlja razred, ker ne opravijo preverjanj, ki se začnejo v tretjem razredu. To lahko vodi k povečanju osipa, ki morda nevtralizira pozitiven učinek prevlade tega modela v povezavi z manjšinami

in učenci iz družin z nižjimi dohodki. Raziskave kažejo, da za 69 % učencev, ki ne opravijo razreda, obstaja večja verjetnost, da se izpišejo, kot njihovi vrstniki, ki razred opravijo (Roderick 1994), ena izmed študij (Mann 1987) pa je ugotovila, da se verjetno izpiše 90 % tistih, ki ponavljajo dva razreda.

## **Drugi trendi**

Oblikovanje večih skupnih razvojnih ciljev tisočletja leta 2000 je izobraževalce po vsem svetu usmerilo k specifičnim ciljem za države v razvoju in tranziciji. To pomeni zlasti splošen dostop do izobraževanja (že v razvoju v okviru konferenc »Izobraževanje za vse«), še posebej v osnovni šoli. Drugi ključni trend držav v tranziciji so korenite spremembe v smeri decentralizacije. Primeri lahko najdemo tako v Srednji Evropi in na Balkanu kot na Kavkazu in v Aziji. Dva izmed bolj radikalnih primerov sta Gruzija in Makedonija, kjer se je odgovornost z nacionalne ravni prenesla na novoustanovljene neodvisne svete šol in na direktorje ter ravnatelje šol. Velik del teh sprememb vsaj delno navdihuje želja po pridružitvi Evropski uniji. Oldroyd (2003) opozarja tudi na številne druge trende mednarodnega izobraževanja.

## ***Mednarodna preverjanja in odgovornost***

V zadnjih letih se je zanimanje za odgovornost šol izven ZDA in Združenega kraljestva znatno povečalo. Glavni razlog za to je povečano zanimanje za preverjanje dosežkov in želja slediti zgledu ZDA in drugih držav pri ustvarjanju gonilnih sil reform. To je spodbudilo vse večje zanimanje držav za sodelovanje pri treh ključnih periodičnih mednarodnih preverjanjih: Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) in Programme for International Student Assessment (PISA). Sodelovanje v PISA programu mednarodnega preverjanja učencev se je na primer od leta 2000 razširilo s 43 na 67 držav, vključujoč tudi države nečlanice OECD, za katerega je bil program prvotno zasnovan. Študije, ki so osnova za preverjanja, niso zagotovljene letno in čeprav je njihov namen predvsem zagotavljanje nacionalnih rezultatov, se na splošno izvajajo na nacionalni ravni za javne in zasebne šole. To močno povečuje možnosti za uporabo preverjanj v povezavi z odgovornostjo šol in načrtovanjem.

Oblikovalci šolskih politik v sodelujočih državah pogosto vidijo rezultate preverjanj na nacionalni ravni kot kazalce napredka in

kakovosti v izobraževanju ter jih skušajo uporabiti na razčlenjeni ravni. Mnenja o ustrezni uporabi takšnih podatkov se razhajajo. Se naj le-ti uporabljajo predvsem za opredelitev najboljših praks in prepoznavanje problemov šol ali se uporabljajo za podporo tržnim mehanizmom pri dodeljevanju sredstev (PISA 2007, 40)? Podatki preverjanj se uporabljajo pri sprejemanju odločitev glede virov, kot sta financiranje in status, tako znotraj kot izven nacionalnih izobraževalnih sistemov. Ena izmed najbolj produktivnih uporab podatkov nacionalnih preverjanj pri oblikovanju politik je njihova uporaba pri pripravi širših programov inovacij in pravičnosti v nacionalnih sistemih izobraževanja. Poleg tega se rezultati preverjanj uporabljajo pri dodeljevanju ustreznih sredstev najmanj uspešnim področjem oziroma šolam. To ponazarja tudi dejstvo, da več kot 85 % šol v Čilu in Indoneziji, vključenih v študijo PISA 2006, podatke o uspešnosti uporablja pri razporejanju sredstev za poučevanje (PISA 2007). Poroča se tudi o zlorabi podatkov kot političnega orodja za kaznovanje izbranih ravnateljev za predhodno obstoječe razlike, ki so pogosto rezultat neadministrativnih dejavnikov.

Psiholog Gerald Bracey, ki je leta 2009 praznoval 25 let pisanja kolumne Raziskave za Phi Delta Kappan, pravi: »Že dolgo trdim, da je uporaba rezultatov preverjanj pri primerjavi izobraževalnih sistemov napaka in da je uporaba povprečnih ocen pri primerjavi držav še večja napaka« (2009a, 450). Literatura TIMMS to priznava implicitno. »Ker ocen ni mogoče določiti s popolno natančnostjo, rezultatov ZDA ne bi smeli primerjati z rezultati drugih držav samo po rangui« (National Center for Educational Statistics 1999, 1). Kot odgovor na to omejitev TIMMS zagovarja primerjavo uspešnosti držav po treh kategorijah, in sicer najvišjih, srednjih in najnižjih rezultatih. To pomeni, da je primerjava rezultatov tudi v še tako skrbno zasnovanih preverjanj v različnih kontekstih le toliko natančna kot tretjine. Ta pristop stori le malo za premagovanje neenakosti med nacionalnimi sistemi. V nekaterih primerih so države v skušnjavi javno objaviti rezultate na šolski ravni. Ob tem je vredno opozoriti, da študije niso namenjene za neposredno uporabo pri ocenjevanju dosežkov na ravni šol, kaj šele napredka skozi čas.

Podobno konceptualno pomanjkljivost lahko očitamo predpostavkam preverjanj NCLB. Bracey (2009b, 531) oporeka več predpostavkam NCLB, vključno s predpostavko, da »so rezultati preverjanj veljavni pokazatelj kakovosti šol«. Pravi tako tudi, da ni jasno, ali »so dosedanje raziskave veljavne [...], saj ne obstajajo raziskave, ki bi odgovorile na to vprašanje. Prav tako ne vemo, ali tradicionalna analiza, ki uporablja rezultate preverjanj, meri, kar



je pomembno za »dobro« poučevanje. Po vseh teh letih še vedno nimamo splošno sprejetih meril« (prav tam).

Predstavniki Finske menijo, da so njihovi dosledno visoki dosežki na mednarodnih preverjanjih posledica intenzivnih vlaganj v izobraževanje učiteljev, ne pa v preverjanja in uporabo rezultatov kot vzvodov »drugega reda« sprememb. V tem okviru je smiselno pripomniti, da je bila Finska ena izmed redkih držav, sodelujočih v PISA študiji (2007), kjer so ravnatelji z manj kot 20 % šol poročali o uporabi podatkov o uspešnosti pri ocenjevanju učiteljevega dela. Namesto tega sta se Finska in Švedska osredotočili na razvoj konstruktivističnih pristopov k poučevanju, odpravili ocenjevanje šol in decentralizirali prej centralizirani sistem (Darling-Hammond in McClosky 2008).

### ***Profesionalizacija***

V to kategorijo sodi profesionalizacija vodenja v izobraževanju, saj mnoge države. Profesionalizacija se nanaša tudi na večjo strokovnost učiteljev, ki je posledica tako izobraževanja kot modelov in priložnosti na delovnem mestu.

Večplastni sistem ukrepov, ki ga je razvila Finska, ponazarja model za spoprijemanje z raznimi nepravilnostmi, s katerimi se soočajo, kot so na primer razlike v kompetencah učencev ob vstopu v šolo in razlike v šolskih dosežkih skozi čas (Grubb 2007). Model vključuje visoko profesionalizirane učitelje, učiteljevega pomočnika, učitelja za učence s posebnimi potrebami in večdisciplinarno ekipo strokovnjakov. Poleg tega so zanj značilni tudi majhni oddelki (16–18 učencev), majhne šole (200–300 učencev), s čimer se lažje izognejo odtujenosti, in učitelji, ki iste skupine učencev poučujejo tudi do šest let.

Majhnost šol je lahko pomemben dejavnik izboljšanja pravičnosti na Finskem in drugod. Bickel in Howley (2000) menita, da »majhne šole zmanjšujejo vpliv revščine na dosežke pri branju, pisanju in matematiki za 80–90 %«. Abramson (2000) ugotavlja: »Če želite izboljšati rezultate preverjanj (in po tej logiki učenje) v šolah z nizkimi dosežki in visoko stopnjo revščine [...] zmanjšajte število učencev«. V istem članku tudi zatrjuje, da lahko to vključuje decentralizacijo večjih v manjše učne skupnosti znotraj šole.

### ***Povečanje števila vlog in sodelovalno vodenje***

Z večanjem zapletenosti delovanja šol in družbe se je povečalo število vlog za ljudi na vodilnih položajih, kar je v nasprotju s preteklostjo, ko je bilo ljudi na vodilnih položajih malo. Študije ka-

žejo, da se je razumevanje vodenja kot vodenja nalog in ljudi v preteklosti razširilo na dodatne vloge. Ta rastoči seznam je dokaz naraščajoče zapletenosti in prepletlosti v organizacijah in šolah. Oldroyd (2003, 55) presenetljivo ugotavlja, da ima morda »tretjina vseh učiteljev v šolah, ki so organizirane kot sodelovalne, na timih temelječe profesionalne učee se skupnosti, vodstveno vlogo v odnosu z drugimi odraslimi«. To pomeni, da se je količina vodenja povečala za namene soočanja z novimi vlogami, zahtevnimi nalogami in zahtevami, s katerimi se soočajo izobraževalne in številne druge organizacije.

### ***Povečanje ravnateljeve odgovornosti***

S širjenjem dolžnosti in odgovornosti ravnateljev izven njihovih tradicionalnih vlog se povečuje tudi njihova odgovornost (Koren 2007). Mnoge države od ravnateljev zahtevajo, da k svojim vlogam glavnega izobraževalca dodajo tudi skrb za šolske finance, upravljanje s človeškimi viri, delovanje in vzdrževanje šole, šolski prevoz, poročanje o zahtevah in včasih tudi odgovornost šole. To predstavlja še posebej pereč problem v sistemih, kjer so ravnatelji neizkušeni in jim manjka usposabljanje na področju teh vlog.

Slovenska usposabljanja za ravnatelje na primer poskušajo povečanje odgovornosti ravnateljev reševati s pojasnjevanjem pravnih in drugih zahtev, ki jih le-ti označijo kot najbolj nejasne in stresne. V ZDA so zvezni in nekateri državni zakoni in zahteve glede poročanja sicer povečali preglednost šolskih sistemov, vendar na račun premika osredotočenosti od učenja in učnega okolja k poročanju in odgovornosti. Zahteve zveznih zakonov za sisteme, ki prejemajo zvezna sredstva, vključno s sredstvi za razvoj individualiziranih načrtov izobraževanja za učence s posebnimi potrebami in za učence, ki jim je angleščina drugi jezik, so občutno povečale dolžnosti ravnateljev in hkrati centralizirale formalno decentraliziran sistem, o čemer bomo podrobneje spregovorili v nadaljevanju. Poleg tega v nekaterih državah, vključno z ZDA, povečanje zahtev od ravnateljev ter povečanje števila vlog in konfliktov med njimi povzročata težave pri zaposlovanju visoko kvalificiranih zaposlenih.

### ***Večanje zapletenosti in nejasnosti – centralizacija vs. decentralizacija***

Ravnatelji se soočajo z vse večjo zapletenostjo. Pred dvema desetletjema pojma standardov in nacionalnih preverjanj, na podlagi

katerih se danes rangira šole, nista bila del njihovega vsakdanjika. Edina konkurenca so bile zasebne šole, kamor so se po navadi vpisovali učenci iz višjih socialnih slojev.

Za večje šole je značilna precej večja zapletenost kot za manjše šole, kar lahko oblikovalce politik spodbudi k zmanjševanju te kompleksnosti, kot je razvidno iz primera Švedske. Le-ta (in druge države) poskušajo ohraniti majhnost šol za njihovo večjo obvladljivost. Pri tem se poraja vprašanje, ali lahko države z večjimi šolami, kot npr. ZDA, le-te decentralizirajo v manjše učne skupnosti, kar bi zmanjšalo vedno večjo zapletenost in olajšalo njihovo vodenje? V ZDA se je tako pojavilo gibanje za majhne šole (angl. Small Schools Movement), ki se uspešno širi (Raywid 1995). Eden izmed glavnih akterjev tega gibanja je Melinda and Bill Gates Foundation, ki razvoju manjših šol namenja precejšnje vsote (Miner 2005).

Številne države, vključno z Makedonijo in Gruzijo, so decentralizirale svoj sistem javnega šolstva, deloma kot odgovor na zahteve Evropske unije po posodobitvi njihovih izobraževalnih sistemov kot enega izmed pogojev za vstop v EU. V Gruziji decentralizacijo spremlja radikalno povečanje preglednosti šolskih financ, s čimer želijo zmanjšati korupcijo. Pristopa obeh držav sta dokaj radikalna, saj gre za premik od popolnoma centraliziranega sistema k sistemu, v katerem je vsaka šola pravno neodvisna in ima svoj šolski svet, ki je odgovoren za njeno delovanje.

O decentralizaciji v skladu z modeloma ZDA in Združenega kraljestva razmišljajo tudi nekatere druge vzhodnoevropske države. To pomeni, da vidijo standardizirana preverjanja in standarde kot sredstvo za reformo svojih sistemov. Kot že rečeno, lahko takšen instrument prisile povzroči sistemske spremembe, vendar je primere pozitivnih sprememb težje določiti.

## Implikacije

Tako vodenje za učenje kot vodenje za rezultate lahko vodita k spremembam, vendar se zdi, da prvo vodi k bolj pozitivnim spremembam na več področjih in je bolj v skladu z navedenimi cilji izobraževanja. Njegovo večjo učinkovitost potrjujeta tudi primera Švedske in Finske. Kljub temu ostajajo odprta pomembna vprašanja. Kakšno vlogo igra vodenje za učenje pri spodbujanju inovacij ter izboljšanju poučevanja in učenja? Kako učinkoviti sta obravnavani smeri pri spodbujanju izobraževalnih reform? Kako učinkoviti sta smeri pri doseganju ciljev izobraževanja, opredelje-

nih v začetku tega prispevka, in katere cilje podpira vsaka izmed njiju?

Zdi se, da se nekatere države nagibajo k vodenju za rezultate, ki je v veliki meri značilen za sistema ZDA in Združenega kraljestva. Vzrok za to je morda dejstvo, da sta to izobraževalna sistema, ki ju najbolje poznamo, da sta to državi, od katerih mnogi prejemajo razvojno ali drugo pomoč, ali preprosto zato, ker menijo, da je gospodarska moč povezana s pristopom do izobraževanja. Žal ne obstajajo jasni dokazi o tem, da je gospodarska moč povezana s superiornimi izobraževalnimi sistemi. Kot dokaz za to lahko navedemo ZDA, ki sicer slovijo po gospodarski ustvarjalnosti in inovativnosti, vendar se ta sloves ne drži tudi njihovega šolskega sistema.

Čeprav zagovorniki NCLB pravijo, da so rezultati pri matematiki in branju najboljši pokazatelj prihodnje akademske uspešnosti in preverjanj, le malokdo izmed njih meni, da so drugi prej omenjeni cilji izobraževalnega sistema nepomembni; še več, obstaja možnost, da so celo pomembnejši. Kljub temu spodbude programa ožajo kurikulum z namenom doseganja uspeha v skladu z omejenimi ukrepi ali celo spodbujajo posameznike, da poskušajo najti bližnjico skozi sistem, namesto da bi si vsaj prizadevali na ravni šole izboljšati omejene rezultate izobraževanja, na katere se osredotočajo preverjanja. Rezultat tega so prizadevanja za uspeh le v okviru najožjih ciljev izobraževalnega sistema, predvsem cilja administrativnega nadzora.

Kljub izrazitemu poudarku na preverjanjih kot gonilni sili reform je potrebno opozoriti, da poleg preverjanj na šole pozitivno in negativno vplivajo tudi drugi dejavniki. Kot smo že omenili, sta na primer zaupanje in velikost šol ključnega pomena za izboljšanje učinkovitosti poučevanja, učenja in vodenja. Vendar ustvarjanje zaupanja zahteva sposobnosti, trud in čas, kar velja tudi za decentralizacijo velikih šol. Oboje obsega večletne strategije sprememb. Treba bi bilo oceniti prispevek radikalne systemske decentralizacije v Gruziji in Makedoniji k pozitivnim (in negativnim) spremembam.

Novejše strategije poučevanja, kot so konstruktivistični pristopi, so se izkazale za obetavne, zato jih je potrebno spodbujati za izboljšanje poučevanja in učenja. Področje mednarodnega in nacionalnega preverjanja je potrebno dodatno raziskati, da bi ugotovili primernost uporabe mednarodnih preverjanj dosežkov v drugih državah in manjšinah.

Čikaška študija, omenjena v tem prispevku, dvomi v uporabo preverjanj za pridobivanje natančnih ocen uspešnosti šol. Če je

njihova natančnost res vprašljiva, je ogrožena tudi temeljna podlaga za uporabo preverjanj pri ocenjevanju učinkovitosti izobraževalnih sistemov.

## Literatura

- Abramson, P. 2000. »How Schools Size Affects Academic Achievement.« *School Planning and Management* 39 (5): 86.
- Benjamin, W. F. 1989. »From the Curriculum Editor: The Test-Driven Curriculum.« *Florida ASCD Journal* 5 (pomlad): 2–5.
- Bickel, R., in C. B. Howley. 2002. »The Influence of Scale.« *American School Board Journal* 189 (3): 28–30.
- Bracey, G. W. 2009a. »Research: Not Leaning Hard on U.S. Economy.« *Phi Delta Kappan* 90 (6): 450.
- . 2009b. »Research: Some Thoughts as ‘Research’ Turns 25.« *Phi Delta Kappan* 90 (7): 530–531.
- Bryk, A. S., in B. Schneider. 2002. *Trust in Schools: A Core Resource for School Reform*. New York: Russell Sage Foundation.
- Cuban, L. 1997. »The Myth of National Standards.« *St. Petersburg Times*, 13. april.
- Darling-Hammond, L., in L. McClosky. 2008. »Assessment for Learning around the World: What Would it Mean to be Internationally Competitive?« *Phi Delta Kappan* 90 (4): 263–272.
- Grubb, W. N. 2007. »Dynamic Inequality and Intervention: Lessons from a Small Country.« *Phi Delta Kappan* 89 (2): 105–114.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management.
- Leithwood, K., E. Jantzi in R. Stenibeck. 1999. *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.
- Mann, D. 1987. »Can We Help Dropouts? Thinking about the Undoable.« *V School Dropouts: Patterns and Policies*, ur. G. Natriello, 3–19. New York: Teachers College Press.
- Marlowe, B. A., in M. L. Page. 1998. *Creating and Sustaining the Constructivist Classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Miner, B. 2005. »The Gates Foundation and Small Schools.« *Rethinking Schools Online* 19 (4): 21–26.
- National Center for Educational Statistics. 1999. *Overview and Key Findings across Grade Levels*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Oldroyd, D. 2005. »Educational Leadership for Results or For Learning? Contrasting Directions in Times of Transition.« *Managing Global Transitions* 1 (1): 49–67.
- PISA. 2007. »PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World.« Executive Summary, OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/15/13/39725224.pdf>
- Raywid, M. A. 1995. *The Subschoools/Small Schools Movement – Taking*

*Stock*. Madison, WI: Center on Organizing and Restructuring of Schools.

Roderick, M. 1994. »Grade Retention and School Dropout: Investigating the Association.« *American Educational Research Journal* 31: 729–759.

Rose, L. C. 1972. *Educational Goals and Objectives: A Model Program for Community and Professional Involvement: Administrator's Manual*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.

Senge, P. M. 1990. *The Fifth Discipline: The art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday Currency.

Shapiro, A. 2008. *The Effective Constructivist Leader: A Guide to the Successful Approaches*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

———. 2009. *Making Large Schools Work*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Taylor, F. W. 1911. *The Principles of Scientific Management*. New York: Harper & Row.

■ Dr. Arthur Shapiro je profesor na Univerzi Južna Florida, ZDA.  
*ashapiro2@tampabay.rr.com*

Dr. Andrej Koren je direktor Šole za ravnatelje.  
*andrej.koren@solazaravnatelje.si*