

## **Οργανισμός μάθησης και εκπαίδευση: συμφραζόμενα της μεταφοράς και εφαρμογής της έννοιας του οργανισμού μάθησης στο πεδίο της εκπαίδευσης**

**Οικονόμου Κωνσταντίνος**

Εκπαιδευτικός ΠΕ02 και ΠΕ 70, Υποδιευθυντής 1<sup>ου</sup> ΣΔΕ Λάρισας  
lerkos0@gmail.com

**Λαζαρίδου Αγγελική**

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Διοίκησης της Εκπαίδευσης του ΠΤΔΕ Παν/μίου Θεσσαλίας  
alazarid@uth.gr

### **Περίληψη**

Ο οργανισμός μάθησης αποτελεί εδώ και αρκετά χρόνια μια δημοφιλή έννοια τόσο στο μάνατζμεντ (των επιχειρήσεων), όσο και στη δημόσια διοίκηση. Η επιστήμη της εκπαίδευσης έχει εκδηλώσει νωρίς το ενδιαφέρον της για την έννοια αυτή, αλλά δεν έχει γίνει ευρέως αντικείμενο εφαρμογής στην εκπαίδευση. Έχει επισημανθεί ότι η μεταφορά της έννοιας στο εκπαιδευτικό πεδίο έχει συνοδευτεί από αρκετή ασάφεια. Μια όψη αυτού του προβλήματος είναι ότι η έννοια δεν τοποθετείται και δεν κατανοείται επαρκώς μέσα στο εννοιολογικό της πλαίσιο, ώστε να γίνει αντιληπτή και εφαρμοστή μέσα στις ποικίλες συνάφειές της. Σκοπός μας στην εργασία αυτή είναι η εστίαση σε βασικές έννοιες βρισκόμενες στο κάρδο του οργανισμού μάθησης, ώστε να αποσαφηνιστεί η «οικολογία» της έννοιας, ή αλλιώς το κατάλληλο περιβάλλον για την ευδοκίμησή της.

**Λέξεις κλειδιά:** οργανισμός μάθησης, ηγεσία, κοινωνική δικαιοσύνη, εκπαιδευτικός επαγγελματισμός

### **Εισαγωγή**

Η έννοια *οργανισμός μάθησης (ΟΜ)*, η οποία είναι αλληλένδετη με αυτή της *μάθησης του οργανισμού (οργανωσιακή μάθηση)*, δηλώνει τον οργανισμό που θεωρεί την (οργανωσιακή) μάθησή του ως καταλύτη του (Watkins & Marsick, 2010). Αποτελεί κοινό τόπο στη βιβλιογραφία ότι η έννοια του ΟΜ έγινε από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και εξής εξαιρετικά δημοφιλής στις σπουδές και στην πράξη του μάνατζμεντ μέσω του Senge (1990, 2006), ο οποίος την εισήγαγε στις οργανωσιακές σπουδές ως έννοια πρακτική, ως ένα συνιστώμενο σχήμα εφαρμοσμένης οργανωσιακής μάθησης. Κατά τη δεκαετία του 1990 έως και τις αρχές του 2000 η έννοια προκάλεσε έκρηξη του ενδιαφέροντος σε σχέση με όλους τους τομείς –ιδιωτικές επιχειρήσεις, δημόσιες υπηρεσίες, υγεία, εκπαίδευση κλπ., το οποίο στη συνέχεια μετριάστηκε, όπως έχει παρατηρηθεί (Örtenblad, 2013), για να αναζωπυρωθεί έπειτα με αποκορύφωμα την πρόσφατη έκδοση του *Oxford Handbook of the Learning Organization* (Örtenblad [εκδ.] 2019). Ο ΟΜ αποτελεί εδώ και αρκετά χρόνια μια δημοφιλή έννοια τόσο στη γενική διοικητική επιστήμη, δηλαδή αυτή του μάνατζμεντ (των επιχειρήσεων), όσο και στους επιμέρους κλάδους, οι οποίοι επικεντρώνονται στη δημόσια διοίκηση και στις περιοχές της, όπως είναι, μεταξύ άλλων, η εκπαίδευση, η υγεία κλπ.

### **Πρόβλημα, σκοπός, ερώτημα, μέθοδος και αναγκαιότητα**

Η επιστήμη της εκπαίδευσης έχει εκδηλώσει νωρίς το ενδιαφέρον της για την έννοια του ΟΜ, η οποία κατέχει σπουδαία θέση προπάντων στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης. Η μεγάλη δημοτικότητα της έννοιας δε σημαίνει βέβαια ότι ο ΟΜ έγινε αντικείμενο ευρείας εφαρμογής στην εκπαίδευση, δηλαδή ότι έγινε πράξη. Γνωρίζοντας ότι δεν υπάρχει πάντοτε συνάφεια στο τρίπτυχο *έρευνα – πράξη (των εκπαιδευτικών) – εκπαιδευτική πολιτική* (Kennedy, 1999).), μπορούμε να πούμε ότι αυτή η τύχη είναι πιθανότερο να επιφυλαχθεί

στην έννοια προπάντων όταν την ενστερνιστούν οι ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής και κυρίως οι κυβερνήσεις. Ένα σημαντικό πρόβλημα αποτελεί το γεγονός ότι η έννοια δεν είναι εύκολη στην κατανόησή της και ότι δεν υπάρχουν έμπρακτα δείγματα εφαρμογής και αποτελεσματικότητας-χρησιμότητάς της. Οι μελετητές έχουν επισημάνει ότι η μεταφορά της έννοιας στο εκπαιδευτικό πεδίο έχει συνοδευτεί από αρκετή ασάφεια, σε σημείο που να παρεμποδίζεται η κατανόησή της, η πρακτική της προσέγγιση και η υιοθέτησή της από την εκπαιδευτική πολιτική (Kools & Stoll, 2016, Harris & Jones, 2018).

Η μελέτη και η κατανόηση, καθώς και η εφαρμογή, μιας έννοιας προϋποθέτει, όπως είναι γνωστό, την κατάλληλη εννοιολόγηση και λειτουργικοποίησή της (λειτουργική αποτύπωση), δηλαδή τον εντοπισμό των διαστάσεών της, που είναι αποτέλεσμα συνεχούς έρευνας, περισσότερο θεωρητικής παρά εφαρμοσμένης, η οποία θα πρέπει να διεξάγεται έως ότου επικρατήσει συμφωνία της (επιστημονικής) κοινότητας για το περιεχόμενό της (Johnson & Christensen, 2019). Στην περίπτωση του ΟΜ, η εννοιολόγησή του συνιστά εδώ και χρόνια σταθερό θέμα μέσα στη βιβλιογραφία (Οικονόμου & Λαζαρίδου, υ.δ.).

Ωστόσο, προβλήματα δημιουργούνται και όταν η έννοια δεν τοποθετείται και δεν κατανοείται επαρκώς μέσα στο εννοιολογικό πλαίσιο με το οποίο είναι συναρθρωμένη. Η τοποθέτησή της μέσα στο περιβάλλον άλλων εννοιών είναι σημαντική, αφού έτσι αποσαφηνίζεται πού αυτή η έννοια ανήκει, με άλλα λόγια ποιου εννοιολογικού πλαισίου, ποιων «συμφραζομένων» δηλαδή, αποτελεί στοιχείο, και ποιων προϋποθέσεων είναι (συν)αιτιατό. Όπως καλά γνωρίζουμε από την οργανωσιακή θεωρία (Μπουραντάς, 2015), τα συστήματα οφείλουν να διακρίνονται από τη λεγόμενη εναρμόνιση ή ευθυγράμμιση (alignment) των συστατικών τους μερών.

Στην εργασία αυτή δεν θέλουμε να ρίξουμε το φως του προβολέα μας μόνο στον ΟΜ, κάτι που έχει επιχειρηθεί αλλού (Οικονομού & Lazaridou, υ.δ.), αλλά να φωτίσουμε την «άλω» του ΟΜ. Η εργασία αποτελεί βιβλιογραφική επισκόπηση στη βάση της εκπαιδευτικής διοικητικής βιβλιογραφίας, η μεγάλη έκταση της οποίας μας οδήγησε όμως στην επιλογή εννοιών στη βάση του τριπτύχου ηγέτης, εκπαιδευόμενος και εκπαιδευτικός. Τέτοιες έννοιες είναι οι εξής: ηγεσία, κοινωνική δικαιοσύνη και εκπαιδευτικός επαγγελματισμός. «Κατά ποιο τρόπο οι έννοιες αυτές αποτελούν συμφραζόμενα –και συγχρόνως προϋποθέσεις και αναγκαίες συνθήκες- του ΟΜ, που συνθέτουν δηλαδή ό,τι θα ονομάζαμε *οικολογία* της έννοιας;», είναι το βασικό ερώτημα που μας καθοδηγεί.

Η ανάδειξη της σύνδεσης και αλληλεξάρτησης μεταξύ του ΟΜ και άλλων εννοιών, όπως η εδώ επιχειρούμενη, βελτιώνει τις προϋποθέσεις για την *κατανόηση* και την *εφαρμογή* της έννοιας του ΟΜ, που όπως είπαμε διέπονται από δυσκολίες, κι εδώ θα εντοπίζαμε τη χρησιμότητα της συμβολής μας. Παράλληλα, θεωρούμε ότι δίνουμε κι ένα έναυσμα στους μελετητές άλλων πεδίων, προκειμένου να δουν τις δυνατότητες εμπλουτισμού των θεωριών τους με στοιχεία από τη θεωρία του ΟΜ.

## **Ανάλυση και συζήτηση**

### **Ηγεσία**

Το κύριο και βασικό πλαίσιο εντός του οποίου κατανοείται και ασκείται σήμερα η εκπαιδευτική διοίκηση και η ηγεσία δεν είναι άλλο από την παγκοσμιοποίηση, το φαινόμενο, δηλαδή, που καθορίζει δραματικά από τις τελευταίες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα όλες τις πτυχές της ζωής των κατοίκων του πλανήτη, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης, στις ποικίλες βαθμίδες και διαστάσεις της (Γουβιάς & Θεριανός, 2014). Σύμφωνα με μια έγκυρη ανάλυση (Stevenson, 2019), η παγκοσμιοποίηση περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις. Η οικονομική διάσταση σημαίνει την κίνηση κεφαλαίου, αγαθών, υπηρεσιών και ανθρώπων ως εργαζομένων και καταναλωτών υπέρ των ορίων του έθνους-κράτους, χάρη στις προόδους των μεταφορών και της τεχνολογίας, άλλα και στην άρση των εμποδίων που άλλοτε προστάτευαν τις εθνικές οικονομίες. Η πολιτική παγκοσμιοποίηση σημαίνει την μείωση της ισχύος και της κυριαρχίας των εθνών-κρατών σε ότι αφορά την διακυβέρνηση και τη λήψη

αποφάσεων για χάρη διεθνών ή υπερεθνικών θεσμών. Η πολιτισμική παγκοσμιοποίηση σημαίνει την εισαγωγή και εξαγωγή ιδεών που διαμορφώνουν τη ζωή των ανθρώπων εξαιτίας της προόδου της επικοινωνιακής τεχνολογίας, διαδικασία που κάνει τον κόσμο περισσότερο ομοιογενή, καθώς μοιραζόμαστε όμοιες εμπειρίες, αλλά συγχρόνως και περισσότερο ετερογενή, καθώς μεγαλώνει η έκθεση σε ένα πλατύτερο φάσμα εμπειριών. Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι και οι τρεις αυτές διαστάσεις διαπλέκονται μεταξύ τους, όπως π.χ. συμβαίνει στην περίπτωση ενός μεγάλου διεθνούς καναλιού που δε μεταφέρει μόνο ειδήσεις, αλλά επιδιώκει να αυξήσει διεθνώς τα κέρδη του ασκώντας και επιρροή. Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι ο οικονομικός χαρακτήρας της παγκοσμιοποίησης είναι πολύ συγκεκριμένος και συνίσταται σε έναν επιθετικό και άπληστο διεθνή καπιταλισμό όπου οι φτηνές πρώτες ύλες και τα χαμηλά κόστη παραγωγής σε συνδυασμό με την πρόσβαση σε αναπτυσσόμενες αγορές καταναλωτών είναι βασικά στοιχεία παρώθησης. Χρειάζεται, τέλος, να επισημανθεί ότι η ιδέα περί του αναπόφευκτου της παγκοσμιοποίησης και της μοιραίας απώλειας της δύναμης των εθνών-κρατών αμφισβητείται σημαντικά. Οι ανισότητες εντός και μεταξύ των κρατών, η αβεβαιότητα και η αυξανόμενη περιπλοκότητα και ποικιλία των κοινωνιών έχουν οδηγήσει στη γένεση άπειρων πολιτικών κινήματων εναντίον της παγκοσμιοποίησης τόσο αριστερών, που βάζουν κυρίως τη λιτότητα, όσο και δεξιών, που επιζητούν την επαναφορά της ισχύος του κράτους (Stevenson, 2019).

Η παγκοσμιοποίηση ασκεί σημαντικές πιέσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα, παρέχοντας το πλαίσιο για την κατανόηση οποιασδήποτε εμπειρίας και πρακτικής στην εκπαιδευτική καθημερινότητα σήμερα (Bottery, 2010). Ο Stevenson (2019) συμπυκνώνει τις επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης στην εκπαιδευτική ηγεσία ως εξής: Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες έχουν αναλάβει κεντρικό ρόλο ως «παράγοντες αλλαγής» (change agents) για τη διαμόρφωση μιας εκπαίδευσης που χρειάζεται να παράγει μελλοντικούς εργαζόμενους. Για το σκοπό αυτό λέγεται πως η εκπαίδευση υφίσταται μια ενδογενούς τύπου ιδιωτικοποίηση, η οποία δεν σημαίνει απλώς την παροχή ιδιωτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών, αλλά και τη συμμόρφωση της εκπαίδευσης προς τις αρχές του ατομισμού, του ανταγωνισμού και της προσωπικής ευθύνης που υποστηρίζουν το νεοφιλελευθερισμό έναντι των αξιών του κράτους πρόνοιας, οι οποίες ήταν η αλληλεγγύη, η κοινότητα και η αμοιβαιότητα. Εργαλεία γι' αυτή τη διαδικασία, η οποία βέβαια διαφοροποιείται κατά τόπους, υπήρξαν ιδέες όπως η τοπική διοίκηση του σχολείου, η σχολική αυτονομία και το αυτοδιαχειριζόμενο σχολείο. Στην πραγματικότητα δεν πρόκειται για γνήσια αποκέντρωση της εξουσίας, αλλά για μεταβίβαση κάποιων αποφάσεων, ενώ και παρά την χρήση εννοιών όπως ηγεσία, διαμοιρασμός της ηγεσίας, δημοκρατική ηγεσία, αναφαίνεται μια διαφορετική αλήθεια η οποία χαρακτηρίζεται από νέες ιεραρχίες και ακόμη μεγαλύτερη αίσθηση εξουσίας από πάνω προς τα κάτω. Πίσω από τον φετιχισμό της έννοιας της ηγεσίας, διατείνονται διάφοροι μελετητές (Stevenson, 2019), βρίσκεται η επιθυμία μετατροπής της εκπαίδευσης από δημόσιο αγαθό σε εμπορεύσιμο αγαθό που θα αποφέρει, μελλοντικά, κέρδη. Ωστόσο, ιδιαίτερα με την πρόσφατη οικονομική κρίση διαφαίνεται στον ορίζοντα η έναρξη ενός ξεθωριάσματος της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης, καθώς το συγκεκριμένο σύστημα με τα μέτρα λιτότητας υποβιβάζει την ποιότητα της ζωής των κατοίκων του πλανήτη, προκαλούν μείωση μισθών, τεράστιες μεταναστευτικές ροές με σκοπό την ασφάλεια και την οικονομική εξασφάλιση, χωρίς να φέρει άρση των κοινωνικών ανισοτήτων και επαγγελματική ασφάλεια, μολονότι είχε αποκηρύξει την ιδέα της κοινωνίας και της συλλογικής ευθύνης για την κοινωνική ασφάλεια. Συνέπεια όλων αυτών ήταν η εκδήλωση άπειρων κινήματων κατά της παγκοσμιοποίησης λαϊκιστικού χαρακτήρα, η οποία όμως εγκυμονεί νέους κινδύνους. Απέναντι σε όλα αυτά οι εκπαιδευτικοί ηγέτες οφείλουν να αξιοποιήσουν τη δύναμη της εκπαίδευσης με σκοπό να οικοδομήσουν κοινωνίες που εμπνέονται από τον αλληλοσεβασμό και τη συμπερίληψη, με σκοπό να φέρουν το γνήσιο ηθικό σκοπό πίσω στην καρδιά της δημόσιας εκπαίδευσης.

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης τα συγκείμενα της άσκησης της εκπαιδευτικής ηγεσίας έχουν αυξηθεί σε αριθμό και ποικιλία, αλλά είναι σημαντικό να μελετώνται και να λαμβάνονται υπόψη στην πράξη του εκπαιδευτικού ηγέτη. Ο Bottery (2010) εφιστά την προσοχή μας στη σημασία των συγκειμένων της εκπαιδευτικής ηγεσίας βάσει των οποίων διαμορφώνεται η συμπεριφορά του ηγέτη και διακρίνει διάφορα επίπεδα: πρώτα-πρώτα, το μικρο- και το μεσο-επίπεδο του εκπαιδευτικού ηγετικού συγκειμένου, από τα οποία το πρώτο αφορά στο άτομο και στις αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα και στα αποτελέσματά τους, ενώ το δεύτερο στην επίδραση που ασκούν οι διάφορες ομάδες εντός του οργανισμού. Στη συνέχεια είναι το μακρο-επίπεδο, που ταυτίζεται με το εθνικό και είναι αυτό στο οποίο συνήθως αποδίδεται μεγαλύτερη σημασία. Ακολουθεί πλέον, όμως, και το παγκόσμιο, με τις κάθε είδους επιδράσεις (=είδη παγκοσμιοποίησης), π.χ. στην τεχνολογία, στην οικονομία στην δημογραφία κλπ. Επανερχόμενος σε νεότερη εργασία του στο ζήτημα της ηθικής (ευθύνης) του εκπαιδευτικού ηγέτη, ο Bottery (2019) ζητά την απομάκρυνση από την αντίληψη ότι η εκπαιδευτική ηγεσία είναι κάτι που ασκείται και αφορά μόνο στο μικρο- και μεσο-επίπεδο, με άλλα λόγια, στα όρια του σχολείου. Η αντίληψη αυτή έχει προωθηθεί ιδιαίτερα από τη νεοφιλελεύθερη ιδεολογία, αλλά είναι ανεπαρκής για εποχές όπως η σημερινή, ταραχώδεις και περίπλοκες. Ο ηγέτης θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από μια αίσθηση προσωρινότητας της γνώσης, ώστε να τον διακρίνει συνεχής περιέργεια και αναζήτηση. Χρειάζεται να καλλιεργεί συνεχώς τον διάλογο με τους άλλους. Θα πρέπει επίσης να διακρίνεται από μεγαλύτερη ανοχή της ποικιλίας στις γνώμες και απόψεις σχετικά με την επίλυση προβλημάτων. Ο ηγέτης χρειάζεται επίσης να διακρίνεται από ταπεινότητα, που σημαίνει αίσθηση των προσωπικών ορίων. Πάνω από όλα όμως είναι απαραίτητη η αλλαγή της γενικότερης εκπαιδευτικής κουλτούρας, που σημαίνει αλλαγή των κυβερνητικών επιλογών και των εκπαιδευτικών πολιτικών.

### **Κοινωνική δικαιοσύνη**

Οι υψηλές επιδόσεις των εκπαιδευομένων έχουν σημασία τόσο για την οικονομία όσο και για την ανάπτυξη της δημοκρατίας στις κοινωνίες (Sammons, 2010). Ωστόσο, τα ατομικά χαρακτηριστικά, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, η εθνοτική και εθνική προέλευση της οικογένειας κλπ. είναι παράγοντες που δημιουργούν, όπως είναι γνωστό, την διαφορετικότητα στις κοινωνίες, η οποία μεταφέρεται και στην εκπαίδευση, όπου παραδοσιακά συνδέεται με το λεγόμενο εκπαιδευτικό μειονέκτημα και, κατά συνέπεια, και με το κοινωνικό μειονέκτημα (Ryan, 2010, Lumby, 2019). Εάν η εκπαίδευση δεν αντανakλά απλώς την κοινωνία, αλλά επιθυμεί να γίνει γνήσιο μέσο μετασχηματισμού, χρειάζεται να εμποτιστεί από τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης η οποία προϋποθέτει: ισότητα πρόσβασης, ισότητα περιστάσεων, ισότητα συμμετοχής και ισότητα αποτελεσμάτων. Η κοινωνική δικαιοσύνη «μεταφέρεται» και στην έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας, όπου κατά τις Torrance & Angelle (2019) μπορεί να εφαρμοστεί η κατανόηση της έννοιας από τις Shields & Mohan (2008), για τις οποίες η κοινωνική δικαιοσύνη είναι μια έννοια που «εντοπίζει θέματα εξουσίας και ανισότητας στα σχολεία και στην κοινωνία και αμφισβητεί ατομικές και συστημικές καταχρήσεις εξουσίας όπως και πεποιθήσεις, αξίες και πρακτικές οι οποίες αποξενώνουν και περιθωριοποιούν». Σύμφωνα με τη Sammons (2010), τα αποτελέσματα της μακρόχρονης έρευνας της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας σε ό,τι αφορά στην ηγεσία στον εκπαιδευτικό οργανισμό έχουν μεγάλη σημασία και για την ικανοποίηση των αιτημάτων που θέτει η συζήτηση περί κοινωνικής δικαιοσύνης. Έτσι, η βελτίωση σε περιβάλλοντα μειονεξίας θα πρέπει να εστιάζει στην επικέντρωση στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης για όλους τους μαθητές, στην αποτελεσματική διαμοιρασμένη ηγεσία, στην δημιουργία ενός περιβάλλοντος πλούσιου σε πληροφορίες και θετικής κουλτούρας και ισχυρή έμφαση στη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον Riehl (2000), ο εκπαιδευτικός ηγέτης επιφορτίζεται με τρεις αποστολές: την προώθηση νέων κατανοήσεων για την διαφορετικότητα, την προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών και την δημιουργία

συνδέσεων μεταξύ σχολείων και κοινοτήτων. Αναλυτικότερα, ο ηγέτης πρέπει να προωθήσει την ιδέα ότι η διαφορετικότητα δεν είναι ουδέτερη έννοια κι ότι αποτελεί τη νόρμα. Η απάντηση στο πρόβλημα είναι η συμπερίληψη, την βαριά ευθύνη για την οποία πρέπει πρώτιστα να αναλάβει ο ηγέτης, με σκοπό την κατάλληλη αξιοποίηση των πόρων, την – υψίστης σημασίας- ενεργοποίηση του προσωπικού, και την έμφαση, εφόσον αυτό είναι δυνατό και προκειμένου για μη συγκεντρωτικά συστήματα, σε ένα πρόγραμμα σπουδών και σε μια διδασκαλία που αποσκοπούν στην ανάπτυξη υψηλού επιπέδου κοινωνικών και κριτικών δεξιοτήτων για να καταλαβαίνουν οι μαθητές ποιος κατασκευάζει τη γνώση και για όφελος ποιου, να συζητούν εποικοδομητικά, να καλύπτονται στις διαφορετικές ανάγκες τους. Η ευφυΐα θεωρείται όχι προκαθορισμένη ατομική ικανότητα μάθησης, αλλά μια (κοινωνική) διαδικασία ανθρώπων που βρίσκονται σε δράση. Τέλος, ο εκπαιδευτικός ηγέτης οφείλει να αναπτύξει ουσιαστικές σχέσεις με τις κοινότητες προέλευσης των μαθητών, οι οποίες θα πρέπει να εισέλθουν εντός του σχολείου.

Η ατομιστική και «τεχνική» προσέγγιση της ηγεσίας, ή, αλλιώς, ο διοικητισμός (managerialism), παλαιότερης και νέας μορφής, αντενδείκνυται ως ανεπαρκής στα συμφραζόμενα της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς αξίες όπως αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα δεν προωθούν την συμπερίληψη και την ισότητα. Επίσης αντενδείκνυται οι ιεραρχικές μορφές της ηγεσίας, ενώ αναδεικνύονται οι συλλογικές προσεγγίσεις της. Αυτό σημαίνει ότι η προώθηση της ισότητας και της συμπερίληψης προαπαιτεί μια ισότιμη, συμπεριληπτική και συλλογική διοίκηση/ηγεσία, κι αυτή με τη σειρά της χρειάζεται εκπαίδευση και κριτική στάση όλης της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένης και της ευρύτερης, σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης με εργαλείο τον διάλογο και την ανάδειξη εναλλακτικών κοσμοθεωριών, η παρουσία των οποίων κρίνεται απαραίτητη σε κάθε όψη της λειτουργίας του σχολείου, στο μάθημα και στην ευρύτερη κουλτούρα (Ryan, 2010). Όπως, βέβαια, έχει επισημανθεί (Harris, 2010), η διοίκηση και η ηγεσία σε τέτοιες «δύσκολες περιστάσεις» δεν μπορεί να είναι τυποποιημένη και εφαρμογή συνταγών, αλλά πρέπει να λαμβάνει βαθιά υπόψη το εκάστοτε συγκείμενο, κάτι για το οποίο είναι απαραίτητη η κοινοτική μορφή οργάνωσης του σχολείου. Η σπουδαιότητα της «σύνδεσης» μεταξύ κοινωνικής δικαιοσύνης και ηγεσίας (Bogotch & Shields, 2014) και η ανάγκη μιας ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη, η οποία πρέπει να μελετηθεί περαιτέρω και να διερευνηθεί βαθύτερα, είναι θέματα που συζητούνται συνεχώς (π.χ. Torrance & Angelle, 2019).

#### **Εκπαιδευτικός επαγγελματισμός**

Ο εκπαιδευτικός επαγγελματισμός είναι ζήτημα που άπτεται κεφαλαιωδώς της εκπαιδευτικής ηγεσίας, λόγω της στενής σχέσης μεταξύ ηγεσίας και επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία απορρέει από το γεγονός ότι η ανάπτυξη συμβάλλει θεμελιωδώς στην βελτίωση της οργανωσιακής απόδοσης. Ωστόσο, μεγαλύτερη σημασία έχει ο τρόπος της ερμηνείας του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού. Π.χ. ο Hoyle εδώ και πολλά χρόνια είχε κάνει τη διάκριση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών μεταξύ ενός περιορισμένου και ενός διευρυμένου-εκτεταμένου επαγγελματισμού. Ο πρώτος είναι κυρίως αθεωρητικός και αποτελεί ένα σύνολο δεξιοτήτων προερχόμενων από την εμπειρία, ιδωμένο ως διαίσθηση. Η μάθηση και η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού εδώ είναι περιορισμένη, αφορά σε πρακτικά ζητήματα της διδασκαλίας, απομονωμένα από ευρύτερα εκπαιδευτικά πλαίσια. Ο επεκταμένος επαγγελματισμός διαμορφώνεται μέσω της διερεύνησης της σχέσης μεταξύ θεωρίας και πράξης και συμπεριλαμβάνει τα ευρύτερα κοινωνικά πλαίσια. Η διδασκαλία θεωρείται έλλογη δραστηριότητα, ενώ η μάθηση και η ανάπτυξη συνδέονται με τη συνεργασία, την κριτική μελέτη της πράξης και την εξέταση της σχέσης μεταξύ θεωρίας και πράξης (Hoyle, 1974).

Αναφερόμενος στη σύγχρονη εποχή, αυτή που διανύουμε τις τελευταίες δεκαετίες, ο Bell (2019) διακρίνει μεταξύ ενός προδιαμορφωμένου (informed) και ενός μεταμοντέρνου (post-modern) επαγγελματισμού (Bell, 2019). Το πρώτο είδος, που σήμερα κυριαρχεί, είναι ο

επαγγελματισμός εννοούμενος ως εργασιακή απόδοση που ακολουθεί κανόνες, εκεί δηλαδή όπου η πρακτική συνεπάγεται την ανταπόκριση σε εξωτερικά καθορισμένα κριτήρια. Η μάθηση του εκπαιδευτικού σε αυτήν την περίπτωση δεν παραπέμπει σε ανάπτυξη, αλλά είναι ιεραρχικής αντίληψης μάθηση. Ο εκπαιδευτικός θεωρείται «εφαρμοστής» ενός προγράμματος και μιας διδασκαλίας που επιβάλλεται προς όλους. Η γραφειοκρατία και η λογοδοσία έχουν οδηγήσει σε μια τεχνο-λογοκρατική προσέγγιση της εκπαίδευσης. Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένα εγχείρημα εφαρμογής κυβερνητικών μεταρρυθμίσεων. Σύμφωνα με τους Hoyle & Wallace (2019) σήμερα οι εκπαιδευτικές πολιτικές: δίνουν έμφαση στο άτομο, ενώ ο –ορθά εννοούμενος- επαγγελματισμός τονίζει τη συνεργασία – αντιλαμβάνονται ως κίνητρο τα μετρήσιμα αποτελέσματα, ενώ ο επαγγελματισμός τη βελτίωση της μάθησης –ενδιαφέρονται για τον στιγμιαίο αντίκτυπο, ενώ ο επαγγελματισμός ενδιαφέρεται για το στοχασμό - εστιάζουν στη βελτίωση της επάρκειας, ενώ οι επαγγελματίες εστιάζουν στις πρακτικές, επειδή ο επαγγελματισμός προέρχεται μέσα από την πράξη (βλ. και Middlewood, 2019). Σύμφωνα με τον Bell (2019), ο μεταμοντέρνος επαγγελματισμός συνεπάγεται για τον εκπαιδευτικό μια μάθηση που ισοδυναμεί με την ανάπτυξη διαλόγου και διερεύνησης και με το μετασχηματισμό, μια μάθηση, δηλαδή, το πνεύμα της οποίας αντίκειται στον «αντικειμενίστικο» νευτώνειο και καρτεσιανό τρόπο σκέψης, δίνοντας έμφαση στο όλο παρά στο μέρος, στην αναζήτηση παρά στην υπάρχουσα γνώση. Με όλα αυτά ως δεδομένα οι στρατηγικές του ηγέτη σήμερα πρέπει να είναι:

- η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης. Η εμπιστοσύνη δεν είναι δεδομένη, αλλά καλλιεργείται, και μαζί με το αίσθημα ασφάλειας υποστηρίζει τις αποτελεσματικές σχέσεις σε οποιοδήποτε ίδρυμα οποιασδήποτε εκπαιδευτικής βαθμίδας
- η οικοδόμηση μιας κουλτούρας συνεργασίας. Η συνεργασία και η συναδελφικότητα αντίκεινται στο πνεύμα του λειτουργισμού όσον αφορά τον επαγγελματισμό και μολονότι κάθε μέλος του προσωπικού δικαιούται να αναπτυχθεί, αυτό δεν θα πρέπει, με ευθύνη του ηγέτη, να γίνεται σε βάρος της ομάδας.
- η ενθάρρυνση του στοχασμού και της αυτο-εξέτασης, προκειμένου η αντιμετώπιση της αβεβαιότητας να συμφωνεί με την επαγγελματική ικανότητα
- η προώθηση της προσωπικής επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία διακρίνεται για τη δυνατότητα της υψηλής της συμβολής στην ομαδική εργασία (Middlewood, 2019).

Μια από ψηλά και σε σημαντικό βαθμό κατευθυνόμενη ανάπτυξη έρχεται σε αντίθεση με μια επαγγελματική ανάπτυξη που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εμπλέκονται ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες, που συνεχώς ανανεώνουν τη γνώση, αναπτύσσουν την ταυτότητα τους και μπορούν να διαμορφώνουν επαγγελματικές κρίσεις. Ο σημερινός ηγέτης πρέπει να υπερβεί ένα ισχυρό δίλημμα: και να διαχειριστεί την αλλαγή και τη βελτίωση, αλλά συγχρόνως να κατανοήσει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επαγγελματίες που χρειάζονται μια ανάπτυξη η οποία δεν περιορίζεται στην εργαλειακότητα. Παραπέμποντας στην Collinson (2008), ο Bell (2019) αναγνωρίζει ότι η ατομική μάθηση δεν αρκεί, καθώς απαραίτητη είναι η οργανωσιακή μάθηση, που ζητά από όλα τα μέλη να μαθαίνουν και να συμβάλλουν και να κατανοούν πώς η σκέψη και οι συμπεριφορές τους επηρεάζουν το περιβάλλον τους. Η κοινοτική έμφαση αναδεικνύει αμοιβαία υποστηριζόμενες σχέσεις και ανάπτυξη κοινών κανόνων και αξιών, ενώ συγχρόνως επιζητείται η απόκτηση νέων γνώσεων, ο προσανατολισμός προς τους πελάτες και η επαγγελματική αυτονομία. Έτσι, απαιτείται ένας οργανισμός μάθησης με βασικά χαρακτηριστικά τα εξής: μάθηση μαθητών, μάθηση ενηλίκων, ηγεσία για τη μάθηση, μάθηση σε όλο το σχολείο, μάθηση μεταξύ σχολείων, μάθηση μεταξύ δικτύων. Αυτού του είδους η μάθηση, ωστόσο, δεν θα πρέπει να περιορίζεται σε έναν στενά εργαλειακό χαρακτήρα, υπό την ευθύνη των εκπαιδευτικών ηγετών.

### **Οργανισμός Μάθησης**

Στην επιστημονική συζήτηση που πραγματοποιείται σήμερα για την εκπαιδευτική διοίκηση αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα δημοφιλής μια συνδυαστική θεώρηση. Η θεώρηση

αυτή είναι συνδυαστική καθώς επιχειρεί τον συγκερασμό και την εξισορρόπηση των δύο κύριων φιλοσοφικών και κοινωνικοεπιστημονικών παραδόσεων, του θετικισμού και του ερμηνευτισμού, του αντικειμενισμού και του υποκειμενισμού (Carr & Kemmis, 1986, βλ. και Hoy & Miskel 1996, Bates, 2010). Σε αυτήν την θεώρηση –ή παράδειγμα ή υπόδειγμα- διοίκησης συναντώνται και διαπλέκονται οι τρεις παραπάνω έννοιες.

Το υπόδειγμα αυτό λαμβάνει υπόψη την προειδοποίηση του Dewey (1902, στον Bates, 2010) για τον κίνδυνο η εκπαιδευτική διοίκηση και οργάνωση να μετατραπεί σε κάτι ξένο και άσχετο προς τα εκπαιδευτικά ιδεώδη με σκοπό να αποφευχθεί η κρατούσα τάση για μηχανική αντίληψη της σχολικής οργάνωσης που έχει χαρακτηριστεί από τον αυστηρό διαχωρισμό μεταξύ διοικητικής θεωρίας και εκπαιδευτικών ζητημάτων. Γενικότερα, η ιστορία της διοίκησης, με την οποία άλλωστε η εκπαιδευτική διοίκηση συνδιαλέγεται, σηματοδοτείται από τη μετακίνηση από μια αντίληψη κλειστού χαρακτήρα σε μια αντίληψη ανοικτού χαρακτήρα της κοινωνίας, της πραγματικότητας και των επιμέρους συστημάτων (όπως η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική διοίκηση). Η θεωρία του ανοικτού συστήματος αναδεικνύει το περιβάλλον ως πηγή της διαφοροποίησης του συστήματος εντοπίζοντας την δυνατότητα για αυτοδιατήρησή του στη βάση αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Στις ποικίλες σχολές που «συμβάλλουν» στην θεωρία των ανοικτών συστημάτων βρίσκεται πρώτα-πρώτα η θεωρία των εκάστοτε συνθηκών/της εξάρτησης (contingency theory), η οποία αναδεικνύει ως σημαίνοντες παράγοντες τη χρονική στιγμή, τη φύση και το περιβάλλον ενός οργανισμού. Επίσης, σημαντική είναι η θεωρία του χάους (chaos theory), η οποία πρεσβεύει ότι πολύ απλά πράγματα είναι δυνατό να προκαλέσουν πολύ περίπλοκα αποτελέσματα, η οποία τονίζει, με άλλα λόγια, τη μη προβλεψιμότητα της πραγματικότητας, αλλά συγχρόνως και την ανάγκη της προβλεψιμότητας. Άλλη θεωρία είναι αυτή της περιπλοκότητας (complexity theory), η οποία επισημαίνει ότι η πραγματικότητα διαμορφώνεται από την ύπαρξη πολλών δρώντων οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους επίσης με πολλούς τρόπους. Η περιπλοκότητα εμφανίζεται σε φυσικά συστήματα, σε συστήματα κατασκευασμένα από ανθρώπους και σε κοινωνικές δομές. Διαφορετικά μέρη των περίπλοκων συστημάτων συνδέονται και αλληλεπιδρούν σε ένα πλαίσιο συνέργειας, που σημαίνει ότι τα συστήματα βαίνουν προς όλο μεγαλύτερη περιπλοκότητα και έτσι γίνονται πιο άστατα, ενώ πρέπει να ξοδεύουν ενέργεια για τη διατήρηση της περιπλοκότητας. Η τάση αυτή συνεχίζεται μέχρι το σύστημα να διαχωριστεί, να συνδυαστεί με ένα άλλο περίπλοκο σύστημα ή να καταρρεύσει. Ο μάντζερ/ηγέτης του μεταμοντέρνου οργανισμού έχει, λοιπόν, ως καθήκον να διαχειρίζεται την αλλαγή και το άστατο που αυτή συνεπάγεται. Ο μεταμοντέρνος οργανισμός συλλαμβάνεται ως δίκτυο από διαφορετικές, αυτοδιαχειριζόμενες και αυτοελεγχόμενες ομάδες με πολλά κέντρα συντονισμού που ενεργούν συνεχώς ανάλογα με τις εκάστοτε απαιτήσεις. Οι ομάδες οργανώνονται σε έναν επίπεδο σχεδιασμό (flat design), οι εργαζόμενοι δέχονται ισχυρή ενδυνάμωση, η πληροφόρηση είναι ρέουσα και η σημασία της συνεχούς βελτίωσης τονίζεται καθ' όλη την έκταση του οργανισμού. Η δε διαχείριση της αλλαγής μπορεί και πρέπει να αποκαλύπτει κρυφές ατζέντες, κρυφή εξουσία και κρυφές διοικητικές παραδοχές, ώστε να εξεταστεί το ενδεχόμενο της αλλαγής της υπάρχουσας δομής εξουσίας (Barbour, 2006).

Η συνάρθρωση του ΟΜ με τις πιο πάνω αρχές γίνεται εύγλωττη από τους Hoy & Miskel (2013), οι οποίοι την παρουσιάζουν ως γενική συνδέουσα αρχή όλων των εννοιών που συνθέτουν το σύγχρονο διοικητικό υπόδειγμα. Χαρακτηριστικά, μάλιστα, ο ΟΜ σχεδόν ταυτίζεται από τους μελετητές αυτούς με την έννοια του ανοικτού συστήματος, όπως επίσης και με το καθαυτό διοικητικό εκπαιδευτικό υπόδειγμα στο σύνολό του (το οποίο περιγράψαμε πιο πάνω συνοπτικά).

Είναι πράγματι στενή η σχέση του ΟΜ με τις έννοιες που συζητήσαμε στις προηγούμενες σελίδες, δηλαδή με το ιδανικό προφίλ του εκπαιδευτικού ηγέτη, με το κυρίαρχο αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση, καθώς και με τις τρέχουσες αντιλήψεις για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Η εννοιολογική αυτή σύνδεση, που σαφώς δεν είναι

κάτι άγνωστο στη βιβλιογραφία, αλλά γίνεται στην εργασία αυτή αντικείμενο, πρέπει να αποσαφηνιστεί αρχικά με την αναδρομή μας στο υπόβαθρο της έννοιας του ΟΜ εντός της εκπαιδευτικής θεωρίας. Βλέπουμε, λοιπόν, -και συχνά αυτό αγνοείται στο θεωρητικό λόγο περί ΟΜ- ότι η ιδέα της εφαρμογής του ΟΜ στην εκπαίδευση καλλιεργήθηκε κατά την δεκαετία του 1990 με σκαπανείς τους Fullan (1993), Chapman (1996), Leithwood και Seashore Louis (π.χ. Leithwood κ.ά., 1995, Leithwood & Seashore Louis [εκδ.] 1998), ενώ η κορύφωση του ενδιαφέροντος ήταν στις αρχές της νέας χιλιετίας, όταν υλοποιήθηκε το πρόγραμμα LOLSO στην Αυστραλία το οποίο απέδωσε σημαντικά αποτελέσματα και παραδοτέα. Κατά την εισαγωγή της στην παιδαγωγική θεωρία η έννοια του ΟΜ ενσωματώθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο μιας εκπαίδευσης που επιδιώκει «να κάνει την διαφορά στις ζωές των ανθρώπων», έγινε διάσταση μιας μετασχηματιστικού χαρακτήρα εκπαίδευσης, και προβλήθηκε ως προϋπόθεση και όψη του αυτόνομου εκπαιδευτικού οργανισμού που πρέπει να χαρακτηρίζει μια ουσιαστικά μανθάνουσα κοινωνία, του οργανισμού όπου σκοπός της μάθησης των εκπαιδευομένων είναι η απόκτηση από κάθε έναν της ικανότητας να διαχειρίζεται το μέλλον του (1993). Η θεωρία για τον ΟΜ στην εκπαίδευση αναπτύχθηκε στον αγγλόφωνο κόσμο, ως αντίδραση της επιστημονικής κοινότητας προς την νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική που επικράτησε από τη δεκαετία του 1980. Όπως τεκμαίρεται από τις βιβλιογραφίες διαφόρων γλωσσών -όχι μόνο της αγγλικής (Hoy & Miskel, 2013, Lunenburg & Ornstein, 2012), αλλά και της γαλλικής (Bouvier, 2001), της γερμανικής (Rolff, 2016), της ιταλικής (Fischer, 2003) και της ελληνικής (Κυθραιώτης & Πασιαρδής, 2015, Πασιάς κ.ά., 2016) - η έννοια απέκτησε διεθνή δημοφιλία, κατοχυρώνοντας κεντρική θέση στην θεωρία της εκπαίδευσης, προπάντων στο εννοιολογικό οπλοστάσιο της εκπαιδευτικής διοίκησης. Η χειραφετική εκδοχή εμφανίζεται ως η γνήσια εκδοχή της έννοιας (Timanson & Da Costa, 2016, Spratt, 2017), η οποία αντιπαρατίθεται σε μια διαφορετική, και μάλλον στρεβλή, εκδοχή της στο πνεύμα του νέου διοικητισμού (New Managerialism), που μονοπωλεί ως τάση -ή σε κάθε περίπτωση, δίνει τον τόνο- στις εκπαιδευτικές πολιτικές ανά την υφήλιο σήμερα (Kalantzis & Cope, 2012). Συχνά, λοιπόν, συμβαίνει ο ΟΜ να εκλαμβάνεται απλώς ως μηχανισμός εξασφάλισης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού σε ένα καθαρά γνωστικό-ακαδημαϊκό επίπεδο (π.χ. Barath, 2015).

Είναι, επομένως, εμφανές ότι μέσα στο «στοιχείο» του ΟΜ βρίσκονται εδραιωμένες οι έννοιες οι οποίες μας έχουν απασχολήσει στην εργασία· όσον αφορά την κοινωνική δικαιοσύνη αυτό ξεκαθαρίστηκε στην προηγούμενη παράγραφο. Όμως, και η τρέχουσα κατανόηση της ηγεσίας, όπως την είδαμε πιο πάνω, είναι στενά συνδεδεμένη με τον ΟΜ. Η σημερινή τάση της θεωρητικής κίνησης είναι να αναδείξει τη σημασία της ηγεσίας για την προώθηση της μάθησης, η οποία συνδέεται όλο και περισσότερο με τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές αλλαγές και απαιτήσεις των κοινωνιών των οποίων πλέον ο χαρακτήρας είναι και τοπικός και παγκόσμιος. Η ηγεσία πλέον δεν προσεγγίζεται ως εντοπιζόμενη σε ένα πρόσωπο αλλά ως διαμοιραζόμενη ως κοινή ευθύνη σε όλο τον (εκπαιδευτικό) οργανισμό, ενώ οι διαδικασίες της σχολικής οργάνωσης και διοίκησης δεν θεωρούνται αποσυνδεδεμένες από τα εκπαιδευτικά ιδεώδη (Bates, 2010). Έτσι, στην αυγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα η ανάγκη για έναν γραφειοκράτη-διοικητή δίνει τη θέση της στην ανάγκη για έναν ηγέτη που μπορεί να ερμηνεύει τα πράγματα και να είναι αποτελεσματικός. Καθώς η διοικητική πυραμίδα γίνεται πιο επίπεδη, τονίζεται η σημασία των δεξιοτήτων επικοινωνίας, δημιουργίας ομάδων και μετασχηματιστικής ηγεσίας. Από τη γραφειοκρατία και το σταθερό οργανισμό περνούμε στην αλλαγή και τη μεταρρύθμιση και η γραφειοκρατική αυθεντία γίνεται ηθική αυθεντία. Η διατήρηση των ανθρωπίνων σχέσεων επεκτείνεται στην ευρύτερη κοινότητα, ενώ στα καθήκοντα του ηγέτη εντάσσονται η ενδυνάμωση και εμπλοκή της κοινότητας, η δέσμευση της ομάδας, η συνεργασία. Ο ηγέτης στηρίζεται στην πληροφορία για την αλλαγή, ενώ ο ίδιος δεν είναι φύλακας της πληροφορίας, καθώς αντλεί πληροφορίες από μια μικτή ομάδα και τις μοιράζεται με άλλους για μια διαδικασία λήψης απόφασης που έχει αξιακό βάρος (Barbour, 2006). Τέλος, υπάρχει στενή ανταπόκριση μεταξύ ΟΜ και



εκπαιδευτικού επαγγελματισμού. Στους θεωρητικούς κύκλους της εκπαιδευτικής διοίκησης έχει πλέον κατανοηθεί ότι ο νέος διοικητισμός (new managerialism) που περιορίστηκε στην διοικητική αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα με τη γραφειοκρατία και τη λογοδοσία ως βασικούς μοχλούς της μεταρρύθμισης δεν επιδέχεται βελτίωση (Mulford, 2010). Ζητούμενη είναι η παγίωση ενός επαγγελματικού κοινοτικού μοντέλου που χρειάζεται να εστιάσει σε αυτό που πρέπει να γίνει, αν και είναι δύσκολη η κάλυψη (από τον ηγέτη) του κενού ανάμεσα στην αίσθηση του αναπόφευκτου της γραφειοκρατίας και στη διαμόρφωση αυτού του επαγγελματικού κοινοτισμού.

Όπως αναφέραμε στην αρχή της εργασίας μας, το ενδιαφέρον για τον ΟΜ στη γενική του εκδοχή αναζωπυρώθηκε πρόσφατα και στο πλαίσιο αυτό θα εντάσσαμε την ειδικότερη συμβολή των Kools και Stoll (2016) που συγκρότησαν το «Ολοκληρωμένο-ολιστικό μοντέλο για το Σχολείο ως Οργανισμό Μάθησης» (Integrated Model of the School as Learning Organisation). Ο ΟΜ εκλαμβάνεται ως μια καινοτομία, όχι του τεχνολογικού, αλλά του διαδικαστικού είδους καινοτομιών, εκείνων, δηλαδή, οι οποίες επιδιώκουν την αλλαγή τις σχέσεις μεταξύ των μελών των οργανώσεων, ρόλους, κανόνες, διαδικασίες, δομές κλπ. αποτελώντας ο ίδιος καινοτομία, ο ΟΜ έχει σκοπό την δημιουργία και εισαγωγή άλλων καινοτομιών, προϊόντων ή υπηρεσιών (Kools, 2020). Κατά τους δύο μελετητές «το σχολείο ως οργανισμός μάθησης είναι εκείνο όπου η συλλογική προσπάθεια εστιάζεται: στην ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων ανεξαιρέτως των εκπαιδευομένων, στην δημιουργία, στην προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης για όλο το προσωπικό, στην προαγωγή της ομαδικής μάθησης και της συνεργασίας ανάμεσα σε όλο το προσωπικό, στην δημιουργία μιας κουλτούρας έρευνας, αναζήτησης και καινοτομίας, στην ενσωμάτωση συστημάτων για συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και μάθησης, στη μάθηση με/από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα και στη διαμόρφωση και ανάπτυξη μιας μαθησιακής ηγεσίας» (Kools & Stoll, 2016). Η στενή συσχέτιση μεταξύ όλων των εννοιών που μας απασχολούν στην παρούσα εργασία είναι ορατή στον συγκεκριμένο ορισμό. Εξάλλου, όπως υποστηρίξαμε αναλυτικότερα αλλού, οι Kools και Stoll, που συμπύκνωσαν τη δυσεπισκόπητη και κατακερματισμένη βιβλιογραφία βάζοντας «τάξη» στα πράγματα και στη θεωρητική ακαταστασία, έχουν συμβάλει στην αποσαφήνιση και ανάδειξη του κοινωνικά μετασχηματιστικού χαρακτήρα της έννοιας του ΟΜ, ο οποίος δεν έχει πάντοτε κατανοηθεί με επάρκεια ή στον βαθμό που θα αναμέναμε (Οικονομού & Lazaridou, υ.δ.). Παρατηρούμε, επομένως, ότι οι τρεις υπό συζήτηση έννοιες της εργασίας μας ενσωματώθηκαν ως ένα βαθμό από τους δύο μελετητές μέσα στην θεωρία του ΟΜ.

### **Συμπεράσματα-προτάσεις**

Η έννοια του ΟΜ είναι παρούσα στα περισσότερα εγχειρίδια παιδαγωγικής θεωρίας και εκπαιδευτικής διοίκησης των τελευταίων δεκαετιών, αλλά τις περισσότερες φορές παρουσιάζεται χωρίς βαθιά ανάλυση και τεκμηρίωση. Η συνηθέστερη βιβλιογραφική πηγή είναι το γενικό έργο του Senge (1990, 2006). Το τελευταίο μεγάλο ερευνητικό εγχείρημα για τον ΟΜ στην εκπαίδευση, που απέδωσε αξιοσημείωτα παραδοτέα, δηλαδή το φημισμένο πρόγραμμα LOLSΟ (Mulford κ.ά., 2004), ανάγεται στις αρχές της νέας χιλιετίας. Επίσης, είναι ελάχιστες οι σχετικές μονογραφίες (Middlewood κ.ά., 2005, Collinson & Cook, 2007, Senge, 2012) ή μονογραφικού τύπου εργασίες (Mulford & Silins, 2010). Όσον αφορά τα εργαλεία αξιολόγησης, δεν έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδος, με το DLOQ των Watkins και Marsick (1997, 2003) να έχει κυριαρχήσει π.χ. στην ελληνική ερευνητική κίνηση (Οικονόμου & Λαζαρίδου, υ.δ.). Από τη μια, φαίνεται, κυρίως όταν κανείς μελετά την θεωρητική βιβλιογραφία, να αποτελεί μια δημοφιλή έννοια, από την άλλη, είναι επουσιώδης η πρακτική πλευρά της έννοιας: σπάνιως έχει η έννοια προκαλέσει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής πολιτικής, και έως πρόσφατα σπάνιζε και η εμπειρική έρευνα σε σχέση με το ζωτικό ζήτημα που αφορά στην πραγματική εικόνα της έννοιας, δηλαδή την ύπαρξη εκπαιδευτικών οργανισμών που μαθαίνουν, παρόλο που στην Ελλάδα αυτό έχει τελευταία αλλάξει

(Οικονόμου & Λαζαρίδου, υ.δ.). Η έννοια, λοιπόν, εμφανίζεται στάσιμη στο επίπεδο της θεωρίας, με αποτέλεσμα να μην έχει γίνει σαφές -στους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής, στα εκπαιδευτικά συστήματα και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, στους εκπαιδευτικούς, στη σχολική ηγεσία, αλλά και στους επιστήμονες- πώς μπορεί να γίνει πράξη (Harris & Jones, 2018). Εξάλλου, αυτό έχει ως αποτέλεσμα την δυσκολία εξακρίβωσης μιας άλλης σημαντικής παραμέτρου: της αποτελεσματικότητας του ΟΜ σε σχέση με το ευρύτερο πρόβλημα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, που είναι η επιτυχής μάθηση των μαθητών σύμφωνα με τις νέες απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής, η οποία θέτει ως φλέγοντα τα ζητήματα της ποιότητας και αριστείας, αλλά και της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Έτσι, η εκπαιδευτική πολιτική να μην δέχεται ισχυρή ώθηση. Στην κορυφή όλων αυτών βρίσκεται το εξής υπαρκτό και σημαντικό πρόβλημα: το πεδίο του οργανισμού μάθησης χαρακτηρίζεται από ασάφεια, καθώς και από έλλειψη κατανόησης, με τη σπουδαιότερη επίπτωση αυτής κατάστασης να είναι η έκπτωση της έννοιας, δηλαδή η ιδέα ότι τα πάντα μπορεί να είναι ΟΜ (Kools, 2020).

Στην εργασία αυτή, ορμώμενοι από την διαπίστωση ότι η ενασχόληση με την έννοια του ΟΜ απαιτεί αποσαφήνιση και εμβάθυνση, σκιαγραφήσαμε αυτό που θεωρούμε συγκεκριμένο του ΟΜ στα σημαντικότερα, τουλάχιστον, συστατικά του. Όπως έχουν επισημάνει οι ερευνητές, πρέπει να είμαστε προσεκτικοί, προκειμένου να μη συμβεί η περίπτωση που η έννοια αυτή θα παραληφθεί από τα ανταγωνιζόμενα εκπαιδευτικά μοντέλα και θα κατανοηθεί με τον επιθυμητό από αυτά τρόπο, με συνέπεια την έκπτωση στη σημασία της. Συγκροτήσαμε, λοιπόν, αναλύσαμε και τεκμηριώσαμε ένα εννοιολογικό μοντέλο *οικολογίας* του ΟΜ, όπου συμμετέχει: η σύγχρονη συνθετική και πολυδιάστατη προσέγγιση της ηγεσίας που είναι προσανατολισμένη προς τη μάθηση - η κοινωνική δικαιοσύνη με την έννοια της επιδίωξης να καταβάλλεται κάθε δυνατή προσπάθεια για τη μάθηση κάθε ανθρώπου - ο προωθημένος επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών, που απορρέει από ένα κοινοτικό πρότυπο εργασίας. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι οι συγκεκριμένες έννοιες είναι ευνοϊκοί παράγοντες για τον ΟΜ, ενώ προφανώς ισχύει και το αντίστροφο: ο μετασχηματισμός του σχολείου από το γραφειοκρατικό μοντέλο στον ΟΜ προάγει αυτά τα τρία στοιχεία. Αυτά απεικονίζονται στο κάτωθι σχήμα:



Θεωρούμε, λοιπόν, ότι είναι απαραίτητη η τοποθέτηση και κατανόηση του ΟΜ στη συνάφεια τουλάχιστον των εννοιών αυτών. Η προτροπή αυτή απευθύνεται σε όσους επιθυμούν να καταπιαστούν ερευνητικά με την έννοια του ΟΜ, αλλά έχουν την τάση να προσπαθούν να την πλησιάσουν απομονωμένη και να παραβλέπουν την διαθεματικότητά της. Επίσης, με βάση την αρχή της εναρμόνισης, φαίνεται πως είναι πολύ δύσκολο να λειτουργήσει ως ΟΜ ένα σχολείο όπου ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί αξία ή όπου ο διευθυντής είναι αδιάφορος και αυταρχικός και δεν ασκεί ηγεσία ή όπου αποκλειστική μέριμνα του προσωπικού είναι η κατά γράμμα τήρηση ενός ακαδημαϊκού αναλυτικού προγράμματος τα περιεχόμενα του οποίου πρέπει να μεταδοθούν πάση θυσία (Κnarpp κ.ά., 2003)• αναλογικά, αυτά ισχύουν και για εκπαιδευτικές περιοχές, εκπαιδευτικές βαθμίδες και εκπαιδευτικά συστήματα. Ωστόσο, ο ΟΜ είναι μια πολύ πρακτική έννοια και θα είχε ενδιαφέρον να δούμε εάν η επίσημη υιοθέτησή της θα μπορούσε να προκαλέσει

αλλαγές, παρόλο που και στην περίπτωση αυτή θα είχε μεγάλη σημασία η ερμηνεία της από την πολιτική.

#### **Αναφορές**

- Barath, T. (2015) Learning organization as a tool for better and more effective schools, *Procedia Manufacturing* 3 (2015) 1494 – 1502
- Barbour, H. D. (2006). *Management Theories*. Στο F. English (εκδ.) (2006) *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*. Sage
- Bates, R. (2010) *History of Educational Leadership/Management*. *International Encyclopedia of Education*. Third Edition, Elsevier, Academic Press
- Bell, L. (2019) *Leading and Managing Professional Learning*. Στο: T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (εκδ.). *Principles of Educational Leadership and Management* (3η έκδ.). Sage
- Bogotch, I., & Shields, C. M. (2014). Introduction: Do promises of social justice trump paradigms of educational leadership? Στο: I. Bogotch & C. Shields (εκδ.), *International handbook of educational leadership and social [in] justice*. London: Springer.
- Bottery, M. (2010). *Contexts for Leadership at the Beginning of the 21st Century*. *International Encyclopedia of Education*. Third Edition, Elsevier, Academic Press
- Bottery, M. (2019). *An Ethics of Educational Leadership for Turbulent and Complex Times*. Στο: T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (εκδ.). *Principles of Educational Leadership and Management* (3η έκδ.). Sage
- Bouvier, A. (2001). *L' établissement scolaire apprenant*. Paris: Hachette
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Deakin University Press
- Chapman, J. (1996). *A new agenda for a new society*. Στο: K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart (εκδ.) (1996) *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Kluwer Academic Publishers.
- Collinson, V. & Cook, T. F. (2007) *Organizational Learning. Improving Learning, Teaching and Leading in School Systems*. Sage Publications
- Collinson, V. (2008) *Leading by learning: New directions in the 21st century*, *Journal of educational administration*, 46, 4, 443-446
- Dewey, J. (1902). *The Educational Situation*. Chicago IL: Chicago University Press.
- Fischer, L. (2003). *Sociologia della scuola*. Mulino, Bologna (ελλ. μετάφραση: (2006). *Κοινωνιολογία του Σχολείου, Μεταίχιμο*
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. The Falmer Press.
- Harris, A. & Jones, M. (2018). *Leading schools as learning organizations*. *School Leadership and Management*, 38, 4, 351-354
- Harris, A. & Jones, M. (2019) *Leading Schools in Challenging Circumstances*. Στο: T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (εκδ.). *Principles of Educational Leadership and Management* (3η έκδ.). Sage
- Harris, A. (2010) *Effective leadership in challenging schools*. *International Encyclopedia of Education*. Third Edition, Elsevier, Academic Press
- Hoy, W. & Miskel, C. (1996). *Educational administration. Theory, research, and practice*. McGraw-Hill
- Hoy, W. & Miskel, C. (2013). *Educational administration. Theory, research, and practice*. McGraw-Hill
- Hoyle, E. & Wallace, M. (2009) *Leadership for professional practice*. Στο: S. Gewirtz, P. Mahoney, I. Hextall & A. Cribb (εκδ.) *Changing teacher professionalism*. London Routledge
- Hoyle, E. (1974) *Professionalism, professionalism and control in teaching*, *London Education Review* 3, 2, 13-19.

Johnson, B. & Christensen, L. (2019) Educational Research, Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches (seventh edition). Sage Publishing.

Kalantzis, M & Cope, B. (2012). New Learning. Elements of a Science of Education. Cambridge University Press (ελλ. Μετάφραση: [επιμ. Ε. Αρβανίτη] (2013). Νέα Μάθηση. Στοιχεία για μια επιστήμη της εκπαίδευσης. Αθήνα: Κριτική).

Kennedy, M. (1999) Infusing Educational Decision Making with Research. Στο: G. Cizek (εκδ.) (1999) Handbook of Educational Policy. Academic Press

Knapp, M., Copland, M, Ford, B., Markholt, A., McLaughlin, M, Milliken, M & Talbert, J. (2003). Leading for Learning Sourcebook: Concepts and Examples. Center for the Study of Teaching and Policy

Kools, M. & Stoll, L. (2016). What makes a school a learning organization? Paris: OECD.

Kools, M. (2020). Schools as Learning Organisations. The concept, its measurement and HR outcomes. PhD Dissertation. Erasmus University Rotterdam.

Leithwood, K. & Seashore Louis, K. (εκδ.) (1998). Organizational Learning in Schools. Taylor and Francis, London and New York.

Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1995) An organizational learning perspective on school responses to central policy initiatives. Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.

Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008) Seven strong claims about successful school leadership, *School Leadership and Management*, 28, 1, 27-42

Lumby, J. (2019) Leadership for Diversity and Inclusion. Στο: T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (εκδ.). *Principles of Educational Leadership and Management* (3η έκδ.). Sage

Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2012). *Educational Administration. Concepts and Practices*. 6th Edition. Wadsworth, Cengage Learning.

Middlewood, D. (2019). Leading and Managing Professional Staff. Στο: T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (εκδ.). *Principles of Educational Leadership and Management* (3η έκδ.). Sage

Middlewood, D., Parker, R & Beere, J. (2005) *Creating a Learning School*. Paul Chapman Publishing

Mulford, B. & Silins, H. (2010). *Organizational Learning in Schools*. International Encyclopedia of Education. Third Edition, Elsevier, Academic Press

Mulford, B. (2010). Leadership and Management Overview. International Encyclopedia of Education. Third Edition, Elsevier, Academic Press

Mulford, W., Silins, H. & Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes*. Kluwer Academic Publishers

Oikonomou, K. & Lazaridou, A. (υπό δημοσίευση) Sharpening the definition of the “school as learning organization”

Örtenblad, A. (εκδ.) (2019). *The Oxford Handbook of the Learning Organization*. Oxford.

Örtenblad, A. (2013). Who is the learning organization for? A stakeholder contingency approach to contextualizing managerial panaceas. Στο: Örtenblad, A. (εκδ.) (2013).

Örtenblad, A. (εκδ.) (2013). *Handbook of research on the Learning Organization: Adaptation and Context*. Edward Elgar Publishing.

Osborne, S. (2006). The New Public Governance? *Public Management Review*, 8(3), 377-386.

Riehl, C. J. (2000) The principal’s role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research* 70 (1) 55-81

Robinson, V. (2019). Excellence in Educational Leadership: Practices, Capabilities and Virtues that Foster Improved Student Outcomes. Στο: T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (εκδ.). *Principles of Educational Leadership and Management* (3η έκδ.). Sage

Rolff, H-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. 3η έκδοση. Beltz

- Rolff, H-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. (3η έκδοση). Beltz
- Ryan, J. (2010) *Leading diverse schools*. International Encyclopedia of Education. Third Edition, Elsevier, Academic Press
- Sammons, P. (2010). *Equity and Educational Effectiveness*. International Encyclopedia of Education. Third Edition, Elsevier, Academic Press
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York. Doubleday.
- Senge, P. (2006). *The fifth discipline. The Art and Practice of the Learning Organization* (2nd ed.). London
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J. (2012). *Schools That Learn*. New York: Crown Business.
- Shields, C. M., & Mohan, E. J. (2008). High-quality education for all students: Putting social justice at its heart. *Teacher Development*, 12(4), 289–300.
- Spratt, J. (2017) *Wellbeing, Equity and Education*. Springer
- Stevenson, H. (2019) *Leadership and Globalisation*. Στο: T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (εκδ.). *Principles of Educational Leadership and Management* (3η έκδ.). Sage
- Stoll, L. & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2-17.
- Timanson, P., & Da Costa, J. (2016). *Learning Organisations and Their Relationship to Educational Improvement*. Στο P. Newton, & D. Burgess (εκδ.), *The Best Available Evidence Decision Making for Educational Improvement*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Torrance, D. & Angelle, P.M. (2019). *The Influence of Global Contexts in the Enactment of Social Justice*. Στο: P. M. Angelle & D. Torrance (εκδ.) *Cultures of Social Justice Leadership. An Intercultural Context of Schools*. Palgrave Macmillan
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1997). *Dimensions of the learning organization questionnaire*. Warwick, RI: Partners for the Learning Organization.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2003). *Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the learning organization questionnaire*. *Advances in Developing Human Resources* 5, 132-151.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2010). *Group and Organizational Learning*. Στο: C. Kasworm, A. Rose & J. Ross-Gordon (εκδ.). *Handbook of Adult and Continuing Education*. Sage.
- Γουβιάς, Δ. & Θεριανός, Κ. (2014). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυθραιώτης, Α. & Πασιαρδής, Π. (2015). *Το σχολείο ως οργανισμός και η αλλαγή*. Στο Π. Πασιαρδής (εκδ.). (2015) *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός*. Ίων, Εκδόσεις Έλλην, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Μπουραντάς, Δ. (2015). *Μάνατζμεντ (νέα έκδοση)*. Εκδόσεις Μπένου
- Οικονόμου, Κ. & Λαζαρίδου, Α. (υπό δημοσίευση) *Η ελληνική έρευνα για τον οργανισμό μάθησης στην εκπαίδευση μέσα από την περίπτωση των μεταπτυχιακών διπλωματικών εργασιών*
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ., & Φωτεινός, Δ. (2016). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση* (2η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.