

Naslov članka/Article:

Izkušnja 27-letnega pedagoškega vodenja srednje šole

27 Years of Experience in Secondary School Pedagogical Management

Avtor/Author:

mag. Meta Kamšek

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vzgoja in izobraževanje 3/2020, letnik 51

ISSN 0350-5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2020

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/>

Mag. Meta Kamšek

Ravnateljica Gimnazije Kočevje v pokoju

IZKUŠNJA 27-LETNEGA PEDAGOŠKEGA VODENJA SREDNJE ŠOLE

27 Years of Experience in Secondary School Pedagogical Management

NAMESTO UVODA

Avgusta 2018 sem se upokojila po 27 letih ravnateljstva, najprej na Gimnaziji Kočevje in zadnjih 6 let na združeni Gimnaziji in srednji šoli Kočevje.

Če bi morala povzeti celotno obdobje v obsegu običajnega tvita, bi zapisala: 1 združitev dveh srednjih šol, 1 združitev dveh srednjih šol, pridobljeni 3 novi srednješolski programi, pridobljena sredstva za 3 celovite gradbene investicije in rezultat po 27 letih: prepolovljeno število dijakov, učiteljev in sredstev ter potrojene delovne obveznosti v naporih za obstoj in kakovost šole.

Sedemindvajset let je dolga doba, na delovnem mestu ravnatelja/-ice prej izjema kot pravilo. Prednost tako dolgega obdobja pa sta izkušnost in zmožnost globljega vpogleda v procese delovanja npr. srednješolskega izobraževalnega sistema in v procese na posamezni šoli kot delčku sistema. Pogled nazaj mi omogoča prepoznati nekaj tipičnih obdobj, ki jih po moji oceni prehodi vsakdo na tem delovnem mestu, in dodati še kakšno posebnost glede na čas, v katerem sem opravljala delo ravnateljice.

OBDOBJE ZAČETNIŠKEGA ENTUZIAZMA

Ob nastopu funkcije po navadi človek prinese s seboj nekaj idej, nad katerimi je navdušen in jih želi brezpogojno uresničiti in preizkusiti v praksi. Pri meni sta bili to umestitev šole v družbeni prostor v lokalnem okolju ter vzpostavitev šole kot pomembne institucije, ki sodeluje z gospodarstvom pri zagotavljanju najboljših kadrov, ki naj bi jim omogočili zaposlitve v domačem okolju. To je zahtevalo ustanovitev donatorskega sklada za zbiranje sredstev za dijake raziskovalce, novo opremo, dodatne dejavnosti in promocijo znanja na vseh ravneh. Hkrati pa sem kot nekdanja sodelavka v zbornici na to delovno mesto prinesla nekaj prepričanj, ki so z mojega današnjega zornega kota lastna mnogim začetnikom. Danes jih imenujem nesporazumi.

NAJPREJ PRAVILNIKI, POTEM PA NAPREJ

Prvi tak nesporazum je bilo moje prepričanje, da bom na začetku najprej uredila vse pravilnike, obrazce in vso papirno dokumentacijo, potem pa bomo začeli s pedagoškim razvojem. Bilo je leta 1991, ko je nastala nova država in

smo imeli dokaj majhno število pravilnikov in drugih birokratskih zahtev. Ta del ravnateljevih obveznosti se mi je zdel izvedljiv. Z današnje perspektive lahko samo z žalostjo ugotovim, da stanja, ko bi imela vse formalno urejeno, nisem dosegla niti en dan v svoji karieri. Poskrbela sem, da sem imela temeljne dokumente usklajene z aktualno zakonodajo, toda preostalo, kar ni bilo v javnem pravnem diskurzu in je zahtevalo posodobitev ali prenovu, je moralo počakati na boljše čase. Danes to delo ocenjujem kot neizvedljivo, še posebno ob dani kadrovski zasedbi in dejstvu, da naj bi bila poglobljena usmeritev šole pedagoško delo, skrb za obseg vpisa in finančno preživetje.

NAIVNOST RAZMIŠLJANJA O ODNOSIH

Druga zmotna je bilo prepričanje, da je možno z zaposlenimi vedno doseči racionalen dogovor in ljudem tudi ustreči v organizacijskem ali vsebinskem smislu. Takšnega stanja nisem nikoli dosegla, pa sem se trudila in temu posvetila izjemno veliko časa in pozornosti. Šele po več letih sem ugotovila, da je vloga vodje preprosto drugačna od drugih delovnih mest. Vodja mora gledati na celotno organizacijo in njeno temeljno poslanstvo. Če misliš, da urejaš medsebojna razmerja razumsko, pošteno in kot človek, tega vsi tvoji sodelavci nikakor ne doživljajo tako. Doseči stanje poenotenega soglasja vedno in za vsako stvar, pa je nemogoče. Ko sem to na različnih usposabljanjih slišala od kadrovskih strokovnjakov, sem ta nesporazum lažje prenašala. Toda breme odnosov ostaja in z današnje perspektive je to najtežji del vsakega vodenja.

OD FITNESA DO VELNESA

Tretji nesporazum sem v 27 letih doživljala kot posledico spremenjene vloge šole v družbi. V prejšnji državi je šola imela položaj institucije s posebnim pomenom in temu primerno razvito kulturo pomena znanja za posameznika. Od takrat do danes se je razvila v institucijo, ki je kljub statusu javne šole hote ali nehote potisnjena na trg storitev. Mnogi bi danes pritrdili, da je tako prav, da samo konkurenca vzpodbuja razvoj in izboljšuje storitve. Na prvi pogled je morda res tako. Danes srednja šola živi v položaju, ko je ponudnikov (šol) več kot potencialnih kandidatov za vpis (pribl. 5000 mest je povprečno več, kot je dijakov v generaciji), in trg storitev po načelih ponudbe in povpraševanja je ustvarjen. Naj poudarim, da se zavedam, da je izjemno

dragoceno, da so šole kljub manjšemu vpisu dijakov razpršene po celotnem ozemlju države in da država ne poudarja samo ekonomijo obsega kot pogoj za obstoj šole, čeprav sistem financiranja obstoj šol močno oteži. Tržne razmere prinašajo s konkurenco v šole tudi duh potrošništva. To pomeni, da naše stranke (bodoči dijaki in njihovi starši) šolo izbirajo po potrošniških kriterijih, šole pa to sili v razvijanje vseh dejavnosti, ki jih nudimo dijakom. Kakovostno, trajno znanje, za katero je treba vložiti osebni intelektualni napor, pa žal ni privlačno na prvi pogled. Zato sem zadnja leta malo za šalo in malo zares razmišljala, da v jeziku današnjih potrošniških odnosov naše bodoče stranke izbirajo velnes (kaj bo šola storila za njih, kakšno ugodje jim bomo zagotovili), mi pa jim še vedno ponujamo fitness (okolje, v katerem naj bi vsakdo sam naredil največ iz sebe). Ali smo se kot institucija preobrazili za delovanje šolskega trga? V to smo bili prisiljeni. Dodati moram, da danes tudi mnogo zaposlenih v šolah meni, da je samo promocija »tisto pravo«, kar nam bo omogočilo obstoj.

Kljub vsemu pa nisem bila pripravljena pozabiti na temeljno poslanstvo šole, za katero strokovna literatura vedno znova poudarja, da je osrednja točka šole, in sicer proces učenja. Zato sem namenjala velik poudarek pedagoškemu delu in novostim v procesih učenja. Osebnost sem namreč prepričana, da šola lahko izvaja zahtevne procese učenja na drugačen, zanimiv in privlačen način ter dijake usposobi za prihodnje izzive; na način torej, ki ne banalizira šolskega procesa vzgoje in izobraževanja in ga ne zoži na promocijo in vsečnost. Nevroznanost pospešeno napreduje na področju raziskav človekovega učenja. Pojavljajo se vedno nova spoznanja, novi pristopi, za katere pa raziskovalna skupnost ugotavlja, da jih je na področju izobraževanja zelo težko preleti v vsakodnevno prakso v razredu. Danes razumem zakaj. Bistvene novosti ne prinaša nova tehnologija, ki ima še vedno podporno vlogo, toda od učitelja ne zahteva kakih večjih premikov v stališčih o pouku, temveč spremenjena vloga učitelja, ki ni več prinašalec vsebin, temveč organizator učenja. To pa zahteva spremembo temeljnih osebnih prepričanj vsakega učitelja. Zato mislim, da je takšno misel lahko zapisati, izvesti spremembo na konkretni šoli pa težko.

O AVTONOMIJI ŠOLE

Ob razmisleku o svojem delu in poudarku na pedagoškem področju sem najprej mislila, da je t. i. avtonomija šole zelo demokratična oblika razvoja. Toda takšna avtonomija zahteva izjemne napore ravnatelja za resen preskok naprej. Avtonomija te sili, da najprej sam premisliš, kako vidiš družbeno okolje svoje šole in kam misliš, da bo najbolje

usmeriti razvoj. Za tak razmislek potrebuješ veliko znanja in stalno spremljanje razvoja in potreb lokalnega okolja. Nemogoče je zahtevati, da bodo pomembno lahko sodelovali člani sveta šole, saj so odločitve strokovno prezahtevne, enako velja za šolski razvojni tim (ŠRT), ki sicer prav

dobro zana potrebe dijakov in šole. Ko se šola za nekaj odloči, pa si pri tej odločitvi na koncu kot ravnatelj skoraj sam. Vzdrževanje izvedbe, nadzor in vztrajanje na načrtani poti ostanejo na ramenih ravnatelja.

Pri tem sem močno pogrešala izbor dolgoročnih (ene do dveh) prioritet s strani države. Mislila sem, da bi bilo tako prav, saj izvajamo javno službo z javnimi sredstvi. Koliko lažje bi bilo ravnateljem in učiteljem, če bi država sprejela usmeritev za daljše obdobje, npr. 10 let, in določila prioriteto razvoja, npr. medpredmetno povezovanje pri pouku, in jasno določila, kakšen nivo pouka pričakuje od učiteljev po tem obdobju. V tej odločitvi vidim v idealnem smislu podporo vseh institucij, ki bi lahko strokovno podprle šole na izbrani avtonomni poti k izbranemu cilju, od razvojnih ustanov, javnih zavodov, Šole za ravnatelje do ministrstva s finančnimi opredelitvami in drugimi določili, ki bi podpirali razvoj prioritete. Avtonomija bi bila v izbiri poti do cilja in ne v odločitvi, ali bomo predlagani projekt izvedli ali ne, kot se dogaja danes.

Ker se danes prioritete spreminjajo prehitro ali so vezane na obsežnejše projekte, pa ostane ravnatelj sam, s svojo stroko in začetno projektno podporo. Po izteku projekta pa je nadaljevanje bolj stvar osebnega entuziazma ravnatelja ali posameznega učitelja. Občutki in pogovori v zbornici pa potekajo nekako takole: Ravnatelj si je nekaj zamislil, to ni skupna ali državna sistemska odločitev. Tako jo dojemajo zaposleni, in ko se primerjajo z učitelji z drugih šol, se pogosto zgodi, da dojemajo ta razvoj kot nekaj, kar ni nujno, saj se lahko preživi tudi brez posebnega razvoja. Nato pa nastopi le še vprašanje »kaj bo projekta konec«, da se vrnemo na staro stanje.

Ob tem naj opozorim še na eno os ravnateljevega dela. Pedagoško vodenje je osrednji del poslanstva šole, ki pa v skladu s pedagoško doktrino ni močno regulirano. Vse drugo vodenje, povezano s financami, delovnimi razmerji in pravilniki, ki jih mora sprejeti vsaka pravna oseba, zajema delo, ki vsako leto obremenjuje in je močno regulirano. Narava teh dokumentov je zelo drugačna. Vsa določila so obvezna, z rokom izvedbe, potrjena in opremljena z vsemi dokazili na papirju in z opredeljenimi sankcijami, če tega šola ne opravi. Kaj preostane ravnatelju, ki ne vidi izhoda iz pretirano reguliranega dela? Izvede tisto, kar je nujno. Tako postane pedagoško vodenje nekaj, kar ni nujno, ni vezano na kake posebne sankcije, če se novost ne izvede,

“

Povratna informacija

Povratne informacije pri pouku so bistvenega pomena, saj nam omogočijo, da svoje znanje, izdelek izboljšamo. Če je povratna informacija profesorja, da je nekaj »dobro« ali »slabo«, iz nje ne razberemo kaj dosti, zato je pomanjkljiva. Najboljše povratne informacije so tiste, ki te spodbudijo za nadaljnje delo, ne pa da te od tega odvrnejo. Zelo mi je všeč, če se mi profesor posveti in mi natanko pove, kaj vse je bilo pri moji nalogi dovršeno in kje so določene pomanjkljivosti. Takrat sem tudi sama bolj motivirana, ker se zavedam, da si je oseba z veliko več znanja in izkušenj, kot jih imam jaz, vzela čas, pregledala mojo nalogo in razmislila, kje se jo da izboljšati. Posledično je zato tudi ta informacija veliko boljša, saj izhaja iz kriterijev uspešnosti, po katerih vemo, kdaj bomo uspešni in kaj vse je za to treba storiti.

Urška Kalabota

”

zato vse bolj izgublja pomen temeljnega poslanstva, ki postavlja učenje v središče kot ključni proces.

V zadnjih desetih letih se je množica projektov tako zgostila, da stanje ocenjujem kot stanje šoka, ki te sili iz projekta v projekt. Kaj je v našem sistemu še stalno, dolgotrajno, sistemsko? Sprašujem se, ali tudi na področju vzgoje in izobraževanja doživljamo t. i. doktrino šoka, ko ni več časa in priložnosti se ustaviti in premisliti, kje smo in kaj želimo trajno razviti. V zadnjih desetih letih sem kot ravnateljica izbirala le projekte, ki so neposredno podpirali razvojni načrt šole, oz. projekte, ki so na šoli že tekli. Že tako so učitelji ob zapisanih starih in novih projektih v LDN tarnali, da jih je preveč.

MATURA, EVROPSKI ODDELKI – IZKUŠNJI, IZ KATERIH SEM SE NAUČILA PEDAGOŠKO VODITI ŠOLO

Pred dobrimi dvajsetimi leti se je v šolah vzpostavila praksa uvajanja novosti prek projektov. Ker je v začetku tako zastavljen sistem inovacij na področju šole razgibal šolsko področje, sem pojav odobraval in navdušeno vstopila vanj kot ravnateljica, prepričana, da je treba pedagoško prakso v razredu razvijati ter premišljeno in tudi s pametno mero preplesti z obstoječimi spoznanji in praksami v razredu. Res so na začetku projekti delovali kot generator sprememb. Toda po nekaj izteklih projektih sem spoznala, da bi vsak projekt zamrl in utonil v pozabo, če ne bi na šoli ostal za njim neki trden, strukturiran sistem podpore in spremljanja učiteljevega dela, ki ga lahko zagotovi le vodstvo šole.

S tem mislim, da mora ravnatelj novosti podpreti, in to ne le načelno. Po mnogih izkušnjah sem ugotovila, da mora zagotoviti čas in prostor. Čas za podporo učiteljem v obliki usposabljanja, motiviranja, izmenjave izkušenj, priznavanja dosežkov, načrtovati pa je treba tudi čas za formalne ali neformalne pogovore, za vzpodbudo, usmerjanje ali svetovanje. Drug pomemben pogoj je ustvariti organizacijski prostor za uvajanje novosti. S tem mislim na to, da se novost načrtuje ter jasno določi obveznosti učiteljev in drugih vključenih za eno šolsko leto ter vse to vnese v letni delovni načrt. Zagotovljeni morajo biti: sistem letnega ali polletnega poročanja, učenje o novostih pred začetkom leta ter potrebna čas in prostor za skupen premislek o smeri razvoja

“

Dobra vprašanja

Zame so dobra vprašanja tista, ki so odprta, kar pomeni, da odgovor ne more biti samo da ali ne, ampak vključujejo tudi lastno mnenje oz. pri meni vzpodbudijo razmišljanje. Včasih se mi zaradi postavljenega vprašanja porodijo nova in nova ...

Dobra vprašanja morajo biti tudi konkretna in ne pomanjkljiva; npr. če se vprašanje glasi »Kaj se je zgodilo tega in tega leta?«, jaz kot dijak ne morem vedeti, kaj točno zahteva od mene, kaj učitelj pričakuje v odgovor, saj se je lahko tega leta zgodilo veliko stvari. Pričakujem vprašanja, ki preverjajo moje razumevanje obravnavane vsebine, ki mi dovolijo, da izrazim svoje stališče.

Ko postavim dobro vprašanje, lahko s tem spodbudim celoten razred, da o tem razmišlja. Iz naših odgovorov lahko profesor »pogleda nam dijakom v glave« in vidi, kako mi razumemo to temo in kakšno je naše predznanje oz. kje so vrzeli in napačne predstave. Nato lahko skupaj oblikujemo odgovor, ki v celoti odgovori na to vprašanje. To se lahko zgodi v isti uri pouka ali kasneje, ko pridobimo dovolj novih spoznanj. Konec koncev se lahko tudi profesor nekaj nauči iz dobrega vprašanja, ki ga postavimo dijaki; tako lahko načrtuje svoje nadaljnje korake pri poučevanju. Če postavim dobro vprašanje o neki temi, to lahko pomeni, da razumem to temo.

Din Dervišević

”

inovacije naprej. Brez takšnega okvira in aktivne podporne vloge ravnatelja ostanejo novosti le toliko časa, kot traja neki projekt, ki ga podpira zunanja ustanova. Sama sem se prepričala, da če novosti nismo vzpostavili na opisan način, potem je izzvenela in občasno jo je izvedlo le nekaj posameznikov (naš primer – projekt boljše samopodobe dijakov). Osebnost sem poskrbel, da smo vse novosti tako vnesli v letni delovni načrt. Poskrbel sem, da smo neki projekt (ki ni bil več novost) spremljali prek letnega delovnega načrta, napore za razvoj pa smo vlagali v enega do dva nova projekta. Pogosto sem razmišljala, ali se lahko novost v pedagoški praksi izvaja samodejno, brez systemske podpore ravnatelja, a žal take prakse ne poznam, pa sem bila pripravljena prebrati marsikaj. Naj sklenem z ugotovitvijo, da se nič ne zgodi ali ohrani samo z mislijo, da se bo dobra praksa samodejno širila ali obdržala. Po mojih izkušnjah je to zmoti!

Prvi zame zelo uspešno voden projekt je bila uvedba splošne mature. Projekt je vseboval točno določene cilje in časovni okvir, potrebne dokumente, večletno sistematično usposabljanje učiteljev, stalno izmenjavo izkušenj, posebna finančna sredstva. Ker je šlo za maturo, pa so bili cilji seveda zelo jasno opredeljeni – čim boljši uspeh dijakov na maturi.

V pedagoškem smislu menim, da je bil drugi enako dobro voden projekt Evropski oddelek. Prinesel je nov, svež pogled na redni pouk in pričakoval, da šole same osmislimo in izvedemo medpredmetno povezovanje, kroskurikularne povezave, projektne tedne in dneve, kar je prvič po uvedbi mature prineslo svež veter v vsakodnevno prakso. Projekt je imel dve pomembni prednosti: vodila ga je oseba, ki je strokovno obvladala procese učenja v šoli, saj je bila sama učiteljica z neizmerno pedagoško širino. Po drugi strani pa je bil projekt voden tako, da je vključeval redna dvomesečna srečanja koordinatorjev, učiteljev in občasno ravnateljev. Torej je imel ves čas stik s šolami, vival potrebno energijo, nova znanja ter zagotavljal povratno informacijo o izvedenih dejavnostih.

RAZVOJ MEDPREDMETNOSTI PO IZTEKU EVROPSKEGA ODDELKA

Po izteku »Evropskega oddelka« sem videla velik premik v kakovosti pouka, zato smo se lotili prenosa medpred-

metnih povezav (MPP) na vse oddelke in projekta nisem želela prepustiti pozabi ali naključju pri izvedbi. Začeli smo postopoma s 1. letnikom. Junija smo izvedli predstavitev učnih načrtov, tako da je moral vsak aktiv predstaviti učni načrt za npr. 1. letnik gimnazije v 5 minutah – predstaviti 2 najpomembnejši vsebini in 2 veščini v tem letniku. Tako so vsi učitelji slišali povzetek vseh predmetov in lažje razmišljali o povezavah. Nato smo organizirali dva dopoldneva v avgustu, ko so morali biti navzoči vsi učitelji v enem prostoru in v pogovorih vsak z vsakim poiskati možne povezave. Pred tem smo se dogovorili o pričakovanem številu MPP na učitelja v šolskem letu in skrbeli, da so bile povezave časovno enakomerno razpršene po oddelkih. Nato smo v LDN zapisali načrt po mesecih, predmetih. Skupaj smo zapisali nekaj pravil o načrtovanju in izvedbi. Kot ravnateljica sem vodila pogovore, da smo določili vrednotenje opravič v delovnih urah. Ob takšnih spremembah novosti prinašajo tudi nove odnose. Ko sem to opazila, sem posvetila pozornost pogovorom o odnosih znotraj timov – kaj nas moti ali ovira pri kolegih, kaj pričakujem od kolegov učiteljev ipd. Sprememba ravnanja je zahtevala več let, da smo lahko ugotovili, da smo se kot kolektiv naučili izvajati npr. medpredmetne povezave. Ob vsem zapisanem pa mi spomin vedno znova prinaša spoznanje, da je na delovnem mestu ravnatelja treba biti potrpežljiv in dati čas vsem članom kolektiva, da dozori, pa čeprav v malo daljšem obdobju. Če ocenjujem danes, bi rekla, da sem kot ravnateljica največ prispevala tako, da sem aktivno podpirala uvajanje povezav, z občutkom spremljala, kje se proces zaustavlja, in organizirala pogovore ali razmislek, da je vse teklo naprej. To seveda pomeni biti na čelu sprememb.

Potem ko smo usvojili pojem vsebine kot povezovalnega elementa pri medpredmetnih povezavah, pa sem razmišljala, da bi lahko povezali pouk z veščino, in sicer veščino pisanja daljših sestavkov. Vedno bolj sem razmišljala, da je treba redni pouk preoblikovati v okviru učnega načrta. Nemaleokrat sem spoznala, da projekti posežejo z novostmi na rob pouka in se ne dotaknejo vsakodnevnega pouka, ki ostaja pri starih oblikah in načinih. Osebnost sem videla pot do sprememb v preoblikovanju temeljnega, rednega pouka. Posebej pa se mi je zdelo vredno slediti misli, »ne dodatno, temveč namesto«.

Ko so učitelji pregledali svoje načrte, smo oblikovali tri-letni program, ki naj bi vsakega dijaka usposobil, da se v 1. letniku pri informatiki spozna z oblikovanjem besedil, nato v 2. letniku z referatom in v povezavi s tem z govornim nastopom ter v 3. letniku s seminarsko nalogo. Z izvedbo smo začeli postopoma od 1. letnika dalje ter načrtovali, da bodo dijaki razvili to spretnost za potrebe seminarskih nalog na maturi in kasneje pri študiju.

Precej napora je bilo potrebnega, da smo dijake motivirali in jih prepričali, da to ni le dodatna obveznost, ampak nekaj, kar bodo nujno potrebovali. Mnogo trši oreh je bilo sodelovanje učiteljev, ki so postali v daljšem projektu soodvisni drug od drugega. Da smo dosegli, da so vsi učitelji spoštovali dogovorjene časovne roke in način dela, je trajalo nekaj let. Projektu so pri posameznih predmetih posvetili po nekaj ur v razredu, poleg tega pa smo izvedli še dva do tri projektne dneve, kjer smo z dijaki urili najbolj ključne veščine: uporaba in povzemanje literature, struktura besedil, veščina prezentacije. V projektni dan smo vključili tudi redne konzultacije za pisne izdelke. Precej let so vsi potrebovali, da se je dejavnost izbrusila do te mere, da ni bila preobremenjujoča niti za dijake niti za učitelje ter da dosegla svoj smisel v razvoju kompetence. Če razmiš-

ljam z vidika tržnosti, potem to ni bil projekt za vsečnost, toda za potrebe študija je bil izjemno potreben. To so bile točke, ko sem se kljub »duhu iskanja vsečnosti v šolskem prostoru« upala vztrajati pri izbranih dejavnostih.

UNDERSTANDING BY DESIGN (NAČRTOVANJE ZA RAZUMEVANJE) IN FORMATIVNO SPREMLJANJE

Drug pomemben korak, ki je nastal iz sodelovanja v evropskih oddelkih, pa je bil projekt Načrtovanje za razumevanje z avtentičnimi nalogami. V času izvajanja evropskih oddelkov sem iskala izvirno literaturo, ki je bila strokovna podlaga za medpredmetne povezave. Tako sem naletela na delo avtorjev Granta Wigginsa in Jaya McTigha z naslovom Understanding by design (Načrtovanje za razumevanje) in bila po branju navdušena. Delo mi je ponudilo odgovor za smiselno in utemeljeno povezovanje pouka. Eden od pomembnih odgovorov v tem delu pa je prišel nenapovedano. Vsa leta službovanja v pedagoškem poklicu sem poslušala, da je nova vloga učitelja biti mentor in ne prinašalec vsebin v razred. S tem se popolnoma strinjam, toda do branja tega dela nisem vedela, kako to izvesti. Znova in znova smo spoznavali pristope, tehnike in metode, ki so delno naslavljali spremenjen pouk, nikoli prej pa nisem slišala za celoten koncept. Po navdušenju sem dele tega dela prevedla in začela z učitelji počasi razvijati koncept. To je že bil čas, ko smo na šoli skupaj razmišljali o potrebi po privlačnejši gimnaziji in ugotovili, da je to lahko bolj avtentičen pouk. Preden sem nagovorila prve kolegice, sem sama poskusila v sklopu nekaj ur obravnavati majhen delček redne snovi v enem oddelku. Po ugodni evalvaciji s strani dijakov smo začeli z usposabljanjem in načrtovanjem pouka po novem z majhno skupino učiteljic in na primeru krajšega vsebinskega sklopa 10–15 šolskih ur. Tako so prve načrte naredile tri kolegice, izvedle v razredu, doživele dober odziv dijakov, njihove upravičeno višje ocene. Naslednje leto smo povabili še več učiteljev, počasi smo širili novost med učitelje in vzpostavili notranji podporni tim, ki je mentoriral nove učitelje. V 4 letih smo preskočili na celoten kolektiv. Nič ni šlo gladko, bilo je veliko vprašanj, omahovanja, boljšega ali slabšega razumevanja, zavlačevanja, pa tudi skrivanja. Vse to sem razumela in dopuščala veliko časa za dozorevanje ideje.

Menim, da ima model načrtovanja, ki je v bistvu model vzvratnega načrtovanja, prihodnost predvsem zato, ker postavlja učitelja v vlogo pravega načrtovalca učenja dijakov in ne lastnega poučevanja. V zadnjih dveh letih se je na šoli začel s pomočjo učiteljice biologije še projekt Formativno spremljanje, ki smo ga nadgrajevali s projektom Bridge. V svojem bistvu dopolnjuje vzvratno načrtovanje vsebine z načrtovanjem zagotavljanja glasu in vpliva dijaka na potek pouka. Kombinacijo obojega vidim kot pouk prihodnosti.

V času novih tehnologij, ki omogočajo prenos vsebin na najbolj sofisticirane načine, je bolj kot kdaj koli prej potrebna pri učenju vloga osebe, ki osmišlja učenje, motivira, spremlja s povratno informacijo in usmerja. Menim, da teh nalog učitelja ne bosta prevzeli ne digitalizacija ne avtomatizacija. Popolnoma enako vlogo pa mora ravnatelj odigrati za učitelje, ki naj se lotevajo poglobljenih sprememb pouka. V idealnem smislu bi moral biti oseba, ki osmišlja spremembe, motivira, spremlja s povratno informacijo, usmerja in ni ujetnik pravilnikov in financ, ki zagotavljajo preživetje šole.