

Ravnatelj 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.

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 začneja 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 nehotе 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, 33.)

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 učenjih. 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 sistemskega 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.

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.

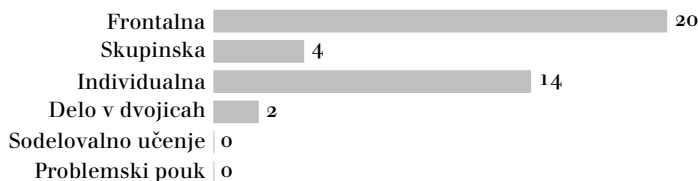
Znanje je v sodobni družbi kapital, najbolj dinamičen dejavnik razvoja, element, ki neposredno vpliva na ustvarjanje nove vrednosti. (Barle 2007, 31.)

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).

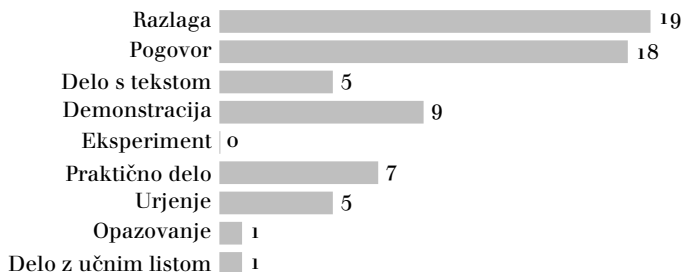
Metodologija

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 prevladovala *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 profesionalnega

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/OEK_P_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 prenov. *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.