

**Mag. Vanja Sorjan**

## Spremembe in odzivi vplivnih udeležencev na prenovljene učne programe v osnovni šoli

**Povzetek:** Neuspele kurikularne preнове (Razdevšek Pučko 2002) opozarjajo, da se na Slovenskem pogosto ne povezujejo cilji med notranjim in zunanjim okoljem šole. Spremembe, ki nimajo podpore pri učiteljih, vedno se poslabšajo stanje. S pomočjo Studije primera (Sorjan 2006) odkrivam odzive na razloge za spreminjanje v osnovni šoli, na priprave na prenovljene učne programe, na spodbude in ovire pri izvajanju sprememb. Ravnatelj, učitelji in starši so odločilni dejavniki, ki spodbujajo reševanje poglobitnih nestrinjanj in vplivajo na spreminjanje učnih programov v osnovni šoli. Prispevek je lahko koristno branje za vse, ki želijo povezati kakovost s tradicijo šole in iščejo odgovore na vprašanja o učinkovitem vodenju načrtovanih sprememb.

**Ključne besede:** osnovne šole, dejavniki sprememb, odziv, kultura šole.

UDK: 37.014.3

Strokovni prispevek

*Mag. Vanja Sorjan, Osnovna šola Dravljje, Slovenija*  
*e-naslov: vanja.sorjan@guest.arnes.si*

## Uvod

Proces izobraževanja se je na Slovenskem od leta 1944 do zadnjih reformnih posegov v šolski sistem pogosto spreminjal. Sistem obveznega šolanja je bil do leta 1958 organiziran diferencirano. Po tem letu je bila vpeljana obvezna enotna osemletna osnovna šola. Sledila je bolj umirjena dinamika spreminjanja, danes jo imenujemo prenova. Med neuspešnimi poskusi (npr. reforma usmerjenega izobraževanja v srednjih šolah) v devetdesetih letih se je pojavil izraz kurikulum (Kramar 1993, str. 35).

Zadnja prenova je vpeljala v osnovne šole spremembe devetletnega programa: prenovljeno poučevanje v prvi, drugi in tretji triadi; načrtovanje prenovljenih učnih programov; spremenjeno opisno in številčno ocenjevanje znanja, nivojski pouk ter nove učne vsebine (izbirni predmeti). Uresničevanje zastavljenih sprememb je spremljal Zavod RS za šolstvo (Slivar 2001) v študijskih skupinah, na seminarjih, v razvojnih projektih ipd. Kurikularno prenovi sta spremljala tudi dvom in nezaupanje (Razdevšek Pučko 2002, str. 126). V zadnjih treh letih se že spreminjajo zunanje in notranje ocenjevanje znanja, diferenciacija učencev v zadnjem triletju, izbira novega ravnatelja, financiranje, pravilnik ...

Spreminjanje vzgojno-izobraževalnega sistema mora upoštevati specifičnosti vzgojno-izobraževalnega procesa in kar najbolj zadovoljevati interese ministrstva, zavoda, ravnateljev, učiteljev, učencev in staršev. Učinek sprememb v vzgojno-izobraževalnem procesu je povezan z odzivi vseh (Fullan in Hargreaves 2000, str. 64), samo vključevanje pa ne zadošča več. Le uresničevanje posameznih in skupnih interesov omogoča učinkovitost sodelovanja.

Ob hitrem spreminjanju vzgojno-izobraževalnega sistema se postavljajo vprašanja:

- kdaj so odzivi vplivnih udeležencev spodbuda, kdaj ovira za implementacijo sprememb;
- koliko spreminjanje upošteva problem kakovosti, pravičnosti, dostopnosti in učinkovitosti vzgojno-izobraževalnega procesa.

## Dejavniki sprememb in moč

Različni dejavniki povzročajo spreminjanje vzgojno-izobraževalnega sistema. Če imajo v šoli formalno moč, imajo tudi pomembno vlogo in s tem povezan vpliv. Govorimo o:

- kurikularnih izhodiščih, razmerjih med vlogami ravnatelja, učitelja in učenca, kulturi šole, sodelovanju, pričakovanjih staršev, izobraževanju učiteljev in poučevanju učencev (Fullan in Hargreaves 2000);
- pripravljenosti in usposobljenosti za spreminjanje, skupnem nadzoru (Cencič 2007);
- potrebah, željah, bojznih in drugih občutkih (Everard in Morris 1996);
- vplivu in odzivu učiteljev (Kramar 1993);
- povezavi med hospitacijami in strokovnim razvojem učiteljev, standardih kakovosti dela, poslanstvu, viziji šole, razvojnih načrtih, informiranju (Erčulj in Širec 2004).

Powell in Soly (1993) se ukvarjata z alternativnimi dejavniki, ki jih sicer težko zaznavamo, pa vendar imajo pomembno vlogo, ker imajo v šoli neformalno moč in s tem povezan vpliv. To so na primer:

- tendenca organizirati druge (posebno v osnovni šoli, kjer omogoča učiteljeva vloga precejšna moč s popolno odgovornostjo in nadzorom nad dnevno organizacijo dela);
- skrb za druge, občutljivost, marljivost in premissljenost;
- vedenjski vzorci (zavedni in nezavedni vzorci, ki vplivajo na naše zaznave in odnose s sodelavci).

Dejavniki povzročajo spreminjanje v profesionalnih, socialnih in drugih strukturah v šoli. V vsaki strukturi pomeni le dopolnjujoča formalna in neformalna moč trdno celoto (Kramar 1993; černetič 1997), ki omogoča učinkovito implementacijo sprememb v vzgojno-izobraževalnem procesu in sodelovanje (Sorjan 2000) vplivnih udeležencev.

### *Spreminjanje in odzivi*

Šola si v slovenskem prostoru zagotavlja preživetje, kot izpostavlja Kramar (1993, str. 62), če med spreminjanjem stori naslednje:

- prilagodi cilje vzgojno-izobraževalnega procesa značilnostim učencev in integraciji ciljev na vseh ravneh;
- ima celostno oblikovane vsebine;
- uveljavlja idejne koncentracije (vzgojno-izobraževalni proces naj sledi vodilni - misli) in personalne koncentracije (usklajenost in dobro sodelovanje med udeleženi učitelji);
- razvija stike med učitelji in starši (prilagajanje vzgojno-izobraževalnega procesa učenčevim domačim razmeram);
- snuje problemsko zasnovan in z vidika učencev oblikovan življenjski pouk;

- se prožno odziva na spremembe in dinamično izvaja proces spreminjanja.

Kramar (prav tam) ugotavlja, da so temeljne možnosti uspešnega spreminjanja v usklajenosti posameznih programov s politiko Sole. Deset let pozneje je Musek (2003, str. 149) opozarjal na odzive v Soli, ki niso povezani z resnico. Udeleženci v interakcijah ali zanikajo ali upravičujejo napake in tako prispevajo, da se načrtovano niti ne uresničuje niti ne vodi proti željeni prihodnosti, se ne uresničuje, kot je bilo zamišljeno. Tavčar (2002) omenja, da niz dogodkov hitro preusmeri ugodne spremembe, ki jih udeleženci razumejo kot spodbude, k neugodnim spremembam, če jih udeleženci razumejo kot ovire. Odvisno od informacij, ki so na voljo, in od potrebnega časa. Zato Resman (2002) meni, da ne smemo izključujoče gledati na odzive vplivnih udeležencev.

### *Spodbude in ovire*

Sedanja kultura Sole je povezana s spodbudami in ovirami. Med različnimi spodbudami, ki učinkovito uvajajo kurikularne spremembe, domače in tuje izkušnje (Razdevšek Pučko 2002; Resman 2002; Fullan in Hargreaves 2000 idr.) potrjujejo, da:

- so čustva odločilna razsežnost, ki spodbuja odziv vseh vplivnih udeležencev v Soli;
- so ravnateljev zgled, njegov odziv in s tem povezan vpliv na učitelje odločilne spodbude, ker gre pri vpeljavi sprememb za odločanje (Koren 1999, str. 67).

Mnogi (Preedy 1989; Apple 1990; Bush 1995; Foskett 1998 idr.) pa so prepoznali tudi odzive vplivnih udeležencev, ki ovirajo uvajanje kurikularnih sprememb. Le-ti so:

- pobude politikov in izvajanje prenove učnih programov v Solah niso sočasni;
- rezultati evalvacij ne zrcalijo realnosti;
- Stevilni pristopi k reformam ne motivirajo učiteljev;
- skupinsko mišljenje in težnje po hitrih in svojeglavih rešitvah;
- odpor do sprememb, ki negativno vpliva na nadaljnje ravnanje učiteljev.

Učitelji so poglavitni dejavnik, kadar govorimo o spremembah v Soli. Slovenija ni pri tem nobena izjema, poudarjajo Razdevšek Pučko (2002), Resman (2002) in Koren (2007), saj:

- čustveni odziv učiteljev pomembno vpliva na učinkovitost spreminjanja in pri tem je tudi ravnateljev odziv orodje Sirjenja učinkovitosti, pravičnosti in postopnosti.

O pomenu sodelovanja govorijo Stevilni, ker si ljudje želijo, da bi delali kakovostno. Učinkovita sodelovalna Sola je Sola, kjer so vodje vsi učitelji, kot pravijo Fullan in Hargreaves (2000) in Koren (2007). Ravnatelju ostaja ključna

odgovornost za vodenje pogajanj med različnimi interesi vplivnih udeležencev. Dobro vodenje se v šoli usmerja k doseganju rezultatov in v medosebne odnose. Učinkovito sodelovanje vseh ne omogoča le kakovosti, omogoča tudi uresničevanje posameznih in skupnih ciljev. Lahko govorimo o učinkovitem spreminjanju vzgojno-izobraževalnega procesa.

## **Raziskava**

Raziskava je študija primera (Sorjan 2006). Raziskovalka kot bistven instrument raziskovanja neposredno na kraju samem spozna socialni svet vpletenih. Raziskavo usmerja z raziskovalnimi vprašanji.

Namen raziskave je ugotoviti, kaj spodbuja prenavljanje učnih programov v šoli in kaj pri tem ovira implementacijo kurikularne preнове. V raziskavi ne gre le za podrobno analizo odzivov učiteljev na spremembe kurikularne preнове, temveč tudi za poglobljeno razumevanje in vpogled v to, kako se spremembe izražajo v praksi ene izmed slovenskih osnovnih šol.

### *Metodologija*

Pristop k raziskovanju je osredotočen, kot navaja Sagadin (2001), na problem manjšega obsega s področja vzgoje in izobraževanja, saj je vezan na manjšo skupino oseb in na posameznike. Študija primera želi raziskati enkratnost odziva učiteljev na uvajanje prenovljenih učnih programov v izbrani osnovni šoli. Poizveduje o spodbudah in ovirah za implementacijo sprememb med učitelji, ravnateljem in starši. Raziskuje razloge spreminjanja, potek in obseg spreminjanja, vrste sprememb in dejavnike, ki vplivajo na vrste sprememb. Izbrane tehnike zagotavljajo kvalitativnost raziskovanja: polstrukturirani intervju z vnaprej pripravljenimi vprašanji; analiza dokumentov, ki se uvrščajo med temeljno evidenco v šoli (zapisniki sveta staršev, poročila o vodenju dejavnosti v prvih razredih in oddelkih podaljšanega bivanja); in nestrukturirano opazovanje brez aktivne udeležbe zaradi pisne identifikacije neformalnih odzivov. Izbira treh tehnik omogoča triangulacijo in zagotavlja bolj poglobljeno raziskovanje, ne zagotavlja pa veljavnosti in zanesljivosti raziskave. Le-to zagotavlja, kot navaja Sagadin (2001, str. 21), opravljena kontrola veljavnosti zapisanih opažanj. Povzetke poglavitnih in za raziskavo najpomembnejših opažanj formalnih in neformalnih pogovorov pregledajo udeleženci. Tako raziskava pridobiva notranjo in zunanjo veljavnost.

### *Triangulacija*

Triangulacija odgovorov intervjuvancev in raziskovalnih tehnik teži h kar najbolj približanemu resničnemu prenavljanju učnih programov v eni od slovenskih osnovnih šol.

## Udeleženci raziskave

Populacija, zajeta v raziskavo, omogoča, kot pravi Merriamova (1998, str. 64), najboljšo informiranost:

- skupina učiteljic iz prve triade devetletne osnovne šole, ker uvaja prenovljene učne programe, v katere so vključene že vse slovenske osnovne šole;
- ravnatelj šole, ker je pedagoški vodja v šoli, ki prenavlja učne programe;
- predstavnik sveta staršev, ker sodeluje z ravnateljem in učiteljicami v procesu vpeljevanja sprememb v šoli.

## Generalizacija in etika

V študijo primera je zajetih šest vplivnih udeležencev, raziskuje se enkratno raziskovalni primer in podobnih študij v slovenskem prostoru ni. Generalizacija spoznanj v prakso je težja.

Etični vidiki obsegajo osnovna etična načela in principe raziskovanja v praksi, ki jih raziskovalec mora upoštevati. V raziskavi je zbiranje podatkov končano, ko se:

- novih podatkov ne dobiva;
- poskrbi za kontrolo veljavnosti;
- poskrbi za transkripcije;
- arhivira posnetke intervjujev;
- popolni podatkovno gradivo.

Ugotovitev raziskave ni mogoče posploševati, niti jih s primerjanjem posploševati.

## Obdelava podatkov

Raziskovalec začne z obdelavo podatkov že med izvedbo intervjujev, ker glede na pridobljene podatke sproti razvija in prilagaja raziskovalna vprašanja. Ko konča zbiranje podatkov, jih:

- popolni in oblikuje;
- kategorizira in klasificira;
- išče podobnosti empiričnih ugotovitev v širšem in splošnejšem teoretičnem okviru.

Podatkovno gradivo raziskave obsega: protokole intervjujev in opažanj, fotokopije dokumentov, razne zapise z zbirnimi podatki, transkripcije magnetofonskih posnetkov intervjujev in neformalnih pogovorov. Zbrani podatki so, kot svetuje Kvale (1996):

- urejeni v kategorije in povezani s teoretičnimi izhodišči;
- dopolnilno povezani, če so jasni iz konteksta, z ustreznim vprašanjem;
- predstavljeni v razmerju »polovica podatki - polovica interpretacija«;

- citirani največ do pol strani;
- ločeni na bolj in manj vsebinsko kakovostne, kadar govorijo o isti vsebini;
- urejeni s preprosto strukturo.

Način obdelave podatkov omogoča njihovo analizo in sintezo po načrtovanih sklopih vsebin. Raziskovalec s preprosto strukturo sproti odkriva zaokrožene celote, ki nakazujejo raziskovalne teme (kategorije), ko se pojavijo (angl. *emerging category*). Tako odkrite kategorije in podkategorije poveže tudi s teorijo in v povzetku še v logično celoto.

### *Odzivi v šoli*

Razlogi za spreminjanje v slovenski šoli so spremembe v družbi, negotov položaj učiteljev, demografski trend in mogoče neugodne posledice. Na to kažejo trditve:

- »vprašljiva možnost zaposlitve«,
- »negotov položaj glede dela in zaposlitve«,
- »možne neugodne posledice«,
- »nižje plače učiteljev«.

Razlogi opredeljujejo ozračje, v katerem poteka vpeljevanje sprememb, in nakazujejo ogroženost učiteljev. Ministrstvo za šolstvo in šport spodbuja uvažanje kurikularnih sprememb in ponudi vsem šolam možnost poskusnega uvažanja. V šoli je zaznati nenaklonjenost novostim, ker krnijo šolsko tradicijo. Ob nenehnih spremembah se kaže previdnost, ki je stalnica te šole, in odklanjanje novosti:

- »ne odzovimo se burno na vsako novost«;
- »preverimo in malo počakamo«;
- »raje preverim in malo počakam«;
- (kot novost) »nazadovanje v standardu«.

Med učitelji in starši je močno čutiti strah in dvom. Ministrstvo in Zavod RS za šolstvo ne obveščata dovolj konkretno. Na to kažejo naslednji podatki:

- »informacije, ki smo jih prejeli v vrtcu, nas niso prepričale«;
- »nobenega znanca ni, ki bi lahko kaj konkretnega povedal«;
- »dvomili smo«;
- »bilo nas je malo strah«;
- »med nami je bilo nezaupanje«;
- »nisva vedeli, kaj naju čaka«;
- »izobraževanje v mrežah je bilo premalo konkretno«.

Informacij o konkretnih izkušnjah ni dovolj, so zelo redke. Dovolj jih ni niti v mrežah šol, ki jih vodi zavod. Tu kaže iskati razlog, da lahko govorimo o vsiljeni mobilizaciji učiteljic, ker okolje in okoliščine nikakor niso spodbudni. Pasivnost učiteljic se kaže kot njihova demobilizacija in o tem govorijo podatki:

- »priprave na delo z razredničarkama so potekale počasi«;
- »nič konkretnega se ni dogajalo«.

Priprave v Soli potekajo v skladu z zakonom in smernicami zavoda v zadnjem roku. Ravnatelj poroča na sejah sveta starSev in sveta Sole o usposabljanju učiteljev za spremembe. Na direktivno mobilizacijo učiteljev kažejo podatki:

- »ves čas prejemamo različno informativno gradivo«;
- »začeli z različnimi predavanji za učiteljski zbor«;
- »v okviru Studijske skupine«;
- »izobraževala na Pedagoški fakulteti«;
- »imeli smo predavanja za ves kolektiv«;
- »poslušali smo predavatelje /.../ izkušnje iz uvajanja devetletke«;
- »znova začeli s predavanjem za vse učitelje«;
- »sprotno informiranje starSev o pripravah«.

Šola tudi s pomočjo Solske spletne strani sprotno obvešča starSe o pripravah. Sčasoma usposabljanje, ki je povezano s konkretnimi izkušnjami, prežene dvom. Šele s konkretnim delom v razredih se pokaže med učiteljicami olajSanje:

- »dovolj je časa, da se 'vijugati'«;
- »lažje predvidim, kako bom delala«;
- »nam bo vodstvo Se prisluhnilo«.

Latinščina ima v Soli velik statusni simbol, saj simbolizira odpor proti spremembam. Ravnatelj vodi pogajanja z ministrstvom, da zagotovi ohranjanje Solske tradicije. StarSi ga pri tem podpirajo in izvajajo pritisk na ministrstvo. Njihova altruistična mobilizacija omogoča v Soli solidarnost in vzajemnost, to kažejo naslednje izjave:

- »podprli so me starSi in učitelji«;
- »skupaj s starSi smo informirali«;
- »naklonjenost starSev je bila pri tem pomembna«;
- »starSi so samoiniciativno predlagali«;
- »starSi so me povabili k sodelovanju /.../ naj v Soli nadaljujem«;
- »pobuda je prišla od očetov«.

Takšno aktiviranje starSev (svet starSev) in učiteljev lahko imenujemo selektivna mobilizacija. Pobude različnih skupin starSev upoštevajo ne le interese starSev, temveč tudi učiteljev. Ravnatelj v Soli vodi spremembe in hkrati kot pogajalec zastopa interese starSev in učiteljev pri ministrstvu:

- »če hočem, da kaj steče, dam pobudo jaz«;
- »od ravnatelja«;
- »ravnatelj se nadalje pogaja z ministrstvom«;
- »svet starSev je določil ravnatelja za pogajalca«.

Učiteljice v temeljni evidenci o delu v razredu, dnevniku, za Solsko leto 2003/04 niso poročale o pripravah na delo s prenovljenimi učnimi programi.



Ravnatelj je o tem poročal na 7. seji sveta šole (2002), 17. seji sveta staršev (2002) in 21. seji sveta staršev (2003). Podatki segajo v obdobje treh šolskih let:

- »celoten kolektiv se intenzivno pripravlja«;
- »opazamo odprtost in sodelovanje v posameznih aktivih«;
- »v šoli smo se dobro pripravili na začetek«.

Temeljni vzvodi, ki spodbujajo v šoli spreminjanje, so: organizacija, opisna ocena, zadovoljstvo in sodelovanje. V neenakosti spodbud, ki se nizajo v odgovorih, se kaže čustveni odziv: »pozitivnost človeka samega«, »zadovoljstvo«, »večja samozavest«, »sprejetje«. K motivaciji učiteljev in staršev bistveno prispevajo konstruktivne povratne informacije:

- »uspeh, ki ga dosežem pri pogajanjih«;
- »konkretna izkušnja«;
- »sodelovanje s starši«;
- »učencem naklonjene spremembe«.

V šoli nastajajo konflikti; ti opozarjajo na vpliv zakonodaje, ki ovira učinkovitost poučevanja. Podatki kažejo na ogrožen monopol učiteljev zaradi prevelikega pritiska staršev »laikov«:

- »starši imamo v šoli moč«;
- »je kompetentnost in strokovnost takih mnenj vprašljiva«;
- »so med sodelovanjem a priori proti«;
- »mnenje staršev je tako bolj odločilno kot učiteljevo«.

V šoli se kaže težnja po vnovični prevladi strokovnega mnenja učiteljev. Učitelji namreč doživljajo v konfliktih s starši nemoč, ker:

- »starši nerealno ocenjujejo otroka«;
- »starši učiteljevih navodil ne jemljejo dovolj resno«;
- »strokovno mnenje bi moralo imeti večjo veljavo«.

Pri reševanju dilem, nejasnosti in ključnih nesoglasij v šoli imajo starši pomembno mesto:

- »je odvisno od odnosa staršev do šole«;
- »starši imamo v šoli moč«.

Pomembno mesto ima tudi strategija v komunikaciji, kot navajajo podatki:

- »s sprotnim dogovarjanjem«;
- »razgovor počasi pripelješ/.../«.

Na kongenialnost med vplivnimi udeleženci usmerjajo podatki:

- »pogajanja /.../, sem se pogovoril«;
- »beseda je edino orodje učitelja /.../, vodstvo še prisluhnilo«;
- »ravnatelj prisluhne /.../, starši so samoiniciativno predlagali«.

Podatki pa kažejo tudi na odrinjenost učiteljev:

- »ravnatelj naj bi učitelja podprl«;
- »dosegam večjo prodornost med učitelji in manjšo med starši«;
- »stika s starši skoraj ni«.

Učiteljice si zato prizadevajo za medsebojno solidarnost in homogenizacijo:

- »upoštevam, kar razložijo razredničarke«;
- »med nami še ni bilo nesoglasij«;
- »raje se prilagodim«.

Ravnatelj odziva učiteljev ne sme spregledati, ker se bodo sicer na neformalni ravni, kot opozarja Bečaj (1995, str. 26), organizirali sami. Ciljev na formalni ravni pa v šoli ne bo več mogoče učinkovito dosežati.

V šoli so tudi posledice nesodelovanja, kadar starši le izsiljujejo svojo rešitev ali se izogibajo reševanju problemov. Lahko govorimo o sprenevedanju, kar kažejo podatki:

- »neiskrenost«;
- »bobu ne moreš vedno reči bob«;
- »informacijo prilagodiš«;
- »nekateri starši poskušajo brez učiteljeve vednosti reševati probleme pri vodstvu«.

Taki odzivi v šoli ovirajo reševanje problemov. Na taktiziranje učiteljev kažejo podatki:

- »informacijo /.../ 'počasi jo pripelješ na daljši rok'«;
- »ravnatelj sedi na dveh stolčkih«;
- »ravnatelj upošteva mnenje staršev, ki je bolj odločilno kot učiteljevo«.

Na nelagodje staršev se lahko sklepa iz naslednjega:

- »neiskrenost vplivnih udeležencev«;
- »manj se starši želijo izpostaviti«;
- »starši takih otrok niso prisotni«.

Izvajanje kurikularnih sprememb v šoli je povezano z motivacijo za sodelovanje. Nanjo kažejo podatki:

- »opažamo odprtost in sodelovanje v posameznih kolektivih«;
- »o neustreznem načinu ocenjevanja sem se pogovoril«;
- »šola se je dobro pripravila«;
- »učno-vzgojne težave smo uspešno reševale«;
- »učiteljici uresničujeta pobudo staršev«;
- »učiteljice dobro vodijo delo«.

Na medsebojnost (vzajemnost) vpliva in odziva udeležencev v šoli kažejo podatki:

- »prijetna klima /.../, kakovostno sodelovanje«;

- »več konkretnega dela /.../, pritiski so manjši«;
  - »prijetno ozračje /.../, manj disciplinskih težav«.
- Na kongenialnost odziva med starši in učitelji kažejo izjave:
- »starši so podprli učiteljevo mnenje«;
  - »učiteljici uresničujeta pobudo staršev«.

Ravnatelj, starši in učiteljice povezujejo trend kurikularne prenove z zadovoljstvom v »prvih razredih devetletke« in ovirami:

- »zakonodaja bi morala določati večjo moč učiteljevemu strokovnemu mnenju«;
- »je večja odgovornost učiteljev«;
- »izbira učbenikov je prevelika«;
- »tretji izbirni predmet, nivojski pouk in eksterno preverjanje znanja«.

O obstoju kurikularne prenove dvomijo, dvom kažejo podatki:

- »obstoj je vprašljiv«;
- »naj bi poenotili obliko poročanja o delu učitelja v oddelku«;
- »starši še ne zaupamo«;
- »spremembe bodo nujne«.

Ravnateljevo vodenje zagotavlja med spreminjanjem nemoten, uspešen in čim manj konflikten delovni proces.

## Sklepna razprava

Kot velja splošno za prakso slovenskih šol (Kramar 1993, str. 9), kaže tudi raziskava, da starši in učitelji niso naklonjeni pogostemu vpeljevanju sprememb. Odzivi v šoli so predvidljivi in nepredvidljivi, zato mora ravnatelj upoštevati, da šola (Sorjan 2006, str. 67):

- izrablja svoje specifične spodbude (ohranjanje šolske tradicije), da lahko z njimi izrablja priložnosti v zunanjem okolju (podpora Zavoda RS za šolstvo);
- uporablja spodbude iz zunanjega okolja (poskusno uvajanje sprememb), da z njimi obvladuje ovire v notranjem okolju (zagotavljanje denarnih sredstev);
- premaguje ovire v notranjem okolju (odpor pred uvajanjem sprememb), da obvladuje spremembe, ki prihajajo iz zunanjega okolja (sprotno informiranje staršev o pripravah v šoli);
- izrablja svoje specifične prednosti (štiriletno poučevanje latinščine), da z njimi obvladuje nevarnosti iz zunanjega okolja (demografski trend).

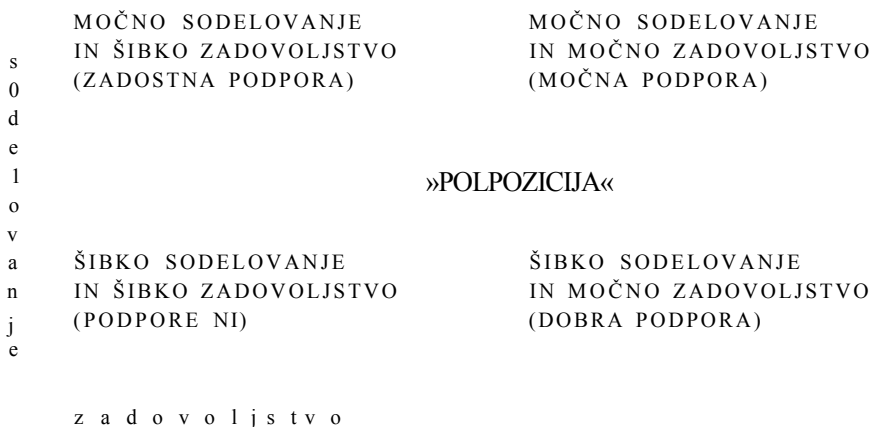
Raziskava (prav tam) kaže tudi odločajoče dejavnike uvajanja kurikularnih sprememb:

- čustveni odzivi staršev in učiteljev (ogroženost, strah, dvom, odklanjanje, sprenevedanje, previdnost, solidarnost, vzajemnost, nelagodje);
- ravnateljev vpliv (način vodenja sprememb preusmeri od neugodnega odziva k ugodnemu);

- vpliv staršev (s formalno močjo ovirajo reševanje ključnih nesoglasij);
- nemoč strokovnega mnenja (ogrožen monopol učiteljev).

Ravnatelj dosega učinkovitost vodenja sprememb v šoli, da upošteva vzročno-posledično povezanost vpliva in odziva med učitelji in starši, kot npr. več konkretnega dela - manjši pritiski. Pri tem uporablja spodbude iz zunanjega okolja (pobude združenj staršev), da z njimi obvladuje ovire v šoli, ki se kažejo kot sprenevedanje staršev in nemoč učiteljev. S konkretno izkušnjo, organizacijo, pozitivnostjo človeka samega in konstruktivno povratno informacijo obvladuje vsiljene spremembe, ki jih določata ministrstvo in zakonodaja. Specifična prednost, ki omogoča, da ravnatelj obvladuje nevarnosti iz zunanjega okolja, je komunikacija, ki temelji na sprotnem dogovarjanju.

*Učinkovitost spreminjanja (Sorjan 2006) je povezana s kulturo šole, ki omogoča obstoječa razmerja moči vplivnih udeležencev. Slika 1 razvršča soodvisnost sodelovanja in zadovoljstva z vlogo podpore v šoli:*



Slika 1: Raven pripravljenosti na sodelovanje (Sorjan 2006, str. 68)

Slika kaže, kdaj v obstoječih razmerjih odziv staršev najbolj spodbuja reševanje ključnih konfliktov, ali pa ga ovira (»mnenje staršev je bolj odločilno«). Starši močno podpirajo prizadevanja v šoli, kadar je v sodelovanju z učitelji prisotno močno zadovoljstvo in se v medsebojnih odzivih izraža solidarnost. Če je sodelovanje šibko in je tudi v odzivih prisotno šibko zadovoljstvo, starši ne podpirajo prizadevanj v šoli. Kadar je sodelovanje šibko, a so starši kljub temu zadovoljni z delom učiteljev, se v sodelovanju izraža še vedno dobra podpora prizadevanjem v šoli. Zadostna podpora prizadevanjem pa je tudi, če starši z učitelji močno sodelujejo, medtem ko je zadovoljstvo pri tem šibko, kar se npr. izraža ob neuspešnih poskusih, da bi šola izvajala programe, za katere ministrstvo ne odobri potrebnih finančnih sredstev.

V raziskavi ravnatelj primerja sodelovanje s starši s »polopozicijo«. Odziv »polopozicija« je hkrati kot pritisk in podpora. Je kot motivacija. Je kot nadzor, ki v Soli zagotavlja kakovost. Starši in učitelji v vlogi vplivnih udeležencev podpirajo spremembe, če pričakujejo koristi zase, kadar uvajanje sprememb ni preveč tvegano, in če sami v spremembe verjamejo zaradi svojega prepričanja, kot o vplivu in odzivu trdi tudi Tavčar (2002). Raziskava kaže, da ravnatelj lahko spodbuja mobilizacijo strokovnega mnenja in gradi sodelovalno kulturo v Soli, tudi če je raven pripravljenosti na sodelovanje različna.

Odziv učiteljev izraža (Sorjan 2006, str. 71):

- ogroženost, nemoč, previdnost, odklanjanje, strah in dvom;
- vsiljeno, direktivno, altruistično in selektivno mobilizacijo;
- obotavljanje, odpor in demobilizacijo;
- solidarnost, vzajemnost in olajšanje;
- strategijo v komunikaciji, neenakost, nelagodje in sprenevedanje;
- čustveni odziv in motivacijo za sodelovanje;
- vpliv in moč.

Ob prihodnjem spreminjanju v Soli se je treba vprašati, kaj je v izobraževanju trajno. Kako naj ravnatelj vodi spreminjanje, da so odzivi vplivnih udeležencev spodbuda za implementacijo sprememb. Odgovor je učenje. Osnovna naloga vodij je vzdrževanje učenja (Koren 2007, str. 114). Raziskava kaže, da je učenje v središču vsega in ima močno podporo med učitelji in starši.

Ravnatelj vodi spremembe tako, da vodenje prilagaja značilnostim učiteljev:

- kadar nimajo dovolj informacij, jih vodi s pomočjo sprotnega informiranja;
- če potrebujejo praktične izkušnje, organizira priprave, kjer jih pridobivajo;
- če želijo pridobiti dodatno strokovno mnenje, jih pri tem podpre in vključi Solsko svetovalno službo;
- in upošteva problem kakovosti, pravičnosti in dostopnosti. Reševanje ključnih nesoglasij temelji na pobudah staršev in konkretnih izkušnjah. Pri sprotne dogovarjanju se pojavlja fenomen kongenialnosti (Gossen in Anderson 1996, str. 134). Duševna povezanost zaposlenih s skupino in z vodjo je dejavnik (Koren 2007, str. 47), ki v Soli omogoča reševanje poglobitvenih nesoglasij, da se dosega učinkovitost vzgojno-izobraževalnega procesa. Želeni rezultati so sprejemljivi za vse vplivne udeležence, v skladu z zakonodajo in zagotavljajo ohranjanje tradicije. *Kultura šole omogoča učinkovitost sodelovanja vseh vplivnih udeležencev.*

## Sklep

Odzivi vplivnih udeležencev na prenovljene učne programe so spodbuda za izpeljavo sprememb, kadar kultura šole omogoča takšna razmerja moči vseh vplivnih udeležencev, da podpirajo učinkovitost sodelovanja. Učenje v Soli omogoča pridobivanje kakovostnega znanja in razvijanje takih medosebnih

odnosov, ki zagotavljajo pravičnost in dostopnost. Vplivni udeleženci v vzgojno-izobraževalnem procesu uresničujejo posamezne in skupne cilje.

Odzivi vplivnih udeležencev na prenovljene učne programe so ovira za izpeljavo sprememb, kadar niso povezani z resnico in ne podpirajo kakovosti, pravičnosti, dostopnosti in učinkovitosti vzgojno-izobraževalnega sistema.

Ob nenehnem spreminjanju učnih programov se porajajo vprašanja: Kako način spreminjanja omogoča reševanje problema kakovosti, pravičnosti, dostopnosti in učinkovitosti vzgojno-izobraževalnega procesa? Bi bilo boljše, če bi usmerili pozornost v prenavljanje kulture šole? Kako do učinkovitejšega informiranja, menedžmenta šole, komunikacije ...? Morda je ravno kongenialnost (duševna povezanost) odzivov med ravnatelji, učitelji in starši izziv za prihodnost, ker lahko v šoli omogoča reševanje bistvenih nesoglasij in učinkovitost vzgojno-izobraževalnega procesa?

## Literatura

- Apple, M. (1990). *Ideology and curriculum*. London in New York: Routledge.
- Barnes, C. (1993). *Practical Marketing for Schools*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Bečaj, J. (1995). Skupinskodinamične zakonitosti vodenja. V: Velikonja, M. (ur.), *Menedžment v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 11-63.
- Bush, T. (1995). *Theories of Educational Management (2nd ed.)*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Cencič, M. (2007). Primer modela izobraževanja in usposabljanja pedagoških delavcev. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 1, str. 76-78.
- Cernetič, M. (1997). Poglavlja iz sociologije organizacij. Kranj: Moderna organizacija.
- Erčulj, J. in Širec A. (2004). Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela - (zamujena) priložnost ravnateljev za izboljšanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 2, št. 3, str. 5-24.
- Everard, B. in Morris, G. (1996). *Uspešno vodenje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Foskett, N. H. (1998). Schools and Marketization. *Cultural Challenges and Responses. Educational Management and Administration* 26, št. 2, str. 197-210.
- Fullan, M. (1992). *What's Worth Fighting for in Headship*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. in Hargreaves A. (2000). *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Gossen, D. in Anderson, J. (1996). *Ustvarimo razmere za dobro šolo!* Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Koren, A. (1999). *Ravnatelj med osamo in sodelovanjem*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Koren, A. (2007). *Ravnateljevanje: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.

- Musek Lešnik, K. (2003). Od poslanstva do vizije zavoda in neprofitne organizacije: kako razjasniti vrednote, opredeliti poslanstvo in ustvariti vizijo zavoda ali neprofitne organizacije za nove čase. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Kramar, M. (1993). Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli. Nova Gorica: Educa.
- Kvale, S. (1996). Interviews: an introduction to qualitative research interviewing. London in Thousand Oaks: Sage.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Kako bolje uravnnavati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 1, str. 8-21.
- Merriam, S. (1998). Qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey Boss.
- Možina, S. (1995). Vodenje in vedenje v organizaciji. V: Velikonja, M. (ur.), *Menedžment v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 155-182.
- Preedy, M. (1989). Approaches to curriculum management. Philadelphia: Open University Press.
- Razdevšek Pučko, C. (2002). Ravnatelj in učiteljeva avtonomija pri uvajanju sprememb v pedagoški proces. (Je ravnatelj spodbujevalec sprememb v šoli?). *Sodobna pedagogika*, 53, št. 1, str. 126-140.
- Resman, M. (2002). Vzvodi šolskega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 1, str. 8-26.
- Stoll, L. and Fink, D. (1996). Changing our schools. Buchingham: Open University Press.
- Sagadin, J. (2001). Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 2, str. 10-25.
- Slivar, B. (2001). Zavod RS za šolstvo in spremljanje kurikularnih novosti. Vzgoja in izobraževanje, XXXII, št. 3, str. 4-7.
- Sorjan, V. (2000). Kako smo pričeli sodelovati na osnovni šoli Dravlje. V: Erčulj, J. in Trunk, N. (ur), *S sodelovanjem do kakovosti: mreže učečih se šol*. Ljubljana: Šola za ravnatelje, str. 131-139.
- Sorjan, V. (2006). Vodenje sprememb skozi odziv učiteljev (Študija primera slovenske osnovne šole). Msc. Manchester: Manchester Metropolitan University.
- Tavčar, M. (2002). Strateške razsežnosti managementa. Skripta za podiplomski študij. Koper: Visoka šola za management. Maribor: Ekonomsko-poslovna fakulteta, Inštitut za razvoj managementa.

Vanja SORJAN, M.A. (Slovenia)

## **CHANGES AND RESPONSES OF THE INFLUENTIAL PARTICIPANTS OF THE RENEWED CURRICULA IN PRIMARY SCHOOLS**

**Abstract:** Unsuccessful curricula renovations (Razdevsek Pucko 2002) warn that in Slovene area there are frequent disconnections in objectives between the inner and the outer school environment. Changes which do not have the teachers' support are always the changes for the worse. Using the case study (Sorjan 2006) I identify the responses in primary schools to the reasons for the curricula changes, the responses to the preparations of the implementation of the renewed curricula, and the encouragements and obstacles met during the implementation. Headmasters, teachers and parents are the key factors who influence the changes of the inner school environment and accelerate the solving of the basic disagreements and affect the changes in primary schools. This article can be a useful reading for those who want to connect the quality and the school tradition and who search for the answers to the questions about efficient leading of the planned changes.

**Keywords:** primary schools, factors of the changes, response, school culture.