

Prispevki strok za svetovalno delo v praksi

Razvojno-preventivno delovanje svetovalnih delavcev v razvojni nalogi Učenje učenja

CVETKA BIZJAK, Zavod RS za šolstvo
cvetka.bizjak@zrss.si

.....

● **Povzetek:** V letih od 2010 do 2013 je dvaintrideset slovenskih gimnazij in drugih srednjih šol sodelovalo v razvojni nalogi Uvajanje medpredmetne kompetence učenje učenja v pouk. Projektne time učiteljev, ki so delovali na posameznih šolah, so praviloma vodili svetovalni delavci. V prispevku je predstavljen njihov način delovanja v omenjeni razvojni nalogi, saj se je izkazal kot učinkovit model razvojno-preventivnega delovanja svetovalnih delavcev na šolah.

Osnovno sporočilo prispevka je, da je za doseganje globljih sprememb (višjega reda) potreben sistemski pristop, v katerem je svetovalnemu delavcu dodeljena vloga, ki mora biti skladna z močjo in načinom vplivanja, ki ga ima na šoli. Vse pre pogosto se namreč zgodi, da svetovalni delavec želi vplivati na spremembe, ne da bi v socialni skupnosti, v kateri želi doseči spremembe, imel ustrezno moč vplivanja. Izkušnje iz razvojne naloge Učenje učenja kažejo, da omenjeni problem lahko premostimo z ustrezno organizacijo na ravni šole. Oblikovanje projektnih timov učiteljev, v katerih ima svetovalni delavec vlogo člana ali vodje, ki jih koordinira šolski razvojni tim (v njem sodelujeta tudi šolski svetovalni delavec in ravnatelj), se je izkazal kot učinkovit organizacijski okvir za doseganje sprememb. V tem okviru svetovalni delavec lažje vzpostavlja kakovosten partnerski in svetovalni odnos s kolegi učitelji pri uvajanju spremembe. Glavno

odgovornost za vodenje razvojnega dela na ravni šole prevzema šolski razvojni tim skupaj z ravnateljem – oba imata za udejanjanje te odgovornosti tudi vso formalno moč.

Ključne besede: svetovalno delo, razvojno-preventivno delo, učenje učenja, uvajanje sprememb

Developmental-preventive Work of School Counsellors in the Developmental Task Learning to Learn

● **Abstract:** In the years 2010 to 2013, thirty-two Slovenian gymnasiums and other secondary schools participated in the developmental task »Introduction of the cross-curricular competence of learning to learn”. Project teams of teachers who worked in different schools were led mainly by school counsellors for the most part. The paper presents their mode of work on the aforementioned developmental task, because it has proven to be an effective model of developmental-preventive work for school counsellors in schools. The main message of this paper is that in order to affect deeper changes (of a higher degree), it is necessary to adopt a systematic approach in which the school counsellor is to be assigned a role, which must be consistent with the power and method of influence that the counsellor has in school. This is because it all too often happens that the school counsellor wants to influence changes without having adequate power of influence in the social community in which he seeks to achieve changes. Experience from the 'Learning to learn' developmental task indicates that we could overcome the aforementioned problem with proper organization at the school level. The creation of project teams of teachers in which the school counsellor has the role of member or manager and which are coordinated by the school developmental team (in which the school counsellor and the headmaster also participate), has proven to be an effective organizational framework for achieving changes. In this context, the school counsellor can more easily establish a quality partnering and advisory relationship with fellow teachers in introducing change. The school developmental team, together with the principal, assume responsibility for managing developmental work at the school level - both parties also have all formal power to exercise this responsibility.

Keywords: counselling work, developmental-preventive work, learning to learn, introduction of changes

Uvod

V letih od 2010 do 2013 je dvaintrideset slovenskih gimnazij in drugih srednjih šol sodelovalo v razvojni nalogi Uvajanje medpredmetne kompetence učenje učenja v pouk. Projektne time učiteljev, ki so delovali na posameznih šolah, so praviloma vodili svetovalni delavci, saj imajo prav ti strokovni profili na šolah največ znanja in izkušenj na tem področju. Eden izmed ciljev razvojne naloge je bil prenos odgovornosti za razvoj učinkovitih strategij učenja od svetovalnih delavcev na učitelje posameznih predmetov. V treh letih so učitelji skupaj s svetovalnimi delavci razvijali učne ure, v katerih so poleg doseganja učnih ciljev razvijali tudi strategije učinkovitega učenja. Način delovanja svetovalnih delavcev v omenjeni razvojni nalogi predstavlja enega od učinkovitih modelov njihovega razvojno-preventivnega delovanja na šolah.

V prispevku sem strnila svoje izkušnje vodenja omenjene razvojne naloge in jih povezala s teorijo o uvajanju sprememb v šolski prostor. Prispevek predstavlja kombinacijo teorije o uvajanju sprememb, refleksije mojega delovanja, vključuje pa tudi elemente kvalitativnega raziskovanja, saj sem svoje sklepe podkrepila z odlomki iz refleksij svetovalnih delavcev in učiteljev, ki so delovali v projektnih timih.

Razvojno-preventivna dejavnost svetovalne službe

Usmeritve, ki so zapisane v Programskih smernicah za delo svetovalne službe, svetovalne delavce zavezujejo k udejanjanju fleksibilnega ravnotežja osnovnih treh dejavnosti: razvojno-preventivno delo, načrtovanje, spremljanje in evalvacija dela šole in svetovalne službe ter dejavnosti pomoči. Čeprav je nesporno, da je bolje preprečevati kot zdraviti, ugotovitve študijskih skupin, izpeljanih v letih 2013 in 2014 kažejo (Bezić v Bizjak, 2014), da svetovalni delavci največ delovnega časa namenijo zadnji dejavnosti - različnim oblikam pomoči posameznim otrokom, veliko manj časa pa posvečajo razvojno-preventivnim nalogam.

Iz refleksije svetovalne delavke, ki je tudi učiteljica: »*Odkar sem začela redno spremljati zapiske, imam pri pouku veliko manj težav z „motečimi dijaki“.*«

Ravnatelji in učitelji od svetovalnih delavcev pričakujejo predvsem pomoč. Metod Resman in Petra Mrvar (2013) navajata rezultate analize dvainšestdesetih poročil o potrebah učiteljev, ki se nanašajo na sodelovanje s svetovalno službo. Pripravili so jih študenti Oddelka za pedagogiko na Filozofski fakulteti v Ljubljani v okviru predmeta šolska pedagogika. Ugotavljata, da

učitelji od svetovalnih delavcev najpogosteje pričakujejo pomoč pri reševanju vzgojne in vedenjske problematike učencev, urejanje medsebojnih odnosov (tudi med učenci in učitelji) ter pomoč pri učnih težavah učencev. Od načinov dela svetovalnega delavca učitelji pričakujejo posvetovanja o učencih in oddelkih, neposredno pomoč v oddelku in individualno delo z učenci. To so pričakovanja, ki se nanašajo izključno na krizno-kurativno delovanje svetovalnih delavcev. Resman in Mrvar (2013) ga označujeta z izrazom »remedialni koncept« dela svetovalnega delavca in kritično ugotavljata: »Za popravljalni ali remedialni koncept, ki je ujet v mrežo problemov in težav vsakdanje šolske prakse, je značilno, da je naravnano tako, da bi zadovoljeval oziroma uresničeval potrebe učiteljev in ustanove, da bi bil torej usmerjen v prilagajanje učencev zahtevam učiteljev in šole.« Temu dodajmo še navedbo Tanje Bežić (v Bizjak, 2014): »Resnici na ljubo se od krizno-kurativnega modela poskušamo oddaljiti že od samega začetka delovanja svetovalne službe v Sloveniji«, vendar smo pri tem premalo uspešni. Zato bi bilo nujno okrepiti prizadevanja za premik v paradigmi razmišljanja od krizno-kurativnega k razvojno-preventivnemu delovanju svetovalnega delavca.

Gre za zelo zahteven premik, ki se ne nanaša samo na spremembo v načinu razmišljanja in delovanja svetovalnih delavcev, temveč zahteva spremembo kulture celotne šole in šolskega sistema v celoti. Zato navedena sprememba ni le odgovornost stroke, temveč tudi šolske politike.

Opisani premik najprej zahteva dobro izdelan model razvojno preventivnega delovanja na šolah, ki vključuje tudi graditev spremembam naklonjene kulture šolske zbornice. V njem mora biti jasno opredeljena vloga svetovalnih delavcev in drugih pomembnih spodbujevalcev razvoja: ravnatelj, razvojni tim, strokovni aktivni, učitelji itd. Samo v kulturi šolske zbornice, ki je naklonjena nenehnemu strokovnemu razvoju, lahko svetovalni delavec izvaja svojo razvojno-preventivno vlogo. Šolska zbornica je kompleksen sistem in ustvarjanje kulture, ki je naklonjena spremembam je proces, ki ga sistemski teoretiki uvrščajo med spremembe višjega reda. Če svetovalni delavec želi biti spodbujevalec tako kompleksnih sprememb, jih mora najprej dobro razumeti.

Iz refleksije svetovalne delavke: »Najpomembnejša stvar, ki sem se je naučila v tem projektu je, da svetovalni delavci ne moremo biti odgovorni za učenje učenja, saj je to stvar posameznega predmeta oz. učitelja, ki predmet poučuje.

Treba je zgraditi mrežo, kjer bi vsi prispevali svoj delež. Vloga svetovalne službe bi bila podpora, svetovanje in koordinacija. Neposrednega dela z učenci z učnimi težavami

bi bilo manj in čas bi ostal le za specifične primere. Trenutno smo še zelo oddaljeni od tega cilja.«

Ravni sprememb v šolskem prostoru

Paul Watzlawick (1987), eden zgodnejših sistemskih teoretikov, razlikuje dve vrsti sprememb: spremembe prvega in drugega reda. Za spremembe prvega reda je značilno, da se v danem sistemu spreminjajo le značilnosti znotraj skupine oz. sistema, temeljni odnosi med elementi in s tem temeljne značilnosti skupine pa ostajajo nespremenjeni. Npr. spremenijo se značilnosti posameznih elementov, element se lahko doda ali odzame ipd. Tovrstne spremembe obstoječe sisteme dograjujejo, izboljšujejo, da lahko v danem kontekstu delujejo učinkoviteje. Zato lahko rečemo, da spremembe te vrste ohranjajo stabilnost skupine kot sistema.

Primer spremembe prvega reda je pomoč učencu, ki ima težave s samouravnavanjem svojega učenja, če mu organiziramo dodatne ure pomoči, v katerih se bo učil, kako načrtovati svoje učenje, kako analizirati, kaj zna in česa ne zna ipd. Šola učencu ponudi dodatno pomoč, v samem načinu delovanja (npr. v načinu poučevanja oz. v odnosu med učencem in učiteljem, v katerem se vedno, na zelo subtilen način, razmeji odgovornosti za učenčev doseganje učnih ciljev) pa ni bistvenih sprememb. V isto raven sprememb lahko uvrstimo na večini šol uveljavljeno prakso razvoja

Čeprav je nesporno, da je bolje preprečevati kot zdraviti, svetovalni delavci največ delovnega časa namenijo zadnji dejavnosti – različnim oblikam pomoči posameznim otrokom, veliko manj časa pa posvečajo razvojno-preventivnim nalogam.

kompetence učenje učenja: Šole za učence organizirajo treninge učinkovitega učenja, ki potekajo ločeno od pouka. Praviloma jih izvajajo svetovalni delavci (včasih v sodelovanju z razredniki ali drugimi učitelji), izvedbene oblike pa so različne: nadomeščanja odsotnih učiteljev, šola v naravi, tabori, razredne ure ipd.

Reševanje problemov po modelu uvajanja spremembe prvega reda je učinkovito takrat, ko je delovanje sistema v osnovi skladno z značilnostmi konteksta, potrebne so samo manjše prilagoditve. Če pa probleme generira že samo delovanje sistema, ki ni več dovolj dobro prilagojeno spremenjenemu okolju, tovrstne prilagoditve ne zadostujejo več. Mnogi svetovalni delavci, ki kompetenco učenje učenja razvijajo na prej opisan način, so prišli do ugotovitve, da ta model ni učinkovit.

V takih primerih so potrebne spremembe drugega reda. Usmerjene so v preoblikovanje temeljnih odnosov med elementi sistema in gradnjo nove - višje kakovosti odnosov med njimi. Medtem ko spremembe prvega reda >

dano organizacija vzdržujejo oz. stabilizirajo, jo spremembe drugega reda rušijo, kar nujno privede do začetne zmede, kaosa. Sprememba drugega reda namreč zahteva porušitev dotedanjih odnosov, kar je pogoj za vzpostavitev novih. Taka dogajanja so pogosto nepričakovana, nelogična, paradoksalna, predstavljajo logični skok in se razvijajo v diskontinuiteti. V spremembah drugega reda se razvije nov pojmovni in emocionalni okvir, spreminja se zorni kot gledanja na problem, stvari dobivajo nove pomene; spreminjajo se vrednote, stališča in pozicije. Resnična sprememba nastane šele, ko v določenem kontekstu najprej drugače zaznavamo/razumemo in se (posledično) drugače vedemo - to so spremembe gledanja na dejstva in ravnanja z njimi in ne spremembe dejstev samih. Končni cilj spremembe je ponovna vzpostavitev ravnovesja oz. stabilnosti na novi - kakovostno višji ravni, ki omogoča učinkovitejše prilagajanje sistema spremenjenim razmeram v okolju.

Številni učenci, ki imajo težave na področju samouravnavanja svojega učenja, ne potrebujejo le treningov načrtovanja svojega učenja ipd. Potrebujejo spremembo drugega reda, ki se praviloma začne z uvidom, da zmorejo in tudi morajo prevzeti odgovornost za svoje učenje. Učenci tovrstni uvid pogosto opišejo kot: »Trdno sem se odločil, da ...« To spremembo v razumevanju samega sebe otrok najlažje doseže v odnosu s pomembnim odraslim (učitelji, starši).

Poglejmo primer konkretnega odnosa, ki se udejanja v pogovoru učiteljice z učencem z učnimi težavami.

- U: Včeraj sem pregledala tvoj spis. Videla sem, da izpuščaš veliko črk. Tudi na velike začetnice pozabljaš. Veš, rada bi videla, da prideš v petek pred poukom k meni, da bova skupaj vadila pisanje.
- O: V petek pa ne morem priti.
- U: Potem pa mi povej, kdaj lahko prideš?
- O: Ne vem, če bom sploh kdaj lahko prišel.
- U: Potem pa imam en predlog. Dala ti bom seznam besed, ki ga bosta skupaj z mamico vadila pisati. Mamica naj ti ga narekuje. Jutri mi prinesi pokazat, kako ti je šlo.
- O: Mamica nima časa, ker je ves dan v službi in pride pozno domov.
- U: Kaj pa, če ti na pomoč priskoči sošolec? Lahko poveš, s kom bi se rad učil pisati?
- O: To bi bil lahko moj najboljši prijatelj Luka.
- U: Ideja se mi zdi super. Če vama ne bo šlo, pa bova poiskala novo rešitev.

Iz pogovora je čutiti veliko željo učiteljice, da bi pomagala učencu. To je lastnost, ki jo v naši šolski kulturi zelo cenimo. Kadar ta pogovor predstavim učiteljem, ga praviloma zelo pozitivno ovrednotijo. Pogovor pa lahko zagledamo v drugačni luči (začetek spremembe drugega reda), če se vprašamo, kakšno sporočilo o tem, kdo je odgovoren za to, da se bo učenec naučil pisati, s svojim načinom vodenja pogovora učitel-

jica sporoča učencu. Če pogovor analiziramo iz tega zornega kota, bomo opazili značilen komunikacijski vzorec: učenec ne kaže nobene pripravljenosti, da bi prišel v šolo in izkoristil pomoč, ki mu jo ponuja učiteljica, ona pa se na to nepripravljenost odziva tako, da išče vedno nove in nove rešitve. S tem učencu (nehote) sporoča, da je ona popolnoma odgovorna za njegov učni dosežek. Dokler učiteljica med poukom učencu sporoča, da je ona odgovorna za njegovo znanje, dodatna pomoč na področju samouravnavanja učenja ne more biti učinkovita.

Da bomo problem razumeli v vsej njegovi kompleksnosti, je treba poudariti, da učiteljica (nehote) učencu sporoča tisto, v kar tudi sama verjame. V analizi svojega pogovora je namreč zapisala: »Učitelj glavni cilj je, nuditi pomoč. Učitelj skuša poiskati rešitev, a otrok sprva zavrača pomoč in zato je učitelj razočaran, a ne odneha. Volje, da mu pomaga, mu ne zmanjka. Učitelj išče ugodne rešitve, ki bi jih otrok sprejel, rešitve, za katere se bo otrok sam odločil, s katerimi se bo strinjal, zato je uspeh na vidiku. Učitelj doseže, da se bo učenec učil skupaj s svojim prijateljem.«

Dokler učiteljica svojo vlogo razume na ta način, ne more razvijati odgovornosti učencev. Da bo tega sposobna, mora najprej uvideti, kaj počne, in s tega izhodišča spremeniti svoje delovanje (vzpostavljane drugačnih odnosov, ki se udejanjajo v drugačnih komunikacijskih vzorcih z učenci). Učiteljica mora najprej doseči spremembo drugega reda pri sebi, da jo bo lahko sprožila pri učencu. Vse to je zahteven proces že pri posamezniku, kaj šele v kulturi šolske zbornice in posledično pri učencih.

Spreminjanje vzgojno-izobraževalne prakse torej poteka na dveh ravneh: na strukturni (spremembe prvega reda) in normativni (spremembe drugega reda) (Sergiovanni in Starratt, 1993). Primer strukturnih sprememb so spremembe učnih načrtov. V posodobljenih učnih načrtih gimnazijskega programa so med cilji pri vsakem predmetu navedeni tudi tisti, ki se nanašajo na razvoj kompetence učenje učenja. Zapis omenjenih ciljev v učne načrte pomeni spreminjanje resničnosti prvega reda. Uvrstitev razvoja kompetence v učne načrte pa ni dovolj, da bi se spremenila tudi poučevalna praksa. Za to so potrebne normativne spremembe oz. spremembe drugega reda. Omenili smo že, da se udejanjajo v drugačnih prepričanjih, stališčih, razumevanjih, iz katerih izhaja drugačna učna praksa. Ukvarjajo se s tem, kako učitelji razumejo stvari, v kaj verjamejo, kaj vedo o njih in nazadnje, kako kaj delajo.

Doseganje sprememb drugega reda oz. normativnih sprememb je zelo zahtevno opravilo, vendar nujno potrebno. Če v šole uvajamo samo strukturne spremembe, se lahko zgodi, da se stvari začnejo delati drugače, učinki pa so enaki. Že Paul Watzlawick (1987) je opozarjal, da nenehno ukvarjanje s spremembami prvega reda

onemogoča spremembe drugega reda. Sergiovanni in Starratt (1993) opozarjata, da spremembe, ki vodijo do boljših rezultatov, praviloma dosegamo z normativnimi spremembami in zelo redko s strukturnimi.

Uvajanje medpredmetne kompetence Učenje učenja v pouk kot sprememba drugega reda

Razvoj kompetence učenje učenja ima v slovenskih šolah že dolgo tradicijo. Omenili smo že, da se praviloma s tem ukvarjajo šolski svetovalni delavci, ki najpogosteje samostojno, včasih pa v sodelovanju s skupino učiteljev, izvajajo posebne programe, ki niso del rednega pouka. Njihov cilj je, seznaniti učence z različnimi učnimi strategijami, od učencev samih pa je odvisno, ali jih bodo uporabljali pri samostojnem učenju ali ne. Opisani postopek je najbližje uvajanju sprememb prvega reda. Zato ni čudno, da izvajalci praviloma ugotavljajo, da so tovrstni programi premalo učinkoviti.

Izjava učenke: »Mami, nekaj mi »težiti« z miselnimi vzorci! Kaj naj z njimi, če pa učiteljica hoče letnice na pamet!«

Potreba po načrtnem razvoju kompetence učenje učenja izhaja iz pomembnega kakovostnega premika v razumevanju učenja in vloge učitelja pri tem. Gre za premik od razumevanja učenja kot »kopičenja znanja v glavah učencev«, h konstruktivističnemu razumevanju, ki učenje opredeljuje kot proces, v katerem vsak učenec aktivno gradi svoje znanje na sebi lasten način. Medtem ko ima v prvem primeru učitelj vlogo prenašalca znanja, je v konstruktivistični paradigmi njegova naloga organizirati učne situacije, v katerih se učenci najlažje in najhitreje učijo. Z drugimi besedami: vloga učitelja je, da vodi in usmerja učenje učencev - uči jih, kako naj se učijo. Če glavni cilj učiteljevih prizadevanj ni več posredovanje znanja učencem, ampak usmerjanje njihovega (čim bolj samostojnega) učenja, mora biti učna ure zasnovana drugače - namesto (samo) učiteljevih predavanj več čim bolj samostojnega učenja učencev. V tako zasnovani uri je razvoj kompetence učenje učenja samoumevni integralni del pouka.

Barica Marentič Požarnik (2012) pravi: »Pri razvijanju učnih strategij ne gre le za to, ali se učenec uči vsak dan redno, ali ima urejene zapiske, ampak za širši problem - na kakšni spoznavni ravni potekata pouk in učenje ...

Način učenja in poučevanja sta dve zrcalni polovici iste celote, pouk in učenje sta tesneje povezana, kot smo si običajno pripravljali priznati. Zato ne dosežemo veliko, če ju obravnavamo ločeno. Ni bistveno, če učencem neki zunanji strokovnjak občasno pove, kako se učiti - pomembneje je, da vsak učitelj poučuje tako, da

spodbuja kakovostno samostojno učenje, da izziva razmišljanje učencev, in ne le zapomnjevanje.«

Razvoj kompetence kot integralni del pouka za učitelje, ki so gradili svojo profesionalnost v kulturi transmissijskega modela poučevanja, pomeni zelo zahtevno spremembo drugega reda.

Učiteljica, vključena v razvojno nalogo Učenje učenja, ki je v tem procesu naredila opisani premik, je svojo izkušnjo opisala takole:

»Prva ura je vedno motivacijska. Naslednje ure, ki sem jih pred vključitvijo v projekt odpredavala, sem prelila v obliko, ki je dijakom omogočala, da so delali sami. Predstavila sem jim snov, nato pa jim razložila, na kakšen način jo bodo spoznavali.

Potek učne ure sem prilagodila tako, da so učenci učno snov lahko spoznavali s pomočjo novih učnih strategij. Vse učne liste sem temu prilagodila. Npr. določene tekste sem pretipkala in jim omogočila, da so jih lahko sami podčrtavali ...«

Naslednji reflektivni zapis učiteljice pa dokazuje, da je v razvojni nalogi naredila samo spremembo prvega reda: »Učenje učenja delamo med razrednimi urami, da ni treba žrtvovati predmeta.« Svojim običajnim delovnim nalogam je dodala nekaj novih (med razrednimi urami), svojega načina poučevanja pa ni spremenila. Če je učenje učenja v učiteljevem miselnem sistemu le »nekaj za zraven«, potem ni čudno, da ta prizadevanja učiteljev tudi učenci razumejo na podoben način:

Izjava učenke: »Mami, najprej bom naredila miselni vzorec za učiteljico, potem se bom šla pa učit.«

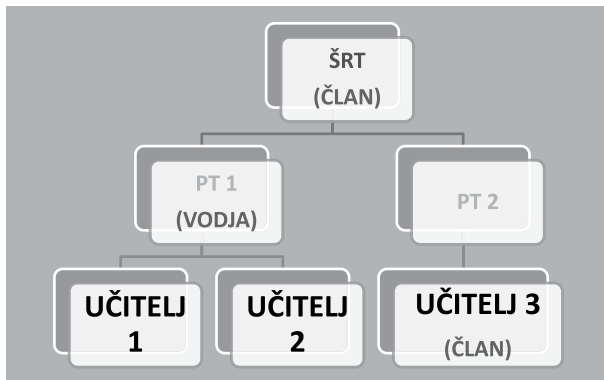
Kako spodbujati spremembe drugega reda: utečen sistem najlažje spreminja drug sistem

Dejali smo že, da uvajanje načrtnega razvoja kompetence učenje učenja v pouk zahteva spremembo temeljne paradigme poučevanja - od transmissijskega modela h konstruktivističnemu. To zahteva zelo globoke spremembe najprej v učiteljevi profesionalnosti in v kulturi šolske zbornice. Samo globoke spremembe pri pedagoških delavcih bodo ustvarile razmere za spreminjanje trdno ukoreninjenih učnih navad učencev, ki jih podpirajo tudi v širši kulturi (npr. v družini) zasidrani načini razumevanja učenja. Če razumemo vso globino in kompleksnost sprememb, ki so potrebne, potem je jasno, da se moramo razvojne naloge lotiti sistemsko. Sistemski pristop pomeni, da spremembe ne poskušamo doseči samo z vplivanjem enega dejavnika - to je premalo. Potrebno je načrtno in usklajeno >

delovanje čim večje množice različnih dejavnikov na poti do jasno zastavljenega skupnega cilja.

a. Vzpostavitev sistema uvajanja sprememb v šolski zbornici

Za kompleksne spremembe načina poučevanja učitelji potrebujejo čas, strokovno in kolegialno podporo. Učitelji imajo zelo različen odnos do novosti. Nekateri jih z velikim veseljem razvijajo in preizkušajo, drugi so bolj tradicionalni in potrebujejo več časa, da se navdušijo za spremembo. Zato smo na Zavodu RS za šolstvo že pred leti začeli razvijati model uvajanja sprememb v šolsko zbornico, ki je široko uporaben za vse vrste sprememb, ki jih je treba vpeljati na ravni šole. To je model razpršenega vodenja pri uvajanju sprememb, ki pomaga ravnatelju pri razvojnih prizadevanjih na šoli (Rupnik Vec in &, 2007; Sentočnik in &, 2006).



Slika 1: Model razpršenega vodenja pri uvajanju sprememb. V oklepaju so napisane različne vloge, ki jih ima lahko svetovalni delavec v tem modelu.

Zakonodaja šolam nalaga, da morajo v letnih delovnih načrtih opredeliti svoje razvojne prioritete. Model

Za kompleksne spremembe načina poučevanja učitelji potrebujejo čas, strokovno in kolegialno podporo.

predpostavlja, da šola organizira svoje razvojno delo v skladu z izbranimi razvojnimi prioritetami. Za vsako razvojno nalogo, ki jo opredeli v svojem letnem delovnem načrtu, oblikuje projektni tim (PT) pedagoških delavcev, ki so posebej motivirani za razvojno delo na izbranem področju. Vsaka šola ima toliko projektnih timov, kolikor ima razvojnih nalog. Projektni timi »orjejo ledino« - razvijajo dobro prakso, ki jo pozneje širijo med druge člane kolektiva. Če svetovalni delavec sodeluje v določeni razvojni nalogi, postane član projektnega tima ali pa njegov vodja. V razvojni nalogi Učenje učenja je bil svetovalni delavec praviloma vodja, saj je imel največ znanja na tem področju in tudi največ izkušenj.

Iz refleksije svetovalne delavke: »Z uvedbo šolskega projektnega tima je učenje učenja kot področje skupnih prizadevanj učiteljev in svetovalne službe dobilo nov smisel in kvaliteto. Kot svetovalna delavka sama nikoli ne bi dosegla takih premikov.«

Na ravni šole razvojno delo vodi in usklajuje šolski razvojni tim (ŠRT). Sestoji iz vodij projektnih timov in (po potrebi) še nekaterih drugih pedagoških delavcev. Ker ima svetovalni delavec v programskih smernicah zapisano tudi dolžnost razvojno-preventivnega delovanja, je prav, da sodeluje v šolskem razvojnem timu, tudi če v nekem obdobju ni vodja nobenega projektnega tima. Za člane razvojnega tima so pomembne tri značilnosti:

- so naklonjeni spremembam,
- so spoštovani kolegi - njihovo mnenje ima v zbornici velik vpliv,
- delujejo konstruktivno v korist razvoja šole.

Ravnatelj sodeluje v razvojnem timu kot njegov član ali vodja. Poudariti je treba, da je razvojni tim organizacijska struktura na šoli, in ne stalna funkcija posameznih pedagoških delavcev. To pomeni, da se članstvo spreminja; ko je projekt končan, njegov vodja preneha biti član razvojnega tima, nadomesti ga vodja novega projektnega tima, ki se oblikuje z novo razvojno nalogo. Opisani model se je v gimnazijah uveljavil v projektu Posodabljanje gimnazij.

Iz refleksije svetovalne delavke: »Kot šolska svetovalna delavka sem v projektnem timu končno našla prostor, kjer učiteljev nisem prepričevala ali poučevala, ampak sem s svojim »pogledom od zunaj« in znanjem prispevala k izboljševanju njihove prakse. Delovala sem samo kot podporn element pri njihovem delu.«

Če model na šoli deluje, so ustvarjene razmere za optimalno razvojno-preventivno delo svetovalnega delavca, če pa šolska kultura ni naklonjena spremembam, je razvojno-preventivno delo

svetovalnega delavca bistveno težje izvedljivo. Pri vodenju te razvojne naloge sem se naučila, da moramo razvojne in-

stitucije, kot je Zavod RS za šolstvo, poleg strokovne podpore svetovalnim delavcem, vplivati tudi na vzpostavitev učinkovitega sistema uvajanja sprememb na šoli, če želimo, da bo razvojno-preventivno delo svetovalnega delavca na šoli uspešno.

b. Sistemsko delovanje učiteljev pri spreminjanju učnih navad učencev: razvoj kompetence kot medpredmetna povezava na ravni šole

Spreminjanje do srednje šole že močno utrjenih učnih navad dijakov je zahteven in dolgotrajen proces. Spreminjanje starih navad zahteva več mesecev zavestnih, načrtnih in dovolj intenzivnih prizadevanj. To pomeni, da prizadevanja enega učitelja v nekaj šolskih urah

Vsi oddelki	VSI PREDMETI
1. a	
1. b ...	
2. a...	Vsak učitelj, ki je izvajal ure UU, v ustrezne celice vpiše: a. svoj priimek, b. temo + datum izvedbe c. izvedeno strategijo + ali je predstavil tudi samo strategijo
4. a...	

Slika 2: Mrežni načrt – orodje za graditev medpredmetne povezave na ravni šole

ne morejo imeti pomembnega vpliva na spremembo učnih navad učencev. Zato smo si za cilj naše razvojne naloge zastavili tudi vzpostavitev načrtnih, medsebojno usklajenih prizadevanj vseh učiteljev za spremembo načina učenja pri učencih. Govorimo o medpredmetni povezavi na ravni šole, katere vezni člen je razvoj kompetence učenje učenja.

Kot pomoč pri postopni graditvi usklajenega delovanja vseh učiteljev smo uporabili mrežni načrt.

Postopna graditev medpredmetne povezave je imela več ciljev:

- Sprememba kulture šolske zbornice v razumevanju poučevanja (od transmisijskega h konstruktivističnemu)
- Močnejše in usklajeno vplivanje učiteljev na učne navade učencev

Iz refleksije svetovalne delavke: »Že več let intenzivno delam na področju učenja učenja, vendar prvič pri razvijanju te kompetence nisem osamljena... Ogromno delavnic sem opravila v timske sodelovanju z učitelji in z razredniki... Sedaj pa sem se učila timskega poučevanja. Odnos med mano in učitelji je postal vedno bolj zaupljiv. Veliko smo se naučili drug od drugega. Ob dobrem načrtovanju smo v razredu delovali usklajeno in suvereno... Najpomembnejše pa se mi zdi, da smo v teh letih pripravili načrt uvajanja kompetence učenje učenja v pouk. Postavili smo razmerja med delom svetovalnega delavca in učitelja. Sve-

tovalni delavec ne predstavlja različnih načinov učenja dijakom in učiteljem posebej, pač pa v realni učni situaciji. Menim, da se je s tem delo svetovalnega delavca v šolskem življenju utrdilo v drugačni luči. Ob predstavitvi projekta sodelavcem so učitelji množično pristopili in prosili, če bi lahko izvedli timske ure, v katerih bi uporabili že izvedene delavnice. Sedaj večina sodelavcev vidi mojo vlogo tudi v razvojnem delu na področju učenja.«

Za konec

Sklep bo kratek. Citirala bom še zadnji odlomek iz refleksije šolske svetovalne delavke, ki je v razvojni nalogi vodila projektni tim in s tem izvajala svojo razvojno-preventivno vlogo: »Projekt je postavil šolsko svetovalno službo v novo strokovno vlogo. Njeno bistvo je vpetost v načrtovanje šole in sodelovanje z učitelji ... Podoben način delovanja - v manjši skupini, sestavljeni iz svetovalne delavke in učiteljev, bi lahko uporabili za uvajanje kakršnih koli novosti, npr. tematskih razrednih ur, delo z nadarjenimi dijaki, učinkovitejše uresničevanje šolskih pravil ter reševanje širše vzgojne in učne problematike.«

Ta in podobni zapisi v refleksijah svetovalnih delavk vodijo v sklep, da smo v razvojni nalogi Uvajanje medpredmetne kompetence učenje učenja v pouk skupaj preizkusili učinkovit model izvajanja razvojno-preventivne vloge svetovalnih delavcev.

Literatura

1. Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (1996). Teachers Investigate their Work. New York: Routledge.
2. Bizjak, C. (2014). Vizija delovanja svetovalne službe in kompetence za svetovalno delo v aktualnih družbenih razmerah in v prihodnosti - zapisnik z okrogle mize (Celje, 11. 4. 2014). Šolsko svetovalno delo, letnik XVIII, št. 3/4, 2014.
3. Resman M., Mrvar P. (2013). Svetovalni delavec in učitelj: konceptualna stališča, aktualne potrebe in zadrege. Šolsko svetovalno delo, letnik XVII, št. 3/4, 2013, str. 7-14.
4. Rupnik Vec, T., Žarkovič Adlešič, B., Rutar Ilc, Z., Bizjak, C., Schollaert, R., Sentočnik, S., Rupar, B., Pušnik, M. (avtor, urednik). (2007). Vpeljevanje sprememb v šole, Priročnik za šolske razvojne tim. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
5. Sentočnik, S., Schollaert, R., Jones, J., Coffey, S., Bizjak, C., Rupnik Vec, T., Rupar, B., Pušnik, M. (2006). Vpeljevanje sprememb v šole : konceptualni vidiki. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
6. Šugman Bohinc, L. (2000). Kibernetika spremembe in stabilnosti. Socialno delo. let. 39, št. 2, 93-107.
7. Sergiovanni, Thomas J., Starratt, Robert J. (1993). Supervision a redefinition, Mc Graw-Hill International Editions.
8. Maretič Požarnik, B. (2012). Učenje učenja med izkušnjami preteklosti in izzivi prihodnosti. Šolsko svetovalno delo, letnik XVI, št. 3/4, str. 7-17.
9. Watzlawick, P., Helmick Beaviv, J., Jackson, Don D. (1967). Pragmatics of Human Communication. New York: W. W. Norton & Company Inc.
10. <http://skupnost.sio.si/course/view.php?id=5776> (2. 9. 2013)