

Vključujoča učeča se skupnost: izzivi reforme na Malti

Christopher Bezzina

Ministrstvo za izobraževanje, kulturo, mlade in šport, Malta

Uvod

Dokument malteškega ministrstva za šolstvo (Ministry of Education, Youth and Employment 2005, xi) navaja, da je Malta v fazi, v kateri poudarek od »predpisovanega« prehaja k »utemeljenemu profesionalizmu«. Ta dokument pravi, da je izziv spodbuditi vse šolnike, naj se odzovejo na spremembe in se učinkovito spopri- mejo z njimi, ne glede na to, na kateri ravni bi lahko nastale. Do- kument navaja, da potrebujemo »nove profesionalne identitete in nove profesionalne učeče se skupnosti, ki bodo naravnane k iz- boljšavam in radikalnim novostim«.

Mreže dojemamo kot napredek. Njihov namen je vzgajanje h kulturi dialoga, sprejemanju skupnih pravil in skupnih ciljev. Mre- ženje pomeni sodelovanje in solidarnost. Mreže postajajo prilju- bljeno orodje tako za strokovni kot tudi šolski razvoj. V Kanadi uporablja Fullan (2001) za opisovanje mreže kot orodja šolskega razvoja izraz »šolski konzorcij«; v Veliki Britaniji šolniki mreže uporabljajo za profesionalni razvoj (Veugeler in Zijlstra 1995). Li- eberman in McLaughlin (1992) pri predstavljanju izkušenj iz ZDA opredeljujeta naslednje vloge mreže: nova oblika kolegialnosti, sredstvo za širjenje izobraževalnih vidikov, priložnost za šolnike, da so obenem učenci in partnerji pri gradnji znanja, zakonit stro- kovni glas učiteljev. Hopkins (2005, v Ministry of Education, Youth and Employment 2005, 37) mreže opisuje takole:

[...] namenske ... družbene entitete, za katere je značilna za- vezanost h kakovosti, natančnosti in poudarku na standardih ter učenju dijakov. Prav tako so učinkovito sredstvo za spod- bujanje novosti v času sprememb. Na področju izobraževanja mreže spodbujajo širjenje znanja in razvoj učiteljev, krepijo šolske zmogljivosti, posredujejo med centraliziranimi in de- centraliziranimi strukturami ter pomagajo pri procesu pre- strukturiranja in preoblikovanja izobraževalnih organizacij in sistemov.

To pomeni, da je treba spremeniti ustaljeni način, kako doje-

mamo vodenje, moč in vodstvo. Hierarhični sistem, ki smo ga bili vajeni, je pripomogel k razvoju različnih kulturnih napetosti, ki jih ni mogoče prezreti ali odpraviti samo s centralistično naravnanimi pobudami (Bezzina 2005). Proces mreženja je treba preučiti kot sredstvo za reševanje takšnih napetosti, ki so zaznamovale naš pogled na stvari, naše misli in navade.

Malteško Ministrstvo za izobraževanje (Ministry of Education, Youth and Employment 2005) je mreže ocenilo kot tak način povezovanja ljudi, ki omogoča osebju ene šole ali osebju različnih šol brezmejno povezovanje. V tem kontekstu je tudi izziv, da bi ustanovili »načrtovane učee se skupnosti« (Lieberman 1996), v katerih učitelji razpravljajo o svojem delu in rešujejo vprašanja v okolju, polnem zaupanja in podpore.

Deljenje odgovornosti in izmenjavanje pogledov učinkuje na izkušnje šolnikov tako, da jih oplemeniti – vsakdanjost njihovega dela, ki ga zunanji opazovalci pogosto ne vidijo, tako bolj povezuje vse vpletene. [Lieberman 1996, 52.]

Mreže pomenijo kulturo dialoga, lahkotnost uporabe, skupna pravila in skupne cilje. Z drugimi besedami, mreženje pomeni sodelovanje in solidarnost. [Tedesco 1995 v O'Neill 1996, 72.]

V okviru izobraževalnih sistemov vsebuje mreženje elemente medsebojnega šolskega sodelovanja, interakcije, povezovanja, dajanja in prejemanja podpore, delitev virov in idej. Namesto mreženja lahko uporabljamo številne druge izraze, kot npr. skupine, partnerstva, skupno načrtovanje. Vendar avtor v tem članku uporablja pojem »mreženje«. Lunt in drugi (1994, 17) so ta proces temeljito definirali, čeprav uporabljajo izraz skupine:

Skupine so šole z razmeroma stabilno in dolgoročno zavezanostjo k izmenjavi nekaterih virov in odločanju na področju šolske dejavnosti. Za take ureditve je ponavadi značilna določena stopnja formalnosti, kot so redna srečanja, na katerih poteka načrtovanje in nadzor dejavnosti, pa tudi delna izguba avtonomije zaradi skupnega odločanja.

Ta definicija kaže sliko, kaj mreženje sploh je – to so ljudje, ki so resno zavezani k določenemu (dolgoročnemu) cilju. Mreženje zahteva časovno zavezanost in razumevanje, da morajo ljudje razpravljati, polemizirati, izzivati drug drugega, se prepričevati, spoštovati raznolikost mnenj, deliti ter dosegati sporazume pri medsebojnem delu. Sodelovanje v mrežah pomeni, da se morajo ljudje

od ustaljenih praks premakniti k skupnim in sodelovalnim oblikam odločanja.

Predlagam nadaljnjo razširitev te definicije medšolskega mreženja z že omenjenih šolskih dejavnosti na področji upravljanja in vodenja.

Mreženje v šolstvu je pokazalo, da koristno vpliva na številna okolja, tako ruralna kot urbana, ekonomsko podhranjena in ekonomsko bogata. Lunt in drugi (1994, 17) citirajo Braya (1987), ki navaja seznam ciljev, ki odgovarjajo na vprašanje, zakaj mreženje. Dodal sem še nekaj svojih (predstavljeni so v poševnem tisku).

Varčni (ekonomični) cilji

- Deljenje infrastrukture
- Deljenje osebja
- Skupno naročanje večjih količin materiala
- Dolgoročna finančna podpora skupnosti
- *Povezovanje z zasebnim sektorjem*

Pedagoški cilji

- Možnost, da šole pridobijo dostop do dodatnih virov
- Spodbujanje razvoja učiteljev *in zmanjševanje njihove izoliranosti*
- Spodbujanje razvoja učnega načrta
- Zagotavljanje primerne okolja za inovacije
- Spodbujanje sodelovanja *in vzajemne podpore*
- Spodbujanje tekmovalnosti učencev
- Integracija različnih ravni šolanja
- Integracija šol, kjer je mogoče pridobiti neformalno izobrazbo
- *Poudarek na vedno višjih standardih za razvoj kakovosti učenja in učinkovitosti poučevanja*

Upravni cilji

- Predstavljanje osrednje vloge, na katero se lahko obrnejo ustanove
- Predstavljanje centra za zbiranje informacij o vpisih, zaposlenih itn.
- Lokalne odločitve, npr. o razporeditvi in odpoklicu učiteljev
- Zagotavljanje boljših okvirov za nadzor učiteljev

Politični cilji

- Krepitev zavesti o vzrokih za nerazvitost in o ukrepih, ki jih lahko v zvezi s tem uvedejo posamezniki in skupnosti
- Povečano sodelovanje skupnosti pri odločanju; zmanjšanje regionalnih in socialnih razlik

Upravljalni cilji

- Odkrivanje šolskega osebja (posameznikov ali skupin), ki lahko usmerja in daje napotke, kako do določenih ciljev
- Vpeljava novih vodstvenih struktur za upravljanje z razvojem mreženja iz *šol* in v okviru regionalnih šolskih okolij
- Vpeljava skupin za upravljanje s težavami v šolah in med šolami
- Zaposlovanje novega osebja (npr. upravljavcev in vodij) za upravljanje s posebnimi šolskimi zadevami, s katerimi se ponavadi ukvarjajo ravnatelji (npr. ukvarjanje z zadevami, kot so šolske stavbe, izkoriščanje virov, povezave s skupnostjo)
- Ravnatelji naj se osredotočijo na svojo vlogo vodje šole
- Zaposlovanje računovodij za pomoč šoli pri upravljanju s sredstvi in iskanju novih virov (npr. povezovanje z zasebnim sektorjem)
- Vpeljava sistema samoevalvacije in ocenjevanja

Nekateri glavni cilji mreženja, ki jih omenja literatura, so:

1. Podpora učinkovitemu poučevanju in učenju v šolah.
2. Osredotočanje na odnose, v katerih vsi navzoči odločajo o strategiji in sodelujejo pri doseganju skupnih rezultatov.
3. Zagotavljanje obširnega in uravnoveženega učnega načrta, ki zadovoljuje potrebe otrok v šolah.
4. Zagotavljanje priložnosti za sodelovalno vodenje, vendar z ohranjanjem individualnosti vsake šole.
5. Vzdrževanje sodelovalnega pristopa, ki bo pripomogel k nadaljnji implementaciji nenehnih razvojnih sprememb.
6. Deljenje virov in infrastrukture.
7. Zmanjševanje stroškov in povečevanje izkoriščenosti virov/sposobnosti.
8. Izmenjava izkušenj osebja, da bi zagotovili kontinuiteto učnega načrta znotraj faz in med njimi.
9. Izmenjava informacij in širjenje dobre prakse.

10. Pospeševanje in spodbujanje strokovnega razvoja vseh zaposlenih.
11. Dogovarjanje o skupnih pogledih.
12. Zagotavljanje priložnosti za povezovanje z drugimi skupinami.
13. Zagotavljanje tekočega prehoda iz predšolskega obdobja v osnovno šolo in iz osnovne v srednjo šolo.
14. Razvijanje odgovornosti za vse, kar se dogaja znotraj mreže.
15. Pospeševanje, razvoj in oblikovanje občečloveških, splošno veljavnih načel vseh sodelujočih.

Iz tega je mogoče sklepati, da bodo učinki v praksi različni. Mreženje nam bo pomagalo tudi pri:

- ukvarjanju s problemi kulturne narave – npr. z načini, kako so se šole skozi leta razvijale;
- razumevanju in ocenjevanju trenutne vloge in odgovornosti *vseh* sodelujočih;
- ukvarjanju s kulturo izolacije in odvisnosti, ki smo je vajeni (Bezzina 2005);
- ugotavljanju dobrih praks, ki so navzoče na posameznih šolah, in pri izmenjavi le-teh (npr. Bezzina 2007);
- poudarjanju zadev, ki se nanašajo na upravljanje z razredi in poučevanje ter učenje;
- spoštovanju naše obveznosti do nacionalnega učnega načrta, ki si prizadeva k nenehnemu izobraževanju od vrtca do srednje šole (Ministry of Education 1999);
- pregledu obstoječih konkurenčnih in izbirnih sistemov, ki temeljijo na izpitih od enajstega leta in nam dovoljujejo oblikovanje *srednjih šol, ki ponujajo drugačne izobraževalne programe* (npr. akademski in/ali strokovni program znotraj iste šole ali mreže) (National Curriculum Council 2004).

Hkrati bo treba obravnavati tudi druge probleme. Predvsem moramo organizirati postavitve takega sistema mreženja na osrednji/regionalni ravni, da bodo zakonodajalci sposobni zagotoviti potrebno podporo, temelječo na posebnih potrebah posamezne skupine/šole ali okolja, kjerkoli in kadarkoli bo le-ta potrebna. Potrebe po pomoči se bodo spreminjale. Kot je ugotovila obsežna raziskava, bi se morale potrebe spreminjati »glede na okolje in razmere, v katerih deluje posamezna šola« (National Curriculum Council 2004, 35).

Drugo vprašanje, ki zahteva odgovor, je torej naslednje: »Kako se bomo lotili mreženja?« Eden bolj očitnih načinov je regijsko mreženje. Obstajajo tudi alternativne metode (glej Bezzina 2003), malteško ministrstvo za izobraževanje, mladino in zaposlovanje pa se je odločilo za regijski način. Vseeno pa dokumentu ministrstva ni uspelo odgovoriti na številna vprašanja, ki jih v tej razpravi ocenjujem za kritična (glej Bezzina 2003). Gre za naslednja vprašanja:

- Kako daleč si želimo razviti koncept mreženja?
- Ali si želimo, da bi šole delovale samo na posebnih ciljnih področjih?
- Ali si želimo ocenjevati vodstvene strukture, ki šolam pomagajo bolj učinkovito in z manj stroški upravljati vire (človeške, materialne in finančne)?
- Ali si želimo ustvariti kulturo sodelovanja in kolegialnosti, ki znotraj našega izobraževalnega sistema izključuje in izkoreninja tekmovalne elemente?
- Ali bo regionalno mreženje pripomoglo k večji razdeljenosti med določenimi skupinami?
- Ali si želimo mreže ustvariti tako, da bomo lahko zmanjšali izključenost učencev s posebnimi potrebami, tako da jih bomo bolje vključili v delo, in da bomo učencem zagotavljali, da bodo dosegli največ, kar zmorejo?
- Ali si želimo ohraniti ločene šole za fante in dekleta ali bi morali začeti razmišljati o mešanih srednjih šolah?
- Ali si želimo v srednje šole vpeljati posebne programe, s katerimi bomo zagotavljali najboljšo možno izobrazbo, ki bo resnično vplivala na vse učence?
- Ali si želimo vzeti čas, se obvezati k spremembam, da bomo pozneje lahko želi uspehe mreženja?
- Ali smo pripravljeni vpeljati raziskovalno dejavnost, ki bo temeljila na dolgoročnih študijah, ki nam bodo pomagale pri nadzoru in ugotavljanju napredka?

Pojavijo pa se lahko še druga vprašanja, na katera bo prav tako treba odgovoriti.

Konferenca o vzajemnem učenju s sodelovanjem, ki so jo leta 2005 na Malti organizirale izobraževalne ustanove (glej Bezzina 2005), je izpostavila prednosti, ki jih prinašajo mednarodne mreže in učenje, ki je potekalo med malteškimi in angleškimi šolami. Skupinsko delo, kolegialnost in razvoj, ki smo jim bili priča, lahko

služijo kot katalizator, ki omogoča, da se te izkušnje prenesejo na malteške šole, in to po vseh okrožjih. Šele takrat bomo lahko rekli, da ustvarjamo in zagotavljamo profesionalne učeče se skupnosti. Menim, da lokalna razprava o mreženju, kot je opisana v dokumentu ministrstva, mrež ne vidi kot potencialnih profesionalnih učečih se skupnosti. To je lahko resna ovira.

Hkrati pa izkušnje na ravni mednarodnega sodelovanja kažejo, da je pri vseh, ki si za to prizadevajo, čutiti glas upanja, upanja v včasih dušljivem in frustrirajočem okolju. V pogosto neosebnem in nehvaležnem okolju mnogokrat pomislimo na to, da bi vse skupaj opustili. In, kot smo številni sami izkusili, jih veliko obupa. A vseeno se je treba opreti na to upanje, ki naj bo jedro skupnosti, v katerih delamo.

S pomočjo upanja in zaupanja naprej

Dokazi kažejo, da je upanje lahko močna sila. Vemo, da bolni ljudje v skupinah, ki zagotavljajo spodbudo, molitev ali druge oblike podpore, bolje ozdravijo in ostanejo bolj zdravi kot ljudje, ki tega niso deležni. Kot pravi Roset (1999, 7):

Raziskovalci v zdravstvu ugotavljajo, da občutek upanja izvira iz povečanega občutka kontrole in da je povezan z biološkimi spremembami, ki izboljšujejo tako fizično kot duševno zdravje.

Upanje je vsekakor močna sila. Vendar je velikokrat prezrto in napačno razumljeno. Sodobne vodstvene teorije izpostavljajo rezultate, ki jih je sicer mogoče izračunati, niso pa otipljivi. Šolniki so lahko stvarni in polni upanja, dokler obstajajo možnosti za spremembe. Sergiovanni (2004, 34) pravi:

Biti realističen je drugače kot biti realen v več pomembnih pogledih. Biti realen pomeni sprejemati neizbežnost situacije ali okoliščin; biti realističen pa pomeni znati preračunati možnosti z optimističnim pričakovanjem.

Upanje izvira iz realizma in ne, kot bi marsikdo mislil, iz hrepenenčega razmišljanja. Menninger, Mayman in Pruyser (1963, 385) pišejo o *realističnem upanju*, ki ga definirajo kot:

[...] poskus, da bi razumeli konkretne stvarne okoliščine, da bi svojo vlogo v njih videli realistično ter da bi se lahko odzvali s takim prizadevanjem, ki bi pričakovano pripeljalo do sprememb, za katere upamo, da bo do njih prišlo.

Učinek, ki ga vzbudi upanje, je pomemben. Nekaterim izobraževalnim skupnostim je lastno razmišljanje, polno upanja, vendar ne ukrepajo dovolj preudarno, da bi se njihove želje izpolnile. Upanja polne izobraževalne skupnosti pa, po drugi strani, ukrepajo tako, da njihovi ukrepi upanje spremenijo v stvarnost.

Upanje in zaupanje sodita skupaj. Zaupanje izhaja iz predanosti vzrokom in načelom. To so tista načela, ki ljudi ženejo k izboljševanju kakovosti in reševanju izzivov izobraževanja, ki so jim lahko priča kadarkoli.

To je tisto, kar tvori »skupnost«. Kot trepetlika skrbi za svojo številčnost z podzemeljskimi poganjki in visokim, mogočnim debelom, tako se tudi življenje opira na mreže. Kot poudarja Weathley (2004, 5, v Scherer 2004):

Življenje je vedno organizirano kot mreža – vedno. Ali imate družino ali živite življenje po organizacijskem vzorcu? [...] To ne učinkuje. Da bi funkcionirali, moramo biti v odnosih s številnimi različnimi ljudmi. Smo medsebojno odvisni [...] Osnovne vrste nikoli ne pozabijo na to, da smo povezani pri koreninah in da je naravno družiti se.

Izoblikovanje skupnosti učencev je nujno za vsako šolsko reformo. Samo z vključevanjem vseh partnerjev in ob spoštovanju razlik se lahko rojevajo nove zamisli. Samo s skupnim razmišljanjem lahko upočasnimo divji ritem, ki nas tako pogosto izčrpava. »Skupnosti« ne smemo razumeti zgolj kot skrb, da poslej ne bomo več obremenjeni samo s poučevanjem učencev, saj je vključevanje skupnosti – tako profesionalne (Dufour 2004; Halverson 2007; Marzano 2003) kot družinske (npr. Epstein 2001; Webber in Mulford 2008) – edina pot k trajnostnemu učenju.

Potrebna je osebna in skupna predanost določenim načelom, kar DuFour opisuje kot predanost »velikim idejam« (2004, 8), ki jih nato pretvorimo v »zbirko predpostavk« (Sergiovanni 2004), te pa ljudi spodbudijo k dejanjem.

Oblikovanje vključujoče učeče se skupnosti

Literatura navaja mnogo dejavnikov, ki nam lahko šole pomagajo razviti v vključujoče učeče se skupnosti (ILC – Inclusive Learning Communities). Preglednica 1 prikazuje najbolj izstopajoče. To, ali zmoremo oblikovati te dejavnike ali ne, je bolj ali manj odvisno od predanosti posameznega člana organizaciji.

Že teh šest dejavnikov lahko vzbudi živahno razpravo med za-

PREGLEDNICA 1 Dejavniki vključujoče učeče se skupnosti

Komponente vus	Tradicionalne	Vključujoča učeča se skupnost
Skupna pravila	Posamezne ideje, kako naj bi šola delovala	Skupna pravila in vrednote o ključnih vprašanjih
Poudarek na učenju	Nejasnosti glede standardov za sprejemanje odločitev	Skupen poudarek na učenju učenca in pričakovanjih
Sodelovanje	Osebe je izolirano ali razdeljeno po skupinah, ki so konkurenčne druga drugi	Osebe med seboj sodeluje, vodenje je porazdeljeno
Šolska praksa	Razredi zaprtega tipa	Praksa v šolah
Reflektivni dialog	Učitelji sami odkrivajo in rešujejo težave	Nenehno obravnavanje novosti in učenje od drugih
Skupna odgovornost	Zasebna: moji učenci, moj razred, to leto	Celotno osebe čuti odgovornost do vseh učencev (in drug do drugega)

poslenimi v šoli. Taka razprava bo pomagala oblikovati *skupen namen*, tistega, glede katerega se večina strinja, da je nujen za izboljšanje kakovosti. Iz tega lahko zaposleni v šoli razvijejo skupno razumevanje pojmov, kot so vključevanje, starševsko vključevanje/vključevanje skupnosti, strokovni razvoj vrednot, ki bodo izoblikovale način povezovanja. Teh načel se bodo dosledno držali.

Poudarek na učenju

V literaturi se pogosto ponavlja tema, da je za šolsko vodenje bistvenega pomena visoka kakovost učenja in poučevanja. Hopkinsova vizija pristne izboljšave šole je »vključenost učencev v kompleksne učne situacije, zrežirane s strani izurjenih učiteljev, v šolskih okoljih, ki spodbujajo učenje vseh (2001, 90)«. Popoln dosežek tega bi bil, kar Bowring-Carr in West-Burnham (1997) primerjata z »osvojitvijo gore«, ko šola postane »izobraževalna skupnost«, ali kot pravita (str. 162):

Pokazalo se bo, da ima učenje zelo različne učinke, ne samo v obliki rezultatov testov ali izpitov, ki morda nimajo nobene zveze z resničnim učenjem, ampak tudi učinke na področjih, ki imajo močan vpliv na učenčevo življenje. Pokazalo se bo, da učenje posamezniku omogoča svobodo in svobodno izbiro.

Poučevanje in učenje kot osrednjo vlogo šolskih izboljšav še bolj poudarjata Brighouse in Woods (1999, 83), ki pravita:

Kakovost poučevanja in učenja je jedro šolskih izboljšav. Realna, dolgoročna sprememba lahko izhaja samo iz tega, kar

učitelji in njihovi pomočniki nenehno počnejo v učilnicah in drugih učnih okoljih znotraj šole.

Zdi se, da Fullan (2001, 117) s trditvijo, da »izobraževalne spremembe temeljijo na tem, kar učitelj dela in misli« – tako preprosto in kompleksno obenem –, lepo povzame omenjeni mnenji. Kljub razumljivosti teh izjav v šolah ni vedno vse tako logično. Druge žgoče teme vse prevečkrat prevzamejo pobudo – tisto, kar daje nekaterim vodjem občutek, da se preveč ukvarjajo z administracijo, proračunom in šolskimi prostori. Nujno ima tako prednost pred resnično pomembnim (Southworth 2003, 14). Brighouse in Woods (1999, 83) pravita:

V uspešnih šolah je osebje družno ugotovilo, kaj sestavlja učinkovito poučevanje in učenje v njihovem specifičnem okolju, poučevanje, ki temelji na trdnih vrednotah in prepričanjih. Še naprej pa preučujejo možnosti, kako še izboljšati prakso, z vključevanjem učencev, staršev in učiteljev v obravnavo. Zavedajo se, da je njihov osnovni namen in osrednja točka vseh njihovih prizadevanj spodbujanje dosežkov učencev, zato z njimi tesno sodelujejo, da bi dosežke zagotovili.

DuFour (2004, str. 8) še bolj potrjuje ta prepričanja in posledice le-teh v šolah:

Model profesionalne učeče se skupnosti temelji na predpostavki, da temeljna naloga formalne izobrazbe ni samo zagotavljanje poučevanja učencev, ampak da se ti tudi učijo. Ta preprosti prehod – s poudarka na poučevanju k poudarku na učenju – izrazito vpliva na šole.

Obstaja osebna in skupna predanost zagotavljanju tega, da se vsi učenci učijo, in nadzorovanja le-tega. Vsi poznamo odkrite pripombe kolegov kot npr.: »Vem, da ima John težave, ampak preprosto nimam časa«; »Predmetnik je preprosto preveč zahteven.«

Prišel je čas, da učitelji postanejo bolj kritični. Kot strokovnjaki profesionalci se moramo lotiti nenehnega raziskovanja treh ključnih vprašanj, ki bi lahko bila kot gonilna sila znotraj učeče se skupnosti:

- Kaj bi radi, da se posamezen učenec nauči?
- Kako bomo vedeli, kdaj se je posamezen učenec kaj naučil?
- Kako se bomo odzvali, ko se bo učenec soočil s težavami pri učenju?

Sodelovalni pristop bo pomagal pri premagovanju občutka nemoči, ki jo mnogi občutijo. Ko šola začne delovati kot vključujoča učeča se skupnost, učitelji postanejo pozorni na neskladnost med svojo predanostjo, ki naj bi zagotovila učenje vseh učencev, in nesposobnostjo, da bi se organizirano odzvali na probleme, ko se nekateri učenci ne učijo (Blanford 2006; Orsi 2009). Osebe se teh težav loteva s snovanjem strategij, ki bi učencem, ki se le s težavo prebijajo, zagotovile več časa in podpore, ne glede na to, kdo je njihov učitelj. K sistematičnosti pa profesionalna učeča se skupnost dodaja še naslednje ukrepe:

- *Pravočasnost.* Šola hitro odkrije učence, ki potrebujejo dodaten čas in pomoč.
- *Bolje preventiva kot kurativa.* Načrt omogoča učencem pomoč takoj, ko se soočijo s težavami, ne da bi se zanašali na poletno šolo, dodatne ure po pouku in popravne tečaje.
- *Direktiva.* Namesto da bi čakali učence, da si sami poiščejo pomoč, sistematični načrt od njih zahteva, da težavam posvetijo dodaten čas ter jim zagotovijo dodatno pomoč, dokler ne bodo obvladali zahtevanih konceptov.

Ko se učitelji zberejo, ko strokovno razpravljajo in ko šole vodijo ljudje z močno vizijo, močnim značajem in voljo do uspeha, se, tudi že v kratkem času, pojavijo izboljšave. Mnogo šolskih pobud na Malti ubere križev pot, preden njihovi snovalci dokažejo, da je tak razvoj potreben (Bezzina 2004; Bezzina in Testa 2005).

Sodelovanje, šolska praksa, reflektivni dialog in skupna odgovornost

Potrebujemo *konstruktivno* skupnost, tako, ki bo razvijala odzivne strukture, ki bodo šolam pomagale pri učenju. Otroci se lahko učijo v *učečem se* okolju in okolju, *predanem učenju*, v katerem učitelji predpise in ustaljeno prakso zamenjajo z vključenostjo učencev v problematiko, izmenjavo izkušenj in reševanjem problemov, kar je bolje, kot da jih samo poučujejo. Učiteljem priporočamo, da ne zasedajo predpisujočih ali hierarhičnih pozicij, ampak take, ki omogočajo odkrivanje, refleksijo in tveganje. V okviru tega lahko govorimo o deljenem vodenju, razpršenem vodenju ali učiteljskem vodenju (Calidoni 2009; Reeves 2008).

Izobraževanje v takem okolju postane moralni pojem, ki spodbuja demokracijo. Moralna dolžnost, kot jo opisuje Fullan (1993), zahteva, da izobraževalci izzovejo sami sebe, da postanejo zapo-

sleni v vzgoji in izobraževanju. Moralna dolžnost je dvosmerna pot. Kar potrebujemo, je strokovna reorganizacija v smeri medstrokovnega sodelovanja in na temelju sprememb, osnovanih v šoli ter skupnosti.

Mreže same po sebi ne bodo rešile vseh obstoječih težav. Pravzaprav se bomo soočili z novimi. To je naravno in zato se moramo ukvarjati s ponavljajočimi se napetostmi znotraj mrež. Prirojena dinamika poskusov reševanja teh napetosti – vključno z osebnimi konflikti in organizacijsko neskladnostjo – je jedro za delovanje mrež, gradnjo novih struktur, za učenje, kako sodelovati, in za razvoj občutka za skupnost.

V zgoraj opisanih okoljih obstajajo številne napetosti, ki pa počasi popuščajo. Največje so:

- kultura pripadnosti,
- posebni običaji,
- omejena miselnost,
- poudarek na birokraciji,
- šibka notranja zmogljivost,
- šibka struktura vodenja.

Zdrava, inkluzivna skupnost se ne zgodi sama od sebe, ampak zahteva veliko trdega dela in predanosti, nenehne predanosti. Napetosti, ki se jih je treba lotiti, so:

- *Uravnoteženost med nameni mrež in vsakodnevnimi dejavnostmi.* Po naravi mreže pomenijo rast povezav in poudarek na dejavnostih. Predanost dokazano učinkovitim dejavnostim je gonilna sila. Napetost se lahko pojavi med kratkoročnimi dejavnostmi in dolgoročnimi cilji. Dejavnosti dajejo smisel in lahko povzročijo nastanek novih dejavnosti. Če se jih lotimo pravilno, nam pomagajo spodbuditi izobraževalce za delo mimo ustaljenih praks in izoliranosti, ki smo jih vajeni, za sodelovanje z okoljem, kar daje smisel in s tem motiv za vztrajanje.
- *Uravnoteženost med »notranjim védenjem« in »zunanjim védenjem«.* Pomembna je gradnja notranjih zmogljivosti znotraj posamezne šole in znotraj posamezne mreže. Ta zmogljivost je močno odvisna od strokovne usposobljenosti, ki jo posamezniki in člani skupin imajo ali jo zmorejo razviti. Hkrati pa morajo mreže iskati priložnosti za vložek, ki prihaja tudi od zunaj. Ključnega pomena je, da delo izvira iz vprašanj, povezanih s prakso.

- *Uravnoteženost med centralizacijo in decentralizacijo.* Na Malti se od centraliziranega sistema počasi usmerjamo k bolj decentraliziranemu. Dokument *For All Children to Succeed* (Ministry of Education, Youth and Employment 2005) orje ledino. Oddelek za izobraževanje (podobno kot izobraževalni organi v Veliki Britaniji) je bil reorganiziran v dve izraziti, a dopolnjujoči se pravni enoti. Direktorat za kakovost in standarde v izobraževanju (DQSE – Directorate for Quality and Standards in Education) bo reguliral, izdajal pravilnike, postavljajl standarde in nadzoroval celoten sistem, s čimer bomo zagotovili kakovost v vseh državnih (javnih) in ne-državnih (privatnih/zasebnih) šolah. Direktorat za izobraževanje (DES – Directorate for Educational Services) pa bo upravljevec tistih storitev, ki se jih dá centralno bolj učinkovito in ekonomično preoblikovati (str. xix). Kako se bosta oblast in kontrolni organ dogovarjala, bomo šele videli. O oblikah odgovornosti pristojni še vedno odločajo. Sprejete so bile pobude o uvedbi oddelka za zagotavljanje kakovosti, ki bo vsem šolam zagotavljal podporo, da se bodo izurile v interni sposobnosti za samoevalvacijo in zunanje ocenjevalne postopke. Reforme nam pomagajo, da se od močno centraliziranega sistema oddaljujemo k bolj decentraliziranemu. To ni lahka naloga. Ugotavljamo, da je treba vzpostaviti in vzdrževati občutljivo ravnovesje. Potrebujemo močan center, ki narekuje vizijo in predstavlja jasne strateške cilje, vzpostavlja mreže in podpira šole, ko se ukvarjajo s svojimi cilji. Hkrati pa je treba nadzorovati postopke, da bi tako ugotovili, ali so nacionalni cilji dovolj dobro izpolnjeni. Decentralizirani sistemi neposredno spodbujajo vse vključene v upravljanje in vodenje. Znotraj takega okolja morajo vodje izobraževanja oblikovati mehanizme, vloge in strukture, ki bodo pripomogli k večji decentralizaciji. Znotraj takega okolja mreže spodbujajo učitelje in vodje šol, da prevzamejo nove vloge in odgovornosti, razvijajo zasnovo predmetnika, razvoj in ocenjevanje le-tega; ukvarjajo se z učenjem učencev; ukvarjajo se z lastnimi izobraževalnimi metodami in pristopi, osredotočajo se na svoj lastni strokovni razvoj, ki je zanimiv za mrežo in ki ga ta podpira.
- *Uravnoteženost med neformalnim/prilagodljivim in formalnim/togim.* Znotraj neformalnega okolja se pogosto dogajajo različne reči. »Prostovoljno« ozračje temelji na osebni

energiji, pobudah, pomoči in mentorstvu ter nenazadnje na zaupanju. Bolj ko poskušajo skupine ali mreže usklajevati delo ali raziskovati druga področja dela, več pritiska občutijo in posledično širijo birokracijo. Kot poudarja Lieberman (1996), varovanje tistega, kar dela mreže posebne, postane z rastjo vse težavnejše in zahteva čas, napor in ustvarjalne rešitve problemov, ki so vezani na uspeh.

- *Uravnoteženost med vključenostjo in izključenostjo.* Kakšni tipi mrež bodo uporabljeni za posamezne mreže? Ali bodo odprti do omejene skupine učiteljev v mreži? Ali bomo začeli z majhno mrežo in jo nato širili? To so pomembna vprašanja, ki bodo vplivala na strukturo, vloge in dejavnosti, ki jih mreže zahtevajo.

Vključujoča učeča se skupnost je tista, ki mobilizira zmogljivosti učiteljev, da bi tako spodbudili sposobnosti učencev in razvili pristno sodelovanje znotraj šole (Harvey 2003). Vodje šol, ki cenijo in podpirajo svoje osebe pri razvoju njegovih sposobnosti, ugotavljajo, da je cilje šole mogoče doseči le, če imajo predan šolski kader. Vodje morajo biti nepopustljivi pri vodenju, ki naj vključuje učitelje (in druge člane skupnosti), saj lahko tako skupaj rešujejo težave v zvezi s poučevanjem in učenjem (Edwards 2005; Hadfield in drugi 2002). Vodje namenjajo poudarek profesionalnemu razvoju ter zagotavljajo drugim (in sebi) priložnosti za utrjevanje sposobnosti in spretnosti. Ustvarjajo tako učno okolje, ki spodbuja iskanje novih poti, refleksijo in vključuje tudi profesionalno tveganje (Costa in Kellick 2000).

Vodje šol, ki spodbujajo zaupanje in spoštovanje drugih, bodo hitro napredovali pri razvoju prilagodljivosti in predanosti (Evans 2007; Hargreaves in Fink 2006). Kot pravi DuFour (2004, 11):

Vzpon ali padec profesionalne učeče se skupnosti ni odvisen od prednosti samega koncepta, ampak od najpomembnejšega elementa pri izboljšavah šol – predanosti in vztrajnosti učiteljev.

Sklep

Hannon (2004) trdi (v Ministry of Education, Youth and Employment 2005, 24), da so »mreže zdaj najpomembnejša organizacijska oblika našega časa, ki preoblikujejo dejavnosti družin, vlad in gospodarstva. So vedno bolj bistvenega pomena za uspešno družbo in spreminjajo naše zamisli o vodenju.« Sistem mrež, pred-

stavljen v našem izobraževalnem sistemu, ki je trenutno v začetni fazi, izziva obstoječi koncept vodenja, moči in vladanja. Ta članek opozarja na skrb, da mreže ali sistem mreženja sami po sebi ne pripeljejo nujno do sprememb v pojmovanju vodenja, moči in vladanja, dokler teh sistemov ne oblikujemo v vključujoče učeče se skupnosti. Te združujejo ljudi, zato da bi razvili izobraževalno kulturo, ki sledi določenim normam in vrednotam in ki verjame v spremembe ter profesionalno tveganje. V članku tudi poudarjamo ugotovitev, da sta upanje in zaupanje pomembni. Upanje, ki vsem služi kot svetilnik, ter zaupanje v tisto, v kar verjamemo in čemur smo predani.

Ne glede na to, da smo izpostavili šest sestavnih delov, ki jih je zavoljo razvoja vključujočih učečih se skupnosti treba razvijati, ni zgolj enega jasnega načrta za uspeh. Kar izstopa, je potreba po predanosti in vztrajnosti vseh, po močnem vodenju v šolah, mrežah in sistemih, ki spoštujejo posameznikove in skupne vrednote.

To je izziv, ki se ga moramo lotiti. Čas bo povedal, kako daleč so se mreže uspele spremeniti v vključujoče učeče se skupnosti, ki našemu izobraževalnemu sistemu resnično prinašajo večjo kakovost.

Literatura

- Bezzina, C. 2003. Devolution and deregulation of education in Malta: an introductory report. Foundation for Educational Services, Ministry of Education, Malta.
- . 2004. Towards the learning community: a Maltese experience. *The International Journal of Educational Management* 18 (7): 446–454.
- . 2005. Networks for nurturing professional learning communities. Uvodno predavanje na Learning Through Peer Collaboration, EXCEL Network National Conference, Malta.
- Bezzina, C., ur. 2007. *Converging paths: sharing of good practices in Maltese schools*. Valletta: Malta Society for Educational Administration and Management in University Student Teachers' Association.
- Bezzina, C., in S. Testa. 2005. Establishing schools as professional learning communities: perspectives from Malta. *European Journal of Teacher Education* 28 (2): 141–150.
- Blanford, S. 2006. *Middle leadership in schools: harmonising leadership and learning*. Harlow: Pearson Longman.
- Bowring-Carr, C., in J. West-Burnham. 1997. *Effective learning in schools*. London: Pitman.
- Bray, M. 1987. *School clusters in the third world*. Paris: UNESCO-UNICEF.
- Brighouse, T., in D. Woods. 1999. *How to improve your school*. London: Routledge.

- Calidoni, P. 2009. Nuove professionalità nella scuola: tra funzione e progetto. *Dirigenti Scuola*, št. 5: 77–85.
- Costa, A., in B. Kallick. 2000. Getting into the habit of reflection. *Educational Leadership* 57 (7): 60–62.
- DuFour, R. 2004. What is ‘professional learning community’? *Educational Leadership* 61 (8): 6–11.
- Epstein, J. C. 2001. *School, family and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Edwards, C. H. 2005. *Teaching and learning in middle and secondary schools*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Evans, R. 2007. The authentic leader. V *The Jossey-Bass reader on educational leadership*, ur. M. Fullan, 135–156. 2. izd. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. 1993. *Change forces: probing the depths of educational reform*. London: Falmer.
- . 2001. *The new meaning of educational change*. 3. izd. New York: Teachers College Press.
- Hadfield, M., C. Chapman, I. Curryer in P. Barrett. 2002. *Building capacity developing your school*. London: National College for School Leadership.
- Hannon, V. 2004. The future is networked. Govor na Networked Learning Communities Annual Conference, London.
- Halverson, R. R. 2007. Systems of practice and professional community: the Adams case. V *Distributed leadership in practice*, ur. J. P. Spillane in J. B. Diamond, 35–63. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., in D. Fink. 2006. *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Harvey, S. 2003. Looking to the future. *Ldr* 1 (7): 21–23.
- Hopkins, D. 2001. *Improving the quality of education for all*. London: Fulton.
- . 2005. Making sense of networks. V *Developing a network perspective*, ur. T. Bentley, D. Hopkins in D. Jackson, 5–7. Cranfield: National College for School Leadership.
- Lieberman, A. 1996. Creating intentional learning communities. *Educational Leadership* 54 (3): 51–55.
- Lieberman, A., in M. W. McLaughlin. 1992. Networks for educational change: powerful and problematic. *Phi Delta Kappan* 73 (9): 673–677.
- Lunt, I., J. Evans, B. Norwich in K. Wedell. 1994. *Working together: inter-school collaboration for special needs*. London: Fulton.
- MacBeath, J., ur. 1988. *Effective school leadership: responding to change*. London: Chapman.
- Marzano, R. 2003. *What works in schools: translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Menninger, K., M. Mayman in P. Pruyser. 1963. *The vital balance: the life process in mental health and illness*. New York: Penguin.

- Ministry of Education. 1999. *Creating the future together: national minimum curriculum*. Floriana: Ministry of Education.
- Ministry of Education, Youth and Employment. 2005. *For all children to succeed*. Floriana: Ministry of Education, Youth and Employment.
- National Curriculum Council. 2004. *Quality education for all: the realities and challenges facing boys' and girls' secondary schools in Malta*. Floriana: National Curriculum Council.
- O'Neill, J. 1996. Living networks. *Educational Leadership* 54 (3): 72–75.
- Orsi, M. 2009. Scambiare i beni professionali: la comunità di pratiche e l'autonomia. *Dirigenti Scuola* št. 4: 9–20.
- Reeves, D. B. 2008. *Reframing teacher leadership to improve your school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Roset, S. M. 1999. Exploring hope: implications for educational leaders. Magistrsko delo, University of Saskatchewan.
- Sergiovanni, T. J. 2004. Building a community of hope. *Educational Leadership* 61 (8): 33–37.
- Southworth, G. 2003. Balancing act – the importance of learning-centred leadership. *Ldr* 1 (6): 13–17.
- Tedesco, J. C. 1995. New challenges in linking research, information and decision-making. *Education, Innovation and Information* 85:1.
- Veugelers, W., in J. Zijlstra. 1995 Learning together: in-service education in networks of schools. *British Journal of In-Service Education* 21 (1): 37–48.
- Webber, C. F., in B. Mulford. 2007. School and community. V *Intelligent leadership: constructs for thinking education leaders*, ur. J. M. Burger, C. F. Webber in P. Klinck, 119–142. Dordrecht: Springer.
- Weathley, M. 2004. *Turning to one another: simple conversations to restore hope for the future*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Scherer, M. 2004. Perspectives: connected at the roots. *Educational Leadership* 61 (8): 5.