

PRIMOŽ  
ŠKOFIC  
TANJA  
RUPNIK VEC

## AKCIJSKO RAZISKOVANJE KOT NAČIN SPREMLJANJA LASTNEGA DELA – IZKUŠNJA GIMNAZIJE V DOMŽALAH

### I. UVOD

KOLEKTIV UČITELJEV DOMŽALSKE GIMNAZIJE SE JE V ŠOLSLEM LETU 2004/05 VKLJUČIL V PROJEKT *UVAJANJE SPREMEMB/DIDAKTIČNA PRENOVA*. ŽE SAMA VKLJUČITEV V PROJEKT JE POMENILA VELIKO SPREMEMBO V ORGANIZACIJI DELA, VEČ ČASA JE BILO NAMENJENEGA IZOBRAŽEVANJU ZAPOSLENIH IN SREČEVANJ S PRVIMI ODPORI. VPRAŠANJA »KAJ PA JE ZDAJ TO?«, »ALI BO TO DODATNO PLAČANO?«, »ČEMU NAJ SE S TEM SPLOH UKVARJAMO?« SO BILA NA DNEVNEM REDU IN POVSEM LEGITIMNA. ŠELE KO SO SE ČLANI KOLEKTIVA V PRVEM LETU NATANČNO SEZNANILI S PROJEKTOM IN S PREDVIDENIMI DEJAVNOSTMI, SO PREMAGALI »ZACETNO ZADRŽANOST«.

### 2. CILJI IN POTEK DELA V PROJEKTU

V projekt smo vstopili na povabilo Zavoda za šolstvo z namenom, da bi v šolski vsakdan uvedli nekatere novosti in preverili svoje dosedanje delo. Splošni cilji projekta *Uvajanje sprememb* so bili (Rupnik Vec in Rupar 2006, str. 72–73):

- Učitelj ugotavlja in zagotavlja kakovost učne priložnosti za dijaka pri svojem pouku.
- Učitelj se profesionalno razvija in raste.
- Šolski kolektiv postaja učeča se skupnost.<sup>1</sup>

Želeli smo torej sistematično raziskovati, kaj usmerja naše razmišljanje, doživljanje in ravnanje v razredu, ugotovljati, katera naša prepričanja so podobna in katera morda različna, raziskati, ali s prevladujočimi načini in strategijami dela dijaku v resnici zagotavljamo pogoje za vsestranski razvoj, in v tem procesu prepoznati svoje prednosti, predvsem pa šibkosti, zato da bi kakovost svojega dela izboljšali. Hoteli smo tudi sistematično reševati aktualne dileme, povezane z učenjem in poučevanjem, ter razpravljati o njih, intenzivno izmenjevati izkušnje in se učiti drug od drugega. S tem pa smo si prizadevali vzpostaviti razmere, značilne za učeče se šole, ki jih odlikujejo naslednje značilnosti organizacijskega učenja (Senge 2001): a) osebna odličnost oziroma jasna osebna

<sup>1</sup> Več o ciljih projekta *Uvajanje sprememb* glejte v Rupnik Vec in Rupar (2006), o ciljih projekta *Didaktična prenova* pa v Rutar Ilc (2005).

vizija zaposlenih, b) skupna vizija, c) ozaveščeni mentalni modeli (prepričanja), ki usmerjajo naše ravnanje, d) timsko učenje in e) sistemsko mišljenje. Pri vpeljevanju sprememb v šolo smo izhajali iz teoretskih predpostavk in principov, ki jih kot ključne omenjajo različni avtorji (Fullan 1993; Lieberman 1995; Frost 2000; Holen 2000; Hargreaves in Hopkins 2001; Senge 2001; Sentočnik 2005; glej še Schollaert 2006; Schollaert ur. 2005).

Delo v projektu je potekalo na več ravneh:

- na ravni celotnega kolektiva (izobraževalne delavnice o konceptih znanja, učenja in poučevanja, delavnice o sodobnih metodah in oblikah dela, delavnice, namenjene izvedbi različnih korakov akcijskega raziskovanja ...);
- na ravni akcijskoraziskovalnih skupin (redna sestajanja skupin z namenom medvrstniškega sodelovanja, učenja in podpore v procesu AR);
- na ravni šolskega razvojnega tima (glej 2.1);
- na individualni ravni (sodelovanje učiteljev s predmetnimi svetovalci; raziskovanje lastne prakse in premislek o njej).

## 2.1 ŠOLSKI RAZVOJNI TIM

Dejavnosti na ravni celotne šole je vodil in usmerjal šolski razvojni tim. Tudi v sodobni literaturi, ki obravnava uvajanje sprememb, pripisujejo različni avtorji šolskemu razvojnemu timu ključno vlogo (npr. Schollaert 2006; Marzano, Waters, Mc Nulty 2005; Senge 2001). Šolski razvojni tim (ŠRT) na naši šoli so sestavljali vodje akcijskoraziskovalnih skupin (AR) in ravnatelj. Sami smo svojo vlogo razumeli kot vodenje in usmerjanje procesov uvajanja sprememb na šoli, predvsem kot vzpodbujanje kritične refleksije učiteljev, spremljanje dogajanja, podporo kolektivu, odziv na nastale probleme, evalvacijo učinkov ... (več o vlogi ŠRT glejte v Rupnik Vec 2006). Izkazalo se je, da je ŠRT pri delu neprecenljiva pomoč ravnatelju, tako v smislu pedagoškega vodenja kot tudi v organizacijskem smislu. Skupina praktikov, ki je skupaj z ravnateljem usmerjala kolektiv k sooblikovanju ciljev pedagoškega dela in k načrtovanju dejavnosti, s katerimi bi dosegli te cilje, je v šolskem vsakdanu bistveno prispevala h kakovosti dela in življenja na šoli, kar se konkretno kaže v boljši komunikaciji med učitelji, med učitelji in dijaki in tudi med učitelji in starši.

## 2.2 DELO AKCIJSKORAZISKOVALNIH SKUPIN

Kot temeljno strategijo pri vpeljevanju sprememb smo uporabili akcijsko raziskovanje, torej proces, v katerem so učitelji sistematično raziskovali svojo prakso z namenom, da bi jo izboljšali, oziroma v dikciji nekaterih teoretikov tega področja kot »refleksiven proces o določenem problemu (...) Raziskuje praktik sam. Najprej opredeli problem, nato pa načrtuje akcijo, s katero preverja hipoteze (...) V nadaljevanju učenke te akcije spremlja in vrednoti (...) Akcijsko raziskovanje je sistematično samorefleksivno znanstveno raziskovanje praktikov, da bi izboljšali lastno delo.« (McKernan 1994, str. 5)

Akcijskoraziskovalne skupine (AR) smo oblikovali glede na temo, ki je posameznim učiteljem pri neposrednem delu z dijaki pomenila največji izziv. Na gimnaziji v Domžalah smo oblikovali tri AR skupine. Prva skupina učiteljev se je ukvarjala z motivacijo in si zastavila naslednje raziskovalno vprašanje: »Kako vzpodbuditi odgovornost za učenje pri dijakih?«<sup>2</sup> Druga skupina, ki se je ukvarjala z medpredmetnim povezovanjem, je raziskovala možnosti medpredmetnih povezav pri naravoslovnih predmetih, tretja pa je v procesu AR želela izboljšati komunikacijo v razredu. Učitelji v tej skupini so si zastavili vprašanje: »Kako slišati in biti slišan?«

V prvem letu projekta so se člani posamezne AR skupine posvetili istemu vprašanju – sodelovalnemu akcijskemu raziskovanju, v nadaljevanju pa so na podlagi rezultatov prvega leta oblikovali nova (tudi bolj kakovostna) individualna AR vprašanja in individualne AR načrte. Individualni AR načrt je vseboval opredelitev problema in cilj, ki ga posameznik želi doseči. Da bi dosegli ta cilj, so bile v načrtu predvidene dejavnosti in metodologija zbiranja podatkov. Ena od bistvenih sestavin individualnega AR načrta sta bila tudi terminski plan in evalvacija.

Naj navedemo nekaj primerov akcijskoraziskovalnih vprašanj učiteljev iz prve skupine:

- Kako dijakom približati in predstaviti ocenjevanje znanja in povrniti zaupanje v objektivnost učiteljevega ocenjevanja?
- Kako spremeniti zavedanje o pomenu ustnega ocenjevanja za dijaka?
- Kako izboljšati motivacijo za delo in učenje manj motiviranih dijakov? Kaj motivira dijake, da po svojih najboljših močeh naredijo domačo nalogo?
- Kako zmanjšati število neocenjenih dijakov pri pouku športne vzgoje?

<sup>2</sup> Odgovornost je po različnih avtorjih (npr. Wlodkowski 1986; Dweck 2001) eden temeljnih dejavnikov motivacije.

Na podlagi opravljenih akcijskih raziskav so učitelji v vsakdanjo prakso vpeljali tudi nekatere konkretne spremembe. Predvsem se je pokazalo, da je ključnega pomena čim večja vključenost dijakov v pedagoški proces. Naj navedemo nekaj primerov:

- Učitelji so dijake pred ustnim ocenjevanjem seznanili z enostavno Bloomovo taksonomsko lestvico in pojasnili strukturo vprašanj. Dijaki so sami ocenjevali druge dijake.
- Dijaki so pri tujem jeziku sami izbrali besedilo za predstavitev pri ustnem ocenjevanju.
- Uporaba aktivnih metod pri pouku (skupinsko delo, sodelovalno učenje, uporaba debatnih tehnik).
- Individualni pogovori z dijaki in njihovimi straši.

Akcijskoraziskovalne skupine so se sestajale redno, na njih pa so učitelji obravnavali svoje dileme v zvezi s procesom AR, v posameznih fazah vzajemno kritično prijateljevali drug z drugim (npr. v fazi sestavljanja vprašalnikov, v fazi interpretiranja rezultatov itd.). Ob tem so imeli učitelji oporo tudi v predmetnih svetovalcih.

### 3. OVREDNOTENJE NEKATERIH UČINKOV AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA NA GIMNAZIJI DOMŽALE

Ob koncu vsakega šolskega leta smo rezultate predstavili drug drugemu, svoje dosežke pa tudi ustrezno proslavili.

V prejšnjih razdelkih prispevka smo prikazali način, na katerega smo se v procese samoevalvacije in izboljšanja kakovosti lastnega dela podali na gimnaziji Domžale, v tem razdelku pa prikazujemo, kako smo ugotavljali odnos učiteljev do akcijskega raziskovanja in nekatere učinke le-tega. Prikazani rezultati so del širše evalvacijske študije (Rupnik Vec 2007, v nastajanju). V tem kontekstu prikazujemo zgolj rezultate učiteljev gimnazije Domžale. Ker je število sodelujočih učiteljev izjemno majhno ( $N = 16$ ), jih obravnavamo zgolj kot informacijo o odzivih učiteljev na tej šoli, brez namena, da bi izpeljevali splošne sklepe.

#### 3.1 CILJI

Namen evalvacije je bil ugotoviti: 1. kako so učitelji doživljali akcijsko raziskovanje, 2. katere subjektivno zaznane učinke lastne vpletenosti v proces akcijskega raziskovanja so omenili učitelji ter 3. koliko in pod kakšnimi pogoji so učitelji pripravljeni sistematično raziskovati svojo prakso tudi v prihodnosti.

### 3.2 METODOLOGIJA

Uporabljena sta bila dva instrumenta: semantični diferencial, s katerim smo ugotavljali doživljanje oziroma subjektivne pomene akcijskega raziskovanja za sodelujoče učitelje (cilj 1), ter vprašalnik, v katerem so prevladovala vprašanja odprtega tipa, usmerjena v ugotavljanje učiteljevih subjektivno zaznanih učinkov akcijskega raziskovanja ter njihove pripravljenosti za nadaljnje raziskovanje (cilj 2 in 3). Instrumenta sta bila razdeljena vsem učiteljem, ki so sodelovali v projektu (to pa so vsi, ki na SŠ Domžale poučujejo v programu gimnazija,  $N = 22$ ), izpolnjena vprašalnika pa je vrnilo šestnajst učiteljev.

### 3.3 REZULTATI IN DISKUSIJA

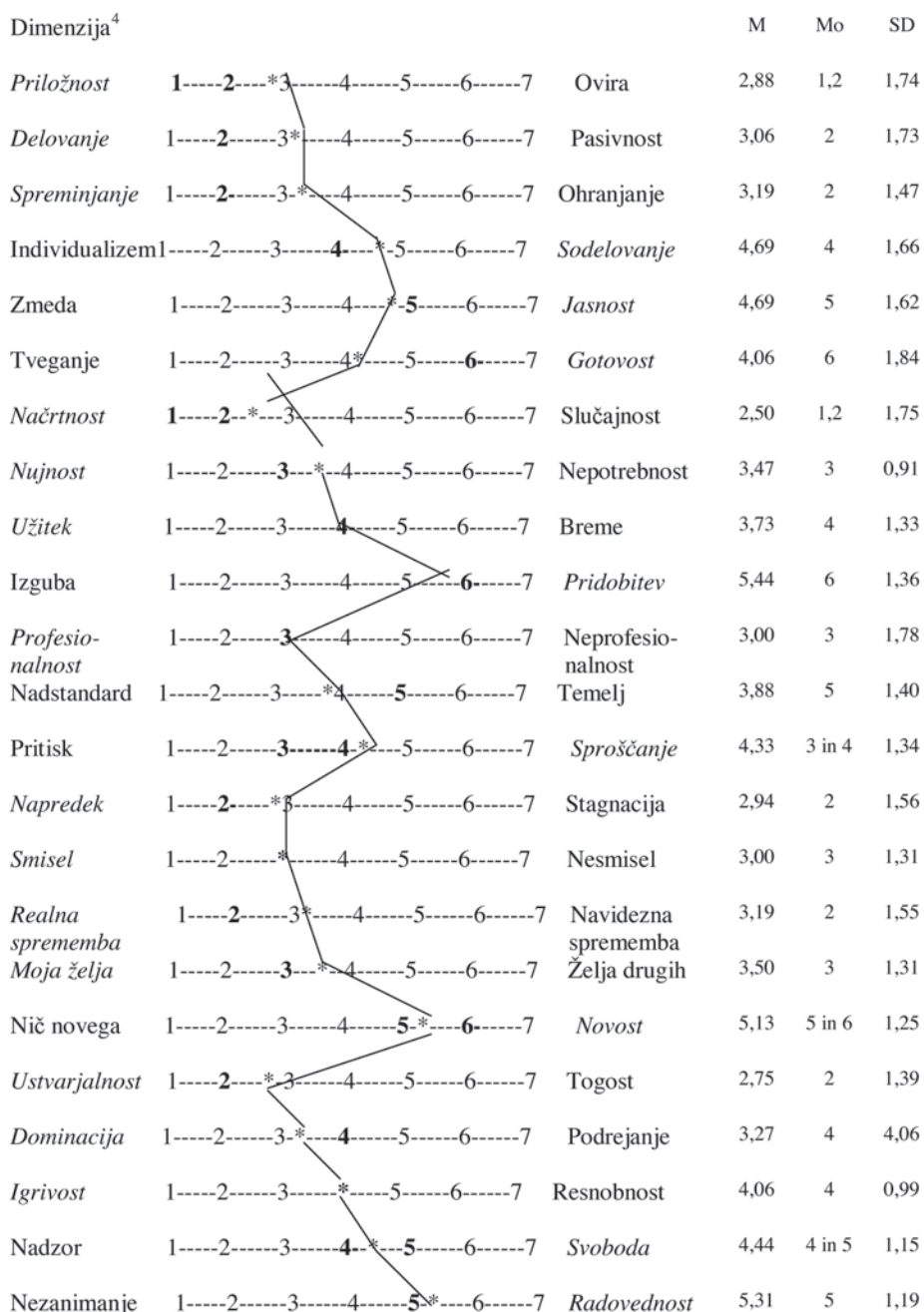
ČLANICE IN ČLANI PROJEKTNE SKUPINE SO RAZPRAVLJALI O POJMU DOMAČEGA DELA IN SE SPRAŠEVALI, ALI GA LAHKO ENAČIMO S POJMOM DOMAČIH NALOG.

Da bi raziskali, kako so učitelji doživljali akcijsko raziskovanje oziroma kakšen pomen so tej, zanje večinoma novi dejavnosti pripisovali, smo uporabili semantični diferencial. To je instrument, sestavljen iz niza štiriindvajsetih bipolarnih sedemstopenjskih lestvic, ki se nanašajo na različne vidike doživljanja in potencialne pomene obravnavanega pojma. Ocene akcijskega raziskovanja učiteljev na gimnaziji Domžale so prikazane na sliki 1.

Da bi bila interpretacija rezultatov na tako majhnem vzorcu korektna, smo informaciji o aritmetičnih sredinah odgovorov, ki so občutljive na ekstremne vrednosti, dodali še informacijo o modalni vrednosti odgovorov, pri opisu in interpretaciji rezultatov pa smo upoštevali še frekvenčne distribucije odgovorov na posamezni lestvici (ki pa jih na tem mestu ne navajamo).

Po hitrem pregledu *semantičnega diferenciala* lahko ugotovimo, da se aritmetične sredine, predvsem pa modalne vrednosti na vseh lestvicah nagibajo k pozitivnemu polu (npr. priložnost, spreminjanje, gotovost ...) ali pa zavzemajo nevtralno vrednost (4), čeprav je razpršenost rezultatov na vseh velika (semantični diferencial se večinoma giblje med točkama 1 in 2, je pa njen izračun zaradi majhnosti vzorca in asimetrij v distribucijah vprašljiv). Najvišje vrednosti odgovorov (v smeri pozitivnega pola), če upoštevamo tako aritmetično sredino kot modalno vrednost, se pojavljajo na lestvicah priložnost/ovira, načrtnost/slučajnost, »izguba/pridobitev« in nič novega/novost, ustvarjalnost/togost. Aritmetične sredine se na teh lestvicah gibljejo med 2,5 in 3,0 oziroma med 5,13 in 5,44 na obrnjenih lestvicah,<sup>3</sup> modalne vrednosti pa predstavlja

<sup>3</sup> Pri nekaterih lestvicah se ocena 1 nanaša na pojem, ki ima pozitivno konotacijo, vrednost 7 pa na njegovo nasprotje z bolj negativnim vrednostnim predznakom (npr. priložnost = ocena 1, ovira = ocena 7), pri drugih pa je ravno nasprotno: ocena 1 pomeni izbiro pojma z negativno konotacijo in ocena 7 izbiro pojma s pozitivno konotacijo (npr. dimenzija izguba/pridobitev).



Slika 1: Prikaz ocen akcijskega raziskovanja učiteljev na lestvicah semantičnega diferenciala

<sup>4</sup> Pol dimenzije, napisan na prvem mestu, zavzema vrednost 1, pol dimenzije, napisan na drugem mestu, pa vrednost 7.

odgovor 1 ali 2 (oziroma 6 na obrnjeni lestvici izguba/pridobitev). To pomeni, da je večina učiteljev *doživljala akcijsko raziskovanje kot precejšnjo priložnost in pridobitev, kot novost, kot dejavnost, ki jih vzpodbuja k načrtovanju in ustvarjalnosti in jim omogoča napredovanje.*

Odgovor 2 (6 na 'obrnjenih' lestvicah), ki označuje močno pozitivno doživljanje, nastopa kot modalna vrednost tudi na lestvicah delovanje/pasivnost, spreminjanje/ohranjanje in tveganje/gotovost. Vendar je razpršenost na teh lestvicah večja in tudi aritmetične sredine so posledično nekoliko nižje. Kljub temu prevladuje pozitivna konotacija, in sklenemo lahko, da so učitelji *akcijsko raziskovanje večinoma doživljali kot proces, v katerem so bili dejavni in v katerem so se spreminjali, ob tem pa so doživljali občutke varnosti (gotovost).* Vendar naj opozorimo še na dejstvo, da so – modusu 6 navkljub – odgovori na lestvici tveganje/gotovost enakomerno razpršeni okrog nevtralne vrednosti (sedem odgovorov na pozitivnem polu lestvice, sedem na negativnem, dva nevtralna), kar pomeni, da je skoraj polovica učiteljev ( $N = 7$ ) v procesu akcijskega raziskovanja doživljala vsaj rahlo stopnjo tveganja.

Še vedno bolj pozitivni kot nevtralni so odgovori na lestvicah smisel/nesmisel, zmeda/jasnost, nujnost/nepotrebost, profesionalnost/neprofesionalnost in nezanimanje/radovednost. Aritmetične sredine na teh lestvicah so okrog 3 oziroma 5, prav tako modalne vrednosti. Več učiteljev torej doživlja akcijsko raziskovanje tudi na teh lestvicah *rahlo pozitivno, kot potrebo, kot smiselno dejavnost, ki prispeva k profesionalnosti učitelja* oziroma je njen del, kot proces, v katerem so radovedni in ki je dovolj razviden, da je v njem mogoča orientacija.

Zadnjo skupino pa predstavlja skupina lestvic, kjer je rezultat bolj nevtralen: individualizem/sodelovanje, užitek/breme, nadstandard/temelj, moja želja/želja drugih, dominacija/podrejanje, igrivost/resnoba, nadzor/svoboda. To pomeni, da učitelji akcijskega raziskovanja niso doživljali niti kot vzpodbudo k individualizmu niti k sodelovanju, niso ga doživljali niti kot užitek niti kot breme ali igrivo oziroma resnobno. Prav tako niso imeli občutka, da bi v tem procesu koga obvladovali ali se komu podrejali, da bi jih kdo nadziral ali da bi jim omogočal svobodo.

Glede na odpore in v različnih okoliščinah izpovedane stiske, dileme in težave, ki so jih učitelji doživljali v različnih fazah akcijskega raziskovanja v dveh ali treh letih trajanja projekta, so rezultati, prikazani na teh lestvicah, opogumljajoči, saj prevladuje poziti-



ven odnos do akcijskega raziskovanja, kar utemeljuje smiselnost nadaljnega spodbujanja učiteljev k raziskovanju lastne prakse.

Pa pogledjmo na kratko še rezultate, ki smo jih dobili z vprašalnikom. Povsem prvo vprašanje je bila petstopenjska ocenjevalna lestvica kombiniranega tipa: učitelji so na njej ocenili *pomembnost akcijskega raziskovanja za svoj profesionalni razvoj*. V tem kolektivu je prepričljiva *večina učiteljev*, natančneje štirinajst (od šestnajstih), odgovorila, da je akcijsko raziskovanje zanje *zelo pomembno* (vrednost 4 na petstopenjski lestvici od popolnoma nepomembno do izjemno pomembno), dva pa sta na tej lestvici podala oceno 3 (niti pomembno niti nepomembno). Sledili sta vprašanji, ki sta se nanašali na *spreminjanje prakse* v procesu akcijskega raziskovanja. Deset učiteljev je v procesu AR uvajalo različne metode in oblike aktivnega učenja (npr. sodelovalno učenje, debatne tehnike, igre vlog itd.), sedem jih je sistematično raziskovalo in spreminjalo metode poučevanja, pet jih omenja sistematično uvajanje sprememb na področju ocenjevanja (npr. uvedba vrstniškega ocenjevanja, spremembe v načinih ustnega ocenjevanja).<sup>5</sup> Pojavlja pa se še nekaj individualnih odgovorov, npr. »Sistematično zapisujem svoje delo,« ali »Iščem različne poti do cilja.«

Sledili sta vprašanji o ovirah. Na vprašanje o tem, kaj jim je predstavljalo *največjo oviro*, je dvanajst učiteljev odgovorilo, da je bil to *čas*, štiri je motilo sistematično zapisovanje v procesu akcijskega raziskovanja, pet jih je omenilo različne systemske ovire (veliki razredi, obširen učni načrt), ob teh pa se je pojavljalo še mnogo specifičnih odgovorov, npr. »občutek velike strokovne osamljenosti«, »miselnost, da se nič ne da«. Da bi te ovire presegle, bi šest učiteljev potrebovalo več časa, posamezni učitelji pa še motivirane dijake, več smernic za delo, spretnost ubesedovanja, več praktičnih primerov, usklajeno akcijo itd.

Kot *pozitivno posledico akcijskega raziskovanja* je devet učiteljev omenilo *profesionalni razvoj*, pet učiteljev večjo *samozavest*, pet *bolj kakovostne odnose* s kolegi, štirje bolj kakovostne odnose z dijaki in prav toliko *lastno ustvarjalnost*, posamezni pa še: več entuziazma za delo, drugačen pogled na evalvacije, bolj kakovostno načrtovanje itd.

Sledila je skupina vprašanj, ob katerih so učitelji razmišljali o tem, *kaj so se v procesu AR naučili o sebi*, *kaj so se naučili o dijakih* in *kaj o drugih vidikih šolske resničnosti*. Razpršenost odgovorov je pri vseh treh vprašanjih izjemno velika, zato na tako majhnem števi-

<sup>4</sup> Nekaj učiteljev je navedlo več kot eno spremembo.



lu sodelujočih nismo uspeli tvoriti smiselnih kategorij. Dodajamo torej zgolj primere odgovorov na vsako izmed omenjenih vprašanj, predvsem tiste, ki jih ocenjujemo kot posebej relevantna spoznanja v profesionalnem razvoju učitelja. Na vprašanje, kaj so se v procesu akcijskega raziskovanja naučili o sebi, so se pojavili odgovori: »Ne delam vedno prav. Spremeniti moram pristop do dijakov, jih drugače vključiti v pouk.« »Ni treba, da vse naredim sam; nekaj morajo tudi dijaki.« »Včasih od dijakov zahtevam preveč.« »Če imam več teoretičnega znanja, to pripomore h kakovosti pouka.« »Spoznal sem svoje pozitivne in negativne plati in predvsem, kaj se moram še naučiti.«

Na vprašanje o tem, kaj so se učitelji v procesu AR naučili o dijakih, je več učiteljev (N = 6) poudarilo dovtetnost dijakov za spremenjene oblike in metode dela oziroma lasten uvid v njihovo pripravljenost za sodelovanje. Zanimivi odgovori so bili še: »Niso taki, kot sem si jih stereotipno predstavljal. Zanima jih, a potrebujejo veliko vzpodbude.« »Ugotavljam, da več kot naložim odgovornosti in dela dijakom, bolje to opravijo.«

#### 4. SKLEP

Z naslednjim vprašanjem smo preverjali, katere procese in dejavnosti, ki prispevajo k dvigu kakovosti dela, so učitelji predvideli v svojih akcijskoraziskovalnih načrtih. Vrstniške hospitacije je predvidelo osem učiteljev, študij raznovrstne strokovne literature štirinajst učiteljev, trinajst učiteljev je v različnih fazah akcijskega raziskovanja, ob različnih dilemah vzajemno kritično prijateljevalo drug drugemu, dvanajst učiteljev je na hospitacijo povabilo svetovalca za predmet z ZRSS, deset učiteljev je predvidelo udeležbo na raznovrstnih izobraževalnih delavnicah. To, kar v projektu kljub vzpodbudam ni zaživelo, je bila uvedba portfelja ter organizirane razprave o prebranem gradivu. Razlog za to iz odgovorov ni razviden, lahko pa sklepamo, da je najverjetnejši predvsem pomanjkanje časa. To je namreč kot poglavitno oviro v procesu AR izpostavilo dvanajst (od šestnajstih) učiteljev. V neformalnih pogovorih so vodje AR skupin večkrat potarnali, »kako težko je spraviti ljudi skupaj, ker imamo tako razbit urnik«. Zato so skupna srečanja namenjali predvsem razpravi o težavah in aktualnih dilemah, povezanih z akcijskim raziskovanjem, in manj razpravam o prebranem strokovnem gradivu.

Povsem zadnje vprašanje se je nanašalo na pripravljenost učiteljev za nadaljnje akcijsko raziskovanje. Deset učiteljev si želi AR brezpogojno nadaljevati, saj jih podpira v njihovi strokovni rasti in jim omogoča ustvarjalnost, dva nameravata nadaljevati pod določenimi pogoji, štirje učitelji na to vprašanje niso odgovorili, z zanikanjem pa ni odgovoril noben učitelj. Rezultat je ustrezen, saj akcijsko raziskovanje potrjuje kot strategijo, ki jo je uspelo osmisliti večini v anketi sodelujočih učiteljev.

Kljub optimizmu in prevladujoče pozitivnemu rezultatu evalvacije ne moremo mimo dejstva, da je izpolnjena instrumenta oddalo šestnajst učiteljev, šest pa ne. Postavlja se vprašanje, zakaj se je to pravzaprav zgodilo. Morda so bila moteča vprašanja na koncu, v katerih smo učitelje povprašali po letih poučevanja (1–5 let, 6–12 let itd.) ter po področju, ki ga poučujejo (družboslovje, naravoslovje z matematiko, drugo), torej po podatkih, ki v tako majhnem kolektivu zožijo skupino verjetnih respondentov in skoraj omogočajo razkritje identitete. Verjetno bi izpolnjeni vprašalniki teh učiteljev nekoliko poslabšali po naši presoji sicer zelo ugoden rezultat evalvacije.

V treh letih sodelovanja v projektu *Uvajanje sprememb/didaktična prenova*, v katerem so učitelji intenzivno sistematično raziskovali svojo prakso, načrtno vnašali spremembe ter spremljali učinke letih, je šel kolektiv gimnazije Domžale skozi precej »burna« obdobja, včasih obarvana z veliko energije in navdušenja, drugič spet z veliko dvomov, nezadovoljstva in (tudi odkrito izraženih) odporov. Zato so bila pričakovanja glede tega, kaj bo pokazala evalvacija, velika, zadovoljstvo ob rezultatih pa tudi. Ocenjujemo namreč, da je bilo akcijsko raziskovanje glede na subjektivno zaznane učinke učiteljev smiselno izbrana strategija za vpeljevanje sprememb, saj jo je večina učiteljev doživljala kot pozitivno, koristno izkušnjo, ki pomembno vpliva na njihovo profesionalno ravnanje, postaja del njihove profesionalne identitete in s katero nameravajo nadaljevati tudi v prihodnosti. Sistematično raziskovanje lastne prakse, učenje drug od drugega v majhnih skupinah, mreža vzajemnega kritičnega prijateljevanja, študij raznolike strokovne literature ... vse to so procesi, ki jih bomo ohranjali in negovali tudi v prihodnosti.

## Viri in literatura:

- Caluwe, de L., Vermaak, H. (2002). *Learning to Change. A Guide for Organization Change Agents*. London: SAGE Publications.
- Carro Bruce, C. (2000). *Action Research. Facilitator's Handbook*. Wichita Falls, Texas: National Staff Development Council.
- DiBella, A. J. in Nevis, E. C. (1998). *How Organizations Learn? An integrated Strategy for Building Learning Capability*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. The Falmer Press. London: New York. Philadelphia.
- Hargreaves, D. H., Hopkins, D. (2001). Šola zmore več. *Management in praksa razvojnega načrtovanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Holen, A. (2000). The PBL group: self-reflection and feedback for improved learning and growth. *Medical Teacher* 22 (5), 485–488.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development. *Phi Delta Kappan*, 76 (8), 22–29.
- Marzano, R. J., Waters, T., McNulty, B. (2005). *School Leadership that Works. From Research to Results*. Alexandria: ASCD.
- McKernan, J. (1991). *Action Research. A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioners*. London: Kogan Page.
- Rupnik Vec, T. (2005). Didaktična prenova – priložnost za vsestranski profesionalni razvoj učitelja? *Vzgoja in izobraževanje*, 36 (4, 5), 5–11.
- Rupnik Vec, T. (2006). Vloga šolskega razvojnega tima v procesih uvajanja sprememb ter zagotavljanja kakovosti. V: Zorman, M. (ur). *Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni šoli in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja*. Gradivo za razvojno načrtovanje. Program Phare 2003 – vseživljenjsko učenje. Ljubljana: ZRŠŠ, MŠŠ, 62–123.
- Rupnik Vec, T. in Rupar, B. (2006). Model celostne podpore ZRŠŠ šolam pri vpeljevanju sprememb. V: Rupar, B. (ur). *Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, ESS, BASICS, 69–94.
- Rutar Ilc, Z. (2005a). Predstavitev didaktične prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, 36 (4 in 5), 12–17.
- Rutar Ilc, Z. (2005 b). Učno-ciljni in procesni pristop – izhodišče za didaktično prenavo gimnazij. V: Rupnik Vec, T. in sod. *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*. Ljubljana: ZRŠŠ.
- Senge, P. in sod. (2001). *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares About Education*. New York, London: Doubleday Dell Publishing Group, Inc.
- Sentočnik, S. (2005). Podpora šolam pri uvajanju sprememb. *Vzgoja in izobraževanje*, 36 (4, 5), 18–31.
- Schollaert, R. (ur.) (2005). *Disclosing the Treasure Within. Towards Schools as Learning Communities*. Antwerpen – Appeldorn: Garant.
- Schollaert, R. (2006). *Initiating Change*. V: Schollaert, R. (ur). *Spirals of Change. Educational Change as a Driving Force for School Improvement*. Leuven: LanooCampus Publishers, 47–57.
- Wlodkowski, R. J. (1986). *Motivation and teaching*. New York: National Education Association.
- Frost, D. in sod. (2000). *Teacher-led school improvement*. London, New York: Routledge/Falmer, Taylor and Francis Group.

Mag. Primož Škofic je zaposlen v Srednji šoli Domžale, v programu gimnazija. E-pošta: primoz.skofic@guest.arnes.si

Mag. Tanja Rupnik Vec je zaposlena na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo. E-pošta: tanja.vec@zrss.si