

Mag. Francka Mravlje, Osnovna šola Kajetana Koviča Poljčane

RAVNATELJ MED REZULTATI IN PROCESI

Ravnatelj opravlja na šoli naloge poslovnega organa in pedagoškega vodje. Učinkovitost delovanja na obeh področjih se odraža skozi kakovost dela šole, torej skozi kakovost učenja in poučevanja in posledično v kakovosti znanja in napredka učencev.

Hattie J. (2009) v svoji raziskavi ugotavlja vpliv učinkovitosti ravnateljev na dosežke učenca po dveh kriterijih:

- skrb za dobre delovne pogoje (stavba, oprema, učila, dobri odnosi, zadovoljstvo učiteljev, spodbujanje sodelovanja, odgovornosti ..., višina korelacije je 0,36, in
- skrb za kakovostno izvajanje oz. podpora pedagoškem procesom v šoli (redno hospitira, spodbuja pogovore o poučevanju in učenju, kritično prijateljuje, ustvarja varna okolja za pedagoške razprave ...), višina korelacije je 0,74.

Na 3. konferenci ravnateljev vzgojno-izobraževalnih zavodov v Sloveniji je avgusta 2017 dr. Vinko Logaj strnil vlogo ravnatelja v treh točkah:

- ravnatelj pozna oz. razume sodobne koncepte učenja in poučevanja,
- ima znanja in spretnosti s področja skupinske dinamike in obvlada moderiranje skupinskih procesov (načrtovanje, vrednotenje ...), razume in zna postavljati »močna« vprašanja v pogovorih, pozna orodja in strategije za vodenje skupinskih procesov, razume ugotovitve raziskav,
- upošteva dokaze o tem, kaj deluje in kaj ne, obvlada analitično branje znanstvene in strokovne literature, je zavzet za raziskovanje lastne prakse vodenja, ki je usmerjeno v spodbujanje in omogočanje učenja učiteljev in učencev.

Z vsemi zahtevami o poznavanju, razumevanju in uporabi znanj, veščin in spretnosti, ki jih mora obvladovati ravnatelj v 21. stoletju, se je mogoče popolnoma strinjati.

In ravnatelji si večinoma tudi prizadevamo realizirati vse zahteve v korist učencev, učiteljev, preostalih zaposlenih na šoli, staršev, stroke, lokalne skupnosti, države.

Toda v slovenskem pedagoškem okolju obstaja veliko dejavnikov, ki delujejo v nasprotju s prizadevanji ravnateljev po dobrem oz. sodobnem vodenju.

ŠOLA JE DRUŽBENI PODSISTEM

Njeno delovanje in še posebej spreminjanje je določeno z drugimi podsistemi. »Sprememba enega povzroči večje ali manjše spremembe tudi v drugih in spremembe v določenem podsistemu pogosto niso mogoče, če se hkrati ne spremenijo še nekateri drugi.« (Bečaj, 2001b: 78) Šola je kompleksna storitvena organizacija. Za izvajanje storitev sta pomembni na eni strani komunikacija in interakcija med izvajalcem in porabnikom, na drugi strani pa je pomembna kakovost storitve, ki je prav tako odvisna od obeh udeležencev, učitelja in učenca, ki mu je storitev namenjena.

Posebnost šole je tudi ta, da je njeno poslanstvo opredeljeno od zunaj skozi šolsko zakonodajo (Čotar, 2002). Uspešnost učiteljev je opredeljena s tem, kako in v kolikšni meri uresničijo individualne in družbene potrebe oziroma v kolikšni meri in kako upravičujejo svoje poslanstvo.

Uresničevanje poslanstva pa je odvisno od tega, kako izvajalci, tj. učitelji, razumejo, interpretirajo tako vzgojo kot izobraževanje in kakšen pomen jima pripisujejo.

Tu se ravnatelj kot pedagoški vodja sreča z organizacijsko kulturo šole.

ŠOLA JE OPREDELJENA S FORMALNO STRUKTURO IN ORGANIZACIJSKO KULTURO

Schein (v Kavčič, 1994) opredeljuje organizacijsko kulturo kot »globljo raven temeljnih predpostavk in prepričanj, ki so skupne članom organizacije in delujejo na nezavedni ravni ter so temeljni samoumevni načini percepcije samega sebe in svojega okolja«.

Brez poznavanja in upoštevanja le-te na svoji šoli ravnatelj ne more učinkovito vplivati na prilagajanje pedagoškega dela zahtevam 21. stoletja, kajti spreminjanje sistemov je povezano z dvema procesoma, ki delujeta v smeri ohranjanja obstoječega stanja. Prvi se nanaša na formalno strukturo, ki se je oblikovala v preteklosti in je še vedno podprta s šolsko in vsemi sorodnimi zakonodajami ter ohranja visoko stopnjo centralizacije. Formalna struktura opredeljuje razmerja moči.

Drugi proces je organizacijska oz. šolska kultura. Bečaj (2000a: 10) jo opredeljuje kot »zbirko temeljnih vrednot in prepričanj, ki so se izoblikovala v določenem šolskem prostoru in govorijo o tem, kaj vse je v zvezi z učenjem in poučevanjem pomembno, kako je potrebno razumeti določene dogodke in situacije, kakšno ravnanje je najprimernejše itd.«.

Zahteve po dobrem vodenju šole v korist učencev v 21. stoletju predpostavljajo, da šola deluje v okolju, kjer je omogočena šolska avtonomija. Pri tem avtonomija ne pomeni »... vsakršne in z ničemer omejene svobode ...« (Bečaj, 2001). Avtonomija je omejena s skupinskim ciljem, bistvo katerega je, »da je posameznim članom skupine privlačen oz. potreben, ni pa dosegljiv brez medsebojnega sodelovanja« (Bečaj, prav tam).

Slednja se lahko resnično (ne navidezno) uresničuje le v okolju sodelovalne šolske kulture, ki zahteva drugačno formalno strukturo porazdelitve moči, odnosov in odgovornosti.

Da je prevladujoča slovenska šolska kultura storilnostna, ni nobena skrivnost. Kako tudi naj bo drugačna, ko pa še vedno tako v slovenski pedagoški stroki, politiki, med uporabniki in mnogimi izvajalci izobraževanja prevladujejo prepričanja o tem, da se učenje učencev dosega (motivira) z ocenjevanjem znanja, tekmovalnostjo, selekcijo, različnimi oblikami zunanjega preverjanja znanja (domače NPZ, matura in mednarodne raziskave). Še več, vse močnejše in morebiti zmagovite so zahteve po zgodnejšem številčnem ocenjevanju osnovnošolcev, uvajanju NPZ v 3. razred, ponovna uvedba drugega tujega jezika v obvezni predmetnik, povečanje števila izbirnih predmetov, vsaj še za podjetnost, finančno opismenjevanje, prometno varnost ... Zahteve po ponovni spremembi formativne narave NPZ v selekcijsko in alokacijsko zelo jasno pokažejo prevladujoče prepričanje, da nimamo s spremljevalno funkcijo NPZ kaj početi. Zato pa bo selektivna pokazala vse bogastvo znanja slovenskih osnovnošolcev trikrat v devetih letih šolanja. Dosežki učencev bodo odraz visoko motiviranih učencev, ki bodo vložili ves možen trud v reševanje nalog, z veliko željo, da se uvrstijo na najvišja mesta v razredu, na šoli ali na nivoju države. Podobno kot pri maturi bosta učenje in poučevanje osnovnošolcev usmerjala (zavedno ali nezavedno) pripravljanje na NPZ, kajti pomembni so dosežki in rezultati, ne pa procesi.

Z dosežkom učenca se bo korigirala učiteljeva presoja ali se bodo učencu odprla vrata na določeno srednjo šolo. Osnovne šole in učitelje pa bo mogoče razvrščati po dosežkih. Pri tem pa nas ne bo zanimalo, kolikšen napredek so naredili učenci v eni ali drugi šoli, v enem ali drugem SES-okolju.

Pot v življenje učencev je določena z rezultati, ne potenciali, razvojem in napredovanjem. Šolski politiki in stroki pa ne bo treba odgovarjati na ugotovitve in vprašanja, zapisana v vsakoletnem poročilu o NPZ o kakovosti sistemskih določil in o potrebah po spreminjanju le-teh.

Tudi s strokovnimi šolami je tako

Zelo neprijetna je tudi izkušnja, da mladi učitelji s fakultet prihajajo v prakso praviloma (ne na vseh predmetnih področjih) brez kakršnih koli poznavanj sodobnih učnih in poučevalnih strategij, razumevanja pomena znanja na višjih taksonomskih stopnjah, načinov spremljanja lastnega pedagoškega dela in strategij izboljševanja le-tega, da ne govorimo o novejših spoznanjih s področja nevroznanosti. Vsi ti dejavniki, skupaj z ugotovitvijo, da se učitelj o poučevanju največ nauči skozi lastni sistem izobraževanja, delujejo v smeri krepitve tradicionalne storilnostne šolske kulture (vir: William D., delovno gradivo s srečanja ravnateljev OE ZRSŠ).

UČENCI IN PRIHODNOST ZAHTEVAJO DRUGAČEN PEDAGOŠKI PROCES

Nihče ne more napovedati, katera konkretna znanstvena spoznanja bodo učenci (kot znanje) potrebovali v svoji prihodnosti za učinkovito obvladovanje življenja, da bi jim jih lahko »dali«, »naložili v spomin«. Zato mnogi tuji in redki domači strokovnjaki in pedagoški raziskovalci priporočajo, da je treba učence opremiti ob temeljnih znanjih z orodji in strategijami, s katerimi bodo lahko pridobivali, usvajali, razumeli, povezovali in zlasti na ustvarjalen in inovativen način uporabili znanja, ki jih bodo potrebovali za odgovarjanje na izzive v prihodnosti.

Tega pa se ne da kakovostno poučevati v storilnostno naravni šolski kulturi, kjer je pomemben predvsem rezultat, ne pa tudi kognitivni, socializacijski, čustveni procesi. Saj v storilnostno naravnem okolju učencev ne moremo vrednotiti in selekcionirati po tem, kako:

- razmišljajo o določeni učni vsebini na vseh, tudi višjih taksonomskih stopnjah,
- preizkušajo, sklepajo, načrtujejo in napovedujejo v zvezi z učno vsebino na temelju predznanja,
- in s čim in na kakšnih temeljih utemeljujejo svoje izkušnje in spoznanja o učni vsebini,
- kako sodelujejo pri pridobivanju znanja, s kolikšno ustvarjalnostjo rešujejo probleme,
- kritično presojajo dogodek, učno vsebino, lastno učenje ...

Brigita Žarkovič Adlešič, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

PROLEA: PROFESIONALNO UČENJE V UČEČI SE SKUPNOSTI

Mednarodni projekt ProLEA (Profesionalno učenje v kompleksnih okoliščinah s pomočjo refleksije in portfolia) je nastal pod okriljem programa Erasmus+ na pobudo partnerjev, ki se srečujejo v Evropskem združenju za izobraževanje učiteljev (ATEE). Razmislek o tem, kaj je tisti vzvod, kar lahko v šolah nekaj premakne in povzroči, da se učitelji začnejo učiti drug z drugim in drug od drugega (kot učeča se skupnost), je vodil do ideje o prijavi projekta. Nemčiji, ki je prevzela vodenje projekta, so se pridružile Škotska, Nizozemska in Slovenija. Vsaka država se je odločila za drugo ciljno skupino, od učiteljev začetnikov, učiteljev mentorjev, šolskih razvojnih timov do ravnateljev.

FORMATIVNA FUNKCIJA ŠOLE JE MOŽNA LE V OKOLJU SODELOVALNE KULTURE IN UČEČIH SE SKUPNOSTI

Lahko pa učence spodbujamo, da se učijo vseh zgornjih vsebin, veščin in spretnosti v okolju spodbujanja in spremljanja napredka vsakega učenca. Razlika v primerjavi s storilnostno naravnostjo je v tem, da zgornjih znanj učenec ne more pridobivati transmissijsko od učitelja. Pri poučevanju je potrebna preusmeritev v procesu učenja in poučevanja od učnih vsebin (ki so seveda nujna sestavina pouka) k procesom učenja, ki potekajo v glavah učencev. Ker je eno od prepričanj, da šole in učenci v sodelovalnem okolju le počivajo, uživajo in »se kar nekaj gredo in igrajo«, je treba poudariti, da delo v sodelovalnem okolju v učečih se skupnostih zahteva večjo prizadevnost, vztrajnost, voljo, čas ... Ker temelji na skupaj sprejetih dogovorih in odločitvah, je bistveno bolj zavezujoče. Motivacija je notranja, »saj vem, zakaj nekaj delam, se učim, zakaj je pomembno vztrajati, se (po)truditi«. Kot ima v storilnostni kulturi pomembno mesto vlaganje truda, tudi trpljenje, sta v sodelovalni trud in trpljenje enako prisotna, le da ju »poganja« drugačna motivacija. V storilnosti je to tekmovalnost. Je želja, doseči najvišje mesto za vsak ceno. V sodelovalni pa je to cilj, ki sem si ga zastavil, ki ga razumem, ki si ga želim in ga lahko še kakovostneje dosežem skupaj z drugimi.

Šola, ki poučuje za prihodnost, postavlja učenca v aktivno vlogo in spreminja odnos med učiteljem in učencem. Učitelj nima (več) pretežno selekcijske in alokacijske vloge, pač pa vlogo vzpostavljanja pogojev, v katerih naj bi učenci ob določeni učni vsebini razvijali kognitivna in praktična

Za cilj smo si zastavili razvoj, preizkušanje, prilagajanje in izvajanje inovativnih pristopov profesionalnega razvoja, saj kompleksne okoliščine, v katerih delujejo učitelji, od njih zahtevajo nenehne, ustvarjalne pobude in odzive. Učitelj, ki ga kot profesionalca opredeljujeta tudi potreba in zahteva po nenehnem profesionalnem učenju, mora poznati zakonitosti učenja in ozavestiti pojem kompleksne okoliščine in pomen vključujoče šole. Šola mora postati okolje, kjer se bo slišal glas vsakega učenca in učitelja, kjer ne gre več za posamezno skupino ljudi, ampak za vse in vsakogar od nas.

Danes od šole pričakujemo, da izobrazuje vsestranskega posameznika, ki je sposoben poglobljene veščine aplicirati

znanja ter orodja, s katerimi se bodo v prihodnosti učinkovito soočili z realnostjo. Za to je potrebna pretežno intrinzična motivacija (značilna za sodelovalno kulturo), za razliko od zunanje, ki je značilna za storilnostno šolsko kulturo.

Učitelj moderator pogojev učenja in poučevanja

Učitelj mora del svoje poklicne »skrivnosti« in odgovornosti deliti z učenci. Omogočiti jim mora vpogled, sodelovanje in soodločanje. Sodelovanje je vezano na skupno oblikovanje učnih ciljev in razumevanje koristnosti učenja, uporabo predznanja učencev, postavljanje kriterijev učinkovitosti, vrednotenje napredka, presojanje stopnje doseženosti ciljev. Učitelj odloča o učnih vsebinah in ob dobrem poznavanju značilnosti učencev in procesov učenja pripravi pogoje za učenje. Učenci soodločajo o tem, kako (pot do cilja, individualne posebnosti učenca, tempo in modalitete učenja) in koliko (samoregulacija) se bodo učili.

Znanstvene ugotovitve in izkušnje kažejo, da je učenje učencev podprto z večjo radovednostjo, notranjo motivacijo in večjo vztrajnostjo pri učenju, če razumejo, zakaj se nekaj učijo, in če lahko izberejo način učenja, ki jim najbolj ustreza (izbirnost).

KER JE ŠOLA DRUŽBENI PODSISTEM

Uvajanje tovrstnih sprememb je tako vedno povezano z odpori, saj spremembe nujno povzročijo negotovost, nejasnost glede kriterijev pravilnosti ravnanj, zahtevajo spreminjanje ustaljenih navad, utečenega rutinskega dela, spremembe v medsebojnih odnosih, v porazdelitvi

na vse širši obseg situacij in izkušenj, ki pridobiva nove kompetence, izgrajuje odnose in prevzema nove vloge, ki se stalno prilagaja, uči in raste v hitro spreminjajočem se svetu. Novo vrednost ustvarja s povezovanjem novih idej, ki v preteklosti niso bile povezane.

Pomembno vlogo pri spreminjanju izkušenj v znanje in ozaveščanju novih vpogledov pa ima refleksija, ki smo jo v projektu Prolea ob uporabi različnih pristopov (portfolio, e-portfolio, opazovanje pouka s pomočjo videa ...) še posebej spodbujali.

K sodelovanju smo povabili šolske razvojne time 18 šol (9 osnovnih in 9 srednjih) iz 9 slovenskih regij.

Pripravili smo skupni modul profesionalnega razvoja, ki vključuje nove pristope profesionalnega razvoja v kompleksnih okoliščinah in ga vsi partnerji razvijajo skupaj. Poleg tega pa smo z učitelji delali na nacionalnih modulih

profesionalnega razvoja, ki so jih razvijali posamezni partnerji in so se nanašali na aktualno problematiko v partnerskih državah.

V Sloveniji smo pripravili 32-urno usposabljanje za šolske razvojne time. Vsebine so se nanašale na profesionalni razvoj učiteljev, refleksijo učiteljeve poklicne poti s pomočjo e-portfolia, vključujočo šolo in kolegialno podporo s pomočjo videa. Šolski razvojni timi so v svojih okoljih poiskali izzive, s katerimi se srečujejo na svojih šolah, in na podlagi novo pridobljenih znanj, veščin in orodij pripravili aktivnosti za svoje kolektive. Nekateri so se lotili komunikacije, drugi kolegialnega podpiranja pri hospitacijah, tretji inkluzije ..., svoje izkušnje pa bodo 11. aprila 2018 predstavili na zaključni konferenci projekta, kjer bomo v živo doživeli izkušnjo profesionalnega učenja.

Nekaj utrinkov z dogajanj na šolah pa si lahko preberete v prispevkih, ki so jih pripravili šolski razvojni timi.

moči in vplivov ter spreminjanje miselnosti ljudi. Čeprav se ljudje eksplicitno strinjajo, da so spremembe potrebne, pogosto v delovanju ohranjajo »stare« vzorce mišljenja in vedenja. Tako se namreč ohranja temeljni občutek varnosti oz. preglednosti in obvladovanja okolja. Na komunikacijski ravni se to izraža skozi obrambe, kot so: »Kaj pa nam manjka, zakaj bi nekaj spreminjali? Smo povsem primerljivi z drugimi šolami, tudi naši učenci dosegajo (zlata) priznanja na tekmovanjih, natečajih, so ustvarjalni, inovativni ...«

Če ravnatelj v tem okolju prevladujočih prepričanj o lastni ustreznosti zahteva spremembe, se po navadi zgodi, da učitelji na deklarativni ravni zahtevo izpolnjujejo, v pedagoškem procesu pa ravnajo po ustaljenih prepričanjih. Praviloma tako »dokažejo«, da sprememba ne deluje in jo je treba opustiti. Obstoječa prepričanja spremembo namreč »prilagodijo«, popačijo, jo obarvajo z že obstoječimi stališči, mnenji, vedenji ..., zato ne more delovati.

Resnično spreminjanje temeljnih prepričanj in vedenj je tako mogoče le, če učitelji sodelujejo v vseh fazah razvoja sprememb v procesu vzgoje in izobraževanja, od opredeljevanja začetne situacije (kaj je težava, kje želimo spremembo), opredelitve problema, načrtovanja spremembe in poti (dejavnosti) do nje, izvajanja sprejetih dejavnosti in evalvacije doseženosti želenih ciljev. Kritični pregled opravljenega in (ne)doseženega je izhodišče za naslednji krog razmišljanja in iskanja dobrih pedagoških praks.

Ta proces je lahko uspešen le, če v njem sodeluje celoten pedagoški kolektiv. Posameznik ali manjša skupina učiteljev, ki želi uvajati neko spremembo, bo v očeh »prepričane«

prevladujoče večine hitro zaznana kot moteča, lahko tudi kot grožnja. Zato poskuša večina na posameznika ali skupino na različne načine vplivati, da naj svoje namene opusti. Šolska kultura kot sistem globoko zakoreninjenih, delno nezavednih temeljnih prepričanj je namreč stabilna socialna kategorija, utemeljena na soglasju skupine. Od stopnje soglasja o prevladujočih prepričanjih, stališčih, rutinah, vedenjih je odvisna »moč« šolske kulture. Posameznik je zainteresiran, da je soglasje čim večje, saj to določa stopnjo varnosti, predvidljivosti in učinkovitosti obvladovanja okolja. Primer globokega zaupanja v obstoječo kulturo se izraža v mnenju: »Pri nas pa delamo to že od vedno tako in še vedno dobro deluje.«

Zato pa bo spreminjanje šolske kulture uspešnejše tam, kjer je pritisk h konformnosti manjši, stopnja informiranosti skupine pa visoka. Pri tem je naloga ravnatelja, da spoznava in priznava potrebe učencev, učiteljev, staršev, okolja ... ter omogoča usklajevanje in iskanje najboljših možnih načinov zadovoljevanja le-teh. Ravnatelj je namreč tisti, ki pooseblja organizacijsko strukturo na šoli in ustvarja pogoje za največjo možno stopnjo avtonomije učiteljev v danih razmerah centralizacije šolstva.

OD KOLIČINE K PROCESOM

Pomen vizije razvoja

Funkcijo širjenja avtonomije ima dobro postavljena vizija, s katero se lahko člani skupine identificirajo, ponotranjijo vrednote, ki jih vizija vključuje, jo doživljajo kot svojo in se čutijo odgovorni za njeno uresničevanje. Zato je dobra

tista vizija, ki jo skupaj oblikujejo vsi podsistemi znotraj šole (zaposleni, učenci in starši). Ob tem je pomembno tudi soglasje glede uresničevanja le-te. Ne le to, kaj želimo delati, pač pa tudi to, kako bomo cilje dosegali. Kot takšna ima vizija usmerjevalno in korekcijsko funkcijo. V trenutku, ko pride v proces spreminjanja do zastoja, odporov, zmede, se lahko ravnatelj vrne k viziji, k skupnemu dogovoru, kaj, kam želimo in kako bomo to dosegli.

V tem procesu so učitelji v podobnem položaju, kot bi si želeli, da so učenci pri pouku. Niso le tehnični izvajalci učnih načrtov, temveč soodločevalci o tem, kako bodo svoje poslanstvo uresničevali glede na vsakokratno skupino učencev in skupne cilje vizije razvoja. V tem soodločanju (in soglasju) sta izhodišče in motivacija za spreminjanje, za uresničevanje poslanstva, odgovornosti, strokovnosti, je njihova avtonomija.

Sodelovalna šolska kultura

Za sodelovanje s ciljem uresničevanja vizije je potrebna sodelovalna šolska kultura. Torej okolje, v katerem člani skupnosti skrbijo drug za drugega, si zaupajo, se povezujejo, sodelujejo na različnih področjih (izmenjava pedagoških znanj in izkušenj, priprava prireditve, skupno načrtovanje pedagoškega procesa, sodelovanje s starši, okoljem ...), komunicirajo in sodelujejo ne glede na predmet ali stopnjo poučevanja. Komunikacija je pestra, pogosta, odprta na vseh nivojih, v vertikalnih in horizontalnih smereh.

Zaposleni izražajo svoja mnenja, ideje, predloge, konflikte, probleme, stiske in pomisleke brez strahu pred zavrnitvijo ali posmehom. Spoštujejo in sprejemajo različnost mnenj, v diskusijah in konfrontacijah upoštevajo meje »psihološke svobode«.

Prav sodelovalna kultura učiteljem omogoča, da »skupaj razmišljajo o ključnih problemih in raziskujejo, kako izboljšati prakso in kako vanjo uvajati novosti«, kot učečo se skupnost opredeljuje Hord, 2014 (vir: interno gradivo v projektu Linpicare).

IZKUŠNJE IZ PRAKSE (DVOLETNO DELO V PROJEKTU LINPICARE)

Zadnjih petnajst let je na temelju spreminjanja življenjskega okolja, spremenjenih odzivanj učencev na obstoječi način učenja in poučevanja in novejših spoznanj v nevroznanosti, psihologiji in drugih vejah znanosti vse bolj prisotno vprašanje, s kakšnim načinom učenja in poučevanja povečati motivacijo učencev za učenje.

S tem vprašanjem smo se kot kolektiv ukvarjali v dvoletnem projektu Linpicare. Ob tem smo se zavedali, da sta

poučevanje in učenje poleg vzgoje osrednja tema pedagoškega poslanstva in da je na to področje vezano največ tradicionalnih temeljnih prepričanj in vsakdanjih pedagoških rutin o tem, kako poteka delo v razredu, kakšna je vloga učenca, kaj je delo učitelja in kakšen mora biti njun odnos.

Poleg vizije, ki pravi: *Osnovna šola Kajetana Koviča Poljčane bo učencem posredovala temeljna, uporabna in vseživljenjska znanja. Ustvarjala bo takšna učna okolja, v katerih bodo učenci razvijali veselje do učenja in dela ter pozitiven odnos do življenja, sodelovanja, spoštovanja in strpnosti v medsebojnih odnosih. Staršem bo ponujala različne oblike sodelovanja in skupaj z njimi iskala odgovore na vzgojna in izobraževalna vprašanja. Skozi raznovrstne dejavnosti se bo povezovala z okoljem in razvijala občutek pripadnosti in ekološko naravnost mladih*, nas je pri delu v projektu povezovalo tudi raziskovalno vprašanje: *Kako doseči, da bi bili učenci čim bolj aktivno vključeni v vse faze učnega procesa? (2015/16) in Kako krepiti in poglobiti doseženo stopnjo uporabe elementov formativnega spremljanja v vseh fazah učnega procesa? (2016/17).*

Iskanje odgovorov na obe vprašanji je zahtevalo veliko miselno spremembo pri učiteljih. Treba je bilo opraviti premik od razumevanja učenja in poučevanja kot procesa »prenosa znanja« od učitelja na učenca k razumevanju učenja in poučevanja kot procesa, ki poteka v glavah učencev kot konstruiranje miselnih predstav oz. konceptov. To pomeni, da učenec ni pasiven sprejemnik informacij, pač pa aktiven oblikovalec pomenov, celo samoregulativen. Naloga učitelja je, da sproži, spremlja in po potrebi tudi posega v proces učenja. S tem, ko učence aktivno vključi v vse faze pouka (od ugotavljanja predznanja do vrednotenja izdelka in načrtovanja izboljšanja), jim podeli moč soodločanja in s tem del odgovornosti za kakovost usvajanja znanja.

Na zgornja vprašanja smo iskali odgovore z

- (1) raziskovanjem lastne prakse,
- (2) ob uporabi znanstvenih spoznanj,
- (3) v učeči se skupnosti (trije pogoji projekta Linpicare).

Za ravnatelja je bilo pri vstopanju v projekt pomembno védenje, da se lahko v sodelovalni šolski kulturi, po Harrisonu (1993), pojavijo naslednje pomanjkljivosti ali motnje:

- člani se bolj kot na delovno učinkovitost osredotočijo na medsebojne odnose,
- delovno uspešnost lahko znižujejo dolgotrajni procesi sprejemanja odločitev ali odlašanje

s sprejetjem odločitve, saj se poskuša pridobiti soglasje vseh članov,

- na osnovi težnje po dobrih medsebojnih odnosih se pojavita izogibanje konfliktom ali njihovo prikrievanje namesto izražanja, priznavanja in razreševanja nesoglasij.

Prav tako je bilo treba ves čas spremljati odpore, ki so se pojavljali kot posledica izgube nadzora, preglednosti oz. varnosti ob opuščanju tradicionalnih šolskih praks.

Vloga ravnatelja

Naloga ravnatelja je učinkovito usmerjati procese na ravni šole. Za preprečevanje najrazličnejših ovir in »vračanja k staremu« mora ravnatelj:

- najprej sam dobro razumeti in biti globoko prepričan o vrednosti skupnega cilja. Razumeti mora, da učitelji doživljajo spreminjanje razumevanja učenja in poučevanja od transmisijskega k procesnemu kot poseganje v njihovo profesionalno osebnost in odgovornost, četudi so se za spremembe odločili sami. Profesionalnost in odgovornost učitelja je trdna psihološka struktura med seboj povezanih znanj, prepričanj, izkušenj, čustev in predvsem rutin. Vsaka sprememba je sprejeta z negotovostjo in dvomi, dodatno jih krepijo prepričanja še obstoječe storilnostno naravnane šolske kulture in dejstvo, da se učinki spreminjanja pedagoškega procesa na dosežkih učencev pokažejo šele čez daljši čas;
- dobro poznati prednosti in pomanjkljivosti kolektiva, da med sodelavce ustrezno porazdeli naloge in obveznosti. Poskrbeti mora za dobro in učinkovito organizacijo dela in učiteljem omogočiti povezovanje in sodelovanje, podpreti mora vse dobre prakse in ponuditi različne oblike pomoči učiteljem, ki s težavo in predvsem z nezaupanjem sprejemajo spreminjanje pedagoške prakse. Vzpostavljati mora pestre in odprte odnose med vsemi sodelavci;
- ustvarjati pogoje, v katerih učitelji brez zadržkov izrazijo pomisleke, dileme, dvome, strah, odpor. Hkrati pa mora razpolagati z dejstvi, dokazi in izkušnjami, s katerimi podpira učitelje v smeri profesionalnega razvoja;

- v procesu spreminjanja temeljnih prepričanj o učenju in poučevanju vedno znova izpostavlja dokaze pozitivnih posledic spreminjanja: dobre prakse, uspehe, ustvarjalne poskuse ali dobre rešitve sodelavcev. S tem učiteljem sporoča pomembnost spreminjanja in podporo novim praksam, še posebej na način, da tudi sam spreminja svoje rutine (npr. namesto klasičnih hospitacij izpelje učni obisk);
- dobro znati presoditi, kdaj bo postavil jasno pedagoško zahtevo in vztrajal pri skupni odločitvi, kdaj omogočil pedagoški dialog in kdaj spreminjanje skupnega cilja ali celo vizije;
- imeti možnost nagrajevanja učiteljev, ki postajajo eksperti in razumejo, da nekateri sodelavci potrebujejo njihovo pomoč, podporo, skupno delovanje ali da je treba nuditi mentorstvo mlajšim kolegom, novim sodelavcem na šoli ...;
- vedeti, da je kljub močni centralizaciji šolskega sistema v prvi vrsti spodbujevalec sprememb od spodaj navzgor in ne (ali samo) uresničevalec načrtov in reform, ki prihajajo od zgoraj navzdol. Za uresničevanje te vloge je izjemno pomembno, da ima pomoč in podporo zunanjega skrbnika, strokovnjaka, kot je bilo to v primeru projekta Linpincare.

SKLEP

Četudi učitelji dobro razumejo potrebo po spreminjanju šolske prakse iz vsakdanjih izkušenj z delom v razredu, je od poučevanja dejstev in posameznih znanstvenih spoznanj do poučevanja, v katerem bodo učenci z lastno aktivnostjo dosegli vpogled (razumevanje) v povezanosti podatkov, dejstev, izkušenj in lastnega predznanja na ustvarjalen in inovativen način, dolga pot. Še posebej zato, ker se učitelj največ nauči o učenju in poučevanju v procesu lastnega šolanja. K počasnosti spreminjanja pa v veliki meri prispeva tudi okolje, v katerem delujejo slovenske šole. Če želimo, da bo znanje naših učencev vsaj približno usklajeno z zahtevami prihodnosti, morajo šolske prakse v smeri aktivne vloge učenca v procesu učenja in poučevanja podpreti vsi: javnost, stroka in predvsem politika z ustrežno zakonsko ureditvijo nalog in odgovornosti vseh deležnikov v vzgoji in izobraževanju.

VIRI IN LITERATURA

- Bečaj, J. (2000a). Je bolje ocenjevati ali preverjati? Vzgoja in izobraževanje, letnik XXXI, št. 2-3, Ljubljana, 10–19.
- Bečaj, J. (2000b). Šolska kultura – temeljne dimenzije. Šolsko svetovalno delo, letnik V, št. 1, Ljubljana, 5–18.
- Bečaj, J. (2001). Šolska avtonomija kot proces. V: Döbert, G. Geissler, H., (ur.), Šolska avtonomija v Evropi, Družina, d. o. o. in Mohorjeva založba, Celje, 67–89.
- Čotar, M. (2002). Poslanstvo in vizija šole. Vzgoja in izobraževanje, letnik XXXIII, št. 1, Ljubljana, 8–13.
- Harrison, R. (1993). Diagnosing Organisational Culture. Trainee's Manual. Jossey-Bass Pfeiffer, San Francisco.
- Hattie, J. (2009). Visible learning. Routledge, 2009.
- Kavčič, B. (1994). Organizacijska kultura. V: Možina, S. s sod., (ur.), Management, Didakta, Radovljica, 174–209.
- Mravlje, F. (2003). Šolska kultura in mnenje učiteljev o razlogih za nasilno vedenje učencev. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.



Podrobnejši opis procesov, ki potekajo v učeči se skupnosti, in orodij (delavnic, protokolov in načinov dela), ki jih lahko za ta namen uporabljamo, pa je v priročniku Učitelji, raziskovalci lastne prakse, ki ga lahko prebirate na spletnem naslovu <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica/podrobno?publikacija=208>