

# VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 2|2008



# VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 2|2008



Letnik 6

**Glavni in odgovorni urednik** Andrej Koren, *Šola za ravnatelje*

**Uredniški odbor** Andreja Barle Lakota, *Urad za razvoj šolstva, MŠŠ*

Linda Devlin, *University of Wolverhampton, VB*

Dorota Ekjert Oldroyd, *University of Silesia, Poland*

Justina Erčulj, *Šola za ravnatelje*

Milena Ivanuša Grmek, *Pedagoška fakulteta, UM*

Olga Jukič, *Ministrstvo za šolstvo in šport RS*

Branka Kovaček, *Skupnost vrtcev Slovenije*

Tonči Kuzmanič, *Fakulteta za management Koper, UP*

Vinko Logaj, *Šola za ravnatelje*

Nives Počkar, *Društvo ravnatelj*

Oton Račević, *Združenje ravnateljev osnovnih šol Slovenije*

Cveta Razdevšek Pučko, *Pedagoška fakulteta, UL*

Metod Resman, *Filozofska fakulteta, UL*

Ian Stronach, *Manchester Metropolitan University, VB*

Noel Škerjanc, *Ministrstvo za šolstvo in šport RS*

Nada Trunk Širca, *Fakulteta za management Koper, UP*

Shunji Tanabe, *Kanazava University, Japonska*

Eric Verbiest, *Fontys University, Nizozemska*

Boris Zupančič, *Ministrstvo za šolstvo in šport RS*

**Tajnik revije** Petra Weissbacher, *Šola za ravnatelje*

**Jezikovni pregled** Mateja Dremelj

**Tehnična ureditev** Alen Ježovnik, *Folio*

**Tisk** Dravska tiskarna, Maribor

**Naklada** 700 izvodov

**Izdaja** Šola za ravnatelje, Predoslje 39, Kranj

T 04 595 1260, F 04 595 1261

E revija.vodenje@solazaravnatelj.si

DŠ SI73297216

TRR 01100-6030715946

**Revijo sofinancira** Ministrstvo za šolstvo in šport RS

**Letna naročnina** 33,38 EUR

**Posamezna številka** 12,52 EUR

**Prispevke pošljite** na naslov izdajatelja, navodila za pisanje najdete na [www.solazaravnatelj.si](http://www.solazaravnatelj.si)

ISSN 1581-8225

UDK 371(497.4)



## Med velikimi teorijami in kontekstualnimi rešitvami

Pogledi na vodenje so se od obdobja velikih gurujev menedžmenta, kot so na primer Taylor, Fayol, Fiedler in Drucker, precej spremenili. Na začetku so avtorji poudarjali predvsem strukture in sisteme, kasneje so se bolj usmerili v zaposlene kot v največje bogastvo vsake organizacije. Nastala so pomembna dela, iz katerih smo tudi Slovenci črpali velike teorije o tem, kako voditi organizacijo, da bomo z zaposlenimi čim bolj učinkovito dosegali cilje. Menedžment smo povezovali predvsem s štirimi temeljnimi procesi: z načrtovanjem, usklajevanjem, vodenjem in nadziranjem.

Vendar velike teorije niso odgovorile na številne posebne probleme, ki so se pojavljali v organizacijah. »Recepti« oziroma smernice za delovanje vodij namreč ponujajo univerzalne rešitve, te pa ne upoštevajo posebnosti okolja, zaposlenih ali sloga vodenja. Za to je potrebno spremeniti paradigmo nastajanja teorij o vodenju. Če so jih pred desetletji osnovali pretežno na velikih raziskavah, je danes jasno, da mora vsak vodja sam spoznavati in razumeti okolje, v katerem deluje. Odkrivati mora zmožnosti sodelavcev in priložnosti za razvoj. Pri tem mu velike teorije seveda lahko pomagajo, vendar mora sam ustvarjati rešitve, ki so v tistem trenutku za posebno okolje organizacije in ljudi v njej najboljše in pomenijo korak v nenehnem razvoju, hkrati pa sooblikujejo nove poglede na vodenje.

Tudi v Šoli za ravnatelje smo prehodili podobno pot. Prva usposabljanja za ravnatelje smo oblikovali tako, da smo tuje (pretežno anglosaške) teorije prilagodili tedanji realnosti slovenskega šolskega prostora. Na »velike teorije« smo kmalu začeli gledati precej kritično, saj smo ugotovili, da so sicer pomembne, vendar za vsakodnevno delovanje naših šol in vrtcev včasih nismo dobili ustreznih

nih odgovorov. V resnici take vloge niti nismo želeli prevzeti niti je marsikdaj nismo zmogli. Zato je bilo treba iskati rešitve v pestrejših načinih dela z ravnatelji, s pomočjo katerih bi jih še boljše usposobili za vodenje šol in vrtcev z vsemi njihovimi posebnostmi, izzivi in priložnostmi.

V tematski številki revije predstavljamo dva taka programa, *Ravnatelji raziskujejo svoje delo – Akcijsko raziskovanje za ravnatelje* in *Vodenje za učenje*. V Pogledih na vodenje boste lahko prebrali o konceptih, ki ju podpirajo, v Izmenjavah pa boste našli primere izboljšav v praksi vodenja. Lahko bi rekli, da ne gre le za kontekstualne rešitve, ampak da so ravnateljice in ravnatelji s svojimi malimi raziskavami in dejavnostmi ustvarili delček teorije, ki sestavlja zahteven mozaik vodenja.

Prepričani sva, da boste marsikatero njihovo izkušnjo lahko uporabili v okolju svoje šole ali svojega vrtca, vendar boste morali biti pri tem dovolj previdni in zdravo kritični. Ravnateljice in ravnatelji iz obeh programov so razmišljali o svojem vodenju in ga izboljševali na določenem področju vse leto, kar govori o tem, da se moramo kljub večletni praksi vsake toliko časa vendarle znova vprašati, v kakšnem okolju delujemo, ali še delamo dobro in kako bi lahko delali še bolje. Včasih se je treba malo ustaviti, pogledati vase in v svojo organizacijo in v skupini z drugimi ravnatelji kritično presoditi svoje delo. Prav možnost za izmenjavo izkušenj in priložnost za refleksijo so udeleženci in udeleženke obeh programov poudarili kot najpomembnejši razsežnosti in ju najtesneje povezali z lastnim profesionalnim razvojem.

Ob prebiranju revije vam želiva veliko novih idej in upava, da se nam boste čim prej pridružili v katerem od teh programov.

Mateja Brejc in Justina Erčulj,  
urednici tematske številke

# VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 2|2008

- 1 Med velikimi teorijami in kontekstualnimi rešitvami

*Justina Erčulj in Mateja Brejc*

## **Izboljševanje prakse vodenja**

- 5 Spodbujanje profesionalnega razvoja ravnateljev za izboljševanje prakse vodenja

*Justina Erčulj in Mateja Brejc*

- 23 Raziskovanje vodenja v vzgoji in izobraževanju

*Petra Rozman*

- 37 Spremljanje procesa učenja otrok v vrtcu

*Alojz Širec, Lučka Babuder, Milena Brusnjak, Marta Drofenik in Ivana Leskovar*

- 55 Refleksija in spodbujanje profesionalnega razvoja učiteljev

*Justina Erčulj, Polona Kenda, Nevenka Matelič Nunčič, Ernest Nemeč, Helena Pačnik, Nada Pignar in Metka Rupnik*

- 71 Programski učiteljski zbor, priložnost za opolnomočenje učiteljev

*Inga Krusič Lamut*

- 77 Ravnatelji raziskujemo svoje delo

*Tatjana Šček Prebil*

- 89 Akcijska raziskava v okviru projekta *Ravnatelj raziskuje svoje delo*

*Danica Starkl*

- 97 Z akcijskim raziskovanjem k uram oddelčne skupnosti

*Ivanka Oblak*

- 109 Kako z akcijskim raziskovanjem izboljšati načrtovanje nadaljnega izobraževanja in usposabljanja

*Sonja Purgaj*

- 117 Akcijsko raziskovanje kot potovanje, ki se pogosto ne konča

*Violeta Vodlan*

- 123 Kako lahko ravnatelj/-ica spodbudi strokovno in osebno rast učitelja?

*Ivanka Stopar*

- 133 Povzetki | Abstracts



# Spodbujanje profesionalnega razvoja ravnateljev za izboljševanje prakse vodenja

Justina Erčulj in Mateja Brejc

*Predavateljici v Šoli za ravnatelje*

*justina.erculj@solazaravnatelje.si*

*mateja.brejc@solazaravnatelje.si*

## Ravnateljevanje v negotovem okolju

Izobraževalno okolje, ki pomembno zaznamuje delo ravnateljev, se vse hitreje in vse močnejše spreminja. Številne od teh sprememb pa niso le hitre in silovite, ampak predvsem nepredvidljive. Nihče ni pričakoval sedanje gospodarske krize – ali pa morda vsaj ne tako razsežne, globalizacijskih tokov skoraj ne moremo več nadzirati, prav tako ne uporabe (ali celo zlorabe) informacijske tehnologije.

Naš čas torej zaznamuje predvsem negotovost, na katero bomo pogledali skozi prizmo globalizacije. Njeno bistvo sociologi in antropologi povezujejo s *pretokom* in z *medsebojnim vplivanjem* lokalnega in globalnega (Lewellen 2002). Seveda ne gre zanemariti »razcveta« neoliberalizma in vprašanj, povezanih z razmerjem moči, vendar ta obširna in zapletena koncepta presegata vsebino najinega članka. Hkrati s pojavom globalizacije pa govorimo tudi o postmodernem okolju, ki ga zaznamujeta negotovost, nedoločnost in nedokončanost (Harris 1999), saj nenehen pretok ljudi, informacij, idej itd. ter številne povezave med njimi ustvarjajo vedno nove »resničnosti«. Po Longovi (1996, 40) razlagi globalni procesi »ustvarjajo nove razmere in odzive na vseh ravneh«. Lokalno spreminja globalno, globalno poraja »novo lokalno« (Long 1996, 45). Zaradi novih, drugačnih razmerij, ki se porajajo v takih procesih, se ljudje spopadajo s problemi zaradi novih odnosov in povezav. Organizacije se torej odzivajo na okolje s svojim »lokalnim« znanjem in ga hkrati dopolnjujejo ter spreminjajo.

Appadurai (1998) s svojo zasnovno »krajin« (*scapes*) opozarja še na problem meja. Te se premikajo, dostikrat tudi popolnoma razblinijo, nastajajo nove entitete, kot na primer ideokrajine, v katerih se vedno znova porajajo nove ideje v nenehnem odnosu med lokalnim in globalnim. V jeziku izobraževanja to pomeni, da se

lokalno okolje šol pod vplivom globalizacije nenehno spreminja, hkrati pa šole sooblikujejo globalno okolje. Hargreaves (1994, 62) je v tem pomenu domiselno uporabil prisposodbo »gibljivega mozaika«. Meni, da bi morale organizacije v postmodernem okolju postajati vse bolj prožne, odzivne ne okolje, z ohlapnimi vezmi med posameznimi enotami. Že samo dejstvo, da lahko gledamo na šolo kot na niz odnosov, nam poruši tradicionalno podobo organizacije kot trdne strukture. »Gibljivi mozaik« torej predstavlja dinamično podobo šole, ki se v različnih odnosih nenehno spreminja.

Vendar pa smo se znašli v svojevrstnem protislovju, ki v resnici predstavlja za vodenje še večji izziv kot negotovost postmodernega okolja. Države, tudi Slovenija pri tem ni izjema, hkrati uvajajo veliko mehanizmov, ki omejujejo njihovo avtonomno delovanje. Trnavčevičeva (2005, 31) opozarja na številne mednarodne primerjave, primerjave znanja učencev in nenehno »iskanje najboljše rešitve, ki bi se izkazala za učinkovito v gospodarstvu in upravičila porabo davkoplačevalskega denarja«. Tudi Hargreaves (2003, 23) je kritičen do vse večje regulativnosti šol in piše celo o »obsedenosti šolskih sistemov s poenotenjem kurikulov, z vizijo rezultatov zunanjega preverjanja znanja, lestvicami in odgovornostjo«. Če smo pred dvema desetletjema o tem v Sloveniji le brali in to izkusili v dokaj sprejemljivi meri, pa smo danes tudi pri nas postavljeni pred množico predpisanih zahtev, katerih obseg se drastično povečuje in ki izobraževanje spreminjajo v poročila, tabele, evalvacije, kompetence in rezultate.

Oblikoval se je torej izobraževalni prostor povsem različnih diskurzov (Erčulj v pripravi), ki vsebujejo v marsičem nasprotujoče si koncepte in zahteve. Ti se kažejo tudi v šolskih reformah, saj skušajo »vzpostavljati šolske organizme, ki so z vidika globalnih družbenih odnosov anahronistični« (Medveš 2002). Naj jih povzamemo le nekaj:

- v storilnostni družbi se pojavlja ideja prijazne šole;
- v izrazito konkurenčnem okolju naj bi se šola razvijala po načelih socialne solidarnosti;
- v socialno razslojeni družbi se oblikuje ideal enotne šole;
- v družbi, kjer je znanje moč, naj bi ga v šolah postavljali kot vrednoto;
- v družbi, ki jo usmerjajo zunanji motivi, naj bi bila odločilna notranja motivacija.

Vse to ustvarja občutek negotovosti in hkrati zmanjšuje zaupa-



nje tako v politično kot v strokovno integriteto (Hargreaves 2003, 1). Če kdaj, potem zdaj potrebujemo še posebej dobro usposobljene ravnatelje, ki bodo zmogli ustvariti varno, a hkrati spodbudno okolje za učenje na vseh ravneh.

### **Novi pogledi na profesionalni razvoj ravnateljev**

Izhajamo iz podmene, da so ravnatelji najpomembnejši dejavnik uspešne šole (Day 2001; Bolden 2005; Pont, Usche in Moorman 2008), pa tudi pri uspešnem doseganju nacionalnih ciljev. Zato se večina držav zaveda, da je treba skrbno razvijati programe za njihov profesionalni razvoj (Erčulj 2005; Pont, Usche in Moorman 2008). Pri tem gre za dve razsežnosti, za razvoj vodje in razvoj šole, s čimer povečujemo zmožnost obeh (Day in dr. 2007).

Bolam (2003, 143) opredeljuje razvoj vodij kot »proces izobraževanja, usposabljanja, učenja in podpore, ki se odvija zunaj ali znotraj organizacije ..., zato da bi razvili znanje, veščine in vrednote, ki bi jim pomagali pomembno spremeniti vedenje«. Po njegovem mnenju so najuspešnejši tisti programi, ki združujejo usposabljanje zunaj organizacije in dejavnosti na delu. Podobno ugotavljata tudi Earley in Jones (2008) in se pri tem sklicujeta na Center za raziskave v organizacijah. Po njunem mnenju imajo največji vpliv na vodenje programi, ki vsebujejo dejavnosti v organizaciji, izkušnjsko učenje in ki so vezani na organizacijsko okolje. Pri tem pa je pomembna podpora zunanjega strokovnjaka.

Taylor in dr. (2002) opozarjajo na pomembne spremembe, ki so se zgodile v kontekstu vodenja. To pa pomeni tudi premik v usposabljanju vodij:

- od teorije k praksi;
- od posameznih delov k sistemu;
- od vlog in stanja k procesom;
- od znanja k učenju;
- od individualnega znanja k partnerstvu;
- od analiziranja k reflektivnemu razumevanju.

Bolden (2007) ob tem navaja mednarodne smernice v sodobnih programih razvoja vodij. Gre za premik od tradicionalno zasnovanih množičnih seminarjev k daljšim oblikam usposabljanja, v katerih se prepletajo teorija, delo v resničnih situacijah, sodelovanje, refleksija in uvajanje izboljšav.

Programi za usposabljanje ravnateljev morajo zajeti vsebine in metode dela, ki spodbujajo raziskovanje, povezano s poučeva-

PREGLEDNICA 1 Premik v usposabljanju vodij

Tradicionalno zasn. prog.	Sodobno zasnovani programi
Predpisani programi	Programi, ki se razvijajo in dopolnjujejo na osnovi resničnih problemov
Teorija	Teorija v kontekstu
Enkratni dogodki	»Potovanje« z nenehno podporo strokovnjaka
Predavanja, poslušanje	Sodelovanje, interaktivnost, uporaba v organizacijskem okolju
Konceptualno	Izkušensko in kontekstualno
Posamezniki	Namensko oblikovane skupine

Prerejeno po Bolden 2007.

njem, organizacijskim razvojem in spreminjanjem. Ni torej dovolj, da ravnateljji poslušajo, sodelujejo v delavnicah in po koncu usposabljanja opravijo neko pisno obveznost, ampak morajo svojo usposobljenost preverjati tako, da znanje tudi uporabijo, pri tem pa jih vodi izkušen strokovnjak. Skupaj z njim naj bi načrtovali projekte in akcijske raziskave, v katerih bi lahko povezali teorijo, prakso in refleksijo. Izvedba programa mora biti načrtovana tako, da udeležencem omogoča sodelovanje, timsko delo in medsebojno pomoč.

Splošna smer razvoja pri usposabljanju vodij gre torej od formaliziranih programov k programom, prilagojenim »po meri«, in predvsem k bolj fleksibilnim oblikam, saj številne spremembe znatno vplivajo tudi na vlogo vodij v organizaciji. Pomembno je tudi, da vodje usposabljam tako, da začnejo razmišljati »preko trenutnih omejitev, ki jih ponuja njihova vloga, in bolje razumejo širšo sliko« (Day 2001, 586). Campbellova (2003, 34) pa še posebej poudarja, da je treba pri razvoju vodij ustvarjati »prostor refleksije, v katerem vodja lahko razmišlja o svojem delu in o svojih izkušnjah«.

Slovenska zakonodaja predvideva, da se v program za pridobitev ravnateljskega izpita lahko vpišejo ravnateljji in kandidati za ravnatelje. To pomeni, da številni udeleženci nimajo nobenih izkušenj z vodenjem, pravzaprav velika večina, če računamo, da mora ravnatelj opraviti ravnateljski izpit v enem letu od imenovanja. Prav zato bi program težko zasnovali tako, da bi udeleženci med posameznimi skupnimi srečanji uvajali izboljšave v organizacijskem okolju ali poglobljeno razmišljali o svojih izkušnjah v zvezi z vodenjem. Pač pa smo lahko tak način dela prenesli v dve pomembni obliki usposabljanja izkušenejših ravnateljev, to sta *Ravnateljji raziskujejo svoje delo* in *Vodenje za učenje*. V nadaljevanju na kratko predstavljmo oba programa, njuno zasnovo in po-

tek. Ob tem nas kot njune snovalce in izvajalce posebej zanima, ali programa dosežeta svoj osnovni namen, to je izboljševanje prakse vodenja. Zavedamo se, da bi tak vpliv lahko bolj temeljito raziskali in o njem pisali bolj prepričljivo, če bi se raziskovanja lotili bolj sistematično. Tako zaenkrat predstavljamo le podatke iz evalvacij, ki pa so lahko dobra osnova za obsežnejšo in predvsem prepričljivejšo raziskavo.

## Vodenje za učenje

Koncept vodenja za učenje se poraja kot najpomembnejši okvir za delovanje ravnateljev, saj v središče postavlja učenje na vseh ravneh: učenje učencev, učiteljev in vodij. Swaffiedlova in MacBeath (2009, 32) še posebej izpostavljata učenje vodij, »saj moraš najprej znati voditi sebe in svoje učenje, če želiš voditi druge«. Poleg tega poudarjata podobnosti med vodenjem in učenjem. Strnila sta jih v reševanje problemov, refleksijo in izkušensko učenje.

Vodenje za učenje sta opredelila kot »posebno obliko vodenja, ki zajema jasen dialog, učenje v središču, ustvarjanje pogojev za uspešno učenje ter skupno vodenje in odgovornost« (str. 42). Pri tem imajo pomembno vlogo soočanje različnih pogledov, občutljivost za posebnost okolja vsake organizacije ter vzdrževanje vodenja za učenje.

Med pogoje, ki jih mora vodja zagotavljati za učenje, Hopkins (2001) uvršča naslednje:

1. Ravnatelj dejavno spodbuja oblikovanje timov, hkrati pa upošteva odločitve, ki jih sprejmejo učitelji v teh timih. Pomembno je, da ne gre le za odločitve, ki zadevajo učiteljevo delo v razredu, ampak tudi za take, ki vplivajo na politiko dela šole kot organizacije.
2. Učitelji se praviloma ne usposablajo posamezno; večina nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja je namenjenega vsem strokovnim delavcem šole. To je pomembno predvsem zato, ker se skupaj pogovarjajo o pomembnih zadevah in skupaj določajo temeljne usmeritve šole in področja nenehnih izboljšav.
3. Ravnatelj oblikuje učinkovite sisteme informiranja sodelavcev in širšega okolja.
4. Ravnatelj zna pohvaliti in nagraditi tiste sodelavce, ki največ prispevajo k doseganju skupnih ciljev. Vodenje za učenje in uravnilovka ne spadata skupaj.

PREGLEDNICA 2 Število udeležencev v programu *Vodenje za učenje*

Leto (izvedba)	Število udeležencev (ravnateljjev)				Skupaj
	Vrtec	Osnovno šolstvo	Srednje šolstvo	Drugo	
2007–2008 (1)	0	20	4	0	24
2008–2009 (2)	4	17	1	0	22
2009–2010 (3)	7	11	7	0	25
Skupaj	11	48	12	0	71

5. Voditi za učenje ne zna vsak ravnatelj, *saj mora tudi sam izraziti pripadnost izboljševanju, smiselnim spremembam in učenju – ne le z besedami, ampak predvsem z dejanji.*

Tudi drugi avtorji pri opredeljevanju vodenja za učenje poudarjajo pomen ravnateljevega zgleda in pomen kontekstualnega znanja. To sta bili temeljni izhodišči pri oblikovanju programa. Ker ravnatelji v programu ne morejo delovati, ne da bi vključili svoje sodelavce, smo pomemben prispevek videli v tem, da »učitelji, ki jih ravnatelj poveže v skupen namen in jih vzpodbuja k sodelovanju, pogovoru o učenju, dajo pomemben prispevek k boljšemu, globljemu znanju učencev«. Pri zasnovi programa so nas vodile tudi dosedanje izkušnje z delom z ravnatelji, predvsem njihove številne izjave in pomisleki, češ da se morajo ukvarjati z vsem mogočim, zaradi česar jim manjka časa za njihovo temeljno poslanstvo, vodenje učenja, pa tudi za lastno učenje. Posebno vrednost daje programu delo v skupini, v kateri si ravnatelji izmenjujejo izkušnje tako z delom v programu kot tudi z izzivi vodenja, saj na vsakem od osmih srečanj namenimo del časa pogovorom o vodenju.

Program smo začeli izvajati pred dvema letoma in se je med ravnatelji dokaj dobro uveljavil. Poteka v majhnih skupinah, ki jih sestavlja od sedem do deset udeležencev. Koordinatorji ugotavljamo, da nastajajo prave profesionalne skupnosti, v katerih prevladujeta spontanost in ustvarjalnost. Med ravnatelji potekajo strokovne razprave, »ne le zato, da bi vedeli bolje, ampak da bi že znano odkrili, raziskali in spremenili« (Erčulj 2006, 251).

Predstavljamo povzetke evalvacije ene od skupin, ki je sodelovala v programu od januarja 2008 do februarja 2009. Udeležilo se ga je sedem ravnateljjev osnovnih šol, kot področje izboljševanja pa smo opredelili spodbujanje refleksije pri učiteljih. Več o poteku dela in dosežkih v programu objavljamo v posebnem članku te revije.

Udeležence smo povprašali o tem, koliko so se jim uresničila pričakovanja, kako so bili zadovoljni s potekom programa in kako je program po njihovem mnenju vplival na njihovo prakso vodenja (glej prilogo). Pri tem bi radi opozorili, da v vprašalniku sprašujemo po delu v »projektu«, v članku pa uporabljamo besedo »program«, ker gre za drugo leto izvajanja. Povzemamo odgovore, ki se nanašajo na uresničitev pričakovanj in ciljev, na izkušnje sodelujočih z delom v programu in na njihovo učenje. Ravnatelji so označeni z oznakami od R1 do R7, zaradi raziskovalne etike uporabljamo moški spol za vse udeležence – respondente.

### ***Uresničitev pričakovanj***

Udeleženci so se vključili v program prav zaradi tega, da bi zavestno namenili več časa pedagoškemu vodenju, saj jim ga, kot izjavljajo, »kronično primanjkuje« (R6) prav za osrednjo vlogo, za vodenje za učenje. Zanimiva je izjava izkušenega ravnatelja: »Želel sem si obuditi spomin na to, kaj naj bi bil ravnatelj« (R5), kar bi lahko interpretirali tudi kot vnovično zavedanje svoje poklicne identitete. Večina udeležencev je želela pri svojem delu nekaj spremeniti, vendar tudi dobiti »potrditev, da še delam prav« (R7). Z vidika koordinatorice skupine je pomembno tudi, da so prav vsi ravnatelji odgovorili, da so se njihova pričakovanja v celoti uresničila.

### ***Doseženi cilji***

Dosežene cilje bi lahko razvrstili v dve kategoriji, in sicer cilje, povezane s konkretno vsebino, to je spodbujanjem refleksije, in cilje, ki se nanašajo na način dela v programu. Glede vsebine se je sodelujočim zdelo pomembno, da smo jih naučili pisati refleksijo. Ravnatelji so namreč pisanje refleksije najprej preizkusili sami, saj smo želeli, da *doživijo* izkušnjo s tem procesom, kar tudi Bush in Glover (2004) omenjata kot pomemben dejavnik profesionalnega razvoja vodij. Tako namreč lažje razumejo odzive sodelavcev pri uvajanju novosti. Refleksijo so spoznali kot pomembno metodo za strokovni razvoj posameznika, R1 pa je v njej videl še večjo »uporabno vrednost«: »Razvili smo uporaben pripomoček za delo z učiteljskim zborom.«

Veliko uresničenih ciljev se povezuje s *procesom* dela v programu. Trije ravnatelji so navedli, da smo jim omogočili tvorno izmenjavo izkušenj. Zanesljivo pa lahko trdimo, da so ta proces v programu kot pomemben izpostavili tudi preostali udeleženci,

vendar ga niso navajali v zvezi z doseženimi cilji. Ugotavljali so, da jim tak način dela »zagotovo pomaga pri pedagoškem vodenju« (R4). R5 je že ob tem vprašanju navedel pozitivne učinke na delo v šoli: »V kolektiv smo prinesli svež veter, bolj odkrito se lahko pogovarjam s sodelavci.« Vsi udeleženci v skupini so program doživeli kot pomemben prispevek k svojemu profesionalnemu in osebnemu razvoju.

### *Izkušnje z delom v programu*

Kot smo omenili že v prejšnjem sklopu odgovorov, ravnateljem zelo veliko pomenijo pogovori o vodenju in delo v majhni skupini. Prav to je tudi pomemben dejavnik vodenja za učenje. Watkins (2006) ga namreč povezuje z javnimi pogovori o učenju, pa tudi s tem, da učenje postane osrednja tema strokovnih razprav. Za spodbujanje razprav o učenju pa se ravnateljem zdi pomembno tudi sproščeno vodenje (koordinatorice), »ker so le tako lahko izražali svoja stališča« (R1) in hkrati »vplivali na potek in vsebino programa« (R3). Te izjave imajo posebno sporočilno vrednost tudi za razprave o tem, katere pogoje mora ravnatelj zagotoviti za učenje svojih sodelavcev.

### *Novo znanje in izboljševanje prakse vodenja*

Za naše nadaljnje delo in tudi za tematiko profesionalnega razvoja ravnateljev so najpomembnejši odgovori, iz katerih izvemo, kako s programom (domnevno) vplivamo na ravnateljevo nadaljnje delo. Sodeč po odgovorih te skupine smo cilj izboljševanja prakse vodenja dosegli. Pri vprašanju, česa so se naučili, so udeleženci izpostavili dvoje: potrditev lastnega dela ter boljše delo z učitelji. Oboje pomeni pomemben dosežek. Govorimo namreč lahko o profesionalni samozavesti, ki jo delo v tem programu očitno krepi. To pa je pomemben pogoj za dobro in strokovno delo v organizaciji. Poudarjali so, da so »osmislili delo s strokovnimi aktivni« (R6) in da so »dobili veliko novih idej za spreminjanje prakse na šoli« (R2). Prav vsi so kot pomembno pridobitev omenili novo znanje s področja refleksije.

V svojo prakso bodo ravnatelji torej vnesli precej izkušenj, ki so jih pridobili z delom v programu. Uvajanje refleksije namreč po mnenju R4 pomeni »krepitev vloge učitelja v sodobnem času«. Vidijo jo tudi kot »priložnost, da se [učitelji] o lastni refleksiji pogovarjajo z mano in med seboj« (R3). Tako R2 kot R6 sta posebej

poudarila pomen sodelovanja in izmenjave izkušenj. Lahko bi torej sklenili, da je program vplival na izboljševanje prakse vodenja na dveh ravneh. Uvajanje reflektivne prakse med učitelje krepi njihovo vlogo in opolnomoči strokovne aktivne. Za nadaljnji potek programa pa je še pomembnejša ugotovitev, da ravnatelji vidijo številne prednosti v načinih dela, to je v izmenjavi izkušenj, sodelovanju in možnosti za odkrito izmenjavo mnenj, za kar so po njihovem mnenju potrebni določeni pogoji, kot so velikost skupine, dobri medsebojni odnosi in »sproščeno vodenje« (R7).

### **Ravnatelji raziskujejo svoje delo – akcijsko raziskovanje**

Povezavo med akcijskim raziskovanjem, profesionalnim razvojem in nenehnim izboljševanjem prakse priznavajo številni avtorji (Marentič Požarnik 1993; Altrichter, Posch in Somekh 2003; Coleman 2003; Stringer 2004). Calhoun (2002) posebej poudarja pomen akcijskega raziskovanja pri pomembnih odločitvah za delovanje v šoli. S tega zornega kota lahko govorimo o akcijskem raziskovanju kot o priložnosti za ravnatelje, da začnejo sistematično zbirati podatke za izboljševanje dela v šoli/vrtcu, ki jo/ga vodijo. Podobno ugotavlja tudi Hargreaves (2001), ki povezuje akcijsko raziskovanje z oblikovanjem novega znanja in s stalnim izboljševanjem šol/vrtcev. To pa se po njegovem mnenju lahko zgodi le, če negujemo prakso zbiranja in uporabe podatkov o svojih dejavnostih.

Pri povezovanju vodenja v izobraževanju in akcijskega raziskovanja ni bilo težko ujeti rdeče niti, teže je bilo najti literaturo s tega področja, predvsem praktične primere ali raziskave. Naš program je torej precej edinstven, čeprav teorija še kako poudarja pomen raziskovanja praktikov na področju vzgoje in izobraževanja. Izhajali smo iz podmene, da moramo pri profesionalnem razvoju ravnateljev upoštevati več vidikov ravnateljevega dela. Pri umestitvi akcijskega raziskovanja tako upoštevamo (Bolden 2005):

1. kontekstualnost vodenja – vodenje se razvija v posebnem okolju šole/vrtca;
2. osebnotni vidik vodenja – zavedanje sebe kot vodje;
3. odnosni vidik vodenja – vodja mora prepoznavati različne potrebe sodelavcev in pri tem vzpostavlja dobre odnose z njimi.

V programu zajamemo vse troje: ravnatelji izhajajo iz konkretne situacije, refleksija jim pomaga k zavedanju sebe in svojih dejanj v določeni situaciji, v proces raziskovanja pa vključujejo sode-

lavce, upoštevajo njihove poglede in svoje ugotovitve primerjajo s kolegi v skupini akcijskih raziskovalcev.

Program *Ravnatelj raziskuje svoje delo* (v nadaljevanju RRS D) smo prvič izpeljali v sodelovanju z Britanskim svetom v letih 2005 do 2007. V zaključni evalvaciji poskusne izvedbe so ravnateljice in ravnatelji izpostavili številne pridobive sodelovanja v projektu. Predstavljamo tiste, ki so posebej pomembne za izboljševanje prakse vodenja:

- Ravnatelj postane bolj profesionalno samozavesten. Na voljo ima »orodja«, s katerimi zna pridobiti podatke, ki jih uporabi pri utemeljitvi za uvedbo neke spremembe. Zato lahko sprejema drznejše odločitve, pojavlja se manj odporov proti spremembam.
- Ravnatelj se usmeri v svoje delo in razmišlja o njem. Akcijsko raziskovanje zahteva temeljit premislek o izbiri področja, o podatkih, o spremembi, pa tudi o delu ravnatelja, njegovem poslanstvu in vrednotah.
- Zavemo se pomena podatkov oziroma »dokazov«. Večina udeležencev je spremenila svoj odnos do raziskovanja. Zapleteni statistični postopki, ki spremljajo kvantitativno raziskovanje, so jih namreč nemalokrat odvrčali od raziskovanja. Ugotovili so, da lahko podatke zbirajo drugače, z dejavnim vključevanjem sodelavcev, predvsem pa so se boljše zavedeli, da so podatki in dokazi pri vodenju vrtca ali šole še kako pomembni.
- Ravnatelj, ki akcijsko raziskuje, postane zgled za sodelavce. Pokaže jim, da je evalvacija lastnega dela pomembna in da lahko akcijsko raziskovanje v vrtcu ali v šoli postane običajna praksa.
- Ker v našem programu sodeluje več ravnateljev, omogoča izmenjavo izkušenj in oblikovanje nove strokovne skupnosti, ki presega običajno povezovanje v aktivih ravnateljev v njihovih združenjih.

V nadaljnjih izvedbah smo tudi mi snovali in izboljševali program po načelih akcijskega raziskovanja. Ob vedno bolj strukturirani vsebini programa, ki ga izvajamo tudi z vključevanjem zunanjih strokovnjakov, namenjamo posebno pozornost sprotnemu spremljanju in končni evalvaciji programa. Mnenja in izkušnje udeležencev upoštevamo pri naslednjih izvedbah programa, v katerih sledimo ciljem, ki smo si jih zadali.



PREGLEDNICA 5 Število udeležencev v programu RRSD

Leto (izvedba)	Število udeležencev (ravnateljev)				Skupaj
	Vrtec	Osnovno šolstvo	Srednje šolstvo	Drugo	
2005–2007 (1)	2	4	2	1	9
2007–2008 (2)	1	10	3	1	15
2008–2009 (3)	2	5	6	0	15
2009–2010 (4)	0	7	2	0	9
Skupaj	5	27	15	2	46

V programu, ki traja eno leto, ravnatelji opredelijo področje izboljševanja lastne prakse, ga raziščejo, uvedejo spremembo in jo ovrednotijo ter načrtujejo nov krog izboljšav(-e). Temeljni namen programa je namreč uvajanje izboljšav pri vodenju, ki jih išče vsak ravnatelj samostojno, hkrati pa ima priložnost za izmenjavo izkušenj z drugimi ravnatelji – udeleženci programa. Posebno pozornost v programu namenjamo razpravam in t.i. kritičnemu prijateljstvu. V izvedbah sistematično spodbujamo refleksijo in jo sproti, vodeno in osmišljeno vključujemo v program.

### **Vpliv akcijskega raziskovanja na profesionalni razvoj in izboljševanje prakse ravnateljevanja**

V nadaljevanju bomo predstavili rezultate analize evalvacijskih vprašalnikov udeležencev, ki so bili v program RRSD vključeni od januarja 2008 do januarja 2009. O samem raziskovanju ravnateljev, njihovem profesionalnem razvoju in izboljševanju prakse je več objavljeno tudi v drugih člankih te revije. Vprašalnike so udeleženci izpolnili na zaključnem srečanju, zastavili pa smo jim odprta vprašanja, ki so se nanašala na to, kako je sodelovanje v programu vplivalo na prakso vodenja/ravnateljevanja, sodelavce, odnos do raziskovanja v šoli/vrtcu. Posebej nas je zanimal tudi vidik oblikovanja profesionalne skupnosti ravnateljev.

Evalvacijske vprašalnike je izpolnilo deset udeležencev, ki so bili navzoči na srečanju in jih v nadaljevanju označujemo z oznakami od AR1 do AR10. Pri interpretaciji rezultatov se bomo osredotočili predvsem na vidik profesionalnega razvoja ravnateljev, pri čemer bomo izhajali iz teoretičnih opredelitev pomena in vloge akcijskega raziskovanja za profesionalni razvoj posameznika, v našem primeru ravnatelja.

S pregledom literature smo iz teoretičnih opredelitev in definicij akcijskega raziskovanja različnih avtorjev (Altrichter, Posch in

Somekh 2003; Stringer 2004; Gomm in Woods 1993; Marentič Požarnik 1993; Schon 1991; McNiff 2002; Sagor 2000) oblikovali *vsebinske sklope, ki akcijsko raziskovanje povezujejo s profesionalnim razvojem posameznika* (v našem primeru ravnatelja):

1. prepoznavanje, spremljanje, spreminjanje in izboljševanje lastne prakse vodenja;
2. pomen refleksije za profesionalni razvoj;
3. odločanje na podlagi podatkov;
4. prevzemanje odgovornosti;
5. pomen sodelovanja v šoli/vrtcu pri izboljševanju prakse vodenja;
6. oblikovanje profesionalne skupnosti ravnateljev.

Odgovore udeležencev smo v analizi evalvacijskih vprašalnikov primerjali s prepoznanimi vsebinskimi sklopi, pri čemer smo se posebej usmerili v 1., 5. in 6. sklop.

### ***Prepoznavanje, spremljanje, spreminjanje in izboljševanje lastne prakse vodenja***

Udeleženci vključitev v program RRSD ocenjujejo kot pozitivno, kljub temu da, kot pravi AR10, »... sprva nisem vedela, če sem se sploh prav odločila, postopoma pa sem vedno bolj spoznavala, da sem v pravi skupini in da je bil ravno pravi trenutek za mene in mojo šolo, da poskušam nekaj spremeniti in spodbuditi druge, da mi sledijo.«

Predvsem kot prednost navajajo »sistematično razmišljanje o svojem delu, in sicer [glede tega], katero področje si želim izboljšati oziroma kje imam največje težave« (AR7). Program RRSD je namreč zasnovan strukturirano, pri čemer sledimo posameznim korakom akcijskega raziskovanja, ki so vnaprej vsebinsko in časovno določeni. Koordinatorji programa in zunanji strokovnjaki se v proces raziskovanja ravnateljev vključujejo predvsem kot moderatorji razprav in usmerjevalci ter spodbujevalci procesa raziskovanja.

Ravnatelji prepoznavajo vpliv na svoje vodenje predvsem skozi »kritičnost, samoevalvacijo in konsenz s strokovnimi delavci na izbranem področju akcijskega raziskovanja« (AR2). Poudarjajo pa tudi spoznavanje novih pristopov k vodenju (AR8) in ugotovitev o tem, »kaj vse lahko vpliva na vodenje načrtovanih situacij ..., kaj lahko vpnemo v delo in življenje šole« (AR9).

***Pomen sodelovanja v vrtcu/šoli pri izboljševanju prakse vodenja***

Akcijsko lahko raziskuje en sam učitelj/vzgojitelj/ravnatelj, v raziskovanje je lahko vključena skupina sodelavcev, ki jih zanima skupen »problem«, ali pa celotna šola/vrtec. Ker smo vodenje opredelili kot kontekstualno, osebno in odnosno (Bolden 2005), v programu spodbujamo izboljševanje prakse vodenja tudi s sodelovanjem v vrtcu/šoli.

Iz odgovorov ravnateljev je jasno razvidno, da proces raziskovanja v šolah/vrtcih ni potekal individualno in izolirano, temveč so vsi vključevali tudi strokovne delavce, »in to je bil tudi cilj« (AR1). Za sodelovanje so bili sodelavci motivirani, saj »so začutili svojo vlogo pri uvajanju sprememb, se med seboj povezovali in s tem izboljševali strokovno in delovno klimo« (AR4). Več pozornosti so s pogovori in dogovori posvetili izbranemu področju raziskovanja, kar jih je spodbudilo tudi k lastnim dejavnostim (AR10) ter k oblikovanju novih programov dela, ki jih »skupaj iščemo in ustvarjamo« (AR1). Vključitev v raziskavo pa je posredno vplivala tudi na »spremembo nekaterih ustaljenih postopkov« (AR8).

***Oblikovanje profesionalne skupnosti ravnateljev***

Eden od pomembnih dejavnikov, ki vplivajo na uspešen razvoj vodij, so profesionalne skupnosti. Zasnova programa, ki temelji na delu v majhnih skupinah in spodbuja strokovne razprave in kritično prijateljstvo, je dobra podlaga za oblikovanje profesionalne skupnosti ravnateljev. Medsebojno sodelovanje je temeljilo na »spodbudah, kritičnosti, ustvarjalnosti, kompetitivnosti, kolegialnosti, profesionalnosti« (AR2).

Iz odgovorov je jasno razviden pomen izmenjave izkušenj in mnenj med ravnatelji različnih ravni izobraževanja in spoznanje, da »imajo tudi drugi ravnatelji probleme« (AR3). »V skupini sem pridobila veliko idej, zamisli, dobrih rešitev. Počutila sem se enakovredno ravnateljem različnih področij (razprava), pridobila sem še dodatno samozavest.« (AR4) Področja akcijskega raziskovanja, ki so se jih ravnatelji lotevali, so bila različna, vendar pa so vsebine in dejavnosti »prenosljive« (AR1), ravnatelji so si med seboj pomagali »z različnimi informacijami, nasveti in usmeritvami« (AR7), tako v okviru akcijskih raziskav kot trenutno aktualnih tem na področju vodenja v izobraževanju. Delo v skupini je prispevalo k spoznavanju različnih tem. »V šoli je še veliko več področij, ki jih lahko raziskujemo, kot bi si na hitro lahko predstavljali.« (AR8)

## Pogled naprej

Evalvacija programov *Vodenje za učenje in Ravnatelj raziskuje svoje delo* je pokazala, da ju imajo udeleženci za pomemben prispevek k svojemu profesionalnemu razvoju, večji profesionalni samozavesti, izboljšanju prakse vodenja in posledično vidijo v njej dodano vrednost delu v šoli/vrtcu. Poleg različnih vsebinskih in organizacijskih vidikov veliko vrednost pripisujejo prav usmerjenim razpravam, ki so namenjene izmenjavi mnenj, izkušenj, usmeritev, kritičnemu prijateljstvu med udeleženci.

Programa tako lahko ponudita pomembno stopnjo na njihovi poti profesionalnega razvoja, ki jim zagotavlja »znanje in spretnosti za odzivanje na vse obsežnejše vloge in odgovornosti« (Pont, Usche in Moorman 2008, 11). Avtorji namreč vidijo vseživljenjsko usposabljanje ravnateljev kot enega od pomembnih stebrov politike OECD na področju vodenja šol, ki zajema tako pripravo na ravnateljstvo kot tudi kasnejše usposabljanje, pri katerem se izvajalci lahko bolje odzivajo na potrebe in kontekst vodenja. Verjamemo, da se lahko slednje dogaja predvsem v majhnih skupinah, kjer se lahko posvetimo vsakemu udeležencu, hkrati pa se med njimi splete mreža profesionalne skupnosti, ki je sama po sebi lahko pomembna podpora ravnatelju pri obvladovanju njegovega dela.

Morda je pri pogledu naprej treba razmišljati tudi o tem, kako primerno uravnotežiti velike posvete in delo v majhnih profesionalnih skupnostih. Za uspešno usposabljanje ravnateljev namreč potrebujemo oboje, morda pa poleg tega še bolj individualizirane oblike, kot sta svetovanje in vzajemno spremljanje. Seveda pa pri tem potrebujemo tudi spodbudo države, ki bi morala podpirati majhne, a zanesljive korake k izboljševanju prakse vodenja. Programa, ki smo ju predstavili, kažeta na to, da z njima v resnici podpiramo tako stalni profesionalni razvoj ravnateljev kot tudi razvoj šol in vrtcev, iz katerih prihajajo.

## Literatura

- Altrichter, H., P. Posch in B. Somekh. 2003. *Teachers investigate their work: an introduction to the methods of action research*. London: RoutledgeFalmer.
- Appadurai, A. 1998. *Modernity at large*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Bolam, R. 2003. Models of leadership development: learning from international experience and research. V *Leadership in education*, ur. M. Brundrett, N. Burton in R. Smith, 74–89. London: Sage.

- Bolden, R. 2005. What is leadership development? Purpose and Practice, LSW Research Report, Centre for Leadership Studies, Univeristy of Exeter. [Http://www.leadership-studies.com/lsw/lswreport.htm](http://www.leadership-studies.com/lsw/lswreport.htm).
- . 2007. Trends and perspectives in management and leadership development. *Business Leadership Review*, IV: 11.
- Bush, T., in D. Glover. 2004. *Leadership development: evidence and beliefs*. Nottingham: NCSL.
- Calhoun, C. 2002. *Dictionary of the social sciences*. London: Blackwell.
- Coleman, M. 2003. Practitioner research in educational leadership and management: support and impact. V *Developing educational leadership: using evidence for policy and practice*, ur. L. Anderson in N. Bennett, 115–127. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Campbell, D. 2003. Enhancing incremental influence: a focused approach to leadership development. *Journal of Leadership and Organisational Studies* 10 (1): 29–44.
- Day, C. 2001. Leadership development: a review in context. *Leadership Quarterly* 11 (4): 581–613.
- Day, C., P. Sammons, D. Hopkins, A. Harris, K. Leithwood, G. Qing, C. Penlington, P. Mehta in A. Kington. 2007. The impact of school leadership on pupil outcomes: interim report. Research Report DCSF-RR018, National College for School Leadership.
- Earley, S., in B. R. Jones. 2008. *Leadership development for self-managing schools*. Nottingham: NCSL.
- Erčulj, J., ur. 2005. *ESIST: evaluation strategies for improving school leaders training programmes*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- . 2006. Šole kot učeče se skupnosti. V *Menedžment znanja*, ur. M. Jaklič, S. Možina in J. Kovač, 245–256. Maribor: Pivec.
- . V pripravi. Avtoriteta, opolnomočenje, profesionalizem: srečanje konceptov v šolah. V *Avtoriteta v vzgoji in izobraževanju*, ur. A. Trnavčević.
- Gomm, R., in P. Woods, ur. 1993. *Educational research in action*. London: Chapman.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times*. 2. izd. London: Cassell.
- . 2001. *Changing teachers changing times*. Buckingham: Open University Press.
- . 2003. *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Harris, M. 1999. *Theories of culture in postmodern times*. Walnut Creek, CA: Altimara.
- Hopkins, D. 2001. *School improvement for real*. Oxon: Routledge.
- Lewellen, T. C. 2002. *The anthropology of globalization*. Westport, CT, in London: Bergin & Garvey.
- Long, N. 1996. Globalization and localization: new challenges to rural research. V *The future of anthropological knowledge*, ur. H. L. Moore, 37–59. London: Routledge.

- Marentič Požarnik, B. (1995). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti, ali: kako v šolstvu zblížati prakso teoretikov in teorije praktikov? *Sodobna pedagogika* 44 (7–8): 347–359.
- McNiff, J. 2002. *Action research: principles and practice*. 2. izd. London: RoutledgeFalmer.
- Medveš, Z. 2002. Nova paradigma pravičnosti v šoli. *Sodobna pedagogika* 53 (5): 24–41.
- Pont, B., D. Nusche in H. Moorman. 2008. *Improving school leadership*. Zv. 1, Policy and practice. Pariz: OECD.
- Sagor, R. 2000. *Guiding school improvement with action research*. Alexandria, VA: ASCD.
- Schon, D. A. 1991. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Ashgate.
- Stringer, E. 2004. *Action research in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Swaffield, S., in J. MacBeath. 2009. Leadership for learning. V *Connecting leadership and learning*, ur. J. MacBeath in N. Dempster, str. 32–52. London in New York: Routledge.
- Taylor, M., D. De Guerre, J. Gavin in R. Kass. 2002. Graduate leadership education for dynamic human systems. *Management Learning* 33 (5): 349–369.
- Trnavčević, A. 2005. Internacionalizacija, evropeizacija, standardizacija in audit kultura v izobraževanju: podpora inovativnosti? *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3 (1): 27–35.
- Watkins, C. 2002. Effective learning. *National School Improvement Bulletin*, št. 17.
- Watkins, D. 2006. *Lessons from the colleges*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.

#### **Priloga: Evalvacijski vprašalnik v programu *Vodenje za učenje***

1. Navedite nekaj ciljev, za katere menite, da smo jih v projektu *Vodenje za učenje* zanesljivo dosegli.
2. S kakšnimi pričakovanji ste se vključili v projekt?
3. Ali so se vaša pričakovanja uresničila? Obkrožite črko pred ustreznim odgovorom:  
a) v celoti b) delno c) sploh ne
4. Ocenite vsebino pogovorov o vodenju za učenje na skupnih srečanjih. Obkrožite črko pred ustreznim odgovorom:  
Vsebina pogovorov je bila aktualna:  
a) da b) delno c) ne  
Vsebina pogovorov je bila zanimiva:  
a) da b) delno c) ne  
Vsebina pogovorov je bila dovolj strokovno poglobljena:  
a) da b) delno c) ne

Vsebina pogovorov je bila koristna in uporabna za prakso:

a) da b) delno c) ne

5. Ste imeli na srečanjih dovolj priložnosti za predstavitev in argumentiranje svojih stališč? Obkrožite črko pred ustreznim odgovorom oziroma zapišite svoje pripombe:  
a) da b) ne c) pripombe:
6. Ste imeli na srečanjih dovolj priložnosti vplivati na vsebino dela v projektu?  
a) da b) ne c) pripombe:
7. Kaj bi pri izvajanju posebej pohvalili?
8. Kaj bi bilo v prihodnje dobro spremeniti?
9. Na kratko ocenite, kako ste bili zadovoljni z vodenjem sestankov. Zapišite morebitne predloge za uspešnejše delo.
10. Ocenite, kaj ste v preteklem letu pridobili (se naučili) s sodelovanjem v projektu za potrebe vodenja za učenje.
11. Katere spremembe ste na podlagi projekta vnesli v svojo pedagoško prakso?
12. Navedite, prosim, ali so potrebne spremembe projekta (in katere) za novo generacijo prijavljenih ravnateljic in ravnateljev.





## Raziskovanje vodenja v vzgoji in izobraževanju

Petra Rozman

*Direktorica Ljudske univerze Škofja Loka,  
predavateljica v Šoli za ravnatelje  
petra.rozman@guest.arnes.si*

Decentralizacija vzgojno-izobraževalnega sistema, povečanje avtonomije in opolnomočenje šol so zahteve današnjega izobraževalnega okolja v Sloveniji. Šole se bodo morale bolj sistematično ukvarjati s kakovostjo svojega dela, razviti pravo sodelovalno kulturo in se posvetiti vsem tistim procesom, ki so značilni za učečo se skupnost. Za uspešno avtonomno delo pa so pomembni jasni, soglasni sprejeti dogovori o skupnih ciljih in načelih, ki jim bo šola sledila (Bečaj 2008, 16).

Avtonomne odločitve šole bodo morale temeljiti na dobrem poznavanju vsakokratnih specifičnih okoliščin in njihovih analizah. To z drugimi besedami pomeni, da bodo učitelji in vodstva šol morali najprej dobro poznati svojo prakso, da bodo torej morali sami biti njeni raziskovalci in razvijalci. Za to pa bodo potrebovali tudi ustrezne raziskovalne pristope.

Šola za ravnatelje v prakso vodenja v vzgoji in izobraževanju že od leta 2005 uvaja akcijsko raziskovanje, zato je tema tega prispevka premislek o ustreznosti takega pristopa v današnjem izobraževalnem okolju v Sloveniji.

### Posebnosti vodenja v vzgoji in izobraževanju

Temeljna naloga vodij v vzgoji in izobraževanju je zagotavljanje čim boljših razmer za učenje: učenje učencev, učenje učiteljev in šole kot učeče se skupnosti. Ob tem temeljnem poslanstvu pa teoretiki opozarjajo, da ima vodenje vzgojno-izobraževalne organizacije tudi svoje posebnosti.

Vodja v vzgoji in izobraževanju se pri svojem delu srečuje z različnimi »interesnimi skupinami«, učenci, učitelji, starši, lokalno skupnostjo, nacionalno šolsko politiko, in njihovimi različnimi interesi. Ribbins in Gunter (2002) zato poudarjata, da je *področje delovanja vodje v izobraževanju* dosti širše, kot to velja za vodenje na drugih področjih, saj *sega iz organizacije*, praviloma vključuje tudi starše in širšo skupnost.

Sergiovanni (1996) trdi, da šole niso organizacije kot vse druge, temveč *moralne skupnosti*. Od drugih organizacij jih lahko ločimo glede na njihov pomen in pomembno drugačne vrednote, zato jih je mogoče *voditi samo s pomočjo moralne avtoritete*. Moralna avtoriteta vodje se razvije na podlagi iskanja soglasij z vsemi člani šolske skupnosti: učitelji, učenci, starši itd. Vodje, učitelji, starši in učenci morajo sprejemati odgovornost za svoja dejanja in čutiti obveznost in zavezanost, da počnejo prave stvari. Ni dovolj, da vodja šole ravna zgolj v skladu s svojimi prepričanji, v skladu s svojo vizijo razvoja šole, upoštevati mora socialno korist, skupne potrebe in spodbujati vse udeležence k višjim moralnim ciljem.

Fullan in Hargreaves (2000) zato ravnateljem svetujeta, naj poslušajo, se pogovarjajo o tem, kaj učitelji delajo, kaj cenijo, s čim so zadovoljni in s čim ne, na kaj so ponosni in kaj jih skrbi. Predlagata *sodelovalno vodenje*, ki je tesno povezano z dostopnostjo do virov. Vodenje je pogojeno prav s količino virov, ki jih ima vodja na voljo, z vsemi, ki so pripravljeni sodelovati. Pri tem je treba vključiti tudi šolsko okolje in se odzivati nanj.

Da so izobraževalne ustanove zelo *kompleksne skupnosti*, ugotavljajo tudi drugi teoretiki vodenja (Lingard in dr. 2003), zato je tudi problem odgovornosti zelo kompleksen. Različni vertikalni in hierarhični koncepti tu niso učinkoviti. Potrebno je *razvijanje »horizontalne odgovornosti«* učencev, staršev, pa tudi lokalne skupnosti. Naloga vodij je, da poiščejo vse razpoložljive dostope do znanja, ljudi in materialov ter jih z največjo ustvarjalnostjo kar najbolj pravično uporabijo za to, da bi dosegli visoko kakovost poučevanja in učenja vseh učiteljev in učencev.

Različni raziskovalci uspešnega vodenja šol (Harris in dr. 2003) ugotavljajo, da za vodenje šol ni preprostih receptov, da pa morajo biti uspešni vodje v izobraževanju sposobni *deliti odgovornost*, graditi pozitivne odnose in omogočati učiteljem, staršem in učencem dejavno vlogo pri izboljševanju dela šol.

Postavlja se vprašanje, kakšno raziskovanje je v teh posebnih razmerah vodenja v vzgoji in izobraževanju primerno.

### **Kakšno naj bo raziskovanje vodenja v vzgoji in izobraževanju?**

Guba (1996) na vprašanje, kakšno bi po njegovem mnenju moralo biti raziskovanje v izobraževanju, odgovarja:

1. Decentralizirano. Nesmiselna so prizadevanja za iskanje »splošnih resnic«, rešitev, zakonov za tako kompleksne situ-

ziskovanje vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij že od leta 2005. Zato v nadaljevanju najprej povzemamo njegove metodološke značilnosti.

### Metodološke značilnosti akcijskega raziskovanja

Akcijsko raziskovanje je bilo že od samih začetkov deležno ostre kritike zagovornikov metodologije, ki jo imenujemo tradicionalna, empirično-analitična ali kvantitativna. Očitali so mu predvsem neznanstvenost. S svojim konceptom in naravo raziskovanja naj ne bi zadostilo osnovnim metodološkim zahtevam: pri akcijskem raziskovanju ni neodvisnosti subjekta in objekta raziskovanja, ne potrjujejo se vnaprej postavljene hipoteze, gre za preučevanje posameznih primerov, kar onemogoča posploševanje, v njegovem okviru ni mogoče zadostiti kriterijem objektivnosti, zanesljivosti in veljavnosti (Mažgon 2001, 38). Vendar je na koncu šestdesetih in v začetku sedemdesetih let prišlo do bistvenega premika v spoznavno-teoretskih pogledih na celotno družboslovje. Metodološko omejeva, ki je značilnost empirično-analitične znanosti, pomeni za družboslovne in humanistične znanosti nedopustno redukcijo predmeta, kajti tu gre za spoznavanje smiselnih kontekstov in ne za splošno veljavna in objektivna znanstvena spoznanja (prav tam). Namen interpretativnega raziskovanja je razumeti pomen pojavov, dejavnosti, dogodkov, in sicer iz perspektive udeležencev preučevanega pojava. Tem zahtevam skuša zadostiti akcijsko raziskovanje.

Akcijsko raziskovanje izhaja iz *kvalitativne paradigme raziskovanja*, vendar to po mnenju teoretikov (Stringer 1996; Kemmis in Wilkinson 1998; Marentič Požarnik 1991; Elliott 1991; McNiff, Lomax in Whitehead 1996) ne predstavlja omejitve glede uporabe metod in tehnik za zbiranje podatkov. Po Elliottovem (1991) prepričanju mora metodologija, ki jo uporablja akcijsko raziskovanje, voditi k uresničitvi ciljev raziskave, zato je ni mogoče omejiti zgolj na kvalitativni pristop. Če kvantitativne metode ustrezajo namenu in ciljem raziskave, jih je nesmiselno zavračati.

Stringer (1996) ugotavlja, da akcijsko raziskovanje *išče pomen v okviru socialnega in kulturnega konteksta*. Problemi vsakdanje prakse se nikoli ne pojavijo ločeno od njenega konteksta. Metode in tehnike zbiranja podatkov morajo upoštevati zgodovino, kulturo, čustveni svet in celotno interakcijo prakse, kljub temu pa lahko uporabimo tudi tehnike kvantitativnega raziskovanja, če bomo z njimi pridobili koristne informacije.

Kemmis in Wilkinsonova (1998, 33) menita, da mora akcijsko raziskovanje prakse temeljiti na razumevanju *povezav med objektivnim in subjektivnim, individualnim in družbenim, preteklim in sedanjim*. Te celote pa ni mogoče raziskati le s kvalitativnimi ali le s kvantitativnimi tehnikami zbiranja podatkov, enostranski pristop bi lahko vodil do enostranskega pogleda na realnost prakse, zato se zavzemata za kombinacijo različnih raziskovalnih pristopov v akcijskem raziskovanju.

McNiff, Lomax in Whitehead (1996) poudarjajo, da v akcijskem raziskovanju *ni predpisanih poti, standardov*, kako ga izvajati. Ključni sta ustvarjalnost in inovativnost akcijskega raziskovalca, da bo v konkretni situaciji deloval razmeram in okoliščinam primerno.

Zelo podobno tudi Marentič Požarnikova (1991, 58) meni, da ne moremo govoriti o metodah in tehnikah, ki bi bile povsem specifične za akcijsko raziskovanje, izpostavlja pa nekatera načela in poudarke, ki se značilno kažejo pri načrtovanju, izbiri in uporabi tehnik v akcijskem raziskovanju:

1. V akcijskem raziskovanju skušamo povezati objektivno in subjektivno perspektivo udeležencev, zato je značilna izbira tehnik, ki to omogočajo. Dosledno se skušajo zblížati različne perspektive udeležencev, v nasprotju s tradicionalnim raziskovanjem, ki si prizadeva za zbiranje čimbolj objektivnih podatkov.
2. V akcijskem raziskovanju lahko med potekom raziskave pride do sprememb v načrtovanih instrumentih, če je to v skladu z novimi podatki, drugače kot pri tradicionalnem raziskovanju, pri katerem so raziskovalni instrumenti določeni in sestavljeni vnaprej ter po možnosti vnaprej sondažno preverjeni.
3. Ključno vprašanje pri izbiri določene tehnike je, ali nam bo z njo uspelo čimbolj vsestransko, problemu primerno, spremljati uvajanje akcijskih korakov. Drugače je pri tradicionalnem raziskovanju, pri katerem je večina tehnik usmerjenih v zbiranje kvalitativnih podatkov, ki omogočajo uporabo statističnih postopkov preverjanja hipotez.

Omejevanje glede izbire tehnik se navedenim teoretikom ne zdi smiselno, saj nam prav kombiniranje različnih tehnik, virov podatkov, metod in teorij omogoča popolnejše preučevanje izbranega pojava. Čeprav navadno prevladujejo tehnike zbiranja podatkov, ki so se razvile v okviru kvalitativnega raziskovanja, saj omo-

acije, kot je izobraževanje. Problem je vedno v podrobnostih in brez dobrega poznavanja konteksta ni mogoče reševati konkretnih problemov. Problemi pa so vedno konkretni, zato mora biti tudi raziskovanje vezano na kontekst.

2. Brez zakonitosti, ki bi ga omejevale. Metodološki kriteriji tradicionalnega raziskovanja, kot sta npr. objektivnost in generalizacija, so za raziskovanje socialnih situacij, kakršna je izobraževanje, manj pomembni. Tu ugotavljamo, kako posameznik dojema stvarnost, zato nam kriteriji objektivnosti in posploševanja niso ravno v pomoč.
3. Sodelovalno. Ne bi smelo biti funkcionalnega ločevanja med raziskovalcem in subjektom raziskovanja. Le tisti, katerih kulturo, prepričanja, prakso itd. raziskujemo, so pravi strokovnjaki in upoštevati je treba njihovo perspektivo. Primerna se zdi uporaba izraza »udeleženci«, saj vsi vplivajo na potek raziskave in njene rezultate.

Poglejmo, ali so navedene značilnosti po trinajstih letih od objave še aktualne in, kar je še pomembneje, ali ustrezajo današnjemu izobraževalnemu okolju v Sloveniji.

J. Erčulj (2008, 4) poroča, da je na konferenci »Spodbujanje inovativnosti in ustvarjalnosti – odgovor šol na izzive družbe prihodnosti«, ki je potekala v okviru slovenskega predsedovanja Evropski uniji, uvodničar opozoril, da bodo mladi kos ključnim izzivom prihodnosti le, če bo šola spodbujala podjetniški duh ter razvijala sposobnosti in spretnosti za digitalno, globalno družbo. Podobne smernice najdemo tudi v delovnem dokumentu z naslovom Šole za 21. stoletje (Komisija evropskih skupnosti 2007), v katerem je izobraževalno okolje opredeljeno s hitrim tehnološkim razvojem in naraščajočo internacionalizacijo. Šola naj bi zato razvijala predvsem socialne, komunikacijske, kulturne in podjetniške kompetence. Sporočilo ene od delavnic na omenjeni konferenci pa je bilo tudi, *da bodo rešitve za to nepredvidljivo, negotovo in zahtevno področje morale nastajati v lokalnih okoljih*. To velja tako za izobraževalne sisteme kot za posamezne organizacije znotraj njih.

Vse hitrejše spremembe pa ne vplivajo le na izobraževalne sisteme in organizacije znotraj njih, temveč tudi na postavljanje njihovih ciljev.

Bečaj (2008, 9) poudarja, da smo ob zadnjih temeljnih kurikularnih spremembah npr. zapisali, da bi radi imeli bolj dejavne učence, ki zaupajo vase in so sposobni samostojnega, ustvarjalnega in kritičnega mišljenja in presojanja. To so lastnosti, ki jih

zahteva današnji čas, saj so spremembe na vseh področjih življenja tako hitre, da ne vemo prav dobro, kakšno znanje in kakšne spretnosti bodo današnji učenci potrebovali na svoji poklicni poti.

Razvijanje kritičnosti, iznajdljivosti in samostojnosti ni mogoče v kakršnikoli razmerah. *Tak način poučevanja zahteva ustrezno avtonomijo in decentraliziran šolski sistem, zahteva avtonomne in prilagodljive šole*, saj učitelji učencem zahtevanih razmer ne morejo zagotoviti, če jih niso deležni tudi sami.

Bečaj (2008, 16) meni, da so navedeni cilji, ki smo si jih zastavili, očitno pravi in prav tako pot, ki vodi do njihove uresničitve. Toda izkušnje iz preteklosti nas opozarjajo, da je spreminjanje šolskega sistema zelo zahtevno in težavno. Aktualna decentralizacija vzgojno-izobraževalnega sistema, potreba po povečani avtonomiji in opolnomočenju šol pomenijo spremembo, ki zahteva temeljit paradigmatski zasuk, in prav to utegne biti pri njihovem uveljavljanju največja težava. Miselnost se bo po njegovem mnenju samodejno spreminjala z razpravljanjem šolskega kolektiva o ciljih, vrednotah, ki jim je treba slediti. Poiskati bodo morali ustrezne načine dela, iskati soglasja za posamezne projekte in korake, razpravljati o doseženih rezultatih in morebitnih posledicah sprejetih ukrepov.

Meni, da potrebne spremembe zahtevajo predvsem spremembo kulture in obstoječe miselnosti. Naloga učiteljev ne bo le kakovostno poučevanje, pač pa tudi sodelovanje pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovostnega delovanja šole. To pa seveda zahteva razvijanje sodelovalne kulture in timskega dela.

Na podlagi navedenih značilnosti vzgojno-izobraževalnega okolja pri nas lahko sklenemo, da so zahteve, naj bo raziskovanje v izobraževanju decentralizirano, sodelovalno in brez metodoloških omejitev tradicionalnega raziskovanja, kot jih navaja Guba (1996), še danes in tudi pri nas zelo aktualne.

Centralizirano predpisovanje ciljev je preživelo, oddaljena šolska politika nima odgovorov na vprašanje, kako kar najbolj razvijati navedene potencialne posameznega učenca v njegovem specifičnem okolju. Zato bodo morali šolski kolektivi tudi raziskovati. Soočiti se bodo morali z realno situacijo in možnostmi svojega delovanja. Opredeliti bodo morali svoja izhodišča, ki bodo morala temeljiti na ustrezno zbranih podatkih, in vse to v vsakodnevnih razmerah praktikov raziskovalcev. Potrebovali bodo ustrezne raziskovalne pristope.

Eden od pristopov, ki po našem prepričanju ustreza tem zahtevam, je akcijsko raziskovanje, ki ga Šola za ravnatelje uvaja v ra-

gočajo bolj poglobljen vpogled in individualno izražanje mnenj o preučevanem problemu (npr. nestandardiziran intervju, dnevnik, avdio posnetki), uporabljamo tudi tehnike, ki so značilne za kvantitativno raziskovanje (vprašalniki, ocenjevalne lestvice).

McNiff, Lomax in Whitehead (1996, 16–7) pa so metodološke značilnosti akcijskega raziskovanja opredelili takole:

1. *Predanost izboljšanju pedagoške prakse.* Spremembe se vedno uvajajo v skladu s profesionalnimi vrednotami, zato jih je treba vedno znova preverjati. Osrednja vrednota, ki jo sprejema večina akcijskih raziskovalcev, je spoštovanje vrednot in stališč vseh udeležencev.
2. *Raziskovalna vprašanja posebne vrste.* Raziskovalna vprašanja naj bi se začejala z besedami »Kako lahko jaz izboljšam ...?« Pomembno je torej postavljati raziskovalna vprašanja v prvi osebi ednine, kajti po prepričanju avtorjev (prav tam, 16) določena raziskovalna vprašanja in hipoteze vodijo v določene vrste raziskav, in številna od njih niso primerna za akcijsko raziskovanje.
3. *Umestitev sebe v središče raziskovanja.* Vsak raziskovalec mora prevzeti odgovornost za svoja dejanja, stati za svojimi trditvami in raziskovalnimi utemeljitvami.
4. *Kontrola nad uvajanjem sprememb.* Akcijski raziskovalec mora sistematično nadzirati svoje postopke in motive, biti kritičen do svojih ugotovitev in interpretacij ter odprt za drugačne poglede. Obenem naj ravna v skladu s svojimi vrednotami in naj ne pozabi na osnovni namen svoje akcije: izboljšati svojo prakso, biti sistematičen, omogočiti kritičen vpogled itd.
5. *Sistematično zbiranje podatkov.* Pomemben rezultat akcijske raziskave je drugačno razumevanje svoje profesionalne prakse. Sistematično zbiranje podatkov je pomembno zato, da lahko akcijski raziskovalec natančno dokaže, kako je potekal uvid, kako je potekalo učenje. Težavno pri zbiranju podatkov je, da ni mogoče vedno natančno predvideti, kateri podatki bodo pomembni v naslednjih fazah raziskave. Kljub temu jih moramo zbirati v skladu z določenim načrtom.
6. *Zagotavljanje avtentičnih opisov postopkov.* Pogosta napaka akcijskih raziskovalcev je, da mešajo svoje interpretacije in poglede z opisi zbranih podatkov. S tem zmanjšujejo avtentičnost svojih poročil. Zato je treba poročila na podlagi dejstev pregledno ločiti od osebnih refleksij in opažanj ter izmišlje-

nih (*factionalised*) navedb, katerih namen je varovanje identitete.

7. *Interpretacija postopkov.* Celoten postopek akcije je najbolje najprej podrobno opisati, šele nato interpretirati. Kolikor je le mogoče, se moramo izogniti pristranskim sklepom glede lastnega delovanja. S tem namenom je dobro pridobiti druge ljudi, ki naj preverijo naše interpretacije.
8. *Predstavitve celotne akcijske raziskave.* Celoten potek akcijske raziskave je pogosto zelo kompleksen in težko predstavljaljiv. Avtorji zato predstavijo nekaj izvirnih primerov. Nekateri raziskovalci to storijo v obliki zgodbe, risbe itd.
9. *Veljavnost rezultatov akcijske raziskave.* Veljavnost, kot jo razume tradicionalno raziskovanje, temelji na prepričanju, da je to, kar je spoznavno, tudi objektivno dostopno. Ta tradicionalna logika pa je za akcijsko raziskovanje neprimerna. Pri akcijskem raziskovanju je osebna izkušnja, ki si jo deli več ljudi, že dober temelj za dokazovanje veljavnosti.
10. *Objavljanje.* Pri tem niso mišljene zgolj objave v revijah, na konferencah, temveč sporočanje ugotovitev v najširšem pomenu besede. Deliti jih moramo z drugimi ljudmi, še zlasti s kolegi. Tako bomo raziskavo umestili v socialni kontekst, in pokazalo se bo, ali je del resničnega sveta. To je najboljša pot do njene veljavnosti.

Če torej povzamemo, so tisto, po čemer se akcijsko raziskovanje razlikuje od drugih oblik raziskovanja, njegovi metodološki principi in ne metode. Gre za raziskovanje praktikov, ki je seveda decentralizirano in temelji na dobrem poznavanju konteksta ter rešuje konkretne probleme. V ospredju je ugotavljanje stvarnosti, kot jo dojema posameznik, in ne kriteriji posploševanja in objektivnosti. Gre za sodelovalno raziskovanje, brez funkcionalnega ločevanja med raziskovalcem in subjektom raziskovanja.

### **Modeli vodenja v vzgoji in izobraževanju in njihova združljivost z akcijskim raziskovanjem**

Vodenje v vzgoji in izobraževanju seveda ni in ne bo nikoli enovito, temveč bodo v rabi različni modeli. Ob uvajanju akcijskega raziskovanja pri vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij se postavlja tudi vprašanje, koliko je teorija akcijskega raziskovanja združljiva z različnimi modeli vodenja in še posebej vodenja v izobraževanju. Ali obstajajo nekatere podobnosti in/ali skupne predpostavke?



PREGLEDNICA 1 Različni pogledi na vodenje

Tradicionalni	Sodobni
Vodenje je v rokah posameznikov.	Vodenje je lastnost socialnih sistemov.
Vodenje temelji na hierarhiji in je vezano na položaj.	Vodenje se lahko pojavi kjerkoli.
O vodenju govorimo, ko vodja vpliva na zaposlene.	Vodenje je kompleksen proces medsebojnega vplivanja.
Vodenje je drugačno in pomembnejše od managementa.	Ločevanje vodenja od managementa je nekoristno.
Vodje so različni.	Vsakdo je lahko vodja.
Vodje odločilno vplivajo na organizacijsko uspešnost.	Vodenje je eden od številnih dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost.
Učinkovito vodenje lahko posplošimo.	Kontekst vodenja je odločilen.

Povzeto po Simkins 2005, 12.

PREGLEDNICA 2 Primerjava pogledov sodobnih teorij vodenja in teorije akcijskega raziskovanja

Sodobne teorije vodenja	Teorija akcijskega raziskovanja
Vodenje je lastnost socialnih sistemov.	Akcijsko raziskovanje je metoda preučevanja kompleksnih socialnih situacij.
Vodenje je kompleksen proces medsebojnega vplivanja.	Akcijsko raziskovanje vključuje vse, ki jih preučevani problem zadeva.
Ločevanje vodenja od managementa je nekoristno.	Pri akcijskem raziskovanju imamo vedno pred očmi celotno raziskovalno polje.
Vsakdo je lahko vodja.	Vsakdo je lahko raziskovalec lastne prakse.
Kontekst vodenja je odločilen.	Akcijsko raziskovanje vedno izhaja iz konteksta, iz konkretne situacije.

Bush na primer ugotavlja (2003, 113–130), da modeli vodenja, ki posvečajo veliko pozornost posamezniku, njegovemu dojetanju in razumevanju organizacije, dogodkov in situacij, ponujajo dobro osnovo za kvalitativno raziskovanje v vzgoji in izobraževanju. »Subjektivni modeli« vodenja organizacijo razumejo kot socialno konstrukcijo, ki nastane z interakcijo vseh njenih članov. Tak pristop ustreza interpretativnim oziroma kvalitativnim raziskovalnim metodam, ki v središče prav tako postavljajo individualno percepcijo.

Za potrebe primerjave lahko različne modele vodenja, poenostavljeno, na podlagi njihovih različnih pogledov, razdelimo v dve veliki skupini, in sicer na tradicionalne in sodobne modele (preglednica 1).

Ta shematični pregled različnih pogledov na vodenje nam pokaže, da so sodobne teorije vodenja mnogo bližje teoriji akcijskega raziskovanja (preglednica 2).

Za podrobnejšo primerjavo smo med številnimi sodobnimi te-

orijami vodenja v vzgoji in izobraževanju izbrali distribuirano vodenje, eno od sodobnih teorij vodenja, ki jo teoretiki v zadnjih letih priporočajo kot primeren odgovor na izzive vodenja v vzgoji in izobraževanju.

Pri prebiranju teorije lahko naletimo na težave, ko želimo razmejiti distribuirano vodenje od npr. sodelovalnega (*colaborative*), vodenja s poverjanjem (*shared*), situacijskega (*situational*) vodenja. Lahko pa rečemo, da je zanj, kot za številne sodobne teorije vodenja, značilna skupinska oblika vodenja, gre torej za vodenje, ki ni vezano le na enega nosilca. Spillane (2006, 4) ga je opredelil s tremi ključnimi principi:

1. ključnega pomena je praksa vodenja,
2. vodenje je posledica interakcije med vodjem, zaposlenimi in njihovo situacijo,
3. situacija določa prakso vodenja in je posledica prakse vodenja; gre za dvosmerni vpliv.

Navedeni principi distribuiranega vodenja nam bodo služili kot podlaga za primerjavo morebitne skladnosti principov tega načina vodenja s principi akcijskega raziskovanja.

Spillane (prav tam) meni, da je za razumevanje vodenja v izobraževanju praksa dosti pomembnejša od preučevanja pravil, struktur, funkcij. Preučevanje vodij tukaj torej zamenja preučevanje prakse, analize vodenja in njegovo raziskovanje se mora usmeriti v aktualno prakso.

Tako razmišljanje izrazito podpira akcijsko raziskovanje kot metodo raziskovanja prakse. Številni teoretiki (Elliott 1991; Stringer 1996; 2004) vidijo prevladujoči motiv akcijskega raziskovanja prav v preučevanju prakse, v boljšem razumevanju njenega konteksta in prizadevanju za njeno izboljšanje.

Teorija distribuiranega vodenja razume vodenje kot interakcijo. Praksa vodenja je posledica medsebojnega vplivanja vodje, zaposlenih in njihove situacije, saj ne gre, kot npr. pri nekaterih tradicionalnih teorijah vodenja, za nabor lastnosti, dejanj vodje ali za monopol vodenja. Ta teorija razume vodenje kot kolektivno delovanje, ki v vodstvene dejavnosti vključuje mnogo posameznikov (Spillane 2006).

Tudi tu prihaja do ujemanja s principi akcijskega raziskovanja, ki načrtno raziskuje odnose med posameznikom in družbo, pomaga posameznikom razumeti, kakšna je njihova individualna vloga v družbi in kakšni so odnosi z drugimi člani skupnosti (Kemmis in Wilkinson 1998). Njegov pristop temelji na kolektivnem, so-

delovalnem, samokritičnem raziskovanju praktikov (Carr in Kemmis 1986).

Vodenje je rezultat dvosmernega vpliva: situacija sooblikuje prakso vodenja in se v tej situaciji hkrati oblikuje sama (prav tam). Praksa pa je tudi eden od temeljev za teorije akcijskega raziskovanja in njeni teoretiki opozarjajo na nujnost dovolj širokega razumevanja tega termina. Prakso oblikujejo posamezniki v interakciji z drugimi ljudmi, praksa torej vsebuje individualni in družbeni vidik, subjektivno in objektivno. Oba vidika pa sta potrebna za razumevanje, kako praksa v resnici poteka (Kemmis in Wilkinson 1998, 28–34).

Sklenemo torej lahko, da so pogledi nekaterih teorij vodenja zelo usklajeni s pogledi akcijskega raziskovanja. Praviloma bomo take teorije lažje našli med sodobnimi teorijami, vsekakor pa to lahko trdimo za distribuirano vodenje.

Ugotovili smo torej ujemanje principov distribuiranega vodenja in akcijskega raziskovanja na teoretični ravni, kako pa naša praksa?

Današnje vzgojno-izobraževalno okolje v Sloveniji potrebuje avtonomne učitelje in ravnatelje, ki jih je za to treba opolnomočiti. Po mnenju Erčuljeve (2008) sta pri tem ključna dva dejavnika: profesionalni razvoj učiteljev in vodenje, ki daje učiteljem dovolj strokovne moči. »Način vodenja torej odločilno vpliva na to, ali bodo učitelji svoje znanje lahko tudi uporabili, kar pomeni, da bodo v resnici opolnomočeni.« (Str. 7.) Izkušnje v Mrežah učečih se šol so pokazale, da je način vodenja, ki zadosti tej zahtevi, distribuirano vodenje. »Osnovna podmena distribuiranega vodenja je vključevanje več ljudi v vodenje oziroma razpršitev moči med več oseb. Gre za skupinsko delovanje, ki poteka v odnosih med vodji, zaposlenimi in situacijo. Pri distribuiranem vodenju moramo priznati in ceniti strokovnost različnim ljudem, ki tako sodelujejo pri strokovnih odločitvah.« (Str. 7.)

Praksa v vzgoji in izobraževanju pri nas torej kaže, da je distribuirano vodenje eden od dejavnikov, ki omogočajo opolnomočenje učiteljev. Na podlagi tega lahko sklepamo, da je distribuirano vodenje ustrezen odgovor na zahteve aktualnega izobraževalnega okolja v Sloveniji in da je akcijsko raziskovanje raziskovalna metoda, ki je združljiva z njim.

Akcijsko raziskovanje vodenja, ki »izkoristi vse bogastvo praktičnih pristopov in omogoči komunikacijo med različnimi pogledi, stališči, razumevanji prakse« (Kemmis 2006), ki »vedno izhaja iz konkretnih problemov in se nanaša na praktična vprašanja« (Krek

in Vogrinc 2007) in ki nenazadnje zahteva tudi temeljit paradigmatični zasuk v smeri kvalitativnega raziskovanja, ko »praktik s pomočjo kritične refleksije širi svoje znanje in zavedanje o lastnem delovanju« (Kemmis in Wilkinson 1998), se zdi ustrezna metoda, ki podpira aktualne zahteve po večji avtonomiji šol, decentralizaciji in opolnomočenju.

## Literatura

- Bečaj, J. 2008. Avtonomija, decentralizacija, opolnomočenje in šolska kultura. *Vzgoja in izobraževanje* 39 (3): 9–18.
- Bush, T. 2003. *Theories of educational leadership and management*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Carr, W., in S. Kemmis. 1986. *Becoming critical: knowing through action research*. Geelong: Deakin University Press.
- Elliott, J. 1991. *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- Erčulj, J. 2008. Opolnomočenje za današnje izobraževalno okolje. *Vzgoja in izobraževanje* 39 (3): 4–8.
- Komisija evropskih skupnosti. 2007. Šole za 21. stoletje. Delovni dokument služb komisije, SEC(2007)1009.
- Fullan, M., in A. Hargreaves. 2000. *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Guba, E. 1996. Foreword. V *Action research: a handbook for practitioners*, ur. E. T. Stinger, ix–xiii. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guba, E. D., in Y. S. Lincoln. 1988. Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? V *Qualitative approaches to evaluation in education: the silent scientific revolution*, ur. E. D. Fetterman, 89–115. New York: Praeger.
- Harris, A., C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves in C. Chapman. 2003. *Effective leadership for school improvement*. London in New York: RoutledgeFalmer.
- Kemmis, S., in M. Wilkinson. 1998. Participatory action research and the study of practice. V *Action research in practice*, ur. B. Atweh, S. Kemmis in P. Weeks, 21–36. London: Routledge.
- Krek, J., in J. Vogrinc. 2007. Učitelj – raziskovalec vzgojno-izobraževalne prakse. V *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*, ur. J. Krek, T. Hodnik Čadež, J. Vogrinc, A. Scherl Kafol, T. Devjak in V. Štemberger, 23–57. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lingard, B., D. Hayes, M. Mills in P. Christie. 2003. *Leading learning: making hope practical in schools*. Maidenhead: Open University Press.
- Marentič Požarnik, B. 1991. Razlike med tradicionalnim empirično analitičnim in akcijskim raziskovanjem. V *Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli*, ur. M. Cerar, 49–64. Radovljica: Didakta.
- Mažgon, J. 2000. Akcijsko raziskovanje kot alternativa tradicionalnemu

- empiričnemu pedagoškemu raziskovanju ali kot njegova nadgradnja. Magistrsko delo, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- McNiff, J., P. Lomax in J. Whitehead. 1996. *You and your action research project*. London: Routledge.
- Ribbins, P., in H. Gunter. 2002. Mapping leadership studies in education. *Educational Management, Administration and Leadership* 30 (4): 359–385.
- Sergiovanni, T. J. 2000. *Leadership for the schoolhouse: how is it different? Why is it important?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Simkins, T. 2005. Leadership in education: ‘what works’ or ‘what makes sense’? *Educational Management, Administration and Leadership* 33 (1): 9–26.
- Spillane, J. P. 2006. *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stringer, E. T. 1996. *Action research: a handbook for practitioners*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- . 2004. *Action research in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.



## Spremljanje procesa učenja otrok v vrtcu

Alojz Širec

*Predavatelj v Šoli za ravnateljce*

*alozj\_sirec@t-2.net*

Lučka Babuder, Milena Brusnjak,  
Marta Drofenik in Ivana Leskovar

*Ravnateljice v programu*

*Vodenje za učenje*

### Uvodne misli

V projekt *Vodenje za učenje* so se leta 2008 prvič vključile tudi ravnateljice vrtcev. Delo projektne skupine je dokazalo, da je tovrstno izobraževanje ravnateljev ustrezno in da je tak pristop potreben tudi za ravnatelje in ravnateljice vrtcev.

Šola za ravnateljce si je že vrsto let prizadevala ne le animirati, temveč tudi praktično usposobiti ravnateljice in ravnatelje za njihovo temeljno opravilo, to je *pedagoško vodenje*. Udeleženci so se na različnih izobraževalnih oblikah (redni moduli, nadaljevalne oblike izobraževanja, mentorske skupine ravnateljev, mreže itd.) že doslej kalili za to svojo pomembno nalogo. Pri pa tem je bilo vedno nekaj težav, ker se pojma pedagoško vodenje ni dalo povsem enoznačno opredeliti. Predvsem gre za razločevanje med pedagoškim vodenjem in menedžerskimi opravili. Še več, ne le da gre pri pedagoškem vodenju za dokaj nedefiniran pojem, v praksi je tudi dokaj izmuzljiv, saj je, kot ugotavlja Koren (2007), »v izobraževanju ... vse več dejavnikov, ki spodbujajo podjetništvo« (str. 137). In posledica tega je, da številni ravnatelji ne skrbijo več predvsem za spodbujanje učinkovitega učenja na eni in strokovnega razvoja strokovnih delavcev na drugi strani. Zato se v svetu in pri nas vse bolj vsiljuje misel, da je treba ravnatelje znova usmeriti v vseskozi edino učinkovito poslanstvo – v skrb za uspešno in učinkovito učenje. Prav zaradi tega raje kot o pedagoškem vodenju govorimo o ravnateljevem vodenju za učenje.

Zamisel, ki se je porodila leto nazaj, nekoliko odstopa od dosedanjih v slovenski izobraževalni praksi. Gre za projekt, v katerem si manjša skupina ravnateljic in ravnateljev (z eno izmed skupin štirih ravnateljic vrtcev sem leta 2008 tudi sam sodelo-

val) eno leto organizirano izmenjuje svoje znanje in izkušnje v zvezi s pedagoškim vodenjem oziroma vodenjem za učenje, kakršen je tudi naziv projekta. Pri tem ima Šola za ravnatelje zgolj vlogo *pobudnika* (razpiše projekt in določi koordinatorje), *mediatorja* (poskuša vzpodbujati in vzdrževati strokovno razpravo) in *usmerjevalca* (usmerja razpravo in ravnateljevo dejavnost v temeljna področja ravnateljevega dela, katerih vloga je učenje učencev oziroma dijakov). Vsekakor pa ves čas budno spremlja in ocenjuje oziroma vrednoti učinke in v ta proces vpleta tudi sodelujoče. Tako ravnateljem in ravnateljicam nevsiljivo ponuja model možnega vodenja v njihovem pedagoškem kolektivu.

Leta 2008 so sodelujoče ravnateljice vrtcev po skrbnem premisleku v svojih pedagoških kolektivih izbrale vrsto pomembnih nalog, katerih uresničevanje bi lahko (po njihovem mnenju) pomagalo izboljševati proces in rezultate učenja. Številne naloge so seveda zapisale v letne delovne načrte. Odločile pa so se tudi, da bodo eno izmed tako izpostavljenih nalog vse uvrstile v letne delovne načrte za šolsko leto 2008/2009. Po tehtnem premisleku so izbrale nalogo *Spremljanje procesa učenja v vrtcu*. Menile so namreč, da brez načrtnega in poglobljenega spremljanja pedagoškega procesa (učenja) ni mogoče realno analizirati in vrednotiti dosežkov dela v vrtcu, oteženo pa je tudi načrtovanje nadaljnega razvoja izobraževalnih nalog in vzporedno s tem profesionalnega razvoja strokovnih delavcev.

Omeniti moramo še eno pomembno dejstvo, in sicer, da sodelujoče ravnateljice niso obravnavale predpisanega kurikula za vrtce (kot so v delavnici januarских nadaljevalnih modulov zmotno pričakovale (očitale) posamezne ravnateljice), temveč so razpravljale o strategijah za njegovo uveljavljanje v procesu vodenja učenja otrok v vrtcu in jih preizkušale, kar je neodtujljiva pravica ravnateljev.

## Učenje otrok v vrtcu

V projekt *Vodenje za učenje* so se ravnateljice vključile zaradi želje, da bi izboljšale kakovost vzgojno-izobraževalnega dela. S spremljanjem procesa učenja v oddelkih vrtcev ugotavljajo, kakšni sta stopnja vključenosti otrok v načrtovanje in kakovost izvajanja kurikula za vrtce.

Pogledi na učenje najmlajših so se skozi zgodovino spreminjali, vse od dilem o tem, ali lahko v vrtcu govorimo o učenju, do tega, da so bile dejavnosti strogo strukturirane. V Sloveniji zasledimo



- *komunikacijske*: razumejo sporočila in jih znajo posredovati drugim, razvijejo temeljne komunikacijske veščine.

Odrasli v vrtcu s svojim vedenjem v celoti delujejo spodbudno in pomirjajoče. Vljudnost in spoštovanje v njihovi komunikaciji in vedenju sta za otroke zgled (Bahovec in dr. 1999). Taka vloga odraslega je kompleksna in se razvija postopoma.

Spremljanje procesa učenja v vsakodnevnem načrtovanem in izvedbenem kurikulumu pa daje vpogled v vzgojiteljčino oziroma vzgojiteljevo delovanje in ponuja možnost za podporo njenemu oziroma njegovemu profesionalnemu razvoju.

### **Kaj pa strokovni delavci in delavke v vrtcih menijo o svojem poslanstvu in nalogah vrtca?**

Ena izmed definicij učenja je, da je učenje kvalitativno spreminjanje obstoječih pojmov in pogledov. Je proces postopnega ustvarjanja smisla, globljega razumevanja, ustvarjanja pomena in novih povezav. To pomeni, da znamo več, da gledamo na stvari drugače in da se ob tem tudi sami celovito spreminjamo.

Razvoj vrtcev v državah z razvitim in kakovostnim sistemom predšolske vzgoje gre po mnenju dr. Ljubice Marjanovič Umek v smer notranjega razvoja in še zlasti v smer zagotavljanja *možnosti za razvoj in učenje* otrok, ki prihajajo iz drugojezičnega ali manj spodbudnega kulturnega in socialnega okolja, predvsem v obdobju zgodnjega otroštva. To zahteva *kakovostne programe* predšolske vzgoje, ki naj bi jih izvajali *dobro usposobljeni* strokovni delavci.

Obe postavki se nam zdita pomembni tako pri zavedanju o tem, zakaj je učenje pomembno, kot pri spremljanju procesa učenja. Skriti kurikulum ponuja vrsto vzgojnih dejavnikov, ki so se izkazali za bistveno bolj učinkovite kot načrtovana učna snov, določena z uradnim kurikulumom. Najpomembnejša vzgojna dejavnika, ki ju uvrščamo v skriti kurikulum, sta tako *osebnost strokovnega delavca* (naša vzgoja je bila drugačna od vzgoje otrok v današnjem času) kot *»vrtčevska«* skupnost (dejavniki, s katerimi oblikujemo pravila za življenje v vrtcu).

V projektu *Vodenje za učenje* je bil naš namen raziskati, kako zagotavljamo pogoje za uspešno učenje v vrtcu. Poleg našega videanja nas je zanimalo, kako o tem razmišljajo strokovni delavci in delavke. Vprašanja, ki smo jih oblikovali v projektni skupini in za katera menimo, da je o njih potrebno nenehno razmišljati, smo v obliki ankete zastavili tudi njim.

Pomembno se nam zdi, da bi strokovni delavci in delavke jasno vedeli, *kaj naj otrok zna, ko bo zapustil vrtec*. Prav tako je pomembno razmišljanje strokovnih delavcev, *kaj lahko oni sami naredijo*, da bi otroci dosegli ta znanja, spretnosti, sposobnosti, vrednote ..., in *kakšno pomoč pričakujejo od ravnatelja/-ice*. To so bila tri ključna vprašanja, ki smo jih v obliki anketnega vprašalnika zastavili strokovnim delavkam in delavcem v naših vrtcih.

Če strnemo njihova razmišljanja, strokovni delavci opozarjajo na:

- pomembnost razvijanja vrednot, ki se izražajo v kulturi vedenja in spoštovanja (solidarnost in tolerantnost, prijateljstvo, ljubezen, strpnost, čut za pomoč sočloveku, sprejemanje drugačnosti oziroma različnosti (medkulturnost), spoštovanje pravil in dogovorov, sposobnost zdravega načina življenja, odnos do lastnine, empatija);
- trajnost in uporabnost znanja in procesov, ki bi to zagotavljali;
- doseganje temeljnih znanj, razvijanje ustvarjalnega, kritičnega in funkcionalnega mišljenja, povezovanje in uporabo praktičnih znanj in izkušenj, razvijanje komunikacijskih spretnosti;
- razvijanje in spodbujanje ustvarjalnosti;
- razvijanje pozitivne samopodobe;
- razvijanje dinamičnih lastnosti, kot so podjetnost, ustvarjalnost, iniciativnost, samozavest, odgovorno odločanje, zmožnost sodelovanja v timih, zmožnost samostojnega razreševanja konfliktov itd.

Tudi v razmišljanjih o tem, kaj same naredijo za to, da bi otroci pridobili predvidena znanja, sposobnosti in izkušnje, so vzgojiteljice samozavestne in opozarjajo na celo vrsto svojih dejanj z različnih področij, kot na primer:

- *na kognitivnem področju*: z izkušenjskim učenjem v spodbudnem učnem okolju, s spodbujanjem samostojnega mišljenja, z aktivnim učenjem, z omogočanjem aktivne vloge v vsem, kar delajo, z eksperimentalnim delom, s samostojnim raziskovanjem pojavov in problemov itd.;
- *na gibalnem področju*: s skrbjo za redno gibanje, tudi v naravi;
- *na socialno-čustvenem področju*: z osebnim zgledom, z navajanjem otrok na pravila lepega vedenja in na korektne med-

- *faza ocenjevanja*: ravnatelj/-ica pripravi potrebno vsebino in gradivo za ocenjevanje uspešnosti učenja otrok ter izbere ocenjevalne instrumente in jih predstavi strokovnim delavkam in delavcem;
- *faza evalvacije*: ravnatelj/-ica pojasni zbrane rezultate ocenjevanja in presodi o tem, kakšen je bil napredek pri učenju otrok, o čemer obvesti vzgojiteljski zbor in starše;
- *faza refleksije*: ravnatelj/-ica ponudi informacijo o uspešnosti predhodnih faz in mu/ji daje podlago za odločitve o potrebnih spremembah pri učenju in evalvaciji.

### **Oblikovanje področij in postopek uvajanja sprememb v vrtcu**

Namen anketiranja sodelavk in sodelavcev je bil tudi ta, da bi ravnateljice pridobile morebitne pobude za spremembe, ki bi jih vnesli v letne delovne načrte, in hkrati podporo pedagoškega zbora pri realizaciji novosti.

Udeleženke projekta so se na podlagi razmisleka po daljši razpravi odločile za skupno temo, ki bi jo (poleg svojih, že predvidenih) načrtovali za prihodnje šolsko leto. Odločale so se na podlagi nekaj kriterijev:

- tema mora biti aktualna,
- povezana naj bo z učenjem,
- spremljanje realizacije lahko ponudi prve rezultate že med šolskim letom.

Po tehtnem premisleku so izbrale tematiko, ki so jo strnile pod imenom: *Spremljanje procesa učenja otrok v vrtcu*.

Vsem sodelujočim se je zdelo posebej pomembno, da pripravijo postopek oziroma model, ki bi ga lahko koristno uporabili tudi v drugih primerih uvajanja novosti. Zato je projektna skupina oblikovala naslednji postopek:

1. *Utemeljitev naloge*. Tako ravnateljice kot tudi strokovne delavke (rezultati ankete) vrtcev opozarjajo na pomen učenja otrok že v najzgodnejših obdobjih bivanja v vrtcu. Prepričane so, da učenje v predšolskem obdobju pomeni trdno osnovo za poznejša stališča do šole in do vzgojno-izobraževalnega procesa. Da pa bi to dosegli, morajo biti otroci tudi sami vpleteni v proces učenja. Le tako pridobijo izkušnje, na podlagi katerih se dokopljejo do lastnih zmožnosti in sposobnosti, ki jih razvijajo.

Predvidena skupna naloga zahteva, da v sodelujočih vrtcih na podlagi kurikula opredelijo cilje in vsebine učenja otrok, njihovo vključenost (od načrtovanja do izvedbe) in načine spremljanja učinkov.

Prav spremljanje procesa učenja se je zdelo sodelujočim ravnateljicam osrednje vprašanje, vredno njihovega angažiranja v prihodnjem šolskem letu.

2. *Cilji projekta Spremljanje procesa učenja v vrtcu.* Sodelujoče v projektu so opredelile nekaj naslednjih najpomembnejših ciljev, ki naj bi jih dosegli skupaj:
  - Ustvarjanje pogojev, v katerih otroci razvijajo sposobnost sprejemanja odgovornosti za svoja dejanja in sposobnosti individualnega ter skupinskega učenja.
  - Spodbujanje in upoštevanje kompetentnosti otrok na vseh ravneh – od načrtovanja do priprave učnega okolja in do izvedbe.
  - Razviti sposobnost otrokove lastne udeležbe pri konstruiranju novih znanj, veščin ...
  - Raziskati stališča strokovnih delavcev do spremljanja procesa učenja v vrtcu.
  - Razviti uporabne načine in instrumentarije za spremljanje učenja otrok v vrtcu.
  - Pripraviti priporočila za prakso (kdaj, kje, kaj, kdo, zakaj, kako ... spremljati proces učenja v vrtcu).
  - Pripraviti priporočila za prakso v zvezi s strategijami smiselnega učenja otrok v vrtcu in z vključevanjem rezultatov opazovanja v načrtovanje.
3. *Izvajalci.* Projektna skupina ravnateljic je opredelila morebitne izvajalce skupne naloge, in sicer so to:
  - strokovne delavke oziroma delavci,
  - posebna projektna skupina, ki naj usmerja in nadzira potek projekta,
  - svetovalne delavke in delavci (če so v vrtcu),
  - ravnateljica.
4. *Strategije za izvedbo naloge in roki (akcijski načrt).* Ravnateljice so se dogovorile za časovno razporeditev nalog. Na podlagi naslednjega okvirnega razporeda nalog so posamezni vrtci oblikovali svoje akcijske načrte, določili odgovorne nosilce in opredelili načine spremljanja in evalvacije.

prvi zapis o predšolskem varstvu leta 1756, ko sta Anna Maria Magisshraut in njen sin v Mariboru v nekakšnem vrtcu učila otroke mirno sedeti, spoznavati črke in moliti (Golob 2006). Prvi sistematični dokument pa je bil *Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok*, ki je izšel 1979 (Zavod SR Slovenije za šolstvo 1979). Od mirnega sedenja do kurikula za vrtce se je pogled na to, kaj morajo vedeti in znati majhni otroci, zelo spremenil. Kurikul v naših javnih vrtcih predpisuje učenje z igro in pridobivanjem lastnih izkušenj. Pomemben je proces, skozi katerega gre otrok, in ne trenutni končni dosežek. V pomoč so nam najnovejša spoznanja o razvoju možganov, ki dokazujejo pomemben vpliv okolja na razvoj in učenje najmlajših otrok. Nevrologi poudarjajo, da interakcija z okoljem ni le zanimiva poteza razvoja možganov, to je tudi nujna zahteva zanj ... Zgodnje izkušnje odločilno vplivajo na možgansko arhitekturo ter na naravo in obseg zmožnosti odraslega. Neposredno vplivajo na »oživčenja« možganov (Shore 1997). Ne moremo mimo dejstva, da je vpliv vrtca pomembno odvisen od kakovosti predšolske institucije, predvsem pa od kakovostnega uresničevanja kurikula.

Zdi se, da kakovost tako na miselni kot na izvedbeni ravni vstopa v vrtce skozi odprta vrata in postaja del notranjega razvoja vrtca (Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc 2005).

Sprejetje nacionalnega Kurikuluma za vrtce (Bahovec in dr. 1999) je v vrtce vneslo ustvarjalni nemir, ki še vedno traja. Vrtci se vključujejo v različne raziskave in projekte, v okviru katerih z evalvacijo (notranjo in zunanjo) preučujejo kakovost v vrtcu.

Kakovost vrtca je najtesneje povezana z otrokovim razvojem in učenjem. Opredelimo jo s *strukturnimi* (npr. razmerje odrasli – otroci v oddelku, velikost oddelka, izobrazba in usposobljenost vzgojiteljic) in *procesnimi* kazalci (npr. otrokove izkušnje in možnosti za učenje, spodbujanje različnih dejavnosti pri otrocih, pogostost in vrste socialnih interakcij). Procesna raven vključuje kazalce, ki opisujejo načrtovani in izvedbeni kurikul, torej vzgojni proces v najširšem pomenu (npr. dejavnosti na različnih področjih kurikula, igro, socialne interakcije med otroki, med otroki in odraslimi). Kazalci na tej ravni opredeljujejo ključne točke, ki v procesu predšolske vzgoje vplivajo na kakovost dela v vrtcu in se zrealizirajo v otrokovem socialnem in čustvenem odzivanju, komunikaciji, vedenju, pridobivanju novih izkušenj in znanj (Marjanovič Umek in dr. 2002).

Raziskovalni rezultati (Hohmann in Weikart 2005) kažejo najboljšo oceno predšolskega kurikula, kadar otroci sodelujejo in se

dejavno učijo v spodbudni skupnosti v igralnici in tako razvijajo občutek iniciativnosti in prosocialne dispozicije, ki dobro vplivajo na nadaljnje učenje in življenjske odločitve.

Izvedbeni kurikulum je uspešen, kadar posveča pozornost otrokovim sposobnostim in zmožnostim ter otrokom daje moč, da namensko in ustvarjalno razvijajo svoje interese. V tem procesu otroci razvijajo zaupanje, iniciativnost, radovednost, iznajdljivost, samostojnost in odgovornost. Razvijajo miselne navade, ki jim bodo prišle prav v njihovem kasnejšem življenju (ne le v šoli).

Aktivno učenje je podlaga za poln razvoj človekovih sposobnosti. Učenje je najučinkovitejše tam, kjer so zagotovljene razvojno primerne učne situacije. Otroci se razvijajo po predvidljivem zaporedju, vendar posameznik že kmalu po rojstvu kaže enkratne značilnosti in se ob vsakdanjih interakcijah oblikuje v enkratno osebnost. V razvoju otroka obstajajo obdobja, ko se je mogoče določenih stvari najbolje ali najučinkoviteje naučiti. Preizkušene so metode dela z najmlajšimi, ki so v določenih obdobjih primernejše od drugih.

Vzgojiteljica se v sistemu izobraževanja za poklic redko sreča z védenjem o strategijah aktivnega učenja. Zaradi tega je pomembno, da znotraj aktivov, ki povezujejo starostno enake oddelke, poteka prenos znanj dobre prakse in izobraževanja, ki razširja strokovne kompetence posameznice.

*Kurikulum za vrtce* prvič opredeljuje vlogo odraslih, ki v širšem pomenu podpirajo razvoj in katerih prvi cilj je spodbujanje aktivnega učenja. Odrasli so pozorni na to, kaj se otroci naučijo in kako se naučijo, ter otrokom dajejo moč, da sami vodijo svoje učenje. Pri uresničevanju te naloge ni dovolj, da so strokovne delavke dejavne, ampak naj tudi opazujejo in razmišljajo. Odrasli opazujejo in stopajo v interakcijo z otroki, da bi odkrili, kako vsak posameznik razume, razmišlja in sklepa. Prizadevajo si prepoznati interese in sposobnosti posameznega otroka ter mu ponuditi primerno spodbudo.

V procesu učenja si otroci pridobivajo (kroskurikularne) kompetence:

- *intelektualne*: uporaba informacij, reševanje problemov, ustvarjalnost ...
- *metodološke*: usvojijo in uporabljajo učinkovite delovne metode;
- *osebne in socialne*: gradijo svojo lastno in neponovljivo identiteto, znajo sodelovati z drugimi ...

sebojne odnose, z dejavnostmi, ki jim omogočajo razvijati njihovo pozitivno samopodobo, z razvijanjem delovnih navad, s preprečevanjem nasilja itd.;

- *sodelovanje s starši oziroma z družino*: z vključevanjem staršev v dejavnosti, s sprotnim obveščanjem, z ustvarjanjem zaupanja med starši, otroki in vrtcem itd.;
- *skrb za lastno profesionalno rast*: s sprotnim spremljanjem novosti v strokovni in pedagoški literaturi, z izobraževanjem, s sprotno analizo svojega dela (tudi z vodenjem portfelja) itd.

Ko vzgojiteljice razmišljajo o potencialni pomoči ravnateljice pri njihovih prizadevanjih, opozarjajo predvsem na:

- omogočanje in ustvarjanje izobraževalnih priložnosti za delavke;
- kritično, a korektno spodbujanje in pohvalo;
- zaupanje v sodelavce, empatijo ravnateljice do vloge vzgojiteljice;
- ustvarjalno vodenje strokovnih organov;
- nove zamisli o projektih, ki naj jih izpeljejo v vrtcu;
- možnost pogovorov, spremljanje dela in svetovanje;
- razvijanje hospitacijske dejavnosti;
- ustvarjanje pogojev za uspešno delo, ki negujejo kompetenco, samospoštovanje in ustvarjalnost;
- skrb za ustvarjanje ustrezne delovne klime in odnosov;
- dober stik z okoljem itd.

Ravnateljice so rezultate in ugotovitve iz anket uporabile za predstavitev na strokovnih organih (aktivni, vzgojiteljski zbor), predstavile so jih staršem in po potrebi tudi v občinskih svetih ali njihovih organih. Vsekakor pa so posamezne zamisli dobra podlaga za razvijanje strokovnih pogovorov na strokovnih organih vrtecev.

### **Kako ravnateljice zagotavljajo pogoje za uspešno učenje otrok v vrtcu?**

Eno od srečanj projektne skupine je bilo v glavnem usmerjeno v pretres prizadevanj ravnateljic za ustvarjanje pogojev za uspešno učenje v vrtcu. Ravnateljice so se v pogovoru ozrle na pogoje, ki jih ustvarjajo v svojem okolju, da bi bilo učenje otrok kar se da uspešno in učinkovito. Pri tem so se nekatere več ustavljale ob

dejavnostih, kot so na primer nabava pripomočkov, dopolnjevanje opreme, estetsko urejanje prostorov in okolja itd., spet druge, ki so najverjetneje že ustvarile primerne zunanje delovne razmere, so se osredotočile na področja, ki se nanašajo neposredno na vodenje za učenje. V nadaljevanju bomo nanizali nekaj njihovih pomembnih dejavnosti in razmislekov.

Udeleženke so v pogovoru opozorile predvsem na naslednje oblike, s pomočjo katerih zagotavljajo uspešno učenje in za katere se kot ravnateljice zavzemajo:

- skrb za materialne temelje učenja;
- skrb za kadrovske rast (strokovne kompetence vzgojiteljic in vzgojiteljev) s poudarkom na usmerjanju kolektiva k skupnim vrednotam in strategiji vrtca;
- posamezni kolektivi se že v pomladanskih mesecih pripravljajo (dogovori v vzgojiteljskem zboru) na zahteve, ki jih bo prineslo novo šolsko leto;
- ustvarjanje pogojev (pozitivne klime), da strokovni delavci oziroma delavke prepoznajo, kaj je (in kaj ni) uspešno učenje;
- racionalna organizacija dela na šoli/v vrtcu, ki omogoča učinkovito učenje otrok: racionalno nadomeščanje, spremljanje uresničevanja določenega pedagoškega dela itd.;
- zagotavljanje »pedagoškega miru« strokovnim delavcem tako, da jih ne obremenjujejo po nepotrebnem (kolikor je to seveda v ravnateljevi domeni);
- usmerjanje strokovnih delavk in delavcev v sodobnejši (bolj osebni) pristop s strokovnimi pogovori (vendar potrebne spremembe poskušajo premišljeno dozirati, da ne bi dosegli učinka domin);
- s konkretnimi prijemi: razvijanje zdrave delovne klime, tolerantnosti in medkulturnega sožitja, kar je pogoj za uspešno delo, spremljanje diferenciacije in individualizacije pedagoškega dela, kolegialne hospitacije itd.

Prav tako pomembno področje ravnateljve vloge pri učenju otrok pa mora biti namenjeno evalvaciji dogajanja v vrtcu. Nanjo je treba pomisliti že med letnim načrtovanjem.

Evalvacijski proces, ki ga vodi ravnatelj/-ica, ponavadi poteka v štirih fazah:

- *faza priprave*: pride do odločitev o tem, kaj in kako je potrebno evalvirati;



## a) Avgust 2008

- Predstavitev teme vodenja za učenje *Spremljanje procesa učenja pri otrocih* vzgojiteljskemu zboru in cilje leta.
- Strokovni delavci se odločijo, kateri oddelki bodo vključeni v projekt.
- Oblikujejo projektni tim.
- Projektni tim pripravi akcijski načrt in smernice za potek naloge.

## b) September 2008

- Projektni tim pridobi, pregleda in preuči ustrezno literaturo s področja učenja otrok in spremljanja učinkov leta, predvidi (po potrebi) morebitno predavanje za vzgojiteljski zbor (in predavatelja) in pripravi osnutek akcijskega načrta.
- Projektni tim predstavi akcijski načrt projekta na aktivih oziroma na konferenci vzgojiteljskega zbora, ki ga potrdi.
- Projektni tim predstavi projekt (raziskavo) na roditeljskih sestankih.
- Izvedba ankete za starše; njen namen je ugotoviti, kaj si želijo in kakšna so njihova pričakovanja v procesu učenja otrok.
- Potrditev projekta v okviru letnega delovnega načrta.

## c) Oktober 2008

- Definiranje in razčlenitev pomembnih dejavnikov v procesu učenja otrok in smernic za spremljanje učenja.
- Izobraževanje strokovnih delavcev v zvezi z izbrano temo.
- Priprava instrumentarijev za spremljanje procesa učenja.

## d) November 2008

- Izvajanje projekta.

## e) December 2008

- Prvo spremljanje realizacije akcijskega načrta.

## f) Januar 2009

- Drugo spremljanje realizacije akcijskega načrta.

- Projektni tim pripravi drugi (temeljitejši) pregled rezultatov projekta do konca decembra 2008. Rezultate obravnavajo aktivi (vzgojiteljski zbor).
- Ravnateljica predstavi prve rezultate projekta na svetu staršev, strokovne delavke pa na roditeljskih sestankih.
- Ravnateljica pošlje prve ugotovitve spremljanja koordinatorju projekta.

g) April 2009

- Tretje spremljanje realizacije akcijskega načrta.

h) Maj in junij 2009

- Projektni tim pripravi sklepno poročilo. Ravnateljica ga predstavi na konferenci vzgojiteljskega zbora, na svetu staršev, na roditeljskih sestankih.
- Projektni tim na podlagi rezultatov projekta pripravi smernice za nadaljnje pedagoško delo, ki vključuje tudi učenje otrok in spremljanje; načrt obravnava in potrdi vzgojiteljski zbor.

### **Kako naj vzgojiteljice spremljajo učenje otrok v vrtcu?**

Kakovost vrtca je najtesneje povezana z otrokovim razvojem in učenjem. Opredelimo jo s strukturnimi (npr. razmerje odrasli – otroci v oddelku, velikost oddelka, izobrazba in usposobljenost vzgojiteljic) in procesnimi kazalci (npr. otrokove izkušnje in možnosti za učenje, spodbujanje različnih dejavnosti pri otrocih, pogostost in vrste socialnih interakcij).

Izvedbeni kurikulum je uspešen, kadar posveča pozornost otrokovim sposobnostim in zmožnostim ter otrokom daje moč, da namensko in ustvarjalno razvijajo svoje interese. V tem procesu otroci razvijajo zaupanje, iniciativnost, radovednost, iznajdljivost, samostojnost in odgovornost. Razvijajo miselne navade, ki jim bodo prišle prav v njihovem kasnejšem življenju.

Vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice pri načrtovanju dela v oddelku predvidita, kako bodo otroci aktivno sodelovali pri oblikovanju skupnosti (dogovori, skrb drug za drugega, sodelovanje pri oblikovanju pravil skupnega bivanja in delovanja oddelka ...), pri urejanju učnega okolja, pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji; predvidita tudi, kakšne so možnosti za spremljanje lastnega napredka.

Aktivno učenje je tisto učenje, ki otroka celostno, miselno in čustveno aktivira, je zanj osebno pomembno in vpeto v resnične

življenjske okoliščine. Načelo aktivnega učenja v predšolskem obdobju pa temelji na spoznanju, da je otrok dejaven v procesu pridobivanja in konstruiranja znanja. V ta namen si strokovni delavki v oddelku pomagata z nekaterimi vodili in vprašanji:

### 1. Načrtovanje

- Kaj otroci na določenem področju že vedo?
- Kaj želim, da se otroci naučijo, pridobijo, usvojijo na določenem področju? V čem je to učenje za skupino ali posameznika smiselno?
- Katere dejavnosti s tega področja otroci zmorejo v tolikšni meri, da jih miselno aktivirajo – so zanje miselni izzivi?
- Kako bom določeno dejavnost ponudila otrokom: psihološka priprava (vključitev otroka v načrtovanje dejavnosti, priprava sredstev, oblika, metoda, ohranjanje interesa otrok z dodatnimi miselnimi izzivi, nalogami, dejavnosti za nadarjene otroke in za otroke, ki ne dosegajo minimalnih standardov ...)?

### 2. Evalvacija

- S kolegico v tandemu pripravita refleksijo ter jo zapišeta (moje in tvoje videnje: ali sva bili uspešni pri pridobivanju znanja otrok, skupine, usvajanju zastavljenih ciljev, uporabljenih metod, tehnik, ali sva dejavnost naravnali dovolj problemsko, da je otroke miselno aktivirala, ali bi v prihodnje lahko kaj spremenili, s čim in kako bi lahko to znanje nadgradili ...).
- Kako in kje bodo lahko otroci pridobljeno znanje uporabili v drugih situacijah – v čem bo otrokovo znanje bogatejše (samoevalvacija)?
- Pomembne iztočnice za naprej zabeležita.

### 3. Zapisovanje in instrumentarij projekta. Da bi ugotovitve lahko koristno uporabili, je pomembno, če vzgojiteljici nekaj letih v preprosti obliki tudi zapišeta. Pri tem jima spet lahko pomagajo vprašanja, kot na primer:

- Kaj so se otroci naučili?
- Ali so bili miselno aktivni, so imeli dovolj miselnih izzivov?
- Kako in kje jim bo to znanje koristilo?
- Kako, kje, kdaj bodo lahko to znanje nadgradili?
- Kako bom dosežke vpletla v naslednje načrtovanje (nadgradnja)?

- Kako sem upoštevala individualne razlike otrok v skupini?
  - Ali sem spodbujala učenje v interakciji med otroki in kako?
  - Ali sem otrokom omogočila doseganje in doživljanje uspeha in kako?
  - Ali sem otrokom zagotovila dovolj časa, ustrezen prostor in dovolj priložnosti, vzpodbud za učenje?
4. *Namen zapisov.* Namen teh zapisov je boljša evalvacija in interpretacija rezultatov spremljanja aktivnega učenja v vrtcu. Pomembni so tudi za nadaljnje načrtovanje – nadgradnjo, za pogovorne ure s straši, za poglobljene strokovne razprave (timi, aktivni, vzgojiteljski zbor, svetovalna služba, ravnateljica ...).

### **Kako naj ravnateljica (ravnatelj) spremlja in evalvira učenje otrok?**

O namenu spremljanja in vrednotenja pedagoškega dela v času projekta so se sodelujoči pogovarjali na strokovnih organih vrtca. Strokovne delavke oziroma delavce, vključene v projekt, so ravnateljice seznanile z načinom spremljanja. Skupaj so se pogovorili o instrumentariju, ki so ga ravnateljice oblikovale že na srečanju projektne skupine. Po poročanju kolegic je vsebina sprožila razmišljanja, ki se pred tem niso pojavljala. Potrdilo se je, da mora biti spremljanje načrtno, premišljeno, omogočati mora pretok informacij, ki so nujne za razumevanje subjektivnih in objektivnih okoliščin poteka učenja v oddelku in v vrtcu.

Vzgojiteljice oziroma vzgojitelji so se seznanili tudi z načinom spremljanja in se dogovorili, kako bodo izmenjavali povratne informacije ter kako bodo potekali pogovori. Pred spremljanjem mora vzgojitelj/-ica namreč vedeti, kaj se od njega/nje pričakuje, zato je potreben ustrezen instrumentarij.

### ***Primer instrumentarija, uporabljenega v praksi***

Instrumentarij predstavlja nabor vprašanj, s katerimi si pomaga ravnatelj/-ica pri spremljanju učenja otrok v vrtcu:

1. Ali je bila obravnavana tema za določeno skupino otrok primerna? Ali so bili predvideni cilji glede na temo ustrezni? Ali je bilo povsem jasno, kako namerava vzgojiteljica vrednotiti, česa so se otroci naučili (gre za globalno oceno)?

- prek otrokovega portfelja so sprotno obveščeni o njegovem napredku, delovanju v skupnosti;
- na delavnicah prek izkustvenega učenja dobivajo vpogled v proces učenja otrok.

#### Predlogi:

- Instrumentarije, ki so bili izdelani za potrebe tega projekta, bodo v vrtcih dopolnjevali in prilagajali posameznim nalogam.
- Ugotovitve skupine strokovnih delavk bodo vrtci prek aktivov s primeri dobre prakse prenesli na celoten kolektiv.

#### Literatura

- Bahovec, E. D., S. Kranjc, I. Cvetko, L. Marjanovič Umek in M. Videmšek. 1999. *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.
- Golob, T. 2006. *Geo*, oktober: 51.
- Hohmann, M., in P. D. Weikart. 2005. *Vzgoja in učenje predšolskih otrok*. Ljubljana: DZS.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Ljubljana: Šola za ravnatelje; Koper: Fakulteta za management.
- Marjanovič Umek, L., U. Fekonja, T. Kavčič in A. Podlesek. 2002. *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., U. Fekonja in K. Bajc. 2005. *Pogled v vrtce*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Shore, R. 1997. *Rethinking the brain: new insights into early development*. New York: Families and Work Institute.
- Zavod SR Slovenije za šolstvo. 1979. *Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.



2. Kdo je dal pobudo za načrtovanje (preverjamo načrtovanje)?
3. Koliko so lahko otroci prispevali svoj delež?
4. Kako je potekala komunikacija odraslih z otroki?
5. Kako je okolje spodbujalo učenje (sredstva, koticiki itd.)?
6. Kaj so delali otroci in kako so se odzivale strokovne delavke oz. delavci?
7. Kako so se otroci odzivali na vrstnike?
8. Koliko je bilo mogoče opaziti sodelovalno učenje?
9. Kaj sta počeli strokovni delavki (usklajenost tandema, načrtnost delovanja idr.)? Ali sta vzgojiteljici pri delu pokazali navdušenje? Ali sta pokazali navdušenje ob temi, ki so jo obravnavali? Ali so njuni odzivi otroke spodbujali k učenju? Kako? Kako učinkovito sta odgovarjali na vprašanja otrok?
10. Kaj si je otrok ob dejavnosti razvijal in kaj se je ob tem učil?
11. Kako bi bilo še mogoče spodbuditi in razširiti otrokovo učenje?
12. Kako so otroci sami ocenili svoj proces učenja?

Pri spremljanju so ravnateljice uporabile zapiske opažanj, video posnetke, izdelke otrok, njihove komentarje, pedagoško dokumentacijo vzgojiteljic oziroma vzgojiteljev. Pomemben je še pogovor po opravljenem opazovanju in interpretacija opazovanega, kar pomaga pri prepoznavanju dobrih rešitev in odpravljanju nepačnega ravnanja.

### **Prve ugotovitve spremljanja**

Predstavljamo prve ugotovitve, ki so jih na podlagi sodelovanja v projektu *Vodenje za učenje* zaznali ravnateljice, strokovne delavke in starši. Navedene so spremembe in pridobitve vseh udeležencev v projektu.

*Ravnateljice* navajajo:

- Zaposlene bolj ozaveščamo o pomenu vseživljenjskega učenja.
- Uresničujemo osrednjo nalogo ravnateljice, saj prispevamo k učenju otrok.
- Strokovne delavke ozaveščamo in jim ponujamo podporo, da se bolj sistematično lotijo načrtovanja, izvedbe in evalvacije dejavnosti, katerih namen je podpreti otrokov razvoj.
- Poiščemo in predlagamo teoretične osnove za poglobljen procesni pristop – ustrezno literaturo, izobraževanje itd.

- Opazujemo in spremljamo delo vzgojiteljic, ki je bolj usmerjeno v proces učenja otrok.
- Strokovnim delavkam pomagamo pri uvidu v njihovo delo.
- Večji pomen namenjamo učenju v vrtcu na vseh ravneh: pri otrocih, zaposlenih v vrtcu (strokovnem in tehničnem kadru), pri sebi.
- Večji poudarek namenjamo refleksiji in evalvaciji dela – učenja in nadgradnji le-tega.
- Dobili smo širši pogled na učenje v vrtcu.
- Vsi, ki sodelujemo v projektu, smo bolj ozaveščeni, bolj se zavedamo poslanstva našega dela.
- Učenje v vrtcu vidimo »na vsakem koraku« (pred projektom nismo toliko razmišljali o tem).
- Potrdilo se je, da je spremembe treba uvajati postopno.

*Strokovne delavke* opažajo, da:

- bolj izhajajo iz prepričanja, da so vse vzgojne vsebine učne, vendar je treba poseben poudarek nameniti načrtovanju, procesu in evalvaciji z vidika učenja otroka;
- večji poudarek namenjajo strategijam aktivnega učenja;
- podpirajo in razvijajo sodelovalno učenje;
- otrokom dajejo možnost izbire in tako krepijo njihovo samostojnost in odgovornost;
- starše načrtno spodbudijo k sodelovanju.

Tudi pri *otrocih* je mogoče opaziti naslednje:

- S sodelovanjem pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji pridobivajo občutek pripadnosti, odgovornosti in občutek, da jim strokovna delavka zaupa in jih spoštuje.
- Z oblikovanjem portfelja dobijo vpogled v svoje dosežke in so zadovoljni ob svojem napredku.
- Sodelovalno učenje jim daje občutek moči in zavedanje, da znajo in zmorejo.
- So dejavnejši, njihove ideje in pobude so slišane, zapisane.

*Starši* zaznavajo, da:

- imajo možnost izraziti svoja pričakovanja;
- so dobili boljši vpogled v dogajanje v oddelku z vidika otrokovega napredka;



## Refleksija in spodbujanje profesionalnega razvoja učiteljev

Justina Erčulj

*Vodja programa Vodenje za učenje*

*justina.erculj@solazaravnatelje.si*

Polona Kenda, Nevenka Matelič Nunčič, Ernest Nemeč,  
Helena Pačnik, Nada Pignar in Metka Rupnik

*Ravnateljice in ravnatelji v programu*

*Vodenje za učenje*

### Izboljševanje prakse vodenja v projektu *Vodenje za učenje*

V letu 2008 smo začeli drugič izvajati program *Vodenje za učenje*, v katerega je bilo tokrat vključenih enaindvajset ravnateljic in ravnateljev. V skupini, ki predstavlja svoje izkušnje v tem članku, je sodelovalo sedem ravnateljic in ravnateljev. Naša strokovna srečanja so potekala vse leto, od januarja 2008 do februarja 2009, januarja 2009 pa smo izvajali tudi delavnice v okviru *Nadaljevalnega programa Šole za ravnatelje*.

Najtežji del programa je določitev skupne teme, s katero se v svojih šolah ukvarjajo vsi ravnatelji v skupini. Tema mora izhajati iz koncepta vodenja za učenje, biti mora dovolj izzivalna, da lahko med udeleženci ohranjamo motivacijo, obenem pa toliko konkretna, da se v približno pol leta (toliko nam ostane časa, potem ko začnemo uresničevati akcijski načrt) lahko pokažejo rezultati v šoli.

Prve strokovne razprave v skupini so pokazale, da ravnatelji v okviru vodenja za učenje pripisujejo velik pomen krejitvi profesionalne podobe učitelja oziroma spodbujanju učiteljevega profesionalizma. Ob številnih pobudah, kako bi se področja lotili dovolj konkretno, a hkrati ne preveč površinsko, smo se odločili za spodbujanje reflektivne prakse pri učiteljih, in sicer v strokovnih aktivih. Ravnatelji so vodili proces s svojim zgledom in spodbujanjem strokovnih razprav, kar Southworth (v Koren 2007) navaja kot dva od treh najpomembnejših načinov posrednega vplivanja na delo v učilnicah.

Članek je zasnovan predvsem kot predstavitev primera dobre prakse na dveh ravneh, na ravni projekta in na ravni dela v šolah. Tako je razdeljen tudi vsebinsko. Kratkemu teoretičnemu uvodu,

v katerem predstavljamo pomen refleksije v procesu profesionalnega razvoja in zakonodajni okvir za delovanje aktivov, sledijo opis poteka projekta in dva konkretna primera prakse ter smernice za uvajanje takega načina dela v šole.

Ob koncu članka se v povzetku evalvacije na eni od šol vračamo na raven projekta. Ker smo svoje delo predstavili tudi na *Nadaljevalnem programu Šole za ravnatelje*, bomo prispevek sklenili z mnenji udeležencev o možnostih in priložnostih, ki jih vidijo za spodbujanje refleksije pri strokovnih delavcih v svojih zavodih.

Avtorjev članka nas je sedem, vsak je napisal določen del, nastala je neke vrste sestavljanka, ki je kot vodja projekta (J. Erčulj, op. ur.) nisem niti želela niti mogla slogovno in vsebinsko povsem poenotiti. Zato se včasih kaka informacija morda ponovi, tudi rdeča nit ni povsod »enako debela«. Naš osnovni namen je bil vendarle predstaviti zanos, s katerim smo delali v projektu, in pokazati še na eno od možnosti, ki jih imajo ravnatelji za to, da bodo njihovi učitelji in vzgojitelji postali še bolj strokovno samozavestni.

### **Refleksija kot priložnost za strokovni razvoj**

Številni avtorji (npr. Marentič Požarnik 2000; Mayes 2001; Rogers 2002; Korthagen 2005) nam sporočajo, da je refleksija v procesu profesionalnega razvoja izjemno pomembna, saj spodbuja kritično razmišljanje o poučevanju, kar je nujen pogoj za izboljševanje prakse. Najpogosteje jo razumemo kot proces samoevalvacije oziroma samoocenjevanja, ki ga moramo vgraditi v svoje delo, če ga želimo interpretirati in posledično izboljšati (Husu, Partikainen in Toom 2008). Če namreč skrbno razmišljamo o tem, kaj se dogaja v dani situaciji, lažje vidimo in opredelimo možnosti, ki so nam na voljo. Dewey (v Požarnik 2008) jo opredeli kot »kompleksen, rigorozen, intelektualen in emocionalen podvig«, za katerega potrebujemo dovolj časa, če ga hočemo dobro opraviti.

Proces refleksije torej daje učitelju možnost zavestne izbire tega, kako naj ravna v razredu, in zato pomeni pomemben korak v profesionalnem razvoju. Ob tem Požarnikova (2008) poudarja tudi to, da so raziskave zlasti nizozemskih raziskovalcev pokazale, da na konkretno odločanje v kompleksnih položajih v razredu skoraj nikoli ne vplivajo vnaprej nakopičena znanja, ampak predvsem »implicitna«, pogosto neizražena osebna pojmovanja in prepričanja, ki pa jih je treba ozavestiti in osmisliti. V tem pa je tudi največja moč sistematične refleksije.

Če želimo opredeliti vlogo ravnatelja pri spodbujanju refleksije pri strokovnih delavcih, moramo poznati njene ključne značil-

vov zajema podatke o članih aktiva, imenovanju vodje aktiva, kriterije za ocenjevanje po predmetih in razredih, seznam izbranih učbenikov za tekoče šolsko leto in zapisnike o sestankih. Dokumentacija se hrani v uradnih prostorih šole, ki jih določi ravnatelj.

V skladu s Pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju znanja z nacionalnimi preizkusi znanja so dosežki pri nacionalnem preverjanju znanja povratna informacija, ki naj bi prispevala k boljši kakovosti poučevanja in znanja, prav tako pa so to smernice za nadgradnjo strokovnega dela. Podatki in analize o dosežkih nacionalnega preverjanja znanja se ne smejo uporabljati za razvrščanje šol.

V praksi 64. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja določa, da strokovne aktivne sestavljajo učitelji istega predmeta oziroma predmetnega področja. Manjše šole z do osemnajstimi oddelki imajo nemalo težav pri oblikovanju strokovnih aktivov za vsa predmetna področja, zato se ravnatelj lahko odloči, da bo posamezna predmetna področja združil. Združitev je odvisna od strokovnih delavcev šole in je od šole do šole različna, pomembno pa je, da so aktivni kompetentni za opravljanje strokovnih nalog, ki smo jih omenili. Vsekakor ni primerno oblikovanje aktivov po stopnjah izobraževanja.

Če v delo strokovnih aktivov, ki naj bi bili gibalo napredka na šoli, uvedemo refleksijo, s tem osmislimo njihovo poslanstvo, hkrati pa vplivamo na oblikovanje profesionalne samozavesti posameznih strokovnih delavcev.

### **Uvajanje refleksije v delo šole – primera dobre prakse**

V nadaljevanju predstavljamo dva primera dobre prakse pri uvajanju projekta na šoli.

#### ***Primer z Osnovne šole Puconci***

Tudi na oš *Puconci* se zavedamo, da tradicionalne oblike poučevanje že dolgo časa niso več učinkovite. Zato si prizadevamo k ureničevanju učiteljskih kompetenc (Razdevšek Pučko 2003), ki presegajo tradicionalno razmišljanje o vlogi učitelja kot prenašalca znanja.

Na začetku šolskega leta smo vedeli, da si ne smemo zastavljati preveč in preširokih ter preobsežnih ciljev, saj jih ne bi mogli realizirati, zato smo v anketi, ki je bila namenjena učiteljem, najprej postavili tudi vprašanje »Kaj želimo, da učenci znajo, ko zapustijo našo šolo?«

Najbolj izstopajoča odgovora sta zajela podatek, naj bi se naši učenci znali učiti in znanje uporabiti pri nadaljnjem šolanju in v življenju nasploh ter da bi bili socialno in čustveno zreli, kar bi se kazalo v strpnosti in solidarnosti do drugih.

Na osnovi jasnih predstav učiteljev so strokovni aktivni v projektu *Vodenje za učenje* pripravili operativni načrt dela, ki je osnova za to, da bi dosegli skupni cilj. V okviru načrta smo prek vodij aktivov strokovnim delavcem predstavili pojem refleksije. Sledilo je pisanje refleksij, najprej o pozitivnem dogodku iz vsakdanje prakse. Upoštevati je bilo treba pravila za pisanje refleksije. Poglobljeno razmišljanje je rodilo nova spoznanja o izobraževalnem in vzgojnem področju, spoznanja, ki jih lahko koristno uporabimo v pedagoški praksi. Tako ob dosledni uporabi refleksije nastaja mreža izboljšav, ki jih z majhnimi koraki vnašamo v pedagoško prakso.

Ugotovili smo, da moramo za to, da bi uresničevali odgovor na temeljno vprašanje (Kaj želimo, da učenci znajo, ko zapustijo našo šolo?) veliko delati za izboljšanje motivacije učencev – ustvariti moramo boljše delovne in učne razmere. Tako smo že vpeljali več izboljšav: uporabo interaktivnih tabel pri pouku, navajanje učencev na uporabo e-gradiv, popestritev uvodnega dela učne ure ...). Zavedamo se, da moramo za to, da bi dosegli cilje, graditi tudi boljšo klimo na šoli. Uvedli smo več dobrih rešitev za boljšo komunikacijo: uvajanje neformalnih srečanj s starši, bolj sprotno reševanje konfliktnih situacij, sprejemanje drugačnosti, uvajanje tutorstva ...

Na šoli je veliko učencev, ki doma nimajo vzpodbudnega učnega okolja. Odločili smo se, da bomo še v tem šolskem letu na hodnikih uredili več koticov za druženje učencev v prostem času; tam bodo imeli tudi prost dostop do interneta in didaktičnih iger.

S sodelovanjem v projektu *Vodenje za učenje* smo si pridobili pomembne izkušnje za izboljšanje pedagoške prakse. Ugotovili smo, da je uporaba refleksije močno osmislila delovanje aktivov. Rojevajo se novi pogledi, nove zamisli, ki jih lahko koristno uporabimo pri našem temeljnem poslanstvu, zapisanem v viziji oš Puconci: »Spoštujem sebe in druge, zato se z veseljem in odgovornostjo do dela učim za življenje.«

### ***Primer z Osnovne šole 8 talcev Logatec***

Med jesenskimi počitnicami smo imeli izobraževanje za kolektiv. Tema izobraževanja je bila *vzgoja v osnovni šoli*. Vsebino smo iz-

nosti. Rogers (v Husu, Partikainen in Toom 2008) govori o štirih ključnih dejavnikih t. i. uspešne refleksije:

- Refleksija je proces ustvarjanja smisla, ki vodi učitelja od ene izkušnje k novi z globljim razumevanjem odnosov in povezav med izkušnjami in zamislimi.
- Gre za sistematičen in discipliniran način razmišljanja, ki zajema naslednje stopnje: interpretacijo izkušnje, opredelitev problema in vprašanj, ki se porajajo iz izkušnje, ustvarjanje morebitnih razlag za nastali problem, razvijanje in preizkušanje le-teh ter iskanje novih rešitev oziroma odločitev, da ne bomo ničesar spremenili.
- Refleksija se mora dogajati v sodelovanju z drugimi. To je bistveno, saj šele v razpravi z drugimi lahko odkrijemo prednosti in slabosti svojega razmišljanja.
- Zavedati se moramo svojih čustev in stališč, kar je bistvena sestavina refleksije. To pa ni dovolj, zavedati se moramo tudi stališč sogovornikov in jih znati ovrednotiti.

Poudariti velja še tri ravni refleksije (Marentič Požarnik 2008):

- raven akcije (Kaj se je v resnici dogajalo?);
- raven razlogov za akcijo (Kako to, da se je dogajalo? Kako si lahko razlagamo dogajanje?);
- raven etične utemeljitve akcije (Ali je prav, da se je to dogajalo? Kaj lahko naredim, da bi bilo stanje boljše?).

V projektu smo si prizadevali, da bi zajeli vse tri ravni. Čeprav tega nismo posebej ovrednotili, pa si upamo trditi, da smo vsaj na ravni projekta, se pravi pri delu z ravnatelji, številne razprave usmerjali prav v tretjo raven.

Lahko torej povzamemo, da v procesu refleksije osmislimo svoje izkušnje, se iz njih nekaj naučimo in tako ustvarjamo novo znanje o nekem pojavu ali problemu. Kakovost refleksije se namreč kaže ravno v tem, koliko nam je uspelo spodbuditi zavedanje oziroma ali smo spremenili ustaljene poglede (Robertson in Murrihy 2006). To pa se ne zgodi samo po sebi, ampak so potrebni določeni pogoji, kar nakazuje pomen ravnateljeve vloge.

Temeljno izhodišče za spodbujanje refleksije kot ključnega dejavnika pri oblikovanju učiteljeve profesionalne identitete (Forde in dr. 2006) je *ravnateljevo razumevanje učiteljeve vloge*. Presечи je treba tradicionalni pogled na učitelja kot strokovnjaka za predmetno področje in prenašalca znanja. Ena temeljnih odlik profesionalcev je namreč sposobnost spremljanja uspešnosti svojega dela

in spreminjanja prakse, kadar je to potrebno (Hargreaves 2005; Erčulj 2005; Hopkins 2007).

Ravnatelj mora sam *verjeti v možnosti, ki jih ponuja refleksija* za učiteljev strokovni razvoj, in *z zgledom* predstaviti izboljševanje svoje lastne prakse. Več o tem pišemo na koncu članka, kjer predstavljamo povzetke delavnic.

Strokovnim delavcem *mora omogočiti sodelovanje*, ga spodbujati in podpirati. Včasih naivno pričakujemo, da se bo sodelovanje zgodilo kar samo od sebe, ali si predstavljamo, da vsako skupno delo že pomeni tudi sodelovanje. Vendar pa morajo obstajati za to določeni pogoji, med katerimi naj naštejemo le nekatere: jasni cilji sodelovanja, jasna struktura, primerni viri (tu mislimo predvsem na »načrtovan« čas za sodelovanje) ter zaupanje, ki je v bistvu najpomembnejši prvi pogoj za »pravo sodelovanje«, kot ga imenujeta Fullan in Hargreaves (2000). To priložnost so ravnatelji v projektni skupini začutili v aktivih in tako obogatili njihovo delo.

Odlična priložnost za spodbujanje refleksije je *sistematično spremljanje učiteljevega dela*, kar se je pokazalo tudi v projektni skupini. Hospitacije, letni pogovori, skupno načrtovanje profesionalnega razvoja morajo vključevati tudi refleksijo. Strokovnim delavcem refleksija namreč omogoča, da opredelijo, kaj delajo dobro in kaj morajo izboljšati. Profesionalci (in to strokovni delavci v šolah so) morajo znati zavestno razmišljati o svojem delu in iskati odgovore na to, zakaj delajo na določen način, saj le tako lahko spreminjajo svojo prakso. »Če je profesionalno delo spreminjanje, razvoj in zavestno delo, je umetnost refleksije prvi pogoj zanj.« (Forde in dr. 2006)

Nekaj praktičnih smernic za uvajanje refleksije, ki izhajajo iz izkušenj ravnateljev, udeležencev v projektu, smo zapisali v nadaljevanju članka.

### **Potek projekta v Šoli za ravnatelje in na šolah**

V projekt smo se vključili, da bi na naših šolah povezali učitelje zaradi skupnega namena in jih spodbujali k sodelovanju, k pogovorom o učenju in s tem izboljšali učenje in poučevanje ter učinkovitost svoje šole.

Po začetnem viharju razmišljanj in razprav o vodenju, prebiranju strokovne literature in po izmenjavah primerov dobre prakse smo sčasoma izluščili temo. Spoznali smo, da je za profesionalen razvoj učitelja potrebna dobra samoevalvacija, kot najprimernejša oblika dela pa se nam je pokazalo delo v strokovnih aktivih. Tako

se je izoblikovala tema *Refleksija v strokovnih aktivih – priložnost za profesionalni razvoj*.

Delo v delavnicah je potekalo po naslednjih korakih:

- Prek pogovorov o vodenju smo *opredelili temo*.
- Pripravili smo *operativni načrt* za našo skupino.
- Naredili smo *vsak svoj operativni načrt* in pri tem upoštevali specifiko šole.
- Usmerjali smo delo učiteljskega zbora in strokovnih aktivov ter spremljali njihovo delo s pomočjo samoevalvacije in *zapisanih refleksij*.
- V skupini smo se *pogovarjali o vodenju za učenje*, izmenjali smo *primere dobre prakse*.
- Projekt smo *predstavili* na nadaljevalnem programu Šole za ravnatelje januarja 2009.
- Ob koncu projekta smo naredili še *evalvacijo učinkov projekta*.

Na šolah je projekt potekal po naslednjih korakih:

1. Aprila 2008 smo izvedli delavnice za učiteljske zборе in anketo, v kateri smo učiteljem zastavili naslednja vprašanja:
  - Kaj želimo, da učenci znajo, ko zapustijo našo šolo?
  - Kaj že delamo?
  - Kaj bi še lahko storili?
2. Maja smo pripravili akcijski načrt šole.
3. Junija in avgusta so bile izvedene delavnice za učiteljske zборе, v nadaljevanju je potekalo delo po strokovnih aktivih:
  - predstavitev projekta,
  - pregled akcijskega načrta,
  - predstavitev povzetka ankete,
  - načrtovanje prednostnih nalog za šolsko leto 2008/2009 z vključitvijo odgovorov na vprašanje Kaj smo pripravljeni narediti letos, da bomo bliže cilju? Izbrali smo merljive naloge, ki so dale rezultate že po dveh mesecih.
4. Oktobra smo učiteljskemu zboru na konferenci predstavili teoretična izhodišča samoevalvacije in refleksije ter podali navodila za pisanje refleksij.
5. Novembra je bila izvedena delavnica z vodji aktivov, ki so zatem izpeljali delo po strokovnih aktivih:

- zapisali so refleksije o enem pomembnem pozitivnem dogodku v razredu;
  - predstavili so svoj zapis refleksije;
  - izvedli so samoevalvacijo načrtovanih dejavnosti po aktivih.
6. Januarja in februarja 2009 je potekala evalvacija učinkov projekta po aktivih:
- vodje aktivov so pripravili povzetek za strokovni aktiv,
  - ravnatelj in ravnateljice pa za šolo.
7. V skupini smo pripravili protokol za zapis refleksije in predstavili svoje izkušnje ter projekt.

### **Zakaj smo se odločili za delo v aktivu?**

Zakonsko podlago za sestavo strokovnih aktivov določa 64. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Strokovne aktive v vrtcu sestavljajo vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev, strokovne aktive v šoli pa učitelji oziroma predavatelji istega predmeta oziroma predmetnih področij.

Strokovni aktiv v vrtcu obravnava vzgojno delo, dajejo vzgojiteljskemu zboru predloge za izboljšanje vzgojnega dela, obravnavajo pripombe staršev ter opravljajo druge strokovne naloge, določene v letnem načrtu.

Strokovni aktiv šole obravnava problematiko predmeta oziroma predmetnega področja, usklajuje merila za ocenjevanje, daje učiteljskemu zboru predloge za izboljšanje vzgojno-izobraževalnega dela, obravnava pripombe staršev in učencev ter opravlja druge strokovne naloge, določene z letnim delovnim načrtom. Najpogostejše druge strokovne naloge so izbira učbenikov za šolsko leto, predlog prilagoditev za učence s posebnimi potrebami (nadarjeni), predstavitev modelov dobre prakse, načrtovanje dnevnih dejavnosti, medpredmetno vertikalno in horizontalno povezovanje, razvojna naravnost predmetnega področja, uvajanje in izdelava novih učnih pripomočkov ...

V skladu s Pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju znanja strokovni delavci v sklopu aktivov obravnavajo merila za pisno in ustno ocenjevanje znanja ter na koncu vsakega ocenjevalnega obdobja analizirajo uspeh pri posameznih predmetih za vsak oddelek in učno skupino v šolskem letu in ob koncu šolskega leta izdelajo smernice za novo šolsko leto.

V skladu s 4. členom Pravilnika o dokumentaciji v osnovni šoli je treba o delu aktiva voditi dokumentacijo. Dokumentacija akti-



tudi po prvih srečanjih še nisem videla jasne smeri in končnega cilja, sem domov prihajala zadovoljna, vedno bolj prepričana vase – in tako ni bilo težko izpeljati prve konkretnejše naloge. Kolegi sprva niso vedeli, da gre za naloge iz projekta, ker sem jih povezala z aktualno problematiko v zbornici, refleksijo pa sem najprej napisala sama in jo tudi predstavila. Prvič se niso odzvali vsi, pa tudi njihove refleksije še niso bile tiste prave presoje lastne prakse; za to sem zagotovo kriva sama, ker sem jim dala premalo natančna navodila. Zdaj se v zbornici ukvarjamo z domačimi nalogami – in tudi to problematiko sem uvedla z refleksijami o praksi dajanja domačih nalog. Tokrat so refleksijo napisali popolnoma vsi, in priznati moram, da ni bilo več čutiti nenaklonjenosti. Refleksije so bile zelo različne, nekatere bolj strokovne, druge bolj osebne, vse pa dokazujejo, da so kolegi in kolegice o domačih nalogah res razmišljali – in že to je veliko vredno. V pisni obliki so bili daleč bolj »zgovorni« kot potem, ko so morali spregovoriti. Zame pa je to potrditev, da sem na pravi poti in da po dolgih letih ravnateljstva še vedno zmorem razmišljati in delati drugače ter k temu spodbuditi tudi kolege. In ko smo pred dnevi na prvem srečanju šol, vključenih v projekt *Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev*, izvedeli, da bodo vmesne dejavnosti v glavnem refleksije, so se kolegi iz moje skupine kar nasmehnili. Verjamem, da to pomeni svež veter v naši zbornici.

V projekt *Vodenje za učenje* sem se vključila tudi zato, ker izgovor, da za pedagoško vodenje strokovnih delavcev vedno zmanjkuje časa, ni najbolj na mestu. Razmišljala sem, da bi mi morda pomagal nov način, vzpodbuda h kvaliteti, sprememba. Vključenost v projekt je popolnoma upravičila moja pričakovanja, saj sem sproti preverjala rezultate, ki jih prinaša pisanje refleksije. Začela sem pri sebi in po opravljeni pedagoški konferenci napisala refleksijo o njej, potem sem napisano refleksijo primerjala z mnenjem strokovnih delavk na koordinaciji (razvojni tim) – in tako je steklo. Učitelji ne pišejo radi, ko pa sem, potem ko sem prebrala refleksije o različnih dejavnostih, pohvalila zamisli, je steklo tudi pri njih. Povedati moram, da so bile refleksije izredno različne, vsebinsko in strokovno, a to moram kot ravnateljica razumeti in sprejeti. Pisanje refleksij odpira nove poglede, rodijo se nove ideje in refleksija je dober instrument za razvoj kakovostnega pedagoškega dela.

## Evalvacija na šoli

Učinke projekta so ravnatelji spremljali tudi na šolah. Predstavljamo enega od povzetkov evalvacije, ki mu je ravnateljica dodala svoj pogled.

Učitelji kar malo obstanejo, ko ravnateljico po desetih letih »ravnateljvanja«<sup>1</sup> zaslišijo govoriti o pedagoških izboljšavah pri pouku in ne o stiskah s financami, o organizaciji dejavnosti in drugih birokratskih zadevah. Tako je bilo na naši šoli, ko smo začeli uvajati projekt pisanja refleksij. Najprej vprašanje, ali je to za vse obvezno. Seveda. Saj to tako ali tako delamo. Pa še zapišite. Delo je steklo.

Septembra in oktobra je bil poudarek na pisanju refleksij o lepih dogodkih, kasneje o razrednih urah. Učitelji so se odzvali različno. Delali so v dveh aktivih, ker smo majhna šola. Razrednemu aktivu je delo steklo bolje, predmetnemu je bilo treba priskočiti na pomoč. Prostovoljci so mi pošiljali svoje refleksije. Bile so čudovito napisane. Nisem pričakovala, da ljudje v sebi skrivajo tako bogastvo. V pomoč pri pisanju so jim bili moje predavanja o refleksiji in oporne točke, ki sem jih dobila od koordinatorice v projektu *Vodenje za učenje*.

Aktiva sta ugotovila, da je njuno delo postalo osmišljeno, da se učitelji več srečujejo in da lažje opravijo tudi druga dela. Več je timskega dela in skupnega načrtovanja. Pisanje refleksij smo podkrepili z medpredmetnim povezovanjem, ker smo začeli vpeljevati fleksibilen predmetnik. Učitelji ugotavljajo, da je njihovo delo dobilo novo vrednost, saj so začeli sistematično spremljati svoje delo tudi na drugih področjih in ne samo pri vodenju razrednih ur.

Od učiteljev zahtevam, da mi oddajo napisano refleksijo po izpeljavi pouka z medpredmetno povezavo. Tako lahko spremljam delo in počutje učiteljev ob skupnih prizadevanjih za bolj kakovosten pouk. Učiteljeva refleksija po hospitacijah je postala pravilo. Pravilo je postala tudi moja refleksija po opravljenem pogovoru z učiteljem. Ker učitelji obvladajo refleksijo, je lažje stekel letni razvojni pogovor, več pa razmišljajo tudi o izboljšavah svojega dela. Ocenjevanje mesečne redne delovne uspešnosti na naši šoli poteka s pomočjo pisanja in oddajanja refleksij.

Učitelji ugotavljajo, da je pisanje refleksij za njihov profesionalni razvoj zelo pozitivno. Pohvalili so to, da jih pri delu podpiram. Sama se zavedam, da tega ne bi zmogla, če se ne bi vklju-

brali zato, da bi pripravili vzgojni načrt šole, da bi okrepili strokovno znanje in poskrbeli za optimalen, uporaben in uresničljiv vzgojni načrt. Izobraževanje je bilo zahtevno, na visoki strokovni ravni, in po prvem dnevu sem bila glede zastavljenih ciljev zelo negotova. Tudi po drugem dnevu so bili moji občutki podobni, čeprav sem na seminarju uživala, saj je bil predavatelj neposreden in brezkompromisen; med drugim je opozarjal na pomembnost avtoritete učitelja in na poslanstvo našega dela.

Naslednji teden sem učitelje na informativnem sestanku prosila, naj napišejo refleksijo o izobraževanju (od njih sem želela predvsem predloge za vzgojni načrt na podlagi seminarja). Rok za oddajo refleksije je bil štirinajst dni; izkazalo se je, da je bil predolg. Teden dni bi bil ravno prav, saj so bile refleksije, oddane po roku, praviloma skope.

Po prebranih refleksijah sem pripravila povzetek vseh idej, ki jih bomo uporabili pri izdelavi vzgojnega načrta šole. Zaradi takega načina dela je imel vsakdo možnost prispevati k ustvarjanju vzgojnega načrta šole. Prepričana sem, da o avtoriteti učitelja ne bi nikoli tako razmišljali, kot so v refleksijah zapisali učitelji. Nekaj primerov:

- »V svojo avtoriteto in v tisto, kar ta avtoriteta poseblja, moraš verjeti in verjeti, da bodo v to avtoriteto verjeli tudi otroci.«
- »Avtoriteta, ki je zgrajena le na hierarhični avtoriteti, ni dosti vredna in razpade, ko njenega namena (ki je lahko pogojen tudi s strahom) ni več.«
- »Učitelj naj predpostavlja, da nima avtoritete; računati mora s tem, da si jo mora še izgraditi.«
- »Pomembno je doseči cilj: avtoriteto učitelja in šole. Torej mora biti vzgojni načrt šole usmerjen v to.«

Z razmišljanjem in prispevki strokovnih delavcev nam bo lažje narediti dober in uporaben vzgojni načrt.

Drugi primer dobre prakse je pisanje refleksije po sestanku strokovnega aktiva učiteljic, ki izvajajo dodatno strokovno pomoč. Namen sestanka je bil, da bi se strokovne delavke vključevale v razprave na pedagoških konferencah, saj pri individualni pomoči spoznavajo težave učencev, ki jih učitelji predvsem v številčno močnih oddelkih spregledajo, pa tudi teže upoštevajo vse specifične potrebe posameznika. Pogovor nikakor ni stekel, zato sem skušala sestanek »rešiti« tako, da sem navzočim učiteljicam naro-

čila, naj v tednu dni oddajo refleksijo o njem in tako prispevajo svoje mnenje k obravnavani problematiki.

Iz napisanih refleksij sem spoznala, da so kolegice še nekaj časa po sestanku mislile, da je bil njegov namen kritika njihovega dela. Poleg tega pa so v svojih refleksijah navedle tudi zamisli (predloge) o tem, kako bi se vključevale na pedagoških konferencah in kako bodo svojo pomoč razširile tudi na starše. Predlogi so se nanašali na delo v tem šolskem letu, hkrati pa je vsaka na svoj način razmišljala tudi o predlogih za letni delovni načrt v naslednjem šolskem letu. Nastalo je več, kot sem pričakovala, in vem, da sem tokrat namen sestanka »rešila« izključno z refleksijo.

Prepričana sem, da bom pisanje refleksije še velikokrat izkoristila kot pot do bolj kakovostnega dela.

### **Kaj smo v projektu *Vodenje za učenje* pridobili ravnateljji?**

V uvodu članka smo predstavili povzetke evalvacije projekta, v tem delu pa dodajamo še štiri izjave sodelujočih ravnateljic, ki so jih zapisale nekaj tednov po projektu. Lahko bi dejali, da gre za »refleksijo v praksi«.

Zelo na kratko in brez premisleka lahko odgovorim: veliko. V projekt sem se vključila, ker sem zelo potrebovala spodbudo za pedagoško vodenje, pa tudi védenje, da to zmorem. V preteklih štirih, petih letih sem se skoraj povsem posvečala prenovi in dograditvi šole, ob vseh nalogah je za tisto pravo pedagoško vodenje zmanjkovalo časa – ali pa je bil to morda samo izgovor, ker sem bila nekako prepričana, da za to nisem usposobljena. Zato sem potrebovala nov izziv – in našla sem ga v projektu *Vodenje za učenje*, ki me je takoj pritegnil.

Dobila sem zamisel za boljše povezovanje z aktivoma na šoli. Marsikdaj nisem vedela, ali se aktivni sestajajo ali ne. Zdaj sem jim dala nove zadolžitve, ki ne presegajo njihovih obveznosti. Učitelji so se privadili pogledati nazaj na svoje delo in na podlagi tega načrtovati za naprej. Spodbudno je, da morajo »pometati pred svojim pragom« in ne pred sosedovim. Za nekatere je bilo to težko, a je steklo. Ker znajo učitelji reflektirati, so lažje stekli tudi letni razvojni pogovori. Nanje so prišli pripravljene in tako je bilo tudi moje delo lažje. Enako se je zgodilo pri pogovorih po hospitacijah. Nenazadnje sem kot ravnateljica veliko pridobila tudi na zasebnem področju.

Sodelovanje v projektu je izpolnilo vsa moja pričakovanja. Če-

čila v projekt *Vodenje za učenje*; koordinatorica projekta nas je naučila, da moramo novosti v kolektiv vnašati z zelo majhnimi koraki in brez nestrpnosti do tistih, ki so po našem mnenju nekoliko krenili v napačno smer.

Največja ovira pri uvajanju v pisanje refleksij je bilo to, da v preteklosti nisem zmogla večjega poudarka nameniti vodenju za učenje, zato je bilo delo aktivov prepuščeno njim samim. Zdaj jih skušam počasi obuditi.

Pisanje refleksij je postalo naš vsakdan. V letošnjem šolskem letu je bil narejen velik napredek. V začetku šolskega leta smo komaj razumeli pomen tega pojma, danes so napisane refleksije zamenjale vsa poročila. Prepričana sem, da si uvajanja pisnih refleksij ne bi upala začeti, če v kolektivu ne bi bilo tako pozitivne klime, kakršno nam jo je uspelo ustvariti v preteklosti.

Vprašanja za refleksijo so pri nas zapisana kar na oglasni deski v zbornici.

### **Razmišljanja ravnateljv o refleksiji – povzetek z delavnic na Nadaljevalnem programu Šole za ravnatelje januarja 2009**

Delavnic se je udeležilo približno sto dvajset ravnateljv. Po predstavitvi poteka projekta, izkušenj in dosežkov ravnateljv, ki so sodelovali v njem, ter po osebni izkušnji s pisanjem refleksije so udeleženci delavnice v skupinah po pet do osem odgovarjali na tri vprašanja:

1. Kako ste doživljali pisanje refleksije?
2. Kje vidite prednosti refleksije?
3. Ali boste pisanje refleksije preizkusili v svojem kolektivu?

Veliko udeležencev je *na prvo vprašanje* odgovorilo, da se jim je pisanje refleksije zdelo zanimivo, kar lahko kaže na to, da doslej (razen ravnateljic vrtca v eni skupini) s tem niso imeli prav veliko izkušenj. Največ jih je zapisalo, da gre za poglobljen pogled vase in premislek o svojem delu in ravnanju. Usmerja jih v globlje in »sistematično« (verjetno so mislili usmerjeno) razmišljanje. Skoraj v vseh skupinah so poročali o občutkih nelagodja ali celo stresa ob pisanju refleksije. Eden od vzrokov je zagotovo ta, da je bila to za večino nova izkušnja, situacija je bila »umetna«, po našem prepričanju pa je zelo pomembno tudi to, da so bili v skupinah ravnateljji, ki so se med seboj poznali različno dobro in jim v tako kratkem času ni uspelo vzpostaviti ozračja zaupanja. Kar nekaj

zapisov govori o tem, da je refleksija pomembna in potrebna, kar nas vodi k naslednjemu sklopu odgovorov.

Pri *drugem vprašanju* smo sicer dobili paletu odgovorov, vendar so si med seboj zelo podobni in jih zlahka strnemo v nekaj najpomembnejših dejavnikov: razmišljanje o svojem delu, močnejše zavedanje odgovornosti, ozaveščanje močnih in šibkih področij, tudi ozaveščanje čustev, prehod od nezavednega k zavednemu, osebna rast in razvoj, iskanje izboljšav, novih strategij in usmerjenost k reševanju problemov. Ravnatelji so poudarili tudi pomen refleksije v skupini, ki prinaša še izmenjavo izkušenj, možnosti za razvijanje boljših profesionalnih odnosov med strokovnimi delavci, dobro komunikacijo in zaupanje.

Kljub številnim prednostim, ki so jih ravnatelji nanizali v odgovorih na prejšnje vprašanje, pa so bili pri *tretjem vprašanju* bolj previdni. V nekaterih skupinah so ugotavljali, da refleksijo že izvajajo, vendar ne tako sistematično in/ali pod drugim imenom. Številni odgovori pa so se začeli z: »Bomo, ampak ...«. Največkrat so poudarili postopnost, začeli bodo/bi v manjših skupinah. Kot pri uvajanju številnih novosti tudi tu vidijo časovno oviro, saj, kot so zapisali v eni skupini, »je na šoli premalo pedagoškega miru, da bi jo [refleksijo] izvedli kakovostno«. Lahko bi dejali, da se torej refleksije ne moremo lotiti množično, v vsaki šoli in v kakršnihkoli razmerah.

### **Smernice za uvajanje refleksivne prakse v šoli**

Refleksija strokovnim delavcem torej omogoča razmišljanje, poglobljeno razpravljanje in soočanje ciljev in ovir pri njihovem uveljavljanju. Tudi naša praksa ob uvajanju refleksije je potrdila, da še kako drži trditev ddr. Barice Marentič Požarnik, da je refleksija zmožnost razmišljanja o izkušnjah in učenju iz njih in da kot taka predstavlja osrednji člen v profesionalnem razvoju.

Za uvedbo in uporabo refleksije v učiteljskem kolektivu se vsekakor odločimo šele takrat, ko bomo do nje tudi sami *pozitivno naravnani* – ko bomo torej prepričani, da lahko z njeno pomočjo izboljšamo tudi svoje delo. Svoje vedenje in prepričanje *postopno* prenašamo v zbornico, sodelavce na refleksijo *pripravljamo* in pri tem upoštevamo naslednja načela:

- pozitivna naravnost;
- prostovoljnost (refleksijo uporabijo samo tisti, ki to želijo);
- prve refleksije naj bodo odziv na pozitiven dogodek;
- predstavimo svoje refleksije;

povezave), in vključevanje ključnih kompetenc. Da bi lahko to dosegli, je nujno sodelovalno učenje in poučevanje, ki temelji na timskem pristopu. Merjenje organizacijske klime, ki smo ga opravili z vprašalnikom DION, je pokazalo, da kolegi učitelji zaznavajo šibke točke prav na področju sodelovanja in timskega pristopa. Zato se mi je glede na vse okoliščine zdelo vredno, da se spopademo s tem izzivom in poiščemo poti za spodbujanje timskega dela.

Razvojni tim in vodje PUZ so v tej fazi odigrali najpomembnejšo vlogo, saj so pripravili akcijski načrt za medpredmetne povezave, in sicer za večpredmetne povezave. Izhajali so iz letnega delovnega načrta in projektov, v katerih sodelujemo, kot cilj pa so si postavili naslednje povezave: poznavanje sebe in šolskega okolja (namenjena prvim letnikom prenovljenih programov in prvemu letniku gimnazije), petdesetletnica šole in medkulturno učenje in sprejemanje različnosti za uspešno življenje (namenjeni vsem letnikom vseh programov). Načrt je predvideval izboljšanje komunikacije med učitelji in razvojnim timom, med posameznimi učitelji in strokovnimi aktivni in izboljšanje timskega dela, sodelovalnega učenja in poučevanja, učno-ciljno načrtovanje pouka in še nekatere druge posebne cilje. Uresničitev načrta naj bi potekala z izpeljavo projektnega dneva.

V tej fazi sem dejavnostim šolskega razvojnega tima in njegovemu sodelovanju z vodji PUZ sledila prek poročanje tima in vodij PUZ, nisem pa neposredno vodila dejavnosti. Moja bojazen, da bo ostalo medpredmetno povezovanje samo na deklarativni ravni, zapisano v letnih pripravah učiteljev, se je pokazala kot neutemeljena.

V drugi fazi, ki se je začela s šolskim letom 2008/2009, smo prenovljene programe začeli uvajati v prve letnike vseh programov srednjega strokovnega in srednjega poklicnega izobraževanja. Po prvih odzivih na uvedene spremembe so se že začeli pojavljati predlogi za izboljšave in spremembe, ki smo jih beležili z namenom, da bomo v naslednjem šolskem letu bolje načrtovali.

Moja akcijska raziskava o potrebnih spremembah pedagoškega vodenja za spodbujanje sodelovalnega učenja in poučevanja pri prenovljenih programih se je ob koncu druge faze osredotočila na razmišljanje o vodenju in opolnomočenju zaposlenih. Oblikovanje programskih učiteljskih zborov je spodbudilo nastajanje učeče se skupnosti, kar je nakazovalo potrebo po novem načinu vodenja, ki je zahtevalo svobodo za ustvarjalnost, eksperimentiranje, spodbujanje k pridobivanju novega znanja pri posameznikih, vključe-

vanje v dejavnosti učenja, prizanesljivost do napak, priznavanje lastnih napak in močno potrebo po izrečenem priznanju za napredek. Samo organizacijska kultura zaupanja in odprtosti lahko omogoči delitev znanja. Ob tem ne smemo zanemariti težav, kot so individualizem zaposlenih, ljubosumnost, pomanjkanje timske usmerjenosti, nezaupanje, destruktivizem, nizka motivacija.

Kot ravnateljica sem v prvi fazi spodbujala sodelovalno učenje in poučevanje na formalen način (izobraževanja, konference, pogovori), vendar je bil dejanski učinek majhen, morda tudi zato, ker gre pri sodelovanju za kompleksen pristop, ki ga ni mogoče uvajati formalno. Zdi se mi, da so se dobri rezultati pokazali, ko sem opolnomočila vodje Puz, torej prešla na deljeno vodenje. Pri skupnem sodelovanju smo se vsi učili in dozorevali. Vodje Puz so pridobivali izkušnje z vodenjem, se soočali z izzivi pri komunikaciji, učitelji so pridobivali izkušnje s timskim delom, sama pa sem odkrivala nov način vodenja, pri katerem nisem imela neposrednega vpliva na dogajanje, imela pa sem več priložnosti za opazovanje, poslušanje in razmišljanje, kar je posledično omogočilo dojetje prednosti in pomanjkljivosti takega sistema, ki nas je začel spreminjati. Vsi pa smo se akcijsko učili, in to ob resničnih problemih, in iskali rešitve in izboljšave znotraj okolja, v katerem delujemo. Pri vodenju, pri katerem je ravnatelj neposredno vpleten v dejavnosti, dejansko zmanjkuje časa za strateški premislek, kako naprej. Tako pa se je vodenje razpršilo med sodelavce, saj smo bili vsi udeleženi pri pripravljanju sprememb, med seboj smo sodelovali, izmenjavali ideje, imeli smo priložnost videti kolega »v akciji« pri timskem poučevanju, učiti se drug od drugega, torej sodelovalno učiti se in poučevati.

Zaradi opolnomočenja učiteljev dobiva tudi akcijsko raziskovanje in akcijsko učenje pomen in smisel, tako pri ravnatelju kot pri učiteljih. Ravnatelj dobi več priložnosti za objektivno opazovanje in strateško razmišljanje, saj mu odmik od neposredne vpletenosti v nekatere dejavnosti daje možnost videti »veliko sliko« in v njej nove možnosti za razvoj in spremembe, možnosti, ki bi jih sicer lahko spregledal. Učitelji pa v medsebojni povezanosti in sodelovanju v sebi poiščejo ustvarjalnost in se zaradi odgovornosti ter sodelovalne kulture samopotrjujejo. Lahko bi rekli, da gre v tem procesu za sinergijske učinke učenja in osebne rasti posameznika. Menim, da akcijsko raziskovanje pri posamezniku zahteva občutek avtonomije in svobode, sicer se ujamemo v krog stereotipnega razmišljanja in takih vzorcev delovanja, ki ne prinašajo sprememb in posledično izboljšav. Nova paradigma prinaša tudi omejitve in



- delo naj poteka v manjših skupinah, v katerih se lahko vzpostavi dialog, za kar so aktivni ravno pravnšnja oblika;
- v skupini morata vladati zaupanje in prepričanje, da pisanje refleksij ne bo imelo negativnih posledic;
- k razmišljanju o lastni pedagoški praksi v obliki refleksije sodelavce spodbujamo in pri tem vztrajamo.

*Možnosti za uvajanje refleksije* je več. Uporabimo jo lahko:

- kot sestavni del pogovora po hospitaciji;
- kot sestavni del rednega letnega pogovora;
- kot odziv na pomembnejše dogodke na šoli;
- ob uvedbi novih pripomočkov za ugotavljanje njihove uporabnosti;
- konec leta kot izhodišče za načrtovanje dela v novem šolskem letu;
- s pomočjo refleksije strokovni delavci ovrednotijo posamezne učne ure;
- kot metodo za spodbujanje profesionalnega razvoja.

V pogovorih s posameznimi strokovnimi delavci preverjamo, ali refleksijo vsi razumejo enako. Reflektivno razmišljanje ne sme ostati zgolj pri poročilu, ampak mora vsebovati osebno angažiranost in nakazati morebitne rešitve.

### Sklepne misli

Pri enoletnem delu v projektu smo znova ugotovili, da je najpomembnejše poslanstvo ravnateljev pedagoško vodenje, zato je *Vodenje za učenje* lahko zelo uspešna spodbuda pri razvijanju kakovosti učenja. Refleksija pomeni tudi pomembno metodo za ravnateljev profesionalni razvoj. Proces vrednotenja lastnega dela nam odkrije marsikaj, kar bi lahko ostalo spregledano, saj v poplavi dela včasih izgubimo pravo smer. Refleksija pa nas lahko pripelje do temeljnih vprašanj o tem, zakaj opravljamo svoje poslanstvo. Številne dogodke, pa tudi strokovne delavce, zagledamo v drugačni luči, hkrati nam pokaže pot naprej.

Ugotovili smo tudi, kako pomembne so strokovne razprave v skupini ravnateljev iz povsem različnih okolij, saj smo poiskali številne konstruktivne rešitve. Ob toliko pozitivnih izkušnjah smo prepričani, da bo še kdo od ravnateljev poskusil bolj sistematično uvajati refleksijo v svoje delo in sodelavcem tudi tako pomagal pri njihovi profesionalni rasti. Predlagamo, da ne odlašate, kajti: »Če nove informacije ne uporabiš v 72 urah, ti pade motivacija, da bi

jo sploh kdaj uporabil. Zato: če ste res odločeni, da želite nekaj spremeniti, naredite to takoj!» (Grubiša 2001)

### Literatura

- Erčulj, J. 2005. Učiteljev profesionalizem. V *V učence usmerjeno poučevanje*, ur. J. Erčulj, 13–25. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Forde, H., R. McMahon, S. T. McPhee in J. Patrick. 2006. Professional knowledge and identity in a contested discipline. *Oxford Review of Education* 35 (9): 445–467.
- Fullan, M., in A. Hargreaves. 2000. *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Grubiša, B. 2001. Motivacija. *Kako organizirati poslovanje in motivirati zaposlene*. Ljubljana: Marbona.
- Hargreaves, A. 2003. *Teaching in the knowledge society*. New York: Teachers College Press.
- Hopkins, D. 2007. *Vsaka šola odlična šola*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Husu, J., T. Auli in S. Patrikainen. 2008. Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competences. *Reflective Practice* 9 (1): 37–51.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Korthagen, F. 2005. Practice, theory, and person in life-long professional learning. V *Teacher professional development in changing conditions*, ed. D. Beijaard, P. C. Meijer, G. Morine-Dersheimer in H. Tillema, 79–94. Dordrecht: Springer.
- Marentič Požanik, B. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- . 2008. Vloga vodene refleksije v profesionalnem razvoju, posebej v akcijskem raziskovanju. Študijsko gradivo za delavnico v projektu Ravnatelj raziskuje svoje delo.
- Mayes, C. 2001. A transpersonal model for teacher reflectivity. *Journal of Curriculum Studies* 33 (4): 477–493.
- Pravilnik o dokumentaciji v osnovni šoli. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 59/2008.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja z nacionalnimi preizkusi znanja. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 67/2005, 64/2006.
- Razdevšek Pučko, C. 2003. Kompetence učiteljev. [Http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/kompetence.pdf](http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/kompetence.pdf).
- Robertson, J., in L. Murrihy. 2006. *Developing the person in the professional*. Nottingham: NCSL.
- Rogers, C. 2002. Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record* 104 (4): 842–866.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, *Uradni list Republike Slovenije*, št. 16/2007, 36/2008.

## Programski učiteljski zbor, priložnost za opolnomočenje učiteljev

Inga Krusič Lamut

*Ravnateljica Srednje ekonomske  
in trgovske šole Nova Gorica  
inga.krusiclamut@setsng.si*

Zadnja sprememba Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja je prinesla novost, nov strokovni organ v šoli, in sicer programski učiteljski zbor ali kratko P U Z, ki ga zakon navaja v 60. členu. V 61.a členu pa navaja, da ga sestavljajo vsi učitelji, ki poučujejo v izobraževalnem programu, in drugi strokovni delavci, ki sodelujejo pri izvajanju tega izobraževalnega programa. Programski učiteljski zbor opravlja naloge v zvezi z načrtovanjem in izvedbo ocenjevanja znanja ter druge naloge, ki jih na podlagi podzakonskih aktov o ocenjevanju znanja določi šola. Vodi ga strokovni delavec, ki ga določi ravnatelj.

Še natančnejši je Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju, ki v 5. členu ponovi navedbo 61.a člena ZO FVI glede tega, kdo sestavlja programski učiteljski zbor, in navaja različico glede vodenja, saj pravi, da ga vodi ravnatelj oziroma strokovni delavec, ki ga določi ravnatelj. V nadaljevanju so navedene pristojnosti programskega učiteljskega zbora, in sicer pripravljanje načrta ocenjevanja znanja, odločanje o napredovanju posameznega dijaka, določanje osebnega izobraževalnega načrta dijaka, odločanje o načinu opravljanja dopolnilnih izpitov posameznega dijaka, odločanje o načinu ponavljanja letnika posameznega dijaka po predhodnem mnenju staršev, ugotavljanje dosežene zmožnosti dijaka, ki ne zaključi izobraževanja, in izvajanje drugih nalog, določenih s pravilnikom in šolskimi pravili. V 27. členu pravilnik navaja še pristojnost, da programski učiteljski zbor ugotovi, koliko kreditnih točk je dijak pridobil v času šolanja.

Ne glede na zakonodajo je programski učiteljski zbor zaradi uvajanja prenovljenih izobraževalnih programov dobil še dodatne naloge, ki se nanašajo na sodelovanje pri pripravi izvedbenega predmetnika ter na uvajanje nove filozofije poučevanja, predvsem s timskim in sodelovalnim poučevanjem.

Glede na določbe zakona in pravilnika je bilo treba v šoli pre-

misliti o tem, kako vzpostaviti in organizirati delovanje programskega učiteljskega zbora (PUZ), da bo lahko opravljal vse naloge, ki so mu dodeljene. Ob tem se mi je postavilo vprašanje, kdo naj PUZ vodi, saj so možnosti odprte; vodi ga namreč lahko ravnatelj ali oseba, ki jo sam določi. In če se ravnatelj odloči za možnost, da vodenje PUZ zaupa komu drugemu, se poraja vprašanje, kako spremeniti vodenje, da bo nova organizacijska struktura delovala.

V prvi fazi se je pokazalo, da je dovolj, da vsi v kolektivu vemo, kaj je programski učiteljski zbor in kaj so njegove naloge. Glede na programe, ki jih izvajamo na šoli, smo oblikovali štiri programske učiteljske zборе in dodatnega, poizkusnega, za program ekonomske gimnazije. Glede na možnosti zakonodaje so vodenje oblikovanih PUZ prevzeli kolegi učitelji. Oblikovali smo tim vodij PUZ, katerega vodja je ravnatelj, in pripravili načrt dela za prihodnje šestmesečje, torej do začetka šolskega leta 2008/2009. Eden od najpomembnejših ciljev, ki smo jih sprejeli, je bil uvajanje timskega in sodelovalnega poučevanja. Tim se je pri uvajanju sprememb povezoval s šolskim razvojnim timom in poleg drugih timov, oblikovanih za iskanje rešitev z različnih področij pedagoškega dela, sestavljal organizacijsko strukturo pod okriljem šolske komisije za kakovost in ožjega tima za kakovost. Celotna struktura pa je bila usmerjena v doseganje ciljev razvojnega načrta šole z vidika dolgoročnega načrtovanja in kratkoročnih ciljev letnega delovnega načrta.

Razvejani sistem, na katerega smo se pripravljali skoraj dve leti, in to z izobraževanjem prek sistematičnega vključevanja v različne projekte, ki so imeli skupni razvojni imenovalec, in z oblikovanjem timov, je predstavljal kontekst, potreben za naslednji korak, in sicer za začetek opolnomočenja zaposlenih. Pri opolnomočenju gre v bistvu za prenos pooblastil, vendar ga ni mogoče uvesti akcijsko, potrebna sta čas in učenje vseh, vodje in zaposlenih oziroma ravnatelja in učiteljev. Pri uvajanju prenovljenih programov pa se je opolnomočenje pokazalo kot strateška nujnost pri uvajanju sprememb.

Da bi lahko opazovala nastajajoče spremembe zaradi spremenjene organizacijske strukture in opolnomočenja sodelavcev, sem se odločila za akcijsko raziskavo. V prvi fazi, v šolskem letu 2007/2008, sem si postavila raziskovalno vprašanje: Kako s spremenjenim pedagoškim vodenjem spodbuditi sodelovalno učenje in poučevanje pri uvajanju prenovljenih programov? Vzrok za izbiro omenjenega vprašanja je uvajanje prenovljenih programov, ki zahtevajo povezovanje znanja znotraj kurikula (kurikularne

## Ravnatelji raziskujemo svoje delo

Tatjana Šček Prebil

*Ravnateljica B1C Ljubljana, Živilska šola  
tatjana.scek@guest.arnes.si*

### Uvod

Akcijsko raziskovanje je proces, v katerem udeleženci preučujejo svojo pedagoško prakso tako, da sistematično in natančno uporabljajo raziskovalne postopke (Caro-Bruce v Bizjak 2008). Je oblika razmišljajočega preučevanja socialne situacije, katerega namen je poglobiti razumevanje situacije ter svojega ravnanja v njej, ki naj vodi k učinkovitejšemu ravnanju (Elliot v Bizjak 2008). Akcijsko raziskovanje razumem kot način raziskovanja, spreminjanja in izboljševanja prakse.

Namen raziskave je bil spoznati prevladujoče oblike in metode dela, ki jih učitelji uporabljajo pri poučevanju. Za raziskavo tega področja sem se odločila zaradi dveh dogodkov. Prvi je bil okrožnica Ministrstva za šolstvo in šport (z dne 17. januarja 2008) o novih in prenovljenih srednješolskih izobraževalnih programih, katerih izvedba temelji na novem didaktičnem konceptu, ki predpostavlja tak pedagoški proces, da:

- je usmerjen k dijaku, procesnemu učenju ter razvijanju celovite poklicne usposobljenosti, razvijanju samostojnosti in prevzemanju odgovornosti za svoje ravnanje;
- spreminja vlogo učitelja od »prenašalca« znanja k »usmerjevalcu k znanju« (nove vloge: mentor, ki načrtuje, usmerja in svetuje);
- predpostavlja učenje v zaključenih modulih, ki vključujejo cilje načrtovanja, odločanja, izvedbe in kontrole;
- izpostavlja učenje za poklicno ravnanje, povezovanje teorije, prakse in ključnih kompetenc;
- zahteva učenje z lastno aktivnostjo in ob praktičnih izkušnjah, s poudarkom na izkustvenem učenju in problemskem pouku, v središču katerega so dejavnosti in ravnanja ter refleksija o le-teh (pridobivanje vsebinskega in proceduralnega znanja – obvladovanja procesov, metod, razvoj spretnosti);
- razvija ključne kompetence – učenje učenja, socialne in

sporazumevalne kompetence (ustno komunikacijo, funkcionalno pismenost in informacijsko-komunikacijsko pismenost), in to skozi celoten izobraževalni program;

- razvija nove metode preverjanja in ocenjevanja znanja in kompetenc.

Drugi dogodek je bil dopis Zavoda Republike Slovenije za šolstvo (»Evropski oddelki« v ekonomski gimnaziji, izhodišča za uvažanje evropske in globalne dimenzije, z dne 11. februarja 2008), ki govori o novih pristopih k učenju in poučevanju. Omenjena izhodišča zahtevajo:

- *aktivno učenje* (→ v učenca usmerjen učni proces),
- *sodelovalno učenje* (→ učenje v skupini),
- *interdisciplinarno učenje* (→ integrativni kurikulum: kurikularne povezave in sodelovalno poučevanje),
- *individualizirano učenje* (→ več inteligenc, različni učni stili → strategopedija),
- *avtentično učenje* (→ projektni pristop).

Reintegracijo znanja bomo dosegali z dejavnimi *medpredmetnimi povezavami*, ki bodo potekale prek različnih oblik *sodelovalnega poučevanja*, s čim bolj *avtentičnimi učnimi situacijami in nalogami*, ki jih zlasti uspešno omogoča projektni pristop k učenju in poučevanju, ter s poudarkom na bolj avtentičnih oblikah tudi pri preverjanju in vrednotenju znanja pa bomo dijake še bolj motivirali za učenje.

Poleg razvijanja medkulturne zmožnosti bo v ospredje postavljeno tudi *razvijanje medijske pismenosti*, saj je zmožnost analize, vrednotenja (kritične presoje) in produkcije (oblikovanja) sporočil v najrazličnejših medijskih oblikah (besedilih) in dostopa do njih ključnega pomena za razvijanje (pridobivanje oz. ustvarjanje) novega znanja na kateremkoli področju.

V najtesnejši zvezi z razvijanjem medijske pismenosti je uporaba *sodobnih učnih tehnologij*, ki jih bomo načrtno uvajali v pouk vseh oz. večine predmetov.

V šoli so vsi zaposleni in vodje *odgovorni* za razvoj. Vodja skrbi za razvoj zaposlenih, le-ti pa nosijo *profesionalno odgovornost* za svoj strokovni razvoj in kariero. *Učitelji so odgovorni za to*, da strategije poučevanja prilagodijo posameznikom. Če hočemo izpolniti potencial vsakega učenca, je rešitev v nenehnem medsebojnem učenju med učitelji, v razvoju pedagoškega znanja in znanja na področju šolskega predmeta.

ugovore, ki jih je treba postopoma preseči, in sicer: pomanjkanje časa, odpor do nenehnega spreminjanja, težave pri medsebojnem usklajevanju, poenotenje različnih pogledov, usklajevanje dejavnosti itd.

Bistveno je poenotenje ciljev in ne poti do njih, kar lahko omogoči le vodenje, ki, ne glede na to, kako ga poimenujemo, omogoča razvoj skupnosti kot celote in znotraj nje posameznika kot unikuma. Čeprav ostane gledišče isto, ima lahko vsak svoj lastni pogled na to, kako cilje doseči, ker je vsak enkratna oseba z vgrajenimi vrednotami in stališči in deluje iz svojega logičnega okvira. Različne pristope in poglede je na enem od seminarjev slikovito predstavila dr. Linda Devlin, ki pravi, da različna videnja ljudi lahko primerjamo s pogledom skozi kalejdoskop.

Opolnomočenje je postalo potreba in ne le lepotni popravek različnih slogov vodenja, ki jih uporabljamo ravnatelji. Pojavljajo se sicer vprašanja o obsegu opolnomočenja, načinu usklajevanja dejavnosti in strategije deljenega vodenja, na katera si še ne znam zadovoljivo odgovoriti, vendar bo to prav gotovo izziv za prihodnost.





## Osvetlitev izbranega raziskovalnega problema s pomočjo obstoječih teoretičnih spoznanj

Temeljna namena šole sta po Korenu (2007, 99) »učenje in poučevanje«. Za uspešno učenje na šoli morajo proces učenja razumeti učitelji in ravnatelj. Potrebno je poglobljeno razumevanje procesa učenja in poznavanje najnovejših dognanj o učenju in poučevanju. Erčulj in dr. (2008, 72) menijo, da je vodenje za učenje bistvo vodenja šol.

### Učenje

Človek se začne učiti kot zarodek in se uči do pozne starosti. Z učenjem se nenehno spreminja in dopolnjuje. Učljivost je njegov najosnovnejši razvojni dejavnik. Jarvis (2003, 28) trdi, da je učenje eksistencialni proces, ki se začne in končuje z osebo. Nastopi lahko v vsaki situaciji – formalni, neformalni in naključni. Učimo in razvijamo se na osnovi izkušnje, ki prispeva k celovitosti našega izkustva.

»Človekovo učenje je kombinacija procesov, kjer celotne osebe transformirajo posamične izkušnje v kognitivne, fizične ali afektivne dosežke in te integrirajo v svojo biografijo.« Vselej zajema bivanje (*bitje – to be*) in nastajanje (*to become*) (Jarvis 2003, 28).

Človekovo učenje je učenje celotne osebnosti, je rast in razvoj v procesu začnenja in zaključevanja, ki sta vseživljenjski in vseobsegajoči. Za Jarvisa (2003, 19) je učenje proces individualne konstrukcije in preoblikovanja izkušenj v znanje, spretnosti, stališča, vrednote, prepričanja, čustva in občutke.

Uradna definicija učenja (Marentič Požarnik 2005, 51) se glasi:

Učenje je vsaka sprememba v vedenju, informiranosti, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih ali zmožnostih, ki je trajna in ki je ne moremo pripisati fizični rasti ali razvoju podedovanih vedenjskih vzorcev.

Po tej opredelitvi pride do učenja na osnovi izkušenj. Na splošno je »učenje vsaka oblika aktivnosti subjekta, s katero dosežemo spremembo njegovega obnašanja/vedenja, pri tem pa mislimo na teoretsko, delovno in socialno obnašanje« (Tomić 2000, 28).

Uveljavlja se celosten pogled na učenje, ki neločljivo povezuje telesno, čustveno, socialno, spoznavno in vrednostno plat. Sodobne procese, ki so osredotočeni bolj na učence kot na učitelja in snov, povzema tudi vseevropsko geslo »od poučevanja k učenju«. V naši šolski prenovi naj bi fazi sprememb na organiza-

cijski ravni sledila faza poglobljenega uveljavljanja višje kakovosti učenja in pouka (Marentič Požarnik 2000).

Mlade moramo usposobiti, da se bodo znašli v zapletenem in protislovnem svetu prihodnosti. Pomagati jim moramo, da bodo celoviteje razumeli sebe, soljudi ter svet in da bodo usposobljeni za reševanje osebnih, medosebnih in življenjskih problemov. Učiteljeva vloga se spreminja, »*saj ni več le »prenašalec« gotovega znanja*« (Marentič Požarnik 2000, 5), ampak za uspešno delo poleg strokovnega znanja potrebuje tudi poglobljeno razumevanje procesa učenja in obvladovanje metod, ki kakovostno učenje spodbujajo.

Z vprašanji, kaj je bistvo učenja, katere so osnovne oblike učenja, česa se učimo, kateri so pomembni pogoji za učenje, so se ukvarjali številni psihologi.

Med skupine teoretičnih pogledov na učenje štejemo zlasti (Marentič Požarnik 2005, 52):

- asociativistične,
- (neo)behavioristične,
- gestaltične,
- kognitivno-konstruktivistične,
- humanistične in
- kibernetično-informacijske teorije učenja.

Na naše ravnanje, na izbiro določenih metod učenja ali učnih postopkov hote ali nehote vplivajo razlage, ki jih ponujajo posamezne teorije. Za *gestaltike* človekova duševnost ni več nepopisan list – *tabula rasa*, ampak že sama vsebuje določene vzorce pričakovanj, izkušenj, ciljev in težnje k smiselni celoti. *Humanistični psihologi* menijo, da učenje ni le spoznaven, razumski proces, ampak je pri vsakem učenju udeležen človek s *svojo celotno osebnostjo*. *Strokovnjaki Rimskega kluba* so poudarili, da prevladujoče učenje, ki temelji na prilagajanju preteklim izkušnjam in na učenju iz napak, danes ne zadošča več, ampak je treba razviti zmožnost inteligentnega predvidevanja prihodnjih problemov, oblikovanja vizije in več alternativnih predlogov za njihovo reševanje – *inovativno učenje* (Marentič Požarnik 2005, 59–64).

### ***Poučevanje***

Poučevanje opredeljujemo kot neposredno ali posredno pomoč učencu pri učenju. V priročniku za angleške inšpektorje je zapisano, da o dobrem poučevanju govorimo takrat, »[...] kadar učenci

postopoma napredujejo v znanju, spretnostih in razumevanju. Učne ure imajo jasne cilje. Zgrajene so tako, da lahko sodelujejo učenci z različnimi sposobnostmi in interesi. Učne metode ustrezajo temi oziroma predmetu, pa tudi učencem [...]« (v Erčulj in Roncelli Vaupot 1996, 15).

Pouk ni več le transmisija, ampak živa transakcija – množstvo smiselnih interakcij med učiteljem in učenci ter med učenci samimi – in končno transformacija – spreminjanje pojmovanj o svetu in spreminjanje osebnosti. (Marentič Požarnik 2000, 12.)

Učitelji morajo razmišljati o novih načinih poučevanja, da bodo postali uspešnejši, kot so sedaj. (Fullan in Hargreaves 2000, 35.)

Številnih inovativnih metod se učitelji naučijo na usposabljanjih in različnih seminarjih.

Sodobni pristopi učenja in poučevanja so usmerjeni v odkrivanje in ustvarjanje znanja. (Žakelj 2005, 48.)

Eden temeljnih ciljev šolanja je pri učencih doseči razumevanje. Pomagati jim moramo k znanju, ki omogoča fleksibilen dostop do njega in njegovo uporabo v različnih situacijah. Učenci iščejo pomen tega, kar se učijo, in novo povezujejo z že obstoječim. (Rutar Ilc 2005, 17.)

Temeljna vloga predmetnih učiteljev je poučevanje predmeta (Ažman 2009, 19). Poleg učenja vsebin pa morajo predmetni učitelji učence učiti, kako naj se učijo njihov predmet. Dokončnih znanj se ne da prenesti v glave učencev, učiteljeva naloga je omogočiti samostojno in samoaktivno pridobivanje in osvajanje znanja (Špoljar 2004, 65). Pridobivanje znanja ni fotokopiranje nekaterih zunanjih dejstev v naša mentalna stanja, ampak je dejaven proces soustvarjanja oziroma sodelovanja z okoljem. Znanje je dialog, ki se zgodi v vmesnem prostoru med učencem in učiteljem (Kordeš 2004, 92).

S konstruktivističnega zornega kota je bistvenega pomena, kako spoznavamo in kako se učimo, in ne toliko, kaj. (Kordeš 2004, 92.)

Po Davidu Hopkinsu (2007, 92) ima *sodelovalno učenje* – kot model poučevanja – močan vpliv na izboljšanje dosežkov pri učencih. Model spodbuja aktivno sodelovanje pri učenju. Od učenca

zahteva, da vadi in izpopolni svoje pogajalske, organizacijske in komunikacijske veščine, da definira probleme, razvija načine za njihovo reševanje, zbira in razlaga dokaze, postavlja in preverja hipoteze.

Sodelovalno učenje je učenje v majhnih skupinah z namenom, da bi učenci dosegli skupni cilj. Skupine so oblikovane tako, da posameznik pri svojem učenju doseže kar največji učinek, pomaga pa tudi drugim učencem, da pri učenju dosežejo najboljše možne rezultate (Kagan, Johnson in Johnson v Hriberšek 2005, 93).

### *Aktivno učenje*

Na šolsko izobraževanje močno vpliva pojmovanje učenja kot kopičenja in zapomnitve spoznanj, do katerih so prišli drugi. Pouk se namreč vse prevečkrat pojmuje predvsem kot *transmisija* – prenašanje gotovega znanja, ki je ločeno od izkušenj učencev in konkretnih življenjskih okoliščin. Posledice se kažejo v premajhni uporabnosti in trajnosti znanja, v slabih rezultatih, v majhni motivaciji in odporu do šolanja.

Vse več raziskav potrjuje, da je kakovostno učenje tisto, ki učenca čustveno, miselno in celostno aktivira, ki je osebno pomembno in vpeto v resnične življenjske okoliščine. *Aktivno* učenje bo dalo trajnejše znanje, ki bo uporabno v novih situacijah in nam bo pomagalo bolje razumeti sebe in svet (Marentič Požarnik 2005, 51). Temelji na logičnem sklepanju in empiričnem preverjanju ter spodbuja razvoj ustvarjalnega, kritičnega, analitičnega in systemskega razmišljanja.

Učenci pri pouku prihajajo do znanstvenih resnic z lastnim miselnim delom in ne z memoriranjem končnih izidov tuje spoznavne dejavnosti. Iz tega sledi, da moramo »sprejeti aktiven pouk, kjer se učenci učijo tako, da ob učiteljevi pomoči pridobivajo in urejajo določene izkušnje, razsojajo in preverjajo pravilnost svojih pojmov, sodb in sklepov« (Tomić 2000, 41).

Pouk je treba razumeti kot kompleksen sistem, v katerega lahko posegata oba – učitelj in učenec. Zato je nujno uvajanje novih, nestandardnih oblik dela, ki presegajo učni program, vendar izboljšujejo vzdušje in tako povečujejo motivacijo za učenje. Sodobni učitelj postaja predvsem mentor, svetovalec in spodbuden organizator aktivnih oblik izkustvenega učenja, kot so na primer problemski, projektni, podjetnostni in raziskovalni pouk. V razmerah, kjer so poti do znanja, ustvarjalnosti in človečnosti raznovrstne, bo cena učitelja, ki bo iznajdljiv, ustvarjalen in human, nedvomno narasla.

lizma. Učitelji niso odgovorni samo za poučevanje svojega predmeta, večjo odgovornost morajo prevzeti tudi za svoje izobraževanje in usposabljanje, naloga ravnateljev pa je, da jih pri tem spodbujamo in podpiramo ter zagotavljamo varno okolje za učenje in poučevanje. Eden temeljnih vzvodov vodenja za učenje so hospitacije (Southworth 2005 in Beers 2007 v Erčulj in dr. 2008, 73). Za kakovostno poučevanje je kritični premislek o tem, da je treba razvijati znanje o lastnem poklicu, nujen pogoj (Hopkins 2007). Ravnatelj se mora tega zavedati in učiteljem pri tem pomagati.

Šole so, tako kot druge organizacije, izpostavljene spremembam, ki jih povzročajo notranji in zunanji dejavniki. S prilagajanjem spremembam se spreminjajo šole, njihova kultura in vrednote. Vendar je spreminjanje dolgotrajen in težaven proces. Pri spreminjanju kulture so pomembne sposobnosti vodstva, ki se mora zavedati, da se spremembe ne morejo zgoditi, če v proces spreminjanja niso vključeni vsi zaposleni. V šolah so učitelji tisti, ki s svojim delom uvajajo spremembe na področju načrtovanja, poučevanja, ocenjevanja in vzgoje. V ustrezni šolski klimi učitelji sodelujejo med seboj, si zaupajo in se podpirajo, vse to pa vpliva na kakovost njihovega dela, ki se kaže tudi v bolj kakovostnem znanju učencev.

## Literatura

- Ažman, T. 2009. *Učenje učenja – kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Barle, A. 2007. Aktualizacija kakovosti – zarota evalvativne države? *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, št. 2: 29–40.
- Bizjak, C. 2008. Kaj je akcijsko raziskovanje. [http://www.zrss.si/ppt/OEKP\\_Akcijsko%20raziskovanje%20Uvodno%20predavanje.ppt#256,1](http://www.zrss.si/ppt/OEKP_Akcijsko%20raziskovanje%20Uvodno%20predavanje.ppt#256,1).
- Brečko, D. 2003. Hladna vojna znanja? *Andragoška spoznanja* 9 (2): 3–4.
- Cotton, J. 1990. *Enterprise education experience*. Durham: Durham University Business School.
- Eljon, M., M. Papić, M. Golja, A. Kos in J. Bešter. 2002. Spletna izobraževalna televizija. *Organizacija* 35 (8): 489–492.
- Erčulj, J., S. Roncelli Vaupot. 1996. Tudi učiteljem je treba pomagati. *Vzgoja in izobraževanje* 27 (2): 14–16.
- Erčulj, J., I. Bizjak, N. Centa, S. Deutsch, S. Jančan, M. Kaučič, M. Tuš in Š. Žun. 2008. Razvojni razgovor za spodbujanje učenja. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 6 (1): 71–84.
- Fullan, M., in A. Hargreaves. 2000. *Zakaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- Hopkins, D. 2007. *Vsaka šola odlična šola*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Hriberšek, V. 2005. Sodelovalno učenje v praksi. V *V učence usmerjeno poučevanje*, ur. J. Erčulj, 93–108. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Jarvis, P. 2003. Učenje iz izkušenj. *Andragoška spoznanja* 9 (2): 19–29.
- Jelenc, Z. 2008. Vseživljenjskost učenja in strokovno izrazje v vzgoji in izobraževanju. *Andragoška spoznanja* 14 (3–4): 21–30.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Kordeš, U. 2004. Konstruktivistična epistemologija – stališče udeležnosti. V *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, ur. B. Marentič Požarnik, 83–95. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Kranjc, A. 2003. Od e-izobraževanja k m-izobraževanju. *Andragoška spoznanja* 9 (1): 3–4.
- Marentič Požarnik, B. 1998. Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove. *Sodobna pedagogika* 49 (3): 244–261.
- . 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- . 2005. Psihologija učenja in pouka. V *V učence usmerjeno poučevanje*, ur. J. Erčulj, 47–78. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Mayer, J. 2002. Od organizacije, ki dela, prek organizacije, ki se uči, do organizacije, ki ustvarja. *Organizacija* 35 (9): 569–578.
- Plut-Pregelj, L. 2004. Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. V *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, ur. B. Marentič Požarnik, 17–40. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Rajkovič, V., T. Urbančič in M. Bernik. 2002. Upravljanje z znanjem in uporaba informacijskih tehnologij. *Organizacija* 35 (8): 473–477.
- Rutar Ilc, Z. 2005. Pasti in potenciali sprememb. V *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam: zbornik prispevkov*, ur. A. Zupan, 8–21. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Špoljar, K. 2004. Pedagoški konstruktivizem v teoriji in vzgojno-izobraževalni praksi. V *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, ur. B. Marentič Požarnik, 65. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Tomić, A. 2000. *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Žakelj, A. 2005. Od opazovanja do znanja. V *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam: zbornik prispevkov*, ur. A. Zupan, 48–58. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Tehnološki razvoj je v zadnjem času bistveno spremenil način življenja, dela in učenja. Sodobne tehnologije so vedno bolj navzoče tudi v učilnicah (Eljon in dr. 2002, 489). Rajkovič, Urbančič in Bernik (2002, 469) navajajo, da je ustvarjalno partnerstvo med učenci, učitelji in tehnologijo pomemben element kakovosti sodobne šole. V tem trikotniku poteka upravljanje znanja, tako da prek ustvarjalnega učenja vodi k inovativnemu reševanju problemov, ki jih pred človeka postavljata sodobno življenje in delo.

### ***Cilji aktivnega učenja***

Mladi naj bi bili usposobljeni za učinkovitejše reševanje problemov na delovnem mestu, ki ni stalno in zaradi spreminjajoče se tehnologije terja nenehno prilagajanje novim zahtevam. Propadanje težke industrije in razpadanje velikih podjetij je spremenilo možnosti zaposlovanja in zahteve do bodočih delavcev.

Aktivno učenje omogoča mlademu človeku, da razvije spretnosti in sposobnosti, ki so potrebne za osebni razvoj, ter mu pomaga razviti boljše vedenje o sebi in večjo samozavest. Mladi se s tem zavedo svojih močnih in šibkih strani, učijo se iz lastnih napak in tako postanejo učinkoviti mladi ljudje.

Takšno učenje spodbuja določene lastnosti, ki bodo mladim koristile kasneje v življenju – sposobnosti, da se znajo spopasti z neuspehom in negotovostjo. To so pomembne vrednote, tako kot pozitivna miselna usmerjenost in samozavest. Sposobnost sodelovanja z različnimi ljudmi in prevzemanje odgovornosti pa sta pomembna dejavnika povsod in v vseh življenjskih obdobjih (Cotton 1990).

Aktivno učenje in poučevanje pripomoreta k razvoju celostne osebnosti. Učenec, ki se zaveda svojih močnih in šibkih lastnosti in jih obvladuje, bo bolj ustrezal zahtevam zunanjega sveta. Znal si bo postavljati ustrezne cilje, izrabiti življenje in mu dati smisel. Šole bodo morale učence opremiti s postopki in strategijami za reševanje problemov, z veščinami, ki se nanašajo na iskanje novih informacij (Hriberšek 2005, 93).

### ***Znanje***

Posledica in rezultat učenja je *znanje*. Cilji sodobnih šolskih reform so usmerjeni k večji kakovosti znanja vseh učencev. L. Plut-Pregelj (2004, 17) je kakovostno znanje opredelila »kot znanje z razumevanjem, ki spodbuja kritično mišljenje, je relativno trajno, osmišljeno in omogoča uporabo ... znanje ni zapomnitev, temveč interpretacija podatkov, pri katerih učenci oblikujejo novo znanje

v skladu s svojim predhodnim znanjem, izkušnjami, stališči, vrednotami, osebnostnimi lastnostmi in okoljem».

Znanje so sintaktično (skladenjsko) urejene semantične (pojmovne) strukture, ki odražajo razumevanje resničnosti in omogočajo smotrno dejavnost. (Mayer 2002, 571.)

Informacije postanejo znanje, ko so relacijsko povezane v strukture. Znanje je sistem integriranih informacij, s katerimi lahko vplivamo na odvijanje določenih procesov ter sprožamo in uravnavamo stanja.

Znanje je v sodobni družbi kapital, najbolj dinamičen dejavnik razvoja, element, ki neposredno vpliva na ustvarjanje nove vrednosti. (Barle 2007, 31.)

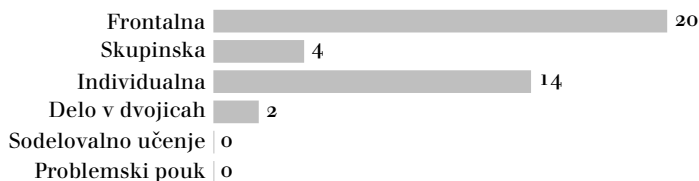
Znanje postaja pozicijska dobrina in ima vlogo kapitala le, če je povezano s sposobnostjo ljudi, da na njegovi podlagi ustvarjajo novo vrednost. Približujemo se fazi spreminjanja družbe od informacijske k t.i. postmaterialni družbi (Barle 2007, 3), za katero je značilno, da h kopičenju družbenega bogastva prispevajo nematerializirani elementi. Družba znanja bo znanju dovoljevala, da se v trenutku razširi, in tako bo postalo dostopno vsakomur. Človeku bo znanje zagotavljalo preživetje in kakovostno življenje, vplivalo bo na poslovne uspehe podjetij in jih branilo pred bankrotom. Ozka strokovna znanja ne zadoščajo več za uspeh in ne zagotavljajo zaposlitve. Potrebe po znanju se hitro povečujejo in izobrazba vpliva na to, kako bo človek v »družbi znanja« preživel (Kranjc 2003, 3).

## Metodologija

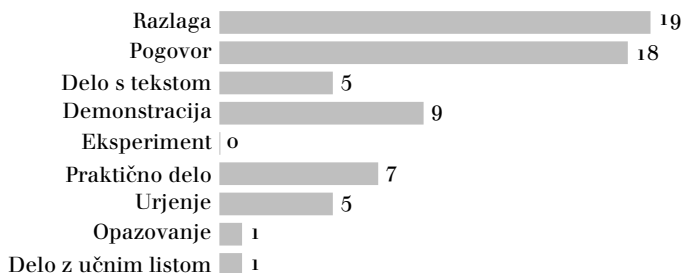
Z raziskavo sem želela ugotoviti, *kakšne učne oblike in metode prevladujejo v šoli in v kakšnih vlogah nastopajo učitelji*. So natakarji, gradbeniki, gorski vodniki ali vrtnarji (izraženo v metaforah) (Marentič Požarnik 1998)? *Kako lahko ravnatelji vplivamo na metode in oblike poučevanja?*

Pri raziskavi sem uporabila *metodo opazovanja, metodo analize dokumentov in metodo spraševanja*. Pri hospitacijah sem spremljala metode in oblike dela, ki so jih učitelji uporabili pri urah. Analizirala sem hospitacijske zapisnike in pregledala analize, ki so jih o opazovanih urah opravili učitelji. V raziskavo sem zajela naključno izbrane učitelje iz vseh predmetnih aktivov. Z njimi sem tudi osebno govorila o metodah in oblikah dela, ki jih ponavadi





SLIKA 1 Oblike poučevanja



SLIKA 2 Metode poučevanja

uporabljajo pri pouku, ter o prednostih in slabostih posameznih učnih metod in oblik dela.

### Analiza podatkov in zapis ugotovitev

Rezultati raziskave opazovanih ur in hospitacijskih zapisnikov so pokazali, da pri pouku prevladujejo frontalna, individualna in skupinska oblika dela. Sledi delo v dvojicah, sodelovalno učenje in problemski pouk pa pri opazovanih urah nista bila uporabljena.

Če pogledamo *učne oblike* po posameznih predmetnih področjih, ugotovimo, da so bile pri matematiki, slovenščini in strokovnem računstvu uporabljene *frontalna*, *skupinska* in *individualna* oblika dela; pri tehnologiji *frontalna*, *individualna* in *delo v dvojicah*, pri drugih predmetih je bila frontalna oblika dela uporabljena dvakrat skupaj z individualno obliko dela, enkrat s skupinsko obliko dela in enkrat z delom v dvojicah. Pri zgodovini in družboslovju je bila uporabljena samo frontalna oblika dela (slika 1).

V skladu z učnimi oblikami dela so prevladovali *metode razlage*, *pogovora*, *demonstracije* in *praktičnega dela*. Sledila sta *delo s tekstom* in *metoda urjenja*. Enkrat je bila uporabljena *metoda opazovanja* in enkrat *delo z učnim listom*. *Metoda eksperimenta* ni bila uporabljena (slika 2).

## Sklep

V srednje šole uvajamo nove in prenovljene izobraževalne programe, ki zahtevajo nove pristope k učenju in poučevanju. Na ravni didaktike bolj poudarjamo *aktivne metode ter oblike učenja in poučevanja*. Danes se uveljavlja celosten pogled na učenje, ki neločljivo povezuje telesno, čustveno, socialno, spoznavno in vrednostno plat. Sodobne procese, ki so osredotočeni bolj v učence kot v učitelje in snov, povzema vseevropsko geslo *»od poučevanja k učenju«*. Mlade moramo usposobiti, da se bodo znašli v zapletenem in protislovnem svetu prihodnosti. Pomagati jim moramo, da bodo celoviteje razumeli sebe, soljudi ter svet in se bodo usposobili za reševanje osebnih, medosebnih in življenjskih problemov. Vse več raziskav potrjuje, da je kakovostno učenje tisto, ki učenca čustveno, miselno in celostno aktivira, ki je osebno pomembno in vpeto v resnične življenjske okoliščine. *Aktivno učenje* bo dalo trajnejše znanje, ki bo uporabno v novih situacijah in nam bo pomagalo bolje razumeti sebe in svet.

Aktivno izobraževanje s svojim izkušenjskim učenjem, timskim delom in možnostjo integriranja znanja skozi kurikulum zagotavlja razmere za razvoj vztrajnosti, zaupanja, inovativnosti, spretnosti za življenje, neodvisnosti, odločanja, odgovornosti, iniciativnosti in reševanja problemov. Najpomembneje je, da se naučimo živeti s spremembami in jih znamo upoštevati. Učiteljeva vloga se spreminja – učitelj ni več le prenašalec znanja, ampak *spodbujevalec in usmerjevalec* dela. Učitelj torej vodi ter usmerja in se prav tako uči.

Za uspešno učenje na šoli morajo *proces učenja razumeti učitelji in ravnatelj*. »Evidentna je potreba po načinu učenja, ki mora biti bolj strateško usmerjeno, prilagojeno učenčevim potrebam, aktivno in sodelovalno ...« (Jelenc 2008, 21) Gre za odnos do učenja in tudi do sebe, za spodbujanje in krepitev motivacije, samozavesti in samopodobe, ki jo razvijamo tudi z učenjem. Potrebno je poglobljeno razumevanje procesa učenja in poznavanje najnovejših dognanj o učenju in poučevanju. Analiza spremljanja učiteljevega dela je pokazala, da je na šoli še vedno preveč faktografskega in premalo izkustvenega učenja. Ker učitelji premalo poznajo sodobne učne metode in oblike dela, so še vedno predvsem v vlogi prenašalca znanja. Večina pa si jih želi pridobiti znanje in sposobnosti tudi s tega področja.

Ravnatelj lahko na učenje in poučevanje vplivamo s spremljanjem in usmerjanjem učiteljevega dela, s spodbujanjem učenja ter zagotavljanjem razmer za razvijanje učiteljevega profesiona-

## Akcijska raziskava v okviru projekta *Ravnatelj raziskuje svoje delo*

Danica Starkl

*Ravnateljica Dijaškega doma Ptuj*

*danica.starkl@guest.arnes.si*

### Uvod

Dijaški dom Ptuj ima na Ptuju dolgoletno tradicijo, saj deluje že sto devet let. Leta 1980 smo se iz starega dela mesta preselili v novo stavbo in imamo za izvajanje vzgojnih programov dobre prostorske razmere. V domu izvajamo *Vzgojni program za dijaške domove*, ki ga je leta 1999 potrdil Strokovni svet za splošno izobraževanje; namenjen je dijakom ptujskih srednjih šol in zato je bil dijaški dom tudi ustanovljen.

Zaradi nerazvitosti regije in velikega števila socialno ogroženih družin v širšem okolju je bil leta 1962 ustanovljen oddelek za učence osnovne šole s prilagojenim programom in tako od takrat dalje izvajamo tudi *Vzgojni program za otroke s posebnimi potrebami*. Oba navedena programa vzgojnega dela financira Ministrstvo RS za šolstvo in šport, skladno z normativi in standardi za dijaške domove in zavode za učence s posebnimi potrebami; tako pokrijemo stroške za večino zaposlenih delavcev v dijaškem domu, delno pa moramo stroške za delavce kriti iz oskrbnin, ki jih plačujejo dijaki srednjih šol. V domu zagotavljamo 24-urno nastanitev s prehrano, izvajanje vzgojnih programov in predvsem varnost naših dijakov in učencev, in to deset mesecev na leto.

Od februarja 2006 dalje uvajamo v dijaški dom nove programe dela, ki so povezani s potrebami okolja, v katerem dijaški dom deluje. Vizija razvoja je jasna, vendar sem se kot ravnateljica srečala s problemom, da je vizija samo moja. Vprašala sem se, kako naj spodbudim osem redno zaposlenih strokovnih delavcev zavoda k temu, da bi aktivno sodelovali pri uresničevanju zastavljene vizije. To je bil tudi povod za to, da sem se prijavila v projekt *Ravnatelj raziskuje svoje delo*, ki ga je razpisala Šola za ravnatelje.

Teoretična izhodišča za akcijsko raziskovanje so sodelujočim predstavili na prvem srečanju projekte skupine. Na njihovi osnovi sem pripravila prvi akcijski načrt, za katerega sem na drugem srečanju projektne skupine ugotovila, da je preobširen. Sledil mu je drugi akcijski načrt, ki ga smo izvedli v pedagoškem zboru – za-

pis bom predstavila v nadaljevanju prispevka. Metodo akcijskega raziskovanja sem teoretično poznala, vendar je v svoje pedagoško delo nisem praktično uvajala. Njena prednost je v tem, da skupaj s sodelavci razvijaš idejo, potek sproti evalviraš, načrtuješ nadaljnje korake in iščeš konsenz pri vsebinah vzgojnega dela. V prvem akcijskem načrtu sem opredelila korake za uvajanje sprememb.

## **Prvi akcijski načrt raziskave**

### ***Prvi korak: Diagnoza sistema***

*Cilj:* Z analizo zbrati podatke za vsakega zaposlenega: sposobnosti in znanja, sodelovanje v timu, stopnja motiviranosti in podatki o starosti in delovnih izkušnjah.

Priprava dveh anketnih vprašalnikov: sposobnosti in znanja posameznega strokovnega delavca in stopnja motiviranosti za opravljanje vzgojnega dela. Pregled personalnih evidenc strokovnih delavcev in zbir podatkov: rojstni podatki – povprečna starost zaposlenih strokovnih delavcev, stopnja izobrazbe, delovna doba, dosedanje zaposlitve, nazivi in nagrade.

### ***Drugi korak: Analiza mnenj strokovnih delavcev o sposobnostih vodje in njihova pričakovanja do vodje***

*Cilj:* Odgovor na vprašanje, ali so zahteve in pričakovanja vodje sprejeti in uresničljivi.

Priprava anketnega vprašalnika o mnenju strokovnih delavcev o delu ravnateljice (mene): sposobnosti predvidevanja, oblikovanje ciljev dela – vizija zavoda, kakovost odločanja, učinkovitost pri izvajanju nalog in pričakovanja do vodje (ravnateljice).

### ***Tretji korak: Izvajanje sprememb***

*Cilj:* Uvajati organizacijske spremembe (kadrovske menjave na področjih vzgojnega dela, srednja in osnovna šola – medskupinsko vzgojno delo, vključevanje v projektno delo) na osnovi rezultata diagnoze sistema in mnenj strokovnih delavcev o viziji razvoja, ki jo je pripravila ravnateljica (jaz).

Priprava vprašalnika za evalvacijo tekočega vzgojnega dela v dijaškem domu in vprašalnika za oblikovanje razvojne vizije zavoda (kdo, kaj, kako, kje, kdaj); preverjanje dosedanjega sodelovanja in načrtovanje prihodnjega sodelovanja pri razvoju zavoda v naslednjem šolskem letu.

### ***Četrty korak: Kontrola – revizija strategije***

*Cilj:* Iskanje najboljših poti in možnosti za povečanje kakovosti vzgojnega dela na vseh ravneh izvajanja programov v dijaškem domu in sodelovanje pri uvajanju razvojnih projektov oz. novih programov dela v dijaški dom.

V sistemu vzgojnega dela in oblikah sodelovanja v projektne delu dijaškega doma načrtujemo spremembe.

Akcijski načrt sem pripravila na osnovi svojih zapisov, strokovne literature s področja vodenja, svojih razmišljanj in izkušenj. V mojem razmišljanju o uvajanju sprememb pa je prišlo do preobrata na drugem srečanju projektne skupine, na katerem sem pripravljena akcijski načrt predstavila in poslušala različna mnenja kolegic. Na tem srečanju projektne skupine nam je Linda Devlin iz Velike Britanije predstavila posodobljena teoretična izhodišča akcijskega raziskovanja, ki so širša in dobro povezana s prakso. Med razpravo v skupini sem ugotovila, da je moj akcijski načrt preobširen, da je ciljev preveč in da bo v tako kratkem času (enoletno trajanje projekta) neizvedljiv. Spoznala sem tudi, da nisem načrtovala diskusije o novih oblikah, metodah in vsebinah vzgojnega dela v dijaškem domu. Nisem se vprašala, ali so sodelavci večji pisanja prijav na projekte, ali znajo na spletnih straneh poiškati pomembne informacije ... Spet sem se vrnila na začetek razmišljanja in se vprašala, kaj je prvi in najpomembnejši cilj mojega raziskovanja. Si želim uvajati spremembe (nove programe dela) in k sodelovanju pritegniti vse strokovne delavce dijaškega doma?

Na osnovi teoretičnih izhodišč za akcijsko raziskovanje, ki so povezana s prakso v širšem in ožjem pomenu besede, sem pripravila drugi (novi) akcijski načrt; v bistvu sem upoštevala prvega, vendar sem bila pozorna predvsem na širino in nenehno usmerjenost k cilju, ki sem si ga zastavila.

### **Drugi akcijski načrt raziskave**

#### ***Prvi korak: Diagnoza sistema (ostane enak, kot je zapisan v prvem akcijskem načrtu)***

*Cilj:* Z analizo zbrati podatke za vsakega zaposlenega: sposobnosti in znanja, sodelovanje v timu, stopnja motiviranosti in podatki o starosti in delovnih izkušnjah.

Priprava dveh anketnih vprašalnikov: sposobnosti in znanja posameznega strokovnega delavca in stopnja motiviranosti za opravljanje vzgojnega dela. Pregled personalnih evidenc strokovnih de-

lavcev in zbir podatkov: rojstni podatki – povprečna starost zaposlenih strokovnih delavcev, stopnja izobrazbe, delovna doba, dosedanje zaposlitve, nazivi in nagrade.

***Drugi korak: Diskusija o novih oblikah, metodah in vsebinah vzgojnega dela v dijaškem domu (nova usmeritev dela – drugače kot v prvem akcijskem načrtu)***

*Cilj:* Novi programi dela v dijaškem domu – zapisani v viziji; ali so sprejemljivi za vse strokovne delavce? Odgovor na vprašanje, kako in kdo bo izvajal nove vsebine dela z »osipniki« in vzgojno delo z učenci osnovnih šol, ki potrebujejo nastanitev zunaj družine.

Strokovnim delavcem predstavim nove programe dela, ki so zapisani v viziji, in spodbujam diskusijo o njih. Diskusija o naslednjih vprašanjih: metode, oblike in vsebine dela, organizacija dela (kdo, kdaj, kje), vsebine programov, financiranje izvedbe programov in potrebna dodatna znanja o prijavih na javne razpise Evropskih socialnih skladov za pridobivanje finančne podpore.

Predstavitev razvojnega načrta in razpisov na spletnih straneh (operacionalizacija prijave na projekte Evropski socialnih skladov – sistem). Dejavno poslušanje predlogov strokovnih delavcev (sodelavcev) o organizacijskih in vsebinskih spremembah v dijaškem domu.

***Tretji korak: Izvajanje sprememb in izvajanje skupno zastavljenega programa***

*Cilj:* Delitev nalog za redno izvajanje vzgojnega dela in delo na projektih.

Na osnovi rezultatov diagnoze sistema, sposobnosti (znanj posameznika) in diskusije o novih oblikah, metodah in vsebinah dela izvesti kadrovske spremembe in organizirati dodatna izobraževanja za strokovne delavce.

***Četrty korak: Kontrola – revizija strategije***

*Cilj:* Iskanje najboljših poti in možnosti za večjo kakovost dela na vseh ravneh izvajanja programov v dijaškem domu.

Priprava predloga za popravke uvedenega sistema dela, predloga za oblikovanje novih ciljev in usklajevanje urnika glede na potrebe dodatnega izobraževanja in izvajanja novih vsebin.

Kaj sem pridobila z izdelavo novega akcijskega načrta? Predvsem to, da sem raziskovanje zastavljenega vprašanja usmerila k

sodelavcem. Vprašala sem se, kakšna je vizija razvoja zavoda za vsakega od njih in zame. Ne želim si, da bi bile uvedene novosti na področju vzgojnega dela v dijaškem domu samo moje ideje, želim si, da bi bilo idej več in da bi to postale naše ideje – da bi dobili skupen razvojni načrt, ki bo naš. To nam daje možnost izbire, možnost, da se odločimo, katere naloge so prednostne, in s tem večjo kakovost pri izvajanju nalog. Pri vodenju zavoda sem ugotovila, da strokovni delavci vestno in kakovostno opravljajo osnovne naloge vzgojnega dela, vendar se ne vključujejo dovolj aktivno v razvoj zavoda. Zanimalo me je, kako jih motivirati, kako jih pridobiti za ustvarjanje skupne strategije razvoja.

Na naslednjem srečanju projektne skupine v Šoli za ravnateljice sem bila presenečena, saj nas je večina navzočih spremenila prve akcijske načrte, in ugotavljali smo, da smo kot vodje vse preveč usmerjeni v lastno vizijo in se premalokrat zavedamo, kako pomembna je diskusija s sodelavci; zatekamo se k izgovoru, da nimamo časa, kar je deloma tudi res. Prišla sem do pomembnega spoznanja, do katerega sama, ne da bi se vključila v raziskovalno skupino, ne bi prišla: »Če hočem uresničevati zastavljeno vizijo in izvesti razvojni načrt za obdobje 2008–2011, moram razdeliti odgovornosti in spodbuditi aktivno sodelovanje vseh zaposlenih strokovnih delavcev.« Zastavljene spremembe se bodo uresničevale samo takrat, ko jih bo sprejel (ponotranjil) vsak posamezen strokovni delavec. Slišati je preprosto in samoumevno, vendar ni. Potrebovala sem nekoga, da mi je odprl oči in mi dal možnost, da sem ozavestila nekaj, kar sem sicer vedela.

### Izvedba akcijskega načrta

Pripravila sem izobraževalni teden za pedagoški zbor; vanj so bili vključeni vsi strokovni delavci, zaposleni v dijaškem domu (štirje vzgojitelji z visoko izobrazbo, trije vzgojitelji z višjo izobrazbo in medicinska sestra s srednjo izobrazbo). Dogovorili smo se, da bomo med počitnicami štiri dni posvetili oblikovanju razvojnega načrta. Dejavnosti izobraževalnega tedna so potekale po korakih drugega akcijskega načrta, ki sem ga pripravila v okviru projekta *Ravnatelj raziskuje svoje delo*. Vsak dan smo delali od 8. do 13. ure in vsak od nas je bil soustvarjalec razvojnega načrta, ki smo ga pripravili skupaj. Večina vsebin in predlogov iz »moje« vizije je bila sprejetih, najbolje pa je bilo to, da so strokovni delavci dodajali svoje predloge, ideje, zamisli in bili kritični do vsake postavke, ki smo jo zapisali v razvojni načrt.

## Razvojni načrt Dijaškega doma Ptuj (2008–2011)

Razvojni načrt predstavlja poenotenje strateških ciljev zavoda za obdobje štirih let. Jasno je načrtana pot k razvoju, in sicer na štirih področjih:

1. *organizacijska kultura*: promocija, prijavljanje in izvajanje projektov, vzgojni načrti, pravila domskega reda, hišni red, pravila Domske skupnosti, urniki dela, domski koledar;
2. *ravnanje z ljudmi*: človeški, finančni in informacijski viri dijaškega doma; kompetenčni okvir – osnovne naloge vzgojitelja v dijaškem domu, profesionalnost; kodeks dela v Dijaškem domu Ptuj; portfelj vzgojitelja – pridobivanje dodatnih znanj;
3. *kakovost*: komisija za kakovost, kazalci kakovosti Dijaškega doma Ptuj, samoevalvacija;
4. *organizacija, ki se uči*: program stalnega strokovnega izpopolnjevanja (mednarodne izmenjave Leonardo da Vinci, vsaj trije delavci na leto v tujino), program sodelovanja s šolami, centrom za socialno delo, Mestno občino Ptuj in drugimi občinami, Uradom za delo ..., dejavno vključevanje v lokalno in širše okolje, uresničevanje skupnih evropskih strategij na področju izobraževanja in usposabljanja – snovanje novih programov dela, učenje mehkih kompetenc: komunikacija, delo v timu in majhni skupini, reševanje problemov in delitev odgovornosti.

## Sklepi

Rezultat akcijske raziskave v Šoli za ravnatelje je *Razvojni načrt Dijaškega doma Ptuj (2008–2011)*. Njegova velika vrednost je v tem, da smo ga pripravili vsi strokovni delavci zavoda. Vzeli smo si čas, da smo se poslušali, se učili drug od drugega in se hkrati spodbujali. Prišlo je tudi do konfliktov različnih mnenj, prišlo je do spoznanj o tem, česa ne znamo in kaj se moramo še naučiti, če si želimo dosledno izvajati razvojni načrt, ki smo si ga zastavili.

Dobili smo celovito sliko o izvajanju vzgojnega in drugega dela v dijaškem domu za štiri leta naprej. Vprašali smo se, ali bomo načrtovano zmogli. Ali bo razvojni načrt rešitev za premostitev križnih časov zaradi manjšega vpisa dijakov in učencev? Ali nam bo uspelo pridobiti sredstva iz projektov Evropskih socialnih skladov za izvedbo novih vsebin in oblik vzgojnega dela v dijaškem domu?



Ali bomo ob rednem vzgojnem delu zmogli skrbeti tudi za razvoj novih programov? Ali bomo ...

Pojavila so se številna vprašanja, ki smo si jih postavljali vsi – ne samo jaz kot vodja zavoda. In to je bil tudi cilj zastavljene akcijske raziskave. S pomočjo Šole za ravnatelje sem v kratkem dosegla to, za kar bi sama verjetno potrebovala več časa (učenje na poskusih in napakah) ali pa mogoče do tega sploh ne bi prišla. Pedagoški zbor, ki ga vodim v dijaškem domu, učim pozitivnega gledanja, usmerjam ga v širši pogled na vzgojno delo in si prizadevam, da bi mu ponudila čim boljše razmere za delo. Sodelavcem bi rada dala občutek, da so nekaj posebnega, večkrat se jim zahvalim za sodelovanje ter njihovo pomoč in podporo pri razvoju zavoda.

Najbolj potrebujemo nekoga, ki nas sili početi to,  
česar smo sposobni.

*Ralph W. Emerson*

Štirje kolegi so do danes prijaviili že pet projektov in trije od teh so bili sprejeti. Sama sem obiskala Irsko, kolegica je za teden dni na obiskala šole in internat na Švedskem, dve vzgojiteljici sta spoznavali sistem internatske vzgoje v Španiji. Vzgojitelj se je vključil v tečaj angleškega jezika na Filozofski fakulteti Maribor, trije vzgojitelji pa so se vključili v e-izobraževanje za oblikovanje spletnih strani. Leta 2009 smo se znova vključili v projekt Šole za ravnatelje, in sicer v *Usposabljanje za samoevalvacijo*. Vključitev v projekte Šole za ravnatelje priporočam zaradi kakovostnih delovnih gradiv, dobrih domačih in tujih predavateljev, ki predstavljajo najnovejša teoretična spoznanja o vodenju, in, ne nazadnje, zaradi tega, ker so programi brezplačni.



V obeh akcijskih krogih so sodelovali vsi razredniki obeh triad, čeprav so bili njihovi prispevki različni, zato smo ugotovili, da je bilo načrtovanje ustrezno.

## **Zbiranje in analiza podatkov (uvredba akcije in refleksija)**

### ***Vzorec vključenih v raziskavo***

V raziskavo je bilo vključenih enajst razrednikov od 4. do 9. razreda, poleg njih še po dva učenca, predstavnika oddelka za šolsko skupnost, in učenci 5. in 8. razreda.

### ***Potek raziskave***

Razrednike smo seznanili z akcijskim raziskovanjem o izvajanju ur oddelčnih skupnosti. Pripravili smo anketne vprašalnike za razrednike, učence in starše. Izhodišča za vprašalnike in večino vprašanj smo povzeli iz doktorske naloge Jane Kalin (Kalin 1999; glej preglednici 1 in 2 ter prilogo). Izvedli smo ankete in zbrali mnenja razrednikov o dosedanji praksi pri urah oddelčnih skupnosti. Razredniki so vprašalnike shranili in so jih po določenem času, predvidoma januarja, znova primerjali. V jeseni smo glede na ugotovljeno stanje skupaj sprejeli pobude za izboljšanje in v nadaljevanju spremljali uvajanje izboljšav.

### ***Povzetek anket***

Razredniki so odgovorili na nekaj vprašanj, katerih namen je bil ugotoviti, kakšno je stanje pri urah oddelčne skupnosti.

Ure oddelčne skupnosti izvajajo, ker je to potrebno za uspešno sodelovanje z učenci. Tako je menila velika večina anketiranih. En odgovor je bil: *izvajam jih z veseljem*, eden pa: *ker moram*. Več kot polovica anketirancev je sporočila, da opravijo večje število ur, kot je normativno določeno.

Vsebine, ki jih obravnavajo na urah oddelčne skupnosti, so naslednje:

- bonton vedenja, kako se učiti;
- vzgojni načrt šole, nasilje med vrstniki, aktualna problematika;
- odnosi med sošolci, odnos do starejših ljudi, okrogla miza »za in proti«, ocenjevanje dela učiteljice, govorilne ure za učence;

- hišni red, odnos učenec – učitelj in sošolec – sošolka, dejavniki uspešnega učenja;
- učenčeva osebna redovalnica, domače naloge, kaj bom naredil za boljše sodelovanje pri pouku, kaj bom naredil, da bo med poukom manj klepetanja, čiščenje okolice, ločevanje odpadkov;
- nasilje med vrstniki, medsebojna pomoč, dobrotelost in dobrotelne organizacije, medsebojni odnosi;
- humanitarne akcije, škodljivost kajenja, drugačnost, EKO projekt, šola v naravi;
- težave, ki se pojavljajo sproti, teme, ki se vežejo na šolsko skupnost, vedenjske težave in disciplinski problemi;
- sprejetost, medkulturni dialog, pozitivno razmišljanje, socialne igre, medsebojno spoštovanje, reševanje konkretnih težav;
- strah (kako ga razumemo, kako se boriti proti njemu), EKO šola, prijateljstvo (socialna igra), pohvalimo se, stresni dejavniki;
- prijateljstvo, strpnost, skrb za okolje – naravo, splošna problematika med letom.

Kot obliko in metodo dela, ki ju izberejo pri teh urah, so učitelji največkrat navedli skupinsko delo, pogovor in individualno delo, manj pogosto pa frontalno obliko, multimedijško predstavitev teme, okroglo mizo in didaktične igre.

Literaturo za to področje dela izbirajo iz ponudbe šolske knjižnice in na fakulteti, iz osebnega gradiva, s spleta, nasvete najdejo v pogovorih s sodelavci, z vodstvom šole, na izobraževanjih, v pogovoru s šolsko svetovalno službo.

### ***Povzetek anket učencev (5. in 8. razred)***

Učenci so po opravljeni uri oddelčne skupnosti odgovorili na vprašanja iz anket. Povzetek odgovorov (preglednici 1 in 2) kaže, da so učenci kritični do razrednikovih osebnih lastnosti in tudi njegovih nalog. Razlike v odgovorih so velike. V 5. razredu bolj poudarjajo vlogo razrednika in ga ocenjujejo višje kot v 8. razredu. Odgovori predstavnikov skupnosti učencev šole (po dva predstavnika oddelkov), pa so bili nekje med obema vrednostma.

Anketni vprašalnik uporabimo zato, ker lahko hkrati poiščemo mnenja o določenih vprašanjih v širšem krogu ciljne populacije, dileme pa se pojavijo glede tega, kako učenci razumejo vprašanja

## Z akcijskim raziskovanjem k uram oddelčne skupnosti

Ivanka Oblak

*Ravnateljica Osnovne šole Poljane nad Škofjo Loko*

*ivanka.oblak@guest.arnes.si*

Ključno izhodišče, zaradi katerega smo izbrali to področje, je sistematičen pristop do pedagoškega spremljanja dela razrednikov. Zanimalo nas je, ali ure oddelčne skupnosti potekajo racionalno in uspešno, saj je to tudi ravnateljeva odgovornost. Namen raziskave je bil ugotoviti, kakšno je stanje pri izvajanju ur oddelčne skupnosti, in glede na interese in pobude razrednikov prispevati h kakovostnejši izvedbi ur. Razredniki zelo različno izvajajo ure, ki so namenjene vodenju oddelčne skupnosti, in doslej na tem področju na naši šoli še niso delovali usklajeno. Delo razrednika je odgovorno in zahtevno in z medsebojnim sodelovanjem bi si ga lahko olajšali.

Zagotovo so ure oddelčne skupnosti ustrezna priložnost, da učenci bolj sproščeno in kritično sodelujejo pri izmenjavi mnenj o odnosih med vrstniki, o odnosu do delavcev šole in do najširše skupnosti. Druga priložnost se kaže tudi v tem, da bi razredniki lahko timsko sodelovali in v ure oddelčne skupnosti umeščali aktualne vsebine, ki jih ne znamo in ne zmoremo umestiti v učne predmete (izjemne situacije v šolskem in širšem okolju, pogovor o informacijah iz javnih občil, kritične obravnave uspehov/neuspehov šole ali posameznika, kroskurikularne vsebine ...).

Raziskovalno vprašanje, ki smo si ga zastavili za področje spremljanja ur oddelčne skupnosti, je bilo: *Kaj lahko jaz kot ravnateljica prispevam, da bodo ure oddelčne skupnosti bolj uspešne?*

Med uspešno izvajanimi urami oddelčne skupnosti se nam ponuja možnost, da več prispevamo k boljšim odnosom na šoli, in to v obliki preventivne dejavnosti. Razredniki bi lahko z usklajenim delovanjem in timskim delom uresničili več in višje cilje. To vprašanje je pomembno za ravnatelja in šolo kot institucijo.

### Kako smo izbrali temo?

Med vsemi nalogami, ki so bile na voljo, teme ni bilo težko najti. Z metodo akcijskega raziskovanja pri urah oddelčne skupnosti smo

realizirali nalogo, ki je že dalj časa čakala v predalu. Ob vseh drugih časovno omejenih zahtevah nam doslej kljub želji po spremljanju teh ur ni uspelo načrtovati in izvesti sodelovanja z razredniki na tem področju. Z vidika pedagoškega vodenja pa je tudi to področje treba umestiti med ravnateljeve naloge, vendar ob obliki neposrednih naročil in obveznosti zmanjka moči in časa za reševanje teoretično odločljivih nalog. Pri odločitvi ni bilo težav, ker je področij, za katera vemo, da ponujajo veliko možnosti za izboljšavo, dovolj. Naloge s tem pristopom smo se lotili prav z zadovoljstvom, ker smo ob odgovornem spremljanju načrtovanega uspešno odpravili zadrego, ki že dalj časa obremenjuje nabor vsebin, ki jih je še treba uresničevati.

### Načrtovanje raziskave

Pri teoretičnih podlagah je treba poiskati oporo v predpisih in literaturi, ki jo imamo na voljo. Kot gradivo za te vsebine bomo predstavili nekatera osnovna določila v predpisih za izvajanje ur oddelčnih skupnosti, v drugem delu pa vsebinska izhodišča za strokovno izvajanje ur oddelčnih skupnosti. V zadnjem delu bomo navedli gradiva, ki so lahko učiteljem pri pripravi vsebin za ure oddelčne skupnosti v veliko pomoč.

Šola ima za otroka pomembno socializacijsko vlogo. Prizadevamo si, da bi čim bolj izpolnili naloge štirih stebrov izobraževanja (Delors 1996), in sicer: učiti se, da bi vedeli, učiti se, da bi znali delati, učiti se, da bi znali živeti v skupnosti, in učiti se biti. Učenci sooblikujejo socialni prostor, v katerem dosegamo naslednje specifične cilje:

- zagotavljanje svobode in razvoj odgovornosti, strpnosti ter solidarnosti,
- uvajanje raznolikih oblik in metod dela,
- povečevanje aktivne vloge učencev,
- spodbujanje skladnega telesnega in duševnega razvoja, ki vključuje tudi socialni razvoj,
- povečevanje stopnje vključenosti učencev,
- priprava učencev za kakovostno življenje,
- razvijanje sposobnosti za samostojno, ustvarjalno in kritično mišljenje ter presojanje,
- usposabljanje za samostojno reševanje problemov.

Predstavljene cilje lahko uresničujemo le v ustrezni šolski kul-

turi in klimi, katere pomemben del je kultura in klima oddelčne skupnosti.

Temeljna načela lahko predstavljajo osnovno orientacijo ali okvir za profesionalno opravljanje razrednikovega dela med urami oddelčne skupnosti; gre za:

- načelo celostnega pristopa,
- načelo razvojne usmerjenosti,
- načelo kakovostne organizacije življenja,
- načelo aktualnosti,
- načelo povezovanja, strokovnega sodelovanja in interdisciplinarnosti,
- načelo strokovnosti in strokovnega izpopolnjevanja,
- evalvacijo kakovosti življenja v oddelčni skupnosti.

Pri načrtovanju dela za ure oddelčne skupnosti se morajo razredniki zavedati različnosti vzgojnih ciljev in si prizadevati, da bi poiskali take načine, oblike in metode dela, ki bodo vedno bolj vzpodbujali dejavnost učencev, omogočali njihovo soodgovornost za uro in jim dajali možnost za resnično izkustveno učenje. Tako bi uresničevali tudi trditev, da učiti se pomeni spreminjati se.

Ugotoviti je bilo treba, kako so ure oddelčne skupnosti potekale doslej. Letne priprave za to nalogo so razredniki predstavili drug drugemu in izmenjali mnenja. Nekateri so videli možnost, da ustrezno predstavljene vsebine in pristope vključijo v svoje delo. Dogovarjali smo se o usklajevanju vsebin po triadah. Predvideli smo tudi medkolegialne hospitacije. Po izvedbi predstavitevne ure smo organizirali pogovore o uri in vsi sodelujoči so povedali svoja mnenja o njej.

K izboljšavi v prvem krogu smo povabili razrednike druge in tretje triade (šest razredničark druge in pet razrednikov tretje triade) ter svetovalno delavko. O izvajanju ur oddelčne skupnosti smo v prvem obdobju anketirali tudi učence štirih oddelkov in predstavnike skupnosti učencev šole iz druge in tretje triade.

Zbiranje podatkov je potekalo prek pogovorov na sestankih skupine razrednikov, z učenci pa smo se o njihovih občutkih pogovarjali po urah oddelčne skupnosti. Ankete, opazovanje in pogovori po hospitacijah so potrebni načini zbiranja podatkov.

Iz podatkov smo v prvem krogu ugotovili, ali je hipoteza, da bi lahko izvajanje ur spremenili in izboljšali, sprejeta ali zavržena.

Podatke smo zbirali tako pri razrednikih kot pri učencih, in sicer so razredniki zbrali podatke pri svojih učencih in jih posredo-

vali ravnateljici. Pridobili smo podatke o tem, kako so razredniki ure oddelčne skupnosti izvajali doslej, katere vsebine so obravnavali in kako so z urami oddelčne skupnosti zadovoljni učenci. Za drugi krog smo zbrali primere dobre prakse ter timsko pripravili načrt izvajanja ur oddelčne skupnosti, načrt, ki je postal bogatejši za vertikalno usklajenost.

Raziskava je potekala na matični šoli, sodelovala pa je tudi razredničarka s podružnične šole. Štirje razredniki so v ovrednotenje ur oddelčne skupnosti vključili tudi učence.

Meseca maja smo pripravili in izvedli prvo srečanje z razredniki, na katerem smo predstavili načrt izboljšave. Vprašalnike (posnetek stanja) so sodelujoči izpolnili do konca šolskega leta, do dopustov smo jih analizirali. Avgusta smo sklicali sestanek z razredniki; na njem smo izoblikovali predlog okvirnih vsebin za ure oddelčne skupnosti. Januarja pa smo sklenili drugi krog, ki je prikazal rezultate prizadevanj za izboljšavo.

Informacije smo zbrali od razrednikov, svetovalne delavke ter učencev, in sicer z anketnimi vprašalniki in pogovori z razredniki.

Spremljanje in evalvacija akcijske raziskave sta bila pripravljena tako, da časovni okvir ni bil prezahteven, in ob doslednem uresničevanju načrtovanih nalog in dejavnosti je bilo do začetka naslednjega šolskega leta rezultate našega prvega kroga že mogoče prepoznati. Na osnovi ugotovljenih dejstev in stanja smo pripravili skupni načrt za izvedbo ur oddelčne skupnosti, kar je učiteljem razrednikom delo v novem šolskem letu olajšalo. Kako so bili z izvajanjem po polovici šolskega leta zadovoljni učenci, smo ugotavljali januarja in pričakovali smo, da bodo omenili spremembe na bolje. Ker je analiza anket pokazala, da so učenci bolj zadovoljni, smo ugotovili, da smo dosegli napredek. V primeru, da bi ugotovili slabe rezultate, bi bil naslednji korak iskanje razlogov, zakaj do izboljšave ni prišlo, in zastaviti bi bilo treba nove poti za nadaljevanje raziskave.

Ta del akcijskega raziskovanja je bil najzahtevnejši. Od načrtovanja je namreč posredno odvisen tudi uspeh raziskave. Pojavljajo se dileme, kako bodo predvideni udeleženci sprejeli izziv in kako se bodo vključili v dejavnost. Tudi pri časovnem načrtovanju dejavnosti so pomembne izkušnje o tem, koliko »dodatnih« nalog v določenem času lahko skupina še opravi. Posebej natančno je bilo treba poskrbeti za umeščanje teoretičnih podlag (v obliki izobraževanja) v sodelujočo skupino razrednikov. Pri načrtovanju nas je vodilo osnovno načelo: z majhnimi koraki do uresničitve cilja in z ustrezno izbranim ciljem na pot do pričakovanih rezultatov.



PREGLEDNICA 1 Pomembnost vlog razrednika

Vloga	(1)	(2)	(3)
1. Ureja odnose z drugimi profesorji in vodstvom šole	4,73	3,00	4,27
2. Posreduje med starši, otroki in šolo kot institucijo	4,07	3,44	3,53
3. Sodeluje s šolsko svetovalno službo	4,40	3,17	4,00
4. Izreka pohvale, vzgojne ukrepe	4,40	3,63	4,64
5. Vodi razredno dokumentacijo	4,93	4,05	3,47
6. Posreduje informacije učencem, staršem	4,87	3,74	4,40
7. Sodeluje s starši, vodi roditeljske sestanke, govorilne ure	4,00	4,21	4,80
8. Svetuje staršem	3,93	3,26	4,14
9. Pozna razmere v družini svojih učencev	2,20	2,68	2,79
10. Vodi razredno skupnost, rešuje razredno problematiko	4,73	3,00	3,93
11. Izvaja razredne ure	3,93	3,74	4,53
12. Spodbuja sodelovanje med učenci	3,93	3,26	4,60
13. Učence spodbuja k aktivnemu svetovanju	3,93	3,37	4,13
14. Opazuje in spoznava razred	4,73	3,16	4,53
15. Razsoja v problemskih situacijah	4,47	3,53	4,50
16. Se zavzame za pravice učencev	4,87	3,47	4,60
17. Vodi, usmerja učenca v nadaljnje življenje	4,00	3,37	4,36
18. Spremlja napredek, razvoj učenca	4,60	3,05	3,93
19. Rešuje osebna vprašanja učencev	4,53	3,26	3,67
20. Pomaga učencem pri učenju	4,60	3,47	4,53
21. Navaja na spoštovanje različnosti	4,60	3,26	4,47
22. Želi svetovati učencem	4,29	3,32	4,73
23. Zna svetovati učencem	4,67	3,11	4,60
24. Vzgaja, oblikuje učence	3,87	3,21	4,13

OPOMBE Naslovi stolpcev: (1) 5. razred, (2) 8. razred, (3) šolska skupnost; 1 – nepomembna, 2 – malo pomembna, 3 – srednje pomembna, 4 – zelo pomembna, 5 – najbolj pomembna.

in določene besedne zveze. Intervju je časovno obsežnejši, tako pri izvedbi kot pri interpretaciji, in zato nekoliko manj ustrezen.

### Ponovna opredelitev raziskovalnega problema

Raziskovalno vprašanje za drugi oziroma tretji krog ostaja enako.

Iz dosedanjih dejavnosti z razredniki smo po razpravi sklenili, da smo v prvem krogu izoblikovali načrt razrednikovega dela za ure oddelčne skupnosti in ugotovili, da doslej sodelovanja med razredniki na tem področju po vertikali ni bilo. Uspešno je potekalo sodelovanje med razredniki oddelkov iste stopnje. Predstavili smo literaturo, ki jo ima na voljo šolska knjižnica. Razredniki so bili s timskim delom na tem področju zadovoljni, saj do njega verjetno ne bi prišlo, če jih k temu ne bi usmerili in jim pokazali poti.

PREGLEDNICA 2 Pomembnost razrednikovih osebnostnih lastnosti

Lastnost	(1)	(2)	(3)
1. Zna poslušati	5,00	3,27	4,53
2. Je komunikativen	4,67	2,93	4,13
3. Spoštuje osebnost učenca	4,87	3,27	4,00
4. Zaupa učencem	5,00	3,20	4,27
5. Ima smisel za humor	4,87	2,80	3,87
6. Je osebno urejen (zunanji videz)	4,60	2,67	3,60
7. Se zna vživeti v drugega človeka – je empatičen	4,73	2,87	3,80
8. Je etičen – ne raznaša osebnih informacij	4,87	3,07	3,93
9. Dosledno in pravično rešuje probleme	4,60	3,40	4,27
10. Je pozitivno naravnán do življenja	4,60	3,20	4,40
11. Je prilagodljiv, fleksibilen	4,67	2,80	3,87
12. Veliko zahteva od učencev	3,40	3,73	2,80
13. Je strog	3,60	3,40	2,67
14. Je pravičen in objektiven pri ocenjevanju	4,60	3,40	4,20
15. Ima rad učence	4,73	2,73	4,07
16. Je »resničen« (nenarejen, pristen)	4,73	2,93	4,20
17. Spoštuje različnost	4,93	3,27	4,47
18. Ima rad svoje delo	4,93	3,53	4,40
19. Zna sprejemati kritiko	4,53	2,80	4,13
20. Je zgled učencem – vse, kar govori, tudi dela	4,60	2,80	4,47
21. Je odprt za nove izkušnje – se izobražuje, spreminja	4,67	2,87	4,27
22. Ima čas za učence	4,87	2,93	4,20
23. Opazi težave posameznika	5,00	2,87	4,27
24. Razume stiske in težave učencev	4,87	3,13	4,27
25. Zna ustvariti red	4,73	3,33	4,20

OPOMBE Naslovi stolpcev: (1) 5. razred, (2) 8. razred, (3) šolska skupnost; 1 – nepomembna, 2 – malo pomembna, 3 – srednje pomembna, 4 – zelo pomembna, 5 – najbolj pomembna.

Do januarja so razredniki ugotovili, katere vsebine so skupne vsem in kaj lahko udeleženci pri izmenjavi izkušenj pridobijo (nove metode, druge udeležence pri urah oddelčne skupnosti, isti učitelj v več razredih vodi podobno uro, naslednjič kolega vodi uro v njegovem razredu ...). Z usklajevanjem vsebin pri urah oddelčne skupnosti bomo nadaljevali. Refleksije posameznih udeležencev so potekale v skupini, kjer so izmenjavali izkušnje. Hkrati so se v medsebojni interakciji oblikovale nove ideje in zamisli, kako ravnati v prihodnje.

Po tretjem krogu so razredničarke opravile analizo SPIN, v kateri je mogoče iskati izhodišča za nadaljnje sodelovanje. Ob koncu šolskega leta bomo učencem ponudili vprašalnik o urah oddelčne

PREGLEDNICA 3 Del analize SPIN

Izzivi (priložnosti)	Nevarnosti (kaj bi lahko ogrozilo dejavnosti)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Svetovati učencem pri njihovih osebnih težavah,</li> <li>• vzpodbujati različne dejavnosti,</li> <li>• ustvariti čim boljše razredno klimo in preusmeriti otroke od tekmovalnosti k sodelovanju,</li> <li>• več delavnic, ki bi bile primerne za razvoj komunikacije v razredu,</li> <li>• še več storiti na področju sprejemanja drugačnih učencev,</li> <li>• imeti dinamične roditeljske sestanke,</li> <li>• da se pri urah bolje spoznamo, poglobimo medsebojne vezi</li> <li>• motivirati učence za projekte,</li> <li>• povezati razred kot celoto,</li> <li>• sodelovanje s svetovalnimi delavkami in vodstvom,</li> <li>• odkrit pogovor o težavah,</li> <li>• povedati in argumentirati svoje mnenje,</li> <li>• evalvacija učiteljevega in učenčevega dela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prisluhnniti le učencu in manj staršem,</li> <li>• prevelik poudarek disciplinskim težavam lahko povzroči zapostavljanje drugih problemov (red, higiena, igra),</li> <li>• nepovezanost med učenci,</li> <li>• da razrednik ne bi le posredoval informacij in urejal administrativnih zadev (le takrat smo vsi skupaj),</li> <li>• nerešene situacije,</li> <li>• premalo smo povezani, ker ne učim celotnega oddelka,</li> <li>• prevelika želja ugajati nekomu (učencem ali učiteljem),</li> <li>• take ali drugačne ankete o učitelju, ki od učencev zahtevajo, naj ocenijo tudi področje učiteljevega dela, ki ga ne pozna,</li> <li>• notranja nesoglasja (med skupinami).</li> </ul>

skupnosti in rezultati ankete bodo izhodišče za nadaljnje delo v naslednjem šolskem letu. Junija bomo z razredniki opravili zaključek in evalvacijo in tudi oni bodo odgovarjali na isti vprašalnik, ki so ga izpolnjevali v prvem krogu, na začetku akcijske raziskave. Z njim bomo namreč vzpodbudili razpravo, razmišljanja in dileme, ki ne sodijo samo v te vsebine, saj je pogovor pogosto tekel tudi o širših nalogah razrednikov, kar pa je bilo treba omejiti. Del analize SPIN je predstavljen v preglednici 3.

Razredniki pri teh nalogah ne vključujejo staršev niti nerazrednikov, ki bi lahko bili njihovi kritični prijatelji, tako da je tudi to še neizkoriščena priložnost. Pripravili smo več kolegialnih hospitacij razrednikov na urah oddelčne skupnosti. Ob skupni nalogi in dejavnostih se rešujejo in rešijo dileme, ki imajo širši pomen in v načrtovanju po metodi akcijskega raziskovanja niso predvidene.

Vesela sem, da je bil odziv razrednikov zelo dober. To so dokazali z dejavnostmi in s tem, da so sprejeli sodelovanje na tem področju. Ocenjujem, da smo cilj dosegli, ker sem in bom še prispevala k temu, da bodo ure oddelčne skupnosti uspešnejše. Razredniki so v tem slabem letu z ustreznim vodenjem zaznali in sprejeli timski pristop pri izvajanju ur oddelčne skupnosti in se že dogovarjajo o nadaljnjem sodelovanju.

Po intenzivnejšem spremljanju razrednikovega dela na pod-

ročju izvajanja ur oddelčne skupnosti smo ugotovili, da so razredniki pri teh urah vpeti v tradicionalne okvire, spremljali pa smo uri, ki sta dokazali, da je pri oblikah in metodah dela že prišlo do sprememb in da se je vloga učencev povečala. Razredniki, ki so bili navzoči pri teh dveh urah, so ju sprejeli z navdušenjem, saj sta bili učinkoviti in kakovostni, hkrati pa so ugotovili, da tak način dela zahteva dodatne in zahtevnejše priprave.

Na pogovorih in ob spremljanju ur oddelčne skupnosti se je izkazalo, da bi morali učenci dobiti več priložnosti pri pripravi in izvedbi ur. Pri načrtovanju dela bo treba upoštevati dejavnejšo vlogo učencev, in to bo naslednji korak, ki ga bo treba intenzivneje ureničevati v drugi triadi, da si bodo učenci lahko postopoma, glede na svoje zmožnosti, pridobili potrebne spretnosti. Naslednja priložnost se kaže v tretji triadi, saj so učenci takrat že sposobni voditi te ure, seveda pod vodstvom razrednika. Pri dosedanem spremljanju ur oddelčne skupnosti je bila namreč izražena bojazen, da učencem še ne dajemo dovolj priložnosti za to, da bi ob določenih izzivih izrazili svoje razmišljanje.

## Literatura

- Delors, J. 1996. *Učenje: skriti zaklad: poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kalin, J. 1999. Razredništvo v poklicni socializaciji gimnazijskega razrednika. Doktorska disertacija, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

## Priloga: Anketni vprašalnik za razrednike

Preberite vsako trditev in označite eno od števil v razponu od 1 do 5 glede na to, koliko z njo soglašate oz. kako ustrezno opisuje vaše vedenje ali doživljanje (1 = trditev zame sploh ne drži, 5 = trditev zame povsem drži):

1. V svoje delo razrednika vlagam veliko truda in prizadevanja.
2. Razreševanje konfliktnih situacij v razredu mi gre dobro od rok.
3. Velikokrat ne vem, kaj naj delamo pri razredni uri.
4. Staršem znam dobro svetovati pri učnih težavah njihovega otroka.
5. Z metodo diskusije pri pouku izgubimo preveč dragocenega časa.
6. Biti razrednik je zame zelo naporno.
7. Manjka mi znanja o spretnostih za reševanje konfliktov.
8. Moj problem je, kako motivirati učence za aktivno sodelovanje pri razrednih urah.

9. Dobro svetujem staršem pri vzgojnih težavah, ki jih imajo z otrokom.
10. Učence težko motiviram za sodelovanje v diskusiji.
11. Rad/-a sem razrednik/razredničarka.
12. Pomembno je, da vedno prislunhem učencu, ki se s problemom obrne name.
13. Pogosto sem v dilemi, kakšen način dela naj uporabim pri razrednih urah.
14. Starše težko pripravim k aktivnemu sodelovanju na roditeljskih sestankih.
15. Diskusija je dobra metoda za oblikovanje in spreminjanje določenega stališča.
16. Delo razrednika je predvsem posredovanje ustreznih informacij in znanja.
17. Učencem znam svetovati pri reševanju njihovih problemov.
18. Namen razrednih ur je urejanje administrativnih zadev.
19. Menim, da je naloga razrednika ustvariti pristno povezavo med šolo, učenci in učiteljem.
20. Z diskusijo problem osvetlimo z več zornih kotov.
21. Razumeti moram drugačnost učencev in jo spoštovati.
22. Lahko rečem, da dobro poznam vse svoje učence, njihove slabe in dobre lastnosti.
23. Pri razredni uri je najpomembneje, da rešimo disciplinske probleme.
24. Razrednik si mora skupaj s starši prizadevati pri iskanju rešitev za otrokove težave.
25. Diskusija razvija ustno izražanje in spodbuja učenje za poslušanje.
26. Občutek imam, da sem kot razrednik pri delu z učenci neuspešen/-na.
27. Ne vem, kako naj najdem stik z učenci.
28. Pri razrednih urah se v glavnem ukvarjamo z reševanjem učnih težav.
29. Staršem moram biti kot razrednik vedno na voljo.
30. Menim, da mora učitelj z uporabo različnih učnih metod spodbuditi dejavnost učencev pri pouku.
31. Ob poučevanju si vzamem čas tudi za otroke in njihove starše.
32. Menim, da znam dobro poslušati učence in starše.
33. Vzgajanje učencev ni stvar šole in razrednika.
34. Starši pričakujejo, da bo razrednik naredil vse, česar oni niso.
35. Menim, da znam v razredu ustvariti pozitivno vzdušje.
36. V šolah bi morali uvesti možnost individualnih pogovornih ur s posameznimi učenci.

37. Starši se ne zavedajo nujne povezanosti med razrednikom in starši pri delu za otroka.
38. V odnosu med razrednikom in učenci je treba ohraniti določeno razdaljo (distanco).
39. Naloga razrednika je osebno oblikovanje učencev (posredovanje vrednot učencem).

# Kako z akcijskim raziskovanjem izboljšati načrtovanje nadaljnega izobraževanja in usposabljanja

Sonja Purgaj

*Ravnateljica oš Mladika s Ptuja*

*sonja.purgaj@guest.arnes.si*

## Uvod

Področje moje akcijske raziskave je bilo nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev šole. Zanj sem se odločila zato, ker sem doslej načrtovanje nadaljnega izobraževanja in usposabljanja (v nadaljevanju NIU) preveč prepuščala naključnim in individualnim odločitvam delavcev ter premalo upoštevala dejanske potrebe šole. Poskušala sem odgovoriti na vprašanje, kako izboljšati načrt nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev šole. Za cilj sem si postavila pripravo razvojnega načrta nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev šole na osnovi analize stanja in ob sodelovanju vseh strokovnih delavcev šole.

## Osvetlitev raziskovalnega problema s pomočjo obstoječih teoretičnih spoznanj in literature

NIU je ena od pomembnih nalog strokovnih delavcev v šoli. To poudarja tudi Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji, saj 53. in 57. člen te pogodbe pravita, da imajo delavci pravico in dolžnost do stalnega strokovnega izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja. Erčuljeva meni (2008), da moramo pri učiteljih razvijati take oblike nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki jim bodo omogočale, da se uspešneje in bolj samozavestno spopadajo z izzivi v današnjem izobraževalnem okolju. Pri tem so zelo pomembni učiteljeva osebna motivacija, njegovo sodelovanje pri načrtovanju pa tudi celoten pogled šole na razvoj zaposlenih (Peček 2000).

Ključno vlogo pri načrtovanju in evalviranju tega področja ima ravnatelj, katerega vloga spodbujevalca učiteljeve strokovne rasti je nepogrešljiva (Fullan in Hargreaves 2000). Nalaga mu jo tudi šolska zakonodaja. V 56. členu kolektivne pogodbe piše, da program strokovnega izpopolnjevanja in izobraževanja za potrebe

zavoda določi ravnatelj po predhodnem mnenju strokovnega organa. Prav tako je ravnatelj dolžan najmanj enkrat letno na strokovnem organu obravnavati poročilo o strokovnem izpopolnjevanju delavcev in ga skupaj s svojim mnenjem posredovati svetu zavoda.

## **Metodologija**

Akcijsko raziskavo sem izpeljala po naslednjih korakih:

1. na konferenci učiteljskega zbora sem predstavila cilje akcijske raziskave in vlogo, ki jo imajo v njej strokovni delavci šole;
2. pripravila sem vprašalnik za udeležence izobraževanj (september 2007);
3. tajnica je vse šolsko leto zbirala izpolnjene vprašalnike, ki so jih strokovni delavci morali oddati skupaj z vrnjenimi potnimi nalogi (do junija 2008);
4. pripravila sem poročilo o analizi vprašalnikov in o vsebini izobraževanja in ga predstavila na konferenci učiteljskega zbora (junij 2008);
5. strokovni aktivisti so pripravili predloge za šolsko leto 2008/2009 (avgust);
6. na konferenci učiteljskega zbora smo sprejeli načrt za leto 2008/2009 in zastavili smernice za naslednja leta (avgust, september).

## ***Metode zbiranja podatkov***

Podatke akcijske raziskave sem pridobila:

- z analizo dokumentov,
- z anketnim vprašalnikom za strokovne delavce šole,
- z intervjujem s strokovnimi delavci šole.

## ***Vzorec***

V akcijsko raziskavo sem zajela:

- strokovne delavce šole, ki so se v šolskem letu 2007/2008 nadaljnje izobraževali in usposabljali (22),
- vodjo tima Mreže učečih se šol 2,
- pomočnico ravnateljice,



2. Ali bi ga priporočali svojim sodelavcem?
  - a) da b) ne
3. Koliko boste lahko znanje, pridobljeno v tem programu, uporabljali pri svojem delu?
  - a) veliko b) srednje c) malo d) nič
4. Ali ocenjujete, da boste z novimi znanji izboljšali kakovost svojega dela?
  - a) da b) ne c) ne vem
5. Koliko je program prispeval k vašemu boljšemu razumevanju vzgojno-izobraževalnega dela?
  - a) veliko b) srednje c) malo d) nič
6. Ali nameravate znanje, pridobljeno v tem programu, predstaviti kolegom/sodelavcem, ravnateljici?
  - a) veliko b) delno c) ne d) utemeljite:
7. Koliko je program vplival na vašo osebno rast in razvoj?
  - a) veliko b) srednje c) malo d) nič
8. Glede na svoje potrebe po strokovnem izpopolnjevanju, prosimo označite, koliko potrebujete strokovno izpopolnjevanje na vsakem od spodaj navedenih področij (1 – ni nobene potrebe, 2 – nizka stopnja potrebe/malo, 3 – srednja stopnja potrebe/srednje, 4 – visoka stopnja potrebe/veliko):
  - a) vsebine in standardi uspešnosti pri mojem predmetu (predmetih);
  - b) metode ocenjevanja znanja učencev;
  - c) vodenje razreda;
  - d) znanje in razumevanje področja mojega glavnega predmeta;
  - e) znanje in razumevanje učnih pristopov (posredovanje znanja) na področju mojega glavnega predmeta;
  - f) računalniške veščine za poučevanje;
  - g) poučevanje učencev s posebnimi učnimi potrebami;
  - h) disciplinske in vedenjske težave;
  - i) šolsko vodenje in uprava;
  - j) poučevanje v večkulturnih okoljih;
  - k) svetovanje učencem;
  - l) drugo.



- svetovalno delavko,
- poslovno sekretarko.

### ***Potek raziskave***

Pred odhodom na seminarje in posvete sem strokovnim delavcem šole skupaj s potnim nalogom dala tudi vprašalnike z osmimi vprašanji, ki so jih, potem ko so se vrnili, izpolnjene oddali tajnici šole. Poslovna sekretarka šole je sproti vodila evidenco o udeležencih seminarjev, vsebinah le-teh in stroških. Evalvacijske vprašalnike za Mrežo učečih se šol so strokovni delavci izpolnili na delavnici mreže, analiziral pa jih je tim mreže.

Sezname vsebin seminarjev za šolsko leto 2007/2008 sem povzela iz tabele o udeležbi na seminarjih, ki jih je vodila tajnica šole, za šolsko leto 2006/2007 pa iz Poročila o delu v šolskem letu 2006/2007.

### **Analiza podatkov in zapis ugotovitev**

#### ***Analiza vprašalnikov***

Vprašalnike je od 27 strokovnih delavcev, ki so se v šolskem letu 2007/2008 udeležili različnih seminarjev in posvetov, vrnilo 22 strokovnih delavcev. V članku bom izpostavila le nekatere ugotovitve: 80 % jih je odgovorilo, da je izbrani seminar izpolnil njihova pričakovanja in da ga bi predlagali sodelavcem. 68 % udeležencev je lahko veliko pridobljenega znanja uporabilo pri svojem delu in kar 90 % jih je menilo, da bo izobraževanje izboljšalo kakovost njihovega dela v šoli. Le dobra tretjina je pripravljena znanje posredovati svojim kolegom v celoti, 40 % pa le delno.

Pri strokovnem izpopolnjevanju so strokovni delavci na prvo mesto postavili potrebo po znanju s področja reševanja disciplinskih in vedenjskih težav učencev ter s področja dela z učenci s posebnimi problemi, na drugo mesto pa učne pristope za posamezna predmetna področja. Iz vsebin seminarjev, ki so se jih strokovni delavci udeležili v zadnjih dveh letih, ugotavljam, da smo delno zadovoljili potrebo po učnih pristopih za poučevanje predmetov, premalo pa potrebo po delu z učenci s posebnimi potrebami in s področja discipline in vedenja učencev.

#### ***Načrt za šolsko leto 2008/2009***

Pri načrtovanju NIU za naslednje šolsko leto smo izhajali iz analize stanja. Ker učitelji čutijo največje vrzeli v znanju s področja disci-

PREGLEDNICA 1 Evalvacija NIU

Ime in priimek	Naslov	Termin	Stroški	Evalvacija		
				Kje ste znanje, pridobljeno v tem programu, uporabljali pri svojem delu?	Ali ste znanje, pridobljeno v tem programu, predstavili sodelavcem, ravnateljici?	Ali bi ga priporočali svojim sodelavcem?

pline in vedenjskih težav, učnih pristopov za poučevanje ter poučevanja učencev s posebnimi potrebami, smo pri načrtovanju seminarjev za naslednje šolsko leto dali prednost prav temu. Odločili smo se tudi za izobraževanje vseh strokovnih delavcev v mesecu avgustu, ko smo v okviru svetovanja Zavoda za šolstvo v šoli pripravili delavnico Individualizirani programi za nadarjene učence. Izobraževanje za področje informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) smo organizirali v šoli, in sicer v obliki krajših seminarjev, in upoštevali konkretne želje učiteljev.

Dogovorili smo se, da bo vsak udeleženec izobraževanja:

- sproti vpisoval evalvacijo v vnaprej pripravljeno tabelo v računalniški obliki (preglednica 1), kar nam bo služilo za načrtovanje v prihodnje,
- vsebino na kratko predstavil na konferenci učiteljskega zbora
- in da bomo izvedli vsaj eno kolegialno hospitacijo.

### *Ugotovitve*

Na začetku akcijske raziskave je bil moj cilj, da bomo poleg načrta za naslednje šolsko leto pripravili tudi razvojni načrt.

Največ težav sem imela s tem,

- kako posameznike, za katere menim, da imajo določene primanjkljaje v znanju, vključiti v ustrezno izobraževanje;
- kako sodelavce motivirati za kolegialne hospitacije;
- kako v praksi preverjati uporabo pridobljenih znanj.

Zato sem sprejela naslednje odločitve:

- da bom v načrtovanje vključila aktive in svetovalno delavko;
- da bom podrobneje predstavila stroške izobraževanja;
- posameznikom, ki so se veliko izobraževali, bom individualno predstavila, v katera izobraževanja so bili vključeni in koliko sredstev so porabili;

- posameznikom, ki imajo težave pri pouku, sem sama ponudila določene vsebine izobraževanja;
- za kolegialne hospitacije sem se sproti dogovarjala z učitelji in jim omogočila ustrezne termine;
- z Vrtcem Ptuj sem se dogovorila za kolegialne hospitacije učiteljc prvega triletja in vzgojiteljic najstarejše skupine otrok v vrtcu;
- učitelje bom motivirala, da me bodo povabili k spremljanju pouka, ko bodo uporabljali na novo pridobljeno znanje;
- na konferencah bomo več pozornosti posvečali poročanju posameznikov, ki so se udeležili različnih seminarjev in posvetov;
- predstavitve s seminarjev in posvetov morajo biti stalna naloga strokovnih aktivov.

Strokovni aktivni so se v načrtovanje dejavno vključili. Že junija smo imenovali vodje strokovnih aktivov za naslednje šolsko leto in predstavila sem jim cilj načrtovanja. Zadnji teden v avgustu sem celoten kolektiv znova spomnila na ugotovitve analize. Aktivni so pregledali ponudbe programov za NIU in nato po imenih in naslovih programov pripravili sezname udeležencev. Več učiteljev se je o izbiri teme posvetovalo z mano, nekateri pa so hoteli svojo izbiro le utemeljiti. Prav tako so boljše pripravili izračun stroškov. Posamezniki ali manjše skupine so načrtovali izobraževanje o naslednjih temah: Didaktika zgodnjega poučevanja angleščine in nemščine, Ekologija za boljši jutri, Holistični pogled na nadarjenost, Izbrana poglavja iz informatike, Krepitev socialne kompetence učiteljev, Kako učence naučiti učiti se, Komunikacija pri pouku matematike, Načrtovanje in izvajanje likovnih nalog v prvem triletju, Ples v sodobni šoli, Poslušanje glasbe, Razvijanje opismenjevanja v prvem triletju, Retorika v šoli, Vzgojni načrt, Začetni seminar za vodje otroških folklornih skupin, Zborovska šola, Poučevanje novejšje zgodovine – osamosvojitve Slovenije, Knjižničarska vzgoja, Priporočljiva prehrana za mladino, Dokumentacija v oš. Ugotovila sem, da so strokovni delavci vsebine izobraževanj izbirali zelo kritično in upoštevali potrebe šole. Kot prednostno nalogo so si zastavili tudi izmenjavo izkušenj in mnenj s kolegi ter kolegialne hospitacije.

### **Pomen in priporočila**

Z vključitvijo v skupino akcijskega raziskovanja sem veliko pridobila. Naučila sem se, da na hitro in z velikimi koraki ne moremo

uvajati sprememb in izboljšav. Usmerila sem se na del enega področja, o katerem sem več razmišljala, in z vključevanjem učiteljev v pripravo analize in načrtovanja laže spreminjala dotedanjo prakso. Vse to pa mi je omogočalo tudi profesionalno rast.

Akcijsko raziskovanje bom pri uvajanju sprememb in izboljšav na šoli prav gotovo še uporabljala. V tej raziskavi mi je veliko časa vzelo zapisovanje ugotovitev. Verjetno bom s prakso nekatere stvari lahko poenostavila, predvsem pa bi morala v sodelovanje še bolj vključiti sodelavce.

Ugotovila sem, da je akcijsko raziskovanje zelo primeren način dela pri uvajanju izboljšav na šoli, saj bolje razumemo prakso in jo tudi izboljšujemo. Zanj bi se morali načrtno usposabljeni tako ravnatelji kot učitelji, saj je uvajanje sprememb in izboljšav na šolah postalo stalnica. Če si želimo biti avtonomna šola, moramo spremembe izvajati sami, in to z lastnimi spretnostmi. Pomembno pa je tudi, kot pravi Sagor (v Brejc in Erčulj 2008), da akcijsko raziskovanje poveča občutek samozaupanja in da z njim usklajujemo teorijo in prakso. Na naši šoli smo se z akcijskim raziskovanjem ukvarjali že v inovacijskih projektih, prav tako pa nas k temu silijo nenehne izboljšave, ki jih izvajamo v okviru potrjevanja certifikata kakovosti za prihodnost vzgoje in izobraževanja. Prepričana sem, da bomo sposobni širiti krog strokovnih delavcev, ki si bodo upali spreminjati prakso s pomočjo akcijskega raziskovanja.

## Literatura

- Brejc, M., in J. Erčulj, ur. 2008. *Ravnatelji raziskujejo svoje delo: akcijsko raziskovanje*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, J. 2008. Opolnomočenje za današnje izobraževalno okolje. *Vzgoja in izobraževanje* 39 (3): 4–8.
- Fullan, M., in A. Hargreaves. 2000. *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 52/1994, 49/1995, 34/1996, 45/1996, 51/1998, 28/1999, 39/1999-ZMPUPR, 39/2000, 56/2001, 64/2001, 78/2001, 56/2002 in 52/2007.
- Peček, P. 2000. Z razvojem zaposlenih do boljše kakovosti. V *Raznolikost kakovosti*, ur. A. Trnavčevič, A. Trtnik-Herlec, in S. Roncelli-Vaupot, 83–98. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

## Priloga: Vprašalnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju – 2007/2008

1. Ali je seminar izpolnil vaša pričakovanja?
  - a) da
  - b) ne
  - c) delno

## Akcijsko raziskovanje kot potovanje, ki se pogosto ne konča

Violeta Vodlan

*Ravnateljica Osnovne šole Marije Vere Kamnik*

*violeta.vodlan@guest.arnes.si*

*Utopite se v nalogah ali pa se jih naučite delegirati.*

*Tretje poti ni.*

### Uvod

Z metodo akcijskega raziskovanja sem se podrobneje seznanila v programu Ravnateljki raziskujejo svoje delo, ki ga izvaja Šola za ravnatelje. V razpisu me je najbolj pritegnilo, da bomo znotraj programa opravili manjšo raziskavo in pridobljene podatke uporabili za izboljšavo prakse. Pri svojem delu sem že večkrat poskušala kaj spremeniti, pa sem se zelo hitro vrnila v ustaljene navade. Še bolj sem se veselila dela v skupini ravnateljev. Učenje v skupini mi vedno predstavlja neprecenljivo izkušnjo in mi daje motivacijo za nadaljnje delo.

### Področje akcijske raziskave

Kot raziskovalno področje sem si izbrala *delegiranje nalog*. Za to temo sem se odločila po zelo dolgem razmišljanju in kolebanju, kaj naj izberem. Iz dneva v dan sem imela nove ideje. Bolj sem razmišljala o svojem delu, več področij, na katerih ne delam dobro ali na katerih bi lahko delala še bolje, sem našla. Ključno izhodišče za mojo dokončno odločitev je bil seznam nalog, ki se kljub vsakodnevnemu delu nenehno podaljšuje. Začela sem ugotavljati, da postajam ujetnica svojega dela. Vsak dan ima zame premalo ur, in kljub temu, da sem v službi več kot osem ur, mi na koncu dneva še vedno ostajajo nedokončane stvari. Ob imenovanju na mesto ravnateljice sem imela pred seboj kup izzivov in načrtov. V zadnjem desetletju smo na naši šoli naredili ogromno, zdaj pa pri sebi in nekaterih sodelavcih opažam znake izgorevanja. Rada opravljam svoje delo, vendar menim, da sem preobremenjena in da opravljam tudi tista dela, ki bi jih lahko delegirala sodelavcem. Ob koncu delavnika ugotavljam, da sem bila ves čas zaposlena, vendar pomembnih nalog nisem dokončala. Tu sta še moja družina in prosti čas, ki mi pomenita veliko in mi dajeta elan, pa mi

zanju kronično zmanjkuje časa. Opažam tudi, da delo ni enakomerno porazdeljeno in da se naloge pogostokrat porazdelijo med tiste sodelavce, ki so jih pripravljene sprejemati in na katere se vedno lahko zanesemo, da bodo delo opravili do konca. Še večji problem predstavljajo odsotnosti z dela, npr. poslovne sekretarke ali svetovalne delavke. Delo mora kljub temu teči dalje. Tako sva s pomočnico že večkrat prevzeli obveznosti ene ali druge sodelavke in »pozabili« vrniti del nalog, ko sta se prišli nazaj v službo. Veliko težavo predstavlja slabo opravljeno delo sodelavca. Dosti hitreje in lažje je, če prevzamemo njegovo nalogo in jo sami opravimo, kot da mu razložimo, kaj ni v redu in kako naj jo naslednjič naredi. Tako prevzemamo naloge drugih in postanemo preobremenjeni.

Prva in najpomembnejša naloga je bilo zame razbremenjevanje delavcev in sebe. Prišla sem do spoznanja, da je rešitev v boljšem delegiranju nalog. Ni res, da jih v preteklosti nisem poverjala, ampak sem pri tem naletela na ovire, ki jih nisem znala premagati. O delegiranju govorimo, kadar določene naloge razdelimo med sodelavce. Na začetku je videti zelo preprosto, v praksi pa se za tistega, ki delegira, to vseeno izkaže kot težka naloga.

### Raziskovalno vprašanje in cilji raziskave

Raziskovalno vprašanje, ki sem si ga zastavila, je bilo: *Kaj delegirati in predvsem kako?* S pomočjo akcijskega raziskovanja sem si zastavila naslednji cilj: izboljšati delegiranje in poiskati odgovore na vprašanja,

- katere naloge lahko delegiram,
- komu in kako jih delegiram,
- kako nadzorujem opravljanje naloge oziroma kakšne kontrolne točke imam in
- kako povedati zaposlenemu, da naloge ni dobro opravil.

V raziskavo sem vključila pomočnico ravnateljice, svetovalno delavko in celoten tehnični kader ( $n = 13$ ) na naši šoli.

### Metodologija

Za osrednjo metodo sem si izbrala poizvedovanje z vprašalnikom, ki sem ga kombinirala z analizo podatkov nabora nalog in dnevniškega zapisovanja. Najprej sem analizirala stanje. Vsak dan sem pregledovala nabor nalog in njihovo realizacijo. V dnevnik sem si ob koncu delovnega dne zapisovala, katere naloge sem delegirala,



PREGLEDNICA 1 Dnevniški zapis

Opis naloge	Pomembnost	Delegirano – kaj in komu	Čas	Realizacija	Opombe – zakaj nisem delegirala
-------------	------------	--------------------------	-----	-------------	---------------------------------

katerih ne, in poskušala poiskati razloge za to. Najprej sem naredila preglednico nalog z odgovornimi osebami, določila njihovo pomembnost in zapisala, kaj in komu jih lahko delegiram (preglednica 1).

Z vprašalnikom (priloga) sem hotela pridobiti odgovore zaposlenih o tem, kako delegiram: ali jasno opredelim naloge, znam natančno razložiti, kaj pričakujem, ali zaposleni vedo, za kaj so zadolženi oziroma pristojni, in ali imajo dovolj informacij za izvedbo poverjenih nalog.

### Analiza stanja delegiranja na šoli

Ob imenovanju na mesto ravnateljice sem uvedla tedenske delovne sestanke za učiteljski zbor. Na njih smo si posredovali informacije o delu za teden dni vnaprej. Obenem smo pregledali naloge, ki smo jih opravili v preteklem tednu. Delovne sestanke za učiteljski zbor še vedno izvajamo in na podlagi odgovorov iz anket so zaposleni z njimi zadovoljni, saj se na njih seznanijo s svojimi in nalogami drugih.

Delegiranje tehničnemu osebju na šoli opravi sama in je tesno povezano z načrtovanjem dela. Na podlagi opisa njihovih delovnih mest pripravim seznam dodatnih nalog in jih razdelim zaposlenim. Praviloma so sestanki s tehničnim kadrom bolj izjema kot pravilo. Veliko se dogovarjamo sproti in z vsakim posebej, kar pomeni precejšnjo izgubo časa. Pri nekaterih skupnih nalogah, kot je npr. organizacija prireditev, zaposleni ne vedo natančno, katere so naloge preostalih članov kolektiva, oziroma ne vedo, kdo je za kaj zadolžen, zato prihaja do nesoglasij.

Na podlagi podatkov, pridobljenih iz vprašalnika, sem ugotovila, da naloge premalo jasno definiram. Sama natančno vem, kaj si želim, vendar tega sodelavcem ne razložim dovolj podrobno. Predpostavljam, da vedo, kaj bi rada od njih, in da so usposobljeni za posredovane naloge. Računam na njihovo samoiniciativnost in odgovornost. Izkazalo pa se je, da ne vedo vedno, kaj od njih pričakujem. Pri rutinskih nalogah ni težav, težave nastajajo pri delegiranju novih ali enkratnih nalog. Ko dajem navodila zaposlenim, pogostokrat pozabim povedati, da pričakujem poročilo

o opravljeni nalogi. Tako se zgodi, da je neka naloga že opravljena, jaz pa o tem nimam povratne informacije.

Potem ko sem analizirala vprašalnike, sem se pogovorila z vsakim sodelavcem posebej. Skupaj smo iskali vzroke za to, da je bila naloga opravljena nepravčasno ali slabo, ter skušali najti rešitve za izboljšave. Po opravljenih pogovorih sem ugotovila, da nekateri sodelavci pri svojem delu ne znajo postavljati prioritete, da stvari razumejo drugače kot jaz in ne prepoznajo kradljivcev časa. Težave imajo tudi s tem, da so nekateri zelo ustrezljivi in vsem obljubijo, da bodo postorili zahtevano, potem jim pa zmanjka časa za osnovne naloge. V pogovorih smo tudi ugotovili, da se veliko nalog prepleta in da bi sodelovanje med zaposlenimi lahko izboljšali s skupnimi sestanki.

### **Izboljšave na področju delegiranja na šoli**

V začetku letošnjega šolskega leta sem uvedla redne tedenske sestanke za tehnični kader. Na njih sem posredovala informacije o delovnih nalogah za tekoči teden, pogovorili smo se o zadolžitvah, sodelovanju med zaposlenimi in pričakovanjih. Ob dodelitvi nalog smo najprej preverili, ali vsi skupaj razumemo, kaj je naš cilj. V primeru nesoglasij smo uskladili različna mnenja. V nadaljevanju sem zaposlenim pri opravljanju dela pustila čim bolj proste roke. V praksi je to pomenilo, da sem na sestanku naloge razdelila »ustno«, vsak posameznik, ki so mu bile dodeljene, pa je naredil zapisnik, v katerem si je zabeležil tudi rok izvedbe. Vsi so k nalogam dodali ocene od 1 do 10, in tako ocenili pomembnost naloge. Tako smo skupaj izdelali lestvico prioritete, s pomočjo katere smo ugotavljali, zakaj je določena naloga za nekoga pomembnejša od druge. Če sem po opravljeni nalogi ugotovila, da kljub dogovoru cilj ni bil dosežen, sem se s posameznikom na individualnem razgovoru pogovorila o razlogih za to, da ni izpolnil dogovora. Na sestankih smo ugotovili, da imajo zaposleni veliko ponavljajočih se in rutinskih nalog, zato smo se dogovorili, da bomo imeli sestanke s tehničnim kadrom po potrebi oziroma najmanj trikrat letno.

Na začetku ni bilo nobenih težav. Sodelavci so se strinjali s takim načinom delegiranja in delo je steklo. Kar hitro pa smo začeli delati po starem. Prva težava, ki je nastopila, je bilo delegiranje nalog sodelavcem, za katere sem vedela, da jih bodo opravili, drugi pa so se znova »izmuznili«. Vedno se je našel kakšen razlog, da niso mogli sprejeti dodatnih obveznosti. Tudi pogovori z zaposlenimi, ki nalog niso dobro opravili, niso prinesli vidnega napredka.

Graje zaposleni ne slišijo radi. Vendar je za doseganje ciljev pomembna in ravnatelj naj bi jo dosledno izražal. Spoznala sem, da se moram pravilnega izrekanja graje še naučiti. Tudi sama nisem dovolj dosledna in pogostokrat pozabim določiti kontrolne točke, ki bi mi omogočale, da bi sproti preverjala, kako izvajanje nalog poteka.

Na podlagi novih ugotovitev sem se še bolj poglobila v strokovno literaturo in pripravila nov akcijski načrt.

### **Kako delegiram zdaj?**

Praden poverim nalogo, preverim, ali ima zaposleni potrebna znanja in veščine in ali je dovolj motiviran za opravljanje določene naloge. Na podlagi tega se odločim, ali mu bom nalogo delegirala ali ne. Sodelavcev, ki bi mi radi poverjeno nalogo vrnili, se poskušam ubraniti z vnaprej pripravljenimi odgovori.

Nato se zelo potrudim in nalogo jasno opredelim. V večini primerov si jo naprej zapišem in nato povem, kaj pričakujem. Zaposleni za mano ponovi, ali je razumel, kaj mora storiti. Glede na njegovo usposobljenost se odločim, kako ga bom popeljala skozi zadolžitev: nekaterim naloge razdelim po »koščkih«, drugim povem samo rezultat, ki naj bi ga dosegli, tretjim pa preprosto »delegiram« problem. Vedno jim rečem, naj se obrnejo name, če se bo kje zalomilo.

Natančno določim rok za izvedbo naloge. V svoj rokovnik si za beležim termin in nato čakam poročilo zaposlenega. Jasno povem, v kakšni obliki in do kakšne stopnje pričakujem, da bo naloga opravljena. Če naročim npr. pripravo poročila, jasno povem, da do določenega roka pričakujem poročilo in ne osnutka.

Prizadevam si za dosledno preverjanje vseh nalog, ki jih delegiram. Po opravljeni nalogi opravim evalvacijo in preverim, kaj je bilo narejeno dobro in kaj bi se dalo še izboljšati. Z evalvacijo odkrivam tudi napake, ki jih delam pri delegiranju.

Z nekaterimi sodelavci skupaj določamo prednostne naloge in odpravljamo kradljivce časa.

### **Konec in nov začetek**

Z uporabo akcijskega raziskovanja sem pridobila orodje za sistematično izboljšanje svojega dela. Zbirala sem podatke o svoji praksi, pridobila odgovore na žgoča vprašanja in se lotila samozobrazovanja na področju delegiranja.

Delegiranje ne pomeni samo prenosa nalog in obveznosti, am-

pak gre za prenos pristojnosti in odgovornosti. Končno odgovornost si delita oba, tisti, ki delegira, in tisti, ki je nalogo prevzel. Za rast in razvoj organizacije kot celote je delegiranje ena od motivacijskih oblik razdelitve dela, odgovornosti ter izzivov. Način predajanja nalog sodelavcem v obliki izzivov in predstavljanja koristi, ki jih bodo zaposleni imeli, pomeni ključ za uspešno vodenje.

Naj sklenem z besedami žal pokojnega alpinista Nejca Zaplotnika: »Kdor išče cilj, bo ostal prazen, ko ga bo dosegel, kdor pa najde pot, bo cilj vedno nosil s seboj.«

### **Priloga: Vprašalnik – poverjanje nalog**

Ali vam ravnateljica jasno predstavi poverjene naloge?

DA NE Zakaj?

Ali vam ravnateljica natančno pojasni, kaj od vas pričakuje?

DA NE Zakaj?

Ali veste, za katere naloge ste zadolženi oziroma odgovorni?

DA NE Zakaj?

Imate jasne informacije za opravljanje poverjenih nalog?

DA NE Zakaj?

## Kako lahko ravnatelj/-ica spodbudi strokovno in osebno rast učitelja?

Ivanka Stopar

*Ravnateljica Srednje strojnokovinarske šole*

*Ravne na Koroškem*

*ivanka.stopar@guest.arnes.si*

*Ustvariti delovno okolje, v katerem ljudje res lahko postanejo najboljši od najboljšega, je velik izziv.*

*Federick W. Smith*

### **Uvod: Uspešne šole so tiste, kjer se nenehno učijo učitelji, vodstvo in učenci**

Globalizacija je povzročila, da vzgoja in izobraževanje doživljata velike spremembe, saj človeštvo prehaja v *obdobje družbe znanja*, v kateri je znanje vodilna gonilna sila in v kateri postaja intelektualni kapital največje bogastvo. Prehod v družbo znanja je pospešila informacijska in komunikacijska tehnologija, predvsem svetovni splet, ki odpira velikanske možnosti za razvoj, je postal neizčrpen vir informacij, vsebin in znanja (Hargreaves 2003).

Od učiteljev se zahteva vedno več: delajo s skupinami učencev, ki so bolj heterogene kot v preteklosti (v smislu maternega jezika, spola, narodnostne in verske pripadnosti, sposobnosti itd.) in med katerimi je bistveno več učno in vedenjsko problematičnih učencev, ki zahtevajo drugačne pristope in načine poučevanja; uporabljati morajo možnosti, ki jim jih ponujajo nove tehnologije, izpolnjevati zahteve po individualiziranem učenju in učencem pomagati, da v procesu vseživljenjskega učenja postanejo samostojni; včasih pa morajo zaradi večje avtonomnosti šol prevzeti tudi dodatne naloge, ki se nanašajo na odločanje in upravljanje (Komisija evropskih skupnosti 2007).

Dejstvo je, da se učitelji in ravnatelji danes srečujemo z novimi vlogami, z odprtostjo za spremembe, s preoblikovanjem vloge edinega prinašalca znanja v razred v vlogo mentorja in spodbujevalca (Hirvi 1996), z vlogo pobudnika sprememb, spodbujevalca učenja in s spoznanjem, da je nenehen profesionalni razvoj nujnost (Ninisto 1996). Ravnateljeva vloga spodbujevalca strokovnega sodelovanja in izpopolnjevanja postaja v teh spremenjenih okoliščinah odločilna. To pomeni, da učiteljem pomaga razumeti njihovo la-

stno situacijo in jih spodbuja k izboljšavam (Fullan in Hargreaves 2000). Ravnatelj svojim sodelavcem pove in pokaže, kaj ceni, in se zaveda tega, kako lahko prispeva k profesionalizmu učiteljev: s svojim zgledom in odnosom do učenja kot vseživljenjske kategorije – nujnosti v 21. stoletju, s spodbujanjem profesionalne rasti, z vključevanjem v izobraževanja, projekte, v nadaljnje šolanje in s spodbujanjem nenehne osebne rasti. Ceniti je treba tiste učitelje, ki nenehno iščejo nove možnosti in priložnosti za sodelovanje in izpopolnjevanje. Deal in Kennedy (1982) priporočata, naj spodbujanje in razvijanje temeljnih vrednot šole temeljita na vzoru, podpori, pozornosti, oblikovanju posebnih obredov in navad, na pripovedovanju zgodb, poveličevanju organizacijskih junakov in spletanju neformalnih mrež. Ker je ravnatelj spodbujevalec sodelovanja, je zelo pomembno, kaj dela, kako to dela, o čem govori, kaj ceni, čemu namenja pozornost, kako se vede, katere vrednote zagovarja in kaj čuti. Če karkoli hlina, ga izda govorica telesa. Ravnateljevo vedenje je vzor drugim, on je prvi med enakimi, drži pa tudi, da noben ravnatelj ni gospodar modrosti (Fullan in Hargreaves 2000). *Vsak ravnatelj bi moral misliti s svojo glavo in s srcem ter delati tako, kot govori. Poleg refleksije o svojem delu bi za načrtovanje pedagoškega dela nujno potreboval tudi povratno informacijo o tem, kako ga vidijo sodelavci.*

Vodenje sodelavcev – pedagoško vodenje in skrb za njihov osebni in strokovni razvoj je zelo pomemben pogoj za spodbujanje učenja in je mnogo več kot le hospitacija in pogovor po njej, je tudi vsestransko sodelovanje in izmenjava izkušenj. Prepričana sem, da obstaja povezava med usposobljenostjo učiteljev in uspehom učencev. Navajam dve definiciji spremljanja pouka, ki sta najbližje mojemu prepričanju:

1. Spremljanje uspešnosti dela zaposlenih je strateški, povezan pristop, s katerim zagotavljamo dolgoročno uspešnost organizacije tako, da izboljšujemo kakovost dela zaposlenih (Armstrong in Baron 2000).
2. Spremljanje uspešnosti dela je usmerjanje in podpora zaposlenim, da lahko delajo čim bolj uspešno in učinkovito ter skladno s potrebami organizacije (Walters v gradivu za modul *Managing Teacher Performance* 2001).

Ker ljubim izzive in nikoli ne morem mirovati, sem se vključila v projekt Šole za ravnatelje Akcijsko raziskovanje. Ob prijavi še nisem natančno vedela, kaj bom raziskovala, čeprav se je področje

ponujalo kar samo – prenova srednješolskih programov je namreč prinesla drugačen način dela in okrepila delo v timih, hkrati pa pred zaposlene postavila izjemne izzive (medpredmetno povezovanje, modularnost, prepletenost prakse in teorije na strokovnih področjih, učenje kompetenc, projektno delo, sodelovanje v programskem učiteljskem zboru, vključevanje ključnih kvalifikacij, izginotje nezadostnih, minimalni standardi ...), ki jih bodo zmogli le zavzeti in k spremembam usmerjeni posamezniki. Pa še ti bodo (po mojem mnenju) potrebovali ogromno spodbude in usposabljanj.

Zavedam se, da je pedagoško vodenje najpomembnejša in hkrati najtežja ravnateljeva naloga, ki ni le zakonsko določena, pač pa je izjemno pomembna tudi za razvijanje in strokovno rast vsakega posameznega učitelja in s tem prav vse organizacije in njene klime. Zato sta sistematično spremljanje in predvsem podpora učiteljevemu delu in njegovi karieri nujno potrebna. Uspešen vodja mora in bo v prihodnje moral še bolj vlagati v svoj največji kapital, v ljudi, in v šoli so to prav gotovo učitelji, dijaki in posredno starši ter širša javnost.

Vsak ravnatelj, ki spremlja pouk oziroma hospitira, bi moral upoštevati, da je spremljanje vzgojno-izobraževalnega dela odgovornost, da mora biti povezano z izboljševanjem šole, da je treba uravnotežiti spremljanje procesa in rezultatov ter da se je za to dejavnost treba usposobiti (Erčulj in Širec 2004). Izjemnega pomena je konstruktivna razvojna povratna informacija, ki temelji na načelu zaupnosti, pomaga iskati poti za učiteljev strokovni razvoj, vendar za učitelja opazovanca to ni recept, pač pa mu pomeni usmeritev, spodbudo, možnost refleksije o njegovem lastnem delu in podporo oziroma korak naprej pri nadaljnjem delu (Reeves 2002).

Tomičeva (2002, 10) pravi, da je opazovanje skrbno načrtovano in premišljeno »zavestno zaznavanje pedagoškega procesa z vsemi čutili in pripomočki«.

Erčuljeva in Širec (2004) dodajata, da hospitacije niso namenjene sodbam o kakovosti pouka, temveč pomoči pri vrednotenju in razvoju poučevanja, so ena od možnosti, da učitelji preverijo strokovne prijeme, so povratna informacija in samoevalvacija, krepijo timsko načrtovanje in soodgovornost za kakovostno šolo.

Ko sem začutila, da je skrajni čas, da začnem bolj *sistematično in načrtno več delati* na pedagoškem področju in ne le na papirologiji ter zagotavljanju optimalnih materialnih pogojev, sem se odločila za izpeljavo akcijskega raziskovanja v tej smeri. Postavila

sem si raziskovalno vprašanje: *Kaj lahko jaz storim, da bi spodbudila strokovno rast učitelja? Ali lahko s sistematičnim spremljanjem učiteljevega dela v razredu in rednim letnim pogovorom po hospitaciji vplivam na pozitivne premike pri poučevanju, na osebno rast in na načrtovanje učiteljeve kariere? Ali lahko s povratno informacijo o svojem lastnem delu dobim od učiteljev smernice za nadaljnje delo?*

Zakaj ravno to področje, sem že omenila, želela pa sem si tudi pospešiti nekatere procese, ki so v dani situaciji nujni za uspeh in zadovoljstvo posameznika in s tem za uspeh javnega zavoda; z veliko pozornostjo, ki sem jo namenila temu področju, sem hotela jasno pokazati, kako pomembno je in da si zasluži prioriteto. Izkušnje (dvanajst let ravnateljstva) mi napovedujejo, da bo že samo to dejstvo spodbudilo kako spremembo.

Spremembe življenja zahtevajo spremembo vodenja, danes dober vodja postaja motivator in podpornik ter zgled za kakovostno delo vseh udeležencev izobraževanja, predvsem pa s svojim pristopom spreminja šolo v vseživljenjsko učečo se organizacijo. Spremljanje pouka in redni letni pogovor sta možnost za nenehne izboljšave, sta motivacija, izziv, omogočata kakovostno rast posameznika in šole. Pripomoreta lahko h gradnji posameznikove kariere, spodbujata in dajeta povratno informacijo, pripomoreta lahko k večjemu zadovoljstvu in kakovosti življenja.

## Metodologija

### *Izbrani vzorec udeležencev*

Izbrala sem vzorec petih učiteljev, ki sem jih prosila za sodelovanje v akcijski raziskavi. Eden je sodelovanje odklonil. Po napovedi hospitacije sem se z vsemi pogovorila o okoliščinah in namenu hospitacije, jim izročila vprašalnik za redni letni pogovor in izbrane instrumentarije za spremljanje njihove ure. Izvedla sem spremljanje pouka in se dogovorila o času in prostoru za pogovor tako z učiteljem kot z dijaki. Te sem o uri, ki sem jo spremljala, povprašala s kratkim strukturiranim vprašalnikom. Učitelj je o spremljani uri napisal svoje vtise, refleksijo in se samooceni, refleksijo sem napisala tudi sama.

Pogovor je potekal od spremljane ure k širši tematiki, od pedagoškega dela do splošnega razmišljanja o načrtih in željah.

V raziskavo so bili vključeni štirje sodelavci, tri ženske in en moški, in to po principu neverjetnostnega vzorčenja; vsi so pedagoški delavci, dva v razredu delata šele nekaj let, dve pa poučujeta



več kot deset let. Dve sodelavki poučujeta splošni predmet, dva pa strokovne predmete strojništva in elektrotehnike.

### ***Način zbiranja podatkov***

Vsem sodelavkam in sodelavcu sem na skupnem sestanku v začetku maja 2008 predstavila raziskavo in jih povabila k sodelovanju; pogovorili smo se o načinu dela in dobili so izvod instrumentarija, ki sem ga uporabila ob spremljanju ure v razredu, ter vprašalnik za pripravo na redni letni pogovor.

Nekje do 15. maja 2008 sem jim napovedala hospitacije, pred vsako smo opravili krajši pogovor o posebnostih in ciljih opazovane ure. Vse štiri hospitacije sem opravila v tednu od 19. do 23. maja 2008, prav tako pogovore po njih, vendar smo jih namenoma načrtovali za najmanj en dan po hospitaciji. Ti pogovori so prešli v redne letne pogovore in so trajali najmanj eno uro.

Uporabila sem naslednje metode: *metodo zbiranja podatkov, individualni intervju, vprašalnike, opazovanje in analizo dokumentacije.*

Prvi krog akcijske raziskave je trajal maja in prvi teden junija 2008. V tem obdobju sem opravila hospitacije, pogovore pred hospitacijami in po njih ter redne letne pogovore z izbranimi učitelji.

### ***Kratek povzetek instrumentarijev***

- *Intervju* je bil v prvem delu standardiziran, saj so vsi udeleženci raziskave dobili vnaprej določena vprašanja, na katera so pisno odgovorili. V nadaljevanju pa je sledil nestrukturiran ali neformalni intervju; moj namen je bil namreč pridobiti bolj poglobljeno mnenje udeležencev, zato me niso zanimali odgovori, kot sta *da* ali *ne*, pač pa sem želela spoznati njihova mnenja, občutke, želje, načrte, bojazni, cilje, razloge.
- *Vprašalniki oziroma hospitacijski zapisniki* so bili sestavljeni iz več vprašanj o dejstvih ter manj odprtih vprašanj, vprašalnik za pripravo na redni letni pogovor pa je bil sestavljen iz več odprtih in manj zaprtih vprašanj.
- *Pri pogovoru* so imeli kolega in kolegice možnost razložiti podrobnosti o opravljeni hospitaciji, samooceniti izvedeno učno uro, pojasniti svoja stališča, zapisati refleksijo, pri letnem pogovoru pa spregovoriti o tem, kar jim je všeč, in o tistem, kar jih žuli.
- *Opazovala* sem neposredno delo v razredu pri štirih urah v

zelo različnih razredih od 1. do 3. letnika, odzive vseh udeleženi, vzdušje, energijo, ki se pretaka med učitelji in dijaki, ter proces pridobivanja znanja, motivacijo in osmislitev z uporabo znanja v življenju.

- *Analiza dokumentacije.* Pregledala sem predpisane priprave na učno uro oziroma situacijo, ki so mi jih kolegi oddali na pogovoru pred opazovano učno uro v razredu, podrobno sem prebrala zapisane odgovore na vprašanja o rednem letnem pogovoru.
- *Anonimni vprašalnik o delu vodje.* Z anonimnim vprašalnikom sem kolege povprašala o tem, kako ocenjujejo in analizirajo moje delo v preteklem večletnem obdobju.

Rezultate sem dobila sredi junija.

### **Rezultati in sklepi: kakšni so bili pisni odgovori na vprašalnike o rednem letnem pogovoru?**

Na vprašanje o njihovem počutju v zbornici so vsi štirje učitelji odgovorili, da je zelo dobro, ko pa so odgovarjali na vprašanje o tem, kaj bi izboljšali, so kar trije menili, da medsebojne odnose, eden pa primanjkljaj na strokovnem področju. Na vprašanje, kje se vidijo v prihodnje, so vsi odgovorili, da na tej šoli, dva pa delno v dopolnjevanju obveznosti tudi na višji strokovni šoli. Vsi so odgovorili, da so zadovoljni z delom, ki ga opravljajo, bi pa radi okrepili strokovno znanje (trikrat), dva si želita opraviti magisterij, dva pa širše izpopolnjevanje, predvsem na področju osebne rasti.

Tudi ob ustnem intervjuju so kolegice in kolega potrdili, da jim je delo na naši šoli všeč, da so zadovoljni z razmerami za delo, manj pa s posamezniki, ki vnašajo v zbornico negativno energijo, s plačo in nenehnimi spremembami programov (prenova srednjega strokovnega izobraževanja) ter s povečevanjem birokratskih opravil, predvsem pri delu razrednika. Vsi vidijo na svojem delovnem mestu možnost za napredovanje in gradnjo kariere in so v to pripravljeni vlagati čas in trud, šola pa jim bo omogočila dodatno izobraževanje na izbranih področjih.

Odgovori na anonimni vprašalnik so predstavljeni na slikah 1–6 in v preglednici 1.

Odločitev za področje izboljšave je bila *povsem pravilna*, čeprav je bila moja težava – in je še – v tem, da sem hotela rezultate takoj (in jih še vedno hočem). Po vseh srečanjih skupine, ki se je

naredila, spodbuda in tudi pritisk sta morala priti od zunaj, da so se stvari ob tempu, ki ga živim, lahko premaknile. Znova mi je prišla prav tudi intuicija, da sem izbrala ravno to področje akcijskega raziskovanja in veliko pozornosti namenila pedagoškemu delu ter posledično okrepila komunikacijo s sodelavci.

Dosedanji rezultat akcijske raziskave je spoznanje, da je treba sodelavce povezati v time in jim delegirati del nalog, jih zanje opolnomočiti in nanje poleg avtonomije preložiti tudi odgovornost. Prav na pobudo sodelujočih v tej raziskavi smo oblikovali strateški svet srednje šole, osemčlansko strokovno posvetovalno telo, ki je v pomoč pri vodenju šole, skrbi za večjo preglednost in za hiter prenos pomembnih informacij, kar so kolegi označili za pomanjkljivosti mojega vodenja. Strateški svet sooblikuje najpomembnejše odločitve, pomeni močno strokovno podporo posameznim področjem, pomeni več dogovarjanja in sodelovanja, pomeni novo dimenzijo in kaže dobre rezultate, kajti ključ do boljših medsebojnih odnosov in, posledično, do boljše klime je izboljšana komunikacija. Ta pa ob spodbudah postopoma vodi tudi k pripravljenosti za rast, učenje ter izboljšave in načrtovanje kariere.

Spremljanje vzgojno-izobraževalnega dela učiteljev omogoča vpogled v učiteljevo delo. Tako lahko določimo cilje, ki jih bo skušal doseči, in s tem izboljšati svoje delo, kajti če rezultat spremljanja ni strokovni razvoj učitelja, le-to hitro postane izguba časa in denarja (Day 1999).

Ravnatelj lahko spodbuja učitelje k samoocenjevanju, refleksiji, jim pomaga z izobraževanjem, s spodbujanjem osebne odgovornosti in z lastnim vzorom. Najprej smo prav mi dolžni opraviti refleksijo in samoevalvacijo svojega dela, dati svoje delo v presojo drugim in biti zgled za to, kar pričakujemo od sodelavcev.

Vodenje za učenje pomeni, da vsi, ki delamo v šoli, verjamemo, da smo odgovorni za kakovost učenja in poučevanja (Southworth 2005), ravnatelj pa je prvi, ki mora s svojim zgledom in dejanji to tudi pokazati (Erčulj in Širec 2006).

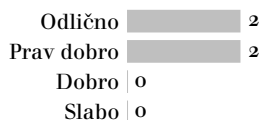
Vsako raziskovanje se spleča, posebej še akcijsko, saj opolnomoči vodjo, da se zna sistematično lotiti področij, ki so potrebna pozornosti in sprememb. Z njim dobimo orodje, kako, kdaj in če sploh še kdaj ga uporabimo, pa odločamo sami.

*Nihče se ne sme zadovoljiti s plazenjem po tleh,  
če v sebi čuti moč za letenje.*

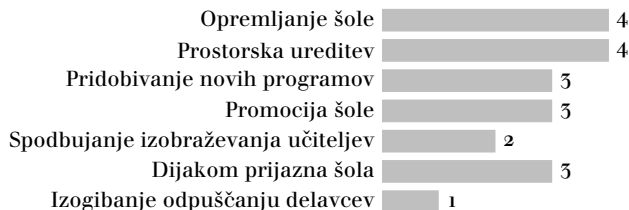
*Helen Keller*

## Literatura

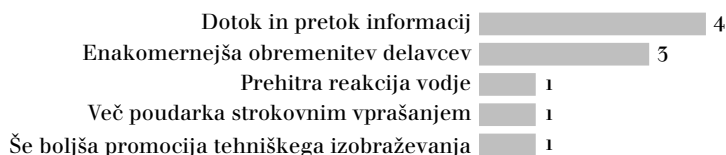
- Armstrong, M. in A. Baron 2000 *Performance management: the new realities*. London: Institute of Personnel and Development.
- Day, C. 1999. *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer.
- Deal, T., in A. Kennedy. 1984. *Corporate cultures: the rites and rituals of corporate life*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Erčulj, J., in A. Širec. 2004. Spremljanje učiteljevega dela – (zamujena) priložnost za izboljševanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, št. 3: 5–24.
- . 2006. *Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Fullan, M., in A. Hargreaves. 2000. *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Hargreaves, A. 2003. *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. Maidenhead in Philadelphia: Open University Press.
- Hirvi, V. 1996. Change-education-teacher training. V *Teacher education in Finland*, ur. S. Tella, 11–19. Helsinki: University of Helsinki.
- Managing Teacher Performance. 2001. Študijska gradiva, Manchester Metropolitan University.
- Komisija evropskih skupnosti. 2007. Šole za 21. stoletje. Delovni dokument služb komisije, SEC(2007)1009.
- Niinisto, K. 1996. Change agent teacher: becoming a teacher in a developing organisation. V *Teacher education in Finland*, ur. S. Tella, 145–150. Helsinki: University of Helsinki.
- Reeves, J., C. Forde, J. O'Brien, P. Smith in H. Tomlinson. 2002. *Performance management in education: improving practice*. London: Chapman.
- Southworth, G. 2005. Learning-centred leadership. V *The essentials of school leadership*, ur. B. Davies, 75–93. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tomić, A. 2002. *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.



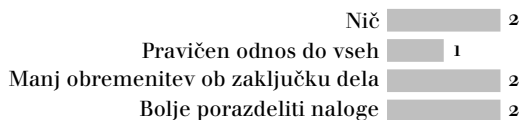
SLIKA 1 Odgovori na vprašanje o globalni oceni dela vodje



SLIKA 2 Odgovori na vprašanje, kaj je bilo opravljeno najuspešneje



SLIKA 3 Odgovori na vprašanje, kaj bi lahko bilo še bolje

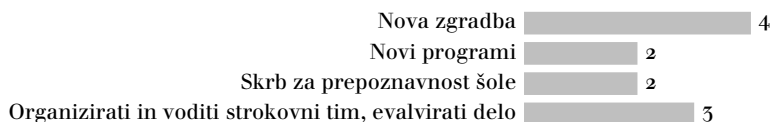


SLIKA 4 Odgovori na vprašanje, kaj bi bilo treba spremeniti

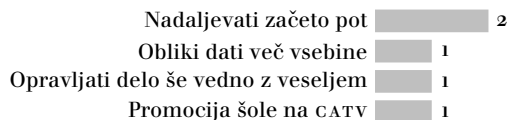
vključila v akcijsko raziskavo, počasi spoznavam, da so premiki v ljudeh tek na dolge proge, da pa to še ne pomeni, da se ne spleča. Spoznala sem tudi, da se je treba izboljšav lotevati z majhnimi koraki in postopoma, predvsem pa sistematično. Tako se bom izzivov lotevala v prihodnje.

Ko sem na začetku raziskave razmišljala o področju akcijskega raziskovanja, sem imela pred očmi predvsem dejstvo, da bi se rada podrobneje posvetila neposrednemu – pedagoškemu delu in profesionalni ter osebni rasti pedagoških delavcev in svoji rasti. Namen je bil odgovoriti si na vprašanje, *ali in koliko lahko sama prispevam k pozitivnim premikom na tem področju.*

Prepričala sem se, da se obrestuje pogovor po hospitaciji, ki preraste v redni letni razgovor, pa tudi anonimna ocena ravnateljevega dela, saj dobi vodja pomembne (čeprav subjektivne) povratne informacije o svojem delu, o delu sodelavcev, o njihovih po-



SLIKA 5 Prednostne naloge vodje v sedanjosti in prihodnosti



SLIKA 6 Namigi

PREGLEDNICA 1 Ocena sodelovanja

Področje	(1)	(2)	(3)	(4)
Sodelovanje z dijaki	4	0	0	0
Sodelovanje s starši	0	4	0	0
Sodelovanje s sodelavci	1	1	1	1

OPOMBE Naslovi stolpcev: (1) odlično, (2) prav dobro, (3) dobro, včasih bi lahko bilo bolje, (4) veliko formalnega, manj strokovnega in konstruktivnega.

klicnih načrtih, o težavah in o željah ter informacijo o tem, kako sodelavci vidijo njegovo delo. Nekatere povratne informacije so bile presenetljive, odgovori o mojem delu zame mestoma boleči, a nikakor ne kritizerski, pač pa konstruktivni.

Na potek raziskave je vplivala pripravljenost nekaterih sodelavcev za sodelovanje (štirje od petih), čeprav danes, ko gledam nazaj, priznavam, da čas ni bil dobro izbran in da bi bilo treba raziskavo opraviti prej in ne na koncu šolskega leta.

Zato sem v drugem krogu raziskave, ko sem vpeljala redne letne razgovore ob pogovoru po opazovani učni uri za več sodelavcev in sodelavk, posebno pozornost namenila času. Redne tovrstne pogovore načrtujem v šolskem letu od septembra do maja, uporabljala bom vse pripravljene instrumentarije, tudi anonimni vprašalnik o svojem delu, in tako dosegla, da se bomo vsi več ukvarjali s tem področjem in postopoma dovolj ozavestili, kako pomembno je.

## Pomen in priporočila

Preteklo je dovolj časa, in ugotovim lahko, da sem imela prav, ko sem se odločila za sodelovanje v akcijski raziskavi, ker sama tega, kar sem z delom v projektu spoznala in udejanjila, ne bi nikoli

Justina Erčulj  
Mateja Brejc

### **Spodbujanje profesionalnega razvoja ravnateljev za izboljševanje prakse vodenja**

Avtorici v članku obravnavata dejavnike, ki vplivajo na ravnateljstvo v negotovem okolju in v tem kontekstu obravnavata nove poglede na profesionalni razvoj ravnateljev. Posebej izpostavljata pomen sodobnih trendov pri razvoju programov usposabljanja ravnateljev, ki spodbujajo raziskovanje, povezano s poučevanjem, organizacijskim razvojem in spreminjanjem, dejavno vključenost ravnateljev v izvajanje programov, pomen nenehnega povezovanja teorije, prakse in refleksije, sodelovanje, timsko delo in medsebojno pomoč. V prispevku predstavljata evalvacijo programov *Vodenje za učenje in Ravnatelji raziskujejo svoje delo*, ki sta oblikovana v skladu z navedenimi smernicami in namenjena bolj izkušenim ravnateljem.

*Ključne besede:* profesionalni razvoj ravnateljev, vodenje za učenje, akcijsko raziskovanje

### **The Promotion of the Professional Development of Head Teachers to Improve Management Practice**

In their article, the authors discuss the factors influencing headmastership in an insecure environment and, within this context, tackle new aspects in the professional development of head teachers. They place special emphasis on the significance of modern trends in the development of training programmes for head teachers, which encourage research connected to teaching, organisational development and making changes, the active involvement of head teachers in the implementation of programmes, the significance of the continuing association of theory, practice and reflection, cooperation, team work and mutual assistance. Their work will present an evaluation of the 'Management for Learning' and 'Head Teachers Research Their Work' programmes, which are formed in response to the above-mentioned trends and intended for senior head teachers.

*Ključne besede:* The professional development of head teachers, management for learning, action-oriented research

VODENJE 2|2008: 5-21

Petra Rozman **Raziskovanje vodenja v vzgoji in izobraževanju**

Vodenje v vzgoji in izobraževanju ima nekatere posebnosti, ki se kažejo v različnih okoljih in obdobjih ter jih zato na kratko povzemamo. Poleg tega pa tudi aktualno vzgojno-izobraževalno okolje pri nas vodje postavlja pred nove izzive, jim zastavlja nova vprašanja. In pravi odgovori bodo morali vse to upoštevati. Vedno so in bodo obstajali različni pogledi na vodenje. Zelo poenostavljeno jih lahko delimo na tradicionalne in sodobne. In katera teorija je prava? Kdo lahko vodi da odgovore na njegove konkretne dileme? Kdo mu lahko ponudi najučinkovitejšo rešitev, predlaga najboljši pristop? Kdo lahko učinkovito razišče vse vidike problematike, ima vpogled v celoten kontekst? Kakšno naj bo torej raziskovanje v specifičnih pogojih vodenja v vzgoji in izobraževanju? Guba (1996) meni, da mora biti decentralizirano, brez omejujočih zakonitosti in sodelovalno. Akcijsko raziskovanje vodenja se ponuja kot eden od možnih pristopov.

*Ključne besede:* vodenje, vodenje v vzgoji in izobraževanju, raziskovanje v izobraževanju, akcijsko raziskovanje

**Researching Management in Education and Schooling**

We present certain characteristics of management in education and schooling that are present in different environments and periods. The current education and schooling environment in Slovenia poses new challenges for managers, as well as new questions that need to be taken into consideration. The different views of management that have always existed can be divided into traditional and contemporary. Which is the right theory? Who can help the manager solve specific problems? Who can suggest the most effective solution or the best approach? Who can conduct effective research into every aspect of the problem? Who has an overview of the situation? What should research be like in the specific conditions of management in education and schooling? Guba (1996) states that research should be conducted in a decentralised and co-operative manner with no limitations. The action research of management is one of the possible approaches.

*Keywords:* management, management in education and schooling, research in education, action research

VODENJE 2|2008: 23–35



Alojz Širec  
Lučka Babuder  
Milena Brusnjak  
Marta Drofenik  
Ivana Leskovar

### Spremljanje procesa učenja otrok v vrtcu

Tako ravnateljice kot tudi strokovne delavke (rezultati ankete) vrtcev opozarjajo na pomen učenja otrok že v najmlajših obdobjih bivanja v vrtcu. Verjamejo, da učenje v predšolskem obdobju pomeni trdno osnovo kasnejšim stališčem do šole in do vzgojno-izobraževalnega procesa. Da pa bi to dosegli, morajo biti otroci tudi sami vpleteni v proces učenja. Sodelujoče ravnateljice v projektu so se odločile, da bodo eno izmed nalog vse uvrstile v letne delovne načrte za šolsko leto 2008/2009. Po tehtnem premisleku so izpostavile nalogo *Spremljanje procesa učenja v vrtcu*. Ravnateljice so s sodelavkami pripravile akcijski načrt dela, vsebinske spremembe, načrt spremljanja učenja otrok z instrumentariji za vzgojiteljice in ravnateljice. Prve ugotovitve iz spremljave potrjujejo tezo, da ozaveščeno in sistematično vodenje za učenje in aktivno vključevanje vzgojiteljic (seveda pa tudi otrok) v vse delovne procese (načrtovanje, izvajanje procesa, spremljanje in vrednotenje dosežkov) daje boljše vzgojno-izobraževalne rezultate v vrtcu. Pri tem pa se bolj udejanjajo kurikularni cilji.

*Ključne besede:* vrtec, ravnateljice vrtcev, pedagoško vodenje, vodenje za učenje, spremljanje učenja, spremljanje učenja otrok v vrtcu, uvanje novosti

### Monitoring the Process of Learning in Kindergarten

Polls have shown that principals and kindergarten employees alike are aware of the importance of education for even the youngest children attending kindergarten. They firmly believe that teaching children in the pre-school period creates a foundation for their later attitude towards school and the education and schooling process. In order to achieve this, children should be actively involved in the learning process. The principals taking part in the project decided to include one of the assignments in their action plans for the 2008/2009 school year. After careful consideration, 'Monitoring the Process of Learning in Kindergarten' was chosen. The principals and their colleagues prepared the action plan, the necessary amendments and the plan for monitoring the learning process with instruments for teachers and principals. The first findings support the thesis that informed and systematic management for learning and the active inclusion of teachers and children in all work processes (planning, implementation, monitoring and evaluating the results) produce better results in education and schooling in kindergarten, as well as a greater level of success in the implementation of the curriculum.

*Keywords:* kindergarten, kindergarten principals, educational management, management for learning, monitoring learning, monitoring the process of learning in kindergarten, introducing innovations

Justina Erčulj  
 Polona Kenda  
 Nevenka Matelič  
 Nunčič  
 Ernest Nemeč  
 Helena Pačnik  
 Nada Pignar  
 Metka Rupnik

### **Refleksija in spodbujanje profesionalnega razvoja učiteljev**

Avtorji članka predstavljajo izkušnje s sodelovanjem v programu *Vodenje za učenje* v letu 2007/2009. Izbrana tematika za delo v skupini in na šolah je bila krepitev profesionalne podobe učitelja, kar so natančneje opredelili kot spodbujanje refleksivne prakse pri učiteljih. Za obliko dela so izbrali strokovne aktivne, kar je program še dodatno obogatilo. Članek je zasnovan predvsem kot predstavitev primera dobre prakse na dveh ravneh, na ravni programa in na ravni dela v šolah. Tako je razdeljen tudi vsebinsko. Na obeh ravneh se je pokazalo, da refleksija res spodbuja naš profesionalni razvoj, ravnatelji pa so posebej poudarili tudi pomen profesionalne skupnosti, ki se je razvila med njimi.

*Ključne besede:* ravnatelji, profesionalizem, refleksija, strokovni aktivni, strokovna skupnost

### **Reflection and Promotion of the Professional Development of Teachers**

The authors of this article present their experience of participating in the Management for learning programme in the years 2007 to 2009. The chosen topic for group work and at schools was the strengthening of the teachers' professional image, which they specified as the promotion of reflection practice among teachers. The chosen form of work was in teachers groups, which additionally enriched the programme. The article is based principally on the presentation of an example of good practice on two levels, the level of programme and the level of the work performed in schools. This is also how it is divided content-wise. It was shown on both levels that reflection does indeed promote professional development, while head teachers placed special emphasis on the significance of the professional community that had evolved among them.

*Keywords:* head teachers, professionalism, reflection, teachers groups, professional community

VODENJE 2|2008: 55-70

Inga Krusič  
Lamut

### **Programski učiteljski zbor, priložnost za opolnomočenje učiteljev**

Prispevek je razmišljanje o priložnosti za opolnomočenje zaposlenih pri aktiviranju delovanja programskih učiteljskih zborov, ki so bili zakonsko uvedeni ob začetku uvajanja novih in prenovljenih izobraževalnih programov srednjega strokovnega in srednjega poklicnega izobraževanja. Njihovo vodenje so prevzeli kolegi učitelji, ki sestavljajo tim vodij PUZ-ov. Vlogo vodje tima ima ravnatelj. Kasneje se PUZ samoiniciativno sestaja in deluje bolj samostojno. Ravnatelj postane koordinator tima. Opolnomočenje se posledično kaže tudi pri delu učiteljev znotraj PUZ-ov, saj zaradi medsebojne povezanosti in sodelovanja v sebi poiščejo ustvarjalnost ter sprejemajo odgovornost za uvajanje sprememb. Ob tem ravnatelj pridobi možnost za strateški premislek o razvojnih rešitvah, kar prinaša sinergijske učinke skupnosti, torej šoli. Zaradi proaktivnega odzivanja vseh udeležencev na spremembe lahko pričakujemo povečanje pozitivnega psihološkega kapitala pri zaposlenih.

*Ključne besede:* opolnomočenje, programski učiteljski zbor, vodenje

### **The Programme Faculty, an Opportunity for the Empowerment of Teachers**

This article is a reflection on the opportunity for empowerment of employees in mobilizing the education committee activities, which were legally established at the beginning of the introduction of new and renewed programmes of secondary professional education and secondary vocational education. The management has been taken by the colleagues that make up a team of education committees leaders. The leader of the team is the headmaster. Later the education committee meets and works more independently. The headmaster becomes the team coordinator. Empowerment is consequently reflected in the teachers' work within the education committees, since the reciprocal coherence and cooperation stimulates them to find the creativity within themselves, and accept the responsibility for the introduction of changes. Thus, the headmaster gets the opportunity for strategic thinking on development solutions, which brings synergy in the community – school. Because of the pro-active response of all partners to changes we can expect an increase in positive psychological capital among the employees.

*Keywords:* empowerment, programme faculty, management

VODENJE 2|2008: 71–75

Tatjana Šček  
Prebil

### **Ravnatelji raziskujemo svoje delo**

V srednje šole uvajamo nove in prenovljene izobraževalne programe, ki zahtevajo nove pristope k učenju in poučevanju. Na ravni didaktike bodo namenjeni večji poudarki aktivnim metodam in oblikam učenja in poučevanja. Analiza spremljanj učiteljevega dela je pokazala, da je na šoli še vedno preveč faktografskega in premalo izkustvenega učenja. Za uspešno učenje na šoli morajo proces učenja razumeti učitelji in ravnatelj. Potrebno je poglobljeno razumevanje procesa učenja in poznavanje najnovejših dognanj o učenju in poučevanju. Ravnatelji lahko vplivamo na učenje in poučevanje s spremljanjem in usmerjanjem učiteljevega dela, s spodbujanjem učenja ter zagotavljanjem razmer za razvijanje učiteljevega profesionalizma. Učitelji niso odgovorni samo za poučevanje svojega predmeta. Večjo odgovornost morajo prevzeti za lastno izobraževanje in usposabljanje, naloga ravnateljev pa je, da jih pri tem spodbujamo in podpiramo ter zagotavljamo varno okolje za učenje in poučevanje.

*Ključne besede:* učenje, poučevanje, aktivno učenje, znanje, oblike in metode poučevanja

### **Principals: Researching Our Own Work**

New and renewed education programmes demanding new approaches to learning and teaching are being introduced into upper secondary education institutions. On a didactic level, this means a greater focus on active methods and forms of learning and teaching. Analyses of teachers' work have shown that schools still focus too much on factual learning, rather than learning through experience. For a school to be successful, the process of learning must be understood by the teachers and the principal. A deep understanding of the learning process and knowledge of the latest findings in the field of learning and teaching are required. Principals can influence the learning and teaching process by monitoring and guiding the teachers' work, encouraging learning and providing good conditions for the teachers to develop a professional attitude. Teachers hold more responsibility, not only for teaching their courses, but also for their own education and training, while principals are responsible for encouraging and supporting the teachers, as well as for providing a safe environment for learning and teaching.

*Keywords:* learning, teaching, active learning, knowledge, teaching forms and methods

VODENJE 2|2008: 77–88

Danica Starkl **Akcijska raziskava v okviru projekta  
*Ravnatelj raziskuje svoje delo***

Akcijska raziskava, ki sem jo izvedla v letu 2008 v okviru projekta *Ravnatelj raziskuje svoje delo* v organizaciji Šole za ravnatelje, je za razvoj vzgojnega dela v Dijaškem domu Ptuj izjemnega pomena. Rezultat akcijske raziskave je *Razvojni načrt Dijaškega doma Ptuj (2008–2011)* in predstavlja strateške cilje, ki so jasni in so jih sprejeli vsi zaposleni strokovni delavci. Pri akcijskem raziskovanju je pomembno uvajanje sprememb po korakih. Pred vsako spremembo, ki bi jo radi uvedli v vzgojno delo, je treba pripraviti akcijski načrt in upoštevati teoretična spoznanja akcijskega raziskovanja. Pomemben vidik je dejavno poslušanje in sodelovanje vseh strokovnih delavcev. To smo v Dijaškem domu Ptuj naredili v predstavljeni akcijski raziskavi in smo z rezultatom zadovoljni.

*Ključne besede:* uvajanje sprememb, akcijska raziskava, razvojni načrt, strateški cilji – vizija

**The action research as part of the ‘Principals:  
Researching Our Own Work’ project**

The action research I carried out in 2008 as part of the Principals: Researching Our Own Work project is extremely relevant for the development of education in the Ptuj Halls of Residence. The outcome of the action research is the Development Plan for the Ptuj Halls of Residence (2008–2011), which contains clear strategic goals accepted by all the employees. The most important thing in action research is the gradual introduction of changes. Prior to every change we want to introduce into education work, an action plan must be devised and the theoretical findings of action research must be taken into account. Another important aspect is the active listening to and co-operation of all the employees. This is how the action research of the Ptuj Halls of Residence was conducted, producing highly satisfactory results.

*Keywords:* introducing changes, action research, development plan, strategic goals – vision

VODENJE 2|2008: 89–95

Ivanka Oblak **Z akcijskim raziskovanjem k uram oddelčne skupnosti**

Metoda akcijskega raziskovanja je dober način za izvajanje dejavnosti, ker vodi pomaga, da izpelje dogovorjeno nalogo, saj čuti odgovornost do sebe in udeležencev. Udeleženci, ki se v raziskovanje vključijo prostovoljno, ponavadi tudi vztrajajo, saj so se zaradi dobre motivacije pripravljani soočiti z izzivom, ki je pred njimi. Brez načrtnega in sistematičnega nastopa izboljšave pri izvedbi ur oddelčne skupnosti ne bi bilo. Ravnatelj pridobi novo znanje in izkušnje za metodo akcijskega raziskovanja. Med akcijskim raziskovanjem smo ugotovili, da lahko ravnatelj vzpodbudi sodelovanje v timu učiteljev. Na osnovi evalvacij opravljenega dela bomo pripravili načrt dela za naslednje dejavnosti. Razredniki so dobili potrditev, da delajo dobro in da lahko ure oddelčne skupnosti še izboljšajo. Učenci menijo, da so ure odslej bolje načrtovane in usklajene, vsebine se ne ponavljajo več, poleg tega pa so jih učitelji obogatili z različnimi metodami in oblikami dela (nova gradiva).

*Ključne besede:* ure oddelčne skupnosti, razrednik, ravnatelj, metoda akcijskega raziskovanja

**Action Research for Department Community Lessons**

The action research method is a good way to perform activities, because it contributes to the leader carrying out the agreed assignment, since he feels a responsibility not only to himself, but also to the other participants. Participants persist in their voluntary involvement because they are motivated to meet the challenges that are facing them. Only a planned and systematic approach enables the implementation of improvements in department community lessons. The principal gains new knowledge and experience for the method of action research. While carrying out action research, it was determined that the principal is able to stimulate participation in the team of teachers. Evaluations of work will be used as a foundation for devising plans for future activities. Class teachers saw the positive results of their work and the opportunity to improve the implementation of department community lessons. Students will find that the implementation of lessons is better planned and synchronised to avoid the repetition of topics. Students also contributed their opinions on the implementation of lessons. Lessons are supplemented with various methods and forms of work (resources and materials).

*Keywords:* department community lessons, class teacher, principal, action research method

VODENJE 2|2008: 97–108

Sonja Purgaj

### **Kako z akcijskim raziskovanjem izboljšati načrtovanje nadaljnega izobraževanja in usposabljanja**

Z akcijsko raziskavo sem želela uvesti spremembe pri načrtovanju nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev šole. Zanj sem se odločila zato, ker sem načrtovanje doslej preveč prepuščala naključnim in individualnim odločitvam delavcev ter premalo upoštevala dejanske potrebe šole. Na osnovi analize stanja in akcijske raziskave mi je uspelo v načrtovanje, prek strokovnih aktivov in konference učiteljskega zbora, vključiti vse strokovne delavce šole. Pri načrtu smo upoštevali potrebe šole, na konferencah pa smo več pozornosti posvetili tudi poročilom s seminarjev in posvetov. Posamezni učitelji so, kot eno od oblik profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev, pripravili tudi kolegialne hospitacije.

*Ključne besede:* nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, akcijsko raziskovanje, načrt

### **How to Improve the Planning of Further Education and Training Through Action Research**

The aim of the action research was to introduce certain changes in the field of planning further education and training for the school's employees. The decision to research was undertaken because planning has so far depended on coincidental and individual decisions by the employees, while the school's requirements were not taken into consideration. By carrying out knowledge analysis and the action research, I succeeded in including all the employees in the planning, either in the form of expert work groups or faculty conferences. The school's requirements were taken into consideration. At the conferences, we focused on reports from seminars and consultations. Certain teachers organised attendance for colleagues at their lessons as a form of professional training.

*Keywords:* further education and training, action research, plan

VODENJE 2|2008: 109–115

**Violeta Vodlan Akcijsko raziskovanje kot potovanje, ki se pogosto ne konča**

Prispevek predstavlja akcijsko raziskovanje na področju delegiranja nalog v osnovni šoli. Namen raziskave je bil izboljšati delegiranje ravnateljice. Avtorica je iskala odgovore na vprašanja, katere naloge lahko delegira, komu in na kakšen način; kako nadzoruje opravljanje nalog, kako pove zaposlenemu, da naloge ni dobro opravil. Izboljšava se je osredotočila na jasno definirane naloge, postavljanje časovnih rokov in prednostnih nalog. V drugem krogu akcijske raziskave so v šoli uvedli sestanke s tehničnim kadrom in redno poročanje o opravljenih nalogah.

*Ključne besede:* ravnateljji, akcijsko raziskovanje, delegiranje nalog, izboljšava

**Action Research as a Never-Ending Journey**

This article presents action research in the field of delegating assignments in primary school. The aim was to improve the principal's delegating. The author sought to answer the following questions: which assignments can be delegated, to whom and how can they be delegated, how do you improve control over the performance of the assignments, and how do you tell an employee that an assignment has not been carried out well. The improvements focused on setting clearly defined assignments, deadlines and priorities. In stage two of the action research, meetings with the technical staff and regular reports on the assignments performed were introduced.

*Keywords:* principals, action research, delegating assignments, improvement

VODENJE 2|2008: 117–122



Ivanka Stopar **Kako lahko ravnatelj/-ica spodbudi strokovno in osebno rast?**

V svojem prispevku pišem o izkušnji z akcijskim raziskovanjem in ugotavljam, da je bila odločitev za vključitev v ta projekt pametna, saj me je oborožila z znanjem, ki mi bo pomagalo (in mi že) pri sistematičnem načrtovanju izboljšav pri vodenju. Potrdilo se je tudi stališče, da se takoj, ko neki segment vzamemo pod drobnogled, zgodijo premiki, morda celo spremembe na bolje. Prepričana sem, da je pedagoško vodenje najpomembnejši del ravnateljevega dela in da mu je zato treba nameniti več pozornosti; da bo to glede na sedanje obremenitve ravnateljev sploh mogoče, pa bo treba nekaj nalog delegirati in zanje opolnomočiti sodelavce ter okrepiti njihovo pomoč pri vodenju.

*Ključne besede:* akcijsko raziskovanje, opolnomočenje, metodologija, hospitacija, redni letni pogovor

**How Can a Principal Encourage a Teacher's Professional and Personal Growth?**

In the article, I consider my experience in action research, determining that it was a good decision, giving me the necessary knowledge to introduce systematic improvements in management. As soon as we focus on an area, certain changes and improvements can be made. I firmly believe that educational management is the most important part of a principal's work and should therefore be given additional attention. Considering the current workload of principals, this can only be achieved by delegating certain tasks, empowering colleagues to perform them and increasing the role colleagues play in management.

*Keywords:* action research, empowerment, methodology, attendance at lessons, regular annual interview

VODENJE 2|2008: 123–132



# VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 2|2008



Letnik 6

## Napovedujemo za šolsko leto 2009/2010

- Strokovno srečanje ravnateljic in ravnateljev vrtcev  
12.–14. oktober 2009
- Strokovno srečanje ravnateljic in ravnateljev srednjega šolstva  
9.–11. november 2009
- Strokovno srečanje ravnateljic in ravnateljev osnovnega šolstva  
23.–25. november 2009
- Nadaljevalni program šole za ravnatelje  
19.–20. ter 21.–22. januar 2010
- Strokovni posvet pomočnikov ravnateljev  
2.–4. februar 2010
- Strokovni posvet Vodenje v izobraževanju  
30. marec–1. april 2010

Več informacij najdete na spletni strani

*[www.solazaravnatelje.si](http://www.solazaravnatelje.si)*



šR

ISSN 1581-8225



9 771581 822503