

Bartłomiej Walczak
Marta Wąsowska

RAPORT Z EWALUACJI KOŃCOWEJ PROJEKTU PILOTAŻOWEGO *SZKOŁA DLA INNOWATORA*



Rzeczpospolita
Polska

Unia Europejska
Europejski Fundusz
Rozwoju Regionalnego



PROJEKT REALIZOWANY JEST PRZEZ:



CENTRUM EDUKACJI
OBYWATELSKIEJ

PARTNERAMI PROJEKTU SĄ:



SZKOŁA
EDUKACJI



PROJEKT WSPIERAJĄ:

Deloitte.

zwolnieni ^z
teorii

PO IR, Poddziałanie 2.4.1. inno_LAB-Centrum analiz i pilotaży nowych instrumentów. przedsiębiorstw do prowadzenia działalności B+R+I, Działanie 2.4: „Współpraca w ramach krajowego systemu innowacji” Rozwoju Regionalnego, Program Operacyjny Inteligentny Rozwój 2014-2020, Priorytet 2: Wsparcie otoczenia i potencjału

Ja bym polecił [Szkołę dla Innowatora] zdecydowanie, dlatego, że tak czy inaczej, jest to nowe doświadczenie, które pokazuje inne spojrzenie, inną perspektywę, zmieniam przestrzeń, więc zmieniam perspektywę też troszkę. Patrzę trochę bardziej na siebie z boku, uczę się patrzeć na siebie z boku i uczę się wykorzystywać to, co rzeczywiście w tym świecie współczesnym jest istotne. Dla mnie słowem kluczem jest ta procesowość i dla mnie innowator, to jest synonim procesowości, i to jest chyba istota edukacji, żeby zwracać uwagę na proces, a nie na wynik. (NAU15)

O3: Czyli trzeba przyznać, że ten projekt nas pobudził do działania. O2: Tak, to na pewno, mocno.

O3: Wydawało nam się, że już tak dużo umiemy.

O2: Myśmymy sobie tak spali tutaj chyba, nie? Tak był spokój, była cisza.

O3: A okazało się, że jest na odwrót i jeszcze chyba wiele przed nami.

O4: Ale też rozwijamy się w tym, bo...

O3: Ale rozwijamy się w tym i nam się chce! (NAU12)

Ja myślę tak, [...] że każda zmiana musi się zacząć od nas i po prostu wydaje mi się, że ten innowator dał nam to i musi być kontynuowany, że dał zarzewie zmiany. Jeżeli my już mamy ten pierwiastek, że rzeczywiście widzimy zmianę u innych i chcemy też się zmienić, to jak my, nauczyciele po prostu zaczniemy coś robić inaczej, myśleć inaczej, to nasza szkoła i nasz sposób nauczania, nasze dzieciaki jednocześnie też będą innowacyjni jak my. I to nam dała ta innowacja przed wszystkim, właśnie tą małą iskierkę. (NAUPP4)

Spis treści

Wprowadzenie	8
Pytania badawcze i kryteria ewaluacji	9
Wystąpienie wpływu	10
Przebieg procesu interwencji	11
Spójność założeń i oddziaływań projektu	12
Perspektywy skalowalności	13
Nota metodologiczna	14
Wystąpienie wpływu	16
Zmiana poziomu kompetencji proinnowacyjnych u uczniów	16
Informacje o przebiegu pomiaru	16
Zmiana poziomu kompetencji proinnowacyjnych u uczniów	9
Zróżnicowania między szkołami	27
Wpływ na nauczycieli	31
Wpływ na dyrektorów	39
Wpływ na przestrzeń	41
Zmiany w salach lekcyjnych	41
Zmiany w przestrzeni wspólnej (korytarz, podwórko, biblioteka...)	44
Trudności i wyzwania na przyszłość	46
Wpływ na kulturę pracy szkoły	48
Niezamierzone efekty	52

Czynniki modelujące wpływ	56
Pandemia	56
Przeciążenie	57
Postawy nauczycieli	58
Rola dyrektora	59
Rola otoczenia szkoły	61
Uwarunkowania systemowe	65
Unikalność oddziaływania projektu	67
Perspektywy utrwalenia zmian	67
Przebieg procesu wsparcia	70
Narzędzia „Szkoly dla Innowatora”	75
Praca w grupach	75
Informacja zwrotna	75
Odwrócona lekcja	76
Analiza prac uczniów	77
Inwentaryzacja	79
Planowanie	84
Wizyta studyjna w Radowie Małym	86
Obserwacje lekcji	87
Projekt społeczny	89
Zadania interdyscyplinarne	91
Projekt interdyscyplinarny	92

Linie rozwoju	95
Wyzwania	98
Praktyka wdrażania	101
Pandemia	103
Praca z liniami rozwoju	104
Przyszłość	107
Profil kompetencji	110
Kurs internetowy	111
Wycieczki i spotkania z przedsiębiorcami	114
System doradztwa	115
System wsparcia dyrektorów	119
Gniazda i opieka mentorska	119
Szkolenia	123
Wizyta studyjna w Radowie Małym	124
Wizyty studyjne w innych szkołach	125
Koszty uczestniczenia w projekcie	126
Adekwatność proponowanych rozwiązań do specyfiki szkół	127
Spójność założeń i oddziaływań projektu	129
Partycypacyjność interesariuszy	129
Uwzględnienie różnorodności potrzeb uczniów	133
Klasa VII	137
Re-aranżacja przestrzeni	140

Partycypacja w procesie re-aranżacji	140
Adekwatność wprowadzonych rozwiązań do potrzeb szkół	142
Spójność i kompletność rozwiązań	143
Perspektywy skalowalności	145
Upowszechnianie na poziomie szkoły	145
Zadania interdyscyplinarne	146
Lekcje pokazowe	148
„Przyjaciół” spoza zespołu	150
Rady szkoleniowe	152
Inne strategie	153
Upowszechnianie poza szkołą	155
Jak ułatwić kształcenie kompetencji proinnowacyjnych?	159
Propozycje zmian w projekcie	160
Wnioski i rekomendacje	163
Wystąpienie wpływu	163
Przebieg procesu interwencji	170
Spójność założeń i oddziaływań projektu	177
Perspektywy skalowalności	179
Bibliografia	181
Autorzy	183

Wprowadzenie

Ewaluacja wewnętrzna „Szkoły dla Innowatora” (dalej jako SdI) była zaprojektowana jako integralna część projektu i prowadzona od jego początku. Przygotowując badanie staraliśmy się uwzględnić trzy priorytety:

1 Prowadzenie **ewaluacji naukowej**, podążając za Pattonowską ideą *evaluation science* (2018: 187-188) poprzez przestrzeganie zasad metodologii naukowej i konceptualizację oraz analizę w ramach dostępnej wiedzy naukowej.

2 Zapewnienie maksymalnej **partycypacji interesariuszy**, zgodnie z założeniami paradygmatu transformatywnego (Mertens, 2008; zob. Mizerek, 2017, s. 45-46). W tym celu na wszystkich etapach ewaluacji staraliśmy się zapewnić przestrzeń na konsultacje z interesariuszami. Obejmowało to spotkania z zespołem koordynującym projekt, Radą Programową, ekspertami Konsorcjum i autorami narzędzi, trenerami/doradcami pracującymi z nauczycielami i dyrektorami, dyrektorami szkół uczestniczących w projekcie oraz badanie potrzeb nauczycieli. Zabrakło niestety możliwości konsultacji z uczniami, ale staraliśmy się, zgodnie z koncepcją *empowerment evaluation* Davida Fettermana (zob. Levin, 1996, s. 49) wzmocnić ich głos przez proces badawczy.

3 Utrzymanie orientacji na **maksymalizację użyteczności** (Patton, 1982, 1997), przy czym nie realizowaliśmy pełnego programu ewaluacji pragmatycznej, a raczej staraliśmy się utrzymać proces projektowania i realizacji badania w nurcie ewaluacji dialogicznej. Bliska jest nam koncepcja podejścia włączającego wartości (*value-engaged approach in evaluation*), która – jak pisze Jennifer Greene – oznacza postawienie na pierwszym planie wiedzy i doświadczeń interesariuszy, do których inkorporuje się na równych prawach wiedzę i doświadczenia ewaluatorów, w tym informacje pochodzące z literatury naukowej (Green, 2005, s.31). Aby zmaksymalizować użyteczność ewaluacji, przez cały czas trwania projektu spotykaliśmy się w regularnych, dwu tygodniowych odstępach z koordynatorem projektu i omawialiśmy wnioski z ewaluacji bieżącej, ewentualne rekomendacje oraz dalsze działania ewaluacyjne.

Podstawowym **celem** ewaluacji było:

- Dostarczanie na bieżąco informacji o podejmowanych interwencjach, w celu ewentualnych modyfikacji i usprawnień.
- Zebranie danych dających podstawę do rekomendowania rozwiązań na przyszłość, służących skalowaniu projektu na większą liczbę szkół.

Ostatecznie na ewaluację składały się trzy działania:

1. Ewaluacja **bieżąca** (*on-going*), monitorująca przebieg procesu wsparcia przez cały czas trwania projektu;
2. Ewaluacja **śródkresowa** (*midterm*) (luty - maj 2021)
3. Ewaluacja **końcowa** (luty - marzec 2022).

Wszystkie działania ewaluacyjne zakończyliśmy raportami – w przypadku ewaluacji *on-going* częściowymi, dostarczonymi na bieżąco liderowi projektu oraz podsumowującym, przekazanym w kwietniu 2022. Z ewaluacji śródkresowej przygotowaliśmy w maju 2021 raport podsumowujący. Jest on również dostępny jako część opracowania podsumowującego ewaluację bieżącą. Poniższe opracowanie jest podsumowaniem ewaluacji końcowej, ale w wielu miejscach będziemy odwoływać się do wyników ewaluacji bieżącej i śródkresowej.

Pytania badawcze i kryteria ewaluacji

Założyliśmy cztery **przekrojowe kryteria ewaluacji**:

- **Spójność**, odnoszona tak do składowych projektu, jak i działań wewnątrz szkoły
- Osiąganie **wpływu** (na poziomie kompetencji proinnowacyjnych uczniów, warsztatu pracy nauczycieli i kultury organizacyjnej szkoły)
- **Partycypacja** interesariuszy, przede wszystkim osób bezpośrednio należących do szkolnej społeczności: uczniów, rodziców, nauczycieli, kadry zarządzającej
- Możliwości **skalowania**, w wymiarze mikro (szkoła), mezo (gmina, grupa szkół), makro (cały system)

Czytelnik zapewne dostrzeże w dalszej części raportu, że nie formułowaliśmy szczegółowych kryteriów w poszczególnych obszarach analizy. Zamiast tego, zgodnie z przywoływanymi powyżej założeniami *value-engaged approach* staraliśmy się odtwarzać wartości przypisywane działaniom przez interesariuszy. Technicznie rzecz biorąc pełnią one podobną funkcję co założone *ex ante* kryteria, niemniej pozwalają na budowanie wiedzy w oparciu o *emiczną*, a zatem wyprowadzoną z doświadczeń i systemu wartości badanych (Pike, 1967; Feleppa, 1986), strategię poznawczą.

Z uwagi na złożoność tego projektu, podzieliśmy pytania ewaluacyjne na **cztery główne obszary**.

- A. Wystąpienie wpływu
- B. Przebieg procesu interwencji
- C. Spójność założeń i oddziaływań projektu
- D. Perspektywy skalowalności projektu

Wystąpienie wpływu

W tym obszarze do konceptualizacji ewaluacji wykorzystano zalecenia EVPA (2015) do mierzenia wpływu. Warto jednak zauważyć, że ewaluowany projekt jest specyficzny, gdyż dotyczy obszaru praktyki edukacyjnej, który – jak pokazują doświadczenia innych projektów - rzadko poddaje się zmianie (Fullan, 1998: 54; 2001: 5). Co więcej badania nad zmianą edukacyjną (tamże: 24) oraz wprowadzaniem innowacji (Molas-Gallart, Davies, 2006) pokazują nieadekwatność prostych jednoliniowych modeli zmiany. **Stąd została podjęta próba uwzględnienia szerokiej konceptualizacji oddziaływania – nie tylko w odniesieniu do kompetencji proinnowacyjnych uczniów czy umiejętności rozwijania tych kompetencji przez nauczycieli, ale poziomu szkoły jako organizacji.** Szeroka definicja obszaru zmiany oraz postawienie pytania o niezamierzone efekty (Boudon, 2008) mogą pozwolić na wychwycenie skutków interwencji, które wychodzą poza pierwotne założenia.

Dane były gromadzone przede wszystkim w ramach wizyt badawczych w szkołach oraz poprzez analizę dokumentacji, w szczególności wyników pomiaru poziomu kompetencji uczniów i nauczycieli.

Pytania badawcze:

Czy widać oddziaływania poszczególnych interwencji? W jakim stopniu zaszła zmiana w praktykach pracy szkoły? Czy widać zmianę kultury organizacyjnej szkoły?

- Czy wystąpiła zmiana kompetencji nauczycieli i uczniów?
 1. Czy wystąpiły niezamierzone efekty? Jakiego ryzyka wiążą się z oddziaływaniem projektu?

2. Jaki czas i zasoby były potrzebne do uzyskania wpływu? Które z nich okazały się kluczowe?
3. Na ile oddziaływanie projektu jest unikalne?
4. Co decyduje, że interesariusze otwierają się na kompetencje proinnowacyjne?
5. Jakie jest znaczenie modelu przywództwa i relacji w organizacji dla osiągnięcia wpływu?
6. Jakie jest znaczenie warunków brzegowych stwarzanych przez system?

Przebieg procesu interwencji

Obszar ten obejmuje badanie działań szkoleniowych i przebiegu pracy ze szkołami; w głównej mierze został podsumowany w raporcie z ewaluacji bieżącej. Od strony metodologicznej obszar ten był badany za pomocą wszystkich wymienionych poniżej metod. Niezależnie od formalnego osadzenia tego obszaru we Wniosku warto zwrócić uwagę, że dane z monitoringu przebiegu procesu w szkołach (zob. Wolf 1990: 81 i nast.) mogą pomóc w określeniu warunków brzegowych dla skalowalności projektu.

Pytania badawcze:

1. Na ile program wsparcia dla nauczycieli i dyrektorów spełnia poniższe kryteria:
 - Indywidualizacja i wysoka jakość wsparcia
 - Spójność składowych tego działania z celem projektu i profilem kompetencyjnym nauczyciela
 - Struktura wspierająca proces uczenia się (adekwatne planowanie zajęć, zastosowane metod sprzyjających uczeniu się, wykorzystanie e-learningu)
 - Stwarzanie warunków dla samodzielnego podejmowania decyzji przez nauczycieli
 - Praktyczny wymiar szkoleń
 - Wspieranie upowszechniania dobrych praktyk w szkole i pomiędzy szkołami
 - Elastyczność w doborze treści

Ponadto w odniesieniu do programu wsparcia dla dyrektorów:

- Wspieranie spójności oddziaływań na poziomie szkoły
- Wspieranie sieciowania pomiędzy szkołami

2. Re-aranżacja przestrzeni (działanie 7):

- Na ile zachowano zasadę partycypacyjności różnych interesariuszy w szkołach?
- Na ile rozwiązania są adekwatne do specyfiki/potrzeb szkoły?

3. W jakim zakresie diagnozowane i wykorzystywane są istniejące zasoby?

4. W jakim zakresie praca ze szkołami jest zindywidualizowana?

Spójność założeń i oddziaływań projektu

Ten obszar jest oparty przede wszystkim na analizie dokumentów i wizytach badawczych. Warto zwrócić uwagę, że pytanie o partycypację interesariuszy (stawiane też w pierwszym obszarze) jest w istocie pytaniem z poziomu fenomenologii zmiany i dotyczy jednego z kluczowych czynników dla osiągnięcia wpływu (Fullan 1998: 39).

Pytania badawcze:

1. Na ile zachowano partycypacyjność interesariuszy (uczniów, rodziców, nauczycieli, dyrektorów) na różnych etapach projektu.

2. W jakim stopniu metody i narzędzia rozwijania kompetencji proinnowacyjnych uwzględniają:

- różnorodność potrzeb edukacyjnych oraz umiejętności poznawczych, technicznych, behawioralnych i funkcjonalnych uczniów
- inkluzywność (włączenie wszystkich uczniów)
- spójność rozwiązań w narzędziach.

3. Czy została zachowana różnorodność szkół biorących udział w programie?

4. Jakich elementów zabrakło w koncepcji projektu, jakich było za dużo/były zbędne?

Perspektywy skalowalności

Ostatni obszar, kluczowy z punktu widzenia wpływu projektu na system edukacyjny, w dużej mierze „konsumuje” wyniki badań prowadzonych w pozostałych obszarach i jest podsumowany w rekomendacjach przy pozostałych obszarach.

Pytania badawcze:

1. Jaki jest wpływ specyfiki szkół na zmianę i perspektywy skalowalności?
2. Które elementy interwencji można powielać, które muszą być zindywidualizowane? Które działania są niezbędne do uruchomienia zmiany?
3. Jakim zakresie w szkołach identyfikowane są bariery, oceniany realizm planów, obecna świadomość celów i sposobów ich osiągnięcia? Jakiego wsparcia w związku z tym wymagają szkoły?
4. Jakie są motywacje nauczycieli i dyrektorów do zaangażowania w zmianę? Jak zmieniają się w czasie?
5. Jakie jest znaczenie relacji na poziomie mezo (szkoły w gminie/okolicy) i mikro (w zespole nauczycielskim)?
6. Czy w zespole nauczycielskim są potencjalni liderzy zmiany, zdolni do zainicjowania jej w innych szkołach?
7. Jak na zmiany reagują organy prowadzące? Jakie czynniki są kluczowe w uczynieniu z organów prowadzących sojuszników zmiany?
8. Jakie podmioty na poziomie lokalnym są kluczowymi sojusznikami? Jakich zasobów mogą dostarczyć, jaką rolę odegrać (OECD 2018)?

Nota metodologiczna

Ewaluacja została przygotowana z użyciem **strategii mieszanej** (Patton 1997, s. 247-257, Creswell, 2013, rozdz. 11). Komponenty **ilościowe** realizowane za pomocą ankiet typu CAWI obejmowały:

- Monitorowanie procesu wsparcia (na próbach nauczycieli, dyrektorów i uczniów biorących udział w poszczególnych działaniach).
- Badanie potrzeb nauczycieli.
- Badanie podsumowujące pierwszy etap projektu w ramach ewaluacji śródkresowej.

Komponenty jakościowe:

- Obserwacje podczas szkoleń i spotkań ekspertów.
- Obserwacje spotkań podsumowujących z doradcami.
- Wywiady grupowe on-line z dyrektorami, nauczycielami i doradcami w ramach ewaluacji śródkresowej.
- Wizyty badawcze w szkołach, realizowane w modelu *multi-sited evaluation* (Smith-Moncrieffe, 2009; Lawrenz i Huffman, 2003). Podejście to wywodzi się z tradycji antropologicznych badań wielostanowiskowych (Marcus, 1995, więcej o zastosowaniu podejścia etnograficznego w ewaluacji edukacyjnej zob. Fetterman 1984). Wizyty obejmowały następujące działania badawcze:
 - Analizę danych zastanych (wniosek, sprawozdania doradców, notatki ze spotkań podsumowujących, strona internetowa szkoły).
 - Analizę wyników pomiaru zmiany kompetencji proinnowacyjnych u uczniów (zob. niżej).
 - Wywiady indywidualne lub diady z doradcami pracującymi z daną szkołą.
 - Wywiad indywidualny z dyrektorem.
 - Wywiad grupowy z nauczycielami z zespołu projektowego.
 - Wywiad grupowy z uczniami z zastosowaniem metod aktywizujących.
 - Wywiad grupowy lub indywidualny z nauczycielami spoza zespołu projektowego.

- Spacer badawczy z uczniami.
- Metody wspomagające adresowane do uczniów: fotoesej, ankieta typu CAWI.

Wszystkie wywiady (z wyjątkiem większości indywidualnych rozmów z nauczycielami spoza projektu) były nagrywane i transkrybowane. Podczas badań sporządzaliśmy na bieżąco notatki terenowe i spotykaliśmy się w celu omówienia wyników i wniosków.

Zmianę poziomu kompetencji proinnowacyjnych badano w schemacie quasi-eksperymentalnym (podwójny pomiar bez grupy kontrolnej, zob. Bamberger, Rugh, Mabry, 2006, s. 221) w oparciu o linie rozwoju (Hess, 2010, Calkins, 2013, Shepard, 2018). Sam pomiar został zrealizowany przez nauczycieli w oparciu o obserwacje i narzędzia do autodiagnozy, a zatem w strategii jakościowej. Zebrane dane zagregowano i poddano analizie ilościowej. Szczegółowy opis procedury badawczej i analitycznej znajduje się w treści raportu.

Dane ilościowe analizowaliśmy za pomocą pakietu SPSS (v. 27) oraz pomocniczo arkuszy kalkulacyjnych, jakościowe – MAXQDA 2022. Dla ochrony anonimowości badanych wszystkie szkoły zostały opisane za pomocą przypisanych losowo kodów; z cytatów i opisów usunięto dane umożliwiające identyfikację. Odwołania do nauczycieli i dyrektorów są świadomie podane tylko w formach męskoosobowych.

Opis próby badawczej. Do projektu zakwalifikowano dwadzieścia szkół. Są one rozproszone w różnych częściach Polski, od województwa zachodniopomorskiego po lubelskie. Szkoły różnią się charakterystyką: w próbie znalazły się zarówno placówki wiejskie (siedem szkół), położone w ośrodkach miejskich do 50 tys. mieszkańców (pięć) oraz miastach powyżej 100 tys. mieszkańców, w tym trzech metropoliach (powyżej pół miliona mieszkańców). Badane placówki były zróżnicowane wielkością, od mniej niż stu do ponad półtora tysiąca uczniów i uczennic. Co ważne, różnice dotyczyły też poziomu zaangażowania w projekty, osiągnięć szkolnych oraz poziomu awansu zawodowego kadry.

Oznaczenia źródeł:

Ewaluacja bieżąca: dane z ankiet typu CAWI wysyłanych po szkoleniu

DYR: wywiad indywidualny z dyrektorem

NAU: wywiad grupowy z nauczycielami z zespołu projektowego

UCZ: wywiad grupowy z uczniami z klasy projektowej

NAUPP: wywiad grupowy lub rozmowa z nauczycielami spoza zespołu projektowego

Wystąpienie wpływu

Zmiana poziomu kompetencji proinnowacyjnych u uczniów

Informacje o przebiegu pomiaru

Pomiar przeprowadzono dwukrotnie – po raz pierwszy w styczniu/lutym 2021, po raz drugi w lutym/marcu 2022. Ogółem zgromadzono 441 poprawnie dopasowanych pomiarów na 452 uczniów na listach, co oznacza bardzo wysoki poziom dopasowania prób, wynoszący 98%.

Narzędziem wykorzystanym w pomiarze były linie rozwoju. Jest to całościowe rozwiązanie zawierające opis poszczególnych etapów rozwoju kompetencji proinnowacyjnych oraz narzędzia (arkusze obserwacji, auto-diagnozy, wskazówki do analizy prac). Struktura linii rozwoju opiera się na 18 umiejętnościach, pogrupowanych w pięć wiązek kompetencji proinnowacyjnych. Narzędzie to służy do planowania i monitorowania rozwoju: dla każdej z kompetencji pokazano kamienie milowe, dopasowane do możliwości rozwojowych uczniów i ukazujące narastanie kompetencji. Linie rozwoju mają budowę kaskadową. Do każdej z kompetencji (pogrupowanych w wiązki) przyporządkowano obszary rozwoju, do których z kolei przynależą szczegółowe siatki wskaźników umiejętności i postaw, umożliwiające opisanie ucznia na jednym z trzech kroków (Białek, Swat-Pawlicka, 2021).

Z uwagi na nielosowy charakter próby analizy będą prowadzone wyłącznie na poziomie opisowym. Warto zastrzec, że dwa czynniki mogły mieć wpływ na dokładność pomiaru:

1. W pierwszym pomiarze w ośmiu szkołach „zmapowano” uczniów na poziomie szczegółowych opisów kroków na liniach, wskaźnikujących poszczególne obszary do rozwoju. W drugim pomiarze po szczegółowe wskaźniki sięgnęli nauczyciele z sześciu szkół. O ile badania jakościowe pokazują, że w większości placówek nauczyciele posługiwali się szczegółowymi opisami kroków, nie mamy możliwości oceny na ile proces ten miał charakter systematyczny i nie posiadamy danych dla poszczególnych podobszarów. W analizie posłużymy się opisami zagregowanymi do poziomu obszarów do rozwoju.

O3: U nas była liczna klasa. Jakbyśmy chcieli tak faktycznie rzetelnie te wszystkie gałązki na jednego ucznia, to powiem tak, zeszłoby to faktycznie czasowo bardzo dużo.

O4: Też nie wiedzielibyśmy, kiedy powiedzieć.

O3: I powiedzieliśmy po paru osobach, że tyle, bo już nie wiemy sami co i jak.

O4: Zbyt skomplikowane.

O5: Były sytuacje, kiedy odwoływaliśmy się, a co się na to składa, jak na to popatrzeć. Po prostu sięgaliśmy do tych, bo zależy przy jakim uczniu, nie wiem, więcej wątpliwości, pytań albo większe rozbieżności między nami, też żeśmy zaczynali. (NAU17)

2. Pierwszy pomiar miał miejsce w trakcie **pandemii**. W trakcie pięciu wywiadów grupowych nauczyciele poruszyli kwestię utrudnień w obserwacjach prowadzonych w warunkach nauki zdalnej.

Znaczy w ogóle to [mapowanie] było bardzo trudne, bo tak jak [...] powiedziała wcześniej, no to głównie były lekcje zdalne, więc obserwacja była trudna jednak, bo jak my miałyśmy więzkę współpracy, dzieliłyśmy uczniów na pokoje, to zanim się przeklikano te wszystkie pokoje, no to praktycznie lekcja się kończyła i było to trudne do zaobserwowania. [...] i tak naprawdę jak się było w jednym pokoju to nie wiedziałam co się dzieje w drugim pokoju i trzecim, więc jak mnie wzywał jeden pokój, to nagle drugi, trzeci, czwarty. Jest ich 15, jeden ma taki internet, drugi taki, więc to przeklikanie na pewno spowalniało. Bo inaczej jest w klasie, inaczej jest w pokojach, bo widzę wtedy całą klasę i wiesz, zresztą w ogóle obserwacja 15 uczniów jest trudna. (NAU10)

Obserwacja w trakcie zdalnego nauczania była szczególnie trudna dla nauczycieli przedmiotów, które zaczynają się w siódmej klasie (lub nauczycieli, którzy z innych powodów dopiero zaczęli pracę z daną klasą).

To były rozmowy ale to było tak trudne, ponieważ niektórzy z nas zaczęli pracę z tą klasą w klasie 7, kiedy zaczęło się nauczanie online, czyli my poznawaliśmy ich tak naprawdę przez ikonki w komputerach (NAU1)

Jednocześnie **dobra znajomość uczniów** była podnoszona dokładnie w tej samej liczbie szkół jako czynnik ułatwiający rozstrzygnięcie. Biorąc pod uwagę opisane dalej procesy podejmowania decyzji w drodze konsensusu i głos nauczycieli znających uczniów, trudno uznać brak wcześniejszego kontaktu z klasą przez pojedynczych nauczycieli za czynnik istotnie zaburzający pomiar.

Każdy z nas z uczniami pracował przynajmniej rok, dwa z nimi. Uczniów znaliśmy bardzo dobrze i właśnie dlatego, że uczniów znaliśmy bardzo dobrze, dzięki temu z nami było łatwiej się dogadać, że a u mnie ten uczeń pracuje tak i tak, a u ciebie dobra, to dajemy go tu czy to? Ułatwione było dla nas wstawienie ucznia w odpowiednią kratkę, że tak powiem. (NAU13)

W procesie „mapowania” uczniów powszechnie posługiwano się **triangulacją**, konfrontując ze sobą opinie różnych nauczycieli z zespołu i obserwacje poczynione podczas różnych zajęć. Jest to czynnik podnoszący wiarygodność uzyskanych danych.

A pamiętam takie sytuacje, gdzie nad jednym uczniem dyskutowaliśmy ileś tam minut, bo każdy gdzieś go widział z innej strony, każdy próbował jakieś mocne strony jego znaleźć, że może nie jest aż tak źle, tu jednak jeden drugiego przekonywał, że chyba tak nie jest, także znowu też indywidualnie zależało od ucznia. (NAU19)

Każde dziecko widzimy, ono na różnych przedmiotach pracuje inaczej, u różnych nauczycieli inaczej, na języku polskim, matematyce, historii zupełnie inaczej postrzegamy i nie widzimy całości, widzimy tylko wycinek i to się składa na to, że kłóciliśmy się czasem o ocenę. U mnie nie, a u ciebie tyle? Niemożliwe. I to jest to, że ta całość składa się z małych rzeczy. My próbujemy otworzyć jak te rzeczy funkcjonują – raz lepiej, raz gorzej. Różnie to bywa. Na niektórych przedmiotach im zależy, że np. na matematyce, chemii, fizyce musi uważać, a jak nie będzie, to nic nie zrozumie. Może na języku polskim, geografii, historii może nie uważać, bo przeczyta kilka razy i zrozumie, a matematyka, fizyka, chemia, jeśli na przedmiotach ścisłych ma problem z oponowaniem albo niektóre przedmioty przychodzą mi łatwo, to łatwiej mi nawiązać współpracę i współpracują, a niektóre przedmioty im ciężko. (NAU11)

Nauczyciele opierali się na **obserwacjach zachowań uczniów**, poczynionych zarówno podczas zajęć lekcyjnych, jak i poza klasą.

Zachowania konkretnego ucznia obserwowanego przez nas na konkretnym naszym przedmiocie albo na przerwie, jak wchodzi w relacje z innymi uczniami, jak reagował, w ten sposób. No ale zawsze to było, każdy z nas sobie przypominał, aha, a wtedy to była taka sytuacja, w której ona powiedziała tak, gdzie do tej pory było tak, ale tutaj była zmiana albo na plus, albo na niekorzyść. Bo każdy się odwoływał do swojej pamięci co się działo u niego (NAU1)

Kluczowym aktorem podczas „mapowania” okazał się **wychowawca klasy**.

Informacje brałyśmy od wychowawcy. No i dużo te osoby, które miały lekcje, znały te dzieci, tak? Bo jeżeli to było w 7 klasie, to niektóre z nas miały z nimi wcześniej lekcje, czyli np. w 6 i już te dzieci się znało na ileś. No niektóre te osoby były takie, że dopiero zaczynały pracę w 7 klasie, no więc nie za bardzo mogły tam pomóc, ale bazowałyśmy generalnie na tym, co nam wychowawczynie mówiła, plus koleżanki, które znały dzieci mogły nam tam przekazać. I mówię, te osoby, które miały najmniejszy kontakt, no tam też miały jakieś swoje obserwacje, ale chyba największym źródłem informacji była pani wychowawczynie. (NAU18)

W dwóch przypadkach konsensus polegał na „podciągnięciu” oceny do wyższego poziomu.

O4: Wystarczyło, że u jednej osoby to zadziałało i już ten uczeń był na tym poziomie. U innego mogło to nie zadziałać, ale inny nauczyciel wypowiadając się tutaj na forum, jest. No to znaczy, że on przejawia takie, na tym poziomie.

B: Czyli rozumiem, że jakby zawsze ciągnęliście krok wyżej.

O4: No bo uczeń jest zdolny, tylko akurat może u mnie na lekcji, no z matematyki jest trudno. No to może właśnie u mnie to nie działa, a na polskim, czy na angielskim to działa (NAU16)

W jednej czwartej szkół pomiar przeprowadzono wykorzystując **narzędzia do samooceny uczniowskiej**. Warto podkreślić, że większość zespołów nauczycielskich zrezygnowała z tych rozwiązań metodologicznych, zaś te, które zdecydowały się na ich używanie musiały dostosować je do warunków zdalnego nauczania.

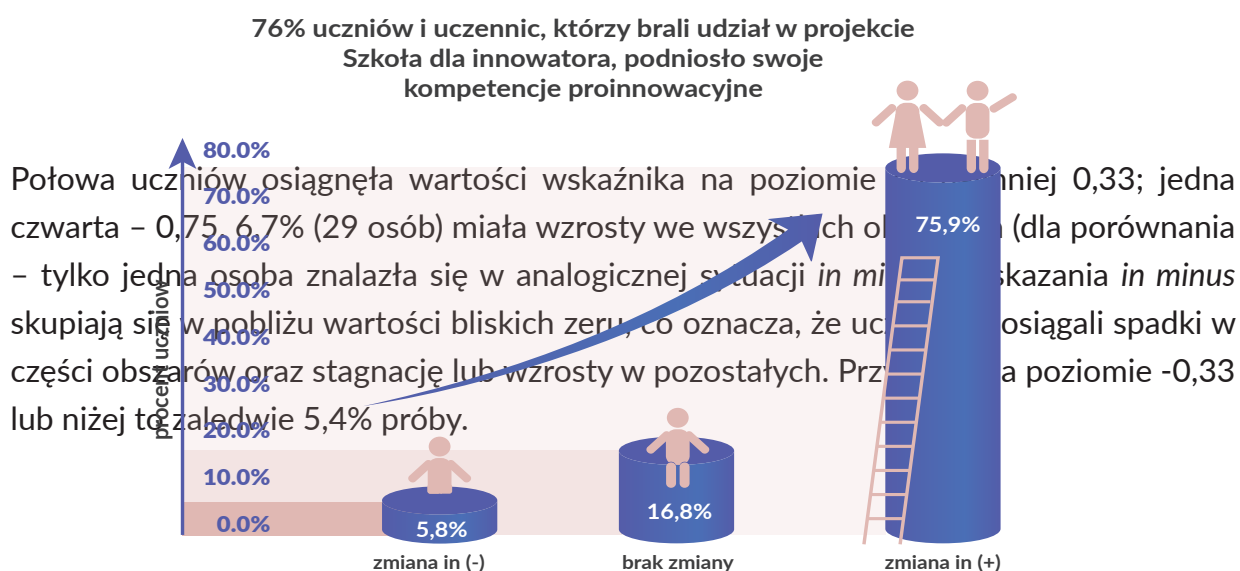
Takiej samooceny, tak. Co prawda, odbywało się to elektronicznie, bo to było w czasie, kiedy było nauczanie zdalne, ale próbowaliśmy taką ankietę stworzyć, tak żeby ona była adekwatna do tego, co niosły ze sobą te linie, czy praca z liniami rozwoju dla nas, nauczycieli. No i to w wielu miejscach jakby potwierdzało, ich odbiór był podobny do naszego, że zrobili jaki postęp, prawda? Potrafili odpowiedzieć na pytania dotyczące projektów w taki sposób, który nas zadawała, czyli wiedzieli o czym mówią, prawda? Czyli to było zrozumienie problemu, o który tam pytaliśmy. (NAU7)

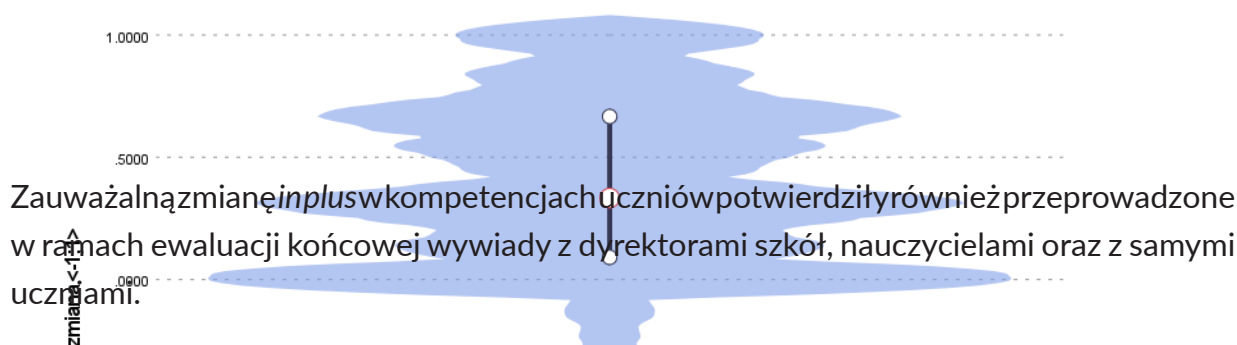
Tyle na temat przebiegu pomiarów. Warto zauważyć, że **szkoły wybierały od jednej do czterech wiązek kompetencji proinnowacyjnych**. Najbardziej popularną (19 szkół) okazała się wiązka kompetencji współpraca, dalej rozwiązywanie problemów (16), samodzielność myślenia (12), zarządzanie sobą (9). Najrzadziej pracowano nad wiązką liderstwo (4 szkoły).

Zmiana poziomu kompetencji proinnowacyjnych u uczniów

W dalszej części opracowania przedstawimy wyniki ilościowe. Aby móc porównać ze sobą szkoły pracujące na różnej liczbie wiązek kompetencji skonstruowaliśmy **wskaźnik kierunkowy**, który został oparty na wynikach na poziomie obszarów rozwoju. W analizie porównywano poziomy uzyskane w pierwszym i drugim pomiarze dla każdego z uczniów, kodując zmianę *in plus* jako 1, brak zmiany jako 0 a regres jako -1. Na koniec wynik był sumowany i dzielony przez liczbę obszarów rozwijanych w danej szkole. Uzyskany wskaźnik zamyka się w przedziale $<-1;1>$ i uzyskuje średnią wartość 0,376 (SD=0,35). Za jego pomocą można zobaczyć intensywność i kierunek zmian. Zilustrujmy to kilkoma przykładami. Jeśli uczeń rozwinąłby się we wszystkich obszarach, uzyskałby wartość 1. Gdyby miał przyrost w trzech i brak zmiany w jednym uzyskałby wskaźnik 0,75. Z kolei w przypadku wzrostu w dwóch obszarach, stagnacji w trzecim i spadku w czwartym wskaźnik wyniósłby 0,25. Ujemne wartości wskaźnika oznaczają dominujący regres.

Patrząc globalnie na wszystkich uczniów można zauważyć, że **zdecydowana większość – niemal 76% – osiągnęła wzrosty kompetencji proinnowacyjnych. U 17% nie zaobserwowaliśmy zmiany, u niespełna 6% - spadek.**





Zdecydowanie na pierwszy plan wysuwa się tutaj **współpraca w grupie**. Nauczyciele zauważają wyraźną różnicę w pracy uczniów z klas projektowych z początku projektu i na jego zakończenie. Co ważne, dotyczy to umiejętności współpracy każdego, z każdym, tzn. zażywają w losowo utworzonych zespołach:

Na pewno ta współpraca, u nich wygląda inaczej, niż to było na początku. Przynajmniej w większości starają się, że jak kiedyś np. byli dzieleni na pary czy na grupy, to schodził nam czas na dyskusję: „a czemu ja muszę z tą osobą, a czemu z tą..”, a tutaj jednak, oni po prostu się przyzwyczaili do tego, że raz są z tą osobą, raz są z tą osobą i po prostu tak przyjmują to, nie. Że jest to tak w miarę szybko i sprawnie i starają się współpracować w różnej konfiguracjach, nie? (NAU20)

Ale ja myślę, że tutaj, jeśli chodzi o współpracę, to taki plus, który ja dostrzegam to to, że początkowo był problem, że ja z tym nie będę, a teraz jest tak, że każdy z każdym i to jest taki bardzo duży plus według mnie, że potrafią współpracować ze sobą, niezależnie jaka to jest grupa stworzona. (NAU17)

Potwierdzają to również sami uczniowie. Na pytanie o to, czego się nauczyli dzięki udziałowi w projekcie, najczęściej odpowiadają „współpracy”:

Najbardziej to współpracy, bo jakby ten, kiedyś nie umieliśmy współpracować a teraz potrafimy i nie kłócimy się przy tym. (UCZ12)

Jakby jesteśmy teraz bardziej zgrani, jak mamy jakieś prace w grupach to szybko to robimy, a nie tak jak wcześniej się wlecemy i nie wiemy od czego zacząć. (UCZ11)

Uczniowie wspominają również o tym, że losowy dobór grup im nie przeszkadza, a niektórzy potrafią nawet dostrzec korzyści płynące z takiej organizacji pracy. Praca w

grupach umożliwia uczniom poznanie kolegów, z którymi wcześniej nic ich nie łączyło oraz pomaga w przełamaniu wzajemnych niechęci:

Więcej pracujemy w grupach, nie przeszkadza mi to, że nauczyciele wybierają losowo, mniej się kłócimy, więcej czasu spędzamy ze sobą i łatwiej jest nam pracować na zajęciach. (UCZ12)

Jeszcze uważam, że to co do klasy, że np. gdy do końca nie znamy tej osoby, powiedziałam, że jej nie lubię, a teraz właśnie jak z nią pracowałam to mogłam właśnie ją polubić albo upewnić się, że jej nie lubię. I właśnie też kiedyś, założmy będziemy mieć rodzinę albo ogólnie będziemy przekazywać tą wiedzę, której się nauczyliśmy przez współpracę np. iść na kompromisy i w ogóle, przekazywać ją dalej, np. jak pójdziemy do liceum albo w pracy i ogólnie przy poznawaniu nowych osób, że powinno się mieć swoje zdanie. (UCZ11)

Warto wspomnieć tutaj, że część klas projektowych powstała dopiero wraz z początkiem projektu lub rok przed projektem, a więc również na krótko przed pandemią i nauczaniem zdalnym. Część uczestników projektu nie miało zatem okazji dobrze się poznać. Przyczyny tego były różne i wynikały ze specyfiki pracy szkoły. W wyniku udziału w SdI, dzięki wspomnianej pracy w grupach, a także dzięki wycieczkom oraz wspólnej pracy przy projektach lub zadaniach interdyscyplinarnych, dzieci nawiązały bliższe kontakty ze sobą. Zaczęły spotykać się ze sobą również po szkole, a nawet dzielić tym z nauczycielami:

(...) gdzieś na Messengera dostawałam od nich zdjęcia z takiego czasu po szkole, gdzie oni spędzali razem i gdzie przysyłali mi zdjęcie, żebym ja mogła zobaczyć, że oni razem są, coś robią wspólnie. No i to było dla mnie takie miłe, takie fajne, że ta ich współpraca gdzieś tam się wynosi jeszcze poza ramy szkoły i jeszcze przychodzi im do głowy, żeby to pokazać pani. (NAU5)

Praca w grupach wpłynęła na rozwój **umiejętności komunikacyjnych** uczniów. Pracując w zespołach dzieci uczyły się wyrażać swoje zdanie, przy równoczesnym szanowaniu głosu innych, słuchaniu opinii kolegów. Uczniowie sami zauważyli, stali się dla siebie nawzajem „bardziej sympatyczni”:

O3: (...) lepiej się teraz dogadujemy i kiedyś to było tak prostu wszyscy na raz mówili, nie mogliśmy się dogadać.

O4: Tak jakby dajemy, żeby drugie osoby powiedziały swoje zdanie, co myślą o tym, nie jak robiliśmy wcześniej, że ktoś miał jedno zdanie i to musiało akurat robić z tym, nie wiem, jak to powiedzieć. I jakby jesteśmy bardziej sympatyczni, rozmawiamy więcej na przerwach.

O5: Bardziej szanujemy swoje zdanie i np. gdy ktoś mówi, to że tak powiem, ten lider tak totalnie nie odrzuca tego pomysłu, tylko staramy się słuchać tej jednej osoby i najczęściej to jest chyba przez głosowanie za którymś pomysłem i wydaje mi się, że jesteśmy bardziej sympatyczni w tych grupach właśnie przez to, że każdy może powiedzieć swoje zdanie. (UCZ11)

Kolejną korzyścią wynikającą ze współpracy w grupach okazało się **pomaganie sobie nawzajem** w trakcie lekcji. Nauczyciele zauważyli, że dzięki projektowi uczniowie sprawniej razem pracują i sami wychodzą z inicjatywą wzajemnej pomocy:

To taką większą chęć pomocy, dla siebie, w czasie lekcji, jeżeli widzą, że ktoś przy tablicy sobie nie daje rady, to inna osoba sama z siebie mówi: „ja Ci pomogę, zobacz to tak można zrobić”. No lepiej współpracują ze sobą. Takie też u nich, tak jak my mówiliśmy, że widzimy u nas nauczycieli zgranie i uczniowie to też widzą, to też przekłada się na nich, że oni właśnie tak jak już tu mówiłam. No pomagają sobie i są bardziej zgrani. (NAU20)

Ja im coś zadaję, coś mają zrobić, oni sobie siedzą i dla nich to jest naturalne, że jeden drugiego pyta, jeden drugiemu coś tam tłumaczy. (DYZ10)

Również sami uczniowie stwierdzili, że dzięki współpracy łatwiej jest im się uczyć:

O7: (...) no to, kiedy pracujemy w grupach (...), to też daje nam lepszą naukę, bo wszyscy wiemy co mamy robić i sobie nawzajem pomagamy, mamy lepsze kontakty ze sobą.

O9: No mamy inny sposób nauczania, też czasem taki luźny, że po prostu łapiemy więcej rzeczy. I np. jak pracujemy wszyscy razem, to jeżeli ktoś czegoś nie wie, to druga osoba może pomóc. I wiemy o co chodzi. (UCZ12)

Uczenie grupowo jest łatwiejsze. (UCZ5, wypowiedź pisemna)

W klasach projektowych łatwiej było też pracować **w trakcie nauczania on-line**. Dzieci chętniej włączały kamery i szybko opanowały pracę w pokojach. Dzięki temu lepiej zniosły czas odosobnienia w trakcie pandemii:

(...) oni lżej przeszli przez ten okres odosobnienia. Wiesz, znacznie wcześniej zaczęli pracować w grupach, w tych pokojach na Teamsach, niż inne dzieci i jakby, jak przyszli po tej długiej nieobecności do reala, to jakby mniej byli doświadczeni przez tą pandemię. (DYZ7)

Opierając się na wypowiedziach nauczycieli, uczniów i dyrektorów, można zatem stwierdzić, że praca w grupach doprowadziła do integracji w większości klas projektowych. Dzieci polubiły się, poprawiły swoje kompetencje komunikacyjne, nauczyły się wspierać siebie nawzajem. To wpłynęło na ogólnie lepszą atmosferę na zajęciach, a w efekcie skuteczniejszą pracę zarówno uczniów, jak i nauczycieli:

No nauczyliśmy się współpracy, bo kiedyś nam to nie wychodziło, polepszyliśmy kontakt ze sobą, nie kłócimy się jak kiedyś. No i od razu inaczej się uczy z taką klasą jak jest po prostu dobrze, nauczyciele też lepiej uczą, w sensie w inny sposób i jest łatwiej. (UCZ12)

Tam się mówi, tam się pracuje, tam jest podział na grupy, tam nikt nie kwestionuje, tam nikt nie pyta czy na ocenę, czy nie na ocenę, tam jest zadanie, zadanie, zadanie, tak? Czyli ta mentalność, ta świadomość, udało się nauczycielom zmienić w ciągu krótkiego czasu. (DYZ4)

Dodatkowo nauczyciele zauważyli, że klasy projektowe wyróżniają się na tle innych nie tylko z uwagi na zmianę panujących w grupie relacji. Uczniowie z tych klas są bardziej **samodzielni, odważniejsi, pewniejsi siebie, potrafią dbać o swoje sprawy**. Są też lepiej **zorganizowani** i sami wychodzą z inicjatywą, nie tylko w klasie, ale również w szkole i w działaniach poza szkołą:

Patrzyłam również na to, że nasi uczniowie stali się bardziej odważni, że nie boją się dyskutować, nie boją się mówić. (DYR20)

(...) piszą do nas maile we własnych sprawach, załatwiają sami sprawę, nie dzieje się wszystko naokoło przez rodziców na przykład czy nie stoją nad głowami, tylko piszą przez dziennik. (NAU5)

Ta odpowiedzialność za swoje działania, to nie jest tylko lekcja, to się przełożyło na inicjatywę, zobaczcie, jak samorząd pracuje i jakie inicjatywy podejmuje, jaki jest pomysłowy i właściwie zadziałała się taka sytuacja, że to jest tak, jak powinno być, czyli że członkowie samorządu albo uczniowie sami przychodzą z inicjatywami i dla mnie to jest też takie bardzo ważne, że tam nie trzeba za uszy wyciągać, żeby tam w szkole coś się zadziało, tylko oni przychodzą... (NAU4)

O większej samodzielności i pewności siebie wypracowanej dzięki metodom pracy SdI mówi również część uczniów:

O10: [Nauczyłam się] Samodzielności.

O11: Może takiej odpowiedzialności, jak musimy poprowadzić grupę, zorganizować. (UCZ16)

Więc takiej nie odwagi, ale pewności siebie, jakby dochodzenia do słowa bardziej, bo byliśmy tak jakby nie że zmuszeni, ale nie było wyjścia czasami po prostu. Trzeba było przeżyć, że z tą osobą pracujemy albo z innymi. (UCZ4)

Wraz z ćwiczeniem samodzielności uczniowie mieli okazję ćwiczyć zarządzanie sobą, a konkretnie **zarządzanie swoim czasem**. W ramach realizowanych projektów niektóre klasy otrzymały za zadanie zaplanowanie wyjazdu i jego organizację. Jak zauważyli nauczyciele, nie tylko organizacja wycieczek, ale już sam udział w nich powodował, że uczniowie zdobywali nowe kompetencje:

O3: Nikt się nawet nie pytał, gdzie teraz idziemy, co robimy co chwilę, tylko plan, wszystko wiedzieli, wszystko pod kontrolą (...).

O2: Tak albo zbiórka, kiedy, a oni tak: „Ale my umiemy zarządzać sobą, my umiemy zarządzać czasem, damy radę”.

O3: Prosił o czas wolny właśnie tak argumentując, że bardzo panią prosimy, że chociaż pół godziny wolnego, bo naprawdę umiemy zarządzać czasem. (NAU5)

Uczniowie zauważają, że zarówno samodzielność, jak i zarządzanie sobą, to kompetencje, które pomagają im w szkole. Są przydatne w „ustalaniu planu nauki”, selekcji obowiązków – „najpierw rzeczy ważne, potem ważniejsze”, a to prowadzi do „efektywniejszej i szybszej nauki”. Podczas uczenia się ważna jest też wymieniana przez uczniów „cierpliwość”, przydatna w pracy samodzielnej i grupowej:

[Dzięki pracy w grupach] mogę lepiej zorganizować swój czas i uczyć się razem z innymi.

[Nauczyłam się] uczyć się wspólnie z innymi, cierpliwości do nauki.

[Dzięki projektom nauczyłam się] cierpliwie się uczyć i nie denerwować się, jak coś nie wychodzi. (UCZ5, wypowiedzi pisemne)

Zgodnie z tym, co mówią nauczyciele, w klasach projektowych wzrosła motywacja do nauki. Uczniowie chętniej angażują się w różne zadania, wychodzą z własną inicjatywą w trakcie lekcji, z propozycjami, zaczynają przejmować odpowiedzialność za swoją naukę:

Tacy bardziej świadomi, bardziej odpowiedzialni i bardziej poukładani. O1: Nie poznajemy tej klasy. (NAU12)

Czyli cokolwiek byśmy, z jakimkolwiek byśmy pomysłem nie poszli na lekcje, to jest bardzo duża otwartość ich na to, nie dyskutują, że a po co, na co, tylko na zasadzie, dobrze, ciekawie, możemy tak zrobić, mało tego, wprowadzają jeszcze swoje pomysły, czyli jakby, a może zrobimy to innymi sposobami, czyli nie dość, że są otwarci, to jeszcze bardzo kreatywni, nie oponują nie mają problemu z pracą w parach z osobami, z którymi pracowali. (NAU4)

Biorą odpowiedzialność za swoją pracę, to również zauważyliśmy. Są bardziej świadomi celowości nauki, tej, są bardziej dojrzały. (DYZ20)

Niektórzy nauczyciele zauważają, że dzieci w klasach projektowych nie boją się popełniać błędów i podejmować ryzyka:

Ja uczę ich angielskiego i oni się rzeczywiście przestali bać, że zaraz powiedzą coś złe. To na pewno, nie boją się, to widzę tą zmianę. Też jak chodzili stacjonarnie, to widać, że się odbywają, że kombinują, nie boją się, potrafią z tego coś przerobić, czyli taka samodzielność też. (DYZ19)

Uczniowie poznali kompetencje proinnowacyjne takie między innymi jak odwaga, podejmowanie ryzyka, pomysłowość, wytrwałość, no i np. posiadanie hobby, to jest również ważne. (...) tutaj [w szkole] mogą mówić o tym, co myślą, że mają odwagę, że nie boją się pójść do nauczyciela z jakimś pomysłem, nawet jakby to miał być głupi pomysł, to po prostu mają odwagę i przychodzą z tym. (DYZ20)

Czy udział uczniów w projekcie przełoży się na ich dalszą naukę, a w przyszłości również pracę? Pytani o to dyrektorzy i nauczyciele **widzą potencjalne korzyści na przyszłość dla uczniów**, wypływające z udziału w SdI, zarówno w nauce, jak i w pracy. Te korzyści to wypracowane w projekcie wspomniane już kompetencje, czyli współpraca w grupie, umiejętność wyrażania własnych opinii, szanowania zdania innych, a także przejmowanie odpowiedzialności za własne uczenie się i ogólnie większa elastyczność (umiejętność dopasowania się do zmieniającej się rzeczywistości):

I tu i tam [w nauce i w pracy], bo jakby pracy, w grupę wchodzi jak w masło, współpraca, nie ma problemu, podział obowiązków, nie ma problemu, przekonanie, że mogę, potrafię, umiem, znacznie wyżej tego wyjściowego momentu. Taka otwartość, branie rzeczy w swoje ręce, to że mogą, że ich pomysły będą jakby brane pod uwagę i pójdzie nauczyciel za pomysłem ucznia, przecież przede wszystkim poczucie własnej wartości buduje. (DYZ9)

Po pierwsze, mam taką nadzieję, czy mamy taką nadzieję, że Ci uczniowie, kiedy wyjdą już i opuszczą mury naszej szkoły będą bardziej zaangażowani też w proces dydaktyczny, że będzie im bardziej zależało na tym, żeby no jak najlepiej się edukować i też będą bardziej otwarci na zmiany, które będą czekały ich w życiu. Będą też bardziej elastyczni, bo to jest istotne. Myśmy też na to kładli dosyć duży nacisk, że dzisiejszy świat jest bardzo zmienny i po prostu, jeżeli ktoś nie jest elastyczny to bardzo ciężko się w tym świecie odnaleźć, więc o tym ciągle mówiliśmy i mówimy na swoich zajęciach. No i też, jeżeli chodzi o rynek pracy, no to dzisiaj rynek pracy, właśnie takich osób potrzebuje. Dzisiaj rynek pracy, nie szuka często osób, które mają niesłychaną wiedzę, taką encyklopedyczną, dzisiaj nie do końca jest to potrzebne. Ważniejsze są umiejętności współpracy, zarządzania sobą np., żeby zarządzać grupą, to po pierwsze trzeba nauczyć się zarządzania sobą, więc te kompetencje miękkie, te wszystkie umiejętności są dzisiaj niesłychanie istotne i mam nadzieję, że przez to, że te dzieciaki będąc w tym projekcie, no mogły obcować właśnie, z tego typem umiejętnościami. (DYR3)

To na pewno i w szkole, potem w pracy, to jak najbardziej, nawet w życiu osobistym. Ja myślę, że to są takie umiejętności nie do przecenienia, na pewno się przydadzą. Tylko żeby właśnie współpraca, czy mają jakieś zdanie, żeby się nie bać mieć swoje zdanie, to żeby umieć zaargumentować dlaczego tak jest i dyskutować, uszanować zdanie innych, no to jest taka umiejętność, powiedziałabym, mało kto ją ma chyba. (DYR19)

Równocześnie pojawiają się jednak obawy, że szkoły ponadpodstawowe, do których pójść dzieci, nie będą potrafiły wykorzystać tego potencjału, który „absolwenci innowatora” mogliby wnieść do nauki na kolejnym etapie edukacyjnym. Ten wątek lęku przed szkołami średnimi będzie wracał w kilku miejscach tego raportu.

(...) oni później idą do szkół średnich, do liceów, techników itd. I przynajmniej w mojej opinii to jest taka najbardziej skostniała część polskiej edukacji, która właściwie od komuny się praktycznie nie zmieniła (...) Nie wiem, czy te szkoły, do których oni pójść, będą tymi metodami pracować. Natomiast myślę, że na pewno da im to, że oni pewnie troszkę pewniej będą się czuli i no oni się też po prostu nauczyli sami uczyć, to jest to. Pewnie myślę, nie wiem, mam nadzieję, że tak nie będzie i sądzę, że pewnie większość z nich będzie zaskoczona, że trzeba siedzieć w ławkach i jakieś tam odpytawania. (DYR10)

Nauczyciele wspominają również, że żałują, że **praca w projekcie z uczniami rozpoczęła się późno** (w siódmej klasie) i nie będą mogli dalej pracować i obserwować swoich uczniów, doceniać ich za nowe kompetencje, które wypracowali w projekcie. Kwestie doboru klasy siódmej do projektu analizujemy bardziej szczegółowo w dalszej części raportu.

Moje teraz zdanie to jest takie, że szkoda tylko, (...) że to była klasa siódma, która weszła w projekt, bo my już wiemy, że dla nas teraz cenna jest klasa czwarta... No nie uczę w młodszych klasach, ale wiem, że dziewczyny też w nauczaniu, w edukacji wczesnoszkolnej również wykorzystują te zdobycze projektowe i my wiemy, że to co chcemy zmieniać to już właśnie klasa czwarta, piąta, od tych młodszych roczników, żeby... No i wtedy wiemy, że to też będzie miało i każda pociągnie to do końca, do ósmej klasy, więc dopiero wydaje mi się, że wtedy zobaczymy ten efekt w ogóle pracy. Natomiast tutaj czas tak szybko zleciał, klasa siódma, ósma, minus nauczanie zdalne, no to trochę tak pokrzyżowało, no taka moja refleksja na ten temat. (NAU6)

(...) projekt powinien się znacznie niżej zacząć i wtedy też byśmy mieli większe możliwości obserwacyjne tych dzieci, a jednocześnie zmiana byłaby sensowniejsza. No tak przygotowujemy dzieci do zmiany, profity będą miały z tego licea, myśmy chcieli mieć my... (DYR7)

No jestem nawet zła, że ten projekt nie jest w klasie piątej, szóstej, że ja się tymi efektami mogłabym cieszyć jeszcze przez dwa lata, a nie, że oni tak pięknie pracują, wyposażeni są w te kompetencje, bo widać po tym mapowaniu jaki jest przyrost i oni już idą do szkoły średniej, tak? (DYR4)

Również **sami uczniowie zauważają korzyści, jakie może im w przyszłości przynieść udział w projekcie**. Potrafią wymienić kompetencje, które zdobyli, a które przydadzą im się w dalszej nauce i w pracy. Podobnie, jak nauczyciele wspominają tutaj głównie współpracę w grupie, która przełoży się na współpracę z uczniami w nowej szkole i z kolegami w przyszłej pracy. Doceniają też umiejętność samoorganizacji pracy, cierpliwość, kreatywność, uczenie się na błędach. Oprócz tego mówią też, że dzięki projektowi:

Nauczyłam się szukać nowych rozwiązań, tam, gdzie wcześniej sobie ich nie wyobrażałam. (UCZ10)

[Nauczyłam się] współpracy, przyznawania się do błędów i przepraszania. (UCZ10)

Wydaje mi się, że lepiej radzę sobie w pracach w grupach, bo kiedyś żebym była zadowolona wszystko musiałam zrobić tak jak ja uważam. Teraz już tak bardzo tego nie mam, ale nauczyłam się liderstwa w grupach. (UCZ22)

[Nauczyłam się organizacji pracy. Dzięki temu] będę mogła rozplanować pracę, aby być bardziej efektywna. (UCZ1, wypowiedź pisemna)

Pokazało mi jak technologia idzie do przodu i jak wygląda praca ludzi (UCZ9)

[Nauczyłem się] Jak stworzyć swoją własną firmę. (UCZ17)

B: Do czego wam się to może przydać?

O1: Do przyszłej pracy.

O2: Do wszystkiego.

B: Dobra odpowiedź.

O3: Do życia.

B: Co to znaczy?

O3: No np. jak będziemy już dorośli, będziemy mieszkać sami i będziemy chcieli coś zjeść i ugotować, to będziemy musieli to umieć zrobić albo np. jak będziemy musieli sobie wbić gwoźdź, no to będziemy umieć.

O4: Albo jak nam w pracy przydzielą jakiś zespół, to żebyśmy nie marudzili, że o, nie lubię tej osoby. Po prostu pracować... (UCZ16)

Zróżnicowania między szkołami

Patrząc w przekroju przez szkoły można zauważyć wyraźne **zróżnicowanie**. W dwunastu szkołach udział uczniów, u których wystąpiła pozytywna zmiana, wyniósł ponad 80%. W pięciu odsetek ten ukształtował się w przedziale 50-74%, zaś w trzech szkołach mniej niż połowa uczniów zwiększyła poziom kompetencji proinnowacyjnych. Wysokie odsetki braków zmiany (od niemal 40% do 69%) pojawiły się w czterech placówkach.

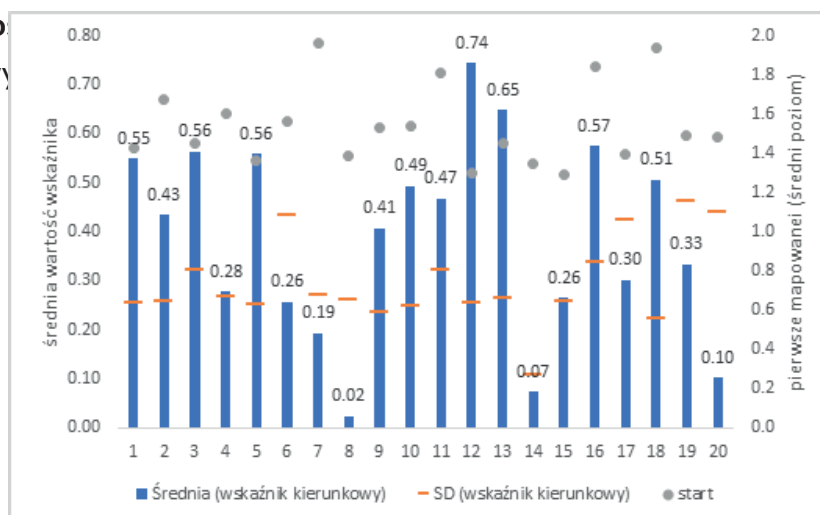
Jeśli chodzi o niekorzystne zmiany, były one względnie rzadkie. W dwunastu szkołach nie pojawiły się wcale, w czterech wyniosły do 10%, w trzech od 12% do 18,5%, niemniej w jednej wyniosły 38,5%.

			brak zmiany	zmiana in plus	zmiana in minus
Kod szkoły	1	n	0	2	27
		%	0.0%	6.9%	93.1%
	2	n	1	3	22
		%	3.8%	11.5%	84.6%
	3	n	0	1	19
		%	0.0%	5.0%	95.0%
	4	n	2	6	23
		%	6.5%	19.4%	74.2%
	5	n	0	1	25
		%	0.0%	3.8%	96.2%
	6	n	0	9	4
		%	0.0%	69.2%	30.8%
	7	n	3	6	16
		%	12.0%	24.0%	64.0%
	8	n	10	3	13
		%	38.5%	11.5%	50.0%
	9	n	0	2	14
		%	0.0%	12.5%	87.5%
	10	n	0	1	14
		%	0.0%	6.7%	93.3%
	11	n	0	3	17
		%	0.0%	15.0%	85.0%
	12	n	0	0	10
		%	0.0%	0.0%	100.0%
	13	n	0	0	22
		%	0.0%	0.0%	100.0%
	14	n	0	14	12
		%	0.0%	53.8%	46.2%
	15	n	2	0	24
		%	7.7%	0.0%	92.3%
	16	n	0	2	18
		%	0.0%	10.0%	90.0%
	17	n	5	5	17
		%	18.5%	18.5%	63.0%
	18	n	0	1	25
		%	0.0%	3.8%	96.2%
	19	n	1	11	16
		%	3.6%	39.3%	57.1%
	20	n	2	6	5
		%	15.4%	46.2%	38.5%
	Ogółem	n	26	76	343

Na poniższym wykresie pokazano (prawa oś) uśrednione wyniki pierwszego mapowania. Z uwagi na porządkowy charakter pomiaru daną tę należy traktować z dużą dozą ostrożności, ale w jakiejś mierze obrazuje ona punkt startu. Postawiliśmy hipotezę, że wysoki poziom kompetencji proinnowacyjnych wśród uczniów na początku projektu może utrudnić wystąpienie zmiany. Innymi słowy byłby to raczej efekt statystyczny niż problem z przeprowadzoną interwencją. Hipotezę tę należy odrzucić. Jak łatwo zobaczyć, poza szkołą numer siedem **nie pojawił się związek między początkowym poziomem a średnią warto**

również nie w

skich uczniów (02).



Zaczniemy od dwóch szkół wyróżniających się *in plus*.

29

statystycznym. Przed włączeniem w SdI szkoła nie miała doświadczeń z projektami; w opinii doradców nauczyciele zaczynali z dość niskim poziomem warsztatu dydaktycznego, który jednak mocno rozwinęli w ciągu projektu. Zarówno dyrektor, jak i nauczyciele byli mocno zaangażowani.

O3: Czyli trzeba przyznać, że ten projekt nas pobudził do działania.

O2: Tak, to na pewno, mocno.

O3: Wydawało nam się, że już tak dużo umiemy.

O2: Myśmy sobie tak spali tutaj chyba, nie? Tak był pokój, była cisza.

O3: A okazało się, że jest na odwrót i jeszcze chyba wiele przed nami.

O4: Ale też rozwijamy się w tym, bo...

O3: Ale rozwijamy się w tym i nam się chce! (NAU12)

Faktycznie podczas ewaluacji końcowej uwagę zwracały podjęte próby zastosowania bardziej wymagających interwencji (np. zakrojony na szeroką skalę projekt społeczny) oraz zinternalizowany przez nauczycieli język kompetencji proinnowacyjnych. Dodać należy, że członkowie zespołu stanowili około trzech czwartych pełnoetatowych nauczycieli w szkole, a klasa objęta interwencją należała do najmniejszych w SdI.

Jako druga w kolejności siły wpływu ulokowała się szkoła numer trzynastie. To z kolei **wielkowiejska, duża podstawówka** z klasami o wielkości nieco poniżej średniej. Wyniki pierwszego mapowania lokowały się w średnim przedziale. Doradcy współpracujący ze szkołą wskazywali na duże zaangażowanie nauczycieli i dyrektora, ich systematyczną współpracę oraz wprowadzenie licznych zmian w warsztacie, jakkolwiek nieobejmujących najbardziej wymagających narzędzi. Znalazło to potwierdzenie podczas ewaluacji końcowej. Zarządzanie szkołą ma charakter demokratyczny, z dużym polem autonomii dla nauczycieli i uczniów.

Szkoła zakodowana jako sześć to średniej wielkości szkoła wiejska. Miała ona największy odsetek uczniów, wśród których nie zaobserwowano zmiany (69%), przy braku wskazań na obniżenie wyników. Jest to o tyle ciekawy przypadek, że zarówno z perspektywy doradców pracujących z nauczycielami, jak i ewaluacji końcowej wszystkie działania zakończyły się sukcesem. Zaimplementowano większość interwencji, w tym bardziej wymagających, takich jak analiza prac uczniowskich; nauczyciele byli zaangażowani i rozbudowali znacząco swój warsztat pracy. Czynniki, które mogły wpływać negatywnie na zmianę lokowały się poza zespołem: z jednej strony był to niezaangażowany i autorytarny dyrektor, z drugiej – obojętne i niezintegrowane grono pedagogiczne.

Szkoła numer osiem charakteryzuje się dużym rozproszeniem wyników. Połowa uczniów (13 osób) osiągnęła przyrost kompetencji, ponad jedna trzecia (10 osób) – spadek. Co dziewiąty (trzy osoby) – nie zanotował żadnych zmian. Współczynnik wpływu (0,02) jest najniższy ze wszystkich szkół biorących udział w projekcie. Uczniowie z tej szkoły

w pierwszym pomiarze uzyskali przeciętne wyniki, więc nie zachodzi tu efekt mierzenia się ze zmianą wysokiej średniej. Jest to duża, wielkomiejska szkoła, ale wielkość klasy biorącej udział w projekcie jest blisko średniej. Dyrektor był – po początkowym wycofaniu – mocno zaangażowany w SdI. Dane zebrane wśród doradców pracujących w tej szkole wskazują na zaangażowanie nauczycieli w wiele projektów jednocześnie. To wymusza szybkie tempo pracy, a co za tym idzie koncentrowanie się zespołu na wykonaniu bieżących zadań (np. planowaniu pracy, organizacji zastępstw) i realizacji drobnych interwencji (praca w grupie, praca z błędem itp.), często bez czasu na głębszą refleksję nad prowadzonym procesem. W kulturze tej szkoły zmiana była w dominujący sposób utożsamiana z technologią, co mogło wpłynąć na obniżenie motywacji do pracy z technikami potrzebnymi w klasie. Lider zespołu, z racji obciążenia wielością obowiązków w szkole, był mało obecny w zespole. Dodatkowym czynnikiem wpływającym na jakość współpracy z trenerami i potencjalnie pogłębiającym nierówności między uczniami był dłuższy niż w innych szkołach lock-down. Ponadto w szkole podjęto decyzje o pracy nad wszystkimi wiązkami, co mogło doprowadzić do nadmiernej fragmentaryzacji działań.

W szkole numer czternaście zaobserwowano najmniejszy udział uczniów, którzy zwiększyli poziom kompetencji proinnowacyjnych (46%) i jednocześnie drugi w kolejności odsetek braku zmiany (54%). Nie pojawiły się spadki, a średnia wartość wpływu (0,07) to drugi najniższy wynik w projekcie. Szkoła położona jest w niewielkim mieście, rozmiar klas należy do przeciętnych. O ile dyrektor – na co wskazywały opinie doradców oraz badania w trakcie ewaluacji końcowej – wykazywał duży poziom zaangażowania i otwartości, zespół nauczycieli ewidentnie nie należał do entuzjastów projektu. Nie wprowadzono żadnych z bardziej wymagających narzędzi; dobrym wskaźnikiem braku otwartości było nieprzeprowadzenie superwizji zajęć. Doradcy zwracali uwagę na niską jakość zadań interdyscyplinarnych, faktyczne zmiany warsztatu dotyczyły przede wszystkim drobniejszych elementów warsztatu metodycznego. Sami nauczyciele negatywnie oceniali część narzędzi SdI oraz współpracę z trenerami.

Reasumując: **wystąpienie wpływu nie zależy, a przynajmniej nie zależy w sposób liniowy, od czynników takich jak położenie szkoły (duże miasto/małe miasto/wieś) i wielkości szkoły. Nie ma też związku z wielkością klasy. Czynnikiem decydującym są postawy nauczycieli; nie niweluje ich nawet duże zaangażowanie dyrektora.**

Wpływ na nauczycieli

Zebrane dane pokazują, że w szkołach uczestniczących w projekcie miała miejsce wielowymiarowa zmiana. Michael Fullan wyróżnił **trzy składowe procesy zmiany w pracy nauczycieli: nowe zasoby** (materiały), nowe **techniki uczenia** i modyfikacje **postaw** (Fullan, 2001, s. 39). W tej sekcji przyjrzymy się dwóm ostatnim składowym, materiały zostały omówione w części poświęconej poszczególnym interwencjom oraz raporcie z monitorowania.

Najbardziej powszechne zmiany dotyczyły warsztatu metodycznego. Poniżej pokażemy zmiany, które zgodnie z zebranymi danymi można uznać za **utrwalone w praktyce**, tj. stosowane regularnie i ze świadomością celu i uwarunkowań. Informacje przedstawione przez nauczycieli znalazły potwierdzenie u dyrektorów i uczniów oraz podczas obserwacji.

Rozwiązaniem, które było przywołane we wszystkich szkołach, jest **praca w grupach i parach**. Po części wiąże się to z wyborem wiązki „współpraca” przez dziewiętnaście z dwudziestu placówek, ale też nie ulega wątpliwości, że jest to stosunkowo łatwa w implementacji interwencja. Metoda ta zresztą nie była nowością dla wielu nauczycieli – udział w SdI pozwolił im na urefleksyjnienie i ugruntowanie takich praktyk.

Ja kiedyś z dużym niepokojem przyglądałam się np. pracy w grupach. Od edukacji wczesnoszkolnej zaczęłam i tam zawsze wydawało mi się, że praca w grupach czy parach to jest pełen chaos. Teraz pozwalam sobie na taki kontrolowany chaos i on mnie nie przeraża, daje mi nawet poczucie satysfakcji, bo im więcej jest energii, im więcej jest radości przy tych pracach, które łączą dzieci, to tym jest taka większa satysfakcja moja, że to ma sens. I efekty później przedstawiane przez tych uczniów, jeśli chodzi o pracę w parach, grupach, no one są imponujące. I ja bardzo przepracowałam się tutaj, znaczy zmieniłam się tutaj wewnętrznie, jeśli chodzi o taką postawę. (NAU18)

Zmiany w pracy na lekcji, które pojawiły się w większości szkół, ściśle wiązały się ze szkoleniami SdI (ogólnymi lub prowadzonymi przez doradców) i dotyczyły wykorzystania informacji zwrotnej i innych elementów oceniania kształtującego, pracy z błędem, drobnych interwencji, takich jak rozgrzewki i energizery, tworzenie zadań przez uczniów, wykorzystanie gier edukacyjnych, umiejętności wytrzymania ciszy po zadaniu pytania.

Zmianą, która był widoczna, choć na różnym poziomie zaawansowania, we wszystkich szkołach jest stosowanie **zadań interdyscyplinarnych**. Odwoływali się do nich nauczyciele – również spoza zespołu projektowego – we wszystkich badanych szkołach.

Zadania interdyscyplinarne. Jeszcze, jeżeli się cofniemy, dwa lata wstecz, czyli w 2019, czy początek 2020, my nie pracowaliśmy w ten sposób. Czyli w ogóle nie było czegoś takiego jak dzień zadań, czy godziny, bo zaczęło się od dwóch godzin, w tym momencie mamy, w tym roku, dzień zadań interdyscyplinarnych. (NAU16)

Badani dostrzegali **przenikanie się różnych interwencji podejmowanych** w ramach SdI. Przykładem może być wykorzystanie pracowni do realizacji projektu (już nawet nie zadania) interdyscyplinarnego.

Czyli jest to pracownia techniczna, która wpisuje się w rearanżację, w ramach szkoły dla innowatora. I teraz ja z [imię] [...] tutaj robimy taki projekt wewnętrzny, ekologiczny. Który łączy zadania interdyscyplinarne, czyli tam jest trochę matematyki, ekologii, chemii, biologii (NAU3)

Zmiany w zakresie sposobu pracy na lekcjach są ważnym elementem, gdyż – jak wskazuje Michael Fullan (1998, 2001) – rzadko poddają się one wpływom. Niemniej badani wskazywali również na poziom **postaw i wartości**, co mogłoby pokazywać jeszcze głębszą zmianę. Najczęściej wspomniano w tym kontekście o nowym sposobie patrzenia na uczniów, w szczególności ich **upodmiotowienie i oddanie im odpowiedzialności za proces uczenia się**.

Przekierowanie tej odpowiedzialności na ucznia, że to on musi być świadomy celu, musi wiedzieć do czego dąży i powinien też właśnie rozwijać w sobie tę świadomość jak się uczyć, w jaki sposób zdobywać tę wiedzę, bo na ten projekt nałożyła nam się też pandemia i tak naprawdę oczy nam się otworzyły, że to co się działo, te wszystkie próby, zadania, które spływały do nas i to była ta niesamodzielna praca, to naprawdę wielkie doświadczenie i tak naprawdę pokazanie, że te wszystkie umiejętności czy kompetencje kluczowe czy proinnowacyjne, no są po prostu w tej chwili czymś, bez czego edukacja nie ma prawa bytu (NAU18)

Na proces upodmiotowienia wskazują również dyrektorzy oraz uczniowie.

Podmiotem stał się uczeń, a to jest myślę, że najważniejsze w tym wszystkim. No zaczęło się dostrzegać tę wartość ucznia samego w sobie, bez względu na to czy jest to uczeń wybijający się, czy jest to uczeń, jak ja to mówię przeciętny, czy jest to uczeń, nad którym trzeba więcej popracować. (DYZ2)

Zmieniło się też podejście nauczycieli do uczenia nas, mamy więcej wyboru tego, co chcemy robić na lekcjach, nie jest tak, że przychodzi nauczyciel i mówi, że to, to i to będziemy robić, tylko np. pyta się czy wolimy pracować w parach, jakiś temat opracowywać, czy wolimy mieć odwrócone lekcje, więcej wyboru dotyczącego nauki. (UCZ3)

W narracjach nauczycieli widać zmianę **postrzegania swojej roli** – przejście z pozycji osoby odpowiedzialnej za każdy element do wspierania i moderowania przebiegu uczenia się.

No i chyba to, co najważniejsze też w moim przypadku, a o czym też rozmawialiśmy razem na spotkaniach takich naszych wewnętrznych szkolnych, że oddajemy przestrzeń uczniowi i zabieramy to, co jest jego, gdzie on powinien wykazać się właśnie tą aktywnością, nie wyręczamy ucznia w pewnych aktywnościach, no bo dlaczego ja mam nie pozwolić uczniowi myśleć, rozwiązać jakiś problem samodzielnie, tylko po prostu daję, no ja dominuję, lekcje

dominowałam, zmieniło się to diametralnie. Jestem osobą teraz, która wspiera w każdym etapie lekcji po prostu, taka jest teraz moja rola, tak? Wyjaśniam co jest niezrozumiałe dla uczniów i wspieram, a nie zajmuję im po prostu tą przestrzeń, którą niestety dominowałam, tak jak wcześniej. (NAU6)

W wypowiedziach nauczycieli pojawia się odejście od koncepcji nauczania zorientowanej na przeszłość, a pojawia **orientacja na przyszłość** (Meighan, 1993).

No na pewno też zmiana w myśleniu takim jak tych uczniów poprowadzić w przyszłość, jak im pomóc odnaleźć się w tej rzeczywistości, która nas codziennie... Mówię o kompetencjach proinnowacyjnych, które gdzieś tam jako kompetencje kluczowe już były realizowane, ale tutaj to było świetnie zrealizowane w moim odczuciu, bo dostaliśmy materiały na spotkaniach, na wszystkich konferencjach, warsztatach przepracowaliśmy sami to, co teraz oddajemy uczniom. I to miało taką wartość dla mnie, było dla mnie bardzo ważne (NAU18)

Zgodnie z Meighanowską wykładnią orientacja na przyszłość to nie tylko odejście od traktowania wiedzy jako zasobu, w mniej czy bardziej pasywny sposób przejmowanego przez uczniów, ale przede wszystkim procesualny charakter uczenia się. Odwołania do tych kategorii pojawiają się wprost w wywiadach.

Wszystko, co w zasadzie przyjęliśmy, wszystkie kompetencje tak, naprawdę są procesami, i to przeformułowało tutaj moja, tutaj mówię o sobie, ale myślę, że ich też. Spojrzenie na nauczanie, i tak jak tutaj [...] nieważne czy one nauczą się nut, ważne, żeby umiały się tych nut nauczyć. Bo bez tego efektem, czynnikiem miernym, dla mnie w tej chwili, jest skuteczność procesu, a nie efekt końcowy. (NAU15)

Badani zwracają uwagę na konieczność pracy na głębokim poziomie – jeden z nauczycieli nazwał to wprost **kształtowaniem postaw poznawczych sprzyjających uczeniu się**.

Teraz większą uwagę kładę na refleksyjne, tutaj przede wszystkim kształtowanie postaw, gdzieś większe uwaga moja w kierunku kształcenia, znaczy doskonalenia w jakiejś formie właśnie, nie wiem, inteligencji emocjonalnej, społecznej, gdyż widzę, że to przekłada się na takie nastawienie do już nabywania takich kluczowych umiejętności, tych szkolnych, plus właśnie rozszerzamy na te umiejętności, o gdzieś jakieś wyższe, typu właśnie samodzielność myślenia, rozwiązywanie problemów ale faktycznie tutaj postawy takie społecznej, ta inteligencja emocjonalna, refleksyjność, z jakim bagażem uczniowie przychodzą na lekcje, z jakim nastawieniem i to ewidentnie się potem odbija na tym procesie myślowym, na dochodzeniu do sukcesu, takiego jednostkowego, małego, mikroskopijnego w sensie tej konkretnej lekcji. Także tutaj przestawienie tych priorytetów. Naprzód kształtowanie postaw. (NAU6)

Zmiany nastawienia nauczycieli wyrażają się w **odejściu od oceniania punktowego**.

Ani ze strony nauczyciela, ani ze strony uczniów już nie ma takiego parcia na oceny, że musi być tyle, a nie inaczej, jak jest za mało, to wielka załamka, bo coś tam się nie tak dzieje, no i na odwrót. Czyli to co dziewczyny mówiły, że uczeń już się nie pyta czy to jest na ocenę i tak samo nauczyciel już nie dba o to, żeby tam jakąś ocenę koniecznie wstawić, bo musi być. (NAU2)

W miejsce oceny punktowej badani starają się stosować **informację zwrotną**; ważnym aspektem wydaje się jej zaakceptowanie nie tylko przez uczniów, którzy – jak zwraca uwagę nauczyciel – odczuwali presję oceniania, ale i przez rodziców, grupę zwykle najtrudniej przyjmującą osłabienie roli oceniania punktowego w edukacji ich dzieci.

O1: Ja, jeśli mogę, to jest takie moje prywatne doświadczenie, ale doświadczenie nauczycielskie. W tym projekcie tak naprawdę dojrzała we mnie myśl, że uczenie może się odbywać bez ocen. Klasa projektowa, tam było takie nastawienie dość duże na zdobywanie tych najwyższych ocen. Pewne takie rzeczy zrobiłam świadomie, jeśli chodzi o prowadzenie tej klasy, nigdy tam od któregoś momentu nie otrzymywały pracy z oceną i po tych dwóch latach tak naprawdę, to dzisiaj miało miejsce, dlatego się chciałam z tym podzielić. Uczeń zapytał czy tam coś na tych pracach jest, a to była oddawana praca klasowa, a ja, że no jakieś punkty tam są.

O2: Informacja zwrotna, tak?

O1: Tak, tak. Bardzo mnie to ucieszyło. To jest trudne dla nas, dla nauczycieli, zarówno dla uczniów i o rodzicach również należy tutaj wspomnieć, ale to mi się wydaje, że to już jest taki wyższy poziom, jeśli chodzi o niestawianie ocen, a rozwijanie umiejętności i zdobywanie wiadomości w szkole. Dziękuję. (NAU18)

Zmiana w podejściu do oceniania była podkreślana również przez uczniów. Co ważne, widzą oni korzyści z przejścia na informację zwrotną.

O4: pani od polskiego, jak wysyłałiśmy jakąś pracę, to zamiast wystawiać ocenę, to nam napisała co napisaliśmy dobrze, co źle, nad czym powinniśmy popracować.

O1: To jest lepsze od ocen, taka informacja.

O2: Ocena to jest tylko liczba, a taka informacja co zrobiliśmy dobrze pozwala nam poprawić swoje błędy, a nie że od razu. (UCZ16)

Ważnym elementem zmiany, wskazywanym przez nauczycieli, jest **umiejętność urefleksyjnienia własnych praktyk** (zob. np. Bruner 2006).

Wcześniej pracowaliśmy różnymi technikami, metody, to wszystko było, ale teraz widzimy, mamy chyba taką większą świadomość tego, potrafimy to nazywać, ten paradygmaty językowy. Ja myślę, że to jest kluczowe. Potrafimy nazywać, mamy taką większą świadomość tego co robimy (NAU18)

Urefleksyjnienie jest czymś więcej niż samą umiejętnością zakwalifikowania praktyk do jakiegoś „paradygmatu”, jak określił to nauczyciel. Daje ono możliwość ulokowania praktyk w szerszym kontekście i określenia wymogów dla osiągnięcia ich maksymalnej efektywności.

Dla mnie też, jak najbardziej, to było w tym wszystko, co do tej pory robiłam, bo udział w tym projekcie pozwolił mi nazwać niektóre rzeczy takimi konkretnymi nazwami, że tak powiem i też pewne rzeczy, które gdzieś wykonywałam np. intuicyjnie albo myślałam o czymś intuicyjnie, a tutaj znalazłam konkretne zastosowania też nazwania tych działań, które wykonuję. (NAU2)

Głębokie zmiany, wskazywane przez badanych, dotyczą także **postrzegania statusu własnej wiedzy i przyzwolenia na popełnianie błędów.**

A tu to jest też dla mnie osobiście taka zmiana. Jakby w ich zachowaniu, funkcjonowaniu, która jest dla mnie ważne, jako dla nauczyciela fizyki właśnie z tego powodu, że wchodząc na lekcje fizyki gdzieś mam, czuję taki opór i barierę, dystans, który gdzieś tam tworzy się między mną, a uczniami na sam dźwięk słowa „fizyka”, że to jest coś czego nie da się zrobić, nie da się przeprowadzić. Więc ja jakby... I to jest dla mnie też taki sukces, że ja potrafię otwarcie o tym mówić, słuchajcie, nie bójcie się pytać, nie bójcie się popełniać błędów, bo przez nie się uczymy i też samo przez się tutaj jakby wychodzi, że ja też przyznaję się do tego, że ja popełniam te błędy. Choć nie miałam z tym problemu, nie starałam się tworzyć takiej bariery, że jestem jakaś wyjątkowo doskonała i w związku z tym niedostępna. Tym nie mniej teraz łatwiej mi to przychodzi mówić albo po prostu mówię to częściej, że to jest droga do tego, żeby się uczyć, no i żeby zadawać pytania. Mam też takie poczucie, że te pytania zadają inaczej i wcześniej tak sobie myślałam, bo byłam na kilku warsztatach dotyczących właśnie zadawania pytań, dostałam takie narzędzie w pewnym okresie tutaj istnienia w tym projekcie. (NAU7)

Podsumowując kwestie rozwoju umiejętności urefleksyjnienia własnych praktyk nie można pominąć **internalizacji kategorii kompetencji proinnowacyjnych.** Wskazania na nią pojawiają się w licznych wypowiedziach nauczycieli wielu przedmiotów, łącznie z wychowaniem fizycznym, jak również uczniów.

Przede wszystkim większą świadomość w planowaniu lekcji, jak się przygotowuję do lekcji, to zastanawiam się jaką kompetencję mogę kształcić na tym temacie, pracując na jakiejś bazie. Jak już wymyślę co tutaj by pasowało, która kompetencja bardzo dobrze będzie to taka trampolina do ćwiczenia tej kompetencji, to wtedy dobieram metody (NAU5)

Znaczy ja jestem nauczycielem wychowania fizycznego i wcześniej prowadziłem lekcję, że tak powiem sztapowo. Zbiórka, rozgrzewka itd. [...] teraz zwracam uwagę, akurat moja wiązka kompetencji to współpraca i bardzo duży nacisk teraz na to kładę i widzę, że to przynosi efekty, że uczniowie między sobą lepiej się dogadują. Ta lekcja jest, jak gdyby bardziej wartościowa i takie zmiany, no pozytywne, moim zdaniem (NAU3)

B: Jak myślicie o szkole dla innowatora, to co wam przychodzi do głowy? Takie pierwsze skojarzenia, nie ma złych odpowiedzi, wszystkie są dobre.

O1: Projekty.

O2: Wycieczki.

O3: Rozwijanie się, kreatywność.

O4: Innowacyjność.

O5: Samodzielność.

O6: Mapy myśli... [...]

O9: Współpraca... (UCZ5)

Kolejną zmianą na poziomie postaw jest nabranie **odwagi do eksperymentowania z własnym warsztatem dydaktycznym**. Zwracają na to uwagę sami nauczyciele, ale również dyrektorzy.

Co jest korzyścią dla nauczycieli, że oni to zobaczyli, że są bardziej odważni, że np. mamy lekcje koleżeńskie, że lekcje może prowadzić dwóch nauczycieli, co może np. w różnych innowacjach wykorzystać, można kompensować nieumiejętność czegoś, np. języka przez jednego nauczyciela, co może anglistka zrobić, prawda? I mogą we dwoje prowadzić lekcje, także to jest olbrzymia wartość dodana dla szkoły. (DYR17)

Udział w projekcie pozwolił nam na takie żonglowanie, łączenie pewnych rzeczy w uczenie interdyscyplinarne, zwracanie uwagi może, jak wykorzystać pewne treści, materiały przy wykorzystaniu wiązek innowacyjnych, to żonglowanie podstawą, treściami, zadaniami, że ja to bardzo doceniam, odejście od takich skostniałych rzeczy na rzecz takiej umiejętnej żonglerki. To jest ciekawe, coś nowego, coś się działo. Jest raczej twórczo. Nie jak księgowia, że będziemy siedzieć za biurkiem i papierami przewracać. (NAU2)

Badani zwracają uwagę na znaczenie wsparcia bezpośrednio z nimi współpracujących doradców – pokazuje to, że dla **zmiany na poziomie postaw kluczowa jest praca w środowisku nauczyciela**.

Od siebie jeszcze chciałam dodać, że udział w tym projekcie, nie to, że pozwolił mi, tylko nauczyłam się eksperymentować z niektórymi rzeczami, których może wcześniej bym się nie odważyła. Nabrałam właśnie też takiej większej pewności siebie w niektórych działaniach, no i to wsparcie, o którym mówiła tutaj Iwonka, było też bardzo istotne. Utwierdziło mnie w tym co robię, że to jest dobre i że dobrze to robię. Chodzi mi też o wsparcie tutaj pań menterek, które mieliśmy. (NAU6)

Ostatnim elementem zmiany dotyczącej nauczycieli, który chcielibyśmy tu omówić jest kwestia **relacji w obrębie zespołu**. Na integrację nauczycieli „innowatorów” zwrócili uwagę praktycznie wszyscy interesariusze, łącznie z nauczycielami niezaangażowanymi w projekt.

To co mnie bardzo jakby zaskoczyło pozytywnie, że oni, to że spędzali ze sobą dużo czasu, to jeszcze wrócili z taką energią, jeszcze ta paczka zrobiła się taka bardziej zgrana, tych wszystkich ludzi i tak pozytywnie nastawieni, tak pięknie opowiadali o tym, o tych zmianach byli gotowi na to. Więc to taki pierwszy strzał, jak wrócili, żeśmy im zazdrościli, że ktoś ma taką dobrą energię i dobry pomysł. No to takie było pierwsze. (NAUPP4)

Nauczyciele zaczęli robić wow, możemy to, możemy to. O kurczę, to mi wychodzi, ta współpraca, Jezus, ja widzę efekt, oni tak nigdy nie współpracowali, a teraz? Oni się we wszystkim dogadują, tego jest mnóstwo. Znaczą wie pani, to jest może nieprzewidziane, bo myśmy to może mając doświadczenie dzisiejsze, mogliśmy może przewidzieli, ale mając tamte, dla nas to było nieprzewidziane, zaskakujące. Wie pani, kolejny taki dodany element, który ja uważam, że jest wielkim sukcesem tego projektu, to dziesiątka, oni się rozumieją bez słów. Oni wszystko wiedzą o sobie, oni uzupełniają się w każdym calu, piękne. (DYR5)

Tutaj rzeczywiście połączyliśmy siły i dużo ze sobą razem wymienialiśmy doświadczenia, generowaliśmy jakieś nowe pomysły, uzupełnialiśmy się, tworzyliśmy takie jakieś nowe koncepcje, więc to jest takie bardzo ważne, że takie poczucie też wspólnoty i wspólnego działania po prostu, wspierania się, które uważam, że w polskich szkołach bardzo kuleje, bo jednak większość nauczycieli pracuje po prostu indywidualnie. (NAU5)

Współpraca jest przez nauczycieli pokazywana jako warunek konieczny dla zaistnienia zmiany. Wskazują na dwa wymiary tego procesu – z jednej **zwiększenie szans na osiągnięcie efektu w pracy z uczniami**, z drugiej – **poprawę jakości własnego warsztatu**.

O1: Na pewno współpraca, nauczyciel nie może być sam.

O2: Tak.

O1: Dlatego, że musi być kontynuacja, a nie że ja wejdę i tylko coś zrobię, a przychodzi następny i robi całkiem co innego, a uważa, że to jest bez sensu, bo to nie tędy droga. Jeżeli coś robimy i ustalamy, że robimy, to robimy wszyscy. Wtedy jest jakiś efekt.

O2: Na pewno małymi krokami, nie wszystko na raz. Dlatego dobrze zrobiliśmy, że była tylko piątka jedna, ale jednak mogliśmy się na tym zgubić i naprawdę to wytrenować, a nie robić po łebkach, że tak powiem. (NAU19)

Jednym z ważniejszych narzędzi budowania współpracy w zespole okazały się **zadania interdyscyplinarne**. Zilustrujmy to fragmentem wypowiedzi dyrektora.

B: Jak patrzysz na swoją szkołę i ten projekt [...] w kontekście tego projektu, to jaka jest najważniejsza zmiana, jaką widzisz?

O: Prowadzenie zadań interdyscyplinarnych bezwzględnie, to jest to co przede wszystkim nastąpiło. I znowu takie formalne, systematyczne już na stałe się wpisujące, wszyscy mówią, że od tego nie odejdziemy. To jest raz, no i dwa, tu, że wzmocnienie i to też dzięki projektowi się stało szybciej i całościowo, no to rozwijanie współpracy w zespołach między uczniami, uczeń-nauczyciel, nauczyciel-nauczyciel, no w sumie na trzech liniach. No nauczyciele nigdy ze sobą tak nie współpracowali jak przy robieniu zadań interdyscyplinarnych. (DYZ16)

Integracja zespołu nauczycieli jest argumentem za decyzją o skoncentrowaniu działań na jednej klasie. Badani pokazują, że pozwoliło im to, niezależnie od zacieśnienia współpracy, wyodrębnić pole do doskonalenia swojego warsztatu.

Dla mnie najbardziej pojęcie współpracy się zmieniło. Nie przypominam sobie, żebyśmy kiedykolwiek tyle czasu poświęcili tak dużą grupą jednej klasie. Tutaj naprawdę ten projekt miał taką zaletę laboratoryjnego patrzenia, trochę ta klasa pod mikroskopem, ale też my się skupialiśmy na tej klasie. Mnóstwo działań robiliśmy w jakichś zespołach, mniejszych lub większych, dużo czasu spędzaliśmy razem, to jest też taka trochę wartość dodana, jedna z większych takiego naprawdę dużo bliższego poznania ludzi, z którymi pracuje kiedyś 15 rok czy któryś w tej samej firmie, a te dwa lata dużo mi bardzo dały. (NAU5)

Wpływ na dyrektorów

Dyrektorzy byli zdecydowanie **bardziej oszczędni w opisywaniu wpływu projektu na swoje praktyki niż nauczyciele**. W wywiadach znajdziemy wypowiedzi wskazujące na **fundamentalne znaczenie** udziału w SdI, w tym przypadku dla początkującego dyrektora. Badana pokazuje wpływ na kulturę szkoły, ale również na swój rozwój zawodowy: urefleksyjnienie praktyk, wzrost umiejętności pracy na relacjach w gronie pedagogicznym i gotowość do podejmowania nowych działań.

Ja mogę powiedzieć tak, że ja zostałam dyrektorką i zaraz szybciotko przystąpiłam do tego projektu i trochę mogę powiedzieć, że mnie ten projekt ukształtował jako dyrektora, bo no na początku tutaj mojej kariery jako dyrektorki, to właśnie też marzyłam, żeby ta szkoła była taka dla ucznia, żeby te procesy uczenia się były najważniejsze w szkole. No i ten projekt mi tak pomógł zrealizować poniekąd te marzenia. I nie znam siebie sprzed projektu, rozumiesz, bo to taka sytuacja, że zaczęłam, tu trzeci rok jestem dyrektorem, ale dla mnie jako osoby, no to bardzo dużo mi dał, przede wszystkim, że tak z tej strefy komfortu też musiałam wyjść. Też popatrzeć troszeczkę inaczej. Ponaprawiać te relacje w szkole. Trochę się tak zagłębić w te procesy, bo do tej pory, to byliśmy sobie taką małą szkółką, myśleliśmy sobie, że wszystko tutaj jest dobrze, wszystko dobrze robimy. A tu potem się okazało, ten projekt tak poszerzył moje horyzonty. (DYZ12)

Tego typu wskazania znajdziemy również w wywiadach z bardziej doświadczonymi dyrektorami.

Moja głowa jest przestawiona o 365 stopni [sic!]. Powiem szczerze, że jestem teraz innym dyrektorem niż byłam w poprzedniej kadencji. Poza tym kiedy, akurat teraz w tym roku miałam po raz kolejny konkurs, to ze swobodą opowiadałam o rozwoju szkoły, ponieważ mam już solidną bazę i teraz mogę dopieszczać szkołę, a to wszystko dzięki szkole dla innowatora, która bardzo mi pomogła w rozwoju szkoły, w rozwoju moim, nauczycieli, integracji współpracy ale też w pozytywnym tego słowa znaczeniu zepsuła mnie, ponieważ zdarzało się i to często o tym mówię, że nie potrafię już słuchać w gronie np. starszych osób z kuratorium oświaty np. kiedy jeszcze starymi metoda i starym słownictwem się do nas zwracają, a my jesteśmy już daleko. Także jest to bardzo pozytywne, ja jestem bardzo zadowolona z tej zmiany. No i wciąż jestem otwarta. (DYZ18)

Jednocześnie pojawiały się wypowiedzi wskazujące na **brak wpływu**, tym razem z ust dyrektora z długim stażem.

Jako dyrektor, chyba tu się za dużo nie zmieniło dlatego, że ja przystąpiłam do tego projektu, mi się bardzo podobało i było to, co ja zawsze myślałam, że fajnie by było w szkole i ja, odkąd jestem nauczycielem to ja na ucznia patrzę inaczej, ja właśnie lubię z uczniami dyskutować, rozmawiać sobie, a dlaczego, a co, niech argumentuję, to ja to robiłam od dawna, od początku. (DYZ19)

W wywiadach z dyrektorami powracał motyw wykształcenia bądź utrwalenia **postawy otwartości na zmiany**.

Myślę, że po pierwsze dało mi to jeszcze więcej energii do działania, ten projekt. Po drugie

no, myślę że stałem się bardziej otwarty jeszcze na różnego rodzaju nowe inicjatywy, czy to ze strony moich nauczycieli czy to ze strony ludzi z zewnątrz i utwierdziłem się i to mogę powiedzieć, naprawdę z taką stuprocentową pewnością, że utwierdziłem się w tym, że to co zaczęliśmy w szkole, że jakby ta zmiana, że ona jest właściwa i że bardzo dobrze, że się zadziało, że my nie mogliśmy zostać w tym miejscu, w którym byliśmy jeszcze 3 lata temu, bo gdybyśmy zostali to de facto to byśmy się trochę cofali. (DYR3, Poz. 25)

Drugim powtarzającym się wątkiem jest **poszerzenie perspektyw**, tutaj pokazane w kontekście zinternalizowanej – nie wymuszonej z zewnątrz – motywacji do zmiany.

Słuchaj, no co mi dał, dał mi bardzo dużo. Dał mi zmianę świadomości mojej też. Chociaż miałam tam jakoś, miałam ją. Natomiast dał mi zmianę świadomości. Dał mi więcej odwagi, dał mi to, co na pewno każdy dyrektor mówi, wartość dodaną, spotkanie ludzi, zobaczenie jak inne szkoły pracują. Poznanie innych sposobów myślenia, innych dyrektorów różnych szkół, to wsparcie, to jest chyba na pierwszym miejscu, takie wsparcie wspólne, gdzie my się znamy, my siebie nie oceniamy, ja przynajmniej tak to odbieram. Mówię o dyrektorach z projektu, z całej 20. Ja np. nie czuję się oceniana, nie czuję się w ogóle rozliczana z tego co robię, to jest dla mnie też bardzo, mnie się bardzo też podobało to, że cały projekt był prowadzony w ten sposób, że też nie dawał, ponieważ to znaczy tak, ja też tak zawsze pracowałam, że ja byłam przyzwyczajona do takiej pracy, że ja rzeczywiście robię tyle na ile, jakby na miarę swoich możliwości, tyle ile mogę w danym momencie, tak, robię, ile mogę. I ten projekt właśnie taki jest, on nie rozlicza, nie narzuca, ile dacie rady wprowadzić zmiany, ile zdołacie zrobić, to jest wasze. I dla mnie to jest taki bufor bezpieczeństwa, że ja tak naprawdę nic nie musiałam. Ja po prostu chciałam. (DYR14)

Dyrektorzy odwoływali się wreszcie do **konkretnych umiejętności**. Więcej informacji na ich temat znajduje się w omówieniu programu wsparcia dla dyrektorów, tu jako ilustrację zamieścimy jedną wypowiedź, pokazującą uwrażliwienie na potrzeby, relacje i współpracę z nauczycielami.

Ja w swojej pracy jako dyrektora mogłam na wiele rzeczy spojrzeć po prostu inaczej. Choćby na tą przestrzeń, na uczniów, na nauczycieli, nie wiem, dużo takich tych wskazówek od [trenerki], gdzie ona wprost nam mówiła, czy na takich spotkaniach miałyśmy indywidualne. O tym, czego ja czasami nie dostrzegam, ale chociażby w potrzebach nauczycieli, tak? Mi się wydaje, że jak oni czegoś potrzebują, to do mnie przyjdą, a to wcale nie jest tak. To jest dla mnie taka rzecz najważniejsza, że ja potrafię, znaczy no, w większym stopniu teraz potrafię dostrzec rzeczy, na które kiedyś nie zwracałam uwagi. I też oczywiście mój warsztat pracy dyrektora, ale tu mam na myśli takie narzędzia, które powodują nawiązywanie relacji na polu nauczycielskim i stawianie się też w takiej, chociaż starałam się tego nie robić, ale później jak przeanalizowałam swoje różne tam historie zachowania to czasami tak było, nie stawianie się w takiej sytuacji, że ja, nie wiem, muszę wszystko zadecydować albo coś tam zorganizować itd. Widzę jako wartość ogromną pracę zespołową i to, że po prostu warto się z ludźmi kontaktować. [...] mój taki model pracy zmienił się dość mocno. (DYR6, Poz. 24)

Wpływ na przestrzeń

Każda ze szkół biorących udział w projekcie otrzymała 49 tys. na re-aranżację przestrzeni szkolnej. Przeprowadzone zmiany miały być wsparciem dla wprowadzanych w ramach projektu innowacyjnych metod nauczania. Dla części szkół możliwość otrzymania finansowania na re-aranżację była jedną z **głównych motywacji przystąpienia do projektu**. Zmiana przestrzeni w salach lekcyjnych i szkolnych korytarzach, to **wizytówka projektu SdI**, widoczna zazwyczaj zaraz po wejściu do szkoły:

Co jest najbardziej zauważalne w szkole, to ta zmiana przestrzeni, której tutaj współautorem jest właśnie CEO i cały ten system, który został stworzony. Nie ukrywam, że to był jeden z elementów, które nasza szkoła wzięła pod uwagę w ogóle startując do tego programu. No bo było obiecanie, kwota tylko do wykorzystania na modernizację przestrzeni, zostało to wykorzystane, a to jakby nie było jest tym pierwszym czynnikiem, który rzuca się w oczy, kiedy wchodzi się do szkoły. Modernizacja, re-modernizacja przestrzeni, która u nas nastąpiła, także to też jest, nie mówię, że najważniejsze, ale dla co niektórych rodziców jedno z istotniejszych elementów, bo jest widoczne, po prostu jest widoczne. (DYZ2)

Przyglądając się re-aranżacjom przestrzeni w szkołach projektowych można zauważyć dwa główne kierunki zmian, te wprowadzone w salach lekcyjnych oraz zmiany w przestrzeni wspólnej typu korytarz, podwórko. W pojedynczych szkołach przeprowadzono również re-aranżację biblioteki, stołówki szkolnej, pomieszczenia do spotkań z psychologiem, czy pokoju nauczycielskiego.

Zgodnie z zasadą „apetyt rośnie w miarę jedzenia”, ponad dwie trzecie (11 z 15) dyrektorów uznało kwotę wsparcia na re-aranżację za niewystarczającą, wymagającą dodatkowego finansowania, a w 12 z 15 szkół podjęto działania wykraczające poza budżet. Dodatkowe środki na re-aranżację pochodziły z budżetu szkoły (10/15), od Rady Rodziców (6/15), inne – środki od prywatnych sponsorów, z wynajmu pomieszczeń (6/15).¹ W wywiadach grupowych z dyrektorami (prowadzonych w trakcie ewaluacji śródkresowej) wspomniano także o organie prowadzącym.

Zmiany w salach lekcyjnych

Zmiany w salach lekcyjnych polegały przede wszystkim na „**przewietrzeniu przestrzeni**”, czyli pozbyciu się zbędnych sprzętów, pomocy dydaktycznych, czy też starych, czasem sprzed 20., 30. lat (sic!) prac uczniów. W wybranych klasach **odmalowano ściany** i do wielu z nich zakupiono **stoliki modułowe** ułatwiające pracę w grupach (pojedyncze stoliki, często na kółkach, które można dowolnie łączyć tworząc małe „wyspy” do pracy w grupach). W niektórych salach pojawiły

¹ Przedstawione dane liczbowe pochodzą z ewaluacji śródkresowej (zima 2021). Przeprowadzono wtedy m.in. badanie ankietowe wśród dyrektorów, ankietę wypełniło 15 osób.

się również **dodatkowe miejsca do siedzenia**, mniej konwencjonalne, np. poduszki na parapetach, czy też puffy do siedzenia w kręgu na podłodze. Część szkół zdecydowała się na utworzenie **pracowni tematycznych** typu kuchnia, warsztatownia lub sala do szycia.

Zgodnie z wypowiedziami nauczycieli i uczniów, wprowadzone zmiany wpłynęły przede wszystkim na **atmosferę** panującą w trakcie lekcji i **motywację** do pracy:

Przyjemnie się wchodzi po prostu do wyremontowanej pięknej sali, w której nie ma tak dużo po prostu bibelotów, tych wszystkich zadatków, jest tylko pięknie sala udekorowana po prostu, ściany są ładnie zrobione, jest ekran, wystarczy do pracy dziecku, nie ma dużych zmian. (...) A jeszcze jak dzieci wchodzi, widzą, no bo moje maluchy i te starsze, to sztamowo ławki, tablica i one wchodząc do klasy, która jest zupełnie inaczej zorganizowana, jest kolorowa, w sensie tutaj te żyrafy czy jakieś trójkąty, pani architekt tutaj miała... [Dzieci] jakby od razu z tej sztamki wychodzą, od razu się czują, ten mózg inaczej pracuje (...) jeżeli są w innym gabinecie szkolnym, zupełnie inaczej, zupełnie inny mają efekt, zupełnie inaczej pracują. (NAUPP4)

W klasach stało się tak fajnie jasno i zachęcająco do nauki. (UCZ10)

Lepiej się spędza czas w szkole, gdzie jest przytulna atmosfera i przytulne sale. (UCZ10)

No to przede wszystkim sala od angielskiego, tą wygodę, bo dużo lepiej moim zdaniem się pracuje, dużo łatwiej i przede wszystkim wygodniej. (UCZ11)

Dzięki nowej aranżacji przestrzeni nauczyciele **wyszli zza biurka**, co wpłynęło pozytywnie na przebieg lekcji:

Nauczyciel też do nich wychodzi, a nie tylko tablica. Także ta przestrzeń jest wykorzystywana bardzo mocno. (DYZ9)

Nauczyciele mogą chodzić po klasie i widzieć, że łatwiej jest rozmawiać niż jak stoi tutaj nauczyciel przy tablicy, biurku i ktoś z końca sali nie może zobaczyć, nie może usłyszeć co pani mówi, a tak to nauczyciel może stanąć na środku, tam też jest taka tablica elektryczna i wszystko fajnie, według mnie, przebiega. (UCZ4)

Nowe meble ułatwiły pracę metodami kształtującymi kompetencje proinnowacyjne, w tym przede wszystkim organizację pracy w grupach, a zatem **wsparty uczenie współpracy**.

O3: No, ale dobrze. Sama nawet przestrzeń typu Twoja pracownia techniczna. Sam fakt istnienia on jakby wywołuje...

O4: Wymusza.

O3: Nie wymusza, on jakby naturalnie wywołuje współpracę. (NAU3)

Ta sala do matematyki i to są właśnie ławki pojedyncze, więc możemy sobie modyfikować w ile osób chcemy siedzieć. (UCZ11)

O5: W Sali matematycznej mamy takie półokrągłe ławki, przy których siedzą trzy osoby.

B: Czy lubicie ten sposób pracy na lekcjach?

O2: *Bardzo, jest nawet fajnie. (UCZ5)*

Dzieci doceniły też możliwość pracy na ekranach/tablicach interaktywnych. Pomaga to m.in. w prowadzeniu prezentacji przez uczniów:

O1: *Znaczą na pewno teraz te tablice interaktywne są używane w szkole.*

O2: *Łatwiej zadania na nich rozwiązywać.*

B: *A jak z nimi pracujecie?*

O3: *Np. pani od matematyki wyświetla zadania i my na tablicy piszemy.*

O4: *Łatwiej też na niej tłumaczyć wszystko.*

O5: *Można też jakieś rzeczy zaprezentować. Jakby ktoś się chciał nauczyć zaprezentować cokolwiek, to by musiał komputer zabierać, a tak to mamy tablicę, jest wygodniej. (UCZ15)*

Szczególną wersją re-aranżacji sal lekcyjnych było utworzenie w kilku szkołach **pracowni tematycznych**. Tego typu re-aranżacje są wsparciem m.in. w **prowadzeniu projektów/zadań interdyscyplinarnych**. Służą organizacji działań praktycznych, takich jak np. budowanie z drewna, wspólne gotowanie, szycie. W efekcie, przyczyniają się również do **integracji klas**. Nierzadko, w trakcie wspólnej pracy w pracowniach, dzieci po raz pierwszy trzymają w rękach nóż, igłę czy młotek. Poniżej dwa zestawy wypowiedzi uczniów i nauczycieli/dyrektora z tych samych szkół.

O4: *Teraz robimy domki dla owadów.*

O3: *Hotele. Ja widziałam, że hotele.*

O4: *Hotele dla owadów.*

O2: *Czyli jest to pracownia techniczna, która wpisuje się w re-aranżację, w ramach szkoły dla innowatora. I teraz ja z [imię], tutaj robimy taki projekt wewnątrzszkolny, ekologiczny. Który łączy zadania interdyscyplinarne, czyli tam jest trochę matematyki, ekologii, chemii, biologii. (...) I to jest projekt ekologiczny. Z wykorzystaniem zadań interdyscyplinarnych. Dzieciaki będą mieli też za zadanie, sobie opracować jakiś tam projekt tego domku. Wyliczyć, ile desek i to wymiary będzie miało, czyli matematyka. Później jest trochę z ekologii, czyli biologia. Jest trochę z pracy ręcznej, czyli tam będą musieli to wszystko pociąć, skrócić, to już tam jest trochę już poskręcane. Jest też plastyka, bo tam trzeba było pszczoły namalować, jakąś trawę. To jest wszystko połączone i my to realizujemy. (NAU3)*

Mamy nowe sale, sala kuchenna i drewnutnia, sala techniczna raz na jakiś czas nie mamy lekcji tylko idziemy gotować. (UCZ3)

(...) łątką szmatką to było w punkt, maszyny do szycia, haftowanie, guziczki, nie guziczki, makramy itd. To najbardziej to idzie bardzo mocno. (DYR9)

[Ta sala to] łątką szmatką, szyliśmy tam misie i dynie, służy do zajęć z szycia. Jestem tam, gdy możemy razem z klasą coś uszyć. (UCZ9)

Nowe pracownie tematyczne wykorzystywane są nie tylko do pracy z uczniami. Jeden z dyrektorów wspominał, że w kuchni, która powstała w ich szkole, przy wspólnym gotowaniu, odbyły się również spotkania integracyjne dla kadry.

Zmiany w przestrzeni wspólnej (korytarz, podwórko, biblioteka...)

W rozmowach o re-aranżacji, tej przeprowadzonej i tej wymarzonej przez dzieci, uczniowie bardzo często mówią o **przestrzeni do wypoczynku i wspólnego spędzania czasu** w trakcie przerw.

W ramach projektu, w **wielu szkołach zmienił się wystrój korytarzy**. Ściany nie tylko odmalowano, ale również umieszczono na nich atrakcyjne elementy graficzne. Na korytarzach pojawiły się miejsca przeznaczone do zjedzenia drugiego śniadania – stoliki z krzesłami. Ustawiono też kanapy, pufy lub inne meble (niewielkie moduły stolików z siedziskami) umożliwiające spędzanie czasu w kilka osób. Były też szkoły, w których w nowopowstałych pracowniach, dzieci same zbudowały meble ogrodowe z palet.

Miejsca wspólnego wypoczynku w trakcie przerw są szczególnie lubiane i oblegane przez dzieci. Można tam odpocząć między lekcjami:

B: A powiedzcie mi, która z tych zmian jest wasza ulubiona?

O3: Strefa relaksu.

O5: Bo tam można odpocząć, jeszcze obok jest biblioteka i można sobie książkę wziąć, poczytać, odpocząć trochę.

O4: Jeszcze jakieś czasopisma są tam wszędzie poukładane. (UCZ15)

Kanapy na korytarzach są fajne, przyjemniej chodzi się do szkoły. Można wygodnie usiąść po 45 minutach lekcji i przy tym lepiej mi się na lekcji później pracuje, jak mogłam odpocząć. (UCZ2)

O6: Ale chyba najfajniejszymi miejscami, no to są te miejsca, kąciki w korytarzach z pufami i kanapami. (...)

O7: Ale te kanapy są fajne. Można sobie usiąść. Są jeszcze takie pufy na kótkach, można sobie je przestawić...

O8: Chyba też leżaki. Można sobie pójść na leżaki na zewnątrz. (UCZ16)

Można tam przyjemnie spędzić czas z koleżankami i kolegami:

Miejsce do wypoczynku, służy nam do odpoczywania na przerwach (bardzo wygodne). Przy okazji przerwy siedzimy tam z kolegami z klasy i rozmawiamy. (UCZ9)

Można się też nauczyć:

Pomogły mi kanapy, bo można było wygodnie się nauczyć przed sprawdzianem. (UCZ9)

Popularność miejsc relaksu zauważają również nauczyciele i dyrektorzy.

Zrobiliśmy kącik taki, myśmy to nazwali kącikiem wyciszenia, no nie do końca, myślę, czy to służy wyciszeniu, ale na pewno fantastycznej integracji i spajaniu środowiska szkolnego (...). Ta przestrzeń wspólna, gdzie mogą spędzać wolny czas, jest ważną przestrzenią. (DYZ2)

Ona [przestrzeń relaksu] jest nagminnie wykorzystywana i czasami wręcz musimy ganiać, ponieważ te sofy są dwuosobowe, a nie pięcio- na przykład. Na pewno doceniają to, że mogą usiąść, mogą zjeść, jak człowiek. Ostatnio widziałam, że siedzą sobie o 7 rano, przychodzę i jest 7:35, to przyjeżdżają wcześniej i się uczą razem na tych kanapach. (DYZ9)

W niektórych szkołach ważnym miejscem do wypoczynku i nauki stały się odnowione biblioteki.

[Biblioteka] wyglądała przed udziałem w projekcie, no odstraszała raczej niż przyciągała uczniów. Było tam mało miejsca, mnóstwo książek, niekoniecznie takich, z których się korzystało, czyli które były wypożyczane na bieżąco. Było tam ciemno, taki no zaduch starego pomieszczenia z książkami, myśmy zupełnie, no zmienili tę przestrzeń. Wyrzuciliśmy, znaczy wyrzuciliśmy, jakby przenieśliśmy do innego pomieszczenia książki, z których się nie korzysta albo korzysta się rzadziej. Mamy tam więcej wolnej przestrzeni, wstawiliśmy tam kanapę, jakieś pufy, czyli dzieci mogą przyjść nawet się tam zrelaksować, no to jest też bardzo istotne. One sobie w czasie tego relaksu mogą wziąć książkę z półki i poczytać, przez to, no są zachęcane do obcowania z tą książką. I teraz Pani bibliotekarka mówi, że no naprawdę, tam prawie cały czas są dzieci, no a wcześniej przychodziły brały z reguły lekturę do wypożyczenia i ich nie było. A teraz jest to przestrzeń, gdzie one sobie przychodzą np. na przerwę się wyciszyć, gdzieś tam poobcować z książką i to jest też bardzo fajne. (DYR3)

Biblioteka już teraz nie służy tak jak przedtem do wzięcia książki i wyjścia, tylko ta siedzą, rozmawiają, oglądają, spędzają przerwy na miękkich kanapach i zupełnie inaczej wygląda. (DYR19)

Biblioteka została odmalowana, zostały wstawione nowe stoły, nowe regały, nowe lampy są. Ogólnie przestrzeń jest bardziej zagospodarowana, jest bardziej przestrzenna i jest wygodniejsza do korzystania z niej niż wcześniej oraz powstała ta mniejsza salka, w której jest ta tablica, na której można wejść w internet, która jest przydatna np. podczas spotkań czy można się z jej pomocą np. uczyć. No i tyle. (...) Można się tam uczyć, posiedzieć ze znajomymi, jak się tam przyjdzie [niezrozumiale 1:17] albo ogólnie na herbatę. (UCZ1)

Na podstawie wypowiedzi dyrektorów, uczniów i nauczycieli można stwierdzić, że re-aranżacja spełniła swoje zadanie. Zmienione pomieszczenia wsparły nauczycieli w pracy metodami rozwijającymi kompetencje proinnowacyjne. Zmieniły też ogólną atmosferę w szkole, czyniąc ją bardziej przyjazną dla wszystkich członków szkolnej społeczności. Co ważne, zmiana przestrzeni, często była pierwszą wprowadzaną w ramach projektu zmianą w szkołach. Była zauważana przez rodziców i gości odwiedzających szkołę, w tym przedstawicieli organu prowadzącego. Pociągała za sobą **kolejne pomysły na zmianę przestrzeni** oraz wpłynęła na **motywację nauczycieli** dotyczącą wprowadzenia zmian w pracy stricte dydaktycznej. **Zmiana przestrzeni stała się siłą napędową do wprowadzania zmian w nauczaniu.**

Ona [re-aranżacja] pozwoliła nam rozpoczęcie zmian przestrzeni (...) i to się bardzo spodobało i nauczycielom, i dzieciakom, też rodzice docenili te zmiany. Widząc, że coś się w tej przestrzeni naszej zmienia, więc myśmy poszli za ciosem i no zmienialiśmy, ze swoich środków budżetowych (...) organ prowadzący, też jakby rozumiał tą naszą chęć zmiany i tutaj nie przeszkadzał. Wręcz wspierał nas w tych działaniach. (DYR3)

Potem okazało się, że to jest bardzo dobra droga [zacząć od zmiany przestrzeni], bo bardzo dużo się zmieniło, jeśli chodzi o aranżację i za tym poszły też kolejne zmiany. Też zewnątrz i na poziomie takich dyskusji w pokoju nauczycielskim dotyczących metod i narzędzi pracy, ale też na poziomie takiego zarządzania. Bardziej współzarządzania szkołą razem ze mną. (DYR15)

Jeśli chodzi o zmianę, to przede wszystkim ten sam początek projektu i ta zmiana przestrzeni. Bo tak naprawdę to zostało zauważone najpierw i powiązane ze szkołą dla innowatora, to tak naprawdę zmiana tej przestrzeni, a później dopiero zaczęły się dziać kolejne ważne w moim odczuciu rzeczy, zarówno jeśli chodzi o pracę z dziećmi, jak i między nami. (NAU18)

Trudności i wyzwania na przyszłość

W trakcie realizacji projektu pojawiły się też konkretne przeszkody utrudniające korzystanie przez uczniów i nauczycieli z przearanżowanych, nowych przestrzeni.

Pierwszą z nich była **pandemia**, która z jednej strony ułatwiła realizację prac remontowych (z racji długiej nieobecności dzieci w szkole), z drugiej jednak strony, znacznie ograniczyła możliwość korzystania zarówno z przearanżowanych sal lekcyjnych, jak i wspólnych przestrzeni. Ograniczenia wprowadzone w większości szkół uniemożliwiły uczniom swobodne przemieszczanie się po szkole. W praktyce oznaczało to, że klasy przypisane były do konkretnych sal lekcyjnych – dzieci nie zmieniały pomieszczeń w ciągu dnia i nie mogły w trakcie przerw przebywać we wspólnych przestrzeniach typu korytarz czy boisko, albo mogły jedynie w bardzo ograniczonym zakresie. Zdarzało się zatem, że dzieci z klas projektowych nie miały możliwości korzystania z zaaranżowanych na nowo pomieszczeń:

O5: Oni chyba nie widzieli tej sali...

O1: Nieee.

O5: Chodzi o to, że oni są teraz przypisani do tego gabinetu i nie przechodzą do innych. Więc być może nie mieli... Nie zakosztowali. (NAU4)

B: Trochę się zmieniło w tej szkole dzięki „Szkole dla innowatora”. I chciałam spytać, w jaki sposób wy korzystacie z tej zmiany?

O1: Przez pandemię w ogóle, np. pan zrobił, że robi ten [korytarz] na dyskoteki, nie mieliśmy od dwóch lat ani jednej dyskoteki przez pandemię. To tak szczerze prawie w ogóle. (UCZ8)

Z racji lock-downu czasem jedynym beneficjentem wprowadzonych zmian w szkole były młodsze dzieci, z klas 1-3. To ta grupa przebywała najkrócej na nauce zdalnej, a po powrocie do szkoły była pierwszą, która mogła docenić zmiany w przestrzeni.

Przestrzeń szkoły bardzo się zmieniła [...] uczniowie klas 1-3 są przeszczęśliwi i mówią, że nie mogą się doczekać, kiedy będą w klasach od czwartej wzwyż. [dyrektor, FGI]

Kolejną przeszkodą w korzystaniu z re-aranżacji jest **brak zainteresowania niektórych nauczycieli** możliwościami, jakie daje zmiana mebli i przestrzeni w klasie. Niektórzy nadal cenią sobie ponad ustawienie sali w tradycyjnym skoncentrowanym na nauczycielu modelu i nie korzystają z wprowadzonych zmian:

Postawiłam tam okrągłe stoły oraz pojedyncze ławki. Ustawiłam te pojedyncze ławki do pracy w grupach. Po czym jak nauczyciele zaczęli wchodzić do tej sali, to oni te pojedyncze ławki przedstawiali notorycznie po prostu w rzędy. Natomiast stołów okrągłych nie byli w stanie odczarować, żeby każde dziecko siedziało oddzielnie, więc te stoły robiły swoją robotę. (...) Natomiast stała pruska konfiguracja chyba jest ulubioną nauczycielską niestety. I oni mogą tam wchodzić [do tej sali] ale wchodzą, wiesz dlaczego? Tylko dlatego że tam jest

dobry rzutnik. I fajny klip i dlatego tam wchodzi. (...)

To wymaga dużej świadomości nauczyciela i tak naprawdę to też nie wymaga dużo czasu. (...) Natomiast dla nich jest bardzo, bardzo trudne. Ja nie zdawałam sobie sprawy, że to jest dla nich takie trudne. (DYZ14)

Czasem protestowali też sami uczniowie.

Ja chciałam powiedzieć, że właśnie na początku roku sobie postanowiłam, że będę miała na stałe te stoliki poustawiane w takie stacje, ale trzymałam to niecały miesiąc, bo też prosili, żeby był powrót do tradycyjnego, bardzo jednak rozpraszało to towarzystwo i oni mówili, że jakoś... I ja się poddałam temu, bo mnie też bardzo rozpraszało to towarzystwo, które akurat uczestniczyło w lekcji. (NAU1)

W końcu, część wprowadzonych zmian nie została dobrze przemyślana lub przedyskutowana z samymi zainteresowanymi:

Warsztatownia była błędem to, gdzie ją postawiliśmy pierwotnie. W tej chwili szukamy dla niej większej przestrzeni i na szczęście mamy takie przestrzenie, tylko musimy to w końcu ogarnąć. (DYZ9)

O2: Aha. Na pewno ławki, które były wcześniej. Bo jakby są wewnątrz w ścianach, powinni tam ławki wstawić.

B: Okej, czyli raczej przywrócić a nie zmieniać.

O2: Tak, w sensie też zmienić, jak są te kanapy, ale żeby wróciły ławki.

O4: One są tak rozmieszczone po prostu źle.

O5: Dwie kanapy i fotel w jednym miejscu, a po drugiej stronie szkoły nie ma nic. (UCZ15)

O12: Znaczący ja bym może jeszcze zmieniła tą strefę, bo mamy strefę ciszy na dole w tym segmencie dolnym. I to w ogóle, nie wiem, pomysł jest niby dobry, żeby tam się siedziało i było cicho, ale tak jakby z wykonaniem coś poszło nie tak, bo to nie działało po prostu, tam jest zawsze głośno. To wygląda jak ring do boksu, ogrodzili to takimi taśmami, położyli takie maty i tam nic nie ma.

O11: I tam dzieci biegają takie, czwartoklasiści i się ganiają. I się drą cały czas. (UCZ13)

Wpływ na kulturę pracy szkoły

Kultura szkoły, jak większość pojęć zawierających rzeczownik „kultura” nie posiada łatwej w operacjonalizacji definicji. W badaniach edukacyjnych najczęściej przyjmuje się, kojarzone z Fullanem, rozumienie kultury szkoły jako **zestawu przekonań i wartości kształtujących praktyki**. W istocie pojęcie to jest obecne w literaturze od co najmniej 90 lat (Waller, 1965 [1932]). Terrence Deal i Kent Peterson definiują kulturę szkoły jako “niewidzialny, przyjmowany jako oczywisty zestaw przekonań i założeń, który nadaje sens temu, co ludzie mówią i robią. Kształtuje sposób, w jaki interpretują setki codziennych działań. Głęboka struktura funkcjonowania organizacji jest odzwierciedlana i przekazywana poprzez symboliczny język i ekspresyjne działania. Kultura składa się ze stabilnych, leżących u podstaw znaczeń społecznych, które z biegiem czasu kształtują przekonania i zachowania” (Deal & Peterson, 1990, p. 7). Jest to w istocie definicja normatywna zgodnie z klasycznym podziałem Kroebera i Kluckhorna: w takim znaczeniu kultura to zinternalizowany system wzorów, który reguluje język i działania (zob. np. Filipiak, 2000, s. 17-18). Raport z ewaluacji projektu nie jest oczywiście miejscem na dogłębną analizę pojęć o bardzo bogatej literaturze i powstrzymamy tutaj nasze antropologiczne zapędy. Zmiany na poziomie języka są omawiane w kilku miejscach tego raportu, ale dotyczą wyłącznie grup nauczycieli, dyrektorów i uczniów bezpośrednio zaangażowanych w projekt. W tej sekcji przyjrzymy się **praktykom przyjętym na poziomie całej szkoły**, traktując je jako wskaźnik zmiany odniesionej do całej społeczności.

Zmiany obejmujące całą społeczność szkolną były nieliczne. Najbardziej powszechną była, inspirowana wizytą w Radowie Małym (zob. wcześniejsze części raportu) **rezygnacja z dzwonek**. Ten element jest tylko pozornie banalny, gdyż dzwonek można traktować jako przykład dyscyplinowania w szkole (w rozumieniu Michała Foucault). Rezygnacja z nich była – jak pokazuje poniższy cytat – procesem, wymagającym uzgodnienia potrzeb i oczekiwań różnych członków szkolnej społeczności.

Chcieliśmy wprowadzić i wprowadziliśmy w końcu zmianę polegającą na redukcji dzwonek w szkole. Trwało to szczerze pół roku, jak nie więcej. Ponieważ no nie dało się, nie dało się co niektórych przekonać do tego, że to jest naprawdę wartość dodana tego wszystkiego. Zmuszeni zostaliśmy pójść na kompromis, nie dało się zupełnie wyciszyć dzwonek w szkole. Więc u nas teraz system działa taki, że w klasach młodszych są króciusieńkie dzwonek, żeby dla nauczyciela, właściwie to nie dla nauczyciela, dla dzieci, że to jednak jest. Natomiast w klasach starszych mamy tak, że na przerwę dzwonek nie ma, więc nauczyciel kończy lekcję. Natomiast na koniec przerwy, krótki sygnał dźwiękowy, żeby te dzieciaki się pod te swoje gabinety lekcyjne udały. Kiedy wprowadziliśmy zupełną ciszę, dla mnie to było takie naturalne, bo akurat postanowiliśmy to sprawdzić po systemie zdalnego nauczania. W związku z tym, tak mówię - kurczę, no siedzieli w domu, więc wolnych tam nie było, nauczycieli do tego, że to będzie tak naturalne przyjscie, że przychodzą do szkoły, dzwonek nie ma, pilnują czasu, przychodzą. Zadbaliśmy o to, żeby zegary były w odpowiedniej ilości, w odpowiednich miejscach, żeby nie było, że nie wiedzieli, nie. Zarówno rodzice jak i uczniowie jak i nauczyciele, nie wiem czy w odpowiedniej kolejności to powiedziałam, ale generalnie wszystkie podmioty tworzące szkołę, no były przeciwko temu, żeby wyciszyć zupełnie, nie

dało się. Były różne pomysły, na dzwoneczki itd., no ale ja mówię to też nie tędy droga, bo to i tak będzie sygnał dźwiękowy. Z związku z tym, no kompromis wypracowaliśmy taki, że na przerwę dzwonek nie działa, a na lekcję dzwonek krótki działa. No i sztuka kompromisu musi być i wszyscy zadowoleni. Także mówię, na każdym polu są osoby, które chcą wejść w to żywo, w stu procentach, a są osoby, które nie, absolutnie i kompromis, sztuka kompromisu, na każdym polu. Nie jest to łatwe zadanie. (DYZ2)

Rezygnacja z dzwonek wywoływała opór ze strony rodziców i nauczycieli, co może pokazywać jak silnie zinternalizowana jest ta praktyka dyscyplinowania.

A wiesz, jak ja się tego bałam jako dyrektorka? Bo bałam się oporu ze strony nauczycieli, ale nauczyciele się jakoś przekonali, ja w sierpniu im oświadczyłam, nawet nie na radzie pedagogicznej, ja się naprawdę tego bałam. Tylko wysłałam im to mailem, że nie będzie dzwonek od września, zadecydowałam koniec kropka, dałam „wyslij” i już. I miałam opór ze strony rodzica, jednego rodzica trzy maile. Właśnie, że dzieci są zestresowane, w ten sposób, nie? Natomiast myślę, że przyzwyczailiśmy się do tego i ja na dźwięk dzwonka mam ciarki na plecach. (DYZ14)

Ostatecznie w tej samej szkole to uczniowie zauważyli zalety rezygnacji z dzwonek. Jak pokazują ich wypowiedzi, stało się to elementem ich codziennych praktyk, redukującym stres („nie dzwoni nam po uszach”), porządkującym („nie ma takiego chaosu”) i poszerzającym współodpowiedzialność za proces uczenia się („uczymy się punktualności”). Badani wyrażają wprost obawy przed przejściem do szkoły ponadpodstawowej, o innej kulturze i utrzymanych praktykach dyscyplinowania.

O3: Nie ma dzwonek.

B: Jak wam się żyje bez dzwonek?

O1: Dobrze.

O2: Lepiej.

B: A co to znaczy, że lepiej?

O2: Znaczą plusy i minusy, bo jak pójdziemy do liceum, to ogłuchniemy, ale tak to np. uczymy się punktualności albo no nie wiem, nie dzwoni nam po uszach tak co chwilę.

O3: Nie ma takiego chaosu, zawsze jak dzwonił dzwonek i nagle się wszyscy zrywają, żeby wyjść, tylko nauczyciel dokończy lekcję, po prostu nie ma takiego chaosu.

O2: Ja mam to samo, zawsze jak był dzwonek to był chaos, wszyscy nagle wstawali, nauczyciele zawsze mówili, że dzwonek jest dla nauczyciela, a tutaj czegoś takiego nie ma, bo po prostu nie ma czasu. Nie ma, że nagle wszyscy się zbierają pakują i wychodzą z klasy. (UCZ14)

Brak dzwonek stał się integralnym elementem kultury pracy szkoły. Świadczy o tym nieuświadamianie ich nieobecności, wskazywana przy okazji przyjmowania nowych uczniów.

W ogóle wie pan co, przychodzą dzieci z Ukrainy czy nowe dzieci do szkoły i ja już zapominam, że w ogóle w innych szkołach są dzwonek i zapominam im o tym powiedzieć i te dzieci tak siedzą... Nowe dzieci, bo nasze dzieci już wiedzą, a dla mnie to już jest taka norma, że w szkole nie ma dzwonek. (DYZ17)

Inspiracji do tej zmiany należy szukać w wizycie studyjnej w Radowie Małym, co pokazuje, że obserwacja innych szkół może być efektywnym narzędziem zmiany.

My w większości byliśmy w Radowie, więc pamiętam, widzieliśmy, chociażby te nasze dzwonki, a właściwie ich brak, to jest taki sposób, którym tam usłyszeliśmy, że się sprawdził, bo rozumiem, że to nie było coś, co jest nie wiadomo jak innowatorskie, ale wiemy, że się sprawdzi. I też takie elementy, które tam nam się spodobały próbowaliśmy dostosować do naszej rzeczywistości, nie wszystkie oczywiście, bo nie wszystkie sprawdzą się w naszej szkole, ale niektóre, czy tam zmodyfikowaliśmy. Więc te spotkania, wymiana doświadczeń, zdecydowanie jest w takiej sytuacji też ważna. (NAU5)

Analogicznie przebiegał proces wprowadzania „trójstronnych wywiadówek”, angażujących triadę nauczyciel – rodzic – uczeń w miejsce grupowych spotkań rodziców z wychowawcą. Taka zmiana, upodmiotawiająca i indywidualizująca uczniów, a zatem dotycząca systemu wartości, również wywoływała opór, w pierwszej z dwóch szkół, które wprowadziły to rozwiązanie ze strony rodziców, w drugiej – nauczycieli.

Duży opór był niekoniecznie ze strony nauczycieli, bo to różnie, ja daję dowolność. Daję dowolność taką, że jeżeli możesz jeszcze spotkać się z dzieckiem, u maluchów czasami są dzieci, ale czasami właśnie idzie to nauczyciel, rodzice, prawda? To się mówi o oczekiwaniach, bo to są małe dzieci jeszcze. Nie zawsze ten, bo inaczej to wygląda w starszych klasach. No ale był też opór ze strony rodziców, nie wszyscy rodzice chcieli i tutaj też, wie pan, wychodzą nam rzeczy, o których my wiemy, to jest na spotkaniu z rodzicami i ten. I np. widać jak np. dzieci boją się rodziców, na tym spotkaniu to widać, bo to dziecko boi się cokolwiek powiedzieć przy rodzicu. Rodzic widzi, że np. pani się pyta dziecka, dziecko się nie odezwie. I rodzic ma zupełnie inny obraz dziecka mu się tworzy. Że to nie jest tak jak rodzic sobie myślał, że jego dziecko jest takie hej do przodu. Bo on w domu mówi, on w szkole nic nie mówi, jest wycofany. Ale to też jest już praca dla rodzica, co zrobić, żeby zmienić to dziecko, im wcześniej to zauważymy, tym jest lepiej. Także to są konsultacje, to naprawdę, wierzę w to i uważam, że to jest taka cudna rzecz, bardzo pracochłonna. (DYR17)

Trójstronne wywiadówki, gdzie zależało mi na tym, żeby w centrum tego 15-minutowego spotkania był uczeń no i żeby wykorzystać doświadczenia programu „Pozytywna Uwaga”, a jednocześnie pomyśleć o tym, w czym dziecko mogłoby się rozwijać. No i zrobiła się taka afera łącząca ze skargami [od nauczycieli] do kuratorium, do Wydziału Oświaty, do rady rodziców, [...] właśnie dzisiaj muszę wystać odpowiedź do Wydziału Oświaty. (DYR13)

System trójstronnych wywiadówek zyskał (ostrożną) akceptację uczniów. W kolejnym cytacie, pochodzącym z tej samej szkoły co druga z wypowiedzi dyrektorów, widać wskazania na poczucie bezpieczeństwa i efektywność spotkań, przy jednoczesnej potrzebie zadbania (uczeń numer trzy) o swoją autonomię.

B: Słuchajcie, jeszcze słyszałem, że z takich zmian macie zupełnie inny system spotkań nauczycieli z rodzicami. Co o tym myślicie?

O2: No w sumie dobry, bo jak jest nauczyciel, rodzic i dziecko, to tak dobrze jest...

O3: Żeby nas nie zmuszali do tego, jak ktoś chce to może, a jak nie, to nie.

O1: Fajne, możemy rozwiązywać problemy.

O2: Takie bardziej komfortowe niż dla całej klasy, możemy pojedynczo z rodzicem zwrócić się do nauczycielki o jakiś problem, a nie że wszyscy nas słyszą. (UCZ13)

W jednej z placówek elementem kultury szkoły stała się (lub staje się) **informacja zwrotna**. Zilustrujemy to nieco dłuższym cytatem z wywiadu z dyrektorem tej szkoły. Pokazuje on kilka istotnych procesów:

- Uzgodnienie wykorzystania tego rozwiązania z całą radą pedagogiczną;
- Bodziec do zmiany płynący ze strony nauczycieli, a zatem zmianę generowaną w kierunku bottom-up;
- Opór ze strony rodziców, pokazujący silne zakorzenienie poprzedniego „wzoru kultury” (przepraszamy fanów Ruth Benedict za nieuzasadnioną trawestację)
- Akceptację rozwiązania w klasie „projektowej”, co wskazuje na skuteczność oddziaływania SdI nie tylko na interesariuszy bezpośrednio zaangażowanych w proces.

Też od tego semestru, tak naprawdę, redukujemy wstawianie ocen cząstkowych, z przedmiotów, na wszystkich przedmiotach i żeśmy to przeanalizowali tak dogłębnie na spotkaniu rady pedagogicznej i impulsem ku temu właśnie, było to co przekazywali nam nauczyciele. [...] Nie było to też takie proste, mamy świadomość, że tu jest tak naprawdę największy problem, może być największy problem, z brakiem zrozumienia tej zmiany przez [...] ale staramy się z rodzicami rozmawiać. Jesteśmy po dwóch takich rozmowach, ja jako dyrektor czy wraz z wicedyrektorem, mieliśmy spotkanie z gronem, właśnie przedstawicielami rady rodziców, ale też wychowawcy w swoich klasach na spotkaniu, kończących pierwszy semestr, też rozmawiali o tym, że my planujemy coś takiego zrobić. I co ciekawe, rodzice klasy [...] czyli, tej bezpośrednio zaangażowanej w projekt, oni się już nie obawiali tego, że my będziemy redukowali te oceny cząstkowe. Ponieważ ich dzieci były już przyzwyczajone do tego, że nauczyciele tak już częściowo zredukowali te oceny, cząstkowe, a pojawiła się informacja zwrotna ocenianie] kształtujące. I na spotkaniu, już moim dyrektora z rodzicami, fajnie było słyszeć odpowiedzi u tych rodziców z klasy [...], że to jest naprawdę bardzo pozytywne i oni cieszą się, że my jako szkoła idziemy w tym kierunku, że chcemy dla wszystkich uczniów naszej szkoły, rozwijać to ocenianie kształtujące i informacji zwrotną, że rezygnujemy z tych ocen. Ale niektórzy rodzice uczniów innych klas, którzy jakby no, nie byli w projekcie i nie widzieli za bardzo... Nic praktycznie o tym, jak wygląda ocenianie kształtujące, czym jest informacja zwrotna, no to wiadomo, że czuli pewną obawę, strach. (DYZ3)

Dobrym przykładem zmiany kultury szkoły jest upowszechnienie **zadań i projektów interdyscyplinarnych**. Analizujemy je szerzej w dalszej części raportu. Ostatni przykład zmiany na poziomie kultury szkoły dotyczy wytworzenia postawy proinnowacyjnej. Opisuje to (uwaga!) nauczyciel spoza grupy projektowej.

Myślę, że każda zmiana musi się zacząć od nas i po prostu wydaje mi się, że ten innowator dał nam to i musi być kontynuowany, że dał zarzewie zmiany. Jeżeli my już mamy ten pierwiastek, że rzeczywiście widzimy zmianę u innych i chcemy też się zmienić, to jak my, nauczyciele po prostu zaczniemy coś robić inaczej, myśleć inaczej, to nasza szkoła i nasz sposób nauczania, nasze dzieciaki jednocześnie też będą innowacyjni jak my. I to nam dała ta innowacja przede wszystkim, właśnie tą małą iskierkę. (NAUPP4)

Niezamierzone efekty

Niezamierzone efekty (Boudon, 2008) są o tyle ciekawym obszarem ewaluacji, że pokazują ryzyka związane z implementacją zmiany, w szczególności przeprowadzanej w dużej skali. W programie możemy mówić o niezamierzonych efektach co najwyżej w wersji mikro (w odniesieniu do pojedynczych aktorów zaangażowanych w proces) lub mezo (na poziomie społeczności szkolnej), niemniej nawet taka analiza powinna pokazać możliwe dodatkowe korzyści z wprowadzania zmiany, jak i wiążące się z nią zagrożenia.

Na poziomie mikro zaobserwowano przede wszystkim **integrację uczniów z nauczycielami**. Zwróćmy uwagę, że nie jest to tożsame z poprawieniem relacji nauczyciele – uczniowie, co było przedmiotem analizy w poprzednich częściach raportu. Tu rozmówcy wspominają o relacjach w sferze pozaformalnej.

Oni przychodzą i opowiadają właśnie o takich rzeczach różnych spoza szkoły. Zdarzało się, że dzieci przychodziły z jakimiś dyplomami, tak? Żeby pokazać, że gdzieś tam coś zdobyły poza szkołą, ale to z takich ich różnych wspólnych wypadów, spotkań u siebie koleżeńskich. Myślę, że to też wynika z tego, że chyba więcej mieli tej pracy w grupie, tych projektów robionych wspólnie, gdzie oni też się zintegrowali bardziej i te relacje z nami chyba też bardziej miały okazję się rozwinąć i to po prostu zaprocentowało. (NAU5. 121)

W jednej ze szkół dodatkowym efektem projektu było **włączenie pracowników niepedagogicznych**, skądinąd najmniej widocznej grupy w działaniach SdI.

Na pewno to, że mi się udało panie sprzątające zaangażować, bo w tej chwili adaptujemy, mam tą aktywną tablicę interakcji sensorycznej. ale niestety się nie mieścimy tam, bo ja to wszystko zaadaptowałam, po prostu jakieś korytarze, bo brakuje nam pomieszczeń i jest w tej chwili już wykładzina itd. I panie mają takie, włączają się, faktem, że tutaj nikt nie ten, robią dekoracje, to dostają np. tydzień urlopu warunkowego, ba, są zmotywowane, ale malują nam meble... (DYZ4, Poz. 82)

Udział w projekcie okazał się wreszcie **inspiracją** do podjęcia różnorodnych działań wykraczających poza SdI. Jeden z dyrektorów zdecydował się na prowadzenie warsztatów dla rodziców.

Spoza projektu, co nie było zaplanowane, zadziało się to, to wiesz, to wynika z tego, że tak jak powiedziałam ci, zyskałam więcej odwagi. Prowadzę te zajęcia, warsztaty dla rodziców, co miesiąc, raz w miesiącu od października. Zawsze mi brakowało na to odwagi, takiego zaplecza, wiesz. Gdzieś tam z tyłu głowy myślałam, że nie dam rady. Natomiast od października prowadzę cykliczne zajęcia takie rozwojowe dla rodziców i mam stałą grupę i to się sprawdza. O empatii, wykorzystałam ostatnio, znaczy znałam podróż bohatera, była to dla mnie inspiracja, mieliśmy o podróży bohatera na spotkaniu ostatnio z dyrektorami, więc to była dla mnie też inspiracja. I te dziewczyny po prostu przychodzą i mają naprawdę darmowe wsparcie, darmowe dwie godziny dla własnego rozwoju i przychodzą. I to się zadziało i to jakby powiem, no szkoły tego nie robią, nie ma czegoś takiego. Więc to się zadziało, myślę, że dzięki temu projektowi też, na pewno.

B: A ci, rozumiem to są rodzice z tej klasy ósmej czy...

O: Nie, nie, nie, to są rodzice z całej szkoły. Rozsyłam, zawsze to się odbywa w ten sposób, że jest informacja, że takie zajęcia będą, że takie warsztaty są, rozsyłam ankietę, ale tak naprawdę z 600, gdzie tam, z 1000 osób, bo to jest 600 dzieci i prawie 1000 rodziców, tak? To jest cała grupa, utworzyło się 8-12 osób, które przychodzą raz w miesiącu, w pierwszy wtorek miesiąca się spotykamy. (DYZ14)

W kolejnej szkole podjęto działania nakierowane na potrzeby uczniów² oraz nauczycieli.

Jeszcze chciałabym dodać, powiedzieć, że nauczyciele innowatorzy, bo tak ich nazywamy, uświadomili sobie, no to już na początku projektu sobie uświadomili sobie, że trzeba zadbać o własny dobrostan, bo wiecznie tylko szkoła, uczniowie, szkoła, uczniowie, a my gdzieś tam biegamy między tym wszystkim. Właśnie projekt im uświadomił, że szczęśliwy nauczyciel jest dobrym nauczycielem. Uświadomili to również tym nauczycielom spoza projektu i teraz troszeczkę inaczej jakby o sobie myślimy. Także to też uważam jako taki, jako taką wartość dodaną projektu. (DYZ20)

Również jeszcze, o, co jeszcze fajnego zrobili moi nauczyciele, badanie z tego uczenia się, zrobiliśmy i to we wszystkich klasach, nie tylko w tych projektowych, tylko we wszystkich klasach 4-8, dostosowaliśmy metody nauczania do wzrokowców, słuchowców, kinestetyków. Uświadomiliśmy uczniom jak to wygląda, uświadomiliśmy rodzicom i te praktyki pojawiają się na lekcjach już. Czyli np. jak mam ósmą klasę, gdzie jest więcej wzrokowców, nauczyciele stosują kolory, stosują kolorowe pisaki, na flipcharcie, gdzie zaznaczają to, co jest najważniejsze już, mówią, że bardzo im to pomaga. Także to też taka fajna rzecz, która się zadziała u nas (DYZ20)

Efektem dodatkowym projektu jest nawiązanie **współpracy między szkołami z gniazd³**. Opiera się ona na relacjach interpersonalnych dyrektorów (czasem nauczycieli) i trudno nie zgodzić się z rekomendacją z drugiego cytatu poniżej, sugerującą wspieranie tego typu sieci w przyszłości.

Szczerze mówiąc te przyjaźnie, które między sobą zrobiliśmy to też są naprawdę fajne, bo my do siebie dzwoniemy. My się wspieramy na 100, tak? I to jest dla mnie mega ważne. Ja mam szczęście do spotykania dobrych, fajnych ludzi. I to jest właśnie taka grupa, która mi się fajnie przydarzyła i powiem szczerze, dla mnie gdybym miała stawiać numer jeden, to jest właśnie to, ten zespół i ten trener i ta opieka. Że po prostu nie byłam w tym sama, że jak coś, jakiś był problem, to mogłam to przegadać i nawet jeżeli coś w projekcie nie stykało, bo też tak czasami było, że ludzie się buntowali troszeczkę, bo coś tam było nie tak według nich, no to też tak mogliśmy to spokojnie przeanalizować i uciszyć. (DYZ9)

Współpraca między szkołami jest bardzo ważna. Jakby spontanicznie tam się zadziały takie sprinty między opiekunami gniazd, a potem szerzej. Nie zawsze gniazda wewnątrz dobrze pracowały, to zależało też od różnego rodzaju gotowości na współpracę, ale dyrektorzy sobie nawzajem dużo dawali. I taka wartość dodana tego projektu, że no mój zawód, jak dyrektorzy przystępowali do tego projektu, jak się spotkaliśmy w realu w Warszawie, bo jeszcze nie było pandemii, ona wtedy dopiero wybuchała. No to wie pani, że dyrektorzy to są zadufani trochę ludzie w sobie, o wysokim ego i no nie są szczególnie otwartymi ludźmi.

² Należy zauważyć, że wspomniana w cytacie popularna kategoryzacja stylów uczenia się jest przedmiotem sporych kontrowersji, zob. Newton, Salvi (2020).

³ Gniazda: grupa dyrektorów szkół położonych w jednym regionie, współpracujących pod opieką dedykowanego trenera.

No dbają o swoją pozycję, o prestiż, no nauczyli się pewnych trików, które temu sprzyjają i tak też było. Niektórzy rejonowo byli jacyś bliżej siebie, ale tak w zasadzie dla siebie tylko. No i przez te dwa lata tak się stało, że oni się zaprzyjaźnili między sobą i służą sobie pomocą. Nie tylko w szkole dla... w kreowaniu kompetencji proinnowacyjnych, ale we wszystkim.

B: Nawiązały się jakieś relacje.

O: No i tak przyjemnie, bo każdy jest z innego rejonu i też inne rozwiązania są tam wprowadzane, więc podglądamy się i czerpiemy z siebie dużo. Także dla przyszłości tego projektu, to trzeba by było najpierw jakoś te, nie sztucznie, ale połączyć jakoś te szkoły.

B: Dyrektorów w sensie.

O: No i zespoły też, na takiej zasadzie współpracy, oni się też pozaprzyjaźniali w różny sposób. Fizyk z fizykiem tam gdzieś z innego miasta i nie tylko przedmiotowo, bo jedni sobie bardziej przypadli do gustu, drudzy mniej, ale współpracują między sobą. (DYR7)

Na nieco innym poziomie, już nie działań a pozycji w społeczności lokalnej, warto zwrócić uwagę na poczucie **prestiżu** związane z uczestniczeniem w projekcie.

No na pewno prestiż wynikający z tego, że jesteśmy w tej szkole [dla Innowatora] (DYR4)

Ja postrzegam udział w projekcie jako wartość dodana i używam tam tego słowa elitarność i ja tę elitarność doświadczałem ja jako ja. Dostrzegają moi nauczyciele jako nauczyciele projektowi (DYR13)

Z drugiej strony pojawiły się wskazania na **podziały w społeczności szkolnej**. Zachodziła ona w dwóch wymiarach. Pierwszym z nich były reakcje rodziców z „pominiętych” klas.

Miałem też pretensje rodziców z innych klas siódmych: dlaczego ta klasa a nie ich klasa? Jak było jeszcze takie otwarte zebranie z rodzicami w dwa tysiące... nie wiem, w którym roku, ale zawsze na początku roku robimy spotkania w klasach, ale najpierw są z dyrekcją takie ogólne. Rodzice przychodzą, dzielimy dwie grupy: na grupy cztery i osiem. I to były takie... Nie, wtedy już nie można było robić spotkań. Miałem rodzica z pismem: dlaczego taka klasa została wybrana a nie inna? (DYR11)

Poczucie „pominięcia” pojawiło się też w **wypowiedziach nauczycieli spoza zespołu projektowego**.

Ja bym chciała powiedzieć, ja jestem nauczycielką edukacji wczesnoszkolnej, więc myśmy ogólnie nie były brane pod uwagę, tak? Na początku dziewczyny przyjechały, tak jak pani dyrektor mówi, one były tak zafascynowane wszystkim. Myśmy tak po troszkę w swoim zespole, robimy to co one, tylko nie mamy tego do końca nazwane, ale przecież my z tymi wszystkimi naukami pracujemy. Potem po tych dwóch latach ich pracy to już myśmy były wręcz zdenerwowane, że nas nie wzięto pod uwagę, bo to było, ja już mówiłam tak, druga, trzecia klasa, nauczyciele się szkolą na takich małolatach i oni pięknie, tak jak teraz jest ta ósma klasa, przygotowana do pracy, potrafiąca pracować w zupełnie innym stylu, no tak zupełnie coś innego. Idzie już od czwartej klasy, już pięknie przez całe te 5 lat tego etapu. Ja to widziałam też ostatnio, że po prostu jesteśmy smutne, że nikt nas nie wziął, chociażby tą trzecią, drugą klasę, no jest taki, żeby takim cyklem pójść całościowo, od klasy drugiej. (NAUPP4)

To wykluczenie bywa komunikowane nauczycielom z grupy projektowej.

O3: [pozostali nauczyciele] Są zainteresowani. Wręcz mówią, że czują się wykluczeni.

B: Dlaczego?

O3: No że nie uczestniczą w tym. (NAU11)

W skrajnym przypadku (a taki zaobserwowaliśmy tylko w jednej z dwudziestu szkół) podział może prowadzić do antagonizacji.

Dwa obozy się zrobiły. Na obóz innowator i obóz pozostałych nauczycieli. I teraz jedni w drugich, mają inne wartości, może wartości inne to może nie, ale inne sposoby na realizowanie procesu edukacyjnego. U nas zrobiło się tak, że no Ci się skupiali bardzo na wprowadzaniu innowatorskich metod, no stworzyli jakąś taką grupę osób, zwartą grupę innowatorów jak to my mówimy w szkole, no którzy przez niektórych są postrzegani, jako Ci którzy próbują rewolucję osiągnąć. (DYZ2)

Ostatnim niezamierzonym efektem, o którym wspomnieli badani jest **wycofanie się z innych, równoległych działań.**

Znaczą tak, ja np. skupiłem się na tym projekcie i na pewno kilka projektów nie zrealizowałem, które mógłbym zrealizować, historycznych i to jest na pewno jakiś tam skutek, bo to było bardzo czasochłonne. Np. jak jechałem do Warszawy, no to już wypadało ileś tego czasu. Tak naprawdę po powrocie tej pracy było jeszcze więcej. Więc to jest jakby ten skutek negatywny (NAU8)

Czynniki modelujące wpływ

Pandemia

Epidemia COVID-19 i związane z nią przejście na zdalne nauczanie należały do **najczęściej wskazywanych czynników ograniczających wpływ projektu**.

Jak zaczęło to hulać, zaczęli mieć wspólne pomysły, takie interdyscyplinarne, na poziomie klasowym [...], no to niestety przyszedł ten nieszczęsny lock-down, zawieszenie, część pomysłów zupełnie została niezrealizowana. (DYZ2)

O ile działania szkoleniowe prowadzone z nauczycielami pozwoliły na utrzymanie ciągłości oddziaływań, przełożenie na uczniów zostało zredukowane z powodu braku bezpośredniego kontaktu.

Ale mówię, tak troszeczkę przez tą pandemię za mało się działo z tymi dziećmi. Potem wydaje mi się, że mogłoby być więcej, ale po prostu te warunki onlinowe nie pomogły. No ten rok jest inny, ale powiedzmy sobie szczerze, my zauważamy, że te dwa lata są stracone u dzieci, oni po prostu kiepsko trafili, nie? I tak jak mówię, z tego projektu normalnie skorzystałam ja i moi nauczyciele. Natomiast uczniowie zdalni mają niedosyt i my też mamy niedosyt, że uczniowie nie do końca tak skorzystali, jak powinni. (DYZ9)

Nauczyciele, odnosząc się do roli SdI w czasie pandemii wskazywali na dwa procesy. Po pierwsze **uzyskaną od CEO pomoc**, dzięki której poradzili sobie w pierwszym okresie zdalnego nauczania (zob. raport z monitorowania). Po drugie – **przeciążenie** związane z jednoczesnym wdrażaniem do pracy on-line i kontynuowaniem pracy związanej z udziałem w projekcie. Było to także widoczne podczas ewaluacji śródkresowej.

Znaczy był chyba taki moment, że trochę czuliśmy, że moglibyśmy więcej, gdyby nie pandemia. Trochę od nas chcę więcej niż możemy w związku z pandemią, że pewnych rzeczy np. no nie wiem, był taki moment. Owszem, ja bardzo to doceniam, że na początku Zooma i w ogóle to tak naprawdę przejęłam sobie z CEO, bo nie mieliśmy na początku pomysłu na lekcję. Teams nie był w pierwszym roku taki dla wszystkich i tak trochę ten Zoom przyszedł z pomocą, bo faktycznie zależało mi, żeby lekcje matematyki prowadzić, a nie tylko im wysyłać notatkę. Więc super, dużo pomogli. Ale potem z drugiej strony taki nacisk na to, że a co zrobiliście w związku z tą metodą, jakieś tam pracy jakiejś, potem jakiejś grupach, tego. A ja mówię: „Na razie uczymy się pracować online”, nie robimy tych wszystkich rzeczy, bo nie mam jak, na razie chcemy się w ogóle z nimi połączyć i jakby te oczekiwania w pewnym momencie były dla nas nie do końca adekwatne do sytuacji w jakiej się znaleźliśmy i wiemy, że były takie wśród nas głosy, że mogliby z tym poczekać albo mogliby to jakoś zmienić w stosunku z tym, że to jest online albo... Więc jakby był taki moment, że byliśmy tacy trochę niezadowoleni, że wszyscy od nas za dużo chcą i mamy dość. Ale potem poszło... (NAU17)

Przeciążenie

Kwestia przeciążenia nauczycieli pojawiała się często zarówno podczas ewaluacji końcowej, jak i śródkresowej. Wynikało ono z jednej strony z **kumulacji działań projektowych** – tu odsyłamy do raportu z ewaluacji śródkresowej, która była prowadzona dokładnie w tym momencie – z drugiej z **dotatkowych obciążeń wynikających z przejścia na zdalne nauczanie**.

A z drugiej strony też takie przemęczenie materiału, bo ja też mam coś takiego, że jeżeli po prostu za dużo na mnie spada, to w pewnym momencie nawet wiem, że z wielu rzeczy po prostu muszę się wyłączyć i już mówię, że więcej nie jestem w stanie na siebie przyjąć i wręcz zaczyna mnie denerwować, jak ktoś próbuje mi coś zarzucić. Myślę, że tutaj u dzieci też tak jest, ten program jest przeładowany, tej wiedzy jest ogrom i ja pamiętam, że chcieliśmy zrobić z szefową takie doświadczenie, pamiętacie? Na radzie dwa lata temu chcieliśmy wprowadzić spacer z klasą, ponieważ za każdym razem była dyskusja „oni się nie uczą”, „nie uczą się tyle ile mogą”, „mogą lepiej, więcej” itd. No i pamiętam, był taki pomysł [imię], że zapytała was, nas, kto zgodziłby się spędzić tydzień z klasą, czyli być z nią od samego początku po ostatnią godzinę, wykonywać prace domowe, prowadzić zeszyty, jaki był efekt? Nikt się nie zgodził. Żaden nauczyciel nie może. Powiedzieliśmy, że oczywiście wszyscy będą mieli wszystko zapłacone, ale chodzi o pewne doświadczenie, chodzi o sprawdzenie, że jeżeli mamy, jeżeli o czymś mówimy, to musimy mieć świadomość czy ta druga strona też tak to odbiera, czy oni są jeszcze w stanie zrobić więcej, jak wyglądają te lekcje, jaką ilość materiału w danym tygodniu muszą przerobić, ile czasu spędzają w szkole, bo spędzają prawie 40h, a ile czasu muszą jeszcze spędzić w domu. My pracujemy 40h, normalny człowiek po 40h ma ten okres wolny, więc jest w stanie zregenerować swoje siły. (NAU8)

Co ważne, badani podkreślali **elastyczność doradców i dostosowywanie planów** do możliwości nauczycieli.

O3: Więc jakby był taki moment, że byliśmy tacy trochę niezadowoleni, że wszyscy od nas za dużo chcą i mamy dość. Ale potem poszło...

B: A mówiliście o tym?

O3: Chyba mówiliśmy na spotkaniu z mentorkami. Tak było, mówiłyśmy. Że np. owszem, że dziewczyny podchodziły do tego na zasadzie, dobra, to przesuniecie to w czasie, to zrobimy, wydłużamy wam te linie do końca marca, tylko do końca maja, zrobicie to jak się już oswoicie z sytuacją. I jakby były te głosy z naszej strony w trakcie projektu.

B: I rozumiem, że z jakimś odzewem się spotkały.

O3: Tak, tak. (NAU17)

Wątek przeciążenia dotyczył również **uczniów**, co – obok zdalnego nauczania – mogło być drugim czynnikiem istotnie wpływającym na oddziaływanie SdI.

O3: Nasze dzieci, tak naprawdę, gdyby przeliczyć, jak ja rozmawiam z uczniami, którzy mają jeszcze wiele dodatkowych innych lekcji, mają 50h w tygodniu, do tego są jeszcze prace domowe. Zastanawiam się, ile człowiek jest w stanie przejąć na siebie, że nie potrzebuje chwili np. takiej, żeby po prostu... Ja pamiętam, rozmawiałam ostatnio z uczniem i zadałam

mu proste pytanie: „O czym marzysz?“, a on do mnie, krótko po weekendzie, „Wie pani co, marzę o jednej rzeczy, żebym nie musiał w weekend niczego robić i nadrabiać zaległości przez cały tydzień ze szkoły, jestem tak zmęczony“, ja mówię, ale o czym marzysz, a on: „Proszę pani, marzę o tym, żeby się położyć, założyć słuchawki i poleżeć tyle, ile będę chciał“.

O4: Tak, dzieci mówią, że codziennie coś mają, codziennie łącznie z sobotą. (NAU8)

Postawy nauczycieli

Znaczenie relacji w gronie pedagogicznym przejawiało się na kilku poziomach. Po pierwsze badani odnosili się, w zasadzie wyłącznie entuzjastycznie, do postaw w obrębie szkolnego zespołu projektowego.

Atmosfera w zespole, znaczy nie tyle atmosfera w zespole co raczej chęć zespołu do tego, żeby ciągle coś nowego zrobić, i to takie przekonanie, że jeśli nic się nie robi no to dalej będziemy te flaki z olejem tłukli i nic tutaj się nie zmieni. Wobec tego to jest, to daje nam jakąś siłę kolektywną, to tego, żeby właśnie to pchać. (NAU15)

Jak pokazywaliśmy, analizując związki zmian w kompetencjach proinnowacyjnych ze specyfiką szkoły, **postawy nauczycieli wydają się kluczowym czynnikiem wpływającym na zmiany**. Nauczyciele nie funkcjonują, co oczywiste, w próżni, stąd na drugim poziomie często pojawiały się odniesienia do nastawienia koleżanek i kolegów spoza grupy projektowej. Przede wszystkim wyrażało się ono w otwartości na komunikację i bezpośrednią współpracę.

O4: jesteśmy, wydaje mi się zgraną radą. Otwartość dyrektora, nas. Tu nieraz takie rozmowy, tak jak wcześniej wspominałem, że gdzieś tam jakaś rozmowa na taki temat, na taki no to... no to też jest ta możliwość, że: „Nie, teraz jestem zajęty. Ja mam swoją tam działkę“. Tylko jest chwila chociaż krótka, choćby wymienić się informacjami, nie tylko z dyrektorem, ale z innymi nauczycielami również na temat tego, co się robiło. Tu nawet była okazja zastosować te „okej“ obserwacje koleżeńskie, żeby zobaczyć...

O3: Sobie pomóc.

O4: Co i jak w klasie. Pomóc, pewne rzeczy... No także mamy tu wsparcie, wydaje mi się takie między sobą.

O3: Nawzajem się uczymy od siebie dużo, nie? Pomagamy sobie, bo u kogoś dany uczeń może tak wyglądać, a u kogoś tak. (NAU12)

W wypowiedziach pojawia się jednak wątek nastawienia wszystkich nauczycieli do zmiany – wraca tutaj, poruszana powyżej, kwestia kultury szkoły.

Współpraca wszystkich nauczycieli po prostu i to, że wszyscy jesteśmy zainteresowani tym, żeby nasze dzieci umiały samodzielnie myśleć, żeby zarządzały czasem, żeby umiały współpracować itd. Bardzo ważne moim zdaniem jest też praca nauczycieli wspólnie, my też coś takiego obserwujemy, że my coś tam wyprawiamy a inni patrzą na nas wciąż dziwnie. Mamy taką opcję, że jedni mówią: „A my to już wszystko dawno umiemy“, są takie głosy, a drugie głosy są takie, że a po co to, jak to było po staremu, te dzieci i tak się nic nie uczą, i tak nic nie zyskują. (NAU2)

Ta reakcja na zmianę (i osoby, które próbują zmianę w szkole wprowadzać) **jest umacniana przez hierarchiczne, nieformalne zależności między nauczycielami**. Proces ten był opisywany po wielokroć w literaturze, można tu sięgnąć nawet do klasycznej pracy Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa (1977)

To, że ktoś jest dobry, cokolwiek miałyby to znaczyć, w swoim przedmiocie czy jest postrzegane w takiej nomenklaturze szkolnej jako dobry nauczyciel, to jest początek bardzo dobry, ale w takich dużych organizacjach jak nasza, jest pewna struktura różnych zależności i czasami mnie to smuci, bo nawet jakieś elementy takiej struktury czysto uczniowskiej, czy więziennej również, wśród dorosłych występują, czyli nie wychylaj się, nie pokazuj za dużo, ten, który jest zbyt innowacyjny, otwarty to jest postrzegany jako dziwny jako taki który, nowy nie jest przez nas lubiany (DYR13)

Rola dyrektora

W tej sekcji przyjrzymy się roli dyrektorów szkół, które w największym stopniu osiągnęły sukces w rozwoju kompetencji proinnowacyjnych u uczniów.

Badani zwracali uwagę na znaczenie umiejętności integracji zespołu dookoła wspólnego celu. Jest to model nazywany w literaturze **przywództwem moralnym** (Mazurkiewicz, 2011, s. 197-198). Wspiera on autonomię nauczycieli w podejmowaniu decyzji i buduje ich poczucie wartości, jest zorientowany na identyfikację wartości ważnych dla członków organizacji.

No na pewno dyrektor musi być liderem. Takim liderem wspierającym i wspomagającym, też nie takim nachalnym. Nie może to być taki lider, który przeszkadza swoim nauczycielom, nauczyciele muszą czuć wsparcie, dyrektor musi pokazywać, że no wszyscy razem, gramy do jednej bramki, że to nie jest tak, że ja sobie coś wymyślam, a moi nauczyciele muszą to po prostu wykonać i koniec kropka. Ważne jest to, żeby stworzyć drużynę, taką grupę, która będzie wiedziała, dlaczego w ogóle jest stworzona, po co jest, jaki główny cel przyśwituje w działanie tej grupy, no i później takie wspieranie się i dążenie w tym samym kierunku. (DYR3)

Pojawiły się także wskazania na elementy **modelu etycznego**, w którym lider proponuje pewne idee czy wartości i w dużej mierze bazuje na własnej energii. Jak zauważa Mazurkiewicz, model ten działa dobrze, o ile cały zespół podziela wartości proponowane przez lidera (tamże).

Znaczy przede wszystkim musi troszkę płonąć samemu, żeby zapalić innych, to jest na pewno to. Musi podtrzymywać płomień u nauczycieli, czyli gdzieś dawać im oznaki, że są ważni, że są potrzebni, że on widzi ich ciężar, że on współczuje im, że mają tak ciężko, ale to warto, bo to się skończy, a zostanie w nas mnóstwo. (DYR5)

Przyjrzyjmy się jednej ze szkół, o bardzo wysokich wskaźnikach wpływu. Jest to duża szkoła, z liczną radą pedagogiczną. Dyrektor zwraca uwagę na **symboliczne znaczenie swojego zaangażowania**.

Przyjąłem takie założenie, że na siłę nie będę nadzorcą, na siłę nie będę dążył do optymalizacji do tego, żeby przymuszać ich do tego, żeby oni, jak gdyby skorzystali z tego projektu, maksymalnie, ile się da, ponieważ z doświadczeń moich wynika, że często się to obraca i coś, co jest przymusowe, no jest po prostu wypierane albo pozorowane, więc cały czas przez projekt byłem w takim dylemacie, czy ja może powinien być bardziej w to zaangażowany [...] Zastanawiałem się, czy ja powinienem brać udział w tych spotkaniach, czy to, że ja tam pójde, to pokażę im, że to jest ważne dla mnie, bo też usłyszałem takie kiedyś zdanie tu w szkole, że w te działania, które są w szkole, w które angażuje się dyrektor znaczy, że są ważne tam, gdzie nie ma dyrektora to znaczy że to szkoda wysiłku, to jest tylko pozorowanie raczej, że można sobie odpuścić, bo znaczy, że dyrektor tego nie firmuje i tu miałem cały czas taki dylemat, jednak do końca się nie przełamałem, żeby za bardzo się zaangażować może, (DYZ13)

To symboliczne „naznaczenie” działań obecnością dyrektora jest też podkreślane przez nauczycieli. Umożliwia ono przenoszenie praktyk rozwijanych w grupach projektowych na pozostałą część grona pedagogicznego i kontynuację po zakończeniu projektu.

O4: Ale też myślę, że tu jest bardzo ważne wsparcie dyrektora, dyrekcji mówiąc ogólnie. No to jest szerokie pojęcie, w naszej szkole to jest duża ta dyrekcja. Myślę, że dyrektor jest takim światłem, no w każdej szkole, nie mówię tylko u nas, ale na przyszłość, że dyrektor musi mówić: „To jest ważne, to jest priorytet, tu są, ale to nie tylko oni są”, a wszyscy patrzą: „Dobra, są, niech robią”. Tylko po prostu, to co oni robią jest ważne i tak robimy, tak? Przekonać pozostałą część grona, że to warto. Bo myśmy na spotkaniu tyle razy opowiedzieli wszystko pięknie jak pracujemy w swoich parach, co robimy, wszyscy byli pod wrażeniem, niektórzy mówili: „Oj, nawet nie wiedziałem, że takie rzeczy”. Ale nie każdy potem chciał robić to, bo ludzie są wygodni i robili stare rzeczy. I tutaj ważne jest to, co ja rozmawiałam z naszą trenerką, że jeśli chcemy to kontynuować, to musimy sobie gdzieś zapisać, że będziemy te działania kontynuowali w ramach np. nadzoru pedagogicznego, tak? Czyli tu musi być jednak to wsparcie ze strony dyrektora. Bo w szkole jest wiele różnych szkoleń i dla innowatora, szkoła ćwiczeń i lekcja enter i coś tam. I każdy uważa, że to co robimy to jest jego rozwój. (NAU13, Poz. 282)

W wypowiedziach nauczycieli pojawia się wreszcie zgoła **niesymboliczne znaczenie obecności dyrektora**. Badani wprost zauważają, że w niektórych przypadkach demokratyczne metody zarządzania nie wystarczają. Jak się wydaje, jeśli w tych uwagach jest krytycyzm, to wobec biernych nauczycieli – pamiętajmy, że wypowiedzi pochodzą od osób silnie zaangażowanych w zmianę.

O1: Ale trafiają się też nauczyciele tacy, którzy jak odgórnie nie dostaną jakiegoś zapisu w statucie, to nie zrobią.

O2: No właśnie.

O1: I tu jest czasem u nas w szkole, może to bardziej widać, jak jest w szkole 20 nauczycieli, że trafiają się właśnie tacy nauczyciele, że jeżeli nie będzie miał tego odgórnie nakazane z ministerstwa czy przez statut, dyrektora, to absolutnie nie, on ma swoje metody i absolutnie nie (NAU13)

Dyrektor podkreśla, że nauczyciele są kluczowym podmiotem, na którym powinna koncentrować się jego uwaga jako przywódcy edukacyjnego (Mazurkiewicz, 2011, s. 199).

Ja zawsze miałem na sztandarze hasło, „W szkole najważniejszy jest uczeń”, aż do momentu, kiedy tu przyszła pani bibliotekarka, no bo oni to cały czas mnie traktują jeszcze jak obce ciało w tej szkole. Panie dyrektorze, Pan to nas chyba nie lubi, bo pan ciągle o tych uczniach i uczniach, a pan myśli, że co, bez nas nauczycieli to Pan daleko zajędzie? Pan musi coś zmienić, tak dalej, na początku myślę sobie, no odważna, odważna, tu przychodzi w gabinecie dyrektora, ona od razu się przestraszyła, matko co ja zrobiłam i tak dalej, ale ja później przemyślałam. No tak ma kobieta rację, ja mogę sobie te tych uczniów na tych sztandarach zostawić, ale jak gdyby podmiotem moich oddziaływań są nauczyciele i to, jeżeli ja ich przekonam do swoich pomysłów, jeżeli ja umiem znaleźć jakieś sposoby, żeby oni przewartościowali swoje myślenie, to wtedy jest szansa, że nam się uda (DYR13)

Rola otoczenia szkoły

Silna koncentracja projektu na procesach zachodzących wewnątrz klasy sprawiła, że w wypowiedziach badanych podmioty środowiska lokalnego nie pojawiają się spontanicznie. Po dopytaniu, najczęściej przywoływanym jest **organ prowadzący**, którego zaangażowanie ma jednak charakter bardziej formalny i **sprowadza się do akceptacji zaangażowania szkoły w projekt**.

Żadna. No tyle co z budżetu mogłam opłacać te szkolenia, te delegacje, to tylko to. Ale musiałam wiedzieć dokładnie, ile to będzie kosztować, nawet nie wiedząc, kiedy się te szkolenia odbywają, bo to było... Musiałam dać organowi prowadzącemu do podpisania, ile to będzie kosztować. Ale to jedynie to, nic więcej, ani dziękuję, ani co tam słyszeć. W ogóle ja jak zaczynam mówić o tym projekcie, to mi się buzia nie zamyka, bo tak mogłabym usiąść i mówić do tego pana wójta i mówić, i mówić. No a on do mnie: „No i co z tego?” (śmiech). No albo takie pytanie: „A to do tej pory tak nie robiliście?”. O, na przykład. No więc takie mamy wsparcie od organu prowadzącego. (DYR19)

Reakcje organów prowadzących na projekt były zróżnicowane – od odmowy po widoczne wsparcie. Przyjrzyjmy się kilku przykładom. W pierwszym widać frustrację dyrektora, związaną z odmową ze strony władz. Co ciekawe, stosunek burmistrza do projektu uległ istotnej zmianie po bezpośrednim kontakcie z uczniami - beneficjentami projektu.

No to ja tutaj miałam takie trochę przygody z tym związane, bo na początku wydawało mi się, że to będzie tylko formalność uzyskać zgodę burmistrza, skoro do projektu nie trzeba żadnego wkładu własnego, a miałam tylko przynieść same korzyści projekt, więc myślałam, że bez problemu się zgodzi i tu się trochę o ścianę obijałam, bo burmistrz się nie zgodził. [...] nie zgodził się, zły był. A było tam już jakoś krótko, że trzeba było już złożyć całość dokumentacji i tam troszeczkę mi pomogły dziewczyny z oświaty to przepchnąć, no jak mu tam przeszły nerwy. Nie wiem w ogóle o co mu chodziło, że w żadnych projektach, tam takie teksty padły, że tylko w takich projektach, które on gdzieś tam, no ofertuje, to mamy brać udział. W każdym razie był zły, ale przeszło mu to szybko, wiesz? I potem dziewczyny mi pomogły uzyskać potem tą zgodę, jak już mu te nerwy przeszły i potem ja go zaprosiłam tutaj i zobaczył, byli tutaj, był on, były tam z wydziału oświaty dziewczyny i byli zachwyceni, mówił. No to co mi pokazujesz, to wszystko... Bo były i zajęcia z robotyki, dzieciaki wtedy...

Ja go zaprosiłam na takie zajęcia z dziećmi, że dzieciaki mogły, mógł zobaczyć dzieci w akcji i jemu to się bardzo podobało i także taka niechęć na początku to była spowodowana tym, że on chyba nie wiedział o co chodzi za bardzo. Może to był też mój błąd, że moje ja powinnam do niego pojechać, przedstawić mu, powiedzieć co się z tym wiąże i wtedy dopiero uzyskać zgodę, a ja założyłam, że przecież się zgodzi, to tylko formalność. (DYR12)

Dyrektorzy pokazują **formalne trudności** stawiane przez organy prowadzące i – podobnie jak w poprzednim cytacie – znaczenie indywidualnych relacji z pracownikami urzędu.

Nie jest zainteresowany. Znaczy ja powiem początki. Początki były takie trudne, że ten przy aplikacji był potrzebny dokument wydziału edukacji, który tylko dzięki uprzejmości jakiejś pani inspektor, która się nade mną zlitowała, dostałam, mogłam zawieźć do Warszawy, procedowany był miesiąc (DYR7)

W części szkół reakcję organu prowadzącego można określić jako **obojętną** – bez prób oporowania, ale też bez szczególnego wsparcia czy uznania dla aktywności szkoły.

I organ no generalnie jest okej, nie przeszkadza, tak dyplomatycznie powiem, jest okej. Znamy się, bo to jest stosunkowo mała miejscowość, ja tu już jestem 20 parę lat, więc się znamy. Ale żeby w jakiś sposób był dumny z tego, że ma taką szkołę, no to nie widzę tego. (DYR16)

Pojawiły się wreszcie przypadki, w których projekt był komentowany i promowany przez organ prowadzący.

Organ prowadzący wiedział, pan burmistrz, było mówione o tym na sesji rady miejskiej, zresztą organy prowadzące dostały pisma ze szkoły dla innowatora i kuratoria też, które no nie wiedziały o tym, które szkoły są w innowatorze i jakie działania są tutaj podejmowane, tutaj mówiłam na sesji rady miejskiej. Ja również o tym mówiłam kiedyś, jak się projekt rozpoczynał, pan burmistrz nie poprosił o to, więc no wiedzą, wspierają i akurat tutaj same superlatywy, jeśli mogę tak powiedzieć. (DYR20)

Organ prowadzący też, no jakby dostrzega to. Też jakby promuje te nasze działania, bo też informacje o tym co się u nas dzieje, często umieszcza też na swojej stronie gminnej, co jest uważam też bardzo istotne i dobre. (DYR3)

Poza czynnikami relacyjnymi, wspomnianymi w przytoczonych powyżej cytatach, wyjaśnieniem niekorzystnego nastawienia części organów prowadzących może być niezrozumienie idei projektu.

Organ prowadzący no to wiesz, raczej oczekiwałby ode mnie, żeby moje działania były sfokusowane na rozbudowie czegoś, infrastruktury, a nie na zmianę świadomości ludzkiej. (DYR14)

Kluczem do przekonania organów prowadzących wydaje się **dobre komunikowanie celów i planowanych efektów projektu w kontekście rozwoju kapitału ludzkiego w gminie.**

Otwarta i szczerza rozmowa i też tak naprawdę pokazywanie co chcemy zrobić, mówienie o tym co chcemy zrobić. Takie merytoryczne też. Nie na zasadzie, że mi się przyśniło, coś tam i to jest kropka i koniecznie muszą ten punkt wstawić i taką zmianę w szkole przeprowadzić. Natomiast no musimy, czy ja jako dyrektor, kiedy idę do Pana Wójta, no to ja mówię, o konkretnych kwestiach. Dlaczego np. mam takie, a nie inne plany, czy my jako szkoła chcielibyśmy pewne zmiany wprowadzić, z czego one wynikają i jaki cel nam przyświeca. Bo to jest bardzo istotne to, żebyśmy my, w chwili, kiedy o tych planach zaczynamy dopiero myśleć, jeszcze przed realizacją wiedzieli po co to jest, czyli żebyśmy już widzieli dokładnie cel, do którego zmierzamy. No bo jeżeli ten cel gdzieś tam ucieknie albo będzie taki bardzo rozmyty, to też nasze działania, w trakcie realizacji mogą też być takie niekonieczne jasne i klarowne. Więc, no myślę, że pomysł jest bardzo istotny, później rozplanowanie tych całych naszych działań no i merytoryczne przedstawienie tego organowi, wprost do celu i w takiej sytuacji, no z reguły... Znaczący ja powiem szczerze, no jestem od trzech lat dyrektorem w tej szkole, ale zdarzyło mi się jeszcze ani razu, żeby jakiś pomysł, który chciałem, który chciałbym wcielić w naszej szkole, spotkał się z negatywnym odbiorem ze strony organu prowadzącego. I to jest dla mnie też bardzo istotne, no bo to jest też taki wyraźny sygnał, że dla organu prowadzącego, zależy na tym, żeby w tej naszej szkole działało się jak najlepiej i też rozumie, chyba potrzebę wprowadzania zmian, które są niesłuchanie istotne dla całej edukacji. A to jest, no myślę, że no strasznie ważne, aby nasza młodzież, nasze dzieci, były jak najlepiej wyedukowane. No bo to też dla Pana Wójta czy dla nas ogromny zaszczyt, żeby nasze dzieci, też potem sobie poukładały jak najlepiej życie, ale też, żeby może chciały do nas wrócić, bo to też jest bardzo istotne. Bo jeżeli będą bardzo dobrze wspominały, ten okres edukacji w naszej szkole, to może być pewnym magnesem przyciągającym je później z powrotem, tutaj (DYZ3, Poz. 17)

Rola organów prowadzących w inicjowaniu projektu typu SdI w przyszłości nie jest dla badanych jednoznaczna. Z jednej strony pojawiły się silne głosy za pozostawieniem podmiotowości szkołom.

Natomiast myślę, że jeżeli decyzyjność zostawi się dyrektorom szkoły, którzy chyba najlepiej wiedzą jakie mają zasoby, jakie mają możliwości i tylko po prostu organ prowadzący będzie wspierał te... To był dobry pomysł, żeby dyrektorzy z kadrą decydowali, czy chcą brać w tym udział, czy nie. Bo tak jak mówię, jeżeli by to szło przez organ to nie do końca byłaby to wola szkół, które niekoniecznie miałyby chęć w tym brać udział, miałyby możliwości, nawet personalne wziąć w tym udział, a jeżeli by to zostało narzucone, no to by musieli. A to chyba nie o to chodzi, żeby z przymusu brać udział w programach. (DYZ2)

Z drugiej badani zwracali uwagę, że **warto zaczynać od organów prowadzących**, tak aby zapewnić szkołom maksymalne wsparcie z ich strony. Wydaje się, że skuteczna strategia implementacji projektu na poziomie wyższym niż pojedyncze placówki będzie silnie zależeć od specyfiki lokalnego organu prowadzącego – zaangażowania osób decyzyjnych w kwestie edukacyjne, relacji z dyrektorami itp. Rozsądnym kompromisem wydaje się pozostawienie decyzji szkołom przy jednoczesnej akcji informacyjnej adresowanej do jednostek samorządu lokalnego.

Natomiast tak naprawdę to ja bym zaczynał od organów prowadzących, czyli nie szkoła, nie dyrektor, organ prowadzący kupuje projekt, kupuje pracę, on też ma gdzieś świadomość tego, że należy wspierać dyrektora, czyli w konsekwencji szkołę i dopiero w tym momencie ruszamy do szkół, to znaczy nie robiłbym odwrotnej sytuacji. Bo byli, tak jak mówiłem dyrektorzy, którzy po prostu mieli sytuację strasznie trudną, żadnego wsparcia, a wręcz

odwrotnie, a po co to robicie. (DYZ5)

Podmioty środowiska lokalnego, w szczególności organ prowadzący, mogą odgrywać istotną rolę w upowszechnianiu. Co ciekawe, **zaangażowanie informacyjne organizacji formalnych czy nieformalnych, placówek kulturalnych itd. widzieliśmy w zasadzie wyłącznie w małych miejscowościach**. Lokalne podmioty były też włączane **w projekty społeczne**. Ostatnim obserwowanym przez nas przykładem zaangażowania lokalnego środowiska były pojedyncze przypadki organizacji **wycieczek do lokalnych przedsiębiorców** w miastach.

My szykowaliśmy materiały. [...] oprócz tego, że one pojawiały się na naszej stronie Facebookowej czy też na stronie, [...] gminnej, tej urzędowej. Jeżeli chodzi o środowisko lokalne, to ja akurat tutaj takie bliższe szkole, bo nie w naszej miejscowości jest też urząd miejski, tak? Natomiast my tutaj mamy mocno, że tak powiem, zacieśnioną współpracę z OSP, czyli ze strażą pożarną z [...]. Także z kołem gospodyń wiejskich i jeszcze z taką grupą kobiet, które właściwie nie mają nazwy, ale są tak zrzeszone same dla siebie i tutaj też zawsze mogliśmy liczyć. No trochę nam covid ograniczył, bo mieliśmy w planie dużo takich rzeczy z kołem gospodyń wiejskich. To wcześniej też się działo, ale tutaj też planowaliśmy taki, coś w stylu festiwalu nauki. Coś w stylu festiwalu nauki i one też tutaj miały brać udział, także z punktu widzenia mojego, to najważniejsze jest to wsparcie takie i zrozumienie przede wszystkim tego, co ja bym chciała zrobić i co robimy. Radni też może różnie się angażowali, jeśli chodzi o samo takie zaangażowanie osobowe, ale byli dociekliwi, np. na komisjach też przedstawiali o co chodzi w tym projekcie, dlaczego ten projekt, dlaczego ja uważam, że on będzie dobry. Później jeszcze tam za jakiś czas znowu się spotykaliśmy i pytali już mnie o efekty, tutaj też organizować tą przestrzeń. Także było to, jest to dość mocno rozprzeszczerzone na terenie naszej gminy. (DYZ6)

Jako potencjalnych partnerów w skalowaniu projektu badani wskazują **lokalne ośrodki doskonalenia nauczycieli**.

Tutaj przy odpowiednim podejściu miejski ośrodek doradztwa i Centrum Edukacji Nauczycieli one mogą sprzyjać i jeszcze z dyrektorami, w takim dużym mieście jest lepiej z taką bezinteresownością, zawiścią, że ona tu jest troszeczkę mniejsza. Zwłaszcza zainteresowanie dyrektorów jest, którzy krótko są dyrektorami. (DYZ11)

W żadnej ze szkół nie wskazano na istotną rolę **kuratorium oświaty**.

Kuratorium to też zupełnie, przynajmniej nasze [...] specyficzne i nic. (DYZ19)

Dyrektorzy zwracali jednak uwagę, że zadbanie o **poinformowanie kuratorium o projekcie i roli szkół jest dla nich ważne**.

O: A w kuratorium, moja wizytatorka, w ogóle nie wie. Myślę, że ona w ogóle nie wie, o istnieniu takiego programu, chociaż jest przesympatyczną kobietą i jakby tu wreszcie przyjechała, to pewnie by się ucieszyła, że coś takiego jest. Ale...

B: A na co byś liczyła ze strony kuratorium?

O: No nie mam żadnych oczekiwań, mi by wystarczyło, żeby oni w ogóle wiedzieli, że mają

taką szkołę i nic, nie mam żadnych oczekiwań.

B: A co by ci to dało?

O: Poczucie bezpieczeństwa. Ale bezpieczeństwa takiego, że... W sumie nie wiem czy poczucie bezpieczeństwa, ale nie chcę takiego słowa „docenienie” ale „zauważenie”, że robimy jednak coś innego i nie najważniejsze są w szkole papiery i że to ma przełożenie na to jak dzieciaki funkcjonują w tej szkole i jak my pracujemy. (DYR16)

Uwarunkowania systemowe

Pierwszym z uwarunkowań dla wdrażania kompetencji proinnowacyjnych jest rama nadana przez podstawę programową. Dla niektórych nauczycieli kształcenie kompetencji proinnowacyjnych **wykracza poza podstawę**.

No myślę, że też tutaj włączyć kompetencje w podstawę programową. Ja nie wiem czy ona nie jest troszeczkę za bardzo skostniała, to może jeszcze zależy z jakiego przedmiotu. (NAU9)

To domniemane rozmijanie się z podstawą wytwarza postawę lęku.

Więc i też gdzieś tam taki strach o podstawę programową, o oceny, sprawdziany, bo to wszystko jest nadal. Wiadomo, że jak mamy te zajęcia interdyscyplinarne to nadal realizujemy podstawę programową, gdzieś tam właśnie strach, że nie wyrobimy się z materiałem, tylko gdzieś tam powoli się wycisza i z takim spokojem też pracujemy. (NAU2)

Większość nauczycieli dostrzega jednak, że rozwijanie kompetencji proinnowacyjnych **mieści się w podstawie programowej**.

Projekty czy interdyscyplinarne zajęcia. To też jest realizacja podstawy programowej. To nie jest tak, że my musimy tylko realizować podręcznik, bo przecież to jest podstawa, a resztę rzeczy to tam gdzieś boki, coś ukradkiem raz na pół roku. Tylko po prostu te działania już w sobie mają zawarte elementy podstawy (NAU12)

Ewidentną barierą dla pracy nad kompetencjami proinnowacyjnymi jest **perspektywa egzaminu ósmoklasisty**. Wywołuje on oczekiwania ze strony rodziców (rekrutacja do szkół ponadpodstawowych) i dyrekcji (pozycja szkoły w rankingu), szczególnie w dużych miastach. Warto dodać, że problem ten zgłaszają przede wszystkim nauczyciele przedmiotów objętych egzaminem.

O6: dla dyrektora, dla dyrektorów szkół, takiej dla mnie by było, że egzamin i tak się odbędzie i nie wiem no, starajmy się jakoś uczyć do egzaminu, ale nie mówmy, że on jest najważniejszy, skoro najważniejsze jest to, żeby dzieci były przygotowane z tych kompetencji w przyszłości, no.

O7: Póki co, egzamin jest ważny i będzie ważny i dla rodziców będzie ważny i oczekiwali efektów, ponieważ to decyduje do jakiej szkoły idzie dziecko.

O8: I to jest specyfika dużego miasta, po prostu.

O9: W większych miastach jest gorzej, bo jest większa konkurencja. No niestety. (NAU13)

Kompetencje proinnowacyjne (w poniższym cytacie nazwane miękkimi) nie są postrzegane jako adekwatne do wymogów egzaminu. W efekcie nauczyciele antycypują reakcję dyrekcji, której zależy na utrzymaniu wysokiej pozycji w rankingu wyników.

Za chwilę będziemy mieć wynik egzaminu, super kompetencje miękkie i super dziecko przygotowane do wejścia. Natomiast wynik egzaminu będzie leciał na łeb, na szyję. A co za tym idzie, no doskonale wiesz, jak wygląda ocena szkoły potem też. Pani dyrektor może powiedzieć, że ma wszystkich uczniów współpracujących, liderów, ale zaraz będzie, że z matematyki był trzeci (NAU4)

W konsekwencji nauczyciele wskazują na konieczność zatrzymania prac nad rozwojem kompetencji proinnowacyjnych i skupienie się na przygotowaniu do egzaminu.

Robiliśmy egzamin próbny, który wyszedł tak różnie, ten egzamin był... My trochę pracujemy, ale ten egzamin nie jest innowacyjny i myśmy źle wyszli, bo myśmy się zupełnie inaczej uczyli. Teraz musimy troszkę zatrzymać, teraz musimy trochę pouczyć ich pod klucz i koniec, tak to wyszło, system jest jaki jest i myślę, że ciągle wracamy do tego samego, ten system klasowo lekcyjny, który obowiązuje u nas od XIX wieku, nadal jest, nikt nic innego nie wprowadził na poziomach i dopiero może właśnie takie zmiany jak teraz zrobimy, zaczynając od najmłodszych klas pozwoli, żeby po kilkudziesięciu latach spotkamy się w nowoczesnej szkole w Polsce. (NAU4)

Narzędziem rozwijanym w ramach projektu, które nauczyciele postrzegali jako pomocne przy przygotowaniu do egzaminu, była **praca z błędem**.

Pod kątem egzaminu na pewno stosujemy tą pracę z błędem. Mimo, że ja tego kierunku nie wybierałam, ale gdzieś tam na szkoleniu czy w Warszawie miałam taki warsztat z tego, no przecież ja to robię, tak? Bo ja w klasach ósmych, gdy przygotowujemy się do egzaminu, u nas jest taki system, że co miesiąc oni piszą próbny. I w zasadzie już od siódmej klasy wdramy ich, że piszą jakieś takie... Szóstoklasiści na przykład siedem pytań egzaminacyjnych dostają raz na dwa miesiące i piszą. Siódmoklasiści już 10 pytań raz na dwa miesiące. A ósme klasy piszą normalnie egzamin 19 pytań, tak jak jest na tym majowym raz w miesiącu. Pilnujemy tego bardzo, bo chcemy ten nawyk taki wyrobić i po tym egzaminie ja zawsze robię taką analizę i wyrzucamy sobie np. na początku błędy, ja mówię, słuchajcie, bez podawania, kto taki błąd zrobił, ale zobaczcie jaki błąd, ja mówię: „Co tutaj jest złe?”, no to oni tu, tu, tu i analizujemy, dobrze. Później oczywiście wrzucamy też, pokazuję zadanie, które jest rozwiązane według klucza, ja mówię super klucz, a teraz wam pokażę trzy inne osoby rozwiązały inną z metodą, niestandardową, ale ja jako egzaminator, jeżeli się wszystko zgadza, widzę logiczne myślenie, muszę dać maksymalną ilość punktów. Kogoś tam jeszcze, ostatnio [imię] super pochwalałam, bo liczyła dziewczyna 30 minut do końca egzaminu liczyła, miała metod prób i błędów chyba z 50 równań zapisała, bo liczyła jakieś zadanie, które równanie można było rozwiązać, a ona po prostu na trzech kartkach, jeszcze w brudnopisie i ja mówię: „[imię], dzięki temu, że nie zostawiłaś...”, pochwalałam ją aż na głos, no dzięki temu, że liczyłaś do końca egzaminu, jeszcze mi pani z komisji mówiła, że już prawie musiała wyrywać tą kartkę, ja mówię: „Ty zyskałaś dwa punkty”, a taka inna osoba, która siedziała, ręce założyła, powiedziała, że nic tam nie napisze, dostała 0, a ty pół godziny za ten wysiłek, ja wiem że to jest dużo czasu ale zobacz, warto było? Warto było. Dla dwóch punktów, które gdzieś tam mogą ci dać wyższy wynik. (NAU8)

Unikalność oddziaływania projektu

Praktycznie we wszystkich szkołach równolegle prowadzono inne projekty. Udało nam się zidentyfikować **tylko jedną szkołę, w której Sdl była jedynym oddziaływaniem**. Była to zresztą ta szkoła, w której osiągnięto najwyższe wskaźniki wpływu.

Nie, nie prowadziliśmy celowo, żeby się skupić na szkole dla innowatora i żeby mieć tu taką przestrzeń, bo wiedzieliśmy, że będzie to angażujący projekt i celowo odrzucaliśmy inne projekty, żeby po prostu nie rozmieniać się na drobne, że tak powiem. (DYR12, Poz. 41)

Nakładanie się Sdl na inne projekty miało dwojakie konsekwencje. Z jednej strony wzmacniający: interwencje podejmowane w ramach równoległych działań dostarczały dodatkowych narzędzi do realizacji celów Sdl.

My jeszcze jesteśmy w drugim programie "myślenie krytyczne" i my wykorzystujemy mnóstwo rutyn. [...] te rutyny to są i na początku lekcji i pod koniec lekcji można robić i w środku lekcji, takie krótkie, ale właśnie podsumowujące efekty pracy, po danym etapie lekcji, czy po całej lekcji. I mamy nacisk na to duży, czyli naprawdę tymi metodami, tymi rutynami pracujemy (NAU16)

Drugim, dość oczywistym efektem, jest rozproszenie i konieczność pogodzenia większej liczby zadań w ograniczonym czasie.

Mimo, że braliśmy udział tutaj w szkole dla innowatora, no to braliśmy udział też w wielu innych dodatkowych działaniach. No, które staraliśmy się pogodzić, choć czasem było ciasno. (NAU20, Poz. 172)

Perspektywy utrwalenia zmian

Szacowanie szans na trwałość zmian jest, rzecz jasna, mocno spekulatywne. Nauczyciele w wywiadach wymieniają metody pracy z klasą, rozwijane w ramach projektu, których używają na co dzień. Można z dużą dozą prawdopodobieństwa przewidywać, że te rozwiązania pozostaną z nimi.

I bynajmniej to co udało się wypracować na lekcjach, czyli sama konstrukcja lekcji, scenariusz jak to teraz wygląda, na pewno nie będę wracać do tego jak było przed, z mojej strony. (NAU6)

Pozostaje pytanie, na ile trwałe będą wdrożenia narzędzi wymagających współpracy z większym zespołem, np. zadań interdyscyplinarnych, czy wreszcie opisywane wyżej postawy i kultura szkoły. Dobrze podsumowywał to jeden z dyrektorów:

Dróg do tego, żeby zmienić w ogóle swoją mentalność jest wiele, ale wiem, że potrzeba na to czasu i Ci nauczyciele, którzy brali udział w projekcie oni może przez to, że to było tak bardzo skondensowane te dwa lata im wystarczyły, czy oni wrócą do pogaństwa, czy oni utrzymają współpracę ja tego pewien nie jestem, czy to będzie na tyle trwałe, czy ja znajdę sobie też na tyle umiejętności, żeby podtrzymać efekty tego projektu no tego to są To są pytania, na które do końca ja odpowiedzi nie mam (DYZ13)

Sami nauczyciele deklarują, że dwa mechanizmy: **internalizacja skutecznych rozwiązań i wdrażanie ich począwszy od najmłodszych klas** czynią trwałość zmian (cały czas na poziomie jednostkowych rozwiązań metodycznych) bardziej prawdopodobną.

O3: *No ja myślę, że samo to, że my cały czas będziemy to stosować i wprowadzać w życie to też nam to wchodzi w krew, że to po prostu z nami jest i czy projekt się skończy teraz czy by się skończył za rok, no to wiadomo, że to co nam wyszło i to co nas się sprawdziło, no to z chęcią będziemy dalej stosować i praktykować w innych klasach, też.*

O2: *Myślę, że już też w tych młodszych, tak jak tu [imię] mówi, że jeżeli już zaczyna małymi kroczkami wprowadzać to w swojej trzeciej klasie, a my już od czwartej klasy, np. moją obecną czwartą klasę, już zaczynam, pracować z nimi, czy to w parze czy w grupach, bo my wędrujemy sobie tymi stolikami po klasie. Oni widzą, że fajnie im się pracuje, wchodząc na lekcję, to ja zawsze słyszę pytanie: "Proszę Pani, dzisiaj też będziemy pracować w parach, dzisiaj też będziemy pracować w grupach?". I jak my ich już właśnie od tych najmłodszych lat nauczymy, to do ósmej klasy, no to już jak Pan mówi, czy na dekadę to zostanie. To uczniowie sami, nauczeni tymi metodami, tą pracą i widząc, że przynosi ona fajne efekty i fajnie im się nimi pracuje. No to nas mobilizują, żebyśmy cały czas te metody stosowali i myślę, że to zostanie z nami, że my się nie mamy zmuszać, żeby po prostu, tymi metodami pracować.*

O4: *Ja bym np. chciała mieć cały czas dostęp, do tych wszystkich materiałów. Bo wiadomo, że wszystkiego nie wprowadziliśmy i żeby móc sobie odświeżać ten warsztat. Bo wiadomo, że czasem, no wpadamy w jakiś kolejny i w ramach takiego odświeżenia, no bo, jeżeli tak, projekt będzie zamknięty i na tym koniec. Żadnego tam odświeżenia, nic dalej nie ma. No to, żeby chociaż dostęp do tych materiałów był, cały czas. Bo ich nie drukowaliśmy.*

O2: *Masz rację, faktycznie. Super pomysł.*

O4: *No, także baza, bardzo fajna dla nas. (NAU20)*

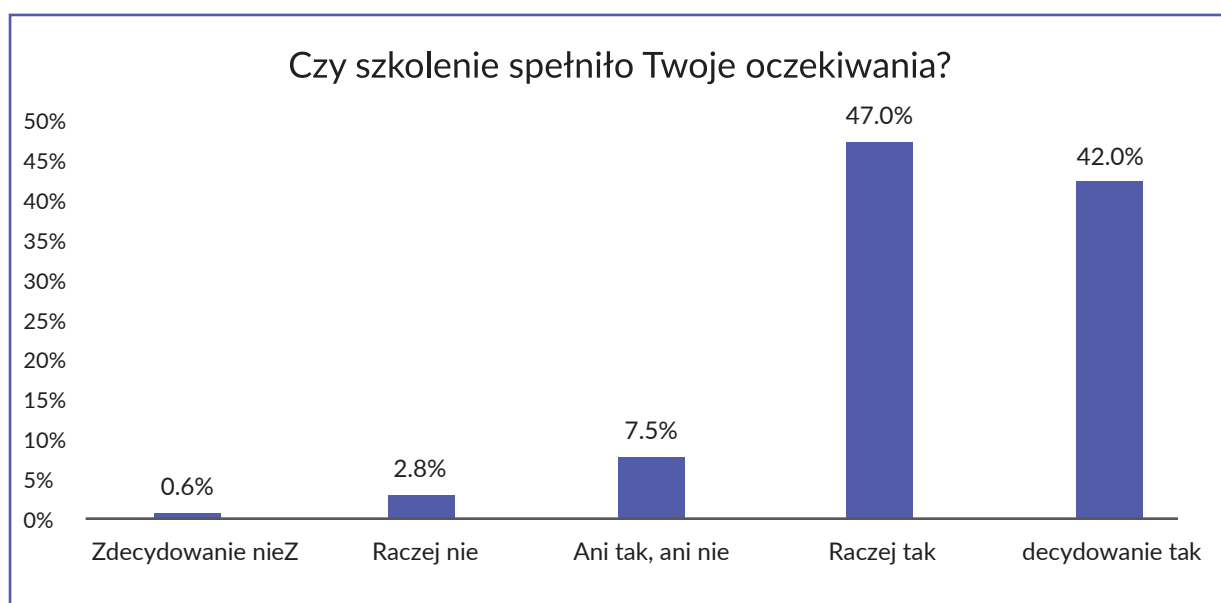
Badani sugerują utworzenie **bazy materiałów SdI**, która faktycznie może pomóc w utrwalaniu efektów projektu, oczywiście cały czas w odniesieniu do stosunkowo drobnych zmian. Nie warto jednak, naszym zdaniem, ich lekceważyć. Jak sugerują Gallimore i Ermeling (2012), szansa na trwałość zmiany w edukacji opiera się na utrwaleniu trzech składowych kultury szkoły: rutyn, wzorów i działań. **Poszerzenie praktyk rozwijanych w ramach SdI na inne klasy, łącznie z najmłodszymi; wdrożenie uczniów do aktywnych i demokratycznych metod pracy jest zmianą w kierunku utrwalenia nowych wzorów na poziomie kultury szkoły.**

Wydaje się, że zaplanowanie **ewaluacji odroczonej**, która pokazałaby trwałość zmian w perspektywie dłuższego okresu, przyniosłoby, cenną z punktu widzenia planowania zmiany systemowej, wiedzę. Po drugie, specyfika zmian wprowadzanych projektowo nie sprzyja utrwalaniu efektów. Problemem jest ograniczony czas przewidziany na wsparcie szkół. Aby utrwalić zmianę, warto naszym zdaniem uwzględnić w planowaniu **długofalowe działania wspierające proces zmiany**. W przypadku SdI mogłoby to być na przykład przedłużenie tytułu „Szkół dla Innowatora” obejmujące działania ewaluacyjno-wspierające.

Przebieg procesu wsparcia

Ewaluacja bieżąca poszczególnych działań podejmowanych w trakcie projektu została przedstawiona w osobnym raporcie. Poniżej przedstawiamy wybrane dane, zestawione dla wszystkich szkoleń. Są one oparte na 1888 ankietach zebranych w trakcie projektu wśród nauczycieli i dyrektorów. Oznacza to, że jednostką analizy jest uczestnik pojedynczego warsztatu – jako że każdy z nauczycieli i dyrektorów brał udział w co najmniej kilku działaniach, suma zebranych ankiet jest wielokrotnością liczby uczestników projektu.

Wśród badanych przeważała **pozytywna ocena szkoleń**: 93% wybrało oceny „dobrą” lub wyższe, przy czym najczęściej wskazywaną notą (41% całej próby) była „bardzo dobra”.



n=1888, źródło: ewaluacja bieżąca

Badani nie różnili się znacznie w postrzeganiu szkoleń prowadzonych **on-line i stacjonarnie**, różnice tutaj są niewielkie. Dla sumy ocen od „dobrej” do „celującej” to zaledwie 1,7 punktu procentowego. Nieco lepiej wypadły spotkania stacjonarne.

ocena

tryb		1	2	3	4	5	6	Ogółem
of-line	n	0	2	35	80	229	246	592
	%	0.0%	0.3%	5.9%	13.5%	38.7%	41.6%	100.0%
on-line	n	0	5	28	104	330	264	731
	%	0.0%	0.7%	3.8%	14.2%	45.1%	36.1%	100.0%
mieszane	n	0	1	5	33	95	81	215
	%	0.0%	0.5%	2.3%	15.3%	44.2%	37.7%	100.0%
Ogółem	n	0	8	68	217	654	591	1538
	%	0.0%	0.5%	4.4%	14.1%	42.5%	38.4%	100.0%

Źródło: ewaluacja bieżąca

W trakcie wywiadów przeważało zdanie, że szkolenia stacjonarne bardziej sprzyjają nauce.

Stacjonarne, więcej jednak się korzysta, no gdzieś ta nasza później, że tak powiem percepcja w którymś momencie to też zawodzi, bo się po prostu wyłączamy, tak? A tak jak np. wyjazdowe szkolenia mieliśmy w Radowie, no super. To też bardzo wiele. No w ogóle wszystkie te takie, że się gdzieś spotykaliśmy, to bardzo dużo się wyniosło i dużo pomysłów i dużo takich nowych rozwiązań, bo to co dwie głowy to nie jedna (NAU9)

Z drugiej strony spotkania on-line miały zalety – przede wszystkim związane z **brakiem uciążliwych dojazdów**.

Wydaje mi się, że tutaj można powiedzieć, że te szkolenia online, to był taki duży plus. Drugiej takim plusem było to, że mogliśmy zaoszczędzić na tych delegacjach, nie wyjeżdżaliśmy (NAU12)

Wreszcie pojawiły się argumenty wskazujące, że **wybór trybu szkolenia mógłby zależeć od jego merytorycznego zakresu**. Kwestie wymagające przepracowania warsztatowego lepiej realizować w sali szkoleniowej, tematy nadające się do form podawczych, związane z pracą nad dokumentami – można pozostawić on-line.

Ja myślę, że to dużo zależy też od tego co na tym spotkaniu jest robione, co było zaplanowane, bo dla mnie osobiście, jeżeli były to spotkania dotyczące, nie było ich wiele, ale dotyczące dokumentacji czy jakiegoś planowania takiego, które normalnie byśmy robili na papierze, to wręcz łatwiej było mi zdalnie, kiedy miałam przed sobą to, o czym mówimy i jakby na tym się koncentrowaliśmy bardziej niż jakby na komunikacji między sobą, więc nawet zdalnie było mi łatwiej pracować, tak? Natomiast są takie szkolenia jak np. były warsztaty kompetencji behawioralnych, gdzie z kolei nie wyobrażam sobie tego zdalnie, gdzie jakby my robiliśmy te ćwiczenia, te zadania, które robiły potem w grupach dzieci. Więc no jakby my też byliśmy podzieleni na grupy i tu były przekazywane np. rysunki z rąk do rąk, prawda? Gdzie każdy musiał coś dorobić, dorysować itd. Więc tego sobie nie wyobrażam, tak? Żeby to było robione zdalnie. Natomiast wiele z nich spokojnie w formie zdalnej może się odbywać i jakby tutaj nic nie ujmuje wartości takiego spotkania. (NAU5)

Szkolenia niestacjonarne uniemożliwiają ponadto to, co przez większość uczestników jest uznawane za największą wartość dodaną: **możliwość wymiany doświadczeń** z innymi nauczycielami lub dyrektorami.

O1: Wymiana takich doświadczeń z innymi.

O3: Jest czas na przerwę, porozmawiać sobie z innymi nauczycielami z innych szkół, co tam u Was itd. Czy to teraz, na przerwach, podczas tych szkoleń online, nie ma. (NAU16)

Na **spełnienie oczekiwań** względem szkoleń wskazało 87% badanych; po wyłączeniu odpowiedzi neutralnej odsetek ten wyniósł 96%



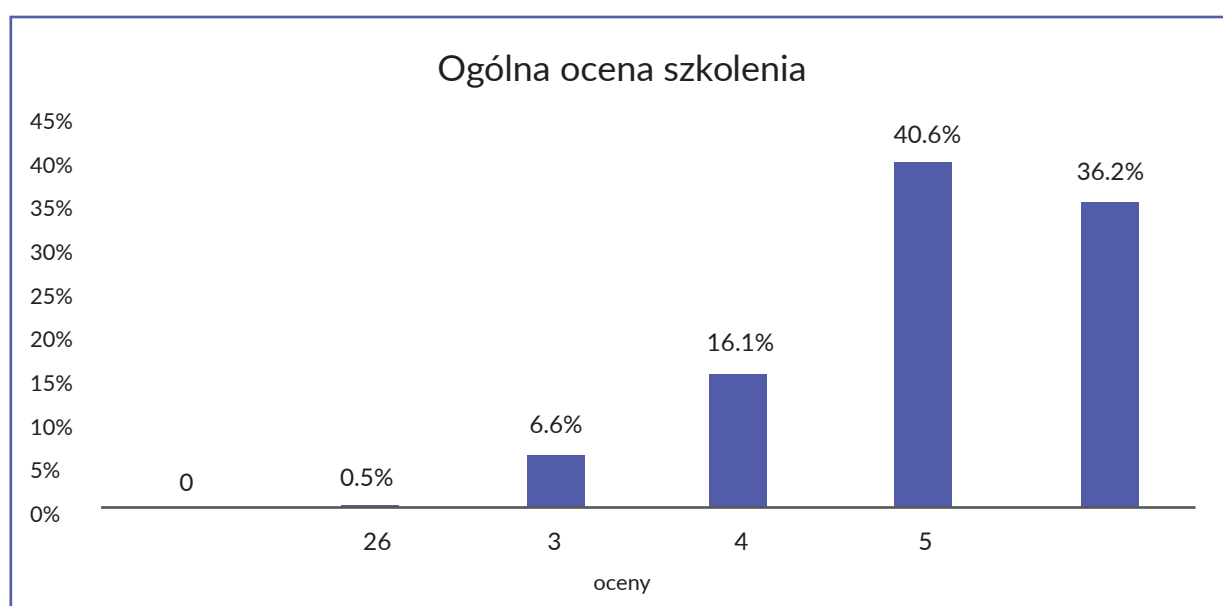
Źródło: ewaluacja bieżąca

Badani w szczególności podkreślali wartość szkoleń dających **konkretne kompetencje** w zakresie celów projektu.

O3: W każdym razie to było fajne, bo pojechaliśmy i tam później nas podzielono na grupy tymi naszymi kompetencjami, w których pracujemy, tymi ścieżkami całymi i to też było fajne, bo po prostu nie było tak o wszystkim i o niczym, jak to się mówi, tylko byliśmy tam o samodzielności myślenia, współpracy i to podobało mi się, że po prostu takie skupienie się na konkretnym, a nie...

O1: Na swojej wiązce. (NAU13)

88% respondentów uznało odbyte szkolenia za **praktyczne**.



Źródło: ewaluacja bieżąca

Praktyczność szkoleń była ważnym czynnikiem dla nauczycieli. Badani często odnosili się do przenoszenia nabytych umiejętności do klasy szkolnej.

No jedne były bardziej ciekawsze, inne może mniej. Tym nie mniej gdybym miała podsumować, to tak, były pomocne, wiele zwłaszcza te, które związane były z więzką, którą wybrałam dotyczące szkolenia, dotyczące w ogóle strategii, również strategii nauczania, gdzie teraz dostosowuję strategię do jednostki lekcyjnej i wówczas co to mi daje, daje mi to przede wszystkim poczucie własnej skuteczności. (NAU6)

Czynnikiem ułatwiającym wykorzystanie praktycznych aspektów szkoleń była dominacja form aktywnej pracy w miejsce form podawczych i wymogu pamięciowego opanowania materiału.

Zróbcie plakat podsumowujący, tutaj zróbcie to i to, to, to. Mi osobiście sama forma pierwsza szkolenia wow, bo nareszcie nie trzeba nic kuć, że można naprawdę czegoś się nauczyć, coś praktycznego i o to właśnie walczę. To było bardzo duże wow, kiedy oni na nas pracowali, tak jak my potem z dziećmi. Taka forma szkolenia moim zdaniem rewelacja. (NAU11)

Jednocześnie, jeśli podnoszono jakieś uwagi do jakości szkoleń, dotyczyły one przede wszystkim **braku odniesienia praktycznego**. Jak pokazuje cytowany poniżej nauczyciel, wiązało się to z małym naciskiem na pracę w **grupach przedmiotowych**, skądinąd najwyraźniejszej rekomendacji do zmiany z systemie szkoleniowym.

o znaczy ja nie że tyle niezbędne, co dostałam za mało praktyki na temat eksperymentu. Było fajne wprowadzenie, zaciekawiło mnie to, ale fajnie by było, że nawet te typowe, no żeby było to prowadzone w jakichś grupach. Ja np. dostaję na historii, to ja nie do końca może potrafię to przenieść na fizykę. W ogóle to, co zauważyłam w tym fajnie by było, żeby te warsztaty, żeby te prace w grupach były blokami przedmiotowymi (NAU11, Poz. 114)

Szkolenia, szczególnie stacjonarne, stwarzały nauczycielom możliwości **wymiany doświadczeń z innymi uczestnikami**. Tak jak wspominaliśmy wyżej, była to najważniejsza wartość dodana udziału w spotkaniach projektowych.

O1: podobały się te szkolenia, które odbywaliśmy stacjonarnie i tam możliwość wymiany myśli, spostrzeżeń z innymi nauczycielami, to mi bardziej trafiało.

O2: Szczególnie te, które były już we więzkach konkretnie. Mogliśmy się swoimi pomysłami wymienić. Jakies sposoby, metody, mogliśmy sobie zapisać, zanotować i wykorzystać potem.

O1: Nawet staraliśmy się te kontakty tak podtrzymywać, żeby właśnie wspólnie się inspirować. I myślę, że to takie najbardziej. Że mi coś wychodzi, ja zrobiłam coś takiego, dla mnie to jest coś takiego (NAU14)

Aby dać konkretny przykład szkolenia adresowanego do określonej grupy nauczycieli:

Ja mogę jeszcze opowiedzieć z własnego doświadczenia, że jako jedyny przedmiot, czyli wychowanie fizyczne miałem dodatkowe szkolenie, gdzie tylko sami wuefści byli. Mieliśmy

tam chyba 2 czy 3 dni byliśmy i tylko właśnie sami wuefści. To też mi dużo dało, że właśnie spotkałem się z innymi nauczycielami wychowania fizycznego z innych szkół i no tak wiadomo, ten czas mieliśmy wypełniony różnymi zajęciami, ale też dużo nam dała wymiana doświadczeń, że na takiej sali można robić to, takie rzeczy robią, to jakby właśnie mi się wydaje, że jeśli chodzi o taki projekt to też fajna sprawa, jeżeli skupimy nauczycieli jednego przedmiotu, to myślę, że to by było z każdego przedmiotu bardzo pozytywne. (NAU13)

Jakość pracy zespołu trenerskiego została oceniona bardzo wysoko. Korzystnej informacji zwrotnej do kompetencji merytorycznych prowadzących udzieliło 99% badanych, a trenerskich – 97%. Oceny negatywne były rzadkie – w pierwszym przypadku to 0,4% a w drugim 0,8%.

		1	2	3	4	5	Ogółem
kompetencje	n	2	5	15	399	1292	1713
merytoryczne	%	0.1%	0.3%	0.9%	23.3%	75.4%	100.0%
prowadzących							
kompetencje trenerskie	n	3	11	30	491	1187	1722
prowadzących	%	0.2%	0.6%	1.7%	28.5%	68.9%	100.0%

Źródło: ewaluacja bieżąca

Mi się też wydaje, że te wszystkie szkolenia, które były czy zdalnie, czy stacjonarnie, to też z mojego punktu widzenia, to ja nie byłam na złym szkoleniu. Znacząco naprawdę dużo mam szacunek do prowadzących, bo byli bardzo dobrze merytorycznie przygotowani, mieli zawsze gotowe materiały i te materiały były naprawdę sensowne, przemyślane, jak do dzisiaj z wielu sobie korzystam, niekoniecznie do tej klasy, ale też do pracy w innych, no i widzę taką celowość tych materiałów, to nie były takie przypadkowe kserówki, tylko naprawdę przemyślane teksty i przemyślane materiały, gotowe rozwiązania, jakieś odpowiedzi. Pracowaliśmy też najczęściej z praktykami, to też jest bardzo cenne, że to nie byli ludzie z uniwersytetu teoretyczni, którzy nam podpowiadali, tylko oprócz teorii, na której się opierali, to jeszcze pokazywali takie praktyczne działania. No i rzeczywiście nawet to jest dla mnie imponujące, że w momencie, kiedy ten projekt trwał i przyszła pandemia to cały zespół projektowy się potrafił naprawdę w ciągu, nie wiem, kilku tygodni? Nie umiem tego określić, sprężyć na tyle, żeby przenieść te działania do online i na wysokim poziomie naszą aktywnością, to nie były nudne warsztaty, na których siedzieliśmy i czytaliśmy z ekranów, tylko naprawdę byliśmy też aktywizowani do jakiegoś udziału, udziału do pracy w grupach. To naprawdę mam wrażenie w jakim tempie się to działo. (NAU5)

Kompetencje trenerów były na tyle wysokie, że potrafili oni dostosowywać szkolenia do potrzeb poszczególnych grup nauczycieli, co też zostało przez nich docenione.

Mieliśmy mniejszą grupę i mieliśmy je jakby na wyłączność. Jakiś temat nas intrygował, to rozmawialiśmy na dany temat. Wiadomo, że szkolenia to ustalone są tematy takie dla wszystkich, które mogliśmy sobie troszkę nasze spotkania też ukierunkować pod nas. Jeżeli było tak jak było z zeszytem na OK, chcieliśmy, to było, że faktycznie potem się tą tematyką zajmujemy. Więc to była dowolność taka. Ona była dla nas, dlatego tak jak mówię, pół na pół. (NAU17)

Narzędzia „Szkoly dla Innowatora”

Opis narzędzi uporządkujemy od najmniej do najbardziej kompleksowych, rozpoczynając od pojedynczych interwencji⁴ podejmowanych na lekcji, po bardziej złożone działania wymagające zaangażowania większego zespołu. Nie jest to gradacja ważności – wprowadzenie zmian w warsztacie pracy nauczyciela, jak wielokrotnie zauważał Fullan (1998), jest jednym z największych wyzwań w reformach edukacji.

W trakcie wywiadów staraliśmy się unikać przypominania badanym, do jakich interwencji przygotowywała ich SdI, chcieliśmy zrekonstruować hierarchię ważności na podstawie spontanicznych odpowiedzi badanych. O ile nie pojawiły się samoistnie, dopytywaliśmy wyłącznie o działania istotne z perspektywy oceny skalowalności projektu lub prowadzone na jego początku i przystosowane doświadczeniami kolejnych szkoleń⁵.

Praca w grupach

W związku z wybraniem niemal we wszystkich szkołach wiązki „Współpraca”, powszechnie odnoszono się do **pracy w grupach i parach**. Dla wielu nauczycieli nie było to nowe narzędzie, niemniej nawet tam, gdzie metoda ta była znana (a nawet stosowana), podkreślano porządkujący i poszerzający charakter szkoleń.

Jakby dla nas wiele takich prostych rozwiązań, czyli praca w parach, praca metodami aktywnymi realizowana w różny sposób. Znacząca praca w grupach nie była nowością, bo myśmy od dłuższego czasu pracowali w ten sposób. Jakby ten warsztat się trochę profesjonalizował, tak? Bo praca w grupach, a praca w parach to okazuje się, że to są dwie różne grupy, więc takie merytoryczne wykształcenie nauczycieli pozwoliło dopiąć rzeczy, które nam gdzieś umykały, które nie do końca nam zagrały, zadziałały z czego nauczyciele nie byli zadowoleni. (DYR15)

Informacja zwrotna

Informacja zwrotna jest najczęściej przywoływanym elementem oceniania kształtującego.

Brałyśmy udział z [...] w fakultetach poświęconych informacji zwrotnej, takie naprawdę bardzo dużo było takich informacji przydatnych do przełożenia jak redagować informację zwrotną, jaka nie powinna być informacja zwrotna właśnie, jak uchronić się przed takimi pułapkami informacji zwrotnej, to też przydatne w takim życiu codziennym, jak najbardziej. (NAU13)

⁴ Używamy pojęcia interwencji do opisu różnorodnych działań podejmowanych przez nauczyciela, zgodnie z rozumieniem zaproponowanym przez Johna Hattiego (zob. Hattie 2009).

⁵ Stąd brak omówienia w raporcie niektórych z narzędzi, np. projektu badawczego.

Badani często odnosili się do tego narzędzia w kontrze do punktowego oceniania sumatywnego.

[W moim warsztacie zostanie] informacja zwrotna i to powinno być, to było, to też zostało nazwane. Bo przecież nauczanie początkowe i to chociaż nie ma ocen, w ogóle szkoła bez ocen nam się marzy, z taką informacją zwrotną, czyli co uczeń zrobił dobrze, jakie popełnił błędy i dlaczego, co możemy zrobić, jak pomóc, żeby tak nie robił. No rewelacja, mi się to podobało. Dla mnie mozolne to był bardzo, bo ja mam prace pisemne i pisałam, ale później sobie ułatwiłam pracę i właśnie stworzyłam tabelę do każdej formy wypowiedzi i później już tylko sobie uzupełniałam tabelę do każdego ucznia, taką informację zwrotną do każdej pracy. Dziecko wie, w którym jest miejscu i co jeszcze może zrobić. (NAU17)

Pozostaje oczywiście pytanie o jakość pracy z tym narzędziem, które jest bez wątpienia bardziej wymagające i czasowo obciążające dla nauczyciela niż klasyczna ocena. Informacje uzyskane od trenerów i doradców pracujących bezpośrednio z nauczycielami wskazują na **zróżnicowany poziom zaawansowania**, natomiast korzystnym wskaźnikiem jest fakt, że nauczyciele sami potrafią urefleksyjnić jakość swojej informacji zwrotnej.

Ja mogę powiedzieć ze swojego punktu widzenia. No właśnie nawet jak mieliśmy te informacje zwrotne dla uczniów. No wiadome, łatwiej jest wystawić po prostu konkretną ocenę, tak? Dwójka, trójka, czwórka itd. Natomiast u mnie informacja zwrotna typowo dla ucznia, bardziej pojawiła się przy zdalnym nauczaniu, gdy wysyłali nam uczniowie prace. No i w momencie, gdy ja im odpisywałam, właśnie szczegółowo, w tym zadaniu popełniłeś błąd, tutaj pochwaliłam, że to zrobiłeś dobrze, więc przyznaje, że jeżeli chodzi o to narzędzie, to bardziej stosowałam przy zdalnym nauczaniu. Teraz natomiast jak uczniowie powrócili do szkoły i wykonujemy prace, chociażby nawet dzisiejszą kartkówkę, no to po prostu dostali z powrotem punkty. Tyle punktów dostali, wiedzieli, które zadania wykonali dobrze, które zrobili źle, więc ocena była w postaci punktów. Natomiast opis, typowo, no to niestety u mnie raczkuje. Przyznaje się z ręką na sercu. (NAU20)

Nauczyciele dostrzegają także **potencjał rozwojowy** stosowania informacji zwrotnej.

Właściwie pracowaliśmy bardziej nad formowaniem informacji zwrotnej do ucznia. No i rzeczywiście, kiedy ja sama zaczęłam to stosować, jest to przyjazna metoda oceniania, doceniania, zachęcająca ucznia do rozwoju. Dzięki tej praktyce, takie te relacje pomiędzy mną, a uczniami, stają się takie, dużo lepsze. Jest taka większa otwartość ucznia na uczenie się. Wcześniej, kiedy to nie mieliśmy, znaczy gdzieś słyszałam, że taka praktyka jest, ale nie za bardzo miałam szansę, fachowo się tym zająć. A kiedy tutaj, naprawdę mieliśmy dużo tych warsztatów i ćwiczeń, no wiem, że poznałam ją tak dogłębniej i to jest naprawdę dużo lepsze, niż stawianie takich stopni, stricte cyferek. (NAU3)

Odwrócona lekcja

Flipped classroom była przez nauczycieli wyraźnie kojarzona z rozwiązaniami z czasu lockdownu. Przywoływali ją **jedynie pojedynczy badani** i raczej w kontekście jednorazowego

stosowania niż wprowadzenia do systematycznej pracy z uczniami.

Jeśli chodzi o tą odwróconą lekcję, no to było dla nich na tyle zaskoczeniem, że w końcu po raz pierwszy, nie że oni wypracowują coś, tylko coś dostają i to rozbierają w drugą stronę. Więc rzeczywiście ta metoda indukcyjna bardzo nam się spodobała, no bo w końcu mieli wypracowanie, które zostało napisane i trzeba było znaleźć te błędy albo zobaczyć z czego ona się składa, jakie elementy i to pozwoliło zwrócić uwagę na to, na co zwykle nie zwracałem uwagi, dzieci... Z czego to się składa, jak wygląda ten warsztat rzemiosła, no i to była jednak chyba fajna, dobra zabawa, to mi się bardzo spodobało. No to taką lekcję zrobiliśmy ze dwie albo trzy w tej [klasie]? Mieliliśmy takich pokazowych lekcji z metodą, nie? Coś w tym stylu. No prawdę mówiąc, wiadomo, ile razy można wyciągać tego samego królika z kapelusza. (NAU8)

Próby przenoszenia tego narzędzia na inne klasy były również nieliczne, niemniej widoczne. W narracji badanych jest to proces dwustopniowy – w pierwszej kolejności wymaga przekonania i zaangażowania uczniów, dopiero dalej można myśleć o upowszechnieniu wśród nauczycieli.

O4: Też np. zaczęliśmy z nimi pracować metodą odwróconej lekcji. I na początku to był w ogóle taki kosmos. [...]. A teraz widzimy, jak się przyłączają kolejne osoby [uczniowie]. To, to nie jest ideał, czasami z ledwością dobijamy do połowy zaangażowanych osób, ale że w ogóle można. Także coś gdzieś tam drgnęło, coś poszło dalej. Są jakieś postępy.

B: A jak myślicie, to jest w ogóle możliwe, żeby takie, te mechanizmy czy efekty też, przenieść na inne klasy w Waszej szkole?

O2: Ja powiem szczerze, właśnie w zeszłym roku, przy zdalnym nauczaniu, próbowałam wprowadzić właśnie w tej szkol., w tej klasie tą odwróconą lekcję. I też podjęłam próbę w klasie obecnej siódmej jednej, wprowadzać powolutku tą odwróconą lekcję. Czyli tak jak właśnie Pan tutaj powiedział, rozszerzać na inne klasy. Jak najbardziej myślę, że jest to, jest to realne (NAU20)

Analiza prac uczniów

Analiza prac uczniowskich – pierwsza z omawianych interwencji wymagająca współdziałania nauczycieli – była postrzegana jako **trudne merytorycznie i czasochłonne** narzędzie. Podstawowa trudność wskazywana przez badanych polegała na konieczności opanowania kryteriów nie ze swojego przedmiotu.

O1: Jeżeli ja bym mogła powiedzieć. Niekoniecznie, ale po prostu ja uczę przedmiotów ścisłych też, tak? Ale nawet to nie o to chodzi, ja wiem, ile myśmy czasu poświęciły na tym szkoleniu z mentorkami i powiem szczerze, że no jakoś trzeba swój czas też szanować, bo to jest bardzo czasochłonne, tak? Nie wiem, może nauczyciel języka polskiego, no ale to też każdy schemat tak analizowania tej pracy, tak? Więc ja mówię o sobie, że no raczej tego nie zastosuję.

B: Jasne. Czy któraś z pań jeszcze pracowała z APU i czy widzicie możliwość zastosowania tego czy nie?

O2: To mogę tylko dopowiedzieć do koleżanki, że to była analiza prac plastyki, naszej koleżanki i tak naprawdę ona musiała najpierw nauczyć nas tego co nauczyła dzieci. W dużym streszczeniu, gdzie i tak to było czasochłonne, żebyśmy my zrozumiwały jakimi kryteriami trzeba się posługiwać właśnie przy tym narzędziu. Więc zdecydowanie czasochłonne i być może mniejsze grupki jakichś spokrewnionych przedmiotów, to by miało większy sens. Natomiast tutaj przychylam się po prostu, nie jest to narzędzie, które jest przydatne i sprawdziliśmy i wiemy. (NAU6)

Badani nauczyciele wychowania fizycznego (podobnie jak cytowana powyżej O1, ucząca „przedmiotów ścisłych”) zwracali uwagę na **niedostosowanie APU do specyfiki ich pracy**. W roli potencjalnych użytkowników narzędzia zostali ulokowani poloniści, którzy zresztą sami (zob. cytaty poniżej) wskazywali na korzystanie ze zbliżonych procedur.

Sam fakt wskazywania na interdyscyplinarność jako trudność nie powinien być zaskakujący, choć zastanawia wyraźny opór na stosowanie tego narzędzia. Badani (zob. sekcja poświęcona zadaniom interdyscyplinarnym) z dużym entuzjazmem odnosili się do prac łączących różne przedmioty. Można postawić hipotezę, że czynnikiem utrudniającym korzystanie z APU była konieczność **merytorycznego odniesienia się do pracy spoza własnego obszaru specjalizacji**.

O2: Znaczy dla nas nieprzydatne w ogóle, dla wuefistów. Więc myśmy tak słuchali. Ja z tego nie skorzystałam w ogóle, nie wiem. Ty [przywołuje O1 po imieniu]? No bo nie wiem jak reszta.

O1: Dla mnie to jest za długie, za żmudne, za trudne i za mało praktyczne.

O3: Szkoda czasu.

O1: Wiele razy jak sobie współpracuję z [...], drugą polonistką, z którą tak najbliżej współpracujemy, to my wiele, tak sobie potem myślałam, że my tak naprawdę robimy to samo w praktyce szkolnej, bo ja wymyślałam zadanie ale zanim zrobię z uczniami, to wysyłam do niej, żeby ona popatrzyła inną głową, ona coś doda, dołoży, dopiero gdzieś to puszczamy ale to jest w małym odstępie czasu to się dzieje i próbujemy coś z tym zrobić, a ta metoda, którą nam pokazywano, pięciu czy ileś tam kroków, ja już nie pamiętam, to zanim doszliśmy do końca, to ja już totalnie byłam zmęczona.

O2: To online było wtedy, w domu pamiętam, że byliśmy.

O3: Poza tym ja uważam, że dla mnie to jest o tyle trudne też, że ja np. mam dwie nowe dziewczyny, które doszły jakby tutaj, tak? Nawet jeżeli ja bym miała taką gotowość, to myślę, że niekoniecznie po drugiej stronie jest ta gotowość, żeby one chciały, żeby ja im gdzieś tam się, bo jak mówię, my się tej współpracy uczyliśmy, tak? A tutaj one jeszcze potrzebują, jeszcze nie ma tych relacji zbudowanych, tych naszych znajomości, one jeszcze nie mają na tyle zaufania, więc myślę też, że to nie jest dla każdego i nie w każdym momencie da się to tak już super wdrożyć, tak? Bo to już naprawdę musi być super kadra, która się zna, która czuje się bezpiecznie w swoim gronie, żeby coś takiego robić wspólnie. (NAU5)

W opinii samych badanych jedną z przyczyn braku popularności APU jest **brak umocowania w całościowym procesie zmiany oraz kontynuacji pracy**.

Analiza prac uczniowskich. No temat wrzucony. No ja teraz np. chciałam, jak są dodatkowe szkolenia, to idźmy w to, rzucony temat, zostawiamy to jednorazowe szkolenie, to żadnych efektów, wręcz może zniechęcić, jak się wyrwie z kontekstu, jednak tego trochę nie rozwinie, no bo to jest trudne (DYR16)

Inwentaryzacja

Inwentaryzacja jako forma interwencji zebrła w zdecydowanej większości **pozytywne opinie**. Badani pokazywali, że dała im ona **nowe spojrzenie na swoją szkołę**.

O: No przerobiliśmy to sobie też, tak przepracowaliśmy, mieliśmy takie spotkanie całej rady pedagogicznej, gdzie omawialiśmy to wszystko, jakby tak z innej strony troszeczkę spojrzeliśmy na tą szkołę. Także to też takie odkrywcze, że popatrzyliśmy na naszą pracę z innej strony.

B: A czy coś się udało, udało się z tego skorzystać czy to się zakończyło tylko na tym spotkaniu?

O: Nie, nie, to jest jakby ciągłe. To skorzystaliśmy i korzystamy z tego, także to się nie dokończyło, to te zmiany będą cały czas wprowadzane.

O: Pokazało, przynajmniej mnie, tą szkołę z trochę innej strony, takiej bardziej dla ucznia może. Nasza poprzeczka, to skostniałe są te różne rzeczy i trzeba było to ruszyć. (NAU9)

Inwentaryzacja jest postrzegana jako proces – badani wspominali o **trudnościach w znalezieniu zgody w radzie pedagogicznej** dotyczącej eliminacji niektórych działań. Co jest dość charakterystyczne, pojawia się tu wskazanie na rezygnację z **uroczystości szkolnych**. One właśnie są najczęściej wymienianą „ofiara” tej interwencji.

O1: A pamiętacie, że inwentaryzacja była też takim dość kontrowersyjnym spotkaniem, ale zostało coś z tego dobrego. Właśnie odchudzenie tego kalendarza imprez.

B: A dlaczego kontrowersyjny?

O3: Na początku, no bo każdy chciał w swoją stronę tu coś pociągnąć, bo my jesteśmy dość dużą grupą, jest nas 60 osób, więc każda sroka swój ogonek chwali.

O5: Może podajmy przykład. Weźmy święto Niepodległości, akademie, wiersze itd. A tutaj nagle się okazuje, że podczas przerw śpiewamy pieśni patriotyczne i to jest ten akcent, plus jeszcze coś co wymyśli klasa i zadzieje się w obszarze danej grupy dzieciaków.

O1: Ale też, myślę, że my musieliśmy wychodzić z tego świata, bo to jest bardzo ciekawe przy tej inwentaryzacji. Grupy mierzyły się z różnymi obszarami i ja byłam w grupie, gdzie doszliśmy do wniosku, że my absolutnie nic nie możemy wyrzucić. My, którzy czuliśmy się przepracowani, tak? My uważaliśmy, że faktycznie po co tyle rzeczy czasami i potem nie potrafiliśmy z niczego zrezygnować i gdzieś tam to my się musieliśmy też otworzyć na zmiany, że no może jednak trzeba to wypchać, zastąpić czymś innym, ale to też był trudne dla nas. Bo każdy, tak jak [imię] powiedziała, ciągnął w swoją stronę, no ale jak, tego nie będzie? Przecież to jest ważne i tak sobie udowadnialiśmy i tak sobie myślę: „To co my sobie udowadniamy? Co my chcemy tutaj zinwentaryzować, co my chcemy odchudzić”, jak my się tak naprawdę szarpiemy, czy to zostawić czy nie, on to się zastanówmy, jak to zmienić czy co z tym zrobić, żeby tego było mniej zwyczajnie, bo jak to tam te nasze przewodnie, pamiętacie to? (NAU18)

Wątek inwentaryzacji jako drogi do ograniczenia kalendarza szkolnych uroczystości, pojawił się w wielu wypowiedziach. Odejście od akademii może się wydawać zmianą banalną, ale w istocie dotyka ona przynajmniej dwóch istotnych obszarów. Po pierwsze, daje **nauczycielom przestrzeń na inne działania**, które w większym stopniu mogą przyczynić się do podniesienia jakości nauczania. Po drugie, odejście od rytuału jest w istocie zmianą dotyczącą **kultury szkoły**, pokazującą zmniejszenie nacisku na transmisję wartości na rzecz wiedzy i umiejętności.

O3: No i ta inwentaryzacja nam trochę pomogła. Inwentaryzacja szkoły, prawda?

O4: Tak.

O3: To odchudziło, odchudziłyśmy ten plan pracy, dzięki temu mamy więcej czasu na inne działania. Na takie pożyteczne działania, na pracę z dziećmi.

O4: Nawet na rozmowę z dziećmi: Co poszło, co nie poszło, co mogło być problemem, czy jak zaplanować jakieś inne działania tutaj pod kątem właśnie tego, co dowiedzieliśmy się w Szkole dla innowatora. Przedtem faktycznie była lista tego co...

O3: Traciliśmy czas.

O2: Traciliśmy czas na rzeczy, które nie są związane z uczeniem się.

O4: Bo tu akademią, tu to i to.

O1: A tutaj fajnie można też to realizować i działać w odniesieniu do lekcji, osiągnąć ten cel, prawda? A nie robić jakieś kobyły, gdzie cała szkoła jest tam zaangażowana i wszystko inne leży, mimo że to jest piękne.

O3: Nam się wydawało, że bez tych uroczystości, to my nie będziemy żyć, że szkoła przestanie istnieć. Nagle okazuje się, że wszystko jest okej.

O1: A czasami wygląda to tak, że te uroczystości spontanicznie, delikatnie, bez jakiegos większego obciążenia nas - wychodzą.

O2: Wychodzą też.

O4: Też.

O3: Tak.

O1: Jakies tam nie wiem... walentynki, wspólna wigilia, tak?

O2: Tak.

O1: Tak samo czasem jakoś wychodzi.

O2: Bez przygotowań długotrwałych, nie? [...]

O1: Zamiast jakiejś tam... prawda wierszyki, nie wiadomo co i każda klasa przygotowana, i wystawy są.

O4: Krótko i konkretnie, też w innej formie.

O3: Nie trzeba dwa miesiące pracować, tak.

O4: Tak.

O2: Bo myśmy właśnie też tutaj słynęli w Kamienicy z tych pięknych przedstawień właśnie, na przykład na niepodległość, czy bożonarodzeniowych. To było bardzo mocno angażujące, trochę nas z tego toru na bocznicę...

O4: Nauki...

O2: Nas to wybijało, bo byliśmy mocno zaangażowani i przygotowania trwały. Potem owszem, gdzieś tam wyszło. Były "achy" i "ochy". Byliśmy też zadowoleni a potem tak... a teraz potem nam przyszła refleksja, po co nam ta para, prawda? Ta para w gwizdek idzie. (NAU12)

Odejście od akademii wiązało się nie tylko z osiągnięciem konsensusu w radzie pedagogicznej (jak pokazuje poniższy cytat – nie bez oporów). Rytuały szkolne są postrzegane jako element prezentacji szkoły w środowisku lokalnym i właśnie rzeczywiste – lub projektowane – reakcje otoczenia powstrzymywały szkoły przed zmianami.

No tam wyszło, że robimy za dużo niż trzeba. No bo to też rzeczywiście uzmysłowiliśmy sobie, że nie trzeba, że można z wielu rzeczy zrezygnować, mówimy o papierkach, to się działo u nas w szkole. A dlaczego? Dlatego, że tu jest taka mała społeczność i skoro od 20 lat, no 20 może przesadziłam, skoro od 10 lat było organizowane to, to i to, no więc teraz... Bo w ogóle projekt się zaczął chyba po roku jak ja zostałam dyrektorem, wcześniej był ktoś inny. Ja z połowy tych imprez, które były organizowane zrezygnowałam. To opór był trochę wśród nauczycieli, ale opór związany z takim niepokojem, że co sobie ludzie pomyślą, że ja przyszedłam i teraz już się mi nie chce, że teraz będzie w szkole gorzej, bo to tak odebrali. [...] Więc to, tym bardziej, że teraz przyszedłam ja, jestem gorsza, w szkole jest gorzej, bo nic się nie dzieje. Więc nauczyciele chcieli to dalej wszystko organizować i prowadzić tylko po to, żeby ludzie nie mówili. Ale ta inwentaryzacja jednak troszkę zastanowienie się nad tym wszystkim i pandemia, nie ukrywam pomogła (DYZ19)

Tak jak wspominaliśmy wcześniej, na liście zmian spowodowanych inwentaryzacją najczęściej pojawiają się elementy szkolnych rytuałów. Niemniej nie tylko one. W jednej ze szkół inwentaryzacja doprowadziła (zapewne w połączeniu z oddziaływaniem re-aranżacji) do **modyfikacji przestrzeni w klasach**.

O2: Mieliśmy się uszczuplić, chodziło o te takie święta i uroczystości, które się organizuje. Pamiętacie? Takie coś było.

O1: No, było, było.

O2: Mieliśmy różne rzeczy wyrzucić, które są niepotrzebne w ciągu roku szkolnego, to chyba ty robiłaś ze mną. Także to się rozszerzyło na całą radę.

B: Ale czy coś wam się udało...

O2: Skupiliśmy pewnie na klasach, czego jest za dużo, że jest przepełnione informacjami niepotrzebnymi, których się nie używa właśnie, to do ściągnięcia.

B: Czyli skupiliście się na przestrzeni, na tym jak oczyścić przestrzeń.

O2: My pamiętamy o tym, ta przestrzeń, żeby była czysta, klarowna i nie zakłócała uczenia się. (NAU19, Poz. 35-41)

Badani postrzegali wreszcie inwentaryzację jako wyraz pewnej **filozofii podejścia do zarządzania szkołą, skoncentrowanej na uczniu**. Stoi ona w wyraźnej opozycji do wymogów szkolnej biurokracji, symbolizowanej tu – a może zgoła nie symbolizowanej, lecz ucieleśnianej – przez wizytację kuratorium oświaty.

A powiem tak do inwentaryzacji, bardzo fajne zdanie, które chyba mi już zostanie w głowie do końca mojej pracy, Ewy Radanowicz, jeżeli macie zrobić coś jeden raz, to w ogóle tego nie róbcie. Więc wyrzuciliśmy z planu pracy, z harmonogramu takie rzeczy, które uważaliśmy za mało istotne. Wypełniliśmy właśnie jakimiś takimi ciekawszymi pomysłami, kreatywności itd. Stwierdziłyśmy, że dzieciaki na tym bardziej zyskają, więc tu na pewno uszczupliliśmy, zeszliśmy trochę z takich uroczystości. Trochę pandemia też zmieniła, więc zobaczymy jak powrót do rzeczywistości będzie. Z dokumentacją jest tak, że mamy takie instytucje, no ja jestem, wiecie, bezpośrednia. Że mamy taką instytucję, jak kuratorium i nawet jak pani dyrektor, okej, powie: „Tego nie musicie robić, tego nie”, to jak przyjedzie kuratorium na wizytę, ładnie powiem, odwiedziny do szkoły, to zada mi pytania, a parę razy w poprzedniej mojej szkole się z tym spotkałam, że gdzie ma pani to, gdzie ma pani to, gdzie ma pani to. Jakiś taki segregator dziwnych treści, taki. Nie przekłada się to na działania nauczycielskiej pracy, np. wychowawczą, tylko na papierologię, bo tu się liczy papier, więc mimo dobrych

chęci, nawet inwentaryzacji, to pełny naszych, pewnie nawet i dyrekcji, to pewnych rzeczy nie jesteśmy w stanie. Znaczący tak, jesteśmy w stanie i możemy wyjść z takim, przyjadą, no to co itd. No ale dokładnie wiesz, że są różne historie. (NAU4, Poz. 180)

Inwentaryzacja nie zawsze kończyła się sukcesem. W jednej ze szkół postanowiono, już bez wsparcia doradców, powrócić do tego narzędzia po prawie dwóch latach. Choć pojawiają się wskazania na frustrację związaną z brakiem wsparcia, powtórzenie inwentaryzacji udało się. Wymagało to znalezienia momentu, w którym całe środowisko szkolne było gotowe na zmianę.

O1: I ta inwentaryzacja nasza, pierwsza, w ogóle nie poszła w moim odczuciu. My nie byliśmy gotowi jako grono pedagogiczne, wyobrażaliśmy sobie zupełnie coś innego niż dziewczyny, czy nasze opiekunki, które przyjechały i zrobiły. Po dwóch latach, chyba w styczniu tego roku, po raz kolejny została przeprowadzona inwentaryzacja i ona poszła. Ale ja mam takie wrażenie, z mojego punktu widzenia. Natomiast to koniec marca i dziewczyny już jakby, czyli w szkole dla innowatora nasze opiekunki nie pociągnęły tego, tak? Jest zrobiona inwentaryzacja, natomiast zostajemy z tą inwentaryzacją same. Plus jest taki, że wiemy na czym stoimy, tak mi się przynajmniej wydaje. Minus jest taki, że ja osobiście mam żal do dziewczyn, że nie pociągnęły tego, mieliśmy bardzo dobry grunt, żeby dalej rozmawiać, określić cel dla rady pedagogicznej, dla nas, wspólny cel po inwentaryzacji, a one jakby odpuścili, one, czyli dziewczyny, które są naszymi opiekunkami, które z nami to prowadziły, tak? Natomiast sukces niesamowity, że ta inwentaryzacja po dwóch latach się udała. [...]

B: A jak to się stało, że wróciliście do inwentaryzacji po dwóch latach?

O1: Myśmy chyba w zespole naszym rozmawiali i stwierdziliśmy, szukaliśmy rozwiązania dla problemu, jak inne osoby zarazić szkołę dla innowatora, tymi narzędziami, rozwojem kompetencji itd. I stwierdziliśmy, że oni sami muszą, co? Kurczę. Wykorzystaliśmy narzędzie, które dziewczyny zrobiły z nami, bo one jak jest, jak być powinno, dlaczego nie jest, jak być powinno itd. Więc to samo wykorzystaliśmy dla grona pedagogicznego, siadło niesamowicie, bo też dlatego mówię, że ludzie muszą być na pewne rzeczy gotowi, nie da się tego narzucić, omówić pytania i jedno narzędzie wyjdzie czasami rewelacyjnie, a czasami po prostu jak po grudzie i trzeba zmienić i szukać czegoś innego. Więc my jak w styczniu robiliśmy wtórną inwentaryzację, to ona wyszła na takiej zasadzie, że ludzie się otworzyli, byli gotowi powiedzieć, a to jest już bardzo dużo. No właśnie i tam jakaś potrzeba wyszła, która nie została zaopiekowana, tak jak pani powiedziała. (NAU10, Poz. 19)

Dyrektor tej szkoły podtrzymuje tezę o niewłaściwym momencie, argumentując to, swoim krótkim stażem na stanowisku

O: I wtedy jak się projekt zaczynał to chyba był drugi rok mojego dyrektorowania w tym. I trudno jest wtedy w takiej sytuacji, bo tam takie, z czego rezygnujemy, z czego nie rezygnujemy itd. Więc było tak trudno wtedy jakoś tak naciskać na tych nauczycieli, że trzeba było może z tego zrezygnować. Bo dla niektórych wtedy to było to, co oni do tej pory robili. No przychodzi młody dyrektor (śmiech), no i chce wszystko zmieniać, a myśmy takie fajne rzeczy robili. Także nie do końca byłem z tej inwentaryzacji zadowolony, tak uczciwie mówiąc, ale sam pomysł jest bardzo dobry i na pewno do niego wrócimy, że sobie jeszcze raz przewartościować pewne rzeczy. Natomiast powiem inaczej, inwentaryzacja następuje cały czas w ramach projektu, bo to jest pewne przewartościowanie i to jest ważniejsze, bo tam na początku też nie wszyscy byli przygotowani do tego, żeby tą inwentaryzację przeprowadzić, łącznie z prowadzącymi, co muszę niestety powiedzieć.

B: Czyli rozumiem, że tu jest jeszcze pole do rozwoju.

O: Tak, do przemyślenia jak to zrobić. Ale mówię, na pewno bardziej ja bym tą inwentaryzację widział jako taki właśnie dłuższy proces... (DYZ10)

W trzech szkołach działanie zakończyło się niepowodzeniem i nie ma planów do jego ponawiania. W pierwszym przypadku, jak wskazują dyrektor i nauczyciele, przyczyną było niedomknięcie procesu.

O: Trochę to było niedokończone, tam dużo różnych rzeczy zostało powiedzianych, ale też jakby to, co my widzimy, ale nie było takiego jakby takiego domknięcia, rozumie pani o co mi chodzi?

B: Tak, że nie skorzystaliśmy z zasobu tego.

O: Tak, powiedzieliśmy sobie to, to i tamto i jakby wszyscy czekali, no teraz co dalej, co z tym robimy, a nie było takiego domknięcia, takiego ogólnego, czyli każdy musiał sobie to domknięcie zrobić w swoim środku, że tak powiem lub w jakiejś tam mniejszej grupie i to faktycznie był taki minus, bo ta inwentaryzacja tak sobie myśleliśmy, że dużo nam da i ona faktycznie dała, ale nie miała takiej kropki.

B: To co by było potrzebne, żeby to pociągnąć, jakie działania, żeby wykorzystać to szkolenie, tą wiedzę, którą wynieśliście ze szkolenia, kto miałby przeprowadzić to domknięcie?

O: Teraz to już za późno jest. Ale kto mógłby to przeprowadzić, może trenerzy, tak, może tak, ale też nie chcę tutaj, trudno mi powiedzieć, bo to już było dawno temu, ale pamiętam, że mieliśmy takie odczucie, że mieliśmy taką trudność. Aczkolwiek teraz też było takie szkolenie zupełnie inne jakby sytuacje i to mogłoby być taką klamrą, takie robiliśmy poza szkołą dla innowatora, bo to było takie dotyczące komunikacji szkolenie. Teraz będę wysyłać... Tak, więc teraz jest jakby za późno, żeby do tego wracać, bo dużo się od tamtego czasu zadziało, ale faktycznie tam wtedy nam brakowało takiej kropki nad i, że powiedzieliśmy sobie, że kurde, to tu, to, to i tamto, no i co dalej? Nie było tej decyzji co dalej. (NAU9)

Inwentaryzacja została rozgrzebana. Czyli ona została zaczęta, zrobiona, po czym nic z tym dalej się nie stało. Ja powiedziałam wprost, że ja nie mam takich kompetencji, żeby to dalej pociągnąć, tym bardziej, że ja nie uczestniczyłam w tej inwentaryzacji, no bo miało mnie tam nie być, no to nie byłam. Ja dostałam tylko wnioski, tak? Natomiast tak jakby ta inwentaryzacja miała oczyścić to wszystko od początku, żeby to szło już tak naprawdę fajnie, ale ona została rozgrzebana i tak jakby niezakończona. (DYZ9)

Kolejną przyczyną niedokończenia inwentaryzacji, wskazywaną przez nauczycieli, był **wybuch pandemii**. Warto jednak zauważyć, że doświadczenie lock-downu było powszechne, a jednak działanie to zakończyło się powodzeniem w większości szkół. Biorąc pod uwagę inne dane, jakie mamy na temat tej szkoły, przyczyn niepowodzenia inwentaryzacji poszukiwalibyśmy jednak w braku zaangażowania nauczycieli.

O1: Robiliśmy co mamy na stanie, z kim jesteśmy, jakie mam talenty, co robimy dla szkoły i inwentarz ten taki sprzętowy.

O2: Różne imprezy i uroczystości taki przegląd co chcielibyśmy zostawić, co wyrzucić, jaką tradycję nową zaproponować, to gdzieś to się nam rzeczywiście... Ale to też było tak na początku zeszłego roku szkolnego i myślę...

B: Skorzystaliście z tej inwentaryzacji, powstał tam jakiś plan potem?

O2: Znaczący ja wiem?

O3: Plan chyba nie powstał.

B: Ale poznaliście swoje talenty i zasoby, tak?

O3: Zasoby, tradycje.

B: I w całym gronie, a nie tylko w tym, tak.

O3: Tak i wtedy wyszło, że klasy 1-3 bardzo by się chciały włączyć, ale niestety potem ta pandemia trochę ograniczyła naszą też, nasze rozmowy, naszą współpracę, bo to trochę zupełnie inna praca jest w młodszych klasach. (NAU1)

W ostatniej szkole, w której inwentaryzacja nie przełożyła się na zmianę, przyczyny są lokowane **na zewnątrz** – po stronie formalnych wymogów organu nadzoru pedagogicznego. Warto jednak zwrócić uwagę, że badani ograniczają tu inwentaryzację do dokumentacji; jest to jedna z nielicznych szkół, w której nie pojawił się wątek uroczystości szkolnych.

O1: Zamysł był bardzo dobry...

(śmiech)

O2: Odchudziliśmy troszeczkę naszą dokumentację, ale to tylko na początku, niestety. A potem wróciło stare.

B: Czemu wróciło stare?

O3: Rzeczy niezależne od nas.

O4: Jest ten, tak? Co innego potrzebuje urząd gminy, co innego potrzebuje kuratorium.

O2: Jesteśmy jedną ze szkół w [nazwa miejscowości], a nie jedną szkołą na wsi. (NAU4)

Planowanie

Czas, jaki upłynął od wprowadzenia planowania do momentu realizacji wywiadów z nauczycielami nie ułatwiał ewaluacji tego narzędzia. Badani mieli trudności z przypomnieniem sobie jej zastosowania, jeśli już, łatwiej było im przytoczyć negatywne wspomnienia. Badani docenili **elastyczność** tego narzędzia i **sposób konstruowania planu**; podkreślili także dużą rolę **wsparcia ze strony doradców** (co jednocześnie wskazuje, że jest to rozwiązanie wymagające wspomagania ze strony zewnętrznego eksperta)

O2: Tak, bo można w każdej chwili jakieś zmiany.

O3: Można modyfikować w danym momencie.

O4: No i przeszliśmy od ogółu, do szczegółu, czy jakby ogólnych takich zarysów, do tego, że każdy musiał usiąść i sobie zarysować ten plan rozwoju i te panie trenerki były niesamowicie pomocne przy tym, sami byśmy sobie nie poradzieli z tym na pewno. (NAU4)

W opinii nauczycieli pojawiał się wątek **użyteczności** planowania. Niektórzy po podjęciu próby jego implementacji uznawali kontynuację za zbędną. W istocie w żadnej ze szkół nie zaobserwowaliśmy – nomen omen – planów używania tego rozwiązania w przyszłości.

- O3: No dyskutowaliśmy nad tym, czy to na pewno przyniesie nam korzyść, naszym uczniom. Czy to na pewno jest potrzebne.
O1: Ale siadamy razem do planów i w sumie...
O3: Wspólnie to podejmowaliśmy, tą decyzję: „Uważacie, że to jest dobre? - Nie.”
O4: Co jest... znaczy tak, jakby popatrzeć na to z poziomu takiego meta... poziomu, tak? Co to nam daje, ile to kosztuje nas i czy to faktycznie jest potrzebne.
O3: Czy przyniesie efekt dzieciom.
O4: Dokładnie. Na początku tak nie było dla nas, kurde no, tak mamy... przecież to wszystko ważne.
O1: Bez tego no nie, bez tego nie.
O4: Później się okazało, że wcale nie trzeba aż tak.
O1: Ile tego jeszcze, co nie pobierze.
O3: Znaczy, zakładaliśmy, że ewentualnie w tym roku z tego rezygnujemy, ale jak bez tego nie będziemy mogli żyć, to wrócimy.
O2: To wrócimy.
O3: Ewentualnie. Ale okazało się, że nie wróciliśmy.
O4: Znaczy no, tak. Takie zabezpieczenie było: „No dobra, spróbujmy.”
O2: Właśnie często sobie mówimy: „Spróbujmy, najwyżej nam nie wyjdzie, poprawimy coś.” (NAU12)

W wywiadach pojawił się ponadto wątek **niedokończonej implementacji**. Na podstawie zebranych danych nie możemy stwierdzić przyczyn; warto jednak pamiętać, że przy dużej liczbie wprowadzanych narzędzi brak zainteresowania pojedynczymi rozwiązaniami nie jest zaskakujący.

- O3: W sumie, on gdzieś tam umarł śmiercią martwą, jak zaczynaliśmy, czyli takie spotkanie otwierające...
O4: Całe szkolenie było na temat tego
O3: Szkolenie mieliśmy z naszymi opiekunkami, no bo wiadomo na dwie grupy. My przynajmniej tak, w naszej szkole byliśmy podzieleni i pisaliśmy tak do końca września, taki indywidualny plan rozwoju. I tak naprawdę, nie wiem do tej pory, po co. [...]
O4: Planowaliśmy, na kolejne miesiące co będziemy robić.
O3: [...] potem on gdzieś, jakby tam na półkę, zniknął (NAU16)

Nauczyciele zwrócili wreszcie uwagę na **niejasne warunki implementacji**.

- Mi się wydaje [imię], że zostaliśmy trochę [wprowadzeni] w błąd. Bo zobacz na tym sierpniowym spotkaniu, jak tworzyliśmy ten indywidualny plan, to zostaliśmy połączeni, nawet nie ze sobą. Tylko ja dostałam dwóch nauczycieli np. z edukacji wczesnoszkolnej i tworzyłam ten plan, myślałam, że dla nas trzech. A potem jak się okazało musiałam do tego samego dokumentu, raz siedziałam na pierwszym szkoleniu w sierpniu z dziewczynami, potem musiałam usiąść i zrobić go dla siebie. Tylko pod kątem, bo to co się okazało, że te dziewczyn miały uczyć się razem ze mną, no to okazało się, że nie, to jest jednak niepotrzebne, bo plan tylko tworzy nauczyciel, który jest w szkole dla innowatora. I siedzieliśmy i od nowa pisaliśmy, a potem się okazało, że on jest niepotrzebny. (NAU16)

Wizyta studyjna w Radowie Małym

Odwiedzenie szkoły w Radowie Małym było dla części nauczycieli **wydarzeniem fundującym** ich udział w SdI, kluczową cezurą w projekcie.

Ja projekt bym zaczęła w takiej szkole w Radowe, a nie od tego szkolenia, które było w Warszawie, przepraszam. [...]: Myśmy od razu mieli wizję tego do czego dążymy, że nam się to podoba, a nie taka teoria, także to by od razu nam otworzyło oczy na to, na czym nam zależy. (NAU19)

Ja ze szkoły odchodziłam już trzy razy i trzy razy do tej szkoły wracałam i to ze względu na to, że jestem dużą przeciwniczką zakuć, zdać, zapomnieć, a Radowo to jest spełnienie marzeń. Bo tam wchodzisz i czujesz, że to jest miejsce, gdzie rzeczywiście możesz chłonąć wiedzę, a nie ją sobie wklepywać do głowy i zapomnieć. Dla mnie największe zaskoczenie [w projekcie] to było Radowo (NAU11)

Oczywiście badani dostrzegali **różnice** między swoimi placówkami a Radowem Małym. Rozwiązania obserwowane podczas wizyty studyjnej wymagały, w szczególności w przypadku dużych szkół miejskich, dostosowania.

O2: Ale też myśmy zobaczyli inne warunki, inne możliwości, inną szkołę i na początku takie nasze były zastanowienia, co u nas i też odnaleźliśmy się, po prostu dostosowaliśmy to do naszych możliwości w naszym mieście.

B: Miałem zapytać, bo właśnie różnice między waszą szkołą, a szkołą wiejską...

O2: Ogromna.

O3: Wiedzieliśmy czego nie chcemy, to już od razu, pojechaliśmy i „Nie, to u nas by się nie sprawdziło” ale np. rozmowy z tymi nauczycielami nam bardzo dużo dały, bo... Znacząco popatrzyliśmy, oni mówili o tych swoich formach pracy, o tych swoich projektach, to gdzieś zaczęło nam się coś tworzyć w głowie, że może u nas coś takiego zrobić, to było ciekawe, zabrakło dzieci rzeczywiście, no i była to integracja dla nas, fajny wyjazd integracyjny. Uważam, że takie no jakieś dowartościowujące, że nauczyciele dla niektórych to może było uciążliwe, bo wakacje, ale według mnie, że jednak ktoś nam zaoferował możliwość udziału w szkoleniu, gdzie no ktoś inny się nami zaopiekował... (NAU13)

Nie wiem, czy Radowo było tyle trafione, Radowo jest zupełnie inne i tego się nie da przenieść do mojej szkoły, bo ja nie mam miejsca (DYS17)

Wydaje się, że wizyta w Radowie Małym, niezależnie od walorów samej szkoły reprezentowała model uczenia się pożądaną przez nauczycieli i dyrektorów – możliwość przyjrzenia się, jak rozwiązania proponowane w SdI działają w praktyce.

Żeby takich, tak jak Radowo, takich trzydniowych, takich praktycznych wyjazdów, podpatrywania tych praktyk, metod w praktyce (NAU3)

Obserwacje lekcji

Obserwacje lekcji przebiegały w dwóch wersjach – **obserwacji koleżeńskiej** i **superwizji** prowadzonej przez doradców. Raportujemy je w jednym dziale, podążając za narracjami nauczycieli. Obie te formy są zazwyczaj przywoływane razem i jednocześnie wyraźnie zróżnicowane. Jak wskazują dane zebrane wśród doradców, wpuszczenie na lekcje obserwatorów z zewnątrz wywołało bardzo duży opór, i faktycznie, w części szkół ta forma wsparcia nie została wdrożona. W szkołach, gdzie przeprowadzono **superwizje** pojawiły się wyłącznie **pozytywne głosy**, pokazujące **korzystny wpływ uzyskanej informacji zwrotnej na warsztat pracy nauczycieli**.

Ja powiem tyle, na obserwacje, że tak powiem, koleżeńskie to jeszcze takiego dużego stresu, to jeszcze nie ma. Natomiast jeżeli tu weszły trenerki nasze, które przyszły z zewnątrz, to ten stres był. Natomiast po takich spotkaniach, czyli po takim, że tak powiem wejściu, jak przychodziły tutaj dziewczyny do nas na lekcje, nasze trenerki. Ja powiem tyle, dużo takich dodatkowych, w ogóle to nie dość, że profesjonalnie do tego dziewczyny podeszły, ale też dały dużo takich wskazówek, bo mogły pewne rzeczy, że tak powiem, techniki czy skorektować czy coś dopowiedziały, więc dla mnie np. na fizyce bardzo dużo to pomogło. Ja jestem bardzo zadowolona, jeśli chodzi o taką formę odpowiedzi dziewczyn, no fajna sprawa była. (NAU6)

Obserwacje koleżeńskie budzą mniej emocji, w niektórych szkołach są nawet utrwaloną praktyką, choć w poniższym przykładzie prowadzone są bez pełnej informacji zwrotnej, co stawia pytanie o ich efektywność.

To znaczy tak, obserwacje koleżeńskie były przez dłuższy czas, ale nie powiem, że w okresie ze względu na braki kadrowe nauczycieli, to ilość tych możliwości przejścia i pandemia, bo też najgorsze, że nie byliśmy w stanie tego zrobić. [...] były naturalną rzeczą. [...] bo nauczyciele, tak jak mówię, tak jak my, starej daty, jesteśmy przyzwyczajeni do obserwacji koleżeńskich, to mamy jeszcze ten takie naturalne przekonanie, że jak ktoś wchodzi, to my nie zwracamy uwagi, że się drzwi otwierają, widzimy, że ktoś wszedł, chce popatrzeć. [...] my jesteśmy jednak przyzwyczajeni do tego, że absolutnie nam nie przeszkadza, dla nas jest naturalne to obserwowanie i szczerze powiedziawszy dla mnie ono jest bardzo pouczające, zawsze mówiliśmy, zasada jest taka, mówiliśmy dobre rzeczy, czyli mówimy sobie to co fajnego zauważyliśmy u swojego kolegi, koleżanki, ale ja np. jak wchodziłam i zauważyłam pewne rzeczy, które ja robię i pomyślałam, nie, tego nie mogę robić, to nie jest fajne. Jakby dopiero wtedy przy obserwacji koleżeńskiej zauważyłam swoje błędy. Nie na zasadzie takiej, że moja koleżanka to zrobiła, ha, ha, ha, tylko nie, no to akurat niefajnie, tego nie tykam. Może za jakiś czas albo muszę przemyśleć, żeby zrobić to inaczej. (NAU8)

W szkołach, w których w ramach projektu wprowadzono dwojakiego rodzaju obserwacje, są one postrzegane jako **efektywne narzędzie wsparcia nauczycieli** oraz okazja do **bardziej swobodnego pocucia się w swojej roli**. Obserwacje koleżeńskie wymagają, poza wyzwaniem natury psychologicznej, pokonania logistyki – takiego ułożenia planu lekcji, aby nauczyciele fizycznie byli w stanie uczestniczyć wzajemnie w swoich zajęciach.

O3: To ja mogę powiedzieć, że ja, kiedy wskoczyłam do projektu, nie miałam jeszcze z tą klasą i gdzieś tam wskakiwałam do nich na zastępstwa, żeby poprowadzić, żeby [imię], mentorka mogła obserwować też moje zajęcia, ale miałam też możliwość uczestniczyć w lekcjach, które prowadziła [imiona nauczycieli]. No i dla mnie to akurat było bardzo, bardzo cenne doświadczenie, dlatego że mogłam zobaczyć, jak one pracują z tą klasą. A no to jest klasa, no specyficzna, klasa specyficzna. Ja jestem też nauczycielem w klasach młodszych, także dla mnie to było naprawdę bardzo ważne, żeby zobaczyć, jak one radzą sobie z tymi uczniami, jak z nimi pracują. No i mogłam czerpać, mogłam gdzieś podglądać, no jak one tam funkcjonują, w pracy z tą klasą.

B: Dzięki. A w ogóle jak Panie znajdują takie narzędzie, znaczy, bo to też nie jest łatwe tak zaprosić kogoś do swojej klasy. Myślicie, że to jest narzędzie, które ma szansę się przyjąć u nas w szkołach?

O1: Ja myślę, że my już jesteśmy tutaj, po takiej współpracy z naszymi mentorami, doradcami i tak nam to utkwilo, po prostu w naszej pracy, że po prostu nie stresuje ani nas obecność kogoś dodatkowo czujemy to jako wsparcie więc myślimy też, że no ja akurat tak to odbieram, że byłoby, na pewno jest mi teraz łatwiej, żeby ktoś np. przyszedł do mnie. Bo jak wiemy, często nie zauważamy, że popełniamy, cyklicznie jakieś błędy, które weszły nam w krew, a osoba obserwująca z boku, na pewno by wyłapała takie rzeczy. No i myślę, że to właśnie w projekcie, dało to, że czujemy się tak swobodniej w tej roli takiej. O5: Tylko też ciężko jest to tak troszkę organizacyjnie, bo nawet jak porównujemy plany. Nawet jak ja bym chciała przyjść na lekcję do [imię], my mamy bardzo podobnie zajęcia. Zawsze zaczynamy o godzinie 8, kończymy o godzinie 14:30 i fizycznie my nawet nie mamy czasu, kiedy, gdybyśmy chciały wejść do siebie na lekcję. (NAU20)

W ramach tego projektu innowatorzy mieli dużo superwizji zajęć i to w formie, właśnie w formie takiej stacjonarnej, potem pandemia nas przytknęła, więc w formie online. I [imiona doradców] się łączyli tutaj z nauczycielami i obserwowali lekcje. I co to zmieniło, po tych doświadczeniach powiedzieli mi... Zresztą od razu sobie ustaliliśmy zasady, że oni wchodzić jako przyjaciel, a nie jako kuratorium na przykład. I po tych doświadczeniach nauczyciele powiedzieli mi, że było to, że po prostu przestali się stresować i bać, bo wiedzą, że te wszystkie cenne uwagi, które otrzymali po lekcji były różne, i dobre, i złe, a może by zrobić inaczej, a pomyśl, przemyśl. Właśnie o to chodziło, żeby ktoś z zewnątrz spojrzął na to co robi i takim zdrowym okiem mówi, że, właśnie ostatnio mi mówili, że kiedy oni wchodzili na lekcje, to jakby było to dla nich już takie naturalne, że po prostu jakby ich nie było, normalna lekcja była i żadnych tam stresów nie było. Więc myślę, że to również jest zasługą szkoły dla innowatora, takie opanowanie, takie cenne uwagi, wsparcie, wskazanie kierunku, docenienie, ale też przyjazna i naturalna atmosfera na tych lekcjach. (DYZ20)

Jakkolwiek w wywiadach w szkołach, które wdrożyły to rozwiązanie, przeważało postrzeganie obserwacji lekcji jako efektywnego narzędzia wsparcia nauczycieli, widać było, że reakcje w zespołach były zróżnicowane. Wskazuje to na konieczność **indywidualizacji** tej formy wsparcia.

O1: Chyba jeszcze do tego nie dojrzelismy.

O2: My się obserwowaliśmy nawzajem.

O5: Jak były lekcje zdalne, to zapraszałem [imię] była kilka lekcji u mnie.

O3: [imię] była u mnie na lekcji, więc my takie koleżeńskie obserwacje też przerobiliśmy, co było moim zdaniem bardzo inspirujące, bo widzisz pracę kogoś innego, z innym nastawieniem z taką energią, no wiem, że jest to ciężką dogonić mnie, ale uważam, że to ma swój duży plus. (NAU11)

O4: Natomiast no te obserwacje koleżeńskie, no to też wzbudzają coś takiego, że to jest przeważnie, że ktoś musi zostać po tych lekcjach, no nie są lubiane. Jest to robione, natomiast nie jest to uwielbiane, że tak powiem. (NAU14)

Projekt społeczny

Projekty społeczne zostały zrealizowane w **nielicznych szkołach**. Nie zawsze z powodzeniem.

Dzieci w pewnym momencie, bo to był projekt, który oni mieli sami zrobić, więc mieli pomysły i tam w pewnym momencie było coś takiego, że to coraz rzadziej się spotykały, coraz rzadziej ten. No i panie, które się opiekowały, no jaki jest powód, gdzieś tego. Okazało się, że oni nie za bardzo chcą to robić, gdzieś się między sobą nie dogadali, nie ma tutaj jakiejś konieczności, że musicie to zrobić, chcieliście, wzięliście, no nie wyszło, to też jest nauka, to też jest lekcja. (DYZ10)

W szkołach, w których projekt został doprowadzony do końca nie widać entuzjazmu dla tego narzędzia. Wynika to po części z konieczności poniesienia **dużych nakładów pracy**.

Projekt społeczny dziewczyny akurat robiły, w młodszych klasach chyba był taki projekt społeczny, typowo społeczny tak jak to jest ze zwolnionymi z teorii... nie wiem, chyba by nie miał takiego... za dużo by było z tym problemu. (NAU12)

To obciążenie, jak pokazuje ciąg dalszy wypowiedzi tych samych nauczycieli, wynika z **niedostosowania narzędzia do grupy wiekowej i zbyt dużej skali** zaplanowanych działań.

O4: Tu jest dużo pracy i trzeba dużej samoodpowiedzialności za to, za te działania. Młodsze tego jeszcze mogą nie czuć.
O2: Dlatego zwolnione z teorii [Zwolnieni z Teorii] tam biorą udział średnie szkoły przeważnie.
O3: No właśnie, też zostaliśmy rzućni na głęboką wodę.
O2: Tak, pod tym kątem.
O4: Te działania, które tu myśmy mieli po szkoleniach przenosimy na młodsze klasy - i okej, to ma sprawdzenie, ale te projekty społeczne tutaj niestety nie.
O3: Młodsze dzieci w tych projektach społecznych nie dałyby rady.
O4: Może nie tak duże.
O3: Nie daliby rady sami zrealizować takich dużych, jednak myśmy taki duży projekt robiły.
O2: Bardzo ciężko było nam [...].
O3: Musiałyśmy jako nauczycielki pomagać dzieciom, bo jednak tutaj była systematyczność ważna.
O2: Dwa tygodnie.
O4: Mniejsze projekty, jakby te...
O2: Odpowiedzialność.
O3: Odpowiedzialność. Te terminy nas goniły. Trzeba było z nimi pojechać, szukać sponsorów. (NAU12)

Jednocześnie, po przeprowadzeniu projektu, nauczyciele mieli poczucie **osiągniętego celu i dużego sukcesu**, potwierdzonego pozytywnymi reakcjami w ich i w okolicznych miejscowościach.

O3: Cele osiągnięte zostały w projekcie społecznym. Dużo dobrego zostało zrobionego. Jeszcze pomagali nam nasi rodzice, inni mieszkańcy.

O4: Uczniowie też.

O2: Inni uczniowie z innych klas, także on się trochę rozlał na inne klasy.

O2: I nie tylko, bo na miejscowość też.

O3: Na miejscowość też, miejscowość na nim też dużo skorzystała. Także to było fajne takie, dotyczące najbliższej okolicy.

O2: Ale z drugiej strony były dziewczyny [uczennice] dumne i zadowolone z siebie, bo wiedziały, miały tę świadomość, że robią coś dużego, takiego naprawdę ważnego i wzięły to na siebie.

O3: Tak, tak, że mają wpływ na zmiany, zmiany tej miejscowości.

[...]

O3: Plus jeszcze uczniowie z młodszych klas pomagali nam. Jeździli z potyczkami, bo myśmy tutaj sprzątanie takie ogromne robili. Worki ze śmieciami, dwadzieścia worów różnych tam, ze szkłem i papiery, co tam tylko się dało. Robiliśmy...

O4: Malowanie.

O3: Malowaliśmy mosty, tworzyliśmy nowy klomb, załatwialiśmy sponsorów. Bo trzeba było pieniądze zorganizować na zakup kwiatów, ziemi, kamienia. Chociaż sponsor się znalazł i przywiózł nam kilka ton kamienia za darmo. Mówi: „A na szkołę, to ja nie biorę”. Jak to dzieci robią, jak zobaczył, że to dzieci są zaangażowane. Pojechaliśmy do miejscowości obok i chcemy zapłacić za kwiaty, a Pani mówi: „Nie no, jak to dzieci robią, to ja daję wam za darmo wszystko”. Także tutaj taki fajny odzew mieszkańców naszej miejscowości, naszej gminy też był, bo jak zobaczyli, że dzieci są zaangażowane w to bardzo, no to okej: „Dajemy wam, dajemy wam pieniądze, chcecie? Ile potrzebujecie rękawiczek? - No dwadzieścia parę.- Nie ma problemu. Potrzebujecie farbę, jaki kolor? No to wam dajemy”. [...]

O3: Także miały świadomość tego, także mimo trudności projekt się udał. Jesteśmy dumni i myślę, że w tym roku dalej będziemy to robić.

O2: Pojawiły się takie wpisy na Facebooku ludzi, mieszkańców gminy też: „Weźcie przykład dzieci z [...], zobaczcie jaki tu jest bałagan, a w [...] posprząтали.” Nie? Coś takiego. (NAU12)

Jednocześnie nauczyciele dostrzegali **frustrację** swoich uczniów, którzy przegrali rywalizację ze starszymi uczniami z większych miejscowości.

O3: No to wydaje mi się, że powinien być zrobiony podział [wiekowy]. Skoro wrzuciliście nas do tego projektu społecznego, jesteśmy w Szkole dla innowatora, no to podzielicie nas, niech będzie to szkoła podstawowa. Nie rywalizujemy ze szkołami, mała wiejska szkołka rywalizuje... dzieci z siódmej klasy rywalizują z licealistami z Polski, z ogromnych szkół. Dla mnie to było takie niesprawiedliwe akurat. Dzieci to też bolało, że nie zrobili podziału. No skoro jesteśmy takimi, jest to eksperyment, no to podzielimy to, niech to będzie sprawiedliwe. Taka moja dygresja.

O2: Jeden worek był.

O3: Nie wiem, czy się zgadzacie ze mną?

O1: Tak, tak, zdecydowanie.

O2: Tak, no tak.

O1: One liczyły na ten wyjazd do Warszawy, liczyły na jakąś nagrodę, na te dyplomy... no niestety tak to było.

O3: Ale to też pandemia była, to wszystko było odwołane.

O1: Tak, to też trochę usprawiedliwia.

O2: Nie no, na pewno są inne możliwości dzieci ze szkoły podstawowej, a młodzieży ze szkół średniej. Były momenty stresujące [...]

O3: Co właśnie nie sprzyja temu, że dzieci mają motywację do dalszej pracy, bo jak to znika to jak to: „Proszę Pani, myśmy się napracowali”, a to...

O1: A tu nie ma. (NAU12)

Badani zgłaszali ponadto uwagi co do **zaangażowania mentora** z partnerskiej organizacji.

O3: Dziewczyny, ta grupa miała swojego mentora zwolnionych z teorii i nie wiem, może źle trafiły na osobę, która nie zawsze może miała dla nich czas, nie zawsze potrafiła wytłumaczyć. Dlatego myśmy musiały też takie pewne elementy przejść już na siebie.

O1: Długo czekały na odpowiedź.

O3: Długo czekały na odpowiedzi, a tu czas gonił. Okazało się później, że: „Wy już się tutaj nie zatapiać na ten pierwszy etap”. No dlaczego? Nikt im nie powiedział, nikt nam nie powiedział, trochę ten kontakt był taki... (NAU12)

Zadania interdyscyplinarne

Zadania interdyscyplinarne były jednym z najbardziej **powszechnie stosowanych narzędzi** Sdl. Wprowadzono je, oczywiście w różnym stopniu zaangażowania, we wszystkich szkołach uczestniczących w projekcie.

O1: Ja np. robiłam matematykę łączoną z niemieckim i polskim.

O2: My niemiecki, polski i wychowanie do życia w rodzinie.

O3: Ja matematykę i fizykę robiłam.

O2: Często też polski i niemiecki.

O4: My miałyśmy informatykę z doradztwem zawodowym. (NAU14)

Dość często pojawiało się łączenie różnych przedmiotów – tak humanistycznych, ścisłych jak i z języków obcych – z zajęciami wychowania fizycznego.

Chłopcy biegali na 60m i skoro uczą się fizyki, uczą się wzoru na prędkość, mieli swoje dane, czyli czas jaki pokonali i dystans jaki pokonali i zadałem na lekcji, żeby to było na świeżo, żeby obliczyli prędkość z jaką przebiegli, prędkość średnią oczywiście, bo wiadomo, że na każdym etapie była inna. I też było fajnie, bo niektórym wyszły komiczne wręcz wyniki, wielu oczywiście poprawne wyniki swojego biegu, niektórzy postarali się obliczyć nawet prędkość, czy znaleźli prędkość Usaina Bolta, z jaką on przebiega dystans z jakąś prędkością średnią i mieli swoją i właśnie było śmiesznie, bo niektórym wyszła prędkość marszu, a biegli sprintem. Więc to było pokazane z wykorzystaniem tej wiedzy w praktyce, tak? Jeżeli tylko uczysz się suchego wzoru i go zapisać, tylko rzeczywiście zobaczysz, że w życiu. Jak człowiek jedzie samochodem, ma wskazanie licznika, wie z jaką prędkością się porusza, a tu człowiek często jest nieświadomy z jaką prędkością jest w stanie biec, tak? (NAU7)

W poszczególnych szkołach **poziom zaangażowania w stosowaniu zadań interdyscyplinarnych był zróżnicowany**. Rozpinał się na skali od „elementów”, przez implementację zadań w skali zespołu projektowego lub szerszej grupy nauczycieli po projekty i dni poświęcone zadaniom interdyscyplinarnym.

Znaczy my tutaj z przyrodą z koleżanką sobie trochę próbowaliśmy, tu fizyka i chemia, no ja to historia, więc to tutaj tak połączyć. Także może nie całe te zadania, ale takie elementy całkiem fajnie nam wychodziły. (NAU9)

Tak, zajęcia interdyscyplinarne to między sobą wykonywaliśmy zajęcia interdyscyplinarne. Nawet jeszcze kontynuacją było, bo wcześniej też uczestniczyliśmy w takim projekcie interdyscyplinarnym, to gdzieś ta kontynuacja tych zajęć, bo one gdzieś tam w godzinach popołudniowych się odbywały, to więc te zajęcia cały czas były gdzieś tam prowadzone, głównie te takie projektowe, które były oprócz naszego projektu, to jeszcze przez pana [imię] były prowadzone. No ale my często na lekcjach też, jak tylko widzieliśmy jakiś tam element, żeby coś połączyć ze sobą to tak, oczywiście że uczyliśmy się na zadaniach interdyscyplinarnych. (NAU19)

Zadania jako takie nauczycieli utożsamiali z działaniami w klasie, zajmującymi do kilku jednostek lekcyjnych. **Projekty** były bardziej kompleksowe, rozciągnięte w czasie i częściowo odbywały się poza klasą, czasem również poza „regulaminowym” czasie zajęć szkolnych. Zazwyczaj kończą się jakimś „produktem”. Wreszcie **dni projektowe** to, jak łatwo się domyśleć, cały dzień poświęcony realizacji zadań i projektów interdyscyplinarnych.

O2: Minimum dwie [godziny lekcyjne].

O1: Zależy też tak naprawdę od zaawansowania dalej lekcji interdyscyplinarnej.

O3: Ale muszą być minimum dwie. U nas jeszcze nie ma tego, co pojawiło się w innych szkołach, tak? Były te dni projektowe, cały dzień projekty, 4-5h. A u nas jeszcze do tego nie doszły, my musimy sobie sami zamieniać, żeby te dwie godziny wygospodarować. Ale cały czas myślimy o tym, że gdzieś w przyszłości takie dni projektowej się pojawiły. (NAU13)

Projekt interdyscyplinarny

Przyjrzyjmy się **przykładowi** projektu interdyscyplinarnego. Łączy on historię, geografę, zajęcia techniczne z rozwojem tożsamości lokalnej, ekologii i współpracy między uczniami.

O7: Z kolejną grupą, tutaj jeszcze kolega dołączył też ze swoją grupą, to jest więcej pracy, zdobyliśmy palety. I te palety docinamy na wymiar, będą one szlifowane papierem ściernym i malowane, będą robione takie ławeczki do szkoły. Kolejna znów grupa robi takie pokrowce na palety co tam stoją i będziemy właśnie sobie robić takie ławeczki do szkoły i to jest ten nasz produkt końcowy, tak jak tutaj wspominaliśmy.

O9: Kolejna grupa, my tak trochę z [imię], to znowu powstały taki, tablica informacyjna, o naszych miejscach pamięci. Czyli mamy miejsce, gdzie było powstanie styczniowe, gdzie właśnie walczył [...] i taka tablica doprowadzająca do danego miejsca. Czy też pod kątem patriotycznym jest jedna grupa, która właśnie...

O4: Ale ta tablica jest taka końcowa.

O9: Kończąca, tak.

O4: Oni muszą dodać informacje wszystkie na temat tych miejsc, odnaleźć te miejsca itd. (NAU16)

Uczniowie współpracują nie tylko w **grupach międzyoddziałowych**, ale również **zróżnicowanych wiekowo**.

Ważne jest to, żebyśmy w tych zadaniach skupiali się na tym co już dzieciaki wiedza, nad czym wcześniej pracowały. Ale my też trochę poszliśmy w taką stronę, że jeżeli np. młodsze dzieciaki czegoś nie wiedzą, a są też w grupie starsze dzieci, to oni się mogą uczyć od siebie nawzajem. Oni też mają dostęp do różnych materiałów, mają telefony, mają internet, więc mogą spokojnie skorzystać, właśnie z różnych stron. Ale też mocno w tych zadaniach, stawiamy na współpracę, na rozwijanie tej więzki współpraca, ale też na takie wzajemne uczenie się. Na poleganiu, na swoich umiejętnościach i mocnych stronach. (NAU16)

Dojście do pracy projektami miało **charakter procesowy**. Początkowo wyznaczono stałe godziny raz w miesiącu, przeznaczone na realizację (uprzednio przygotowanych) zadań z uczniami. Zajmowali się tym nauczyciele zaangażowani w SdI.

O1: Ostatni poniedziałek.

O3: No zazwyczaj to był ostatni poniedziałek, ale to był, tak naprawdę to był ostatni poniedziałek danego miesiąca. Mówimy o pierwszym roku.

O7: I dotyczyło to dwóch godzin, tylko.

O3: Tylko dwie godziny lekcyjne. Mieliśmy tak plan skonstruowany, że wszyscy byliśmy w tym czasie.

O7: Dostępni.

O3: Tutaj dostępni, w szkole i dobieraliśmy się w dwójki, w trójki i tworzyliśmy takie zadanie, bądź z tego banku gotowych zadań, korzystaliśmy. I Tylko my. (NAU16)

W kolejnym roku **poszerzono działanie** na wszystkich uczniów i nauczycieli. Warto zwrócić uwagę, że projekt (jak również prostsze organizacyjnie pojedyncze zadania) są naturalnym narzędziem upowszechniania SdI w szkole. Omawiamy to szerzej w części poświęconej skalowaniu działań SdI w szkole.

Ale w tym roku, forma się troszeczkę, jeżeli chodzi o organizację, zmieniła. Bo pierwsze już te zadania, się na forum całej szkoły przeniosły, czyli nie tylko tworzą... Znaczą i tak tworzyli uczniowie, wtedy tworzyli uczniowie IV, VIII, ale pod naszą opieką, czyli tej powiedzmy dziewiątki. A teraz to jest już cała szkoła, czyli począwszy od tych maluszków, żabek, czy tam biedroneczek, czyli cała szkoła. I nie nauczyciele tylko nasi, tutaj innowatorzy, tylko już wszyscy nauczyciele w tym uczestniczą, wszyscy. Też się dzielimy tak blokowo, że wiadomo, wczesnoszkolna, oni Tworzą swoje zadanie, adekwatnie do tych dzieciaków. IV, VI nauczyciele zbierają się tam, w takiej grupie zadaniowej, opracowują, tworzą zadanie i wiadomo VII, VIII. I teraz tu też jest, jeden dzień w miesiącu, teraz to jest różnie, bo to nie jest koniecznie poniedziałek. Jest cały harmonogram, to jest i poniedziałek, i wtorek, i czwartek, ale cały dzień. (NAU16)

Wymagało to daleko idącej **reorganizacji planu zajęć**.

Ja plan układałem, to chodziło o to, żeby wszystkie dzieciaki kończyły o jednej godzinie. To też był taki problem, trochę organizacyjny. [...] Że wszystkie np. w takim okresie, wszystkie kończyły o jednej godzinie, a teraz IV, VI kończą godzinę wcześniej, ale mogą realizować to zadanie interdyscyplinarne. VII, VIII też kończą o tej samej godzinie, tylko że obniżone o 45 minut. (NAU16)

Rozwiązaniem, które pomogło we wdrażaniu zadań interdyscyplinarnych w tej szkole było **wyznaczenie nauczyciela – opiekuna**. Pozwala to na utrzymanie ciągłości pracy w grupie uczniowskiej.

Wczoraj np. zadanie interdyscyplinarne, w młodszych klasach, zajęło nam cztery godziny lekcyjne i takie, że przed każdym zadaniem wyznaczany, wśród nauczycieli osoby, które są odpowiedzialne za całą organizację. Czyli podział dzieci na grupy, przydział opiekunów, skserowanie materiałów, rozprowadzenie tych materiałów i właśnie co zauważyliśmy, tutaj też ze sobą rozmawialiśmy, o wiele lepiej się sprawdza, kiedy dany opiekun jest od początku zadania do końca, bo wtedy trzyma to wszystko w ryzach. Próbowaliśmy też, że nauczyciele wchodzili w różnych momentach na zadanie, ja np. czułam się wyrwana. To tak, weszłam do jednej klasy, robili to, za chwilę do innej klasy, robią to. [...] Kiedy byłam opiekunem jednej grupy, wszystko miałam pod kontrolą, wiedziałam, kiedy przyspieszyć, kiedy zwolnić. (NAU16)

Proces był poddawany autoewaluacji i odpowiednio korygowany.

O6: Tak, jeszcze ważne jest to, według mnie, że po każdym takim zadaniu interdyscyplinarnym, robiliśmy tutaj spotkanie, razem z dyrektorką i robiliśmy taką małą ewaluację i oddzielaliśmy sobie, też informacje zwrotne i co nam wyszło i co nam nie wyszło i co właśnie by wypadało, w przyszłości zmienić. I to też nam dawało, taką dodatkową motywację, też oczywiście zbieraliśmy informację zwrotną od uczniów. Bo zbieranie tych informacji, to był też moment podsumowania, każdego takiego zadania. No i później wyciągaliśmy wnioski, rozmawialiśmy między sobą. I tak naprawdę, cały czas się uczyliśmy i myślę, że dalej się tego uczymy.

O4: No dokładnie, podczas takiego zadania wychodziły różne kwiatki, o których człowiek w ogóle by nie pomyślał, że może coś takiego się zdarzyć. I nagle wychodzić i zawsze wychodzić będą. (NAU16)

Efektem autoewaluacji było wprowadzenie zwyczaju kończenia projektów „**produktem**”: prezentacją, plakatem czy mapą myśli.

Podczas takiego zadania wychodziły różne kwiatki, o których człowiek w ogóle by nie pomyślał, że może coś takiego się zdarzyć. I nagle wychodzić i zawsze wychodzić będą. [...] np. w tamtym roku, nie było takiego produktu końcowego, a w tym roku, też zwróciliśmy uwagę, żeby na koniec tego dnia, był jakiś produkt końcowy. Czyli mapa myśli, czy to będzie jakaś prezentacja, czy plakaty, czy makietki. (NAU16)

Kwestie organizacyjne – bardziej na poziomie postulatów, niż zrealizowanych działań – pojawiały się także w innych szkołach. Nauczyciele podkreślali, że wdrożenie zadań interdyscyplinarnych w skali całej szkoły wymaga takiego ułożenia planu, aby znalazł się w nim czas na wspólną pracę. Z tego też powodu zdalne nauczanie w okresie pandemii było okresem, kiedy realizacja tych działań była organizacyjnie łatwiejsza.

O1: Uważam, że ma sens, zadania interdyscyplinarne są bardzo fajne, ale niestety, żeby można było je realizować tak naprawdę jak trzeba, powinno to być ujęte w pracy szkoły i z góry zaplanowane. Dlatego, że no nie da się tym zajęć robić bez takiego wcześniejszego zaplanowania harmonogramu. To znaczy w planie pracy szkoły. Dlatego że my nie mamy, kiedy tego zrobić. Jeżeli nie będzie na to przeznaczony czas, tak że nie wiem, będzie to jakiś dzień w szkole czy jakiś tydzień, gdzie tak pracujemy i to tak wcześniej zorganizowane, bo po prostu nie ma, jak tego zrobić.

O1: Tak, bo przy nauczaniu zdalnym to było łatwiejsze. Bo ja w sumie realizowałam to w czasie nauczania zdalnego i to było łatwiejsze, bo po prostu ktoś, tak, nie trzeba było zapewniać opieki uczniom przez nauczycieli, tym pozostałym. Jakoś udało nam się to zgrać. Natomiast przy nauce stacjonarnej bez wcześniejszego zaplanowania. No nie, jest to bardzo ciężkie, bardzo. Niemożliwe, tak naprawdę jest to niemożliwe.

O2: Tak, bo to jest jeden podstawowy warunek.

O1: Żebyśmy musieli zostawać po godzinach swojej pracy, dzieci też by musiały. Ani dzieci nie są chętne, ani my.

O2: Ale też dużo po, ponieważ i tak mają swoje zajęcia przygotowujące do egzaminu.

O1: Oni kończą po 6-8 godzinie, więc...

O2: Dosłownie wieczorem.

O3: Nocowanie w szkole. (NAU14)

W wypowiedziach nauczycieli pojawiły się uwagi do przebiegu procesu szkoleniowego, niemniej wszystkie dotyczyły organizacji szkoły zimowej (braku możliwości pracy w zespołach szkolnych nad zadaniami interdyscyplinarnymi), co zostało omówione w raporcie z ewaluacji śródkresowej. Jeden z badanych zauważył ponadto, że materiał pomocniczy był trudny (w istocie, w wywiadach nauczyciele opisywali tworzenie zadań interdyscyplinarnych jako trudny proces).

Mnie z kolei jeszcze przeszkadzało, bo zainteresowałam się projektami interdyscyplinarnymi i dostałam taki przewodnik i właściwie $\frac{3}{4}$ tego przewodnika to jest teoria, przez którą bardzo trudno jest przejść, ponieważ jest tak napisana z takimi dużymi ilościami różnych naukowych wypowiedzi, że właściwie zniechęciła mnie, tak mnie chodziło o konkretnie jak taki projekt można fajny zrobić, taka instrukcja dobrego projektu niż po prostu książka, która no można powiedzieć, takim naukowym dość przeglądem różnych... (NAU1)

Linie rozwoju

Ogólny odbiór narzędzi do diagnozy kompetencji proinnowacyjnych u uczniów (linii rozwoju) **zależał od roli** pełnionej przez badanych w zastosowaniu narzędzia. Dyrektorzy doceniali linie rozwoju jako narzędzie do **podnoszenia poziomu wiedzy o uczniach**, choć zazwyczaj – jak autor poniższej wypowiedzi – nie mieli z nim praktycznego doświadczenia.

Mnie się bardzo podobały linie rozwoju i mapowanie. Natomiast to jest dla, ja sama nie miałam czasu bardzo do tego dotrzeć, pobieżnie to przeanalizowałam. Natomiast ja jakby, nauczyciele narzekali na to, że to jest dosyć obszerne narzędzie, że wiesz jest obszerne itd. Natomiast to jest bardzo dobre narzędzie. To jest, kurde, świetne narzędzie do tego, żeby sobie dokonać refleksji. (DYZ14)

Po drugie dostrzegali skalę pracy wykonanej przez nauczycieli, jednocześnie podkreślając wagę wiedzy o rozwoju dzieci.

Nauczyciele te wiązki sobie wybierali i pracowanie w tych wiązках, mapowanie, które jest strasznie trudne, ale ma taką wartość dodatnią, jeżeli chodzi o ucznia. I naprawdę, bo czasami ocena, którą uczeń otrzymuje, nie widać jego postępu. Natomiast w mapowaniu ten postęp w rozwoju dziecka jest inny [...] Ale mówię, mapowanie trudne, pracochłonne, ale olbrzymia wartość dodana, więc to jest ta rzecz, która jest korzyścią z tego projektu. (DYZ17)

Ogólne oceny nauczycieli były zdecydowanie **bardziej stonowane**. Właściwie we wszystkich wypowiedziach pojawia się odniesienie do **ogromu wymaganej pracy**, niemniej również i ci interesariusze widzą **korzyści**. Przede wszystkim **usystematyzowaną wiedzę** o uczniach, **współpracę** w ramach zespołu nauczycielskiego, **dostrzeżenie obszarów do zmiany** swoich praktyk.

Bo gdzieś w tych obszarach diagnozy, jest mi to bliskie. Jakbym się miała odnieść do diagnozy kompetencji, to myślę, że mi to bardzo pomogło, myślę, że nam wszystkim, bo przy mapowaniu uczniów dostrzegaliśmy tak różnice między uczniami, znaczy z innego poziomu patrzyliśmy na uczniów. Ale też uznaliśmy, że ta obserwacja zespołowa, która pozwoliła nam diagnozować ten poziom kompetencji, tak? Jakby poprawiło nasze relacje, to też myślę po pierwsze i też pozwoliła nam dyskutować, czy też wprowadzać potem jakieś metody i praktyki, które po prostu wpływały na podniesienie tego poziomu kompetencji. Więc dla mnie jeszcze ten obszar diagnostyczny i to mapowanie uczniów było bardzo takie istotne. Chociaż na początku mieliśmy wrażenie, że ono jest zbyt pracochłonne, trudne. No faktycznie jest, ale pokazało nam jeszcze inne obszary tutaj wsparcia ucznia. (NAU18)

Samo wypełnienie linii rozwoju jest postrzegane jako **pobudzające do bardziej uważnej refleksji nad rozwojem ucznia**. W tym sensie narzędzie to może wpływać również na tych nauczycieli, którzy nie planują dalszego korzystania z niego.

Ja bym powiedziała, że to wymaga bardzo dużo pracy po prostu i takiego czasu dodatkowego, którego po prostu też no nam ciągle brakuje, bo to trzeba się spotkać po lekcji, trzeba się zastanowić nad każdym uczniem, ale mnie np. osobiście to się podobało, to mapowanie, znaczy też mieliśmy bardzo dobre te narzędzia z CEO od naszych mentorek, żeby ocenić ten poziom i wtedy nawet udawało nam się zauważyć pewne rzeczy, których byśmy się

nie zastanowiły nam tym, że to dziecko już umie coś takiego i możemy go przenieść do poziomu wyżej. Dla mnie osobiście to jest narzędzie, myślę dosyć fajne, tylko wymaga dużo pracy, żeby je dobrze wykorzystywać, no. Ale też uczy takiej obserwacji ucznia bardziej takiej uważnej obserwacji ucznia. (NAU2)

Linie rozwoju są opisywane jako narzędzie sprzyjające pogłębionej diagnozie ucznia **prowadzonej w zespole**. Jest to jednak sytuacja laboratoryjna, do czego wrócimy w dalszej części opracowania: tak szczegółowe przyjrzenie się wszystkim uczniom zostało niejako wymuszone warunkami udziału w projekcie.

No myślę, że a propos tych linii rozwoju właśnie, to mieliśmy okazję bardziej, bliżej przyjrzeć się każdemu uczniowi tak dogłębnie. Tak jak mieliśmy tam rozpisane, mogliśmy przedyskutować w naszym zespole każdą osobę, więc myślę, że to na pewno, w żadnej z klas nie poświęciliśmy tyle czasu co tutaj tym uczniom i pochylenie się nad każdą jednostką i tak szczegółowo opracowanie tego właśnie, tam tego wykresu, naszego całego. Myślę, że to jest jak najbardziej na plus i można poniekąd wykorzystać te, tam były takie ankiety i testy, żeby też spróbować jako wychowawcy rozpoznać w swoich klasach też takie umiejętności, nie? Które i później takie spojrzenie po czasie, jak ktoś się przykłada, czy poszli do przodu, czy może ktoś został w miejscu. No to było cenne. (NAU20)

Badani docenili wreszcie jakość linii rozwoju jako narzędzia pomiaru.

O2: Właśnie mówiłam, że to jest bardzo pracochłonne, ale nikt nie jest w stanie zmierzyć wzrostu kompetencji, nie ma takiego narzędzia, prawda? A to narzędzie właśnie dało [...]

O3: Ale kiedy się już nad tym pracuje, to jest to tak dobrze skonstruowane i tak przemyślane (NAU4)

Na nieco innym poziomie linii rozwoju dały nauczycielom możliwość dostrzeżenia **zmian w kompetencjach proinnowacyjnych uczniów**. Niezależnie od oceny samego narzędzia, był to dla nich **wskaźnik sukcesu w projekcie**.

O1: Najważniejsze jest to, że na początku jakby określaliśmy zależność, żeby gdzieś tam dziecko przyporządkować w linii rozwoju, to pozytywne jest to, że jak robiliśmy to już pod koniec tego projektu, zauważyliśmy, że każde dziecko zrobiło postęp. Że jak gdzieś tam umieściliśmy go na drugim stopniu w tej skali, to jednak widzieliśmy wszyscy, że zmiany są na plus.

O2: Może nie tak, że w całości poszło, ale jak były te linie na przykład praca czy umiejętność słuchania, to może, nie że przedmiot z jednymi na dwójkę, ale na poszczególnych, bo to się też rozkładało na te cząsteczki, bo w której cząsteczce umiał więcej. To jakby ktoś sprawdził nasze linie rozwoju, to nie każdy tam z jedynki na dwójkę przeszedł, ale w poszczególnych takich małych pojedynczych gdzieś staraliśmy się przynajmniej na jakimś małym składniku zauważyć, że to dziecko jednak zrobiło jakiś postęp (NAU19)

Warto zwrócić uwagę, że nie dla wszystkich nauczycieli jasna była **koncepcja linii rozwoju jako narzędzia wykraczającego poza rozwój ucznia w szkole podstawowej**.

Czy dziecko w siódmej klasie np. ma daną umiejętność, czy daną postawę. Dla mnie to była taka refleksja i takie przyjrzenie się, bo może wcześniej na to uwagi nie zwracałam. I jak sobie myślałam, w niektórych krokach, szczególnie na poziomie trzecim, że nie, że to jeszcze nie jest ten poziom i właśnie może by warto było coś tam, w tym zapisie zmienić. (NAU16)

Wyzwania

Jak wspominaliśmy powyżej, proces pomiaru kompetencji proinnowacyjnych uczniów za pomocą linii rozwoju był dla nauczycieli bardzo **czasochłonne**. W wypowiedziach padają określenia takie jak „żmudne” (NAU11), „pracochłonne” (NAU16), „mozolne” (NAU17) itp.

O1: Żeby to dobrze zabrzmiało, bo jesteśmy nagrywani, to kupa czasu.

(śmiech)

O1: Znaczy nie wiem czy myśmy się jakoś tak mocno obciążone tymi spotkaniami czuły, bo jakoś tych spotkań było sporo, a my lubimy się spotykać, więc to zawsze tak przyjemnie było. Ale myślę, że te kilka godzin na pewno poświęciliśmy, prawda? Szczególnie podczas zimowej szkoły, gdzie to była ta drobiazgowa sprawa, w ogóle wejść w temat i uczyć się tego.

O2: Analizować, wspólną drogę wyznaczyć. (NAU18)

Linie rozwoju były przez część nauczycieli postrzegane jako **zbyt szczegółowe**, co utrudnia dostrzeżenie całości. Jest to o tyle zastanawiające, że w większości szkół obserwacje generalizowano do poziomu obszarów do rozwoju.

Tego było po prostu za dużo, za dużo informacji. To się wszystko zlewało, nieczytelne było zupełnie. Mówię myśmy na tym siedziały we 4, w 5, z trenerką naszą i próbowały. I to były pytania, bardzo dużo czasu to zajmowało, i było tak, a jego to wpisać tu, czy jeszcze on ma już tu, a jeżeli tego wpisujemy tak, no to tamten tak nie robi, no to... znowu powrót do tamtego. [...] każda z tych perspektyw jest rozbita na tyle pizdryków, że odbierają nam już chęć obejrzenia to potem, w całości. (NAU1)

W związku z dużą czasochłonnością, nauczyciele dostrzegają problem **w przeniesieniu tego narzędzia na wszystkie klasy**. Co więcej, osoby mające mniej godzin z uczniami z klasy „projektowej” wskazywały na trudność w analizie osiągnięć nawet tej, mniejszej grupy.

Z drugiej strony to sprawiło, że można tak indywidualnie podejść do każdego dziecka, też więcej niż ocenianie takie typowe. Ale jak sobie pomyśle, ile mam uczniów i będę miała tak każdego ucznia mapować, to by było ciężko. (NAU2)

To my podjęliśmy decyzję, że oceniamy wszystkich i według mnie to był błąd, bo można było brać, jeżeli bierzemy piątkę, dwie osoby no to mogę szczegółowo się przyjrzeć, natomiast całej klasie nie jestem w stanie, mając 33 lekcje w semestrze czy 30, każde dziecko oceniać. Czyli wybierając tylko jakąś grupę. (NAU1)

Pojawiła się propozycja ograniczenia stosowania linii rozwoju do **wybranych uczniów**.

Może tak, ale generalnie też nie jest potrzebne mapowanie każdego [...] ucznia, który może sprawia problemy, ale ma duży potencjał i nie chciało mu się pracować, tylko obserwować, to może tak. Ale nie wiem czy przez pierwsze 6 klas jest to potrzebne, no my generalnie to widzimy. Oczywiście te pytania, [...] i się zastanowić, ale myślę, że tak dokładnie, to uczeń czy to jest 1, 2 czy 3, to chyba nie jest takie potrzebne, tak mi się wydaje. (NAU2, Poz. 54)

W pięciu szkołach – co ciekawe, w żadnej z nich nie zaobserwowano wysokiego przyrostu kompetencji proinnowacyjnych u uczniów – nauczyciele **krytykowali narzędzie pomiaru.**

O3: *Za to uważam, że to wcale nie było takie precyzyjne i takie, i za pomocą tego narzędzia niekoniecznie byliśmy w stanie dokładnie ocenić, zmierzyć, to jest takie...*

O4: *To jest po prostu takie intuicyjne i tego się nie da zapisać cyfrą i nie da się tego przyporządkować. No tam jest właśnie tak, jak Agnieszka mówi, tam są takie ogólne. A tutaj no są różne szczegóły składające się na obraz ucznia i dla mnie to też było.*

O3: *Trochę takie bez sensu.*

O4: *Ja gdybym nie musiała, to bym tego po prostu nie robiła też. (NAU14)*

Nieco bardziej konkretne, powtarzające się uwagi dotyczyły **subiektywności oceny** oraz **różnic w obserwacjach na różnych lekcjach.**

Ale to wszystko jest takie subiektywne, jeden jest na jednych zajęciach inny, drugi raz inny. Nawet mam więzkę współpracy w 1-3, to jeden będzie inny, na tym samym przedmiocie dziecko też inne, to jest bardzo subiektywne i to nie są takie dokładne kryteria oceniania. Nawet nieraz mogą być krzywdzące dla nich, mi to nie pasowało, bo dziecko do zerowego nie pasowało, albo większą skalę dać, bo ta skala była też krótka. (NAU2, Poz. 49)

Nauczyciele – co zobaczymy w dalszej części opracowania – dyskutowali między sobą różnice i **starali się wypracować konsensus.** Proces ten był postrzegany jako trudny, ale przyjmowany z satysfakcją. Jeden głos wskazał na możliwe ryzyko modelowania.

Bo to jest tak, że jak my to dziecko, żeby ono nie zostało... Żebyśmy my go nie szufladkowali. No bo czasem jest tak, że... A, u koleżanki on jest na jedyńce, no to kurczę, no to nam moim też nie za bardzo. Czasami tak może być, że my widząc taką cyferkę przy uczniu możemy zareagować inaczej. (NAU2)

Wreszcie pojawiły się wątpliwości co do **adekwatności zastosowanych wskaźników i unifikującego charakteru pomiaru.**

Myśmy mapowanie robiły grupowo, z wychowawcą, z matematykiem, z fizykiem, z tymi osobami, które styczność z klasą mają tak naprawdę największe, i to jest tak naprawdę brakowało narzędzi, żeby tak naprawdę określić, jakoś zaklasyfikować te dzieci. Że nawet jakoś nie wiem dla nas, że jak, na przykład robi to i to, to wtedy to, jak robi to i to, to takie zaznaczam, bardziej szczegółowe, to było bardziej szczegółowy, takie trudne myśmy się zastanawiały. (NAU1)

O4: *Tak, zbyt ogólne. No i ja też mówię, każde dziecko jest inne, nie da się nawet włożyć jednego dziecka w te wszystkie rubryczki, które tam są. To jest w ogóle poza...*

O2: *A pomyślcie, ile pracy to wymagało, żeby to stworzyć narzędzie, bo tam jest tyle szczegółików, że naprawdę.*

O3: *No na pewno tak.*

O2: *Że ktoś miał tyle cierpliwości. Aczkolwiek mówimy, no to bardziej tak intuicyjnie i bardziej to też życie pokazuje, tak?*

O1: *Zamiast opisać, opowiedzieć o tym dziecku niż w ten sposób, no nie wiem, mi się to nie podoba, dla mnie nie. (NAU14)*

Dużym wyzwaniem były **subtelne różnice w opisach wymagań** dla poszczególnych kroków. Przytoczmy wypowiedź nauczycieli jednej ze szkół, w których zaobserwowano wysoki przyrost kompetencji proinnowacyjnych u uczniów.

O2: *Tam jest bardzo dużo treści, na każdym kroku.*

O8: *I czasami to się różni jednym elementem.*

O7: *Jednym wyrazem.*

O3: *Bardzo zbliżonym. (NAU16)*

... i ze szkoły lokującej się w grupie średniego wpływu:

Te tabelki, które tam były, dla mnie były, szczerze mówiąc, nie wszystko był tak do końca jasne i ile głów do interpretacji, to tyle było tych interpretacji, czyli każdy tak troszeczkę czytał na swój sposób. U mnie ma to, rozumiem o co chodzi, ma to sens, na pewno nie jest to łatwe do zrobienia, wymaga dużo pracy, dużo cierpliwości, ale miałam co do tego pewne swoje obawy i wątpliwości. (NAU10)

Osobną rzeczą, wynikającą już ze specyfiki projektu i konieczności zgromadzenia danych ze wszystkich szkół w ujednoliconej formie, było **zbieranie wyników** do arkusza kalkulacyjnego.

Mnie się nie podobało mapowanie uczniów. Znacząca idea ogólnie okej. Natomiast uzupełnianie tego dokumentu, dla mnie trochę skomplikowanego, nie podeszła mi. Może w innej formie taka ewaluacja uczniów, na pewno tak, bo fajnie zobaczyć zmianę w perspektywie czasu, ale nie w takiej formie papierkowo onlinowej z zamalowywaniem kwadracików. (NAU5, Poz. 45)

Uwagą zgłaszaną w trakcie ewaluacji śródkresowej i zmienioną w ostatecznej wersji narzędzia jest **rozpiętość skali**⁶.

Rozmawialiśmy z naszymi trenerkami, że tam jedyną rzecz, jaką w tym mapowaniu taką nie do końca dobrą, że za mało tych kroków, trzy kroki były. [...] Tak, że przy 5, to by było. No bo czasem to było tak, że zastanawialiśmy się czy dać tego ucznia, do drugiego, trzeciego kroku czy jednak go tak... Umie, ale coś ciupkę brakuje. Dlatego stwierdziliśmy i to właśnie rozmawialiśmy z naszymi trenerkami, że przydałoby się to tak przynajmniej na 5 kroków rozbić. I to wtedy byłoby w każdym przypadku myślę, że w miarę tak bardzo dobrze. Tutaj też nam się udało, ale właśnie tak dzięki temu, że potrafiliśmy się między sobą dogadać, dzięki temu właśnie mogliśmy szybko dopasować. Ale zajęło nam na tyle dużo czasu, do tego czy do tego, że tych kroków jakby było, tak myślę z 5, jak wtedy rozmawialiśmy, że wtedy byłoby na 100% trafne w którym kroku go ustawić. (NAU13)

⁶Samo narzędzie zostało zmodyfikowane po ewaluacji śródkresowej, między innymi przez zwiększenie skali do pięciu stopni. Jednak dla uzyskania porównywalnych pomiarów w ramach działań projektowych użyto pierwszej wersji narzędzia.

Wreszcie pojawiły się pojedyncze uwagi spod znaku rytualnego „my to już robimy”.

O1: Bez tego narzędzia też się na tym skupiamy, bo to jest też dla nas ważne, żeby ten postęp był. Ale tak jak [imię] mówi, no przy niektórych naprawdę wręcz albo jest to taki constans albo idzie w drugim kierunku.

O2: Tak czy siak się to. Nie wiem, ja przynajmniej bardzo potrafię dużo po prostu, ja nie muszę mieć jakichś rozpisek itd. Żeby ocenić jakiegoś ucznia, tu akurat no potrafię o każdym coś powiedzieć, no pamiętam, jak oni pracują, co się dzieje na lekcji i tak jak powiedziałem, ja indywidualnie mogę sobie pewnych uczniów ocenić. Kilku widzę. W tych sferach, które by mnie interesowały przynajmniej. (NAU14)

Wypowiedzi te wskazują na konieczność **wzmocnienia przekazu o celu stosowania linii rozwoju**. Jak możemy zobaczyć na podstawie kolejnego cytatu, pochodzącego ze szkoły o jednym z najwyższych wskaźników wpływu w całym projekcie, narzędzie jest postrzegane jako rodzaj wąskiej ewaluacji dotyczącej Sdl.

O6: Każdy nauczyciel robi sobie taką diagnozę na wejściu. No właśnie, przyjmuje uczniów, przyjmuje klasę. No i sobie tych uczniów oglądam, zwracam uwagę, pierwszy rok pracuję z nimi, ja sobie zwracam uwagę, jaki jest ten, jaki jest ten, czego potrzebuje, co umie bardzo dobrze, w czym jest słabszy. I później dopasowujemy sobie metody, narzędzia itd. Ale kończą, są gdzieś w ósmej klasie, to też analizujemy, czy ktoś się rozwija. Tak nawet czasem proszę uczniów, przecież robimy to, że prosimy uczniów w 8 klasie, żeby oni napisali coś na temat naszych lekcji, jakie one były, co było w nich dobrego, co było złego, czy te metody były trafne itd.

B: Ale skoro jeśli to robicie, to czy te linie rozwoju miały jakąś wartość dodaną? Znaczy w sensie, czy coś wam dały, no bo jeśli ja coś robię, no to świetnie, ktoś mi daje narzędzie, które pokazuje co ja robię, no to równie dobrze mógłbym tego nie dostać.

O6: Dla mnie tą wartością dodaną było właśnie to, do czego [imię] zmierzała na początku, że ja przez to widziałam czy ja moja praca, nasza praca przyniosła oczekiwane efekty, bo to miała być praca dla nich. Więc dla mnie to była wartość dodana, ja po tym poznałam czy działania w projekcie no osiągnęły... (NAU13)

Praktyka wdrażania

Przed omówieniem praktyk nauczycieli związanych ze stosowaniem linii rozwoju warto zarysować nieco tło. Badani zwracali uwagę na dwa ważne konteksty: **umiejscowienie tego narzędzia w logice rozwoju całego projektu i w procesie uczenia się uczestników Sdl**. Zacznijmy od pierwszego z nich.

Zdaniem części nauczycieli linie rozwoju **zostały wprowadzone zbyt późno**. Konsekwencją było mniej czasu na jego przepracowanie i przeprowadzenie obserwacji, a także ograniczone wsparcie trenerskie.

O2: To było narzędzie zbyt późno wprowadzone już w środku, o którym nikt jeszcze specjalnie nie wiedział i nawet trenerzy też o tym nie wiedzieli, gdybyśmy wiedzieli, po prostu co to za narzędzie, wcześniej albo najlepiej na samym początku, to byłoby po prostu inaczej. Inaczej byśmy do tego podchodzili, inaczej byśmy sobie zorganizowali ocenianie tych pizdyków.

O3: Pod względem uczniów, jakby też podpatrzyć. My to robimy natomiast to wyszło, jakby na początku, gdyby też projektu było, bo na początku projektu, ja sobie nie przypominam, ale może w trakcie. Żeby, że będziemy się takiemu pojedynczemu uczniowi przyglądać, każdemu, w sensie, że no to wymaga pracy i to też może nasze podejście, trochę byśmy inaczej sobie zorganizowali swoją pracę, jeszcze własną. Może szybciej byśmy spróbowali coś nie wiem gdzieś coś zapisywać, notować, jakieś sytuacje, albo też działania, które właśnie by pokazały nam, w którym to jest momencie, więc to, konkrety takie. (NAU15)

Badani mieli poczucie braku ciągłości – wydaje się, że linie rozwoju pojawiły się w momencie, w którym **nie zostały potraktowane jako propozycja ogólnej struktury pracy nad rozwojem kompetencji proinnowacyjnych (a cytujemy szkołę z dużymi sukcesami na tym polu) lecz narzędzie służące przede wszystkim ewaluacji projektu.**

O8: Tak, według mnie, trochę za mało, w ogóle pracowaliśmy z tym narzędziem. Bo ja mam wrażenie, że ono tak zostało rzucone na początek, zrobiliśmy to mapowanie, później o nim zapomnieliśmy, robiliśmy to co robiliśmy w szkole dla innowatora i nagle z powrotem mapowanie i gdzieś tego, dla mnie, w środku tego brakowało. Znaczący ja nie czułam pracy z tym narzędziem, w ogóle, tak naprawdę. Dla mnie to było takie rzucone, żebyśmy mieli dokument, że było tak, wyszło tak jak wyszło wyżej, więcej dzieci rozwinęło daną umiejętność na poziomie umiejętności i na poziomie postaw i jest okej. Ale ja np. nie czułam pracy z tym narzędziem, praktycznie w ogóle. Dla mnie to było, taki dokument był.

O1: Ono się nagle pojawiło w styczniu, na szkole zimowej. My tu wspólnie siedzieliśmy, nawet organizacyjnie, każdy miał siedzieć przed swoim komputerem, a nagle się pojawiło tego typu narzędzie, które wymaga spotkania wszystkich nauczycieli. My akurat mieliśmy ten komfort, że się spotkaliśmy tutaj wszyscy i okazuję się, że analizujemy ucznia i no nie mieliśmy nam się w żadnym kryterium, nawet mamy problem, a no nie można tego zera. Tu w szkole dla innowatora, oni nie wiedzą, co z tym fantem zrobić, mówią: "Słuchajcie zostawcie puste". Nawet wiem, że jak ja potem musiałam przestać i też miałam jakąś taką informację zwrotną: "Ale dlaczego Wy to zostawiliście puste, przecież jest jeden, dwa, trzy". Więc takiego przeszkolenia, do końca z tym narzędziem, oprócz tego, że [imię] widziała wcześniej i zaopiniowała, jak z nim pracować. No nie, tylko rzucone: "zapoznajcie się, przedyskutujcie między sobą" i teraz ponownie. (NAU16)

Przejdźmy do procesu uczenia się. Znaczna część badanych zwracała uwagę, że **drugi pomiar za pomocą linii rozwoju był dla nich znacząco łatwiejszy niż pierwszy.** Wynika to, co oczywiste, z lepszej znajomości narzędzia.

No w przypadku tego pierwszego mapowania, to tutaj właśnie duży wysiłek był nawet z interpretacją tych wskaźników, żeby nie popełnić tego błędu, żeby dobrze to odczytać, pokierować się tak, żeby to faktycznie to mapowanie było takie wymierne, celne, takie faktycznie konkretny kierunek, wiem czego szukam. Czyli tutaj też, należało się nad tym pochylić. I faktycznie jak już interpretacja wskaźnika przy pierwszym mapowaniu, no to tak jak [imię] powiedziała, już przy drugim wiedzieliśmy czego szukamy, tak, no co analizujemy, czy jest progres czy regres, więc wiedzieliśmy w czym rzecz. (NAU6)

Ja myślę, że to narzędzie też było tym razem już łatwiejsze, bo jak człowiek kilka razy coś zastosuje to już nie ma takich komplikacji. Pierwszy moment, tak jak mówię, był taki, że my po prostu wszyscy patrzyliśmy na to w taki sposób, że myśleliśmy, że to będzie trudne do

ugryzienia. Teraz było dużo, dużo łatwiej na pewno (NAU7)

Pozostaje pytanie o **wpływ jednoczesnego uczenia się narzędzia i przeprowadzenia pierwszego pomiaru na wiarygodność tego ostatniego**. Ten problem dostrzegają sami nauczyciele.

Znaczący myślę, że myśmy przed podejściem do mapowania, to tak naprawdę robiliśmy wszystko na czuja, bo dokładne nie było powiedziane, nikt tak do końca nie wiedział, jak to ma wyglądać i myśmy metodą prób i błędów, próbowali dojść jak to zrobić. Z jednej strony ja rozumiem, że to trzeba dobrze zmapować takiego ucznia, ale żebyśmy jak myśleliśmy, że jesteśmy już na końcu to odkrywaliśmy takie pizdrylici. (NAU15)

W wypowiedziach pojawił się postulat **dołożenia trzeciego pomiaru o charakterze szkoleniowym**. O ile pomysł ten z punktu rozwoju kompetencji nauczycieli i rzetelności pomiaru wydaje się rozsądny, wymagałby zapewne wcześniejszego wprowadzenia linii rozwoju.

O2: jak się uczyliśmy, to wchodzimy w to mapowanie jak tu koleżanki mówią, że jeszcze wtedy nie wiedzieliśmy z czym to się je, no to ja bym bardzo nie brała pod uwagę tego pierwszego mapowania, bo nie jest miarodajne. Teraz jesteśmy bardziej doświadczeni, więc możemy nie mieć takich problemów i to będzie bardziej faktycznie oceniające rzeczywiście.

O3: Czyli takie mapowanie wstępne zrobić.

O4: Chodzi o te przyrosty i ewentualne pozostanie na tym kroku, bo gdybyśmy zrobili to trzy razy, to mi się wydaje, że to by było bardziej widoczne. Żeby pierwsze było takim testującym. Robimy za jakiś czas drugie i już obserwujemy, i już wiemy co obserwować. Robimy drugie i tak naprawdę to pierwsze nie wchodzi do całości i nie wchodzi do tych wniosków, które wyciągamy po drugim mapowaniu. (NAU11)

Nauczyciele zwracali ponadto uwagę na zbyt duży, ich zdaniem, nacisk na **teoretyczne aspekty** podczas szkolenia. Być może zwiększenie liczby godzin szkoleniowych z tego narzędzia i poszerzenie liczby ćwiczeń praktycznych opartych np. na wspólnej analizie przygotowanych case studies rozwiązałyby ten problem.

Z drugiej strony ja, jeśli mogę coś zasugerować na przyszłość, to te mapowanie jest rzeczą totalnie nową i szkolenie na których byliśmy, to nas wprowadziły, ale to była teoria. Dla mnie brakowało praktyki, żeby poszła i zobaczyła, przegłodziła. (NAU11)

Pandemia

Do kwestii wpływu zdalnej edukacji na pomiar odnieśliśmy się już w opisie metodologii ewaluacji. Warto jednak przypomnieć, że między dwoma pomiarami istniała kluczowa różnica – pierwszy prowadzono **w warunkach edukacji zdalnej**, drugi – już **w szkole**. Przekładało się to zarówno na dodatkowe problemy w zebraniu obserwacji, jak samego rozwoju kompetencji proinnowacyjnych.

Też trudność była taka, że mapowaliśmy, w ogóle w czasie pandemii, tej nauki zdalnej, dużo takich rzeczy, nie tyle co, chociaż trochę też takiego na czuja, bo po prostu, nie wiem do końca czy to było takie miarodajne. No bo ciężko było, czasami tak, no i że to rozbudowane było to i nam trudno było zakwalifikować. W którymś momencie się łapałyśmy na tym, czy my rzeczywiście nawet jesteśmy, spełniamy ten pierwszy krok w jakimś obszarze. (NAU15)

Trochę nam się te dzieci pochowały za nauczaniem zdalnym, że tak powiem, bo pewnych umiejętności nie dało się zaobserwować, to była pewna trudność w tym mapowaniu, w tym... No mówię, że było nas tak wielu i ktoś zauważył jeden aspekt, ktoś inny i udało nam się połączyć siły i tak właśnie na zasadzie kompromisu. (NAU13, Poz. 171)

Dobrym przykładem jest wiązka współpraca. O ile jej rozwój w warunkach zdalnego nauczania wydaje się możliwy (a nawet szczególnie pożądaný), nauczyciele napotykali na niespodziewane trudności wynikające ze specyfiki pracy z platformami do komunikacji zdalnej.

Znaczy w ogóle to było bardzo trudne, bo tak jak [imię] powiedziała wcześniej, no to głównie były lekcje zdalne, więc obserwacja była trudna jednak, bo jak my miałyśmy wiązkę współpracy, dzieliłyśmy uczniów na pokoje, to zanim się przeklikało te wszystkie pokoje, no to praktycznie lekcja się kończyła i było to trudne do zaobserwowania. I potem jak spotykałyśmy się w trójkę, to niekoniecznie się zgadzałyśmy w pewnych kwestiach, bo ja widziałam coś innego, ktoś widziałam coś innego i trzeba było wybrać tą średnią. Więc no czasami mam wrażenie, że tam było opis, czego dotyczy dana tam rzecz, to były bardzo podobne do siebie, bardzo zbliżone i ciężko było te punkty przypasować. Także dla mnie to było bardzo trudne. (NAU10)

Praca z liniami rozwoju

Jak zatem wyglądała praktyka pracy z liniami rozwoju? Jej najważniejszym aspektem z perspektywy nauczycieli jest **dyskusja nad pojedynczymi uczniami**. Była ona prowadzona albo w całym zespole, albo w podzespołach zajmujących się poszczególnymi wiązkami.

My mamy takie zespoły nauczycielskie tych nauczycieli uczących w danym zespole, w danej klasie i wtedy omawiamy sobie, rozmawiamy, możemy się spotkać. [Dzielimy się] obserwacjami. Bo każdy coś innego zaobserwuje i na innym przedmiocie to wygląda zupełnie inaczej, ta obserwacja danego ucznia, także to też tak. Inaczej na historii, na informatyce czy inaczej na polskim, to jeszcze więcej koleżanki. Poza tym my się spotykamy w zależności od tego, ile tam jest lekcji z danego przedmiotu. Na pewno poloniści czy matematycy bardziej mogą się skupić na takiej obserwacji, będzie bardziej dogłębna niż osoby, która ma raz w tygodniu, tak? (NAU9)

Podstawowym dowodem wykorzystywanym podczas dyskusji były **obserwacje zachowań uczniów** na lekcjach (rzadziej na przerwach i wycieczkach).

Odbывało się to przez rozmowy, nie zbieraliśmy żadnych dowodów na to. Rozmawiając o konkretnych działaniach np. że podczas pracy takiej, takiej. (NAU1)

Zachowania konkretnego ucznia obserwowanego przez nas na konkretnym naszym przedmiocie albo na przerwie, jak wchodzi w relacje z innymi uczniami, jak reagował, w ten

sposób. No ale zawsze to było, każdy z nas sobie przypominał, aha, a wtedy to była taka sytuacja, w której ona powiedziała tak, gdzie do tej pory było tak, ale tutaj była zmiana albo na plus, albo na niekorzyść. Bo każdy się odwoływał do swojej pamięci co się działo u niego. (NAU17)

Wykorzystanie **samooceny uczniowskiej** należało do rzadkości – zaobserwowaliśmy je jedynie w czterech szkołach.

Te punkty, omawialiśmy poszczególne klucze i osiągnięcia, braliśmy też takie narzędzie do samooceny, gdzie oni się sami oceniali i my jednocześnie jako zespół pracujący, no po prostu w parach czy grupach, zależnie od tego które dziewczyny były w więzce, omawialiśmy według nas te poziomy, na których są uczniowie. Taką grupową pracą. (NAU2, Poz. 40)

Podejmowanie decyzji, jak wspominaliśmy, opierało się na **wypracowaniu konsensusu** w drodze grupowej dyskusji. Aby ograniczyć wzajemne modelowanie, nauczyciele stosowali różne strategie – np. pierwsze propozycje poziomów były zapisywane na kartce i dopiero potem dyskutowane w zespole.

B: Ale właśnie ta wiedza, bo to jest taka wiedza, która wynika z czego? Znaczący, jakiego rodzaju dowodu, znaczący dowód, dobra? Wezmę w cudzysłów, ale nie mam lepszego.

O2: Rozumiem.

B: Jakiego rodzaju dowodów używały panie? Właśnie to określając?

O4: to właśnie były te przykłady, mówiliśmy, a np. to i tamto, a to i to, prawda. I tu wyszło nam to, bo on np. [imię] wiedzę swoją taką jako wychowawca, a bo wiecie co, bo on planuje coś tam, a u mnie coś tam, czyli że coś ruszyło do przodu. Jeżeli ktoś mógł podać przykład, no to on był głośno i coś jeszcze ktoś dodał, a bo zauważyliśmy, że super, a ten się cofnął, także no taka, wyniki obserwacji i przykłady.

O2: To takie nasze odczucia też były, właśnie. Jak my widzimy danego ucznia ja i [imiona nauczycieli]. I najczęściej właśnie nawet, nawet nie pamiętam, chyba z [imię nauczyciela] byliśmy, że same ustalałyśmy, jak w parze najpierw byliśmy. Nie mówiąc sobie na ile powiedzmy, oceniamy, właśnie czy na pierwszym, czy na drugim, czy na trzecim jest [imię ucznia], powiedzmy. Ja dawałam dwójkę, [imię nauczyciela] trójkę, nie mówiąc sobie. Dopiero na kartce napisałyśmy i wtedy dyskutowałyśmy czy bardziej jest w dwójkę czy bardziej w jedynkę. A bardzo często zdarzało się, że trafiłyśmy dokładnie te same, prawda, były punkty. (NAU20)

Dyskusje często prowadziły do niezgody; badani opisywali proces wypracowywania konsensusu jako **trudny i czasochłonny**.

O1: Tak, chciałam powiedzieć... bo myśmy się tutaj z koleżanką, ja się nie zgadzałam przy tym mapowaniu w tej kwestii umiejętności uczenia się. Jednak ja popatrzyłam ten horyzont, taki ten obszar języka polskiego. A mówi tak: „Słuchaj no ale wiesz co, ona z tej jedynki przeszła na tą trójkę.” Ja mówię: „Nie przeszła! Bo jest tak, tak...” i tłumaczę. Ale tylko polski wzięłam pod uwagę, ale popatrz się, ta muzyka, ta plastyka, prawda?

O3: Pięknie rysuje, tak.

O1: Tutaj jeszcze inne dziedziny. Taka prawda jest, że nie trzeba patrzeć tylko na ten jeden obszar, na swój przedmiot, tylko na...

O3: Na ogólny rozwój dziecka.

O1: Na ogólny rozwój.
O4: Dlatego dobrze jest się spotkać.
O1: Tak.
O4: Choćby w tych parach, bo....
O1: No i wtedy stwierdziłam jednak, że dajemy tą trójkę.
O4: Jeden drugiego trochę wesprze, a czasami trzeba znaleźć, tak jak... Zresztą jak my potrafimy znaleźć wspólne zdanie i ustąpić czasami, bo to jest ten konsensus, (NAU12)

Co ciekawe, trudności w znalezieniu konsensusu **nie były związane z jakością współpracy nauczycieli w danej szkole**. Szkoła, z której pochodził powyższy cytat o trudnościach w uwspólnieniu oceny była wskazywana jako jedna z modelowych w zakresie współpracy między nauczycielami; podobnie zresztą jak szkoła, której nauczyciele są przytaczani poniżej. Tu z kolei proces przebiegł bardzo płynnie, w poczuciu (przynajmy, nieco autoironicznego) samozadowolenia.

O2: Tu wykazaliśmy się rasowymi nauczycielami, bardzo lubimy oceniać, więc oceniliśmy, ten jest na jedynce, a ten już na dwójkę, a ten no też na jedynce, a potem... No nie no, tu postępowanie, myślę, że oceniliśmy realnie obiektywnie, sprawiedliwie i wykazaliśmy się tutaj dużą taką, no nie wiem, znajomością uczniów. Nie było nam trudno ocenić.

O3: Właśnie tutaj też do tego wykorzystaliśmy zimową szkołę. Mieliśmy jednego razu spotkanie, niby mieliśmy to tylko omówić, a to było godzina czy coś...

O4: My zrobiliśmy, mieliśmy wszystko z głowy.

O5: ... że byliśmy razem.

O3: Właśnie. W tych innych szkołach słyszeliśmy, że oni się potem spotykają, że będą to omawiać, a myśmy po prostu...

O4: Ja słyszałam, że w niektórych szkołach było 3-4 osoby. Takich szkół, żeby było 10 osób chyba nie było dużo, wszyscy nauczyciele z klasy byli. Czy dużo było? (NAU13)

Jak można się domyśleć, waga głosów w dyskusjach była różna. Badani podkreślali znaczenie **wychowawców** i ich obserwacji, oprócz tego **nauczycieli przedmiotów, które były kontynuowane z lat poprzednich i obejmowały więcej niż pojedyncze godziny**.

Informacje brałyśmy od wychowawcy. No i dużo te osoby, które miały lekcje, znały te dzieci, tak? Bo jeżeli to było w 7 klasie, to niektóre z nas miały z nimi wcześniej lekcje, czyli np. w 6 i już te dzieci się znało na ileś. No niektóre te osoby były takie, że dopiero zaczynały pracę w 7 klasie, no więc nie za bardzo mogły tam pomóc, ale bazowałyśmy generalnie na tym, co nam wychowawczynie mówiła, plus koleżanki, które znały dzieci mogły nam tam przekazać. I mówię, te osoby, które miały najmniejszy kontakt, no tam też miały jakieś swoje obserwacje, ale chyba największym źródłem informacji była pani wychowawczynie. (NAU18)

Nauczyciele nowych przedmiotów zajmowali bardziej **marginalne pozycje**.

Jeśli ja też weszłam do tej klasy po raz pierwszy w klasie siódmej, to mi w ogóle było trudno wyrazić zdanie na temat kogokolwiek (NAU11)

To było zadanie karkołomne. Ponieważ poznałam dzieci we wrześniu, a trzeba było jednak

mapować dużo wcześniej w ogóle nie wiedziałam, o kim mówimy, o kim rozmawiamy, z kim mamy do czynienia, więc było te dla mnie naprawdę trudne doświadczenie i bazowałam tutaj na wypowiedziach kolegów i koleżanek, bo nie byłabym w stanie tego dokonać. [...] To wynikało z tego, że uczę [nazwa przedmiotu], która wchodzi dopiero w ósmej klasie, nie mam do czynienia z nimi wcześniej. (NAU15)

Generalnie **znajomość uczniów** – czy to wynikająca z kilkuletniej pracy z nimi, czy – w przypadku małych szkół – ogólnego braku anonimowości była pokazywana jako duże ułatwienie przy pracy z liniami rozwoju.

O5: Znaczy tu chyba też dużo pomogło nam to, że wszyscy uczyliśmy w tej klasie od początku i znaliśmy ich, więc ten poziom zero, którego nie było, mogliśmy go ustawić, tak? Na wejściu.

O1: To pierwsze mapowanie było przez to łatwiejsze. (NAU4)

O3: My te dzieci dobrze znamy tak naprawdę. Jesteśmy małą szkołą, to na wylot znamy każdego.

O1: Nasze dzieci nie są nam nowe.

O2: Każdy do każdego podchodzi indywidualnie. (NAU12)

Z uwagi na dobrą znajomość uczniów badani proponowali włączenie w przyszłości do zespołu **nauczycieli wspomagających**.

Tak, jedna osoba, która na wszystkich przedmiotach z tym uczniem jest, czyli i dłużej, ma szerszy ogłęd tego jakie są postępy ucznia, jakie są możliwości i jaki postęp tutaj nastąpił. (NAU7)

Przyszłość

W trakcie badań **nie zaobserwowaliśmy planów pozostawienia linii rozwoju w formie proponowanej w projekcie**. Pojedyncze głosy, raczej dyrektorów niż nauczycieli, odnosiły się do stopniowego implementowania narzędzia w ograniczonym zakresie.

To mapowanie nam daje mnóstwo możliwości. Niekoniecznie musimy mapować całą klasę, możemy mapować sobie to co chcemy, np. będziemy mapować i to jedną wiązkę sobie wziąć. Nie mapować wszystkich wiązek, tylko jedną. Bo my często, ludzie tak biorą, że tak powiem dużo. Ja mówię, słuchajcie, im mniej tym lepiej. I żeby zrobić dokładniej, bierzemy jedną wiązkę, mapujemy jedną wiązkę i wtedy widzimy co się w tym obszarze zmieniło. Także to jest bardzo fajne. No tutaj wiadomo, po malutku takie zmiany trzeba wprowadzać, może nie od razu całość, może od razu ci co są gotowi. (DYR17)

No to nie będzie narzędzie, które będzie wykorzystywane za całą pewnością, nie byli entuzjastycznie nastawieni, ani jak robili początek, ani koniec. Co nie znaczy, że nie dało im satysfakcji, jak zobaczyli wyniki. [...] Znaczy no nie użyje, bo jest pracochłonne, a może i użyje, w sumie to nie wiadomo. Bo ciężko jest oczekiwać też od nauczycieli. Może w innym formacie trochę, bo właśnie jak teraz tak mówisz, to się zastanawiam, jak to zrobić, żeby to

używać, może to powinien wychowawca robić, może sami uczniowie dokonywać samooceny. No nasi ósmoklasiści, to oni naprawdę samoocenę mają taką, że spokojnie mogliby z końca roku i z początku zrobić, więc może w tą stronę, że nie jeden nauczyciel czy jedna mała grupa nauczycieli oceniająca wszystkich uczniów, tylko wychowawca czy grupki nauczycieli oceniających mniejsze grupy uczniów. (DYZ16)

Wyraźne przekonanie nauczycieli, że linie rozwoju są przede wszystkim **narzędziem ewaluacji projektu** nie pomogło w dostrzeżeniu możliwości aplikacji tego narzędzia do pracy z nim również poza projektem. **Duży nakład pracy przeważał nad dostrzeganymi korzyściami.**

O1: Raczej chyba nie.

O9: Po pierwsze jest to czasochłonne, to dla nas jest, bardzo dużo czasu.

O2: I trudne.

O7: Problem polegał na tym, że my wiedzieliśmy, że to jest dokument potrzebny dla szkoły dla innowatora. Bo pewnie gdzieś to trzeba ukazać, natomiast dla nas w praktyce, myślę, że [niezrozumiałe], nieistotne.

B: Nie widzieliście użyteczności z tego?

O2: Tak, tak.

O3: Tak.

O2: Rozmyło się gdzieś. Chociaż ja np. powiem Wam dziewczyny, że nie widzę niezasadności, jak gdyby tego. (NAU16)

Zrobiliśmy je na tym pierwszym etapie, tej jako nowej szkoły, jako wprowadzenie, żeby się przekonać, że wcale ich nie trzeba robić, czasami doskonale wiemy, dlaczego uczniowie się rozwijają, a dlaczego nie, więc coś zostało wprowadzone po to, żebyśmy może potem jednak stwierdzili, że to jest niepotrzebne. (NAU13)

Drugim argumentem obok pracochołności było niedostrzeganie **bezpośredniego przełożenia na własną pracę** lub wskazywanie alternatywnych, łatwiejszych sposobów na zdobycie wiedzy o postępach ucznia.

No, wiadomo, że po prostu trzeba by było próbować systematycznie to wprowadzać w tym zagonionym świecie tutaj. A mi się nie chce tego robić po prostu, wolę, jak wychowawca to robi, bo wiem, że jak wychowawca to robi, to niech tak będzie. Szczerze mówiąc, nie jest mi to do niczego potrzebne na lekcji. Ja widzę po tym jak on pracuje, no zgodnie z podstawą programową, tego nie realizuje, to jest chyba dla mnie takie bardziej wychowawcze narzędzie, jeżeli już. Dla mnie nie. No jeśli każdy z przedmiotowców ma to robić, to może dla siebie mieć taką ocenę sytuacji, ale czy ja potrzebuję tego w taki sformalizowany sposób, no nie, mi się wydaje. I gdybyśmy mieli porozmawiać na przypadku konkretnego ucznia, bo jest jakiś problem wychowawcy, coś należy zrobić, to mapowanie niech będzie, ale tak, żeby dla siebie to robić, to nie, bo ja to widzę. (NAU8, Poz. 94)

Pojedynczy badani wskazywali na możliwość kontynuacji pracy z tym narzędziem **po ograniczeniu zakresu** i, co za tym idzie, pracochołności.

O1: Nie, chyba że te obszary takie bardzo uproszczone i nie takie skomplikowane, takie powiedziałabym życiowe te obszary, prostsze. To być może. Bo trudziłam się, to nie jest takie proste przy 31 uczniach, których mamy, to bardzo dużo czasu poświęciłyśmy na to, żeby to zrobić. Natomiast być może, jeżeli byłyby to obszary takie prostsze, do zaobserwowania w sytuacjach szkolnych, żebyśmy nie musiały właśnie sięgać do tych, jak Monia mówiła, do tych gałązek, co to może mieć... [...]

O4: Chodzi po prostu o to, że jeśli narzędzie będzie przyjazne dla nas, to my chętnie po nie sięgniemy. (NAU17)

Jeden z nauczycieli widzi zastosowanie linii w pracy ze swoją klasą.

Ja np. jako wychowawca klasy siódmej, to też tak pod kątem moich dzieci sobie myślę, że to jest bardzo ciekawe narzędzie, bo jednak wychowawczo też dowiadujemy się. Jeszcze jakby to było w takich roboczych grupach, gdzie nauczyciele dzielą się z nami wychowawcą takimi informacjami, to nie pogubimy pewnych rzeczy o dzieciach i uważam, że to jest takie rozwojowe gdzieś tam może sięgnąć do tego, tak? Tak pod kątem wychowawcy myślę czy nauczyciela też języka polskiego, ale wychowawcy chyba bardziej, tak? My tutaj się, akurat ja się zajmowałam więzką zarządzanie sobą, więc tutaj takich obszarów do zarządzania wychowawczego jest sporo, więc tutaj myślę, że owe narzędzie byłoby takie na przyszłość do wykorzystania, chociaż pracochłonne bardzo i to też tak, jak myślimy pod tym kątem, że może to zastosować, to zaraz myślimy, że to jest dużo czasu ale jeżeli to faktycznie ma przynieść efekt i ma nam pokazać, w którą stronę idzie rozwój dziecka, to myślę, że warto to zainwestować trochę swojego czasu. (NAU18)

Wdrożenie wymagałoby wpisania w harmonogram pracy szkoły, niemniej badani cały czas uważają pracę ze wszystkimi uczniami za pomocą linii rozwoju jako **mało realne**.

To jest trudne, myślę, że do takiego zastosowania na bieżąco, myślę, że gdyby taką rutynę wprowadzić, robimy tak dla każdej klasy i określić, że robimy to np. na początku, na końcu semestru, określić takie progi czasowe także. To być może tak, ale np. stosowanie tego tak na co dzień, jak ja pracuję w 12 klasach, byłoby to dla mnie trudne, obciążające i czasochłonne. (NAU7, Poz. 40)

Inna propozycją jest przeniesienie linii rozwoju do nauczania wczesnoszkolnego i klas integracyjnych, choć to oczywiście wymagałoby daleko idących zmian w narzędziu.

Ale jak tak się przysłuchuję, bo jednym uchem sobie słucham i mam taką refleksję, że te linie powinny być przetransportowane do edukacji wczesnoszkolnej i do integracji, bo w większości klas integracyjnych mamy wspieranie tego samego człowieka na lekcji, więc on jest w stanie zaobserwować bardzo wiele. Myśmy mogli z tego skorzystać tylko nie tak, jak jest proponowane, bo strasznie trudno. [...] W edukacji wczesnoszkolnej jest ten sam nauczyciel cały czas, a w klasach integracyjnych wspieranie jest zazwyczaj jednoosobowe i wtedy to współuczestniczenie innych przedmiotowców ze wspierającymi, byłoby super. Tak jak dziewczyny wchodziły na dwie godziny w tygodniu, to jest mega pracochłonne, to w ogóle szczerze? Za dużo energii, za mało zysku. (DYR7)

Profil kompetencji

Narzędzia diagnozy rozwoju umiejętności nauczycieli kształcących kompetencje proinnowacyjne, zwany dalej skrótowo profilem kompetencji, zostały wprowadzone w niewielkiej grupce nauczycieli – ochotników. Udzielone przez nich informacje zwrotne są optymistyczne, choć warto pamiętać, że to szczególna grupa zmotywowanych osób. Zwracano uwagę na **użyteczność tego narzędzia w szerszym kontekście zarządzania rozwojem nauczycieli na poziomie całej szkoły.**

Byłam na takim szkoleniu, gdzie mówiono o liniach rozwoju, ale nie uczniów, tylko nauczycieli, tak? I mnie to się bardzo podobało, jak patrzyłam na to z perspektywy nadzoru pedagogicznego, bo jestem wicedyrektorem i świetnie moim zdaniem to jest świetne narzędzie do oceny pracy nauczyciela. Znowu pokazuje taką, na każdym etapie jakby docenia wkład pracy nauczyciela, w żadnym momencie go nie krytykuje, nie piętnuje, pokazuje wkład jego pracy i pokazuje jeszcze perspektywę rozwoju, pokazuje też do czego warto dążyć, to mi się podobało bardzo. (NAU5, Poz. 49)

Przed wszystkim jednak profil kompetencji dostarczał informacji do **samorefleksji.**

To było świetne, to narzędzie naprawdę było świetne, ja się nie musiałam mapować na takiej zasadzie, że musiałam się tam umieszczać i dokładnie tam patrzeć, sprawdzać. Ale dla takiego rozwoju samoświadomości, genialna rzecz naprawdę (NAU10, Poz. 44)

Przyjrzyjmy się historii jednego z nauczycieli. Sama decyzja o dołączeniu do wspomnianej grupy wymagała **otwartości i gotowości na przyjęcie oceny**, jakkolwiek narzędzie zostało zaplanowane jako służące do samooceny.

O3: Bałem się, że to będzie takie dodatkowe obciążenie, człowiek boi się też jakiejś tam stygmatyzacji, oceny kogoś itd.

B: Ale zdecydował się pan.

O3: Zdecydowałem się. Znaczący tak, po części to wynikało z [niezrozumiałe] a potem pomyślałem rzeczywiście, że w sumie no, jestem dorosły, pracuję ileś lat w zawodzie, że właśnie nie ma się czego bać, tak jak uczniowie są oceniani, czy są zasady oceniania, to pomyślałem sobie, że w sumie co mi zaszkodzi spróbować zmierzyć się z tym narzędziem i pomyślałem sobie, że czemu nie, że to na pewno też mi da jakąś refleksję, jakieś doświadczenie kolejne.

Badany postrzegał profil kompetencji jako **krok w swoim rozwoju zawodowym.**

O3: Ja jestem dosyć świadomym człowiekiem, jeżeli to nie zabrzmi nieskromnie i jakby też świadomy swoich mocnych, słabych stron i też pozwoliło mi właśnie, tak jak w pracy z dziećmi integracyjnymi się skupiać na tych mocnych stronach, które też są takim punktem podporu dla tych skoków rozwojowych. Tak sobie u siebie zauważyłem, że tutaj nacisk na tą relację, na to po prostu ten klimat po prostu do pracy z dziećmi, że tutaj będzie nacisk na to największy. Natomiast jeżeli chodzi o perspektywę samokształcenia naszego jakby samorozwoju, tutaj nie ma jakichś motywacji, dyplomowania robić. Kilka lat temu jak miałem rozpoczynać staż dyplomowanego, gdzieś tam wyszła choroba dziecka, wyszedł z tego, ale ciągle te konsekwencje się ciągną długo, długo lat, w jego zdrowiu, naszej sytuacji finansowej, działalności żony, dużo nerwów, stresów, problemów, także gdzieś ten rozwój

stawiałem na pobocznym, jakby nie było na to sił, czasu. Teraz wszedłem do tego projektu, pani dyrektor mnie zapytała, wskazała, pomyślałem, że no czemu nie, w sumie dawno w niczym nie uczestniczyłem, no to wszedłem do tego projektu. Natomiast nadal nie zmieniła się ta sytuacja, że gdzieś tam przestałem, zrobiłem studia podyplomowe i gdzieś tam dalej przestałem ten rozwój, kształcenie itd. prowadzić.

Narzędzie, w jego opinii, sprawdziło się w **samorefleksji**. Podobnie jak w przypadku linii rozwoju pierwszy kontakt dawał wrażenie nadmiernej komplikacji, ale ostatecznie struktura i zawartość profilu spełniła oczekiwania.

O3: Na pewno daje lepszy wgląd w siebie [...] I co mógłbym powiedzieć, że tak jak początkowo robiliśmy tą diagnozę uczniów i jakby dla wszystkich na początku to było spore wyzwanie, później to powtórzyliśmy, już było troszkę łatwiej, już było bardziej przejrzyste, podobnie było tutaj z tą autodiagnozą, tutaj własnego warsztatu. Też trzeba by było się temu dokładniej przyjrzeć, bo pierwsze wrażenie było takie, że jest tego dużo, dużo dobrych rzeczy. Natomiast rzeczywiście to dosyć fajnie jest uporządkowane, ułożone, rzeczywiście tak. (NAU7)

Kurs internetowy

Opinie na temat kursu internetowego były przeważnie **krytyczne**. Po stronie pozytywów wymieniano dostęp do **biblioteki materiałów i refleksji innych uczestników, wspierającą informację zwrotną** od trenerów (choć tutaj pojawiały się uwagi krytyczne).

O6: Chociaż było tam dużo metod i bardzo szczegółowo opisanych, można był później poczytać refleksje innych uczestników, jak im to wyszło czy nie wyszło, to też można było.

O4: Ta biblioteka cała z materiałami była fajna.

O7: I te osoby, które sprawdzały naszą pracę, te komentarze, takie były budujące, nie wiem. Ale to zależy od tego kto oceniał, bo niektórzy mieli komentarze budujące, a w niektórych było „Dziękuję za notatkę” i tam niewiele. Różnie było.

O8: Ale informacja zwrotna była.

O1: Ale chodzi o to, że to nie było tylko w naszym gronie, ale mogliśmy czytać każdego nauczyciela. I to było właśnie fajne.

O2: Ja zauważyłam, że inni ludzie piszą, że też im to wyszło i że podobne problemy. To jest bardzo fajne, bo wiem, że ja dobrze to robiłam, starałam się, a mimo to coś nie wychodziło i inni podobnie. Ale sam udział w tym projekcie był o tyle jeszcze ważny, że wielu nauczycieli, którzy mają już długoletni staż pracy, była już trochę wypalona zawodowo i taki projekt to jest naprawdę coś wspierającego, żeby ludzie, którzy mają już te dyplomowania, mianowania i już po prostu nic im się nie chce, no bo taka jest natura człowieka albo po prostu to jest takie znudzenie, mają coś nowego i to jest fajne. A dla młodych nauczycieli to, żeby nie wejść w stare nawyki starych nauczycieli w cudzysłowie i iść tymi torami, idą od razu w coś innego. (NAU13)

Nauczyciele zgłaszali uwagi do **liczby modułów**, zawierających treści podane – w ich ocenie – w **mało atrakcyjny** sposób. Na to nakładało się ogólne znużenie zdalnym

nauczaniem związanym z pandemią COVID-19.

Ja mam takie dwie refleksje. Jedną, która mi się od razu narzuciła, to za dużo, przynajmniej w mojej ocenie różnego rodzaju właśnie tych modułów, które musiałyśmy zaliczać. Było powiedziane np. że tych modułów będzie ileś, moduły zostały zakończone. Nagle się okazuje, że następny moduł, zmiana platformy, znowu coś tam, znowu coś tam. Że po prostu dużo było tych treści takich przez internet, które miałyśmy zaliczać, które się potem kończyły refleksjami itd (NAU18)

O1: Tak. O ile pamiętam, na początku byłam zaangażowana, uważna, czytałam. Potem zaczęły już tak męczyć, nużyć i z taką niechęcią, przymusem podchodziłam do czasami naprawdę na zasadzie odhaczenia modułów. Jak takie zadanie, tak jak uczniowie, którzy są zmęczeni zadaniami domowymi.

O2: Może gdyby było 2-4 moduły to okej. Ale tych modułów było sporo.

O1: I one były bardzo złożone. Tu link, zobacz, złożoność tych modułów. Prościej, my naprawdę mamy...

O2: Nawet ta wiedza prościej. Nie szukać takiego wyszukanego słownictwa, żeby opisać pewne rzeczy, tylko żeby tu naprawdę prosto, żeby każdy to wziął.

O1: To chodzi o to, że my pracujemy z człowiekiem i mamy tych naszych uczniów i... A te moduły znowu już były takie sformalizowane. Fragmenty z książek, przykłady filmików nie przystających do naszej szkoły, do realiów polskiej szkoły, która jest liczna, ma takie warunki jakie ma.

O3: Ja bym dodała, że może to by się lepiej sprawdziło, gdyby nie było zdalności. Siedząc całymi dniami, przepraszam, z uczniami przed komputerem i przygotowując się jeszcze do lekcji i potem siedząc jeszcze przed modułem, to już nie było dla nas. Dla nas by to może było ciekawe, gdyby więcej zostawało mi przynajmniej jak to było na żywo, jak ja faktycznie się spotkałam, nawet już online ale rozmowa, a nie czytanie, czytanie, prezentacja, czytanie, to mało wartości dodanej z tego czuję. Niewiele, teraz bym się musiała skupić co pamiętam z którego i co przeczytałam, co napisałam, jaką miałam refleksję, nie pamiętam, po prostu nie pamiętam. A ze spotkań, nawet online, z rozmów z mentorkami, to pamiętam więcej, to do mnie bardziej przemawia. (NAU17)

Wątek **pisemnej refleksji** był podnoszony w ewaluacji śródkresowej. Badani zwracali uwagę na związane z nią dodatkowe obciążenie czasowe, choć w porównaniu z poprzednim badaniem ich język zdecydowanie uległ złagodzeniu.

Dla mnie najbardziej uciążliwe w całym projekcie były te moduły. Ja jestem osobą, która po prostu najlepiej by napisała wszystko za pomocą jednego zdania albo odpowiedź tak lub nie. Ja rozumiem, że my mieliśmy się wypowiedzieć więcej, ale sprawiło mi to naprawdę olbrzymi, olbrzymi kłopot. (NAU20, Poz. 159)

O2: Dla mnie pisanie refleksji, czy komentowanie czegoś. Czas jak czas, bo ja mam bardzo dużo czasu zajętego, a bardzo mało wolnego. Za każdym razem walczę z prokrastynacją dzień w dzień, to pisanie.

O3: Moduły polegały na tym, że był jakiś materiał i my musieliśmy się zapoznać teoretycznie i spróbować wykorzystać w praktyce a potem napisać refleksje i tam był termin do tego dorzucony jeszcze.

O4: Ale dodatkowo była taka punktacja. Umieścić refleksję jedną, np. rozmowa z trenerką - zero, skomentowanie innych refleksji - zero. Jak ja się napatrzyłam na to zero, to było to demotywujące. (NAU11)

Pomysłem na usprawnienie procesu przy jednoczesnym zachowaniu refleksji jest zmiana formy z pisemnej na **rozmowę z trenerem**.

O1: Te moduły, które mieliśmy na tym Internecie, i to pisanie tych refleksji wiecznie, ponieważ, podchodząc do projektu, byłam, nie będzie papierologii, bo ja strasznie tego nie lubię. Każdy projekt to jest taki pliczek, który trzeba wypełniać i co chwilę powielać to samo, kopiuj, wklej robić, i tutaj nic nie będzie. Otóż my zaczynamy, jest moduł internetowy piszemy, oczywiście refleksje trzeba zrobić. Szybko się to wszystko działo, ze swojej perspektywy i może nauczono przedmiotu, ja nie wszystko zdążyłam wypracować i sprawdzić, czy to faktycznie działa. Myśmy mieli to zrobić, napisać i koniec. Nigdy nawet do tego nie wracałam, bo tak na dobrą sprawę nie było nawet kiedy do tego wrócić, bo był już następny moduł, już następna rzecz do zrobienia, napisanie refleksji i ja uważam, że to było bez sensu i fajne by było dla mnie to, dobrze zrobimy coś, co tam jest zapisane, ale nie piszmy tej refleksji. Spotykamy się z naszą trenerką, która wie, jak my pracujemy, na jakich przedmiotach, omówmy z nią naszą refleksję, dziękuję. (NAU15)

Odbiór zmian wprowadzonych w kursie internetowym po ewaluacji śródkresowej jest generalnie pozytywny, choć badani podnoszą uwagi co do **formy** i pojawiających się **błędów technicznych**.

Jeszcze, podoba mi się to, teraz jest zmieniona formuła tych modułów, jest prezentacja, są konkretne rzeczy wypisane, ja sobie przeczytałam, przeszłam przez ten moduł i tutaj były konkrety. A nie pisanie milionowego sprawozdania, refleksji, które nie zawsze coś wносиły. Ale ta platforma, ja się odniosę, do końca też nie jest czytelna. Jak ja jestem ścisłowcem i lubię mieć porządek, to dla mnie jest chaos. Mało tego, denerwuje się do dnia dzisiejszego i muszę sprawdzić, bo z [imię] tutaj, mam wszystkie moduły zrobione, wszystko odklikane, wszystko, zakończono, zakończono. A nadal mam w trakcie realizacji, że kursu, pierwszego modułu nie skończyłam. Napisałam do mentora i nie wiem, dlaczego mi system nie zaliczył. (NAU16)

O1: Tak, mogę jej nazwać, są błędy, techniczne błędy. Ja na przykład wypełniłem jeden test końcowy wczoraj tak robiłem, to nie wiem z pięć sześć razy do niego podchodziłem, bo nie chciało mi przestać dalej. Cały czas mówiło, że rozwiąż test końcowy, więc wracam do tych pytań z uporem maniaka, patrzę, rozwiązałem, zapisałam, odznaczam, odświeżam, kasuje cache, żeby to jeszcze raz robić i nie poszło. W końcu nie wiem też jakim cudem, ale udało mi się to złożyć, czyli techniczne.

O1: Forma jest lepsza tak, natomiast to okienkowość, ta mała okienkowość, znowu techniczna rzecz. Okienkowość okienko logowania na środku, też nie jest szczęśliwe, nie jest dobre. Jest większa interaktywność, to jest in plus, ale ta interaktywność ciągle bazuje na poziomie odczytania tekstu i podzielenia się, znaczy kliknij albo nie.

B: A jakby to można było zrobić inaczej?

O1: Profilować grupy przedmiotowe. A druga rzecz uinteraktywnić platformę i podejść do tego naprawdę, tak jak powiedziała [imię] też z zaangażowaniem takim, żeby jednocześnie, a oprócz tego, że mówić teoretycznie o tych narzędziach, które możemy wykorzystać, to też ich zaangażować, i jeżeli mamy jakąś edukację informatyczną, urozmaicenie lekcji to zrobimy. (NAU15)

Wycieczki i spotkania z przedsiębiorcami

Wycieczki i spotkania były, w ocenie badanych, **udanym przedsięwzięciem**. Z jednej strony dawały uczniom świadomość uzyskania czegoś specjalnego, dedykowanego dla nich, z drugiej umożliwiły **re-integrację** po okresie zdalnego nauczania.

O3: Dla nich efekt wow to była wycieczka, oni naprawdę byli zachwyceni.

O2: Bo oni odczytali: „To jest dla nas rzeczywiście wymierna korzyść, którą mamy z tego projektu”.

O4: To jest namacalny wynik, widzieli, zrobili, przeżyli.

O2: Tak, ja właśnie myślę sobie, że jestem ogromnie wdzięczna na tej wycieczce, że wycieczka była po tym okresie zdalności, bo to byliśmy w listopadzie, to trochę pochodziliśmy, jednak bardzo nam pomogła zintegrować zespół klasowy po takiej bardzo długiej przerwie. Myślę, że ta wycieczka dała taką możliwość, że oni się zobaczyli razem, trochę w innych okolicznościach, trochę w innym działaniu, trochę sobie rzeczy wyjaśnili.

O3: Też poprawiła relacje między nami, nauczycielami, a dziećmi, zupełnie zobaczyli, że może być inaczej, nie tylko nauczyciel przed tablicą, tylko...

O2: Myślę, że to był krok, takie wydarzenie, która nam tutaj pomogła, jeżeli chodzi o zespół klasowy, bardzo. (NAU17)

O3: Ja, kiedy słyszę szkoła dla innowatora, to myślę o najlepszej wycieczce szkolnej w ogóle w szkole i że inne klasy nam zazdroszczą. (...)

O8: Jeszcze właśnie do tych wycieczek, że były fajne, edukacyjne, u nas wycieczki jak są edukacyjne to są strasznie nudne i taki np. no, są jakieś, no nie wiem są naprawdę nudne niektóre atrakcje, w sensie dla młodzieży moim zdaniem i często właśnie się jedzie na wycieczki takie starsze, właśnie dla młodzieży. A ta była ciekawa moim zdaniem, bo to była i edukacyjna wycieczka i ciekawa, np. byliśmy w tym, na uniwersytecie i właśnie dowiedzieliśmy się nowych rzeczy i właśnie w ciekawy sposób, też była fajna pani, to była właśnie nie taka nauka przez pisanie, tylko przez doświadczenie. (UCZ11)

O3: Na wycieczkach mieszkaliśmy w hotelach, można się było jakoś integrować wspólnie. No taka jednostka klasowa to jednak jakoś się poznaje. (UCZ15)

Dobór miejsc, które odwiedzali uczniowie pozwolił na **poszerzenie ich wiedzy o funkcjonowaniu na rynku pracy**. Więcej informacji na ten temat znajduje się w raporcie z ewaluacji bieżącej.

Ja jeszcze chciałem dodać plus jeden szkoły dla innowatora, że my np. wyjeżdżaliśmy do tych zakładów pracy i to naprawdę dużo dzieciakom dało. Czyli z doradztwa zawodowego, było naprawdę bardzo to pożyteczne. Dzieciaki mogły to zobaczyć, jak właśnie byliśmy w takiej firmie [...] i właśnie jak oni pracują. Więc to było naprawdę bardzo dużym plusem, dla dzieciaków. No, czyli to się też przekłada na całą szkołę. (NAU16)

To ja mam przyszłość [skojarzenie], bo generalnie cały ten projekt, wydaje mi się, skupia się, żeby nas lepiej przygotować na przyszłość, np. te spotkania w firmach i w ogóle, pokazuje nam jak wygląda życie od strony pracowników, żebyśmy kiedyś chcieli pracować, to będziemy lepiej obeznani. (UCZ14)

Dodatkowym atutem wycieczek była **możliwość obserwacji poziomu kompetencji proinnowacyjnych uczniów**, w szczególności w zakresie wiązki współpraca.

Bo byliśmy nawet na wycieczce we Wrocławiu, właśnie ze szkoły dla innowatora, więc ich zachowania na poprzednich wycieczkach, bo ja jestem ich wychowawcą od IV klasy, a jak byliśmy w VIII na tej takiej wycieczce z projektowanej. To ja tam byłam tylko dodatkiem, elementem. Oni tak wspaniale i zaradnie sobie radzili, oni siebie wzajemnie pilnowali. Nie było tam żadnej sytuacji, gdzie wymagało to mojej ingerencji, pilnowali czasu, jeden drugiemu pomagał, jeden drugiego pilnował. (NAU3)

System doradztwa

W ewaluacji śródkresowej doradcy zebrali bardzo **wysokie oceny** zarówno od nauczycieli, jak i dyrektorów. Podobnie w ewaluacji końcowej wśród badanych zdecydowanie dominowały korzystne informacje zwrotne. Nauczyciele i dyrektorzy **podkreślali jakość wsparcia** uzyskiwanego od doradców.

Jeśli chodzi o nasze trenerki właśnie, to ja myślę, że wszystkie, jeśli powiem to, co ja myślę, wszystkie to samo. Chodzi mi o to, że byliśmy bardzo zaopiekowane przez nasze trenerki. Jeśli trzeba było jakąś pomoc, to w każdej chwili mogłyśmy do nich zadzwonić, o wszystko zapytać, podpytać, one same do nas dzwoniły jak długo się nie odzywałyśmy, bo to różnie bywało, czasami miałyśmy taki nawał pracy, że ciężko było się w jakiś sposób kontaktować, ale bardzo o nas dbały, przyjeżdżały do nas często, więc myślę, że tutaj w imieniu wszystkich bardzo czułyśmy się zaopiekowane. (NAU18)

[Nauczyciele] mogli liczyć na wspaniałych doradców, bo [imiona doradców] to jest cudowne dziewczyny i tu przyjeżdżały też, bo był pobyt stacjonarny, więc zawsze mogłyśmy liczyć na wsparcie i życzliwość, jakąś podpowiedź, że wiesz, było różnie w różnych szkołach, ale u nas było świetnie, trafiliśmy cudnie. (DYR4)

Relacja między nauczycielami a doradcami przybierała **charakter mentorski**, z obopólnym przyzwoleniem na uzupełnienie wiedzy przez trenera w sytuacjach, w których pojawiał się problem wykraczający poza jego/jej kompetencje.

Ja bardzo dużo zawdzięczam swojej trenerce tak? Bo nie mam tutaj poczucia właśnie zmarnowanego czasu, i tak naprawdę, na każdą wątpliwość, pytania, ona była dla mnie inspiracją, i merytorycznie, jakby też może z racji może też, jej wykonywanego, wcześniej nauczanego przedmiotu, który był pokrewny. To też ja odnalazłam tutaj, dużo takich, też da dużo takiej informacji zwrotnej, ale merytorycznej, ale też tak, jakby pomysłów, na same lekcje, zagospodarowanie i dużo też takich rozmów i czy też takiego łączenia online tak? Jakies takie konkrety, konkretne rzeczy, to co ja chciałam. Nawet jeśli miałam jakieś pytanie, na które trenerka od razu nie знаła odpowiedzi, to zawsze wyszukiwała mi tych informacji albo pomagała mi, gdzie mogę znaleźć. Jeśli chce, mówię „Słuchaj, potrzebuję coś, ja bym chciała coś na zakończenie lekcji. Tak, jak ja to mogę podsumować. Nawet jeśli nie było od razu odpowiedzi, na to szukaliśmy. Także tutaj ja sobie tutaj to bardzo cenię i dla mnie to było ważne i właśnie też takie poczucie, że miałam taką osobę w projekcie, do której mogę się bezpośrednio zwrócić, naprawdę ze wszystkim tutaj. Od tej strony dla mnie, ja zabieram trenerkę to tak. (NAU15)

Dla nauczycieli ważną cechą była **otwartość doradców** na różnorakie pytania.

Przed wszystkim ich otwartość taka, że no tak jak to nauczyciele, my się uczyliśmy, mogliśmy o wszystko zapytać, więc ta otwartość jest taka najważniejsza. (NAU19)

Pojawiły się też wskazania na kwestie logistyczne. Z jednej strony, **dostępność** – jak zobaczymy później, brak możliwości swobodnego kontaktu z doradcami był postrzegany jako znaczny minus.

Przed wszystkim to, że mogliśmy liczyć na nią, tak naprawdę. Każdego dnia i o każdej porze. We wszystkim. (NAU3)

Po drugie, **systematyczność** pracy – nauczyciele doceniali umiejętność uporządkowania ich działań i zorganizowania ich w regularny sposób.

O4: Kontakt mieliśmy i...

O2: Bardzo dobry.

O1: Kontakt bardzo dobry i materiały, Panie wysyłały nam, także mogliśmy korzystać, nie tylko z tych działań, takich projektowych, ale ja [niezrozumiałe 35:38], także korzystałam też z tych rzeczy prywatnych.

O4: Rozliczały też, nas w sumie, z wyników.

O2: Znaczy, trzeba było systematycznie.

O4: No systematycznie.

O3: Systematycznie i tyle.

O3: Miałyśmy co tydzień, spotkania online'owskie, o konkretnej godzinie.

O1: Systematycznie.

O3: Z konkretnymi działaniami.

O1: Tak.

O3: Czy szkolenia przeprowadzały z nami, też miałyśmy, też systematycznie. (NAU3)

Dyrektorzy podkreślali **zalety zatrudniania dwojga doradców** do pracy z jedną szkołą, choć, jak zobaczymy, **zróżnicowanie** między doradcami było też wskazywane jako istotna wada tego rozwiązania. Praca w parach dawała **wielość perspektyw i doświadczeń**, a jednocześnie umożliwiała pracę ze stosunkowo niewielką grupą nauczycieli.

B: Znaczy twoim zdaniem sprawdził się ten system, że doradca tam miał trzech, czterech nauczycieli?

O: To tak, maksymalna to jest liczba. Chociaż my też mieliśmy poczucie, że oni jako doradcy mieli, no bo też nie mieli tylko czterech nauczycieli, tylko czterech w iluś tam szkołach, tak? Natomiast to, że było dwóch doradców jednej szkole, no to fajne. Inne spojrzenie. [...] jak mam dwóch równych doradców, to fajnie, że dwóch, bo jednak od każdego można coś wziąć i nauczyciele między sobą się też wymieniali tymi doświadczeniami. (dyr.16)

Problemy, które pojawiały się w relacjach nauczycieli i dyrektorów, były zgłaszane w pojedynczych szkołach, nie miały charakteru systemowego. Pierwszym z nich było **zróźnicowanie wiedzy i doświadczeń praktycznych** między doradcami pracującymi w jednej placówce. Problem ten był też sygnalizowany podczas ewaluacji śródkresowej.

Na początku to była przepaść pomiędzy doradcami. A jeszcze ja zobaczyłam to na pierwszym spotkaniu, że jest przepaść między dwiema paniami i jakby od razu wiedziałam, że to nie pójdzie. To jeszcze tak przydzieliłam nauczycieli, że tych których uważałam, że dadzą radę bez doradcy, to właśnie dałam do tego słabszego w mojej opinii i zresztą potem się okazało, że tak było, doradcy. No ale przez to, że tak zrobiłam, to oni się zatrzymali i oni nie poszli do przodu i oni mają poczucie właśnie takiego straconego czasu. (DYZ16)

Przyjrzyjmy się wypowiedziom nauczycieli i dyrektora z jednej ze szkół, gdzie system doradztwa ewidentnie nie „zaskoczył”. Jest to ta placówka, która miała jedne z najwyższych wskazań na stagnację i obniżenie poziomu kompetencji proinnowacyjnych wśród uczniów. Doradcy raportowali duży opór w radzie pedagogicznej na wprowadzanie narzędzi SdI; sama sytuacja opisana poniżej może wynikać bardziej z braku dobrej komunikacji nauczycieli z doradcą – nie pojawił się tutaj mechanizm przyzwolenia na uzupełnienie wiadomości, opisywany w innych szkołach.

Zdarzyło się tak, że zadawali pytania, a doradcy nie potrafili praktycznie na te pytania odpowiedzieć, bo nie byli czynnymi nauczycielami i to wielokrotnie się przewijało, tak? Oczekiwali od nich czegoś. Natomiast zadawali pytanie, takie się pojawiło kiedyś, o metodę gałązki na przykład, tak? W myśleniu krytycznym, ja też zrobiłam czy takie jakby ty. Metoda gałązki w myśleniu krytycznym w matematyce. Dziewczyna po prostu nie wiedziała, jak to zrobić, czy chciała się poradzić jak to zrobić, no tamta nie wiedziała. No coś takiego, tak? No i czuły się bardziej rozliczane z tego wszystkiego niż wspierane. (DYZ14)

O1: dr. np. tutaj tak, [imię pierwszego doradcy] nam przedstawiła tą metodę, gałązkę. No i później mieliśmy się spotykać na tych indywidualnych. Ja akurat byłam przypisana do pani [imię drugiego doradcy]. Ponieważ nie do końca potrafiłam tą metodę zastosować, prosiłam tak, żeby mi pomogła z tą metodą, to tak naprawdę ona się mnie pytała na czym to polega, tak? Więc no...

B: Ale to brzmi raczej jak problem w komunikacji między nimi, tak?

O1: Nie, ona tego nie potrafiła na matematykę przełożyć, pokazać mi i rozwiązać odpowiedzi na moje pytania. A w zasadzie: „A jak byś ty to zrobiła?”. Także no, jakbym nie miała pytania, to bym jej nie zadała tego pytania. Także...

[...]

O1: Ale to [druga doradczyni] była od matematyki. A niestety, pomimo tego, że była matematyczką, na żadne nurtujące mnie pytania nie była w stanie odpowiedzieć, to ona pytała mnie. (NAU14)

W kolejnej szkole uwagę nauczycieli zwróciły już nie poziom wiedzy, ale różnica w **stylu komunikacji i udzielania informacji zwrotnej** między doradcami.

Znaczący nie wiem, wydaje mi się, że po prostu jakoś albo się nie polubiliśmy, albo coś. Natomiast mam poczucie, że nasi opiekunowie, tak. Niektórzy byli naprawdę osobami szalenie inspirującymi i pomagającymi, ale mam wrażenie, że nie wszyscy. I ja akurat trafiłam, tak, że sorry bardzo, ale nie zostało u mnie nic nauczone tylko poczułam się polewana lukrem. (NAU15)

Drugim wątkiem widocznym w wypowiedziach zarówno nauczycieli, jak i dyrektorów było **praktyczne doświadczenie**. Interesariusze wyraźnie doceniali praktykujących nauczycieli w roli doradców .

Słuchaj, to jest osobiste moje odczucie, ale tak było, że nie było chemii, po prostu zabrakło chemii. Różniły się też oczekiwania, co do doradców i tutaj u mnie dziewczyn. Moje dziewczyny, moja grupa też nie należy do łatwych grup, więc i tutaj nie było chemii między nimi, jakby tutaj była chemia, to wydaje mi się, że byłoby zupełnie inaczej. Ten czynnik tutaj jakby brał górę, ale jeżeli chodzi właśnie o doradców to moim zdaniem dobrze jest i ludzie bardziej ufają osobie, kdr.ra np. jest czynnym nauczycielem albo czynnym dyrektorem i jest w procesie, nie jest takim doradcą, wiesz, metodycznym a ośrodka metodycznego. Tylko po prostu jest w realiach szkoły. I oni zawsze mają większe zaufanie u nauczycieli, bo oni sami pracują. I to np. na to mnie często zwracali uwagę, bo wiesz, a co ona tam wie, bo ona nie pracuje w szkole, to sobie może za biurkiem siedzieć nauczycieli, nie? I ja to stopowałam, bo po prostu nie ma co oceniać. Natomiast powiem, że sama jak jeżdżę gdzieś to też wolę z osobą, która jest praktydyr.m. (DYZ14)

Ja, jeżeli chodzi o mój przedmiot, od trenerów ja chciałam jakieś praktyki takie, nie teorii, bo ja tą teorię mogę sobie sama wyszukać, tylko żeby coś praktycznie uzyskać, więc na żadne w zasadzie moje takie zapytanie o coś praktycznego, nie uzyskałam. Znaczący nie wiem, czy to powinnam tak powiedzieć, bo może to nie jest fajne, ale to trenerka później rozmawiając ze mną dopytywała się o różne szczegóły pracy. Jak to się nazywało? Praktyki. Więc ja od trenerek nie skorzystałam w praktyce nic. (NAU14)

Ograniczeniem jest **dostępność** doradcy. Badani widzieli, że w szczególności trenerzy będący jednocześnie dyrektorami mieli problemy w realizacji godzin.

Żeby to byli praktycy, ale nie obciążeni, rozumie pan. [...] [imię doradcy] na przykład jest fantastyczna, ale [imię doradcy] jest dyrektorem szkoły, przypadło dyrektorowanie na trudne czasy. Więc tych spotkań było dużo mniej. (DYZ17)

W kategoriach ograniczeń związanych z dostępnością czasową doradców pojawiło się również wskazanie na zbyt późne godziny realizacji spotkań. Próba znalezienia zbioru wspólnego w kalendarzach doradców i nauczycieli przyniosła tutaj obniżenie motywacji do uczestniczenia w zajęciach.

B: Powiedz mi jeszcze proszę, jak z Twojej perspektywy sprawdził się system doradców? Wcześniej mówiłaś, że te obydwie doradczynie były dostępne i że tam był ciągły kontakt, ale czy uważasz, że taki system działa?

O: Działa, choć powiem tak, z czysto praktycznego względu. Wiadomo, że czas pracy każdej osoby jest różny, więc znalezienie tego punktu wspólnego, żeby się spotkać w przestrzeni online o odpowiedniej godzinie, żeby wszystkim razem pasowało, no było wyzwaniem też organizacyjnym i sprowadzało się ono bardzo często do późnych godzin popołudniowych, wręcz nawet wieczornych. Czasami uczestniczyłam w spotkaniach, które były nawet i o 21 w trakcie trwania, no powiem szczerze, no nie było to komfortowe dla wszystkich, z różnych przyczyn. Wiem, że ciężko znaleźć taką przestrzeń wspólną, żeby wszystkim pasowało. Natomiast no ciężko pracować po całym dniu pracy, jeszcze w godzinach no tam było często np. od 18-21, założmy. No powiem tak, to działało bardzo zniechęcająco, bardzo dla nauczycieli. Gros rezygnowało właśnie w trakcie spotkania, gros wchodziło tylko na chwilę, gros w ogóle nie wchodziło. (DYZ2)

System wsparcia dyrektorów

Ogólne oceny systemu wsparcia dyrektorów, wyrażane w ankietach zbieranych podczas ewaluacji bieżącej i w wywiadach w ewaluacji śródkresowej były **bardzo wysokie**. Na koniec projektu nie uległo to zmianie. **Dyrektorzy doceniali przygotowaną dla nich ścieżkę wsparcia i jego wysoką jakość.**

Ja tak na początku w ogóle to nie bardzo rozumiałam, dlaczego ja, jako dyrektor muszę uczestniczyć w innych szkoleniach niż moi nauczyciele, bo myślałam sobie, że jak to, przecież mamy razem tworzyć tę szkołę dla innowatora, więc tak sobie to wyobrażałam, że jedziemy razem na szkolenie, razem się uczymy i potem to wdramy. A potem się okazało, że ja jako dyrektor miałam inną w ogóle ścieżkę i wiele, właściwie to nawet nie potrafiłabym wskazać takich, które by się nie przydały, wszystkie te spotkania były ważne i wniosły coś do mojej pracy. Nawet te na początku, nawet te webinary, jak ta nauka zdalna przyszła, że tak nie było wiadomo za bardzo co zrobić, to co się działo wokoło tych szkoleń. (DYR12)

Badani doceniali **wieloaspektowość** wsparcia – szkolenia, opiekę mentora, spotkania w „gnieździe”, wizyty studyjne, możliwości sieciowania i wymiany doświadczeń.

Bardzo dużo, naprawdę zdecydowanie, bo to wsparcie jest takie wielotorowe (DYR5)

O wysokiej ocenie ścieżki stworzonej dla dyrektorów dobrze świadczy **brak pomysłów na zmiany**.

Mhm, coś co było nieprzydatne, nic mi takiego nie przychodzi do głowy, żeby z czegoś zrezygnować. Nie, nie (DYR12)

Gniazda i opieka mentorska

Elementem systemu wsparcia dyrektorów, który był **najczęściej przywoływany w wywiadach**, są gniazda umożliwiające **współpracę i wymianę doświadczeń** między dyrektorami oraz uzyskanie **merytorycznego wsparcia od mentora**.

Fajne było to, że tak cotygodniowe tutaj z [opiekunką gniazda], cotygodniowe mieliśmy spotkania w tej swojej grupie. I tutaj też każda dzieliła się jakimiś cotygodniowymi swoimi spostrzeżeniami, czasem nawet nie na temat innowatora, ale to też było ważne, że między różnymi tematami, ten innowator istniał, łączył nas i pewne jakieś tam rzeczy, można było nawet i zgapić, mówiąc brzydko. A może zainspirować się i stworzyć coś u siebie. Mówię, mnie wcześniej nawet do głowy nie przyszło, żebym jakieś zmiany dzwonek wprowadzała, jakąś przestrzeń na korytarzach. Kilka zdjęć, kilka pomysłów z innych szkół, kilka tam słów jak funkcjonuje w innych szkołach to, więc mówię tak, pomysły takie jak organizacyjne, teoretyczne, jak najbardziej. Natomiast chyba najważniejszą wartością są te spotkania na żywo i omawianie bieżących potrzeb i bieżących sukcesów. (DYR2)

Z perspektywy dyrektorów ta forma uczenia się **przeważała nad tradycyjnymi szkoleniami**.

Muszę powiedzieć, że chyba najwięcej dostałam przez te spotkania w gniazdach. Ale to dlatego, że spotykałyśmy się osobiście online dość często, bo co poniedziałek były takie spotkania. Nie byłam [osobiście] na wszystkich, bo to też jest daleko, więc czasem jechać 5h, żeby posiedzieć godzinę i potem wracać 5h, no to wołałam... Ale te spotkania w gniazdach to najwięcej mi pomogły. Tak sobie fajnie rozmawiałyśmy co tam nowego, o problemach, jakieś nowe pomysły. No były też szkolenia takie ogólne prowadzone przez co, czy stacjonarnie, czy online. [...] tam było bardziej ogólnie. A w gniazdach było bardziej konkretnie. Więc te gniazda były najlepsze. (DYZ19)

Wydaje się, że sukces gniazd dyrektorskich wynika z kilku czynników: stworzenia **forum dla wymiany doświadczeń i wzajemnego wsparcia** w bezpiecznej dla uczestników formie (o czym za chwilę) i **doboru prowadzących** – opiekunów gniazd – którzy potrafili zadbać o tę współpracę na poziomie procesu i merytorycznym.

Jeszcze dyrektorka była, [opiekunka gniazda], ja po prostu, jak ona mówiła do nas z doświadczeniem swoim, no to ja po prostu robiłem rozdziałkę taką i słuchałem. Zresztą ona u nas szkoliła kadrę, był taki efekt, bo ja po prostu chciałem ją mieć u siebie. (DYZ5)

No naprawdę ogromne szczęście, że [imię opiekunki gniazda] mieliśmy, naprawdę, bo lepiej trafić nie mogliśmy, jeśli chodzi o nasze gniazdo. Która spotykała się z nami co tydzień, przyjeżdżała do nas indywidualnie i zespołowo, też się wymienialiśmy po prostu przyjeżdżać do różnych szkół na spotkania. Analizowaliśmy co jest dobre, co jest złe, co się zmieniło, co jeszcze można by było poprawić. Jak były jakieś troski, smutki, to też mogliśmy z nią przegadać i z całym zespołem. Także te spotkania cotygodniowe dla mnie, bardzo takie trenerskie, bardzo ważne. Szczerze mówiąc zawsze byłam bardzo zawiedziona, kiedy te spotkania nie mogły się odbyć albo coś tam się wydarzało i nie mogliśmy się spotkać. To wszyscy tylko od razu na WhatsAppie, o Jezu, ojej, to może przez samochód, może jakbyś jechała samochodem, to byś wpadła z nami, nie? (DYZ9)

Ważnym aspektem była **synergia wsparcia** udzielanego w ramach gniazd dyrektorskich i systemu doradztwa.

W naszej szkole była [imię opiekunki gniazda] i tutaj naprawdę wielkie słowa uznania dla [imię opiekunki gniazda], to co zrobiła i zresztą robi do dzisiaj, też takie wsparcie trenerów, które płynęło z ich strony, też często kontaktowaliśmy się na drodze telefonicznej, szczególnie [doradca], która tutaj w naszej szkole, odgrywała też bardzo istotną. Podpytywała jak te zmiany u nas wyglądają, w jakim kierunku idą, czy potrzebujemy dodatkowego wsparcia. Czy jako dyrektor chciałbym coś tam jeszcze otrzymać, czy moi nauczyciele potrzebują dodatkowego wsparcia, więc to było bardzo takie istotne i widoczne, że nie zostaliśmy zostawieni sami sobie, że powiedzmy, nie wiem, otrzymaliśmy jakieś założenia ogólnie, na czym ten projekt będzie polegał i mieliśmy je wcielać w życie na swoich szkolnym gruncie i koniec kropka, bo ta opieka była ciągle i też bardzo cenne były te rozmowy, właśnie z [opiekunką gniazda] te spotkania. (DYZ3)

Jednocześnie badani krytycznie odnosili się do łączenia ról (np. opiekuna gniazda, doradcy nauczycieli i specjalisty od re-aranżacji). Ogranicza to wielość perspektyw i doświadczeń, które można pozyskać od trenera.

My w pewnych sprawach musieliśmy dochodzić do siebie i gdybym miał coś zmienić, nie było, jak tak może trochę [imię] bardzo cenię, szanuję i tak dalej, bo wiem, że jest niezwykle ambitna, ale myśmy dostali jedną soczewkę, ja jako dyrektor miałem ją w każdym obszarze, ale ona była moim ekspertem od re-aranżacji, moim ekspertem, jeżeli chodzi o grupę dyrektorów i ona była trenerem opiekującym się grupą moich nauczycieli. W mojej ocenie to nie było dobre. (DYR13)

W ramach prac w gnieździe dyrektorzy dzielili się doświadczeniami i rozwiązaniami dotyczącymi różnych aspektów funkcjonowania w projekcie i – szerzej – zarządzania szkołą. Jak zaznaczali (zob. drugi z poniższych cytatów) była to dla nich **unikalna okazja do uzyskania wsparcia**, która ma szansę **przetrwąć dłużej**. Wydaje się, że stworzenie takich mikro-sieci wspierających się dyrektorów jest **jednym z ciekawszych efektów dodatkowych projektu**. Ważnym elementem zapewniającym płynność pracy w gniazdach dyrektorskich był brak rywalizacji. Wynikał on, przede wszystkim, z rozproszenia terytorialnego. Szkoły, które nie rywalizują o uczniów nie mają oporów przed współpracą, obserwowanego w relacjach między placówkami położonymi w jednej gminie.

Forum na którym mogliśmy skonfrontować swoje myśli, pomysły i rozwiązania podczas naszych spotkań, chociaż równoległe dużo rozwiązań i wyjazdy studyjne. Podglądanie jak to robią inni, to jest moc inspiracji. Wcale niekoniecznie tylko Radowo, bo tam też i owszem, ale w gnieździe dyrektorskim, którym opiekowała się [imię doradcy] myśmy się już poodwiedzaliśmy wszyscy w szkołach, pooglądaliśmy, co robimy, więc to było bardzo cenne doświadczenie. Bardzo też dużo wiedzy metodycznej, merytorycznej, jak prowadzić projekt, jak przeprowadzić projekt, jak przeprowadzić zmianę podczas warsztatów, przemyślenie metod pracy, aktywnych metod z radą pedagogiczną, więc tak naprawdę mogłam sobie z tego czerpać i do tej pory tak jest, że mogę sobie z tego czerpać. To jest naprawdę cenne w kontekście realizacji innych projektów. Dlatego, że tym się dzieliliśmy, jako dyrektorzy, nie wiem czy tutaj jest to ważne, ale powiem tak, że w swoim podwórku trudno jest być prorokiem, więc nie ma. Włącza się jakiś element rywalizacji układów na lokalnych różnych drogach prowadzących, jest sześć szkół podstawowych, więc bardzo często dyrektor jest taką osobą bardzo osamotnioną. Udział w projekcie dał mi to, że mogę zadzwonić do każdego z tych dyrektorów i mogę z nimi skonsultować różne ważne rzeczy. Nawet nie uczyć się wspólnie w jakiejś grupie, czy korzystania z webinarów, bo tu wszyscy mają otwartą drogę. Ale, że dzwonię do Białegostoku, Elbląga, Warszawy, czy gdziekolwiek i pytam: „Jak ty to rozwiązujesz?”; „Jak tam u was pomysły?”. To jest naprawdę bardzo cenne. Na pewno dużo bardziej odważyłam dzielić się tym co robimy i mamy. Mogłam też starać się nałożyć taki obiektywny filtr i zobaczyć jak realnie działa szkoła, jaka jest jej wartość jak i grona pedagogicznego, tego jak pracujemy, co robimy. Na pewno też przejść na taki sposób komunikowania się i zarządzania, który mocno osadził mnie w tym miejscu pracy z ludźmi, gotowości na odbiór, słuchanie, na współdecydowanie. Gdzieś tam było bliskie od samego początku z wielu różnych względów, ale na pewno udział w tym projekcie zakotwiczył, ja inaczej bym nie potrafiła pracować, więc nie widzę jakiejś tam perspektywy współpracy dyrektywnej. Chociaż czasami jest konieczna dla pewnych osób. (DYR15)

Spotykałyśmy się w szkołach i cenne było to spotkanie właśnie na ich terenie i porozmawianie o tym co się dzieje w tej szkole i zebranie doświadczeń z danej szkoły. Mogłyśmy to stosować w swoich szkołach, ponieważ jesteśmy daleko od siebie, nie rywalizujemy ze sobą, a wręcz pomagamy sobie. Poza tym to wszystko, co zyskałyśmy w szkole dla innowatora, mogliśmy przegadać i przewartościować na tych spotkaniach. Byłyśmy w swoim gronie, gronie dyrektorskim, rzadko się tak zdarza, nawet przy spotkaniach towarzyskich, codziennych spotkaniach, mam do dyspozycji tylko wicedyrektora, innego dyrektora raczej nie, bo jeżeli

dyrektor tutaj z terenu, to raczej konkurencyjny dla mnie, jak coś podpowiem, to zrobi w swojej szkole i już nie jest ciekawe dla środowiska od nas. A spotkania właśnie z dyrektorkami były bardzo wartościowe. (DYZ18)

Fakt, że dyrektorzy w gniazdach nie tylko reprezentowali **źródnicowane placówki**, ale również różnili się między sobą stażem i doświadczeniem był pokazywany jako atut, szczególnie z perspektywy mniej doświadczonych osób.

Ja no nie miałam doświadczenia na żadnym polu, jak tutaj usiadłam, ani na polu dyrektorskim, ani na polu zarządzającym. A tym bardziej takim, wdrażającym nowe idee w szkole, więc co dla mnie było wartościowe - spotkania dyrektorów na żywo i wymiana poglądów między dyrektorami. Ja zazwyczaj stałam gdzieś tam z boku, brałam udział w dyskusjach, jak mnie, że tak powiem do odpowiedzi wezwano. Natomiast dla mnie niewątpliwie ogromną wartością było to, że posłuchałam starszych stażem i starszych doświadczeniem kolegów, którzy naprawdę gro rozwiązań takich fajnych pokazywali, które można było u nas w szkole, także to było ważne. (DYZ2)

Ważnym aspektem pracy w gniazdach były **wizyty w szkołach**. Badani często wspominali o nich jako okazji do wymiany doświadczeń i przejmowania różnych, czasem drobnych rozwiązań (np. szafki na klucze do sal umiejscowione na każdym piętrze, co oszczędza czas nauczycieli).

Właśnie tu my to gniazdo też bardzo fajnie się te relacje nawiązały i też z moją trenerką z [...], mamy bardzo fajną trenerkę i też odwiedzaliśmy się w szkołach, we wszystkich szkołach byłam w gnieździe i spotykaliśmy się bardzo często. Spotykaliśmy i bardzo dużo z tych spotkań wyniosłam do pracy, takich właśnie też praktyk i rozwiązań różnych problemów, także tu ogromne wsparcie, jeśli chodzi to. (DYZ12)

Tu także dała znać o sobie pandemia – dyrektorzy z żalem wspominają o ograniczeniach w wizytach studyjnych związanych z lock-downem.

Znaczący, jeżeli chodzi o wsparcie, jeżeli chodzi o gniazdo, to naprawdę bardzo sobie cenię rozmowy pomiędzy nami, dyrektorami, bo między sobą mogliśmy wiele tych doświadczeń wymienić. I ja czasami jak ktoś się chwalił co u siebie w szkole robi, to ja sobie mogłam zanotować, że akurat to możemy spróbować, że akurat jak nauczyciele zechcą czy będą do tego przekonani. Na pewno pandemia tutaj dużo rzeczy zepsuła. No i bo my tutaj troszeczkę pechowo... No brakuje mi jednej rzeczy, bo pewnie w innych gniazdach to było zrobione lepiej, że nie było... Oni nie mogli się jakoś zorganizować, te wyjazdy do poszczególnych szkół. Byliśmy tylko w jednej szkole, dla mnie akurat najlepszej szkole, bo akurat w Rogolinie i to jest szkoła, powiedzmy trochę podobna do mojej, jeżeli chodzi o wielkość i położenie i tradycje. (DYZ10)

Gniazda pełniły wreszcie istotną rolę jako pośrednik w kontaktach z liderem projektu.

Bardzo często spotykaliśmy się co tydzień, przegadywaliśmy to, co się na bieżąco dzieje i mówię, no i też zawsze [imię opiekunki gniazda], jeżeli usłyszała, obojętnie od kogo, czy ode mnie, czy od innego z dyrektorów, że no są jakieś wątpliwości albo nie do końca wiemy w

jakim kierunku powinniśmy pójść, no to zawsze też przekazywała to dalej do pracowników CEO i zawsze otrzymywaliśmy informację zwrotną, czy to konkretnie, więc to było istotne i to było bardzo ważne też, że to coś takiego miało miejsce. (DYZ3)

Szkolenia

Szkolenia były poddawane ewaluacji za pomocą ankiet elektronicznych przez cały czas trwania projektu. Ich szczegółowe omówienie znajduje się w raporcie z monitorowania. Warto przypomnieć, że odbiór szkoleń przez dyrektorów był **wyraźnie korzystny** – w odniesieniu do jakości pracy trenerów, materiałów szkoleniowych i ogólnej oceny nie pojawiły się żadne negatywne informacje zwrotne, a jedynie pojedyncze osoby zakomunikowały swoje niezadowolenie z braku przełożenia na działania praktyczne czy niespełnienia oczekiwań dla pojedynczych warsztatów. Informacje zebrane w trakcie wywiadów potwierdzają ten obraz – dominują pozytywne informacje zwrotne przy pojedynczych uwagach krytycznych.

Natomiast ja wszystkie szkolenia, które były zarówno w realu, jak i te online, bo tam np. szkołę zimową mieliśmy online, to dla mnie to była nieoceniona pomoc i doświadczenie też, jeśli chodzi o to spotkanie z dyrektorami, to innych punktów widzenia na przeróżne sprawy, a jeśli chodzi o szkolenia z trenerami, to spowodowały one to, że ja w swojej pracy jako dyrektora mogłam na wiele rzeczy spojrzeć po prostu inaczej. (DYZ6)

Badani dzielili się swoimi **obawami** o przeteoretyzowanie i/lub przeładowanie programów szkoleń, ale ostatecznie podkreślali **przełożenie pozyskanej wiedzy i umiejętności na rzeczywistość szkolną**.

Były szkolenia intensywne i dobre, że na początku się wydawało, że to jakieś teoretyzowanie, ale można było z tego sporo... To trzeba, jak mówiłem, z tymi mapami. Taka kropla drąży skałę i na podstawie takich rozmów, takich działań ta mapa mentalna inaczej się kształtuje, inaczej rysuje (DYZ11)

Trochę za dużo tych treści było, w niektórych momentach czuliśmy się znudzeni, zmęczeni no ale trenerzy tak potrafili te nasze mózgi przeorać, że stawaliśmy na wysokości zadania i dalej pracowaliśmy. I to też z ich strony było bardzo cenne. Obserwowaliśmy jak to się robi, bo mamy grono przed sobą na co dzień, więc możemy też zastosować takie taktyki. (DYZ18)

No ja planuję pracę swoją, znaczy pracę szkoły, swoją, ale szkoły jednak, no według tam, ze dwie metody, które mam rzeczywiście ze szkolenia. (DYZ16)

Pojawiły się pojedyncze wskazania na **zmęczenie**, ale podane w sposób sugerujący raczej satysfakcję z organizacji i utrzymywania reżimu czasowego, a nie krytykę.

Ja po każdym byłem zmęczony, bo to były intensywne szkolenia. Tam nie było, jak się często

jeździ na różne szkolenia, że przedłużane przerwy, spóźnianie albo część nie przychodzi. Takiego czegoś nie było, tam było wszystko na czas i punktualnie. No jak szkolenie, to szkolenie. Przerwy nie były dłuższe niż te moduły szkoleniowe. [...] to nie jest skarga. Po prostu ten czas był dobrze i intensywnie wykorzystany (DYR11)

Ogólnie pozytywny odbiór szkoleń nie zmienia faktu, że badani postrzegali je jako mniej ważny aspekt projektu od spotkań w gniazdach, czy innych form umożliwiających sieciowanie, również między nauczycielami.

O: Powiem panu tak, czasami miałam wrażenie, że te szkolenia... Że oczekiwałamby więcej. Że co musiałam wiedzieć, no nie mamy przed sobą zwykłych dyrektorów. Bo do tego projektu nie zgłosili się dyrektorzy, którzy chcą mieć święty spokój. Tylko zgłosili się dyrektorzy, którzy chcą zmiany i chcą zrobić coś więcej. Więc generalnie myślę, że no jednak nie byłam specjalnie zadowolona. To tak szczerze panu powiem, ja to wszystko wiem, mnie nie trzeba przekonywać, bo ja, jeżeli podjęłam taki krok i rozmawiałam z moimi nauczycielami, żeśmy ustalili, że przystępujemy do tego projektu, to przystępujemy ze względu na coś, czyli musimy mieć taką świadomość, większą niż ten. Natomiast szkolenia były czasami dla takich dyrektorów jak nie wiem, była rada pedagogiczna i to tak, no nie wiem, ja nie byłam zadowolona. Powiem panu czego mi brakowało, brakowało mi czasu dla nas. To by było dużo więcej, gdyby nam pozwolono się spotkać, wymienić doświadczenia, między nami, bo dobra praktyka jest najważniejsza. A nie przekonywanie nas do czegoś. No ja np. byłam na takich szkoleniu z informacji zwrotnej. Też nie byłam zachwycona, informacja zwrotna jest to niesamowicie trudna rzecz, żeby dobrze udzielić informacji zwrotnej. Ja uważam, że to jest mega, jeżeli komuś się uda i ktoś ma tu sukces, to jest mega, mega, mega. Dlatego, żeby kogoś nie urazić i osiągnąć to, co się chce i było w miarę krótko, bo to czasami jest strasznie trudne. Szczególnie jeśli musi pan przekazać informację zwrotną o negatywnym zabarwieniu.

B: Czyli podsumowując, te merytoryczne szkolenia niewiele pani dały.

O: Nie, mnie nie.

B: Natomiast zabrakło takiego sieciowania pomiędzy dyrektorami.

O: Tak, my powinniśmy się częściej spotykać, ja uważam, że powinniśmy się częściej spotykać, częściej widzieć, tego mi brakowało, zabrakowało mi spotkań nauczycieli razem. (DYR17)

Wizyta studyjna w Radowie Małym

Wizyta studyjna dyrektorów w Radowie Małym była omawiana szczegółowo w raporcie z monitorowania. Uczestnicy **bardzo wysoko ocenili program** i deklarowali **przeniesienie konkretnych rozwiązań** do swoich szkół. Jak pokazujemy w rozdziale poświęconym zmianom, miało to miejsce – przykładem niech będzie rezygnacja z dzwonek w kilku szkołach. Problemem widocznym w trakcie ewaluacji bieżącej była **fragmentaryczność radowskich inspiracji**. Dyrektorzy zdawali się bardziej zwracać uwagę na pojedyncze rozwiązania niż całościową wizję szkoły. Ewaluacja końcowa nie przyniosła jednoznacznych informacji o zmianie nastawienia dyrektorów w związku z wizytą w szkole Ewy Radanowicz, jeśli zmiana taka miała miejsce (zob. rozdział o wpływie)

trudno jest wskazać jej unikalne źródło. Na pewno Radowo pozostaje ważną inspiracją, swego rodzaju kamieniem milowym w rozumieniu projektu, ale z perspektywy czasu pojawia się więcej głosów wskazujących na **trudności w dostosowaniu poszczególnych rozwiązań do specyfiki pozostałych szkół**. Nie zmienia to faktu, że wizyta na Pomorzu jest generalnie przywoływana w superlatywach, podobnie zresztą jak przez nauczycieli.

Wyjazd do Radowa, było bardzo istotne dla nas, że mogliśmy tam być i poobserwować, co to robiła tam Ewa Radanowicz, w swoich szkołach (DYR3)

Możliwość obejrzenia szkoły w Radowie to przede wszystkim okazja do sprawdzenia, jak wygląda wprowadzanie poszczególnych rozwiązań proponowanych w ramach SdI z **perspektywy zarządczej**.

Znowu wrócę do zadań interdyscyplinarnych, to jest gdzieś tam, ja miałam z tyłu głowy, ale jak zobaczyłam to w Radowie jak to wygląda, to mi się też trochę poukładało. No zrobiłam to inaczej niż jest w Radowie, może nie dużo inaczej, ale jednak dostosowałam tutaj i to dzięki projektowi jak najbardziej. (DYR16)

Badani zwracają jednak uwagę na **różnice w specyfice**. Dobrze ilustrują to dwie wypowiedzi dyrektorów dużych, wielkomiejskich szkół; w drugim przypadku zmagającej się ze znaczącym przepiętnieniem.

No świetna, szkoła cudowna, ale to są zupełnie inne warunki, zupełnie inne warunki lokalowe, środowiskowe. To jest po prostu coś fajnego, fajnie jak nam się uda coś tam od nich ukraść. Znaczący ukraść, podejrzeć i zrobić u nas. Ale nie da się tego, tak żywcem złapać i przenieść do nas. A tutaj niestety, ja takie tendencje swego czasu widziałam, że właśnie chciano by zrobić dokładnie to samo. A to się tak nie da, no po prostu się nie da. Nawet chociażby, jeżeli chodzi o lokalowo, no mamy takie jakie mamy warunki, szkoły nie rozbudujemy. (DYR1)

Nie wiem, czy Radowo było tyle trafione, Radowo jest zupełnie inne i tego się nie da przenieść do mojej szkoły, bo ja nie mam miejsca. (DYR17)

Wizyty studyjne w innych szkołach

Wizyty studyjne w szkołach – w narracjach dyrektorów zazwyczaj łączone ze współpracą w gnieździe – były pokazywane jako jeden z **najmocniejszych punktów systemu wsparcia dyrektorów**.

Najmocniejsze punkty, to dwa. Po pierwsze takie spotkania w gniazdach, takie osobiste, gdzie mogliśmy pojeździć, ja byłam w Poznaniu i w Łodzi, mogliśmy pojeździć, posłuchać, popoglądać, popatrzeć, wymieniać się doświadczeniami. (DYR20)

Jak wspominaliśmy wyżej były one okazją do **podpatrywania różnych rozwiązań i**

przenoszenia ich do własnych placówek. W niektórych szkołach proces ten obejmował również nauczycieli.

Byliśmy w szkołach innych partnerów w projekcie i też każda szkoła ma swoją specyfikę, trochę inaczej podchodzi do pewnych kwestii i warto to widzieć i warto też podglądać, jak wygląda przestrzeń, w różnych szkołach i co można jeszcze wynieść, tutaj no naszej szkoły, także my z tego często korzystamy i też nauczyciele jak wyjeżdżają na takie spotkania, to też przyjeżdżają później, to przegadujemy i staramy się wyciągnąć jak najwięcej dla nas (DYZ3)

Jedynie uwagi krytyczne, jakie pojawiły się w odniesieniu do wizyt studyjnych w szkołach z gniazd, dotyczyły ich małej liczby, co wynikało z ograniczeń pandemicznych oraz odległości. Dyrektor cytowany poniżej proponuje **tworzenie gniazd w obrębie jednego województwa, co skróciłoby czas potrzebny na dojazd.**

Natomiast byłem w jednej ze szkół z naszego gniazda na spotkaniu, oglądałem szkołę, pamiętam, dyrektorka tam... Mała szkoła gminna, to jest do odtworzenia, gdyby coś. Bardzo fajna, ambitna dyrektorka, kilka osób w kadrze świetnych, szkoła z ogromnymi ambicjami, pomimo tego, że możliwości w zestawieniu mojej szkoły i jej szkoły to jest przepaść na moją korzyść. Na pewno wróciłem mądrzejszy, na pewno zobaczyłem parę rzeczy wartych zobaczenia, więc absolutnie uważam, że bardzo dużą wartością są te wymiany, gdybym był w trzech szkołach, na pewno bym zobaczył więcej, to jest coś, czego zdecydowanie mi brakuje. Ja bym generalnie kładł na to jakiś nacisk. Z tym, że gdybym ja dziś ruszał z tym projektem jako organizujący go, ja bym zdecydowanie robił to w oparciu, np. województwa. Czyli projekt jest w oparciu o województwo, bo w tym momencie ludzie niektórzy, żeby gdzieś dojechać do szkoły to musieli jechać 7h samochodem, to jest wariactwo. (DYZ5)

Koszty uczestniczenia w projekcie

Jedynie koszty wskazywane przez badanych dotyczyły **obciążeń finansowych i czasowych** związanych z uczestniczeniem w działaniach. Były one w zdecydowanej większości traktowane jako spodziewany i akceptowalny koszt.

Myślę, że patrząc na, jakbym miał robić bilans zysków i strat to po stronie strat ja nie dostrzegam żadnych, ja postrzegam udział w projekcie jako wartość dodaną (DYZ13)

W niektórych szkołach dyrektorzy wypłacali nauczycielom dodatki motywujące.

Tak, to były duże koszty związane z wyjazdami. Ale ja tak sobie przyszacowałam. [...] Na delegacje, wyjazdy do Warszawy na początku, to były duże pieniądze plus dieta, [...] Ale to mówiłam wszystkim innowatorom, mają ogrom pracy, więc dawałam wszystkim zdecydowanie większe stałe, dlatego mają dwa lata motywacyjny, normalnie 2, 4, 6, a oni mają po 12%, żeby ich też zmotywować, bo też co roku nagrody zdobywali. To zawsze za co, a bo przy projekcie. Tylko żeby ludzie wiedzieli jaki ogrom na nich zadań, jaką odpowiedzialność mają za zadania, no i za te trudne warunki. (DYZ4)

Szkoły pokrywały koszty z budżetu przeznaczonego na doskonalenie zawodowe lub celowych środków przekazywanych przez organ prowadzący. Pojawiły się jednak

wskazania na finansowanie wyjazdów z własnej kieszeni dyrektorów, niemniej nie były to wskazania bezpośrednie, a jedynie zapośredniczone.

To znaczy koszty delegacji. Ja opłacałem delegacje w projekcie, bo to było w moim przypadku w tamtym roku około 6 tysięcy albo coś takiego. Z tym, że ja byłem w takiej dobrej sytuacji, bo chyba nie wszyscy dyrektorzy mogli to zrobić, że u nas w gminie można z doskonalenia zawodowego delegacje rozliczyć. Więc ja tą pulę, którą miałem, na szkolenia zawodowe, przeznaczyłem w dużym stopniu na delegacje. Zresztą z tego powodu stwierdziłem, że tak, ja mam w zasadzie doskonalenie zawodowe zrobione, to mamy 9 nauczycieli, ma taki kompleks takich szkoleń, a w dodatku tam są szkolenia dla rady pedagogicznej, bo jak panie te które tutaj miały tutaj, to robię dla całej rady pedagogicznej jedno albo dwa szkolenia. No ma być jeszcze jakiś online wykład, więc jak gdyby to doskonalenie zawodowe i załatwiało i mogłem sobie na delegacje przeznaczyć to po prostu. (DYS10)

Pokrycie kosztów delegacji, wyjazdów, pokrycie kosztów busa, to leżało po naszej stronie. Uważam, że w moim przypadku dało to się ugryźć dzięki życzliwości prowadzącego, który nic nie wyliczał. On się zgodził i burmistrz uznał, że mam jechać wszędzie, gdzie chce, no komfort. Ale przecież są dyrektorzy, którzy jadą na własny koszt. I nikt delegacji nie zwraca. Coś tu nie jest tak. (DYS5)

Dyrektorzy zwracają jednak uwagę, że część czasu przepracowanego w ramach projektu **nie była opłacana**, w szczególności zaangażowanie nauczycieli spoza grupy „innovatorów”.

Znaczy wykorzystaliśmy też inne finansowania, żeby ten projekt poszedł, ale to jest dla naszego wspólnego tutaj dobra i zwiększenia możliwości, także nie jestem pokrzywdzona z tego powodu, prawda? Nauczyciele wrzucają bardzo wiele godzin ku chwale ojczyzny. No te osiem oddziałów pracuje między przedmiotowo za darmo i idą dwaj, trzej nauczyciele czasami, różnie to bywa, nawet jeden. No to są godzinny ich dodatkowej pracy, za które im nikt nie płaci. Zawsze się tam staramy motywacyjnie, ale to są tylko takie prestiżowe wynagrodzenia za to prowadzenie lekcji. (DYS7)

Adekwatność proponowanych rozwiązań do specyfiki szkół

Patrząc globalnie na kierunki działań zaproponowane w ramach projektu, trudno oczekiwać niedopasowania rozwiązań SdI do specyfiki szkół. Dobór narzędzi *evidence-based*, spójnych z celami projektu (zob. dalej) i zaaplikowanie ich w szkołach, które same zadeklarowały gotowość do wdrożeń, to formuła niemal tautologiczna. Nieadekwatności możemy poszukiwać na jednostkowym poziomie, analizując sposób implementacji zmian i oczekiwania co do stopnia ich zaawansowania.

One są chyba dopasowane do specyfiki każdej szkoły. Znaczy to są takie rozwiązania, które faktycznie w szkole trzeba wprowadzać. Znaczy wiadomo, że ta nasza szkoła, tak powiem szczerze, została w tych pruskich okowach jak to, kiedy zaborca chciał kształcić posłuszne społeczeństwo, które tam będzie posłusznie pracowało, więc na pewno te metody, one troszeczkę to tutaj rozwijają i powinny być wprowadzane. To naturalne. To jak gdyby w szkole daje taką naturalność, że uczą się uczniowie w takim środowisku normalnym, przyjaznym i takim życiowym, a nie że nagle przychodzisz do szkoły i masz w ławce siedzieć, pilnować. Więc to na pewno w każdej szkole jest według mnie, to do każdej szkoły pasuje. (DYS10)

Badani zwracali uwagę na **upodmiatawiające podejście zespołu projektu do kultur poszczególnych szkół** i budowanie zmiany w oparciu o **doświadczenia i rozwiązania obecne w danej szkole**. Jest to skądinąd zgodne z zasadami andragogiki, niemniej tutaj tworzyło dodatkowy mechanizm zabezpieczający adekwatność.

Ja miałam takie poczucie, że za każdym razem jakby z dużym szacunkiem podchodzono do naszych takich działań szkolnych, do naszych pomysłów. Też miałam takie poczucie, które na początku mi bardzo przeszkadzało, bo jakoś byłam nastawiona nie wiem, dlaczego i nie wiem skąd ten pomysł miałam, dlatego tak sobie wyobrażałam ten projekt, że daje gotowe rozwiązania. Ktoś nam tutaj powie, że zrobić lekcje albo próbować to albo tak albo mamy robić tak albo tak. A tu nic z tego, nie ma tak, były narzędzia, były pomysły, dali nam wędkę, ale to ty kombinuj, to ty zmieniaj, to ty wymyślaj. I miałam za każdym razem takie poczucie zwłaszcza po pracy z naszymi doradczyniami, że one bardzo wspierały nasze pomysły, że się na nich opierały, jak próbowały nawet coś odpowiedzieć, to w oparciu o nasze jakieś pierwsze koncepcje, zarysy, pomysły, one to jakoś próbowały podpowiadać w którą stronę może warto je zmodyfikować, ale zawsze bardzo świadomie tutaj to było umiejscowione, ja czułam to wyróżnienie. (NAU5)

Interwencje podejmowane przez doradców opierały się na **rozpoznaniu zasobów szkoły**. Pozwoliło to na kontynuację rozwoju w kierunkach uprzednio wybranych przez szkoły.

To było nasze doświadczenie, bazowanie na naszej wiedzy. (NAU17)

My byliśmy świeżo po szkoleniach „Szkoly uczącej się”. Wprowadzaliśmy, już mieliśmy ten trzon, podstawy oceniania kształtującego przepracowane. Natomiast projekt szkoły dla innowatora pozwolił nam się rozszerzyć w tych małych więzkach, czyli np. informacja zwrotna, na której nam tak bardzo zależało, żeby pojawiła się jako element lekcji, nie wprowadzany być może, ale jako element lekcji wprowadzanej na każdej lekcji, pojawia się. (DYR18)

Dużym wyzwaniem było dostosowanie zmian do **warunków lokalowych szkoły**. Nie chodzi nam tutaj jedynie o pomysły na re-aranżację, przywoływane w poniższym cytacie. W jednej ze szkół przeszkodą dla wprowadzenia pracy w grupach były wyjątkowo małe rozmiary sal lekcyjnych przy dużych zespołach klasowych. Przystawienie ławek czy nawet posadzenie uczniów w kilkusobowych grupach było tam niemożliwe. Jest to problem, na który warto zwrócić szczególną uwagę planując skalowanie.

Dla mnie brakowało też czegoś takiego, bo to był projekt, było napisane dla wszystkich szkół, a nie było takiej indywidualizacji. Dla mnie powinno być przyjechane konkretnie do szkoły i konkretne działania, okej, w waszej szkole to zróbcie to i to, bo co, że w jednej szkole robili jakiś tam teatr i jakąś salę teatralną, a gdzie u nas zrobisz taką salę teatralną? Nie mamy takich sal. Albo nie wiem, jakieś zaplecze kulinarne, kuchnie tam tworzyli, no gdzie u nas to zrobić. (NAU19)

W kilku szkołach obserwowaliśmy coś, co można nazwać „**syndromem prymusa**”. Poniżej przytaczamy wypowiedzi nauczycieli i dyrektora z jednej ze szkół, która – w

swojej ocenie, niepokrywającej się zresztą w pełni z oceną doradców – reprezentowała wysoki poziom kompetencji w części narzędzi SdI jeszcze przed rozpoczęciem projektu. Nauczyciele chcieli pogłębić jedno z rozwiązań proponowanych w ramach projektu już w początkowym okresie; możliwość taka została stworzona na późniejszym etapie. W efekcie, szkoła zdecydowała się na zorganizowanie doskonalenia we własnym zakresie, co spowodowało pewną frustrację wśród nauczycieli, widoczną podczas wywiadu.

O7: Aczkolwiek pamiętacie, my stanęliśmy przed barierą, ze strony szkoły dla innowatora, bo my chcieliśmy no, kiedy odczuliśmy to, że to jest dla nas nie rozwijające, że to się powtarza, że my to już wiemy i my chcieliśmy iść do przodu. A tam było nie.

B: Ale tak konkretnie?

O3: No nawet [niezrozumiałe] tego całego oceniania kształtującego, że my chcemy, to jak tu [imię] już mówiła, chcemy już w kontekście zadań, bo my już OK'ęja byliśmy w CRS2 i to poziom zaawansowany, więc gdzieś już ten OK'ęj, u nas po prostu działał. OK zeszyt, innowacje, więc to taka praktyka szkolna, czy widzieliśmy: "Aha, te zadania interdyscyplinarne są fajne, chcemy to pogłębiać".

O2: Tak, chcieliśmy robić to, co dla nas jest rozwijające.

O3: A tu, poczekajcie, poczekajcie, idziemy jeszcze w to.

O3: Tak jak wszyscy, żebyśmy się tak, takie poczucie: "no nie wypalajcie się za bardzo, my tu mamy zaplanowane, po kolei działania i idziemy zgodnie z harmonogramem"

O1: Tak, tak, żeby szkoła mogła sobie wybrać kierunek rozwoju. (NAU16)

[Zabrakło] reagowania na potrzeby mojej szkoły konkretnej. No tego mi zabrakło. [...] Ja nie mówię, że my nie popełnialiśmy błędów, na pewno nie wszystko chcieliśmy robić zgodnie z założeniami projektu ale na pewno chcieliśmy parę rzeczy pójść do przodu, a trochę byliśmy my na początku tego projektu, ja jak ja ale moi nauczyciele zwłaszcza, gdzie na nich tam zostanie narzucona cała masa tych modułów, szkoleń, tego wszystkiego, a to była akurat ta grupa, to byli wszyscy ludzie po SUS-ie i oni powtarzali rzeczy, które mają już wdrożone, więc oni się czuli bardzo przytłoczeni i ja musiałam tego wszystkiego wystłuchiwać i tam trochę popychać. A z kolei właśnie na naszą potrzebę taką, że chcielibyśmy iść tu i to, no to okazało się to niemożliwe. (DYZ16)

Spójność założeń i oddziaływań projektu

Partycypacyjność interesariuszy

Szkoły miały wpływ na poziom partycypacji nauczycieli (dobór do zespołu) i uczniów (decyzja o włączeniu danej klasy do projektu, zróżnicowanie poziomu wpływu uczniów na dobór i sposób realizacji działań w szkole). Wreszcie sama decyzja o przystąpieniu do konkursu mogła dopuszczać mniejszą lub większą partycypacyjność nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Analiza wniosków pokazuje, że praktycznie we wszystkich szkołach w podjęcie tej decyzji włączeni byli **dyrektor i nauczyciele**. Ci ostatni w różnym stopniu, co pokazują poniższe cytaty.

W związku z tym na początku, nie wiem, jak było w innych placówkach, nie ukrywam, że tutaj było, zbiór osób, które zostały niejako zakwalifikowane do udziału w tymże projekcie, nie były na zasadzie dobrowolności tylko przymusu. No tak to niestety było, nie wiedzieliśmy z czym to się, tak naprawdę wiąże przyszłościowo. (DYZ2)

Myślę też, że da inspirację, bo życie szkolne tak działa, że pojawiają się sytuacje i gdzieś właśnie dyrektor jest tym, który jakoś nas mobilizuje do tego, żeby w tych sytuacjach zadziałać. Czy to są problemy wychowawcze czy to właśnie jak projekt, to jest takim człowiekiem, przynajmniej z mojej perspektywy. To ja jestem taki człowiekiem, który raczej się nie wychyla, jak zostanie postawiony przed faktem... Pan dyrektor postawił mnie przed faktem, bardzo chwala mu za to, no i wyszłam z wypalenia zawodowego, można tak powiedzieć. (NAU10)

Jakby tutaj nie było czasu, żeby w ogóle wziąć, znaczy zdecydować się, czy biorę udział czy nie, bo [nauczycielki] miały narzucone, że chcę, oprócz [imię], tak, [imię] sama chciała. (NAU2)

W niektórych szkołach **liderzy zespołów nauczycielskich** mieli realny wpływ na decyzję o włączeniu się w projekt, w części to **nauczyciele** przygotowali aplikację.

No i tutaj wspólnie z dwiema nauczycielkami, z resztą były one tutaj obecne, [imiona i nazwiska nauczycielek] napisaliśmy tę całą aplikację [...] No i automatycznie powstała od razu grupa tych nauczycieli, którzy będą w tym uczestniczyć. Niektórzy przyjęli to z zainteresowaniem, z chęcią, niektórzy za bardzo nic nie mówili. Czyli była wtedy obawa, że to nie jest to jakby z własnej woli, ale było wiadomo, że tak będzie. (DYZ11)

Wpływ **rodziców** został zasygnalizowany w sześciu szkołach, częściowo za pośrednictwem rady rodziców; w kolejnych sześciu ograniczono się do partycypacji informacyjnej, najniższego poziomu w klasyfikacji Epstein (2001). Głos **społeczności uczniowskiej** uwzględniono w trzech szkołach, również w trzech decyzję o wzięciu udziału w projekcie konsultowano z samorządem. Oznacza to, że w większości szkół **uczniowie nie mieli żadnego wpływu** na przystąpienie do SdI. Informacje o sposobie podejmowania decyzji, opisane we wnioskach konkursowych znalazły potwierdzenie w trakcie wywiadów.

Najpierw była obawa [rodziców], że nasze dzieci znowu będą eksperymentowane, że będzie eksperyment. Spotkałam się z rodzicami, nawet tutaj rozmawialiśmy na ten temat. Natomiast nie rozmawiałam z rodzicami na temat tego projektu, nie wiem, nie potrafię powiedzieć, być może wychowawczynie coś powie, ale ja nie rozmawiałam z rodzicami. (DYZ14)

Jak rozmawiam z rodzicami moimi, to nie, oni nie mają w ogóle żadnych zastrzeżeń, znaczy chcieli w ogóle, żeby dzieci brały udział w tym projekcie, bo też tak szerzej patrzą na ich przyszłość i myśleli, że to im da taką możliwość poznawania innych rzeczy poza szkołą. Także tutaj nie miałam żadnych uwag. Ale nie miałam też żadnych pozytywnych. Znaczący może się nie dopytałam, tak? Ale raczej nie ma jakichś negatywnych, ale o pozytywnych też nie mówili, że coś im się tam podobało, wycieczki, nie wycieczki, coś takiego. (NAU14)

I my chcieliśmy najwięcej informacji na początku dla rodziców, [...] żeby ci rodzice wiedzieli co tu się będzie działo, zgadzali się na to, dostali taką ogólną informację, no żeby też dzieci brały udział w czymś. (NAU13)

Jeśli chodzi o partycypację uczniów w trakcie realizacji projektu, mogliśmy obserwować ograniczony wpływ w odniesieniu do **re-aranżacji** (zob. odpowiednia sekcja raportu). Uczniowie mieli pewien wpływ na realizację poszczególnych **działań** w szkole: projektów interdyscyplinarnych, badawczych i społecznych oraz **zmian** w funkcjonowaniu szkoły (dzwonki).

To po pierwsze, że samorząd bardzo tutaj zadziałał też tak, bardzo odpowiedzialnie, świadomie, czyli przeprowadzili taką ankietę. Ale w tej klasie innowacyjnej to oni zaproponowali wychowawcy, że oni ten problem badawczy zgłębią. I oni to zrobili wszystko metodą jaką zostali nauczeni, zaproponowali działania, znaczy zaproponowali jakieś rozwiązania. Sami zweryfikowali co jest dobre, co nie, co jest realne. I oni tak naprawdę, Pani [niezrozumiała], opowiedzą Pani szczegółowo, oni po prostu bardzo konkretnie do tego podeszli. Zrobili to po prostu fantastycznie, na lekcji wychowawczej omówili tematykę, zgłębili.

B: I co Im wyszło?

O1: Wyszło Im, że mają być te dzwonki. Wprowadziliśmy te dzwonki, tylko tyle, że bardzo krótki, to jest taki pik. (DYZ1)

Też byli przeciwnikami pewnych zmian, oni też mają różny wpływ na to, co się dzieje w klasie, ale też w szkole, przekazują tę swoją wiedzę dalej, bo też mieli takie badanie, nie zostawiajcie wiedzy sobie, tylko przekazujcie ją dalej, bo no tak, wy byliście tutaj, ale inni nie pojadą, w związku z czym fajnie by było, gdybyście się podzielili tym co zobaczyliście. (DYZ9)

Jeśli chodzi o przestrzeń dla partycypacji stwarzaną przez zespół prowadzący projekt, to o ile na poziomie celów i podstawowych rozwiązań interesariusze nie mieli możliwości wpływu, co wynika z logiki konstrukcji projektu, na etapie realizacji można było zaobserwować **liczne przykłady partycypacji**. Brak wpływu na założenia projektu przewijał się w wywiadach.

Akurat do projektu została wybrana klasa VII, która zbyt szybko ucieka, jakby z naszej szkoły i tak naprawdę w tej chwili jest to już klasa VIII i za chwilę nie będzie jej w szkole. Myślimy, że dużo lepiej byłoby gdyby do projektu była zaangażowana bezpośrednio np. klasa IV czy V, ponieważ te zmiany, które się rozpoczęły w ramach projektu, one mogłyby owocować dużo bardziej, ponieważ Ci uczniowie byłiby w naszych szkołach, no jeszcze kilka lat. Natomiast, no nie było to zależne, absolutnie od nas, po prostu musieliśmy taką decyzję podjąć. (DYR3)

Sporo wskazań na zapewnienie partycypacji w trakcie realizacji projektu można znaleźć w sekcji poświęconej re-aranżacji, w odniesieniu do pozostałych działań warto podkreślić dostrzegane przez badanych **otwarte kanały komunikacji** z zespołem projektu.

Zawsze była możliwość kontaktu, w cyberprzestrzeni. Także mieliśmy dane kontaktowe, mogliśmy się np. z [opiekunką gniazda], jak ja to mówię o każdej porze dnia i nocy. Także tutaj, jeżeli bym cokolwiek chciała zgłosić, miała jakieś uwagi, zastrzeżenia, czy nawet pochwalić się czymś, zawsze było można. I też był tak komunikat zwrotny, że jeżeli cokolwiek by się działo pozytywnego, negatywnego, zawsze mogę się zgłosić, przekazać swoje jakieś tam wnioski. Także tutaj ograniczeń nie było żadnych, przynajmniej... [...] komunikat był jasny, że jeżeli tylko to zawsze, zawsze można. (DYR2)

Oprócz pewnych takich założonych celów spotkań, no mieliśmy zawsze też chwilę, by powiedzieć o swoich potrzebach, ale też o swoich problemach, czy o tym co np. nie do końca nam się udaje i zawsze to spotykało się z pozytywnym, bardzo pozytywnym przyjęciem, ludzi z CEO w Warszawie i pracownicy starali się na bieżąco, też reagować na te nasze potrzeby, zapytanie. (DYR3)

Dyrektorzy i nauczyciele wskazywali na **zmiany wprowadzone na ich prośbę oraz możliwość wyboru działań** podejmowanych w szkole, jak również części szkoleń.

To było zgłaszane, że jakby nauczyciele od WF byli i troszeczkę się zmieniło. To się troszeczkę różniło. I była stworzona przez grupę nauczycieli WF i zostało zrealizowane tak myślę, że ten moduł był modyfikowany, bo specyfika ich pracy jest inna. (DYR11)

No na wybór w zasadzie wszystkiego, wiązek w których chcemy być, na szkolenia, które chcemy brać udział, mogliśmy wybierać. Mogliśmy wybrać klasę i faktycznie tą klasę zmieniliśmy, bo najpierw mieliśmy inną. No tak, mieliśmy. Miałyśmy wpływ. (NAU2)

Frustracje związane z partycypacyjnością dotyczą nie tyle braku możliwości wpływu, co **nieuwzględnienia propozycji** zgłaszanych przez nauczycieli. W poniższym cytacie badani odnoszą się do prowadzenia szkoleń w zespołach przedmiotowych.

B: Chciałbym zapytać, czy mieliście poczucie, że macie wpływ na ten projekt?

O1: Nie. Sorry.

O5: Nie za bardzo.

O2: Znaczący powiem tak, że wszystkie moje uwagi zostały pominięte. A ja już przez dyrektora i przez panią [...], i przez trenerów za każdym razem o to samo i jakby. Ja chciałam, ale

nie uzyskałam. Jeśli chodzi właśnie o tę przedmiotowość. Tego mi najbardziej brakowało. (NAU11)

Informacje o **partycypacji rodziców** w trakcie projektu były szczątkowe i głównie dotyczyły oporu na odejście od oceniania punktowego oraz nacisku na wyniki egzaminu.

Pojawia się taki opór ze strony rodziców, bo nie ukrywam, że w niektórych klasach tak jest. Bo np. tutaj wprowadzamy czy informację zwrotną czy w ogóle odeszliśmy bardziej od ocen w procenty na razie, żeby cokolwiek było, no to są te procenty, a w niektórych klasach, kiedy takie rzeczy robimy, no to... Więc też chodziło o to, żeby rodziców... (NAU13)

O1: Musieliśmy zapytać. Musieliśmy zapytać, czyli to jest tak, że oni na pewno chcieli i byli zainteresowani. Ale tutaj dochodzimy do takiego małego problemu, że no fajnie, że my sobie tacy jesteśmy innowacyjni i super, no ale mamy tak innowacyjnie, żeby oni na tym egzaminie wszyscy te szóstki dostali i żeby się dostali do [nazwa renomowanego liceum], co najmniej, niżej nie może być. No więc tutaj mamy ten problem taki...

O2: Oczekiwania rodziców są troszkę inne.

O1: My sobie możemy być innowacyjni. Tylko, żebyśmy tak tą innowację poprowadzili, żeby w żaden sposób nie zakłóciło to przebiegu ich kariery, która jest bardzo ściśle określona. (DYR1)

Z informacji uzyskanych od nauczycieli wynika, że rodzice dostrzegali po pierwsze **zmiany w sposobie nauczania** (wyraźnie świadczy o tym podkreślany w poniższym cytacie kontrast między stylami nauczycieli) oraz **poszczególne działania projektowe**, w szczególności wycieczki.

Informacja zwrotna od rodziców była następująca, za dużo nauki z innych przedmiotów i nie ma czasu skupić się na tym co ważne, jeśli chodzi o innowatora, a dalej ważne były: wycieczki, zajęcia grupowe, znaczy oni tego innowatora traktowali bardziej jako taki dodatek rozrywkowy do edukacji i w czym był problem, nauczyciele... Właśnie i to jest też taka moja uwaga, część nauczycieli w tej klasie, biorących udział w projekcie, szła trybem innowacyjnym, więc wprowadzała szereg zmian w swoim postępowaniu. Druga grupa to nauczyciele, tak jak tutaj wielokrotnie pojawiło się określenie - betony, gdzie nic się nie dało zrobić, żeby zmienić ich nastawienie i to był zgrzyt dwóch światów dla rodziców. Jedni wymagają tego, drudzy wymagają tego, jak to pogodzić jedno z drugim. Wiele rozmów z nauczycielami, że jednak idziemy w tej klasie przynajmniej innym trybem, żeby też przewartościowali te swoje wartości, no nie da się. To jest zbyt krótki okres moim zdaniem, mimo wszystko, mimo no dosyć rozległego terminu realizacji, zbyt krótki okres czasu, żeby zmienić świadomość wszystkich. (DYR2)

Uwzględnienie różnorodności potrzeb uczniów

Szeroka propozycja narzędzi w ramach projektu ułatwiała dopasowanie ich do potrzeb uczniów.

To jest tak bogata oferta tych różnych sposobów, formy, narzędzi, metod, praktyk, że jesteśmy w stanie coś wybrać z tego dla uczniów o bardzo różnych potrzebach. (NAU1)

Niektóre z metod, np. praca w grupach, nie odpowiadały wszystkim uczniom, inne z kolei – np. praca z błędem – pozwalały na zastosowanie w całej klasie. Kluczowym punktem wydaje się tu **pozostawienie nauczycielom autonomii w doborze metod**.

Trzeba mieć świadomość tego, bo np. taka praca w grupach nie każdemu, bo uczniowie są tacy, którzy nie chcą pracować, taka praca nie odpowiada. Tutaj szczególnie była sytuacja np. przy zdalnym nauczaniu jak miałem rozmowy z nauczycielami, że jak tam było online, to wiadomo że można ich zamykać w osobnych pokojach w grupach i oni nie chcieli, po prostu nie chcieli pracować w grupach w takich sytuacjach, dla nich to był jakiś stres. Więc tutaj różnie z tego nauczyciele próbowali wybrnąć. Np. taki pomysł mi się też bardzo podobał, że nauczycielka dla tych uczniów, którzy nie chcieli np. no tworzyła grupę ze sobą, pomagał im w tej grupie współpracować, żeby oni sobie... Także tutaj to trzeba też uważać. Jak widziałem w tej szkole np. oni tam też nie zmuszali, każdy sobie dobierał, ci pracowali w czwórkę, tam sobie sam. I np. ja wróć do tego co ja mówiłem, przy tym naszym ustawieniu, jak oni np. w takich naturalnych grupach to są tacy, którzy np. siedzą oddzielnie i sobie sami pracują, to też trzeba uszanować, bo każdy jest troszeczkę inny i każdy ma inne potrzeby. No ale mówię, no wiadomo że takie rzeczy jak praca z błędem, to jest uniwersalne, bo to wiadomo że na przykładzie błędu, to można w tym czy... Natomiast też zawsze pewien wybór trzeba dać, bo jak nawet się lekcje prowadzi, to chcecie, możecie sobie w parach pracować, a jak nie chcecie, to zróbcie sobie samodzielnie, prawda? To jest wasz wybór. (DYZ10)

Nauczyciele tłumaczyli rozproszenie zmian poziomu kompetencji proinnowacyjnych w swoich klasach **charakterologicznymi różnicami** między uczniami.

O1: Bo teraz pomyślałam tak o [imię ucznia], bo to jest ktoś, kto w ogóle się nie zmienił, nie poszedł w ogóle wyżej. Mi się wydaje, że niektórzy i nie wiem czy to z takiej butności wynika, że nie bo nie, że jest dobrze jak jest i niczego nie potrzebuje. W klasie tutaj też była taka osoba, która nie korzystała, bo nie czuła potrzeby.

O2: Ogólnie taka tendencja wokół niego, że do końca nie jest motywowany do większej pracy, a dwa że on przychodził na lekcje i w tym momencie nie wierzył, że może zrobić to.

O3: Brak wiary w swoje... On przez ten czas się nie przytęczył, a na zdalnych wiadomo były inne rozpraszacze, które też nie motywowały do pracy w grupie.

O4: U [imię ucznia] było akurat tak, że jak coś się nie udaje, to po prostu rezygnuje, nie podejmuje walki. Jeśli coś mu wyjdzie okej, działa na niego jak marchewka, więc to chyba takie cechy indywidualne uczniów. (NAU11)

Można jednak zauważyć zróżnicowanie oddziaływań projektu z uwagi na nieco bardziej mierzalne cechy uczniów niż charakter. Dobór wiązek był ważny z punktu widzenia uczniów o specjalnych potrzebach. Przykładowo współpraca była trudna dla dzieci

posiadających orzeczenia o zespole Aspergera.

O2: Mamy klasy integracyjne, mamy autystów, aspergerowców i różnego tego typu przypadki sprzężone i przyznam szczerze, że jeżeli bierzemy pod uwagę ucznia z autyzmem zaburzonym, no to dla niego ćwiczenie wąskiej współpracy, na której my bazowaliśmy, wydaje mi się ekstremum, ponieważ oni mają ogólnie problem z pracą z kimś. [...]

O3: Próbowaliśmy pracy w grupach i szczerze mówiąc to ręce mi opadły, bo niby są w parze, ale i tak oddzielnie pracują. Żadne metody, które poszły w mojej klasie bez problemu, chociaż okoniem niektóre osoby stawiały, żeby w grupie pracować, to tam nie było chyba ani jednej pary, która chciałaby ze sobą pracować.

O4: Oni, że nie chcą, tylko to są po prostu dysfunkcje, które oni mają.

O3: Moje obserwacje też potwierdzają też to, co koleżanka powiedziała. Osoby, które są w klasie integracyjnej, osoby które są bez dysfunkcji nie chcą współpracować z tymi z dysfunkcjami i po prostu one się wyłączają, nie wykonują interakcji, nie chcą pracować. Z kolei te, które mają dysfunkcje wolą siedzieć, skupiać się razem, próbują coś zrobić, nie zawsze im to wychodzi, ale próbują. (NAU11)

Warto jednak zauważyć, że niektóre działania re-aranżacyjne, np. stworzenie kącików do odpoczynku w formie niewielkiej, częściowo wyizolowanej przestrzeni były **adekwatne uczniów o szczególnych potrzebach edukacyjnych** – tutaj na przykład ze spektrum autyzmu.

Mamy dzieci niepełnosprawne, więc mamy te domki takie wyciszające na każdym piętrze i tam się chowają, siedzą. Są inne dzieci, które potrzebują tej ciszy, tak? Ale te takie kanapy właśnie do leżenia, to będziemy robić ich więcej, w każdym kącie. (DYS4)

W wypowiedziach nauczycieli powracają **historie sukcesów** pojedynczych uczniów. Są one dobrą ilustracją tego, jak połączenie wsparcia ze strony projektu i autonomii nauczycieli może przełożyć się na rozwój.

Ja pamiętam te [imię ucznia] jeszcze z pierwszych tych lekcji fizyki, kiedy np. prosiła mnie o to, żebym jej nie pytała przy całej klasie, co było dla mnie trochę dziwne, ale tak to było, to jeszcze początek siódmej klasy był taki. Nie wiem, czy to była kwestia taka, że ja, no nowy nauczyciel w tej klasie, choć moi koledzy jakby to potwierdzali, że [imię ucznia] tak ma, że ma problemy. No i stopniowo. Przypominam sobie taki moment, kiedy [imię ucznia] została liderem jakiejś grupy, bo myśmy z [imię nauczyciela] właśnie próbowały te zajęcia organizować czy prowadzić na podstawie najpierw dwóch przedmiotów, to znaczy fizyki i matematyki, które są mocno zbieżne jednak. No i tam pojawiały się takie metody jak praca metodą projektu, więc był podział na grupy i [imię ucznia] została liderem jednej z tych grup, swojej grupy. I myślę, że to był taki pierwszy krok przeze mnie zaobserwowany, kiedy ona właśnie po prostu ustawiała te prace, no i wtedy jakoś tak przełamata w stosunku do mnie lody. Chociaż ja zwykle nie mam z tym problemów ale przyjmowałam, że [imię ucznia] po prostu tak ma i że musimy jakoś, ja szczególnie muszę ja na to zapracować, żeby ona się bardziej otworzyła ale myślę, że to nie mój wpływ, bo ja byłam tam kilka godzin dosłownie od początku roku, bo fizyka jest 2h w tygodniu, tylko to co się wokół niej działo, to że powstały te dodatkowe zajęcia, które ją bardzo zresztą fascynowały, widać było w niej, że lubi pracować doświadczalnie, lubi robić eksperymenty, sprawdzać i że to się jej udaje, więc zyskiwała taką pewność siebie w związku z tym wszystkim o czym mówię, z tymi ramami projektu. No i my ćwiczyliśmy tutaj te swoje kompetencje, bo [imię nauczyciela] samodzielność myślenia, ja rozwiązywanie problemów. W ten sposób zaczynaliśmy. No i właśnie ona jakby zaczynała w tym wszystkim funkcjonować. No i takie jej oblicze powstało.

Ja byłam zafascynowana postawą [imię ucznia], która robiła to razem z [...], wzięła udział, było takie spotkanie tych uczniów na szerokim forum, na platformie. [...] to po prostu no roślam, serce mi rośło naprawdę, że taka zmiana w tej dziewczynie, taka bardzo widoczna i taka szybko, że jakby takiego impulsu jej było trzeba. (NAU7)

Podsumowując, można stwierdzić, że z perspektywy większości nauczycieli biorących udział w wywiadach uczniowie zmieniali się in plus, oczywiście w różnym stopniu.

Może na początku były opory i niektórzy uczniowie mieli takie obawy ale myślę, że każde dziecko rozwinęło się, jak nie na jednym przedmiocie, to na drugim czy więzkach naprawdę. My to widzieliśmy naprawdę przy mapowaniu. Mieliśmy porównanie, że na jednych zespołach inaczej pracowali, a byli uczniowie, którzy się wręcz niesamowicie rozwinęli w innym kierunku. Dlatego mówię, że myślę, że każde dziecko. Może nie wszystkie. (NAU4)

Mimo wszystko, przynajmniej u mnie na zajęciach w tamtym roku było widać, że każdy coś wziął dla siebie z tego. (NAU11)

Potwierdzają to również dyrektorzy – autor poniższej wypowiedzi uczy zresztą w klasie projektowej.

Jedni zyskali więcej, inni zyskali mniej i wbrew pozorom największy przyrost podobno zaobserwowano u tych uczniów którzy, jak gdyby początek mieli najtrudniejszy, że dla nich ten rozwój był najbardziej zauważalny. No bo jak jest, no ktoś, kto świetnie sobie radzi ma umiejętności społeczne, znakomicie potrafi, to on idzie do przodu, ale zawsze był postrzegany jako gwiazda albo osoba taka, która nie ma problemu nawet jakieś kontrowersyjnych niepopularnych opinie wyrażać swojego stanowiska natomiast temu wycofanemu, który właśnie ten [imię ucznia] dołączył do tej klasy gdzieś tam w szóstej i tak dalej plus jakieś tam jego swoje ograniczenia, ale ja ucząc w tym roku, go tak jak go porównuję z września, a teraz to jest zupełnie inny chłopak, więc myślę, że no po prostu wynika to z tego, że oni nie startują po prostu jednakowo i trudno mówić, żeby teraz, że celem projektu jest, żeby mi wyrównać, żeby oni wszyscy byli nagle na tym samym poziomie (DYZ13)

W trakcie badań **nie zaobserwowaliśmy zatem edukacyjnej wersji efektu świętego Mateusza**. Jeśli zróżnicowanie między uczniami uległo pogłębieniu, przyczyny tego leżały poza projektem: w zdalnym nauczaniu, które premiowało uczniów o lepszym poziomie wsparcia w domu i wyższym kapitale kulturowym oraz ogólnej charakterystyce systemu szkolnego, który – jak wskazują cytowani poniżej nauczyciele (a także liczne badania edukacyjne) – nie sprzyja wyrównywaniu nierówności społecznych.

B: Powiedzieliście, że oni są bardzo zróżnicowani, czy myślicie, że to zróżnicowanie się pogłębiło w trakcie tych dwóch lat?

O1: Zdecydowanie.

B: I jaki wpływ mógł mieć na to projekt?

O2: Myślę, że sytuacja.

O3: Ja mogę powiedzieć tak przewrotnie, że projekt mógł mieć taki wpływ, że nie był realizowany w realu, bo być może jakby był tak realizowany, bo takie było założenie, to myślę, że mówilibyśmy trochę o innej sytuacji w klasie, ale wyszło jak wyszło, bo on był trochę przeniesiony na zdalność i myślę, że gdyby sytuacja pozwoliła nam to tak realizować, jak było w założeniu, to myślę, że byliśmy teraz na trochę innym.

O4: Tak, bo miałyśmy np. współpracę w grupach i ja generalnie ta współpraca i praca w grupach odbywała się na kamerkach, Teamsie, na Zoomie, więc mówię, zupełnie inaczej było jak ramię w ramię współpracowali, a inaczej jak tu wszystko, nie byli ze sobą.

O5: Nie mogłaś obserwować jak zachowują się, jak wchodzi w rolę.

O4: Tak, oczywiście. To było co innego jak się widzi jak siedzą w klasie. Więc myślę, że to dużo...

O1: Ja mam też takie poczucie, że te osoby, które chciały, no nie wiem, mówię na przykładzie dziewczyn, bo to pół klasy, to wchodziły bardziej i też skorzystały z projektu, myślę, że to ich mogło.

O2: Nie wiem, ja tak sądzę ale z moich obserwacji, że mogło to dać więcej szans na rozwinięcie, że uczyły się oceny koleżeńskej czy jakichś innych metod i jeśli ktoś chciał, no to się rozwinął i zrobił postęp.

B: Ja bym dopytał, bo widzę też w tym takie ryzyko. Jeśli mamy projekt, który pomaga się rozwijać osobom, które są bardziej gotowe, bardziej rozwinięte społecznie czy intelektualnie to jest też takie ryzyko, że one coraz bardziej odstają od pozostałych uczniów. Czy widzicie to w tej klasie? Że po prostu te dzieci, ta interwencja pogłębia różnice między uczniami.

O1: Też jest tak, że niektórzy do tego projektu podchodzą wstrzemięźliwie, z dużą dozą niepewności i z małym zaangażowaniem, to też widać. Ale to najczęściej się pokrywa z tym, że to są w ogóle tacy uczniowie, którym się nic nie chce, to w każdej klasie.

O2: Ja odnosząc się do tego co powiedziałaś, to sobie pomyślałam, że w ogóle szkoła, nauka, jakiegokolwiek kursy dają taką wątpliwość, że ktoś skorzysta i pójdzie w górę, a ktoś w ogóle odrzuci, cofnie się albo zostanie w miejscu i to zawsze będzie, jakiegokolwiek próby podejmowania rozwoju będzie miało takie zagrożenie. (NAU17)

Dopasowanie do zróżnicowanych potrzeb uczniów można też rozpatrywać na bardziej systemowym poziomie. Siedem szkół biorących udział w projekcie jest położonych na terenach wiejskich; część z nich w sporym oddaleniu od ośrodków miejskich, bez łatwego dostępu do instytucji kulturalnych czy akademickich, z dominacją produkcji rolniczej i/lub niewielkiej działalności usługowej lub handlowej. Kontrast ze szkołami metropolitalnymi był oczywisty. O **adekwatności SdI** do tak specyficznej grupy odbiorców dobrze świadczy fakt, że w pięciu z nich większość uczniów zanotowała przyrost kompetencji proinnowacyjnych

O3: Wydaje mi się, że chyba był trafiony. Nawet nasze dzieci brały udział w takich panelach dyskusyjnych, spotykały się. Pamiętacie tą konferencję, taką ogólnopolską?

O2: Tak, tak.

O3: Nasze dzieci wypowiadały się, wydaje mi się, że wypadły świetnie. Jakoś trema ich nie zjadła, wcale nie odstawały od dzieci miejskich, także wydaje mi się, że projekt był adekwatny.

O2: My chcemy wypychać w świat. Nie chcemy...

O3: Wcale nie muszą się czuć gorsi, że mieszkają na wsi.

O2: Nie chcemy tutaj kadr... zasilać sklepów tych tu okolicznych i kształcić kadry, branżowe i tak [...]

O4: Szkoły w dużych miastach jeszcze mają to, że te ośrodki jakieś takie, czy badawcze, czy muzea, to to jest wszystko blisko. Tutaj niestety jest ta bariera, wszędzie daleko mamy.

O2: Myślę, że Szkoła dla innowatora bardziej pomaga, nie?

O4: Tak.

O2: To jest jakby większa ta wartość dodana (NAU12)

Klasa VII

Wybór klasy siódmej był z jednej strony pokazywany jako uzasadniony, gdyż **ułatwiał naukę** samym nauczycielom.

Myślę, że to był dobry pomysł, siódma, ósma, nauczyliśmy się właśnie na nich, przerobiliśmy to i myślę, że teraz już nam łatwiej pójdzie z młodszymi dziećmi, kiedy my jeszcze nie byliśmy do końca przygotowani do zmiany jakby kultury pracy szkoły, z młodszymi dziećmi byłoby to kłopotliwe, dzisiaj już jesteśmy mądrzejsi, bardziej odważni nauczyciele, więc myślę, że dobrze, że to była siódma klasa, a nie czwarta na przykład. (DYZ20)

Ja wiem, może oni już w pewien sposób są dojrzałsi. Jeżeli to by była czwarta klasa, to może by byli za mali jeszcze. I to, że to siódma i ósma, no to też mamy taki obraz jak było rok temu, jak jest teraz. (NAU20)

Z punktu widzenia efektywności zmiany większość nauczycieli i dyrektorów skłaniała się jednak do pracy z młodszymi klasami. Argumentem przeciwko starszym jest konieczność skoncentrowania się na przygotowaniu do **egzaminów**, względnie krótki (bo maksymalnie dwuletni) **czas pracy** z klasą i dołączanie w klasie VII nauczycieli **nowych przedmiotów**.

O3: Ja myślę, że można by było wcześniej, można by było w szóstej klasie na przykład.

O4: Od szóstej byłoby chyba idealnie, w piątej absolutnie za wcześnie, bo te maluchy tylko cały czas przychodzą i tak: „A dlaczego ta piątka, a czwórka?” [???], oni na razie się bez ocen nie mogą obejść, muszą do tego dojrzeć, nie wiem. Szósta [klasa] już może być, bo [ósma] jest przed egzaminami i my już też mamy takie poczucie, że oni mają na głowie egzamin, a projekt...

O5: A później w siódmej dołączą ci nauczyciele z projektu, które się zaczynają od siódmej, prawda? W ten sposób. Bo ósma klasa tak, ja też myślę, oni są też skoncentrowani na egzaminach...

O6: Konkursy też bardziej się liczą.

O5: W konkursy przedmiotowe też są bardzo zaangażowani, ósme klasy. A tak szóste-siódme można by było. (NAU13)

Głosy postulujące rozpoczęcie pracy od klasy szóstej były w mniejszości. Najczęściej proponowano **klasy czwarte**. Argumenty to: **wcześniejsze wdrożenie** do nowych metod pracy, które zaprocentuje wraz z wprowadzeniem trudniejszych zagadnień, **dłuższy czas** na obserwację klasy, **dopasowanie do rozwoju emocjonalnego** dziecka i wreszcie **mniejsze obciążenie godzinowe** młodszych uczniów.

O2: Ja sobie pomyślałam, że mogłoby to być od klasy czwartej. Dlatego, że siódmo- i ósmoklasiści są naprawdę bardzo obciążeni godzinowo. Oni przez to, że dostali nowe przedmioty, chemia, fizyka, język obcy, są jeszcze klasy dwujęzyczne, gdzie dochodzi im 2h języka angielskiego, więc to naprawdę robi różnicę, oni siedzą od 8 do 15, czasem do 16 w szkole. A no czwartoklasiści, nie czarujmy, już od 14 mają luz. Więc gdyby taką klasę proinnowacyjną tworzyć od klasy czwartej, projekt przeprowadzać przez dwa lata, tak jak [imię nauczyciela] mówi, te efekty później byłyby dla nas widoczne, bo widzielibyśmy to w klasie szóstej, siódmej i ósmej.

O4: Ja powiem jeszcze o jednej rzeczy, na którą warto zwrócić uwagę. Dzieci w klasach młodszych są bardziej emocjonalne i bardziej ekspresywne. Zadania w ramach realizacji

poszczególnych kompetencji jakby wymagają też takiej bardzo dużej aktywności. My zauważamy np. że dzieci, które są bardzo aktywne w klasie piątej i w klasie czwartej, w klasie szóstej już niekoniecznie, bo zachodzi okres dojrzewania, więc tam też się dokonują ogromne zmiany, jeśli chodzi o psychikę takich uczniów i one tak naprawdę często też nie lubią wychodzić przed szereg. Natomiast nauczone takiej spontaniczności pracy w grupie i sytuacji, kiedy mówią, wyrażają swoje poglądy i to jest jakby normalne zachowanie, nie ma czegoś takiego, że ktoś wypowiada się, inni patrzą dziwnie. Jeżeli przyzwyczai się do uczniów, do takiego sposobu pracy, to zostaje to nawykiem.

O1: Bo jeżeli my nauczymy pewnego schematu pracy i zaproponujemy dzieciom inny schemat, to tak jak z nauką chodzenia. Im dalej, im później zaczniemy tą naukę, tym jest ona bardziej uciążliwa. Jeżeli zaczniemy ją wcześniej, ona jest naturalnym elementem i to dziecko przejmuje bardzo szybko pewne umiejętności. Także zastanawiam się czy rzeczywiście poziom klasy siódmej to jest na pewno dobry moment, niż kiedy dzieci są w klasie ósmej.

O3: Ja przystępuję tutaj, jeżeli chodzi o nauczanie matematyki, no to uczę tylko w tych starszych klasach i w tym roku dostanę od września, już dawno nie miałam, klasy czwartej. I powiem szczerze, że dużo rzeczy z tych seminariów, na których byliśmy, czy na szkoleniu, co mieliśmy w Warszawie, czy jak byliśmy w Radowie, dużo rzeczy które tam widziałam, które poznałam w tym projekcie przenoszę na tą klasę czwartą i tak im to wplątam i oni tego nie traktują jako nowość, nie mam też takiego poczucia, że przychodzę do klasy, która przez czwartą, piątą, szóstą klasę miała już wprowadzone takie pewne nawyki i teraz przychodzę i robię z nimi nowe rzeczy, a oni: „O Jezu, znowu wymyśla”, prawda? No bo muszę coś w projekcie zrobić i dla nich to też jest taki odbiór czasem zniechęcony, że znowu wymyśla pani, bo ten projekt musi być zrealizowany. A klasa czwarta, oni to traktują, że tak to wygląda w klasie czwartej, bo oni dopiero przyszli w to wchodzi i wszystko co my im proponujemy traktują, jako, że to już było i nawet nie pytają swojego starszego rodzeństwa, czy u pani [imię] kiedyś pisaliście kolorowe kartkówki na ocenę np. kształtującą albo czy robiliście doświadczenia na matmie, oni już nie mają takich pytań. Nawet szczerze, od września żaden rodzic do mnie nie napisał z klasy czwartej, naprawdę żaden nie pytał się o nic co pani znowu wymyśliła im. Po prostu to co proponuję jest przyjęte jako okej, okej, tak jest po prostu. (NAU8)

Jedyny argument, jaki padł przeciwko czwartej klasie to **brak czasu na przystosowanie się do zmiany** po przejściu z nauczania zintegrowanego na nauczanie przedmiotowe.

Czwarta nie, bo jest po trzeciej klasie, więc jeszcze nie ma przedmiotów, nauczycieli, muszą siebie nauczyć w czwartej klasie, tak? To jest też, tak jak mówię, taka adaptacja, taki ukryty program w klasie adaptacyjnej, tak jak w pierwszej, żeby te dzieci zintegrować, poznać i ten duży, ten mały, ten głośno mówi, ten cicho, ten spokojny, ten jest ekspresyjny, więc te dzieci się muszą przez ten rok nauczyć i przez ileś przedmiotów. (DYR4)

Część badanych – co ciekawe praktycznie wyłącznie dyrektorów – proponowała rozpoczęcie od **nauczania zintegrowanego**.

I jedna rzecz, którą ja bym chciała wprowadzić bezpośrednio na mój ogródek, ale to już przyszłościowo, żeby jednak ten innowator objął klasy najmłodsze w szkole. Ponieważ w starszych dużo takich pomysłów da się zrealizować ambitniejszych, natomiast ja to wychodzę z założenia, że jednak czym skorupka za młodu, więc jak u tych najmłodszych dzieci się wpoi pewne wzorce, postępowania, pewne schematy, właśnie te realizacje nauki poprzez wprowadzanie kompetencji kluczowych, to to później ma duże szanse powodzenia. Ta klasa, która została objęta, tak naprawdę w środkowym etapie swojej edukacji, już pewne schematy i wzorce zachowań miała. I tutaj było ciężko to przewartościować, duży problem też z przewartościowaniem wartości u rodziców, bo to też jest duży problem, bo jednak

nasz system edukacyjny jest mocno nacechowany tym ocenianiem, informacją zwrotną w postaci konkretnych punktów: 1, 2, 3, 4, 5, 6 i tutaj jednak ta idea innowatora zakłada jakąś taką informację zwrotną, która ma stymulować naukę niekoniecznie w formie punktowej. No tutaj ciężko jest, wykorzenić ze świadomości rodziców, która niejako przekłada się na świadomość dzieci, że to trochę inaczej te dzieciaki mają pracować, niekoniecznie na ocenę (DYZ2)

My uważamy, że to powinno ruszać zdecydowanie, naszym zdaniem w klasach już wczesnoszkolnych, tu może być dyskusja czy pierwsza, czy druga, czy trzecia, no tu możemy oczywiście badać, sprawdzać, doskonalić. Naszym zdaniem elementy mogą już ruszać spokojnie w pierwszej klasie i na to się nastawiamy i w tym momencie dopiero uważamy, że ten sukces w ósmej klasie no będzie już taki naprawdę duży, oni naprawdę ruszą z miejsca i będą gdzieś bardziej świadomie i kształtować swoje umiejętności i kompetencje i to się też naszym zdaniem na naukę przekłada również. (DYZ5)

Argument o przyzwyczajeniu rodziców i uczniów do części rozwiązań, w szczególności osłabienia nacisku na ocenę punktową na rzecz informacji zwrotnej jest oczywiście trafny, niemniej warto zwrócić uwagę, że duża część narzędzi rozwijanych specyficznie na potrzeby SdI (np. zadania interdyscyplinarne, linie rozwoju) wymagałaby gruntownej rekonstrukcji, o ile w ogóle ich zastosowanie w interdyscyplinarnym (w założeniu) nauczaniu początkowym miałoby sens. Nie zmienia to faktu, że poszczególne rozwiązania mogą zostać przeniesione na najmłodsze klasy.

Re-aranżacja przestrzeni

Przyglądając się wprowadzaniu zmian w przestrzeni szkolnej, postanowiliśmy zwrócić uwagę na dwa istotne naszym zdaniem aspekty tego procesu: **partycypację** wszystkich interesariuszy projektu oraz **adekwatność** wprowadzonych rozwiązań w stosunku do potrzeb szkoły.

Partycypacja w procesie re-aranżacji

Jak pokazała ewaluacja śródkresowa re-aranżacja była planowana i w głównej mierze realizowana siłami **dyrektora i nauczycieli uczestniczących w projekcie**. Stosunkowo często w planowanie i realizację włączano **innych nauczycieli**, spoza projektu. **Uczniowie** byli angażowani w planowanie w nieco ponad połowie szkół (w jednej z nich zrealizowano ankietę badającą potrzeby tej grupy), **rodzice** – w mniej niż jednej trzeciej. Włączenie **pracowników niepedagogicznych** w planowanie miało miejsce w jednej czwartej, zaś w realizację w dwóch trzecich szkół (sic!)⁷

⁷ Bardziej szczegółowe dane nt. temat znajdują się w raporcie z ewaluacji śródkresowej. Cytowane tam dane pochodzą z badania ankietowego przeprowadzonego zimą 2021 r., w grupie nauczycieli (n=107) i dyrektorów (n=19) oraz z wywiadów fokusowych przeprowadzonych w obu tych grupach.

Informacje zebrane w trakcie ewaluacji śródkresowej **potwierdziły się** w trakcie wywiadów prowadzonych na zakończenie projektu. Dyrektorzy mówili o tym, jak nauczyciele zaangażowali się w planowanie zmian:

(...) był jeden zespół, który po prostu powiedział, no słuchajcie, zmieniamy, musimy to zmienić, musimy zrobić to, to, tamto. No to bez zespołu nic się nie stało, musi być ta chęć zespołu do zrobienia zmiany, bez tego się nie da. To ja mogę wtedy stać, walić w mur i nic z tym nie zrobimy. (DYZ9)

Nauczyciele potwierdzali, że **liczono się z ich opinią**:

To ja byłam zapytana o każdą rzecz, którą chcę zmienić w swojej klasie, właściwie byłam poproszona o zrobienie dosłownie rysunku tak, co, gdzie bym chciała (...) Każdy z nas był zapytany, to nie było tak, że my przyszliśmy i było zmienione i teraz... (NAU15)

Były też szkoły, gdzie o zdanie **pytano dzieci**.

B: A jak to [planowanie re-aranżacji] wyglądało? Spotykaliście się?

O: Tak, nauczyciele z dziećmi, dzieci przedstawiały swoje propozycje i te, które były sensowne, no sensowne, znaczy zgodne z prawem, nie możemy dziury z dachu zrobić albo szklanej kopuły, bo nikt tego nie robi, no to żeśmy tak, my chcieliśmy taki swój open space mieć... (DYZ17)

Utrudnieniem w konsultacjach z uczniami była ich nieobecność w szkole w trakcie **pandemii...**

Ale proponowaliśmy, rozmawialiśmy, więc taka dyskusja byłaby inaczej, gdyby te dzieci pewnie tak były fizycznie w szkole. W każdym razie akceptowali i słyszeliśmy wcześniej i od nauczycieli, i od uczniów, jakie były dobre rozwiązania. (DYZ4)

... a także często czas planowania i wprowadzania zmian w trakcie **wakacji**.

Byłam ja i ponieważ to był jakiś okres wakacyjny, to było coś takiego, że jakoś ta szkoła nie funkcjonowała normalnie, nie pamiętam dokładnie teraz tych dat. No w każdym razie miałem część tych osób dostępnych, więc u mnie było 4 czy 5 osób oprócz mnie. (...) To co sobie zarzucam, to że nie miałem możliwości czasu, przegadania tego z dziećmi trochę. Elementy, to oczywiście zdążyłem zrobić, ale akurat część elementów to była, której nie udało mi się do końca zrobić, no nie wróć na pewno, ale nie udało mi się do końca jej zrobić. Jakies tam fragmenty wyszły, oni wybierali kolory, pamiętam coś, takie rzeczy. No więc... Ale za mało tego było. (DYZ5)

Podobnie wyglądało to na etapie **realizacji zmian**. Były szkoły, w których zaangażowali się wszyscy członkowie szkolnej społeczności, włącznie z rodzicami dzieci.

[Nauczyciele pytali], czy ja mogę w wakacje albo ferie przyjść pomalować gabinet. Ja mówię,

spoko, rób. I dużo osób takie wyzwanie podjęło. (DYZ9)

W ogóle myśmy też, tutaj zaprosili uczniów do współpracy. Poprosiliśmy uczniów, żeby podzielili się z nami, swoimi pomysłami, jak można byłoby zagospodarować część przestrzeni, w ogóle w piwnicy szkolnej, więc no, uczniowie zaplanowali tam, stworzyli, zaprojektowali taką przestrzeń underground, tak my ją nazywamy i wykonali ją w dużej mierze też rodzice. [...] Natomiast fajne jest to, że rodzice się połączyli i fizycznie, i finansowo też, wsparli nasze działanie, ale też my jako nauczyciele staraliśmy się też pokazywać, że my tutaj nie zajmujemy się tylko i wyłącznie edukacją, że my jesteśmy, no nie wiem, też w stanie fizycznie tutaj pracować i też, nie wiem, malowaliśmy ściany, sprzątaaliśmy np. tą część piwniczną. (DYZ3)

W każdym razie panie sprzątające mam fajne, które właśnie robią te dekoracje, które malują meble, które mają zdolności takie i są chętne, przez ten okres pandemii mogły pokazać, to też zdanie dyrektora, żeby ten czas wypełnić, bo co tam sprzątać, mało co się sprzątało, więc mogły wtedy zrobić bardzo dużo rzeczy, np. przemalować. (...) Wszyscy [się włączyli], panie sprzątające, pan woźny... (DYZ4)

Zdarzało się również, że dyrektor był zmuszony sam podejmować decyzje dotyczące re-aranżacji, ponieważ grono nie było zainteresowane zgłaszaniem swoich propozycji:

No i tak naprawdę szkoła dla innowatora pokazała mi, że zajęcie się tym tematem jest szalenie ważne i że nie chodzi tylko o to, żebym ja urządził komuś świat i żebym ja zrobił tak, jak mnie się wydaje, że jest fajnie, bo ta sala trochę jest takim przykładem, gdzie ja no po prostu, mimo że oczekiwałem głosów, te głosy do mnie nie napłynęły. Teraz już wiem, dlaczego, bo ta przestrzeń edukacyjna wcale nie jest takim łatwym tematem i tak jak ja kiedyś nie byłem gotowy, żeby na ten temat rozmawiać, to Ci moi nauczyciele, mimo że byli w Radowie, mimo że oglądali różne, jak gdyby wizualizacje czy z [imię] się spotykali, która w swojej szkole też tam jakieś zmiany wprowadza, no to oni jeszcze tego do końca nie rozumieją. (DYZ13)

Adekwatność wprowadzonych rozwiązań do potrzeb szkół

Ponad 97% nauczycieli, biorących udział w ewaluacji śródkresowej, na pytanie o to, jaką ocenę wystawiłoby przeprowadzonej re-aranżacji, udzieliło odpowiedzi, że co najmniej dobrą. Najczęściej wybieraną notą (40% ogółu wskazań) była ocena „bardzo dobra”. Pozytywny odbiór re-aranżacji był także widoczny w trakcie wywiadów grupowych z dyrektorami.

Przyczyn zadowolenia z wprowadzonych zmian można szukać w **dopasowaniu rozwiązań do potrzeb szkoły**. Zarówno dyrektorzy, jak i nauczyciele podkreślali **swobodę** w planowaniu i realizacji re-aranżacji, jaką otrzymali od koordynatorów projektu. To szkoła podejmowała decyzję, w jaki sposób środki z projektu zostaną wydane.

Co mi się podobało bardzo, no to, że dostaliśmy prawie 50 tysięcy, to rewelacja w ogóle przy małych budżetach szkoły to naprawdę super. Ale mi się podobało to, że mogliśmy sami

zdecydować to, co dla nas jest najlepsze. A nie CEO usiadło i powiedziało, że np. no to teraz kupujemy 50 mikroskopów do każdej szkoły, tak? Czy kupujemy, nie wiem, 20 krzesel do każdej szkoły. Nie, mi się podobało to, że my sami mogliśmy wybrać i zdecydować to, co dla nas jest najlepsze, mi się bardzo podobało, super. (DYZ20)

Zdarzało się, że ta swoboda (czasem podejmowano decyzje wbrew sugestiom ekspertów od przestrzeni) doprowadzała do niewłaściwych wyborów i dopiero później, „w praniu”, wychodziło, że niektóre zmiany nie były dopasowane do faktycznych potrzeb szkoły.

Natomiast też sami doszliśmy do wniosku, że ta sala, tu właśnie, że nie, to po prostu się nie da. Tutaj nie będzie kontroli nad tym wszystkim (...) I też jak [ekspert] przyjechał na drugą wizytę to tak mówi, że tak, to jednak nie (...) No właśnie takie błędy porobiliśmy, szybko chcieliśmy i nam tak naprawdę to nie wyszło. (...) I te błędy, one są potrzebne, bo naprawdę na nich można się nauczyć najwięcej. (DYZ9)

Często potrzeby szkół wykraczały również mocno poza kwotę dofinansowania zaproponowaną przez projekt. Szkoły sięgały wtedy po **dodatkowe środki**, np. z budżetu szkoły, rady rodziców, czy też od prywatnych sponsorów.

Ile by nie było, zawsze będzie mało. Moja szkoła jest bardzo duża i potrzeby są ogromne. Re-aranżacja byłaby uboższa bez sponsorów, prywatnych kontaktów kadry, rodziców, przyjaciół szkoły. Myślę, że dzięki tym osobom dołożyliśmy dodatkowe 50 tysięcy. Ale nadal to kropla w morzu potrzeb. [dyrektor, ankieta w ewaluacji śródkresowej]

Dyrektorzy dużych szkół (z dużą liczbą uczniów) zwrócili uwagę na to, że tego typu dofinansowanie powinno **uwzględniać liczbę dzieci w szkole**.

Pozyskaliśmy pieniążki na re-aranżację przestrzeni. Tylko że dla takiej szkoły to na 100 dzieci, a na 1100 to te pieniążki są relatywnie mniejsze. Trzeba to gdzieś uwzględnić. (...) Ja o tym ciągle mówię, bo wiele projektów jest zorientowanych tak przez lata całe, rzadko się, teraz graduje projekty, że w stosunku do populacji, która jest w szkole, ale jak były projekty inne, to projekt szkoła, projekt szkoła, no to tę złotówkę dostawała szkoła wiejska i szkoła z 2000 uczniami, prawda? No to, jak taka norma w wielu projektach była, w wielu, to teraz dopiero zaczynają gradować ze względu na populację, te projekty. (DYZ7)

W trakcie realizacji projektu, w niektórych szkołach, prowadzono prace remontowe przystosowujące do nauki nowe pomieszczenia szkolne (czasem dotyczyło to całych budynków). Jednym z niezamierzonych efektów SdI jest z pewnością **wpływ na wygląd tych nowych przestrzeni**. Czerpiąc z zasobów merytorycznych projektu, dyrektorzy dbali o to, żeby nowe pomieszczenia spełniały potrzeby szkoły, a równocześnie były dostosowane do wprowadzania na lekcjach metod nauczania rozwijanych w SdI.

No my mieliśmy jeszcze jedną taką fajną sytuację, że ja w trakcie projektu miałem rozbudowaną szkołę o drugie skrzydło, gdzie sala gimnastyczna i cztery klasy, klasy 1-3, więc one już zostały przygotowane, zaaranżowane, tak nowoczesnie pod kątem tak, jak re-aranżację robiliśmy. Także już całą szkołę mamy przemodelowaną, jeśli chodzi o aranżację. (DYZ10)

Spójność i kompletność rozwiązań

Wszyscy badani podkreślali, że rozwiązania zaproponowane w ramach Sdl były **spójne**.

O2: Nie, to było spójne.

O3: Spójne. Tutaj to nie mamy nic do zarzucenia, chyba, nie?

O1: Nie, nie., nie. Raczej nie, nie.

O3: Bo tak konkretnie wszystko szło, w takim...

O1: I stosowanym czasie, odpowiednim. (NAU3)

Nic nie odstaje, wszystko jest bardzo kompatybilne, jedno wynika z drugiego (DYZ14)

Nauczyciele i dyrektorzy nie dostrzegali też **braków** w koncepcji projektu.

Nie, nic tak nie przychodzi, żeby czegoś zabrakło. Było wszystkiego dużo, dużo się działo i ta pandemia, trzeba było wszystko przeorganizować też, wielki projekt, a realizowany w trudnych warunkach i potem było wszystkiego dużo, i szkoleń, i wsparcia, i spotkań, i na szczęście nie było dużo takiej papierologii niepotrzebnej. No i te linie rozwoju, no to był projekt angażujący jak dla nas, dla naszej małej rady, mocno angażujący projekt. Więc nie mogę powiedzieć, że czegoś jeszcze tutaj brakowało, bo tego było bardzo dużo. (DYZ12)

Patrząc z metapoziomu na działania podjęte w ramach Sdl **nie dostrzegaliśmy elementów niespójnych z założeniami i celami**. Dużą zaletą Sdl jest duża **interdyscyplinarność rozwiązań oraz dopasowanie poszczególnych narzędzi do wsparcia rozwoju kompetencji proinnowacyjnych**. Poszczególne interwencje **wspierały się wzajemnie** – na przykład pracownie tematyczne ułatwiały prowadzenie zadań i projektów interdyscyplinarnych. Należy ponadto podkreślić zalety **zróżnicowania szkół zaproszonych** do udziału – dawało to dodatkowe korzyści dla uczestników, którzy mogli czerpać z szerokiego spektrum doświadczeń.

Czyli każda z tych szkół ma inną rzeczywistość, w innej funkcjonuje. Od małych szkółek wiejskich w ogóle 70 uczniów do kolosów, bo kolos lubelski ma 1500 dzieci. A my mamy [liczba] dzieci. Także to są takie różnice w ogóle organizacyjne, przepaść jest między nami. Ale to jakby nie temu służyło. Służyło wypracowaniu rekomendacji, czyli dla mniejszych szkół i dla większych. Więc intencja CEO została dobrze tutaj pomyślana, że wielkomiejskie... Tak, tak. I na pewno dyrektor powinien mieć takie kompetencje globalnego myślenia o edukacji, bo inaczej to się tego nie zrobi. (DYZ7)

Perspektywy skalowalności

Upowszechnianie na poziomie szkoły

W trakcie badań udało nam się zidentyfikować kilka narzędzi, które mogą pełnić funkcję upowszechniającą w szkole. Upowszechnianie przebiegało na dwóch poziomach: **rozszerzania działań na inne klasy niż uczestnicząca w projekcie i na nauczycieli spoza grupy „innovatorów”**. Przyjrzyjmy się kilku przykładom z pierwszego poziomu.

O4: One [metody pracy] też tak powiem, weszły nam w krew. Nawet właśnie czy ta praca w parach, czy to praca w grupach, że my faktycznie je przenosimy już, już teraz na te inne klasy. [niezrozumiale]. Nawet właśnie te nasze ustawienie ławek już w klasie. [...]

O1: Ja mogę powiedzieć, ze swojej strony. Znaczy się, ja jestem ogólnie wychowawcą klasy 3, także to jest duża rozbieżność wiekowa, między trzecioklasistami, a ósmoklasistami, ale też kilka metod, które poznałam, poznałam, może zaczęłam stosować w 8 klasie, zaczęłam też przekładać w klasie 3. I moje dzieciaki, te młodsze, też już pytają. A kiedy praca w parach, a kiedy praca w grupach. Często też są zaangażowani w.. tak jak w 8 klasie, też miałam, no też tak nie wyszło, tak jak Emilia mówi idealnie, ale mieli udział swój w tworzeniu sprawdzianu. Tak zaczęłam to też w 3 klasie, tak żeby dzieciaki miały możliwość sami tworzenia sobie jakichś pytań, wymyślania. To już jest też w jakiś sposób przygotowanie do sprawdzenia ich wiedzy. Także myślę, że to jest sposób, że jest taka możliwość, żeby rozszerzać to na inne [...]

O4: Nigdy nie myślałam o tym projekcie w kategorii tylko jednej klasy. I nie był tak, że np. jak się czegoś dowiem albo są jakieś fajne metody, to nigdy nie myślałam, że w tej klasie będą stosowane, tylko tam ,gdzie się da. (NAU20)

O2: U nas to już się rozszerzyło.

O4: Na inne klasy.

O3: Na całą szkołę.

O1: My pracujemy nad tym w całej szkole. No ja tak już mówiłam wcześniej, czy we wszystkich klasach. We wszystkich klasach działam tak jak w tej ósmej. Nauczyłam się wielu rzeczy, choćby sukcesem dla mnie jest to, że na każdej lekcji cel i kryteria sobie stawiam. Żeby wiedzieć do czego zmierzam na samym końcu, do czego muszę wrócić w podsumowaniu, a jeżeli mam zamierzony cel i te kryteria podane to jest do czego wrócić przy podsumowaniu. (NAU12)

Przenoszenie rozwiązań z projektu na inne klasy może być wręcz stymulowane przez nauczycieli spoza grupy projektowej.

Ja myślę, że po pewnym czasie, to my zauważyliśmy, że te wiązki tak jakby przenikają się i że my wszyscy, no dla nas bardzo istotną kwestią podczas tych zajęć interdyscyplinarnych poprosili nas tak wychowawcy klas siódmych, które wchodziły w te zajęcia. Niektórzy mówili tak: „Moja klasa to w ogóle nie potrafi współpracować”, praca w grupie po prostu jest katastrofą, dlatego tego nie stosuję, nauczcie ich. No i prawda była taka...

B: Nauczyciele spoza projektu tak mówili?

O1: Tak, tak. No oczywiście nie wszystkie klasy, ale są takie klasy, które na początku niektórym nauczycielom, którzy wchodził na te zajęcia, rzeczywiście mówili, że to droga przez mękę jest, ale nie poddają się tylko ich wdrażają. I, o dziwo, już przy pierwszym zadaniu interdyscyplinarnym, które zrobiliśmy okazywało się tak, że nagle uczniowie biją

się o to, że pierwsi chcą zaprezentować coś i starają się przy tym bardzo, żeby ich grupa wypadła jak najlepiej. Co tak prawdę mówiąc na lekcji, to trudno było od nich kupić słowo rzeczywistości. W dwójce, to: „Ja nie będę z nim pracował”, to takie pozostałości jeszcze z klasy szóstej, piątej, gdzie jakieś takie osobiste animozje, że wołałabym z tą koleżanką, a z tą raczej nie. Więc różne metody, żeby ich jednak zachęcić do tego, żeby pracowali w różnych grupach i efekt tego zaczynało być widać w różnych grupach, myślę, że no właśnie już po półtora miesiąca, czyli gdzieś tam w drugim zadaniu, to już rzeczywistości było widać, że jest lepiej, zdecydowanie. Teraz to przenosi się na nasze lekcje, w tym sensie taka kreatywność, otwartość, gdzieś tam rodzi się na pniu, czyli w tym momencie, kiedy jest to potrzebne, niezależnie od tego czy to są zajęcia interdyscyplinarne czy zajęcia z jakiegoś przedmiotu. (NAU7)

O ile nie mamy wątpliwości, że pierwszy poziom jest korzystną, w pewnym sensie naturalną konsekwencją wdrożenia pewnych rozwiązań do warsztatu nauczycieli, oddziaływanie na uczniów nie przekłada się w oczywisty sposób na sposób pracy całej rady pedagogicznej. **Mechanizmem potencjalnej zmiany są tu oczekiwania uczniów, przyzwyczajonych do pewnych metod pracy**, np. w parach lub grupach. W istocie rozmowy z nauczycielami uczestniczącymi i nieuczestniczącymi w projekcie wskazywały na pojawienie się, w ograniczonym stopniu, tego efektu. Poniżej dwa cytaty z jednej szkoły.

Jeśli się widzi postępy, zaangażowanie, to się chce (NAUPP13)

O6: Tylko że to jest o tyle trudne, że nie wszyscy nauczyciele w tych innych klasach tak jakby też to samo robią, więc no po prostu te klasy mają trochę innowacji z nami na przykład, no a trochę jednak takich innych rzeczy z innymi nauczycielami. Często właśnie potem do tych innych nauczycieli mówią, bo my tu robimy tak i tak, czy my byśmy nie mogli tak samo na tym przedmiocie czy na tym.

O7: Ale jak wstawiasz na Instagramie jakieś tam działania, to komentarze się pojawiają: „Czemu tylko znowu ta 8[...]”.

O8: Tak, no było coś takiego. (NAU13)

Wyraźniejsze oddziaływania mogliśmy zaobserwować na drugim poziomie – **bezpośredniego przekazywania rozwiązań nauczycielom spoza grupy projektowej**. Można tu wyróżnić kilka narzędzi: **zadania interdyscyplinarne, lekcje pokazowe, „przyjaciół” spoza zespołu, rady szkoleniowe, dzielenie się materiałami oraz dopraszanie na szkolenia prowadzone przez trenerów z projektu po luźne rozmowy**. Przyjrzyjmy im się po kolei.

Zadania interdyscyplinarne

Zadania interdyscyplinarne okazały się dogodnym narzędziem upowszechniania, które jednak wymaga życzliwości ze strony dyrekcji (zob. uwagi o konieczności zmian w harmonogramie lekcji w sekcji o narzędziach SdI) oraz **minimum otwartości nauczycieli**

spoza zespołu projektowego.

Zadanie interdyscyplinarne to chyba najłatwiejsze i najszybsze. My też się nauczyliście jakiejś takie pracy we współpracy i to teraz tylko po prostu, najprostsza droga, bo myślę, że takie zapoznanie rady pedagogicznej (NAU1)

W niektórych szkołach wdrażanie zadań interdyscyplinarnych wśród nauczycieli spoza zespołu projektowego miało **charakter stopniowy**, polegało na „wciąganiu” do współpracy pojedynczych osób.

O4: Mieliśmy i zadania dyscyplinarne, to też jest..

O1: No zaczęliśmy [niezrozumiale]

O4: Tak wciągaliśmy powoli, do współpracy ludzi.

O1: Tak można powiedzieć, że to czego się nauczyliśmy, potem wymyślaliśmy coś typu, projektowana okazja.

O4: Do interdyscyplinarnych, wzięliśmy jeszcze innych nauczycieli spośród i było cztery czy pięć przedmiotów. (NAU3)

W innych z kolei zdecydowano się na bardziej **systemowe rozwiązanie**, z założenia łącząc nauczycieli z i spoza zespołu.

My robimy to [zadania interdyscyplinarne] wszyscy. Mamy tak ustalone, że nauczycielki z projektu łączą się w dwójki albo w trójki z tymi nauczycielami, którzy nie są w projekcie. Inne jest też podzielone na takie zespoły. (DYR6, Poz. 14)

Podsumowując: **zadania interdyscyplinarne przy pewnych zmianach w planie lekcji naturalnie „wymuszają” współpracę nauczycieli spoza grupy bezpośrednio zaangażowanej w projekt i przynajmniej ograniczone korzystanie z rozwiązań wypracowanych w ramach SdI.** Tym samym stanowią dobre narzędzie promocji. Oczywiście zaangażowanie nauczycieli jest kwestią, jakby powiedział Spengler, osobniczą a nie gatunkową, co dobrze ilustruje kolejny cytat.

My nie poprzestaliśmy na tym, że zajmujemy się tylko tą jedną klasą, tylko widzimy efekty tej pracy także w innych klasach. W związku z czym teraz pracujemy jeszcze w pięciu klasach siódmych, tegorocznych siódmych, także metodą projektu. [...] myślę, że to jest nietrudne do zorganizowania, nawet w takiej olbrzymiej szkole, ponieważ my w tym czasie, kiedy te zajęcia mają się odbywać w pięciu klasach siódmych i trzech ósmych, mamy okienko a uczniowie mają wpisane w planie lekcje te zajęcia i to jest trzecia godzina lekcyjna w poniedziałek i wtedy właśnie w tych klasach te zajęcia się odbywają.[...] I na te zajęcia chodzą także nauczyciele, którzy nie weszli w skład tej grupy projektowej, jest nas razem 23 osoby, czyli myślę, że już tak dobrze upowszechniamy. No i oczywiście, tak jak w życiu, niektórzy w to wchodzi bardzo szybko i świetnie, super, widać, że uczestniczą w tym bardzo, niektórzy mniej. Ale myślę, że ogólnie rzecz biorąc najważniejszy jest dla nas ten efekt, który powstaje w funkcjonowaniu uczniów. (NAU7)

Wartością dodaną poszerzania zadań interdyscyplinarnych na całą radę jest **stymulowanie współpracy** między nauczycielami.

Ale co było dla mnie cenną uwagą od nauczycieli? Że nauczyciele zaczęli ze sobą rozmawiać i współpracować, to jeszcze właśnie, ponieważ my jesteśmy fuzją [...] szkół, tak? [...] Więc jakby w tej grupie projektowej też są ludzie z [...] szkół i oni jakby taką wartość największą tego projektu to wskazali to, że oni się zaczęli z sobą dogadywać i porozumiewać, lepiej się poznali. (DYZ14)

Lekcje pokazowe

Zaletą obserwacji koleżeńskich jako narzędzia upowszechniania projektu jest ich **duża moc perswazyjna**.

Zapraszać na lekcje. Żeby to skuteczniejsze było. Zapraszać na lekcje i na tej lekcji jakąś jedną technikę, jedną metodę nową pokazać. Bo sama taka rozmowa, to tylko rozmowa. (NAU13)

O tej metodzie wspominali zarówno **nauczyciele i dyrektorzy** bezpośrednio zaangażowani w projekt, jak i **pozostali członkowie rady pedagogicznej**.

O: Ja sama robiłam lekcję otwartą dla nauczycieli, właśnie pokazując tę metodę pracy z błędem, jak ja to robię. Więc tak, były te obserwacje koleżeńskie.

B: I czy to były obserwacje dla nauczycieli z grupy projektowej czy też dla osób spoza projektu?

O: Każdy mógł przyjść, więc uczestniczyły różne osoby.

B: Czyli rozumiem, że wyszliście też trochę działaniami projektowymi poza tę ścisłą grupę projektową.

O: Tak, bo to było zaangażowanych mnóstwo innych osób, tak, wykroczyło poza. (NAU9)

Nauczyciele spoza projektu zwracają uwagę na inicjatywność osób z grupy „innovatorów” w organizacji lekcji pokazowych, choć jak wskazuje początek poniższego cytatu akurat w tej szkole wydają się one stałym elementem kultury pracy.

O1: Tak naprawdę jak ktoś chce się rozwijać, to idzie do koleżanki. Najczęściej to robimy tak, że tych młodych ludzi, których mamy awansie, to mówimy: „Jak nie pójdziesz, nie zobaczysz, to się nie nauczysz”, tak? No bo tak naprawdę tylko tak można od koleżanki i kolegi. Więc my podpowiadamy, idziesz do tego, do tego i do tego. Jak ma okienko to tak trochę jakby zmuszamy, żeby to zrobić, bo to tylko i wyłącznie mieliście dla siebie. Nieraz jest tak, że jak ktoś coś robi, to zaprasza do siebie. Albo słuchajcie, robię i zaproszę. Chcę pokazać, że robię coś innego, po prostu robią lekcję i zaraz wezmą jakiegoś innego ucznia i za każdym razem to robią coś fajnego, nie? Ale my się wymieniamy.

O2: Tak bez stresu.

B: To czyja to była inicjatywa?

O1: No dziewczyny [z zespołu projektowego]. Po prostu czuli taką potrzebę, żeby to dalej poszło, no więc jak oni wracają z taką energią, że znowu mamy to i to, bo tak naprawdę też żeśmy o tym rozmawiali, że te elementy, które oni poznali, te wszystkie te wartości, które wyciągnęli z tego projektu, no to fajnie by było pokazać innym i to sprzedać, to dlatego oni jakby sami z inicjatywą, no nawet [imię] prowadziła. (NAUPP4)

Cytowany poniżej dyrektor wskazuje na **prorozwojowy** charakter poznawania warsztatu nauczycieli w **interdyscyplinarnych konfiguracjach**.

Zaczęły też te osoby oglądać swoje lekcje, ja miałam problem z lekcjami u koleżanki, kolegi, obserwowanymi przez innych nauczycieli, bo nigdy nie ma to czasu, każdy zawsze mówi, że ma tyle swojej pracy, że nie ma po prostu czasu, żeby wejść do koleżanki, kolegi. I jak się okazało, kiedy wuefistka weszła do polonistki to była zaskoczona, że to jest całkiem inna lekcja, że jesteśmy w tej samej szkole, a tu się zupełnie inaczej uczy niż ona miała wyobrażenie o lekcji. (DYP18)

Podstawowym wyzwaniem (poza otwartością na wpuszczanie gości na swoje zajęcia) jest **organizacja** – prowadzenie lekcji pokazowych, podobnie jak obserwacji koleżeńskich, wymaga **odpowiedniego ułożenia planu lub organizacji zastępstw**.

O1: Obserwacje nauczyciel nauczycieli, żeby przychodzili do siebie wzajemnie na lekcje [niezrozumiałe], że też po prostu nie ma czasu prowadzić tą lekcję, ale takie wzajemne obserwacje mogłyby nam bardzo pomóc w pracy i w takim wzajemnym wpływaniu na siebie. [...]

O3: No wtedy jak ktoś robi taką lekcję otwartą czy no po prostu, mamy lekcje, więc to trzeba gdzieś tam organizacyjnie ogarniać, ale ogarniemy. (NAU2)

Innym problemem jest **zaangażowanie nauczycieli spoza projektu**.

I ja zaplanowałam lekcje otwarte i miałam taki zamysł, że nauczyciele będą się uczyć od siebie, będą pokazywać niektóre praktyki czy metody pracy. Natomiast powiem tak, udało mi się zrobić lekcje otwarte w tamtym półroczu w edukacji wczesnoszkolnej dwie. Ale to były dziewczyny spoza projektu i one pokazywały, jak pracują z kryteriami sukcesu i z celami lekcji, więc to jakby też się w projekt wpisywało, ale to były osoby spoza projektu, tak? Bo my jakby zaczęłyśmy od tamtego roku, dziewczyny zaczęły pracować okej, po prostu pewne struktury tego zaczęły wprowadzać, tak? Czyli cele lekcje, kryteria sukcesu, informacja zwrotna, na tym się skupiłyśmy i finał, tak? No co się wpisuje też w projekt szkoły dla innowatora, tak? Bo to też jest ważne, ta świadomość. I zaczęłam od obserwacji zajęć, obserwacji lekcji otwartych. Chcę ci powiedzieć, że myślałam, że to będzie bardzo prosta zmiana. Natomiast ta zmiana jest cholernie trudna. Bo wczoraj dziewczyna z projektu robiła lekcję i pokazywała technikę pracy z błędem. Przyszły na nią, a to była matematyczka i pracowała właśnie w grupie projektowej w ósmej klasie i przyszły na nią trzy osoby z edukacji wczesnoszkolnej tylko. Chociaż nauczyciele mieli wiedzę przed feriami, że jest taka lekcja, co będzie na tej lekcji pokazywane, no i powiem ci, że byłam wczoraj, znaczy ja nie byłam rozczarowana, bo nie byłam, ale było mi niejawnie, bo myślałam, no ja sobie tak założyłam, to było moje założenie, że ludzie co niektórzy chcieliby się czegoś nauczyć albo dowiedzieć, tak? No niestety. I to wcale nie jest takie proste. Liczyłam się z tym, że lekcja otwarta będzie trudna dla nauczyciela, który ją prowadzi, bo u nas nigdy niczego takiego nie było. (DYP14)

„Przyjaciół” spoza zespołu

Rozwiązaniem testowanym przez część szkół uczestniczących w projekcie było **połączenie w pary nauczyciela z grupy projektowej i spoza niej**.

Też to wdramy od pewnego czasu, że każdy innowator będzie miał pod sobą jakby swojego cienia. Jakby się tak zadziało, że polonistki, fajnych polonistów mam po prostu, ciasteczko z wisienką, chociaż na lekcję też pójdziemy na fragment, więc zobaczy pani. To mam koleżankę, która też na warsztaty do niej przychodzi, powiedz co można dla niej zrobić, tak bardzo blisko. I żeby każdy nauczyciel miał, np. teraz już się podzieliliśmy, że jeden weźmie pod opiekę nauczanie początkowe, też, żeby [...] ich wdramy i żeby też powolutku przejmowali, żeby to też było w sposób elastyczny, bo... A jak nie, żeby oni chcieli, tak? Żeby widzieli, żeby chcieli, nauczanie też mam bardzo prężne, więc chętnie, nie to, że ja metodami itd. Ale nauczyciele są chętni do zmiany, no i wiedzą, że szkoła się musi zmieniać, bo to... Co ja jeszcze bym mogła. (DYZ4)

W części szkół taka metoda upowszechniania jest odbierana jako sukces, pomimo początkowych obaw nauczycieli z zespołu projektowego. Warto zauważyć, że dopraszanie nauczyciela „przyjaciela” było we wszystkich szkołach, które wdrożyły to rozwiązanie, **inicjatywą dyrektora** i w dużej mierze opierało się na **dobrych relacjach** w radzie wypracowanych jeszcze przed projektem.

Poza tym zapewne wczoraj mówiły dziewczyny o tym, że prosiłam, aby każda z nich znalazła sobie przyjaciela szkoły dla innowatora i żeby chociaż jedną osobę za sobą ciągnęła z tym bagażem, który zyskała i tak też się stało. [...] Każda pani ma swojego przyjaciela w gronie i akurat tak się złożyło, że one bardzo fajnie zintegrowały się ze sobą, bo są wiekowo różnym zespołem, świetnie współpracowały, ale każda z nich ma swoją koleżankę w gronie. No i tą koleżankę pociągnęła za sobą. Dzięki temu właśnie oprócz re-aranżacji innych klas, oczywiście miałam tu sporo pracy, bo wciąż coś chcą, chcą upiększać te gabinety, chcą wprowadzać inność do gabinetów, zyskały dzieci, nie tylko na re-aranżacji, ale też innej pracy. (DYZ18)

W pewnym momencie pani dyrektor zasugerowała, że jakby mamy dołączyć, czyli takim patronażem może objąć osobę, która wykaże zainteresowanie i gdzieś tam wprowadzić w ten świat nowych rzeczy. I ja tak myślałam, tak się przełękałam, bo się bałam, że będę musiała namawiać, szukać, pieniądze proponować itd. Nie no, żartuję. Ale się okazało, że taki był fajny wydzźwięk, że dziewczyny pytały, czy ja mogę gdzieś podejść i zobaczyć co się dzieje na twojej lekcji. Co nie znaczy, że u nas się działy jakieś kosmiczne rzeczy, tak? Że tam jakieś czary mary wielkie, ale gdzieś tam było zainteresowanie, więc to ludzie nas pytali, czy mogą gdzieś tam się włączyć w pewne rzeczy i ja myślę, że zainteresowanie jest takie ciągłe, że my gdzieś w pokoju nauczycielskim, na przerwach, na spotkaniach jak tutaj Monika mówiła, mamy te nasze grupowe rzeczy. No to jest ten czas, gdzie nauczyciele przechwytyują pewne, świadomie czy, nieświadomie ale takie pewne gdzieś wskazówki od nas. Nie to, że my się czujemy jakimiś specjalistami, absolutnie, bo tak nie jest, z dużą pokorą podchodzimy do wszystkiego ale zainteresowanie myślę, że jest (NAU18)

Dobór nauczycieli do pary niekoniecznie był prowadzony w ramach jednego przedmiotu. Z jednej strony badani wskazywali na takie dopasowanie jako bardziej efektywne, z drugiej – ograniczające w przypadku małej liczby osób prowadzących dany przedmiot. Cytowani poniżej nauczyciele zwracają uwagę na dwa problemy. Pierwszy z nich jest

stosunkowo oczywisty: nawet w dużej radzie **trudno jest znaleźć chętnych**. Drugi problem, zasygnalizowany w tej wypowiedzi, to **utrwalanie podziału** na nauczycieli z projektu i spoza niego.

O3: Nie, „przyrowadź nauczyciela”. No mamy takich nauczycieli, którzy właśnie są gotowi na zmiany i chętni, no to nawet oni nawet jak tylko powiedzieliśmy, że jest ten projekt, to się dopytywali o co chodzi, co robimy. No, podsuwaliśmy czasem materiały i oni korzystali z tego.

B: Okej, bo to wiecie, mi się po prostu wydaje, że to jest fajny pomysł, ale chciałem o niego dopytać, też jak go podać dalej. Rozumiem, że tak wybieraliście nauczycieli, nie wiem, co do których jesteście w dobrych relacjach i są chętni, zainteresowani. Czy to byli nauczyciele tych samych przedmiotów, których uczycie?

O2: U mnie tak.

O3: Nie.

O1: Znaczący na pewno pokrewne, jak to mówi [imię], że staraliśmy... No bo łatwiej wuefście wytłumaczyć wuefści, niż jakbym miał od techniki czy informatyki tłumaczyć jak WF działa w tym momencie, że mi byłoby właśnie łatwiej z wuefistą.

B: Jasne.

O2: No z pokrewnymi tak trochę nie bardzo, bo my jesteśmy tylko we dwie fizyczki, dwie chemiczki, no więc tak nie dałoby rady.

O3: A szkoda.

O4: Ale też jakby trzeba pomyśleć, żeby to lepiej wdrożyć, żeby to szybciej szło, bo tak jesteśmy oddzielną grupą, bo wy jesteście innowatorami, bo wy wiecie o co chodzi. Więc tu tego brakuje, jakoś ze strony projektu, włączenie innych nauczycieli.

O5: Nam samym jest jednak trochę ciężko niektórym mimo wszystko przekonać, owszem jest duże u nas grono nauczycieli, bo jest tam nas ponad 150, 170. Ale ktoś by powiedział, że o, tak dużo, to zawsze się ktoś znajdzie. Wbrew pozorom wcale nie jest tak łatwo znaleźć tych nauczycieli, żeby ich wrzucić do tego projektu. I takie osoby, które są chętne, to są naprawdę pojedyncze osoby. A jeżeli my byśmy chcieli teraz być tak naprawdę tą szkołą innowacyjną i żeby całe to grono było gdzieś tam w projekcie, to jest bardzo trudno przy takiej dużej ilości nauczycieli wbrew pozorom. (NAU13)

Sam proces był trudny dla nauczycieli z zespołu projektowego. Badana nie potrafiła powiedzieć, z czego brał się jej opór na to rozwiązanie, ale jej obawy wskazują, że jeśli chceć replikować to rozwiązanie, nauczyciele wchodzący w rolę quasimentorską powinni zostać **odpowiednio przygotowani i objęci dodatkowym wsparciem**.

A wracając do tych rzeczy, które nam się nie podobały. To dla mnie, może nie podobały, trudną rzeczą był moment, może to nie jest istotne, bo to nie jest żadna taka rzecz merytoryczna. Natomiast były takie momenty, kiedy mieliśmy znaleźć sobie nauczyciela cienia i to było dla mnie bardzo trudne i nie chciałam tego robić po prostu, miałam wewnątrz opór, który dołączył do nas na którymś szkoleniu, no. Także może to tylko moje takie spostrzeżenie, z mojej perspektywy to było trudne, ale dla mnie tak, dla mnie to było trudne. [...] Jakby to, że ja mam takiego nauczyciela zaprosić i wybrać to było dla mnie, no było dla mnie trudne po prostu. I tyle. Nie potrafię może do końca wytłumaczyć z jakiego powodu, po prostu miałam jakiś opór tutaj, może nieuzasadniony, ale było to trudne. (NAU5)

Rady szkoleniowe

Co ciekawe, szkolenia prowadzone przez nauczycieli biorących udział w SdI dla pozostałych członków rady pedagogicznej **najczęściej były przywoływane przez dyrektorów.**

Ja poprosiłem o przygotowanie w pigułce tego programu, który mieliśmy dla uczestników szkoły, dla innowatora i oni to przygotowali, my jesteśmy po pierwszym takim spotkaniu szkoleniowym. Bardzo pozytywnie przez nauczycieli oceniany (DYS5)

No wiedzę posiadają, wszystko co było na tamten moment po ich stronie, no to wszystkie materiały, które udostępniały, no prezentacje, które przygotowywały, no to były po ich stronie. Także no nie ukrywam, że trochę to pracy kosztowało, ale w związku z tym, że były na bieżąco z tymi swoimi działaniami, także wiele rzeczy wykorzystwały z tych materiałów, które otrzymywały w trakcie trwania projektu. [...] Nauczyciele to co oni uważam, bo to jest ważne, żeby też nauczyciel, który wierzy w poszczególne działania, żeby o tych działaniach mówił. Więc to było o tyle fajne, że oni sobie wybierali te aspekty, które uważają za słuszne i warte do przekazania i żeby zostały wprowadzone w życie. Więc nie chcę powiedzieć, że coś brakowało, bo jak ktoś chce to miał wszystko. (DYS2)

Działania te były, rzecz jasna, widoczne z perspektywy **nauczycieli niezaangażowanych w projekt.**

No właśnie jak został powołany ten zespół innowatorów, a wiemy, że jeździli na szkolenia, to zawsze jak wracali to zawsze taką informację zwrotną innym nauczycielom dawali i np. spotykaliśmy się wtedy w gronie, ja też właśnie jako nie-projektowa wchodziłam w to, czyli byli nauczyciele z projektu plus i wtedy właśnie była zawsze organizacja. (NAUPP15)

Tak, szkolenia koleżanka prowadzi i jest już po pracy, z reguły przyszły z takim nastawieniem: „Słuchajcie my dzisiaj wam taki sposób pokażemy”, że oni się mieli tą energię, to mówię, jeszcze świetne metody, sposoby. Takie czasami człowiek, proste, banalne, a ciężko było wstać, a one to tak świetnie potrafiły pokazać. Nawet raz zrobiłyśmy tak, że radę nam poprowadziły, tak można powiedzieć, tą podsumowującą. Ze względu na to, że ta dobra energia, wiedzą, jak pracować i dałyśmy wolną rękę co chcą zrobić i jak mamy to zrobić. Na początku miałyśmy swój zamysł, że każda z nich będzie miała jedną grupę. Oni jak się połączyli w dwójki, więc każdy z innowatorów po dwie osoby mieli nauczycieli, powyбирали sobie tych nauczycieli, wybierali sobie zadania, żeby po prostu to sobie przerobić, bo ten projekt jest o tyle fajny, że one już wszystko wiedzą, te osoby, prawda? A nam brakowało tego, że my też chcemy z tego skorzystać, no bo jeżeli te metody i to wszystko się sprawdza, to widać po uczniach, widać po nich, że ta piękna jest praca i my też chcemy coś dla siebie, pokazać ludziom, tym dorosłym, bo nauczyciel musi się zamienić trochę w tego ucznia, czy to się faktycznie gdzieś tam udaje. No i wpadłyśmy na pomysł teraz i tak będziemy to ciągnąć, że do końca tego roku szkolnego my tak dalej będziemy pracować w grupach, że każdy ma swoją grupę, odpowiada. Ale żeby zmusić tych nauczycieli, żeby oni zaczęli też pracować i przemycać wszystkie te elementy, które z tego innowatora mają. Więc za każdym razem jak jest spotkanie, to króciutko faktycznie o tych, nawet czy metodach, prawda? Czy na co zwrócić uwagę, więc takie elementy, żeby coś przemyścić, z czego oni korzystają cały czas. No i oprócz tego też żeśmy się umówili, że dodatkowo jak ktoś ma np. osiem osób pod sobą z innowatora, no to ich ciągnie i też ich zaprasza do siebie na lekcje, no to nie można pójść raz i zobaczyć, na tym się skończy. To musi być dłuższy, że to trzeba przemyścić te rzeczy i nauczyć. (NAUPP4)

Sami nauczyciele stosunkowo rzadko wspominali o szkoleniach dla koleżanek i kolegów z rady. Jak pokazują zestawione poniżej cytaty, liczba zrealizowanych rad szkoleniowych była różna w zależności od szkoły.

Mieliśmy też rady pedagogiczne, przy których ich szkoliliśmy. I w sumie tak naprawdę prawie, że na każdej radzie pedagogicznej, Pani Dyrektor prosiła nas, abyśmy radzie pedagogicznej, pozostałym nauczycielom, opowiedzieli o tym co dzieje się w projekcie, jak pracujemy i kto był chętny z nauczycieli to też dopytywał i też próbował dołączyć się, do niektórych naszych działań (NAU20)

Znacząca była taka jedna rada w oparciu o ten projekt, gdzie po prostu mówiliśmy czym my się zajmujemy, bo ni ogólnie widzieli, że my ciągle gdzieś na jakieś szkolenia, coś. Wiedzieli, że o coś chodzi, ale nie mieli tak dokładnie o tym pojęcia. Więc tutaj dyrekcja zorganizowała taką radę, na której też było o tym mówione. (NAU13)

Jedną z barier dla tej strategii upowszechniania może być brak **kompetencji trenerskich** wśród nauczycieli.

Z mojej grupy na pewno nie wszystkie osoby są liderami, a już trenerami to na pewno nie. Ale no z tej dziewiątki, połowa z nich, no to chętnie by poszła na takie szkolenie. (DYZ16)

W jednej ze szkół radę szkoleniową przeprowadzono za pomocą **metody World Cafe**, co jest z pewnością bardziej partycypacyjnym i angażującym rozwiązaniem niż wspomniane wcześniej prezentacje.

Rozpoczęliśmy od Word Cafe na początku każdego roku szkolnego, i w tym, i w poprzednim przy każdym stoliku siedziała osoba z projektu i zachęcała swoimi metodami pozostałych, których dostała do stolika. No powiem szczerze, że ruszyło moje grono, zaczęło zazdrościć tego, że one robią coś nowocześnie. (DYZ18)

Inne strategie

Powszechną praktyką było **przekazywanie materiałów** Sdł nauczycielom spoza grupy projektowej i **zapraszanie ich na szkolenia** prowadzone przez trenerów CEO. Zebrane dane nie pozwalają na ocenę efektywności tych działań; w każdym razie nie pojawiły się one spontanicznie w wypowiedziach nauczycieli spoza grupy „innovatorów”.

Każdy się mógł zaangażować obcy, kto chciał, każdy mógł brać udział w szkoleniach, które były dostępne. Np. w szkoleniu z pracy z błędem były udostępniane całej szkole wszelkie materiały, czy właśnie te ćwiczenia interdyscyplinarne i tutaj sobie koleżanki i koledzy jak najbardziej z tego korzystali, więc staraliśmy się ten projekt rozpowszechnić po prostu na wszystkich. No każdy skorzystał w tym zakresie. (NAU9)

My mieliśmy szkolenia, zdaje się dwa na pewno, na żywo z trenerkami, czyli z [imiona trenerek] i teraz, nie pamiętam nazwiska, i to byli wszyscy nauczyciele. Też z projektu i spoza projektu, to były dwa spotkania. I teraz ostatnio też mieliśmy szkolenie właśnie nauczycielki, bo też była u nas, były u nas trenerki. Chyba jakoś pod koniec stycznia? Tak, jeszcze przed samymi feriami. I też było szkolenie dla nauczycieli. I tutaj chętni nauczyciele też mogli w nich uczestniczyć. I uczestniczyli. (DYZ6)

Nieformalnym, a przynajmniej niezarządzanym odgórnie kanałem przekazu informacji o SdI były **rozmowy**, prowadzone w pokoju nauczycielskim czy korytarzu.

Powoli. Taki naturalny w pokoju nauczycielskim, że my rozmawiamy i ktoś się dołącza do rozmowy, to chyba tak działa. (NAU11)

Trudno oczekiwać, aby sama rozmowa przekładała się na warsztat pracy nauczycieli spoza projektu, ale może mieć – jak wskazują cytowani poniżej nauczyciele – charakter inicjujący zmianę.

O3: Ale też na zasadzie takiej nie niesienia nowiny, tylko na spotkaniach takich z koleżanką: „Słuchaj, dzisiaj wprowadziłam to i to, no rewelacja, ci tyknęli pięknie”, czy te patyczki i nagle zaczęłyśmy sobie stosować patyczki. Podglądamy i mówimy, to tak działa. Bo te metody też zaczęłyśmy stosować nie tylko w klasie ósmej projektowej, ale też w innych klasach, więc to też tak przeszło, nie wiem czy na całą społeczność, ale no...

O4: Dużo jest takich sytuacji, że my rozmawiamy ze sobą tak po prostu, przy okazji jakiegoś rozwoju czy nawet przy okazji egzaminów czy przy okazji swoich szkoleń i egzaminu jak myślę o tym jak się uczyli w tamtym roku. Mąż mój zdawał, a u nas były wieczne spotkania co jeszcze, co jeszcze. Więc tych rozmów takich co robicie, jak robicie, co podglądnąć, jak się można ten, jest bardzo dużo, więc dzielimy się tym. Po prostu, to tak naturalnie jakoś wychodzimy. (NAU17)

Na upowszechnienie w pewnym stopniu wpływa **re-aranżacja**, choć w tym kontekście była ona rzadko przywoływana w wywiadach. Może to wynikać z czasu, jaki upłynął od jej przeprowadzenia. W jaki sposób re-aranżacja może przekładać się na zmianę warsztatu pracy nauczycieli? Dobrego przykładu dostarcza zmiana stolików uczniowskich na okrągłe, co utrudnia ustawienie sali w trzech rzędach i wymusza pracę w grupach.

Tak i jakby w sumie w samej re-aranżacji szkoły to pomaga też. Takie sale, w których po trochę wymusza się z okrągłymi stolikami taką już, takie inne metody pracy. (NAUPP15)

Czynnikiem moderującym upowszechnianie jest **wielkość szkoły**. Przyjrzyjmy się wypowiedziom dwóch dyrektorów – jednej z najmniejszych i jednej z największych szkół w projekcie.

To znaczy moja szkoła jest specyficzna, bo jest chyba jedną z najmniejszych szkół, tylko że ja mam tylko [liczba] uczniów. A więc jest taka sytuacja, że mam jednego matematyka, jednego polonistę, matematyk uczy od 4-8 wszystkie klasy. Więc trudno tutaj mówić o jakimś takim dzieleniu się z innymi. (DYR20)

Myślę, że jest to bardzo trudne, ja mogę to powiedzieć na przykładzie naszej szkoły, bo 10 osób, które bierze udział w projekcie, to jest [niewielki odsetek] całej rady pedagogicznej i jedna z większych trudności, z którą się borykam, a wiem, że ona jest wpisana w projekt, to jest upowszechnianie efektów tego projektu, no i żeby upowszechniać to najlepiej zacząć od tego miejsca tego środowiska, gdzie ten projekt jest realizowany, czyli w naszej szkole i ja widzę, że to jest bardzo, bardzo trudne (DYR13)

W radach pedagogicznych liczących kilkunastu nauczycieli wszyscy lub prawie wszyscy pedagodzy spoza nauczania zintegrowanego byli bezpośrednio zaangażowani w projekt. Tym samym trudno jest mówić o możliwości upowszechniania – jedyna grupa, której może ono dotyczyć to nauczyciele pracujący z klasami I-III. Inaczej sytuacja wyglądała w **dużych** i średnich szkołach, gdzie przenoszenie rozwiązań SdI poza zespół projektowy wymaga zastosowania przemyślanych strategii, takich choćby jak opisane powyżej.

Upowszechnianie poza szkołą

Jak wspominaliśmy w sekcji poświęconej roli otoczenia szkoły, pojedyncze organy prowadzące angażowały się w **akcję informacyjną**. Sprowadzała się ona do umieszczania informacji o projekcie na stronach gminy, w mediach społecznościowych ewentualnie gminnym biuletynie. Przekaz ten miał charakter bardzo ogólny i nie był adresowany do kadry pedagogicznej innych szkół, a raczej do ogółu mieszkańców gminy. W danych zebranych podczas ewaluacji pojawiają się wskazania na **działania informacyjne nakierowane na nauczycieli i dyrektorów innych szkół w miejscowości lub gminie**, ale poza pojedynczymi przypadkami mają one dość **ograniczony charakter**.

Na takich spotkaniach w urzędzie to tak, przekazywaliśmy. Czy tam między sobą, między dyrektorami. Ale natomiast takiej konferencji jako takiej nie było, ale mamy w planie, chciałabym coś takiego. (DYZ12)

Bardziej kompleksowe formy są raczej na etapie planów niż realizowane.

W ogóle, w tej chwili, jesteśmy na etapie planowania takiego spotkania w naszej szkole dla dyrektorów tutaj, lokalnych szkół. Mieliśmy to spotkanie odbyć, tak naprawdę już w marcu 2021 roku, ale no pandemia tutaj troszkę, no pokrzyżowała nam plany, więc później jeszcze raz musieliśmy zmieniać termin. Natomiast, no myślę, że prędzej czy później i tak do niego dojdzie, liczymy na to, że jeszcze do końca tego roku szkolnego, takie spotkanie warsztatowe, właśnie u Nas w szkole się odbędzie, przy współpracy [lokalne centrum doskonalenia nauczycieli] i będzie to świetna okazją by podzielić się tymi naszymi działaniami, związanymi z projektem szkolnym innowatora, ale też z dodatkowymi, innymi działaniami, które w naszej szkole się dzieją. (DYZ3)

Kluczowym aktorem w upowszechnianiu na poziomie JST jest organ prowadzący. W jednej z gmin lokalny wydział edukacji zamodelował poszerzenie działań na inne szkoły. Praktyka, która będzie implementowana to zadania interdyscyplinarne.

Cieszę się, że np. bo tak jak mówiłam wcześniej, że prowadzący też się cieszył, że jesteśmy w tym projekcie, a ponieważ prowadzili program swojej gminy, to pani kierownik [wydziału edukacji] nasza proponowała, żeby nasz projekt też był zaimplementowany na inne szkoły. Więc takie działanie prowadzimy już od września, od tego roku szkolnego, że jak odbyły się już spotkania, czy nauczycieli innowatorów, którzy trochę przedszkola, potem szkół, prowadzą takie warsztaty, żeby opowiedzieć o projekcie i już mamy dokładnie z datami

zaplanowane, że np. 5 maja to wszyscy będziemy pracować w całym [nazwa miejscowości], wszyscy na różnych poziomach, zadanie, dzień zadań interdyscyplinarnych, [...] Już o tym myślimy jak organizacyjnie to zrobić, skąd te spotkania nauczycieli innowatorów z naszej szkoły z nauczycielami z innych szkół. [...] To jest plan pani kierownik [wydziału edukacji], żeby ten program z gminy rozbudować. (DYZ4)

Narzędziem, które – jak widzieliśmy – sprawdzało się w upowszechnianiu na poziomie szkoły, są **lekcje otwarte**. W jednej z placówek zorganizowano je dla dyrektorów lokalnych szkół, jak zauważyła z satysfakcją rozmówczyni, z widocznym efektem.

[Dyrektorzy innych, gminnych szkół] Zachwyceni, oni w ogóle nie wiedzieli, jak wygląda szkoła, co tutaj się robi, jak te lekcje wyglądają. No, kiedy pokazała koordynatorka projektu szkoły dla innowatora, lekcje języka polskiego inaczej, angażując oczywiście nas, my byliśmy tam uczniami na tej lekcji, no to wyszli z otwartymi buziami. Nie widzieli takiej lekcji, bo taki zaścianek jest u nas, co tu będę ukrywać. (DYZ18)

Naturalnym „rozsadnikiem” rozwiązań SdI na inne szkoły są **nauczyciele łączący etaty w różnych placówkach**.

No właśnie bardziej świadomie i systematycznie stosujemy te prace w parach, grupach i ja przynajmniej jestem taka bardziej świadoma i też chcę zwrócić uwagę, że to nie tylko w [nazwa miejscowości] ale pracujemy też w innych szkołach razem z [imię] i pracuję w drugiej szkole i tak samo wykorzystuję tą pracę w parach, grupach i również mówię moim koleżankom, to przekazuję te różne informacje (NAU10)

Przy tym mechanizmie kluczowe są postawy rad pedagogicznych w szkołach. Warto zauważyć, że nauczyciel przenoszący rozwiązania SdI do innej placówki jest w trudniejszej sytuacji niż w szkole projektowej, gdyż jest pozbawiony wsparcia zespołu i dyrektora. Kluczowe, jak wskazuje dyplomatycznie badana w ostatnim zdaniu poniższego cytatu, jest przekonanie dyrektora drugiej placówki.

Znaczy się tak, ja wiadomo, jeżeli stosuję w jednej szkole te metody i te techniki pracy i poznałam, że tak powiem, staram się to samo, że tak powiem, przelewać na drugą szkołę. Jest tylko jedno małe „ale”, żeby po prostu inni nauczyciele też chcieli w to wejść i współpracować. [...] ta współpraca z innymi nauczycielami, ta wymiana musi być. No niestety bez tego ani rusz. Więc że tak powiem, samoistne moje przebicie, tak jak u nas jest prawie 50 nauczycieli, to musi być coś wyżej, że tak powiem. (NAU6)

Osobną kwestią jest **przygotowanie nauczycieli** do samodzielnej implementacji zmian poza szkołą. Wymaga to **wysokich kompetencji liderek i trenerskich**.

Znaczy tak, moja zastępczyni na przykład, to mogę powiedzieć bez zawahania, że zdecydowanie tak i [nazwisko nauczyciela] zdecydowanie tak, ona by mogła spokojnie, uważam bardzo, wiele elementów wprowadzić i myślę, że niewiele gorzej przynajmniej jeszcze dwie, trzy osoby. Natomiast co do pozostałych sądzę, że z różnych powodów mogłyby

mieć problem również z racji jakiejś tam niepewności siebie w tej dziedzinie, mogliby mieć problem z takim byciem liderem w tym układzie, no bycie takim moderatorem, trenerem. Myślę, że to by było chyba za skomplikowane. (DYZ5)

I też ja myślę, że tutaj brakuje im takiej trochę odwagi i to też myślę, że jest taka moja rola, żeby im tutaj zapewnić to, ja nie mówię, że swoją osobą, ale może przez coacha, może przez jakiegoś trenera, może przez jakiś taki, nie wiem, trening takich występów publicznych (DYZ6)

Barierą dla upowszechniania w lokalnej sieci szkół są relacje między nimi. Daje tu znać o sobie **rywalizacja o ucznia**.

To jest w ogóle nowa kultura w edukacji. Że nie jesteśmy przyzwyczajeni do współpracy między szkołami. My jesteśmy przyzwyczajeni... Dla nas dużym odkryciem była współpraca między nami. W sensie takim, że my się zapraszamy nawzajem na lekcje otwarte, chętnie się gościmy nawzajem, ale raczej w tym swoim gronie. Natomiast to jest też zmiana zupełnie takiego wyjścia poza, przy tej kulturze polskiej szkoły, w której dominuje jednak rywalizacja. Prawda? Po co mam zdradzać sekrety kuchni komuś z innej szkoły kto przyjdzie. Taką podzielić się z wczoraj taką miałam sytuację, przyszedł do nas w delegację szkoły i nauczyciele ze wszystkich szkół miejskich, bo był konkurs, który organizowaliśmy i takie spotkanie podsumowujące ten konkurs. I my w ramach tego spotkania zorganizowaliśmy wykład dla dzieci, dla rodziców, dotyczący tego planu, to było akurat o plakacie, więc w polskiej szkole plakaty i dziewczyna opowiadała o tej polskiej szkole, prawda? Nauczyciele, ci uczniowie słuchali. A potem jeszcze pokazali co my robimy tutaj w szkole w ramach mody Polski i to była taka wystawa koszulek, plakatów i podeszła do mnie jedna polonistka i mówi: „Ale czemu wy nam tak wszystko mówicie?”. Ja mówię: „Dlaczego mamy wam nie powiedzieć. Zobaczcie, mamy takie pomysły, może my pójdziemy do was i nauczmy się od was czegoś fajnego, tak? Mnie to bardzo odpowiada, taka kultura otwartości i współpracy, ale mam wrażenie, że w polskiej szkole jeszcze do tego kawałek. (NAU5)

W przypadku rywalizującego środowiska wymiana zachodzi co najwyżej między szkołami, których dyrektorzy utrzymują dobre relacje. Stąd **ewentualne planowanie upowszechniania w oparciu o własne zasoby szkół jest obarczone dużym i trudnym do kontrolowania ryzykiem**.

To ta trudność tu jest, ale mam tutaj i na pewno będę to robić, powiem, że chciałabym się podzielić tymi dobrymi praktykami, zapytam się, na pewno pójdziemy tutaj do [numer szkoły], bo w [numer szkoły] mam koleżankę zaprzyjaźnioną, to musi być ktoś kto jest otwarty i chce wprowadzić zmianę w szkołę i nie ma takiej fobii, że się od kogoś ma nauczyć. Bo ja uważam, że pomimo, że my mamy wysokie wyniki nauczania, to nie jesteśmy w grupie projektowej najlepsi, są inni, których podziwiam w dziedzinie metod, za to, że dużo bardziej są do przodu niż my, ale ja się nie boję pytać i to nie wynika z moich kompleksów, tylko że chcę zmienić coś u siebie albo coś wprowadzić. A jeżeli drzwi są otwarte, to po co je wyważać i po co, bo ktoś mi powie od razu o błędach, które można popełnić, a ja mogę tego uniknąć, znaczy ja nie mam takiego problemu, ale mówię, że tu w [miejscowości] wiele jednostek takich ma. Nie lubię nas, także tak to wygląda. (DYZ17)

W niektórych gminach relacje między szkołami są napięte do tego stopnia, że trudno wyobrazić sobie dzielenie się praktykami.

Natomiast wiem, że [inne] szkoły bardzo nas obserwują. Nawet w tym roku było lekkie opóźnienie całej rekrutacji, takich drzwi otwartych wirtualnych online i zastanawialiśmy się, dlaczego. My zaczęliśmy pokazywać co będziemy robić i zaczęli się wysypywać ze swoimi pomysłami. [...] Możemy nieoficjalnie po koleżeńsku się spotkać, ja też muszę uważać z kim mam się spotkać. Żeby też nie poszło zaraz listów od pani dyrektor, od pana prezydenta, nie? [niezrozumiałe] to się dzieje tak, nie? Więc to też zależy do kogo, bo niektórzy udają, że jest okej, a potem się okazuje, że nie jest okej. Także jest tutaj taki dosyć nieciekawym, nieciekawą sytuacją między dyrektorami. To zaważyło i zwróciło moją uwagę dyrektorów, między nami nie ma żadnej współpracy. Każdy sobie rzepkę skrobie, każdy po prostu gdzieś tam swoimi sposobami dowiaduje się czegoś. W związku z czym, tu nie ma współpracy. Ja mogę z kimś współpracować, to są dosłownie 2-3 szkoły, które wiem, że mogę z nimi współpracować, ale reszta nie. Ale wiemy, bo np. dziewczyny moje jak idą gdzieś na szkolenie na przykład, bo ostatnie szkolenie dla innowatorów w liceum, to jest dobre liceum nasze. I tam dyrekcja prowadziła to szkolenie dla tych ludzi. I jak dziewczyny się przedstawiały: „A, [numer szkoły], to tam dużo zmian jest, nie?”. Tak, duże zmiany, wszystkie są takie nieoficjalne, gdzieś tam pod spodem, nie? Także my wsparcia nie mamy, musimy się sami wspierać (DYZ9)

Sami dyrektorzy, niezależnie od złożonej interpersonalno-politycznej gry między szkołami, zwracają uwagę na istotne czynniki wewnętrzne. Pierwszym z nich jest **gotowość nauczycieli do wyjścia na zewnątrz**.

Chciałyśmy zrobić taki dzień i zaprosić innych nauczycieli z innych szkół po to, żeby po prostu ich zarazić im i żeby pokazać co zrobiliśmy itd. Czyli taką „konferencję” szkół gminnych, ale nie tylko. I moje nauczycielki nie bardzo do tego podeszły, po prostu jest w nich taki strach przed pokazaniem się w ogóle innym, bo tutaj też wchodziły lekcje pokazowe w grę. I rzeczywiście to było dla nich bardzo trudne i właściwie dwie tak zgodziły się, ale to też widziałam, że tak dużo ich to kosztuje, to nie doszło do skutku w finale. I to było takie, znaczy ja powiem szczerze, nie wiem jak bym się czuła w takiej sytuacji, gdybym ja w niej była. Chociaż też biorę na siebie tę odpowiedzialność i ja jestem generalnie odpowiedzialna za tę organizację, tego wszystkiego. Natomiast nie miałam występować w roli prowadzącego nauczyciela. I to było takie trudne i to chyba jest to ryzyko, które może się zdarzyć, kiedy będziemy chcieli promować bardziej, no żeby promować, to trzeba to pokazać, żeby to pokazać, to musimy zaprosić kogoś albo my występować, tak? Było to dla mnie trochę zaskakujące, ale później jak to sobie przemyślałam, to doszłam do wniosku, że tak, no to jest łatwe, to rzeczywiście nie jest łatwe. (DYZ6)

Drugi czynnik to **kolejność priorytetów**. Cytowany poniżej dyrektor podkreśla, że pierwszoplanowym celem jest jakość edukacji we własnej placówce, dopiero po zabezpieczeniu tego celu można myśleć o pracy z innymi szkołami.

Uznałem, że dla mnie ważniejsze jest z punktu widzenia szkoły, rozsądku i logiki, dla mnie ważniejsze jest teraz, żeby oni pomogli reszcie nauczycieli w szkole, niż wychodzą na zewnątrz zaniedbując to, co jest tutaj. W dalszym momencie oni odpoczną, oni odsapną, poczną się pewni, już tak wie pani, codziennością, to w tym momencie uważam, że możemy spokojnie służyć jako taka szkoła, która będzie ten ogień pozytywny rozszerzać. (DYZ5)

Jak ułatwić kształcenie kompetencji proinnowacyjnych?

Z perspektywy nauczycieli cztery rzeczy mogą się przyczynić do ułatwienia kształcenia kompetencji proinnowacyjnych w szkołach: **likwidacja lub gruntowna zmiana egzaminów, praca nad świadomością rodziców, reorientacja kształcenia nauczycieli i reforma systemu nauczania w szkołach ponadpodstawowych.**

Skasowanie egzaminów, żebyśmy nie patrzyli przez pryzmat egzaminów ósmoklasisty. (NAU17)

Jestem za tym, zlikwidować egzamin ósmoklasisty, zdecydowanie. Naprawdę mówię, to jest z tej strony, bo jeżeli mówimy tutaj, że na przykład, muzyka, plastyka. One mają luz, bo one nie mają, ale potem pytamy się matematyka, matematycy, angliści, poloniści są tak zestresowani, bo wiedzą, że ich za to będą rozliczać i są tak spięci, a dzieciaki też już mają po czubki w nosie tego wszystkiego, więc jeżeli chcemy zadbać o ich dobrostan, to zlikwidujemy egzamin ósmoklasisty. (NAU15)

Zmiana świadomości rodziców ma dotyczyć przede wszystkim odejścia od **kładzenia nacisku na ocenę punktową i zrozumienie wagi informacji zwrotnej.**

Ja bym do rodziców wróciła, świadomość rodziców. Po pierwsze, że nie wszystko jest na ocenę i nie wszystko musi się kończyć oceną, że wszystko, to co każde działania, najmniejszego działania, które dziecko przychodzi, podejmuje się w szkole, jest ważne. Każdy przedmiot jest ważny, ale myślę, że tutaj i rodziców, i większe działania teraz pytanie w jakiś sposób. (NAU15)

Przygotowanie świadomości rodziców na temat zmieniającej się szkoły, że ona się musi zmienić, że ta ocena jest niczym, że ta czwórka jest niczym. Ważniejsze jest to, że ja napiszę co jest pod tekstem ucznia, ocena nie jest. No to jaką ocenę dostało moje dziecko, trzeba w głowach rodziców pozmienić, ale potrzeba czasu. Przestrzeni i wolności dla nauczyciela, który musi mieć moc, żeby to zmieniać. (NAU17)

Trzeci postulat dotyczył uwzględnienia metod sprzyjających rozwijaniu kompetencji proinnowacyjnych w **programach kształcenia przyszłych nauczycieli.**

No znaczy tak, mi się wydaje, że jeżeli chodzi o te praktyki, które są, no to trzeba by było gdzieś na studiach przede wszystkim prowadzić, żeby ten nauczyciel, który przychodzi się doksztalać, to żeby z tymi metodami, jeżeli naprawdę metody te sprawdziliśmy we wszystkich szkołach, no to mogą być modelowo prowadzone na studiach i tyle. Jak ktoś ma przygotowanie pedagogiczne, musi poznać pracę z błędem. Tak jak ocenianie kształtujące jako właśnie taką nowinkę przy okazji [...] Jest wiele rzeczy, np. odnośnie studiów, których na studiach się nie uczy, a wychodzą tutaj w praktyce i to może być jedna z tych rzeczy, że student ma do wyboru, tak jak my mieliśmy do wyboru gdzieś tam na jednym semestrze i po prostu doskonalili tą wiedzę i może akurat jak wejdzie do szkoły, w której się czegoś takiego nie robi, wejdzie i wprowadzi to, spowoduje też, że ta szkoła się rozwinie. (NAU8)

Ta zmiana wymaga zmian na poziomie kształcenia nauczycieli. Nie na poziomie tych różnych nauczycieli w różnych szkołach, pewnie też, ale jeżeli są nauczyciele, którzy są wiele lat w szkole, rutyniarze, to nie wszyscy są otwarci na zmiany, niełatwo się te zmiany przeprowadza, w trakcie pracy szkoły. Praca szkoły jest, tu się tyle dzieje, tyle rzeczy jest do zrobienia i tak dużo jest spraw do załatwienia z normalną pracą w szkole, że tak powiem, że dodatkowa kwestia jeszcze, gdzie wchodzi takie diametralne sprawy jak proponuje szkoła dla innowatora powodują, że brakuje czasu, brakuje czasu na normalną naukę w szkole, tak? W przypadku moich przedmiotów zwłaszcza. A gdzie w tym wszystkim jeszcze zmiany, tak? Więc myślę, że problem polega na tym, że już na poziomie kształcenia nauczycieli na studiach powinna być ta forma trochę inna, przynajmniej mnie tak kształcono, tak? To była taka forma podawcza. To jakby pierwsza sprawa. (NAU4)

W wypowiedziach badanych pojawiały się propozycje **rozszerzenia SdI na szkoły średnie**. Nauczyciele i dyrektorzy obawiają się zderzenia oczekiwań młodzieży, przyzwyczajonej do pracy aktywnymi metodami z podawczą – ich zdaniem – rzeczywistością szkół ponadpodstawowych. Niezależnie od tego na ile prawdziwy jest ten obraz (bez wątplenia był powszechny w badanych szkołach), zapewnienie ciągłości kształcenia kompetencji proinnowacyjnych wydaje się rozsądną rekomendacją.

Zmiana całego systemu. Czyli mu robimy tutaj cudne rzeczy, a oni potem idą do liceum, gdzie nawet nie ma pracy w grupach, gdzie jest tylko wykład i nasza tutaj praca, nie że się marnuje, bo wiadomo, że ich umiejętności prędzej czy później wykiełkują, ale te chęci, które tutaj rozbudzamy są gdzieś tam tłamszone (NAU2, Poz. 58)

Tylko w ogóle ogólnie wydaje mi się, że to na pewno będzie pozytywnie skutkowało w przyszłości. Natomiast jeśli chodzi o inne, no to trudno jest mi powiedzieć, bo ostatnio jak też słyszałam, że się zderzą z betonem licealnym, to będzie im niezmiernie trudno. No ale być może tak nie będzie, nie jesteśmy w stanie przewidzieć. Ale jest to na pewno potencjał, który można rozwijać i jeżeli trafią na dobry grunt, no to przyniesie oczekiwane efekty. (DYR6, Poz. 42)

Propozycje zmian w projekcie

Najczęściej podnoszoną rekomendacją było uwzględnienie **zajęć w zespołach przedmiotowych**. Głos ten wybrzmiewał wyraźnie w małych szkołach.

W małych szkołach to jest bardzo cenne, że można to doświadczać z innymi przedmiotowcami. No bo wiadomo, że jak w małych szkołach, to nie jest nas kilkoro z jednego przedmiotu, a tutaj mogliśmy powymieniać się i to jeszcze tu głównie dyskutowaliśmy nad tym danym rocznikiem, bo akurat był projektowane, ale jeszcze nad innymi, no także to było takie cenne spotkanie. (NAU20)

O3: Myśmy tutaj ostatnio jak rozmawialiśmy, chcielibyśmy, znaczy... myśleliśmy tak, żeby fajnie by było jakby przedmiotowcy jeszcze typowo mieli takie... no ja tak mówię na przyszłość, żeby się przedmiotowcy spotkali. Powiedzmy biolodzy...

O2: Tak, dali dużo by.

O3: Matematycy... Myśmy wcześniej o tym rozmawiali. Raz były takie warsztaty, że

byliśmy biolodzy i to fajnie wyszło, bo też dzieliliśmy się tym, co już się nauczyliśmy, tym co potrafimy i to było fajne. Ale mi się zdaje, że trochę mało tego. Jeżeli by...

O2: Mówiliście właśnie, że brakuje takich spotkań przedmiotowców.

O3: Tak.

O2: Żeby przegadać na swoim prz... Bo specyfika danego przedmiotu też, nie?

O3: I wymienić się doświadczeniem ze sobą.

O4: No bo mamy już jakieś pewne swoje spostrzeżenia i doświadczenia, przetestowane pewne metody. Zobaczyć jak to by wyszło u innych, może coś trzeba by zmodyfikować.

O3: Jeżeli czegoś by brakowało, to ja myślę, że może jedynie tego więcej, żeby ci przedmiotowcy mieli z różnych szkół możliwość wymiany doświadczeń i pomysłów.

(NAU12)

Kolejnym w hierarchii częstości wskazaniem była możliwość **uczestniczenia w lekcjach pokazowych prowadzonych przez doradców (lub innych nauczycieli doświadczonych w stosowaniu danej metody)**.

My chcieliśmy zobaczyć jak wygląda lekcja, na której się stosuje np. takie nauczanie przez dociekanie, praca z błędem, wszelkie metody, musimy to zobaczyć, no bo my akurat wybrałyśmy sobie wiązkę samodzielne myślenie, gdzie jest bardzo wiele ważnych elementów ale też wiele takich cudnych, że trudno nam było w ogóle na początku bardzo wgryźć, zrozumieć co to znaczy, jest wiele pojęć, które są świetne, nonkonformizm poznawczy i myślenie [niezrozumiałe 23:09] i bardzo dużo cudownych terminów, tylko chcieliśmy to osadzić w jakiejś rzeczywistości i tutaj nam zabrakło takiej praktyki, podglądania po prostu. (NAU1)

Dla mnie zabrakło takich lekcji, gdzie ja mogłabym wejść, w roli obserwatora. Tego mi zabrakło, bo chciałabym zobaczyć dwie, trzy lekcje, poprowadzone wzorcowo, właśnie z tą naszą grupą, z tymi naszymi dziećmi. Wtedy mogłabym na pewno dużo rzeczy podejrzeć, zaobserwować. A tak to byłam zawsze jednak na pozycji osoby prowadzącej i uważam, że nawet zapewnienie mentora, że on przychodzi do nas na lekcji i nas nie obserwuje, tylko obserwuje to jak pracują dzieci, no to jednak nie jest do końca prawda, tak? Zawsze gdzieś ta ocena zostanie, bo cała lekcja potoczy się w taki sposób, w jaki ja ją zaplanuję i jak ja ją przeprowadzę. Trochę tego mi zabrakło. (NAU6)

Od strony organizacyjnej badani sugerowali unikanie **organizacji szkoleń w weekendy, zmniejszenie intensywności działań projektowych, dofinansowanie wyjazdów**. Wyraźnie wróciła propozycja ograniczenia „papierologii” w kursie internetowym.

O2: Chciałam powiedzieć, że do narzędzi to się nie udało. Na początku było powiedziane, że to jest projekt, który nie będzie wymagał od nas jakichś takich papierologii, raportów itd. i to, co mnie zaskoczyło negatywnie, ale z drugiej strony pomyślałam sobie, że no jakby mogło być bez tego. Wiadomo, że wszędzie coś jest, bo to są te moduły, które były. Co prawda one w pewnym momencie zwolniły tempo, ale teraz na koniec mamy też ten test, który musimy wykonać.

O3: To jest taki moduł, że pojechaliście po bandzie.

O2: Więc myślę, że z jednej strony mamy coś fajnego zrobić, jakąś praktykę, coś ciekawego, skupić się na tym a z drugiej strony „O Boże, znowu przypomnienie, że jakiś [niezrozumiałe 0:02]”.

O5: A mieliśmy od tego odejść.

B: Chodzi o kurs internetowy?

O2: Tak, tak.

O5: Musimy się skupić, bo wiadomo wypracowujemy te metody, każdy z nas próbuje, np. tamta metoda inna, ale wpadamy w papierologię, której mamy unikać. Mamy przesyt. Tutaj kursy, jakieś inne rzeczy i wymagania tej szkoły na bieżąco plus jeszcze to. Przecież trzeba znaleźć na to czas. Nie jestem przeciwnikiem, ale mówię.

O3: Fajnie się skupić na takich praktycznych rzeczach, na praktyce, a nie na wypełnianiu tego modułu, bo to zabiera czas niepotrzebnie. (NAU11)

Pojedyncze osoby wskazywały na:

- Objęcie projektem wszystkich nauczycieli
- Stworzenie repozytorium materiałów
- Przygotowanie oferty szkoleniowej i narzędzi dla wychowawców
- Zwiększenie liczby wizyt studyjnych
- Prowadzenie szkoleń stacjonarnych również poza Warszawą, np. w najbliższym mieście wojewódzkim
- Sprawdzanie programów szkoleń pod kątem powtarzających się treści
- Większy nacisk na tworzenie sieci współpracy między szkołami
- Dołożenie modułów z głębokiego uczenia się i public relations szkoły
- Organizację szkoły letniej

Wnioski i rekomendacje

Wystąpienie wpływu

	Wnioski	Rekomendacje
Zmiany kompetencji uczniów	Zmiana poziomu kompetencji proinnowacyjnych była mierzona za pomocą linii rozwoju – narzędzia służącego do planowania i monitorowania rozwoju ucznia. Wnioski z pomiaru są pozytywne. Niemal 76% uczniów osiągnęło wzrost kompetencji, niespełna 17% pozostało na tym samym poziomie, u mniej niż 6% widać było spadek. Zmiany dostrzegane przez nauczycieli i uczniów najczęściej wiążą się z najbardziej popularną wiązką kompetencji „współpraca” i dotyczą umiejętności kooperacji w grupie, integracji, umiejętności komunikacyjnych, gotowości do wzajemnej pomocy. Nawiasem mówiąc, kompetencje te ułatwiły klasom projektowym przejście przez wyzwania zdalnego nauczania. Inne dostrzegane zmiany dotyczyły postaw: samodzielności, samoorganizacji, pewności siebie, umiejętności zarządzania czasem oraz motywacji do nauki. Nieco bliżej wiązek kompetencji lokuje się obniżenie lęku przed popełnianiem błędów. Nauczyciele, dyrektorzy i uczniowie wyrażali obawy o dalszy rozwój kompetencji proinnowacyjnych w szkołach ponadpodstawowych, w szczególności liceach ogólnokształcących. Jednocześnie wszyscy interesariusze dostrzegają korzyści, jakie rozwój kompetencji proinnowacyjnych może przynieść uczniom w przyszłości. Szkoły różniły się między sobą proporcjami uczniów, u których zaszła/nie zaszła zmiana poziomu kompetencji proinnowacyjnych oraz siłą tej zmiany. Nie ma to związku z wynikami pierwszego mapowania; szkoły bądź pojedynczy uczniowie zaczynający z niższego poziomu nie osiągają proporcjonalnie wyższych przyrostów. Innymi słowy zmiana nie jest efektem statystycznym. Co ciekawe, szkoły o najbardziej korzystnym układzie wskaźników różniły się niemal wszystkim: położeniem (wieś vs duże miasto), wielkością, dostępną bazą, doświadczeniem w projektach, poziomem umiejętności nauczycieli przed rozpoczęciem projektu. Tym co łączyło je ze sobą było duże zaangażowanie nauczycieli i dyrektora w projekt oraz umiejętność współpracy w zespole. Z kolei w placówkach o najbardziej niekorzystnym układzie wyników wspólnym mianownikiem okazało się zaangażowanie nauczycieli. Dodatkowymi czynnikami obniżającymi wpływ są niechętna postawa pozostałej części rady pedagogicznej, nakładanie się wielu (niespójnych) projektów, wybór zbyt wielu wiązek.	

	Wnioski	Rekomendacje
Zmiana warsztatu metodycznego i postaw nauczycieli	Udział w projekcie przełożył się na techniki uczenia i postawy nauczycieli. Zaobserwowaliśmy liczne zmiany w warsztacie metodycznym, stosowane regularnie i świadomie. Były to przede wszystkim: praca w grupach i parach, używanie informacji zwrotnej, praca z błędem, zadania interdyscyplinarne. W obszarze postaw najczęściej wskazywano na upodmiotowienie uczniów i oddanie im odpowiedzialności za proces uczenia się, przejście nauczyciela do roli moderatora procesu uczenia się, odejście od traktowania wiedzy jako zasobu na rzecz procesualnego podejścia, nacisk na wykształcanie u uczniów postaw poznawczych sprzyjających uczeniu się, osłabienie wagi oceniania punktowego na rzecz informacji zwrotnej (również przez uczniów i ich rodziców), urefleksyjnianie własnych praktyk oraz odwagi do eksperymentowania z warsztatem dydaktycznym. Co ważne, w języku badanych nauczycieli i uczniów zinternalizowane zostały kategorie kompetencji proinnowacyjnych. Dla zmiany postaw kluczowa okazała się praca bezpośrednio w środowisku, w którym funkcjonują nauczyciele oraz dobra jakość relacji w obrębie zespołu. Współpraca zwiększa szanse na osiągnięcie efektów w pracy z uczniami oraz poprawę jakości własnego warsztatu. Jednym z najważniejszych narzędzi budowania współpracy z zespołach projektowych (jak również poza nim) okazały się zadania interdyscyplinarne. Decyzja o skoncentrowaniu działań w projekcie na jednej klasie sprzyjała rozwijaniu współpracy między nauczycielami i testowaniu nowych rozwiązań metodycznych.	
Zmiany w postawach dyrektorów	Dowody na wpływ projektu na dyrektorów są mniej liczne. W pojedynczych przypadkach możemy mówić o fundamentalnej reorientacji, zarówno u początkujących, jak i doświadczonych dyrektorów. Powtarzającym się wątkiem jest wykształcenie postawy otwartości na zmiany i poszerzenie perspektyw.	

	Wnioski	Rekomendacje
Zmiany w przestrzeni szkoły	Zmiany w przestrzeni szkolnej stały się znakiem rozpoznawczym „Szkoły dla Innowatora”. Re-aranżacja sal szkolnych polegała przede wszystkim na pozbyciu się zbędnych sprzętów, mebli oraz ozdób i odnowieniu sal, doposażeniu w modułowe meble, dodatkowe miejsca do siedzenia, wypoczynku i pracy w grupach. W części szkół stworzono pracownie tematyczne. W opinii uczniów i nauczycieli zmiany te poprawiły atmosferę nauki oraz sprzyjają motywacji do pracy. Odejście od tradycyjnego modelu sprzyja współpracy „wyciąga” nauczycieli zza biurka. Pracownie tematyczne sprawdziły się w organizacji zadań interdyscyplinarnych oraz podnoszeniu poziomu integracji klasy. Wyraźną potrzebą uczniów, przynajmniej częściowo zaspokojoną przez re-aranżację, było stworzenie przestrzeni do wypoczynku i wspólnego spędzania czasu w trakcie przerw. Miejsca te przygotowano w większości szkół na korytarzach i na zewnątrz budynku szkolnego, jakkolwiek w niektórych placówkach ulokowano je w bibliotekach. Beneficjentami re-aranżacji jest cała społeczność uczniowska; co ciekawe zmiana w pojedynczych salach często stawała się impulsem do reorganizacji i odnowienia pozostałych przestrzeni szkoły. Trudności doświadczane podczas re-aranżacji wynikały z pandemii: najpierw uczniowie w ogóle nie mogli korzystać ze zmienionej przestrzeni, potem musieli zgodzić się z reżimem sanitarnym przebywać w jednej klasie. Zdarzało się też, że niektórzy nauczyciele nie potrafili korzystać ze zmian przestrzeni i wracali do systemu tradycyjnego. W niektórych szkołach zmiana części przestrzeni szkoły pociągała za sobą odnowienie innych sal i korytarzy, jak również dostarczała know-how do przeprowadzenia tych zmian.	Warto rozważyć powiązanie wielkości dotacji na re-aranżację z wielkością szkoły. Postulują to dyrektorzy, zwracając uwagę na relatywnie mniejsze znaczenie takiej zmiany w dużych placówkach. Przed rozpoczęciem wprowadzania zmian należy rozpoznać potencjał szkoły, zarówno jeśli chodzi o przestrzeń, liczbę dzieci, a co za tym idzie, również wielkość grona pedagogicznego. Nie każde innowacyjne rozwiązanie jest uniwersalne. Należy podtrzymać praktykę spaceru po szkole z zewnętrznym ekspertem. Potrafi on „świeżym okiem” popatrzeć na pomieszczenia, pomaga podjąć właściwe decyzje. Dyrektorzy i nauczyciele rekomendują, aby ekspert inspirował, a nie narzucał swoje rozwiązania. Każda szkoła może iść w swoim kierunku, w poszanowaniu potrzeb nauczycieli oraz dzieci. Dyrektorzy i nauczyciele bardzo cenili sobie możliwość wizyty w innej szkole. Wizyty studyjne w szkołach o zmodernizowanej przestrzeni mogą posłużyć jako inspiracja przed wprowadzeniem zmian; po lub w trakcie re-aranżacji – jako dodatkowy głos doradczy i możliwość wymiany doświadczeń.

	Wnioski	Rekomendacje
Zmiany w przestrzeni szkoły	Zmiany w przestrzeni szkolnej stały się znakiem rozpoznawczym „Szkoły dla Innowatora”. Re-aranżacja sal szkolnych polegała przede wszystkim na pozbyciu się zbędnych sprzętów, mebli oraz ozdób i odnowieniu sal, doposażeniu w modułowe meble, dodatkowe miejsca do siedzenia, wypoczynku i pracy w grupach. W części szkół stworzono pracownie tematyczne. W opinii uczniów i nauczycieli zmiany te poprawiły atmosferę nauki oraz sprzyjają motywacji do pracy. Odejście od tradycyjnego modelu sprzyja współpracy „wyciąga” nauczycieli z biurka. Pracownie tematyczne sprawdziły się w organizacji zadań interdyscyplinarnych oraz podnoszeniu poziomu integracji klasy. Wyraźną potrzebą uczniów, przynajmniej częściowo zaspokojoną przez re-aranżację, było stworzenie przestrzeni do wypoczynku i wspólnego spędzania czasu w trakcie przerw. Miejsca te przygotowano w większości szkół na korytarzach i na zewnątrz budynku szkolnego, jakkolwiek w niektórych placówkach ulokowano je w bibliotekach. Beneficjentami re-aranżacji jest cała społeczność uczniowska; co ciekawe zmiana w pojedynczych salach często stawiała się impulsem do reorganizacji i odnowienia pozostałych przestrzeni szkoły. Trudności doświadczane podczas re-aranżacji wynikały z pandemii: najpierw uczniowie w ogóle nie mogli korzystać ze zmienionej przestrzeni, potem musieli zgodzić się z reżimem sanitarnym przebywać w jednej klasie. Zdarzało się też, że niektórzy nauczyciele nie potrafili korzystać ze zmian przestrzeni i wracali do systemu tradycyjnego. W niektórych szkołach zmiana części przestrzeni szkoły pociągała za sobą odnowienie innych sal i korytarzy, jak również dostarczała know-how do przeprowadzenia tych zmian.	Dyrektorzy rekomendują również wybieranie mebli/sprzętów z atestem. Warto zwrócić uwagę, aby był to sprzęt wytrzymały na intensywne użytkowanie przez dzieci. Zapewni to nie tylko bezpieczeństwo dzieciom, ale również da komfort psychiczny nauczycielom. Zabezpieczy szkołę na wypadek kontroli np. straży pożarnej, czy Sanepidu. Przy skalowaniu projektu należy pamiętać również o ograniczonym w Polsce rynku mebli np. modułowych. Należy uwzględnić to w harmonogramie wprowadzania zmian. Zgodnie z rekomendacjami uczniów, strefy wypoczynku i wyciszenia należy planować w miejscach oddalonych od hałasu, np. na mniej obleganych korytarzach lub w specjalnie wydzielonych pomieszczeniach. Miejsca do siedzenia na korytarzach, powinny znajdować się w całej szkole (aby dzieci w trakcie przerwy nie musiały siedzieć na podłodze). Uczniowie powszechnie zwracali uwagę, że dla ich komfortu istotne są również rozwiązania na bardziej podstawowym poziomie: odremontowane, funkcjonalne łazienki (z lustrami), szafki do przechowywania osobistych przedmiotów, dostosowane do wzrostu ławki i krzesła oraz miejsce w klasie na przechowanie telefonu w trakcie lekcji.

	Wnioski	Rekomendacje
Zmiany w kulturze szkoły	Zmiany na poziomie kultury szkoły były nieliczne. Wymagały one, często trudnych, uzgodnień ze wszystkimi interesariuszami – ogółem nauczycieli, uczniami i ich rodzicami. Najbardziej powszechne przykłady to rezygnacja z dzwonków, wprowadzenie „trójstronnych wywiadówek”, stosowanie informacji zwrotnej oraz zadań i projektów interdyscyplinarnych	
Niezamierzone efekty	Niezamierzone efekty projektu to z jednej strony integracja uczniów i nauczycieli, włączenie pracowników niepedagogicznych, zainspirowanie do działań wykraczających poza „Szkolę dla Innowatora” oraz nawiązanie stałej współpracy między szkołami z „gniazd”. Z drugiej – w pojedynczych szkołach zaangażowanie w projekt wywołało poczucie frustracji wśród rodziców dzieci z klas pozaprojektowych i nauczycieli niewłączonych do zespołu, a także pogłębiło podziały między nauczycielami.	
Wpływ pandemii	Pandemia COVID-19 i zdalne nauczanie znacząco wpłynęły na możliwości pracy z uczniami w zakresie rozwijania kompetencji proinnowacyjnych. Choć nauczyciele podkreślali pomoc otrzymaną w ramach projektu (np. warsztaty z narzędzi), łączenie zdalnego nauczania i działań projektowych skutkowało przeciążeniem.	
Czynniki moderujące proces zmiany	Czynnikiem kluczowym we wdrażaniu zmiany są postawy całego zespołu nauczycielskiego, wzmocnione nieformalnymi, hierarchicznymi zależnościami między nimi. W przypadku niechętnego lub oporującej rady pedagogicznej sukces projektów takich jak „Szkola dla Innowatora” jest obarczony dużym ryzykiem. W szkołach, które zanotowały najwyższy przyrost kompetencji proinnowacyjnych u uczniów dyrektorzy wspierali autonomię nauczycieli w podejmowaniu decyzji i ich poczucie wartości; nieco rzadziej budowali zmianę na własnej energii. Zaangażowanie dyrektora ma wartość symboliczną, nadającą znaczenie procesom w całości prowadzonym rękami nauczycieli. W sytuacji oporujących grup lub jednostek ta obecność dyrektora nabiera już znaczenia zgoła niesymbolicznego. Zebrane dane wskazują, że nacisk położony w projekcie na pracę z dyrektorami poprzez wytworzenie dla nich specjalnej ścieżki i włączenie w działania nauczycieli był trafionym rozwiązaniem.	Skalowanie i utrzymanie trwałości wpływu wymaga zaangażowanego dyrektora, stąd warto utrzymywać i wzmocniać działania nakierowane na kadrę zarządzającą szkoł.

	Wnioski	Rekomendacje
Rola organów prowadzących	Zaangażowanie organów prowadzących najczęściej sprowadzało się do formalnej akceptacji udziału szkoły w projekcie (nie zawsze bez oporu), rzadziej do wsparcia przez celowe dofinansowanie kosztów delegacji lub promocję projektu. Istotne były relacje dyrektorów z pracownikami urzędów.	Problemy ze stosunkiem organów prowadzących do projektu najczęściej wynikały z niezrozumienia jego idei, najczęściej utożsamianej z inwestycją w infrastrukturę szkoły. Kluczem do przekonania organów prowadzących wydaje się czytelne komunikowanie celów i planowanych efektów projektu w kontekście rozwoju kapitału ludzkiego w gminie.
Rola innych podmiotów środowiska lokalnego	Rola podmiotów środowiska lokalnego była znikoma, co po trosze wynikało ze specyfiki interwencji podejmowanych w ramach projektu – dawały one względnie mało przestrzeni na angażowanie zewnętrznych aktorów. Zaangażowanie formalnych i nieformalnych podmiotów środowiska lokalnego miało miejsce w małych miejscowościach, głównie w działaniach informacyjne lub w ramach projektów społecznych. Nieliczne szkoły miejskie angażowały lokalnych innowacyjnych przedsiębiorców do spotkań z uczniami.	W zwiększeniu roli środowiska lokalnego pomoże identyfikacja lokalnych innowacyjnych przedsiębiorstw i organizowanie tam spotkań dla uczniów. To zredukuje koszty i długofalowo może zadziałać korzystnie na lokalny rynek pracy. Potencjalnym partnerem w skalowaniu projektu, wskazywanym przez badanych, są lokalne ośrodki doskonalenia nauczycieli.
Kuratoria oświaty	Kuratoria oświaty nie odegrała żadnej roli w projekcie, niemniej ich informowanie jest ważne z punktu widzenia dyrektorów szkół.	Należy przesyłać informacje o udziale szkoły w projekcie do delegatur KO.

	Wnioski	Rekomendacje
Uwarunkowania systemowe	Część nauczycieli wyrażała obawy związane z domniemanym wychodzeniem kompetencji proinnowacyjnych poza podstawę programową. Nauczyciele przedmiotów objętych egzaminem ósmoklasisty, szczególnie w miastach, zgłaszali problem związany z pogodzeniem kształcenia kompetencji proinnowacyjnych z przygotowaniem do egzaminu. Oczekiwania wobec wyników wywarzały – realne lub domniemane – naciski ze strony rodziców i dyrekcji szkoły. Niemniej niektóre z narzędzi, np. praca z błędem, były postrzegane jako przydatne w przygotowaniu do egzaminu.	Rekomendujemy uwzględnić w programie szkolenia (krótki) moduł pokazujący zbieżność pracy nad kompetencjami proinnowacyjnymi z podstawą programową. Z rozwiązań średniookresowych rozsądne wydaje się przeniesienie oddziaływań na młodszych uczniów. Uwolni to nauczycieli od presji egzaminu ósmoklasisty i da dodatkową zaletę (dłuższy czas na wspomaganie i obserwację rozwoju kompetencji proinnowacyjnych, lepszewdrożenie do nowych rozwiązań). Warto także wyodrębnić narzędzia, które mogą pomóc w przygotowaniu do egzaminu (np. praca z błędem) i zakomunikować to nauczycielom.
Unikalność wpływu	„Szkoła dla Innowatora” w 19 z 20 szkół funkcjonowała równolegle do innych projektów. Część z nich miała charakter komplementarny (rutyny, rozwój kompetencji w zakresie nowych technologii itp.). Jeśli pominąć przypadek szkoły, w której projektów było ewidentnie zbyt dużo i nauczyciele nie byli w stanie poświęcić wszystkim odpowiednio dużo uwagi, nie zaobserwowaliśmy wyraźnych wskazań na zakończenia. Wręcz przeciwnie, niektóre praktyki rozwijane w ramach „konkurencyjnych” projektów były adaptowane do rozwijania kompetencji proinnowacyjnych.	
Trwałość zmian	Na podstawie zebranych danych trudno jest ocenić szanse na trwałość oddziaływań projektu. Część z efektów, np. upowszechnienie zadań interdyscyplinarnych, informacji zwrotnej czy poszczególnych rozwiązań metodycznych wydaje się dobrze zakorzeniona w warsztacie pracy nauczycieli i nie ma powodu do rezygnacji z nich.	Zmiana klasy VII na wcześniejszy rocznik podnióstaby prawdopodobieństwo utrwalenia zmian, gdyż dawałaby większą ciągłość działań i ich rutynizację przez nauczycieli. Uczniowie w badanych szkołach potrafili aktywnie zabiegać o stosowanie niektórych rozwiązań, które znali ze „Szkoły dla Innowatora”. Działaniami wspierającymi trwałość zmian mogą być utworzenie bazy materiałów projektowych oraz zaplanowanie szkoleniowego follow-up, np. w formie „odnowienia certyfikatu” Sprawdzenie trwałości zmian wymagałoby zaprojektowania ewaluacji odroczonej projektu. Mogłaby ona zostać połączona z działaniami interwencyjnymi wspierającymi trwałość zmian.

Przebieg procesu interwencji

	Wnioski	Rekomendacje
Ogólna ocena szkoleń	ZBadani (tak w ankietach, jak i wywiadach) bardzo wysoko ocenili szkolenia prowadzone w ramach „Szkoły dla Innowatora”, praktyczny wymiar, spełnienie swoich oczekiwań oraz sposób prowadzenia i kompetencje merytoryczne trenerów. Spotkania stacjonarne były postrzegane jako bardziej sprzyjające nauce, z kolei jako zaletę zajęć on-line pokazywano unikanie dojazdów i noclegów. Znaczącym argumentem za formą stacjonarną jest wspieranie wymiany doświadczeń i sieciowania między uczestnikami.	Można uzależnić tryb prowadzenia szkolenia od jego merytorycznej zawartości. Zajęcia wymagające organizacji warsztatu powinny odbywać się stacjonarnie, natomiast spotkania z założenia prowadzone w bardziej podawczej formie, oparte na analizie dokumentów można – jako opcję – organizować w wersji zdalnej. Wymiana doświadczeń między uczestnikami szkoleń jest przez nich postrzegana jako integralna i bardzo ważna część procesu uczenia się. Warto wspierać ją systemowo, poprzez organizację wizyt studyjnych, spotkań upowszechniających, formy pracy takie jak „gniazda” dyrektorskie również dla nauczycieli w ramach zespołów przedmiotowych, wreszcie zadbanie o czas na wymianę podczas szkoleń (np. poprzez partycypacyjne formy takie jak WorldCafe lub Openspace). Powracającym wątkiem jest zorganizowanie pracy w grupach przedmiotowych, niezależnie od utrzymywania pracy w grupach szkolnych. Jest to szczególnie ważne dla osób z małych i średnich szkół, często będących jedynymi nauczycielami danego przedmiotu.
Narzędzia „Szkoły dla Innowatora”	Z interwencji proponowanych w ramach „Szkoły dla Innowatora” najczęściej stosowano pracę w grupach i parach (co miało związek z popularnością wiązki „współpraca”) oraz informację zwrotną. Z innych narzędzi powtarzały się praca z błędem, metoda eksperymentu, losowy dobór uczniów do grup i odpowiedzi, rzadziej odwrócona klasa.	

	Wnioski	Rekomendacje
Analiza prac uczniowskich	Analiza prac uczniowskich była postrzegana jako narzędzie trudne merytorycznie i czasochłonne. Badani nie dostrzegali umocowania tego narzędzia w całym procesie i nie deklarowali chęci korzystania z niego w przyszłości.	Analiza prac uczniowskich może być stosowana w bardziej zaawansowanych metodycznie zespołach nauczycielskich lub jako narzędzie fakultatywne. Warto zadbać o pełne komunikowanie roli narzędzia w procesie kształcenia kompetencji proinnowacyjnych.
Inwentaryzacja i planowanie	Inwentaryzacja była postrzegana jako użyteczne narzędzie, które dało nowe spojrzenie na szkołę i przełożyło się na zmiany, najczęściej polegające na ograniczeniu uroczyściwości szkolnych. Nawet jeśli zmiana ta wygląda na pozór banalna, w istocie daje nauczycielom czas na inne działania, być może bardziej wpływające na jakość nauczania i jednocześnie pokazuje odejście od nauczania zorientowanego na uprzedmiotawiającą transmisję wartości. Innymi konsekwencjami inwentaryzacji były zmiany przestrzeni szkolnej; sam proces traktowano jako wyraz większej koncentracji na uczniu w zarządzaniu szkołą. Przeszkodami dla zmian był opór części rady, lęk przed reakcjami środowiska lokalnego, tradycyjnie uczestniczącego w akademiach, zbyt wczesny moment na uruchomienie tego procesu lub brak umiejętności jego domknięcia. Badani doceniali sposób konstruowania i elastyczność planu rozwoju. Jednocześnie narzędzie to wymagało dużego wsparcia ze strony doradców, pojawiły się także wątpliwości co do użyteczności i sposobu implementacji. W żadnej ze szkół nie zaplanowano jego stosowania w przyszłości.	Urefleksyjnienie własnej ścieżki rozwoju, całościowej czy ograniczonej do „Szkoły dla Innowatora” jest ważnym elementem świadomej pracy nad własnym warsztatem nauczyciela, stąd wskazane wydaje się rozwiniecie tego narzędzia. Planowanie wymaga wyraźnego powiązania z kolejnymi działaniami; w jego skutecznej implementacji może pomóc regularne powracanie do planu rozwoju na kolejnych etapach projektu i indywidualne podsumowanie na koniec.
Wizyta studyjna w Radowie Małym	Dla znacznej części uczestników wizyta studyjna w Radowie Małym była jednym z kluczowych wydarzeń projektu, niezależnie od różnic w specyfice, wyraźnych szczególnie w przypadku szkół miejskich.	Wizyty studyjne są efektywnym narzędziem wspomagającym rozwój zawodowy nauczycieli i dyrektorów, oczywiście przy odpowiednim doborze odwiedzanych szkół pod kątem rozwoju kompetencji proinnowacyjnych i zorientowanym na cele programie wizyty. Wydaje się, że przynajmniej część szkół z pilotażowej edycji „Szkoły dla Innowatora” będzie mogła w przyszłości odgrywać rolę instytucji goszczących.

	Wnioski	Rekomendacje
Superwizje i obserwacje koleżeńskie	Superwizje w wielu szkołach budziły duży opór nauczycieli; zrealizowane, były przez uczestników postrzegane jako źródło cennej informacji zwrotnej. Obserwacje koleżeńskie nie budziły takich emocji i były prowadzone w wielu szkołach. Obydwa rodzaje obserwacji są postrzegane jako efektywne wsparcie nauczycieli i okazja do bardziej swobodnego poczuć się w roli.	Niechęć do wpuszczania na swoje lekcje zewnętrznych obserwatorów jest dużym wyzwaniem i nie sądzimy, żeby wnioski z ewaluacji mogły radykalnie zmienić ten stan. Proponujemy następujące zmiany: (1) wprowadzenie obserwacji koleżeńskich przed superwizjami po uprzednim przygotowaniu nauczycieli do roli obserwatorów i udzielania wspierającej informacji zwrotnej (2) położenie nacisku na obserwacje lekcji podczas wizyt studyjnych (3) włączenie spotkania z nauczycielem, który korzystał z superwizji w program szkolenia (4) przed właściwymi superwizjami umożliwienie nauczycielom obserwacji lekcji superwizora – oznacza to istotne zawężenie puli potencjalnych superwizorów do czynnych nauczycieli z odpowiedniego etapu edukacyjnego (5) utrzymywanie wysokiej indywidualizacji tej formy wsparcia i podejmowanie decyzji o jego użyciu w zależności od konkretnego przypadku.
Projekt społeczny	Projekt społeczny nie był popularnym narzędziem, co więcej w części szkół, które podjęły próbę jego wprowadzenia, zakończył się niepowodzeniem. Problemy wynikały z dużego obciążenia czasowego, związanego z niedostosowaniem narzędzia do grupy wiekowej i planowania zbyt szerokich działań. Dodatkowymi wyzwaniami były konieczność rywalizacji z uczniami szkół ponadpodstawowych i niskie zaangażowanie mentora. Badani doceniali sposób konstruowania i elastyczność planu rozwoju. Jednocześnie narzędzie to wymagało dużego wsparcia ze strony doradców, pojawiły się także wątpliwości co do użyteczności i sposobu implementacji. W żadnej ze szkół nie zaplanowano jego stosowania w przyszłości.	Utrzymanie projektu społecznego w pakiecie narzędzi „Szkół dla Innowatora” wymaga dostosowania go do potrzeb młodszych uczniów (szczególnie jeśli interwencja miałyby zostać przeniesiona na niższe roczniki), przygotowania mentorów do pracy z młodszymi uczniami i na poziomie finałów stworzenia osobnej kategorii dla uczniów ze szkół podstawowych.

	Wnioski	Rekomendacje
Zadania interdyscyplinarne	Zadania interdyscyplinarne zostały wprowadzone – na różnym stopniu zaawansowania – we wszystkich szkołach. Można je uznać za jedną z najbardziej udanych interwencji projektu: nie tylko pomagały w realizacji celów, ale również miały potencjał integracyjny i upowszechniający. Działania rozciągały się na kontinuum od implementacji cząstkowych interdyscyplinarnych elementów we współpracy między pojedynczymi nauczycielami, przez zadania realizowane przez większą liczbę nauczycieli z zespołu projektowego, dalej angażowanie pozostałych nauczycieli, po bardziej złożone projekty, obejmujące uczniów z różnych klas i roczników i zaangażowanie całej szkoły w dni zadań interdyscyplinarnych. Organizacja projektów interdyscyplinarnych wymaga czasu – stopniowego dochodzenia do zaangażowania nauczycieli spoza projektu i uczniów z innych klas. Podobnie jak zadania interdyscyplinarne, wymaga reorganizacji planu zajęć. Dobrą praktyką wypracowaną w jednej z badanych szkół było wyznaczenie nauczyciela – opiekuna projektu, który scalał działania i utrzymywał ich ciągłość. Tego typu projekty powinny kończyć się „produktem”, np. prezentacją lub plakatem.	Zadania interdyscyplinarne okazały się trafionym rozwiązaniem, raz z uwagi na adekwatność do celów projektu, dwa ze względu na potencjał w upowszechnianiu. Warto zawczasu zwracać uwagę na konieczność reorganizacji planu. Przy wdrażaniu projektów interdyscyplinarnych dodatkowo zwrócić uwagę na zapewnienie odpowiednio długiego czasu na wdrożenie, wyznaczenie opiekuna projektu i zaplanowanie wizualnego efektu końcowego.
Linie rozwoju	Linie rozwoju były postrzegane jak narzędzie wymagające bardzo dużo pracy, jednocześnie jednak dające usystematyzowaną wiedzę o uczniach i ich postępkach, pobudzające do refleksji nad ich rozwojem, szansę na dostrzeżenie obszarów do zmiany i wzmacniające współpracę między nauczycielami. Dostrzeżenie przyrostu kompetencji proinnowacyjnych było czytelnym wskaźnikiem sukcesu. Niemniej nakład pracy, szczególnie wskaźników i – momentami – subtelne różnice między nimi czyni przeniesienie tego narzędzia na inne klasy (czy w ogóle stosowanie go w przyszłości) dyskusyjnym. Innym wyzwaniem było wypracowanie konsensusu w przypisywaniu ucznia do poszczególnych kroków. Warto podkreślić, że dwa pomiary za pomocą linii rozwoju przebiegły w różnych warunkach: pierwszy w trakcie nauczania zdalnego, drugi – stacjonarnego.	Linie rozwoju były postrzegane jak narzędzie wymagające bardzo dużo pracy, jednocześnie jednak dające usystematyzowaną wiedzę o uczniach i ich postępkach, pobudzające do refleksji nad ich rozwojem, szansę na dostrzeżenie obszarów do zmiany i wzmacniające współpracę między nauczycielami. Dostrzeżenie przyrostu kompetencji proinnowacyjnych było czytelnym wskaźnikiem sukcesu. Niemniej nakład pracy, szczególnie wskaźników i – momentami – subtelne różnice między nimi czyni przeniesienie tego narzędzia na inne klasy (czy w ogóle stosowanie go w przyszłości) dyskusyjnym. Innym wyzwaniem było wypracowanie konsensusu w przypisywaniu ucznia do poszczególnych kroków.

	Wnioski	Rekomendacje
Linie rozwoju	Dowody wykorzystane do opisanie uczniów na liniach rozwoju to przede wszystkim obserwacja ich działań na lekcjach, rzadziej na przerwach lub podczas wycieczek. Rzadko sięgano po samoocenę uczniowską. W wywiadach w ogóle nie pojawiło się wykorzystanie prac uczniów jako danej, co może wynikać z ograniczonej implementacji narzędzia analizy prac uczniów. Dyskusje nad liniami rozwoju były postrzegane jako trudne, mocniejszy głos mieli w nich wychowawcy i nauczyciele, którzy pracowali z daną klasą dłużej i przez większą liczbę godzin w tygodniu.	Proponujemy wzmocnienie nacisku na używanie narzędzi do samooceny i analizy prac uczniowskich w procesie szkoleniowym. Ciekawym rozwiązaniem ograniczającym wzajemne modelowanie, wprowadzonym w szkołach, było zapisywanie proponowanych poziomów przed dyskusją. Idąc za głosem badanych proponujemy włącznie do zespołu nauczycieli wspomagających oraz zwrócenie uwagi na potencjalnie liderską rolę wychowawców.
Profil kompetencji	Narzędzia do diagnozy rozwoju umiejętności nauczycieli kształtujących kompetencje proinnowacyjne (profil kompetencji), testowane przez małą grupę ochotników, zebrały korzystne informacje zwrotne. Zwracano uwagę na użyteczność tego rozwiązania w kontekście zarządzania rozwojem zawodowym nauczycieli na poziomie całej szkoły, jego potencjał do samorefleksji oraz krok w rozwoju zawodowym.	
Kurs internetowy	Kurs internetowy zebrał w większości krytyczne opinie. Jego mocną stroną było repozytorium materiałów i dostęp do refleksji innych uczestników, a także informacja zwrotna od trenerów, o ile została udzielona w szerszej formie. Uwagi dotyczyły przede wszystkim liczby modułów, sposobu ich prezentacji, dodatkowe obciążenie czasowe związane z wymogiem pisania refleksji.	Propozycje uczestników dotyczyły zastąpienia pisemnej refleksji rozmową z trenerem (nawet wobec utraty możliwości zapoznawania się z refleksjami innych nauczycieli), uatrakcyjnienie formy i eliminację błędów technicznych.
Wycieczki i spotkania z przedsiębiorcami	Wycieczki i spotkania z przedsiębiorcami były odbierane jako wymierna nagroda dla uczniów, dodatkowo ułatwiająca re-integrację po lockdownie. Dały im wiedzę o rynku pracy, a nauczycielom możliwość obserwacji poziomu kompetencji proinnowacyjnych. Warto jednak zwrócić uwagę, że dane zebrane podczas ewaluacji bieżącej i śródkresowej nie pokazują przełożenia wycieczek i spotkań na rozwój kompetencji proinnowacyjnych, raczej ulokowanie ich w nieco szerszym (real-world) kontekście.	Wycieczki i spotkania są wartym utrzymaniu, szczególnie z punktu widzenia uczniów, działaniem. Proponujemy uzupełnienie ich programu o refleksję, pomagającą uświadomić sobie uczniom związek tej aktywności z rozwojem kompetencji proinnowacyjnych.

	Wnioski	Rekomendacje
System doradztwa	Dyrektorzy i nauczyciele wysoko oceniali system doradców wspierających nauczycieli. Relacje z doradcami miały charakter mentorski, dla badanych ważne było merytoryczne przygotowanie, doświadczenia praktyczne (aktywni nauczyciele!), otwartość na różne pytania, dostępność doradców i systematyczność współpracy. Angażowanie par doradców daje wielość perspektyw i doświadczeń, a jednocześnie umożliwia pracę z mniejszą liczbą nauczycieli. Wadą tego rozwiązania są możliwe różnice w kompetencjach merytorycznych i trenerskich między doradcami z jednej szkoły.	System wsparcia przez doradców sprawdził się w obecnej formie; korzyści z pracy w parach przeważają nad ryzykami. Ponieważ doradcy są w dużej mierze „twarzą” projektu, warto utrzymać wysokie kryteria podczas ich rekrutacji, a pracę poddawać ewaluacji. Podnieśmy jeszcze rekomendację uczestników: idealnie, aby do roli doradców angażować praktykujących nauczycieli.
Ścieżka wsparcia dyrektorów	Dyrektorzy wysoko ocenili jakość i koncepcję przygotowanej dla nich, wieloaspektowej ścieżki wsparcia, obejmującej szkolenia, opiekę mentora, spotkania w „gnieździe”, wizyty studyjne, możliwości sieciowania i wymiany doświadczeń. Najważniejszym z ich punktu widzenia komponentem były ewidentnie „gniazda” i wsparcie mentora, dalej wizyty studyjne w szkołach z „gniazdą”. Niemniej oferta szkoleń dla dyrektorów, zarówno podczas ewaluacji bieżącej, jak i końcowej, podobnie jak wizyty studyjne w Radowie Małym, zebrała jednoznacznie pozytywną ocenę.	Podążając za głosami badanych proponujemy zwrócenie uwagi na niełączenie ról (np. opiekuna gniazda i doradcy) i kontynuację wsparcia sieci współpracy opartych na „gniazdach” (a być może rozszerzenie tego rozwiązania na nauczycieli). Dyrektorzy są bardziej niż nauczyciele wrażliwi na różnice w specyfice szkół, wynikającej z położenia w ośrodku miejskim lub na wsi. Przy skalowaniu programu i zwiększeniu liczby uczestników warto rozważyć rozdzielenie wizyt studyjnych dla dyrektorów szkół miejskich (a przynajmniej wielkomiejskich) i pozostałych. Ułatwieniem logistycznym byłby dobór do gniazd szkół położonych w jednym województwie (ale w różnych, najlepiej niesąsiadujących ze sobą gminach).
Dodatkowe koszty	W trakcie badań w zasadzie nie zebraliśmy informacji o dodatkowych kosztach uczestniczenia w projekcie, innych niż obciążenia finansowe związane z delegacjami i, oczywiście, czasochłonność. Jedynym zaobserwowanym nieplanowanym kosztem był czas pracy osób spoza zespołu projektowego.	Proponujemy uwzględnienie w budżecie projektu środków na pokrycie kosztów delegacji. Da to większe pole manewru szkołom mającym mniejsze wsparcie samorządu i nie będzie obciążało budżetów szkół przeznaczonych na doskonalenie zawodowe (ostatecznie beneficjentami Szkoły dla Innowatora była/będzie tylko część nauczycieli).

	Wnioski	Rekomendacje
Adekwatność do specyfiki szkół	Ogólnie rzecz biorąc proponowane rozwiązania były adekwatne do specyfiki szkół, koordynatorzy i trenerzy/doradcy brali pod uwagę kultury poszczególnych szkół i budowali działania projektowe w oparciu o doświadczenia i rozwiązania obecne w szkole.	Pojawiły się dwa wyzwania związane z dostosowaniem projektu do specyfiki szkół: kwestia warunków lokalowych, uniemożliwiających ustawienie sali do pracy w grupie czy tworzenie pracowni tematycznych oraz duża biegłość niektórych nauczycieli we wdrażanej metodzie, co – bez znaczącego podniesienia poziomu zaawansowania szkolenia – powodowało u nich poczucie frustracji. O ile pierwszy problem jest poza zasięgiem projektu i wymaga co najwyżej dobrego rozpoznania warunków lokalowych przed rozpoczęciem współpracy, drugi można rozwiązać przygotowując opcjonalny pakiet szkoleniowy dla zaawansowanych uczestników.

Spójność założeń i oddziaływań projektu

	Wnioski	Rekomendacje
Zapewnienie partycypacji uczestników	Decyzja o przystąpieniu do projektu zapadała zawsze przy udziale dyrektora, ze znaczącą rolą grupy najaktywniejszych nauczycieli i mniejszą lub większą przestrzenią dla pozostałych. Rodzice mieli wpływ na decyzję w sześciu szkołach, w pozostałych ich rola ograniczała się do partycypacji informacyjnej. Jeśli chodzi o uczniów, ich głos był uwzględniany w formie bezpośredniej w trzech szkołach, w kolejnych trzech – za pośrednictwem samorządu. W trakcie realizacji projektu uczniowie mieli ograniczony wpływ na re-aranżację i niektóre działania w szkole (projekty interdyscyplinarne, badawcze i społeczne oraz dzwonki). System wsparcia nauczycieli i dyrektorów dawał dużo przestrzeni na partycypację decyzyjną i konsultacyjną, przede wszystkim dzięki otwartej komunikacji. Re-aranżacja była planowana i przeprowadzana głównie przez dyrektora i nauczycieli z zespołu projektowego, choć przy stosunkowo dużym zaangażowaniu pozostałych członków rady pedagogicznej. Włączenie uczniów zaobserwowaliśmy w połowie, rodziców – w mniej niż jednej trzeciej szkół. Pracownicy niepedagogiczni praktycznie nie mieli wpływu na re-aranżację, ale byli powszechnie zaangażowani w jej przeprowadzenie. Uczestnicy docenili swobodę pozostawioną im w planowaniu i realizacji re-aranżacji, niezależnie od tego, że niektóre plany wymagały pozyskania dodatkowych funduszy.	Wydaje się, że pracownicy niepedagogiczni to jeden z niewykorzystanych potencjałów projektu, potraktowany nadokładkę do uprzedmiotawiającego. Ich zaangażowanie, np. w realizację projektów interdyscyplinarnych w pracowniach tematycznych może wnieść wiele do procesu uczenia się i integracji społeczności szkolnej. Przy tworzeniu pracowni tematycznych warto również wykorzystać zainteresowania i pasje poszczególnych nauczycieli. Jest to skuteczny sposób na zaangażowanie grona pedagogicznego we wprowadzane zmiany w przestrzeni. Może pociągnąć za sobą większą motywację do wprowadzania innowacyjnych metod nauczania. W planowanie zmian chętnie włączają się dzieci. Sprawdzone metody konsultacji z uczniami to: rozmowa z samorządem uczniowskim lub z dowolnie wybraną grupą uczniów, spacer z dziećmi po szkole, ankieta. Można też zorganizować konkurs, w którym dzieci zaproponują swoje innowacje, a zwycięskie pomysły zostaną zrealizowane. Dzieci są również doskonałym "testerem" wprowadzanych zmian. Są świetnymi obserwatorami a jako główni użytkownicy nowych przestrzeni i sprzętów potrafią szczerze ocenić ich użyteczność. Rekomendujemy rozmowy z uczniami nie tylko na etapie planowania, ale również wdrażania zmian i po ich zakończeniu. Zaangażowanie dzieci w drobne prace techniczne może pociągnąć za sobą również zaangażowanie rodziców. Jest to doskonała metoda na oswajanie rodziców z wprowadzanymi w szkole zmianami (nie tylko w przestrzeni) i okazja do przekonania ich do innowacyjnych metod nauczania. Daje też szansę na większe zainteresowanie działaniami Rady Rodziców, co może pociągnąć za sobą dodatkowe zaangażowanie finansowe.

	Wnioski	Rekomendacje
Adekwatność do różnorodnych potrzeb uczniów	Szeroka oferta narzędzi i pozostawienie nauczycielom autonomii w ich wyborze ułatwiały uwzględnienie różnorodnych potrzeb uczniów. Zmiany w przestrzeni, szczególnie stworzenie wyizolowanych miejsc do odpoczynku, były szczególnie adekwatne dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (np. ze spektrum autyzmu). Zebrane dane wskazują, że udział w projekcie nie pogłębił nierówności edukacyjnych między uczniami. Sukcesy szkół wiejskich świadczą o potencjale „Szkół dla Innowatora” w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych.	Rozwój niektórych kompetencji proinnowacyjnych jest trudniejszy w przypadku uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, np. popularnej wiązki kompetencji „współpraca” dla uczniów z zespołem Aspergera. Warto wziąć ten czynnik decydując o wyborze wiązki lub wiązek dla danej klasy. Planując re-aranżację przestrzeni warto uwzględnić potrzeby tej grupy docelowej w trakcie przerw. Uczniowie ze spektrum autyzmu chętnie wybierają do odpoczynku częściowo wyizolowane miejsca w przestrzeni na korytarzu, np. specjalnie przygotowane dla nich niewielkie domki.
Klasa VII?	Wybór klasy siódmej z jednej strony ułatwiał naukę nauczycielom, z drugiej strony dużo argumentów: koncentracja na egzaminach w klasie ósmej, względnie krótki czas pracy i dołączanie nauczycieli nowych przedmiotów przemawia za przeniesieniem projektu kilka roczników niżej.	Proponujemy wybór do projektu młodszych roczników; decyzja jak młodszych powinna zapaść po konsultacji z autorami narzędzi, tak, aby były one adekwatne do innej grupy wiekowej bez konieczności znaczących modyfikacji
Spójność działań	Działania zaplanowane w ramach „Szkół dla Innowatora”, tak w perspektywie badanych jak i zespołu ewaluacyjnego były spójne, i – poza niewielkimi korektami – nie wymagały uzupełnienia. Znaczącym walorem projektu jest nacisk na interdyscyplinarność i dobrane poszczególnych narzędzi pod kątem rozwoju kompetencji proinnowacyjnych. Poszczególne interwencje ponadto wspierały się nawzajem. Warto także podkreślić, że zaproszenie zróżnicowanych szkół podniosło potencjał rozwojowy projektu.	Projekt, poza niewielkimi zmianami opisanymi w tym opracowaniu, powinien zostać utrzymany w obecnej formie, w szczególności z zachowaniem nacisku na interdyscyplinarność narzędzi i ich powiązania oraz adekwatność do rozwoju kompetencji proinnowacyjnych. Uzasadnione jest zapraszanie do jednej sieci różnorodnych szkół.

Perspektywy skalowalności

	Wnioski	Rekomendacje
Upowszechnianie wewnątrz szkoły	W trakcie badań zaobserwowaliśmy przenoszenie rozwiązań na inne klasy; przodowali w tym nauczyciele z grupy projektowej, ale w przypadku aktywnej i otwartej rady pedagogicznej propozycje poszerzenia działań przychodziły również ze strony innych nauczycieli. W ograniczonym zakresie do poszerzania działań zachęcali uczniowie, oczekując od innych nauczycieli pracy metodami znanymi ze „Szkół dla Innowatora”. Najbardziej efektywnymi metodami upowszechniania rozwiązań projektowych na pozostałych członków rady pedagogicznej były zadania interdyscyplinarne, lekcje pokazowe i praca w parze z nauczycielem spoza projektu. Upowszechnianie jest zdecydowanie łatwiejsze w małych szkołach, szczególnie tych, gdzie właściwie jedyni pracownicy niezaangażowani w projekt to nauczyciele klas I-III.	Warto wykorzystać upowszechniający potencjał zadań interdyscyplinarnych i zachęcać szkolonych nauczycieli do współpracy z kolegami i koleżankami z rady. Z uwagi na konieczność reorganizacji planu zajęć, wprowadzenie tego rozwiązania wymaga ponadto przekonania dyrektora. Lekcje pokazowe są efektywnym sposobem promowania nowych rozwiązań metodycznych (w mniejszym zakresie kompleksowych interwencji, jak np. linie rozwoju). Warto zachęcać do ich prowadzenia nie tylko w ramach zespołów przedmiotowych, ale również w interdyscyplinarnych konfiguracjach, gdyż daje to dodatkowe bodźce prorozwojowe. Podobnie jak zadania interdyscyplinarne, tak i lekcje pokazowe wymagają otwartości ze strony dyrektora (zmiany w planie, zastępstwa), a przede wszystkim wzmocnienia otwartości i poczucia pewności siebie nauczycieli z zespołu projektowego. Praca w parach złożonych z nauczyciela z i spoza zespołu projektowego wymaga dobrej diagnozy relacji w radzie pedagogicznej. W przypadku niskiej kultury współpracy rozwiązywanie to może się nie udać, raz ze względu na brak chętnych, dwa – z uwagi na pogłębienie podziałów w gronie nauczycielskim. Nauczyciele z zespołu projektowego, którzy mają realizować tę quasi-mentorską rolę, powinni zostać odpowiednio przygotowani i objęci dodatkowym wsparciem w trakcie realizacji procesu. Efektywne wykorzystanie rad szkoleniowych jako narzędzia upowszechniania wymaga podniesienia kompetencji trenerskich nauczycieli. Ciekawym rozwiązaniem w jednej ze szkół było przeprowadzenie takiej rady za pomocą metody World Cafe. W przypadku średnich i dużych szkół należy zaplanować z nauczycielami strategię upowszechniania.

	Wnioski	Rekomendacje
Upowszechnianie poza szkołami	Kluczowym podmiotem w upowszechnianiu na inne szkoły jest organ prowadzący. Tylko tam, gdzie inicjatywa poszerzania działań wyszła od samorządu lokalnego lub miała jego pełne wsparcie obserwowaliśmy realne działania upowszechniające, inne niż informacja w lokalnych mediach.	Upowszechnianie na poziomie miejscowości lub gminy wymaga ścisłej współpracy z samorządem lokalnym. Warto rozważyć przygotowanie planu upowszechniania, uwzględniającego specyfikę i zasoby danej gminy (np. dostępność ośrodków doskonalenia nauczycieli). Wykorzystanie nauczycieli ze szkoły projektowej jako trenerów/doradców jest obarczone dużym ryzykiem, raz z uwagi na konieczność odpowiedniego ich przygotowania do takiej roli i wynagrodzenia za nią, dwa ze względu na skomplikowane (czasem) relacje między szkołami w jednej miejscowości. Bezpieczniejszym rozwiązaniem wydaje się zatrudnienie zewnętrznych trenerów lub praca w oparciu o zasoby lokalnych ośrodków doskonalenia nauczycieli.
Czynniki wpływające na kształcenie kompetencji proinnowacyjnych	Co może ułatwić kształcenie kompetencji proinnowacyjnych? Badani wskazują przede wszystkim na likwidację lub radykalną modyfikację egzaminów (stworzenie przestrzeni do pracy w najwyższych rocznikach); pracę nad świadomością rodziców (obniżenie wagi przypisywanej ocenom punktowym, docenienie informacji zwrotnej/oceny opisowej); uwzględnienie metod sprzyjających rozwijaniu kompetencji proinnowacyjnych w programach kształcenia przyszłych nauczycieli; poszerzenie „Szkół dla Innowatora” na szkoły ponadpodstawowe.	Jednym z długofalowych celów projektu powinno być zapewnienie ciągłości kształcenia kompetencji proinnowacyjnych na szkoły ponadpodstawowe.
Propozycje zmian w projekcie	Po prawej stronie tabeli znajdują się rekomendacje najczęściej wskazywane przez nauczycieli i dyrektorów biorących udział w wywiadach. Pojedyncze propozycje Czytelnik znajdzie w ostatniej sekcji raportu.	Propozycje zmian w projekcie obejmowały najczęściej wprowadzenie zajęć w zespołach przedmiotowych; uczestniczenie w lekcjach pokazowych, demonstrujących daną interwencję; unikanie organizacji szkoleń w weekendy i zmniejszenie intensywności działań

Bibliografia

- Bamberger M., Rugh, J., Mabry, L. (2006) *RealWorld Evaluation. Working Under Budget, Time, Data, and Political Constraints*. SAGE: Thousand Oaks
- Białek, K., Swat-Pawlicka, M. (2021), *Diagnoza poziomu kompetencji proinnowacyjnych uczniów* Materiały projektu „Szkoła dla Innowatora”, Centrum Edukacji Obywatelskiej: Warszawa
- Boudon R., (2008) *Efekt odwrócenia*, Oficyna Naukowa: Warszawa.
- Bowles, S., Gintis, S. (1977) *Schooling in Capitalist America. Educational reform and the Contradictions of Economic Life*, Basic Books: New York.
- Bruner, J. (2006) *Kultura edukacji*. Universitas: Kraków.
- Calkins, L. (2013) *Writing Pathways: Performance Assessments And Learning Progressions. Grades K-5*. Heinemann: Portsmouth.
- Creswell J.W. (2013) *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego: Kraków
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview.
- Feleppa R. (1986) Emics, Etics and Social Objectivity, *Current Anthropology*, vol. 27, no. 3.
- Fetterman D. (1984) *Ethnography in Educational Evaluation* SAGE: Beverly Hills, London, New Delhi.
- Filipiak M. (2000) *Socjologia kultury. Zarys zagadnień*. Wyd. UMCS: Lublin.
- Fullan M. (1998) *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. The Falmer Press: London, New York, Philadelphia.
- Fullan M. (2001) *The New Meaning of Educational Change*. 3rd Edition. Teachers College, Columbia University: New York, London.
- Gallimore R., Ermeling, B.A. (2012) Why durable teaching changes are elusive and what might we do about it, *Journal of Reading* 12(1):41-53
- Green, J. (2005) *A Value-Engaged Approach for Evaluating the Bunche-Da Vinci Learning Academy* w: M. Alkin, Ch. Christie (red.) *Theorists' Models in Action*, American Evaluation Association, Wiley Periodicals: Hoboken
- Hattie J. (2009) *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement* Routledge: London, New York.

Hess, K. (2010). Using learning progressions to monitor progress across grades. *Science and Children*, 47(6), pp. 57-61

Lawrenz, F., Huffman, D. (2003) How Can Multi-Site Evaluations be Participatory? *American Journal of Evaluation*, Vol. 24, No. 4, 471-482.

Levin, H. (1996) *Empowerment Evaluation and Accelerated Schools*, w: D. Fetterman, S. Kaftarian, A. Wandersman (red.) *Empowerment Evaluation. Knowledge and Tools for Self-Assessment and Accountability*, SAGE: Thousand Oaks.

Marcus, G.E., (1995) Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography, *Annual Review of Anthropology* 24:1, 95-117

Mazurkiewicz. G. (2011) *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego: Kraków.

Meighan, R. (1993) *Socjologia edukacji*. Wydawnictwa UMK: Toruń.

Mertens, D. (2008) *Transformative Research and Evaluation*. The Guilford Press: New York, London.

Mizerek H. (2017) *Ewaluacja edukacyjna. Interdyskursywne dialogi i konfrontacje*, Impuls: Kraków.

Molas-Gallart, J., & Davies, A. (2006). Toward Theory-Led Evaluation: The Experience of European Science, Technology, and Innovation Policies. *American Journal of Evaluation*, 27(1), 64-82.

Newton P., Salvi, A. (2020) How Common Is Belief in the Learning Styles Neuromyth, and Does It Matter? A Pragmatic Systematic Review. *Frontiers in Education*, vol. 5
<https://doi.org/10.3389/feduc.2020.602451>

OECD (2018) The Future of Education and Skills Education 2030 [http://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

Patton, M.Q. (1982) *Practical Evaluation*, SAGE: Beverly Hills, London, New Delhi.

Patton, M. Q. (1997) *Utilization-Focused Evaluation. The New Century text*. (3rd edition) SAGE: Thousand Oaks.

Patton, M. Q. (2018). Evaluation Science. *American Journal of Evaluation*, 39(2), 183-200.

Pike K. (1967) *Language in Relation to a Unified Theory of the Structures of Human Behaviour*. Mouton: The Hague.

Reimers F.M. (2019) *Learning to Lead Education Systems w: Reimers F.M. (red.) Letters to a New Minister of Education*. Middletown

Shepard L.A. (2018) Learning progressions as tools for assessment and learning, , *Applied Measurement in Education*, 31:2, 165-174.

Smith-Moncrieffe D. (2009) Planning Multi-site Evaluations of Model and Promising Programs. A presentation to Canadian Evaluation Society Conference (Ontario Chapter)

Wolf, R.M. (1990) Evaluation in education. Foundations of Competency Assessment and Program Review. London: Praeger.

Autorzy

Bartłomiej Walczak, dr hab., socjolog, antropolog kultury. Pracuje na Uniwersytecie Warszawskim oraz w Szkole Edukacji PAFW i UW. Naukowo zajmuje się ewaluacją w edukacji, stykiem mobilności i edukacji, partycypacją rodziców oraz ewaluacją programów profilaktycznych. Ekspert i ewaluator w projektach prowadzonych m.in. przez Rzecznika Praw Dziecka, OECD, OBWE, Rzecznika Praw Obywatelskich, Centrum Nauki Kopernik, Muzeum POLIN, Ministerstwo Edukacji, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Narodowe Centrum Kultury, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, FRSE, Multikulturni Center (Czechy), British Council (Wielka Brytania), Fundację im. St. Batorego, ISP, CSM, lokalne instytucje samorządowe i edukacyjne. Członek zespołów wprowadzających systemowe rozwiązania ewaluacyjne w szkołach w Polsce (projekt modernizacji nadzoru pedagogicznego) oraz Arabii Saudyjskiej.

Marta Wąsowska, socjolog, ewaluator projektów edukacyjnych. Pracuje w Szkole Edukacji PAFW i UW. Przez wiele lat aktywna w ewaluacji projektów w obszarze edukacji pozaformalnej, w tym międzynarodowych wymian młodzieży, obecnie ewaluator działań w edukacji formalnej. Pracowała dla Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży, Fundacji Centrum Edukacji Obywatelskiej m.in. w projektach "Szkoła ucząca się" oraz "Akademia uczniowska", współpracowała z Fundacją Szkoła z Klasą. Jako ekspert współpracuje z Fundacją Rozwoju Systemu Edukacji w programie Erasmus+ oraz z Fundacją Edukacja dla Demokracji.

