

Dr. Zora Rutar Ilc, Zavod RS za šolstvo

## UČENJE UČITELJEV SKOZI VKLJUČEVANJE V RAZVOJNE PROJEKTE

Ko govorimo o učenju učiteljev, največkrat spontano pomislimo na dodiplomsko izobraževanje, na stalno strokovno usposabljanje oz. seminarje ter morda še na študijske skupine in usposabljanja za pripravo maturitetnih nalog in nalog za Nacionalno preverjanje znanja. V zadnjem času so vse pogostejši vir navdiha in učenja za učitelje tudi študijski obiski v tujini.

Več kot 20 let je v slovenskem šolstvu kot legitimen in zelo cenjen način učenja in raziskovanja uveljavljeno tudi akcijsko raziskovanje. Po načelih akcijskega raziskovanja, ki je zajelo zainteresirane skupine učiteljev na šolah, so v bližnji preteklosti potekali številni projekti, med drugim npr. na Zavodu RS za šolstvo tako potekajo inovacijski projekti, na Šoli za ravnatelje pa Mreže učečih se šol. Akcijsko raziskovanje je še posebej dragoceno, ker prepleta sodelovalno učenje učiteljev in razvoj: učitelji v koordiniranih timih po načelih akcijskega raziskovanja iščejo rešitve za različne problemske situacije oz. odgovore na raziskovalna vprašanja. Skozi ta proces se hkrati učijo in prihajajo do razvojnih rešitev, ki jim sledi akcija.

Kot odličen vir kolegialnega podpiranja in učenja se je v zadnjih letih izkazalo tudi mreženje šol in učiteljev ob pomembnih projektih in drugih izzivih. Tako se je že uvajanje devetletke v veliki meri naslonilo na mreže mentorskih šol in učiteljev, mentorski učitelji pa so bili v odločilno pomoč tudi pri posodabljanju gimnazij. Učenje učiteljev drug od drugega, ob primerih, mentoriranju, izmenjavi izkušenj in ponekod tudi ob kolegialnih hospitacijah, je pri učiteljih še posebej priljubljen način učenja in mreženja. Mentorski učitelji so bili pogosto tudi v vlogi raziskovalcev in »razvojnikov«, ne le »mentorjev«. Tudi za učitelje namreč velja, da lahko najbolj prepričljivo zastopajo in spodbujajo tisto, do česar so prišli sami, z lastno (pre)izkušnjo.

Prav zato lahko kot odlično priložnost za učenje in strokovni razvoj učiteljev prepoznamo tudi razvojne projekte: tako tiste, ki jih organizirajo šole<sup>1</sup> same, kot tudi tiste, v katere učitelje in šole k sodelovanju vabimo različne institucije, npr. Zavod RS za šolstvo, Center za poklicno izobraževanje, Šola za ravnatelje, pa tudi fakultete. Ti projekti so vir učenja tako za učitelje oz. običajno za razvojne timе šol, ki nato širijo spremembe na svojih

šolah, kot za njihove kolege, ki so udeleženi v teh procesih. V okviru večletnih ESS-projektov Posodobitev gimnazij in Posodobitev kurikula na osnovnih šolah in gimnazijah, ki jih je skupaj s šolami izvajal Zavod RS za šolstvo, je bil izjemno pomemben poudarek prav na tem, da se spremembe prek timov prenaša na celotne učiteljske zборе.

S to prakso smo začeli v ESS-projektu Posodobitev gimnazije, ko smo – upoštevaje načela opolnomočenja učiteljev in šol, učeče se skupnosti, lastništva nad spremembami (angl. *ownership*), razporejenega vodenja (angl. *distributed leadership*) in polne vključenosti itd. – pričeli s šolami, vključenimi v projekt, delati na drugačen način kot do tedaj. Namesto sistema »kurirjev« in »informerjev«, ki bi naše vnaprej izdelane cilje in priporočene aktivnosti prenašali v svoje učiteljske zборе, ti pa bi jih izvrševali po naših priporočilih in navodilih, smo na šolah spodbudili ustanavljanje šolskih razvojnih timov, ki so postali »spodbujevalci sprememb« (angl. *change agents*). Naša srečanja z njimi so bila zasnovana po razvojnih korakih in podprta z metodami, ki so jih člani ŠRT-jev – na osnovi svoje izkušnje – po lastni presoji in zamislih – izpeljali in svojih »domačih« okoljih.

Sami razvojni koraki so bili sicer vnaprej strukturirani v skladu s teorijo (in izkušnjami) vpeljevanja sprememb. Člane ŠRT-jev smo usposabljali za to, da bi jih »znali« izpeljati v lastnem kolektivu z namenom opolnomočenja za to, da po preizkušenih razvojnih korakih sam(i) prihaja(jo) do lastnih vsebinskih rešitev. Razvojni koraki, za katere so se ŠRT-ji pripravljali, so bili med drugim: »priprava« terena za vpeljevanje sprememb, izvajanje in soočanje prepričanj (»filozofij«) učiteljev o znanju, učenju in poučevanju ter o kakovosti, uzaveščanje in osmišljanje lastne profesionalne vloge, soočanje in utemeljevanje prepričanj o (ne)potrebnosti sprememb, analiza stanja in potreb, merjenje klime, opredeljevanje in določanje razvojnih prioritet, priprava (akcijskega) načrta za njihovo doseganje (vključno s »pametnim« opredeljevanjem ciljev – SMART), delo z odpori in strategije opogumljanja ter praznovanja, podpiranje aktivnosti in akcijske naravnosti, refleksija in evalvacija ter načrtovanje vzdrževanja in nadgradnje doseženega.

TURA

<sup>1</sup> Požarnik, B. (1993).

učijo učitelji. Vzgoja izobraževanje, let. 24, št. 1, 2012, 5. Pri tem mislimo na šolske razvojne projekte, pri katerih se del učiteljskega zbora ali celoten učiteljski zbor sistematično in strateško poveže za doseganje pomembnih prečnih (kroskurikularnih) ciljev na ravni šole ali na posameznih ravneh (in ne na t. i. šolske projekte in ekskurzije, kjer sicer tudi sodeluje več učiteljev in so za učenje privlačni in relevantni, vendar pa ne prispevajo nujno k sistematičnemu razvoju). Npr.: vpeljevanje kompetence kritičnega mišljenja ali učenja učenja na ravni šole (ali aktiva ali pa po letnikih), krepitev naravoslovne kompetence s sistematično akcijo vpeljevanja aktivnih oblik in metod dela, razvijanje IKT-kompetence, vpeljevanje kurikularnih povezav, ki vključujejo poudarjeno uporabo jezika stroke, vpeljevanje fleksibilnega predmetnika v podporo integriranemu kurikulu itd.

Z naše strani so bili timi torej podprti predvsem z »metodološke« oz. »strateške« plati, vsebinsko pa smo se vse bolj »odmikali«. Za tiste razvojne prioritete, ki so zadevale vse gimnazije (npr. medpredmetno oz. kurikularno povezovanje ter timsko poučevanje), smo sicer pripravili metodološka in strateška izhodišča, ki pa so jih šole prilagajale svojim zmožnostim in potrebam, kasneje pa smo šole oz. time v vse večji meri spodbujali tudi k opredeljevanju in udejanjanju lastnih razvojnih prioritet (in projektov na ravni šol).

Tovrstni projektni pristop je učitelje naslavljajal na način, ki je presejal njihove običajne izkušnje: v njih so začeli prevzemati čisto nove vloge in izgrajevati novo profesionalno identiteto. Ti razvojni projekti namreč od učiteljev »terjajo«, da presežejo vlogo predmetnih strokovnjakov in postanejo spodbujevalci sprememb na lastnih šolah na t. i. prečnih, kroskurikularnih izzivih, kot so npr.: vpeljevanje medpredmetnih in kurikularnih povezav na ravni šole, vpeljevanje modelov in strategij timskega poučevanja na ravni šole, bralna pismenost, učenje učenja, kritično mišljenje, e-pismenost, filmska pismenost, uporaba strokovnega jezika pri pouku ipd.

Značilno za delovanje učiteljev v teh projektih je, da prevzemajo odgovornost za spodbujanje in koordiniranje razvojnih aktivnosti na ravni šole. V ta namen so se torej usposabljali tako za organiziranje in koordiniranje tovrstnih razvojnih aktivnosti na ravni šole kot za samo vsebino teh kroskurikularno zastavljenih akcij.

S tem so pridobivali »generične« in »prenosljive« večšine moderiranja skupinskih procesov in usvajali strategije vpeljevanja sprememb, s čimer so se vse bolj razvijali v t. i. »spodbujevalce sprememb« (angl. *change agents*). Prvič so se znašli v vlogi glasnikov sprememb in organizatorjev aktivnosti na ravni šole, ne več na ravni svojega predmeta. Učili so se prepoznavati odpore svojih kolegov

in ravnanja z njimi, učili pa so se tudi postopnosti vpeljevanja sprememb, sodelovanja pri nadpredmetnih izzivih in sistemskega mišljenja (mišljenja o tem, kaj želimo kot šola doseči, kako se odzivamo glede na nacionalne prioritete, kaj je lahko naša dodana vrednost).

In prav s temi timi smo v zadnji fazi sodelovanja preizkusili še en način učenja, in sicer timski coaching, kolegialni coaching in »samocoaching«. O tem pristopu in njegovi uporabi v šolstvu smo obširno pisali v prvi lanski (dvojni) številki revije. Na tem mestu zato izpostavimo le to, da je timski coaching proces učenja tima (s pomočjo zunanjega strokovnjaka), ki vključuje osvetljevanje tega, kaj se jim dogaja, opredeljevanje, kaj želijo (doseči, spremeniti, izpeljati), uzaveščanje in mobiliziranje virov in načrtovanje aktivnosti. S pomočjo večšin in načel kolegialnega coachinga (kot so vzpostavljanje zaupanja, intenzivno spremljanje, aktivno poslušanje, zastavljanje vprašanj, ki sogovorniku pomagajo k osvetljevanju položaja, iskanju rešitev, zastavljanju ciljev ter aktiviranju) pa učitelji naredijo še korak naprej in drug drugega podpirajo na učinkovit način, ki presega običajno pritoževanje, obtoževanje in vrtenje v krogu; timi pa te večšine lahko uporabijo tudi pri svojem delu, tako da sami podpirajo lastni proces raziskovanja in delovanja, ne da bi potrebovali pomoč zunanjega strokovnjaka. Veščine coachinga lahko odločilno obogatijo tudi kolegialne hospitacije, ki jih izpostavljamo kot še en nena-domestljiv vir vzajemnega učenja in bogatenja učiteljev. Z vprašanji, usmerjenimi v ključna področja učiteljevega delovanja, se lahko kolega v naklonjenem in varnem ozračju podpreta tako za globlje uvide kot morebitne premike oz. spremembe.

Naj sklenemo prav s to ugotovitvijo: najbolj učinkovito in prepričljivo je tisto učenje (tako učencev kot tudi učiteljev oz. kogar koli), ki prinaša spremembo.