

Model vzpostavljanja sodelovalne skupnosti na šoli

Monika Šimenc Vatovani

Osnovna šola Frana Albrehta Kamnik

Namen prispevka je predstaviti model vzpostavljanja sodelovalne skupnosti, ki je strokovnim delavcem na osnovni šoli omogočil avtonomno vodenje procesa vzpostavitve, spremljanja in izboljševanja spremembe. Praksa in analize navajajo različne pomanjkljivosti pri spreminjanju šolskih praks, ki izhajajo predvsem iz tega, da se učitelji kot akterji sprememb ne čutijo odgovorni zanje. Na šoli, kjer delujem, smo v longitudinalni raziskavi preko vpeljevanja in spremljanja vzgojnega načrta vzpostavljali sodelovalno skupnost. S pomočjo rezultatov akcijske raziskave smo ugotavljali, katere konkretne dejavnosti so učinkovite. Oblikovali smo model, ki poteka v osmih fazah. Za uspešen potek procesa spreminjanja šolske prakse je ključno in nujno sodelovanje. Ob ustreznih motivaciji skupnosti in upoštevanju posebnosti šol je model v procesu vpeljevanja sprememb prenosljiv tudi na druge šole.

Ključne besede: vodenje procesa spreminjanje šolske prakse, vloge deležnikov, model vzpostavljanja sodelovalne skupnosti

Uvod

Spremembe v šolah so nujne zaradi prilagajanja obstoječi in hitro spreminjajoči se zakonodaji, sodobni družbi, ki pričakuje izbiranje aktualnih ciljev in vsebin, potreb znotraj šole po nenehnem izboljševanju dela in življenja, želje deležnikov po kakovosti in drugih dejavnikov. Posameznik je v sodobni, spreminjajoči in razvijajoči se družbi že zdavnaj presegel vlogo poslušalca in izpolnjevalca navodil oz. vlogo nadrejenega, ki določa in usmerja dejavnosti podrejenih. Izkazati je treba veščine reševanja problemskih situacij, ustvarjalnosti, kritičnega mišljenja in sodelovanja z drugimi, ker človekovo delovanje redko poteka v izolaciji, neodvisno od drugih. Kaplan in Owings (2013, 8–9) predpostavljata, da nenehno iskanje novih poti in načinov poučevanja ter učenja zaradi ekonomskih razmer in stanja v družbi v preteklosti ni bilo potrebno, današnji čas pa zahteva neprestano spreminjanje, učenje in medsebojno povezovanje. Sprememba mora postati način razmišljanja tudi v šolah, za strokovne delavce pomeni nenehno izobraževanje in strokovno rast. Zavedati se moramo, da uspešno izpeljane

spremembe potekajo počasi, zahtevajo premišljeno in načrtovano uvajanje ter sodelovanje vseh posameznikov, ki jih sprememba zadeva. Ob tem se postavlja vprašanje, kdo in kako naj vodi proces spreminjanja in sodelovanja strokovnih delavcev, da ne bi šlo za projekte, ki jih hitro pozabimo in nimajo dolgoročnega učinka na celotno skupnost.

V literaturi (npr. Razdevšek Pučko 2002; Cassidy idr. 2008) običajno predstavljajo dva načina spreminjanja šol: *od zgoraj navzdol* in *od spodaj navzgor*. Pri prvem načinu so izkušnje in uspešna praksa večinoma zanemarjene, pri ideji o spremembi ter v procesu njenega snovanja so praktiki izključeni, aktivni postanejo šele, ko nastopi faza izvajanja spremembe.

Ravno zaradi tega sta angažiranost in zavzetost posameznikov ali kolektiva za spremembo vprašljivi in sprememba ne zaživi, kot so si predstavljali njeni snovalci. Pri drugem načinu spreminjanja je odgovornost za uspešno vpeljevanje spremembe na strani posameznikov ali skupine na šoli. Po navadi že pobuda prihaja od tistih, ki bodo dejavnosti izvajali. Kot ugotavljata Irwin in Farr (2004), ni dovolj, da zaznamo potrebo po spremembah, najprej moramo pridobiti tiste, ki jih bodo uresničevali v praksi ter jih vključiti v vse korake procesa spreminjanja.

V zadnjem času (npr. Resnick idr. 2013) pa večkrat zasledimo prizadevanje po kombinaciji obeh načinov: *od spodaj navzgor in od zgoraj navzdol*, saj način spreminjanja od spodaj navzgor ni edini, ki je uspešen, če pri strokovnih delavcih vzbudimo motivacijo in pripravljenost za vpeljavo izboljšav v šolo. Iz tega sledi, da so uspešno izpeljane spremembe v vzgoji in izobraževanju posledica zapletenih in dinamičnih procesov, ki lahko vključujejo spremembe učiteljevih vzorcev vedenja in celo spremembe identitete šole, kar pomeni, da je dobro, da so v sodelovanje vključeni vsi zaposleni.

Sodelovanje in sodelovalna skupnost

Sodelovanje med vsemi strokovnimi delavci je torej nujno, kadar želimo v določenem kolektivu uvajati spremembe. Kot pravi Bečaj (2011, 69), »to pomeni, da je vsak šolski kolektiv iskalec rešitev tako za svoje specifične kot tudi za splošne težave«, in v tem vidi smisel in nujnost spreminjanja od spodaj navzgor.

Različni avtorji (npr. Peterson 1994; Fullan in Hargreaves 2000; Bečaj 2010) tako izpostavljajo in opisujejo elemente (ne)sodelovanja v skupnosti strokovnih delavcev na šoli. Tesno so povezani

s spreminjanjem in nam govorijo o možnostih vpeljevanja sprememb od zgoraj navzdol oz. od spodaj navzgor.

Ključno pri spreminjanju je *načrtno in postopno uvajanje nove prakse*. Zaradi nepoznavanja procesov spreminjanja in sodelovanja za večjo učinkovitost se na šolah pogosto pojavi nezadovoljstvo, ker ni hitrega preobrata ali uspeha. Včasih se, kot opaža Peček (2015, 33), nič ne spremeni, čeprav se šole na spremembe pripravijo in se zavedajo, da so nujne in da bo proces dolgoročen. Avtorica zato piše, da je treba veliko časa, energije in znanja nameniti premišljenemu, dobro načrtovanemu vodenemu procesu ter razviti podporno delovno okolje in pozitiven odnos vodje. *Ravnatelj* nastopi v vlogi *spodbujevalca dejavnosti zaposlenih in usmerjevalca procesa*, vendar ne kot ravnatelj – rešitelj.

Različni viri (npr. Hord 1997; Hulpia in Devos 2010) prikazujejo široko paleto praktičnih modelov, ki so jih šole razvile, da bi izboljšale lastno prakso in vzpostavile sodelovanje zaradi boljše učinkovitosti. Mnogi so ostali le pri poskusih, ker se zaradi različnih vzrokov niso obdržali ali dosegli ciljev. Proti koncu prejšnjega stoletja sta pogosta obravnava te teme v literaturi in zavedanje o nujnosti sprememb in potrebi po njih povzročila, da so šole sprejele odločitve o spremembah ter sodelovanju in pričakovale hitre preobrate v svoji organizaciji. Tisto obdobje je najbolj zaznamovalo pripisovanje velikega pomena funkciji ravnatelja šole in njegovega odločilnega vpliva na njen razvoj. Napihnilo so jo tako, da so ravnatelji v določenih primerih prevzeli vso odgovornost za razvoj in skušali v kratkem času doseči neverjetne spremembe, posledica pa so bili neuspeh, razočaranje in občutek nemoči za izboljšanje svojega dela. Opisani pristop je Hord (1997, 103) poimenovala teorija mikrovalovne pečice.

Sodelovanje v skupnosti včasih ne omogoča pričakovanega napredka ali spremembe zaradi slabega načrtovanja na začetku procesa ali pa je sprememba neučinkovita, ker udeleženci v procesu ne prepoznajo napredka ter čutijo neuspeh, piše Backer (2003). Z analizo procesa vzpostavljanja sodelovalne skupnosti je razkril več dejavnikov, na katere moramo biti posebno pozorni že pri načrtovanju ter jih moramo med procesom usmerjati; še posebej izpostavljamo *odnose v skupnosti in vodenje ter način komunikacije*. Podobno razmišlja Erčulj (2006, 251), ki komunikacijo in izmenjavo različnih pogledov omenja kot temelj odnosov v skupnosti. Ob medsebojnem učenju in sodelovanju člani skupnosti preko raziskovanja oblikujejo novo znanje. Avtorica razlaga, da ne gre za naučeno znanje, pač pa za tisto, ki se ustvari v razpravah, pri

izmenjavi idej in prakse ter v sodelovanju med člani. Skupnost ponuja še priložnost za *skupinsko refleksijo o procesih učenja*, kar nam pomaga bolje razumeti okolje, v katerem delamo, in ljudi v njem. Tako Smith (2001) sodelovalnim skupnostim priznava veliko pripravljenost in zmožnost za reševanje lastnih problemov.

V takih skupnostih pa se lahko pojavi težava v zvezi s trajnostjo procesov, ki jo sicer redkeje opazimo. Šole povečujejo učinkovitost z izvedbo eno- ali večletnih programov z določeno vsebino, ki jo vodijo zunanje institucije, skupnosti na šoli oz. razvojnega tima pa ne opolnomočijo za nadaljnje spremljanje določene teme ali ne omogočijo pridobivanja veščin za samostojno izvedbo sodelovalnega reševanja novega problema. Tako npr. Peček (2015) v šolah v slovenskem prostoru kljub uspešnim programom izpostavlja problem strokovne podpore pri zagotavljanja trajnosti, potem ko se ti končajo.

Izraz sodelovalna skupnost zato v tem prispevku uporabljamo, kadar nam to predstavlja procese vzpostavljanja in oblikovanja sodelovanja za *trajno sodelovalno kulturo skupnosti* (Šimenc Vatovani 2016, 30) ter vodi v spreminjanje. Ni pomembno, od kod pride pobuda za spremembo in sodelovanje (od spodaj navzgor ali nasprotno), ob sprejemanju in usklajevanju različnih pogledov sodelavcev ter refleksiji o delu na šoli je treba strokovne delavce navdušiti in usposobiti za razvoj.

Kot ugotavljam, je nosilka sprememb šola sama. V svojem delu na primerih praks skupnosti, ki navajajo spreminjanje preko sodelovanja, poudarjam, da so komunikacija in izmenjava različnih pogledov ter ustvarjanje znanja v razpravah, izboljševanje idej in prakse s sodelovanjem vseh vpletenih pomembnejši celo od same vsebine spremembe.

Motivacija učiteljev in vloga ravnatelja

Strokovni delavci na šolah so naklonjeni uvajanju izboljšav in novostim, kar kaže tudi raziskava Vogrinc in Valenčič Zuljan (2009), lastne dejavnosti in angažiranosti pa pri uvajanju sprememb ne prepoznajo kot ključnih. Poleg tega prihaja do različnih negativnih odzivov strokovnih delavcev pri uvajanju sprememb, zato ostaja njihova motivacija v procesu spreminjanja največji izziv.

V prvi fazi vpeljevanja sprememb naj pobudniki strokovne delavce motivirajo na vznemirljiv način, ne samo s suhoparnimi predstavami in predavanji (Kaplan in Ownigs 2013). Konkretni

prikazi in podatki jih namreč spodbujajo k medsebojnim pogovorom, iskanju predlogov za spremembo in k želji po izboljšanju. Mnenja, da bo neka izboljšava uspela zato, ker je delovala pri drugem učitelju ali na drugi šoli, ne potrjujejo niti teorija niti izkušnje strokovnih delavcev. Ko strokovni delavci sami začutijo, da si želijo nekaj delati drugače, so pripravljeni na proces spreminjanja.

Nadaljnji koraki morajo biti zelo dobro načrtovani in vodeni. Moč posameznega učitelja je omejena, če se ne povezuje z drugimi. Sodelovalna kultura sodelavce spontano zavezuje k sodelovanju, izmenjavi idej, pripomočkov in medsebojni pomoči, vendar dejavnosti za sodelovanje in medsebojno povezanost učiteljev na šoli ne smejo potekati le naključno. Vzpostaviti je treba formalne oblike sodelovanja in komunikacije med strokovnimi delavci (Plahutnik in Šimenc 2015, 61): delovne skupine, strokovne aktivne, tedenske sestanke kolektiva, redne pedagoške konference, izobraževanja za celoten kolektiv ... Gre za sinergijski učinek dejavnosti, idej in dosežkov posameznika, ker ljudje spremembo samo ob sodelovanju in lastni dejavnosti začutijo kot svojo.

Čeprav ravnatelj pri vzpostavljanju sodelovalne skupnosti in uvajanju spremembe ne nastopa kot nosilec procesa v smislu ravnatelja heroja, ima pomembno vlogo. Kot spodbujevalec in podpornik spremlja dejavnosti, jim posveča svoj čas, namenja besede podpore in sredstva. S tem vpliva tudi na oblikovanje vzdušja v zbornici. Kot menita McLeskey in Waldron (2015, 68), učiteljem s svojim delom in vedenjem sporoča, katere so temeljne vrednote, in pripomore k razvoju občutka pripadnosti šoli.

Usmerjevalne skupine

V analizi primerov dobrih praks navajam (Šimenc Vatovani 2016, 59), da strokovnjaki za vodenje procesa spreminjanja pogosto poudarjajo ustanovitev usmerjevalne skupine. Na naših šolah so to predvsem delovne skupine ali timi ali delovni timi. Poleg koordinacijske je pomembna povezovalna vloga usmerjevalnih skupin. Njihova naloga je, da strokovne delavce spodbujajo k sodelovanju, zaznavajo njihove težave in se odzivajo na izražene potrebe. Struktura skupine mora biti skrbno izbrana po vnaprej določenem ključu (npr. predstavniki vseh aktivov ali različnih stopenj ...). Člani usmerjevalne skupine morajo biti zaupanja vredni posamezniki, v katere drugi udeleženci procesa verjamejo. Vsak strokovni delavec naj bi začutil, da ima v usmerjevalni skupini svojega predstavnika. V literaturi je priporočeno različno število članov

skupine, kar je odvisno tudi od velikosti šole. Poleg tega usmerjevalne skupine zagovornikom distribuiranega vodenja predstavljajo praktičen primer razdeljenega vodenja nalog in odgovornosti na šoli.

Akcijsko raziskovanje

Na šoli, kjer poučujem, smo se pred leti premišljeno lotili vpeljevanja vzgojnega načrta, da bi dosegli dolgotrajen učinek. Priporočeni koraki pristojnih institucij nam niso zadostovali, saj niso upoštevali naših posebnosti (šola s štirimi podružničnimi šolami), že opravljenih dejavnosti, časovno so nas omejevali (od enega do drugega srečanja) ter niso bili zanesljivi (ob upoštevanju korakov so bili realni rezultati drugačni od naših pričakovanj). Zanimalo nas je, kako spremembe v šolo vpeljevati tako, da zaživijo v praksi in je zagotovljena njihova trajnost. Ob prebiranju literature in raziskovalnem delu v skupnosti smo najprej oblikovali izhodiščni model vzpostavljanja sodelovalne skupnosti na šoli, ki sama vodi in spremlja proces spreminjanja. Najprej je bilo treba pridobiti ter motivirati strokovne delavce, jih povezati v skupnost, v kateri si bodo člani izmenjevali izkušnje, se povezovali, aktivno sodelovali pri prepoznavanju in reševanju problemov.

V longitudinalni akcijski raziskavi so sodelovali vsi strokovni delavci, zaposleni na osnovni šoli v obdobju šestih let, v povprečju okrog osemdeset strokovnih delavcev v posameznem šolskem letu. Vloge sodelujočih v raziskavi so bile različne, izstopali so člani usmerjevalne skupine, ki smo jo poimenovali delovna skupina za vzgojni načrt, saj so dejavno ustvarjali korake v procesu oblikovanja sodelovalne skupnosti. Pomembno vlogo je imel še ravnatelj, ki je pred začetkom raziskave določil sestavo in poimenoval člane delovne skupine, kasneje tudi ob posvetovanju z vodjo delovne skupine. Drugi strokovni delavci so sodelovali kot opazovalci ter predvsem kot izvajalci dejavnosti, o katerih smo se dogovorili, kot anketiranci s svojimi mnenji, predlogi, zamislami in komentarji, soudeleženci delovnih pogovorov v manjših skupinah, udeleženci pedagoških konferenc, različnih sestankov, nekateri tudi na svojo pobudo ali prošnjo delovne skupine v okviru vsakodnevnega pedagoškega dela.

Z akcijskim raziskovanjem v štirih krogih smo oblikovali in preverili model vzpostavljanja sodelovalne skupnosti na šoli. Analizirali smo več kot 50 različnih dokumentov, zapisov, intervjujev oz. vprašalnikov (skupaj več kot 310 analiz): dokumentov šole (za-

pisniki sestankov in pedagoških konferenc, poročila o realizaciji vzgojnega načrta v posameznem letu, drugi zapisi ...), zapisov opazovanj (delovni in anekdotski zapisi), standardiziranih individualnih intervjujev in vprašalnikov za strokovne delavce (ankete odprtega tipa, analiza swot).

Delovali smo po vnaprej pripravljenem načrtu, vendar je izvajanje v praksi prineslo ogromno vprašanj in sprememb. Dileme smo skušali sproti razreševati s pogovori, prilagajali smo dejavnosti za celotno skupnost, odgovore smo iskali tudi pri strokovnjakih (vprašanja smo naslovili na Zavod za šolstvo, se udeležili posveta o tej temi, spremljali strokovno literaturo). Vmes je pogosto prihajalo do nepredvidenih dogodkov ali npr. do negativnih odzivov sodelavcev ob dejavnostih, ki jih je pripravila delovna skupina. Njeni člani smo tako v nadaljevanju načrtovali in usmerjali takšne akcije, v katerih so zaposleni videli smisel, in to na način, ki je omogočal razvoj ter izpolnjeval njihovo poslanstvo. Med spremljanjem analiz anekdotskih zapisov ob nadaljnjih dogodkih je bilo pogosteje zaznati poudarjanje spoštovanja, odgovornosti in medsebojnega sodelovanja v komuniciranju, ki so prevladali nad nestrokovnimi odzivi in malodušjem.

Izkazalo se je, da so bile individualne dejavnosti, npr. reševanje individualnega vprašalnika, manj priljubljene in so doživele slabši odziv kot pogovori ob kratkih vprašanjih po aktivih. Večja aktivnost sodelavcev in njihova večja zavzetost za pogovore sta temeljili na možnostih za medsebojno sodelovanje in priložnostih za dialog.

Model vzpostavljanja sodelovalne skupnosti

S pomočjo akcijskega raziskovanja smo preverjali izhodiščni model vzpostavljanja sodelovalne skupnosti. Prepoznali smo osem faz modela, ki jih predstavljamo v nadaljevanju. Preglednica jasno prikazuje, da je bila najdaljša in najzahtevnejša zadnja faza (ki še vedno traja): *načrtovanje nadaljnjih korakov za zagotavljanje trajnosti*. Raziskava je pokazala, da pri delu s celotno skupnostjo ni bližnjic. Model v začetnem letu predvideva kar pet faz, ki si logično sledijo.

Prepoznavanje problema

Pobuda za spremembo je sprva potekala *od spodaj na navzgor*, saj smo na šoli pred začetkom procesa zaznavali povečano nezadovoljstvo strokovnih delavcev zaradi discipline, ker njihovo de-

PREGLEDNICA 1 Nastanek faz modela vzpostavljanja sodelovalne skupnosti v posameznih korakih akcijskega raziskovanja

Akcijsko raziskovanje	Faze modela
<i>Oblikovanje vzgojnega načrta</i> Šolsko leto 2008/2009	1. Prepoznavanje problema 2. Oblikovanje usmerjevalne skupine za vodenje procesa 3. Usposabljanje usmerjevalne skupine in strokovna podpora 4. Analiza stanja in predlogi za spremembe 5. Konkretni načrt za vpeljavo spremembe
<i>Udejanjanje in evalvacija vzgojnega načrta</i> Šolsko leto 2009/2010	6. Udejanjanje v praksi z vključevanjem vseh deležnikov pri odločitvah in dogovorih – dejavnost vseh strokovnih delavcev
<i>Spremljanje vzgojnega načrta</i> Šolsko leto 2010/2011	7. Evalvacija
<i>Izvajanje dejavnosti za zagotavljanje trajnosti procesa</i> Šolska leta 2011/2012–2014/2015 in naprej	8. Načrtovanje nadaljnjih korakov za zagotavljanje trajnosti

lovanje v določenih situacijah ni bilo učinkovito, in željo po spremembi. V istem obdobju je ministrstvo, pristojno za šolstvo, s spremembo zakonodaje uvedlo *vzgojni načrt* kot obvezen dokument, s katerim so šole na podlagi okvirne zakonske ureditve same opredelile podrobna pravila skupnega življenja, pravice in dolžnosti učencev, pravila vedenja in ravnanja, vzgojno ravnanje in ukrepanje ter drugo. S tem smo pristop v praksi nadgradili še s pristopom *od zgoraj navzdol*.

Oblikovanje usmerjevalne skupine za vodenje procesa

V našem primeru je ravnatelj, potem ko smo prepoznali problem, imenoval člane delovne skupine. Pestrost strukture v skupini je izjemno pomembna, ker omogoča veliko različnih idej, različnih pogledov na isti problem in prinaša rešitve, ki niso enostranske, temveč premišljeno ustvarjene na podlagi diskusij in argumentov (Šimenc Vatovani 2016, 142). Pestrost je ravnatelj zagotovil z izbiro predstavnikov šole (tako vodstva kot predmetne in razredne stopnje, predstavnikov podružnice in oddelka podaljšanega bivanja), staršev in učencev. Z menjavami in novimi člani smo med drugim zagotovili fleksibilnost.

Usposabljanje usmerjevalne skupine

V tej fazi je treba izkoristiti ponujena izobraževanja, se lotiti branja strokovne literature in se dodatno usposabljati. Raziskovalci

(George idr. 2007; Borg 2012) predlagajo, da se skupina najprej seznanja s problemom in mnenja o njegovem reševanju uskladi v skupni viziji. Če je mogoče, se vzpostavi še stalna ali občasna strokovna podpora (npr. raziskovalci z univerze, usposabljanja, konzultanti novincem, mreženja z drugimi šolami, kritični prijatelj . . .). Že pestra sestava usmerjevalne skupine člane spodbuja k medsebojnemu učenju, strpnosti in pogosti ustrezni komunikaciji.

Analiza stanja in predlogi za spremembe

Strokovne delavce smo seznanili s temo in značilnostmi procesa. Še večje zaupanje smo dosegli zaradi predavanja zunanjega strokovnjaka, s katerim smo se prej dogovorili o vsebini. Tako smo dosegli motivacijo za skupno reševanje problemov in pripravljenost na delo v skupini. Konkretno smo nato v okviru aktivov odgovorno podajali mnenja o dejavnostih, ki so potekale na šoli, in predloge za izboljšanje. Gre za pomembno fazo, v kateri so aktivno sodelovali ter se usklajevali vsi udeleženci procesa. Strokovni delavci so dobili priložnost izraziti svojo voljo in začutili so dolžnost, da to storijo, člani delovne skupine pa odgovorno ravnati s pridobljenimi podatki.

Konkretni načrt za vpeljavo spremembe

Usmeritve za dejavnost smo dobili z urejanjem pridobljenih predlogov in pripravo natančnega načrta za njihovo implementacijo. Predvidene dejavnosti je treba vključiti v obstoječo mrežo dejavnosti, projektov ali prednostnih nalog na šoli ter jih načrtovati pravočasno, zapisane naj bodo v letnem delovnem načrtu šole.

Naslednji fazi sta daljši od prejšnjih in trajata vsaka po eno šolsko leto. Šele s šesto fazo se sprememba začne udejanjati, njen uspeh pa je odvisen od angažiranosti skupnosti.

Udejanjanje v praksi z vključevanjem vseh deležnikov pri odločitvah in dogovorih – dejavnost vseh strokovnih delavcev

V tej fazi so imeli strokovni delavci osrednjo vlogo. Njihove dejavnosti niso bile naključne, saj so bile dobro načrtovane in usmerjene. Dodatno se je pokazalo, da je čas in energijo nujno namenjati nepredvidenim dogodkom sredi šolskega leta, ker je od tega odvisno nadaljevanje procesa. S pomočjo več srečanj, pogovorov, predstavitev primerov dobre prakse in prevzemanja odgovornosti,

ne pa z izmikanjem in opazovanjem od daleč, smo se učili, kako preseči negativizem in malodušje, ki sta se pojavila ob prvih težavah.

Evaluacija

Usmerjevalna skupina, ki vodi proces izvajanja nalog, ima nalogo proces tudi spremljati, analizirati in morebitne prilagoditve na podlagi posvetovanj zapisati v novi načrt šole. Na šoli smo spremljali uspešnost akcij, ki smo jih izvajali, in ocenili, ali jih bomo načrtovali še v naslednjih krogih akcijskega raziskovanja. Dodatno smo opazili potrebo po evalvaciji dela usmerjevalne skupine.

Zadnji korak pomeni nadaljevanje prejšnjih faz, če šoli zagotavlja napredek in učinkovito delovanje.

Načrtovanje nadaljnjih korakov za zagotavljanje trajnosti

Spreminjanje je v skrbi za trajnostni razvoj nikoli končan proces. Pregledno in strokovno vodenje usmerjevalne skupine, odzivanje na dogodke ter primerno vzdušje na šoli je treba doseči ob načrtovanih akcijah (npr. določanje prednostnih nalog), pa tudi bolj spontano: s komentarji v neformalnih pogovorih, pozitivno naravnostjo, časom za pogovore s sodelavci. Z upoštevanjem predlogov sodelavcev in njihovim preglednim umeščanjem v delovanje na vzgojnem področju vplivamo na motivacijo kolektiva ter spodbujamo k dejavnostim, ki prispevajo k razvoju. Plahutnik in Šimenc (2015, 62–63) razlagata, naj bosta motiviranost sodelavcev za delo na vzgojnem področju in klima v kolektivu konstantni. Pri tem opozarjamo na past prepričevanja posameznikov, ki se niso pripravljene vključiti v proces. Začarani krog diskutiranja in širjenja negativne energije je vseeno treba zajeziti s pregledno predstavitvijo del, pričakovanih ter nalog.

Zaključki akcijskega raziskovanja

Pred začetkom raziskovanja nas je zanimalo, kako za sodelovanje pridobiti strokovne delavce, jim dati priložnost za aktiven dialog ter udeležbo v drugih oblikah sodelovanja ter kako ohraniti njihovo motivacijo. Spraševali smo se, kako v procesu spreminjanja razdeliti odgovornost med vse strokovne delavce. Želeli smo si vzpostaviti varno okolje za zaposlene, da bodo lahko izrazili svoja mnenja. Ugotavljali smo, kdo vodi proces in kako člani usmerjevalne skupine vidijo lastno vlogo v procesu vnašanja sprememb.

Med prve sklepe uvrščamo napotek, da je v procesu spreminjanja nujno nenehno *preverjati stanje* na šoli in se vedno znova spraševati, katera so njena močna področja in kaj bi radi izboljšali.

Obdržale so se tiste *akcije*, ki osmišljajo delo strokovnih delavcev in v katerih so sodelujoči prepoznali priložnost za izražanje svojega mnenja. V nadaljevanju naštevamo nekaj takih dejavnosti: pogovori po strokovnih aktivih; pogovor vodij strokovnih aktivov, članov delovne skupine in vodstva šole; pogovori po skupinah na pedagoški konferenci; delavnice z navodili za pogovore po skupinah na pedagoški konferenci; družabna igrice in poročanje na pedagoški konferenci; zbiranje idej na plakatu in v e-zbornici; pogovori po skupinah na pedagoški konferenci; predstavitev primerov dobre prakse na pedagoški konferenci; priprava in izvedba kulturnega dneva po manjših skupinah ... K povezanosti kolektiva in s tem večji motiviranosti za delo in sodelovanje pripomorejo tudi medsebojne hospitacije in skupne pedagoške konference. Največ uspešnih akcij in pozitivnih povratnih informacij smo med akcijskim raziskovanjem doživeli, kadar so bili sodelavci dejavni v konkretnih akcijah (npr. priprava delavnic za učence, prikaz reševanja problema, ideja za delo v razredu, upoštevanje njihovega predloga za spremembo ...) in kadar je čas, vložen v akcijo, odtehtal rezultate. Tako so več zanimanja požele zanimivejše točke (npr. trinajst primerov dobre prakse na konferenci, izzivalne izjave učencev na prosojnicah na konferenci, izvedba kulturnega dneva za celotno šolo).

Na veliki šoli dogodek za vse strokovne delavce (npr. pedagoška konferenca s 70 udeleženci) ni primeren za *pogovor*; razen če udeležence razdelimo v manjše skupine. Izkazalo se je, da tudi v manjših skupinah redko prihaja do samoiniciativnih konstruktivnih pogovorov, zato je načrtovanje možnosti za izražanje mnenj izredno pomembno. Poleg usmerjenega pogovora moramo pustiti dovolj časa in priložnosti še za dodatne ideje ali predloge. Manj navdušenosti so strokovni delavci pokazali za udeležbo v dejavnostih, v katerih niso prepoznali prispevka k svoji praksi. Zanimanje se je prav tako zmanjšalo, če so bile dejavnosti ponavljajoče se ali dolgotrajne, npr. če so pred pedagoško konferenco izražali predloge, na njej pa spremljali frontalno predstavitev teh predlogov, ki so jih kasneje po skupinah znova pregledovali. Take dejavnosti so se jim zdele manj koristne. Kot zanimivost lahko zapišemo, da smo v različnih korakih akcijskega raziskovanja preizkusili še individualne vprašalnike, saj smo pričakovali bolj poglobljene odgovore; naš namen je bil pridobiti mnenje vsakega posameznika.

Individualno delo se je zaradi manjšega odziva sodelujočih najprej pokazalo kot neustrezno. Povratne informacije so bile v takih primerih pomanjkljive, ker nismo vedno razumeli konteksta odgovorov. Poleg tega prihranek časa ni odtehtal povezovanja in usklajevanja med strokovnimi delavci, do česar pride med diskusijo pri delu v skupini.

Članom delovne skupine je v šestih letih uspelo na strokovne delavce preložiti *več odgovornosti* za izvajanje dejavnosti. V tem času svoje vloge niso več razumeli zgolj kot seznanjanje z vzgojnim načrtom in motiviranje drugih deležnikov, ampak so začeli nastopati v *vlogi usmerjevalcev procesa*, poskrbeli so za aktivno sodelovanje deležnikov in začeli kritično presojati povratne informacije.

Kljub vsemu prizadevanju delovne skupine in ciljno usmerjenim akcijam nam ni uspelo doseči, da bi bili vsi vedno dovolj odgovorni. Gre za to, da iste dogovore in pravila *različno interpretiramo* ali pa se posamezniki njihovem izvajanju celo izogibajo. To področje bo ravno zato ostalo eden večjih *izzivov tudi v prihodnosti*. Kot lahko sklepamo iz uspešnih akcij (npr. kulturni dan o bontonu), se odgovornost posameznika za uspešnost procesa povečuje, če se *povezuje s sodelavci* in pri tem neposredno vpliva na dejavnost učencev.

Kritike so člani delovne skupine doživeli zaradi dolgih frontalnih predstavitev in pogovorov v aktivih s premalo konkretnimi vprašanji. Podobno se je zgodilo z akcijami, ki so sodelavce časovno obremenile ali v njih niso prepoznali smisla (npr. zbiranje in zapisovanje idej na plakatu v zbornici). Ob kritikah smo se učili medsebojne komunikacije: izrečene ali zapisane kritike so bile pogosto podane skupaj z utemeljitvijo ali celo predlogom za rešitev. Zelo pomemben dejavnik pri nepredvidenih dogodkih je *odzivni čas* in sodelovanje vpletenih, saj veliko situacij zahteva hitre odzive in takojšnje reševanje problema.

Večina strokovnih delavcev je med daljšim časovnim obdobjem opazila napredek na vzgojnem področju, kar kažejo rezultati analize vprašalnika, ki so ga sodelujoči izpolnili ob koncu zadnjega koraka v četrtem krogu akcijskega raziskovanja (Šimenc Vatovani 2016, 127–131). Na skupnih pogovorih so postajali bolj kritični do lastne prakse in komunikacije s sodelavci. Izrazili so pričakovanje, da bo proces spreminjanja na vzgojnem področju šole tudi vnaprej potekal pod strokovnim vodenjem in ob usmerjanju delovne skupine.

Določene kategorije odgovorov so se med šestletnim procesom

v analizah vprašalnikov, pogovorov in zapisov šole pojavljale vedno znova. Iz tega lahko sklepamo, da v skrbi za zagotavljanje trajnosti sodelovalne skupnosti ne bo načrtovanje dela in dejavnosti nikoli končan proces. Rezultati opozarjajo predvsem na kulturo medsebojne komunikacije, ki temelji na strpnosti in spoštovanju ter doslednosti vseh deležnikov.

Zaključek in usmeritve za delo

Predlagani model vzpostavljanja sodelovalne skupnosti se je na šoli pokazal kot najprimernejši. Predstavljena akcijska raziskava zagotovo ni unikum, ima pa kot študija primera in prikazani model prakse posebno vrednost. Po Resnick idr. (2013) konkretnih rešitev določene sodelovalne skupnosti ne moremo posplošiti in jih enostavno prenesti na drugo šolo, ampak nam takšne rešitve ob upoštevanju posebnosti služijo kot opora pri načrtovanju prakse na drugih šolah.

Sklenemo lahko, da brez lastnega angažiranja in dejavnosti šola ne more napredovati. Poleg ustreznega načrtovanja procesa, sestave delovne skupine in poistovetenja šolskega kolektiva s problemom je treba upoštevati vlogo vodstva šole, k dejavnostim ustrezno pritegniti celoten kolektiv ter razumeti postopnost in dolgotrajnost procesa.

Ob koncu podajamo še nekaj ključnih poudarkov in usmeritev za delo v prihodnosti (po Šimenc Vatovani 2016, 148):

- vključevanje vseh strokovnih delavcev je ključno za pridobivanje realne slike o stanju na šoli in predlogih za dejavnosti v prihodnosti;
- upoštevanje predlogov zaposlenih v načrtovanih dejavnostih mora biti predstavljeno pregledno, da strokovni delavci čutijo, da so slišani, ter da se povečuje medsebojno zaupanje in zavezanost enakim ciljem;
- za vzpostavljanje sodelovalne skupnosti individualno delo ni dovolj, ker je treba omogočiti pogoste priložnosti za vzpostavljanje sodelovalne kulture in pogovore v manjših skupinah (naključne skupine na pedagoških konferencah, homogene skupine v strokovnih aktivih, heterogene skupine na neformalnih dogodkih šole ...) – izmenjava in usklajevanje mnenj lahko potekata načrtno (vodeno z vprašanji, z določeno nalogo, v določenem času) ali spontano (v zbornici, druženje);
- moto »manj je več« ne pomeni manj dela, temveč optimiza-

cijo predstavitev in seznanjanja usmerjevalne skupine ter izvajanje konkretnih dejavnosti;

- neprestane povratne informacije strokovnih delavcev, usmerjevalne skupine in vodstva šole, ki zaradi nenehne komunikacije in izražanja mnenj povečujejo medsebojno zaupanje med zaposlenimi, občutek pripadnosti organizaciji in občutek podpore v skupnosti;
- odzivanje strokovnih delavcev, po potrebi članov delovne skupine ali vodstva šole na pozitivne ali negativne dogodke na šoli, na pripombe in komentarje delavcev, staršev, učencev ali širše javnosti; ob tem mora šola jasno postaviti pravila in opredeliti pričakovanja;
- načrtovanje novih korakov v naslednjem krogu akcijskega načrtovanja vodijo člani delovne skupine ob vsakoletni evalvaciji in tako skrbijo, da je proces spreminjanja trajen, ter spodbujajo dejavnosti za negovanje sodelovalne skupnosti.

Literatura

- Backer, T. E. 2003. *Evaluating Community Collaborations*. New York: Springer.
- Bečaj, J. 2010. »Šolska kultura in sodelovanje.« http://www.suaslj.com/unisvet/posveti_in_usposabljanja/2010-10-14_15/2_dan/Janez_Becaj.ppt
- Bečaj, J. 2011. »Skupaj mislimo in se pogovarjamo – torej znamo.« *Sodobna pedagogika* 62 (1): 56–75.
- Borg, T. 2012. »The Evolution of a Teacher Community of Practice: Identifying Facilitating and Constraining Factors.« *Studies in Continuing Education* 34 (3): 301–317.
- Cassidy, C., D. Christie, N. Coutts, J. Dunn, C. Sinclair, D. Skinner in A. Wilson 2008. »Building Communities of Educational Enquiry.« *Oxford Review of Education* 34 (2): 217–235.
- Erčulj, J. 2006. »Šole kot učeče skupnosti.« V *Management znanja*, ur. M. Jaklič, 245–256, Maribor: Pivec.
- Fullan, M., in A. Hargreaves 2000. *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- George M. P., G. P. White in J. J. Schlaffer 2007. »Implementing School-Wide Behavior Change.« *Psychology in the Schools* 44 (1): 41–51.
- Hord, S. M. 1997. *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hulpia, H., in G. Devos 2010. »How Distributed Leadership Can Make a Difference in Teacher's Organizational Commitment?« *Teaching and Teacher Education* 26 (3): 565–575.

- Irwin, J. W., in W. Farr 2004. »Collaborative School Communities That Support Teaching and Learning.« *Reading & Writing Quarterly* 20 (4): 343–363.
- Kaplan, L. S., in W. A. Ownigs 2013. *Culture Re-Boot: Reinventing School Culture to Improve Students Outcomes*. London: Sage.
- McLeskey, J., in N. L. Waldron 2015. »Effective Leadership Makes Schools Truly Inclusive.« *Phi Delta Kappan* 96 (5): 68–73.
- Peček, P. 2015. »Mreža učech se šol in vrtcev ter osem vzvodov za spreminjanje v teoriji in praksi.« *Vzgoja in izobraževanje* 46 (1): 30–34.
- Peterson, K. D. 1994. *Building Collaborative Cultures: Seeking Ways to Reshape Urban Schools*. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Plahutnik, T., in M. Šimenc 2015. »Kako vzpostavljamo sodelovalno kulturo na šoli.« *Didakta* 25 (180): 58–63.
- Razdevšek Pučko, C. 2002. »Ravnatelj in šolska avtonomija pri uvajanju sprememb v pedagoški proces.« *Sodobna pedagogika* 53 (1): 126–139.
- Resnick, L. B., J. P. Spillane, P. Goldman in E. S. Rangel 2013. »Uvajanje inovacij: od vizionarskih modelov do vsakodnevnih prakse.« *V O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*, ur. H. Dumont, D. Istance in F. Benavides, 257–283. Ljubljana: Zavod za šolstvo.
- Smith, M. K. 2001. »Peter Senge and the Learning Organization.« <http://infed.org/mobi/peter-senge-and-the-learning-organization/>
- Šimenc Vatovani, M. 2016. »Vzpostavljanje sodelovalne skupnosti na šoli ob vpeljevanju vzgojnega načrta.« Magistrsko delo, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Vogrinc, J., in M. Valenčič Zuljan 2009. »Action Research in Schools: An Important Factor in Teachers' Professional Development.« *Educational Studies* 35 (1): 53–63.

- Mag. Monika Šimenc Vatovani je učiteljica razrednega pouka na Osnovni šoli Frana Albrehta Kamnik.
monikasimenc@gmail.com