

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.

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 izobražuje vsestranskega posameznika, ki je sposoben poglobljene veščine aplicirati

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

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 modilih

profionalnega 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 ravna 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