

Kakovost – Mreže učech se šol – učiteljev profesionalizem

Mag. Justina Erčulj

Šola za ravnateljce

Na posvetu Management – Kakovost – Razvoj smo za eno od okroglih miz razpravljali o kakovosti v izobraževanju. V svojem prispevku bi rada ponovno opozorila na dva najpogostejša pristopa h kakovosti v šolah – uspešnost in učinkovitost šol ter nenehno izboljševanje šol. Usmerila se bom na učitelja in njegov profesionalizem kot enega temeljnih dejavnikov kakovostne šole ter presodila, koliko so k razvoju le-tega prispevale Mreže učech se šol – projekt Šole za ravnateljce, ki temelji na teoretičnih izhodiščih nenehnega izboljševanja šol.

KAKO UČINKOVITE ALI NENEHNO BOLJŠE SO ŠOLE?

Že v plenarnem delu je dr. Diana Burton z Manchester Metropolitan University predstavila vrsto kritičnih argumentov proti zagotavljanju kakovosti s postavljanjem standardov oz. kriterijev, ki določajo, kaj je uspešna in učinkovita šola. V njenem prispevku je bilo čutiti, da pretiravanje z merjenjem zožuje možnosti za učiteljev razvoj. Podobna razmišljanja je mogoče zaslediti tudi v nekaterih teoretičnih razpravah drugih avtorjev. Rea in Weiner (1998), na primer, sta zelo kritična, saj trdita, da razna gibanja za učinkovitost šol, ki se pojavljajo pod različnimi imeni in temeljijo na primerljivosti neprimerljivega (npr. šol v različnih okoljih z različnimi učenci itd.), pomenijo pravi antipod spodbujanju profesionalizma učiteljev.

Tudi Reynolds in Stolova (1996) nista kaj dosti bolj prizanesljiva. Menita, da je merjenje učinkovitosti s kazalci izgubilo priložnost, da bi kaj bistveno prispevalo k izboljševanju dela v šolah, saj kljub vsem raziskavam v tej smeri še vedno ni jasno niti to, katere t. i. procesne spremenljivke so vzroki in katere posledice učinkovitih šol. Značilen primer je učni uspeh, ki ga tako pogosto povezujemo z visokimi pričakovanji učiteljev. Lahko gre za pozitivno korelacijo med obema (dober uspeh je posledica visokih pričakovanj učiteljev), nasprotno pa lahko dobri rezultati ali želja po njih vplivata na (pre)visoka pričakovanja učiteljev. Da je podobno z maturo in poučevanjem v nekaterih naših gimnazijah, menda ni treba posebej poudarjati!

Preglednica 1: Primerjava dveh pristopov h kakovosti

| Uspešnost in učinkovitost šol (School effectiveness) | Nenehno izboljševanje šol (School improvement) |
|--|---|
| Šola se pragmatično odziva na spremembe, ki jih narekuje politika. | Izboljšave nastajajo v šolah na pobudo učiteljev. |
| Prevladujejo kvantitativne metode evalvacije. | Prevladujejo kvalitativne metode evalvacije. |
| Pomembna je formalna organizacija šole. | Procesi so pomembnejši kot rezultati. |
| Določeno je, kaj so »dobri« rezultati in o tem ne dvomimo. | Nenehno preverjamo, kaj so dobri rezultati za našo šolo. |
| Šolo jemljemo kot statično državno ustanovo. | Šolo jemljemo kot dinamični ustanovo, ki zahteva nenehno proučevanje. |

Prirejeno po Hopkins 2001.

Prepričana sem, da so za kakovost v šolah mnogo bolj kot merjenje učinkov s kazalci pomembni naslednji pogoji: pripravljenost vseh zaposlenih na izboljševanje šole, sodelovanje za kakovostnejše delo in kultura, v kateri je kakovost vrednota. To pa so tudi izhodišča procesa nenehnega izboljševanja, na katerem temelji program Mreže učecih se šol. Ker sem o različnih pristopih h kakovosti v šolah že pisala (Erčulj 1999, 2000), predstavljam razlike med obema pristopoma le v obliki preglednice.

PROFESIONALIZEM UČITELJEV

V tokratnem prispevku se bom usmerila v presojo, koliko smo s projektom Mreže učecih se šol prispevali k razvijanju učiteljevega profesionalizma, saj verjetno nihče od bralcev ne dvomi, da je učitelj ključna oseba pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela. Kakovost dela v šoli naj bi razumeli predvsem kot kakovost učenja v najširšem pomenu besede. Strinjam se z Dayem (1999), ki trdi, da lahko učitelji kakovostno opravljajo svoje delo le, »če so pripravljeni za opravljanje svojega poklica ter sposobni izboljševati svoje delo do konca svoje kariere« (str. 2). Skrb za lastni razvoj je namreč nedvomno eden pomembnih dejavnikov učiteljevega profesionalizma, pri čemer sta pomembna posameznik (ki vidi lastni strokovni razvoj kot pomemben del svojega poklica), pa tudi šola kot organizacija (ki lahko ponudi niz priložnosti zanj).

Besede profesionalizem v povezavi z učitelji do nedavnega nismo uporabljali prav pogosto. Pri nas je o tem pisala predvsem Požarnikova (1996; 1998; 2000), medtem ko tuje literature s tega področja ne manjka.

Morda tudi to kaže na pojmovanje poklica učitelja pri nas. Usposobljenost za poučevanje predmeta se pogosto zdi najpomembnejše. To dokazujejo tudi odgovori slovenskih učiteljev in ravnateljev na vprašanje, kaj odlikuje učitelja profesionalca.

Najširše pojmovanje učiteljevega profesionalizma najdemo pri Campbellovi (1996), ki ga opredeljuje le z dvema razsežnostma: učitelj profesionalca vedno dela za dobro učenca/dijaka, hkrati pa je sposoben in voljan sodelovati s kolegi. Prav kolegialnost pa se hkrati lahko zdi nevarna, saj je meja med kolegialnostjo in lažno kolegialnostjo (prikrivanjem napak) zelo tenka. Sodelovanje – da, vendar za dobro učenca/dijaka.

Drugi avtorji nizajo več značilnosti, ki naj bi odlikovale učitelja – profesionalca. Sockett (v Campbell 1993) navaja naslednje:

- ustvarjanje profesionalnih odnosov v različnih skupinah strokovnjakov in med njimi;
- strokovnost, ki zajema tako »kaj« (vsebine) kot »kako« (pedagoška znanja o poučevanju);
- odgovornost, ki jo razume kot moralno in etično odgovornost do učencev/dijakov, staršev in širše javnosti;
- strokovnost storitve, ki zajema etične cilje ter ljubezen do poklica.

Podobno opredelitev najdemo že pri Sergiovanniju (1992) in njegovi razlagi »strokovne avtoritete«. Le-ta mora temeljiti na znanju vsebin, strokovni osebnosti ter »prefinjeni obrti« poučevanja, kamor nedvomno uvršča intuicijo, čustva ter refleksivno prakso.

O poučevanju kot čustvenem procesu piše tudi Hargreaves (1998). Svoje razmišljanje strne v sedem točk:

1. Poučevanje je čustveno delo, zato morajo učitelji znati prepoznati svoja čustva in čustva tistih, ki jih poučujejo.
2. Poučevanje in učenje zahtevata čustveno razumevanje, le-to pa se lahko razvija le v odnosu do drugih. Zato morajo učitelji vstopati v različne odnose, saj se lahko le tako naučijo graditi skupnost.
3. Poučevanje je tudi čustveni napor, česar pa ne smemo jemati le kot breme. Obremenitev se pojavi zlasti takrat, ko se pojavijo nasprotna težnja. Učitelji bi radi sodelovali in gradili profesionalno skupnost, od zunaj pa pritiskajo povsem drugačne zahteve.
4. Poučevanje je predvsem moralno poslanstvo, saj učitelji močno vplivajo na oblikovanje osebnosti učencev in na njihovo nadaljnjo

usodo. Zato pretiravanje s točkovanjem, z izpolnjevanjem obrazcev, nesmiselni sestanki in podobno odvrta učitelje od njihove temeljne dejavnosti.

5. Učiteljeva čustva močno vplivajo na njih same in na odnose z drugimi. Zavedati se je treba, da nekateri med njimi niso sposobni delati v skupinah oz. timih. Ko govorimo o sodelovanju, moramo biti namreč dovolj fleksibilni in pomisliti tudi na druge oblike, na primer kritični prijatelj, opazovanje dela sodelavcev itd. Poleg tega pa Hargreaves (prav tam) opozarja tudi na količino sprememb, ki lahko bistveno porušijo učiteljevo voljo in sproščajo negativna čustva.
6. Učiteljeva čustva oblikujejo predvsem izkušnje moči in nemoči. Preveč avtoritarno vodenje je povezano z čustvi, kot so: jeza, nestrpnost, vdaja. Podobna čustva se porajajo tudi ob vsiljenih spremembah od zunaj – občutek nemoči. Sodelovanje med učitelji lahko bistveno poveča občutek varnosti, zato učitelji v takem okolju več tvegajo (sami iščejo najboljše poti).
7. Učiteljeva čustva se spreminjajo s kulturo in z okoljem, kar pomeni, da jih lahko vrednotimo kot pozitivna/negativna oz. zaželeno/nezaželeno le v okolju posamezne šole.

Goodson (1996) opredeljuje profesionalizem prihodnosti, saj v post-modernem obdobju racionalna znanja in spretnosti ne zadostujejo več. Učiteljev profesionalizem prihodnosti zato povezuje:

- s sposobnostjo zdrave presoje o poučevanju;
- z upoštevanjem ne le racionalne, pač pa tudi moralne in čustvene razsežnosti poučevanja;
- s sposobnostjo delovanja v skupnosti – s skupnim reševanjem problemov učenja in poučevanja;
- s prizadevanji za nenehni razvoj, in sicer lastni razvoj in razvoj šole;
- z odpiranjem navzven, zlasti z možnostmi, ki bi jih lahko pri oblikovanju politike šole dobili starši;
- s sprejemanjem kompleksnosti poučevanja – učitelj tako dokončno izgubi vlogo prenašalca znanj.

Lahko bi rekli, da poklica učitelja ne pojmuje več avtonomno, temveč heteronomno. Zanimive so moje lastne izkušnje v razpravah o učiteljevem profesionalizmu. Medtem ko so ravnatelji povezujejo pojmovanje učitelja – profesionalca tudi s sposobnostjo timskega dela in s povezovanjem z okoljem, učitelji sami razumejo svojo profesionalno vlogo predvsem kot mojstrstvo poučevanja, zdi pa se jim, da so pri uvajanju sprememb nemočni in se nanje lahko le odzivajo. Verjetno je tako razmišljanje povezano s poudarjenim individualizmom učiteljev, kar ugotavlja tudi Lortijeva (v Hargreaves 2000). Po njenem mnenju je individualizem kriv za to, da učitelji uvajajo le manjše spremembe v razredu, za širše »vsešolske« spremembe pa nimajo niti moči niti poguma ali opore. Lahko trdim, da so v Sloveniji tako rekoč »idealni« pogoji za učiteljevo osamo, saj tako organizacija pouka kot delitev kurikula na posamezne predmete učitelje varno ohranjata za zidovi učilnic, uokvirjene v lastni predmet. Do nedavnega je bilo tudi dodatno usposabljanje učiteljev naravnano predvsem v usposabljanje posameznih učiteljev na šoli.

PRISPEVEK MREŽ UČEČIH SE ŠOL K RAZVIJANJU UČITELJEVEGA PROFESIONALIZMA

Projekt Mreže učečih se šol, ki je medtem prerasel že v obliko usposabljanja strokovnih delavcev šol, temelji na opisanih izhodiščih. S takim načinom dela smo v Šoli za ravnatelje želeli doseči naslednje:

- spodbujati nenehno izboljševanje v šolah;
- usposobiti šole, da lahko same najdejo rešitve za svoje probleme;
- spodbujati sodelovalno kulturo v šoli in med šolami, da bi lažje in uspešneje razvili in v praksi uvedli različne pobude, ki nastajajo v šolah;
- spodbujati kolegialno učenje, sistematično izmenjavo izkušenj in dobre prakse med učitelji;
- spodbujati šole k refleksiji na lastno delo in k dejavnemu odzivanju na priložnosti v šoli in v njenem okolju.

Način dela ter evalvacija učinkov in procesov, ki so potekali v prvih Mrežah, so natančno popisani v knjigi *Sodelovanjem do kakovosti: mreže učečih se šol* (Erčulj in Trunk 2000). V letošnjem šolskem letu potekajo tri osnovnošolske Mreže ter ena srednješolska, ki se zaključuje, zato sem

Preglednica 2: Omejeni in razširjeni profesionalizem

| Omejeni profesionalizem | Razširjeni profesionalizem |
|--|---|
| Poučevanje razvijamo zgolj na podlagi izkušenj. | Poučevanje razvijamo z mešanico teorije in prakse. |
| Perspektiva je omejena na tukaj in zdaj. | Perspektiva zajema širši socialni kontekst izobraževanja. |
| Dogodke v razredu obravnavamo posamično in osamljeno. | Dogodke v razredu obravnavamo v povezavi s politiko in cilji šole. |
| Metode in oblike dela presojamo z introspekcijo. | Metode in oblike dela presojamo s kolegi, o njih tudi poročamo. |
| Najpomembnejša vrednota je avtonomija. | Najpomembnejša vrednota je sodelovanje. |
| Učitelji poučujejo, z drugimi strokovnimi dejavnostmi pa se ne ukvarjajo dosti. | Učitelji se veliko vključujejo v druge strokovne dejavnosti, npr. v združenja, predmetne aktivne zunaj šole, raziskave... |
| Strokovna literatura ostaja na policah. | Redno prebiramo strokovno literaturo. |
| Vključevanje v oblike stalnega strokovnega spopolnjevanja jemljemo kot dolžnosti, usmerjamo se predvsem v praktične seminarje. | Vključevanje v oblike stalnega strokovnega spopolnjevanja jemljemo kot nujo, vključujemo se tudi v bolj teoretične seminarje. |
| Poučevanje jemljemo kot racionalno dejavnost. | Poučevanje jemljemo tudi kot čustveno dejavnost. |

Povzeto po Hoyle v Erčulj 2000.

med člani razvojnega tima (nosilca dejavnosti na šolah) izvedla evalvacijo, s katerim sem želela ugotoviti, ali usposabljanje in dejavnosti v Mrežah prispevajo k razvijanju učiteljevega profesionalizma. Izhajala sem iz Hoylovega (v Erčulj 2001) koncepta omejenega in razširjenega profesionalizma in iz podmene, da omejeni profesionalizem pomeni oviro za kakovost v šolah (Verbiest 1999).

Na osnovi tega koncepta sem oblikovala polstrukturiran vprašalnik, sestavljen iz šestih vprašanj. Odgovarjalo je 20 članov razvojnih timov iz petih srednjih šol. V nadaljevanju bom predstavila le povzetke odgovorov na posamezna vprašanja.

1. Katera nova teoretična izhodišča ste pridobili v Mrežah?

Vsi vprašani so našli vsaj nekaj teoretičnih izhodišč, s katerimi so se seznanili na usposabljanju po programu Učeca se organizacija in v de-

lavnica – pripravah na akcije v šolah. Največkrat so navajali določanje ciljev in analizo SPIN ter metode reševanja problemov. Polovica vprašanih omenja koncept profesionalizma, o katerem smo govorili na zadnji delavnici, ter sodelovanje in timsko delo med učitelji. Najbolj so me razveselili tisti odgovori, ki se nanašajo na učiteljevo vlogo: učitelj – manager; aktualizacija poklica; spoznanje, da je vsak učitelj tudi vodja; kako se delijo obveznosti in odgovornosti.

2. Se Vam zdi, da sedaj poznate širši kontekst svojega dela?

Če da – kateri novi vidiki so se Vam odprli?

Približno tretjina je zapisala, da se jim je povečala občutljivost za različnost, za odkrivanje problemov, za povezovanje med predmeti, za timsko delo s sodelavci in z dijaki. Dragocen se mi je zdel odgovor, da odslej vprašani(a) nič več ne »absolutizira« svojega predmeta. Četrtnina zna bolje umestiti svojo vlogo in svoj predmet v življenje šole, svoje delo pa v koncept profesionalizma. Pomembno je tudi, da jih je kar polovica dobila potrditev za svoje dosedanje delo.

3. Kako povezuujete svoje delo s cilji šole?

Vprašanim se zdi, da poleg poučevanja znajo povezovati svoje delo s cilji šole, saj opravljajo tudi druge naloge in se med seboj povezujejo.

4. Se Vam zdi, da več sodelujete s kolegi? Če da – na katerih področjih?

Večina pripisuje velik pomen akcijam, ki so jih izvedli v šolah. Učitelji so radi sodelovali pri odkrivanju prednostnega problema šole in pri načrtovanju strategije razvoja. Vzpostavila se je bolj odprta komunikacija (tudi z vodstvom), več se pogovarjajo o skupnih problemih in o njihovem reševanju. Navajam še par zanimivih odgovorov:

- Ne več, pač pa lažje.
- Manj smo zaprti v svoje dosežke.

Iz dveh odgovorov je bilo razbrati, da se sodelovanje ni okrepilo.

5. Ste zaradi dela v Mrežah začeli prebirati več strokovne literature?

Če da – s katerih področij?

Le nekaj vprašanih je zaradi dela v Mrežah začelo posegati po dodatni literaturi, posamezni odgovori pa kažejo na to, da smo vsaj pri nekate-

rih posameznikov vzbudili zanimanje za literaturo s področja vodenja, komuniciranja, reševanja konfliktov, timskega dela in sodelovanja.

Na koncu me je zanimalo še, kako ocenjujejo tako obliko usposabljanja. Vsi vprašani so ga ocenili dobro ali zelo dobro. Kar tri četrtine pa jih je izrazilo tudi željo, da bi projekt nadaljevali, kar me je zelo prijetno presenetilo, saj smo imeli nemalo organizacijskih težav zaradi organizacije pouka, drugih prednostnih nalog (predvsem matura) in kulture individualizma na šolah. Iz izkušenj namreč lahko zapišem, da je taka oblika kulture poučevanja na srednjih šolah še izrazitejša kot na osnovnih.

Lahko povzamem, da so Mreže vsaj v nekaterih segmentih nedvomno prispevale k širitvi profesionalizma vsaj pri članih razvojnih timov. Dobili so nova teoretična izhodišča, bolj so se začeli povezovati s kolegi in svojo vlogo učitelja so zagledali v širšem kontekstu. Poudariti pa je treba, da smo delali dve leti in da je učinke takega načina dela na profesionalizem moč zaznati šele po daljšem času. Vsekakor pa bomo morali tako evalvacijo sistematično izvesti tudi v mrežah, ki še potekajo. Zanimivi bodo tudi izsledki podobne raziskave v prvih Mrežah, od katerih je preteklo že nekaj časa, saj bomo lahko ugotavljali tudi, ali gre pri širjenju profesionalizma za dolgotrajnejše učinke.

MODRO OKO NAMESTO ZAKLJUČKA

Ob pisanju o učiteljevem profesionalizmu in njegovem razvoju v procesu nenehnega izboljševanja šol se enostavno moram dotakniti tudi kriterijev za zagotavljanje kakovosti, kakršne je razvila ekspertna skupina za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju pod okriljem Ministrstva za šolstvo, znanost in šport in jo poimenovala Modro oko. Dotaknila se bom le Področja IV: Učitelji. Sestavljajo ga 3 področja: Stalno izobraževanje, Učiteljeva vključenost v delo šole in dejavnosti zunaj pouka ter Zadovoljstvo z delom v šoli. Če jih primerjamo s koncepti učiteljevega profesionalizma, bi našli kar nekaj podobnosti. Temeljitejši pregled pokaže, da zlasti podpodročje stalnega izobraževanja vključuje mnoge elemente t. i. razširjenega profesionalizma. Tudi vprašanja o vključenosti učiteljev v delo šole in druge dejavnosti so naravnani v enako smer. Kljub vsemu pa se ne morem znebiti občutka, da učitelja še vedno jemlje kot strokovnjaka za posamezne predmete, manj pa kot sodelavca šole, ki sooblikuje njene cilje in je zato tudi odgovoren za njihovo uresničevanje in izboljševanje.

Za kakršno koli presojo je seveda še mnogo prezgodaj, saj bodo prve šole začele samoevalvacijo šele v naslednjem šolskem letu. Za nas bo zanimiva predvsem primerjava, kaj deluje bolje: samoevalvacijo ali nenehno izboljševanje, čeprav se že sedaj zavedamo, da bomo morda tudi mi primerjali neprimerljivo.

UPORABLJENA LITERATURA

- Campbell, E. 1993. The moral core of professionalism as a teachable ideal and a matter of character. *Curriculum Inquiry* 26 (1): 71–80
- Campbell, E. 1996. Ethical implications of collegial loyalty as one view of teacher professionalism. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 2 (2): 191–208.
- Day, C. 1999. *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer.
- Erčulj, J. 1999. Which way are you going, quality? V *Quality and educational management*, ur. E. Balazs, F. van Wieringen in L. Watson, 37–48. Budapest: Wolters Kluwer.
- Erčulj, J. 2000. Kakovost – znana neznanka. *Vzgoja in izobraževanje* 31 (1): 4–8.
- Erčulj, J. in N. Trunk Širca, ur. 2000. *S s odelovanjem do kakovosti: Mreže učech se šol*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, J. 2001. *Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela*. Študijsko gradivo, Visoka šola za management v Kopru.
- Goodson, I. 1996. Teachers' professional lives: aspirations and actualities. V *Teachers' professional lives*, ur. I. Goodson in A. Hargreaves, 1–20. London: Falmer.
- Hargreaves, A. 1998. The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education* 1 (4): 315–336.
- Hargreaves, A. 2000. Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice* 6 (2): 151–182.
- Hopkins, D. 2001. *School improvement for real*. London: Routledge.
- Marentič Požarnik, B. 1996. Spodbujanje kakovosti učiteljevega znanja in učenja. V *Zbornik posveta Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja, Maribor, 24. in 25. maj*, ur. B. Marentič Požarnik, 19–30. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. 1998. Kako pomembna so pojmovanja znanja, uče-

- nja in poučevanja za uspeh kurikularne preнове (drugi del). *Sodobna pedagogika* 49 (4): 360–370.
- Marentič Požarnik, B. 2000. Profesionalizacija izobraževanja učiteljev: nujna predpostavka uspešne preнове. *Vzgoja in izobraževanje* 31 (4): 4–11.
- Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. 2001. *Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Reynolds, D. in L. Stoll. 1996. Merging school effectiveness and school improvement. V *Making good schools: linking school effectiveness and school improvement*, ur. D. Reynolds, R. Bollen in B. Creemers, 94–112. London: Routledge.
- Rea, J. in G. Weiner. 1998. Cultures of blame and redemption – when empowerment becomes control: practitioners' views of the effective schools movement. V *School effectiveness for whom?* ur. R. Slee, G. Weiner in S. Tomlinson, 21–32. London: Falmer.
- Sergiovanni, T. 1992. *Moral leadership: getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Verbiest, Eric. 1999. Towards a quality-oriented culture in schools. V *Quality and educational management*, ur. E. B., F. van Wieringen in L. Watson, 91–113. Budapest: Wolters Kluwer.