

În pragul școlii

1. Crearea de școli care învață

Joan predă la clasa întâi de douăzeci și cinci de ani. Ea este cunoscută în micul cartier în care locuiește drept un cadru didactic dedicat și eficient. Într-o zi, o oprește o vecină să o întrebe ceva despre școală. „Eu pur și simplu nu cred că profesorii de la liceu sunt foarte motivați”, îi spune vecina. „Am încercat să mă întâlnesc cu ei ca să găsim modalități prin care să-i facem pe copii să fie mai entuziasmați de școală, dar aceste întâlniri nu par să ducă nicăieri. Unii dintre ei se comportă de parcă ar fi în niște vizuini și le-ar fi frică să iasă; alții par să creadă că problemele fetelor noastre sunt din vina noastră, iar ei nu au nicio responsabilitate de a ne ajuta. Nu știu ce să mai fac.”

Cu mulți ani în urmă, propriii copii ai lui Joan avuseseră probleme similare la liceu. „Nu cred că este vorba despre profesori”, răspunde ea. Ea îi povestește vecinei despre un proiect pe care îl inițiasă cu câțiva ani în urmă împreună cu alte două profesoare pentru reproiectarea programei educaționale la matematică. Doar povestind despre acel proiect, Joan re trăiește o parte a entuziasmului pe care îl simțise atunci. Ochii i se luminează; mâinile îi dansează zglobiu în aer în timp ce vorbește. Ea îi spune vecinei că directorul le-a susținut foarte mult și a venit chiar el cu câteva idei. Apoi le-a spus că trebuie să obțină permisiunea inspectorului.

Umerii lui Joan au căzut dintr-odată, iar ochii i s-au întunecat. „Tot ce ne-a putut spune inspectorul”, remarcă ea, „au fost motivele pentru care acel lucru nu putea fi făcut. Ne-a spus că a mai trecut și înainte prin asta. În primul rând, părinții ar protesta. Consiliul de administrație al școlii nu și-ar da acordul. Iar statul nu ar

permite asta. Desigur, lui îi păsa de educație și de copiii din district. Dar el se putea concentra doar asupra a «de ce nu». Iar fără susținerea lui, planul nostru era mort”. De atunci, nici Joan, nici partenerii ei nu au mai încercat niciodată să inoveze ceva care se afla în afara sălilor lor de clasă.

Joan și inspectorul, bineînțeles, nu au vorbit niciodată deschis despre acest lucru. Iar inspectorul a uitat de mult despre acea conversație; a avut foarte multe conversații asemănătoare. El își dorește cu adevărat ca situația din district să se îmbunătățească și admite faptul că aceasta trebuie să se schimbe. Dar el se vede într-o luptă continuă cu cele mai rele tendințe ale partenerilor săi. Cei din organele legislative ale statului pot fi inflexibili, consiliul de administrație al școlii pare să se ocupe de probleme doar la scară mică; unii părinți sunt intransigenți; liderii sindicatului profesoral sunt adesea suspicioși; chiar sindicatul a votat împotriva măsurilor inovatoare în trecut. În mintea lui, meseria lui reprezintă o luptă continuă pe multe fronturi diferite, el fiind singura persoană care vede nevoile inspectoratului ca întreg. Câteodată își dorește să primească mai multă susținere, dar nu o așteaptă niciodată și nu o cere niciodată, pentru că nu are niciun motiv să creadă că o va primi.

Între timp, membrii consiliului de administrație al școlii simt o presiune accentuată din partea comunității; ei îi percep pe oamenii din zonă ca nefiind dispuși să plătească mai multe taxe. Liderii de sindicat, directorii, personalul școlilor, membrii comunității locale, profesorii de la toate nivelurile și înșiși elevii au propriile povești de spus. Perspectivile lor sunt extrem de diferite, dar cu toții au două lucruri în comun. În primul rând, toți au același scop: un sistem școlar care funcționează mai eficient și cu mai multă compasiune, un sistem care nu-i lasă pe elevi, cum sunt fiicele vecinei lui Joan, să cadă printre crăpături în felul acesta. În al doilea rând, cu toții se simt complet singuri. Chiar și atunci când se consultă între ei, așa cum

au făcut Joan și vecina ei, ei nu se pot imagina acționând împreună.

Dar să presupunem că ar exista modalități prin care ei ar putea vorbi împreună — nu doar o dată, ci în mod repetat, pornind de la asumția că toți urmăresc cel mai bun interes al școlii și al copiilor din școală. Atunci sistemul școlar ar putea începe să treacă de la un set complex de domenii interconectate, dar separate la un grup de oameni care ar învăța împreună, în numele scopului lor comun.

Școala care învață

Cuvântul „școală” provine din grecescul *skholé*, care, inițial, însemna „timp liber”. Acesta a ajuns gradual (influențat de latinescul *skola*) să însemne „timp liber dedicat învățării sau dezbaterilor teoretice”. De aici s-a dezvoltat multitudinea de semnificații pe care acest cuvânt le are în prezent: un spațiu fizic al instituției educaționale (o „clădire a școlii”), procesul de a fi educat („școlarizare”), experiența generală de învățare („școala vieții”) și un grup care a învățat un mod comun de a vedea lumea (o „școală de gândire”). Școala este deci un loc determinat; oamenii spun că „merg la școală”. Totuși, o școală nu este delimitată de clădirea în care se află. Noi folosim acest termen pentru a ne referi la mediile formale create să ofere locuri și oportunități pentru educație — totul începând de la sala de cursuri, continuând cu o unitate școlară și ajungând până la un întreg inspectorat școlar. Cuvântul „școală” se referă de asemenea și la instituțiile de învățământ pentru adulți, de la locurile alternative de întâlnire până la colegii postliceale și la universități. Din ce în ce mai des, oamenii folosesc cuvântul „școală” și atunci când se referă la mediile de învățare din comunitate. Astfel, ideea de „școală” continuă să se dezvolte — și poate că într-o zi va însemna din nou

„timp liber”.

Așa cum veți vedea în această parte a cărții, există un număr tot mai mare de locuri în care începe să se materializeze acest tip de schimbare profundă — o schimbare care nu ține doar de politici și practici, ci și de modurile de gândire și de interacțiune din cadrul școlii. Acest proces nu este niciodată ușor, dar este întotdeauna plin de satisfacții. Din experiența de până acum, se pare că putem identifica o serie de principii-cheie ale succesului.

-
- **Schimbarea începe de la lucruri mici și crește organic.** Auzim adesea despre inspectorate școlare care încearcă să „transfere” rapid un program de la o școală de succes la multe alte școli în același timp. Dar schimbarea durabilă în organizații este asemănătoare creșterii biologice a oricărei populații vii. În natură, toate procesele de creștere urmează același tipar: încep de mici, se accelerează, apoi încetinesc gradual până când este atinsă mărimea adultă „completă”. Acest tipar reapare pentru că reflectă interacțiunea dintre forțele care susțin creșterea și constrângerile care o limitează.

Dar dacă schimbarea din școli ar urma un tipar de creștere similar? Atunci, cei care vor să producă schimbarea se vor concentra, în primul rând și cel mai mult, asupra înțelegerii proceselor limitatoare din jurul lor. Ei nu vor rămâne agățați de cei din personalul școlii, presându-i să se schimbe, cum n-ar sta un grădinar deasupra unei plante, implorând-o: „Crești! Încearcă mai mult! Poți s-o faci!” Agenții de succes ai schimbării vor învăța în schimb să aprecieze această afirmație a biologului chilean Humberto Maturana: „Fiecare mișcare este inhibată pe măsură ce apare”¹⁵⁸. Ei vor crea un echilibru între urgență și răbdare, pentru a putea să pornească de la lucruri mici, să accelereze procesul într-un mod potrivit și să reflecteze asupra fiecărei realizări noi înainte de a trece la faza următoare. Ei vor lăsa ca

inovarea să apară nu prin presiuni sau ordine, ci și prin supraveghere atentă și deliberare susținută.

- **Învățarea susținută presupune o implicare personală.** O persoană dintr-o poziție de autoritate — un inspector, președintele consiliului de administrație al școlii, directorul, rectorul sau un organ legislativ — nu le poate ordona oamenilor să fie motivați sau dedicați înspre îmbunătățirea școlii. Asemenea ordine, în cel mai bun caz, îi vor face pe oameni să se conformeze schimbărilor, fără a se implica realmente în acestea. Atunci când imperativul schimbării se va atenua, la fel se va întâmpla și cu interesul oamenilor pentru aceasta. Ei vor rămâne interesați doar dacă vor alege să-și asume o implicare personală și dacă acest tip de orientare pedagogică se va menține pe tot parcursul existenței inițiativei (și a școlii).

Dar dacă nu poți forța implicarea, atunci ce poți face? Poți face aceleași lucruri pe care le face un profesor pentru a cultiva o învățare autentică a elevilor. Poți impulsiona un pic pe ici sau motiva un pic pe colo, poți oferi un exemplu de urmat. Influența primară pe care o ai rezidă în mediul pe care îl creezi — un mediu care încurajează conștientizarea și reflecția, care le oferă oamenilor acces la instrumentele și instruirea pe care le solicită și care le permite să-și dezvolte propria capacitate de a face alegeri.

- **Banii nu sunt cea mai importantă resursă.** Este, cu siguranță, important, să ai la dispoziție un buget adecvat, dar sunt factori mai importanți decât resursele financiare. Multe dintre școlile cu cele mai bune performanțe în disciplinele de învățare se află în cartiere sau regiuni cu venituri relativ mici și au bugete foarte limitate. Fundația Waters, care a introdus gândirea sistemică în multe școli, s-a concentrat asupra școlilor cu populații mari de elevi asistați social, doar pentru a demonstra că succesul poate fi obținut într-o varietate de medii, inclusiv în școlile care au fost desconsiderate ca neavând șorți de izbândă. Probabil cel mai important

factor, ca în orice proces de inovare, constă în a ști cum să creezi un mediu în care oamenii să aibă încredere unii în alții și să poată lucra împreună în mod eficient.

- **Învățarea organizațională consumă mai puțin timp decât cea alternativă.** Administratorii și profesorii, dornici de noi tipuri de reformă școlară, spun adesea: „Pur și simplu nu avem timp pentru chestia asta cu organizațiile de învățare“. Dar, de fapt, este posibil ca ei să nu aibă timp pentru oricare altă abordare. Așa cum spune profesoara de la Universitatea MIT Lotte Bailyn, care a studiat presiunile temporale timp de treizeci de ani: „Adesea, o problemă percepută a «lipsei timpului» este cauzată de modul în care este organizată munca.“ O zi de școală extrem de structurată, fără niciun fel de flexibilitate, și un mediu de lucru foarte politizat pot duce la multă muncă inutilă — timp irosit pentru a învăța roțițe, pentru a se recupera în urma unor erori inutile sau pentru a se ocupa de probleme create de oameni din alte părți ale sistemului școlar care nu au realizat că și-au sabotat reciproc eforturile. Inițiativele de învățare organizațională pot consuma mai mult timp la început, dar ele tind să rezolve aceste tipuri de probleme, ușurând mult mai mult presiunea temporală pe o durată lungă.¹⁵⁹
- **Grupurile-pilot sunt incubatoarele schimbării.** După ce înțeleg că toate lucrurile mărețe au începuturi mici, oamenii gândesc în mod natural în termeni de „grupuri-pilot“. Aceste grupuri pot fi formate doar din doi profesori sau se pot extinde până la o inițiativă pentru întregul inspectorat care include câteva sute de oameni. Grupurile pot fi stabilite în mod formal de inspector sau de consiliul de administrație al școlii sau pot fi formate printr-o serie de întâlniri informale fără o autoritate ierarhică sau o acreditare, dar având o influență bazată pe credibilitatea și angajamentul membrilor. Singura constantă din grupurile-pilot de succes este predispoziția pentru curiozitate pragmatică. Membrii au văzut

succesul într-un grup dintr-o sală de clasă sau din comunitate și sunt intrigati. Ei știu că nu pot dezvolta ideile de unii singuri, așa că gravitează spre alți oameni care sunt la fel de intrigati. Grupul-pilot apare din acel impuls. În multe grupuri-pilot, oamenii sunt izolați de presiunile puternice; acest lucru le permite să se reconecteze la propriul scop, la dorința lor de a învăța și la voința de a-și asuma riscuri de dragul copiilor.

- **Învățarea organizațională trece prin straturi multiple ale conducerii.** La fel ca mitul „eroicului director general” din corporații, mitul „eroicului lider școlar” (care acționează, în pofida dificultăților, pentru a readuce la normalitate un mediu de învățare aflat în dificultate) îngreunează de obicei schimbarea reală. În loc să motiveze oamenii, acesta îi face să se simtă dependenți de câțiva oameni speciali care par să aibă aptitudinile, ambiția, viziunea, charisma și orgoliul necesare pentru a trece peste blocajele care îi limitează pe ceilalți. Atunci când strategiile mărețe ale eroului eșuează la nivel de implementare, oamenii se agață de modurile obișnuite de a face lucrurile.

Însă o schimbare școlară de succes necesită straturi multiple de leadership. Liderii formali și cei informali — de la nivelul clasei, al școlii și al comunității — oferă, fiecare, resurse diferite pentru orice efort de învățare organizațională. Va fi nevoie de lideri locali cu dedicare și multă imaginație, care sunt responsabili pentru rezultate specifice și care își pot implementa propriile inițiative și proiecte care vor afecta o clasă, un întreg an școlar sau câteodată o școală întreagă. Atunci când oamenii de peste tot din sistem luptă în numele copiilor, al sistemului și al celorlalți colegi, ei creează contextul pentru schimbare.

- **Provocările sunt o parte naturală a învățării organizaționale,** la fel cum provocările adolescenței sunt o parte naturală a dezvoltării copilului. Pe lângă toate satisfacțiile și succesele pe care le generează și pe

lângă impactul pe care-l are, acest travaliu al „organizației care învață” poate duce cu ușurință la eșec, la impedimente și la deraieri. Unele inițiative de învățare par să nu-și ia zborul niciodată. În alte cazuri, inovatorii care se așteptau să fie recompensați și promovați își pierd locul de muncă. Sau pur și simplu pleacă de bunăvoie, căutând sisteme școlare care să fie mai deschise la ideile lor. Chiar și după ani întregi de succes, culturile centrate pe învățare pot ajunge ținta unor atacuri necruțătoare.

Dar perseverența este răsplătită, atâta timp cât pleacă de la o apreciere autentică a valorii elevilor. O poveste impresionantă de succes este cea a unei școli „resuscitate” din Tucson — o școală care avea rezultate atât de slabe la testele standardizate, încât a fost impusă, printr-o decizie a statului regional, o schimbare completă de personal. Toți adulții din școală — incluzând profesorii, administratorii și membrii personalului — au fost concediați și doar în jur de douăzeci și cinci la sută dintre ei au fost reangajați. Noua directoare angajată (al cărei post anterior fusese la o școală dintr-o rezervație indiană) avea aspectul unei femei dure care vorbește fără ocolișuri. La sfârșitul primului an, reflectând asupra dificultăților cu care s-au confruntat, ea a spus: „Cu toții credeți că o luați de la început. Dar acest lucru nu este adevărat. Bântuie fantome în această clădire”.

Când i s-a cerut să detalieze, ea a spus: „Toți adulții au fost concediați, dar copiii sunt încă aici. Această răsturnare a acreditat ideea că toți acești copii sunt niște perdanți de vreme ce toți profesorii lor au fost concediați. Gândiți-vă cum simt copiii acest lucru. Este ca o confirmare finală a ceea ce au știut dintotdeauna — că ei sunt jos, pe fundul mării. Că nu au nicio șansă”.

Totuși, elevii din școală au fost perseverenți. Directoarea, atunci când a făcut aceste remarci, organizase recent un concurs de talente. „Am participat de foarte multe ori la concursuri de talente în școli generale”, a spus

ea. „Aceste concursuri sunt brutale. Copiii greșesc, sunt huiduiți, sunt fluierați.“ Dar la acest concurs, de fiecare dată când un copil făcea o greșeală, publicul îl aplauda. „Am simțit că am reușit“, a spus ea. „Am avut un singur obiectiv pentru primul an: copiii nu sunt perdanți.“

Dificultățile pot fi epuizante, dar ele trebuie să-ți ofere și încredere — sunt semne că tu ai un efect. Lipsa dificultăților ar fi un semn al lipsei progresului tău.

Care este scopul școlii?

Orice inițiativă semnificativă de învățare organizațională într-un mediul educațional ridică o întrebare fundamentală: Pentru ce suntem noi aici? Nu trece mult timp până când, membrii comunității școlare — părinții, profesorii, administratorii, elevii și personalul școli — încep să-și regândească valorile, contribuția lor în comunitate și identitatea. Sunt foarte multe lucruri la care trebuie să se gândească, pentru că există puțin consens în jurul întrebării profunde despre scopul școlii. În schimb, sunt multe răspunsuri, fiecare având propriii susținători puternici:

- Școala are un scop economic, ca furnizor de talente: să pregătească muncitorii calificați de care au nevoie angajatorii. Dar pentru ce fel de loc de muncă sunt ei pregătiți? Pentru locul de muncă al anului 2012, când copiii de grădiniță de anul acesta încep școala? Pentru cel din 2025, când ei vor absolvi probabil liceul? Pentru cel între 2030 și 2040, când ei își vor începe probabil viața profesională? Sau pentru locul de muncă din anii 2050, 2060 și 2070, pe care îl vor conduce unii dintre copiii de grădiniță de astăzi și care ar putea fi atât de diferit de locul de muncă din 2012, încât orice pregătire directă ar fi fără sens?
- Școala este legată de asemenea de succesul economic individual — echiparea elevilor pentru o viață mai bună, oferindu-le aptitudinile de care au nevoie pentru a fi competitivi și a păstra un loc de muncă. Dar a cui viziune

asupra aptitudinilor competitive ar trebui să ghideze alegerile lor și ceea ce oferă școala? Viziunea elevilor, care este limitată de lipsa experienței? Viziunea corpului profesoral, care s-ar putea să se bazeze mai mult pe aptitudinile necesare în trecut decât pe cele care vor fi necesare în viitor? Viziunea părinților, care ar putea fi prea aproape de copiii lor sau prea influențați de propria lor experiență, pentru a vedea în mod clar valoarea diferitor opțiuni? Sau cea a experților din exterior, care ar putea avea o perspectivă mai largă, dar puține cunoștințe despre elevii individuali?

- Sau poate că scopul școlii ar trebui să fie însuflarea aptitudinilor și a cunoștințelor doar de dragul acestora? Și dacă ar fi așa, ce fel de aptitudini și cunoștințe ar trebui să fie acestea? Ar trebui să fie relativ generale: alfabetizare, știință, matematică? Ar trebui să se extindă spre aptitudini care nu au fost întotdeauna considerate a fi de o importanță crucială în lumea de astăzi: modelare pe calculator, exercițiu fizic și cunoștințe despre sănătate, cunoștințe financiare sau despre mass-media? Școlile ar trebui să existe ca să demistifice această cunoaștere sau ca să o codifice pentru a se asigura că doar un grup mic de oameni calificați și autorizați va avea licența de a o practica în calitate de profesioniști?
- Școlile urmăresc de asemenea (chiar dacă uneori doar la nivel inconștient) un ordin de gradare a cunoașterii, presupunând că scopul lor este să standardizeze capacitățile — pentru ca oamenii de pretutindeni să aibă o bază comună de cunoștințe și competențe. Sau instituțiile educaționale ar trebui să urmărească să diferențieze, să scoată la suprafață diferențele unice ale tuturor elevilor? Ar trebui școlile să cultive un număr mic de oameni ca fiind de elită și să se concentreze asupra oferirii celor mai bune oportunități pentru aceștia, astfel încât ei să poată servi societatea? Sau ar trebui să aloce la fel de multe resurse și atenție dezvoltării copiilor din toate grupurile sociale și

economice, cum alocă pentru dezvoltarea copiilor celor privilegiați?

- Sau poate că școlile ar trebui să fie dedicate în primul rând finalităților sociale și politice: să dezvolte, așa cum spune John Goodlad, „esența fiecărui individ în contextul justiției, al corectitudinii, al responsabilității și al ajutorului reciproc despre care vorbesc Declarația de Independență a SUA și Constituția americană”¹⁶⁰. Dar care scopuri sociale și politice sunt cele mai potrivite? Rolul școlilor este să producă acele tipuri de cetățeni cunoscători, conștienți, care pot participa la menținerea democrației? Ar trebui să ajute la reducerea diferențelor la nivel de capacități, statut și privilegii, astfel încât să lărgască aria de oportunități și să crească echitatea socială? Ar trebui să dezvolte în continuare obiectivul durabilității sau al coagulării comunității, așa cum sugerează Jaimie Cloud și Peter Block? (Vezi Partea a XIV-a, cap. 3; Partea a XVI-a, cap. 4.) Sunt oare școlile acele vehicule prin care o comunitate investește în viitorul său, pentru a-i face capabili pe copii să trăiască mai bine decât au trăit părinții lor, și nu doar din punct de vedere economic, ci și în termeni ecologici, umanitari și sociali?
- Sau școlile există în primul rând pentru atingerea scopurilor personale: să ajute fiecare individ să învețe, să se apropie de esența aspirațiilor sale, oricare ar fi acelea? Ar trebui ca școlile să-i ajute pe indivizi să-și cultive autocunoașterea, devenind mai degrabă niște „jucători de bowling” (cum îi numește Mary Budd Rowe, profesoară la Universitatea Stanford), încercând să-și perfecționeze în mod constant jocul în loc să fie niște simpli „jucători de zaruri” care își încearcă doar norocul? Sau mai curând ar trebui ca scopul școlii să fie de a-i ajuta pe oameni să se „maturizeze” — să dobândească autodisciplină, să-și asume mai ușor poverile dificile și să învețe să-și controleze impulsurile?
- Sau poate că scopul școlilor este să fie pur și simplu

prezente pentru toți copiii care le frecventează și, bineînțeles, pentru toți oamenii din interiorul lor?

În sfârșit, există o modalitate prin care școlile să-și poată atinge toate obiectivele și prioritățile în același timp sau educația este un joc cu sumă nulă în care unii vor fi aleși câștigători în timp ce alții, prin definiție, vor deveni perdanți? Pot fi proiectate școlile astfel încât succesul unora dintre membrii lor să promoveze succesul pentru toți? Și, oricare ar fi scopurile alese pentru o școală, suntem noi (liderii și beneficiarii școlii) conștienți de ce ne dorim acele scopuri?

Majoritatea liderilor din sistemul școlar nu au ridicat aceste întrebări într-un mod clar și relevant. Iar atunci când nu există răspunsuri clare, oamenii care se află în poziții de autoritate recurg adesea la îndeplinirea finalităților celor mai avantajoase. În sistemele școlare, acest lucru înseamnă că finalitatea educațională devine una triplă: să conserve instituția în funcțiune, să obțină cât mai multe medii „de trecere” sau indicatori-cheie adecvați (cum sunt rezultatele la testele standardizate) și, în fine, să îndeplinească nevoile și prioritățile principalelor părți cointerestate din sistemul școlar (ale celor mai influenți profesori, părinți, administratori și factori politici). Ierarhiile verticale din majoritatea sistemelor școlare (în care bugetele, de exemplu, sunt stabilite de o instituție centrală, și nu de profesorii sau directorii de școli la nivel local) întăresc această presiune pentru obținerea de avantaje. La fel face și conducerea stabilită politic a majorității inspectoratelor școlare, în care se pot forma cu ușurință grupuri de presiune pentru a atinge scopuri înguste și în care apare o rezistență inevitabilă față de o schimbare la scară largă. Dacă suntem adulți implicați în școli — în calitate de părinți, de lideri comunitari sau de educatori —, abilitatea noastră de a gândi clar la acest lucru este de asemenea împiedicată de tendința noastră umană (naturală) de a duce cu noi propriile noastre

amintiri despre școală și de a le folosi ca pe un șablon în determinarea formei școlilor din viitor.

Sau, așa cum a fost întrebat recent un grup de profesori de către coautoarea cărții *The Fifth Discipline Fieldbook*, Charlotte Roberts: „Chiar ne dorim să recreăm școlile pe care ni le aducem aminte din copilăria noastră? Chiar ne dorim să oprim cursul schimbării și să ne scăldăm în ape stătătoare în educație doar pentru că dascălii au fost învățați să practice acest model?” În calitate de autori ai acestei cărți, ne dorim să propunem o aspirație mai înaltă: să lucrăm pentru un sistem care le permite copiilor, părinților lor, educatorilor și comunității în general să primească din partea școlilor tot ceea ce au nevoie. Noi ne dorim totul. Ne dorim școli accesibile pentru toți elevii, școli care scot la suprafață potențialul fiecărui copil, în care este plăcut de predat și înviorător de învățat, școli care îi fac pe elevi capabili să ia cu ușurință testele standardizate, care îi implică pe toți cei din interiorul lor, care îi ajută pe copii și pe adulți să înțeleagă sistemele și care produc generații de absolvenți capabili și dedicați ce sunt pregătiți să facă față dificultăților. În sfârșit, ne dorim să atingem aceste scopuri în mod conștient — să gândim și să acționăm împreună într-un mod care să ne consolideze aptitudinile și cunoașterea colectivă.

Această aspirație poate părea imposibil de atins, și poate că așa și este, mai ales dacă ne amintim că nu există soluții rapide pentru majoritatea problemelor școlare. Acestea sunt prea complexe și prea profunde. Dar pe măsură ce explorezi tehnicile, conceptele și practicile din acest capitol, amintește-ți de importanța unei viziuni puternice. Este esențial să nu ne lăsăm scopurile să se deterioreze, chiar și în timp ce căutăm o viziune clară a realității curente. (Vezi Partea a II-a, cap. 2, și Partea a V-a, cap. 1.)

Totuși, avem motive să ne menținem speranțele vii. Pe măsură ce revizuiam această carte, în 2011, am ajuns la

concluzia că multe dintre școlile pe care le cunoaștem sunt mai bune decât erau în trecut și continuă să se îmbunătățească — evaluate după măsurători obiective sau (și mai important) după nivelul entuziasmului și al dedicării celor din interiorul lor. Oamenii știu mai multe despre ce înseamnă o școală bună și despre cum să transforme o instituție de învățământ într-o organizație care învață. Eforturile de a îmbunătăți sistemul de educație sunt grăitoare pentru pasiunea dovedită nu doar față de copii și învățare, ci și pentru școli, ca locuri în care oamenii își unesc forțele pentru a învăța. Pe noi ne încurajează acest lucru și credem că mulți alți oameni implicați în școli — educatori, părinți, elevii — ar putea simți același lucru.

The Finland Phenomenon

Inside the World's Most Surprising School System, regizat de Robert Compton (Broken Pencil Productions, 2010)

Documentarul *Fenomenul finlandez* vorbește despre un sistem școlar construit pe încredere: administratorii au încredere în profesori, profesorii au încredere în elevi, iar elevii au încredere în sistem. Naratorul și cercetătorul Tony Wagner, de la Harvard, cunoscut în toată lumea pentru studiile sale despre educație și inovare, descrie rezultatele remarcabile obținute de școlile de pe tot teritoriul Finlandei. După unele evaluări convenționale, aceste școli au neajunsuri. Copiii își petrec cu 20–30 la sută mai puțin timp în școală. Școala este comprimată. Nu există teste standardizate sau teme pentru acasă. Și totuși, la final, elevii din această țară obțin performanțe mai bune decât majoritatea elevilor din alte țări, chiar și din țările în care munca pe care o depun elevii este mult mai grea.

Acest lucru nu se întâmplă accidental sau din pricina omogenității sociale sau culturale a Finlandei.

(Populația țării, de 5,3 milioane de locuitori, este mai mare decât a statului Colorado; 15% din populație este reprezentată de minorități, mulți dintre ei vorbind o limbă diferită de cea finlandeză.) Acest lucru se întâmplă datorită unei serii de decizii luate de conducătorii finlandezi, începând cu cele referitoare la modul în care sunt angajați și tratați profesorii: ca niște profesioniști care beneficiază de un respect deosebit, recrutați din rândul celor mai buni studenți din universități. Ei se concentrează asupra dezvoltării copiilor și gestionează stresul și eforturile cu multă atenție. Deși filmul durează doar 60 de minute, nu este doar un montaj de secvențe reprezentative; acesta include interviuri amănunțite cu educatori și demonstrații de predare a lecțiilor. Filmele de acest tip ar putea deveni începutul unui dialog global — școlile vor ieși din normele erei industriale atunci când oamenii vor începe să cerceteze asumpțiile de la baza sistemului de educație. — **Peter Senge**

The Death And Life Of The Great American School System

How Testing and Choice are Undermining Education, de Diana Ravitch (Basic Books, 2010).

Diane Ravitch, profesoară de educație la Universitatea din New York, a militat mult timp pentru înmulțirea testărilor și pentru școlile cu programă autonomă. Dar pe măsură ce s-au adunat dovezile ineficienței acestor abordări, ea s-a convins de faptul că aceste inițiative nu erau în favoarea îmbunătățirii școlilor. În această carte, ea afirmă că, dacă națiunea rămâne în urmă în competiția globală, dacă economia este în haos, dacă sărăcia persistă, dacă elevii americani nu dovedesc o implicare la fel de serioasă față de studiu precum copiii din alte țări, oamenii se grăbesc să dea vina pe școală. Nu pe globalizare, nu pe dezindustrializare, nu pe sărăcie și

nici pe divertismentul vulgar. Este vina școlilor publice, a profesorilor și a sindicatelor din învățământ. Ravitch ripostează, spunând că este mult prea simplist să dăm vina pe școli și pe profesori. „Leadershipul“, concluzionează Ravitch, „nu înseamnă să te-apuci să arăți cu degetul către dascăli.“ Ea recomandă urmarea exemplului Finlandei, națiunea vestică având cele mai bune rezultate la evaluările internaționale. Acolo accentul cade pe investirea în pregătirea, susținerea și păstrarea profesorilor excelenți; pe stabilirea unei programe educaționale naționale solicitante și pe sporirea considerabilă a programelor de asistență pentru copii și familii. — **James Harvey**

2. Aspectul etic al inițiativei de școlarizare

Nelda Cambron-McCabe

Un doctorand a venit la mine cu o frustrare înainte să termine cursul nostru de leadership educațional de la Universitatea Miami. „Programul acesta“, a spus el, „a fost tulburător pentru mine, deoarece am muncit mult ca să fiu un bun profesor și un bun administrator școlar. Dar îmi dau seama acum, după tot acest timp, că eu sunt o parte a problemei.“ Mi-a spus că și-a dat seama că multe dintre practicile de instruire și structurile organizaționale din școala unde activa au creat probleme pentru unii copii. Dar el și-a pus rareori întrebări despre acele practici; le-a acceptat ca fiind implicite în sistem. „Exasperarea mea“, mi-a spus, „este că nu m-a pregătit nimeni să ridic acest tip de întrebări mai devreme în viața mea profesională. Acum simt că am conspirat pentru menținerea școlilor din prezent neadresând întrebări dificile despre mine și despre ceilalți.“

Orice ocupație necesită o oarecare formă de

...

Viziunea școlii

1. Viziunea împărtășită a școlii tale

Bryan Smith, Tim Lucas

Luminile se sting în sala festivă a unui liceu, orchestra școlii începe să cânte, iar doamna inspector pășește pe scenă. „Am lucrat din greu“, spune ea, „am ținut cont de toate preocupările noastre și acum este aici: viziunea pentru inspectoratul nostru școlar pentru anul acesta și pentru viitor.“ Se desface un steag mare din material cu un slogan brodat pe el. Cuvintele par să simbolizeze preocupările pe care le au membrii acestei comunități, dar și pe cele ale profesorilor. Ele au fost analizate cu multă atenție de inspectoare și de o echipă aleasă cu grijă în timpul unei tabere de două zile.

Toți oamenii din public aplaudă. Inspectoarea privește cu apreciere prin mulțime, gândindu-se: „Viziunea ne-am împărtășit-o. Acum vom arăta ce putem face“.

Dar este foarte puțin probabil ca un proces scurt, cum este o tabără de două zile sau o ședință de două ore, să ducă la o viziune comună reală — o viziune care atrage angajamentul oamenilor din toată școala sau din tot sistemul școlar. În anul următor acelei ședințe, ai putea-o auzi pe inspectoare spunând: „Încă o dată, am demonstrat că oamenii își consumă tot timpul plângându-se. Este evident că nu sunt interesați să facă ceva mai mult. Pur și simplu va trebui să decidem totul la biroul central de acum înainte“. I-ai putea auzi de asemenea pe profesori, pe părinți și pe membrii personalului spunând: „Este evident că inspectoratul școlar nu este interesat de nimic altceva decât de propriile idei“. Aceste două atitudini sunt simptome ale faptului că nu a avut loc o proiectare deliberată, strategică a procesului unei viziuni comune.

Dar acum imaginați-vă că are loc o ședință — în aceeași sală de festivități, cu același public, cu un steag identic și acompaniată de aceeași orchestră. De această dată însă, momentul de pe scenă reprezintă punctul culminant al unui an de conversații și dialog. Toți cei din public au participat la cel puțin o sesiune a acestui proces, vorbind despre aspirațiile lor pentru copiii din inspectorat. Viziunea rezultată este o sinteză creativă a tuturor celor discutate. Este ca un diamant cu multe fațete diferite, iar fiecare persoană din public își vede aspirațiile reflectate în acesta.

Cu șase luni mai târziu, procesul continuă. Oamenii din tot inspectoratul școlar continuă să se întâlnească în grupuri și echipe mici, uneori în incinta școlii, alteori acasă unii la alții. Fiecare grup este format din profesori, părinți, membri ai personalului, administratori și oameni din comunitatea din afara școlii. Multe grupuri includ și elevi. Conversațiile se concentrează asupra a ceea ce pot face oamenii, individual și în echipe, pentru a înainta spre viziune. Mândria, energia și angajamentul pe care le simt oamenii sunt și mai evidente decât erau în sala festivă în urmă cu șase luni.

În asta constă puterea unui proces complet al viziunii comune pentru școală: un proces de a implica pe toată lumea, la comun, în procesul de luare a deciziilor și de dezvoltare a sistemului școlar viitor. Acest lucru nu înseamnă că sunt adunate contribuțiile tuturor, unele sunt selectate, iar la restul se renunță. Ci înseamnă stabilirea unei serii de forumuri în care oamenii lucrează împreună pentru a inventa direcția viitoare a școlii. Niciunul dintre participanți (inclusiv inspectoarea) nu va obține rezultatele exact în forma dorită de el; dar toți vor obține rezultate pe care le respectă și față de care își asumă un angajament. Mai mult decât atât, într-un proces bine proiectat, alegerile relevante sunt mai bune decât cele pe care le poate face în mod individual orice persoană, inclusiv cel mai capabil inspector sau consiliul de

administrație al școlii. (Despre viziunea împărtășită, v. și Partea a II-a, cap. 3)

Procesul general de proiectare a viziunii împărtășite

Un bun proces al viziunii împărtășite are trei scopuri separate, dar conexe. În primul rând, acesta se adresează tensiunilor înăbușite create de problemele și preocupările curente. Oamenii, atât individual, cât și colectiv, trăiesc o ușurare extraordinară atunci când sistemul dă glas, în sfârșit, problemelor și preocupărilor lor. În al doilea rând, un proces al viziunii împărtășite trebuie să fie generativ: oamenii trebuie să fie capabili să vorbească despre cele mai profunde speranțe și dorințe ale lor pentru copii și pentru comunitate. Doar așa vor recunoaște de unde vin aspirațiile proprii și ale celorlalți, iar pornind de aici vor putea reimpulsiona procesul de colaborare și de încredere reciprocă.

În al treilea rând, procesul de stabilire a viziunii împărtășite duce la acțiune. Oamenii trebuie să aibă satisfacția intrinsecă a recreării școlii împreună, cu susținerea celorlalți — inclusiv cu susținerea celor în care nu aveau încredere în trecut.

În consecință, școlile devin niște parteneriate între profesori, organe legislative, părinți și membri ai comunității — toți acționând deja în mod autonom. Așadar, un efort către stabilirea unei viziuni împărtășite la nivel de școală ar trebui să înceapă prin îndemnarea oamenilor de a se aduna pentru a gândi și a acționa, cu puterea pe care o au deja, pentru a obține lucrurile care sunt importante pentru ei.

Dacă ești un lider al acestui proces, fie un lider formal sau un participant-cheie, fă tot ce îți stă în putere pentru a încuraja munca asupra viziunii personale și a măiestriei personale înainte să înceapă procesul viziunii comune. Privește-ți cu imparțialitate propriile puncte tari și puncte slabe în calitate de lider al acestui proces. Cum comunic

cel mai bine? Care sunt lucrurile care te presează și cum răspunzi la acele presiuni? Câtă încredere au oamenii în tine și pe ce își bazează acea încredere? Cât timp ai la dispoziție pentru acest efort? Va fi suficient? Ești deja conștient de viziunile, scopurile și sentimentele oamenilor din tot sistemul școlar și cât de curios ești să afli ceea ce nu știi încă? Și, cel mai important dintre toate: care este viziunea ta personală pentru sistemul școlar? Atunci când vei începe să vorbești despre generarea unei viziuni pentru școală, ți se va cere să vorbești în mod autentic despre semnificația personală pe care o are aceasta pentru tine și despre angajamentul pe care ți-l asumi pentru aceasta (vezi și Partea a II-a, cap. 2).

Trei imagini ale școlii în acest an

Tim Lucas

Scopul: De a facilita deschiderea conversațiilor între părinți, elevi și educatori într-un proces al viziunii comune.

Înainte de acest exercițiu, conducătorul ședinței trebuie, în prealabil, să tatoneze un grup de elevi (din clase relevante): Ce v-ar plăcea să învățați la școală anul acesta? Ce fel de lucruri ar putea face ca acest an școlar să fie unul bun pentru voi? Apoi tatonați un grup de profesori: Ce v-ar plăcea să realizeze clasele voastre anul acesta? Notați răspunsurile în formă de liste pe niște fișe de evaluare și nu dezvăluiți conținutul lor în timpul pasului 1.

Pasul 1: Părinții

Întrebați părinții despre speranțele lor: Ce v-ar plăcea să învețe copiii voștri anul acesta la școală? Cum v-ar plăcea să fie experiențele educaționale ale copiilor voștri?

Pasul 2: Elevii

Apoi dezvăluiți fișele pe care ați scris dinainte așteptările copiilor. Acest moment poate fi atât distractiv, cât și tulburător. Părinții sunt adesea dezarmați, pentru că

văd cum copiii lor au modele mentale despre școală diferite de ale lor.

Pasul 3: Profesorii

Acum dezvăluie a treia listă, de asemenea pregătită din timp, cu modelele mentale pe care le au profesorii și personalul școlii. Aici veți vedea din nou un punct de vedere diferit¹⁶⁷. Acest punct de vedere vine din formarea profesorilor, din structura școlilor lor și din obiectivele generale stabilite la nivel regional și statal.

Pasul 4: Realizarea de conexiuni

Afișează toate cele trei tipuri de modele mentale astfel încât să poată fi văzute simultan, ca oamenii să poată cugeta asupra diferențelor și similarităților în timp ce studiază cele trei imagini ale învățării de pe afișele desfășurate pe perete. Notează cât mai multe similarități. Acestea reprezintă punctele de început pentru crearea scopurilor comune. Apoi discutați despre diferențe. Ce i-ar putea face pe copii sau pe educatorii lor să vadă, de exemplu, un an reușit de grădiniță în moduri atât de diferite? (Ai putea să le oferi câteva idei aici.) Grupul va adăuga de obicei elemente noi pe lista proprie. Dacă fiecare model este valid pentru cei ce-l susțin, ce ar putea face diferit părinții?

Variantă: „Adevărul despre copii este că...”

Pentru părinții care au trecut deja prin exercițiul anterior, această variantă poate fi mai interesantă. În inspectoratul nostru, acest exercițiu este condus de obicei de un asistent social local care lucrează îndeaproape cu noi. Ea aduce o serie de cărți de joc pe care este imprimat textul „Adevărul despre copii”, urmat de o afirmație:

- „Ei vor să se certe pentru orice.”
- „Ei înțeleg mai multe decât credem noi.”
- „Ei sunt gânditori sistemici înnașcuți.”
- „Ei îți spun «da» chiar dacă se gândesc la «nu».”
- „Ei se descurcă mai bine atunci când îi vede cineva.”

- „Ei nu știu să împartă.”

Împarte cărțile părinților în mod aleatoriu și spune-le apoi: „Acestea sunt afirmații pe care oamenii le-au făcut despre copii. Vă rog să le citiți pe ale voastre cu voce tare și să comentați orice doriți asupra lor.” Primul părinte va citi: „Nu le place să fie scoși în evidență”. Apoi va spune: „Păi, această afirmație nu este adevărată pentru copilul meu. El încearcă tot timpul să ajungă cumva în centru atenției”. Dar altcineva va spune: „Dar pentru copilul meu este adevărată”.

Și ce ar putea sugera acest lucru despre nevoile școlii? Întreabă apoi facilitatorul. Pe măsură ce participanții își exprimă părerile, conversația se îndreaptă în mod natural spre atitudinile pe care le au părinții despre măsura în care școala ar trebui să se bazeze pe propria lor experiență școlară. Unul dintre cele mai bune moduri de a-i face să se elibereze de aceste gânduri este de a le spune să se gândească la natura diferită a copiilor din prezent. „Viața voastră era structurată la fel ca viața copilului vostru? Dacă sunteți ca mine, pe vremea mea ne jucam mai mult de unii singuri. Ei sunt mult mai obișnuiți cu un mediu structurat.” Și așa mai departe.

Întrunirile pentru stabilirea viziunii comunității

Tim Lucas, Bryan Smith

Scop: Crearea de relații și facilitarea atingerii unei viziuni împărtășite privind școala și comunitatea din jurul ei.

Perspectivă: O întâlnire anuală de o zi sau două între membrii comunității școlare.

Participanți: Aceste dialoguri la scară largă pot întruni între optzeci și o sută de părinți alături de un grup de lideri școlari.

Mediu: O sală de conferințe încăpătoare cu spațiu suficient pentru întruniri de grup la mese separate. Forma acestor întruniri e inspirată

după întâlnirile ținute la Școala Primară Willard din Ridgewood, New Jersey, în anii '90.

Aceste întâlniri necesită o planificare și o proiectare considerabile, dar valoarea lor — pentru facilitarea relaționării între părinți, liderii școlilor și comunitate — este imensă. Repartizați locurile din timp, aranjând mesele în mod eterogen — un părinte al unui copil de grădiniță care este pentru prima dată în această clădire ar putea fi așezat lângă părintele unui copil de clasa a cincea, al cărui copil cel mai mare este deja la facultate. Fiecare are ceva de învățat de la celălalt. Părinții copiilor mai mari îi pot asigura pe părinții copiilor mai mici că totul va ieși bine la final. Părinții copiilor mai mici, la rândul lor, le pot reaminti părinților copiilor mai mari despre modul în care își vedeau familiile cu câțiva ani mai devreme.

Fiecare masă lucrează împreună. Mai întâi, oamenii se prezintă, apoi discută despre fiecare problemă, concepție și preocupare, pe care o au referitor la școală și la copiii lor. Listele lor ar putea include între douăzeci și treizeci de idei la fiecare masă. Apoi membrii echipei de la masă selectează cinci dintre cele mai critice concepții, scriindu-le pe fiecare pe un cartonaș sau pe un foietă autocolantă mai mare. Apoi pe alt set de cartonașe, ei răspund la câte două întrebări pentru fiecare dintre cele cinci idei principale: Care ar trebui să fie rolul școlii în soluționarea acestei probleme? Care ar trebui să fie rolul părinților?

După patruzeci și cinci de minute de discuții, invitați-i pe membrii echipelor de la mese să-și prezinte ideile în fața tuturor, afișându-le pentru a putea fi văzute de toată lumea. În scurt timp va deveni evident faptul că sunt șapte sau opt concepții recurente, de la masă la masă. Extrageți aceste idei pentru a fi discutate de întregul grup. Acestea ar putea să includă preocupări legate de programa educațională, de activitățile extracurriculare, de poziția socială („Copilul meu este necăjit încontinuu de ceilalți“),

de siguranță, de teme pentru acasă, de abordarea de predare sau de orice altceva. Odată ce toate preocupările sunt afișate, se pot căuta interconexiunile dintre aceste idei și preocupări, alăturând cartonașele dacă se referă la o temă similară sau dacă par a fi contradictorii. În timp ce un grup ar fi putut scrie „creșterea accesului la tehnologie“, alt grup ar fi putut scrie „copiii noștri ar trebui să fie cetățeni globali“. Aceste idei duc în mod natural la întrebări despre atitudinea școlii față de social media, cum ar fi rețeaua de socializare Facebook. Dacă mai multe grupuri vin cu o temă comună, acea preocupare are prioritate, iar cartonașele vor fi evidențiate, grupate și se va insista asupra lor.

Acum grupul, ca întreg, are o idee despre prioritățile date de unii altora, legate de probleme și crize. Liderul poate introduce alte probleme și întrebări care nu au venit de la mese, dar care au apărut în prima parte a procesului. După ce au vorbit despre realitatea curentă, oamenii ar trebui să aibă un oarecare sentiment de împăcare. Ei nu știu ce urmează, dar știu că problemele lor critice au fost ridicate. Ei sunt pregătiți să vorbească despre o viziune comună pentru sistemul școlar.

Sesiunea de până acum a durat probabil o zi sau o seară întreagă. Acum, într-o sesiune separată, întoarceți-vă împreună cu același grup, împărțit din nou în echipe la fiecare masă (preferabil în echipe diferite), și spuneți-le membrilor echipelor de la fiecare masă să-și imagineze că sunt cu trei ani în viitor și că au creat sistemul școlar pe care și-l doresc cel mai mult. Spuneți-le să se gândească pe rând la întrebările de mai jos, prezentând cea mai clară viziune comună de până acum.

Descrieți-i pe copiii care frecventează această școală ideală. Ce fel de lucruri se întâmplă într-o zi obișnuită? Ce categorii de subiecte sunt predate? Cum sunt predate acele subiecte? Ce știu copiii la un anumit nivel de vârstă? Ce cunoștințe au profesorii? Ce fel de relații sunt între profesori și elevi? Cum sunt implicați părinții? Care este

relația dintre școală și comunitate? Cum arată clădirea școlii? Cum gestionează școala nevoile academice și sociale ale copiilor săi? Cum sunt evaluate performanțele elevilor?

Cereți echipelor de la fiecare masă, din nou, să prioritizeze. Grupurile trebuie să selecteze cinci (până la zece) dintre cele mai importante componente pe care și-ar dori cel mai mult să le vadă în școala pe care și-o imaginează. Aceste preocupări trebuie prezentate în fața întregului grup și consolidate cu ideile venite de la celelalte mese.

Având în vedere faptul că această activitate reprezintă doar un punct de mijloc al procesului, grupul nu trebuie să ajungă la un acord în ceea ce privește cele mai dorite componente ale viziunii comune. Oamenii trebuie să simtă totuși că aspirațiile lor pentru inspectorat cele mai dorite au fost auzite (și, în mod ideal, au fost auzite venind de la alții). De aici, scopul vostru este să stabiliți o direcție, aducând procesul viziunii la echipele și la comitetele școlare existente ai căror membri trebuie acum să încorporeze noile viziuni în munca pe care o desfășoară deja.

Clarificarea și implementarea viziunii

Tim Lucas

Fiecare școală are un comitet format din administratori, profesori, părinți și, câteodată, elevi, care e responsabil de gestionarea școlii. (În unele state, cum este New Jersey, existența acestui comitet e cerută de lege.) În cadrul acestui proces, acest comitet care aplică viziunea educațională rezultată devine baza viitorului școlii. Membrii comitetului reflectează la comentariile din cele două exerciții anterioare, le interiorizează și dezvoltă priorități strategice pentru școală. (Pentru o abordare alternativă, vezi Partea a XV-a, cap. 1)

Următoarea listă de sarcini poate ajuta comitetul de planificare să se asigure că a analizat fiecare aspect-cheie al viziunii asupra școlii și că e la curent cu realitatea

prezentă și cu prioritățile strategice. Durează în jur de un an până când un comitet analizează aceste probleme, mai mult sau mai puțin în ordine; apoi este timpul să o ia din nou de la început. Viziunea în sine trebuie să rămână puternică și să reprezinte aspirațiile autentice pe durata acestui stadiu; la fel, privirea asupra realității curente trebuie să se păstreze clară și imparțială¹⁶⁸.

1. Viziunea: Pe baza proceselor anterioare, care sunt aspectele critice ale viziunii școlare menționate de beneficiarii școlii? Dacă viziunea ar fi realizată, cum ar funcționa împreună programa școlară, proiectul sistemului școlar, combinația de cursuri și oferte și toți ceilalți factori? Creați o descriere — nu pe post de rezultat final, ci pe post de punct de început pentru continuarea dialogului. Dacă aceste componente ar fi implicate, care ar fi rezultatele pentru voi? S-ar putea să nu atingeți obiectivele pe care le stabiliți în acest punct, dar aveți nevoie de ele pentru a vă ajuta pe voi și pe alții, să vă trasați direcția.

2. Realitatea curentă: Cum se schimbă nevoile elevilor? Comparați datele demografice: înmatricularea, frecvența, ratele abandonului, etnicitatea corpului de elevi, sexul, distribuirea pe niveluri de clase și competențele lingvistice, cu cele din anii anteriori. Ce procese și programe funcționează cel mai bine în prezent pentru diferite grupuri de elevi în ceea ce privește învățarea elevilor? Elevii, părinții și profesorii percep școala ca pe un mediu de învățare? Ce observații fac ei despre școală și despre sălile de clasă? La final, analizați atent formarea profesorilor, obiectivele școlii, filosofia educațională și climatul școlar.

3. Prioritățile strategice: Care este lucrul pe care îl vom face în primul rând pentru a ne apropia de realizarea viziunii noastre? Cum pot fi îmbunătățite personalul școlii și dezvoltarea programei educaționale? Gândiți-vă la siguranță, la relațiile din comunitate, la facilități, la nevoile elevilor, la locurile de parcare și la trafic. Unde

ar putea părinții să-și ducă și să-și aducă micuții de la școală, îngrijorându-se mai puțin din cauza traficului? Ce resurse sunt disponibile?

Echipele responsabile

După ce a identificat prioritățile strategice, comitetul central stabilește acum „echipele responsabile“ care să le dezvolte în proiecte. Aceste echipe nu implementează neapărat politici educaționale, ci mai degrabă dezvoltă o viziune pentru un anumit domeniu al școlii, stabilește câteva obiective primare și încearcă să vadă cum pot fi atinse acele obiective.

Ar putea fi stabilit, de pildă, un comitet responsabil cu noile tehnologii, format din părinți, membri ai comunității, profesori, elevi și un membru al consiliului administrativ al școlii. Acest grup ar putea supraveghea folosirea calculatoarelor și accesul la internet. Ar putea fi creat, de asemenea, un comitet pentru climatul școlar (Ce fel de mediu intelectual ne dorim să creăm? Cum ar trebui să vorbim unii cu alții?); un comitet de evaluare ar analiza portofoliile, testele și alte forme de evaluare a elevilor etc. Fiecare echipă alege două obiective măsurabile pentru fiecare ciclu anual, explicitează relația acestor obiective cu viziunea generală asupra școlii, creează proiecte-pilot pentru a îndeplini acele obiective, evaluează acele proiecte și raportează, la sfârșitul anului, rezultatele obținute (oferind și explicații pentru acele rezultate).

Reflecție și clarificare

Viziunea este mult mai puternică în lumina experienței. Astfel, convocați o sesiune amplă de reflecție, cu 80 până la 200 de participanți, la sfârșitul fiecărui an școlar. Scopul: de a regândi și a clarifica viziunea pentru școală, de a auzi rapoartele asupra eforturilor-pilot de anul acesta și de a adăuga obiective noi și de a scoate la suprafață probleme noi. La fel ca în stadiile anterioare, întâlnirea este împărțită într-o sesiune asupra realității

curente („Ce se întâmplă în acest moment cu sistemul școlar?“), o sesiune asupra viziunii („Ce ne dorim să creăm aici?“) și o sesiune asupra priorităților strategice („Unde alegem să ne concentrăm atenția?“).

Inițiativa viziunii comune este puternică, pentru că este continuă. Părinții dezvoltă o înțelegere mai profundă a forțelor care pun în mișcare școala și a modurilor în care s-ar putea implica în viața școlii. Profesorii își extind conștiința potențialelor resurse și oportunități care există în școală în afara sălii lor de clasă. Și, lucrul cel mai important, vechea cultură a cinismului începe să se schimbe. În trecut, oamenii puteau veni la lider să-și descarce toate preocupările și nemulțumirile. Acum ei sunt invitați în mod automat într-un proces în care nu își văd doar problemele, ci și viitorul pe care și-l doresc; în care nu doar vorbesc, ci și acționează și în care nu își pierd avântul, ci continuă într-o manieră constructivă, văzând rezultatele eforturilor lor înflorind, de la an la an.

Găsirea unui partener

Janis Dutton, Tim Lucas, Nelda Cambron-McCabe, Bryan Smith

Învățământul poate fi una dintre cele mai izolate profesii. Dacă ești profesor, s-ar putea să-ți petreci cea mai mare parte a timpului separat de colegi și asociați. În multe școli, dacă vrei să ai timp pentru inovare creativă împreună cu alți profesori, trebuie să-l programezi singur.

Acesta este unul dintre motivele pentru care construirea viziunii comune este atât de dificilă în școli. Structura orarului tău te poate tenta să începi să inovezi de unul singur, făcând schimbări în sala ta de clasă. Dar o sală de clasă inovatoare fără legături active cu lumea din jurul ei nu este durabilă. Cunoaștem profesori creativi ale căror inovații nu au durat mult, chiar și cu încurajare pasivă din partea directorilor și a altor profesori. De ce? Pentru că nu au putut inventa de unii singuri tot ceea ce de aveau nevoie și nu aveau cu cine să inventeze împreună.

Ei au operat în izolare.

Chiar și într-un sistem educațional fără resurse de timp pentru implementarea programelor noi, găsirea unui partener poate fi unul dintre cele mai benefice lucruri pe care poate să-l facă un educator. Energia generată de o persoană care este dispusă să-și asume riscuri și să încerce ceva nou trebuie să-și găsească o eliberare, la fel cum electricitatea caută împământare. Un inovator are nevoie de cineva cu care să vorbească pentru încurajare și perspectivă — cei doi inovatori vor crește împreună. Ambele persoane implicate beneficiază de acest parteneriat.

Ideea de a aduce educatorii împreună în scopul perfecționării didactice nu este deloc nouă. Multe școli au găzduit demersuri de învățare colaborativă care implică doi sau mai mulți profesori sau administratori. Acestea includ predarea în echipă, mentoratul, „prietenii critici” (care își oferă reciproc o critică constructivă) și, mai nou, comunitățile de perfecționare profesională.

Ce au în comun toate aceste parteneriate? Partenerii nu sunt acolo să se facă unii pe alții să se simtă mai bine, ci să se facă unii pe alții mai eficienți, inventând împreună și experimentând cu invențiile lor. Aceasta presupune o dinamică diferită față de găsirea unui educator înțelegător cu care să-ți poți „vărsa ofurile” legate de dezvoltarea personalului, de regulile administrative sau de o zi grea de muncă. Noi vorbim aici despre a crea ceva împreună.

Pornirea în găsirea unui partener poate părea o decizie evidentă, dar asemenea opțiuni nu sunt întotdeauna ușor de realizat dacă nu le vizezi în mod deliberat. Citind aceste lucruri, probabil ai identificat deja un potențial partener. (Poate fi — sau nu — un alt profesor, un administrator, un părinte sau un membru al comunității.) Dacă nu l-ai găsit deja, sunt multe modalități prin care poți testa potențialii parteneri dintr-o școală. Găsește un articol în care te regăsești (sau poate o secțiune a acestei cărți) și dă-l cuiva cu care ai mai făcut echipă

înainte. Întreabă-l ce părere are despre acel fragment. Încearcă o activitate nouă cu cineva din școală sau din comunitate. Începe ușor și cu grijă; până la urmă, îi ceri cuiva să-și asume un angajament pentru creșterea ta viitoare ca profesor și ca persoană și îți asumi, la rândul-ți, un angajament față de acea persoană. Viitorul tău partener ar putea să fie sau să nu fie de acord la nivel filosofic cu valorile sau cu opiniile tale profesionale, dar va fi pregătit să călătorească împreună cu tine și să învețe de-a lungul drumului.

2. Reînnoirea leadershipului educațional

Un departament universitar dedicat
îndrumării viitorilor lideri școlari

Nelda Cambron-McCabe

Pe măsură ce observ inspectoratele școlare și departamentele universitare încercând să realizeze schimbări, sunt de fiecare dată impresionată de importanța faptului ca organizațiile să aibă o înțelegere clară a scopului lor fundamental și un set de idei de ghidare după care să se conducă. De prea multe ori în procesul de reproiectare curriculară, membrii catedrelor încep prin a vorbi despre cursuri specifice și „aptitudini” de care este nevoie. Pornind de la aceste cursuri sau aptitudini, ei se regăsesc blocați în scopul lor de bază la un moment dat în viitor. Aceasta înseamnă că, oricât de bun ar fi un program, el va reprezenta întotdeauna o prelucrare treptată a programelor din trecut. Totuși, cele mai fundamentale și mai durabile schimbări par să înceapă de fiecare dată atunci când membrii catedrelor și ai administrației se reunesc pentru a se întreba unii pe alții: „Pentru ce existăm noi? Ce vrem să realizăm? Ce susținem noi? Ce credem noi despre predare și învățare?” (Vezi Partea a II-a, cap. 3 și cap. 7.)

„Fiecare organizație este guvernată după niște

principii explicite, fie că sunt sau nu create deliberat“, spune Peter Senge¹⁶⁹. Aceste principii sunt niște „idei directoare“, niște concepte care definesc la ce anume aderă o organizație și ce-și doresc membrii săi să creeze.

Ideile directoare au o profunzime filosofică și nu sunt niciodată fixe și permanente. Acestea nu rezultă din conversații singulare, din acreditări, din analize curriculare sau din ateliere de o zi. În schimb, ele se dezvoltă din reflecții și conversații îndelungate și continuă să se dezvolte prin implementarea noilor programe și strategii. Aceste idei directoare reprezintă mult mai mult decât viziunea formalizată sau declarațiile referitoare la misiunea școlii; ele sunt viziuni împărtășite care modelează și remodelează organizația în moduri fundamentale și care sunt strâns legate de identitatea organizației și de scopul său fundamental.

Eu am experiențiat în mod direct această evoluție la începutul anilor '90, când am luat parte la un efort influent de reînnoire la Universitatea Miami din Oxford, Ohio. Departamentul de Leadership Educational (din care fac parte și pe care l-am condus în trecut) a obținut o recunoaștere semnificativă pentru reproiectarea programelor universitare în vederea producerii unor administratori școlari mai reflexivi, mai transformatori — ajutându-i să învețe cum să fie mai degrabă lideri decât manageri. Dar noi nu am pornit de la ideea reinventării leadershipului școlar. În schimb, am simțit pur și simplu că programul nostru existent de administrație școlară nu pregătea indivizii pentru a face față complexității lumii schimbătoare a școlilor din învățământul preuniversitar. Eram convinși că, dacă am căuta, am găsi programe remarcabile în cadrul altor universități care ne-ar oferi un parcurs pentru pregătirea oamenilor în calitate de lideri școlari capabili.

Așa că am căutat. Ghiciți ce-am aflat? Alte universități făceau exact aceleași lucruri pe care le făceam și noi. Acest lucru nu ne-a consolatat. Aceasta însemna că trebuia să

creăm un model nou de unii singuri. Din acea poziție, am curățat masa și am spus: „Haideți să ne gândim, de la început, cu ce se confruntă în ziua de azi școlile din învățământul preuniversitar, ce nevoi au copiii, cu ce pot contribui administratorii școlilor în calitate de lideri creativi și cu ce putem contribui noi, ca autoritate, la cultivarea tipului de leadership de care este nevoie pentru a schimba școlile“.

Dintre cei optsprezece membri ai departamentului nostru, am stabilit un grup de bază format din cinci indivizi care să aibă conversații intensive, continue. Am început cu începutul: Dacă am putea să facem orice ne-am dori în educație, ce am schimba și în ce credeam noi cu adevărat? Am selectat scrieri ale oamenilor care erau în primele rânduri ale gândirii diferite despre leadership și despre școli. Aceste scrieri ne-au susținut conversațiile și ne-au alimentat gândirea. Simțeam că școlile eșuau să răspundă nevoilor societății; totuși, majoritatea universităților formau administratori educaționali care să mențină condițiile existente. Viitorilor administratori li se ofereau aptitudini și cunoștințe care aveau puțină valoare în a-i ajuta să-și schimbe organizațiile. Am început să dezvoltăm o viziune pentru departamentul nostru de a educa lideri școlari care să poată transforma școlile. Am vorbit în mod deliberat despre „reconstruirea“ școlilor, pentru a sugera nu doar revizuirea unor politici, ci și o practică a chestionării asumpțiilor fundamentale după care operau acestea.

Pe lângă toate acestea, nu avea sens să educăm lideri pentru un viitor care nu exista, în timp ce eșuam să-i educăm pentru a supraviețui (și a prospera) până la venirea celui viitor. Voiam ca absolvenții programului nostru să fie văzuți (și ei înșiși să se vadă) ca fiind de succes din momentul în care își asumau poziții de leadership. Succesul, la rândul lui, le-ar oferi acele „pârghii“ de care au nevoie pentru schimbare — atâta timp cât continuau să beneficieze de susținerea de care aveau

nevoie pentru a continua să ridice întrebări despre asumptiile lor fundamentale.

Valoarea dialogului și a discuției constructive ca instrumente pentru învățarea în echipă a devenit din ce în ce mai evidentă. David Bohm a remarcat că unele dintre cele mai autentice dialoguri sunt cele pe care mulți dintre noi l-au avut, târziu în noapte, în căminele studențești — e vorba despre acele discuții ce treceau de la un subiect la altul fără vreun scop declarat. Revenind la proiectul departamentului nostru, pe măsură ce grupul de bază își continua întâlnirile, vedeam cât de creativ era faptul de a ne suspenda mai întâi propriile asumptii și credințe și de a avea conversații aprofundate despre ideile generale în loc să încercăm să luăm decizii pripite.

Din când în când, în timpul deliberărilor noastre, întruneam în mod regulat întregul departament pentru a găsi răspunsuri și a întrevedea un sens împărtășit de toți. Inițial, pe măsură ce erau introduse ideile, stăteam în jurul mesei și spuneam: „Păi, da, așa cred și eu“. Totuși, pe măsură ce încercam să trecem la următorul nivel al implicării, devenea evident că aveam concepții destul de diferite despre unele cuvinte sau afirmații. În timpul acestor întâlniri de început, dialogul veritabil nu a fost posibil, dar instrumentele învățării în echipă au fost foarte valoroase pentru scoaterea la suprafață a modelelor mentale pe care le aveam fiecare despre munca noastră (Partea a II-a, cap. 5).

Am vorbit despre definiția leadershipului; despre locul pe care îl ocupă școlile în societate; despre contextele culturale, politice și morale ale școlilor; și despre leadershipul școlar ca practică intelectuală, morală și constructivă. În timp, ne-am întors înainte și înapoi, uneori cu ajutorul unor facilitatori din exterior, până când am ajuns la un set de credințe și principii fundamentale care să ne ajute să ne atingem viziunea comună: să producem lideri educaționali transformatori.

Uneori vorbesc sau mă consult cu grupuri de la alte

universități care încearcă să construiască o viziune comună similară. Ei mă întreabă de fiecare dată cât de mult a durat pentru noi să ne dezvoltăm principiile de ghidare. Atunci când spun „A durat aproape doi ani“, atmosfera din încăperea se schimbă imediat. „Asta nu va funcționa pentru noi“, spun ei. „Trebuie să facem asta în următoarele șase luni. Decanul nostru vrea ca programul să fie schimbat acum.“ Dar trebuie să le spun un lucru: o schimbare a scopului unui program universitar nu este ca schimbarea unui curs academic. Aceasta nu poate fi făcută într-un singur semestru, pentru că tot ce este în program, inclusiv oamenii, trebuie să se schimbe împreună.

Stabilirea legăturilor cu oameni din afara departamentului nostru a fost un aspect critic al efortului nostru. Finanțarea din partea Fundației Danforth ne-a legat la nivel național cu alte câteva programe universitare aflate în căutarea schimbării. Membrii acestui grup național ne-au criticat munca și au ridicat întrebări care ne-au aprofundat gândirea. Puterea întrebărilor lor ne-a forțat să ne gândim mai aprofundat la credințele noastre — la viziunea noastră comună. Susținerea financiară ne-a permis de asemenea să perseverăm într-un proiect neobișnuit făcând față presiunilor de timp și de resurse. Acest tip de conversație introspectivă nu poate fi grăbit. Fiecărei persoane și fiecărei perspective trebuie să i se ofere o șansă de a fi auzită și implicată. Modelele mentale trebuie scoase la suprafață, iar credințele adânc înrădăcinate trebuie articulate și înțelese.

După ce ne-am dezvoltat credințele fundamentale, am trecut la crearea unei curricule noi. Am început să vorbim despre alinierea credințelor noastre la cursurile pe care ne doream să de dezvoltăm. Atunci când propuneam cursurile, ne reîntorceam în mod constant la acele credințe fundamentale. Așa cum observă Gareth Morgan¹⁷⁰, credințele fundamentale devin un punct de referință în munca ta: Acestea oferă „minimum de specificații critice“ care îi permit fiecărui aspect al organizației să se dezvolte

și să fie în același timp congruent cu viziunea organizației ca întreg. Ele sunt întotdeauna acolo ca un etalon al valorii, importanței sau semnificației deciziilor noastre, mai ales în timpuri haotice.

După aproape două decenii, programul încă implică activ toți membrii departamentului. Procesul, de fapt, nu are un rezultat final — nu are un punct de sosire. Noi ne reîntoarcem în mod regulat la credințele noastre fundamentale pentru a le testa în concordanță cu realitatea curentă și cu credințele curente ale „vechilor” și ale noilor angajați ai departamentului. Este vital să facem acest lucru din cauza schimbărilor în componența departamentului. Am știut atunci când am adoptat principiile fundamentale că nu le putem înainta pur și simplu ca alții să le implementeze — va trebui să fim un exemplu al lor atât în propriul nostru comportament, cât și în predarea noastră. Aceste idei fundamentale au continuat să se dezvolte pe măsură ce ni s-au alăturat noi membri în departament, aducând perspective noi semnificative pentru munca noastră.

Procesul nostru exemplifică dezvoltarea unei viziuni comune prin învățare în echipă. Fără învățare în echipă, departamentul nostru nu ar fi putut să încorporeze în program această viziune nouă. Fără învățare în echipă, am fi avut ceva care ar fi arătat foarte bine pe hârtie, dar care ar fi adus foarte puține schimbări în program sau deloc. După ce am creat principiile și programa educațională nouă, nu ne-am reîntors la activitățile noastre separate. Am continuat să învățăm împreună. În decursul primilor ani, mulți membri ai departamentului au participat la cursurile unii altora. Predarea noastră este mult mai puternică, pentru că înțelegem ideile cu care vin studenții din alte surse. Noi continuăm să avem conversații despre ideile care ne ghidează și despre modurile în care acestea afectează conținutul cursurilor noastre și abordările noastre în predare.

Într-un sens, ne-am reproiectat cu toții viețile pentru a

participa la construirea acestui program. (Decizia mea de a mă alătura cocreării cărții *Școli care învață* a fost o consecință naturală a aceluiași angajament, pentru că munca nu s-a oprit la limitele proprii mele organizații.) Din punct de vedere pedagogic, acum predau diferit datorită acelor principii și credințe și a experienței mele în dezvoltarea și implementarea lor. Nu îmi pot imagina că m-aș putea întoarce vreodată la metodele de predare din trecut. Problema pedagogică critică pentru un membru al facultății, în mintea mea, nu constă în decizia de a ține prelegeri sau de a facilita seminare interactive. Ideea critică este următoarea: Ce tipuri de probleme și întrebări ridici cu studenții? Ridici întrebări țintite, pragmatice sau îi inviți să se gândească la scopul școlilor, să chestioneze practicile și structurile școlare care ar putea dezavantaja mulți elevi? Dacă alegi a doua variantă, în contextul comunității, deschizi calea spre o pedagogie care poate întruni dimensiunile intelectuale, morale și constructive ale învățământului. Ne-ar plăcea să credem că am creat acel tip de pedagogie în departamentul nostru și în măsura în care funcționează, funcționează pentru că am început prin definirea clară a scopului nostru și prin articularea ideilor de ghidare.

Principii orientative pentru liderii școlari care trec prin perioade de tranziție

Nelda Cambron-McCabe, Richard Quantz

Transformarea programelor universitare de leadership educațional de la Universitatea Miami a început cu dezvoltarea unor idei de ghidare. Dezvoltarea a ceva atât de important ca „ideile de ghidare” implică mult timp și multe discuții. Nicio organizație nu poate trece peste investirea acestui timp, pentru că o parte din forța dezvoltării ideilor de ghidare rezultă din procesul de dezvoltare a lor. Datorită angajamentului pe care îl avem față de acest proces în sine, credem că nicio organizație nu poate importa pur și simplu ideile de ghidare ale altei

organizații pentru a genera un angajament real. Ideile și viziunile împrumutate rareori au aceeași putere pentru alt grup pe care o au pentru creatorii lor. Dar ideile altora pot oferi un loc de unde o persoană își poate începe propria călătorie. Acestea ar putea fi un loc bun pentru a începe.

Principiile de ghidare care au organizat eforturile noastre de reformă au rezultat din ore întregi de conversații și de construire a unui consens. Dar, deși am folosit principiile în mod repetat în munca noastră, ideile noastre de ghidare nu au fost scrise în mod formal până când unii dintre noi nu am început să publicăm articole care reflectau experiențele noastre. În acele articole, principiile de ghidare erau prezentate ca niște idei generale care au influențat direcția programului nostru.

La câțiva ani după lansarea programului nostru, eu și coautorul acestei secțiuni ne-am reîntors la scrierile noastre anterioare și le-am tradus într-un set de principii scrise. Deși aceste principii au fost încorporate în munca noastră originală și au fost implicate în mod conștient în conversațiile noastre din cadrul departamentului, am simțit atunci că era nevoie de o explicitare și o elaborare a lor. Acest proces a evidențiat modelele mentale din spatele programului nostru și a structurii sale. Toți membrii departamentului, dar în special membrii noi și studenții aveau nevoie de oportunitatea de a se implica în ideile de ghidare și de a și le însuși. Principiile trebuiau examinate ținând cont de realitatea curentă a programelor noastre.

O parte dintre principiile de ghidare originale sunt prezentate pe scurt în continuare.

- Domeniul leadershipului educațional trebuie reconstruit astfel încât să se concentreze în principal asupra transformării școlilor. Școlile pe care le vedeam în jurul nostru eșuau să răspundă nevoilor societății, și totuși majoritatea administratorilor din educație erau formați în vederea menținerii situației existente. Administratorii au fost învățați că organizațiile sunt structuri raționale, aproape mecanice, care operează într-o manieră

birocratică. Credința noastră era că trebuia să apară o schimbare de la a ne gândi la formarea administratorilor la a lua în considerare educarea liderilor. Această schimbare necesita o regândire fundamentală a școlilor și a autorității — o regândire care recunoștea poziția centrală a culturii, a politicii și a eticii în lupta de zi cu zi a elevilor, a profesorilor și a administratorilor. Viziunea noastră a trecut de la administrarea școlilor la transformarea lor: de la gestionarea școlilor la chestionarea asumpțiilor fundamentale după care operau acestea.

- Scopul primar al școlilor publice este să educe copiii pentru responsabilitățile cetățenești și democratice. În ultimii ani, responsabilitățile civice ale școlilor au fost înlocuite de o puzderie de interese private și individuale. Deși admitem faptul că școlile au o oarecare responsabilitate pentru scopurile private și individuale, noi credem că responsabilitățile civice mai extinse trebuie să-și reia locul în misiunea principală a școlilor publice. Așadar, a trebuit să ne reexaminăm propria programă educațională și propriile practici de lucru pentru a ne asigura că aceste responsabilități civice ocupau un loc central.
- Leadershipul școlar este o practică intelectuală, morală și de expertiză. Acest principiu se află în inima practicii noastre; el modelează toate celelalte principii. Noi credem că acest principiu schimbă perspectiva unei persoane de la management spre leadership. Leadershipul este mai mult decât o activitate tehnică concentrată pe productivitate și eficiență. Leadershipul este condus de perspective teoretice multiple, atrăgându-ne atenția la întrebările morale referitoare la scopul și valorile fundamentale ale organizațiilor noastre.

În același timp, am simțit că toți cei implicați în educație, de la profesorii universitari până la educatorii din școlile primare și secundare, ar trebui să fie buni practicieni. Din acest motiv, cursurile noastre teoretice

au și o dimensiune practică. Inițial, vorbeam despre practicarea „tehnică” a educației, dar atunci când am delimitat ceea ce înțelegeam prin „tehnică”, am ajuns la concluzia că termenul era prea îngust. Vorbeam despre iscusința predării și a învățării. Donald Schön, criticând abordarea extrem de tehnică a școlilor profesionale, ne reamintește că multe domenii ale practicii implică incertitudine, unicitate și conflicte de valoare și nu pot fi rezolvate folosind teoriile și cunoștințele tehnice. Schön spune că trebuie să ne uităm la competențele și măiestria care sunt încorporate în practica iscusită. Dobândirea acestei înțelepciuni a meșteșugului implică o dimensiune a mentoratului și o „învățare prin practică”.

- Practica educațională trebuie să fie susținută de reflecție critică — reflecție la nivelul contextului cultural, politic și moral al școlii. Noi ne doream să învățăm oamenii să fie, așa cum spune Schön, „practicieni reflexivi” — să reflecteze asupra muncii lor și să învețe în mod sistematic din rezultatele experimentelor lor, dar întotdeauna în contextul culturii, al politicii și al eticii. Majoritatea profesorilor experimentați posedă o cunoaștere extraordinară a meseriei lor, dar ei nu dobândesc acea experiență doar în sala de clasă. Aceasta provine dintr-o reflecție sistematică și documentată asupra muncii lor — de exemplu, să ne gândim cum să modificăm practicile sau cum să ajungem la anumiți copii prin prisma înțelegerii noastre asupra pedagogiei sau a politicilor culturale. În mod similar, în calitate de lideri, noi învățăm de asemenea prin reflecție sistematică și documentată — de exemplu, atunci când ne gândim la modurile în care pot fi implicate diferite grupuri și facem conexiuni între acele moduri și teoriile dezvoltării organizaționale.

Reflecția critică este mai mult decât o simplă reflecție. Acest tip de reflecție îmbină practica și teoria. Reflecția critică în cadrul contextului cultural, politic și moral al școlilor nu este predată pur și simplu în cadrul

programului nostru, ci este și practică. La un moment dat, președintele universității a adunat un grup mic de profesori și i-a întrebat: „Ce fel de conversații despre predare aveți în cadrul departamentelor voastre?” Majoritatea profesorilor au spus că nu vorbeau deloc despre aceasta — cu excepția ocaziilor când aveau de evaluat un program sau un curs nou, iar atunci era un exercițiu în cadrul unui comitet formal. Dar, vorbind în numele departamentului nostru, eu am putut spune că noi aveam conversații regulate, aprige și totuși contemplative, în care spuneam: „Acesta este modul în care predăm noi și acestea sunt motivele pentru care credem în el”.

- Școlile sunt teritorii ale politicilor culturale. Atunci când ne gândim la școli ca la niște birocrații, lupta politică din jurul culturii devine invizibilă. În cel mai bun caz, o asemenea abordare plasează politicile culturale în afara organizației școlare și le consideră o intruziune inutilă asupra eficienței. Dar politicile culturii nu sunt doar o interferență exterioară; acestea reprezintă activitatea principală a învățământului în sine. A deveni educat înseamnă a învăța cultura. Acest lucru devine mult mai clar atunci când începem să nu ne gândim la școli ca la niște birocrații, ci ca la niște arene în care diferite grupuri etnice sau culturale se luptă pentru a-și face cultura (și, astfel, pe ei înșiși) legitimată de școli. Pentru a deveni un lider școlar eficient, o persoană trebuie să înțeleagă poziția centrală a politicilor culturale pentru școli și organizații. Pentru unii oameni această concentrare este inconfortabilă, iar unii profesori potențiali nu se simt pregătiți să o predea. Un candidat pentru un post în cadrul departamentului a spus: „Mi-am dat seama, după interviu, că ar trebui să mă alătur programului vostru în calitate de student, nu de profesor!”
- Leadershipul nu trebuie echivalat cu pozițiile într-o ierarhie. Noi ne-am chestionat în mod deliberat propriile

noastre modele mentale despre ce însemna să fii un lider. Din observațiile noastre, majoritatea programelor administrative predau leadershipul ca pe o serie de „bune practici” pentru indivizii care urmau să-și asume poziții administrative. În schimb, noi am pornit de la asumptia că liderii ar putea apărea în orice poziție organizațională și că mulți oameni repartizați în poziții de autoritate ar putea să nu fie lideri. În acel context, leadershipul a devenit o calitate a practicii oricui. Pentru a preda un leadership eficient, noi trebuia să provocăm oamenii să se gândească la ceea ce au făcut și la ceea ce au creat în loc să le spunem ce credeam noi că era corect. Ne-am deschis de asemenea programul pentru diferite tipuri de oameni în căutarea unor roluri de leadership în educație — administratori școlari, profesori, asistenți sociali, cercetători și alți cetățeni interesați.¹⁷¹

- Diversitatea nu este doar un lucru pozitiv; este un element necesar în educație. Diversitatea a devenit un cuvânt la modă atât în campusurile universitare, cât și în școlile din învățământul preuniversitar. Apărută de prea multe ori ca o idee întârziată, diversitatea este de obicei susținută pentru a instaura echitatea. Deși noi credem că echitatea este un motiv excelent pentru urmărirea diversității, credem de asemenea că sunt și alte motive care ocupă o poziție centrală în procesul unei educații bune care face diversitatea o caracteristică necesară, nu doar pozitivă. La fel ca bine-cunoscutul filosof John Dewey, am ajuns la concluzia că orice proces de învățare începe atunci când ideile noastre confortabile se dovedesc a fi inadecvate. Și, tot ca Dewey, ne-am convins de faptul că diversitatea de idei care vine la pachet cu diversitatea de oameni este una dintre cele mai bune modalități de a crea această condiție necesară a învățării. Am decis să promovăm diversitatea de idei și să implicăm oameni care aduceau cu ei diverse istorii personale și culturale. Am simțit că este absolut necesar să facem acest lucru, pentru o educație intelectuală

viguroasă. În loc să fie un cuvânt la modă sau o idee întârziată, am vrut ca diversitatea să fie o idee de ghidare care să ocupe o poziție centrală în departamentul nostru.

- Un program universitar trebuie să fie un „program”, nu o serie de cursuri disparate. Acest principiu implică un scop fundamental puternic. Atunci când ne-am imbarcat în reconstruirea programului nostru, am fost întrebați de unul dintre facilitatori: „Ce vreți să obțineți din acest proces?” Fără ezitare, am răspuns: „Vrem ca programul nostru să aibă o identitate. Atunci când oamenii vor vorbi despre programul nostru, ei vor ști în ce credem noi; vor ști despre angajamentul nostru față de transformarea școlilor, față de problemele legate de echitate și justiție socială”. Pentru noi, un program înseamnă că ideile care ne ghidează vor fi evidente pe tot parcursul cursurilor noastre și în angajamentul profesorilor și al studenților.
- Profesorii și studenții trebuie să-și asume un angajament față de comunitate. Construirea unei comunități este dificilă în multe școli, pentru că profesorii tind să predea izolați unii de alții, iar ziua lor de muncă este programată compact, cu foarte puțină flexibilitate pentru conversații sau deloc. În educația superioară, noi ne predăm propriile specializări și realizăm propriile cercetări, beneficiind de o autonomie și o libertate academice substanțiale. Aceste condiții devin bariere atunci când încercăm să construim o cultură în care oamenii să-și asume o responsabilitate comună pentru program ca întreg și în care cursurile să fie conectate unele cu altele.

Construirea și dezvoltarea comunității, din cadrul școlii și din jurul acesteia, nu trebuie să fie considerată implicită, ci trebuie cultivată și susținută în mod continuu. Noi am definit „comunitatea” ca pe un set dinamic de relații între oameni, în care fiecare individ este invitat să participe. Noi am insistat asupra faptului

că nu vrem ca oamenii să confunde comunitatea cu „a gândi sau a arăta la fel” sau cu „toată lumea face totul împreună”. Concentrarea asupra comunității înseamnă și că viziunea noastră se va dezvolta încontinuu, pentru că va trebui să primim oameni noi în cadrul departamentului. De exemplu, atunci când luăm în considerare schimbări în programul doctoral, noi invităm în mod explicit adițiile recente din comunitatea noastră — profesori, membri ai personalului și studenți — pentru a discuta despre înțelegerea lor asupra principiilor fundamentale și despre ce și-ar dori ei să se întâmple.

- Deși concentrarea primară a departamentului nostru este asupra învățământului de la toate nivelurile, educația ar trebui considerată într-un sens mai larg decât învățământul. În viața obișnuită, oamenii cunosc diferența dintre învățământ și educație. Foarte puțini adulți își confundă educația cu doar ceea ce au învățat la școală. De fapt, mulți oameni cred că învățământul a interferat în educația lor. Practicienii din învățământ uită adesea de această distincție. Rezultatul este o poziție defensivă în legătură cu practicile școlare care promovează un învățământ eficient însă generează carențe în educație. Noi am considerat că, menținând această distincție în centrul conversațiilor noastre despre leadershipul școlar, vom reuși să ne menținem concentrarea asupra a ceea ce era important în școli: educarea tinerilor.

Deși dezvoltarea acestor principii a reprezentat începutul procesului nostru de transformare, ele continuă să se dezvolte împreună cu noi. Având un set de principii de ghidare, suntem capabili să ne concentrăm conversațiile, în calitate de comunitate, în jurul unor idei vii. Pe măsură ce noi membri se alătură comunității noastre, ei sunt invitați să se implice și să interpreteze aceste idei. În discuțiile noastre, aceia dintre noi care suntem mai de mult aici pot folosi principiile ca

pe un mijloc de cultivare a memoriei instituționale — nu ca pe un set opresiv de tradiții nemaleabile, ci ca pe un punct de concentrare pentru conversații raționale, critice și reflexive. Astfel, sperăm că principiile lucrează pentru încurajarea transformării continue a propriilor noastre programe.

¹⁶⁷ Iată câteva exemple de comentarii care pot apărea în acest exercițiu:

PĂRINȚII: Copilul meu se va împăca bine cu ceilalți copii; va beneficia de atenție și recunoaștere; va avea un loc de joacă foarte bun; va vorbi franceza la fel ca nepotul meu din alt oraș; va număra și va începe să învețe matematica; va picta, va desena și va crea muzică; va învăța să iubească școala.

ELEVII: Voi învăța să citesc; mă voi juca pe terenul de joacă al școlii; voi învăța să mă dau pe toboganul cel mare, voi putea să mă culc mai târziu; voi învăța să scriu ca sora mea; voi obține permisul de conducere; mă voi întâlni cu prietenul meu în fiecare zi.

PROFESORII: Vom urma o programă educațională bună; vom atinge standardele cerute de minister și toți elevii vor promova; copiii vor dezvolta competențe sociale; vom avea ocazia să cunoaștem copiii și să identificăm nevoile speciale; vom crea oportunități pentru implicarea părinților.

¹⁶⁸ Exercițiu adaptat după Victoria Bernhardt, „Multiple Measures”, în *Data Analysis for Comprehensive Schoolwide Improvement* (Eye on Education Inc., 1998), p. 15.

¹⁶⁹ *The Fifth Discipline Fieldbook*, p. 23.

¹⁷⁰ G. Morgan, *Images of Organization* (Sage Publications, 1986, 1997), p. 110.

¹⁷¹ Pentru reînnoirea leadershipului educațional, vezi: W. Foster, *Paradigms and Promises: New Approaches to Educational Administration* (Prometheus Books, 1986); R. Heifetz, *Leadership Without Easy Answers* (Harvard University Press, 1994); Th. Mulkeen et al. (coord.), *Democratic Leadership: The Changing Context of Administrative Preparation* (Ablex, 1994); G. Morgan, *Images of Organization* (Sage, 1997); D. Schön, *Educating the Reflective*

Leadershipul

1. A conduce fără a controla

Dincolo de modelul „directorului fără de cusur“

Charlotte Roberts

Deși nu este coautoare a acestei cărți, Charlotte Roberts a fost un personaj-cheie în evoluția ei. Consultantă de top în învățarea organizațională și coautoare a cărților The Fifth Discipline Fieldbook și The Dance of Change, ea a început din 1993 să ajute Fundația Danforth (vezi mai departe cap. 2 din această secțiune) într-un proiect pentru definirea unui nou model de leadership pentru inspectorii și directorii școlilor publice și de atunci lucrează cu educatorii și cu școlile.

Directorul școlii primare s-a întors către mine în timpul sesiunii finale a unui curs de un an de învățare organizațională pentru administratori și mi-a spus: „Doamnele mele (referindu-se la profesoarele din școala lui) vor ca eu să iau toate deciziile și să le spun ce să facă. Ele nu vor să aibă niciun rol în procesul de luare a deciziilor sau de planificare pentru școala noastră“. El era un director tânăr care își absolvise recent studiile postuniversitare, iar comentariul lui m-a făcut extrem de curioasă. El tocmai își petrecuse douăsprezece luni studiind modalități de dezvoltare a unei participări autentice din partea angajaților săi. Chiar credea că tot acest timp a fost irosit?

După câteva luni, altă directoare de școală primară mi-a dat răspunsul pe care îl căutam. Ea era membră a unei echipe dintr-un district școlar din Vestul Mijlociu al Statelor Unite, una dintre cele șase echipe care și-au dat acordul să-și folosească experiențele proprii într-un studiu

de caz despre organizațiile care învață să învețe. Fiecare echipă era formată din profesori, directori și administratori; unele au inclus chiar și inspectorul. Am studiat teoriile profesorului Chris Argyris de la Școala de Business de la Harvard, teorii care oferă bazele disciplinei modelelor mentale. Argyris scria:

„Se pare că există o tendință umană universală de a proiecta acțiunile unei persoane în conformitate cu patru valori de bază:

1. De a menține controlul unilateral;
2. De a maximiza „câștigurile“ și a minimiza „pierderile“;
3. De a suprima sentimentele negative;
4. De a fi cât mai „rațional“ posibil — prin care oamenii se referă la definirea unor obiective clare și la evaluarea comportamentului lor după atingerea sau nu a acestora.

Scopul acestor valori este de a evita rușinea sau amenințarea și sentimentele de vulnerabilitate și incompetență.¹⁸⁸

În articol, Argyris arată că efectul net al acestor valori este blocarea a orice fel de învățare sau schimbare constructivă într-o organizație. Conversația noastră a fost însuflețită și plină de dezvăluiri. Oamenii își „mărturiseau“ propriile greșeli. În aer pluteau eliberarea și libertatea. Pe neașteptate, o directoare pe nume Becky Furlong¹⁸⁹ a întrerupt conversația cu exclamația ei: „Ia stați puțin! Totul e invers aici. Acele patru valori sunt caracteristicile exacte ale unui inspector sau director bun!“ Apoi a continuat, conducând grupul prin detalierea modelului prevalent de leadership în educația publică. În mintea mea, am început să mă gândesc la acesta ca fiind modelul „directorului-corectitudine“:

1. Un lider bun obține și menține controlul în orice moment. Nu-i lăsa niciodată să te vadă ezitant sau transpirat. Ia o poziție și menține-o. Nimeni nu îi va

apăra pe copii (sau politicile, sau pe profesori, sau programa educațională) mai bine decât tine.

2. Un lider bun „câștigă” toate confruntările, indiferent de cine se află în opoziție — un copil, un părinte, un profesor, un membru al consiliului de administrație, un politician. Câștigul nu este întotdeauna posibil, așa că trebuie să fii capabil să transformi experiența în învățare, planificare, sau negociere. Mai presus de toate, atunci când urmărești un „câștig”, înfrânge-ți oponentii prin raționalitate (punctul patru). O altă strategie pentru a câștiga este redefinirea problemei ca pe o situație locală care va fi rezolvată în privat. Divizând o situație complexă și inițiind „soluții” locale pentru fiecare parte, un lider poate declara un „câștig”.
3. Sentimentele negative exprimate de director indică pierderea controlului și poate chiar incompetență. Dacă în școală persistă o atmosferă încărcată de sentimente negative, este un semn că directorul nu a fost capabil să motiveze profesorii. Un semn de furie, anxietate sau mâhnire din partea directorului sau a inspectorului otrăvește aerul și în cele din urmă se revarsă asupra elevilor. „Dacă sentimentele negative sunt dominante în școala ta”, a spus alt director, „este ca atunci când trebuie să scapi de gândacii dintr-un bloc vechi.”
4. A fi rațional e un semn că ești educat — și aici nu încap loc de nuanțe. Un educator, până la urmă, dezvoltă mințile copiilor, nu-i așa? Iar a nu părea rațional va fi o dovadă de incompetență. Chiar și în cazul problemelor de natură afectivă, ca violența neprevăzută, liderii trebuie să preia controlul, să rămână pe poziție și să vină rapid cu un plan rațional pentru a rezolva situația.

Descrierea făcută de Becky mi-a amintit de un program doctoral de administrație educațională la care participasem cu câțiva ani înainte. (Am părăsit acel program când mi-am dat seama că nu sunt construită pentru a îndura tratamentul de care au parte liderii din

educația publică). Acolo, la fel, ni se prezenta un model implicit (și uneori explicit) de leadership eficient: Susținerea. Clarifică problema și ia o poziție. Nu da înapoi. Fii puternic. Fii rațional. Fii convingător. Trebuie să ai dreptate. Acest model al „directorului-corectitudine”, în sine, este o povară la care sunt înhâmați mulți educatori din sistemul public de educație. Aceasta duce în mod direct la comportamente care fac dificilă informarea și reflecția în detaliu sau motivarea oamenilor de a se coagula în jurul unui scop comun.

Acum înțelegeam motivul pentru care acel director îmi spusese cu un an înainte: „Doamnele mele vor ca eu să iau deciziile”. El voia de fapt să spună: „Ele se abțin să se implice pentru ca eu să mă pot ocupa personal de toate conflictele școlii”. Sarcina sa, așa cum a prezentat-o, era să-și apere angajații de probleme, astfel încât ei să fie liberi să predea. Dar, în realitate, stilul său de leadership era menit să canalizeze problemele direct spre el, înainte ca oricine altcineva să încerce să le soluționeze (ceea ce era o formă de control unilateral din partea lui).¹⁹⁰ Pe scurt, modelul de leadership al „directorului fără de cusur” era forța motrice principală din spatele comportamentului său.

Din moment ce stilul său de leadership era asumat inconștient, deci greu de chestionat, directorul nu a putut realiza ce influență avea acest stil asupra școlii lui. „Doamnele” sale îi apăreau, în mod necesar, ca niște subalterne care îi cereau să-și exercite controlul (în loc să fie niște colaboratoare care-i acceptă controlul). De asemenea, directorul nu-și putea permite să vadă consecințele negative ale stilului său de leadership, precum anxietatea la gândul că ar putea să greșească sau pasivitatea și cinismul pe care le sădea printre profesori. Imaginați-vă capcana în care era prins. Putea să meargă la sute de seminarii despre învățare organizațională, dar dacă acestea nu se potriveau cu stilul „directorului fără cusur”, el le-ar fi disprețuit — poate cu regret, dar și cu sentimentul că ne există altă cale. Până la urmă, ce alt

model de leadership educațional ar mai putea exista pe lumea asta?

Un nou model de leadership educațional

Timp de peste cinci ani, am lucrat cu un grup de studiu format din inspectori școlari, sponsorizat de Fundația Danforth, pentru a înainta un nou model de leadership în educația publică. Ne-am concentrat asupra a patru competențe-cheie care le permit oamenilor să conducă fără a fi nevoiți să controleze.

1. Implicarea: Ron Heifetz, directorul Proiectului de Leadership Educațional de la Kennedy School of Government de la Universitatea Harvard (și unul dintre mentorii proiectului nostru), definește leadershipul ca abilitatea de a mobiliza oamenii să abordeze probleme dificile. În mintea mea, aceasta înseamnă implicare și are două componente. Prima este capacitatea de a identifica o problemă sau o situație care nu are o definiție clară, nu are o „cauză” simplă și nici un răspuns evident. (Rob Heifetz le numește „probleme adaptative”; teoreticianul sistemic Russell Ackoff le numea „dezordine”). Când suntem puși în fața unei asemenea complexități, este nevoie de convocarea oamenilor potriviți din sistem și facilitarea conversațiilor dintre ei. Aceasta este a doua parte a implicării.

În cartea sa despre „leadershipul fără răspunsuri ușoare”¹⁹¹, Heifetz oferă douăsprezece întrebări pentru reflecție, care, în sine, reprezintă un proces de implicare. Primele cinci întrebări sunt menite pentru a face un pas în spate și a diagnostica imparțial natura unei crize sau a unei probleme și atitudinile pe care le au oamenii despre aceasta:

- Ce cauzează tulburarea (din „dezordine” sau din „problema adaptativă”)?
- Ce contradicții interne reprezintă această tulburare?
- Care este istoricul acestor contradicții?
- Ce perspective și interese am eu și ceilalți, pentru a

reprezenta diferite segmente ale comunității care se află acum în conflict?

- În ce moduri oglindim noi, cei din organizație sau din grupul de lucru, dinamica problemei în comunitate?

Următoarele trei întrebări se referă la nivelurile de tensiune, perturbare și învățare pe care le poate tolera comunitatea (în acest caz, sistemul școlar):

- Care sunt reacțiile caracteristice ale comunității la dezechilibru — la confuziile privind direcțiile viitoare, la prezența unei amenințări din exterior, la dezorientarea referitoare la diversele roluri, la conflictul intern sau la încălcarea normelor?
- În ce momente din trecut a părut că perturbarea a atins punctul culminant — în ce fel de contexte sistemele sociale au recurs la comportamente autodistructive (cum sunt, de exemplu, războaiele civile sau asasinările politice în sistemele sociale mai largi)?
- Ce acțiuni din partea autorităților au restabilit de obicei echilibrul? Ce mecanisme de reglare a perturbării sunt în prezent sub controlul meu și țin cont de autoritatea mea?

Ultimele patru întrebări ajută la identificarea locurilor pentru a interveni:

- Care sunt modelele privind munca și evitarea muncii caracteristice acestei comunități?
- Ce ne spune tiparul curent de evitare a muncii despre natura actualei probleme adaptative și despre diferitele aspecte compromise în activitățile curente?
- Ce indicii oferă cei din pozițiile de autoritate?
- Care dintre aceste probleme sunt „coapte”? Care sunt opțiunile pentru abordarea problemelor „coapte” sau pentru a dezamorsa problemele care abia încep să-și facă loc în mințile oamenilor?

Implicarea nu este atât de ușoară precum ar putea să

pară. În primul rând, complexitatea situațiilor vine la pachet cu o anume încărcătură afectivă resimțită de toți cei implicați. Crearea unui spațiu sigur pentru discuții și facilitarea atât a ascultării, cât și a exprimării de opinii nu sunt niște abilități predate în facultăți. În lipsa clarității și cu o încărcătură afectivă puternică, suntem tentați să ne întoarcem la prima valoare a lui Argyris: obținerea controlului unilateral și crearea unei păci provizorii¹⁹².

2. **Gândirea sistemică:** abilitatea de a recunoaște dinamica ascunsă ale sistemelor complexe și de a găsi pârghiile potrivite merge mână în mână cu implicarea. Ludwig von Bertalanffy, unul dintre buncii gândirii sistemice, a oferit o întrebare de reflecție critică înainte de a acționa asupra unei probleme complexe: „Unde sunt limitele acestei situații?”

Aceasta nu este o întrebare ușoară. Dacă crezi că este, ridic-o în fața unui grup și vezi cât timp le ia să ajungă la un consens. Răspunsul îi identifică pe cei care trebuie incluși în procesul de gândire și de acțiune. Bertalanffy a sugerat că atunci când grupurile gândesc cu un nivel mai sus de limitele pe care le-au stabilit, adesea apar idei valoroase. De exemplu, dacă un grup s-a gândit că situația implică doar școala lor generală, ei ar putea privi situația din perspectiva următorului sistem mai mare, inspectoratul școlar. Cu alte cuvinte, ei ar putea lua în considerare măsura în care alte școli din districtul lor sau din altă parte sunt parte a problemei.

După ce se determină aceste limite, următoarele întrebări care vor fi ridicate (potrivit lui Meg Wheatley) sunt: „Cine aparține de sistem? Respectivii indivizi știu că aparțin de acest sistem?” Adunați opiniile lor. Lucrați asupra sistemului social. Organizați grup de discuții pentru a lua în considerare forțele implicate și interacțiunile dintre acestea. Un exemplu de scenariu: decizia conducerii inspectoratului de a evalua performanța fiecărei școli generează anxietate, care

duce la o supraveghere excesivă din partea administratorilor, care duce la frică de partea profesorilor, ceea ce îi va determina să facă două lucruri. Ei se pot mulțumi să „predea pentru examene”, renunțând la oportunitățile de predare și la activitățile captivante. Ei pot de asemenea să le spună copiilor de la care se așteaptă că vor obține note mici la testele naționale să stea acasă pentru următoarele câteva zile în care se vor da acele teste. Mediile școlii cresc, conducătorii inspectoratului își asumă meritele pentru aceste lucruri bune, iar școlile continuă să înșele procesul de testare. Performanța școlilor arată bine; performanța copiilor s-a dus de râpă.

Să presupunem că un inspector nou vine în sistem și descoperă ce se întâmplă. Ar trebui să divulge această mușamalizare sau să se scalde în această performanță înaltă, dar artificială? Care este viziunea sa privitoare la sistem? De cine anume ține această problemă? Care sunt limitele? Cine face parte din această situație și cât de conștienți sunt cei coimplicați?

3. **Leadershipul învățării:** Abilitatea de a implica oamenii și de a studia sistemele nu este suficientă pentru gestionarea problemelor complexe din educația publică. A conduce, la lider, învățarea înseamnă a promova o abordare „centrată pe persoana care învață” în loc de una „centrată pe autoritate”, pentru toate problemele din interiorul și din afara clasei. Majoritatea dintre noi am trăit pe propria piele abordarea centrată pe autoritate prin modul în care ni s-a predat de-a lungul anilor de studiu. Predarea în forma sa autoritară expune copilul la teorii, tehnici și reguli și îi cere să demonstreze, prin testare, că a asimilat corect toate aceste informații. Apoi profesorii „notează” calitatea asimilării de informații. Dacă elevul primește note proaste pentru o perioadă de timp, va avea parte de câteva lecții de „recuperare.” Predarea, pe scurt, este organizată pentru adulții din sistem la fel cum leadershipul „directorului fără de

cusur“ este organizat pentru a nu pericilita imaginea de sine a administratorului.

Rezolvarea de probleme centrată pe autoritate este înșelătoare și uneori greu de identificat. Chiar dacă pe peretele școlii este o placă pe care scrie „Noi suntem centrați pe elev“, nu vă încredeți în asta. Uitați-vă la politicile școlii. Ați putea descoperi că politicile sunt proiectate pentru a întări autoritatea cu prețul sacrificării învățării și pentru a face viața profesorilor sigură și confortabilă.

Cum arată, atunci, leadershipul centrat pe elev, o competență necesară pentru conducătorii din educație? În acest caz, devine evident pentru educator că învățarea — și acceptarea incertitudinii ca parte a învățării — ține de cultură, cod genetic și sistem. Profesorii din cadrul noului leadership vor preda, desigur, mai departe, dar în moduri diferite de cele în care li s-a predat lor, chiar și în timpul perfecționărilor pedagogice. Atunci când copilul nu înțelege un concept, profesorul se va întreaba: „Cum am contribuit eu la această situație? De ce are nevoie acest elev pentru a reuși? Ce pot spune sau face eu pentru a-l ajuta pe acest copil să-și însușească și să aplice aceste concepte? Simte elevul că este parte din procesul de învățare? Cine e implicat în această discuție și știu toți cei vizati că fac parte din acest context?“

În cultura bazată pe „leadershipul învățării“, toți oamenii din sistem sunt văzuți ca persoane care învață și se comportă ca niște persoane care învață. Nu mai este așa de important să pari un „învățat“ — să ai câteva diplome universitare și o autoritate conferită de o diplomă de participare la un curs de leadership. În schimb, liderii de așteaptă de la ei înșiși și de la ceilalți să fie nesiguri, să cerceteze, să se aștepte la surprize și chiar să fie entuziasmați de confruntarea cu necunoscutul. Leadershipul învățării le oferă directorilor și inspectorilor libertatea să spună: „Nu știu încontro ne îndreptăm... și totuși îmi doresc ca, împreună cu voi, să

pun un pic de ordine în această încălceală, ca să descoperim o cale de a progresa“.

4. Conștiința de sine: Această competență îmi amintește de una dintre cele mai dureroase și totuși utile concluzii la care am ajuns în conversațiile noastre din grupul de studiu Danforth. Liderii din educația publică intră în sistem și îl părăsesc apoi degrabă (în mod voluntar sau involuntar) într-o proporție alarmantă, la fel cum s-a întâmplat și cu inspectorii din grupul nostru. Ce am omis oare cu toții? Care au fost semnalele de alarmă timpurii că inspectorii nu se mai „potriveau“ organizației și că era timpul să fie lăsați să plece?

Am ajuns la concluzia că liderii trebuie să fie conștienți de sine. Ei trebuie să fie conștienți de impactul pe care îl au asupra oamenilor și asupra sistemului și de modul în care acel impact se schimbă în timp. Poate că modelul de leadership s-a schimbat de când au intrat ei în funcție. Consiliul de administrație al școlii care a angajat un director, rareori are aceeași componență după doi sau trei ani. Membrii noi ar putea cere alt model de leadership. Iar atunci este timpul să pleci.

Conștiința de sine necesită o anumită fermitate. Sunt cel puțin două componente în dezvoltarea acesteia: alocarea unei perioade de timp departe de locul muncă, pentru a putea reflecta, și implicarea unui coach personal care are oarece experiență în domeniu. Timpul departe de muncă ar putea implica un program de perfecționare sau un psihoterapeut bun care înțelege presiunile leadershipului din structurile publice. Un coach personal este o persoană care te place cu adevărat și căreia îi pasă în mod autentic de împlinirea ta. Acest coach trebuie de asemenea să fie dedicat călătoriei tale prin zona neclară a deciziilor: „Pot oare să mai aduc plusvaloare acestui sistem?“

Suferința de a fi concediat sau pensionat timpuriu, după ce ai fost denigrat de media locală, este oribilă. Întotdeauna va fi, bineînțeles, o doză de suferință (și

bucurie) în orice poziție de leadership. Faptul că știi care sunt punctele tale tari, care e viziunea ta personală, care îți sunt valorile și unde sunt „limitele“ tale personale poate asigura o bază a conștiinței de sine care îți permite să-ți potențezi cariera și să pleci în condițiile stabilite de tine, satisfăcut de contribuțiile pe care le-ai adus în organizație. (Despre „imaginele organizației“, v. Partea a VIII-a, cap. 2.)

2. Colegi și parteneri

Forumul Inspectorilor din cadrul Fundației Danforth

Timp de zece ani, din 1993 până în 2003, Fundația Danforth (o fundație nonprofit cu sediul central în St. Louis) a convocat în mod regulat un grup de aproximativ șaiszeci de inspectorii școlari pentru a vorbi despre eforturile lor legate de învățarea organizațională. Sub denumirea oficială de Forumul pentru Inspectorii Școlari din America, aceste „Forumuri Danforth“ (așa cum le numeam noi) erau diferite de întâlnirile profesionale obișnuite. Danforth oferea sprijin pentru costurile de călătorie ale inspectorilor și pentru inițiative de învățare în grupuri mici, dar lumea n-a venit doar datorită banilor oferiți. Inspectorii veneau din cartiere selecte, urbane și rurale; dar toți aveau cel puțin jumătate dintre elevi cu risc de eșec școlar. Și toți împărtășeau un angajament comun în a sprijini educarea tuturor copiilor. În primele stadii ale activității forumului, inspectorii s-au ghidat după conceptele învățării organizaționale în timp ce proiectau strategii de reînnoire pentru școlile lor; toți simțeau că nu pot face acest lucru de unii singuri. Aveau nevoie de ajutor și susținere reciprocă.

*Chiar și acum, după ani de zile de la acele întâlniri, oamenii care au participat la aceste forumuri vorbesc despre ele ca despre o experiență remarcabilă — un dar pentru toți cei implicați. Rețeaua care a rezultat încă există și este încă importantă pentru toți cei care am participat.*¹⁹³

Când am realizat prima ediție a acestei cărți, am adunat câțiva membri ai acestui grup pentru a discuta despre proiectul și valoarea forumului. Credem că aici se vor găsi recomandări valoroase pentru grupurile de educatori de pretutindeni care caută susținere din partea colegilor lor din țară sau din școala lor. — Nelda Cambron-McCabe

Lăsați-i pe participanți să stabilească planul de activități

Lynn Beckwith, suburbia University City, Missouri¹⁹⁴: Forumurile au fost concentrate în jurul preocupărilor noastre în calitate de inspectorii. Subiectele asupra cărora ne-am concentrat — leadershipul, implicarea publică, calitatea de coordonator și director, copilăria timpurie, diferențele de rasă și clasă — se legau direct de întrebările pe care le ridicam.

Peter Negroni, Springfield, Massachusetts¹⁹⁵: Deoarece forumul a fost dezvoltat pentru și de inspectorii, suntem convinși că este relevant să dăm cuvântul participanților și să gestionăm problemele pe măsură ce apar: perfecționarea inspectorilor și directorilor, crearea de răspunsuri adecvate pentru elevii foarte mici, încurajarea performanței școlare pentru toți copiii din regiune, respectiv implicarea celor din comunitate. De-a lungul perioadei acestui forum, noi am prezis unele probleme școlare majore înainte ca acestea să intre în atenția publică. Am fost capabili să lucrăm intens asupra acestor întrebări în subgrupuri și apoi să ne împărtășim experiențele în grupul reunit. Aceasta înseamnă că pentru orice problemă ridicată aveam șaiszeci de oameni care lucrau asupra strategiilor ca să oferim un leadership mai bun pentru școli. Proiectându-ne propriile activități, ne vedem pe noi înșine și unii pe alții ca pe niște persoane care învață și care vor putea susține organizațiile bazate pe învățare atunci când se vor întoarce în inspectoratele lor.

Cultivați relații între participanți

Paula Butterfield, Bozeman, Montana: Toți membrii Forumului Danforth sunt oameni care s-au dedicat înfăptuirii schimbărilor durabile în educație. Am legat prietenii nu doar cu oamenii din inițiativele noastre individuale, ci din tot grupul nostru de inspectori și cu consultanții și cadrele didactice care lucrează cu noi. Eu nu știu de vreo altă organizație sau grup de oameni care au susținut un efort ca acesta pentru un timp atât de îndelungat. În acest proces, rețeaua de relații a devenit mult mai mare decât forumul în sine.

Vă amintiți de filmul *Same Time Next Year* (Anul viitor la aceeași oră) cu Ellen Burstyn și Alan Alda? Asta simt eu pentru acest grup. Mi-e teamă de momentul în care se va termina, pentru că eu cred că relațiile pe care le-am creat sunt foarte puternice. În timpul altor întâlniri ale inspectorilor, scopul pare a fi ca oamenii să aibă ocazia să le laude că totul merge bine. Facilitarea sesiunilor de laude nu face parte din scopul rețelei Danforth.

Peter Negroni: Ca rezultat al experienței Danforth, nu mă simt singur. Mă simt susținut. Mă simt energic. Simt că muncim pentru lucrurile bune, pentru că împărtășim viziunea că ceea ce contează cu adevărat în școală sunt copiii. Acea energie vine din partea rețelei. A fi într-o rețea, din punctul meu de vedere, înseamnă a atrage energie de la alți oameni spre a-ți construi propria energie pentru a răspunde la probleme. Asta s-a întâmplat aici și este motivul pentru care avem atât de mult succes în susținerea relațiilor noastre.

Lynn Beckwith: Eu vin pentru că știu că pot primi ajutor aici. Pot învăța aici. Îmi pot împărtăși sentimentele interioare aici, pentru că suntem în aceeași comunitate. Foarte puțini oameni au fost capabili să meargă pe acest drum. Știu că noi ne vom înțelege unii pe alții, deși venim din districte școlare foarte diferite — unele mari, altele mici. Când am o problemă dificilă, știu că este cineva aici

care mă poate ajuta. De exemplu, la început, când am devenit inspectoare, mi-a fost greu să relaționez cu un consiliu de administrație care gestiona problemele la scară mică. Am avut nevoie de ajutor de la cineva pentru a găsi o modalitate de a învinge acel obstacol și am găsit ajutorul aici.

Duceți acasă ideile și resursele

Paula Butterfield: Am încercat să dezvolt acasă aceleași tipuri de relații pe care le-am găsit la Danforth: locuri în care se poate discuta deschis despre probleme, nu doar despre progres. Am adus oameni din afară, pe care i-am cunoscut prin intermediul Forumului Danforth, în districtul nostru pentru a lucra cu noi, pentru a vorbi, pentru a pune întrebări și pentru a scoate în evidență lucrurile bune. Aceasta a fost o experiență foarte valoroasă pentru oamenii care lucrează în districtul nostru și a ajutat consiliul de administrație al școlii să recunoască importanța programului. Cred că și acest lucru o diferențiază de alte tipuri de experiențe pe care le avem în calitate de inspectori. Tot timpul plecăm în altă parte pentru vreo conferință. Dar cu acest grup, uneori rămânem acasă și oamenii vin la noi.

Vern Cunningham, facilitator Danforth, fost decan la Universitatea de Stat Ohio: Într-o zi m-am întâlnit întâmplător cu un inspector de la Danforth în aeroportul din Washington. Era acolo cu unul dintre directorii lui de școală. În timp ce vorbeam, i-am spus inspectorului că apreciam darul lui de a preda, pe care l-am văzut în timpul unui atelier recent din cadrul Forumului. Directorul care îl însoțea i-a spus: „Mi-aș dori să faci asta și acasă”. Afirmatia lui m-a surprins. M-a făcut să-mi dau seama cât de diferit poate fi comportamentul la nivel național al inspectorilor de comportamentul lor din propriile lor districte. De atunci, acel inspector s-a implicat intensiv în asemenea activități cu personalul pe care îl avea în subordine.

Încurajați inițiativele curajoase care ar putea produce schimbări acasă

Lynn Beckwith: Impactul programelor implementate de Fundația Danforth răsună în întreaga comunitate din sistemul școlar de la tine de acasă. Rezultatul este adesea o schimbare sistemică în modul în care comunitatea abordează problemele educației și ale copiilor. În inițiativa noastră „Succes Pentru Toți Copiii”, îngrijirea și educația timpurie au fost ridicate la un nou nivel, nu doar în districtul școlar din St. Louis, ci și în întreaga comunitate. Ne concentrăm asupra creșterii nivelului de pregătire pentru toți copiii, fie că vin la școală, fie că sunt mai mici și merg la grădiniță sau sunt educați acasă.

La un moment dat, unii membri ai comunității au simțit că nu era treaba biroului inspectorului să-și facă griji pentru copiii care nu făceau parte din școlile noastre normale. Succesul nostru era evaluat exclusiv după cât de bine gestionam problemele și dificultățile din învățământul de 12 clase. Acum, comunitatea înțelege că, dacă ne ocupăm de mai devreme de nevoile dezvoltamentale ale copiilor mici, am putea evita o parte din munca de recuperare care va fi necesară mai târziu. Ca rezultat, acum este instituită o infrastructură care reunește toți actorii-cheie din comunitate pentru a se ocupa de îngrijirea și educația din copilăria timpurie. Această schimbare sistemică a început cu Forumul Danforth. Pe timpuri fragmentată, comunitatea este acum unită.

Paula Butterfield: În Bozeman, inițiativa „Toți elevii au dreptul la reușită” a avut un impact extraordinar asupra relațiilor care existau între membrii comunității. În cadrul primei noastre întâlniri locale organizate de Danforth, am reușit să pun împreună oameni care nu vorbeau unii cu alții sau care nu aveau raporturi de muncă față de inspectoratul școlar. Existau de ceva vreme niște vechi bariere, care, din comoditate, nu fuseseră încă ridicate. Acea întâlnire a început să dărâme acele ziduri.

Dacă până atunci nu prea vorbeau unele cu altele, diferitele forțe din comunitate au început în cele din urmă să cofinanțeze proiecte. A fost stabilit un program de candidaturi pentru fonduri, evitând totuși ca echipe din orașul meu (Bozeman) să concureze pentru același tip de grant. În plus, o echipă de specialiști a candidat pentru o finanțare făcând proiectul sub umbrela grupului Danforth. Acesta a fost un pas extraordinar și nu a fost făcut ușor și nici repede. Glumeam despre faptul că trebuie să învățăm să silabisim cuvântul „colaborare.”

De fapt, tot mai mulți voiau să devină parte din comitetul local al rețelei Danforth. Chiar și oamenii care nu erau direct implicați în domeniul educației timpurii își doreau să fie în acea echipă; ei știau că imediat ce ar candida pentru o finanțare tot grupul va oferi sprijinul necesar. Dar nu doar în consiliul de administrație al Danforth au venit reprezentanți din toate părțile comunității. Toți au început să contribuie unii în consiliile altora. De exemplu, eu am fost invitată în Consiliul Regional de Sănătate, care a scris un proiect împreună cu Fundația Kellog și a devenit parte a unei inițiative naționale din sănătate. Noul coordonator de sănătate al regiunii nu avea alți administratori în consilii. Îi era de ajutor să aibă pe cineva cu experiență administrativă și care cunoștea modul în care activitatea departamentului regional de sănătate îi putea afecta pe copii.

Am putea spune că ne „polenizam reciproc” consiliile — atât prin susținere, cât și prin gândire. Abordarea independentă, care este deosebit de influentă într-un loc ca Montana, crește într-o mentalitate a interdependenței și a deschiderii.

Fiți exemple unii pentru alții

Lynn Beckwith: Atunci când inspectorii din diferite regiuni participante se adună la nivel național, îți poți da seama imediat — doar din conversațiile lor — în care dintre inspectorate liderii educaționali au participat pe

deplin la proiectele de schimbare. Câțiva inspectori și-au exprimat clar adeziunea la astfel de proiecte, dar nu s-au implicat niciodată cu adevărat.

Cei care contribuie la succesul proiectului învață că trebuie să-ți dai jos haina de inspector atunci când faci parte dintr-o echipă de leadership în regiunea ta. Comentariile și gândurile tale nu contează mai mult decât comentariile și gândurile celorlalți. Nu este ușor, totuși. Eu trebuie să mă stăpânesc uneori să dau indicații atunci când simt că am răspunsurile. Dar las comitetul să preia conducerea.

În cadrul unei ședințe de comitet, un director al unui program comunitar dedicat educației timpurii a spus în fața comitetului: „Eu nu sunt aici ca să-i fac reclamă dlui Beckwith sau ca să-l fac să arate mai bine. El este doar un membru al acestui comitet.” Eu mi-am însușit acel comentariu. Acel vorbitor avea perfectă dreptate.

Desigur, renunțarea la rolul de conducere nu este o scuză pentru a uita de responsabilitatea participării pe deplin în cadrul programului. Am simțit întotdeauna că munca necesară pentru acest forum nu era ceva ce puteam delega altcuiva. Era funcția mea să mă prezint și să particip la ședințele echipei, chiar dacă această participare era uneori dificilă din cauza programului meu încărcat. În evaluările oferite programului, unii dintre membrii echipei au specificat faptul că prezența și participarea inspectorului a ridicat inițiativa la un nou nivel.

Nelda Cambron-McCabe: Eu am observat o schimbare de rol în cazul multor inspectori. De exemplu, mulți și-au schimbat modul de a conduce. În Providence, Rhode Island, participarea Dianei Lam la un atelier pentru directori l-a făcut pe unul dintre directori să comenteze că el nu văzuse până atunci o asemenea implicare din partea unui inspector. „De obicei”, a spus el, „un inspector vine, prezintă expertii din afară și pleacă în timp ce specialistul începe să vorbească. Dar Diana este aici și își ia notițe, pune întrebări și se implică împreună cu directorii ei,

confruntându-se cu ideile noi.” Acesta este un exemplu foarte bun pentru conceptul de leadership adaptativ al lui Ronald Heifetz, pe care l-am folosit în inițiativa de leadership. Heifetz susține că eficiența leadershipului depinde nu doar de modul în care stabilești circumstanțele învățării împreună, ci și de modul în care înveți și tu împreună cu ceilalți.

Alocați timp pentru schimbare

Paula Butterfield: O trăsătură-cheie a activității din cadrul inițiativei Danforth este că aceasta nu ne-a cerut un rezultat imediat, ceea ce a fost o ciudățenie în această eră a recompensei imediate. Răbdarea înțeleaptă a fundației creează o perspectivă total diferită asupra modului în care apare schimbarea. Fiecare dintre noi ne-am confruntat adesea cu atitudinea de tipul „Noi vrem să vedem rezultatul acum!” (iar uneori ne-am cerut chiar nouă înșine acest lucru). Datorită activității din cadrul acestei inițiative, eu m-am îndepărtat de această abordare.

Lynn Beckwith: Pentru majoritatea dintre noi, nu părea că făceam progrese. Dar cred că Fundația Danforth a dat dovadă de înțelepciune prin faptul că nu a cerut un rezultat imediat. Programul a început, în timp, să aibă efecte și să-și atingă obiectivele.

**Creați un spațiu sigur în care să vorbiți
despre lucruri periculoase**

Lynn Beckwith: Întâlnirile referitoare la rasă și la clasă socială au fost de mare ajutor pentru mine în munca mea cu consiliul educațional. Rasa și clasa sunt subiecte sensibile în regiunea mea, la fel ca în multe alte comunități. Uneori apare sentimentul că aceste subiecte sunt supraevaluate. Dar îmi amintesc de o întâlnire a forumului în care o femeie albă a ținut o prezentare despre privilegiul albilor. Am luat cu mine lucrarea pe care a prezentat-o și am împărtășit-o cu membrii unui consiliu de administrație de la o școală de acasă. Unul

dintre membrii consiliului a cerut o întâlnire cu mine și mi-a spus: „Lynn, nu m-am gândit niciodată la asta până acum; există ceva care se numește privilegiul albilor“.

Aceasta a fost o conștientizare destul de importantă. Preocupările mele nu au fost întâmpinate cu comentariul indiferent: „Iar începi, Beckwith, tot timpul vorbești despre rasă și clasă.“

Și am observat o schimbare chiar și în sesiunile forumului. La început, eram destul de tăcuți despre problemele rasiale. Sincer, când am auzit niște afro-americani vorbind tare și înflăcărat despre rasă, am simțit că unii inspectori albi au fost dezinteresați. Așa că am discutat cu inspectorii afro-americani, pentru a-i îndemna să adopte o abordare mai puțin agresivă. Le-am spus că, dacă ne doream să avem o discuție pe aceste teme — și chiar ne doream —, ei nu puteau să lanseze acuzații. Ei trebuiau să și asculte.

Într-una dintre întâlniri, un inspector, care era alb și provenea dintr-un mediu foarte sărac, a spus că problemele pe care trebuia să le depășim erau cele de clasă, nu cele de rasă. Ideea m-a marcat destul de tare. Comentariile acestei persoane au deschis o lume cu totul nouă pentru mine. În sfârșit am înțeles că oricare ar fi culoarea ta, dacă ești sărac în America, ai o problemă.

Paula Butterfield: Acea întâlnire a fost de impact pentru mine, întrucât plecasem de la anumite asumții despre mediile din care proveneau colegii mei inspectori. Eu sunt intimidată de oamenii înstăriți, pentru că am crescut în sărăcie. După acea întâlnire, mi-am dat seama că majoritatea dintre noi proveneam din medii similare — de la sărace până la mult mai puțin decât înstărite. Împărtășirea acelei legături comune a întărit relațiile puternice pe care le dezvoltaserăm cu alți inspectori.

Dacă am fi încercat să abordăm acele subiecte mai devreme, înainte să ne cunoaștem atât de bine, nu ar fi funcționat. Dar lucraserăm împreună suficient de mult timp, așa că am dezvoltat legături puternice unii cu alții.

La început a fost inconfortabil, dar știam cu toții că ne doream să discutăm aceste lucruri. Și dacă n-o făceam noi, cine altcineva din America ar fi făcut-o? De multe ori oamenii mă întreabă: „Ce faceți voi în acel grup?“ Iar eu le răspund: „Știi, în mintea mea, este ca un soi de grup spiritual“.

The Superintendent's Fieldbook

A Guide for Leaders of Learning, de Nelda Cambron-McCabe, Luvern Cunningham, James Harvey și Robert Koff (Corwin Press, 2005)

Compilat din conversații și experimente finanțate de Fundația Danforth și organizat într-un format asemănător celui al cărții *Școli care învață*, acest compendiu de instrumente, exerciții, cercetări pe teren și povestiri este foarte valoros pentru liderii locali. Este ca un fel de grup de colegi pe hârtie sau primul pas către unul real. După cum spune un inspector, „majoritatea lucrurilor pe care le știm despre ce e de făcut ca să avem succes se învață foarte greu“. Această lucrare face învățarea mai ușoară. — **Art Kleiner**

Leadership Without Easy Answers

de Ron Heifetz (Harvard University Press, 1998)

Pentru Ron Heifetz, „dificultățile adaptative“ sunt probleme dificile care impun schimbări la nivel de atitudine, comportamente și valori. Acest gen de probleme include dificultățile sociale și politice complexe, ca tulburările sociale sau crizele economice, în care cauzele nu sunt clare și soluțiile nu sunt evidente. Acestea includ și multe dintre problemele cu care se confruntă liderii școlilor. Heifetz susține că liderii pot face față problemelor adaptative nu prin oferirea unor răspunsuri autoritare, ci punând întrebări dificile care îndeamnă întreaga comunitate să-și regândească asumțiile. El

ilustrează acest lucru prin învățături și povestiri atent interpretate despre lideri care le cer oamenilor să facă alegeri dificile (de la Gandhi la Ronald Reagan și până la un doctor care spune familiei pacientului că acesta are cancer) și prin cele douăsprezece întrebări citate anterior în această secțiune a cărții. Aceste întrebări vă vor ajuta să identificați dificultățile adaptative, să creați un mediu durabil pentru a discuta despre ele și să îndreptați atenția spre aceste probleme (și spre motivele pentru care oamenii le evită), redând participanților la dialog posibilitatea de a-și lua soarta în mâini. — **Nelda Cambron-McCabe**

3. De la „călărețul singuratic“ la liderul învățării: călătoria unui inspector

Cum reflectează liderii inspectoratelor școlare centrate pe „învățare“ asupra propriei dezvoltări personale și profesionale

Peter Negroni

În anul 1989, Peter Negroni, fost director de școală și fost inspector în New York, a preluat postul de inspector local din Springfield, Massachusetts, un orașel cu probleme economice aflat la aproximativ 130 de kilometri de Boston. Negroni era dedicat ideii că toți copiii pot învăța. A venit cu dorința de a aduce o schimbare efectivă. Dar lucrurile nu au fost chiar atât de simple. El a trebuit să învețe să dezvolte nu doar relații și o atitudine deferentă, ci și o abordare pedagogică mai personală și mai respectuoasă. Cele patru faze descrise aici reprezintă o cale a dezvoltării pe care puțini inspectori „reformatori“ o pot evita, mai ales dacă vor ca reformele lor să supraviețuiască și după mandatul lor. Din Springfield, Dr. Negroni a trecut la ONG-ul College Board, unde acum este vicepreședinte executiv pentru dezvoltarea legăturilor profesionale¹⁹⁶.

Când m-am pensionat în anul 2001 din funcția de inspector în sistemul școlilor publice din Springfield, un ziar național de top a publicat un anunț pentru succesorul meu într-un loc greșit. Ei l-au tipărit la litera „I“ de la „inspector“, în loc de litera „E“ de la „educație“. Au început să curgă tot soiul de scrisori de intenție pentru inspectori din cu totul alte zone (construcții, fiscal). Candidații bine intenționați se lăudau cu experiența lor în supravegherea boilerelor, în curățarea clădirilor sau în controlul prin evidențele contabile. A fost o situație comică, dar deloc amuzantă. Greșeala aceasta a reflectat de fapt o tendință neliniștitoare din administrația școlară. În ultimele decenii, inspectorii și directorii școlilor au devenit din ce în ce mai concentrați asupra mașinării educaționale și asupra creșterii mediilor la teste. Aceste probleme sunt mai ușor de înțeles pentru public decât truda adesea nevăzută a predării și învățării.

În mediul actual, leadershipul de succes este animat de dorința de a educa toți copiii la standarde înalte. Acest tip de leadership depinde, în primul și în primul rând, de exemplul dat de inspectorul local. Acest lucru necesită o schimbare radicală a înseși instituției inspectoratului. Noi nu putem gestiona aceste sisteme dacă neglijăm predarea și învățarea, lăsând sarcina instruirii pe seama altora. Noi nu putem coordona educația dacă lăsăm nucleul instruirii necercetat, neexaminat și neelucidat. Dacă intenționăm cu adevărat să educăm toți elevii la standarde înalte, atunci inspectorii trebuie să redevină niște lideri veritabili ai celorlalți profesori.

Călătoria inspectorului

Majoritatea inspectorilor ajung în această funcție după ce au evoluat constant prin poziții de predare și administrative. Ei nu sunt neapărat pregătiți pentru rolul de conducere pe care îl au în față. Carierele lor din sala de clasă sunt de obicei amintiri îndepărtate; formarea lor în leadership s-a întâmplat de obicei din mers. Un inspector

eficient trebuie să reinvețe ce înseamnă să fii educator.

Eu știu acest lucru din propria experiență. Când am devenit inspector în Springfield, sistemul avea o nevoie disperată de leadership educațional. Cei din personal erau izolați unii de alții. Nu exista, la nivel local, o curriculum generală. Școlile erau structurate pe niveluri la voia întâmplării; unele școli primare erau în sistem K-4 (de la grădiniță până la clasa a patra), altele erau în sistem K-6. Unii copii trebuiau să se mute, consecutiv, la patru școli diferite înainte de a începe liceul.

Iar aspectul cel mai problematic era că orașul Springfield s-a transformat rapid dintr-o comunitate de albi și de negri într-un oraș populat din ce în ce mai mult de hispanici. Mulți lideri din zona politico-administrativă nu au conștientizat acea schimbare. Rata de abandon școlar în rândul liceenilor era de 51 de procente și nu dădea semne de îmbunătățire. Eu am venit în inspectoratul local cu un obiectiv personal prioritar — acela de a schimba acel sistem static, bine înrădăcinat.

Când privesc în urmă, îmi dau seama că m-am imbarcat într-o călătorie care uneori omoară oamenii la propriu. Dacă o persoană asumă această poziție așa cum am făcut-o eu — cu idei convenționale despre tipul de leadership de care era nevoie —, ea va avea noroc dacă va rămâne pe post chiar și trei ani. Eu am rămas unsprezece. Pun această longevitate pe seama unui anumit tip de șansă. În timp ce încercam să „implementez schimbările“ necesare, am avut norocul să mă confrunt cu comunitatea într-un mod care m-a forțat să fac niște descoperiri dureroase, dar esențiale. Dacă experiența mea este tipică, atunci înseamnă că inspectorii de succes trec printr-o călătorie desfășurată prin patru stadii. Ei pleacă de la statutul de „călăreț singuratic“ și ajung la a fi niște „lideri ai învățării“.

Faza unu: Călărețul singuratic

Mulți inspectori nou-veniți sunt tentați să le facă din

start pe toate. Adesea, aduc cu ei foarte multă experiență din alte sisteme, dar nu sunt familiari cu noul mediu și sunt de obicei singuri. Chiar dacă aduc cu ei colegi de încredere și acei colegi vor fi tot noi pentru sistemul educațional local. Noul inspector este tentat să acționeze ca un călăreț singuratic. Sau cel puțin așa am procedat eu.

Fiind convins că știam ce era în neregulă cu sistemul, am presupus și că știu cum să-l repar. În loc să încerc să construiesc relații cu sindicatul sau cu consiliul de administrație al inspectoratului, eu lucram în paralel cu ei. În majoritatea timpului, simțeam că sunt cu mult înaintea lor. Puteam schimba lucrurile de unul singur. Și le puteam schimba după bunul meu plac. Credeți-mă pe cuvânt: te poți bucura de niște succese extraordinare în calitate de călăreț singuratic. La început, am reușit să dezvolt un set clar de standarde și de evaluări pentru întreaga circumscripție școlară. Am ajustat toate școlile după structura coerentă: cinci ani pentru școala primară (cu tot cu anul pregătitor), clasele 6–8 pentru gimanzii și clasele 9–12 pentru liceu. Dincolo de asta, mi-am luat angajamentul să construiesc niște școli noi de care era foarte mare nevoie, depășind astfel un blocaj de natură politică ce împiedicase toate construcțiile de noi școli. În plus, vedeam orașul Springfield ca fiind rasist și mă gândeam că, dacă voiam să creăm condiții în care toți copiii să poată învăța, va trebui să lucrăm mai întâi în mod aprofundat cu propriile noastre valori.

Dar au fost trei ani plini de impedimente. M-am luptat cu oamenii în mod continuu. La întâlnirile publice, făceam cu ou și oțet toți membrii comitetelor care nu erau de acord cu mine. Țipam la ei: „Păi, dacă nu vedeți lucrurile așa cum le văd eu, pot să mă mult și în alt oraș“. Știam că eram în stare să călăresc nebunește, dar nu știam cum să pun frâu acestui galop.

Acum îmi dau seama că ar fi trebuit să fi învățat trei lecții în timpul acestei faze. Acestea ar trebui să facă parte din traseul de dezvoltare al oricărui inspector. În primul

rând, trebuia să formulez obiectivele într-un mod mai eficient și să prezint nu doar ceea ce voiam să obțin, dar și ce anume m-a motivat înspre a impune aceste finalități educaționale. În al doilea rând, trebuia să învăț cum să implic oamenii într-un dialog autentic. Versiunea mea de „implicare a publicului” era de fapt un simplu mijloc de a presa oamenii să accepte schimbările pe care eu le stabilisem deja. În al treilea rând, trebuia să cercetez problema dincolo de aparenta atitudine discriminatorie, pentru a-i descoperi cauza principală. Aceasta nu își avea rădăcinile în rasism; își avea însă originea în lipsa alternativelor educaționale de calitate și în temerile oamenilor față de viitor.

Un „călăreț singuratic” nu poate implementa schimbările necesare. Realizarea acestor modificări implică o rețea mai profundă, mai puternică, de relații, pe care inspectorul și toți ceilalți să se poată baza.

Faza doi: Reconsiderarea relațiilor

În al patrulea an, am început să-mi dau seama că nu voi putea niciodată să obțin schimbări durabile de unul singur. Totuși, încă mă vedeam personajul principal din povestea orașului Springfield. Toți ceilalți erau personaje cu roluri mai mici. Am recunoscut faptul că nu mă pot descurca singur după ce ne-au lovit două crize în același timp. Prima avea legătură cu negocierile contractului profesorilor. Eu încă nu înțelegeam că problema decisivă nu consta în a-i face pe membrii sindicatului să mă recunoască *pe mine*. Trebuia să învăț să-i recunosc eu *pe ei*. Acest lucru a devenit extrem de clar atunci când membrii de sindicat au votat împotriva contractului. Chiar și liderii sindicatului au fost uimiți. După vot, ei au stat la discuții cu mine și am căzut de acord că respingerea contractului reprezenta un semnal că nu eram la curent cu situația de fapt.

Trebuia de asemenea să acord mai multă atenție relațiilor cu comitetele școlare. Îmi construisem o

reputație de străin arogant venit din New York. În al cincilea an, am cimentat această reputație prin restructurarea a tot felul de funcții administrative, economisind o groază de bani. După puțin timp, o femeie care candidase pentru comitetul școlar regional a propus un proiect care urma să ducă la eliminarea mea de pe post — iar acel proiect a câștigat. Unii oameni din sistemul școlar mă vedeau ca pe un simbol — dar nu al soluțiilor care ar fi salvat sistemul, ci al problemelor care trebuiau eradicate.

La puțin timp după aceasta, am vorbit cu Ron Heifetz de la Universitatea Harvard despre perturbările administrative din Springfield. El m-a întrebat ce aveau de pierdut oamenii care susținuseră acea femeie-candidat. El a subliniat faptul că acea candidată triumfase obținând 18 000 de voturi. „Pe cine reprezintă ea?”, a întrebat Heifetz. „Odată ce vei afla pe ce se baza ea, s-ar putea să descoperi că și tu susții de fapt aceleași principii.”

În mod tipic, răspunsul meu a fost: „Această candidată are interese personale. Eu am dreptate, ea nu are.” Apoi, pe măsură ce am început să ascult cu mai multă atenție, mi-am dat seama că Heifetz îmi oferise o observație autentică. Oponenta mea nu era împotriva școlii. Nu era rasistă. Nu se opunea performanțelor înalte. Dimpotrivă, ei îi păsa foarte mult de elevi. Ea nu era deloc o oponentă; ea reprezenta un punct de vedere care putea fi înglobat în drumul spre excelență.

Am început să mă schimb. Am făcut noi încercări ca să implic cu adevărat părinții, încercând să mă asigur că îi auzeam și că eram dispus într-adevăr să mă las convins de ei și că nu încercam doar să-i fac să se simtă bine. Am făcut schimbări radicale în modul în care negociam cu sindicatul. În loc să mă așez la masa discuțiilor cu scopul de a câștiga, am venit cu scopul de a-i lăsa și pe cei din sindicat să câștige ceva. Abordarea mea față de comitetul școlar regional a început să se schimbe. În loc să țin prezentări de jumătate de oră despre ceea ce voiam să fac

în continuare, am început să solicit opiniile părinților despre cel mai bun mod de a progresa.

Faza trei: Consilierea pedagogică

Rolul meu a început să evolueze într-un mod destul de natural de la cel de șef la cel de consilier sau de „antrenor” (*coach*). Am început să le facilitez celor din jurul meu oportunități de a reflecta și de a acționa împreună. Aceasta însemna și ca ei să încerce să facă lucruri pe cont propriu și să accepte posibilele eșecuri. În loc să aplic soluții de micromanagement, i-am încurajat pe directori, pe membrii personalului administrativ și pe profesori să-și găsească propria cale.

Un consilier bun crește nivelul de conștientizare punând întrebări. Cel mai bun loc pentru a ridica întrebări și a crea oportunități este chiar la ora de la clasă. Iar cele mai bune subiecte se învârt în jurul predării și învățării. Vizitele mele prin școli și felul în care am efectuat acele inspecții au transmis un mesaj puternic în întregul sistem. Aceasta e ceea ce contează, transmiteau vizitele mele. Meseria mea este să fiu un „antrenor” pentru optimizare. Așa că am început să asist la diverse lecții și am ținut-o tot așa. Deja în această fază făceam câte 150 de vizite pe an la diverse școli.

Vizitele în unitățile de învățământ au oferit experiențe educaționale reale, fiind ceva mai mult decât simple inspecții și observații critice. Cel mai tangibil aspect s-a referit la asistența la ore. În fiecare clasă pe care o vizitam, căutam dovezi că elevii învățau realmente ceva. Iar acest lucru se vedea din felul în care relaționau cu profesorul, din lucrările pe care le făceau și din interacțiunile lor cu colegii de clasă.

Unii profesori au reacționat negativ la vizitele mele în clase. S-au întrebat cum de îmi permiteam să vin în clasa lor și să le întrerup lecția. Le-am explicat de fiecare dată că scopul meu nu era să judec profesorii, ci să pornesc un dialog cu ei despre cum putem satisface nevoile de

învățare ale elevilor.

Am încurajat directorii să facă același lucru cu profesorii din școlile lor. Pentru a fi un model în acest sens, la începutul anului eu împreună cu trei sau patru administratori din inspectorat am vizitat patruzeci și șase de școli în patruzeci și șase de zile, însoțiți de directorii fiecărei școli. Apoi administratorii și toți cei patruzeci și șase de directori s-au întâlnit pentru a rezuma ceea ce văzuserăm.

La început, nimeni nu aducea niciun fel de critică în timpul întâlnirilor noastre. Dar oamenii au devenit mai capabili să identifice problemele și domeniile care necesitau îmbunătățiri și să discute deschis despre acestea. Directorii au început de asemenea să-și dea seama că unele dintre asumțiile lor despre ce înseamnă un profesor bun erau absurde. Îmi amintesc cum a spus un director: „Întotdeauna am crezut că un profesor este bun atunci când elevii din clasa lui nu ajung la mine pentru încălcări disciplinare.” Dar, bineînțeles, ceea ce era important era progresul școlar al elevilor, și nu abilitatea profesorului de a-i face directorului viața mai ușoară.

În timpul acestei faze, am ținut o prezentare pentru inspectorii din statul Texas. Ei erau fascinați să descopere că un inspector al unei circumscripții de 28 000 de mii de elevi din 46 de școli putea să-și petreacă aproape fiecare zi vizitând aceste instituții de învățământ. Și înțeleg de ce le venea greu să mă creadă. M-au întrebat cum făceam față. Le-am spus că am delegat toate celelalte sarcini. Pentru mine era mult mai important să mă aflu în școli. Personalul de la biroul meu le spunea celor care sunau: „Vizitează școlile. Asta este sarcina lui de bază.” În sfârșit, încetasem să mai fiu un manager care controlează o mașinărie și mă concentram asupra activității noastre de bază.

Faza patru: Consilierea comunității

Odată ce îi determini pe directori și profesori să

mențină un dialog constant și să se implice în mod critic în propria lor creștere și dezvoltare și odată ce delegi managementul mașinăriei, ce ar trebui să faci? În această fază finală, care se suprapune cu faza a treia, treci de la consilierea în sala de clasă la consilierea la nivel comunitar.

Știm cu toții că ceea ce facem noi, profesorii, este doar o parte din procesul de educare a elevilor din comunitățile noastre. În anul 2003, o nouă Comisie pentru Copiii aflați în Situația de Risc Școlar a confirmat ceea ce bănuiam deja. Pentru ca elevii să aibă reușite școlare, ei trebuie să fie susținuți de ceea ce comisia numea o „autoritate comunitară” — una care respectă elevii și pe care o respectă și copiii, la rândul lor.

Deși eforturile mele inițiale de a atrage comunitatea din Springfield au dat puține rezultate în lumea reală, acestea au stabilit un precedent și un model pentru inițiative ulterioare. Am continuat să organizăm o serie de interacțiuni prin care puteam examina, explicita și schimba (acolo unde era nevoie) viziunile pe care le avea comunitatea asupra educației. Am implicat părinții, firmele locale, grupurile religioase și agențiile de servicii sociale, pentru a putea găsi împreună un acord. Acordul, care s-a văzut cel mai mult în curricula noastră, a ghidat apoi activitatea noastră comună.

Pentru mulți inspectori, această fază finală aduce o transformare personală autentică. Ei trec la rolul de reprezentanți — de experți care dau răspunsuri — la cel de inițiatori ai dialogului, în care răspunsul va putea apărea din partea oricărei persoane din sala de întruniri. În această fază, inspectorul încetează să mai controleze o mașinărie și preia conducerea în stabilirea de oportunități pentru ca personalul școlar să poată experimenta și inova, să se poată dezvolta împreună cu întregul sistem școlar.

O parte din mine încă mai ține la ideea care mi-a condus mult timp activitatea — anume că ar trebui să ofer un scop și o direcție oamenilor care sunt în subordinea

mea; că treaba mea e să le spun ce să facă, iar ei să se execute. Și tu ai putea crede acest lucru. Dar experiența pe care am avut-o mă convinge că un leadership autentic constă în creșterea oportunităților oferite personalului didactic pentru a reflecta, a acționa, a crește și a se dezvolta în mod independent. Este o călătorie care începe cu degajarea motivațiilor personale și conduce către coimplicarea colegilor tăi și apoi a comunității extinse. Este o călătorie pe care trebuie să fii dispus să o faci dacă vrei să asiguri un sistem echitabil de învățământ.

4. Niciun elev nu e „de aruncat“

Mary Leiker

Datele demografice din SUA se pot schimba rapid în zonele urbane, mai ales atunci când familiile relativ prospere (formate adesea din albi) pleacă din comunitățile pe care le percep ca aflându-se în declin. După plecarea lor, rezidenții minoritari și cu venituri mici ai orașelor se mută în comunitate. Pe parcursul anilor 1980, 1990 și la începutul anilor 2000, acest lucru s-a întâmplat în multe dintre suburbiile proxime orașelor Memphis, Detroit și New Orleans. Aceste orașe și-au pierdut mai mult de jumătate din populația albă, devenind preponderent minoritare și având parte de declinuri substanțiale în calitatea educației și în performanțele elevilor. În mod ironic, după criza economică de la sfârșitul anilor 2000, s-a înregistrat o tendință inversă, familiile relativ prospere mutându-se înapoi în regiunile mai apropiate de centrul administrativ, pentru a reduce distanța de navetă, în vreme ce localitățile mai îndepărtate au fost asaltate de executările silite.

Atunci când comunitățile se schimbă prin migrație și sub influența presiunilor economice, inspectoratele școlare întâmpină dificultăți majore — dar apar și oportunități semnificative. La începutul anilor '90, inspectoarea Mary Leiker și consiliul general de administrație din localitatea Kentwood, Michigan, au admis faptul că afluxul de elevi din

orașul apropiat Grand Rapids schimba demografia circumscripției lor școlare și a comunității, dominate până atunci de albi. În loc să vadă în diversitatea crescândă un obstacol, ei au văzut-o ca pe o modalitate de a consolida oportunitățile educaționale pentru toți elevii. În viziunea lor, împărtășită cu comunitatea, diversitatea a devenit un beneficiu major pentru educarea tuturor.

La puțin timp după numirea mea în 1991 în funcția de inspector peste școlile din Kentwood, o problemă rasială a declanșat o serie de evenimente definitorii care ne-au ajutat să clarificăm ce ne doream să devenim la nivel de comunitate școlară. Doi elevi afro-americani de sex masculin au atacat un elev de rasă caucaziană pe holul liceului. Rănile băiatului au fost serioase și a fost nevoie de echipamente medicale pentru a-l ține în viață. Audierile care au urmat incidentului au implicat 33 de ore de declarații și patru avocați — unul reprezentând elevul alb, al doilea reprezentându-i pe cei doi elevi negri, al treilea reprezentând inspectorul, iar ultimul reprezentând consiliul de administrație al școlii — și a fost un proces la care au participat atât de mulți oameni, încât a fost loc doar în picioare. Pe atunci, organizația Ku Klux Klan recruta activ noi membri prin intermediul ziarului local. Așadar, în cele 33 de ore, în spatele sălii consiliului de administrație al școlii, stăteau bărbații albi de vârstă mijlocie privind și așteptând, în timp ce comunitatea afro-americană urmărea cu scepticism ceea ce făceam. Lucrurile arătau de parcă ne îndreptam spre o criză în comunitate. În cele din urmă, cei doi elevi afro-americani au fost exmatriculați, ceea ce nu a mulțumit pe deplin comunitatea albă și a intensificat furia comunității negre.

Atunci când am fost numită în funcția de inspector școlar în anul 1991¹⁹⁷, 9 procente din populația elevilor era minoritară, iar 10 procente erau elevi ce prezentau risc de abandon școlar (mai ales din cauza veniturilor mici ale familiilor). La nivelul școlii primare, mediile obținute la

teste atingeau standardele în proporție de 45%. Eu cred că există o sămânță de adevăr în fiecare nemulțumire; ceva se întâmpla în școli, iar eu trebuia să ajung la rădăcina problemei. Dar când am încercat prima dată să fac o investigație, tensiunea din comunitate a crescut și mai mult. Eu și familia mea am primit amenințări cu moartea atât din partea albilor, cât și a negrilor. Afro-americanii protestau la biroul meu cu pancarte pe care scria: „Noi vrem dreptate“. Pentru că nu țineam cu niciuna dintre părți, niciunul dintre grupuri nu simțea că se poate baza pe mine.

În curând a devenit clar că elevii minoritari nu aveau parte de aceleași oportunități. În liceu, puțini dintre ei ajungeau în clasele superioare. Între septembrie și martie, indiferent de anul de studiu, între 80 și 125 de elevi erau exmatriculați — în majoritate copii minoritari. În zece ani, doar doi elevi negri au ajuns în echipa de baschet a școlii. La întrebările mele, oamenii răspundeau: „Aici e Kentwood și așa facem noi lucrurile“.

Cum susții o conversație dificilă

În aceste vremuri tensionate, reprezentanții NAACP (Asociația Națională pentru Progresul Oamenilor de Culoare) și ai altor grupuri ne-au întrebat dacă am fi dispuși să colaborăm cu Departamentul de Justiție al Statelor Unite. „Bineînțeles!“, am spus eu. Aveam nevoie de cineva care să vadă situația din alt unghi, iar eu nu simțeam că o organizație educațională ar trebui să aibă ceva de ascuns. Orice s-ar fi descoperit, era spre binele tuturor.

Timp de doi ani, m-am întâlnit o dată pe lună, alături de reprezentantul Departamentului de Justiție, cu un mic grup al reprezentanților elevilor de liceu și părinților din comunitate. Dacă ne doream să facem progrese în ceea ce privește rezolvarea problemelor, nu trebuia să ne grăbim. Cei doi ani ne-au ajutat să ajungem la o concluzie matură și au oferit comunității un timp de reflecție.

Am avut conversații lungi și dificile care au necesitat ca toți cei prezenți să lăsăm deoparte prejudecățile pe care le aveam unii despre alții¹⁹⁸. Ascultarea a fost esențială pentru a ajunge la noi înțelegeri. Departamentul de Justiție a oprit accesul presei, ceea ce ne-a permis să fim sinceri în legătură cu situația în care ne aflam. Am recunoscut faptul că trebuiau să se schimbe foarte multe atitudini din rândul personalului. Avem nevoie de mai mulți profesori din populația minoritară; statisticile noastre erau deplorabile. Trebuia să contestăm unele prejudecăți predominante, conform cărora anumiți copii nu ar fi fost în stare să învețe. Am stabilit obiective pentru achiziționări și licitații, pentru oferirea de servicii, pentru gestiunea economică și pentru noi interviuri de selecție, așa încât personalul să fie reprezentativ pentru toate grupurile de elevi. Ne-am dedicat monitorizării continue a sistemului nostru pentru a evalua cât de mult ne apropiam de noile obiective. (Vezi și Partea a XVI-a, cap. 2.)

Nimic nu este mai greu într-o comunitate decât schimbarea culturală, pentru că aceasta zguduie bazele privilegiului și ale siguranței. Eforturile noastre din Kentwood exemplifică scrierile lui Ronald Heifetz despre „problemele adaptative”. Schimbările demografice și ceea ce ne-au adus ele nu pot fi tratate cu soluții tehnice din partea inspectorului școlar. Consiliul de administrație regional a trebuit să fie dispus să permită comunității să abordeze direct această problemă, iar inspectorul s-a abținut să „acopere” problema sau s-o facă să dispară în tăcere, doar ca să evite perturbarea comunității. Trebuie să tulburi oamenii; să-i implici în conversații care pot fi neplăcute, pentru ca ei să poată atinge un nivel mai înalt de învățare și înțelegere. Când mă uit la alți inspectori, pot vedea că multora le este frică de conversațiile despre diversitatea din comunitate. Și, atunci când îți este frică, încerci să reglezi în pripă problema în loc să te implici într-o muncă adaptativă. Dacă vrem să respectăm această diversitate, trebuie s-o vedem ca pe un punct tare, nu ca pe

o povară. O putem transforma într-un dar pentru elevii noștri, pentru școli și pentru comunitate.¹⁹⁹ (Vezi cele 12 întrebări ale lui Ron Heifetz în cap. 1 din această secțiune.)

Creșterea așteptărilor și a performanței

În urma incidentului rasial și a celor doi ani de deliberări intense, am rămas cu câteva întrebări. Ce lecție puteam învăța de aici? Ce fel de oportunitate ni s-a deschis? Ce ar putea contribui la un nivel de performanță mai înalt și la o reputație mai bună pentru școală și elevi? Eu și consiliul administrativ de la inspectorat simțeam că puteam arăta restului țării cum să creeze un inspectorat școlar care nu doar că accepta, de formă, diferențele, ci și valoriza acele diferențe pentru impactul lor pozitiv. Puteam deveni un inspectorat în stare să atragă elevi diverși datorită educației excelente pe care o ofeream. Aveam nevoie de acea diversitate pentru a ne asigura că elevii din Kentwood vor fi pregătiți pentru societatea noastră globală. Un sistem de educație exclusivist îi dezavantajează pe elevi.

În anii care au urmat, Kentwood și-a demonstrat credința în diversitate. În anul 1991, atunci când a avut loc incidentul, 9% din populația elevilor era minoritară, iar 10% se afla în situații de risc de abandon școlar. La nivelul școlii primare, mediile obținute la teste atingeau standardele cerute de stat în proporție de 45%. În 2007, anul în care m-am pensionat, 40% dintre elevii din Kentwood erau minoritari, 42% se aflau în situații de risc — iar mediile la teste erau conform standardelor în proporție de 89%. Minoritatea de 40 de procente era formată în proporție de 28 de procente din elevi afro-americieni, iar restul de 12 procente erau refugiați și imigranți din peste cincizeci de țări din toată lumea. Această schimbare demografică și performanța academică crescută a elevilor noștri sfidează orice pronosticuri care puteau fi făcute în anii '90.

Cum am reușit? Am obținut aceste rezultate printr-o

profundă viziune împărtășită asupra excelenței și a echității pentru *toți* elevii, viziune creată de consiliul de administrație, de personalul școlar și de comunitate. Viziunea consiliului educațional regional a stabilit contextul angajamentului nostru: „Școlile publice din Kentwood vor fi un loc al motivării și incitării pentru educație și pentru o apreciere a diversității. Fiecare individ va fi încurajat să devină o forță creatoare în dezvoltarea unui sistem educațional pentru viitor“. De prea multe ori, asemenea cuvinte sunt doar retorică. Nu și pentru noi. Viziunea a fost probată în fiecare zi prin munca pe care o făceam.

Gândirea sistemică a devenit esențială în trecerea noastră de la a vedea diversitatea ca pe un deficit la o a percepe ca pe un beneficiu major. În acest sens, cea mai utilă carte ne-a fost *The Key Work of School Boards (Activitățile-cheie ale consiliilor de administrație școlară)*, întocmită de Asociația Națională a Consiliilor de Administrație Școlară (NSBA)²⁰⁰. Volumul se concentrează asupra performanțelor elevilor și a implicării comunității pentru a promova reușitele școlare, subliniind faptul că nicio acțiune nu poate fi desfășurată în izolare. Consiliile de administrație ale școlilor trebuie să înțeleagă faptul că fiecare decizie este interconectată și să încerce să prevadă posibile reacții și consecințe neprevăzute. Sunt opt domenii de acțiune, dar acestea nu reprezintă niște pași distincți. Mai degrabă, aceștia reprezintă un întreg ce trebuie luat în considerare în acțiunile consiliului de administrație școlară. Cel mai important aspect în munca noastră a implicat crearea unei viziuni împărtășite cu comunitatea, după care a urmat stabilirea unor standarde înalte pentru fiecare elev. Acest lucru a pus specialiștii din rândul personalului în poziția de a dezvolta o programă educațională și niște strategii de instruire ținând cont de nevoile tuturor elevilor.

Cadrul NSBA implică opt domenii-cheie de acțiune:

- Viziune (o afirmare comună a viitorului dorit, pornind adesea de la performanțele școlare anticipate)
- Standarde (expectanțe educaționale)
- Evaluare (instrumente și metode pentru măsurarea rezultatelor școlare în comparație cu standardele)
- Răspundere publică (asumarea responsabilității pentru calitatea rezultatelor)
- Aliniere (resursele, comunicarea, planificarea și implementarea programelor sunt armonizate)
- Climat (condițiile pentru o predare-învățare de succes)
- Colaborare și implicarea comunității (siguranță și încredere între toți factorii de decizie din educație — educatori, părinți, oameni de afaceri, media și alți cetățeni)
- Perfecționare continuă (căutarea și planificarea constantă a noi moduri de a îmbunătăți sistemul).

Progresul spre concretizarea viziunii noastre și spre atingerea noilor standarde a necesitat un volum semnificativ de învățare pentru toți cei implicați. Rolul meu a fost să facilitez învățarea și formarea celorlalți. Am lucrat de-a lungul anilor cu specialiști și oameni de știință extraordinari și am împărtășit tot ce am învățat de la aceștia. Am organizat tot timpul sesiuni de perfecționare pentru ceilalți inspectori, pentru administratorii școlari și pentru directori. În timpul petrecut la Kentwood, am achiziționat și am studiat împreună aproximativ douăzeci și cinci de cărți²⁰¹ și am ținut sesiuni lunare pentru promovarea dezvoltării întregului sistem. Și i-am implicat inclusiv pe șefii din zona logistică — servicii alimentare, transporturi, întreținere. Toată lumea are un rol în educarea elevilor. De exemplu, eu le spun celor ce se ocupă de curățenie: „Dacă, în timp ce curățați o podea, vedeți un

copil care se află în dificultate, mă aștept de la voi să vă opriți și să vă ocupați de acel copil; un copil este cu mult mai important decât podeaua“.

În eforturile noastre de îmbunătățire sistemică a școlilor, ne-am folosit de toate informațiile disponibile, ne-am concentrat pe clienții noștri și pe perfecționarea continuă. Acest lucru a fost evident îndeosebi în ce privește procesul de instruire. Având cadre curriculare stricte, există puțină flexibilitate în alegerea conținutului lecțiilor, dar faptul că poți alege diverse metode de predare înseamnă o oportunitate reală de îmbunătățire. Prin monitorizarea constantă a informațiilor referitoare la nevoile elevilor noștri, căutăm întotdeauna abordări în instruire care pot ameliora considerabil educația elevilor. Totuși, la fel ca în privința performanțelor elevilor, și în acest caz au fost momente dificile.

Cea mai mare realizare a rezultat din faptul că am profitat de cercetările importante asupra neuroplasticității. Sunt convinsă că aceasta este veriga lipsă — veriga ascunsă — către o altfel de educație a celor greu de alfabetizat. În cazul multor elevi, toate indiciile ne arată că ei ar trebui să funcționeze normal — și totuși ei nu reușesc să citească fluent, indiferent de ce am face noi. Aceștia pot fi elevi cu dizabilități de învățare, elevi cu tulburări emoționale, elevi bilingvi, elevi cu deficit de atenție sau pur și simplu elevi care par a fi incapabili să audă sunetele fonetice. Două programe bazate pe neuroplasticitate au oferit veriga lipsă pentru noi: programele „Fast ForWord“ al organizației Scientific Learning și munca grupului Lindamood-Bell. Cu ajutorul acestor programe, profesorii din învățământul primar pot acum să stabilească problemele specifice pe care le au cei care nu și-au însușit deocamdată competențele de citire și să ofere intervenții directe pentru a dezvolta și a consolida abilitățile cognitive de memorie, atenție, procesare și secvențiere.

Neuroplasticitatea²⁰²

Principiile de bază ale neuroplasticității, care au fost formulate cu mult timp în urmă de psihologul Donald Hebb, pot fi rezumate astfel: „Celulele care se activează în același timp se vor și conecta în același timp.“ Se știe de mult și este dovedit de neuroștiințe faptul că, dacă celulele pot fi determinate să se activeze împreună, ele se vor conecta reciproc și vor forma rețele neuronale. Există din ce în ce mai multe dovezi că focalizarea atenției — care ține de *mindfulness* sau de conștientizarea deliberată a procesului de gândire și a fluxului propriilor impulsuri — poate accelera procesul prin care celulele se activează concomitent. Acest lucru este extrem de important, pentru că înseamnă că putem aduce schimbări sistematice în circuitele creierului și în formarea de noi rețele neuronale prin concentrarea atenției, adică prin actul continuu, repetat și conștient de a gândi în anumite moduri. (Despre grupurile de studii cognitive, v. Partea a XI-a, cap. 2.) — **Art Kleiner**

Chiar și cu acel procentaj crescut al elevilor minoritari și al celor aflați în situații de risc de abandon școlar, în fiecare an și în fiecare școală, am reușit să înregistrăm un progres adecvat, așa cum e cerut atât de legea „Niciun copil lăsat în urmă“²⁰³, cât și de autoritățile statului Michigan. Atingerea acestui țel este dificilă în subgrupul din Michigan, pentru că avem un număr extrem de mare de elevi în trecere, refugiați și imigranți. Se așteaptă de la noi să reducem decalajul dintre diversele subgrupuri și să înregistrăm anual creșteri în cadrul fiecărui grup, un obiectiv pe care îl susținem puternic. Totuși, atunci când vin elevi care au frecventat trei sau patru școli într-un an, care nu au fost niciodată înmatriculați în vreo școală sau care nici măcar nu au văzut până acum apă curentă, ne va

fi enorm de greu să atingem acele țeluri. Noi suntem una dintre regiunile școlare selectate pentru primirea de refugiați, adică a peste 500 de elevi din peste cincizeci de țări. Chiar și așa, tot obținem progresul școlar anual cerut de stat.

Susținerea comunității educaționale

O dată la doi ani, realizăm un sondaj în rândul comunității. Când am avut probleme legate de diversitatea etnică, oamenii ne-au relatat despre grijile și disputele lor. Acum este mai probabil să spună că unul dintre punctele tari din Kentwood este diversitatea. Membrii comunității nu le mai este la fel de frică de faptul că sistemul va slăbi la nivel școlar pe măsură ce elevii vor deveni mai diverși din punct de vedere etnic și mai expuși riscului de abandon școlar, pentru că au văzut exact opusul, de vreme ce performanțele continuă să crească. O generație de absolvenți de liceu din anul 2007, formată din 599 de elevi, a primit burse în valoare de peste 2,5 milioane de dolari — adică un total de 667 de burse.

Eu am lucrat în mod regulat cu părinții începând din școala generală și până la sfârșitul anilor de liceu, pentru a-i ghida prin procesul labirintic al învățământului superior. Voiam să știe că ai lor copii aveau opțiuni și că puteau găsi sprijin pentru cheltuielile din facultate. Când au observat așteptările înalte pe care le aveam de la copiii lor, și-au putut și ei stabili așteptări înalte. Atunci când crezi, la fel ca noi, că niciun elev nu este „de aruncat”, profesorii și administratorii nu așteaptă decât cele mai bune rezultate.

Mândria pe care o simțea comunitatea față de școlile sale s-a putut vedea și din susținerea financiară puternică venită din partea acesteia. Oamenii au votat de fiecare dată pentru investiții în renovări și noi construcții. În 2003, când în Kentwood se înregistra cea mai mare rată a șomajului din regiune, comunitatea nu ne-a tăiat din fondurile de investiții. Statul Michigan suferise mult după

ce industriile majore au făcut reduceri de personal de până la 50%. Și totuși, la votarea bugetului din 2003, ni s-au oferit fondurile necesare pentru a asigura o infrastructură pe măsura cerințelor. Bugetul de investiții, ridicat la 85,5 milioane de dolari, a fost votat favorabil de două treimi dintre reprezentanții comunității.

Datorită acestei susțineri extraordinare din partea comunității, condițiile noastre școlare sunt la cel mai înalt nivel — de la clădiri până la echipamentele tehnologice din sălile de clasă, de la calitatea gazonului artificial de pe terenurile de fotbal american până la calitatea sistemelor audio din sălile de repetiție ale grupurilor muzicale. De la clasa a patra în sus, peste 3 000 de elevi participă la activități extrașcolare. Dacă cineva nu-și permite ghetete de fotbal sau un trombon, noi putem ajuta. Vrem ca elevii să se implice alături de noi; astfel angrenați, ei își văd de școală și nu intră în încurcături.

Un semn al importanței diversității etnice a venit în iulie 2005, când revista *Grand Rapids* a publicat un clasament al circumscripțiilor școlare din Kent County, pe baza datelor din 2003 și 2004. Școlile publice din Kentwood s-au clasat pe locul cinci; am fost comparați cu sisteme școlare cu profile foarte diferite. Procentajul nostru de diversitate etnică (elevi nonalbi) a fost de 40,1; circumscripțiile școlare clasate pe locuri superioare nouă au avut un procentaj de diversitate între 2,6 și 5,8. Deficitul economic din Kentwood a fost de 35,8 procente; cei de deasupra noastră au avut un deficit cuprins între 4,2 și 9,0 procente. Este interesant faptul că personalul școlilor și comunitatea noastră cred că ne putem compara, din punctul de vedere al calității didactice, cu școli din regiuni mai înstărite.

Ne-am dorit să fim un model pentru alte inspectorate școlare care sunt puse în fața unor schimbări demografice perturbatoare. Și cred că am reușit. Prin abordarea sistemică și prin învățarea colaborativă, i-am sfidat pe cei ce nu ne dădeau nicio șansă. Putem spune: „Priviți, nu este

deloc adevărat că, pe măsură ce sosesc tot mai mulți elevi minoritari și pe măsură ce crește riscul de abandon școlar, circumscripția noastră școlară se va năru. Nu este deloc așa. Dacă adoptați acest mod greșit de gândire, o s-o pățiți. Și rău ați face! Căci veți periclita viitorul celui mai valoros capital pe care îl avem — copiii noștri“.

Perspectiva consiliului de administrație școlară din Kentwood

Bill Joseph, membru al consiliului de administrație școlară din Kentwood (1995–2011)

Prin structura sa etnică și socioeconomică, Kentwood este un microunivers al națiunii. Viziunea noastră pe termen lung a fost să arătăm că elevii aflați în situații de risc — fie ei afro-americani, bosniaci, hispanici, etiopieni, asiatici, fie cei săraci și dezavantajați — vor fi capabili să obțină rezultate școlare bune. În calitate de membru afro-american al consiliului, sunt mândru de faptul că, pe măsură ce am devenit mai diverși, nu am dat înapoi. Am continuat să ne îmbunătățim și să dobândim o cultură instituțională foarte bogată, fapt care a fost spre binele tuturor. Viziunea noastră ne-a oferit concentrare — trebuie să știi la ce aspiři să obții dacă vrei să capeți acel lucru.

Și trebuie să-ți asumi riscuri. Kentwood a deschis calea prin schimbări semnificative, cum ar fi introducerea de fișe de evaluare bazate pe standarde pentru elevii din învățământul preuniversitar (printre primele din Statele Unite) și, mai recent, aplicarea de programe bazate pe cercetările din domeniul neuroplasticității.

Perfecționarea profesională a constituit o parte majoră a muncii membrilor din consiliul de administrație. De prea multe ori, educatorii uită că și noi avem nevoie de propria noastră formare. Participăm la ședințe ale consiliilor de administrație școlară la nivel regional, dar avem nevoie de mai mult de-atât. Prin învățarea noastră, cred că suntem cu mult înaintea membrilor altor consilii

de administrație școlară. De fapt, ei sunt adesea surprinși la ședințele de la nivelul statului de ceea ce știm noi. Cu mult înaintea legii „Niciun copil lăsat în urmă“, noi aveam deja o înțelegere profundă a problemelor legate de sărăcie și de decalajele școlare.

Parteneriatele cu autoritățile orășenești nu pot fi ignorate în transformarea instituțiilor de învățământ. După cum funcționează sistemul școlar, așa funcționează și orașul. Primarul și consilierii orășenești înțeleg această relație. Noi avem întâlniri regulate ale școlilor din oraș la care participă primarul, câțiva consilieri locali, membri a consiliului regional de administrație școlară și inspectorul școlar. Uneori ținem aceste întâlniri în clădirile școlilor, astfel încât reprezentanții orașului să poată asista și la câteva lecții. Recent, am „discutat din mers“ în două dimineți de sâmbătă; liderii din conducerea școlilor și a orașului au vizitat împreună câteva zone din comunitate, dorind să afle cum trăiesc localnicii. Am colaborat într-o serie de proiecte, cum ar fi școlile de vară, pentru a satisface nevoile elevilor. Orașul recunoaște că datorită școlilor se deschid tot mai multe afaceri în Kentwood. Oficialitățile înțeleg că viitorul școlilor este strâns legat de cel al orașului.

O familie îmbrățișează diversitatea

Sandi Talbott, părinte, fostă membră a consiliului de administrație școlară din Kentwood

Fiind și părinte, și membră a consiliului școlar regional, am priceput foarte limpede viziunea sistemului școlar. Acesta este unul dintre motivele pentru care eu și familia mea am rămas în această comunitate. Am fi putut locui în orice zonă voiam; am ales să fim aici pentru că ne doream să fim parte a acestei comunități în care fiecare copil învața. După ce au absolvit liceul, cele două fiice ale mele ne-au mulțumit că am rămas în Kentwood, pentru că n-a fost nimic care să le intimideze — au fost încredzătoare și au rămas profund marcate de experiențele lor. Multe

dintre lucrurile pe care le-au învățat nu pot fi predate; acestea trebuie pur și simplu trăite.

Întotdeauna este un lucru extraordinar să privești absolvenții la festivitatea de încheiere a școlii. În timp ce privești la oamenii din grup, parcă te uiți la Națiunile Unite. Sunt tineri de succes, care se laudă unii pe alții, care se îmbrățișează unii pe alții. Știi că acești copii vor reuși — că fiecare copil va învăța și va avea succes —, iar acest sistem școlar a fost o parte importantă care a făcut ca acest lucru să fie posibil. În unul dintre ani, un elev care a vorbit în cadrul ceremoniei a comentat că aici nu există etichete. „Acum plecăm de aici și vom fi etichetați“, a spus el, „dar noi știm cine suntem pentru că provenim din această școală și din această comunitate.“

Kentwood este una dintre foarte puținele comunități care va ridica întrebări dificile și le va aborda fără ocolișuri. Îmi amintesc când am fost aleasă pentru prima dată în consiliu; tocmai urma să se pornească un studiu printre elevii noștri de liceu, incluzând și unele întrebări mai sensibile referitoare la rasă și identitate. Am spus că nu eram sigură dacă ar trebui să le punem aceste întrebări. Un alt părinte de la masă a spus: „Păi, dacă nu-i întrebăm noi, atunci cine îi va întreba?“

Oamenii muncesc din greu în acest consiliu administrativ; este o luptă anevoioasă și va continua să fie. Uneori unii membri spun: „Am ajuns într-un punct de răscruce“. Dar noi întotdeauna vom fi aici; acesta ne este locul, iar menirea noastră e să punem întrebări sensibile și să privim în față lucrurile care ne pot destabiliza. Așteptările educaționale și comportamentale înalte pentru toți elevii funcționează aici pentru că nu avem altă cale. Sunt prea multe vieți în joc, iar elevii depind de noi să-i ajutăm să devină adulți de succes, productivi.

Privind lucrurile dinspre cantina școlară

Chef Mo Shamali, directorul Serviciului de alimentație din districtul școlar Kentwood

Meseria mea nu este doar să hrănesc elevii, ci să-i și educ. Noi înțelegem care este rolul nostru în serviciul de alimentație și cum ne încadrăm în întregul sistemului. Noi trebuie să le oferim elevilor o educație alimentară și să ne asigurăm că mănâncă bine pentru a se descurca bine și la oră. Un elev înfometat nu se poate concentra. Noi încercăm să le dăm mâncare de care să se bucure.

Toți elevii sunt responsabilitatea noastră, indiferent de etnie, rasă, religie. Noi ne dorim ca ei să aibă cunoștințe despre o dietă și o nutriție sănătoase; credem că este meseria noastră să creăm tipare alimentare care le vor influența alegerile în viitor. Altfel, ei vor mânca ce este la modă. Asta înseamnă că vor mânca alimente care nu sunt bune pentru ei.

Pentru a avea un impact asupra obiceiurilor lor alimentare, am început să-i educăm încă de la clasele primare. Am amplasat în cantinele școlilor vitrine cu salate, cu foarte multe fructe și legume proaspete. Elevilor le-a plăcut acest lucru. Când au ajuns mai târziu în școala generală și la liceu, s-au hrănit mai departe cu acele fructe și legume. Înainte, aproape nimeni din anii superiori nu mânca fructe și legume. O altă strategie a fost să ascundem unele lucruri. În felurile de mâncare prăjite amestecam morcovi, țelină și varză chinezească. Prin meniuri cu un gust foarte bun, am obținut acceptarea alegerilor sănătoase. Când am schimbat sosurile cu alte opțiuni, cu un număr mai mic de calorii și grăsimi, elevii au întrebat: „De ce au un gust diferit?“ După ce și-au schimbat obiceiurile alimentare, nu le-au mai plăcut variantele mai grase.

Apoi noi nu atragem atenția asupra elevilor care primesc mese gratuite. Am organizat un sistem prin care nimeni, nici măcar casierul, să nu știe cine beneficiază de gratuitate. După această schimbare, mai mulți elevi care aveau dreptul la aceste mese gratuite au început să vină la cantină, deoarece colegii lor nu-și mai puteau da seama că ei beneficiau de un ajutor social.

Îi implicăm și pe părinți în alimentația copiilor. Fiecare copil are un număr de cont. Atunci când elevii își folosesc contul pentru a cumpăra mâncare, toate achizițiile sunt înregistrate. Părinții pot intra pe internet sau pot vorbi cu noi, pentru a vedea tot ce mănâncă copilul lor. De asemenea, dacă sunt anumite alimente pe care părinții nu vor să le mănânce copiii lor, acestea apar pe ecran, iar copiii nu le pot cumpăra.

Noi îi educăm pe elevi să facă alegeri alimentare sănătoase cât timp sunt aici cu noi și sperăm că, și după ce vor pleca, vor continua să facă asemenea alegeri.

Perspectiva unui lider școlar

Kari Anama, directoare, Școala Primară Southwood

Viziunea inspectoratului dn Kentwood este cea mai clară dintre câte am văzut. Toată lumea ține la standardele înalte — elevii, profesorii, administratorii. Lucrăm pentru îmbunătățirea continuă, folosim toate informațiile și datele disponibile și suntem centrați pe client. Această concentrare clară este ceea ce m-a atras spre Kentwood; știam că voi întâmpina multe provocări în calitate de lider, dar și că voi învăța foarte multe lucruri de la Mary Leiker și de la ceilalți.

Mary a fost un mentor influent. Ea se întâlnea cu toți directorii cel puțin o dată pe lună pentru a ne concentra asupra învățării noastre, nu asupra aspectelor tehnice ale conducerii școlilor. La acea dată, inspectorii adjuncți erau cei ce se ocupau de detaliile manageriale. Kentwood este singurul inspectorat în care am lucrat și în care timpul acordat acestor întâlniri era considerat sacru. Lucrurile puteau deveni mai stringente atunci când ne confruntam cu o problemă bugetară sau în timpul negocierii contractelor, dar acest timp de învățare nu a fost folosit niciodată pentru a ne ocupa de acele probleme.

La sfârșitul anilor '90, am preluat postul de directoare a Școlii Primare Southwood, unde diversitatea este extraordinară. Populația elevilor includea proporții

aproape egale (între 10 și 20 de procente) de elevi afro-americieni, hispanici, vietnamezi și caucazieni, pe lângă multe alte grupuri etnice. Southwood avea un număr mare de elevi care beneficiau de mese gratuite sau la prețuri reduse și una dintre cele mai schimbătoare populații din zonă. Și se afla în pericolul de a fi preluată de statul Michigan din cauza scorurilor scăzute la teste.

De-a lungul următorilor șase ani, am progresat la Southwood de la aproape 20 de procente de note de trecere la testele standardizate la o rată de 99 de procente la matematică, științe, citire și studii sociale. Am schimbat atmosfera și așteptările și ne-am transformat într-o școală care învață și în care și personalul încă învață.

Primul lucru pe care l-am făcut pentru a institui această schimbare a fost să predăm mai bine citirea și scrierea. Mulți profesori îmi spuneau că orele de citire le luau atât de mult timp încât rareori ajungeau și la scriere. Am adoptat un program complet nou de citire, numit Modelul de Alfabetizare în Patru Pași: un plan în care toți erau responsabilizați să predea scrisul în fiecare zi. În cadrul acestui program, copiii își alegeau singuri materialele de lectură, primeau îndrumare pentru citire, scriau și lucrau la pronunție. Elevii noștri au început să gândească mai bine.

Recent, m-am mutat la altă școală din Kentwood, la Școala Primară Glenwood. Acolo sunt dificultăți similare și se aplică aceleași principii. Toți profesorii cred că toți copiii pot învăța și că vor învăța — indiferent de mediul din care provin. Nu există scuze aici; există doar așteptări înalte.

Good to Great

Why Some Companies Make the Leap... and Others Do Not, de Jim Collins (HarperCollins, 2001)

Am avut realizări semnificative la sistemul școlar din Kentwood în timpul mandatului meu de

inspectoare. În timp ce mă apropiam de pensionare, am început să studiez particularitățile modului în care un sistem școlar face tranziția spre un nou inspector și își menține realizările câștigate cu greu. Collins, în cartea sa *De la bine la excelent*, a studiat companii care au reușit să-și păstreze performanța de-a lungul anilor. Tranziția de la nivelul de conducere din companii a fost un factor-cheie. De-a lungul deceniilor, companiile care și-au menținut performanța au cultivat leadershipul în interiorul organizației existente pentru a avea întotdeauna pe cineva care să preia conducerea.

Deși cartea lui Collins se adresează mediului de afaceri, ideile pot fi adaptate și pentru educație. Din păcate, eu nu văd inspectori școlari care să privească tranzițiile ca pe o parte a responsabilităților funcției lor. De prea multe ori, noii inspectori sunt angajați din afara respectivului sistem școlar și ajung să fie concentrați asupra modalităților de a-și stabili propria autoritate. Collins recomandă „să-ți crești propriii lideri.” Eu am asumat acest lucru ca pe o responsabilitate a meseriei mele și am pregătit oameni pentru a menține inspectoratul nostru pe drumul cel bun. Când am făcut tranziția, am recomandat oameni din interior pentru a mă înlocui, dar și pentru a ocupa alte funcții importante din inspectorat. — **Mary Leiker**

5. Crearea unui grup nodal de învățare²⁰⁴

Les Omatani

Puțini lideri școlari au experiența lui Les Omatani în folosirea celor cinci discipline în școli. În comunitatea și în școlile (în care învață 9 000 de elevi) din West Des Moines, Iowa, el a creat un grup de învățare la nivelul întregului inspectorat, implicând nu doar școlile și liderii grupurilor de părinți, ci și administrația locală și liderii din bussinesul

local în jurul unei viziuni împărtășite asupra modurilor în care școlile ar putea fi mai bune. În anul 2004, el a fost numit inspector pentru școlile din districtul Hewlett-Woodmere din statul New York. El a venit cu gândul de a se implica profund în facilitarea educației tuturor — a elevilor, a profesorilor, a administratorilor, a părinților și a cetățenilor — prin intermediul unui sistem școlar foarte performant. Districtul Hewlett-Woodmere, localizat în Long Island, deservește în jur de 3 500 de elevi, provenind atât din familii înstărite, cât și din familii cu o situație socioeconomică mai modestă, dar care au aspirații înalte pentru copiii lor. Comunitatea este deschisă la o gamă largă de experiențe și oportunități educaționale pentru copiii lor și se mândrește cu o rată de absolvire de 99 de procente. Această secțiune oferă o privire asupra modului în care dr. Omatani și echipa sa administrativă au schimbat modul de a lucra împreună.

Am fost întrebat de multe ori de ce mi-aș putea dori funcția de inspector școlar. În acest punct din viața mea, îmi este destul de clar de ce mă aflu aici. Este vorba despre construirea unei comunități de oameni care învață, care pot crea o structură și o cultură organizațională pentru a maximiza oportunitățile pentru elevi. Așadar, cel mai important lucru pe care îl fac în calitate de inspector este să mă ocup în primul rând de rezervarea aceluși timp necesar pentru a învăța împreună. Aceasta este cu siguranță cheia; oamenii nu au cum să învețe noi moduri de gândire, noi moduri de a face lucrurile sau noi obiceiuri dacă se chinuiesc să strecoare câte o discuție despre educație printre toate celelalte lucruri pe care le au de făcut.

Faptul că am început să valorizez învățarea colectivă reprezintă o schimbare fundamentală pentru mine. În timpul primei jumătăți a carierei mele administrative, ceilalți se așteptau de la mine să știu ce se întâmplă, să am răspunsuri și să iau decizii. Mă simțeam confortabil cu

acele așteptări, gândindu-mă că aceea era treaba mea. Sincer, am primit foarte multă recunoaștere și o seamă de recompense pentru că am făcut bine acele lucruri. Dar acel rol de conducere consta mai mult în obținerea supunerii și a angajamentului. Mulți oameni făceau lucruri pentru că li se spunea să le facă — de către mine sau de către alți superiori din districtul nostru. Nu le spuneam să facă lucruri rele; lucrurile aveau sens, dar nu și le asumau ca fiind ale lor. Acesta era modul în care funcționau lucrurile în organizațiile tradiționale²⁰⁵.

În etapa curentă a carierei mele, a conduce înseamnă a învăța împreună cu ceilalți, a servi și a avea grijă de oameni, dar și a asigura cel mai bun mediu de învățare posibil — atât pentru copii, cât și pentru adulți. Am descoperit că acesta este un mod mult mai eficient de a conduce, cu rezultate mult mai impresionante. Sistemul școlar reprezintă munca, învățarea și creația tuturor; și nu poți prezice încotro se îndreaptă. Noi ne bazăm pe punctele tari și pe experiențele fiecăruia; luăm decizii mai bune implicând mai multe perspective asupra sistemului.

Pe măsură ce avansam în cariera mea de inspector în districtul Hewlett-Woodmere, simțeam că dezvoltarea unei comunități de administratori care învață împreună trebuia să fie prioritatea mea. În calitate de grup nodal de învățare, puteam nu doar să luăm decizii mai bune, ci și să creăm condițiile de învățare pentru toți ceilalți din comunitatea școlară. Învățarea noastră urma să fie transmisă mai departe în sistem, deschizând oportunități pentru personalul didactic și pentru elevi. Aveam încredere, așa cum spune Meg Wheatley, că acele conversații pline de miez ar putea schimba lumea²⁰⁶. O comunitate de oameni care învață totuși nu se formează de la sine. Aceasta necesită un efort deliberat pentru a crea condițiile potrivite; membrii săi trebuie să dobândească aptitudini noi. Din experiența mea, știu că oamenii cred că știu cum să vorbească unii cu alții, dar de fapt nu știu. Modulile tradiționale de interacțiune în timpul ședințelor

nu duc la un dialog profund, constructiv. Dacă vrem să construim o inteligență și o acțiune colectivă, trebuie să învățăm reguli noi pentru implicare.

Adunarea grupului nodal de învățare

Există deja o „echipă de leadership la nivel de inspectorat”, cunoscută sub denumirea de DLT (*District Leadership Team*), în care directorii și anumiți administratori aleși din biroul central se întâlneau în mod regulat. Dar, după cum relatează unii membri, de-a lungul anilor DLT devenise (fără ca cineva să dorească asta) o întâlnire de două ore de care oamenii erau îngroziți și în care niște specialiști ofereau informații. Agendele puteau conține cincisprezece sau mai mulți itemi cu un timp minim pentru vorbitorii care voiau să-și exprime ideile. Dacă erai la sfârșitul agendei, puteai să-ți iei gândul de la a mai vorbi; poate data viitoare. Existau foarte puține oportunități ca oamenii să învețe unii de la alții.

Așa că am extins echipa DLT la grupul nostru nodal de învățare. Acesta este format din douăzeci și opt de indivizi, incluzând administratori de la centru și directori de școli. Am investit resurse importante în pregătirea lor pentru abilități complexe de a conduce învățarea organizațională. Mulți dintre membri au spus că au simțit pentru prima dată că aveau permisiunea de a se implica pe deplin în interacțiuni. Prin tehnicile pe care le folosim, chiar și prin scurtele activități de început cum ar fi prezentările, am deblocat dorința de a ne cunoaște mai bine unii pe alții, de a construi relații mai strânse, de a fi capabili să avem mai multă încredere și de a ne baza mai mult unii pe alții. Ca grup, aceste interacțiuni ne consolidează, sunt pline de satisfacții și ne oferă energie.

Când am început aceste întruniri, administratorii nu-și puteau imagina o întâlnire de două ore, nemaivorbind de o zi întreagă, despre disciplinele de învățare și despre dialog. Era prea mult timp petrecut departe de birourile și de școlile lor. Dar, în scurt timp, ei au ajuns într-un punct

în care își doreau mai mult timp pentru a interacționa unii cu alții. Acest lucru este tipic pentru sistemele în care liderii se adună în acest mod. Chiar dacă în mod tradițional au fost concentrați asupra școlii sau catedrei lor, încep acum să vadă interrelațiile și să contribuie cu energia lor la acest proces.

Sistemul stabilește planul

În postul meu anterior din Iowa, oamenii mă vedeau ca pe un lider cu un plan clar trasat; cartografiasem direcția în care trebuia să ne îndreptăm, pornind de la ce trebuia să învețe fiecare grup și de la cum ar trebui să fie asimilate acele lucruri. Instituisem o abordare sistemică impresionantă și atinsesem niște obiective majore. De data aceasta totuși era clar că erau posibile o învățare și schimbări mai profunde dacă erau conduse și de alți indivizi din organizație, în afară de mine. Grupul nodal de învățare ar fi criticat abordarea mea anterioară, căci indivizii din grup erau conectați la toate aspectele sistemului școlar. Ei se aflau în poziții în care își puteau autodetermina învățarea și puteau să „predea” și altora. În districtul Hewlett-Woodmere, grupul nodal de învățare urma să supervizeze procesul de învățare. Nu aveam alt scop în minte decât cel al dezvoltării unei comunități influente de oameni care învață pentru a-i putea susține apoi pe elevi.

În timpul primei noastre conversații, am decis că grupul fundamental va fi continuu și încorporat în practica noastră. Am rezervat câte o zi în fiecare lună din timpul anului școlar pentru a învăța împreună; în mod individual, urma să practicăm învățarea în fiecare zi. Organizarea acestei dezvoltări și învățări în interiorul districtului, și nu într-un mediu extern se va dovedi a fi un aspect critic pentru succesul nostru. Eu nu am văzut niciodată o organizație care să-și schimbe conducerea trimițând câțiva oameni în exterior pentru o pregătire specializată sau aducând pe cineva din exterior pentru o zi

sau două.

Programele tipice de perfecționare a personalului au un conținut specific și o durată fixă cu un progres planificat dinainte. În cazul nostru, a fost altfel. Noi am spus pur și simplu: „Haideți să învățăm și să exersăm împreună.” Am înaintat pe o cale a evoluției în care învățarea din cadrul fiecărei ședințe o determina pe următoarea. În timp ce vorbeam și ne gândeam la leadership, inițiativa de a înainta în învățarea noastră a venit direct de la grupul nodal. (V. și Partea a XI-a, cap. 1.)

Un mic grup de planificare, condus de Kathy Anderson, inspector adjunct pentru resurse umane, a înaintat o propunere pentru primul nostru semestru. Datorită experienței mele în munca cu sistemele și datorită folosirii frecvente a limbajului din „a cincea disciplină”, grupul a propus cinci sesiuni — câte una pentru fiecare disciplină de învățare —, deși eu îi încurajasem să nu construiască un plan pe baza a ceea ce credeau că voiam eu. Dar ei m-au convins că, dacă cele cinci discipline erau parte integrantă în gândirea mea, aveau nevoie să înțeleagă teoriile și practicile care stau la baza acestora.

Deși ținusem numeroase prezentări despre concepțiile celei de-a cincea discipline în alte locuri, simțeam că nu puteam fi și profesor, și persoană care învață în cadrul acestui grup fundamental. Așa că am luat o decizie esențială. Am convins-o pe Nelda Cambron-McCabe, coautoare a acestei cărți și fostă asociată a mea la Forumul Inspectorilor din cadrul Fundației Danforth, să ne fie facilitator și ghid. Faptul că am fost prezent în calitate de persoană care învață m-a ajutat să simt modul în care lecțiile erau receptate de către ceilalți indivizi din grup; eu nu cred că poți înțelege acel lucru dacă nu ești prezent la întruniri în calitate de cursant. Este nevoie de răbdare și cumpătare pentru a nu domina sau pentru ca ceilalți să nu-și facă un obicei din a aștepta îndrumări de la mine. Sunt momente în cadrul sesiunilor în care mă gândesc: „Vai, ce mult mi-ar plăcea să comentez despre asta”. Dar

nu o fac. Este mult mai important ca membrii grupului nodal să se audă unii pe alții decât să audă inspectorul. Majoritatea inspectorilor își spun și le spun și altora că sunt buni ascultători. Răspunsurile din partea celorlalți ne spun că nu suntem atât de receptivi pe cât ne place să credem. Eu am privit sesiunile noastre ca pe o oportunitate de a practica ascultarea și reflecția. Acestea erau aptitudinile la care eram relativ bun (în comparație cu colegii mei), dar acum trebuia să mi le transform într-un obicei permanent. Eu cred cu adevărat că grupul nodal vede aceasta ca pe munca *noastră*, nu ca pe munca *mea*. (V. Partea a XII-a, cap. 2.)

În loc să urmărim o cale lineară și să ne petrecem câte o zi pentru fiecare disciplină, Nelda ne-a propus să le integrăm. Am început cu o întrunire de o zi în care am examinat împreună cele cinci discipline de învățare. Am hotărât apoi să discutăm în a doua sesiune despre ce însemna să învățăm împreună, concentrându-ne foarte mult asupra învățării în echipă și a modelelor mentale. În cadrul acelei sesiuni am învățat și am exersat multe dintre instrumentele din *Școli care învață*, inclusiv scara inferențelor²⁰⁷, informarea și pledoaria și învățarea în buclă dublă (vezi modelul „Ești mai deștept decât un termostat”). Ne-au fost prezentate teoriile, dar, la fel de important, ne-am și implicat în exerciții care ne-au forțat să aplicăm fiecare idee sau aptitudine. Ni le-am însușit practicându-le.

În cadrul celei de-a treia sesiuni, la cererea membrilor grupului nodal de învățare, Nelda a introdus gândirea sistemică. Am creat exemple din interiorul districtului școlar pentru a ilustra arhetipurile. Grupul a găsit conceptul aisbergului atât de folositor, încât au hotărât că următoarea sesiune va fi dedicată acestuia. În acea sesiune, grupuri mici de administratori s-au pregătit dezvoltând câte o problemă din ariile lor specifice de responsabilitate. Apoi le-am analizat folosind modelul aisbergului. Fiecare grup și-a prezentat cazul, iar ceilalți

au ascultat și s-au implicat în conversații asupra problemelor. Această activitate a promovat învățarea în echipă în mai multe feluri. Indivizii au dobândit o imagine mai clară față de dilemele cu care se confruntau ceilalți administratori; toată lumea a primit răspunsuri utile; și oamenii au avut oportunitatea să-și exerseze aptitudinile de ascultare și informare. (V. Partea a II-a, cap. 6.)

Această abordare novatoare a devenit modelul planificării noastre. La puțin timp după fiecare sesiune, obișnuiam să avem o scurtă teleconferință cu Nelda, Kathy și cu alți membri ai grupului nodal. Vorbeam despre ultima sesiune, despre cum percepeau membrii echipei munca lor și despre aspectele pe care mai trebuia insistat. În timpul acelor conversații, grupul cădea de acord asupra subiectului următoarei sesiuni. Puterea acestui format constă în natura dezvoltării sale. Deși ne concentrăm asupra proceselor de învățare, sesiunile au un conținut bogat. Nimeni nu vede acest proces ca pe o simplă perfecționare pedagogică; mai degrabă este important modul în care ne adunăm pentru a lucra împreună. Suntem încrezători că discuțiile noastre despre sisteme și munca noastră ne vor conduce spre disciplinele și procesele de care avem nevoie; iar disciplinele și tehnicile ne vor conduce spre subiectele despre care trebuie să discutăm. Aceasta se întâmplă atunci când crezi o comunitate foarte funcțională de oameni care învață, punând accent pe comunicare, dialog, colaborare și leadership pus în slujba celorlalți.

Sesiunile au mai inclus: dezvoltarea unei viziuni pentru district; crearea unui format și a unei structuri diferite pentru întâlnirile DLT; exersarea aptitudinilor de ascultare și de întreținere a unor conversații constructive; folosirea formatului World Café (pentru un grup mai mare) pentru a analiza întrebările critice cu care se confrunta inspectoratul, în care membrii grupului nodal își organizau propriile întâlniri la scară largă cu profesori, elevi, părinți și cu alte grupuri; lucrul asupra viziunii

personale; diferențierea între problemele tehnice și cele adaptative, așa cum le descrie Ron Heifetz; folosirea arhetipurilor pentru a ne spune poveștile și implicarea într-un model de luare a deciziilor folosind contextul celor cinci discipline de învățare. Facilitatoarea noastră din afară n-a venit cu un plan de-a gata. Ea și-a petrecut o mare parte din timp monitorizând locul în care ne aflam, evaluând cât de repede putem înainta, ascultându-ne pur și simplu și proiectând sesiunile în consecință.

Ce am învățat

Întâlnirile DLT, de care oamenii erau inițial îngroziți, au devenit un spațiu esențial de învățare. Am trecut de la doisprezece itemi pe agenda unei sesiuni (în care trei sau patru oameni prezentau rapoarte, iar ceilalți ascultau) la sesiuni în care grupul se concentra asupra câtorva itemi-cheie care stabileau o direcție. Aceasta a fost o schimbare atât de profundă, încât oamenii vorbesc des despre ea. Am creat de asemenea un spațiu pe pagina web a inspectoratului pentru toate informațiile referitoare la întâlnirile DLT; nu mai trebuie să consumăm timp din întâlniri pentru a citi acele informații. Întâlnirile noastre sunt destinate interacțiunii.

Interacțiunile s-au schimbat în mod substanțial. Indivizii se ascultă cu atenție unii pe alții, adresând întrebări pentru clarificare și dorind să existe o înțelegere reciprocă. În timpul întâlnirilor, aproape toată lumea vorbește. Munca noastră extinsă asupra întreținerii conversațiilor semnificative ne-a oferit un limbaj prin care ne încurajăm unii pe alții. La un moment dat, cineva spune: „Avem nevoie de opinia fiecăruia, pentru că nu putem citi gândurile“. Și deja se schimbă ceva atunci când transmiți mesajul: „Există un motiv pentru care fiecare se află la această masă rotundă“.

Pentru integrarea organizațională a muncii noastre, lucrăm simultan pe mai multe fronturi. Acest lucru este contrar teoriei tradiționale a schimbării care pune

accentul pe „concentrarea strategică“. Dar organizația școlară trebuie să fie permanent conștientă că este un sistem. Acțiunile dintr-un punct afectează sistemul și în alte puncte; consecințele prevăzute și neprevăzute sunt tot timpul prezente. În cadrul grupului nodal de învățare, am recunoscut această complexitate introducând persoanele implicate în activitatea de învățare organizațională, fără a prezice sau a planifica încotro urma s-o apucăm.

Fiecare membru al echipei se simte confortabil cu una sau alta dintre abordări — unii preferă să acționeze la nivel de concepții și idei, alții intervin asupra aplicării instrumentelor și strategiilor. În general, atunci când se întorc în școli, membrii echipei ascultă mai mult. Nu se mai grăbesc să le spună celorlalți ce să facă, pun mai multe întrebări. Impactul a fost notabil; membrii personalului din școli au ajuns să întrebe: „Ce se întâmplă la DLT?“

Pentru mine personal, cea mai mare lecție a fost importanța renunțării la nevoia de a oferi soluții rapide. Am învățat să le spun oamenilor: „Confuzia este este normală; este de așteptat să apară. Aveți încredere în proces, pentru că totul va fi bine.“ Mă uit la oamenii care sunt frustrați de această așteptare; apoi, dintr-odată, ei înțeleg. Energia pe care o generează acest lucru în interiorul grupului este greu de descris. La început, pentru că membrii erau preocupați de timpul consumat, am fost de acord să limităm majoritatea sesiunilor la patru ore. Dar deja la a doua sesiune, membrii grupului nodal au spus: „Acest timp pur și simplu nu este suficient; avem nevoie de zile întregi.“

Poate cea mai importantă lecție pe care am învățat-o a fost să nu stabilesc ca obiectiv ultim crearea unei organizații care învață; scopul final este cel de a susține indivizii în timp ce învață cum să colaboreze. Comunitatea de învățare se naște chiar prin această muncă.

Conducătorii școlari care vor să urmeze această cale trebuie să-și mențină întotdeauna concentrarea asupra încrederii. Eu rămân conștient de faptul că acea încredere

este fragilă și că, dacă nu mă conduc după principiile pe care le-am stabilit, risc să pierd încrederea celor din jurul meu. Dacă nu reușesc să-i ascult pe toți membrii echipei, le pierd încrederea. În calitate de lider, nu mă pot aștepta de la ceilalți să se implice în procesul de investigare dacă nu sunt eu însumi un model. O relație sigură, de încredere, nu înseamnă că trebuie să fim de acord asupra tuturor lucrurilor. Aceasta presupune totuși un loc sigur în care să ne exprimăm neînțelegerile și în care să ne ocupăm de acele neînțelegeri, pentru a lua decizii mai bune pentru școlile noastre.

Pe măsură de munca noastră progresează, am văzut o schimbare de la o centrare pe soluționarea de probleme la o orientare creatoare, cum o definește Robert Fritz²⁰⁹. Liderii pot fi consumați de reacționarea la evenimentele din jurul lor în loc să fie proactivi. Dar grupul nostru fundamental de învățare vorbește mai mult despre ceea ce ne dorim să creăm. Acesta este un loc important în care să te afli. Trebuie să fim capabili să le spunem elevilor noștri, angajaților sau comunității: asta încercăm noi să obținem pentru viitor. Da, știm că trebuie să facem față condițiilor și problemelor în acest moment, dar ne vom petrece mai puțin timp stingând incendii și gestionând crize și mai mult timp gândindu-ne la strategii, resurse și la eforturile necesare pentru a crea ceea ce ne dorim pentru copiii noștri (v. Partea a V-a, cap. 1).

Următoarea noastră provocare este să vorbim mai mult despre realitatea curentă și să identificăm varietatea de lucruri pe care le putem face pentru a elimina decalajele școlare. Acest lucru ne va angrena în travaliul asupra măiestriei personale, care poate influența planurile viitoare de învățare ale echipei noastre, pe măsură ce ne formăm propriile planuri individuale de perfecționare profesională.

Pentru a reuși în acest proiect, liderii trebuie să adopte o viziune pe termen lung. Implementarea și menținerea unei asemenea transformări fundamentale

durează mai mult decât cariera unui inspector²⁰⁹. De aceea consiliul educațional regional trebuie să sprijine un plan de succesiune pentru posturile de conducere. Noi am fost norocoși, căci consiliul nostru a îmbrățișat concepția, obiectivele și viziunea comunității de învățare și a desemnat-o pe Joyce Bisso, un membru-cheie al echipei nodale, să continue această cultură a învățării.

De la „grupul întrunit în ședință” la echipă

Kathleen Anderson, Kevin Bayen, Joan Birringer-Haig, Joyce Bisso, Joseph DiBartollo, Jeff Malis și Peter Weber

Această conversație a avut loc în anul 2009 între câțiva membri care au făcut parte atât din grupul nodal de învățare, cât și din echipa de leadership a inspectoratului (DLT) din districtul Hewlett-Woodmere. Kathleen Anderson este inspector adjunct pentru resurse umane; Kevin Bayen este inspector de muzică; Joan Birringer-Haig este directoarea Școlii Primare Ogden; Joyce Bisso era pe atunci inspector adjunct pe probleme curriculare și de instruire; Joseph DiBartollo este administrator financiar; Jeff Malis este coordonator pe Sănătate, Educație Fizică și Sport; iar Peter Weber este director adjunct pentru probleme financiare.

Dezvoltarea unui limbaj comun

Peter: Dezvoltarea unui vocabular comun a eliminat foarte multe neînțelegeri din conversațiile echipei noastre. Poate că uneori folosim incorect acest limbaj, dar cel puțin utilizăm tot timpul cuvinte cu semnificații comune. Aceasta ne ușurează dialogul. Dacă avem dificultăți referitoare la o problemă, o aluzie la aisberg ne poate restabili pe drumul cel bun. Dacă cineva consideră că nu analizăm o problemă suficient de aprofundat, va întreba dacă nu cumva facem o analiză cu o singură buclă în loc de una cu buclă dublă. Scara inferențelor e o sintagmă care ne obligă să analizăm cu mai multă atenție datele și asumpțiile din spatele anumitor observații.

Joyce: Atunci când cineva are o reacție extremă sau neașteptată, eu spun că îl văd imediat cum aleargă spre vârful scării, omițând un număr de trepte, făcând asumptii nefondate și trăgând concluzii pripite. În loc să trag și eu propriile-mi concluzii, prefer să pun întrebări pentru a întoarce acea persoană în jos pe scară și pentru a învăța ceva care poate îmi scapă și mie.

Joan: La ultima ședință de buget, am reacționat la un comentariu pe care l-a făcut cineva. Les (Omotani), care stătea de cealaltă parte a mesei, a ridicat o întrebare despre asumptiile mele. Am știut exact la ce se referea; urcasem deja pe scara inferențelor. Modul în care interacționăm acum ne face să fim mult mai atenți atunci când suntem într-o ședință. Vocabularul și instrumentele ne fac să ne simțim confortabil să afirmăm anumite lucruri și să răspundem la altele.

Peter: Limbajul ne oferă o modalitate de a ne explora propriile puncte slabe într-un mod sigur. Eu știu că nu sunt un ascultător foarte bun. Înainte să ajungi la jumătatea ideii tale, eu am formulat deja răspunsul și încă două sau trei răspunsuri după acela. Mulți dintre noi lucrează cu colegi care nu doar că „urcă pe scară“, ci și „sar“ în mod repetat către concluzii pripite. Limbajul comun ne permite să ne reamintim unii altora de ceea ce facem într-un mod constructiv, nu într-unul distructiv.

Joan: Acum încercăm să-i familiarizăm cu acest vocabular și pe cei cu care interacționăm în afara DLT. Kathy a lucrat în mod direct cu personalul cleric, iar Les a organizat sesiuni cu consiliul de administrație al școlii despre învățare, investigație și susținere, dar și despre aisberg. Deși instruirea formală a fost limitată, noi folosim vocabularul și modelăm diversele comportamente, pentru ca oamenii să le poată vizualiza. Acesta e poate cel mai important lucru pe care l-am făcut.

Formarea relațiilor

Kathy: Înainte nu existau nici spațiu, nici timp pentru

a stabili conexiuni cu ceilalți. Acum cunosc oamenii într-un mod foarte diferit. Cineva a spus în timpul unei ședințe recente că a învățat să se bucure de fiecare membru al echipei de leadership și să-l respecte prin intermediul acestui proces. Cred că asta spune totul.

Joe: Avem încredere unii în alții, conducerea are încredere în noi. Aceste relații fac totul posibil. Când suntem invitați să fim parte a procesului, simțim o responsabilitate. Ar fi mai ușor să ți se spună ce să faci, dar noi am trecut dincolo de acel tip de gândire.

Jeff: Având aceste relații de încredere, nu simți că vei fi judecat atunci când îți expui punctul de vedere. Eu știu că opinia mea va fi auzită și prețuită înainte ca cineva să tragă concluzii pripite.

Kathy: Cu toții credem că luăm decizii mai bune, de o calitate mai înaltă prin intermediul relațiilor pe care le-am creat. Acest lucru se vede în timpul sesiunilor mele cu ceilalți inspecitori. În trecut, credeam că era o pierdere de timp să stau la aceste întâlniri și să-i ascult pe alții în timp ce vorbesc despre probleme financiare și curriculare. Acum descopăr că atunci când am de luat o decizie, mă întreb în gând oare ce ar spune Peter sau Joyce? Dacă o întâlnire este anulată, noi insistăm să fie reprogramată cât mai repede posibil în loc să fim ușurați că avem câteva orele libere. Împreună am luat decizii pe care nu le-am fi luat niciodată în mod individual.

Kevin: Datorită relațiilor pe care le-am creat, ne petrecem mai mult timp explicând ceea ce facem decât apărându-ne teritoriul. Știu că membrii echipei noastre văd muzica, arta și sportul ca pe aspecte esențiale în dezvoltarea elevilor noștri.

Kathy: Am știut că am ajuns la destinație — la momentul „aha“ — atunci când cineva a atras atenția asupra faptului că noi încercăm să formulăm o viziune despre *ședințele* DLT, când de fapt DLT nu mai era un grup întrunit în ședință, ci devenise o echipă.

Transformarea muncii noastre zilnice într-un domeniu de exersare

Kathy: Noi înglobăm competențele de învățare organizațională în activitatea din cadrul inspectoratului. Pentru ca învățarea să fie susținută, activitatea noastră trebuie să devină și domeniul nostru de aplicare a paradigmei sistemice. Discuțiile noastre recente pe teme bugetare, pentru identificarea posibilelor reduceri, au fost un test interesant. Nu eram siguri că oamenii erau pregătiți să-și asume responsabilitatea pentru luarea de decizii bugetare în tot sistemul. La fel ca în trecut, ei ar fi putut prefera să se lase pe mâinile noastre, ale celor de la biroul central, pentru ca și vina să cadă tot pe umerii noștri. Dar acest lucru nu s-a întâmplat! Peter Weber a făcut o treabă foarte bună organizând o întrunire pe baze sistemice, într-o zi foarte lungă, prima dintre multe astfel de sesiuni. Oamenii nu mai puteau privi în mod izolat doar spre școlile lor, ci trebuiau să vadă și prioritățile din întregul district.

În trecut am fi spus: „Fiecare școală își va reduce bugetul cu 250 000 de dolari. Să ne spuneți voi unde se vor aplica reducerile“. Acum oamenii spun: „S-ar putea să fie nevoie ca la nivel de district să păstrăm un profesor de științe de la liceu cu pregătire în domeniul geneticii sau să facem o prioritate din micșorarea grupelor de copii din clasa pregătitoare, iar eu sunt pregătit să renunț la o parte din bugetul școlii mele pentru a susține aceste necesități.“ Acest mod nou de gândire este un pas mare pentru noi. Odată ce ajungi acolo, nu te mai poți întoarce.

Joyce: La liceu, eu împreună cu directorii adjuncți am aplicat multe dintre conceptele pe care le-am învățat²¹⁰. Anul trecut am avut o problemă de comunicare destul de serioasă în legătură cu tehnologia. Am privit-o ca pe un aisberg și am rezolvat-o! Mai reanalizăm din când în când problema pentru a ne asigura că nu se formează un nou și invizibil bloc de gheață. Am folosit modelul World Café

când am organizat un Forum pentru Leadershipul Tinerilor și la o ședință a corpului profesoral. Rezultatele au fost extraordinare și au avut loc conversații deschise și constructive.

Joan: Am fost încântată de rezultatele activității World Café pe care am organizat-o în școala mea. Le-am reamintit angajaților că aceasta va fi o conversație continuă. Începem să vedem cum profesorii folosesc acest tip de activitate în sălile lor de clasă.

Joyce: Unul dintre cele mai minunate lucruri pe care le-am făcut la liceu a fost crearea unui Forum pentru Leadershipul Tinerilor, în care învățăm aproximativ o sută de copii despre gândirea sistemică. Prin intermediul unor întâlniri regulate, organizate la fiecare patru sau cinci săptămâni, ei încep să rezolve problemele într-un mod diferit. Îi pregătim să se gândească la lume dincolo de liceu. La Forum participă elevi din toate cele patru clase de liceu și din toate grupurile sociale, rasiale sau de interese. Noi vedem aceste activități ca pe o întărire a competențelor și ne așteptăm ca acest tip de abordare să fie aplicat și la ore — și chiar în viață. (v. Partea a X-a, cap. 6)

O miză care ne unește

Peter: Când am ajuns aici, informațiile erau disipate, iar cunoașterea (despre buget sau despre alte domenii) însemna putere. Acum, odată cu evoluția DLT, cunoașterea înseamnă mai degrabă oportunitate decât putere.

Kathy: Înainte, majoritatea deciziilor erau luate înainte de ședințele DLT. Dacă aveam de făcut ceva care implica o decizie, luam acea hotărâre, veneam cu informațiile la DLT, spuneam grupului ce s-a decis și întrebam dacă voia cineva să comenteze. Și, bineînțeles, nu comenta nimeni niciodată. Acum, dacă luăm o decizie care nu necesită implicarea grupului, trimitem o înștiințare. Nu are rost, în acele cazuri, să irosim timpul tuturor. Dacă un subiect apare pe agenda DLT, acesta este

de obicei unul complex și necesită cea mai atentă cumpănire din partea tuturor.

Joan: E mult mai util să participi în procesul de luare a deciziilor și să înțelegi impactul lor asupra întregului sistem.

Peter: O surpriză plăcută a fost să vezi un grup de oameni foarte motivați, orientați spre rezultate, suspendându-și propriile judecăți, fiind dispuși să se implice într-un proces imprevizibil și rămânând dedicați acestuia.

Kathy: Cu toții suferim din cauza resurselor limitate, dar nu mai există sentimentul că cineva ne vrea răul; este ceva ce ni se întâmplă tuturor, ca întreg.

Joe: Ridicăm mult mai des întrebări în loc să ne angrenăm în confruntări. Îmi puteți spune de ce facem acest lucru? Cu ce scop? Ajutați-mă să înțeleg. Informarea ne permite să punem problemele pe masă, pe când în trecut le-am fi evitat. Am trecut de la preocupările noastre individuale la argumente sistemice.

Joan: Eu cred că o parte importantă a acestui proces a fost cea reflexivă. A trebuit să privesc în urmă la ceea ce făceam și să mă gândesc ce fel de lider îmi doream să fiu. Mi-a dat de asemenea oportunitatea să vorbesc în mod regulat cu mentorul meu Les Omotani și am învățat foarte multe lucruri din răspunsurile pe care le-am primit de la el și din relația de încredere. Sunt capabilă să vorbesc cu el și cu ceilalți despre ceea ce se întâmplă în școala mea și să discut despre diferite abordări în gestionarea problemelor.

Kathy: De fapt, toți membrii DLT și-au exprimat disponibilitatea de a iniția, programa și de a participa la conversații optionale, unu-la-unu, cu inspectorul, în timpul cărora discutau despre dificultățile și succesele lor personale în această muncă de învățare și de leadership.

Joyce: În noua calitate de inspectoare, am descoperit că DLT a realizat o tranziție eficientă și de succes pe măsură ce au plecat din echipă membri-cheie și au fost înlocuiți de lideri noi. Învățarea și folosirea gândirii

sistemice continuă să fie o competență și o strategie fundamentale pentru echipa noastră foarte eficientă de leadership.

INSTRUCTIONAL ROUNDS IN EDUCATION

A Network Approach to Improving Teaching and Learning, de Elizabeth City, Richard Elmore, Sarah Fiarman și Lee Teitel (Harvard Education Press, 2009).

În calitate de administrator-șef al Agenției Educaționale din Regiunea Nord-Vest a statului Iowa, am facilitat în ultimii patru ani inspecții școlare (*instructional rounds*) cu ajutorul unei rețele de inspectori. La fel ca vizitele medicale ale profesorului însoțit de rezidenți, și practica inspecțiilor de specialitate încearcă să îmbunătățească procesul de predare-învățare prin implicarea profesorilor în a observa și a analiza predarea. Am descoperit că această carte propune o echilibrare a perfecționării școlare cu principiile de leadership. Acest proces dă ocazia echipelor de inspectori (și altor superiori) să fie conectate la munca din sala de clasă. Acesta ne reamintește că nu ne putem concentra doar asupra conținutului, doar asupra profesorului sau doar asupra elevului; trebuie să ne concentrăm asupra modului în care profesorul și elevul interacționează cu acest conținut.

În Iowa, am folosit inspecțiile școlare ca pe un proces de consolidare culturală, ajutat de comunitățile de învățare profesională. O treime dintre inspectorii din nouă regiuni ale statului Iowa se întâlnesc lunar pentru a analiza practicile de instruire în sălile de clasă. Există și o componentă de învățare organizațională; la școala-gazdă, analizăm o problemă a practicii și apoi îi ajutăm să treacă la următorul nivel. Participanții învață unii de la alții și inspecțiile devin un exemplu al faptului că inteligența

colectivă a personalului este mult mai relevantă decât inteligența unui educator individual. — **Timothy Grieses.**

6. „Nu poți face asta!”

Educația fizică — un subiect de care trebuie să ne pese

Ann Marie Gallo

Ani buni după terminarea școlii, un număr uimitor de mare de oameni își amintesc despre „ora de sport” ca despre o experiență frustrantă și brutală, ca despre o adevărată tortură. Este posibil ca miezul problemei să fie pur și simplu faptul că educația fizică este tratată ca o „groapă de gunoi”, și nu ca un loc de învățare? Ann Marie Gallo este în prezent profesoară de educație fizică la Salem State College din Massachusetts. Această povestire relatează un episod din timpul pe când ea era instructor de educație fizică la Liceul Minuteman din Lexington în anii '90. Ea a plecat de la o pârgie de schimbare relativ simplă și a ajuns să contribuie la dezvoltarea întregii școli ca organizație de învățare. Ar putea profesorii să facă la fel în școala ta? Sau s-ar simți prea vulnerabili?

Era o zi obișnuită de toamnă din timpul primei luni de școală. Pe terenul de tenis, o clasă de treizeci și patru de elevi își aștepta cu nerăbdare rândul să participe la un antrenament pentru începători. De două ori în acea zi, au venit la mine elevi cu cu câte o înștiințare, informându-mă că au fost transferați la ora mea. Ca profesoară debutantă la un liceu public, eram recunoscătoare că aveam acel post, dar mă întrebam cât de eficientă aș putea fi lucrând cu atât de mulți elevi. Nu puteam să lucrez cu ei personal; puteam doar să-i împart în echipe de antrenament, sărind peste îndrumarea de care aveau nevoie. De multe ori trebuiau să aștepte după alți colegi pentru a primi echipamentul necesar sau pentru a avea acces la spațiul de

antrenament. Apoi deveneau neastâmpărați și îi distrăgeau pe ceilalți elevi.

Am învățat în timpul formării mele ca profesoară că eficiența claselor scădea atunci când se depășea numărul magic de douăzeci și patru de elevi. Mai mult decât atât, după vacanța de iarnă, m-am aventurat în afara micului meu birou din vestiarul fetelor și am plecat să explorez școala. În aripile de științe și de limba engleză, am observat că profesorii instruiseră clase de optsprezece și de douăzeci de elevi. Mă întrebam dacă nu cumva era o rată ridicată a absenteismului, dar, după câteva săptămâni, am observat că numărul de elevi din clase părea mai departe la fel de mic.

Într-un final, am mers la șefa catedrei de educație fizică din școală și am întrebat-o de ce clasele noastre erau cu mult mai mari decât celelalte. „Suntem o groapă de gunoi”, mi-a spus, în timp ce-și vedea de hârtoagele ei. Am mai vorbit o vreme cu ea, încercând să mă lămuresc. Mi-a aruncat o privire și mi-a spus: „Așa a fost dintotdeauna”.

Simplismul afirmației ei m-a uluit! În mod evident, eram un sistem cu un deficit educațional care a degenerat într-un fel de neajutorare învățat. În timp ce ieșeam din biroul șefei de catedră, a mai venit un elev la secretară cu un formular de schimbare a clasei și i-a spus: „Trebuie să-mi schimb grupa de educație fizică.” Secretara a semnat formularul fără să verifice măcar lista elevilor înscriși în acea grupă, ca să vadă dacă mai erau locuri. Era evident că procesul de admitere necondiționată a copiilor la orele de educație fizică devenise un obicei înconștient. Așa că m-am întors la șefa de catedră. „Ce s-ar întâmpla dacă nu am semna acele schimbări din orar? Ce-ar fi dacă am spune că nu mai avem locuri?”

„Nu putem”, mi-a răspuns. „Acest lucru ar cauza prea multe probleme, iar consilierii nu au unde să trimită elevii.”

În anul următor, încurajată de o nouă programă educațională la educația fizică, programă care punea

accentul pe ore specifice nivelului claselor și centrate pe elev, am încercat să aflu mai multe despre problemă. De fiecare dată când un elev încerca să intre într-o grupă care avea deja un număr mare de elevi, rugam consilierul școlar să le spună că nu mai erau locuri libere. „Nu puteți face asta!“, răspundeau consilierii. Dar eu am perseverat. Până la urmă, nivelul frustrării a ajuns la cote maxime de ambele părți. Consilierul-șef a apelat la directorul școlii, care a decis să se întâlnească cu șefa catedrei de educație fizică, cu mine și cu consilierii.

Directorul școlii a deschis ședința prezentând problema, din nou cu un simplism uluitor: „Consilierul nu are unde să trimită elevii, iar la orele de educație fizică se înscriu prea mulți elevi“. Consilierii au discutat despre constrângerile orarului și despre problemele iscate. Noi ne-am prezentat noua programă educațională și am discutat despre eficiența profesorilor, despre personalizarea experienței de învățare a elevului și despre siguranță. Fiecare parte și-a apărut poziția; era ca la un meci de tenis.

În cele din urmă, m-am oferit în mod voluntar să fiu persoana de legătură între catedra de educație fizică și departamentul de consiliere. Le-am sugerat consilierilor să îndrume elevii cu schimbări în orar către mine, iar eu voi găsi o grupă potrivită. Sceptic, dar neavând o soluție mai bună, departamentul de consiliere a fost de acord să încerce noua procedură. În ceea ce mă privește, nici nu aveam idee în ce mă băgasem.

Pentru tot restul anului, oriunde mergeam, mă acompania un dosar cu liste de elevi și cu bilețele galbene autocolante. Am încercat în continuare să limitez grupele de educație fizică la un număr de douăzeci și patru de elevi. Când intram în biroul de consiliere, îndrumătorii se împrăștiau pentru a nu fi nevoiți să discute cu mine despre reprogramarea elevilor.

Odată cu trecerea anilor, modelele mentale pe care le aveam unii despre alții au început să se schimbe. Am aflat

mai multe lucruri despre constrângerile cu care se confruntau consilierii. Ei au ajuns să respecte implicarea noastră în atragerea elevilor din clasele mai mici. În cele din urmă, consilierii au început să mă sune înainte de a face o schimbare în orarul elevilor. Mă întrebau: „Trebuie să schimb ora de matematică a unui elev; la ce grupe de educație fizică mai este loc?“

Astăzi, numărul mediu de elevi la o oră de educație fizică este douăzeci și doi. Ocazional, trecem de douăzeci și patru, dar toată lumea admite faptul că un număr de treizeci de elevi la o oră este inacceptabil. Ca rezultat al dedicării noastre față de predare, am dezvoltat o relație colegială importantă cu departamentul de consiliere. Când intru în biroul lor, sunt bine-venită și salutată. Cu siguranță, acest lucru implică ceva muncă în plus și uneori trebuie să fiu de partea departamentului de consiliere, insistând ca un instructor de educație fizică să mai accepte un elev. În fiecare an, șefa catedrei de educației fizică întreabă dacă vrea altcineva să se ofere voluntar să fie persoană de legătură între cele două departamente, dar, până acum, nimeni nu a vrut această „povară în plus.“ Eu cred că aceste persoane de legătură ar trebui să se mai schimbe nu atât pentru ușurarea „poverilor“, ci pentru ca fiecare profesor să poată învăța despre complexitățile școlii ca întreg.

În general, aceasta a fost una dintre cele două experiențe foarte semnificative din cariera mea didactică. Cealaltă este schimbarea de la orele mele. Elevii mei nu mai sunt nevoiți să-și irosească timpul așteptând să învețe; și cred cu tărie că mult mai mulți dintre ei vor pleca din școală cu destule deprinderi pentru a putea participa oricând, în viața lor, la o partidă de golf, de tenis, de înot, la antrenamente cu greutate și la alte activități fizice.

¹⁸⁸ C. Argyris, „Teaching Smart People How To Learn“, *Harvard*

Business Review (mai–iunie 1991).

¹⁸⁹ Rebecca (Becky) Furlong era pe atunci directoare la Mid-Prairie School din Kalona, Iowa; acum este inspector adjunct în Iowa.

¹⁹⁰ Pentru un exercițiu care îi ajută pe oameni să-și depășească tendința neproductivă de a „prelua controlul” asupra conversațiilor, vezi *The Dance of Change*, pp. 252–54.

¹⁹¹ Ronald Heifetz, *Leadership Without Easy Answers* (Harvard University Press, 1994).

¹⁹² Pentru cei care încearcă să-și implice colegii în rezolvarea problemelor adaptative, va fi de folos cartea lui Ron Heifetz et al., *The Practice of Adaptive Leadership: Tools and Tactics for Changing Your Organization and the World* (Harvard Business Press, 2009).

¹⁹³ Nouă membri ai rețelei Danforth s-au unit și au format o rețea nouă — „Masa rotundă a inspectorilor” —, un grup de învățare eficient format din inspectori și concentrat asupra proiectării școlilor secolului XXI. (Vezi www.superintendentsforum.org).

¹⁹⁴ Lynn Beckwith este în prezent profesor titular de educație urbană la Universitatea din Missouri, St. Louis.

¹⁹⁵ Peter Negroni este în prezent vicepreședinte executiv la ONG-ul educațional College Board.

¹⁹⁶ Subcapitol adaptat după o versiune publicată în Nelda Cambron-McCabe et al., *The Superintendents Fieldbook: A Guide for Leaders of Learning* (Corwin Press, 2005), pp. 42–48.

¹⁹⁷ După șaisprezece ani, în 2007, Mary Leiker s-a pensionat de la Inspectoratul din Kentwood. Abordarea sistemică instituită în timpul mandatului ei continuă sub conducerea lui Scott Palczewski.

¹⁹⁸ Pentru strategii de a rupe tăcerea despre inechitățile rasiale din școli, v. Glenn Singleton și Curtis Linton, *Courageous Conversations About Race: A Field Guide for Achieving Equity in Schools* (Corwin Press, 2006).

¹⁹⁹ În inspectoratul nostru se vorbea despre „centrarea pe client” cu mult înainte să apară în scenă școlile publice cu curriculum propriu (*charter-schools*). Acum, având la dispoziție atâtea opțiuni școlare, părinții își pot retrage copiii și îi pot trimite la altă școală de pe aceeași stradă sau din cartierul vecin. Cu cât mai multă diversitate avem în sistemele noastre școlare, cu atât mai bine putem răspunde condițiilor schimbătoare și cu atât mai flexibili putem fi în rezolvarea problemelor (notă de Scott Palczewski, inspector școlar în Kentwood).

²⁰⁰ Katheryn Gemberling et al., *The Key Work of School Boards Guidebook* (National School Boards Association, 2000).

²⁰¹ Printre autorii discutați de Mary Leiker și de colegii ei din zona de administrație se află Ronald Heifetz, Daniel Goleman, Martin Seligman, Patricia Hersch, Ruby Payne, George Lakoff și alții, cu volume amintite și în cartea de față.

²⁰² Vezi Jeffrey Schwartz și Rebecca Gladding, *You Are Not Your Brain* (Penguin, 2011) și David Rock și Jeffrey Schwartz, „The Neuroscience of Leadership”, în *strategy+business*, primăvara 2006.

²⁰³ „Progresul anual adecvat” (*Adequate Yearly Progress* — AYP), așa cum este definit de legea „Niciun copil lăsat în urmă” din 2001, reprezintă obiectivele anuale de competențe școlare stabilite de fiecare stat pentru citire și pentru matematică.

²⁰⁴ Acest articol a fost scris înainte ca Les Omotani să se pensioneze în 2009. Succesoarea sa, Joyce Bisso, pe atunci inspector adjunct pe probleme curriculare și de instruire, continuă să dezvolte efortul de aplicare a gândirii sistemice la nivel de inspectorat.

²⁰⁵ Omotani consideră că strategia prevalentă de „cursă spre culmi”, cu accentul ei pus în mod greșit pe rezultatele la testele standardizate, este un efort necugetat impus „de sus”. Astfel, nu se obține decât supunere prin folosirea unui morcov mare (banii) și a unui băț și mai mare (sanctiunile). El vede în această strategie un exemplu al arhetipului „Soluții care eșuează” (Partea a II-a, cap. VI).

²⁰⁶ Cf. Margaret Wheatley, *Turning to One Another: Simple Conversation to Restore Hope to the Future* (Berrett-Koheler Publishers, 2002), p. 145.

²⁰⁷ Scara inferențelor devenise un material vizual des folosit în fiecare sesiune de învățare a grupului nodal (v. Partea a II-a, cap. 4).

²⁰⁸ R. Fritz, *The Path of Least Resistance: Learning to Become the Creative Force in Your Own Life* (Fawcett Columbine, 1989).

²⁰⁹ Iată câteva sfaturi pentru a reuși în această activitate: Permiteți-i călătoriei de învățare să-și urmeze propriul curs; perfecționarea profesională tradițională nu funcționează. Dezvoltați încrederea în cadrul echipei și consolidați-o încontinuu. Susțineți dezvoltarea și învățarea în interiorul inspectoratului cu întreaga echipă; faptul că trimiteți câțiva oameni în exterior pentru formare nu ajută echipa. Învățați și exersați laolaltă abilitățile pentru a întreține conversații semnificative. Folosiți problemele sistemului școlar ca pe un teren de

exerciții. Stabiliți o cultură care spune că este în regulă ca directorii și administratorii școlari să-și aloce timp în afara școlilor lor pentru propria învățare și dezvoltare. Includeți consiliul de administrație al școlii în acest demers, împărtășindu-i metodele de reflecție și cercetare ale echipei (modelele mentale, scara inferențelor etc.).

²¹⁰ K. Osterman și R. Kottkamp oferă ilustrații excelente pentru modurile de aplicare ale celor cinci discipline sistemice în școală: *Reflective Practice for Educators* (Corwin Press, 2004).

Să pășim către comunitate

1. Cultivarea comunităților care învață

Postul inspector Roland Chevalier din St. Martin Parish, Louisiana, istorisește povestea unui director de școală primară care, atunci când a ajuns la școală într-o dimineață, a găsit pe scări un băiat care aștepta să se deschidă școala. Când directorul l-a întrebat: „De când ești aici?” băiatul i-a răspuns că nu știa. El nu știa încă să citească ora. Era încă în clasa pregătitoare.

Mama lui era singură și lucra la o fabrică în tura care începea de la ora cinci dimineața, așa că îi lăsa un ceas deșteptător programat să-l trezească pentru școală. În acea dimineață, înainte să sune alarma, el se trezise fără să știe cât era ora. S-a îmbrăcat, a mers la școală, s-a așezat și a așteptat să vină și ceilalți colegi.

Până unde merge responsabilitatea școlii față de acest copil? E suficient ca școala să-l învețe să citească ora și minutele de pe cadranul ceasului? Este nevoie să o ajute pe mamă să găsească sau să construiască o rețea de oameni de sprijin care să ajute la trezirea băiatului și să-l ducă la școală? Ar trebui școala să ofere un serviciu de îngrijire pentru copiii care vin dis-de-dimineață, pentru a-i ajuta pe părinții lor care lucrează în ture? Ar trebui să se implice cumva în ameliorarea situației acelei mame singure nevoite să accepte o slujbă care începe la ora 5 dimineața? Sau responsabilitatea școlii ar trebui să vizeze viitorul băiatului, și nu nevoile sale imediate?

Aceste tipuri de întrebări devin din ce în ce mai stringente în orice localitate în ziua de azi, atât în Statele Unite, cât și în restul lumii. La rândul lor, acestea sunt simptome ale unei întrebări mai profunde: cum ar trebui să fie comunitățile din punctul de vedere al indivizilor? Chiar și în aceste vremuri ale schimbărilor comunitare —

ale tehnologiei informaționale ce se extinde la nivel global, ale formelor schimbătoare ale familiei, ale corporațiilor în continuă devenire, ale populațiilor urbane schimbătoare, ale structurilor politice fragmentate și ale interesului crescut față de învățarea continuă — răspunsul este întotdeauna legat de nevoile copiilor. Comunitățile există, cel puțin în parte, pentru că elevii au nevoie de acestea ca loc în care să crească până la viața adultă. Așadar, o „școală care învață”, oriunde s-ar afla și orice formă ar avea, necesită o comunitate care cultivă învățarea peste tot în jurul ei.

Există un număr surprinzător de mare de exemple sugestive de comunități care, într-un fel sau altul, au dărâmat bariera dintre școală și celelalte aspecte ale vieții unui copil. În aceste cazuri, comunitatea adoptă o poziție puternică în favoarea învățării, școala își asumă conexiunile cu comunitatea și ambele părți admit faptul că școala nu este singura organizație care are responsabilități față de cei mici.

În anul 1997, o coalitie locală de servicii comunitare numită Parteneriatul pentru Copii a propus un proiect orientativ pentru regiunea Greater Kansas City. „Întrebarea Numărul 1” a campaniei era: „Cât de bine este acest lucru pentru copii?” Premisa din întrebarea aceasta simplă era că, de fiecare dată când o afacere, o agenție guvernamentală, o școală sau un individ lua o decizie, trebuia să se plece de la următoarea chestiune primordială: cea decizie ar fi bună pentru copii?

Parteneriatul pentru Copii (vezi www.pfc.org) încă există, susținând aceeași campanie. Conversațiile și activitățile asociate cu acest proiect (incluzând un raport anual al politicilor pentru copii) s-au extins de-a lungul anilor, incluzând înființarea unui parc public, promovarea nutriției sănătoase, alocarea fondurilor pentru serviciile de îngrijire a copiilor, finanțarea activităților extrașcolare, alocarea de fonduri pentru școli și o largă varietate de inițiative legislative. Întrebând „Este acest lucru bun

pentru copii?“ oamenii de fapt întreabă: „Acest lucru este oare menit să aducă un plus de civilizație, de toleranță și de hrană fizică și afectivă pentru mediul de viață de aici?“

În multe comunități au loc activități similare. În unele orașe, există centre de resurse pentru familii chiar în sediile școlilor, administrate de agențiile locale de sănătate și asistență socială, în ideea că abilitatea unui copil de a învăța este strâns legată de capacitatea de învățare a familiei copilului și de resursele pe care le are la dispoziție acea familie. Alte încercări de a aduce școala și sala de clasă în comunitate vizează implementarea de proiecte largite, extrașcolare, de oferire a unor oportunități de „practică de învățare“, unde elevii își pot folosi cunoștințele în folosul celor din comunitate. Sunt și câteva tentative ce preiau responsabilitatea pentru învățare din mâinile școlii și o plasează în mâinile părinților — implicându-i într-o chestionare reciprocă și în interpretarea rezultatelor sau în construirea unor locuri adecvate, care să încurajeze învățarea în ciuda sărăciei severe și a condițiilor adverse (așa cum a făcut grupul comunitar Rainmakers în Miami Beach, Florida).

A crede că „orice comunitate poate învăța“ este un punct de început pentru dezvoltarea unei competențe care poate începe de la copii și, mai departe, poate transforma toată societatea umană — nu de sus în jos, ci din interior spre exterior. Un ghid cuprinzător pentru construirea unei comunități de învățare ar necesita scrierea unui manual de instrucțiuni; noi propunem aici acele teorii, instrumente, metode și povestiri pe care le considerăm valoroase pentru rolul comunității în viața copiilor. În această parte a cărții, veți citi despre revendicarea centrelor comunitare din Cincinnati, Ohio (Partea a XIV-a, cap. 2); despre apărarea drepturilor în fața războiului civil din Colombia (Partea a XVI-a, cap. 6); dar și despre organizarea activităților centrate pe sustenabilitate, coordonate de elevi din diverse localități (Partea a XVI-a, cap. 4).

Comunitatea

Două rădăcini indo-europene (*kom*, însemnând „toți“, și *moin*, însemnând „schimb“) s-au alăturat înainte de izvoarele istorice scrise, pentru a desemna ceva „împărtășit de toată lumea.“ Acest cuvânt s-a dezvoltat în latinescul *communis*, care se referea inițial la „un izvor“ (de apă, folosit de mai mulți). Francezii l-au transformat în *communer*, care înseamnă „a pune la dispoziția tuturor“. Semnificația originară a „comunității“, cu alte cuvinte, nu se referă la un loc definit de granițe, ci de resurse comune. Ne-ar plăcea să credem că o comunitate care învață va continua această tradiție.

În această parte a cărții, nu folosim termenul de „comunitate“ pentru a ne referi la un grup de oameni dintr-o organizație — cum ar fi o „comunitate educațională“ din interiorul unei școli. O comunitate de oameni este un loc, cu rădăcini în biosferă, în care predomină activitățile făcute împreună și respectul reciproc, și în care dăinuie recunoașterea faptului că toată lumea din acel loc este responsabilă (și răspunde) în fața celuilalt, pentru că viețile tuturor sunt interdependente.

După noi, o „comunitate care învață“ împărtășește un angajament comun față de școlile sale. Comunitatea este un loc care hrănește, sprijină și uneori pune și piedici, dar care întotdeauna are grijă de școală și de dezvoltarea copiilor. Instituțiile comunității vor fi incluse în acest demers (administrația locală, presa, poliția, serviciile de sănătate și afacerile), la fel cum vor fi implicate și instituțiile de la o scară mai largă: guvernământul național, cercetarea academică, presa și afacerile de la nivel global. Toate aceste instituții afectează interacțiunea dintre rezidenții unei comunități și școlile sale, iar copiii depind de îmbunătățirea continuă a acestei interacțiuni — deci depinde de

Din experiența care există până acum printre „comunitățile care învață“, par să se profileze trei idei directoare care determină liderii comunității să abordeze viitorul lor comun dintr-o perspectivă educațională comună: identitate, conexiuni și sustenabilitate.

Identitatea

Conturul unui oraș poate fi trasat pe o hartă, dar diverșii membri ai comunității au atitudini diferite despre granițele comunității lor și despre măsura în care sunt responsabili unii pentru alții. Oamenii care trăiesc într-o comunitate de elită s-ar putea să nu recunoască în mod explicit faptul că de cealaltă parte a râului sau a căii ferate există un parc de rulote cu 300 sau 400 de copii care frecventează aceleași școli și care folosesc aceleași facilități recreaționale (sau le cer de la administrația orașului, dar aceasta nu le asigură). Persoanele în vârstă, persoanele cu dizabilități și persoanele fără adăpost pot fi prezente, dar sunt invizibile. Rezidenții pot alege să traseze limite în jurul lor, pentru a evita să se asocieze cu alți oameni și a evita să-și asume vreo responsabilitate față de ei. Aceasta poate să fie foarte bine o parte a concepției lor despre identitatea comunității.

Dar, așa cum a devenit clar în regiunea Greater Kansas City, nevoile copiilor par să treacă adesea dincolo de această viziune izolată. Copiii, școlarii cel puțin, nu stau între limitele unei comunități închise. Dacă suntem membrii unei comunități, pentru că am ales să locuim aproape unii de alții, atunci ne-am asumat implicit și o participare la dezvoltarea tuturor copiilor acelei comunități. La fel cum ne asigurăm un sprijin reciproc pentru sănătatea noastră prin finanțarea spitalelor, tot așa asigurăm posibilitatea unui viitor viabil și dinamic prin finanțarea și susținerea școlilor și a altor resurse pentru copii.

Școlile joacă un rol mai important decât s-ar putea crede în definirea naturii unei comunități. Aceasta se vede în momentul în care oamenii își aleg casele. Prima întrebare adresată adesea agenților imobiliari este: „Cum sunt școlile?“ În unele locuri (cum este New Jersey) legile stabilesc niște limite clare pentru circumscripția acoperită de fiecare școală, așa încât elevul să poată fi ușor transportat cu autobuzul școlar. Aceasta înseamnă că directorul școlii este efectiv responsabil de siguranța copiilor din comunitatea locală. Oricum, indiferent de termenii în care e definită zona de acoperire a unei școli, există întotdeauna o ambiguitate referitoare la locul în care se termină școala și unde începe comunitatea.

De exemplu, în ce măsură fac parte din comunitatea școlii în care activează acei educatori care locuiesc în altă parte, dar cunosc îndeaproape nevoile copiilor din acele școli? Noi cunoaștem un profesor de liceu care, ani de-a rândul, a renunțat la serile sale de vineri pentru a supraveghea seratele dansante organizate de Asociația Părinților și Profesorilor (PTA). În cele din urmă, el a cerut să fie plătit cu câțiva dolari pentru fiecare seară și i s-a spus: „Nu ar trebui să faci acest lucru din bunătatea inimii tale?“ El a răspuns: „Am trei copii mici acasă. Și nu sunt acolo cu ei“. Profesorii cumpără adesea din banii lor rechizite care le lipsesc la școală sau cumpără chiar și unele premii pentru copii. Comunitatea care se așteaptă la acest tip de dedicare din partea profesorilor săi ar trebui, la rândul său, să dea dovadă de dedicare față de acești profesori și față de sistemul educațional.

Toate acestea sunt probleme fundamentale de identitate. În ce fel de comunitate ne dorim să trăim? Care este natura acestei comunități în prezent? Pe scurt, definirea identității este o practică a construirii unei viziuni împărtășite pentru comunitate, sistemul școlar fiind un jucător activ și prețuit, dar nu singurul jucător.

Conexiunile

Membrii unei comunități își încasează salariile din diferite surse, lucrează în diferite locuri (dintre care unele sunt relativ îndepărtate), frecventează diferite biserici, au cerințe diferite pentru timpul lor și au afilieri diferite. Date fiind toate aceste loialități variate, nevoii de a stabili conexiuni regulate nu prea i se acordă timpul necesar. Totuși, această capacitate de a relaționa cu alți membri ai comunității este una dintre cele mai eficiente pârghii pentru a stabili un tipar de învățare într-o comunitate.

Atunci când se stabilește o conexiune nouă între jucătorii din sistem (care înainte erau izolați unii de alții), în aer plutește un tip rar de energie și de animare. Un asistent social și un profesor, un director din mediul de afaceri și un inspector sau un administrator de spital și un elev au împreună pârghii mult mai eficiente pentru a schimba comunitatea decât dacă ar încerca de unii singuri.

Dacă un sistem școlar nu este un actor proeminent și conștient de sine în comunitatea sa — dacă inspectorul nu are relații bune cu alți lideri ai comunității, dacă profesorii nu se percep ca fiind conectați la comunitate și dacă locuitorii din acel sector nu văd școlile ca pe niște contribuabili activi în comunitate —, atunci vom vorbi despre o capacitate scăzută de a crea conexiuni. Dimpotrivă, atunci când școlile învață să vadă valoarea altor grupuri care afectează viețile copiilor, iar alte grupuri învață să aprecieze valoarea școlilor și legăturile pe care le au cu acestea, atunci apar noi posibilități. Grupurile de sprijin care lucrează cu copiii săraci nu colaborează doar cu serviciile sociale, ci și cu educatorii. Experiențele educaționale apar în diferite instituții ale comunității: muzee, orchestre, biblioteci publice, grupuri de cercetași, teatre, grupuri de discuții, servicii publice, organizații religioase, forțe de ordine locale, programe de educație timpurie și afaceri. Conexiunile între generații încep să facă legături între copii și (de exemplu) mentori, ca modele de urmat (și aici ne referim la oameni care sunt deja la vârsta pensionării). Liderii comunității vorbesc

adesea despre resursele oferite de școală. Liderii școlilor descoperă că nu se pot descurca singuri... dar ei nici nu trebuie să se descurce singuri.

Edificarea conexiunilor s-a dezvoltat în ultimii ani, odată cu răspândirea internetului. Acum, școlile pot deveni centre de informare pentru comunitățile din care fac parte. Elevii din multe școli au început să cerceteze, să scrie și să publice pe internet povești din comunitate, intervievând pe toată lumea, de la primar până la cel mai bătrân cetățean și până la cel mai nou membru care tocmai s-a mutat în comunitate. Aceste povești apropiie mai mult orașul de școală. Școala nu doar că „observă” comunitatea — ci o și ajută să-și găsească o voce. Pe scurt, stabilirea conexiunilor poate amplifica disciplinele modelelor mentale și ale învățării în echipă și poate instituționaliza aceste discipline la scară largă.

Sustenabilitatea

Sustenabilitatea implică o conștientizare asemănătoare celei din gândirea sistemică, a implicațiilor pe termen lung avute de acțiunile de astăzi. Atunci când educatorii se implică în educația din copilăria timpurie, de exemplu, ei dau dovadă de acea conștiință a timpului istoric ce este implicată în ideea de sustenabilitate. „Copilul tocmai s-a născut? Vai de mine, va începe școala peste doar cinci sau șase ani. Este un timp foarte scurt.” Noi cunoaștem un inspector din mediul urban, profund implicat în gândirea sistemică. Acesta a stabilit un obiectiv școlar de a crește greutatea la naștere a copiilor născuți de mamele adolescente din instituțiile de învățământ din subordinea sa. El a înființat birouri de asistență socială în fiecare dintre cele zece licee ale sale și s-a asigurat că în apropierea fiecărei școli era un magazin alimentar care vindea lapte praf pentru nou-născuți și vitamine pentru femeile însărcinate. El a înțeles că una dintre cele mai eficiente pârghii în slujba principiului „toți copiii dintr-o școală pot învăța” era să se investească eforturi într-o

nutriție sănătoasă în copilăria timpurie.

Alt exemplu al sustenabilității centrate pe comunitate a apărut în timpul unui exercițiu de scenarii făcut la nivelul unui district școlar. Membrii inspectoratului s-au gândit că s-ar putea să fie nevoiți să construiască rapid școli noi, dar nu erau siguri când anume. Legile statului le interziceau să pună deoparte prea mulți bani pentru zile negre. Unul dintre oamenii prezenți în încăperea a sugerat ca ei să se concentreze asupra îmbunătățirii abilităților lor de comunicare, pentru a putea obține mai ușor fonduri suplimentare de la primărie. Astfel, când vor avea nevoie de o creștere bugetară, indiferent de starea generală a economiei, școala va putea strânge repede banii necesari.

Apoi inspectorul adjunct pe probleme financiare a luat cuvântul. „Eu cred că nu ar trebui să facem asta. Dacă comunitatea o va duce bine și va dori să investească în școală, vom cere fondurile suplimentare. Dacă comunitatea o va duce greu, trebuie să ne adaptăm și noi. Treaba noastră nu este să ne îmbunătățim abilitatea de a strânge bani, ci să facem mai multe lucruri pentru copii și astfel să ne îmbunătățim relația pe care o avem cu comunitatea. Dacă vom avea o nevoie reală de bani, ei vor ști acest lucru și vor ști și de ce.” Cu alte cuvinte, inspectorul a spus că, în loc să se gândească la orașul lor ca fiind format din facțiuni pro și contra suplimentărilor bugetare școlare, ei ar trebui să înceapă prin a-și asigura un nivel crescut de încredere reciprocă între sistemul școlar și comunitate și a-și proiecta campaniile bugetare în consecință.

Comunitățile sustenabile au perspective pe termen lung și astfel își înțeleg interdependența în raport cu educația. Membrii comunității înțeleg, în calitate de indivizi, că evoluția fiecărui copil mic depinde de atenția individuală pe care o primește. Ei își investesc timpul în copii pentru că asta își doresc să facă.

O mamă ne-a povestit cum a mers cu cei doi copii pe terenul de joacă al școlii locale într-o zi liberă. Ei au găsit o

pisică rănită lângă leagăne. Împreună, l-au chemat pe Charlie, îngrijitorul școlii, care din întâmplare avea o mică fermă și se pricepea la animale. El a ridicat pisica și a spus: „Da, se pare că are o lăbuță ruptă”. I-a făcut un culcuș într-o cutie mică. Mama băiatului s-a oferit să ducă pisica la veterinar și a dat să plece împreună cu cei doi copii ai ei. Apoi s-a uitat la Charlie și i-a spus: „Dar ce fac eu aici? Ultimul lucru de care am nevoie acum este o grijă în plus. Vom pierde în cabinetul veterinarului pe puțin o jumătate de oră”. La care Charlie a replicat: „Tocmai le-ai arătat copiilor tăi cum vrei să fie ei când vor fi adulți.”