

# vpeljevanje sprememb v šole

PRIROČNIK ZA ŠOLSKE  
RAZVOJNE TIME



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

VPELJEVANJE SPREMEMB V ŠOLE  
Priročnik za šolske razvojne time

Avtorji: Tanja Rupnik Vec, Brigita Žarkovič Adlešič, Zora Rutar Ilc, Cvetka Bizjak,

Rudi Schollaert, Sonja Sentočnik, Brigita Rupar, Mojca Pušnik

Prevodi: Gregor Adlešič, Dušan Rutar, Katja Pavlič Škerjanc

Zbrala in uredila: Mojca Pušnik

Jezikovni pregled: Tine Logar

Izdal in založil: Zavod RS za šolstvo

Predstavniki: dr. Vinko Logaj

Priprava: Littera Picta

Spletna izdaja

Ljubljana 2019

Objava na spletnem naslovu: [www.zrss.si/pdf/vpeljevanje-sprememb-v-sole.pdf](http://www.zrss.si/pdf/vpeljevanje-sprememb-v-sole.pdf)

Publikacija je v tiskani obliki leta 2007 izšla ob finančni pomoči Evropske unije – Evropskega socialnega sklada ter Ministrstva za šolstvo in šport.

Publikacija ni plačljiva.



-----  
Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani  
[COBISS.SI-ID=300677376](http://COBISS.SI-ID=300677376)  
ISBN 978-961-03-0438-8 (pdf)  
-----

# VSEBINA

## UVOD

Kako uporabljati priročnik (Mojca Pušnik).....	7
Na pot spremembam (Zora Rutar Ilc) .....	9

## TEORETIČNI DEL

Začetni koraki pri vpeljevanju sprememb (Rudi Schollaert) .....	17
Vpeljevanje sprememb z namenom trajnih izboljšav (Rudi Schollaert) .....	25
Šolski razvojni tim (Tanja Rupnik Vec).....	39
Šolski razvojni tim v vlogi moderatorja (Brigita Žarkovič Adlešič).....	55

## PRAKTIČNI DEL

### *Spremembe – čemu?*

Ustvarjanje okolja, naklonjenega vpeljevanju sprememb – »rahljanje terena« (Zora Rutar Ilc).....	73
Kako povabiti kolektiv k razmisleku o potrebnosti sprememb? (Zora Rutar Ilc).....	75
Kako ljudi prepričati, da so spremembe potrebne? (Zora Rutar Ilc).....	80
Ali res moramo kaj spreminjati? (Sonja Sentočnik).....	83
Kako smo lahko bolj učinkoviti pri vpeljevanju sprememb? (Sonja Sentočnik).....	85
Katere kompetence, veščine in miselne navade za 21. stoletje naj razvijejo dijaki? (Zora Rutar Ilc).....	87
Priprava kolektiva na proces vpeljevanja sprememb in predstavitev »velike slike« (Zora Rutar Ilc).....	90
Od zgoraj navzdol ali od spodaj navzgor? (Zora Rutar Ilc) .....	92
Kaj je kakovostna šola? (Tanja Rupnik Vec).....	93
Kaj je značilno za učeče se organizacije? (Zora Rutar Ilc).....	95
Šola kot .... (Zora Rutar Ilc) .....	96
Opredelitev vlog in odgovornosti udeležencev v procesu vpeljevanja sprememb v šolo (Tanja Rupnik Vec) .....	97
Še nekaj praktičnih nasvetov za delovanje timov (Zora Rutar Ilc) .....	99

### *Kje smo?*

Kultura in klima organizacije	
Kultura naše šole (Tanja Rupnik Vec).....	101
Klima naše šole (Tanja Rupnik Vec).....	103
Ugotavljanje šolske klime s pomočjo vprašalnika DION (Brigita Rupar) .....	105
Analiza pričakovanj in potreb članov kolektiva ob vstopu v proces vpeljevanja sprememb	
Kaj potrebujem, da bi se lahko spreminjal? (Tanja Rupnik Vec) .....	107
Katera so naša močna in šibka področja? (Tanja Rupnik Vec).....	109
Analiza stanja s pomočjo SWOT – analize (Brigita Rupar).....	111

### *Kam želimo?*

Učiteljeva osebna filozofija poučevanja/razvojna vizija	
Katera prepričanja in vrednote uravnavajo naše ravnanje? (Tanja Rupnik Vec).....	113
Osebna filozofija poučevanja (Tanja Rupnik Vec) .....	116
Osebna razvojna vizija (Tanja Rupnik Vec).....	118
Poslanstvo in vizija šole	
Kaj je naše poslanstvo oziroma kaj poslanstvo naše šole? (Tanja Rupnik Vec) .....	121
Oblikovanje vizije šole (Tanja Rupnik Vec) .....	123

## *Kako do tja?*

### Načrtovanje

Načrtovanje sprememb – analiza polja sil (Brigita Rupar).....	125
Opredelitev problema (Cvetka Bizjak) .....	126
Priprava in izvedba načrta zbiranja podatkov o problemu (Cvetka Bizjak).....	128
Oblikovanje akcijskega načrta (Cvetka Bizjak).....	130
Pametni cilji – pogoj za pameten načrt (SMART) (Zora Rutar Ilc).....	132
Členjenje ciljev – vzvod za akcijo (Zora Rutar Ilc) .....	134

### Učenje (iz izkušenj)

Ozaveščanje izhodiščnega razumevanja problema (Cvetka Bizjak).....	137
Metoda sestavljanke (jigsaw) (Cvetka Bizjak).....	139
Kritično prijateljstvo (o raziskovalnih vprašanjih) (Cvetka Bizjak).....	141
Z medsebojno podporo smo lahko boljši (Sonja Sentočnik).....	143
Povratna informacija (vrnitveno sporočilo): spodbuditi, ne raniti (Zora Rutar Ilc).....	145
Refleksija lastne prakse in samoevalvacija (Cvetka Bizjak).....	147
Poročanje o poteku projekta (Cvetka Bizjak).....	150

### Ravnanje s problemi v skupini

Reševanje problemov s pomočjo incident metode (Brigita Rupar) .....	151
Vodenje pogovora (Brigita Rupar) .....	153
Izmenjava strategij (Brigita Rupar) .....	155
Ravnanje z odpori (Cvetka Bizjak).....	156

## *Kako nam gre?*

### Samorefleksija tima

Razjasnjevanje ciljev (Tanja Rupnik Vec) .....	159
Oblikovanje smernic (pravil) sodelovanja v skupini (Tanja Rupnik Vec).....	161
Kako učinkoviti smo? (Tanja Rupnik Vec) .....	163
Retrospektivna refleksija (Tanja Rupnik Vec) .....	165

### Dokumentiranje procesa

Priprava portfolia (Sonja Sentočnik).....	167
Graditev portfolia projekta (Cvetka Bizjak).....	175
Oblikovanje sklepnega poročila (Tanja Rupnik Vec) .....	178

## *Kako naprej?*

Ohranjanje novosti (Cvetka Bizjak).....	181
---	-----

## *In še .....*

Lomilci ledu (Brigita Žarkovič Adlešič).....	183
Vaje za oblikovanje skupin (Brigita Žarkovič Adlešič).....	189
Vaje za razvijanje sodelovanja (Brigita Žarkovič Adlešič) .....	193
Polnilci baterij (Brigita Žarkovič Adlešič).....	197

## PRILOGE

# UVOD



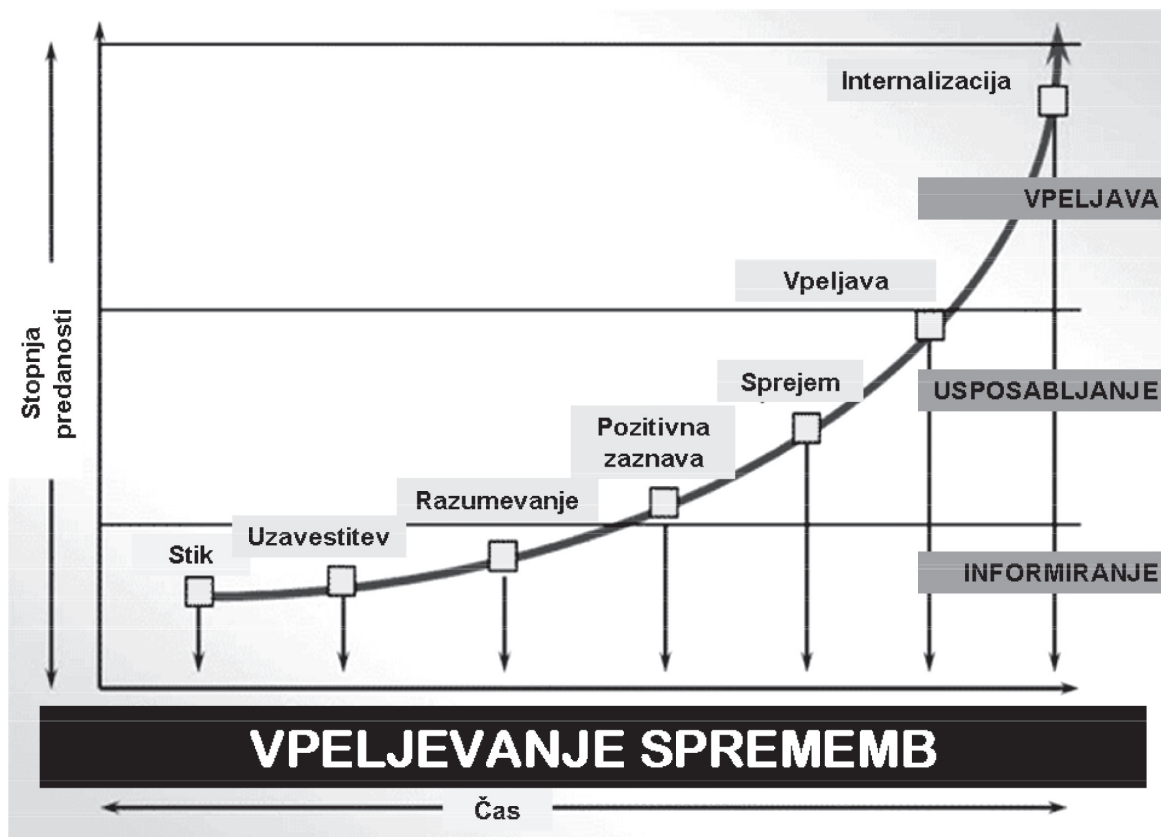
# Kako uporabljati priročnik

V letu 2006 smo na Zavodu RS za šolstvo izdali zbornik Vpeljevanje sprememb v šole, konceptualni vidiki. Nastal je kot rezultat partnerskega sodelovanja Zavoda v evropskem projektu Comenius 2. 1 BASICS. V njem je objavljenih nekaj prevedenih prispevkov, ki so bili objavljeni v publikaciji, ki je izšla ob koncu projekta BASICS, nekaj pa smo jih prispevale članice tima, ki se na Zavodu ukvarjamo s procesom vpeljevanja sprememb.

Zbornik je bil torej teoretično zastavljen. Ko se šola spoprime s procesom vpeljevanja sprememb, pa seveda potrebuje tudi praktične rešitve, napotke in izkušnje tistih, ki so ali proces načrtovali ali pa ga že preskusili. Tako smo se odločile pripraviti priročnik, ki bi pomagal šolam pri odločitvah za spremembe in pri samem procesu vpeljevanja le-teh.

Danes je pred vami publikacija Vpeljevanje sprememb v šolo – priročnik za šolske razvojne timе. Zakaj zanje? Šolski razvojni tim je skupina, ki spodbuja proces skupnega učenja, proces spreminjanja, hkrati pa koordinira razvojne aktivnosti. Eno temeljnih sporočil priročnika je, da je treba pritegniti vse udeležence in skupaj zastaviti proces učenja in razvoja.

Vpeljevanje sprememb poteka v več fazah; najprej moraš biti informiran, da spremembo in potrebo sploh lahko ozaveštiš in razumeš. V procesu usposabljanja se pojavi možnost pozitivne zaznave spremembe, čemur sledi njen sprejem. Nato jo je še le možno vpeljati. Te faze oziroma korake v procesu nam prikazuje slika 1.



Slika 1: Vpeljevanje sprememb

**Vir:** Change Management, Enterprise solutions Competency Center (prirejeno po sliki iz članka CM Models – Commitment to Change Model, objavljenega na spletnem mestu <http://www.army.mil/ESCC/cm/model2.htm>, zadnja posodobitev 19/6 – 2006; pridobljeno 14. 10. 2007, prevod Katja Pavlič Škerjanc)

Teoretični del je kratek, vanj smo vključile dva prispevka R. Schollaerta, ki govorita o spodbujanju in vpeljevanju sprememb, ter prispevka o šolskih razvojnih timih kot spodbujevalcih in nosilcih procesa v kolektivu.

Poglavja v praktičnem delu so oblikovana tako, da sledijo ključnim točkam samega procesa vpeljevanja. Tako se povprašujemo, *čemu sploh* kaj spreminjati in kako pripraviti teren, ki bi bil spremembam naklonjen. Začetna faza in predstavitev potrebe po spremembah je odločilna za pripravljenost kolektiva na sodelovanje in za uspeh v nadaljevanju.

Nato ugotavljamo, *kje smo*, kakšna je klima, katere so naše močne in šibke točke, kakšna so naša pričakovanja in kakšne so naše potrebe. Na tem gradimo vsako pot spreminjanja.

Sledi vprašanje, *kam želimo*, kaj je naše poslanstvo, kakšna je naša vizija, ali jo sploh imamo in kako jo oblikujemo. Prepoznavanje lastnih vrednot, ozaveščanje delovanja, postavljanje ciljev in prioritet je zahtevna, a neizbežna pot.

Sledi vprašanje, *kako pridemo do cilja*, zato se lotimo načrtovanja sprememb, oblikovanja akcijskega načrta in izpeljave. Opredeliti je treba problem, se odločiti za način zbiranja podatkov, se posvetovati s kolegom, pridobiti mnenje drugih, se spopasti s problemi na tej poti, se učiti od drugih in spremljati potek.

Seveda moramo sproti ugotavljati, *kako nam gre*, preverjati realnost ciljev, ustreznost aktivnosti, učinkovitost delovanja ter proces tudi dokumentirati.

Na koncu pa se vprašamo še *kako naprej*, kako naj ohranimo tisto, kar smo vpeljali, da postane stalnica naše prakse.

V vsakem poglavju smo zelo na kratko predstavile področje, temu pa sledijo delavnice, ki jih šolski razvojni timi izpeljujejo s svojim kolektivom. Vse delavnice so preizkušene v našem razvojnem delu s šolami, zapisane pa po določeni strukturi kar najbolj uporabno.

Posebej vas želim opozoriti na sklop *In še ...*, v katerem so predstavljene vaje/aktivnosti za prebivanje ledu, povečanje motivacije, oblikovanje skupin in razvijanje sodelovanja. Te aktivnosti lahko izvedete v katerem koli koraku vpeljevanja sprememb, torej ob izvedbi katere koli delavnice, v skladu z namenom oziroma morebitno težavo.

Tretji sklop priročnika so številne priloge. Nekatere so v obliki delovnega lista, ki ga moderator uporabi za izpeljavo delavnice, nekatere so v obliki gradiva, ki moderatorju pomaga teoretično osvetliti delavnico – bodisi da se sam lažje pripravi bodisi da gradivo uporabi neposredno v delavnici, da o njem razmišljajo udeleženci. Vse priloge, ki so namenjene neposredni uporabi, so natisnjene tako, da jih je možno kopirati.

Avtorice smo prepričane, da bodo tako šolski razvojni timi kot tudi morebitni drugi uporabniki s tem priročnikom dobili dobre podlage in predloge za odločitev o vpeljavi sprememb kot tudi za proces vpeljevanja in ohranjanja novosti. Vsem, ki se boste podali na to pot, želimo uspešno delo.

*Mojca Pušnik*



# Na pot spremembam

*»Ljudje imajo radi, če se jih k učenju povabi, ne prisili. Ne želijo se pretvarjati, če jih prednosti sprememb ne prepričajo.« (Schollaert, v Schollaert R. in Leenheer P. (ur.) (2006). Spirals of change. Leuven: Lanoo Campus Publishers)*

V času izjemnega tehnološkega napredka, globalizacije, prepletene z zapletenimi razmerji, ki jih prinaša multikulturnost, in posledičnih kompleksnih in pogosto konfliktnih pogledov in praks je verjetno povsem odveč opozarjati, da morajo tudi šole ne le dohajati te spremembe, ampak mlade ljudi ustrezno opremljati za soočanje z njimi. Pogosto pa je žal tako, da šole v marsičem še vedno capljajo za njimi in da, kot pravi Husen (v Kimonen, E. (ur.) (2001). Curriculum Approaches. Jyväskylä: University of Jyväskylä), šole še vedno pripravljajo učence na včerajšnje probleme, namesto za reševanje problemov, s katerimi se bodo soočali, ko bodo odrasli.

Še več, ukvarjanje s seboj, vpeljevanje sprememb in novosti, je v šolah pogosto razumljeno kot motnja: pustite nas na miru, saj ni nič narobe z nami! Na ta ugovor odgovarjamo: nasprotno, s seboj se velja ukvarjati ne zato, ker bi bili slabi, ampak zato, da bi bili še boljši! In tako kot verjetno kot posamezniki doživljamo, da naš razvoj nikoli ni končan, da lahko še vedno »kaj iztisnemo iz sebe«, lahko tudi šole vedno še kaj dodajo k svoji kakovosti.

V šole bi si torej moralo v večji meri utreti pot spoznanje, da pripravljenost na spreminjanje ni znamenje šibkosti, ampak nasprotno: da je zagotovilo za kakovost, za profesionalno rast, za napredek in da je dostop do moči in vpliva tako na lastno »usodo« kot tudi na usodo mladih ljudi, ki so ji zaupani.

Kot pravi Schollaert, ni več izbire (v Schollaert R. in Leenheer P. (ur.) (2006). Spirals of change. Leuven: Lanoo Campus Publishers). Svet se bo z nespremenjeno ali pa celo pospešeno hitrostjo razvijal naprej, pa če hočemo ali ne. Šole pa so izčrpane od vseh dosedanjih reform, prenov in sprememb. Kako jih je sploh še mogoče prepričati in motivirati zanje, kaj šele navdušiti?

Schollaert navaja dva razloga za (pogosto upravičeno) razočaranje šol nad tovrstnimi pobudami in naročili (prav tam). Prvi je ta, da snovalci sprememb prepogosto mislijo spremembe kot enoznačen in linearen proces, v katerem se zastavi cilje in akcijski načrt, nato pa odkljuka posamezne aktivnosti, ki so pogosto izvedene brez vsake prave povezave in predstave o veliki sliki.

Drugi razlog pa je po Schollaertu ta, da tisti, ki naj bi spremembe »spravili v življenje«, pri tem nimajo prave besede. Po navadi so postavljeni v vlogo brezprizivnega izvajalca zanje odtujenih aktivnosti, ki jih za njih pripravi nekdo od zunaj, ki niti nima stika z njimi niti s prakso nasploh.

Schollaert zato zaključuje, da siljenje šol z mehaničnimi in nepovezanimi prizadevanji in akcijami od zgoraj navzdol pusti občutek neprepričljivosti, nepreglednosti in razpršenosti. Sistemske spremembe pogosto ne uspejo, ker so »hiperracionalne« in osredotočene predvsem na strukture, pri tem pa ne upoštevajo dovolj situacije in izkušenj udeležencev. »Kar šole potrebujejo, je politika, ki jim dovoljuje upravljati s spremembami na konsistenten način, tako da je vsako posamezno prizadevanje usklajeno z naslednjim in tako da vsak posameznik, ki je vključen, vidi, kaj mora storiti in kako to prispeva k skupni viziji. To zahteva izgrajevanje kapacitet in koherentnosti ...« (Prav tam, str. 20)

»Mnogo bolj produktivno izhodišče kot povedati, kaj ne deluje, je iskati, kaj deluje in pod kakšnimi pogoji.« (Prav tam, str. 21)

»Sprememba, ki naj bi prinesla resnično in trajno izboljšanje, je zato zelo kompleksen proces.« (Prav tam) Govorimo o spiralnem razvoju, pri čemer je poudarek na procesu, ne pa le na produktih. Razvoj ne poteka linearno in po vzročno-posledični logiki, ampak postopno, razširjajoč se navzgor

in navzven. Vsakokratno ravnovesje se sicer podre, vendar se nato vzpostavi novo ravnovesje na kvalitativno višji ravni. To velja tako za institucionalno raven vpeljevanja sprememb kot za dogajanje pri posamezniku. Gre za izkustveni proces, ki integrira kognitivne, socialne in emocionalne vidike profesionalnega učenja in rasti in ki ga je zato najbolj smiselno zasnovati v skupnosti in na kulturi profesionalne delitve in skrbi (prim. v Sentočnik S. in Rupar B. (ur.). (2006). Vpeljevanje sprememb v šole. Konceptualni vidiki. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo).

Senge (v Schollaert, 2006) daje še eno primerjavo, in sicer da so elementi tega procesa povezani en z drugim kot z nevidno elastiko: če spremeniš enega, se odzove ves sistem.

Strokovna literatura ponuja vrsto različnih tipologij sprememb. Ena od pogostih je delitev na spremembe več redov. Cuban (v Zorman M. (ur.) Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja. Gradivo za razvojno načrtovanje. Program PHARE 2003 – vseživljenjsko učenje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo) govori o spremembah dveh redov: prvega reda so tiste, ki izboljšujejo učinkovitost tega, kar že delamo, ne da bi posegali v osnovne značilnosti organizacije, drugega reda pa so tiste, ki posegajo v temeljne načine, kako so sestavljene organizacije. Schollaert (2006, str. 21) pa navaja razdelitev na tri rede. Kot spremembe nižjega (prvega) reda so pojmovane bolj tehnične spremembe (npr. uvedba e-redovalnice). Spremembe drugega reda so prilagoditvene spremembe, ko gre za prilagoditev ali nadgradnjo določene prakse (npr. uvedba novih učbenikov ali učnih načrtov). Spremembe drugega reda zahtevajo določene prilagoditve in usposabljanja ter sprožajo drobne premike, vendar pa ostajajo v okviru obstoječih praks.

Samo spremembe višjega (tretjega reda) so tiste, ki prinašajo t. i. »paradigemski rez« – popolnoma nov pristop, obrat v mišljenju in delovanju in zadevajo verjetja in pojmovanja udeležencev (npr. vpeljevanje aktivnih metod in oblik dela, projektno učenje, samousmerjevalno učenje ...). Isto novost (npr. portfolio) je mogoče vpeljevati kot spremembo nižjega ali višjega reda – odvisno od principov vpeljevanja.

Npr.: šole dobijo naročilo, da za beleženje učenčevih dosežkov začnejo uporabljati portfolio, pri čemer se jim v uporabo ponudi vnaprej pripravljen model in obrazce in njihova naloga je le, da pravočasno in v skladu z navodili uporabljajo obrazce. Portfolio se lahko vpeljuje tudi kot spremembo drugega reda: tako da se učitelje usposablja za ustrezno uporabo portfolia in da se jih podpre s preizkušanjem v praksi. Kot spremembo tretjega reda pa bi portfolio vpeljevali, če bi učitelje povabili v proces, v katerem bi soočali svoja obstoječa pojmovanja učenja in poučevanja s konstruktivističnim pojmovanjem učenja in bi ob uvajanju portfolia začeli spreminjati tudi prakso poučevanja (npr.: spodbujati bolj aktivno vlogo učencev in uvajati raznovrstne dejavnosti zanje) in ocenjevanja (npr.: opredeljevanje opisnih kriterijev za ocenjevanje raznovrstnih aktivnosti skupaj z učenci) in tako zares osmislili portfolio z učenjem in učenje s portfoliemi.

Vpeljevanje sprememb višjega reda, ki presegajo zgolj formalno in izvedbeno raven in ki zadevajo globlja pojmovanja in ravnanja udeležencev, je zato najbolj zahtevno in dolgotrajno. Nikakor ne more biti rutinsko in mehanično početje, niti ne more potekati na ukaz. Gre namreč za skrajno občutljivo poseganje v kolektiv in v njegovo dinamiko ter razmerja, pa tudi za poseganje v posameznikova prepričanja in vrednote, ki zahteva veliko takta in potrpežljivosti. Prav zato smo se odločili, da bi s pripravo tega priročnika ravnateljem in razvojnim timom olajšali vpeljevanje tako zahtevnih sprememb in jih hkrati spodbudili, da bi si sploh upali stopiti na pot sprememb tretjega reda.

Nihče nima rad, da se pod vprašaj postavlja njegovo profesionalno identiteto in se mu (vsaj na začetku, dokler spremembe niso ponotranjene) nalaga dodatno delo. Kot pravi Schollaert: odpori niso le kognitivnega izvora, so tudi emocionalni (prav tam).

Pri »mobiliziranju« kolektiva za spremembe zato ne pomaga sklicevanje na to, kaj se mora in kaj so že naredili drugi in drugod, bolj produktivno je izhajanje iz potreb, pobud, izkušenj in predznanih kolektiva, iz njihove pripravljenosti. Potreben je skupni razmislek vseh udeleženi, kaj želijo kot šola doseči v prihodnosti. Tudi v primerih, ko so spremembe »naročene« in potreba po njih ne prihaja

neposredno iz kolektiva, je treba smiselno kombinirati zahteve »od zgoraj navzdol« z izhajanjem iz udeležencev (»od spodaj navzgor«).

Pomembna komponenta vpeljevanja sprememb je torej »socialna«: gre za skupno in skupnostno učenje in gre za šole oz. kolektive kot učeče se skupnosti.

Senge (Senge, v Kimonen, 2001) opredeljuje učečo se skupnost kot tisto, ki opogumlja in spodbuja nenehno in relevantno učenje vseh svojih članov in timov z namenom izgrajevanja ključnih kompetenc. Učeča se skupnost se zavestno transformira skozi načrtovanje, implementiranje, evalviranje in izboljševanje nenehnega in z udeleženci usmerjenega učnega procesa. Odločilna za učečo se skupnost je njena zmožnost vplivati na svojo prihodnost, jo usmerjati in ustvarjati.

Značilnosti učeče se organizacije (prav tam), ki to omogočajo, so:

- zastavljanje lastnih ciljev in usmerjanje razvoja po njih,
- deljenje vizij,
- timsko učenje,
- sistemsko razmišljanje,
- zavedanje temeljnih kompetenc,
- pripadnost,
- predanost delu,
- odgovornost,
- problemsko reševanje,
- izkustveno učenje,
- samousmerjevalnost
- samoocenjevanje/samoevalvacija ter reflektivnost,
- pretok informacij,
- kreativnost,
- spoštovanje drugačnosti,
- dopuščanje negotovosti,
- opogumljajoče ozračje in posledično pripravljenost ...

Učeča se skupnost razvija odprt, kritični odnos do profesionalnega dela in uvidevanje vseh svojih članov kot nenehnih (vseživljenjskih) učencev. To predpostavlja razvijanje in negovanje (samo)refleksivnosti – reflektiranja kritičnih dogodkov v posameznikovi preteklosti in učenje iz osebnih uvidov – vključno z refleksijo prevladujočih šolskih praks in paradigem, ki jih vzdržujejo. Na tak način se učeča se skupnost in njeni člani opolnomočijo za zavestno prevzemanje tveganja v smislu delovanja na nove načine v razredih in skupnosti.

Odločilno vlogo pri moderiranju procesa skupnostnega učenja ima razvojni tim. Schollaert (2006) ga zato imenuje tudi učni (ali učeči se) tim (angl.: learning and leading team). Pri tem je z učenjem mišljeno, da tim reflektira nameravano spremembo ali proces vpeljevanja sprememb, da izbira, pripravlja in razvija podporna gradiva in da zagotavlja izmenjavo med člani, v nadaljevanju pa spodbuja širjenje izmenjav in učenja v celotnem kolektivu in predstavlja nekakšne pionirje, »mnenjske voditelje«. Tim naj bi bil zato sestavljen iz članov, ki so odprti za spremembe, ki so se pripravljene učiti in ki so pripravljene k spremembam spodbujati tudi druge. Tim pa seveda ni le zbirka posameznikov, ampak je v prvi vrsti tim. To pomeni, da mora delovati sinergično in prispevati k ustvarjanju dobre klime in ozračja zaupanja tako v samem timu kot v celotnem kolektivu.

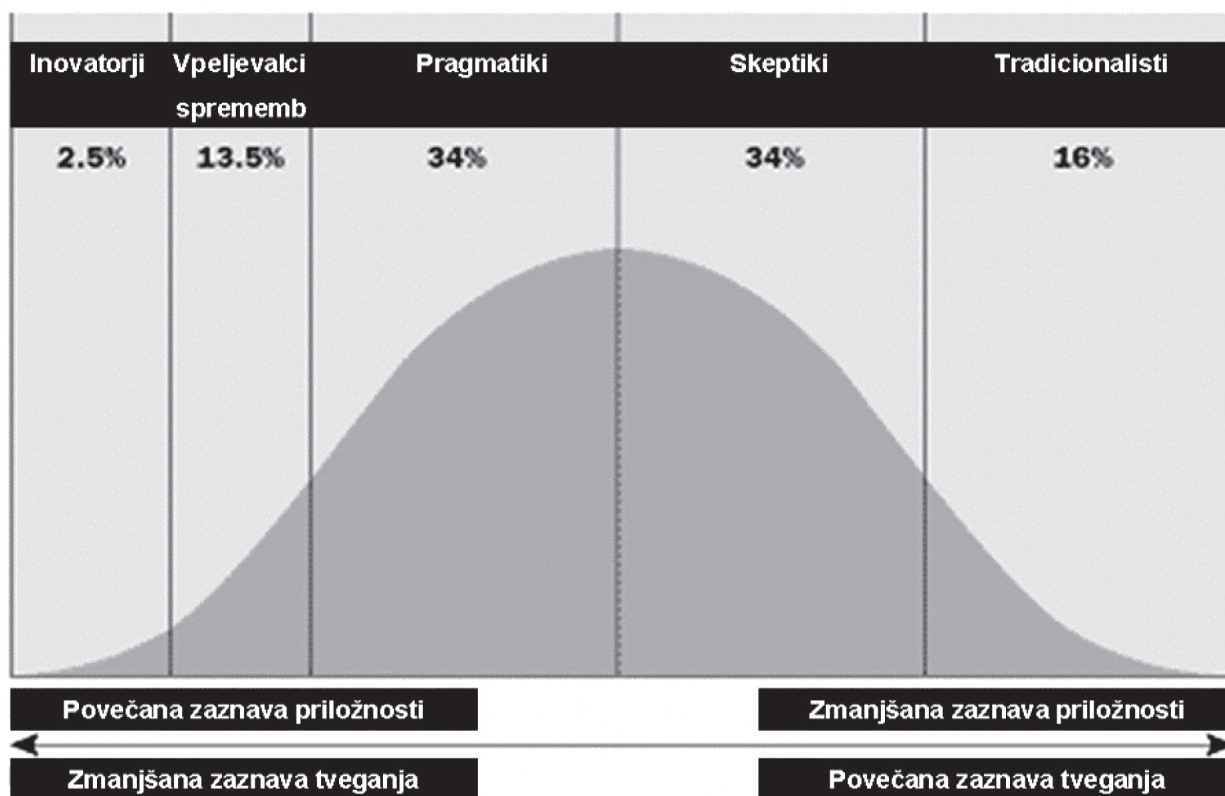
To, da imajo šole razvojni tim, je pomembno ne le zaradi spodbujanja skupnega učenja, ampak tudi zaradi skupnega vodenja (angl.: shared leadership) oz. bolje rečeno koordiniranja razvojnih aktivnosti. Naloge tima so dolgoročne, saj naj bi zagotavljal tudi trajnostni razvoj, to je vzdrževanje razvojnih aktivnosti na šoli, ko se podpora zunanjih partnerjev postopoma umika. V nadaljevanju se celo lahko ustanavlja več novih timov za različne razvojne aktivnosti ali pa npr. akcijskoraziskovalne time v okviru akcijskega raziskovanja.

Eden prvih in hkrati največjih izzivov timov pri vpeljevanju sprememb v svoje kolektive je prepričati udeležence v smiselnost sprememb. Pogosto je v šolskih kolektivih prisotna miselnost, da so spremembe potrebne le takrat, ko gre kaj narobe oz. ko je treba kaj popraviti. Schollaert (prav tam) opozarja, da ni nepomembno, od kod izvira pobuda: ali gre za občutek nezadovoljstva z obstoječim, ali za inspiracijo ter željo po odkrivanju in ustvarjanju novega, ali gre za željo po profesionalnem razvoju, ali pa preprosto za reakcijo na kritičen dogodek ali krizo, ali pa celo za naročilo oz. ukaz.

Še posebej če gre za naročilo ali ukaz, učitelji vpeljevanja sprememb praviloma ne sprejmejo odprtih rok. Bolj kot so spremembe predpisane in doživljene kot prisila od zunaj, večji bo odpor.

Spodnja slika (slika 2) prikazuje začetno stanje, na katerega lahko računamo v kolektivu na začetku sistematičnega vpeljevanja sprememb: sprva lahko računamo le na peščico privržencev, tistih zaigranih inovatorjev in vpeljevalcev sprememb, ki so vedno »za« in ki jim ni težko vložiti v razvojna prizadevanja ne časa ne energije.

## PRIPRAVLJENOST NA SPREMEMBE



Slika 2: Pripravljenost na spremembe, začetno stanje v kolektivu

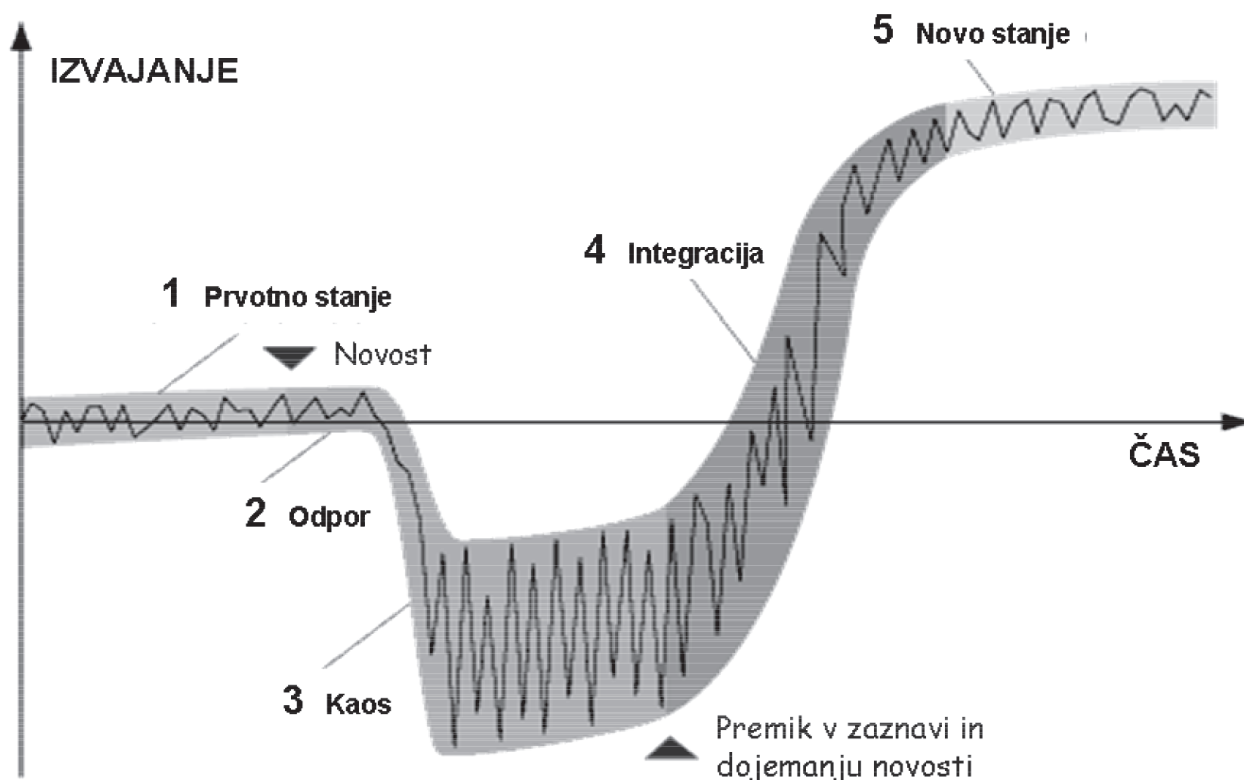
**Vir:** Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (1995, 5<sup>th</sup> ed. 2003). New York: Free Press. – priredba Katja Pavlič Škerjanc

Ti predstavljajo zametek šolskega razvojnega tima (prim. sliko 5). Ko ti »pionirji« pripravijo teren in okvirje delovanja, se jim kmalu pridruži še nekaj tistih, ki so prav tako naklonjeni spremembam, vendar po navadi ne stopijo na čelo, ampak počakajo, da drugi »razbijejo led«. Čez čas, ko začne razvojno delo rojevati prve sadove in ko postane delo začetne ekipe že prepoznavno, se počasi pridružujejo tudi drugi, vse dokler ni na strani sprememb kritična masa, torej število članov kolektiva, potrebno, da spremembe zaživijo na ravni kolektiva, ne le na ravni skupine zainteresiranih posameznikov.

Toda tudi ko prve spremembe že vpeljujemo in ko pridobivamo kritično maso članov kolektiva, nikakor ne gre za idiličen proces, v katerem vsi le napredujejo in so pri tem veseli sprememb. Nasprotno: vpeljevanje sprememb prinaša v začetku zmedenost, saj vpeljujemo prakse, ki jih učitelji še niso vajeni in morda tudi ne verjamejo povsem v njihove učinke (slika 3). Tako lahko na začetku vpeljevanja novih praks pričakujemo celo zmerni padec, saj se opušča rutine, ki so omogočale tekoče delo. To pa nam ne sme vzeti poguma, saj vsak resen proces učenja prinaša določene stiske, ki pa jih sčasoma presežemo in podrtje ravnovesje se spet vzpostavi na novi, višji ravni.

## PROCES VPELJEVANJA SPREMEMB

Prيرهjeno po modelu dr. Virginije Satir



Slika 3: Proces vpeljevanja sprememb

Vir: Steven M. Smith & Associates, LLC, Helping Individuals, Teams and Organizations to be More Effective – The Satir Change Model (prirejeno po sliki iz članka, objavljenega dne 4/10 – 1997 na spletnem mestu [http://www.stevenmsmith.com/articles/satir\\_change\\_model.htm](http://www.stevenmsmith.com/articles/satir_change_model.htm), pridobljeno 10. 10. 2007, prevod Katja Pavlič Škerjanc)

Zato je zelo pomembno, kako izpeljemo »iniciacijo«, vstop v spremembe, na kakšen način zunanja institucija, ravnatelj ali pa šolski razvojni tim sproži pobudo za vpeljevanja sprememb. Odločilno je, da se kolektiv pri tem počuti upoštevanega, da se ga pritegne k razmisleku o potrebnosti sprememb, k izbiri prioritet, k sodelovanju pri oblikovanju razvojne politike in strategij za vpeljevanje sprememb ter k evalvaciji procesov in rezultatov.

Načela, ki jih je v ta namen treba upoštevati pri vpeljevanju sprememb, da bi le-te člani kolektiva privzeli za svoje in si bili pripravljeni prizadevati zanje, so (prim. npr. Kimonen, 2001):

- Šole morajo imeti pri vpeljevanju sprememb partnersko vlogo – biti morajo vključene v načrtovanje sprememb in imeti možnost vpliva in izbire. S tem v zvezi govorimo o podeljevanju moči šolam: šolam ne kaže *jemati moči*, ampak jim jo *podeljevati*, skupaj z občutkom pomembnosti in odgovornosti (koncept opolnomočenja, angl. *empowerment*).

- Vsi udeleženci (ves kolektiv oz. skupnost) naj bi šli skupaj skozi proces vpeljevanja sprememb, npr. analize stanja in potreb, ocene kapacitet, kreiranja vizije in poslanstva ter razvojnega načrtovanja in evalvacije (za to smo v pričujočem priročniku predstavili raznovrstne delavnice). Tako kot velja opolnomočenje za raven sodelovanja zunanjih partnerjev s šolo, tako velja tudi znotraj kolektiva.
- To predpostavlja transformiranje vodenja in ravnateljeve vloge. Vodenje postaja vse bolj (raz)deljeno (angl. shared, distributed) in zasnovano na demokratičnih načelih.
- Upoštevati je treba pomen individualnosti vseh udeležencev, a v navezavi na kakovostno delovanje sistema – kakovosti posameznikov vključevati tako, da pripomorejo k sinergičnemu delovanju celotne skupnosti.
- Intervence kaže najprej naravnati na ljudi (izhajati iz potreb in predznanja udeležencev) in šele nato na željeno spremembo.
- Osnovna principa delovanja sta sodelovalno delo in timsko povezovanje.

Predvsem pa se je treba zavedati, da ravnanj ni mogoče spremeniti na ukaz; potreben je dolgotrajen proces, ki ima svojo notranjo logiko, ki jo lahko pospešujemo, ne moremo pa je izsiliti. Najprej se morajo zgoditi spremembe v razmišljanju, da lahko pride do požlahnitve ravnanj. Zato je pri pripravi na vpeljevanje sprememb treba vpeljati: razčiščevanje pojmovanj, strategije kritične refleksije in samoregulacije, akcijskega raziskovanja, kritičnega prijateljstva, supervizije ... Pri tem je treba z razumevanjem sprejeti nemir, preobremenjenost, zmedenost in začasno nezadovoljstvo, saj kažejo na spremembe, ki se dogajajo v udeležencih. Zavedati se je treba, da se učinki pokažejo šele čez čas, saj gre za spreminjane kulture šole, zato je potrebna potrpežljivost.

V naši kulturi, ki je zelo storilnostna, usmerjena v zunanje učinke in v merljive ter otipljive rezultate in v kateri je vzpostavljen kult avtoritet (povezan s strahospoštovanjem na eni strani in odpori kot hrbtno platjo na drugi), bo težko tako vodstvenim delavcem, ki se bodo spopadali z izzivom prepuščanja dela svoje odgovornosti, kot članom tima, ki se bodo srečevali z vse več priložnostmi za usmerjanje delovanja svojega kolektiva. Enim bo težko spremeniti se iz vpeljevalcev sprememb v spodbujevalce, drugim pa sprejeti, da imajo končno priložnost vplivati na razvoj svoje institucije in »vzeti svojo usodo v svoje roke«.

Na tej poti vam želimo veliko potrpežljivosti, zadovoljstva in uspeha in vam polagamo na »srce in um« še eno Schollaertovo misel:

*»Ljudje se ne upirajo spremembam. Oni samo ne želijo biti »spreminjani«, ampak želijo biti vpleteni in imeti vpliv.« (Shollaert, 2006)*

*Zora Rutar Ilc*

# TEORETIČNI DEL





# Začetni koraki pri vpeljevanju sprememb\*

Rudi Schollaert

## 1 KAKO BRATI TO POGlavJE

Zaradi vsega, kar smo zapisali v poglavju o naravi sprememb, lahko mirno rečemo, da se v vsaki šoli edukacijske spremembe dogajajo na vsakem koraku. Nenehno se namreč sprožajo, čeprav je res, da se jih zelo malo tudi zares uveljavi. Seveda bodo vselej obstajale številne nevarnosti, s katerimi se bomo morali spopadati na dolgi in vijugavi poti, ki vodi v prihodnost, o kateri sanjajo tisti izmed nas, ki imajo vizije, toda žalostno dejstvo je, da se številne pobude znajdejo v slepi ulici, še preden se jim sploh kdo resno posveti.

Pasti je zares veliko in ne obstaja en sam *najboljši praktični način*, na katerega bi lahko stavili, potem ko smo se znašli v kompleksnem procesu vpeljevanja sprememb višjega reda. In četudi bi bil posamezni poskus spreminjanja uspešen, to še ne bi nujno pomenilo, da se je šola naučila, kako se učinkoviteje spoprijemati s prihodnjimi izzivi; še manj bi pomenilo, da je s tem že razvila strategije za sistematično vpeljevanje sprememb.

V tem poglavju bi rad predstavil prav strategije, s katerimi se lahko lotimo vpeljevanja sprememb. Bralec bo moral imeti kajpak ves čas pred očmi, da to niso niti recepti niti priročni nasveti, kaj natančno narediti, ko hočemo kaj spremeniti. Pa vendar je sama logika strategij natančno preiščena. Lahko bi rekli, da strategije pravzaprav niso nič drugega kot serija korakov v procesu vpeljevanja sprememb. Prav zato so posamezne faze tega procesa v grobem prikazane kot kronološko zaporedje. To pa še ne pomeni, da se je vpeljevanja sprememb mogoče lotiti na mehanicističen način – na primer tako, da se posvetimo naslednji fazi šele potem, ko smo zaključili predhodno. Na delu je namreč nekaj drugega: govorimo o iterativnem procesu, v katerem se različne faze medsebojno prepletajo, se pogosto nanašajo druga na drugo in se končno elegantno medsebojno usklajujejo. Že v prejšnjih poglavjih smo pokazali, da je spreminjanje kompleksen in obsežen proces. O tem, kako se lotiti sprememb na najbolj učinkovit način, odločata tako narava spreminjanja kot kontekst, znotraj katerega se bodo dogajale spremembe.

## 2 STRATEGIJE ZA VPelJEVANJE SPREMEMB

V začetni fazi vpeljevanja sprememb prevzame vodilno vlogo njihov pobudnik. S tem sproži proces, v katerem se mora nujno zgoditi vse, kar je naštetu spodaj, če hočemo, da se bodo spremembe tudi zares uveljavile: *analiziranje, popis imetja ali inventura, usmerjanje pozornosti, mobiliziranje ljudi, skiciranje in načrtovanje, komuniciranje*.

### 2.1 Analiziranje

Star pregovor pravi, naj pogledamo, preden skočimo. Prav to se dogaja v fazi, ki jo imenujemo *analiziranje*. Če ljudje nimajo *problema* ali se ne soočajo z *izzivom*, niso ravno naklonjeni spremembam,

---

\* Prispevek je prevod 4. poglavja iz : Schollaert, R. & Leenheer, P. (2006). Spirals of change, educational change as a driving force for school improvement, LannooCampus, Belgium. Prevod: Dušan Rutar.

saj te vnašajo negotovost. Kadar pa problem vendarle sproži potrebo po spremembi, je treba najprej premisliti njegovo naravo. Je to, kar opažamo, realen problem ali zgolj površina, pod katero tiči pravi problem? Pomembno je tudi vedeti, kdo ga je artikuliral oziroma kdo ga ima. Možnosti da bodo ljudje, ki ne vidijo problema, kaj spremenili, je zelo, zelo majhna. Tisti pa, ki sprejemajo problem, bodo prav gotovo hoteli nekaj narediti, da bi se zadeva spremenila na bolje. Torej smemo sklepati, da je dobro, če problem tako zazna večina ljudi, ki bi morala spremeniti svoj način vedenja in delovanja.

Pobuda za odpravo letargije, ki spremlja status quo, pa ni nujno odgovor na negativni dražljaj. Lahko je tudi učinek potrebe, ki ni povezana s problemom, temveč z izzivom, ambicijo, s sanjami. Začetna poteza, s katero lahko spremenimo položaj, preobremenjen s problemi, ki lahko zastrupi ozračje, je zato ta, da preoblikujemo problem v izziv. Primer. Namesto da terjamo od učiteljev, naj prenehajo poučevati na tradicionalne načine, jih raje povabimo k iskanju načinov, kako s pomočjo novih didaktičnih pristopov izboljšati motivacijo učencev in njihove dosežke. Ni treba dodati, da ima ključno vlogo pri spreminjanju načinov, kako ljudje zaznavajo svet, komuniciranje.



Nameravane spremembe moramo tudi pazljivo pretehtati in se vprašati, ali govorimo o spremembah *nižjega* ali *višjega reda*; o obeh vrstah sprememb smo govorili v poglavju o naravi sprememb. Od odgovora na zastavljeno vprašanje bo odvisna vrsta strategije, s katero se bomo skušali lotiti problema. Prav gotovo je vredno premisleka tudi vprašanje, kako vsi, ki so vključeni v reševanje problema, zaznavajo naravo načrtovanih sprememb; to zlasti velja za tiste ljudi, na katerih praktično delo in zamisli bodo najbolj vplivale. V tem smislu je najbolj koristno, če skušamo ugotoviti, na koga konkretno bodo spremembe *vplivale* in kdo bo pri tem *aktivno* vključen. Je njihova *pripravljenost* na spremembe dovolj velika, da se jih bodo lotili?

#### KONTROLNI SEZNAM:

##### NARAVA IN VPLIV SPREMEMBE, KOT JU ZAZNAVAJO LJUDJE

- ✓ Kdo bo sodeloval pri vpeljevanju spremembe? Na koga bo vplivala?
- ✓ Kako razume spremembo vodstvo: kot spremembo višjega reda ali kot spremembo nižjega reda? Kako jo razumejo tisti, ki jo bodo morali izvesti v praksi?
- ✓ Ali se od ljudi pričakuje, da bodo morali spremeniti svoja prepričanja? Od katerih ljudi se to pričakuje?
- ✓ Kako velika je pripravljenost na spremembe?

Na tej točki je lahko koristno, če analiziramo še *priložnosti in nevarnosti*. Na primer s pomočjo MŠMO-analize. Je sedaj pravi čas, da naredimo poteze, ki jih moramo narediti, ali je bolje počakati na drugo leto, tj. na čas, ko se bo upokojil kdo od starejših ali vplivnih delavcev, ki bi tako ali tako le oviral naše delo?

- V čem smo **Močni**?
- Katere so naše **Šibke točke**?
- Kakšne **Možnosti** imamo sploh na voljo?
- Na katere **Ovire** lahko naletimo?



Nemogoče je graditi na živem pesku. Če se lotimo ambicioznih načrtov, pri tem pa nimamo na voljo nujnih *virov*, se nismo zgolj obsodili na neuspeh, temveč bomo tudi nujno razočarani, poleg tega pa bomo še izgoreli. Zgodovina ponesrečenih poskusov deluje kot samouresničljiva napoved neuspehov v prihodnosti.

- Kakšni so finančni viri, potrebni za uspešno izvedbo načrta?
- Kakšno infrastrukturo bomo potrebovali?
- Kakšno strokovno znanje nam bo koristilo?



Zavedati se moramo, da MŠMO-analiza (enako velja za vse druge faze) ni mišljena kot ritualna praksa, kar pomeni, da ni nekaj, kar je treba narediti samo zato, da bo potem videti, kot da je vse skupaj mišljeno zelo profesionalno. Taka analiza nam pomaga bolje razumeti lasten položaj in kontekst, v katerem smo se znašli, obenem pa prispeva še k ustvarjanju skupnega pogleda na zadeve. Vrednost take vaje je zato zlasti v tem, da znotraj šole z njeno pomočjo odpiramo prostor za razprave o posameznih problemih.

Med samo analizo bomo nujno trčili na posebne kontekste, znotraj katerih deluje šola. Mednje sodijo: šolska kultura, njena tradicija, raven šolanja, starost učencev in družbenoekonomsko okolje, iz katerega prihajajo. Že prej smo pokazali, da nista niti dve pobudi za spremembe enaki, saj se šole med seboj zelo razlikujejo. Potemtakem je za nas bistveno, da *analiziramo* kontekst, znotraj katerega naj bi se zgodile načrtovane spremembe.

Spodaj so naštetja nekatera vprašanja. Seveda ne bi bilo praktično, če bi se lotili čisto vseh. Na hitro lahko rečemo, da je dobro upoštevati razliko med tem, kar *moraš vedeti*, in tem, kar je *lepo, če veš*. Praktiki namreč živijo v svetu, v katerem se mora vedno znova nekaj zgoditi in vselej se mora zgoditi nemudoma. Nemški pregovor *Mojstra prepoznaš po omejevanju samega sebe* je v tej fazi nedvomno zelo uporaben.

**KONTROLNI SEZNAM:**

**PREPRIČANJA IN PRAKTIČNE OBLIKE DELA V PROCESU UČENJA IN POUČEVANJA**

- ✓ Je šola tradicionalna ali napredna?
- ✓ Katera prepričanja prevladujejo v njej?
- ✓ Kako gledajo na poučevanje drugi ljudje, ki so zainteresirani za delovanje šole?
- ✓ Česa bi se morali v šoli po njihovem mnenju še naučiti?
- ✓ Kaj menijo o načinih poučevanja v šoli?
- ✓ Kakšna je pri vsem tem vloga šole?
- ✓ Kako vplivajo vsa ta prepričanja na učno okolje v šoli?
- ✓ Temelji poučevanje v šoli na obnavljanju znanja ali na njegovem ustvarjanju?
- ✓ Ali kdo sistematično razmišlja o tem, zakaj, kaj in kako?
- ✓ Sprejemajo odločitve na podlagi objektivnih podatkov, ki jih sistematično zbirajo, ali ne?

**KONTROLNI SEZNAM:**

**POLITIKA ŠOLE**

- ✓ Ali ima šola razvojne načrte?
- ✓ So nameravane spremembe usklajene z njenim razvojnim načrtom ali mu nasprotujejo?
- ✓ V kolikšni meri šolski sistem, katerega del je šola, podpira oziroma ovira načrtovane spremembe?

**KONTROLNI SEZNAM:**

**SODELOVANJE IN MEDSEBOJNI ODNOSI**

- ✓ Ali sodelujejo pri odločanju tudi učitelji, učenci in njihovi starši?
- ✓ Prevzemajo odgovornosti?
- ✓ Pripravljajo učitelji teste, druga gradiva ali kriterije za ocenjevanje znanja skupaj?
- ✓ Gledajo učitelji, učenci in starši drug na drugega kot na partnerje ali nasprotnike?

**KONTROLNI SEZNAM:**

**VODENJE IN RAZPOREDITEV MOČI**

- ✓ Je za šolo značilna hierarhična ali mrežna struktura?
- ✓ Je ravnatelj šole menedžer ali vodja? Ali še raje oboje?
- ✓ Je v šoli še kdo, ki se je znašel v vodstveni vlogi?
- ✓ Je to vselej ista skupina ljudi ali prevzemajo vodstveno vlogo ob različnih priložnostih različni ljudje?
- ✓ Kakšna so razmerja moči znotraj šole?
- ✓ Obstajajo neformalni vodje?
- ✓ Kdo je član vladajoče koalicije?

Očitno je, da so navedena vprašanja ključna za vsakega zunanjšega nosilca sprememb; pomagajo mu razumeti razpoloženje ljudi v šoli, predvideti nevarnosti ter priložnosti in začititi, kaj je v določenem trenutku mogoče narediti in kaj ne. Toda celo za notranjega nosilca sprememb je pomembno, da jih temeljito predela, saj mu lahko pomagajo razumeti, zakaj v šoli nekatere zadeve delujejo, druge pa ne. Kako podrobno se bo lotil analize vprašanj, je kajpak odvisno tudi od kompleksnosti in pomembnosti načrtovanih sprememb.

## 2.2 Popis imetja ali inventura

Druga faza v procesu vpeljevanja sprememb se imenuje *inventura* ali *popis imetja*. Če želimo ugotoviti, kaj potrebujemo za uspešno izvajanje sprememb, moramo vedeti, kaj vse smo že dosegli. Ni namreč nujno, da začnemo z ničle. Viri, ki jih imajo šole na razpolago, so pogosto podcenjeni – zlasti ko govorimo o tako imenovanih človeških virih. Imenovanje ljudi s primernim strokovnim znanjem, ki delajo v šoli, pa tudi pregled drugih obstoječih virov, ki jih je mogoče uporabiti v prid inovacij, sta lahko izvrstna odskočna deska za vpeljevanje sprememb, napor, ki bo pri tem potreben, pa bo zaradi tega videti manj grozen.

- Iz katerih finančnih virov lahko črpamo?
- Imamo na voljo potrebno infrastrukturo (opremo in zgradbe)? Če ne, kakšne so možnosti, da jih pridobimo?
- Kdo ima potrebno strokovno znanje, kompetence ali zmožnosti za vodenje projekte?

- Če nimamo takega človeka, kdo je zmožen in voljan pridobiti potrebno znanje in kompetence?
- Bodo ljudje, ki jih imamo v mislih, pripravljeni prevzeti glavno vlogo pri projektu?



### 2.3 Osredotočenje in načrtovanje

Naslednji korak v procesu vpeljevanja sprememb predstavlja *usmerjanje* oziroma *osredotočenje* na neposredno izvajanje sprememb. To ne pomeni nujno, da moramo izdelati detajlni triletni načrt z vsemi operativnimi cilji in kazalniki učinkovitosti. Poleg od dejstva, da je togost takega pristopa v nasprotju z načini dela večine učiteljev, je res tudi to, da tak načrt nikakor ne more zajeti razvoja sprememb in učnih procesov, ki ne potekajo premočrtno, temveč iterativno, kar pomeni, da postopoma tlakujejo pot k zelenemu cilju. Ljudje, ki se trudijo nekaj spremeniti, morajo vsekakor imeti občutek za pravo smer, občutek, da ima cilj, ki se mu približuje celotna šola, smisel. Prav zaradi tega je dobro, če si v mislih vnaprej predstavljamo prihodnost, kakršno bi radi. Imamo ideale! Kakšna bo videti šola, kako bo potekal pouk, ko bomo dosegli zastavljene cilje? Medtem ko moramo jasno poznati osnovne značilnosti končnih rezultatov, pa morajo biti poti do njih izrisane detajlno. Pri tem je pomembno zlasti akcijsko načrtovanje, saj je bržčas edino jamstvo za trajnostni razvoj in za to, da se bo sistematično dogajalo, kar bi radi. Natančnost naših akcijskih načrtov naj bo skladna s časovno oddaljenostjo, da bodo posamezni koraki jasno ločeni od sedanjosti. Pa vendar moramo že na samem začetku poskrbeti za nekatere nujne organizacijske ukrepe; ljudje se morajo nujno strinjati s prihodnjimi postopki, če ne želimo, da bodo naša prizadevanja za spremembe postala jalova.

### 2.4 Komuniciranje

Že uvodoma moramo biti posebej pozorni na *informiranje* ljudi in *načine komuniciranja* z njimi. Vsi zainteresirani morajo tako ali drugače vedeti, *da se bo* nekaj dogajalo, *kaj se bo* dogajalo in *zakaj*. Seveda ne bodo vsi seznanjeni z vsemi detajli, saj bo njihova obveščenost odvisna od tega, kako močno bodo vpleteni v sam inovacijski proces. Pričakujemo od ljudi, da bodo igrali v njem ključno vlogo? Kako močno bodo spremembe vplivale nanje? Vsi morajo vedeti vsaj to, kaj delajo

drugi ljudje in zakaj. Poskrbeti moramo tudi za to, da bodo spremembe čim bolj *opazne*: potrebovali bomo logotip, simbole, podobe, metafore itd.

Poleg vprašanja o tem, *kaj* sporočiti ljudem in *kako* to narediti, je pomembno tudi vprašanje *kdaj*. Časovno usklajevanje je bistveni strateški dejavnik, ki terja od nas rahločutno iskanje ravnotežij. Po eni strani je pomembno, da že na samem začetku pritegnemo k sodelovanju čim več ljudi. Če nam to ne uspe, se bodo ljudje morda upirali predlaganim spremembam, saj bodo imeli občutek, da so nastale brez njihovega sodelovanja: *Le kaj so si spet izmislili?* Po drugi strani pa lahko prezgodnje oznanjanje sprememb sproži poplavo govoric, ki bodo zastrupile ozračje, saj bodo ljudje nemočno ugibali, kako bodo njim nejasni načrti sprememb vplivali nanje.

Komuniciranje je eden ključnih dejavnikov, od katerega je odvisno, ali bomo z načrtovanimi spremembami prodrli ali ne. To moramo imeti ves čas pred očmi; drznem si trditi, da predstavlja v vsaki instituciji celo vogelni kamen modrega vodenja.

Komuniciranje pa ne pomeni le puščanja sporočil v predalčkih za učitelje, sporočanja datumov sestankov ali pisanja člankov za šolsko glasilo. Učinkovito komuniciranje prav gotovo ni enosmerni proces. Poteka od vrha navzdol, prav tako pa tudi od spodaj navzgor, z boka, od znotraj navzven in obratno. Komuniciranje ni le govorjenje ali pisanje, temveč je tudi poslušanje in branje. Je aktiven in interaktiven proces, v katerem pojasnujemo svoja stališča, poleg tega pa tudi poslušamo, kaj nam imajo povedati drugi. Pri tem ne smemo pozabiti na prikrita sporočila, ki nastajajo onkraj besed. Če se na primer ljudje upirajo spremembam, imajo navadno zelo racionalne argumente za svoje zavračanje, pa čeprav je njihov resnični motiv za protest čustvene narave.

Kljub vsemu pa najbolj učinkovitega načina komuniciranja z ljudmi ne predstavljajo besede, temveč dejanja. Zagovorniki sprememb se morajo zato tudi vesti skladno z njimi. S svojim vedenjem morajo pokazati drugim ljudem, kako so videti spremembe v praksi. Nosilci sprememb so namreč sočasno tudi njihovi resnični vzorniki, tako kot so učitelji vzorniki za svoje učence. Če se ravnatelj ali drugi vodstveni delavec vede drugače, kot govori, kmalu izgubi vso verodostojnost, kar pomeni, da bodo ljudje čez reforme hitro naredili križ, saj jih bodo imeli le za varljivi videz. Se vam zdi, da ugotavljamo, kar je očitno? Prav imate. Pa vendar: zakaj številni samorazglašeni reformatorji ne delajo tega, o čemer govorijo?

## 2.5 Mobiliziranje ljudi

V fazah, ki smo jih obdelali doslej, smo na široko tlakovali pot, ki vodi h konkretnim dejanjem. Ni namreč sprememb brez dejanj! Če hočemo, da se bodo spremembe tudi zares zgodile, preprosto moramo pritegniti k projektu vse ljudi, ki jih bodo sposobni izvesti v praksi. V prejšnjem poglavju z naslovom *Pomen edukacijskih sprememb* smo pretresali pomen tradicionalnega najemanja zunanjih strokovnjakov, ki za šole rešujejo njihove probleme. Svetovalci, konzultenti in drugi seveda lahko odigrajo pri tem pomembno podporno vlogo kot kritični prijatelji, ustrežljivi strokovnjaki, izobraževalci itn., toda žoga je nedvomno v rokah šolske ekipe. Če spremembe višjega reda zajemajo učenje in če se nihče ne more učiti namesto drugega, potem vsekakor lahko rečemo, da moramo v proces spreminjanja pritegniti zlasti ljudi, ki bodo »trpeli« njegove posledice.

Bistveni korak pri njihovi mobilizaciji je ustvarjanje občutka, da so spremembe nujne, kot pravi Kotter (1996). S tem pomagamo ljudem, da se znebijo občutka samozadovoljnosti – *saj nam gre čisto dobro* –, lahko pa celo namerno pritisnemo nanje, da se začnejo zadeve premikati. Dejstvo je, da *ljudje raje prenašajo tiste bolezni, ki jih imajo, kot pa si nakopljejo nove, ki jih sploh ne poznajo*. Osupljivo je, kako lahko negativno poročilo o delu vznemiri sicer letargične ljudi – razen če mislijo, da problem ni njihov, ampak ravnatelj.

Spremembe višjega reda so tako kompleksen proces, da daleč presega zmožnosti enega samega človeka, pa naj bo še tako nadarjen ali navdihnjen. Treba je združiti sile, in če se resnično hočemo

spoprijeti s kompleksnostjo preobrazbe, mora postati vodenja stvar ekipe, ne le enega človeka. Eki-po lahko primerjamo s skupino vojakov, ki ji je naložena izvršitev posebne naloge, lahko pa jo tudi imenujemo vodilna koalicija (Kotter, 1996) ali učeča se skupina (Senge, 1999); naziv bo odvisen od tega, na kaj bomo posebno pozorni. Če govorimo o skupini vojakov, poudarjamo akcijsko delovanje, ki ga potrebujemo, če hočemo, da se kaj premakne; ko govorimo o vodilni koaliciji, mislimo na vodstvene zmožnosti ljudi, ki imajo v rokah formalno moč. Taka koalicija vpliva na vedenje vseh zaposlenih. Ko pa imenujemo ekipo učeča se skupina, mislimo na spoznanji, da spremembe višjega reda – in pričujoče besedilo se nanaša natanko nanje – sovpadajo z učnimi procesi in da trajni razvoj ni mogoč brez poglobljenega učenja.

V najboljšem od vseh svetov – in prav takega hočemo ustvariti – mora ekipa sočasno znati voditi procese in se učiti iz njih. Uspeh take *učeče se razvojne skupine* je odvisen od treh dejavnikov: kompetenc in zmožnosti posameznih članov; strukture same skupine in moči, ki jo ima na voljo.

## 3 UČEČA SE RAZVOJNA SKUPINA

### 3.1 Kompetence in zmožnosti članov ekipe

Člani razvojne in učeče se ekipe morajo imeti *strokovno znanje* s področja sprememb, ki jih želijo uvesti, ali pa jih mora to področje vsaj *zanimati*. Šole navadno podcenjujejo strokovno znanje, ki ga imajo sicer na doseg roke. Res je, da tako znanje morda ni vselej pripravljeno za neposredno uporabo, toda gotovo so v šoli ljudje, ki se z določeno temo resno ukvarjajo. S tem smo se dotaknili druge značilnosti članov razvojne skupine: imeti morajo *voljo do učenja*. Če jo imajo, bodo ob ustrezni podpori brez težav usvajali nova znanja in razvijali nove veščine. Poleg tega morajo znati *voditi* ljudi. Ljudje, ki to znajo, so zmožni postavljati smernice, znajo motivirati ljudi, jih navdihovati in pripraviti k sodelovanju. Člani skupine morajo biti navsezadnje tudi *verodostojni*. Zavzemati se morajo za spremembe, poleg tega pa morajo biti tudi vzorniki. Če delujejo v nasprotju z načeli, za katera se zavzemajo, izgubljajo verodostojnost. Za njeno pridobitev pa je potrebno veliko časa.

### 3.2 Sestava razvojne skupine

Člani razvojne skupine se morajo med seboj *dopolnjevati*. Pomembna značilnost učinkovite skupine je namreč različnost. Raznovrstne zmožnosti, ki jih morajo imeti nosilci sprememb, lahko najdemo le pri ljudeh, ki so večji kakor življenje, kar pomeni, da jih imajo le namišljeni ljudje. Kompetence, ki so potrebne za vpeljevanje sprememb, o njih pa obširneje razpravljata v svojih prispevkih Pieter Leenheer in Sonja Sentočnik, more imeti le skupina, ne pa njeni posamezni člani.

Drugič. Razvojna skupina mora biti tudi *reprezentativna*. Da bi povsem razumeli in sprejeli naravo nameranih sprememb, morajo biti v ekipi predstavniki vseh skupin ljudi, ki so tako ali drugače povezane z njimi. S tem se bomo tudi izognili razmišljanju v slogu *oni in mi*. Tretjič. Člani razvojne skupine morajo imeti *skupno strast*, ki jih združuje. Glavni dejavnik napredka pri ljudeh je namreč natanko samoaktualizacija. Če dobijo ljudje priložnost za realizacijo zamisli, ki so jih vselej želeli uresničiti, jih ne bo nič ustavilo na njihovi poti, zlasti če lahko pri tem sodelujejo s sorodnimi dušami.

Člani ekipe morajo navsezadnje imeti tudi vpliv in ugled. Skupina mora biti sestavljena tako, da bodo v njej ljudje, ki imajo vpliv na druge, ljudje, ki so vplivni zaradi svojega formalnega položaja znotraj organizacije, svojih zmožnosti za sodelovanje ali pa preprosto zaradi tega, ker predstavljajo moralno avtoriteto. Zlasti je zaželeno, da v taki skupini sodelujejo starejši vodstveni delavci, saj dobi skupina zaradi njih samodejno poseben status, obenem pa je njihovo sodelovanje jasen signal drugim, da sta vodenje in razvoj dve plati iste medalje. S tem je tudi avtomatično zagotovljena nujno potrebna podpora, ki jo opisujemo v naslednjem podglavju.

... TOREJ ... JE MED VAMI KDO,  
KI BI SE DANES PELJAL V MOJI KOČIJI? ...

### 3.3 Podpiranje razvojne skupine

Razvojna skupina ne more učinkovito delovati brez ustrezne podpore. Mislim na *opolnomočenje*. Skupina mora imeti jasno poslanstvo, kar pomeni, da bo imela tudi avtoriteto in bo nosila vso odgovornost za svoje delo. Z njenim poslanstvom morajo biti seznanjeni vsi, ki bodo sodelovali pri izvajanju načrtovanih sprememb. Podpora pomeni tudi to, da ljudje delijo z njimi *skupni cilj in jasno začrtano smer*. Osnovne linije projekta morajo biti zato skicirane že vnaprej. Nevarnost za projekt namreč predstavljajo prav neskončne razprave, v katerih člani razvojne ekipe pred drugimi trdovratno branijo lastni položaj. Razvojne ekipe morajo imeti na voljo tudi *vse, kar potrebujejo za delo*: prostore za srečevanja in skupno delo, infrastrukturo, čas, denarna sredstva, komunikacijske pripomočke ...

Zlasti potrebujejo *moralno podporo*. Ker se bodo sproti učili, bodo morali eksperimentirati, to pa pomeni, da bodo verjetno delali napake. Dopusčanje napak in skrb za neogrožajoče povratne informacije morata biti sestavni del začetnega sporazuma, sem pa sodi tudi javno priznavanje napak. Če se bo vse to zgodilo, bo *raslo zaupanje*. Za ekipo in njeno skupno nastopanje je namreč bistveno, da njeni člani zaupajo drug drugemu in imajo občutek pozitivne medsebojne odvisnosti.

Čisto na koncu povejmo, da potrebuje razvojna skupina tudi *strokovno supervizijo (coaching)*. Zunanji strokovnjak je lahko močan spodbujevalec skupinskega dela, če zna članom ekipe pokazati na njihove slepe pege ali jim podržati zrcalo.

V fazi vpeljevanja sprememb postavljamo temelje za njihovo učinkovito realizacijo. Prav zaradi tega ni nujno, da njihovi pobudniki ali razvojne skupine zdrvijo skozi vse procedure, o katerih smo spregovorili v tem poglavju. Naše geslo naj bo raje *festina lente (hitimo počasi, op. prev.)*. Če predstavlja pobuda za vpeljevanje sprememb izziv, je to malenkost v primerjavi s tem, kar bo sledilo. Pravi problem je šele uresničevanje sprememb na institucionalni ravni!

## 4 VIRI

Kotter, J. (1996). *Leading Change*. Boston: Harvard Business School Press.

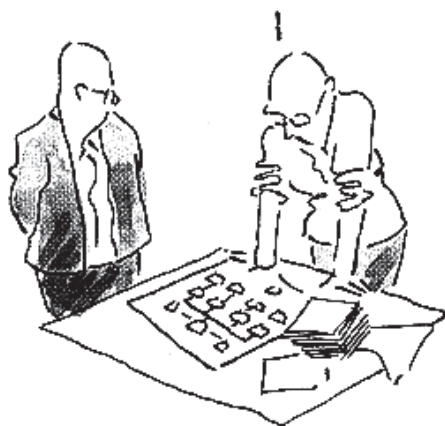
Senge, P. (1996). *The Dance of Change. The Challenges to Sustaining Momentum in Learning Organizations*. New York: Doubleday.



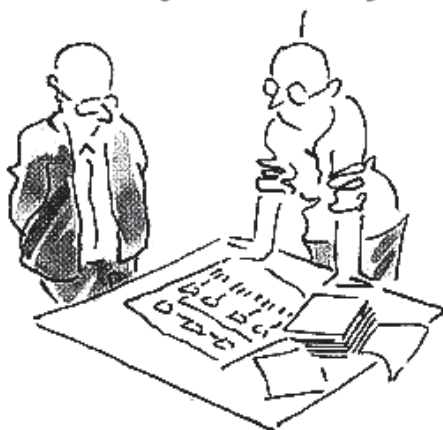
# Vpeljevanje sprememb z namenom trajnih izboljšav\*

Rudi Schollaert

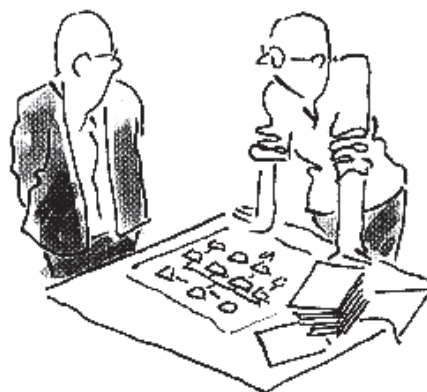
Ne morem verjeti



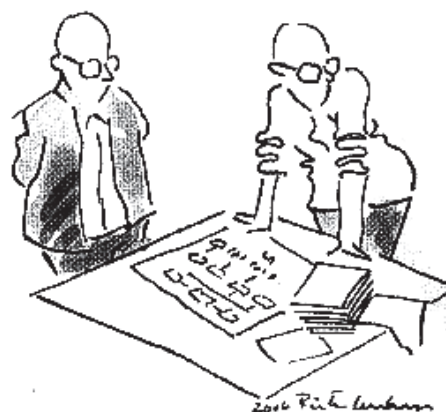
... najboljši uradniki z odlično vizijo ...  
z dobrimi smernicami ...  
pregledna struktura ...  
vsi stremijo k istemu cilju ...



... vse je v najlepšem redu



vendar nič ne deluje ...



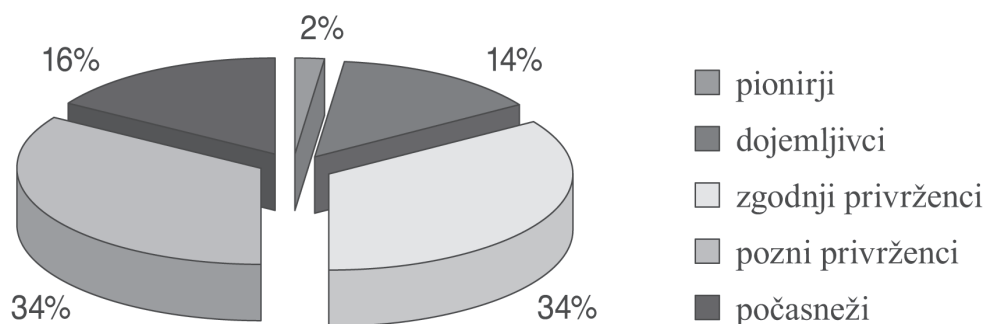
\* Prispevek je prevod 5. poglavja iz : Schollaert, R. & Leenheer, P. (2006). Spirals of change, educational change as a driving force for school improvement, LannooCampus, Belgium. Prevod: Gregor Adlešič

Po opravljenih začetnih korakih (analiza, pregled, osredotočenje, načrtovanje in komunikacija) in vzpostavitvi vodstvenega in učnega tima so postavljeni temelji za želeno spremembo. Na tej stopnji uporabljamo strategije, ki so namenjene krepitvi podpore pri ustvarjanju *kritične mase* in oblikovanju zamisli, tj. pretvarjanju *učenja* v delovanje. Pri tem procesu predstavlja pomemben problem skrb, kako utrditi dobljeno, da bo prizadevanje za spremembe v končni fazi vodilo do trajnega izboljšanja. To zahteva sistematično delo na obstoječih *okoliščinah* v šoli s pomočjo *povečanja profesionalne moči in koherentnosti*.

Kot sem ugotovil že v prejšnjem poglavju o vzpodbujanju sprememb, opisanih strategij vpeljevanja ne uporabljamo zaporedno, ampak simultano in trajno. Uspešne spremembe ni mogoče doseči tako, da iz klobuka potegnemo neki naključni instrument, niti ne obstaja rešitev, ki bi bila primerna za reševanje vseh problemov in izzivov, s katerimi se srečujejo šole, kot sem nakazal že v poglavju o pomenu sprememb v vzgoji in izobraževanju. Izbrana strategija mora ustrezati tipu načrtovanih sprememb in kontekstu v katerem se odvijajo, saj je trajnostno izboljšanje mogoče doseči le z neprestanim delom na množici dejavnikov, ki so prisotni v kompleksnem procesu preverjanja in uravnotežanja.

## 1 USTVARJANJE KRITIČNE MASE

Edina stvar, ki odloča o tem, ali bo neki inovacijski projekt sčasoma zaživel ali pa bo umrl počasne smrti, je *ustvarjanje kritične mase*. Literatura o upravljanju sprememb navaja primere distribucijskih krivulj odprtost za spremembe, ki vlada med učitelji. Čeprav obstajajo manjša odstopanja med modeli, je bistvo števil prikazano na naslednjem diagramu.



Slika 4: Ustvarjanje kritične mase

Vse dokler se k udobju nagnjena večina posameznikov ne pridruži naporom prizadevanj za inovacijo, le-ta ne more prinesiti trajnih izboljšav. O vpeljavi inovacije lahko razmišljamo le, če postane splošna ali standardna praksa na šoli, ne pa le praksa nekaterih srečnežev. Postati mora kritična masa v smislu »Na ta način delamo na naši šoli.«

Toda vedeti vse to, je eno, biti sposoben dejansko ustvariti kritično maso, pa nekaj čisto drugega. Obstaja nekaj zlatih pravil, ki omogočajo zagotavljanje podpore za ustvarjanje kritične mase.

Vse to so strategije, ki vam lahko pomagajo v procesu vpeljevanja. Mnoge od njih zahtevajo, da storimo pomemben korak od razpravljanja o stvareh k vključevanju v načrtno *akcijo*.

## KONTROLNI SEZNAM

### PRIDOBIVANJE KRITIČNE MASE

- ✓ Zastavi na veliko, začni z malimi koraki: začni z učnim in vodstvenim timom.
- ✓ Ustvari vidne izkušnje uspeha na prav vsaki začetni stopnji, tj. v roku nekaj mesecev po aktivaciji naporov za spremembe.
- ✓ Omogoči drugim, da se lahko vključijo takoj, ko si bodo to želeli, da ne bo učni in vodstveni tim postal privilegirana skupina, izbranci, ravnateljevi »ljubljeni« ali »oni«.
- ✓ Omogoči različne korake in stopnje vpeljevanja. Če gledamo na spremembo kot na učni proces, ne smemo pozabiti, da se posamezniki učijo različne stvari različno.
- ✓ Uporabi model premislek–delovanje: predstavi–pokaži–posvetuj se–razmisli–preizkusi–daj in prejmi povratne informacije–še enkrat premisli–prilagodi–pripisi pomen–uporabi.
- ✓ Ponudi podporni material, ne vsiljuj ga.
- ✓ Deluj skozi obstoječe strukture in kanale, kot so oddelki, uveljavljene in priznane delovne skupine itd.

## 1.1 Zagotavljanje hitre zmage

Ena od zgoraj navedenih strategij je bistvena za določanje prehoda iz začetne faze v fazo vpeljevanja in jo moramo zato uporabiti že zgodaj: dejavno in načrtno prizadevanje za uspeh in ustvarjanje izkušnje kratkoročnega uspeha, *hitre zmage*, kot to imenuje Kotter (1996). Zgolj upanje, da se bo sam od sebe pojavil občutek uspeha, ni dovolj. Tisti, ki vodijo prizadevanja za spremembe, morajo zagotoviti, da bo prišlo do hitre zmage in morajo zanjo poseči po dobro premišljeni *akciji*.

Zagotavljanje hitre zmage ni pomembno le za premagovanje začetne inercije ali zviševanja morale tistih, ki so pri prizadevanju za spremembe vodilni, marveč tudi za zagotavljanje podpore tistih, ki se prvi odločijo, da bodo sledili prizadevanjem, ter za zoperstavljanje skepticizmu tistih, ki se ne morejo odločiti za delovanje. Ali z drugimi besedami, doseči moramo zmago nad *kritično maso*. Omenjeni občutek uspeha naj bi nam ponudil dokaz ali vsaj verjetne indikacije, da se učenci bolje učijo in dosegajo boljši uspeh, da so bolj motivirani ali da imajo učitelji manj dela in več zadovoljstva oziroma da imajo od nove prakse določene koristi. Ljudi ni mogoče prepričati zgolj tako, da jim povemo, kako čudovit je novi pristop. Trdni dokazi, kot so na primer številke ali predstavljena predavanja, so najmočnejši prepričevalci.

To je strateški trenutek, da pridobimo ljudi, da jih povabimo naj sami preizkusijo novo prakso, ter da od njih pridobimo povratne informacije. Če nam ne uspe vključiti več ljudi na zgodnji stopnji, to le okrepi prepričanje, da je vodstveni in učeči se tim sestavljen iz izbrancev, ravnateljevih ljubljencev, ki imajo cel kup privilegijev. Vodstveni in učeči se tim, ki predolgo odlaša, da bi delil izkušnje (uspeh) z drugimi, ustvari le še več odpora.

## 1.2 Uporaba različnih strategij

Primerna strategija vpeljevanja ni odvisna le od narave same spremembe in konteksta, na katerega naletimo na šoli. Celó v okviru istega procesa sprememb je potrebno uporabiti *različne* strategije. Ko smo dosegli zmeren uspeh in bi radi stvari še naprej izboljševali, ni pametno uporabiti še več istega. Oglejmo si primer Vesaliusove šole, ki smo ga obravnavali v poglavju o pomenu vzgojno-izobraževalnih sprememb. Po uvedbi določene količine skupinskega dela je to omogočilo bolj dejavno in samousmerjeno učenje učencev, vendar pa je omenjena pridobitev bolj ali manj obmirovala. Nadaljnega razvoja namreč ni mogoče doseči s povečevanjem količine skupinskega dela ali z vsiljevanjem kvot za skupinsko delo *vsem* učiteljem, kar predstavlja privlačno možnost za mnoge ravnatelje, ki bi radi pospešili proces vpeljevanja (sprememb). V vsakem primeru obstaja realna nevarnost, da bodo učitelji zgolj verbalno sprejeli načela skupinskega dela in jih uporabili le napol. Učinkovito vodenje

razreda in globoko razumevanje načina, na katerega se odvija učenje, sta bistvena, če ne želimo, da bi skupinsko delo postalo nepotrebna potrata časa.

Ko začne popuščati začetno navdušenje nad aktivnim delom v skupinah, je treba uvesti dodatne vzpodbude, ki bodo spodbudile samousmerjeno učenje: učencem omogočimo izbiro, vzpodbudimo refleksijo in metakognicijo itd. To je potrebno, ker v teku procesa tisti, ki postopno vpeljujejo spremembe, opažajo, da se njihovo razumevanje vpliva sprememb pogloblja. Izkaže se, da začetna vprašanja ne predstavljajo končnih rešitev, ampak le sprožajo nova in bolj kompleksna vprašanja. Če uporabimo besedišče teorije sprememb, se večina pobud, ki so se začele kot spremembe nižjega reda, pretvori v spremembe višjega reda. Prizadevanje za doseg te sprememb pa zahteva od akterjev vključevanje v pravi učni proces. Več istega preprosto ni več dovolj.

### 1.3 Pešanje pri vpeljevanju

Zgornji primer prikazuje eno od nevarnosti, ki na nas prežijo pri izvajanju procesa vpeljevanja sprememb: *pešanje pri uvajanju*, ki se ga vsi bojijo, je čisto normalen pojav. Peter Senge (1999) ga ponazarja s pomočjo primerjave z sadnim drevjem. Razmeroma preprosto je obrati sadje z nižje ležečih vej, vendar je veliko težje obrati sadeže z vej, ki se nahajajo višje. Uporabiti moramo visoko in nestabilno lestev, če želimo dokončati obiranje.

Ljudje se zasitijo s še več istega, ne vedo, kaj naj naredijo v nadaljevanju, počutijo se, kot da je njihova poklicna samopodoba ogrožena, da so postali zaradi eksperimentiranja z novo prakso začasno nekompetentni, hrepenijo po varnosti in udobju domače rutine. Motivacija pojenjuje, spremembe se ustavijo in tako nastopi regresija. To je čas za spremembo strategije. V primeru Vesaliusove šole bi to pomenilo konec prizadevanja za uporabo skupinskega dela kot tehnike, ki omogoča eksperimentiranje s samousmerjenim učenjem: ali z drugimi besedami, to pomeni premik od sprememb nižjega k spremembam višjega reda.

To pa je tudi točka, na kateri se mnogi posamezniki prestrašijo, na kateri izgubijo varna tla pod nogami, kot da ne bi več obstajal neposredni odnos med vzrokom in posledico, ki vlada med storjenimi dejanji in dejanskimi rezultati. Na tem mestu postane proces spreminjanja zares zmeden. O uspehu ali neuspehu odloča sinergija med postavljanjem temeljev, ustreznim delovanjem, individualnim in skupinskim učenjem, nudenjem podpore, komunikacijo in delom na notranjih okoliščinah s pomočjo razvijanja profesionalne moči in koherentnosti.

## 2 PODPORA

Privesti spremembo višjega reda do ugodnega razpleta, je težka naloga, čeprav sploh še ne govorimo o razvoju virov na šoli, s pomočjo katerih bi se lahko dolgoročno uspešno spopadli s spremembo na podlagi obstoječe baze. V tem smislu je podpora nujna. Ni potrebno še posebej poudarjati, da imajo ravnatelji ključno vlogo pri pospeševanju naporov za doseg sprememb, kar pa velja tudi za tim vodstvenih delavcev šole. In vendar nudenje podpore ne predstavlja privilegij tistih, ki so na vodilnih položajih: globoke spremembe zahtevajo podporo tistih, ki naj bi dejansko izvedli spremembo. To predpostavlja, da morajo imeti prav ti ljudje besedo pri procesu, da ga morajo sprejeti kot svojega, da prevzamejo in si delijo vodenje na posameznih področjih. Poznamo dve strategiji za pridobivanje podpore. To sta *podkrepljevanje* in *odstranjevanje ovir*.

## 2.1 Odstranjevanje ovir

Neživljenjsko in nepošteno je od ljudi pričakovati, da bodo vpeljevali vsakovrstne spremembe, če ostajajo ovire, ki omenjeno vpeljevanje onemogočajo, nespremenjene. Te ovire lahko predstavljajo vse od pomanjkanja razpoložljive infrastrukture (računalnikov, ustreznih sob) do neprimerne urnika, pa do bolj psiholoških vzrokov, kot je napačna porazdelitev dolžnosti na šoli. Vse prevečkrat se energija učiteljev, ki delajo na reformnih ukrepih, izniči zaradi pomanjkanja ustreznih pogojev, ki bi omogočali reforme. Vrh tega praktiki pogosto trpijo zaradi preobremenjenosti z delom in njegove razdrobljenosti. Ravno ti »idealistični« učitelji so najbolj nagnjeni k pregorevanju.

## 2.2 Podkrepljevanje

Podkrepljevanje predstavlja nasprotni ukrep od odstranjevanja ovir. Frustracijam in izgorelosti se je mogoče upreti, če imajo posamezniki možnost, da lahko svojo strast uresničujejo v okviru svojega dela. Koliko je učiteljev, ki jim ni treba čakati konca pouka, da lahko počnejo stvari, ki si jih zares želijo: zato razvijejo vzporedno življenje, v katerem lahko sprostijo svojo kreativnost, socialno angažiranost itd. Vsako jutro jih zvonec poziva k opravljanju nalog, ki jim ne nudijo nobenega zadovoljstva. Kakšno zapravljjanje človeškega potenciala!

V primeru da ljudje lahko delajo nekaj, kar je vredno njihovega truda ali celo navdušenja, to predstavlja udeležanje njihovih lastnih sanj, in če imajo priložnost, da s tem eksperimentirajo, se njihova raven energije povzpne do vrhunca. Če pa morajo opravljati rutinsko delo, ki jim ga naložijo drugi, jim odteka energija in postanejo odtujeni od svojega dela.

## 2.3 Proslavljanje

Preprosto dejanje, ki ustvarja energijo, je *proslavljanje*. Trenutek proslavljanja predstavlja mejnik na dolgi, trnovi poti procesa spreminjanja. Ustvarja občutek uspešnosti kot tudi občutek zadovoljstva. Nudi potrditev, ki jo ljudje potrebujejo, da bi najboljši del sebe vložili v prizadevanje, katerega izid je negotov. Preprosti načini proslavljanja so lahko na primer pogostitve z dobro večerjo ali čajem in kolački ali izlet. Vse to pa spremlja govor, ki pohvali opravljeno delo, da ne omenjam preprostih, na roko napisanih zahvalnih sporočil, ki v največji meri dajejo priznanje kolegom.

## 2.4 Čustvena podpora

Negotovost predstavlja enega izmed vzrokov, zaradi katerih imajo ljudje spremembe za zastrašujoč proces.

Posledica je pogosto odpor do vsega novega, strah pred neznanim. Če bom imel še več dela, ali ga bom sposoben opraviti? Se bom osramotil? Te reakcije so predvsem čustvene, zato jim ne moremo nasprotovati le z razumskimi argumenti. Ustrezen odgovor na reakcijo – odpor, če hočete – posameznikov, ki sodelujejo ali jih proces spreminjanja zadeva, je odločilen za izid prizadevanj, ki smo jim že namenili dve celi poglavji. Nekaj pa je gotovo. Ljudi ni mogoče preprosto prisiliti, saj tega ne bodo dopustili, v izvajanje sprememb od zgoraj navzdol, v katere ne verjamejo, zato ker »spreminjanje zahteva žrtvovanje, predanost in kreativnost, nič od tega pa ni mogoče doseči s pomočjo prisile« (Kotter, 1996). Problem odpora obravnava prispevka Karine van Thienen in Simona Coffeyja, ki se nahajata v drugem delu knjige.

Dajanje in prejemanje čustvene podpore zahteva zaupanje in tople medčloveške odnose. Zato so okoliščine, ki vladajo na neki šoli, bistvene pri določanju ravni razpoložljive podpore.

## 3 OKOLIŠČINE

V začetni fazi je treba opraviti skrbno analizo notranjih okoliščin, ki vladajo na neki šoli. V poglavju o vpeljevanju sprememb smo jih poimenovali *kontekst*, to je osnovni položaj iz katerega se lahko začne učni proces, proces spreminjanja. To, da jih na tej točki imenujemo *okoliščine* pomeni, da je jih je mogoče spremeniti. Ali kot pravi David Hopkins (1994), izoblikovati moramo jasno stališče do izboljšav, medtem ko moramo sočasno delati na okoliščinah, ki prevladujejo na šoli.

Pri tem pa je pomembno, da vzdušje na šoli, ki je naklonjeno izboljšavam, predstavlja odločilni dejavnik pri določanju stopnje, v kateri se je šola sposobna uspešno spopasti s spremembo. Na splošno rečeno lahko obravnavane okoliščine povzamemo v dveh besedah: *profesionalna moč* in *koherentnost*. Dve skupini strategij, ki ju je potrebno neprestano uporabljati, pa sta *razvijanje profesionalne moči* in *koherentnosti*.

## 4 RAZVIJANJE PROFESIONALNE MOČI

Šola, ki ima profesionalno moč za razvoj in napredovanje, potrebuje posameznike, ki imajo *kompetence* in *avtoriteto*, da lahko prispevajo k temu izboljšanju. Potrebne kompetence lahko pridobijo s pomočjo sistematičnega in trajnega učenja, ki ga imenujemo *stalni strokovni razvoj*.

### 4.1 Učenje in stalni strokovni razvoj

Kot sem omenil že v poglavju, ki je posvečeno pomenu sprememb v vzgoji in izobraževanju, sprememb višjega reda ni mogoče doseči brez učenja. Razvoj profesionalne moči, ki omogoča spoprijemanje z novimi dolgoročnimi izzivi, zahteva organizirano obliko učenja praktikov, koherentno politiko, ki omogoča stalni strokovni razvoj (SSR). Zagotavljanje priložnosti za SSR je bistveni sestavni del podpornih strategij (glej zgoraj), ki jih je treba uvesti na šoli.

Vendar zgolj nudenje čustvene podpore ne zadostuje, da bi zagotovili vpeljevanje novosti. Nadomestitev starega načina vedenja – v katerem se nekateri počutijo nadvse udobno – z novim pa ni brez tveganja. Eksperimenti redko uspejo v celoti in v prvem poskusu. Napake predstavljajo neodtujljivi del učnega procesa, zato bo neizogibno prihajalo do njih.

Čeprav predstavlja strpnost do napak značilnost učečih se skupnosti – in to naj bi šole v najboljšem pomenu besede bile – ,pa so praktiki, od katerih se pričakuje, da bodo dramatično spremenili svoje prakse, upravičeni do kar najboljše možne podpore med omenjenim učnim procesom. Zato predstavlja strokovni razvoj enega od ključev za uspešno vpeljevanje. Omenjeni razvoj ne sme biti usmerjen le k doseganju nujnih kompetenc s področja vpeljanih sprememb, ampak se mora usmeriti tudi na reflektivne spretnosti posameznikov in na spretnosti, ki so potrebne za kolektivno učenje.

Refleksija je mišljena kot sredstvo, s pomočjo katerega naj bi praktiki spoznali, v kolikšni meri je njihova praksa v skladu z njihovimi teorijami in obratno. Zato zagotavlja temelj za delovanje v skladu s tem znanjem. Ne gre preprosto za to, da pridemo do nekega »aha, doživetja« in se začnemo takoj obnašati drugače. Nasprotno, porajajoči se dvomi v dolgotrajne in pogosto nezavedne *mentalne modele* lahko vodijo do drugačnega načina razmišljanja, do odprave posameznikovih globoko vkošenjenih mnenj in prepričanj. Ali z drugimi besedami, to je zelo čustveno početje.

Refleksija je bistvena tudi v primeru, ko ne želimo, da bi se učitelji videli zgolj kot orodje, izvajalci zamisli drugih (vlad, razvijalcev kurikula, zunanjih strokovnjakov, svetovalcev ali izobraževalcev, ravnateljev), ampak kot strokovnjaki, ki vedo, kam gredo in kako želijo priti tja. Tudi kot strokovnjaki za učenje, ki obvladujejo lastno učenje, predstavljajo vzor svojim učencem.

Po drugi strani pa je kolektivno učenje potrebno, če želite razviti skladno izobraževalno prakso na vaši šoli, če se želite spopasti z odtujenostjo učiteljev, ki so zaprti v mikrokozmose svojih razredov. Razvijanje *enotnega pogleda* in sposobnosti za *sistemsko mišljenje* sta dva od učinkov, ki ju lahko uvrščamo med posledice kolektivnega učenja. Obe temi bom obravnaval v poglavju o razvijanju koherentnosti (glej v nadaljevanju).

Jasen znak profesionalnega odnosa predstavlja dejstvo, da si lahko praktiki sami izberejo, kakšno vrsto strokovnega izobraževanja potrebujejo. Ali če ponovno poudarim, podpora mora biti zagotovljena tako, da povabimo zunanje strokovnjake, ki so sposobni zadovoljiti potrebe učiteljev, ali pa se opremo na interno ekspertizo, ki jo lahko opravimo na šoli. Učitelji predvsem neradi poslušajo odgovore na vprašanja, ki jih niso nikoli zastavili, niti ne vidijo radi, da »tratimo njihov dragoceni čas« z razpravljanjem o abstraktnih problemih, ki se nahajajo nekje tam zunaj. Izobraževanje učiteljev mora temeljiti na njihovih aktualnih konkretnih problemih, njihovih izkušnjah, kontekstu, v katerem delajo. Radi se učijo od ljudi, ki imajo enake izkušnje, ki razumejo ta kontekst in so sami odkrili zadovoljive rešitve. Ali z drugimi besedami, najraje se učijo od kolegov.

To pa je tudi eden od razlogov, zakaj predstavlja v šolo usmerjeno strokovno usposabljanje tako močno orodje izobraževanja učiteljev. Drugi razlog pa je, da je posledica opiranja na interno strokovnost, poglobljanje in širjenje prav te strokovnosti, ki je na voljo na šoli sami. Učenje učiteljev ali usposabljanje kolegov ne bo potekalo brez priprav in na ta način bodo razvijali lastne kompetence. Tako interni strokovni razvoj prispeva k razvijanju profesionalne moči na šoli.

Nekatere močne, v šolo usmerjene dejavnosti stalnega strokovnega razvoja so:

#### KONTROLNI SEZNAM:

##### V ŠOLO USMERJENE SSR-DEJAVNOSTI

- ✓ opazuj poučevanje kolegov
- ✓ daj in prejmi povratno informacijo od kolegov
- ✓ vodite in podpirajte
- ✓ načrtujte učne ure skupaj s kolegi
- ✓ izvajajte akcijsko raziskovanje
- ✓ bodite mentorji učiteljem pripravnikom
- ✓ ocenjujte delo učencev skupaj s kolegi
- ✓ izvajajte refleksijo skupaj s kolegi
- ✓ poučujte skupaj (timsko poučevanje)
- ✓ odkrijte dobrega (notranjega ali zunanjega) kritičnega prijatelja

Omenjene dejavnosti strokovnega usposabljanja je treba ustrezno načrtovati in organizirati. Učitelji potrebujejo za konzultacije in sodelovanje strukturiran čas. Potrebujejo tudi ustrezno opremo in infrastrukturo. To pa je jasno podporna naloga, ki jo mora opraviti vodstvo šole. Vendar predstavlja ustvarjanje *kakovostnega učnega okolja* mnogo več kot le nudenje podpore. Mera, do katere lahko učitelji in učenci nadzorujejo svoje učenje, eksperimentirajo in reflektirajo, kjer jim je dovoljeno delati napake in so v skladu s tem pripravljene tudi tvegati, lahko naredi učne izzive privlačne za vse. Gre za navdušenje pri odkrivanju za razliko od dolgočasje in nesmiselnosti reproduciranja znanja drugih ljudi.

## 4.2 Načrtno delovanje

Imeti kompetence, ki omogočajo izvajanje nečesa, je ena stvar, imeti oblast, ki omogoča izvajanje nečesa, pa druga. V številnih podjetjih in organizacijah posamezniki ne morejo v celoti izraziti svojih kompetenc. Pogosto gre za vprašanje nedovoljenega poseganja na področje, ki pripada nekemu drugemu.

Kot sem trdil že prej, predstavlja enega ključnih vidikov v procesu učenja refleksija. Refleksija vodi do zaključkov in s tem do odločitev. Biti sposoben sprejemati lastne odločitve in delovati v skladu z njimi, pa je pomembna lastnost v teoriji načrtnega delovanja. Ljudje imajo sposobnost delovanja, če lahko vplivajo na stvari, ki so za njih zares pomembne. Načrtno delovanje je »človeška sposobnost spreminjanja stvari s pomočjo uporabe moči, ki poteka od spodaj navzgor in lahko spremeni strukture, ki omejujejo in določajo naše delovanje« (Giddens, 1984). Zato ljudi, ki resnično spreminjajo stvari, imenujemo *spodbujevalci sprememb*.

Mnogo učiteljev je pobudnikov znotraj zavetja svojih razredov. Če pa pričakujemo, da bodo učitelji prevzeli odgovornost tudi za to, kar se dogaja zunaj njihovih razredov, jim moramo dati moč tudi zunaj njihovih razredov. To pa je tisto, kar A. Hargreaves (1994) in D. Hargreaves ter Hopkins (1991) imenujejo *opolnomočenje*.

Po drugi strani aktivno delovanje ni nekaj, kar bi vam bilo podarjeno, to je nekaj kar morate zahtevati in za čimer si prizadevate. Vendar pa je korak od refleksije do sprejemanja odločitev in s tem delovanja lahko storjen le v neogrožujočem, sodelovalnem okolju. Iz tega sledi, da morajo posamezniki, ki imajo formalno oblast na šoli in želijo, da bi učitelji sodelovali pri reševanju problemov zunaj njihovega razreda ali predmetnega področja, poskusiti ustvariti partnerski odnos z učitelji, se z njimi pogajati o dolžnostih, podpirati njihovo delo in jih obenem javno podpirati. Do delegiranega vodenja pa je le majhen korak. Z vključevanjem posameznikov v oblikovanje politike se ustvarja široka podlaga, ki šolam omogoča, da odigrajo svojo vlogo v vse bolj zapletenem svetu.

## 5 USTVARJANJE KOHERENCE

Ustvarjanje koherence predstavlja drugo strategijo, ki omogoča sistematično delo na izboljševanju šol. Sestavljata jo dve komponenti: povezanost zamisli in povezanost med ljudmi.

### 5.1 Ustvarjanje enotnega pomena

Skladnost idej pogosto označujemo kot *enotno razumevanje pomena*. Problem s posamezniki je v tem, da se ne odzivajo na objektivno stvarnost, ampak si ustvarijo svoj lastni mentalni model realnosti. Na njegovi podlagi se vzpostavi kriterij, katere informacije bodo procesirali. Na voljo je preveč informacij, da bi jih lahko absorbirali. Poleg tega pa je vsak nov dogodek, ki ga shranimo, pomešan z izkušnjami, znanjem in čustvi. Procesirajo se skozi individualni filter. To je vzrok za to, da se naši mentalni modeli (Senge, 1990) zelo redko ujemajo z modeli drugih. Doseči enoten pomen, torej ni preprosto. Problem mentalnih modelov je obdelan v dveh poglavjih te knjige: v poglavju Danute Elsner in Cvetke Bizjak.

Pot naprej pomeni, da si neprestano zastavljamo vprašanje »zakaj« - prav tako kot je zastavljeno v pomembnem poglavju te knjige, avtorjev Bengt-Göte Fredinga in Bernia Tobina in govori o procesu sprememb. Pripisovanje enotnega pomena znanju, ki je bilo skupno ustvarjeno, predstavlja pomembno pot vzpostavljanja lastništva nad naučenim in lahko postopno posameznike prepriča, da zamenjajo stara prepričanja z novimi, bolj ustreznimi, ki so jih izmenjali s kolegi na podlagi skupnih izkušenj. Enotni pomen pa še ne pomeni, da mora šolska mentalna policija ljubosumno bdeti nad mnenji in prepričanji. E pluribus unum! Kar potrebujemo, ni monoliten pogled in temu ustrezna praksa, ampak celo bogastvo variacij na temo. Variacij, ki so združljive z enotnim pogledom, a vendarle ustvarjajo prijetno in izzivalno napetost in prekinjajo monotonijo. Primerjajmo jih s simfoničnim orkestrom: glasbeniki ne igrajo enakih not na enakih inštrumentih, vsak glasbenik pa vendarle prispeva svojo lastno, enkratno in komplementarno pot k harmoniji, ki nazadnje pritegne občinstvo.

Zato tudi ne smemo pričakovati, da bodo vsi učitelji sprejeli in uvajali nove prakse z enakim tempom in na enaki ravni. Spremembe višjega reda zahtevajo učenje, pri tem pa se kaj, kako in s kakšnim tempom se posamezniki učijo, razlikuje od osebe do osebe. Nekateri se učijo hitro, drugi bolj počasi,



eni se bodo zanimali za nekaj, spet drugi se bodo osredotočili na nekaj drugega. Nekateri se bodo naučili več, spet drugi manj. To je neizogibno in sploh ni pomembno, vse dokler vsi soglašajo s filozofijo, ki so ji predani posamezni člani skupnega projekta.

Učitelji imajo ogromno skritega znanja, ki so si ga pridobili – pogosto sami – na podlagi dolgoletnih izkušenj. Če želijo razviti enotni pomen, morajo razviti jasno skupno terminologijo tako kot v vsaki drugi stroki. Le tako so lahko prepričani, da govorijo o isti stvari. Na medicinski konferenci ne bo noben strokovnjak nikoli predaval o »bolečinah v trebuhu«.

Ustvarjanje enotnega pomena se ne zgodi samo od sebe. Za to je potreben čas, prostor, postopek, skratka diskusijska platforma. Čeprav so ti fizični pogoji zelo pomembni, pa se bo enoten pomen pojavil le, če bodo ljudje doumeli širšo sliko in če bodo razumeli svojo vlogo pri tem. Vprašanje, ki se zastavlja, je, kako stvari, ki jih dela vsak posameznik, lahko prispevajo k skupnemu cilju. To je eden od ključnih elementov systemskega razmišljanja (Senge, 1990).

## 5.2 Usklajevanje sprememb s poslanstvom šole

Najbolj vsestranski način za izražanje enotnega pomena se nahaja v *izjavi o poslanstvu* šole. Seveda se zavedamo, da predstavlja izjava o poslanstvu šole največkrat le tržni pripomoček. V primeru da je izjava o poslanstvu šole kaj več kot le skupek visoko zvenceh, praznih besed, če navedene vrednote in prepričanja šolska skupnost spoštuje, če prežemajo vse vidike šolskega življenja in se izražajo v načinu, kako se posamezniki vedejo drug do drugega, je lahko načrt za izboljšanje šole močan instrument za udejanjanje poslanstva šole. Skratka, napor za vpeljevanje sprememb, *ki podkrepljujejo poslanstvo šole*, napor za vpeljevanje sprememb, ki jih je mogoče vključiti v načrt za izboljšanje šole, bodo najpogosteje uspešni, ker dopolnjujejo splošen občutek namena. Napori za vpeljevanje sprememb, ki so v nasprotju z etosom šole, so obsojeni na propad. Še več, krepijo občutek razdrobljenosti in preobremenjenosti.

## 5.3 Povezanost

Razvijanje enotnega pomena predstavlja neločljivi vidik *ustvarjanja koherence*, ki šolam omogoča, da se soočijo z zapletenimi, celo kaotičnimi in nasprotujočimi si zahtevami sodobne družbe. Vendar pa ne sme vladati le koherenca misli, ampak mora vladati koherenca tudi med ljudmi. To vrsto koherence imenujemo *povezanost*. Razvijanje skupnega razumevanja bi bilo nesmiselno, če ne bi delovali na podlagi skupnega znanja, ki smo ga do tedaj ustvarili. Posledično obstoji tudi skupna odgovornost za rezultate. Uporaba besede »skupna« nam pove, da odločitve, ki zadevajo številne posameznike, ali kar celo šolo, ne morejo biti sprejete na individualni osnovi. Zato je potrebno soglasje. Kdo v tako zapletenem svetu, kot je naš, še lahko trdi, da je superman/superženska, ki prevzame vodstvo pri prav vsakem problemu, ki se pojavi? Kdo lahko trdi, da združuje vse za vodenje potrebne kompetence v eni osebi? Če združimo svoje sile v tim, postanejo možnosti, da bomo dobili pravo mešanico vodstvenih kvalitiet, veliko bolj realne.

Dobra šola potrebuje mnogo komplementarnih voditeljev. Tudi deljeno vodenje je pogoj za vključevanje, predanost in lastništvo. To je *naš* projekt. Storili bomo vse, kar je potrebno, da uspemo.

Če sodelujoče strani druga druge nimajo za partnerja, ampak za nasprotnika, bodo konzultacije neizogibno pripeljale do nasprotij na nasprotovanju. Pravo izboljšanje šole, razvijanje enotnega pomena je mogoče le, če so vse sodelujoče strani, vzgojitelji, vodstvo šole, učitelji, učenci in starši resnični partnerji, ki so se združili za skupno stvar.

Povezanost je sinonim za pozitivno soodvisnost in kot taka predstavlja velik prispevek k pogojem, ki omogočajo izboljšanje šole. Koncept povezanosti se nanaša na probleme, kot je medsebojna čustvena podpora med ravnateljem, zaposlenimi in učenci, in zahteva skupnostno odgovornost do interesov

in učenja učencev. V taki skupnostni kulturi pa so različnost, konflikti in odpori bistvene sestavine. Prevladujoča šolska klima je glavni podporni dejavnik ali glavna ovira za skupno delo in učenje.

Če predstavlja učenje izgradnjo pomena, predstavlja učenje v interakciji z drugimi izgradnjo enotnega pomena. Posamezniki se bolje učijo skupaj s sovrstniki, tako da primerjajo zapiske in drug drugemu dopolnjujejo nepopolno razumevanje. Ne učitelji ne učenci tega ne bi počeli z zadovoljstvom, če bi bili v neposrednem tekmovalnem odnosu s kolegi, če bi njihove napake uporabljali proti njim ali če bi na njihovi podlagi dokazovali, da so drugi boljši.

#### 5.4 Zunanja orientacija

Povezanost ni nekaj, kar se konča na šolskem pragu. Nasprotno, zunanja orientacija predstavlja pomemben pogoj, ki šoli omogoča, da lahko ostane v stiku z vprašanjem »zakaj« na področju izobraževanja.

Če parafraziramo Johna Donna, lahko rečemo, da nobena šola ni otok. Šole imajo poslanstvo. To poslanstvo se nanaša na njihovo dolžnost do družbe in do posameznikov, za katere skrbi. Šola ni samozadosten mikrokozmos, v katerem vodstvo in zaposleni trmasto opravljajo svoje stvari ne glede na to ali celo navkljub temu, kar se dogaja v svetu.

Razen dejstva, da je to njihova dolžnost, šole potrebujejo zunanjo orientacijo, čeprav le zato, da bi jim preprečila preozko vizijo in jim omogočila videti onkraj lastnega nosu. Zastavljanje vprašanj o svoji vlogi v družbi in lokalni skupnosti, primerjanje prakse z drugimi šolami s pomočjo mrežnega povezovanja in prejemanje povratnih informacij s strani kritičnih prijateljev so bistveni elementi, ki šoli omogočajo, da ostane v stiku z realnostjo.

## 6 KOMUNIKACIJA

Zagovarjali smo strategijo pogoste in intenzivne komunikacije na začetni stopnji. Vendar pa se pomen komunikacije ne zmanjša na nobeni točki inovacijskega procesa, prav gotovo pa ne na stopnji vpeljevanja. Komunikacija predstavlja enega izmed ključnih dejavnikov, ki odločajo o uspehu ali neuspehu vsakega napora za vpeljevanje sprememb. Predstavlja stalno skrb med potekom celega procesa vpeljevanja, lahko bi celo rekli, da je glavni strateški element v vsaki organizaciji.

Bistveni element v komunikacijski politiki je vzpostavljanje jasne povezave med dejanjem ali odločitvijo in širšo sliko, vizijo, ki se nahaja v temelju procesa vpeljevanja sprememb. Zgolj podajanje uradne izjave ali enourna predstavitev ne zadostujeta, če želimo, da bi sporočilo zares učinkovalo. Ključno sporočilo, močno a zgoščeno, je treba vedno znova ponavljati, in to tako ob formalnih kot neformalnih priložnostih, odvisno od konteksta nekega dogodka.

Kot sem že omenil v poglavju, ki obravnava začetno fazo vpeljevanja sprememb, učinkovita komunikacija predpostavlja interakcijo in konzultacijo. To ni enosmeren proces. Najmočnejša od vseh so neverbalna sporočila: Ali besedam tistih, ki zagovarjajo določen način vedenja v resnici sledijo tudi dejanja? V nasprotnem primeru, vodje vpeljevanja sprememb izgubijo verodostojnost in nezavedno širijo sporočilo, da napovedanih sprememb ni treba jemati resno. Sistematičen način interaktivnega komuniciranja pomeni sodelovanje uvajalcev sprememb pri *spremljanju* in tekoči *evalvaciji* procesa sprememb in njegovih rezultatov.

## 7 SPREMLJANJE IN EVALVACIJA

Če se pri vodenju procesa sprememb nekdo neprestano obrača proti soncu, obstaja velika verjetnost, da se bo vrtel v krogih. Zato predstavljata stalno *spremljanje* in *evalvacija*, ki ju po potrebi prilagajamo, nujen proces in ne razkošje, ki se mu lahko nekdo izogne v fazi implementacije. Prav gotovo pa ni ritual, kot ga vidijo na mnogih instancah. Vodilna vprašanja, ki se pojavljajo na tem področju, so:

### KONTROLNI SEZNAM:

#### SPREMLJANJE IN EVALVACIJA

- ✓ Ali smo še vedno na pravi poti?
- ✓ Če bomo tako nadaljevali, ali bomo nazadnje prišli tja, kamor želimo?
- ✓ Ali še želimo priti tja? Ali želimo spremeniti smer? Zakaj?
- ✓ Kaj je treba storiti, da bi se vrnili na pravo pot?
- ✓ Kaj smo do sedaj že dosegli?
- ✓ Kaj je dokaz tega?
- ✓ Ali imamo kritično maso?
- ✓ Kaj smo se naučili iz vsega tega?

Vpeljevanje sprememb je zapleten proces, ki ima veliko skupnega s točkami ravnotežja, ki si jih lahko ogledamo v cirkusu. Če vrhovodec premočno obremeni nekatere mišice ali zanemari druge, bo izgubil ravnotežje. Seveda ni nobene škode, če stoji z obema nogama trdno na tleh. Toda kdo bi si želel gledati vrhovodca, ki točko izvaja na tleh. Lovljenje ravnotežja na vrvi, ki je razpeta več kot dvajset metrov nad zemljo brez zaščitne mreže, napravi njegovo točko vredno ogleda.

Na enak način mora šola, ki želi doseči odličnost, tvegati in pri tem zagotoviti uravnoteženost pogojev na najvišji ravni, ki jo lahko doseže. Za šolo, ki želi ohraniti svoje dosežke, je bolje, če spremeni omenjeno spretnost lovljenja ravnotežja v umetnost. *Trajnostni razvoj* pomeni stalno lovljenje ravnotežja.

## 8 TRAJNOSTNI RAZVOJ

Trajnostni razvoj je več kot le modna muha. Je edini cilj, ki upravičuje velik vložek časa, energije in virov v napore za doseganje sprememb. Če je res tako, kot nam pripoveduje Shelleyjeva pesem *Ozymandias*, po nekaj letih »ne ostane nič drugega razen teh orjaških razbitin«, kakšen je sploh smisel vsega? Potem gre zgolj za pripravljanje terena še bolj ciničnemu odnosu do prihodnjih reform, za samoizpolnjujočo prerokbo o neuspehu.

Trajnostni razvoj zahteva *akcijo* na dveh ravneh: na ravni šole in na ravni vzgojno-izobraževalnega sistema. Zato smo se raje odločili za termin *trajnostni razvoj* in ne za ožji pojem institucionalizacija, ki se pogosto pojavlja v literaturi o vpeljevanju sprememb.

Na ravni šole je naloga trajnosti utrditi dosežke, vključiti doseženi razvoj v obstoječi sistem načel in praks šole. Njegova naloga je institucionalizirati, zasidrati spremembe in obenem sprožiti nove pobude za spremembe, ki krepijo prejšnje, ki prispevajo h koherenci, kot je zapisano v poslanstvu šole. To pomeni »izkoristiti povečano verodostojnost za spreminjanje vseh sistemov, struktur in politik, ki se ne skladajo z vizijo« (Kotter, 1996), kar med drugim vključuje zapiranje vseh poti za pobeg, ki bi posameznikom omogočile vrnitev nazaj na »stare« načine vedenja.

Namesto niza ohlapno povezanih dejanj zahteva premišljeno politiko s strani šole. Politika pa pomeni imeti jasno vizijo in utrjen niz strategij in postopkov, s pomočjo katerih lahko dosežemo, da postane vizija dolgoročno izvedljiva. Šola, z razvito sposobnostjo za ustvarjanje politike ima uveljavljeno politiko na naslednjih področjih:

**KONTROLNI SEZNAM:**

**PODROČJA ŠOLSKE POLITIKE**

- ✓ učenje
- ✓ strokovni razvoj
- ✓ vodenje
- ✓ komunikacija
- ✓ sodelovanje
- ✓ skrb za kakovost
- ✓ samoevalvacija
- ✓ viri
- ✓ inovacije

Ne bomo se spuščali na vsa naštetá področja, če pa že, se ne bomo vanje podrobno poglabljali, saj smo jih obširno obravnavali v prejšnjih poglavjih.

Politika učenja vključuje vzpostavitev učeče se organizacije, ki predpostavlja strukturo in infrastrukturo za vodenje in podpiranje omenjenega učenja. Dejansko je mogoče politiko učenja udejanjiti le v *učeč se skupnosti*. Razlog za to je odlično ubesedil Gladwell (2000, str.173) »Če hočete izvesti temeljito spremembo prepričanj in vedenja posameznikov, morate ustvariti okoli njih skupnost, v kateri lahko svoja prepričanja udejanjajo, izražajo in negujejo.«

Vse, kar velja za učenje na splošno, velja tudi za strokovni razvoj. Strokovni razvoj in institucionalni razvoj gresta skupaj z roko v roki. Kolektivno učenje lahko izvajamo s pomočjo konstruktivnega dialoga, opazovanja pouka, dajanja in prejemanja povratnih informacij, kolegialnega coachinga, mentorstva učiteljem pripravnikom, skupnega načrtovanja, skupnega ocenjevanja dela učencev, akcijskega raziskovanja, timskega poučevanja ...

Vodstvena politika pa se po drugi strani nanaša na določanje smeri, izgradnjo vizije, motiviranje in vzpodbujanje, usklajevanje, podpiranje, ustvarjanja pogojev, odkrivanje vodstvenih kvalitét pri posameznikih, odkrivanje in vključevanje neformalnih vodij, porazdeljevanja vodenja ...

Pozoren bralec bo opazil, da se termin menedžment v tej knjigi pojavlja zelo redko, medtem ko je vodenje termin, ki se pojavlja povsod. Ne gre za to, da bi bil menedžment nepomemben. Če parafraziramo Johna Kotterja (1996), menimo, da potrebujemo manj menedžmenta in več vodenja, saj je večina sprememb preveč menedžirana in premalo vodena. Menedžment je posvečen načrtovanju, organiziranju in nadzoru. Vodenje pa je po drugi strani posvečeno motiviranju in navduševanju, vzpostavljanju občutka za smer, orientaciji posameznikov. Seveda menedžment dopolnjuje vodenje, vendar pa pričujoče delo meni, da je v praksi prisotnih več menedžerskih kot vodstvenih spretnosti.

## 8.1 Uravnotežanje pogojev

Tako v začetni fazi kot v fazi izvajanja smo se zadržali pri pogojih, ki so bistveni za udejanjanje globokih in trajnih sprememb. Trajnostni razvoj je mogoče doseči le, če te pogoje ohranimo v ravnotežju. Dotikajo se bistva človeškega vedenja in medosebnih odnosov.

Vendar pa zgoraj omenjeni pogoji ne obstajajo sami zase, zato se jih ne morete lotiti drugega za drugim in jih nato v tem vrstnem redu izločiti, ko jih izpolnimo. Prvič, predstavljajo procese, ne pa rezultatov. Drugič, vsi so med seboj povezani (Hoban, 2002), saj drug drugega prežemajo. Razlog leži v značilnosti postmoderne dobe, ki se odraža v fragmentaciji, saj je postal svet preveč zapleten, da bi ga lahko zajeli s pomočjo enodimenzionalnega modela. Tako družba kot šola sta zapletena organizma, v katerih druga na drugo vpliva množica realnosti. Če spremenimo enega od elementov, se začne spreminjati ves sistem.

Preprosta in neposredna paradigma vzrokov in učinkov nam ne more več ponuditi rešitev za kompleksne probleme, s katerimi se srečujemo. Za spremembe v vzgoji in izobraževanju to pomeni, da tradicionalno zaporedje, ki je sestavljeno iz načrtovanja-razumevanja-vpeljevanja-vrednotenja in ki nam je dalo pričakovani rezultat oziroma je imelo predvidljiv učinek na učence, ne deluje več. To pa tudi pomeni, da uporaba tehnik in orodij ne deluje več, če gre zgolj za nacionalne konstrukte, ki ne upoštevajo konteksta, v katerem prej omenjeni elementi vzajemno delujejo.

To je eden od glavnih razlogov, zakaj spremembe, izvedene od zgoraj navzdol, niso uspešne: pogosto je hiperracionalno, če se osredotočimo na strukture in ne upoštevamo subjektivnih realnosti udeležencev. Vlada z lahkoto sprejme odločitve o strukturah in procedurah, ki se nanašajo na sodelovanje učencev in staršev. Ali bo to vodilo do partnerstva udeležencev, do njihove povezanosti in načrtnega delovanja, ali pa do nasprotovanj in slabih odnosov, pa je odvisno od pogojev, ki vladajo na neki določeni šoli.

## 8.2 Vloga sistema

Predhodno poglavje je morda ustvarilo napačen vtis, da odgovornost za vzpostavljanje trajnostnega razvoja na šoli leži prav na njihovem pragu, ker so tu vodstveni tim, učno osebje in pomožno osebje. Vendar pa obstaja veliko število dejavnikov, ki jih šola v največji meri ne more nadzirati. To so družbenokulturno okolje učencev ali preprosto demografska sestava učencev in učiteljev (Hargreaves, 2005). Šola ne more kaj dosti vplivati na upadanje rojstev. V mnogih državah šole celo nimajo vpliva na to, katere učitelje bodo zaposlili.

Zadnji primer nas pripelje do vpliva sistema na učinkovitost reforme. Trajnostni razvoj je mogoče doseči, le če vzgojno-izobraževalni sistem ponuja možnosti za to. Odgovornost šolskih oblasti pa je celo še večja, saj je nemogoče izvesti obsežne reforme le s pomočjo strategij, ki potekajo od spodaj navzgor. Oblasti lahko pripomorejo k trajnostnemu razvoju tako, da sprejmejo podporne ukrepe, ki šolam omogočajo delo na stalnih izboljšavah. Glede tega imajo vlade na voljo tri instrumente: zakonodajo ter predpise, financiranje in nadzor. Oblasti morajo skrbno izdelati predpise, ki šolam omogočajo potrebno avtonomijo, obenem pa morajo zagotoviti vire, ki omogočajo polno izrabo te avtonomije. Avtonomija ne pomeni le prenašanje odgovornosti na šole.

David Hopkins (predavanje VLOR, 2004) v omenjeno vladino košarico ukrepov dodaja zanimivo nalogo: glede na spremembo paradigme, ki je povezana s samo naravo učenja in pomena vseživljenjskega učenja, trdi, da »mora sistem sočasno ustvariti znanje in zaupanje učencev (in njihovih staršev), da bodo prevzeli odgovornost za svoje lastno učenje.« To obsega razvoj kurikula, ozaveščanje in prilagoditev uradne retorike.

Vlogo sistema je v tej knjigi na široko obdelal Pieter Leenheer, zato bi želel zaključiti z opozorilom, da vlada pogosto izničuje že vložene napore šol, da bi vpeljale trajnostne izboljšave na področju učenja učencev, in na ta način postavlja na kocko možnosti mladih ljudi, da bi postali vseživljenjski učenci.

To se dogaja ob poskusih vsiljevanja standardizacije. Ko predpisujejo kazalnike, merila, preverjanje in sistem nadzora kakovosti, vzgojno-izobraževalne oblasti po vsej Evropi poskušajo omejiti zapleteno stvarnost na tisto, kar je mogoče meriti in primerjati ne glede na kontekst (Standaert, 2004). Standardizacija je način, na katerega se oblast spopada s kompleksnostjo, namesto da bi jo priznala

in se neposredno soočila z njo, tako kot to počnejo praktiki. S pomočjo tako omejenega pogleda ustvarjajo lažni občutek varnosti in vladam dajejo iluzijo, da imajo vse pod nadzorom. To je eno glavnih sporočil BASIC-a vzgojno-izobraževalnim oblastem nasploh ter še posebej Evropski komisiji in parlamentu.

Trajnost je več kot le utrjevanje dobre prakse, je več kot zgolj spreminjanje šole v profesionalno učečo se skupnost, ki ima velike sposobnosti za oblikovanje politike. Z vidika odgovornosti šole do družbe ima trajnostni razvoj ekološko dimenzijo. To vprašanje je raziskovala Jane Jones v članku na koncu te knjige, v katerem močno zagovarja ekološki pristop k izobraževanju.

## **9 LITERATURA**

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*, Cambridge: Polity Press.

Gladwell, M. (2000). *The tipping point: how little things can make a big difference*, London: Little Brown.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, changing times*, London: Cassell.

Hargreaves, A. in Fink, D. (2005). *Sustaining Leadership*, Jossey Bass.

Hargreaves, D. in Hopkins, D. (1991). *The empowered school*, London: Cassell.

Hoban, G. (2002). *Teacher learning for educational change*, Buckingham: Open University Press.

Hopkins, D. (1994). Ainscow, M. in West, M. (1994). *School improvement in an era of change*, London: Cassell.

Hopkins, D. (2004). *Lecture Vlaamse Onderwijsraad*, Briselj.

Kotter, I. (1996). *Leading Change*, Boston: Harvard Business School Press.

Senge, P. (1999). *The Dance of Change. The Challenges to Sustaining Momentum in Learning Organisation*, New York: Doubleday.

Standaerst, R. (2004). *Europe and the Quality in European Education*. V: Schollaert, R. (ur.), *The Keys to the treasure Within: Learning and Leadership in School*, Antwerp: garant.

# Šolski razvojni tim\*

Tanja Rupnik Vec

Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti, vpeljevanje sprememb v kolektive in profesionalna rast in razvoj učiteljev so trije vidiki istega procesa v šoli. Če se šolski kolektiv namreč poda na pot raziskovanja *kakovosti* svojega dela, v tem procesu identificira svoja močna in šibka področja. Temu praviloma sledijo dejavnosti, ki ohranjajo ali utrjujejo močna področja in prizadevanja, da bi v svojo prakso vnesli *spremembe*, ki bi omogočile preseganje šibkosti. Šolski kolektiv in vsak posamezni učitelj v njem torej stopi na pot samoraziskovanja, samoevalvacije in načrtnega in sistematičnega *razvoja in rasti*. Postaja učeča se skupnost, ki jo odlikuje pet ključnih področij organizacijskega učenja (Senge, 2001):

- *Osebno obvladovanje*

Učitelji v učeči se šoli si prizadevajo, da bi oblikovali koherentno podobo osebne vizije (oblikujejo in ubesedijo jasno in podrobno predstavo o tem, kaj želijo doseči) vzporedno z realistično oceno trenutnega stanja. Napetost med aktualnim in želenim predstavlja gibalno, ki posameznika potiska v smeri samoraziskovanja in profesionalne rasti.

- *Skupna vizija*

Člani kolektiva razpravljajo o svojem poslanstvu, o skupnem namenu. Oblikujejo skupno predstavo prihodnosti, ki jo ubesedijo, preoblikujejo v akcijske cilje in jo uresničujejo. Načrtujejo prakse in strategije, ki jim bodo omogočile realizacijo teh ciljev.

- *Mentalni modeli*

Učitelji v učeči se šoli nenehno razmišljajo o svoji praksi, jo sistematično raziskujejo in izboljšujejo. V procesih samorefleksije in raziskovanja ozaveščajo prepričanja in predpostavke (mentalne modele), ki so v temelju njihovih zaznav in odločitev v razredu. Raziskovanje mentalnih modelov omogoča natančnejšo opredelitev realnosti. Ker je večina mentalnih modelov nezavednih, je izjemno pomembno, da učeča se šola ustvari varno okolje, v katerem lahko ljudje konstruktivno spregovorijo o neprijetnih in 'nevarnih' temah.

- *Učenje v timu*

Skozi dialog in večje razprave preoblikujejo učitelji v majhnih skupinah svoje kolektivno mišljenje, mobilizirajo energijo in načrtujejo dejavnosti, da bi dosegli skupni cilj. Učenje in reševanje problemov v majhnih skupinah je učinkovitejše, saj je sposobnost skupine višja, kot je vsota sposobnosti posameznih članov. Učeča se organizacija organizira timsko učenje na vseh nivojih.

- *Sistemska mišljenje*

Na tem področju se ljudje učijo bolje razumeti medsebojno odvisnost in spremembe, kar jim omogoči, da bolje nadzorujejo posledice svojih dejanj. Sistemska mišljenje je pomembna praksa, ki omogoča raziskovanje poti za najbolj učinkovito spremembo.

V teh procesih šolski kolektiv raziskuje, ozavešča in spreminja lastno kulturo, ki jo Schein (2004) opredeljuje kot »vzorec temeljnih predpostavk, ki si ga delijo člani neke skupine in je bil naučen v procesu reševanja problema prilagajanja zunanemu okolju in notranje integracije in ki je bil zadosti učinkovit, da je bil zaznan kot veljaven, torej tisti, ki ga je treba posredovati novim članom skupine kot pravilen način zaznavanja, razmišljanja in občutenja v odnosu na te probleme.« (str. 17)

Procese raziskovanja šolske stvarnosti, učenja drug od drugega in s tem profesionalne rasti posameznega učitelja pa vodi, usmerja in podpira šolski razvojni tim. To lahko počne bolj ali manj spretno in učinkovito, kar vpliva na končni izid. V tem prispevku raziskujemo, kakšna je vloga šolskega

\* Objavljeno besedilo je del obsežnejšega besedila z naslovom Vloga šolskega razvojnega tima v procesih zagotavljanja kakovosti v šoli, vpeljevanja sprememb in profesionalne rasti posameznega učitelja, ki je bil objavljen v: Zorman, M. (ur.). (2006) Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni šoli in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja. Gradivo za razvojno načrtovanje. Program Phare 2003 – vseživljenjsko učenje. Ljubljana: ZRSŠ, MŠŠ. Zaradi vsebinske relevantnosti ga objavljamo tudi na tem mestu.

razvojnega tima v procesih raziskovanja šolske stvarnosti in kako lahko člani tima učitelje podpirajo v procesih raziskovanja lastne prakse, v procesih kritične samorefleksije, ki je temelj profesionalnega učenja in rasti.

## 1 Kakšna je vloga ŠRT?

Ob začetku vsakega novega procesa oz. dejavnosti, v katero vstopajo različni posamezniki, je pomembno najprej opredeliti vloge in odgovornosti vpletenih, opredeliti cilje in nato dejavnosti, ki iz teh smiselno sledijo. Neučinkovitost tima je namreč pogosto posledica prav nejasne usmeritve oz. nejasnih ciljev in odgovornosti posameznikov. V tem razdelku opredeljujemo delitev vlog in odgovornosti v procesih ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v šoli oz. razvoja organizacije in zaposlenih v njej na najbolj splošni ravni.

V najširšem smislu sta odgovornost ravnatelja in šolskega razvojnega tima predvsem vodenje, usmerjanje in podpora učiteljem v raziskovanju lastne stvarnosti oz. ustvarjanje okoliščin za vpeljevanje spremembe: *spodbujanje kritične refleksije članov učiteljev*.<sup>1</sup> To vključuje raznovrstne dejavnosti, v splošnem pa: spremljanje dogajanja, podporo kolektivu, odziv na nastale probleme, evalvacijo učinkov ter nadaljnje načrtovanje na temelju evalvacije.

Temeljna odgovornost učiteljev pa je konstruktivno sodelovanje v dejavnostih, ki jih šolski razvojni tim spodbuja z namenom vpeljati spremembo oz. kritično refleksijo lastne prakse, ki vključuje ozaveščanje in preverjanje utemeljenosti lastnih prepričanj ter eksperimentiranje na temelju novih spoznanj.

Pod kakšnimi pogoji in na kakšne načine posamezni udeleženci uresničujejo svoje odgovornosti?

### *Ravnatelj*

uresničuje svojo vlogo in odgovornosti v procesu vpeljevanja spremembe, kadar:

- verjame v smiselnost spremembe, natančno razume spremembo in procese, ki vodijo do le-te;
- izraža pozitivno stališče do sprememb oz. temeljnih dejavnosti, ki jo omogočajo (refleksija, dialog, raziskovanje lastne prakse), utemeljuje potrebnost spremembe in procesov, ki vodijo do le-te;
- vodi brez strahu in prisile (spodbuja, prepušča odgovornost, vabi k sodelovanju, pomaga, podpira, izraža interes za učitelja);
- spodbuja kritično refleksijo članov tima in učiteljev;
- vstopa v nenehen dialog z učitelji o kakovosti njihovega dela ter o spremembi, spodbuja dialog med učitelji;
- vodi šolski razvojni tim ali je njegov dejaven član (redna srečanja: razprave o problemih, reševanje le-teh).

### *Razvojni tim šole*

Svojo vlogo in odgovornost lahko šolski razvojni tim uresničuje, če njegovi člani:

- verjamejo v smiselnost spremembe, natančno razumejo spremembe in procese, ki vodijo do le-te;
- izražajo pozitivno stališče do spremembe;
- izražajo pozitivno stališče do temeljnih dejavnosti, ki spremembo omogočajo (refleksija, dialog, raziskovanje lastne prakse), utemeljujejo potrebnost spremembe;
- na raznovrstne načine spodbujajo kritično refleksijo učiteljev;
- vstopajo v nenehen dialog z učitelji, spodbujajo dialog med njimi: organizirajo delavnice, zaznavajo probleme in se odzivajo nanje, spodbujajo samoevalvacijo učiteljev;
- skupaj z učitelji načrtujejo (določajo prioritete, opredeljujejo cilje), vpeljujejo spremembe (načrtujejo in organizirajo dejavnosti za doseg ciljev), vrednotijo (načrtujejo in izvajajo evalvacijo);
- skrbijo za kontinuiteto procesa vpeljevanja spremembe;

<sup>1</sup> Kritična refleksija je temeljni pogoj za relevantno spremembo na nivoju temeljnih prepričanj in vrednot učitelja, ki je pogoj za spremembo na nivoju ravnanja v razredu. Natančnejša razprava in utemeljitev pomena in vloge kritične refleksije je v izvornem besedilu (Rupnik Vec, 2006).



- so pripravljene na samoevalvacijo; skrbijo za lastno učinkovitost (samorefleksija, reševanje konfliktov v timu ...);
- sodelujejo z zunanjimi strokovnjaki, ki lahko prispevajo h kakovosti dela šolskega razvojnega tima (konzulenti, moderatorji, supervizorji), kolektiva (predstavniki raznovrstnih izobraževalnih institucij) ali posameznega učitelja (dialog s strokovnjaki); so vezni člen v razmerju zunanji svet (strokovna in laična javnost) – šola.

#### *Učiteljeva odgovornost v procesih zagotavljanja kakovosti šole in vpeljevanja sprememb*

- visoko vrednoti znanje;
- je naravnana na vseživljenjsko učenje: nenehno stremi k kritični refleksiji lastnega razmišljanja, doživljanja in ravnanja;
- se konstruktivno vplete v dejavnosti, povezane z vpeljevanjem spremembe (dialog, refleksija, raziskovanje);
- si prizadeva za razumevanje spremembe;
- izraža dvome in probleme, vendar jih skuša presežati;
- si prizadeva za profesionalni razvoj (se izobražuje: bere sodobno strokovno literaturo s svojega predmetnega področja in pedagoško-psiholoških ved, raziskuje lastno prakso, se samovrednoti, presega šibkosti);
- sodeluje oz. se uči (sam, v timu);
- išče in uporablja novo znanje.

## **2 Kdo naj bo član šolskega razvojnega tima?**

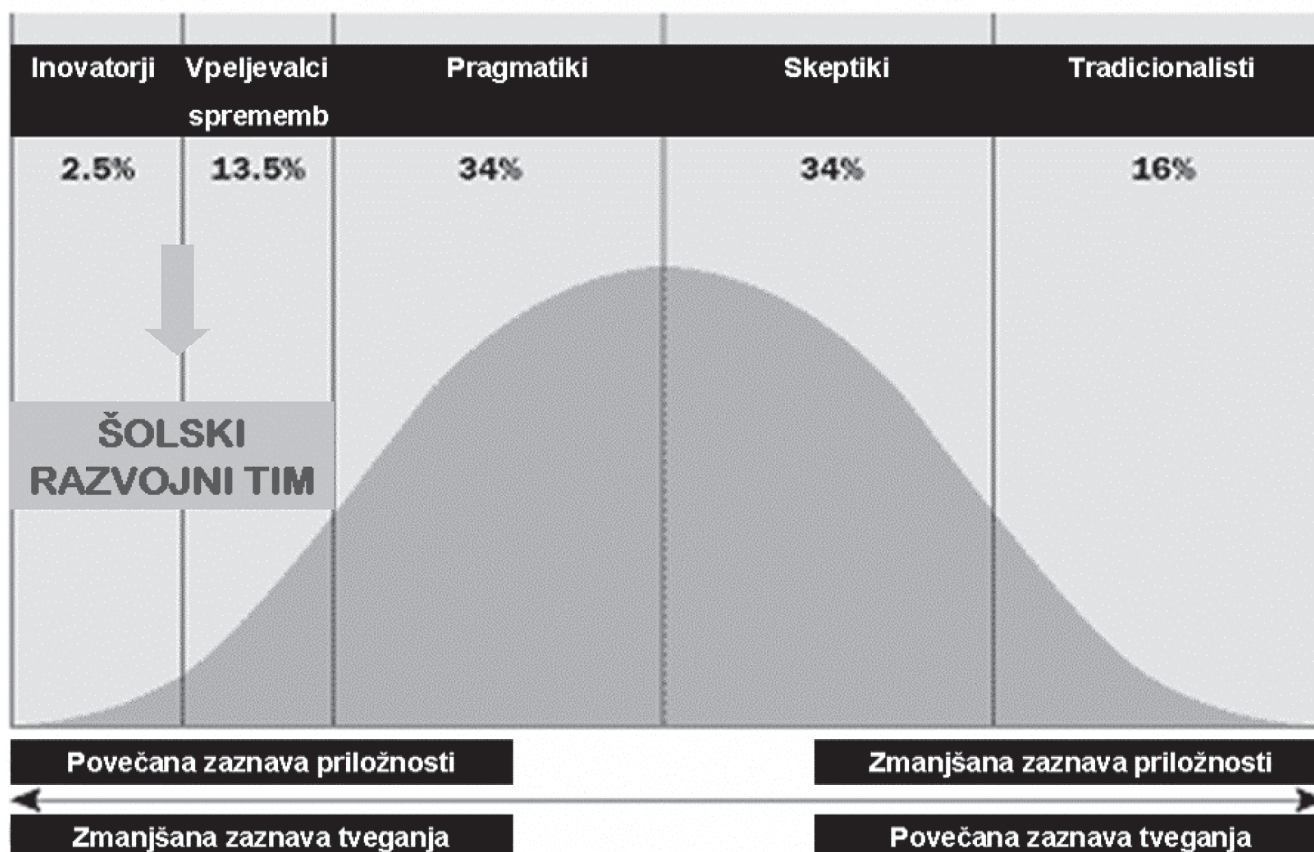
V šolski razvojni tim se običajno vključijo tisti člani kolektiva, ki so najbolj pripravljene na vpeljevanje sprememb, tisti, ki jim rečemo inovatorji in vpeljevalci sprememb.

Najpomembnejši član šolskega razvojnega tima je ravnatelj, ki razvojni tim tudi oblikuje. Lahko nastopa v vlogi vodje ali pa vodenje tima poveri kolegu, sam pa je zgolj pasiven član. Četudi ostaja pasiven (v smislu neprevzemanja posameznih kompleksnejših nalog, npr. organiziranja in izvajanja delavnic, vodenja podpornih skupin itd.), je pomembno, da podpira idejo, se zanjo zavzema in jo zastopa pred drugimi člani kolektiva.

Pri izbiri članov šolskega razvojnega tima naj ravnatelj upošteva njihove prihodnje vloge in odgovornosti, predvsem pa odprtost za novosti oz. naravnost in pripravljenost za samorefleksijo, raziskovanje in spreminjanje lastne prakse, učenje. Člani šolskega razvojnega tima delujejo kot model, zato je pomembno, da izražajo razvojno naravnost in poudarjajo potrebo po vpeljevanju sprememb.

Ena pomembnejših vlog članov šolskega razvojnega tima je vodenje podpornih skupin v šoli (glej spodaj). Zato je smiselno, da pri izbiri ravnatelj upošteva tudi ta kriterij in izbere ljudi, ki so kooperativni in izkazujejo raznovrstne veščine komunikacije in vodenja. Pomembno je, da so izbrani člani s kolektivom povezani, da vzbujajo spoštovanje in zaupanje oz. da jih kolegi sprejemajo in cenijo, saj bodo le tako lahko pristajali na njihovo vlogo vodje. Hkrati je pomembno, da se člani šolskega razvojnega tima od kolektiva ne 'odmaknejo', saj bi takšno ravnanje na člane kolektiva delovalo odbijajoče.

# PRIPRAVLJENOST NA SPREMEMBE



Slika 5: Kdo naj bi bili člani šolskega razvojnega tima?

Vir: Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations (1995, 5th ed. 2003)*. New York: Free Press. – priredba Katja Pavlič Škerjanc

## 3 Člani šolskega razvojnega tima v vlogi vodij raznovrstnih razvojnih skupin na šoli<sup>2</sup>

Več avtorjev (npr. Senge, 2000; DiBella in Nevis; 1998, Lieberman, 1995) poudarja, kako pomembno je v organizacijah oblikovati okoliščine, v katerih se ljudje učijo drug od drugega. Če naj bi bilo učenje učiteljev zares učinkovito, pravi Liebermanova, morajo imeti le-ti priložnost razpravljati, razmišljati, preizkušati in tako brusiti svojo prakso. To pa pomeni, da morajo biti vključeni v učenje, razvoj in uporabo novih idej z učenci, kar lahko dosežemo na več načinov (Lieberman, prav tam):

- z oblikovanjem novih *vlog*, npr. učitelj – raziskovalec, učitelj – vodja, učitelj – kritični prijatelj,
- z oblikovanjem novih *struktur*, npr. skupin za reševanje problemov, timov odločanja, supervizijskih skupin itd.,
- z oblikovanjem novih *nalog*, npr. pisanje člankov, poročil, navodil; učenje o ocenjevanju, oblikovanje standardov; analiza primerov; pisanje primerov dobre prakse;
- z oblikovanjem *kulture raziskovanja*, v kateri se profesionalno učenje pričakuje in si ga učitelji želijo; dejavnosti, usmerjene na profesionalni razvoj, postanejo temeljna sestavina vsakdana učitelja in šole.

Ena izmed možnosti za intenziviranje profesionalnega razvoja je učenje učiteljev v majhnih skupinah, oblikovanih v šoli. Člani le-teh se med letom redno srečujejo z namenom, da bi v tej sestavi razmišljali

<sup>2</sup> V nadaljevanju predstavljamo različne vidike delovanja podpornih skupine. Vse zapisano velja tako za delo v šolskih razvojnih timih kot za delo v razvojnih skupinah učiteljev, ki jih vodijo člani ŠRT.

o svojem delu, o tem razpravljali, izmenjali poglede in izkušnje, reševali aktualne probleme, akcijsko raziskovali in si kritično prijateljevali oz. da bi se na raznovrstne načine vzajemno spodbujali in podpirali v procesu profesionalne refleksije, ob tem pa se drug od drugega učili. S tovrstnim skupnim delom uresničujejo člani kolektiva (vsaj) tri dimenzije učeče se organizacije: raziskovanje lastnih mentalnih modelov, večanje osebne učinkovitosti in učenje drug od drugega v timu. Skupine vodijo oz. moderirajo člani šolskega razvojnega tima (zato je pri izbiri članov ŠRT pomembno, da ravnatelj upošteva tudi to).

Na šoli lahko oblikujemo raznovrstne skupine glede na specifične cilje, npr.:

- akcijskoraziskovalne skupine (v katerih se učitelji podpirajo v procesu akcijskega raziskovanja ali celo sodelovalno akcijsko raziskujejo),
- diskusijske (v katerih učitelji, na temelju prebrane strokovno-teoretske literature razpravljajo in raziskujejo nove možnosti delovanja),
- na probleme naravnane skupine (tudi podporne skupine): so skupine, v katerih člani obravnavajo aktualne probleme, s katerimi se srečujejo pri svojem delu.<sup>3</sup>

Vsaka skupina sicer sledi več ciljem hkrati, npr. v akcijskoraziskovalni skupini so posamezna srečanja namenjena razpravi o prebranem ali reševanju aktualnega problema kolega, v ospredju pa ima skupina splošni cilj (več o ciljih glej spodaj).

Za učinkovito delovanje skupine je pomembno: redno srečevanje, stalnost skupine in vnaprej dogovorjen in odmerjen čas. *Redna srečanja* so pomembna predvsem iz skupinskodinamičnega vidika, saj članom skupine omogočajo, da vzpostavijo medsebojno zaupanje. To je pogoj za sprejemanje tveganja, ki ga vključuje samorazkrivanje in odprto razmišljanje o svojih prednostih in šibkosti. Iz istega razloga je pomembna tudi *stalnost skupine*, saj prihod novih članov zamaje mrežo obstoječih odnosov in vpliva na doživljanje drugih članov. Novinec predstavlja 'neznanko', zaradi katere se skupinski proces lahko vrne na začetek (glej poglavje o razvoju skupine). Vnaprej *dogovorjen* in smiselno odmerjen čas pa vpliva na rednost sestajanja skupine in možnost skupine, da na srečanju spelje skupinski proces. Najučinkovitejša možnost je umestitev časa za delo skupin v šolski urnik. Posamezno srečanje naj nikdar ne traja manj od dveh šolskih ur.

Vodenje takšne skupine je kompleksna naloga, ki jo dodatno otežuje dejstvo, da učitelj vodi in moderira skupino kolegov. Znajdejo se v novih vlogah, ki vodijo v preoblikovanje odnosov in oblikovanje novih medsebojnih pričakovanj. Vodenje zahteva vrsto veščin, pa tudi ustrezno socialno-emocionalno pripravljenost za tovrstno delo. Pred prevzemom skupine je smiselno, da se vodja na vodenje pripravi. Pri tej pripravi je smiselno, da razjasni svoja pričakovanja in svojo vlogo v skupini, razmisli o stilu vodenja skupine, o svojih pričakovanjih v odnosu do skupine, svojih veščinah, ki jih ima ali pa bi jih še moral razviti, morebitnih dilemah in skrbeh, tudi željah itd.

### 3.1 Cilj skupine

Eno pomembnejših vprašanj, s katerim se mora soočiti bodoči vodja katere koli skupine, je **jasnost cilja** skupine. Večina dejavnosti in veščin vodje (npr. načrtovanje skupine, vzdrževanje 'rdeče niti' razprave itd.) namreč temelji prav na njegovem razumevanju namena skupine. Namen se nanaša na razlog sestajanja skupine oz. na konkretne cilje, ki jim skupina sledi. (Jacobs in sod., 2002, str. 49) Ključnega pomena je, da so cilji jasni tako vodji kot članom skupine in da so zanje smiselni in pomembni. Jasnost ciljev omogoča vodji, da smiselno usmerja delo skupine in vzdržuje smer pogovora. To počne tako, da predlaga ustrezne dejavnosti, postavlja relevantna vprašanja in preprečuje nepomembne razprave.

<sup>3</sup> Te skupine so zares učinkovite šele, ko imajo člani za seboj izkušnjo, ko so v procesu reševanja problema vodeni in tako obvladajo raznovrstne metode reševanja problemov (npr. učitelji, ki imajo izkušnjo v superviziji). V teh skupinah – ob prej omenjenem pogoju jih lahko imenujemo intervizijske skupine – lahko občasna navzočnost zunanjega supervizorja močno pospeši skupinski proces in učenje članov skupine.

Pomembno je, da vodja na prvem srečanju spodbudi proces razjasnjevanja ciljev, še učinkoviteje pa je, če člane skupine povabi k sooblikovanju le-teh. Učinkovit vodja pa skrbi tudi za cilje posameznega srečanja, s tem da jih jasno ubesedi, preveri ali so za člane sprejemljivi, po potrebi spodbudi preoblikovanje le-teh, kasneje pa vzdržuje rdečo nit v smeri njihove uresničitve.

Temeljni cilji podpornih skupin v šoli v procesu vpeljevanja sprememb so lahko raznovrstni, odvisni tudi od strategije vpeljevanja spremembe. Ti splošni cilji so lahko: oblikovanje in prevetritev lastne filozofije poučevanja, sodelovalna izvedba akcijske raziskave, medsebojna podpora in kritično prijateljevanje v individualno izvajanih akcijskih raziskavah, reševanje konkretnih problemov (npr. disciplinskih, didaktičnih itd.), izpeljava konkretne naloge (projekta, npr. medpredmetno povezovanje) itd. Splošni cilj skupine je na posameznem srečanju razgrajen na podcilje. Poleg splošnega vsebinskega cilja pa je s skupinskodinamičnega vidika pomembno, da so deli posameznih srečanj namenjeni tudi:

- medsebojnemu informiranju,
- zabavi,
- vzpostavljanju zaupanja,
- razpravi o procesih v skupini (kaj se dogaja med člani skupine),
- razpravam o raznovrstnih temah, ki so zanimive za člane skupine itd.

V poglavju o strukturi posameznih srečanj skupine smo zapisali več o tem, kako uresničujemo posamezne cilje skupine.

### 3.2 Pravila oz. smernice delovanja skupine

Drugi pogoj za učinkovito delovanje skupine so jasna, ubesedena in s soglasjem oblikovana pravila oz. smernice, ki uravnavajo medosebno dogajanje v skupini. Pomembno je, da vodja spodbudi razpravo o ponujenih smernicah ali da udeležence povabi, da te smernice sooblikujejo. V ta namen ima na voljo različne tehnike. Lahko sam predlaga nekaj ključnih smernic, spodbudi razpravo o le-teh, nato pa člane skupine povabi, da predlagani seznam dopolnijo. Ali pa skupino najprej povabi, da oblikuje seznam smernic, ključne smernice, ki v tem seznamu morda manjkajo, pa na koncu predlaga sam (glej Rupnik Vec, 2006).

Katera so specifična vedenja, ki spodbujajo ali zavirajo učinkovitost skupine? Različni avtorji predlagajo raznovrstna pravila sodelovanja v skupini. Le-ta do določene mere pogojuje tudi cilj skupine. Ogorevc – Vagnerjeva (2005) predlaga preprost niz temeljnih vodil, ki omogočajo učinkovito sodelovanje v skupini:

- »Vsi smo enakopravni.
- Poslušamo.
- Vsi aktivno sodelujemo.
- Spoštujemo mnenja drugih.
- Spoštujemo in upoštevamo različnost.«

Prepričljiv niz temeljnih pravil vedenja, ki povečujejo učinkovitost skupine, predlaga Schwarz. (2005, str. 61–67) Opisujejo specifična vedenja, ki odražajo temeljne vrednote in predpostavke modela vzajemnega učenja (glej zgoraj v besedilu). Moderator oz. vodja skupine jih lahko uporabi v tri namene:

- kot *diagnostično* orodje: s pomočjo teh pravil prepozna neučinkovita vedenja in se nanje smiselno odziva,
- kot *učno* orodje: pravila, ki jih predlaga skupini in jih skupina 'posvoji', oblikujejo nov set pričakovanj članov skupine o tem, kako naj medsebojno sodelujejo, da bodo učinkovitejši,
- kot *smernice* lastnemu ravnanju v skupini: pravila uporabljajo z namenom, da bi bil pri vodenju skupine bolj učinkovit.

Prvo temeljno pravilo: *Preverjajmo predpostavke in sklepe.*

Ljudje nenehno osmišljamo dogajanje. Pri tem izvajamo raznovrstne sklepe in izhajamo iz določenih predpostavk. Predpostavke so nepreverjene trditve, ki jim posameznik v naprej verjame in jih obravnava kot nesporno dejstvo. Nekatere teh predpostavk ali sklepov so napačne, zato je pomembno, da jih obravnavamo kot hipoteze in v dialogu preverjamo njihovo verjetnost.<sup>4</sup>

Drugo temeljno pravilo: *Delimo vse relevantne informacije.*

Relevantne informacije so podatki, ki se nanašajo na problem ali vsebino, ki je predmet razprave v skupini. Vključujejo tako informacije, ki podpirajo neko stališče, odločitev, kot tudi tiste, ki jo spodbijajo, pa tudi čustva, ki jih člani skupine doživljajo drug do drugega in do delovne naloge.

Tretje temeljno pravilo: *Uporablajmo specifične primere in usklajujmo pomene ključnih pojmov.*

Tretje pravilo spodbuja člane, da se sporazumevajo jasno in natančno, da izmenjujejo detaljne informacije, ne zgolj splošnih, nejasnih trditev. Tako zagotavljajo učinkovitejše sporazumevanje, zmanjšajo verjetnost nesporazumov in drug drugemu omogočajo izmenjavo veljavnih podatkov.

Četrto temeljno pravilo: *Pojasnjujmo svoje sklepanje in namene.*

To pravilo pomeni, da člani skupine pojasnjujejo drug drugemu razloge za svoje komentarje, vprašanja ali dejanja. Hkrati je pomembno, da pojasnjujejo drug drugemu miselne procese, ki so v temelju sklepov, izpeljanih iz določenih podatkov, predpostavk in vrednot. Ta izmenjava predstavlja priložnost za učenje drug od drugega, saj oblikuje posameznik natančnejši vpogled v logične procese in argumente drugih, kar je dragoceno predvsem takrat, kadar se razlikujejo od njegovih.

Peto temeljno pravilo: *Osredotočimo se na interese, ne na stališča.*

Tudi to pravilo se nanaša na izmenjavo pomembnih informacij, saj usmerja člane skupine, da raziskujejo interese, želje in potrebe, ki so v temelju stališč in rešitev, za katere se v procesu reševanja problemov in odločanja zavzemajo. To jim omogoča, da pri sprejemanju odločitev v največji možni meri upoštevajo vse izpostavljene interese.

Šesto temeljno pravilo: *Uporablajmo zastopstvo in preiskovanje.*

Izmenična uporaba zastopstva in preiskovanja poteka v treh korakih: 1) posameznik najprej pojasni svoje stališče, interese ter miselni proces, na temelju katerega je to stališče izoblikoval, 2) povabi druge, da pojasnijo svoje stališče, in 3) drugim omogoči, da z vprašanji nadalje preiskujejo njegovo. Ta procedura, ki usmerja skupino, da preiskuje možne razloge razlik v sklepih (različne predpostavke, različne podatke, vrednote, prioritete itd.), zagotavlja intenzivno, usmerjeno izmenjavo mnenj in priložnost za učenje in poglobljeno obravnavo tematike.

Sedmo pravilo: *Skupno oblikujmo naslednji korak in določimo načine preverjanja nesoglasja.*

To pravilo izpostavlja pomen sodelovalnega oblikovanja ciljev, vsebine in načinov dela v skupini. Posameznik je vabljen, da izpostavi svoje stališče in pogled na to, kako bi bilo smiselno nadaljevati delo, vključno s svojimi interesi, relevantnimi informacijami, sklepanjem in nameni, nato pa raziskuje mnenja drugih članov in jih vabi v proces skupnega odločanja o naslednjem koraku (o čem bomo razpravljali, kdaj, kako bomo spremenili temo itd.).

Osmo pravilo: *Razpravljajmo o temah, za katere se nam zdi, da o njih ni moč razpravljati.*

Teme, o katerih ni moč razpravljati, so tiste, ki so pomembne za skupino, ki lahko znižujejo učinkovitost skupine in za katere ljudje verjamejo, da o njih ni mogoče razpravljati ne da bi to povzročilo obrambno vedenje članov skupine in druge negativne posledice. Če ob uporabi tega pravila upoštevamo vsa prejšnja, lahko zmanjšamo nivo obrambnega vedenja.

<sup>4</sup> Več o implicitnih predpostavkah in njihovi vlogi v procesu sklepanja in oblikovanja rešitev lahko preberete v Rupnik Vec in Kompare (2006): Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja večšin kritičnega mišljenja.

Deveto pravilo: *Uporabljam način odločanja, ob katerih bomo oblikovali občutek pripadnosti.*

Notranja zavezanost odločitvi pomeni, da član skupine verjame vanjo, jo zaznava kot svojo in si bo zato prizadeval, da bi jo uresničil. Stopnja, v kateri člani skupine doživljajo notranjo zavezanost posamezni odločitvi, pa je deloma odvisna od načina, na katerega je le-ta sprejeta.

Vroom (2000) razlikuje pet stilov odločanja, ki jih poimenuje »odloči«, »posvetuj se individualno«, »posvetuj se s skupino«, »moderiraj« in »delegiraj« (str. 84). Učinkovitost, s katero skupina uresničuje odločitev, je odvisna od stopnje zavezanosti le-tej, ta pa je višja, če aktivno sodelujejo v procesu odločanja.

Tako oblikovana pravila ustvarjajo okolje, v katerem učitelji zavestno uresničujejo vrednote *modela II teorije-v-uporabi* (Argyris, 2002, glej predstavitev v prvem poglavju), ki predstavlja enega izmed razvojnih ciljev vsakega posameznika.

Iz perspektive avtorice prispevka sta pomembna še dva dogovora oz. dve pravili: dogovor o *diskretnosti* in dogovor o tem, kako naj bo oblikovana *konstruktivna povratna informacija*. Razpravljanje o obojem prispeva k občutku varnosti in vzpostavljanju zaupanja v skupini. Članom namreč omogoča, da razjasnijo svoja pričakovanja in želje o tem, o čem je dovoljeno razpravljati z ljudmi zunaj skupine in kako želijo biti obravnavani, kadar jim drugi sporočajo, kako jih zaznavajo in doživljajo. Oba dogovora sta še posebej pomembna v skupinah, katerih temeljni cilj je kritična refleksija (akcijskoraziskovalne skupine, skupine reševanja problemov itd.). Vsebinsko končnega dogovora o diskretnosti oblikuje skupina, pomembno pa je, da o tem spregovori.

Pravila oblikovanja konstruktivne povratne informacije – tudi o teh je smiselno razpravljati v fazi sklepanja dogovora o sodelovanju – glej v razširjenem besedilu (Rupnik Vec, 2006).

### 3.3 Stili vodenja skupine

Kadar rešujemo probleme ali sprejemamo odločitve, vedno naletimo na dve temeljni vprašanji: 1) *Katera* rešitev je najboljša oz. katera odločitev naj bo uresničena? 2) *Kako* naj sploh oblikujemo dobro rešitev oz. sprejememo odločitev, ki ji bodo zavezani vsi, ki jih zadeva? *Kako in koga* naj vpletemo v proces odločanja in reševanja problemov?

Če prva skupina vprašanj zadeva *vsebinsko*, pa se druga skupina vprašanj nanaša na *proces* odločanja in reševanja problemov. Ta je ključen saj sodoloča tako kakovost odločitev kot tudi zavezanost vseh vpletenih v fazi udejanjanja le-teh. Nema lokrat se namreč zgodi, da odlične rešitve niso udejanjene, ker jih tisti, ki naj bi jih uresničili, ne sprejmejo za svoje.

Klasična psihološka literatura največkrat navaja delitev stilov vodenja Lewina in sod. (Lewin, Lippitt in White, 1939, po Rot, 1983): avtokratično, demokratično in *laissez fair*.<sup>5</sup> V svojih raziskovanjih so ti avtorji preverjali predpostavko, da različni načini vodenja skupine vplivajo na vzdušje v skupini, odnos članov do skupine in odnose med člani skupine. Kot *avtokratski stil* so opredelili način, pri katerem vodja sam načrtuje aktivnosti, sam odloča, članom deli kratkotrajne naloge, jih hvali in graja brez obrazložitve in jim ne sporoča, kaj jih čaka v prihodnosti. *Demokratiški stil* je tisti, pri katerem vodja načrtuje in odloča na temelju posvetovanja s skupino, članom nudi alternative za dejavnosti (oni pa sami izbirajo naloge in sodelavce), objektivno vrednoti učinke dela in na temelju objektivnih kriterijev hvali in graja. Za tretji način vodenja, tj. *laissez fair* (liberalno) vodenje, pa je značilno, da vodja prepusti skupini, da cilj uresniči po svoje, za učinek ni niti pohvaljena niti grajana, če pa kdo želi pomoč, mu je vodja na voljo. Raziskovalci so ugotovili, da omenjeni načini vodenja dejansko vplivajo na vedenje in doživljanje članov v skupini. Na avtokratsko vodenje so se v teh raziskavah člani skupine odzvali z apatijo in pasivnostjo, v nekaterih skupinah pa z agresivnostjo v odnosu do vodje in do drugih članov skupine. Demokratično vodenje je izzvalo navezanost članov na skupino

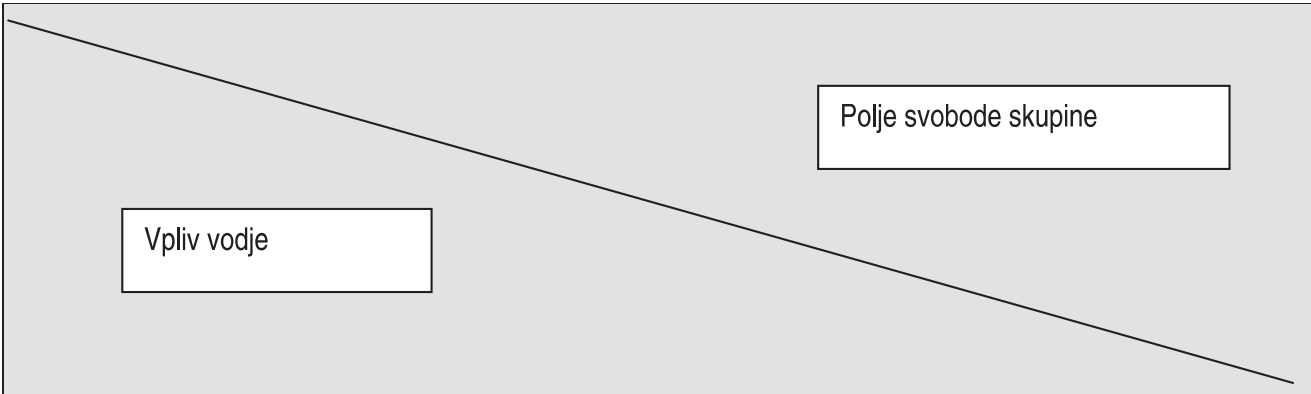
<sup>5</sup> *Laissez fair* je francoski izraz in pomeni 'pusti, da gredo stvari s svojim tokom'. Pogosto ga v strokovni literaturi ne prevajajo.

in dobre odnose. Učinkovitost je bila visoka, čeprav nižja kot v avtokratično vodenih skupinah, v katerih je bila najvišja, vendar le v navzočnosti vodje, nizka pa, kadar je bil vodja odsoten. V liberalno vodenih skupinah je bila učinkovitost najnižja, nižje kot v demokratično vodenih skupinah pa je bilo tudi zadovoljstvo članov s skupino.

Kasnejši avtorji so oblikovali podobne, a nekoliko bolj diferencirane delitve. Omenili smo že Vroomovo taksonomijo stilov odločanja oz. reševanja problemov (Vroom, 2000, str. 84), ki jih slika 6 prikazuje še bolj podrobno:

Kaj vse je razlog, da v proces odločanja pritegnemo tudi druge? Avtor navaja sedem situacijskih dejavnikov, ki naj bi jih vodja upošteval pri izbiri stila vodenja v konkretni situaciji:

- Pomen odločitve: Kako pomembna je odločitev za uspeh projekta ali organizacije?
- Pomen zavezanosti: Kako pomembno je, da člani tima/organizacije zastopajo to odločitev?
- Znanje vodje: Kakšno je znanje vodje, relevantno za reševanje tega problema?
- Verjetnost zavezanosti določitvi: Kako verjetno je, da bodo člani sprejeli in zastopali odločitev tudi, če jo sprejme vodja sam?



0	3	5	7	10
Odloči	Posvetuj se individualno	Posvetuj se s skupino	Spodbujaj	Pooblasti
Odločitev sprejmeš sam in jo razglasiš skupini. Svoje znanje uporabiš za to, da zbereš od članov skupine ali drugih podatke, ki jih ocenjuješ kot relevantne za izbrani problem.	Problem predstaviš vsakemu članu skupine posebej, pridobiš njegovo mnenje in se nato odločiš.	Problem predstaviš skupini na skupnem srečanju, pridobiš njihova mnenja in sugestije, nato pa sam sprejmeš odločitev.	Problem predstaviš skupini na srečanju. Deluješ kot moderatorj: opredeliš problem in začrtaš okvire, znotraj katerih je treba sprejeti odločitev. Tvoj cilj je, da vsi sodelujejo pri odločanju in soglašajo o odločitvi. Med drugim skrbiš za to, da tvoje ideje nimajo večje teže le zaradi tvojega položaja.	Skupini dovoljuješ, da oblikuje odločitev znotraj določenih meja. Skupina sama identificira in diagnosticira problem, razvije alternativne strategije reševanja in se odloči o eni ali več alternativah. Sam ne igraš posebne vloge v procesu reševanja problema, razen če nisi eksplicitno vprašan. Tvoja vloga je vloga nekoga v ozadju dogajanja, ki zagotavlja potrebne vire in spodbudo.

Slika 6: Taksonomija stilov vodenja, Vroom (2000, str. 84)

- Podpora skupine ciljem: V kolikšni meri člani tima podpirajo cilje organizacije, ki so v temelju tega problema?
- Znanje članov skupine: Kakšno je znanje članov skupine, ki je relevantno za reševanje tega problema?
- Učinkovitost tima: Kolikšna je sposobnost tima za skupno delo in reševanje problemov?

Prvi in najpomembnejši premislek, meni avtor, je premislek o tem, kako bo sodelovanje drugih vplivalo na kakovost odločitve. Raziskave kažejo, da je vpliv sodelovanja tima na kakovost odločitve odvisen od tega, kdo ima znanje (vodja, člani tima, oba), kakšni so cilji sodelujočih (vpliva predvsem stopnja podpore članov organizacijskim ciljem, ki so v temelju problema) in količina sinergije med člani tima, ki pa je odvisna od veščine in sposobnosti članov za sodelovanje. Sodelovanje tima pri odločanju – pooblašcanje – na kakovost odločitve vpliva pozitivno, kadar imajo člani tima znanje, so lojalni ciljem organizacije, ki so v temelju problema, in imajo sposobnosti in veščine sodelovanja. V takšnih pogojih je kakovost odločitve tima višja od kakovosti odločitve posameznika.

Poleg kakovosti odločitve pa je pomemben še drug kriterij, ki naj ga vodja upošteva, kadar razmišlja o tem, ali bi se odločil sam ali pa bi v proces povabil člane tima, namreč, verjetnost, da bo odločitev uspešno udejanjena. Rezultati raziskav so nedvoumni: »Ljudje podpirajo to, kar pomagajo graditi.« (prav tam, str. 85) V najrazličnejših okoliščinah vpliva sodelovanje v procesu odločanja motivacijsko: tiste odločitve, ki jih člani tima 'posvojijo', so v večji meri pripravljeni udejanjiti. Odločitev ali rešitev, ki nima podpore, s katero se člani skupine ne poistovetijo, ki 'ni njihova', zelo verjetno ne bo uspešno uresničena.

Smiselno je torej, da ravnatelj v vlogi vodje šolskega razvojnega tima ali člani ŠRT v vlogi vodje akcijskoraziskovalnih ali podpornih skupin zavzamejo držo vodje, ki razporeja moč v skupini tako, da svoje člane vabi v proces odločanja in s tem uresničuje Schwartzovo sedmo pravilo: »Skupaj načrtujemo naslednji korak.«<sup>6</sup>

### 3.4 Strategija srečanj podporne skupine

Pomembno je, da so srečanja podpornih skupin (ali srečanja ŠRT) strukturirana, saj nam to olajšuje zasledovanje 'rdeče niti'. V nadaljevanju predstavljamo bistvene elemente strategije vsakega srečanja: ledolomilec, osrednja dejavnost, vezana na temeljno temo oz. cilj srečanja, analiza dogajanja na srečanju, načrt za naprej.

#### *Ledolomilec*

Smiselno je, da vodja vsako srečanje začne z ledolomilcem. To je preprosto vprašanje, ki 'prebije led' oz. članom omogoči, da vstopijo v skupinski proces, da miselno prekinejo s tem, kar se jim je dogajalo pred tem, in se naravnajo na delo v skupini. Hkrati prispeva k uresničevanju dveh ciljev iz repertoarja »obveznih«:<sup>7</sup> pripomore k vzpostavljanju zaupanja in sproščenega vzdušja, zabavi. Ledolomilec ima lahko preprosto obliko (»Kako ste?«), je metaforično zaviti (»Kakšno je vaše notranje vreme?«) ali pa v funkciji ledolomilca nastopa preprosta dejavnost, ki vabi v samorazkrivanje, (npr. »Kaj bi bil, če bi bil ...«, »Dokončajte stavek: 'Najraje...'«, »Kaj je tisto naj bolj prijetno, kar se vam je zgodilo v tem tednu?« itd.). Vodja spodbudi vsakega člana, da odgovori na zastavljeno vprašanje.

Pri oblikovanju ledolomilcev je vodja lahko kreativen, učinkovit način pa predstavlja tudi dogovor, da za vsako srečanje nekdo iz skupine pripravi otvoritveno dejavnost.

#### *Osrednja dejavnost ali dejavnosti*

Ta je odvisna od cilja oz. ciljev srečanja in še prej od splošnih ciljev skupine. V akcijskoraziskovalnih

<sup>6</sup> To pravilo je posebej pomembno zavestno upoštevati v skupinah, ki so naravnane na reševanje problemov 'zunaj posameznikov', ki torej niso v prvi vrsti naravnane na samorefleksijo in učenje o sebi (kot npr. v podpornih ali AR-skupinah), pač pa je dejanski cilj rešiti skupni problem. Vodenje podpornih skupin je že samo po sebi naravnano predvsem na posameznika in njegove lastne potrebe, zato vodja redkeje zapade v skušnjava po prilaščanju moči.

<sup>7</sup> Ti cilji so 'obvezna sestavina' vsakega srečanja, kadar je eden naših ciljev oblikovanje učinkovitega tima, z veliko sposobnostjo medsebojnega sodelovanja in reševanja problemov.



skupinah bodo poudarki na refleksiji o poteku in ugotovitvah akcijskega raziskovanja; v diskusijskih skupinah bodo osrednji del razprave o prebranem, refleksija o pomenu prebranega za lastno prakso, raziskovanje možnosti udejanjanja novih rešitev itd.; v skupinah, usmerjenih na reševanje problemov, pa sistematične razprave o problemih, potencialnih razlogih in okoliščinah, ki problem vzdržujejo, raziskovanje potencialnih rešitev opisanih problemov, izmenjava izkušenj kolegov v podobnih situacijah itd. Pomembno je, da so te dejavnosti strukturirane, torej da razprave niso povsem svobodne in proste, pač pa vodene in usmerjene.

Če je osrednja tema podpora v procesu akcijskega raziskovanja, so lahko srečanja namenjena npr.:

- *opredelitvi problema* in jasnejši artikulaciji AR-vprašanja: Na katerem problemu boste delali v letošnjem letu? Kako ste artikulirali akcijsko raziskovalno vprašanje? Poglejmo, kateri so kriteriji kakovosti AR-vprašanja, in razpravljajmo o vaših vprašanjih: Katerim kriterijem zadostijo? Kako bi jih lahko oblikovali bolj večše?;
- *načrtovanju AR* je lahko posvečenih več srečanj: Kako boste pristopili k AR? Boste skušali poglobiti razumevanje problema? Boste preizkušali rešitve, ki jih ocenjujete kot uporabne? Na temelju česa ste se odločili za prvo oz. za drugo strategijo AR?;
- *kritičnemu prijateljstvu* o najrazličnejših dejavnostih v AR: celovitemu načrtu AR, osnutku instrumentarija, prvih rezultatih: Predlagam, da gremo v pare in si kritično prijateljstvo o oblikovanih osnutkih akcijskih raziskav. Pomembno je, da kot kritični prijatelji čim več sprašujemo: 'Kaj si mislil s tem? Zakaj prav to? Kakšen dokaz imaš, da to res deluje? Kaj pričakuješ? Kaj si mislil s tem? Če bi jaz bil ti, bi me pa zanimalo ...';
- *izmenjavi izkušenj o poteku* akcijskega raziskovanja: Kako vam gre? Kaj ste storili do sedaj? V čem so potencialni problemi? Kaj vam je uspelo? Pri čem potrebujete pomoč? Kako vam lahko pomaga skupina?

Pomembno je, da je vodja iznajdljiv v metodah in tehnikah dela, ki jih uporablja za delo v skupini, da frontalne razprave izmenjuje z delom v dvojicah ali v trojkah, predvsem pa da oblikuje smiselne miselne izzive skupini, okrog katerih se strukturira razprava. Pri pripravi le-teh je lahko ustvarjalen.

### *Analiza dogajanja na srečanju*

Drugi obvezni element vsakega srečanja pa je analiza dogajanja na srečanju. V tem delu realiziramo več ciljev: člane spodbudimo k temu, da oblikujejo smiseln zaključek o pomenu srečanja zanje, da razjasnjujejo potencialne nejasnosti, ki so se dogajale med razpravo na odnosnem nivoju, da tudi s tem vzpostavljajo medsebojno zaupanje. Analizo lahko spodbudimo z vprašanjem iz vsakega od treh sklopov:

- Učenje oz. uresničitev ciljev srečanja: Ali smo uresničili dogovorjeno?, Kaj je srečanje za vas pomenilo?, Kaj ste se naučili?, S čim odhajate?, Kaj z današnjega srečanja boste uporabili? Kako?
- Počutje na srečanju: Kako ste se danes počutili na srečanju?, Kaj vam je bilo všeč?, Kaj ste pogrešali?
- Komunikacija: Kakšna je bila naša komunikacija?, Ali bi pri kom želeli preveriti kakšno svojo reakcijo?, Ali bi kdo želel povratno informacijo na katero od svojih ravnanj v skupini?, Kako ste doživljali moje današnje vodenje?, Kako bi lahko bili v sporazumevanju učinkovitejši?, Katera pravila učinkovitega sodelovanja smo upoštevali danes? Kdo? V katerem trenutku? Spomnimo se dobrih primerov! Itd.

Z razpravo o komunikaciji v skupini uresničujemo več pravil učinkovitega sodelovanja (glej zgoraj). Deloma uresničujemo sedmo pravilo: Določimo načine preverjanja nesoglasij., osmo pravilo: Razpravljajmo o temah, o katerih se zdi, da ni moč razpravljati, ter drugo pravilo: Delimo vse relevantne informacije. Čustva, ki jih doživljamo v skupini drug do drugega, so namreč pomembna informacija, saj lahko olajšujejo ali zavirajo skupinski proces in vplivajo na rezultate skupine.

### *Načrtovanje naslednjega srečanja*

Tik pred koncem srečanja je smiselno skupno načrtovanje naslednjega srečanja:

Kaj bi lahko bila vsebina naslednjega srečanja? Katerim ciljem bomo sledili?

Kaj potrebujete v prihodnje? Kaj si želite? Kaj bi bilo za vas koristno in bi se vam zdelo smiselno?

Kako bi lahko še bolj osmislili naše skupno druženje?

S tem korakom uresničujemo sedmo pravilo učinkovitega ravnanja v skupini: Skupno oblikujmo naslednji korak (več o tem v prejšnjem poglavju).

### 3.5 Veščine komunikacije v skupini

Vodja (ŠRT ali podporne/akcijskoraziskovalne/problemske/diskusijske skupine) s svojo naravnano-  
stjo, intervencijami in vsem, kar izraža v skupini, v pomembni meri sodoloča ton in potek srečanja.  
Zato je pomembno, da je pozitivno naravnani in več v komunikaciji. Spodaj navajamo nekatere  
temeljne veščine komunikacije, ki jih uporabljajo svetovalci in so enako pomembne tudi za vodje  
najraznovrstnejših skupin in moderatorje.<sup>8</sup>

1. **Aktivno poslušati.** Poslušati in razumeti subtilna in neposredna sporočila in sporočiti sogovorniku, da teče nje-  
govo sporočilo na obeh nivojih.
2. **Reflektirati.** Ujeti pomen, ki je v temelju povedanega ali doživetega in to izraziti na pristen (ne mehaničen)  
način.
3. **Razjasnjevati.** Usmerjati na skrito temo ter spodbujati in usmerjati drugega, da oblikuje jasnejšo sliko o tem, kar  
govori in doživlja.
4. **Povzemati.** Identificirati ključne elemente in teme in zagotoviti celostno sliko razprave na srečanju.
5. **Spodbujati/pospeševati.** Pomagati članom skupine pri jasnem izražanju in delovanju v skupini.
6. **Izražati empatijo.** Posvojiti notranji referenčni okvir člana skupine.
7. **Interpretirati.**<sup>9</sup> Pojasniti pomen vedenjskih vzorcev znotraj nekega teoretskega okvira.
8. **Spraševati.** Uporabiti vprašanja za spodbujanje razmišljanja in delovanja, hkrati z izogibanjem vzorca vprašanje-  
odgovor na relaciji član – vodja.
9. **Povezovati.** Pospeševati interakcije član-član in spodbujati raziskovanje skupnih tem v skupini.
10. **Konfrontirati.** Izzvati člane v razmišljanje o nekaterih vidikih njihovega vedenja.
11. **Podpreti.** Nuditi pozitivno podkrepitev v ustreznem trenutku in na način, da ima spodbujevalni učinek.
12. **Blokirati.** Intervencije z namenom, da bi zaustavili neproduktivna vedenja v skupini ali da bi zaščitili člane.
13. **Diagnosticirati.** Oblikovati jasen občutek o članih skupine, ne da bi jih etiketiral.
14. **Modelirati.** Demonstrirati članom želena vedenja, ki jih vodja izraža med srečanji.

Pomembno je, da vodja skrbi, da se pravila, dogovorjena v skupini, upoštevajo in udejanjajo. Njegova  
najpomembnejša odgovornost je namreč prav pozornost in *skrb za proces*, tj. za *način*, na katerega  
poteka komunikacija v skupini, oz. način sprejemanja odločitev in reševanja problemov. Odgovo-  
ren je za usmerjanje skupine v smeri dogovorjenih ciljev. Včasih se v skupini pojavijo raznovrstna  
vedenja, ki niso konstruktivna in ovirajo delo v skupini. Brocher (1972) navaja tale:

- agresivno vedenje – boj za status, kritiziranje drugih, stalna dominacija;
- blokiranje – oviranje nadaljnega razvoja skupine z umikanjem k obrobni problemom, trdovratno  
vztrajanje pri enem stališču, zavračanje idej zaradi čustvenih predsodkov;
- izpovedovanje – izkoriščanje skupine za razlaganje o osebnih čustvih in nazorih;
- tekmovanje – prepiranje o tem, katera ideja je najboljša, prevzemanje vodstva, stalno govorjenje,  
biti najpomembnejši;
- iskanje simpatij – prek problemov in nezdod, neboljenost in s tem iskanje podpore;
- posebni plaidoyer – vpeljevanje ali podpiranje predlogov, ki so povezani z lastnimi ozkimi nazori,  
lobiranje;
- klovnovstvo – uganjanje burk, dovtipov, posnemanje;
- iskanje priznanja – poskusi pritegniti skupino z nenavadnostjo, ekstremnimi idejami, obilnim  
govorjenjem;
- umik – indiferentno, pasivno vedenje, omejeno na zunanje formalnosti; sanjarjenje, šepetanje,  
odmik od teme.

<sup>8</sup> Priporočamo branje knjige Komunikacija – umevanje sporazuma (Vec, 2005), v kateri avtorica podrobno in na vrsti zani-  
mivih primerov pojasnjuje in utemeljuje raznovrstne komunikacijske tehnike. Knjigo sicer namenja v prvi vrsti svetovalcem  
in učiteljem, vendar so opisane tehnike tako temeljne in splošne, da so uporabne pravzaprav za vsakogar, ki dela z ljudmi.  
Uporabno razpravo o intervencijah, s katerimi lahko spodbujamo jasnejše in natančnejše sporazumevanje, lahko prebe-  
rete v Rupnik Vec in Compare (2006), v poglavju Jasna raba jezika.

<sup>9</sup> Interpretiranje je edina od navedenih intervencij, ki ni ustrezna za uporabo v kateri koli skupini oz. je rezervirana za  
uporabo s strani strokovnjakov (svetovalcev, terapevtov, supervizorjev).

Kako naj se vodja na takšna vedenja odzove? Pomembno je, da ne napada, se odzove obrambno ali z okrivljanjem, da posameznika neposredno ne izpostavi ali razvrednoti pred drugimi, pač pa obzirno in z ustrezno mero občutljivosti poskuša raziskati, kaj je v osnovi izraženege vedenja, bodisi da gre za dominantno in agresivno zagovarjanje svojega stališča, blokiranje, izražanje nemoči ali druge nekonstruktivne vedenjske vzorce. Na ta način upošteva vodja peto temeljno pravilo učinkovitega delovanja skupine: Osredotočimo se na interese, ne na pozicije, osmo pravilo: Razpravljajmo o temah, za katere se nam zdi, da o njih ni moč razpravljati, ter drugo pravilo: Delimo vse relevantne informacije, torej tudi informacije o doživljanju v skupini in potencialnih razlogih za ta čustva.

Mc Arthur, Cambron-McCabe in Kleiner (po Senge in sod. 2001, prir.) predlagajo sledeče smernice za vodenje razprave, kadar se v skupini dogajajo manj zelena vedenja:

<b>Kadar ...</b>	<b>bi lahko rekel ...</b>
Izražena so močna <b>stališča</b> , <b>brez razumne razlage</b> (navajanja dokazov) ali pojasnjevanja ...	Morda imaš prav, vendar bi jaz želel bolje razumeti tvoje stališče. Na temelju česa verjameš (sklepaš, zaključuješ) ...?
<b>Diskusija skrene</b> od obravnavane teme ...	Ni mi povsem jasno, kako je to povezano s temo, ki jo pravkar obravnavamo. Ali lahko pojasnite, na kakšen način vi vidite to kot relevantno ...?
Dvomiš o <b>relevantnosti lastnih misli</b> ...	To, kar mi je prišlo na misel, morda sedaj ni relevantno. Če je tako, recite in bom počakal ...
Mnoga <b>stališča so hkrati</b> izpostavljena ...	Na tabli imamo sedaj tri ideje (povejte katere). Predlagam, da jih naslovimo drugo za drugo ...
Zaznate <b>negativno</b> reakcijo pri drugih ...	Ko si rekel (navedite kaj) ..., sem imel vtis, da si doživljal (imenujte čustvo). Če je tako, bi želel razumeti, kako sem sam prispeval k tvojemu doživljanju.
Ljudje zavzamejo stališča, vendar <b>ne</b> identificirajo svojih <b>skrbi</b> ...	Razumem, da je to vaše stališče. Želel bi razumeti še skrbi, ki jih imate v zvezi s tem ... Na kakšen način se vam vaše stališče zdi najboljši način za rešitev teh skrbi?
Trditev je postavljena, a <b>ni jasno</b> njeno bistvo ...	To, kar sem jaz razumel, da praviš je (povejte interpretacijo)? Sem razumel prav?
Kadar neka <b>definicija</b> ali <b>fraza</b> vodi v zastoj ...	Kadar praviš (vstavi ključni termin), sam po navadi menim, da to pomeni (dodaj pomenski prizvok). Kako pa ti to misliš?
Refleksija o procesih sporazumevanja v skupini naj bi bila sestavina vsakega srečanja, kot smo utemeljili zgoraj. Vodja jo lahko spodbudi s preprostim vprašanjem (npr.: Kako učinkovito smo se sporazumevali danes?) in nato spodbuja svobodne odzive članov na to vprašanje. Pri tem je pomembno, da povabi prav vse člane, da izrazijo svoja mnenja in doživljanje, tudi tiste, ki sicer ostajajo bolj v ozadju.	

**Zaključni evalvaciji** dela v skupini je smiselno nameniti celotno srečanje. To se seveda ne nanaša zgolj na skupinski proces, pač pa obsega tudi pogovor o vsebini in predvsem o učenju v skupini.

Pomembno je, da vodja spodbuja *argumentirano* razpravo o procesih v skupini, da člane usmerja v to, da svoje trditve, vtise, mnenja in ocene podkrepijo z 'dokazi' oz. konkretnimi situacijami, ki podpirajo njegovo oceno. Čim večkrat naj torej spodbudi utemeljevanje: Na temelju katerih situacij to tako ocenjuješ? Ali lahko navedeš nekaj primerov v podporo svoji oceni? Kaj te je navedlo k temu sklepu? Kako to veš? Na ta način vodja spodbuja skupino k uresničevanju prvega pravila učinkovitega sodelovanja v skupini: Preverjajmo predpostavke in sklepe.

### 3.6 Vloge v skupini

Da bi lahko vodja učinkovito spremljal skupinskodinamične procese v skupini in se smiselno odzival na dogajanje, je prav, da pozna nekatere koncepte s tega področja. Eden pomembnejših je koncept skupinska vloga, ki se nanaša na prevladujoče vzorce ravnanja oseb, ki prevzamejo posamezno vlogo.

Ena temeljnih vlog v vsaki skupini je vloga vodje. V eksperimentalnih študijah malih diskusijskih skupin sta Bales in Slater (po Rot, 1983) identificirala dve vrsti vodij, ki se po navadi pojavljata v skupinah: specialist za nalogo in socialno-emocionalni specialist. *Specialist za nalogo* je tisti član skupine, ki ima največ idej in najpomembnejše prispeva k reševanju problema, *socialno-emocionalni specialist* pa je oseba, ki največ prispeva k vzdrževanju dobrega vzdušja v skupini, k razreševanju konfliktov in enotnosti skupine. Običajno obe funkciji vodenja opravljata dve osebi in le v redkih skupinah se pojavlja vodja, ki združuje obe vlogi. Najpogosteje nekdo v skupini izstopa po aktivnosti in učinkovitosti reševanja problema, a hkrati ni najbolj priljubljen, nekdo drug pa je zelo priljubljen, a ne prispeva izrazito k reševanju problema. V kasnejših študijah sta avtorja ugotovila, da se nekaterih skupinah pojavljata še dva tipa članov: eden od njih je član, ki je zelo aktiven, vendar ni koristen za skupino; zanj je značilna težnja po potrjevanju in dominaciji. Drugi, pogostejši tip članstva pa je član, ki ni niti koristen, niti aktiven, niti zelo priljubljen.

Ugotovitev Balesa in Slaterja je podobna Kantorjevi razvrstitvi vlog v skupini (po Fatzer, 2002): tisti, ki potiska skupino naprej (mover), tisti, ki je v opoziciji (oposer), tisti, ki sledi in izvršuje naloge (follower), in tisti, ki je zgolj pasivno prisoten (bystander).

Obe temeljni funkciji vodenja ustrezata dvema temeljnima ciljema skupine: a) uresničevanju ciljev skupine in dejavnosti, ki jih le-to zahteva ter b) vzdrževanju skupine same po sebi. Vsaka skupina nastane zato, da bi uresničila določene cilje. Da pa bi jih lahko uresničila, mora biti za člane privlačna, vir zadovoljstva in rasti, omogočiti mora, da člani v njej zadovoljujejo zanje pomembne potrebe. Člani, ki skrbijo za to, da se obe funkciji skupine učinkovito uresničujeta, postanejo vodje skupine.

Eno najbolj izčrpnih razvrstitev skupinskih vlog sta oblikovala Benne in Scheats (1948, po Locke in Chiechalski, 1995, prim. z Brocher, 1972) na temelju opazovanja interakcije v majhnih skupinah. Skupinske vloge sta razvrstila v tri velike kategorije: vloge, vezane na nalogo skupine (akcijske vloge), vloge, povezane z izgrajevanjem in vzdrževanjem skupine, in individualne vloge.

Vloge, vezane na nalogo (akcijske vloge), zadevajo v prvi vrsti uresničevanje ciljev skupine ali nalogo skupine in obsegajo funkcije (vedenja), ki so potrebne za izbor in izvedbo naloge skupine, kot so npr. *inicijativa in aktivnost* (oblikovanje sugestij in idej, ponujanje alternativnih rešitev), *iskanje informacij* (spraševanje z namenom, da bi bile trditve ali predlogi bolj jasno posredovani), *iskanje mnenj* (poskus razjasnjevanja čustev, vrednot predlogov in idej), *posredovanje informacij* (posredovanje relevantnih podatkov, prikazovanje dejstev ali posplošitev), *spodbujanje* (priznavanje drugih in njihovih idej, potiskanje skupino na višje nivoje aktivnosti) itd.

Dejavnost skupine ne poteka izolirano, pač pa v okoliščinah, v katerih doživljajo posamezniki vrsto čustev in želja. Vodja skupine se mora zavedati pestrosti socialno-emocionalnih potreb članov skupine. Če namreč te niso zadovoljene, lahko člani skupine izražajo vrsto vedenj, ki ovirajo skupinski proces in učinkovitost skupine. Za izgrajevanje in vzdrževanje skupine so potrebne raznovrstne intervencije, ki vplivajo na socialno-emocionalne potrebe članov skupine. Vloge, ki se nanašajo na vzdrževanje skupine, obsegajo naslednja ravnanja: *podpora* (nudenje potrditev, nagrade, spodbude; soglašanje; priznavanje perspektiv drugih), *harmoniziranje* (posredovanje v nesporazumih oz. mediacija; zmanjševanje napetosti, vnašanje humorja), *sklepanje kompromisov* v situaciji vpletenosti v konflikt (priznati napake in zmote, dopuščati), *skrb za skupino* (spodbujati odprtost komunikacije) itd.

Več o vlogah v skupini, pa še o nekaterih nadaljnjih temah, pomembnih za razumevanje dogajanja v skupini, npr. o razvoju skupine, viziji in poslanstvu skupine, učinkovitosti skupine itd., lahko preberete v razširjenem besedilu, katerega del je ta prispevek.

## 4 Sklepne misli

V prispevku smo prikazali vlogo šolskega razvojnega tima v procesih profesionalne rasti učitelja. Pri tem smo posebno pozornost namenili učenju drug od drugega, organiziranemu v manjših, vsebinsko raznolikih skupinah v šoli, ki jih (lahko) vodijo člani šolskega razvojnega tima. Razpravljali smo o najpomembnejših vidikih, ki jih mora vodja takšne skupine upoštevati, da bi bila skupina učinkovita in bi v kar največji možni meri uresničila svoje cilje in poslanstvo.

## 5 Literatura in viri

Argyris, C. (2002). Double-Loop Learning, Teaching, and Research. *Academy of Management Learning and Education*, let. 1, št. 2, str. 206–218.

Basile, C., Olson, F., Nathenson-Mejia, S. (2003). Problem-based Learning: reflective coaching for teacher educators. *Reflective Practice*, Vol. 4, No. 3, str. 291–302.

Brocher, T. (1972). *Skupinska dinamika in izobraževanje odraslih*. Ljubljana: DZS.

Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

DiBella, A. J. in Nevis, E. C. (1998). *How Organizations Learn? An integrated Strategy for Building Learning Capability*. San Francisco: Jossey-Bass, inc.

Fatzer, G. (2002). Supervizija v organizaciji. *Gradivo za seminar*. Jezersko, 21.–23. 3.

Hole, S. in McEntee, G. H. (1999). Reflection is at the Heart of Practice. *Educational Leadership*, Vol. 56, No. 8, str. 34–37.

Holen, A. (2000). The PBL group: self-reflections and feedback for improved learning and growth. *Medical Teacher*, let. 22, št. 5, str. 485–488.

Jacobs, E. E., Masson, R. L., Harvill, R. L. (2002). *Group Counselling. Strategies and Skills*. Pacific Grove: Brooks/Cole.

Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective practice*, Vol. 1, No. 3, str. 293–307.

Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development. *Phi Delta Kappan*, let. 76, št. 8.

Lippit, R. (1998) *Preferred Futuring. Envision the Future You Want and Unleash the Energy to Get There*. San Francisco: Berret-Koehler Publishers, Inc.

Ogorevc-Wagner, V. (2005). Vodenje in moderiranje delavnic. *Gradivo za seminar*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo, 14. 6.

Rot, N. (1983). *Psihologija grupa*. Beograd: Zavod za učbenike i nastavna sredstva.

Rupnik Vec, T. (2005 a). Didaktična prenova – priložnost za vsestranski profesionalni razvoj učitelja? *Vzgoja in izobraževanje*, let. XXXVI, št. 4 in 5, str. 5–11.

Rupnik Vec, T. (2006). Vloga šolskega razvojnega tima v procesih zagotavljanja kakovosti v šoli, vpeljevanja sprememb in profesionalne rasti posameznega učitelja. V: Zorman, M. (ur). *Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja*. *Gradivo za razvojno načrtovanje. Program Phare 2003 – vseživljenjsko učenje*. Ljubljana: ZRSŠ, MŠŠ, ESS.

Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). Kritično mišljenje v šoli. *Strategije poučevanja veščin kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Rupnik Vec, T. in Rutar, B. (2006). Model celostne podpore ZRSŠ šolam pri vpeljevanju sprememb. V: Sentočnik, S. in Rutar, B. (ur). *Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidiki*. Ljubljana: ZRSŠ.

- Schein, E. H. (1998). *Process Consultation Revisited. Building the Helping Relationship*. New York: Addison – Wesley.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. 3. izd. San Francisco: Jossey – Bass.
- Senge, P. M. (1993). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organisation*. London: Century Business.
- Senge, P. in sod. (2001). *Schools that learn. A fifth discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. New York, London: Doubleday.
- Sentočnik, S. (2005). Podpora šolam pri vpeljevanju sprememb. *Vzgoja in izobraževanje*, let. XXXVI, št. 4 in 5, str. 18–31.
- Sheffer – Zbinden, B. (2006). Supervizija v organizaciji. Gradivo za seminar. PF, Jezersko, 6.–8. 4. 2006.
- Vec, T. (1997). Supervizijska skupina za učitelje in njeni skupinsko – dinamični procesi. *Socialna pedagogika*, let. 1, št. 3, str. 71–84.
- Vec, T. (2005). *Komunikacija – umevanje sporazuma*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Vroom, V. H. (2000). Leadership and the Decision–Making Process. *Organizational Dynamics*, Vol. 28, No. 4., str. 82–94.
- Walkington, J. Christensen, H. P. in Kock, H. (2001). Developing critical reflection as a part of training and teaching practice. *European journal of Engineering Education*, Vol. 26, No. 4, 343–350 .

# Šolski razvojni tim v vlogi moderatorja

*Brigita Žarkovič Adlešič*

## 1 UVOD

V času hitrih sprememb, ki zahtevajo od človeka nenehno učenje, spreminjanje in ustvarjanje novega znanja, se spreminja tudi način, na katerega se učimo. Po eni strani se spreminja vsebina učenja, po drugi pa tudi sistemi in poti pridobivanja znanja in veščin. Formalno izobraževanje že dolgo ni več edini steber pridobivanja znanja in veščin. Načela vseživljenjskega učenja, ki so odgovor na spremenjene razmere, tako odpirajo vrata tudi tacitnemu/skritemu znanju. Od vsakega posameznika, institucije in družbe nasploh se pričakuje stalno in sprotno učenje iz najrazličnejših virov in po mnogih poteh. Spremenjeni pogoji življenja in učenja zato zahtevajo tudi iskanje raznolikih metod in oblik učenja.

Peter Vaill (1996) uporabi metaforo o deroči vodi, da bi opisal kompleksno in spreminjajoče se okolje, v katerem živimo. Ti kompleksni, medsebojno odvisni in nestabilni sistemi, ki sestavljajo naše življenje, zahtevajo nenehne, izvirne, ustvarjalne pobude in odzive. Njegova teza je, da je prav ta aktivnost tisto, kar imenujemo trajno učenje. Če parafraziram: »trajno učenje je tisto, kar vidimo, če opazujemo ravnanje ljudi v kompleksnih situacijah«.

Značilnosti divjih voda lahko strnemo v nekaj elementov, ki nam šele v medsebojni prepletenosti kažejo pravi odraz življenja v pogojih nenehnih sprememb:

- nepričakovanost – so polne presenečenj, pojavljajo se problemi, ki se ne bi smeli in ki jih nismo pričakovali,
- neobičajnost – kompleksni sistemi so nagnjeni k ustvarjanju nenavadnih (novih) problemov,
- prepletenost – vse je povezano z vsem – ne gre zgolj za vzrok in posledico, ki jo je lahko obvladovati,
- nepredvidljivost – priprava na ponovno pojavljanje problema, ki vzame ogromno energije, vendar se le redko pojavi v enaki obliki,
- velika poraba virov – dogodki v izrednih razmerah zahtevajo veliko sredstev (finančnih ali kakšnih drugih).

Taki pogoji življenja od nas zahtevajo, da stopimo iz območja varnosti in se soočimo s situacijami, s katerimi imamo malo izkušenj ali se z njimi nismo še nikoli srečali. Rešitev pa je samo ena, in sicer učenje. Kakšno je torej pravo učenje kot odgovor na izzive in spremembe?

## 2 KAKO SE UČIMO

### 2.1 Značilnosti sodobnega učenja

Odgovor na vprašanje je vseživljenjsko učenje, ki pa ga marsikdo razume le kot nadaljevanje šolskega učenja, v boljših okoliščinah in z drugimi učitelji. Vaill predstavlja nov model, ki ga postavlja kot protiutež in dopolnilo klasičnemu modelu, ki ga imenuje usmerjano, ekstrinzično, oziroma institucionalno učenje. Institucionalnemu učenju očita:

1. usmerjenost v specifične cilje in željo po doseganju točno določenih ciljev (vse drugo je izguba časa),

2. učenec mora ceniti cilje, učenje je moralna dolžnost, učenec mora doseči cilje, ki so jih zanj drugi opredelili kot pomembne,
3. oblikovanje cilja učenja ni sestavni del procesa učenja,
4. najpomembnejša je učinkovitost učnega procesa,
5. pomembna je hitrost učnega procesa – hitreje je bolje,
6. pomembna je količina predelanega gradiva, več prebranih knjig, obiskanih seminarjev, zbranih referenc in točk, več let učenja – več je bolje,
7. usmerjenost v prave odgovore,
8. učenci morajo slediti zastavljenim pravilom.

Vaill v novem modelu opredeljuje sistem med seboj povezanih oblik učenja, s katerimi lahko odgovorimo na kompleksnost, ki nas obdaja:

1. samouravnano, samousmerjano učenje (self-directed learning) – pri katerem ima učenec nadzor nad namenom, cilji, vsebino, obliko in tempom učenja;
2. kreativno učenje – odkrivanje, ustvarjalnost, radovednost, izumi;
3. ekspresivno – izrazno učenje (v procesu dela – izkustveno učenje, akcijsko učenje);
4. čustveno učenje – upoštevanje in zavedanje čustev, ki se pojavljajo v procesu učenja;
5. on-line – učenje v vsakodnevnem življenju – nekaj, kar se dogaja sočasno z vsemi drugimi procesi (izraz iz računalniškega sveta) – učno okolje;
6. vseživljenjsko učenje – nepretrgano, nenehno, trajno učenje;
7. reflektivno učenje – učenje o učenju, razmišljanje o našem učenju.

Vseh sedem oblik se med seboj pokriva, so medsebojno odvisne in povezane. Tvorijo sistem in ne seznam nepovezanih dejavnikov.

Že hiter pregled strokovne literature nakazuje, da smo sredi obdobja velikih sprememb. Klasično besedišče suhoparnih znanstvenih besedil bogatijo analogije in metafore iz narave. Govorimo o organizacijah kot organizmih, možganih, zemljevidih, govorimo o življenjskih okoliščinah, ki spominjajo na deroče vode, govorimo o vlogah učiteljev, ki spominjajo na vrtnarje, vodnike, arhitekta in oblikovalce .... uvajalce, vpeljevalce sprememb.

Drucker pravi, da se v družbi znanja ljudje morajo naučiti učiti se in da bodo verjetno v šolah predmeti sami postali manj pomembni od sposobnosti in motivacije za nenehno učenje (po Sachs, 2003). Učitelji in šole morajo stopiti korak naprej po poti partnerstva z učenci, starši, lokalnimi skupnostmi, podjetji in postati sestavni del odprtega sistema učenja. Ni več pomembno, ali se učenje dogaja v šoli ali zunaj nje, dobri učitelji, ki imajo potrebno znanje o učenju in učencih, bodo vedno potrebni. Spreminja pa se njihova vloga, saj se iz posredovalcev znanja spreminjajo v svetovalce za učenje, pa pogosto meje med učiteljem in učencem postajajo zabrisane. V procesu učenja odgovori niso več ključnega pomena, ključna postajajo vprašanja.

Vsi se strinjamo, da bi morale biti šole boljše. Toda boljše v čem? Osnovni problem je, da šole ne pripravljajo učencev na učinkovito funkcioniranje v svetu idej. Za to je potrebno kritično in ustvarjalno mišljenje, potrebno je postati učenec za vse življenje. Da bi ustvarili pogoje za rast in razvoj vseživljenjskega učenja, bi morala vsaka šola postati učeča se skupnost, ki si ne glede na starost, sposobnosti ali kurikulum, prizadeva za tri ključne cilje, ki predstavljajo temelj za razvoj učeče se družbe:

- pomoč vsakemu posamezniku pri doseganju ciljev,
- izgrajevanje široke baze znanja (v najširšem pomenu besede),
- postati sestavni del družbe, ne ločeni od družbe.

Prav tako kot je za učence razred zgolj eno od okolij za učenje, morajo učiteljem možnosti, ki jih nudi strokovni razvoj, zagotoviti različne učne izkušnje, ki jih spodbujajo, da raziskujejo in razmišljajo o svoji praksi in pogledih. Učitelji morajo v prvi vrsti sami postati učenci, ki se učijo od zibelke do groba, kar je tudi eden ključnih elementov odprtega profesionalizma učiteljev.



## 2.2 Značilnosti učenja odraslih

Ponavadi se učitelji srečujejo v svoji profesionalni vlogi z učenci in ne s kolegi učitelji, ki so odrasli ljudje, z drugačnimi izkušnjami, pričakovanji in motivacijo. Knowles (1978) opredeljuje pet temeljnih predpostavk o učenju odraslih.

1. Motivacija odraslih v največji meri izvira iz njihovih lastnih potreb in interesov, kar pomeni, da je na začetku procesa učenja treba začeti graditi na teh temeljih.
2. Odrasli so usmerjeni na učenje o temah, ki se dotikajo njihovega življenjskega ali delovnega okolja. Primeren okvir so torej praktične situacije iz njihovega življenja in ne akademsko zastavljene teoretične vsebine.
3. Izkušnje so najbogatejši vir učenja odraslih. Bistvo učenja mora biti zajeto v aktivnem, načrtnem sodelovanju povezanih izkušenj, analizi teh izkušenj in njihovi aplikaciji na delovne in življenjske situacije.
4. Odrasli imajo močno razvito potrebo po samousmerjanju, zato je vloga moderatorja predvsem vključevanje udeležencev v proces raziskovanja, analiziranja in vodenja v procesu pridobivanja novih znanj in spretnosti.
5. Individualne razlike med posamezniki se z leti in izkušnjami povečujejo. Zato se mora usposabljanje odraslih prilagajati razlikam v stilu, času, prostoru in tempu učenja odraslih.

Glavno sporočilo petih predpostavk o učenju odraslih je, da je posameznik odgovoren za svoje učenje in da je glavna odgovornost učitelja vodenje odraslega skozi proces učenja. Prav zaradi usmerjevalne, spodbujevalne in podporne vloge, ki jo ima učitelj odraslih, smo se odločili za uporabo naziva moderator. Učitelji tudi pri svojem vsakodnevnem delu v šoli pogosto uporabljajo aktivne oblike in metode dela, učenca postavljajo v središčno vlogo procesa učenja in prevzemajo drugačno vlogo.

Hargreaves in Fullan (2000) trdita, da se z razvojem znanosti o poučevanju kot npr. z vpeljevanjem konstruktivizma, sodelovalnega učenja, uporabe IKT, prilagajanjem poučevanja učnim stilom in potrebam učencev iz različnih okolij in z integracijo otrok s posebnimi potrebami, širi se tudi obseg učiteljevega dela in spreminja njegova vloga. Finska strokovnjaka (Hirvi, K. Niinisto, 1996) med novimi vlogami učitelja poudarjata predvsem odprtost za spreminjanje, kajti učitelj izgublja nekatere tradicionalne vloge (npr. skoraj edini vir informacij), jih prilagaja novim okoliščinam (mentorska vloga, organizacija učnih situacij, intenzivnejše vključevanje učencev ...), sprejema nekatere nove vloge (vključevanje novih tehnologij v pouk). Poudarja se tudi večja potreba po mobilnosti učiteljev. Današnjega učitelja vidita predvsem kot iniciatorja sprememb (»change agent«), poleg te pa poudarjata še naslednje vloge: učitelj kot spodbujevalec učenja, učitelj, ki skrbi za svoj osebni in profesionalni razvoj, učitelj, ki je del razvijajoče (učeče) se organizacije.

Lahko bi torej rekli, da se počasi izgublja tradicionalna vloga učitelja, ki nadzoruje proces in vsebino učenja tako, da opredeli situacijo in postopke ter določi, kaj je prav in kaj narobe. Prav ta spremenjena paradigma pa je temelj, na katerem gradi moderator, ki sicer opredeli proces, v katerem bo učenje potekalo, toda ne razsoja o tem, kaj je prav ali ustrezno v nekem primeru. Udeležence spodbuja, da uporabijo svojo lastno presojo in sposobnosti sprejemanja odločitev. Ob usposabljanju šolskih timov se je treba še posebej zavedati, da je potrebno delovati na nivoju kolegialnega profesionalizma (Hargreaves, 2000), kar se kaže:

- v vpeljevanju elementov sodelovalne kulture med učitelji (razvijanje veščin aktivnega sodelovanja in prispevanja k skupnim ciljem),
- v spodbujanju učiteljeve samozavesti in avtonomije ob uporabi sodobnih pristopov timskega dela,
- v spodbujanju reflektivnega odnosa in vpeljevanju samoevalvacije s pomočjo portfolia.

## 3 VLOGA MODERATORJA

Vloga moderatorja se ne razlikuje zgolj od vloge učitelja zaradi starostne strukture udeležencev, ampak tudi od vloge predavatelja ali trenerja. Moderator je oseba, ki pomaga udeležencem pri učenju, po navadi v obliki individualnih ali skupinskih diskusij. Toplak et al. (2002) opredeljujejo moderatorja kot »posameznika, ki pomaga skupinam in organizacijam, da delujejo učinkoviteje, da njihovi člani ali zaposleni sodelujejo tako, da se med seboj dopolnjujejo – ustvarjajo sinergijo. Ustvarja komunikacijsko okolje, v katerem lahko vsakdo razkrije svojo resnico in spoštuje resnico drugih.«

Moderator skupinskih procesov je v vlogi nevtralne tretje strani v skupini. Govorimo o nevtralnosti vsebine (je neopredeljen do pričakovani skupine in ne podaja svojih stališč) in nevtralnosti procesov (se ne zavzema za določene procese, ampak se prilagaja trenutni situaciji in potrebam). Moderator mora biti zagovornik poštenih in odprtih in procesov, ki ne izključujejo nikogar. S svojim delovanjem uravnava sodelovanje in povečuje storilnost, tako da ustvarja varno učno okolje za udeležence v procesu učenja. Pomaga skupinam, da delajo bolj učinkovito in da do konca izkoristijo svoje potencialne.

### 3.1 Uspešen moderator

In kakšen naj bo dober moderator? Priročnik za moderatorje (2002) opredeljuje lastnosti, veščine in sposobnosti uspešnega moderatorja, ki jih lahko strnemo v sedem kategorij: samozavedanje, skladnost, empatija, sprejemanje, prožnost, etično vodenje in sposobnost opazovanja.

1. **Samozavedanje:** potrebno je poznati svoje prednosti in pomanjkljivosti, prav tako kot svoje potrebe. Včasih se moderator ukvarja z lastnimi potrebami, namesto s potrebami skupine. V takih primerih si je treba zastaviti nekaj vprašanj:
  - Ali se strinjate z nekom, ker razmišljate podobno kot on ali zato, ker bi se mu želeli prikupiti?
  - Ali imate glavno besedo zato, ker hočete vedno vse obvladovati in nadzorovati?
  - Ali nehote usmerjate člane skupine k določenemu odgovoru, ki se vam zdi najprimernejši ali ki bo najboljši za skupinski proces?
2. **Skladnost s seboj in z drugimi**

Skladnost vključuje ozaveščenost lastnih prepričanj ter vsebuje skrb za dobrobit drugih ljudi. Moderator mora v primeru razgretih strasti poskrbeti, da proces nemoteno teče dalje, ne sme se opredeliti za to ali ono stran in skupino mora uspešno pripeljati do cilja. Skladnost pomeni tudi doslednost pri izražanju stališč in ravnanj, verbalne in neverbalne komunikacije. Moderator mora biti to, kar je, in verjeti mora v tisto, kar govori, in tisto, kar počne. Samo na ta način je dovolj verodostojen, da mu udeleženci zaupajo, upoštevajo njegovo strokovno presojo in njegove odločitve.
3. **Zmožnost empatije in zavedanje lastnih čustev**

Vživljanje v čustva drugih je ključna lastnost, potrebna za vodenje skupinskega procesa. Moderator mora znati opazovati, kaj se dogaja z udeleženci, biti mora sposoben zaznati, razumeti in upoštevati čustva drugih. Na ta način lažje presoja vedenje in ravnanje udeležencev, ki svet doživljajo na svoj način in v skladu s tem tudi reagirajo. Svoja čustva mora znati postaviti v drugi plan. Sposobnost empatije je ključnega pomena pri reševanju konfliktov, zmanjševanju odporov do sprememb, oblikovanju pripadnosti skupini ... Prvi pogoj za empatijo pa je zmožnost čustvovanja, saj se mora moderator najprej zavedati lastnih čustev in obvladovati njihovo izražanje. O svojih čustvih lahko tudi odkrito spregovori, vendar mora govoriti v prvi osebi in ne uporabljati neosebni oblik ali druge osebe ednine.
4. **Zmožnost sprejemanja** pomeni odprtost za različne ljudi in značaje, brez predsodkov in sodb do posebnosti, obnašanja, navad in nazorov, ki bi ovirali njegovo delo. Moderator mora biti sposoben voditi skupino, kakršna pač je, in doseči zastavljeni cilj, ne da bi se jo trudil spremeniti v skladu s svojimi pričakovanji.

5. Prožnost pomeni hitro in pravilno odzivanje na spremenjene okoliščine, treba se je prilagoditi različnim načinom odzivanja, tempu dela, sposobnostim udeležencev, potrebam članov skupine. Včasih je treba spremeniti program dela in uporabiti drugačne strategije za doseganje ciljev, ker je npr. energija padla, ker so pričakovanja udeležencev drugačna, ker se je pojavil konflikt, ker so udeleženci postali naveličani in utrujeni ...
6. Zmožnost etičnega vodenja predstavlja sposobnost vplivanja na skupino, kadar je to nujno potrebno. Moderator mora znati uveljavljati svoje zahteve, ko gre za spoštovanje pravil ali preprečevanje povzročanja škode posamezniku. Pri tem pa mora vedno delovati tako, da upošteva potrebe vseh sodelujočih in nikoli ne dela na škodo drugega.
7. Za dobro moderiranje moderator potrebuje predvsem dobro razvito sposobnost opazovanja. Prožno lahko reagira le, če zazna, kaj se dogaja okrog njega in kdaj se mora odzvati. Spremljati mora proces učenja, doseganje ciljev in odnose, ki se vzpostavijo v skupini. Iz vedenja posameznikov lahko sklepa, kako se počutijo, iz njihove neverbalne komunikacije lahko ugotovi, kdaj je nekdo potreben pomoči in kdaj je skupina naletela na težavo ali zašla v slepo ulico. Vendar pa je pomemben element tudi samoopazovanje, saj moderator ne sme pozabiti nase in na spremljanje procesov, ki potekajo v njem samem.

### 3.2 Vprašalnik STILI MODERIRANJA

Kakšni moderatorji smo, kateri je naš prevladujoči stil, kako se odzivamo v različnih situacijah, kaj so naše močne in šibke točke ter kaj v posameznih primerih deluje, lahko ugotovimo s samorefleksijo, s pomočjo refleksije udeležencev ali s pomočjo vprašalnika o stilih moderiranja, ki je v prilogi.

Rezultati vprašalnika in opredelitev posameznih stilov nam služijo zgolj kot kašipot za nadaljnje delo. Ni enega najboljšega stila za vse situacije in vse vrste udeležencev. Ravnati se je treba po zdravi pameti, na podlagi izkušenj in naših osebnostnih značilnosti ter močnih področij.

Vabimo vas, da izpolnite vprašalnik (priloga 1) in ugotovite svoj prevladujoči stil.

## 4 SODOBNI PRISTOPI UČENJA

V preteklosti je bilo učenje proces prenašanja znanja od tistih, ki vedo, na tiste, ki ne vedo. Znanje naj bi tvoril neki niz pojmov, pravil in odnosov, ki so se jih bili drugi sposobni naučiti in so ga lahko uporabili, kadar koli je bilo to potrebno in koristno. Učitelji so poučevali, učenci pa poslušali.

Danes je ta slika drugačna, saj se učimo na popolnoma drugačen način, v drugačnem okolju ter s pomočjo drugačnih pripomočkov. Iščemo, pregledujemo ter vzpostavljamo stik s strokovnjaki, viri ali kolegi. Beremo, opazujemo in se pogovarjamo. Načrtujemo, delujemo, si izmenjujemo informacije, jih nalagamo z računalnika, jih kopiramo in lepimo. Izdelujemo, oblikujemo in prikazujemo, nato pa predstavimo rezultate in izdelamo portfolie. Diskutiramo, debatiramo, apliciramo in delimo z drugimi. Vse te aktivnosti pa bogatijo naše znanje, našo držo in naše veščine. Naš cilj seveda ni več, da bi postali izobraženi, ampak *kompetentni* (van Lakerveld, 2006).

Spremembe v načinu učenja v postmoderni družbi težijo k različnim oblikam:

- *Avtonomno učenje*. Pri avtonomnem učenju učenec razvija in uporablja veščine in strategije samousmerjanega učenja. Pri tem aktivno **načrtuje svoj lastni učni proces in si razvija občutek za orientacijo ter odgovornost za sprejete odločitve**.
- *Konstruktivistično učenje*. Pri konstruktivističnem učenju učenec znanje ustvarja na podlagi **študija, eksperimentiranja in izkušenj**. Znanje je tu pojmovano kot osebno, saj se sestoji iz vpogledov, sposobnosti, stališč in spretnosti, ki jih je učenec aktivno pridobil in ustvaril.

- **Kontekstualno učenje** Pri kontekstualnem učenju sta najpomembnejša znanje in kompetentnost v določenem konkretnem kontekstu. Kontekst predstavlja sredstvo, s pomočjo katerega si učenec pridobi kompetence. Za učenje v konkretnih kontekstih se pogosto uporabljajo izrazi, kot so **izkustveno učenje, učenje s pomočjo odkrivanja, akcijsko učenje**.
- **Socialno učenje**. Pri socialnem učenju se učenci učijo s pomočjo praktičnega delovanja, vendar pa tudi na ta način, da stvari delajo skupaj ter o svojih izkušnjah diskutirajo. V teh **debatah in dialogih** je mogoče primerjati, soočiti in preveriti tako razumevanje situacij kot kompetentnost v določenih situacijah.
- **Organizacijsko učenje**, še posebej pa učenje v organizacijah, naj bi bilo tako individualen kot tudi kolektiven proces. Tak način učenja predstavlja nekaj več kot le seštevek individualnih učnih procesov. Organizacijsko učenje vključuje tudi teme iz menedžmenta znanja, kot so shranjevanje in priklic informacij, dostopnost do strokovnih mnenj itd. Poleg tega vključuje tudi **proces oblikovanja timov, razvijanja kulture in ustvarjanja znanja**.

#### 4.1 Izkustveno učenje

Zastavlja se nam vprašanje, zakaj je izkustveno učenje tako primerna metoda prav za ozaveščanje o procesu vpeljevanja sprememb.

Po eni strani moderator v kontekstu stalnih sprememb pri svojih kolegih razvija:

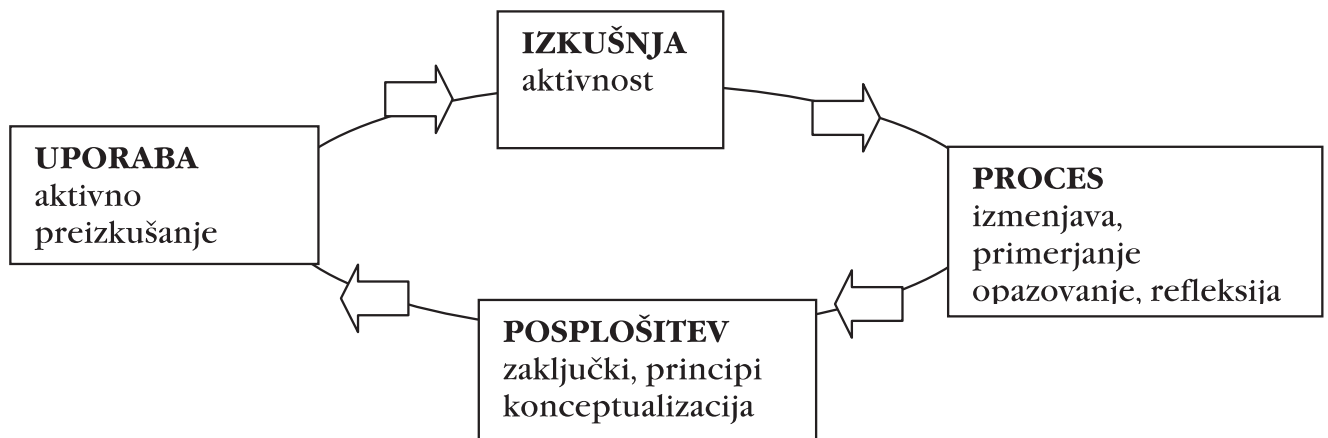
- sposobnost prožnega prilagajanja na nove okoliščine,
- osebno avtonomijo,
- občutljivost za sebe in druge,
- sposobnost komunikacije in sodelovanja,
- zmožnost celostnega dojetja,
- zmožnost reagiranja v nepredvidljivih socialnih situacijah.

Prav te lastnosti navaja Požarnikova (1992) med lastnostmi, ki jih razvija izkustveno učenje.

Po drugi strani pa izkustveno učenje moderatorju omogoča, da upošteva naslednje značilnosti in potrebe udeležencev:

- željo po raziskovanju, razmišljanju, razvijanju domišljije, razumevanju, iskanju resnice,
- doživljanje, izražanje in predelovanje čustev,
- vpletenost v mrežo odnosov,
- izražanje lastne volje, sprejemanje odgovornosti zase,
- enkratnost in neponovljivost,
- duhovne, estetske, čustvene in fizične potrebe,
- zakladnico prejšnjega znanja in izkušenj, na katere se naslanja in vplivajo na njegove vrednote, stališča in vedenje.

Izkustveno učenje izhaja iz potreb učenca/udeleženca v procesu učenja in njegovih zaznav ter mu omogoča, da ustvarja v skladu z lastnim tempom. Zaradi sodelovanja in aktivne vključenosti v celoten proces učenja, zbuja pri udeležencih navdušenje in spodbuja motivacijo. Omogoča jim, da svoje misli, čustva in pričakovanja izmenjujejo z drugimi in se ob tem učijo. Varno okolje omogoča razvijanje in preizkušanje medosebnih spretnosti in strategij. Poudarek je predvsem na sproščanju naravne energije, izkoriščanju in razvijanju radovednosti in sposobnosti za učenje, ki jih udeleženci že imajo. Zaradi sproščenega ozračja in zadovoljstva pri delu se krepijo tudi medosebni odnosi.



Slika 7: Glavne faze kroga izkustvenega učenja (prirejeno po Kolbu, 1984)

#### 4.1.1 Faze izkustvenega učenja

Izkustvena faza je prvi korak, na podlagi katerega pridobimo podatke za naslednje faze izkustvenega kroga učenja. Udeležencem omogoča, da postanejo aktivno vključeni v različne aktivnosti kot na primer študijo primera, igro vlog, simulacijo, igre, predstavitve, video ... Oblike prehajajo od bolj pasivnih in umetnih do bolj aktivnih in umeščenih v resnično življenje.

Ko je faza izkušnje zaključena, sledi procesna faza. Moderator vodi skupino skozi proces, v katerem udeleženci reflektirajo o izkušnji, na strukturiran način izmenjajo svoje odzive na izkustveno fazo, kar lahko poteka v manjših skupinah ali v okviru celotne skupine. Udeleženci govorijo o svojih kognitivnih in čustvenih reakcijah na aktivnosti, v katere so bili vključeni. Vloga moderatorja je v tej fazi zelo pomembna, saj udeležencem pomaga pri kritičnem razmišljanju o izkušnji in pri oblikovanju in izražanju njihovih občutkov in zaznav ter pri prepoznavanju ponavljajočih se vzorcev ali vsebin, ki se pojavljajo kot reakcija ob izkušnji. Moderator pomaga udeležencem pri konceptualizaciji refleksij o določeni izkušnji, ki jim omogoča, da se lahko pomaknejo k naslednji fazi.

Posplošitev je faza izkustvenega učenja, v kateri udeleženci pridejo do zaključkov in principov, ki jih lahko izpeljejo iz prvih dveh faz kroga izkustvenega učenja. V tej fazi udeležencem pomagamo, da stopijo korak stran od neposredne izkušnje ali diskusije o njej.

To fazo najbolj opišemo z vprašanjema:

- Kaj si se naučil ob tem?
- Kakšen splošnejši pomen ima to zate?

Moderator vodi udeležence tako, da najprej delajo vsak zase, nato pa izmenjujejo svoje ugotovitve, zaključke, saj so na ta način lahko drug drugemu usmerjevalci in pobudniki v procesu učenja.

Moderator pomaga usmerjati ta proces s pomočjo:

- podpore posameznikom pri oblikovanju usvojenih vsebin v natančne izjave ali zaključke,
- podpore posameznikom pri oblikovanju bolj natančnega in kritičnega razmišljanja,
- povezovanja zaključkov in njihovega umeščanja v teoretični model,
- omogočanja priložnosti vsakomur, ki želi znotraj določenih časovnih okvirov prispevati s svojimi pomembnimi vpogledi in spoznanji,
- nudenja pomoči skupini pri primerjanju in soočanju različnih sklepov, prepoznavanju obstoječih vzorcev in upravičenih področij nestrinjanja.

Ko udeleženci končajo z delom, ki je osredotočeno na posploševanje, jih moderator vodi v fazo aktivnega preizkušanja. S pomočjo vpogledov in zaključkov, ki so jih pridobili v prejšnjih fazah, vključijo pridobljeno znanje v svoje življenje tako, da oblikujejo načrte za prihodnost. V idealnih okoliščinah lahko udeleženci preizkusijo svoje znanje takoj po končani delavnici.

Tehnike, ki omogočajo fazo preizkušanja, obsegajo:

- individualno delo pri razvijanju preišljenega akcijskega načrta, ki poskrbi, da se misel spremeni v dejanje,
- sodelovanje udeležencev pri pregledu in posvetovanju ob njihovih načrtih,
- predstavitev nekaterih delov posameznih akcijskih načrtov, ki omogočijo občutek sinergije,
- identifikacijo drugih potreb po učenju, ki jih imajo udeleženci.

Udeleženec v procesu učenja prehaja od ene faze k drugi. Pri tem vstopa v nove izkušnje, o njih razmišlja iz različnih zornih kotov, svoja opažanja vključuje v povezane pojme in teorije ter uporablja nova spoznanja pri odločanju in reševanju problemov.

Učenje je torej kontinuiran proces, zasnovan na izkušnji. Vendar sama izkušnja še ne omogoča učenja, ampak mora biti povezana z razmišljanjem, z refleksijo o tem, kaj se je dogajalo, da to izkušnjo lahko vgradimo v svojo miselno strukturo in svoje sheme, teorije ter jih spet lahko preizkušamo v praksi. (Pekclaj, 1992)

#### **4.1.2 Kako oblikovati proces izkustvenega učenja**

Avtorji navajajo različno število korakov, po katerih lahko oblikujemo in izpeljemo proces izkustvenega učenja, vendar jih lahko strnemo v naslednje kategorije (McCaffery, 1986; Požarnik, 1992):

##### **1. Načrtovanje**

Pred začetkom aktivnosti napravimo načrt aktivnosti, opredelimo cilje ter razmislimo o prostoru in gradivih, ki jih bomo pri delu potrebovali. Poznati moramo skupino, s katero delamo, upoštevati sposobnosti in potrebe članov skupine.

##### **2. Uvodna faza**

Sledi faza ogrevanja, v kateri ustvarimo primerno ozračje v skupini, se pogovorimo o pričakovanih in pravilih. Skupaj z udeleženci oblikujemo cilje in namen usposabljanja in s tem omogočimo razjasnjevanje ciljev in dodajanje novih, ki udeležence še posebej zanimajo. V to fazo sodijo tudi navodila za aktivnost, ki morajo biti jasna, razumljiva in umeščena v časovni okvir. To zagotavlja občutek varnosti, ki je nujen za delo v skupinah. Ta faza spodbuja interes, radovednost in motivira udeležence, da začnejo razmišljati o vsebini, razlogih za pomembnost te vsebine, koristi, ki jih lahko najdejo v njej, ter omogoči navezovanje na prejšnje faze usposabljanja.

##### **3. Faza aktivnosti/izkušnje**

Faza aktivnosti omogoča izkušnjo ustrezne situacije, s pomočjo katere udeleženci vzpostavijo povezavo s cilji, ki so si jih zastavili. Ta izkušnja (aktivnost) postane vir, iz katerega v kasnejših fazah črpajo in analizirajo podatke. Udeležence razdelimo v manjše skupine ali pare ter razdelimo gradivo. Ko začnejo z delom, jih opazujemo in jim po potrebi priskočimo na pomoč, npr. opozarjamo jih o izteku časa, spodbujamo, če je to potrebno, vendar poskušamo biti čim bolj neopazni.

##### **4. Faza analize/procesiranja**

Usmerjena je v analizo dogajanja. Njen temeljni cilj je osmisliti izkušnjo. Brez te faze bi bile aktivnosti same sebi namen, zato je pomembno, da analiza sledi aktivnosti v čim krajšem možnem času, ko so vtisi še sveži. Analiza naj obsega pogovor o doživljanju aktivnosti (lastni občutki), izkušnjah, spoznanjih, ki so jih pridobili, povratno informacijo s strani moderatorja in učencev ter reakcije na povratno informacijo.

##### **5. Faza povzetka, integracije in transfera**

Zahteva predvsem veliko angažiranosti moderatorja, saj mora pomagati udeležencem, da izkušnjo povežejo z življenjem in teoretičnimi spoznanji. Pri udeležencih je treba sprožiti vključevanje novih izkušenj v njihov miselni sistem. S svojimi kolegi načrtujejo vključevanje novih spoznanj v vsakodnevno življenje.

## 6. Faza zaključka/evalvacije

Moderator na kratko povzame potek srečanja. Naveže se na cilje in preveri, ali so jih dosegli. Z zaključno aktivnostjo poveže dogodke in ustvari občutek skladnosti. Evalvacija, ki je lahko sprotna ali končna, vključuje občutke udeležencev, njihov napredek in spremembe stališč. Z javnostjo evalvacije zagotovimo, da tudi udeleženci čutijo odgovornost za uspešnost neke aktivnosti in sodelujejo pri načrtovanju naslednjih korakov.

### 4.1.3 Metode izkustvenega učenja

Po Požarnikovi (1987) bi med najbolj sistematične prikaze metod izkustvenega učenja lahko uvrstili klasifikacijo, ki sta jo izdelala Walter in Marks (1981). Avtorja razlikujeta med osrednjimi, podpornimi in klasičnimi metodami izkustvenega učenja. Med osrednje metode spadajo simulacije, igre vlog, strukturirane naloge, skupinska interakcija in telesno gibanje. Podporne metode se navezujejo na osrednje in obsegajo opazovanje procesa, čas za razmislek, fantaziranje, uporabo vprašalnikov, AV-sredstev, metodo projektov, terenskega dela in ekskurzij. Med klasične metode pa prištevata delo z besedilom, predavanje, pisne naloge in študijo primera.

Metode sta Watkins in Thacker (1993) opredelila iz naslednjih vidikov, ki jih je treba upoštevati pri načrtovanju aktivnosti:

- Kaj želimo s kako metodo doseči, vse pre pogosto smo omejeni z ozkimi cilji, ki so predpisani.
- Kdo je v središču aktivnosti - vidik udeležencev, vprašanja, na katera nameravamo odgovoriti; pomaga moderatorju, da se vživi v razmišljanje udeležencev.
- Kaj gre lahko narobe - pasti, ki se jim moramo ogniti - namen je opozoriti na nevarnosti, zaradi katerih se lahko kaka aktivnost ponesreči, čeprav sta bila cilj in izbira aktivnosti ustrezna.
- Prenos učenja - izkušnje, pridobljene v aktivnostih, morajo učenci vgraditi v svoj miselni sistem in jih povezati s svojimi osebnimi spoznanji in izkušnjami. Temu elementu moramo posvetiti posebno pozornost, če se želimo ogniti situaciji, da aktivnosti postanejo le same sebi namen.

Moderatorji pri svojem delu velikokrat uporabljajo različne metode, ne da bi se pravzaprav zavedali, da sodijo med metode izkustvenega učenja. Nevarnost, ki se skriva v prepovršnem poznavanju metod, je njihova uporaba zgolj zaradi pestrosti in raznolikosti, ki jo ponujajo. Brez poznavanja in upoštevanja vseh faz izkustvenega učenja se lahko zgodi, da neka aktivnost ostane le na nivoju igre.

## 4.2 Sodelovalno učenje

Delo v skupini lahko poteka:

- individualno - vsak dela zase, da bi dosegel cilj, cilji posameznikov med seboj niso povezani,
- tekmovalno - samo ena skupina ali posameznik lahko doseže cilj, postavi jih v vlogo zmagovalcev ali poražencev in
- skupinsko, da bi dosegli skupni cilj. Cilj je dosežen le v primeru, ko ga doseže vsak udeleženec.

Skupinsko delo še ne pomeni nujno sodelovalnega učenja. Pri sodelovalnem učenju je potrebno, da vsak udeleženec z moderatorjevo pomočjo in podporo:

- spozna učni cilj za svojega,
- ugotovi, da lahko le skupaj z drugimi doseže ta cilj,
- računa na vzajemno podporo pri sprejemanju tveganj in delitvi dela.

Sodelovalno učenje poteka po Kaganu (1998) na podlagi štirih osnovnih principov. To so pozitivna soodvisnost, posameznikova odgovornost, enakovredno sodelovanje vseh in sočasnost interakcij.

### *Pozitivna soodvisnost*

Pozitivna soodvisnost nastopi, ko je uspeh posameznikov ali skupin vzajemno povezan. Pridobitev za posameznika pomeni pridobitev za skupino. Uspeh ene skupine je povezan z uspehom drugih

skupin. Pozitivna soodvisnost je najmočnejša, če je uspeh vsakega posameznika odvisen od uspeha vseh drugih članov skupine. V takem primeru se pojavi zelo močna motivacija, da vsak član doseže cilj. Vsi se trudijo in po svojih najboljših močeh pomagajo ter spodbujajo najšibkejšega člana skupine. Razvija se sodelovanje in občutek pripadnosti.

#### *Posameznikova odgovornost*

Pri sodelovalnem učenju se posameznikova odgovornost lahko nanaša na dosežke, sodelovanje in poslušanje. Učenci se zavedajo, da je skupna ocena ali število točk, ki ga dobi skupina, odvisna od prispevka vsakega posameznika.

#### *Soudeležba (sodelovanje, udeležba vseh)*

Sodelovanje je eden od osnovnih pogojev za uspeh posameznika, enakovredno sodelovanje vseh pa je bistveno za uspeh celote. Pri tradicionalnem učenju je sodelovanje porazdeljeno zelo neenakomerno. Diskusija ali vprašanje, ki ga moderator naslovi na vso skupino, ima za posledico predvsem sodelovanje ekstrovertiranih ali uspešnih posameznikov, ki so po navadi v ospredju. Enakovredno sodelovanje lahko dosežemo z delitvijo nalog in razporeditvijo vrstnega reda sodelovanja. Vsak član skupine je odgovoren za del skupne naloge, kar lahko še dodatno podkrepimo z dodelitvijo vlog v skupini.

#### *Sočasnost interakcij*

Sodelovalno učenje vključuje sočasnost interakcij, kar omogoča aktivno sodelovanje veliko večjemu številu udeležencev. Pri sodelovalnem učenju uporabljamo različne oblike dela, ki potekajo sočasno. Delo v paru omogoča aktivno udeležbo polovici skupine naenkrat. Tudi tista polovica, ki posluša, je veliko aktivnejša, saj je velika razlika med tem, če udeležencu nekdo nekaj neposredno pripoveduje ali če le posluša nekoga, ki odgovarja na moderatorjeva vprašanja.

Pri sodelovalnem učenju poteka delo v heterogenih skupinah, ki štejejo po štiri ali več članov. Priporočljivo je sodo število udeležencev v skupini, ker tako omogočimo, da so vsi vključeni v interakcije. Naloge so sestavljene tako, da je vsak del naloge, za katero je odgovoren posameznik, sestavni del končnega izdelka. Šele ko vsi prispevajo svoj element k nalogi (plakat, risba, izdelek ...), je ta končana. Posamezniki niso odgovorni samo za svoj dosežek (da se naučijo neke predpisane vsebine), ampak morajo cilj doseči tudi drugi člani skupine. Skupina ostane skupaj neko določeno obdobje, potem pa sestavo skupin spremenimo. Tako omogočimo čim večjemu številu udeležencev, da sodelujejo med seboj.

Aktivnosti, ki potekajo v obliki sodelovalnega učenja, so kreativne naloge, reševanje problemov, odločanje in samostojno iskanje odgovorov iz različnih virov, jigsaw itd. Člani med seboj sodelujejo, se podpirajo, delijo naloge, izmenjujejo material in ideje. Razlike med člani pripomorejo k izvirnosti rešitve in pri takem načinu dela dobijo izkušnjo o tem, kako lahko v skupini dosežejo boljše uspehe, kot če delajo sami.

## **5 POTEK PROCESA VODENJA DELAVNIC/naloge moderatorja**

Kaj je pravzaprav naloga moderatorja? Najprej mora dobro poznati vsebine, ki so predmet skupnih srečanj. Med naloge moderatorja prištevamo vzpostavljanje in oblikovanje klime v skupini, oblikovanje skupin, vodenje skupinskega procesa učenja, odgovarjanje na morebitna vprašanja, pogovore o opravljenih aktivnostih ter vodenje skupinske diskusije in refleksije.

Za uspešno delo je potrebno:

1. načrtovati prostor, čas in materiale,
2. ustvariti varno okolje in razdeliti udeležence v pare ali skupine,
3. oblikovati pravila,
4. izpeljati aktivnost,
5. osmisliti aktivnost s pomočjo procesiranja.



## 5.1 Načrtovanje in vodenje skupinskega procesa

Odločitev, kako bo moderator izpeljal proces, zahteva poleg poznavanja osnov izkustvenega in sodelovalnega učenja tudi natančno načrtovanje poteka aktivnosti.

### 5.1.1 Načrtovanje prostora

Delavnice potekajo po navadi v šolski učilnici s klasično razporeditvijo, ki ni primerna za skupinsko delo, zato je potrebno pred začetkom ure klopi razvrstiti v obliki podkve ali po dve klopi skupaj za delo v skupinah. Pomembno je, da skupini omogočimo dostop do mize z različnih strani, tako da se med delom vsi člani vidijo in slišijo.

### 5.1.2 Načrtovanje časa

V delavnicah ima moderator navadno na voljo 90 minut, v katerih lahko izpelje aktivnost, ki poteka v obliki skupinskega dela. Upoštevati je treba čas za uvodno aktivnost, torej motivacijo udeležencev in ustvarjanje ugodne klime. S pomočjo enega od opisanih načinov uglasite udeležence na isto struno. Predvideni čas je od 10 do 15 minut, odvisno od vrste aktivnosti.

Za oblikovanje skupin je treba predvideti 10 minut. Na začetku, dokler se udeleženci ne navadijo takšnega dela, lahko zahteva še več časa.

Sama aktivnost v skupinah naj poteka od 20 do 40 minut. Udeleženci v tem času izdelajo plakat, pripravijo igro vlog, poiščejo rešitev problema ... Na voljo morajo imeti dovolj časa, saj se najpomembnejše interakcije med posamezniki odvijajo prav pri doseganju skupnega cilja. Udeležence seznanite s tem, koliko časa imajo na voljo, saj si morajo delo temu ustrezno načrtovati.

Sledi poročanje, pri čemer je treba predvideti od 5 do 10 minut na skupino. Poročevalce je treba opozoriti na omejitev časa, saj morajo priti na vrsto vse skupine.

Procesiranje je lahko zelo kratko in obsega le eno ali dve vprašanji, o katerih se udeleženci pogovorijo v paru. Za to sta dovolj 2 minuti. Za pogovor s celotno skupino pa je potrebno predvideti 10 minut.

### 5.1.3 Načrtovanje materialov

Vzporedno s časovnim načrtom je treba načrtovati tudi materiale, ki so potrebni za izpeljavo posamezne aktivnosti. Najpogostejše stvari, ki jih je treba imeti vedno v zalogi, so:

- plakati (veliki listi papirja),
- flomastri,
- lepilni trak,
- škarje,
- fotokopije vprašalnikov, vaj, prosojnice, gradiva,
- materiali za delitev udeležencev v skupine (razrezane razglednice, karte, vrvice, itn.).

## 5.2 Oblikovanje klime v skupini

V vsaki skupini se med člani vzpostavijo različne oblike medsebojnega sodelovanja, povezovanja. Medsebojni odnosi imajo določene vibracije, čustven naboj in izrazni značaj. Klima se nanaša na kakovost odnosov med člani v učeči se skupini. Klimo lahko zaznamo že z opazovanjem komunikacije pri pogovoru, gibanju po prostoru, pri reševanju problemov ... Dokler član skupine ne začuti, da ga drugi člani in moderator sprejemajo, ne bo sproščen in se ne bo svobodno izražal. Moderator ima veliko odgovornost, ko poskuša vplivati na oblikovanje klime v skupini.

Pri nesoglasjih v skupini se po navadi pojavljata dva problema, neravnovesje med cilji skupine in interesi posameznika in konflikt med čustvi skupine in čustvi posameznika. To sta dva najpogostejša problema, ki se pojavljata in pri katerih moramo doseči kompromis. Ko skupina dobi nalogo, lahko upravičeno pričakujemo, da bodo približno polovico časa porabili za ukvarjanje s čustvenimi vidiki medosebnih odnosov. Vse skupine, ne glede na to, ali vključujejo odrasle ali otroke, porabijo veliko časa za čustveno podporo svojim članom. Tiste skupine, ki ne razrešijo problemov na čustvenem nivoju, imajo težave tudi pri doseganju drugih ciljev.

#### *Nekaj pravil za vzpostavljanje boljše klime*

- **Komunikacija:** uporabljajte spontano komunikacijo, ki je neposredna in poštena. Izrazite svoje zahteve in potrebe jasno, brez manipulacij. Uporabljajte opisni govor, ki ne ruši samospoštovanja. Ogibajte se vedenja, ki poudarja sodbe in ocene.
- **Sodelovanje:** uporabljajte usmerjenost v probleme, ki izraža željo po sodelovanju in skupnem reševanju problemov. Ne vsiljujte rešitev, stališč ali metod. Ogibajte se stavkom, ki vsebujejo elemente nadzora in udeležencem sporočajo, da so nevedni ...
- **Empatija:** uporabljajte kombinacijo razumevanja in empatičnega vživljanja v čustva udeležencev, in to brez namenov ali prizadevanj, da bi jih spremenili. Ogibajte se nevtralnih stališč ali vedenja, ki ne izraža skrbi.
- **Odprtost:** vaše vedenje naj izraža sprejemanje, enakopravnost in spoštovanje mnenj udeležencev – skupaj z njimi rešujte probleme in načrtujte aktivnosti. Ogibajte se komunikaciji, ki nakazuje večvrednost.
- **Raziskovanje:** usmerite udeležence v iskanje novih informacij in učenje. Ogibajte se dogmatizmu in zaverovanosti v svoj prav, ki izraža stališče, da je možen en sam odgovor, ena pot ali način – in sicer vaš!

Odnosi, ki se pri takem načinu dela vzpostavljajo, pomembno vplivajo na motivacijo za doseganje ciljev. Moderatorji so zgolj svetovalci in pomočniki, udeleženci pa so sami vir pomoči, podpore in spodbude.

### **5.3 Oblikovanje skupin**

Kako bo skupina sestavljena, se moderator lahko odloči glede na namen, ki ga namerava doseči. Skupine so lahko oblikovane načrtno ali naključno. Vsaka ima svoje prednosti in pomanjkljivosti, ki jih je dobro poznati za lažje odločanje o tem, kateri način je za načrtovano aktivnost primernejši.

Naključno oblikovane skupine omogočajo sodelovanje vsakega z vsakim, saj so udeleženci pri vsaki aktivnosti v drugi skupini, kjer prevzemajo drugačne vloge. Vedo, da je sestava skupine odvisna od listka, ki so ga potegnili, ali kakšnega drugega ključa, ki ga moderator uporabi pri oblikovanju skupin. Ker naključno oblikovane skupine praviloma ne ostajajo skupaj zelo dolgo, imajo vsi udeleženci enake možnosti za preizkušanje v različnih vlogah. Primerne so za povezovanje skupine, omogočajo raznolikost in spodbudo in izboljšujejo klimo.

Načrtno oblikovane skupine so namenjene izpeljavi točno določenih nalog. Sestava skupine je pomembna zaradi vlog, ki jih prevzemajo člani posamezne skupine, zaradi njihovega ujemanja ali razhajanja. Včasih želimo, da bi določeni posamezniki prevzeli vodenje skupin ali da bi vključili tudi odrinjene ali drugače misleče posameznike. Primer oblikovanja take skupine si lahko pogledate v vaji 6 prijateljev (glej vaje za oblikovanje skupin, Žarkovič Adlešič).

### **5.4 Izpeljava aktivnosti**

Pričujoči priročnik vsebuje poleg teoretičnih prispevkov tudi delavnice, ki jih šolski razvojni tim lahko izpelje v svojih kolektivih. Vse delavnice so oblikovane na podoben način in obsegajo cilje, predviden čas, potek delavnice, potrebna gradiva in pripomočke (materiale) ter seznam priporočene literature za poglobitev znanja.

Delavnice lahko potekajo kot:

- individualno delo (razmislek, lastna analiza, vodena fantazija, samoevalvacija, reševanje vprašalnika, sanjanje, nedokončani stavki), ko posameznik sam razmisli, zapiše, oblikuje ali evalvira neki dogodek, svoj pogled na situacijo ali strategijo;
- delo v parih se pojavlja na primer v primeru soočenja mnenj, kritičnega prijateljevanja ali vodenje pogovora s pomočjo Sokratskih vprašanj;
- delo v skupinah pa se pojavlja v večini delavnic od postavljanja pravil za skupinsko delo, reševanja problemov, swot-analize, načrtovanja do dela z metaforami in analogijami itd.

V večini delavnic pa se pojavijo vse oblike dela, tako individualno delo, ki se prepleta z delom v parih in nadaljuje v delu v skupinah. Običajno sledi poročanje v imenu skupine.

Moderator lahko uporabi že pripravljene delavnice, ki so predstavljene v priročniku, ali pa oblikuje svoje, saj je lahko dobi veliko idej, ki jih lahko prilagodi namenu, klimi, udeležencem in specifičnim okoliščinam, s katerimi se srečuje. Metode, ki se pojavljajo v priročniku, so metoda nevihte možganov, metoda snežene kepe, refleksija in samorefleksija, reševanje problemov (izmenjava strategij, incident metoda), analiza (swot), vodena fantazija, študija primera, metoda sestavljanke (jigsaw), portfolio, delo s scenariji (ravnanje z odpori), metaforami, reševanje vprašalnika (vprašalnik o stilu moderiranja), nedokončani stavki ... Moderator lahko delavnico obogati tudi s pomočjo strukturiranih vaj ali nalog in tako metode, ki so uporabljene v delavnicah, po potrebi ustrezno dopolnjuje in nadgrajuje.

Nekatere metode podrobneje predstavljamo, praktična izvedba pa je opisana v posamezni delavnici.

### Strukturirane vaje ali naloge

So aktivnosti, ki udeležence neposredno zaposlijo bodisi z vsebino izkušnje ali drugega z drugim. Potekajo po natančno določenih korakih, ki udeležencem omogočajo, da se seznanijo z različnimi spretnostmi, da izzovejo čustva in reakcije in da olajšajo udeležencu pot skozi učno izkušnjo. (Primer: analiza problemov, predstavljanje v parih)

### Vaje/igre

Cilj iger in vaj je razvijanje določenih spretnosti mišljenja in vedenja, ki izvirajo iz analize potreb resnične situacije. Udeleženci preizkušajo nove strategije v varnem okolju. Pasti, na katere je potrebno paziti, je več. Prva je zanemarjanje dejstva, da je najpomembnejši del vaj/iger diskusija. Druga nevarnost je uporaba neustrezne igre, pri kateri skriti procesi, ki se odvijajo vzporedno, povzročijo, da ne dosežemo cilja. Včasih je zaviralni element tudi to, da je zmaga pogojena z neuspehom drugega. Kratkoročni transfer poteka v glavnem v smeri drugih udeležencev; dolgoročen transfer pa je odvisen od kakovosti diskusije. (Primer: lomilci ledu)

### Simulacija

Cilj simulacije je predstavitev nove socialne situacije in učenje pravil varno in brez ogrožanja ter učenje ravnanja v določeni situaciji. Udeleženci lahko najdejo v tej situaciji stvari, ki so uporabne in zanimive za njih. Težava je izbira situacije, ki za udeležence ni uporabna, ustrezna ali dovolj življenjska. Omogočiti je potrebno dovolj časa za diskusijo. Učenje vedenja se relativno lahko prenaša v resnično življenje, posebno če smo predvideli možne različice. (Primer: simulacija odločanja o vpeljevanju sprememb v učiteljskem zboru)

### Igra vlog

Cilj igre vlog je poglobljanje razumevanja kritičnih situacij in interakcij s poudarkom na zornem kotu različnih igralcev. Udeleženci vadijo spretnosti za ravnanje v različnih situacijah oz. interakcijah. Udeleženci ob tem spoznajo, kako bi razmišljali in se obnašali v podobni situaciji. Težave se pojavijo, če igranje poteka predolgo, igra se razvodi, zaide v stereotipe, diskusija se ne osredotoča na procese in zmožnost vživljanja v druge perspektive, če imajo udeleženci preveč ali premalo informacij za

resnični zagon igre. Učenje vedenja se lahko prenaša, vendar je odvisno, kako podobna je interakcija in kako dobro so udeleženci izurjeni za novo strategijo.

### Študija primera

Cilj študije primera je spodbuditi razmišljanje o nekem problemu in razvijati zavedanje različnih vidikov na varen način, s pomočjo uporabe namišljene tretje osebe. Udeleženci se osredotočajo na dogajanje v konkretni zgodbi. Težava se pojavi, če je primer je napisan tako, da ne dopušča veliko interpretacij ali ko problem ni blizu udeležencem. Primerna je za prenos novih konceptov, posebno če študijo primera uporabimo kot izhodišče za poznejšo nalogo (raziskava). Študija primera je naravna učna metoda, katere jedro je opis dileme ali konfliktne situacije, ki izhaja iz osebnih izkušenj posameznika ali organizacije iz določenega okolja. Bistvo študije primera je učenje skozi zgodbo, bodisi resnično bodisi izmišljeno. Primer, zgodba z izbranim učnim ciljem, je najbolj naravna metoda učenja, saj je najdlje prisotna v človekovem življenju. (Primer: delavnica Ohranjanje novosti, Bizjak)

### Aktivnosti za samoocenjevanje

Cilj samoocenjevalnih aktivnosti je zapisovanje, strukturiranje in razvijanje samopoznavanja, spodbujanje samoopazovanja, ki naj vodi v postavljanje ciljev, ne pa v stigmatiziranje. Udeleženci razmislijo o tem, kaj vedo o sebi. Pasti, v katere lahko zaidemo, so specifični problemi, ki vodijo v obrambno vedenje, preveč obremenjujoče vsebine, ki vsebujejo moralne sodbe in vodijo v socialno zaželeno odgovore, kategoriziranje ljudi, pomanjkljiva uvodna motivacija. Primerno je za učenje novih konceptov.

Bistvo je povečevanje kakovosti dela skozi samovpogled v lastno delo. Gre za ozaveščanje in vrednotenje lastnih strokovnih kompetenc, sposobnosti, veščin, osebnosti lastnosti in vrlin na eni strani ter »slepih peg« na drugi strani. (Primer: delavnica Kako učinkoviti smo, Rupnik Vec in delavnica Retrospektivna refleksija, Rupnik Vec)

## **5.5 Procesiranje – razmišljanje in pogovor**

Vsako delo s skupino vsebuje v sklopu izkustvenega učenja tudi fazo, imenovano procesiranje. Gre za vprašanja, ki pomagajo udeležencem osmisлити aktivnost in jim omogočiti, da se poglobijo vase, raziščejo, kaj je povzročilo določene občutke in reakcije, kaj so pri tem razmišljali in kaj so se naučili. Tako jih usmerite tudi v razmišljanje o tem, kako prenesti novo znanje in spoznanja v vsakdanje življenje.

Procesiranje je lahko zasnovano v obliki vprašanj ali nedokončanih stavkov, kot na primer:

- Naučil sem se, da ..., presenečen sem bil, da ...

Poteka lahko tudi v obliki zapisov ali kasnejših vprašanj in aktivnosti. Vprašanja ocenjujejo predvsem proces aktivnosti.

Tipična vprašanja za procesiranje so v procesu izkustvenega učenja za posamezno fazo lahko na primer naslednja:

#### Izkušnja

- Kaj se dogaja?
- Kako se ob tem počutite?
- Ali bi morali vedeti ..?
- Ali bi bili pripravljeni poskusiti?
- Ali bi bili lahko bolj specifični?
- Lahko poveste na drugačen način?
- Kaj še?

#### Proces

- Kaj se je dogajalo?
- Kako ste se ob tem počutili?
- Kdo je imel podobno izkušnjo?
- Ali vas je kaj presenetilo?
- Česa ste se zavedli?
- Kaj vam to pomeni?
- Kako bi lahko bilo drugače?
- Kaj vam to pove o vas/o skupini?

#### Posplošitev

- Kaj lahko na podlagi tega ugotovimo?
- Kaj ste se naučili?
- Ali vas to na kaj spominja?
- Kako se to navezuje na vaše druge izkušnje?
- S čim to povezujete?
- Kateri principi delujejo v tem primeru?

#### Preizkušanje

- Kako lahko to prenesete v življenje?
- Kako lahko izboljšate?
- Kakšne so možnosti v povezavi s tem?
- Kakšne bi bile posledice tega dejanja?
- Kaj bi želeli s tem narediti?

Vprašanja naj bodo odprtega tipa in jih lahko sestavljate tudi sami po svoji presoji. Lahko poteka v parih, majhnih skupinah ali skupaj s celotno skupino. Zagotovite si vsaj zadnjih pet minut časa za razmišljanje in pogovor. To je tista pika na i, ki pojasni, kaj se je dogajalo, in poglobi izkušnjo, ki so jo udeleženci dobili.

## 6 LITERATURA

Brocher, T. (1972). Skupinska dinamika in izobraževanje odraslih, Državna založba Slovenije, Ljubljana.

Day, C. (1999). *Developing Teachers, The Challenges of Lifelong Learning*. Falmer Press: London.

Fullan, M., Hargreaves, A. (2000). Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli. Zavod RS za šolstvo.

Hargreaves, A., Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millennium. *Theory into Practice* 39 (1), 50-56.

Kagan, S. (1998). *Cooperative Learning*, Kagan Cooperative Learning, San Clemente.

Marentič Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenovе. *Vzgoja in izobraževanje*, let. 31 (4), 4-11.

McCaffery, J., Gormley, W. (1988). *A Guide to Co-training*, Training resources Group, Virginia, USA.

Niinisto, K. (1996). Change Agent Teacher – Becoming a Teacher in a Developing Organisation, v: Tella, Seppo (ed.): *Teacher education in Finland*, University of Helsinki, 1996, Helsinki, pp. 145-150.

Peklaj, C. (1992). Kooperativno učenje, *Educa* 6/92.

Peklaj, C. (1994). Od individualnega k sodelovalnem učenju-model šestih ogledal v razredu, *Educa* 3/94.

- Požarnik Marentič, B. (1987). Nova pota v izobraževanju učiteljev, Državna založba Slovenije, Ljubljana.
- Požarnik Marentič, B. (1992). Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model, *Sodobna pedagogika*, št. 1-2, letnik 43.
- Pušnik, M., Žarkovič Adlešič, B., Bizjak, C. (2002). Razrednik v osnovni in srednji šoli, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.
- Sachs, J. (2003). *The Activist Teaching Profession*. Open University Press.
- Toplak, C. in sod. (2002). Moderiranje skupinskih procesov. Priročnik za moderatorje. Ljubljana: Umanotera, Slovenska fundacija za trajnostni razvoj.
- Train the trainer Training Handbook (1999). Central European Initiative, Regional Training for trainers, Vienna, Austria.
- Skills for Adolescence Curriculum (1989). Quest International and Tacade, UK.
- Vaill, P. (1996). *Learning as a way of being*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Van Lakerveld, J. (2006). Ustvarjanje znanja – spreminjanje delovnega okolja učiteljev v učeče se okolje, *Vzgoja in izobraževanje*, 3, 20-25 .
- Watkins, C., Thacker, J. (1993). *Tutoring: Inset Resources for a Whole-School Approach*, Longman, Harlow, UK.

# **PRAKTIČNI DEL**





# *Spremembe – čemu?*

## Ustvarjanje okolja, naklonjenega vpeljevanju sprememb – »rahljanje terena«

**Zora Rutar Ilc**

Kot smo omenili že v uvodu, je eden največjih izzivov pri vpeljevanju sprememb, prepričati udeležence v smiselnost vpeljevanja sprememb. Pogosto je v šolskih kolektivih prisotna miselnost, da so spremembe potrebne le takrat, ko gre kaj narobe oz. ko je treba kaj popraviti. Zato je pomembno pripeljati udeležence do spoznanja, da pripravljenost na spreminjanje ni znamenje šibkosti, ampak izraz razvojne naravnosti, pripravljenosti na vseživljenjsko učenje v kolektivu kot učeči se skupnosti.

Kolektiv zato kaže popeljati skozi razmislek o tem, kakšne spremembe zahteva sedanji trenutek in kdaj smo se pripravljene spreminjati ter pod kakšnimi pogoji. Pri tem ne pomaga sklicevanje na to, kaj se mora in kaj so že naredili drugi in drugod. Bolj produktivno je, izhajati iz potreb, pobud, izkušenj in predznani kolektiva. Te se podrobno razišče v eni od naslednjih faz (glej poglavje Analiza pričakovanj in potreb članov kolektiva ob vstopu v proces vpeljevanja sprememb), pri začetnem razmisleku o vpeljevanju sprememb pa se navežemo predvsem na pretekle izkušnje udeležencev z uspešnim vpeljevanjem kakršnih koli konkretnih novosti (ne le na profesionalnem področju, ampak v življenju nasploh). Skozi obujanje izkušenj udeleženci postanejo bolj dovzetni za pomen novosti in sprememb, poveča se njihova naklonjenost zanje, ozavestijo pa tudi strategije za to, kako jih vpeljevati.

Pri mobiliziranju za spremembe pa ni v pomoč le oziranje v preteklost, torej iskanje pozitivnih izkušenj s spremembami v lastni osebni in profesionalni zgodovini, ampak tudi pogled v »prihodnost«: razmislek o tem, kakšne kompetence, veščine in miselne navade bodo potrebovali današnji dijaki, ko bodo končali šolanje, utegne marsikoga prepričati, da vendarle morda še ne delamo vsega na najbolj optimalen način in da imamo še nekaj rezerv.

Pomembno aktivnost pri uvodnem ogrevanju kolektiva za vpeljevanje sprememb predstavlja ustvarjanje »velike slike« sprememb, pri čemer je cilj ozavestiti udeležence o postopnosti uvajanja sprememb oz. o tem, v katerih aktivnostih bodo udeleženi pri vpeljevanju sprememb.

Glavni cilj vseh teh aktivnosti je »zrahljati teren«: pridobiti udeležence za spremembe in ustvariti okolje, v katerem se bodo počutili varne za vpeljevanje sprememb.

Vpeljevanje sprememb, ki zadevajo globlja pojmovanja in ravnanja udeležencev, je zelo občutljiv proces, ki posega v dinamiko in razmerja v kolektivu, pa tudi v posameznikova prepričanja in vrednote. Izpeljati ga je treba z veliko razumevanja in obzirnosti, v primerni klimi.

Delavnice, ki omogočijo pripravlanje »terena, ugodnega za vpeljevanje sprememb«, lahko izvede zunanji partner, lahko pa se zanje pripravi šolski razvojni tim in jih izpelje v lastnem kolektivu.

Cilji delavnic, ki jih bomo v ta namen predstavili v nadaljevanju, so:

- ozavestiti, kateri so ugodni pogoji za vpeljevanje sprememb,
- ugotoviti nekaj dejavnosti, potrebnih za »rahljanje terena«,
- primerjati strategijo »od zgoraj navzdol« in »od spodaj navzgor«,
- ozavestiti značilnosti učečih se skupnosti.

Spodaj predstavljene delavnice je najbolj priporočljivo kombinirati, izpeljati v sklopih (npr. v trajanju ca. 4 šolske ure), lahko pa se jih izvede tudi vsako posebej ali pa smiselno kombinira z delavnicami iz drugih poglavij tega priročnika.

# Kako povabiti kolektiv k razmisleku o potrebnosti sprememb?

**Zora Rutar Ilc**

Za začetek poglavja o »rahljanju terena« oz. pripravi okolja, naklonjenega vpeljevanju sprememb, bomo najprej nanizali nekaj splošnih idej in načel, ki lahko spodbujevalcem sprememb (pa naj bodo to zastopniki partnerskih institucij ali pa člani šolskega razvojnega tima) pomagajo pri izbiri strategij za »inicijacijo« kolektiva in pri snovanju delavnic po zgledu tistih, opisanih v nadaljevanju. Nekatero od teh idej so nastale na delavnicah s šolskimi razvojnimi timi, nekatere pa so dodane še iz naših izkušenj in razmislekov pri vpeljevanju sprememb v kolektive. Med temi idejami lahko izbirate glede na to, kako ocenjujete, kakšna je ta hip pripravljenost vašega kolektiva na vstop v spremembo. Začenjamo z nekaterimi bolj splošnimi, načelnimi ugotovitvami, nato pa nadaljujemo s čisto konkretnimi nasveti za delavnice oz. za vodeni razmislek v kolektivu.

## 1. V primernem trenutku in na primeren način

**Razmislek o (ne)potrebnosti sprememb je treba začeti v primernem trenutku in na primeren način.** Na različnih šolah boste to naredili zelo različno, ker imate različno situacijo (glede klime, glede predhodnih izkušenj, glede naklonjenosti spremembam, glede zaupanja ravnatelju in timu, glede velikosti, tehničnih pogojev ...). Vsako prehitevanje in vsiljevanje se maščuje, zato velja začeti preudarno in z majhnimi koraki, tem bolj, čim bolj pričakujete v kolektivu odpore.

## 2. Netipičen vstop

»Vstopno« aktivnost je treba izpeljati nekoliko **»netipično«: ne kot običajno pedagoško konferenco ali predavanje, ampak izkustveno**, z delavnicami (ki pa morajo pripravljene tako, da pritegnejo in prepričajo).

## 3. Skupno načrtovanje razprave o spremembah

V kolektivih (zlasti tistih, za katere pričakujete, da sprememb ne bodo sprejemali prav odprtih rok) se utegne obnesti, da kot prvo dejavnost »rahljanja terena« sodelavcem napoveste naslednje:

»Vsi skupaj imate priložnost vstopiti v napovedujoče se spremembe tako, da boste imeli dovolj časa za pripravo nato in za skupno ugotavljanje, čemu bi želeli v prihodnosti dati prednost.«

Pri tem poudarite, da je bolje, če pri tem kot kolektiv čim prej prevzamete pobudo, kot pa da vam tempo narekuje kdo drug.

Zato v ta namen predlagate, da **skupaj razmislite o tem, na kakšen način bi v kolektivu organizirali razpravo o vpeljevanju sprememb in o tem, kakšne dejavnosti bi v ta namen pripravili.**

Lahko tudi na kratko predstavite ponudbo tistih dejavnosti (iz tega spiska idej ali po vaši presoji), nato pa jih spodbudite k razmisleku o tem, čemu bi dali pri prvem (ali prvih srečanjih) prednost oz. kaj bi izbrali kot izhodišče za razprave in razmisleke o spremembah. Tako bodo sodelavci imeli občutek, da so že k najbolj začetnim dejavnostim povabljeni, ne pa postavljeni pred dejstvo.

#### 4. Izhajanje iz obstoječih izkušenj kolektiva

V kolektivu seveda v zvezi z vsemi temi aktivnostmi ne bi bilo modro govoriti o *spremembah tretje-ga reda* in o potrebi po spreminjanju prepričanj in pojmovanj; tega se naj zaveda predvsem tim (pri izbiri strategij in tehnik za delo s kolektivom), medtem ko kaže v kolektivu v čim večji meri **izhajati iz obstoječih izkušenj z novostmi**, npr. z različnimi s projekti in iz primerov že obstoječe dobre prakse, in zbuditi sodelavcem občutek, da ne gre za radikalne novosti, ampak za širjenje dobre prakse (ne: »slabi smo, zato nas hočejo spreminjati«, ampak »dobri smo, morda pa se lahko v čem še izboljšamo«, »poiščimo svoje rezerve«, »poskrbimo še bolj sistematično za svoj profesionalni razvoj« ...). Vaša sporočila naj gredo v to smer, da se kolegi zavejo, da vnašanje novosti v svoje delo ne pomeni priznanja šibkosti, ampak je pot k nenehnemu izboljševanju kakovosti.

#### 5. Primeri dobre prakse – vzvod za ustvarjanje spodbudne klime

Glede **spoznavanja primerov dobre prakse in izhajanja iz njih** se je v nekaterih kolektivih izkazalo, da kolegi slabo poznajo delo drug drugega, če niso v istih aktivih; v nekaterih šolah so to presegli z akcijskim raziskovanjem (tako da so AR-skupine zasnovali vezano na raziskovalne ali razvojne izzive, ne pa po aktivih), v nekaterih pa tako, da ob srečanjih kolektiva redno (ali na temu posebej namenjenih srečanjih) drug drugemu predstavljajo primere dobre prakse (vsakič drugi učitelji predstavijo svoje uspešne primere z malo manj tradicionalnimi oblikami dela). To se je izkazalo za zelo učinkovit način širjenja dobre prakse. Četudi izkušnje niso, npr. z debatno metodo zgodovinarja, neposredno prenosljive na matematiko, lahko matematik dobi spodbudo za to, da poskusi s čim novim pri svojem pouku in obratno – **s predstavljanjem in širjenjem primerov dobre prakse se ne širijo le dobre ideje in prakse, ampak tudi spodbudno ozračje!**

#### 6. Izhajanje iz osebnih izkušenj udeležencev s spremembami – ključna vprašanja

Tako kot je lahko za spodbujanje začetnega razmisleka o potrebnosti sprememb učinkovito izhajanje iz izkušenj celotnega kolektiva z vpeljevanjem sprememb v preteklosti, je lahko spodbuden tudi osebni razmislek učiteljev – izhajanje iz dosedanjih **izkušenj učiteljev s spremembami tako v osebni kot v profesionalnem življenju**. Na dosedanje izkušnje učiteljev se lahko navežemo s pomočjo vprašanj, kot so: katere spremembe, ki ste jih uvedli v svoje (osebno in/ali poklicno) življenje, so za vas osebno najpomembnejše; kaj je na to vplivalo; kako ste se pri tem počutili; na kaj ste se pri tem oprli ipd. (več tovrstnih vprašanj najdete pri prvi delavnici, različica C).

#### 7. Osebna refleksija ob ključnih vprašanjih

Še korak naprej od izhajanja iz osebnih izkušenj udeležencev s spremembami pa predstavlja osebna refleksija svoje poklicne poti in prakse. Kolege lahko povabimo k razmisleku s pomočjo kratkih vprašalnikov (ali pa s projiciranjem vprašanj, ker so nekateri učitelji že siti večnega izpolnjevanja vprašalnikov, ki jih od njih pobiramo raziskovalci, saj po navadi nimajo izkušnje, da lahko le-ti služijo tudi njim osebno; v vsakem primeru moramo torej na začetku povedati, da bodo ti vprašalniki oz. vprašanja služila izključno njihovemu osebni razmisleku in kot izhodišče za skupne aktivnosti v kolektivu). Vprašanja naj se tokrat izjemoma nanašajo na zelo splošne teme, ki zadevajo učiteljevo **poslanstvo, širšo filozofijo poučevanja, poklicno perspektivo, odnos do predmeta ipd.**, ki torej učitelja nagovorijo na neki globlji, osebni ravni in se ga bolj dotaknejo kot neka površna ali tehnična vprašanja; namen teh vprašanj je v tistih učiteljih, ki so morda že malo otopeli v vsakdanji rutini in ob nezainteresiranosti dijakov, zbuditi tiste impulze, ki so jih nekoč napeljali k študiju in v ta poklic; vprašanj naj bi bilo malo, a ta toliko bolj učinkovita, npr.: kaj bi želel, da bi dijaki odnesli v življenje od pouka pri meni; kakšno predstavo o mojem predmetu bi želel, da si dijaki ustvarijo ob mojem pouku; kakšen odnos želim, da bi si dijaki izoblikovali do predmeta, ki ga poučujem; v kakšnem spominu bi želel, da me ohranijo dijaki: kot kakšnega učitelja, kot kakšnega strokovnjaka, kot

kakšnega človeka; kaj naredim za to ... (več takšnih vprašanj je najdete pri delavnici Kako prepričati ljudi v potrebnost sprememb?, različica C).

## 8. »Direkten« vstop

Ena od možnosti za »vstop« je, da se razmislek o potrebnosti sprememb zastavi neposredno: **odkrito se zastavi vprašanja: SPREMEMBE DA ALI NE? oz. SPREMEMBE – ČEMU? oz. zbiranje razlogov ZA IN PROTI** in razpravo ob tem. Pri tem pa obstaja določena nevarnost, da odgovori v kakšnem manj zagretem kolektivu ne bodo v prid sprememb in da se bodo izcimili v sindikalistična pritoževanja ali pa celo v mnenjske spopade, pri čemer bo vsaka stran samo zaostrovala svoja stališča. Omejujoče lahko deluje tudi formulacija »Spremembe da ali ne«, ker vzpostavlja to dilemo kot izključujočo.

## 9. Okrogla miza, debatni formati

Pomanjkljivosti prejšnjega »vstopa« bi bilo moč preseči npr. z **okroglo mizo** na to temo, na kateri bi sodelovali dobronamerni (čeprav različno misleči) in dobro sprejeti člani kolektiva (vključno s člani tima). Podobno bi lahko organizirali **debatno metodo** posameznih »ekip« ali dvojic. V ta namen bi lahko člani tima usvojili kakšnega od preprostih debatnih formatov ali pa pritegnili k organizaciji nekoga, ki že dobro obvlada debatne formate, zato da bi se sodelujoči izkusili v obeh pozicijah (branjenju pozicije, ki jo zares zastopajo, in tudi v zastopanju nasprotne pozicije). Tako vodena in strukturirana soočenja zmanjšajo možnost neproduktivnih konfliktov in ohranijo soočanje mnenj v kulturnem in konstruktivnem ozračju. Za aktiviranje vseh članov kolektiva (tudi tistih, ki so le »gledalci«) poskrbite s tem, da zapisujejo oz. zastavljajo vprašanja udeležencem okrogle mize, ocenjujejo prepričljivost njihovih argumentov ali pa se po debati (lahko anonimno ali pa z dviganjem rok oz. glasovanjem) izrazijo, kdo jih je bolj prepričal; tudi če se soočenje ne bi izrazilo nagnilo v prid spremembam, bi verjetno prineslo veliko dodatnih vpogledov in prebliskov posameznikov in pripravilo dobro izhodišče za nadaljnje priprave na vpeljevanje sprememb. Kot dodatno možnost lahko na okroglo mizo povabite kakega od **članov kolektiva ali tima iz šole** v vaši regiji, ki ima morda z vpeljevanjem sprememb na ravni kolektiva nekoliko več izkušenj kot vaša šola, ali pa kakega od strokovnjakov s področja vpeljevanja sprememb.

## 10. Ne »Spremembe: da ali ne?«, pač pa: »Katere spremembe da in na kakšen način?«

Prejšnje dejavnosti lahko nadgradite še z viharjenjem možganov (po skupinah), ki bi izhajalo iz predpostavke, da so **nekatero spremembe zagotovo dragocene**, treba pa je razmisliti, katere so to: katere spremembe bi bile dragocene za nas kot kolektiv, katere spremembe bi utegnile poživiti naše/moje delo, kaj bi bil prvi korak na poti k temu (prim. prvo tudi delavnico, različica B)? S tem se ognemo izključujočemu zastavljanju dileme: spremembe da ali ne in ga presežemo z razmislekom **»KATERE SPREMEMBE DA IN NA KAKŠEN NAČIN«**. Ideje, kako povesti kolektiv k še bolj detajlnim razmislekom v smeri prihodnjih razvojnih prioritet, pa najdete v poglavju z naslovom *Kam želimo?*

## 11. Kakšne naj bi bile kompetence in znanja dijakov za 21. stoletje?

Če smo imeli pri prejšnji alineji, ko učitelji razmišljajo ob vprašanjih, ki zadevajo njihovo najglobljo profesionalno identiteto, za izhodišče njih same in njihovo »poslanstvo«, naj bi ob razmisleku o tem, kakšne kompetence in znanja bodo v prihodnosti potrebovali njihovi dijaki, za izhodišče vzeli dijake in njihovo perspektivo.

Z razmišljanjem o tem, kakšne **kompetence in znanja bodo današnji dijaki potrebovali**, ko bodo odrasli, bi člani kolektiva sami ponudili iztočnice, na katere je mogoče opreti vpeljevanje novosti. V ta namen lahko naredite delavnico z viharjenjem možganov (po skupinah ali aktivih),

v kateri zberete ideje o tem in naredite listo kompetenc, ki jo primerjate s seznamami kompetenc iz literature, npr. s »finskimi« (prim. z delavnico 2). V nadaljevanju lahko iščete ideje, na kakšne konkretne načine bi si lahko prizadevali za te kompetence. Na te aktivnosti oz. na ugotovitve, lahko navežete kasnejše razmisleke o razvojnih prioritetah in viziji, za katere prinaša ideje poglavje *Kam želimo*. V ta namen vse ideje kolektiva, ki jih boste pridobili v uvodnih delavnicah, shranjujte, saj jih boste lahko v naslednjih korakih s pridom uporabili in izhajali iz njih. Računamo lahko, da bodo učitelji ugotavljali, da dijaki potrebujejo npr. kritičnost, prožnost duha, znajdenje v novih situacijah, dopuščanje negotovosti, solidarnost, sodelovalne in komunikacijske veščine, veščine predstavljanja ... in druge dragocene kompetence, veščine in miselne navade, za katere se po navadi na načelni ravni strinjamo, da so pomembne, v vsakdanji praksi pa nanje pozabimo. Ozaveščenje le-teh je zato lahko dobrodošlo izhodišče in razorožujoč argument za to, da so nekatere spremembe (v smeri zagotavljanja teh kompetenc) nujne. Pripravljalci te aktivnosti lahko veliko ambicioznih in iskrih domislic ponudijo tudi sami – kot udeleženci delavnice. Ker bodo ideje »last« kolektiva (nastale v skupni aktivnosti), jih bodo člani kolektiva lažje vzeli za svoje, kot če jih zanje skuša navdušiti kak zunanji strokovnjak ali pa če jih soočate s teoretskimi smernicami. Slednje lahko primaknete na koncu, da podkrepite in po potrebi dopolnite ugotovitve kolektiva.

## 12. Dragocena moč citatov

*»Ljudje imajo radi, če se jih k učenju povabi, ne prisili. Ne želijo se pretvarjati, če jih prednosti sprememb ne prepričajo.« (Shollaert, 2006)*

*»Danes se ne moremo več odločati med spremembo in nespremenbo, lahko pa se odločamo o tem, kako se bomo na spremembe odzivali ... zmožnost soočanja s spremembami je postala nepogrešljiva v postmoderni družbi.« (Fullan)*

Citati, kot sta gornja dva, imajo zmožnost, da na posebej učinkovit način nagovorijo ljudi oz. jih prese- netijo v njihovih lastnih predsodkih (v tem primeru do sprememb); učinkovito nagovorno sredstvo so tudi **anekdote in primeri iz življenja slavnih**; posebej učinkovito pa bi utegnili biti, da na delavnicah vsak učitelj ali aktiv za svoje predmetno področje poišče **primer znane osebnosti, ki je na njegovem področju s kakšno veliko spremembo** prispevala k premiku v disciplini oz. k njenemu napredku, ali pa primer znane osebnosti, ki jo obravnava njegov predmet, ki je s svojo odprtostjo do spremembe pripeljala do velikih odkritij in dobrin za vse človeštvo.

## 13. Pridobiti »nasprotnike«

Ena od možnosti, da nekoliko **»ukrotite« in vnaprej pridobite** tudi koga od tistih, pri katerih računate na negodovanje ali odkrit odpor, pa je, da se na štiri oči pomenite z njim ali pa, da ga povabite v tim in se z njim pogovorite kot s »kritičnim prijateljem«: seznanite ga s tem, da pripravljate delavnice za »ogrevanje« kolektiva za spremembe in da veste, da nekateri tega ne bodo veseli in da imajo morda celo tehtne razloge za to; ker pa jih strokovno cenite, bi se želeli z njim(i) posvetovati in pridobiti njihovo mnenje in sugestije o tem, na kakšen način to izpeljati

## 14. Prosta pot za kreativnost in »odbite« ideje

Če menite, da je kolektiv naklonjen tudi **bolj kreativnemu (ali celo »odbitemu«) pristopu in iskrenju idej**, lahko sodelavce povabite k razmisleku o pomenu sprememb na različne ustvarjalne načine: da upodobijo oz. simbolizirajo pomen sprememb grafično, z zvokom, z gibom, z metaforo, s performansom, s fotografijami ali stripom, s karikaturami ali v glini ... lahko se tudi vnaprej pripravijo na temo: SPREMEMBE – GONILO NAPREDKA in na prvo srečanje, namenjeno tej temi, pridejo pripravljeni; iz izdelkov lahko pripravite tudi razstavo in jo pospremite bodisi s komentarji »avtorjev« o pomenu sprememb bodisi s strukturirano razpravo na to temo (glej zgoraj); če pa menite, da je

takemu pristopu naklonjen le manjši del kolektiva, povabite te sodelavce k pripravi takšne »razstave«, ki naj bo le uvod v bolj »intelektualne« ali »izkustvene« prej omenjene aktivnosti.

## 15. Ledolomilci

Pri prebijanju »ledu« v kolektivu pomagajo tudi različni »ledolomilci« – delavnice, ki z iskrivimi idejami pomagajo »topiti« odpore in narediti zasuke v mišljenju, prispevajo tudi k iskrenju idej. Tisti, ki nimate veliko izkušenj in idej v zvezi z izvajanjem ledolomilcev, si lahko pomagate s tistimi, ki jih najdete v prilogah tega priročnika (glej *In še ...*).

## 16. Za vsakogar nekaj

Vsekakor morate pri vpeljevanju sprememb in pri pripravljanju terena zanje upoštevati, da so v kolektivu zelo različni ljudi, z različnimi osebnostnimi značilnostmi, »ekonomijami«, zaznavnimi stili in »inteligencami«, zato kaže »rahljanje terena« zastaviti s čim **širšim registrom in raznovrstno ponudbo**, da dosežete čim več različnih naslovnikov. Nikoli sicer ne bo vse dobro za vse, a čim več raznovrstnih načinov in idej boste uporabili, več možnosti je, da bo večina udeležencev našla kaj zase; hkrati pa računajte s tem, da nekaterih pač ne boste »premaknili«, ker so pretrdno zasidrani na svojih »okopih«. Umetnost je vztrajati kljub takim »oviram« in potrpežljivo ravnati in shajati z njimi. Računajte na kritično maso prepričanih, ki jo boste sčasoma pridobili na svojo stran in ki bo s prepričljivim delovanjem topila odpore preostalih, bolj skeptičnih. Hkrati pa ohranjajte posluš za drugačna mnenja in dvome skeptikov: marsikdaj si boste z njimi pomagali bolj kot z enako mislečimi!

## 17. Za konec: ne pozabite na spodbudno okolje!

Še zlasti uvodne razmisleke bi v kolektivu kazalo izpeljati v **posebej prijetnih okoliščinah**, npr. na drugi lokaciji oz. v vsaj malo drugačnih okoliščinah, kot so običajne, npr. v nekoliko bolj »prazničnem« in sproščenem vzdušju ob dobrem prigrizku.

Vemo, da večina idej ne bo uporabnih in sprejemljivih za vse vas, še manj pa za vse različne kolektive oz. sodelavce, h katerim se vračate; verjamemo pa, da boste v tem naboru našli vsaj kakšno, ki vam bo pomagala v vaši specifični situaciji ali pa s pomočjo katere se boste sami domislil česa, kar bi utegnilo »učinkovati«. *In še nekaj: namesto o problemih raje govorimo o izzivih – to udeležence bolj konstruktivno naravna: orientira jih bolj na perspektive, kot pa na ovire.*

## Delavnica: Kako ljudi prepričati, da so spremembe potrebne?

**Zora Rutar Ilc**

Delavnico lahko izvajamo v kolektivu ali pa v skupini udeležencev, ki jo bodo ponovili v svojem kolektivu. Različica A in B sta primerni za člane in vodje šolskih razvojnih timov, za koordinatorje delovnih skupin in za ravnatelje, ki lahko nato v kolektivu izvedejo nekoliko prilagojeno različico, ki vključuje posamezna vprašanja iz A in iz B različice.

(V primeru da gre za izvedbo delavnice v kolektivu, je treba vprašanja preoblikovati tako, da nagovarja učitelje osebno, primerjaj z različico C).

Z delavnico želimo udeležence – spodbujevalce in uvajalce sprememb ozavestiti za to, da se vpeljevanje sprememb ne more zgoditi na ukaz. Hrbtna plat vpeljevanja sprememb so pogosto odpori, saj se ljudje po navadi raje držimo ustaljenih navad in rutin, kot pa da bi se »mučili« z odkrivanjem in preizkušanjem novosti. Udeležence lahko v to, na kakšen način vpeljevati spremembe, najlažje uvedemo prek refleksije njihovih lastnih izkušenj s spremembami. Ugotovili bodo, da je večini izkušenj s spreminjanjem skupno to, da se zgodijo pod določenimi pogoji. Tako bodo udeleženci bolj dojemljivi za zahtevnost in postopnost tega procesa, kazali bodo več obzirnosti do tistih, ki naj bi spreminjali ustaljene prakse in upoštevali osnovne principe uvajanja sprememb, kot sta npr. partnerstvo in podeljevanje moči. Če pa gre za izvedbo v kolektivu, se udeleženci skozi soočanje izkušenj in razpravo ob njih »mobilizirajo« za spremembe. Pri presojanju (ne)potrebnosti sprememb izhajajo iz svojih preteklih izkušenj s spremembami (različici A in B), hkrati pa ozaveščajo tudi svojo filozofijo poučevanja (nadgradnja različic A, B in C)

### Cilj

V tej delavnici učitelji:

- ozavestijo, kateri so ugodni pogoji za vpeljevanje sprememb.

**Čas:** 45 min

### Potek – različica A

1. korak: Udeleženci se razdelijo v dvojice ali skupine od 3 do 5 udeležencev.

Navodila:

- Izberite opazno konkretno spremembo iz vaše osebne profesionalne zgodovine, ki je bila za vas pomembna.
- Kaj ji je botrovalo? Na kakšen način je prišlo do nje?

Vsakdo naj opravi kratek osebni razmislek, nato vsak član skupine na kratko poroča o svoji izkušnji. Ugotovite, kaj je tem izkušnjam skupnega.

2. korak: Sledi razprava po skupinah ob vprašanjih:

- Kako lahko na učinkovit način prepričamo druge, da sprejmejo spremembe? Kako jih lahko navdušimo za spremembe? Opišite en prepričljiv primer iz vaše profesionalne izkušnje.
- Kako razširiti spremembe na ves kolektiv?
- Ideje za konkretne aktivnosti

3. korak: Delavnica se konča s poročanji zastopnikov skupin. Njihove ugotovitve osvetlimo s teoretičnimi spoznanji o vpeljevanju sprememb.



### **Potek – različica B<sup>1</sup>**

1. korak: Udeleženci se razdelijo v skupine po 4–5 in odgovorijo na spodnja vprašanja:

Katere novosti ste do sedaj že vpeljevali v vašem kolektivu? Kaj so izvajali posamezni učitelji, kaj skupine (na ravni programa, aktiva, projekta ipd.) in kaj šola kot celota?

Katere so vaše pozitivne izkušnje in katere negativne? Katere strategije in aktivnosti so bile učinkovite, katere ne?

Na kakšne težave ste naleteli? Katere ovire ste morali premagovati? Katere dileme ste imeli pri tem? Kako ste jih presegli?

2. korak: Udeleženci nato v skupinah oblikujejo 10 temeljnih načel za vpeljevanje novosti na šoli in jih predstavijo na plakatu. Pri tem upoštevajo, kaj olajšuje proces vpeljevanja sprememb, kaj ga ovira in kakšno pomoč pri tem potrebujejo.

3. korak: Vse skupine izberejo svoje predstavnike, ki plenarno predstavijo ugotovitve.

4. korak: Ugotovitve lahko nadgradite tako, da se udeleženci ponovno razdelijo v skupine in odgovorijo še na naslednje vprašanja:

Katere spremembe bi bile dragocene za nas kot kolektiv?

Katere spremembe bi utegnile poživiti naše/moje delo?

Kaj bi bil prvi korak na poti k temu?

### **Potek – različica C**

1. korak: Udeleženci se razdelijo v skupine po 4–5 in odgovorijo na spodnja vprašanja:

Kdaj ste v življenju naredili kako res veliko spremembo? Kaj vas je napeljalo na to? Kako ste se pri tem počutili? Na kaj ste se pri tem oprli?

Katere spremembe, ki ste jih uvedli v svoje (osebno in/ali poklicno) življenje, so vas osebno najpomembnejše? Kaj je na to vplivalo?

Ali ste kdaj koga v svoji okolici želeli spodbuditi h kaki spremembi? Kako ste se tega lotili? kaj je delovalo, kaj pa ne?

### **Potek: Nadgradnja različic A, B in C**

Učinke te delavnice lahko okrepite z dodatno aktivnostjo – vse tri verzije lahko nadgradimo še z enim korakom: udeležence spodbudite k individualni refleksiji (ali razmisleku po aktivih) ob naslednjih vprašanjih (odgovori na ta vprašanja so pomembna spodbuda za nadaljnje delo in razmišljanje o njem):

Kaj bi želel z dijaki doseči pri svojem predmetu?

<sup>1</sup> Idejo za delavnico je oblikoval projektni tim PPG in je bila prvič izvedena na delovnem srečanju ravnateljev in vodij šolskih razvojnih timov v Kranju, 2007.

Kaj bi želel, da bi dijaki odnesli v življenje od pouka pri meni?

Kakšno predstavo o mojem predmetu bi želel, da si dijaki ustvarijo z mojim poukom? Kaj naredim za to?

Kakšen odnos želim, da bi si dijaki izoblikovali do predmeta, ki ga poučujem? Kaj naredim za to?

Kaj naredim, da bi pri dijakih vzbudil veselje do predmeta, ki ga poučujem?

Kaj naredim, da bi pri dijakih vzbudil željo po raziskovanju?

Kaj naredim, da bi pri dijakih vzbudil željo po nadaljnjem ukvarjanju s predmetom, ki ga poučujem?

Katere kompetence so neogibne za predmet, ki ga poučujem? Kaj naredim za to, da bi dijaki razvili te kompetence?

Kaj naredim za to, da bi dijaki uvideli uporabnost predmeta, ki ga poučujem, za življenje?

V kakšnem spominu bi želel, da me ohranijo dijaki: kot kakšnega učitelja, kot kakšnega strokovnjaka, kot kakšnega človeka?

### **Gradiva in pripomočki**

- papir A4 – za zapisovanje izkušenj
- papir A3 – za plakatno predstavitev
- pisala

### **Viri in literatura /**

## Delavnica: Ali res moramo kaj spreminjati?

Sonja Sentočnik

Na vpeljevanje sprememb v poučevanju in učenju je treba učitelje pripraviti in jim dati priložnost za to, da začutijo potrebo po spreminjanju. Povabilo učiteljev, da primerjajo proizvodni proces v tovarni s procesom poučevanja, spodbudi njihov razmislek o prijemih poučevanja in njihovih učinkih na dijake. Tovarna in neosebni proizvodni proces v njej, s katerim lahko po tekočem traku predelamo neomejene surovine v proizvod enake kakovosti, se namreč zelo razlikuje od šole in poučevanja, ki ga ni mogoče standardizirati, saj imamo opraviti z ljudmi, ki se na "proizvodni proces" različno odzivajo. Moderator pomaga usmerjati k spoznanju, da poučevanje ne pomeni "enake obdelave za vse". Namesto učiteljevega posredovanja izgrajenih spoznanj in resnic je za pridobivanje kakovostnega znanja bolj učinkovito, če dijake spodbujamo k razmišljanju, lastni predelavi in izgraditvi lastnih spoznanj. Razlog, da velikokrat slišimo pritožbe učiteljev, češ da so dijakom nešteto krat razložili neko snov, ti pa je še vedno "ne znajo", je ravno v njihovem enačenju učnega procesa s proizvodnim procesom v tovarni.

### Cilji

V tej delavnici

a) učiteljski zbori:

- ozavestijo svoja pojmovanja o učenju in poučevanju in soočijo svoje poglede na njune značilnosti s stališča učinkovitosti in kakovosti znanja,
- razmišljajo o svojem delu in začutijo morebitno potrebo po spreminjanju;

b) člani ŠRT:

- pridobijo uvid v obstoječa pojmovanja o učenju in poučevanju v kolektivu in o pripravljenosti na spreminjanje stališč, kar jim pomaga pri presoji o nadaljnjih korakov v procesu vpeljevanja sprememb.

Čas: 45 minut

### Potek

1. korak: Člani kolektiva v skupinah do šest razpravljajo o sledečem vprašanju in svoje mnenje zabeležijo na delovni list (priloga 2):

- Kakšna je razlika med šolo in tovarno? Primerjajte »surovino«, »proizvodni proces« in »končni proizvod«.

Moderator ob tem prikaže na prosojnici sliko (priloga 3).

2. korak: Po desetih minutah povabimo skupine k poročanju. Po poročanju moderator povzame mnenja.

3. korak: Moderator povabi posameznike, da zapišejo pomembno spoznanje na delovni list. Svoje zapise lahko učitelji izmenjajo v skupinah, moderator jih lahko povabi k izbiri spoznanja, ki je skupini najbolj všeč. Izbrana spoznanja lahko razstavijo na steni v kotičku v zbornici, ki je namenjen idejam in zapisom kolektiva.

**Gradiva in pripomočki**

- priloga 2
- priloga 3
- večji list
- pisala

**Viri in literatura /**

## Delavnica: Kako smo lahko bolj učinkoviti pri vpeljevanju sprememb?

Sonja Sentočnik

Ozaveščanje o potrebi po tem, da so učitelji vključeni v vse faze vpeljevanja sprememb in da jih je treba spodbujati k razpravam in izmenjavam, saj tudi oni spremembe razumejo na različne načine, je koristno zato, da učitelji pridobijo metapogled na proces vpeljevanja sprememb in da si tako znajo razlagati morebitne težave, na katere bodo naleteli v procesu. Razumevanje, da korenite spremembe, ki posegajo v primarni proces v šoli (s primarnim procesom mislimo na učenje in poučevanje), zahtevajo spremembe v razmišljanju posameznikov in večkrat tudi spremembe stališč, pomagajo razumeti odpore do spreminjanja prakse in vzroke zanje. Teoretične osnove vpeljevanja sprememb in uporaba instrumenta v skupini sta podpora sistematičnemu načrtovanju, vpeljevanju in evalvaciji vpeljevanja sprememb.

### Cilji

V tej delavnici učiteljski zbori:

- izgradijo razumevanje šole kot kompleksnega, rahlo povezanega sistema in zakonitosti uvajanja sprememb v primarni proces (poučevanje in učenje),
- s pomočjo instrumenta analizirajo uvedeno spremembo in razpravljajo o vzrokih za njeno (ne)uspešno vpeljavo,
- načrtujejo uvajanje spremembe s pomočjo instrumenta.

Čas: 90 minut

### Potek

1. korak: Člani kolektiva se ob ogledu slike (priloga 4) na prosojnici v skupinah do šest pogovorijo o sledečih vprašanjih:

- Ali je učitelje preprosto spodbuditi k temu, da bi spremenili poučevanje? Čemu da/ne?
- Ali je treba uskladiti razumevanje spremembe, ki jo želimo vpeljati kot šola? Čemu da/ne?
- Na kakšne načine je mogoče razumevanje uskladiti?

2. korak: Moderator nato pozove posameznike k identifikaciji spremembe v poučevanju, ki so jo že uvajali. Po zapisu spremembe posamezniki zapišejo odgovore na vprašanja:

- Katere dejavnosti ste načrtovali in izvedli z namenom, da bi spremembo uvedli?
- Kako ste se prepričali, da sprememba deluje?
- Ali je bila sprememba uspešno uvedena? Kako to veste?

3. korak: Moderator nato razdeli delovni list (priloga 5). Po pregledu pari predstavijo drug drugemu, kar so zapisali, ter skupaj analizirajo spremembe s pomočjo delovnega lista, pri čemer zastavljajo drug drugemu vprašanja:

- Katere dejavnosti bi uvrstil v fazo iniciacije?
- Katere bi uvrstil v fazo implementacije?
- In katere v fazo institucionalizacije?
- Ali katera faza manjka?
- Ali manjkajo posamezni koraki znotraj faz? kateri?

Korak zaključimo s povabilom, da zapišejo odgovore na gornja vprašanja.

4. korak: Skupine izberejo spremembo, ki jo želijo uvajati, ter pripravijo načrt uvajanja spremembe tako, da upoštevajo vse korake v okviru iniciacije, implementacije in institucionalizacije. Moderator kroži med skupinami in skrbi za to, da skupine vključijo vse faze in posamezne korake znotraj faz vpeljevanja sprememb.

Skupine predstavijo svoje načrte. Spremembe nato po možnosti v resnici uvedejo. ŠRT spremljajo uvedbo sprememb in spodbujajo k izmenjavam izkušenj in nudenju medsebojne podpore, za kar lahko uporabimo strukturo za nudenje kritičnega prijateljstva.

Delavnica se sklene z refleksijo. Moderator razdeli delovni list (priloga 6) vsem udeležencem, ki vanj vpišejo odgovore.

### **Gradiva in pripomočki**

- priloga 4
- priloga 5
- priloga 6
- pisala

### **Viri in literatura**

DeKaluwe, L., H. Vermaak (2003). *Learning to Change. A Guide for Organization Change Agents*. SAGE Publications.

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher Development*. Teachers College Press.

Hargreaves, A., Hopkins, D. (1991). *The Empowered School*. London: Cassell Educational Limited.

Lambert, L. (2005). *Leadership for Lasting Reform. V: Educational Leadership*. ASCD.

Senge, P. (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook. Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. New York: Doubleday.

Sentočnik, S. (2005). Podpora šolam pri uvajanju sprememb. V: *Vzgoja in izobraževanje*, XXXVI, 4 & 5, str. 18–31.

## Delavnica: Katere kompetence, veščine in miselne navade za 21. stoletje naj razvijejo dijaki?

**Zora Rutar Ilc**

S prejšnjo delavnico smo torej skušali udeležence »mobilizirati« za spremembe v navezavi na njihove pozitivne izkušnje z dosedanjim vpeljevanjem sprememb, medtem ko bomo v pričujoči delavnici izhajali iz projekcij udeležencev v prihodnost: kakšna znanja in kompetence bodo njihovi dijaki potrebovali za kakovostno znajdenje v družbi znanja.

Vsi se verjetno strinjamo, da naši dijaki pridobijo veliko vsebinskega (»enciklopedičnega«) znanja in razvijejo dobro splošno razgledanost. Učitelji, ki so dobro podkovani na svojih strokovnih področjih in ki se zavedajo, kako bogato znanje prenašajo na svoje dijake, zato težko najdejo razloge, da bi svoje ustaljene in preizkušene prakse, ki se dobro obnesejo in dijake dobro pripravijo na maturo, spreminjali. Pri tem pa utegnejo spregledati, da na račun skrbnega in doslednega »pokrivanja« vsebinskih ciljev pogosto manj pozornosti podeljujejo doseganju splošnih ciljev, izgrajevanju kompetenc in pridobivanju raznovrstnih veščin in miselnih navad.

Prav razmislek o tem, kaj bodo njihovi dijaki potrebovali v prihodnosti, je zato lahko dobro izhodišče za to, da nekoliko zrahljamo prepričanje, da je pouk že optimalen, in da učitelje pozitivno naravnamo do morebitnih sprememb. Spodbujeni k razmisleku, katere vse so potrebne kompetence in miselne navade, bodo ugotovili, da marsikaj dragocenega vendarle zanemarjamo in da še ostaja maneverski prostor za spremembe.

### Cilj

V tej delavnici učitelji:

- ozavestijo, katere kompetence, veščine in miselne navade bodo dijaki potrebovali v prihodnosti, kar jih pozitivno naravna do iskanja, kje so še možnosti za izboljšave pouka.

**Čas:** 30–45 min (30 pri plenarno vodenih individualnih razmislekih, 45 pa, če je delo organizirano po skupinah) za *različico A* in 60 minut za *različico B*

### Potek – *različica A*

1. korak: Udeleženci lahko vsak zase – pri plenarni interakciji (ali pa razdeljeni v skupine, po možnosti predmetno mešane) odgovorijo na vprašanje:

Kakšne kompetence in veščine bodo dijaki potrebovali za uspešno in kakovostno spopadanje z izzivi prihodnosti?

2. korak: Individualno ali po skupinah zbrane odgovore soočite z eno od list kompetenc iz literature (npr. finsko, priloga 7) in ugotovite, kateri odgovori se ujemajo, kaj pa je izpuščeno.

3. korak: Plenarno ali po skupinah odgovorite na vprašanje:

Katere kompetence iz ponudbe bi kazalo pričeti sistematično razvijati? Katerim kompetencam bi želeli dati prednost?

4. korak: Udeleženci (spet plenarno – individualno ali po skupinah) viharijo možgane ob naslednjem vprašanju:

Kaj lahko naredimo za doseganje kompetenc, o katerih smo dosegli soglasje, da jih kaže začeti sistematično razvijati?

## **Potek – različica B**

1. korak: Udeleženci lahko vsak zase – pri plenarni interakciji (ali pa razdeljeni v skupine, po možnosti predmetno mešane) odgovorijo na naslednja vprašanja:

- Kaj naredi dobrega misleca?
- Kakšne kvalitete cenite pri ljudeh?
- Kakšni bi si želeli, da bi bili vaši učenci, ko odrastejo?

V primeru delitve v skupine udeleženci odgovore zapisujejo na 3 plakate – za vsako vprašanje namenite en plakat, ki bo imel na vrhu napisano vprašanje. V primeru plenarne interakcije odgovarjajo na glas, odgovore pa zapisuje moderator na prosojnico.

2. korak: Odgovore soočite z Marzanovo listo miselnih navad (priloga 8) in pogledate, kako se ujemajo. Odgovore razvrstite v 3 skupine miselnih navad po Marzanu (kritično mišljenje, ustvarjalno mišljenje, avtoregulativnost/samousmerjenost), tako da k Marzanovi listi dodajate tiste kategorije, ki jih na njej ni. Če se nakazuje nova kategorija miselnih navad, ki jih na Marzanovi listi ni, jo dodajte in poimenujte.

3. korak: Udeležence spodbudite k odgovarjanju na naslednja vprašanja:

- Kaj je značilno za kritičnega misleca?
- Kaj je značilno za ustvarjalnega misleca?
- Kaj je značilno za avtoregulativnega misleca?

V primeru delitve v skupine udeleženci odgovore zapisujejo na 3 plakate – za vsako vprašanje namenite en plakat, ki bo imel na vrhu napisano vprašanje. V primeru plenarne interakcije odgovarjajo na glas, odgovore pa zapisuje moderator na prosojnico.

4. korak: Odgovore soočite z Marzanovo listo miselnih navad (priloga 8) in pogledate, kako se ujemajo: preverite, ali ste pod vsako kategorijo zapisali vse, kar je navedeno tudi na Marzanovi listi.

5. korak: Plenarno ali po skupinah odgovorite na vprašanje:

Katere miselne navade, ki smo jih evidentirali, bi kazalo začeti sistematično razvijati? katerim bi želeli dati prednost?

6. korak: Udeleženci (spet plenarno – individualno ali po skupinah) viharijo možgane ob naslednjem vprašanju:

Kaj lahko naredimo za razvijanje miselnih navad, o katerih smo dosegli soglasje, da jih kaže pričeti sistematično razvijati?

## **Gradiva in pripomočki**

- priloga 7
- priloga 8
- papir in pisala
- prosojnice
- plakati (pri izvedbi z delitvijo v skupine)



### **Viri in literatura**

Interno gradivo iz seminarja s finskimi strokovnjaki na Bledu, decembra 2005, v organizaciji CPI.

Marzano, R. J., Pickering, D. J. (1997). *Dimensions of Learning*. Alexandria: ASCD.

Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: ZŠ.

## Delavnica: Priprava kolektiva na proces vpeljevanja sprememb in predstavitev »velike slike«<sup>2</sup>

Zora Rutar Ilc

Delavnico lahko izvajamo v kolektivu ali pa v skupini udeležencev, ki jo bodo ponovili v svojem kolektivu. Zato je posebej primerna za člane in vodje šolskih razvojnih timov, za koordinatorje delovnih skupin in za ravnatelje. Z delavnico želimo udeležence ozavestiti o postopnosti vpeljevanja sprememb oz. o tem, kateri so nujni koraki in aktivnosti, ki jih je treba opraviti v kolektivu, če želimo vpeljevanje sprememb izpeljati s čim večjo udeležbo vseh članov. Ko pa se jo izvaja v samem kolektivu, je cilj udeležence ozavestiti o postopnosti vpeljevanja sprememb oz. o tem, v katerih aktivnostih bodo udeleženi pri vpeljevanju sprememb. Delavnica lahko služi kot podpora za vpeljevanje vsebinsko različnih sprememb, še zlasti tistih, ki niso predpisane, ampak se zanje odloča kolektiv (od didaktičnih, npr. medpredmetnega povezovanja, aktivnih oblik dela, nove kulture preverjanja in ocenjevanja ... do vzgojnih, npr. izboljšanje komunikacije ali osvajanje sodelovalnih veščin ipd.). Uporabna je torej za vse vsebine, pri katerih želimo udeležencem omogočiti vpogled v neki proces oz. ponudbo (npr. aktivnosti ali korakov) in jih povabiti k razmisleku, kako se določene aktivnosti ali koraki umeščajo v veliko sliko, oz. ko jih želimo spodbuditi k razmisleku, kako so razporejene oz. v kakšnem vrstnem redu si sledijo. Izvedbo delavnice lahko podkrepimo tudi s kratko teoretično osvetlitvijo faz vpeljevanja sprememb (glej prilogo 9 in prispevka R. Schollaerta v pričujočem priročniku).

### Cilja:

- ugotoviti aktivnosti, nujne za vpeljevanje sprememb,
- in si ustvariti »veliko sliko« o možnih zaporedjih oz. strukturi teh aktivnosti.

**Čas:** 45 do 90 min (odvisno od števila ponujenih aktivnosti)

### Potek

1. korak: Udeleženci se razdelijo v skupine s 3–5 člani .

Moderator razmnoži in nastriže lističe, na katerih so zapisane posamezne aktivnosti oz. faze procesa vpeljevanja sprememb (priloga 10) in vsaki skupini razdeli komplet pomešanih lističev.

Navodilo:

- Pred vami so na lističih navedene različne aktivnosti (faze) vpeljevanja sprememb v kolektivih. Te aktivnosti so povzete po literaturi in izkušnjah iz projektov.
- Oglejte si jih in se najprej pogovorite o tem (15 min):
  1. Kaj si predstavljate pod posamezno navedbo?
  2. Kako menite, da bi se navedeno aktivnost konkretno lahko izpeljalo, oz. ali že imate izkušnjo z njo?
- Nato lističe razporedite na plakatu v najbolj smiseln razpored/zaporedje/miselni vzorec ... (15 min). Po potrebi dodajte novo aktivnost, obstoječe pomnožite (večkrat zapišite na rezervne lističe) ali pa izpustite.

<sup>2</sup> Ideja za delavnico je povzeta po delavnici iz projekta Basics, izvedeno 2006.

2. korak: Končamo s plenarno predstavitvijo plakata in poročanjem poročevalca z utemeljitvijo prikaza (15 min oz. 4–6 minut na skupino).

3. korak: Če želite, lahko poročanje skupin podprete s teorijo (priloga 9).

### **Gradiva in pripomočki**

- priloga 9
- priloga 10
- lističi z aktivnostmi (fazami) za vpeljevanje sprememb. Pripravljenih mora biti toliko kompleto-  
tov lističev, kolikor imate skupin. Lističe pripravite s pomočjo priloge 10: izrežete jih tako, da  
je na vsakem lističu napisana druga aktivnost.
- prazni lističi (za zapis morebitnih novih aktivnosti)
- pisala
- lepilo za lepljenje lističev na plakat
- plakati (za lepljenje lističev)

### **Viri in literatura**

Schollaert, R. in Leenheer, P. (ur.). Spirals of Change. Educational Change as a driving force for school improvement. Leuven: Lannoo Campus Publishers.

## Delavnica: Od zgoraj navzdol ali od spodaj navzgor

Zora Rutar Ilc

Delavnico uporabimo z namenom, da udeleženci ozavešijo dva principa vpeljevanja sprememb in da ju povežejo z ostalimi uvajalnimi dejavnostmi (oz. delavnicami). Zavedanje tega, na kakšen način oz. v kakšni smeri potekajo spremembe, je nujno zaradi refleksije procesa: bolj ko so spremembe vsiljene od zgoraj navzdol, večji utegnejo biti odpori in manj jih udeleženci posvojijo oz. ponotranjijo. V tem primeru je dobro vsaj za nekatere vidike vpeljevanja sprememb pritegniti pristop od spodaj navzgor oz. vključiti udeležence k načrtovanju sprememb. Dobro je tudi vnaprej vedeti, kateri od obeh pristopov je primernejši za katero vrsto sprememb in ju po potrebi kombinirati.

### Cilj:

- primerjati strategijo »od zgoraj navzdol« in »od spodaj navzgor« ter navezati na kombinirano strategijo.

Čas: 30 min

### Potek

1. korak: udeleženci se razdelijo v skupine in odgovorijo na naslednja vprašanja, povezana z zapisom v tabeli (priloga 11):

- Kakšne izkušnje imate s pristopom »od zgoraj navzdol« in »od spodaj navzgor«?
- Kaj je značilno za pristop »od zgoraj navzdol«?
- Kaj je značilno za pristop »od spodaj navzgor«?
- Kaj je značilno za kombinirani pristop (»bottom across«)?
- Katere so prednosti vsakega od pristopov?
- Katere so slabosti vsakega od pristopov?
- Za katere situacije je najbolj primeren vsak od pristopov?

Alternativa: Delavnico je mogoče izvesti frontalno – s celo skupino udeležencev naenkrat. To pride v poštev še zlasti takrat, ko želimo s samostojnim razmišljanjem udeležencev podpreti teorijo o vpeljevanju sprememb.

2. korak:

Odgovore (ki jih v primeru skupinskega dela uskladijo v debati) v vsaki skupini najprej vpisujejo v svojo tabelo (priloga 11), če pa gre za frontalno izvedbo, predavatelj zbira odgovore v vodeni interakciji in jih zapisuje v tabelo.

3. korak

Vse skupine plenarno soočajo tabele in naredijo eno skupno. Navežejo skupne ugotovitve na teorijo.

### Gradiva in pripomočki

- priloga 11
- pisala

### Viri in literatura /

## Delavnica: Kaj je kakovostna šola?

### Tanja Rupnik Vec

Na šoli, ki sistematično skrbi za lastno kakovost, je smiselno, da učitelji oblikujejo vpogled v za raznovrstne možne pomene pojma kakovost in da razumevanje poenotijo. Adams (po Williams, 2005) namreč navaja, da ima pojem kakovost različne pomene, znotraj teh pa tudi različne kazalnike:

- ugled (neformalno merjenje, težko ga je kvantificirati, kljub splošnemu soglasju),
- viri (kazalniki vključujejo število učiteljev, izobrazbeno raven učiteljev, velikost, razredov, značilnosti šolske stavbe, opremljenost, raznovrstne značilnosti učencev itd.),
- proces (merjenje vključuje: interakcije učiteljev in učencev, procese učenja in poučevanja, kakovost življenja na šoli, vodenje itd.),
- vsebina (merjenje vključuje: stališča, veščine, znanja in vrednote itd.),
- dosežki (merjenje vključuje: kognitivne dosežke, zaključne ocene, možnost vpisa na višje nivoje izobraževanja ...),
- izidi (merila vključujejo: zdravje, dohodek, civilni angažma bivših učencev itd.),
- dodana vrednost (merjenje se nanaša na širino napredovanja učencev),
- selektivnost (merilo vključuje število izključenih ali neuspešnih učencev).

Poglobljeno in vsaj deloma enotno razumevanje koncepta ter vpogled v njegove pomenske različice olajšuje sporazumevanje članov kolektiva v vseh fazah ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti šole.

### Cilji

V tej dejavnosti člani kolektiva:

- ozavestijo lastno pojmovanje kakovosti in poglobijo vpogled v druge potencialne pomene pojma,
- poenotijo razumevanje pojma kakovost,
- oblikujejo vpogled v raznovrstnost področij in kazalnikov kakovosti.

Čas: 60 min

### Potek

1. korak: Učitelji nizajo asociacije na pojem kakovost. Dejavnost poteka frontalno, moderator ideje zapisuje na tablo. Sledi frontalno skupinsko oblikovanje opredelitve kakovosti.
2. korak: Moderator sooči opredelitev kolektiva s primeri opredelitev iz strokovne literature.
3. korak: Učitelji se razporedijo v majhne, do 4-članske skupine, v katerih razpravljajo o katerem teh vprašanj: »Po čem prepoznamo kakovostno šolo?« ali »Kako se kakovost vidi, sliši?« ali »Na kaj bi bili pozorni pri vpisu svojega otroka, če bi imeli na voljo več šol? Iz česa bi sklepali na kakovost šole? Kako bi 'odčitali' kakovost šole?« V tej dejavnosti pravzaprav identificirajo kazalnike kakovosti. Rešitev zapišejo na pano.
4. korak: Soočanje rešitev skupin in frontalna razprava.
5. korak: Oblikovanje skupnega nabora kazalnikov kakovosti, razvrščenih v smiselna področja, ali zgolj napoved naslednje dejavnosti.

## Gradiva in pripomočki

- pano (s praznimi posterji)
- pisala

## Viri in literatura

Bevc, V. in sod. (2002). Spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela strokovnih delavcev. Ljubljana: ZRSŠ.

Cankar, G. (2007). Kakovost v vrtcih in šolah. Zbornik s posveta 2006. Ljubljana: Državni izpitni center.

MacBeath, J., McGlynn, A. (2006). Samoevalvacija. Kaj je tu koristnega za šole? Ljubljana: Državni izpitni center.

Mayer, D. P. et al. (2000). Monitoring School Quality: An Indicators Report. National Center for Education Statistics. Office of Educational Research and Improvement. U.S. Department of Education. (pridobljeno 5. 6. 07: <http://nces.ed.gov/pubs2001/2001030.pdf>)

Ustvarimo ogledalo za svojo šolo: Comenius 3 mreža o samoevalvaciji (2005). Ljubljana: Komisija za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah ter organizacijah za izobraževanje odraslih.

Zorman, M. (ur.) (2001). Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj. Nadaljevanje projekta Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju 2001/2002. Ljubljana: MŠŠ.

## Delavnica: Kaj je značilno za učeče se organizacije?

**Zora Rutar Ilc**

S to delavnico želimo strniti ugotovitve predhodnih delavnic v sklep, da z vpeljevanjem sprememb na način, kakršnega so nakazale delavnice, vodimo kolektiv oz. organizacijo k temu, da postaja učeča se skupnost. Koncept učeče se skupnosti odpira nove možnosti za profesionalni razvoj posameznikov v skupnosti in za napredek skupnosti. Iz teoretičnih osvetlitev, s katerimi nadgradimo ugotovitve udeležencev, sledijo nove aktivnosti, ki si jih lahko zastavi organizacija kot učeča se skupnost. Tako imamo lahko navedene teoretične osvetlitve za nekakšen opomnik (tretji korak) za to, kako naj se organizacija spreminja v učečo se skupnost. Pogosto namreč kolektiv že postaja učeča se skupnost, ne da bi se tega dobro zavedal. Ozaveščanje tega procesa tako lahko prispeva k večji sistematičnosti pri oblikovanju učeče se organizacije.

Delavnica je posebej primerna za ravnatelje in vodje šolskih razvojnih timov in za izpeljavo v kolektivu, da ozavešči značilnosti učeče se skupnosti in se začne načrtno razvijati v tej smeri.

### **Cilj:**

- ozavešči značilnosti učečih se skupnosti

**Čas:** 30–45 min

### **Potek**

#### 1. korak – ugotavljanje značilnosti učeče se skupnosti

Udeleženci frontalno ali v skupinah asociativno ugotavljajo, kaj je po njihovem mnenju značilno za učečo se organizacijo. Če je izvedba frontalna, ideje zapisujejo na pano ali na tablo, sicer pa na list papirja ali na prosojnico.

2. korak: Udeleženci ob opomniku o značilnostih učeče se organizacije (priloga 12) v razpravi ugotavljajo, katere »pogoje« za učečo se skupnost njihova organizacija že izpolnjuje, katerih pa še ne. Če je delo organizirano frontalno, naredijo to plenarno (vodena interakcija).

3. korak: Soočijo skupinske ugotovitve in zaključijo, katera so njihova »močna« področja, katera pa so tista področja, ki jih bo še treba podpreti.

### **Gradiva in pripomočki**

- priloga 12
- papir/prosojnice in pisala
- pano ali tabla

### **Viri in literatura**

Kimonen, E. (ur.) (2001). Curriculum Approaches. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

## Delavnica: Šola kot ...

**Zora Rutar Ilc**

V teh delavnicah udeleženci diagnosticirajo, kakšna je njihova šola, s pomočjo slikovitih »pomorskih« metafor. Delavnica pripomore, da se v šaljivem kontekstu pridobi uvid, kje šola je in kako »pluje«. Delavnica se je izkazala kot sproščujoč način pripoznavanja stanja šole in kot učinkovito mobiliziranje kolektiva ali tima k spremembam. Služi lahko kot ogrevanje za naslednji sklop delavnic, povezanih z analizo stanja in kapacitet, hkrati pa je lahko odlična predpriprava za uvodne razmisleke o potrebnosti vpeljevanja sprememb in je kot takšna lahko umeščena čisto na začetek priprav na vpeljevanje sprememb.

### **Cilj:**

- ugotavljanje razvojne usmeritve šole

**Čas:** 30 min

### **Potek**

1. korak: Udeleženci se razdelijo v skupine od 3 do 5 članov. Poprosimo jih, da ugotovijo/ »diagnosticirajo«, katera od metafor iz priloge 13 ustreza njihovi šoli in to utemeljijo. Alternativa: diagnosticiranje lahko izvedejo tudi čisto asociativno, brez analiziranja in utemeljevanja (»viharjenje možganov«). Če ne najdejo ustrezne metafore, poiščejo takšno, kakršna najbolj slikovito opisuje njihovo situacijo.
2. korak: Sledi poročanje skupin in soočanje ugotovitev.
3. korak: Če ugotovijo, da je metafora takšna, kakršne si ne bi želeli, se ponovno razdelijo v skupine in razmišljajo o nujnih korakih za to, da »svojo ladjo usmerijo v zeleno smer«. Če pa ugotovijo, da je metafora zaželeno, razmislijo o korakih za to, da jo »obdržijo v zeleni smeri«.

### **Gradiva in pripomočki**

- priloga 13
- papir
- pisala

### **Viri in literatura**

Kimonen, E. (ur.) (2001). Curriculum Approaches. Jyvaskyla: University of Jyvaskyla.



## Delavnica: Opredelitev vlog in odgovornosti udeležencev v procesu vpeljevanja sprememb v šolo

**Tanja Rupnik Vec**

Ko se šola poda na pot vpeljevanja spremembe, je smiselno v kolektivu razjasniti vloge in odgovornosti vpletenih – učiteljev, ravnatelja, šolskega razvojnega tima (ŠRT) ter morebitnega zunanje sodelavca – na najsplošnejši ravni.

Za vodenje procesov vpeljevanja sprememb na šoli mora biti šolskemu razvojnemu timu javno podeljen mandat (Schollaert, 2006), zato je dejavnost, v kateri sodelujoči razjasnjujejo vlogo in odgovornosti različnih udeležencev procesa, tudi vlogo in odgovornosti ŠRT, obenem tudi priložnost za formalno potrditev tega mandata.

### Cilji

V tej dejavnosti učitelji:

- ozavestijo lastno vlogo in odgovornost v procesu vpeljevanja spremembe,
- ozavestijo vloge in odgovornosti drugih udeležencev (šolskega razvojnega tima, ravnatelja, potencialnega zunanje sodelavca),
- razpravljajo o možnih načinih uresničevanja odgovornosti na najbolj splošni ravni.

Čas: 45 min

### Potek

1. korak: Udeleženci se razporedijo v skupine in v njih odgovorijo na tri sklope vprašanj (priloga 14):
  - »Kakšna je vloga in odgovornost učiteljev v procesu vpeljevanja spremembe? Kako lahko to vlogo učinkovito uresničujejo?«
  - »Kakšna je vloga ravnatelja v procesu vpeljevanja spremembe? Kako lahko to odgovornost učinkovito uresničujejo?«
  - »Kakšna je vloga in odgovornost šolskega razvojnega tima v procesu vpeljevanja spremembe? Kako lahko to vlogo in odgovornost učinkovito uresničujejo?«

Različica: kolektiv se razporedi v manjše skupine, vsaka skupina pa razmišlja zgolj o odgovornosti ene izmed vpletenih strani (npr. 1. skupina razmišlja o odgovornosti učiteljev, 2. skupina o odgovornosti ravnatelja itd.).

2. korak: Po razmisleku soočijo svoja razmišljanja, jih usklajujejo, moderator delavnice pa jih po potrebi dopolni s teoretskimi izhodišči (priloga 15).

### Gradiva in pripomočki

- priloga 14
- priloga 15
- pano ali prosojnica za zapis rezultatov razmišljanj v skupinah
- ustrezna pisala

### Viri in literatura

Rupnik Vec, T. (2006). Vloga šolskega razvojnega tima v procesih zagotavljanja kakovosti v šoli, uvajanja sprememb in profesionalne rasti posameznega učitelja. (62–123) V: M. Zorman (ur.) Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja. Gradivo za razvojno načrtovanje. Program PHARE 2003 – vseživljenjsko učenje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Sentočnik, S. (2005). Podpora šolam pri uvajanju sprememb. *Vzgoja in izobraževanje*, let. XXXVI (4 in 5), 18–31.

Schollaert, R. (2006). Initiating change. V: Schollaert, R. Leenheer, P. (ur). *Spirals of Change. Educational Change as a Driving Force for School Improvement*. (47–58) Leuven: Lonnocampus Publishers.

## Še nekaj praktičnih nasvetov za delovanje timov

Zora Rutar Ilc

V podporo čim bolj učinkovitemu delovanju timov navajamo nekaj idej, ki so se izkazale kot učinkovite pri dosedanjem delovanju timov:

1. Dogovorite se za **redna srečanja tima**, da boste »vzdrževali kondicijo« in da se boste lahko sprosti odzivali na pobude kolegov oz. na aktualna dogajanja v kolektivu (npr. vsak teden za eno uro za sprotne refleksije ali pa enkrat na vsakih 14 dni).
2. Zelo zaželeno je, da je **ravnatelj član tima**, da je na tekočem z vsem dogajanjem in da prispeva s svojimi izkušnjami; hkrati s tem timu in kolektivu vzbuja občutek, da je zainteresiran za te aktivnosti; skratka: najbolje je, če je del teh procesov, če pa se res nikakor ne more udeležiti vseh srečanj, naj ostane v stiku s člani in ga naj ti redno obveščajo o poteku dela.
3. Že na enem od prvih srečanj določite **okvirni program in rokovnik aktivnosti** vašega tima kot tudi aktivnosti, ki jih načrtujete s kolektivom za vsako obdobje med dvema našima srečanjema; tokrat torej za meseca november in december.
4. **Priporočamo vam, da na začetku dovolj časa namenite zase**, torej za izgrajevanje kohezivnosti vašega tima, za izpopolnjevanje v timskih veščinah, za ugotavljanje tega, kakšno dodano vrednost za tim predstavlja vsak od vas, kaj koga bolj, kaj pa manj veseli, za kaj je kdo bolj uspešen in kdo manj (npr. v zvezi z aktivnostmi iz »velike slike«), in za načrtovanje razdelitve dela; pri tem si pomagajte tudi s priloženimi opomniki za delovanje timov (priloga); lahko pa si tudi razdelite literaturo in predelate vsak en del, nato pa si predstavite ugotovitve, tako da boste bogatili drug drugega.
5. Zadosti časa velja posvetiti tudi **skrbnim pripravam na izvedbo pripravljanih aktivnosti** oz. »rahljanje terena« v kolektivu; razmislite o tem, katere aktivnosti bodo za vaš kolektiv najbolj primerne, ob kakšni priložnosti, ki bo nekoliko drugačna od običajnih, jih velja pripraviti, pripravite pa tudi tehnično plat izvedbe, da se ne boste preveč lovili pri sami izvedbi (ker vam bodo to tisti kolegi, ki bodo najbolj nasprotovali, hitro poočitali). Glede na to, da smo vam v priročniku predlagali celo vrsto različnih »ogrevalnih« aktivnosti, se lahko – v primeru da pričakujete v kolektivu velike odpore ali pa apatijo – odločite za več krajših aktivnosti, torej za nekakšen »program«, ki ga izpeljete po več fazah; s tem boste vzdrževali tudi potrebno ustvarjalno napetost, ki je potrebna za mobiliziranje kolektiva k spremembam.
6. Čim prej (morda že na prvem srečanju tima) **nastavite mapo**, v kateri boste zbirali gradiva, ki jih prejimate in ki jih sami zbirate, ter zapisovali ideje, ki se vam porodijo v zvezi z vašim delovanjem in poslanstvom v kolektivu; shranjujte tudi vse izdelke, ki bodo nastajali v delavnicah v kolektivu. Kasneje povabite k prispevanju idej v mapo tudi ostale kolege iz kolektiva; mapa je za ta namen lahko na nekem lahko dostopnem mestu stalno pripravljena (če ni nevarnosti, da bi izginila); lahko pa mapo obdržite kot svoje, timsko »orodje«, in hkrati nastavite »knjigo pohval in pritožb« - mapo, v katero bodo sodelavci lahko vpisovali svoje vtise, občutja, pripombe, strahove, spodbude, ideje ipd., ki se bodo porajale v procesu vpeljevanja sprememb; mapa tima, ki jo boste nastavili, bi v nadaljevanju lahko prerasla v portfolio tima in kasneje tudi šole.

V pomoč sta vam tudi opomnika.

#### Opomnik 1: Učinkoviti timi Sonja Sentočnik

V timu skupaj označite, katerim kriterijem za učinkovite time že zadoščate, katerim pa še ne, in načrtujte, kaj morate v tej smeri še postoriti in kakšno podporo pri tem potrebujete. Dogovorjeno oceno shranite, da jo boste primerjali z oceno, ki jo boste o svojem kolektivu podali čez eno leto.

- So majhni.
- Imajo jasne cilje.
- Delijo občutek odgovornosti za doseganje ciljev.
- Imajo izdelane strategije za preverjanje napredka in načine za usmerjanje tima k ciljem.
- Imajo potreben nabor spretnosti za uspešno delovanje (medosebne veščine, strategije za reševanje problemov, obvladovanje kulture dialoga ...).
- Imajo na razpolago potrebne vire.
- Imajo zagotovljeno podporo vodstva.
- Se dogovarjajo o pravih delovanj.
- Se dogovarjajo o posameznikovih vlogah in dejavnostih.
- Se sporazumevajo o dejavnostih za doseganje ciljev.
- Si nudijo podporo (aktivno poslušanje, konstruktivna povratna informacija, zastavljanje vprašanj, kritično prijateljstvo).
- Spoštujejo individualni prispevek, si dajejo priznanje za dosežke.
- Sproti in odprto rešujejo konflikte.
- Si vzamejo čas za medsebojno spoznavanje.
- So strpni do različnosti.
- Si vzamejo čas za doseganje ciljev.
- Pogosto reflektirajo svoj stil dela in proces sodelovanja.

#### Opomnik 2: Učinkovito timsko delo Sonja Sentočnik

- Spoznavanje drug drugega – osebno in profesionalno
- Spoznavanje individualnih veščin
- Spoznavanje razlogov posameznih članov za delo v timu
- Definiranje ciljev in pričakovanih rezultatov
- Definiranje osnovnih pravil delovanja tima
- Postavljanje kriterijev za preverjanje uspešnosti dela tima
- Jasna definicija vlog in posameznikove odgovornosti
- Sporazum o tem, kako bo tim reševal probleme
- Izgrajevanje pripadnosti timu in sporazum o lastništvu rezultatov
- Sprotno reflektiranje o delu in napredku
- Uporaba ustreznega sistema komunikacije
- Uporaba različnih metod dela na sestankih
- Priznanje posameznikovemu prispevku
- Spodbujanje bolj zadržanih članov tima
- Praznovanje ob dosežkih
- Dovolj časa za družabnost
- Vodja tima izkazuje občutljivost za občutke in počutje članov tima.

## Kultura in klima organizacije

### Delavnica: **Kultura naše šole**

#### Tanja Rupnik Vec

Bečaj (2000, str. 6) opredeljuje kulturo socialnega sistema kot »vsoto splošno sprejetih prepričanj in vrednot ter drugih iz tega izpeljanih socialnih kategorij (npr. norme, stališča, pričakovanja, predsodki, stereotipi), s pomočjo katerih člani sistema osmislijo okolje in svoje ravnanje v njem. Osnovna funkcija kulture je strukturiranje okolja (in socialnega sistema), tako da postane članom sistema dovolj predvidljivo in s tem tudi obvladljivo.«

Šolska kultura ima različne ravni (Schein, 2004, str. 26): raven artefaktov, raven izpostavljenih ali deklariranih prepričanj in vrednot ter raven temeljnih predpostavk. Prvo, površinsko, navzven vidno raven sestavljajo fizične značilnosti okolja, jezik, tehnologija in produkti, navade, ravnanje, oblačenje, miti in zgodbe o organizaciji. Druga raven je raven izjav oz. ubesedenih vrednot in pravil, za katere člani organizacije trdijo, da usmerjajo njihovo ravnanje. Sestavljajo jo cilji, strategije, filozofija organizacije. Pogosto gre za ideale in principe, ki so socialno sprejemljivi ali želeni, v realnosti pa jim člani skupine ne sledijo. Tretja, najgloblja raven pa je raven temeljnih predpostavk, ki dejansko uravnavajo ravnanje članov kolektiva in največkrat niso ozaveščene, zato jih je tudi težko določiti.

Ker je ozaveščanje prvi korak v smeri spreminjanja, je smiselno v kolektivu na raznovrstne načine spodbujati refleksijo, usmerjeno na globinske vzvode ravnanja članov skupnosti. V prejšnjih poglavjih smo že opisali nekaj pristopov k raziskovanju prepričanj in vrednot. Spodaj je zapisana še ena izmed možnih strategij.

#### **Cilji**

V tej delavnici udeleženci:

- spoznajo pojem šolske kulture in se seznanijo z vrstami šolskih kultur,
- identificirajo prevladujoči tip kulture svoje šole,
- razpravljajo o potencialnem razkoraku med obstoječo šolsko kulturo in idealom – sodelovalno kulturo,
- identificirajo možne strategije pomika v smeri sodelovalne šolske kulture.

Opomba: Najpomembnejši rezultat procesa v tej delavnici je skupen dialog o procesih v šoli in izmenjava izkušenj, ki omogoča boljši vpogled v percepcije članov kolektiva. Ni pa smiselno pričakovati, da bodo v celoti ozaveščene vse predpostavke, ki usmerjajo člane kolektiva, niti ni to temeljni cilj. Dejavnost uporabimo predvsem z namenom mobiliziranja energije kolektiva.

Čas: 90 min

#### **Potek**

Različica 1

1. korak: Moderator kratko pojasni koncept šolske kulture, ravni šolske kulture ter tipe šolskih kultur.

2. korak: Udeleženci v majhnih skupinah razpravljajo o tipu kulture svoje šole. To storijo tako, da razpravljajo o kazalnikih (dogodkih, procesih) posameznega tipa šolske kulture na šoli (priloga 16). Na temelju prevladujočega števila najdenih kazalnikov sklepajo na prevladujoči tip kulture na šoli (priloga 17).
3. korak: Skupine predstavijo svoje ugotovitve, moderator pa spodbudi frontalno razpravo o potencialnih strategijah oblikovanja kulture sodelovanja. Predloge niza na tablo.
4. korak: Sledi usmerjanje učiteljev v oblikovanje skupne odločitve o spremembah, ki bi jih bilo smiselno vpeljati najprej. Če je teh več, se lahko učitelji glede na lastni interes za posamezno dejavnost razporedijo v skupine, vsaka skupina pa prevzame odgovornost za udejanjanje dejavnosti in še pred tem pripravo akcijskega načrta (kdo, kaj, kdaj ...). V koraku 4 je potrebno fleksibilno prilagajanje moderatorja dogajanju v kolektivu, saj je popolnoma odvisen od rešitev in predlogov v koraku 3.
5. korak: Načrtovanje evalvacije. Ta korak se lahko dogaja na kasnejših delavnicah ali pa je povejen manjši skupini ali več skupinam, kar vse je odvisno od dogajanja v prejšnjih fazah.

#### Različica 2

1. korak: Isto kot v 1. koraku prve različice.
2. korak: Razmišljajo o kulturi organizacije skozi prizmo Scheinovega modela nivojev kulture organizacije (priloga 18).
3. korak: Razpravljajo o ugotovitvah, izvajajo morebitne sklepe.

#### Gradiva in pripomočki

- priloga 16
- priloga 17
- priloga 18
- pisala

#### Viri in literatura

Bečaj, J. (2000). Šolska kultura – temeljne dimenzije. Šolsko svetovalno delo,

Schein, E. H. (2004). *Organisational Culture and Leadership*. Third edition. San Francisco: Jossey – Bass.

Zorman, M. (ur.). Udejanjanje načel vseživljenjskega načrtovanja. Gradivo za razvojno načrtovanje. Program Phare 2003 – vseživljenjsko učenje. Ljubljana: ZRSS.

## Delavnica: Klima naše šole

Tanja Rupnik Vec

### Socialna klima šole

Socialno klimo opredeljuje Rus (1994, str. 1) kot »vzdušje«, ki ga določa celota dejavnikov in ki vpliva na celoto dogajanje v določeni skupini«. Dejavniki, ki vplivajo na socialno klimo, so raznoliki, notranji in zunanji. Med notranje uvršča avtor (prav tam, str. 4) strukturo organizacije (cilji, vloge in statusi zaposlenih, norme, zavest pripadnosti ...), ljudi in odnose med njimi. Zunanji vplivi pa so različne značilnosti okolja, v katerem šola deluje, zunanje institucije, ki vplivajo na šolo, šolska politika, širša družbena klima itd.

Socialna klima se izraža v različnih objektivnih in subjektivnih kazalnikih. Objektivni kazalniki so npr. število konfliktov, vrste in trajanje konfliktov, izostajanje z dela, fluktuacija zaposlenih, obstoj klik itd. Subjektivni kazalniki pa so pripravljenost za doseganje ciljev skupine, motivacija, počutje v skupini, zadovoljstvo z delom, občutek pripadnosti itd. (Rus, prav tam, str. 11–12).

Socialna klima je izjemno pomembna, saj vpliva na doživljanje posameznika v kolektivu. Vpliva tudi na doseganje ciljev organizacije, pozitivno, kadar doseganje ciljev spodbuja in olajšuje, in negativno, kadar doseganje skupnih ciljev ovira. Zato je pomembno, da jo analiziramo, skušamo razumeti in po potrebi spremeniti.

### Cilji

Člani kolektiva v tej dejavnosti:

- soočajo svoje poglede na raznovrstne vidike dogajanja v šoli in v tem procesu oblikujejo globlje razumevanje stališč in pogledov drug drugega,
- raziskujejo raznovrstne možne interpretacije rezultatov na različnih dimenzijah šolske klime in razpravljajo o pozitivnih in negativnih vidikih ugotovljene šolske klime,
- razpravljajo o možnih strategijah za sistematično izboljšanje klime šole,
- se odločajo za strategijo morebitne vpeljave spremembe.

Čas: 90 min

### Potek

1. korak: Udeleženci rešijo vprašalnik klime (priloga 19).
2. korak: V času do naslednjega srečanja moderator delavnice analizira vprašalnike in napravi zbirnik rezultatov.
3. korak: Na srečanju, ki sledi, steče razprava o rezultatih oz. oblikovanje skupne interpretacije, ki se lahko odvija najprej v majhnih skupinah, nato pa frontalno:
  1. Kaj nam povedo rezultati o različnih vidikih šolske klime?
  2. V čem so potencialni vzroki za dobljene rezultate na posameznih dimenzijah? Kateri dejavniki prispevajo k ohranjanju takšne klime? Kateri dejavniki pa imajo potencial za spremembo takšne klime?
  3. Katere vidike šolske klime bi bilo smiselno ohranjati na isti ravni, na katerih dimenzijah pa bi bilo smiselno vnesti spremembe? Kaj si želimo?
  4. Katere bi bile možne strategije vplivanja na posamezne dimenzije šolske klime? Kaj lahko storimo? Kaj smo pripravljeni storiti? Kdo? Itd.
4. korak: Razpravi v majhnih skupinah sledi frontalna razprava, usklajevanje pogledov in določanje prioritete.

## **Gradiva in pripomočki**

- priloga 19
- pano
- pisala

## **Viri in literatura**

Rus, V. S. (1994). Socialna psihologija: teorija, empirija, eksperiment, uporaba II. Ljubljana: DA-VEAN d.o.o.



## Delavnica: Ugotavljanje šolske klime s pomočjo vprašalnika DION

### Brigita Rupar

Eden izmed temeljnih pogojev za uspešno vpeljevanje sprememb v šolski prostor je spodbudna klima oziroma takšna naravnost strokovnih delavcev, ki tovrstne procese omogoča in spodbuja. Klima neke ustanove se kaže v načinu razmišljanja in ravnanja strokovnih delavcev, v načinu obvladovanja problemov ter tudi v zunanjih znakih, kot sta npr. urejenost šole in okolja. Pomembna kazalnika sta tudi vedenje učencev in stopnja sodelovanja staršev s šolo.

#### Cilji

V tej delavnosti učitelji:

1. s pomočjo vprašalnika DION ovrednotijo posamezne kategorije šolske klime,
2. ugotovijo, katere dimenzije šolske klime so kritične, in jih želijo spremeniti,
3. naredijo akcijski načrt izboljšanja posamezne kategorije klime.

**Čas:** 2 do 3 šolske ure

#### Potek

Udeleženci najprej individualno izpolnijo vprašalnik (priloga 20). Potem se razdelijo v manjše skupine po 5 članov in vsaka si izbere eno dimenzijo šolske klime. Udeleženci najprej vsak zase zapišejo odgovore/ključne pojme na naslednja vprašanja:

- a) Kaj po mojem opredeljuje pojem – dimenzija klime, ki smo si jo izbrali?
- b) Zakaj je po mojem mnenju ta dimenzija šolske klime kritična?
- c) Kaj bi izboljšanje te dimenzije prineslo meni oziroma šoli/učencem, učiteljem, vodstvu, zunanjim uporabnikom?
- d) Kako bi se bilo treba lotiti spreminjanja te dimenzije?

Nato v skupini predstavijo in izmenjajo svoja razmišljanja ter se usmerijo na zadnje vprašanje – točko d. Na plakatu naredijo predlog akcijskega načrta in ga v plenarnem delu predstavijo celotni skupini.

#### Gradiva in pripomočki

- priloga 20
- pano za zapis razmišljanj v skupini
- flomastri ali barvice

#### Viri in literatura

Bečaj, J. (2000). Šolska kultura – temeljne dimenzije. Šolsko svetovalno delo 1, letnik V. str. 5–18.

Sergiovanni, J. T., Starratt, J. R. (1983). Supervision – a redefinition. McGraw Hill Book Co. Singapore.



# Analiza pričakovanj in potreb članov kolektiva ob vstopu v proces vpeljevanja sprememb

## Delavnica: Kaj potrebujem, da bi se lahko spreminjal?

Tanja Rupnik Vec

Analiza pričakovanj in potreb vstopu članov kolektiva ob vstopu v proces vpeljevanja sprememb je smiselna iz dveh razlogov: člani kolektiva v tem procesu svoja pričakovanja, potrebe in morebitne strahove ozavešajo in ubesedijo, s tem pa napravijo razvidne tako sebi kot drugim udeležencem procesa. Obenem razpravljajo o možnih strategijah, s katerimi bi bilo moč njihove potrebe zadovoljiti oz. strahove obvladati. Člani šolskega razvojnega tima pa dobijo vpogled tako v stiske članov kolektiva kot v njihove sugestije, kako jim procese spreminjanja olajšati, vse to pa olajšuje in usmerja izbor ustreznih intervencij.

### Cilji

V tej delavnici

a) udeleženci:

- ozaveščajo svoje potrebe, pa tudi strahove v zvezi z vpeljevanjem sprememb in se o tem pogovarjajo,
- identificirajo potencialne strategije, ki bi jim morebitne stiske in zadreg z vpeljevanjem spremembe olajšale.

b) člani ŠRT

- dobijo vpogled v potrebe in pričakovanja članov kolektiva, kar jim omogoča načrtovanje nadaljnjih intervencij, upoštevajoč izražene potrebe in morebitne skrbi članov kolektiva.

Čas: 45–60 min

### Potek

Različica 1

1. korak: Člani kolektiva individualno odgovorijo na vprašanja (lahko zgolj izbor vprašanj po presoji moderatorja):

- Kaj potrebujem, da bi lahko učinkovito sodeloval v projektu (v procesu vpeljevanja te spremembe)?
- Kaj pričakujem od ravnatelja, od šolskega razvojnega tima, od sodelavcev in od sebe?
- Kaj sem pripravljen v tem procesu prispevati? Kako se bom angažiral sam? Česa v tem trenutku še nisem pripravljen storiti?
- Kateri so možni izidi (posledice) procesa vpeljevanja spremembe zame? Za druge?
- Kaj bi me na tej poti lahko oviralo? Katere so ovire znotraj mene in katere so zunanje ovire? Kaj lahko storim, da bi zmanjšal vpliv teh ovir na moje prizadevanje za spremembo? Kaj sem pripravljen storiti? Kako me lahko člani šolskega razvojnega tima, ravnatelj ali kolegi v tem podprejo?

2. korak: Učitelji v četvericah izmenjajo svoja razmišljanja in izdelajo »seznam« potreb, pričakovanj, potencialnih ovir ter potencialnih strategij obvladovanja teh ovir. Pri tem je smiselno razpravi

o predvidenih ovirah in strategijah obvladovanja le-teh nameniti največjo pozornost. Možna je procedura zapisana v različici 2.

3. korak: Frontalna izmenjava rezultatov razmišljanj v skupinah. Morebitna izpeljava skupnih zaključkov, morda sklepov o ravnanju, pravilih itd. v procesu vpeljevanja spremembe. Potrebno je fleksibilno prilagajanje moderatorja rezultatom v skupini.

#### Različica 2

1. korak: izpeljemo 1. in 2. korak prve različice. Ko identificiramo ovire, zapišemo vsako na svoj pano, udeleženci pa se razvrstijo v skupine k panojem glede na lastni interes. Skupina razpravlja o strategijah obvladovanja posamezne ovire. Predloge zapiše.
2. korak: V frontalni razpravi usmerja moderator pregled in razpravo o predlaganih strategijah in usmerja razpravo v oblikovanje sklepov o tem, katere strategije v nadaljevanju uporabiti, kdo naj jih uporabi, kdaj, kako itd. Pomembno je določiti termine in načine kontrole udejanjanja dogovorjenega ter osebo, ki bo odgovorna za spremljanje.

#### Gradiva in pripomočki

- panoji
- flomastri

#### Viri in literatura

Van Thienen, K. (2006). I Resist Therefore I Am. In: Schollaert, R. Leenheer, P. (ur). Spirals of Change. Educational Change as a Driving Force for School Improvement. (147-170) Leuven: Lonnocampus Publishers.

## Delavnica: Katera so naša močna in katera so naša šibka področja?

**Tanja Rupnik Vec**

Dejavnost lahko predstavlja nadaljevanje delavnice z naslovom Kaj je kakovostna šola z namenom, da pridobimo informacijo o tem, na katera področja bi bilo smiselno, glede na prevladujoča mnenja v kolektivu, v nadaljnjem procesu zagotavljanja kakovosti šole usmeriti pozornost, saj jih člani kolektiva »po prvem vtisu« zaznavajo kot najbolj pereča.

### Cilj

V tej dejavnosti člani kolektiva

- določijo prioriteta področja, na katerih želijo v prihodnosti razvijati kakovost.

Čas: 30 min

### Potek

1. korak: Moderator izobesi velik pano z izpisanimi področji kakovosti. Pri tem lahko uporabi področja in kazalnike, ki so jih v prejšnji delavnici oblikovali člani kolektiva, ali pa pripravi nabor področij kakovosti, v skladu s katerim izmed modelov kakovosti, opisanih v literaturi. Vsakemu udeležencu razdeli tri (do pet) samolepilne lističe (pike).
2. korak: Vsak udeleženec delavnice se sprehodi do panoja in nalepi pike k področjem, na katerih bi bilo po njegovem mnenju smiselno prioriteta razvijati kakovost.
3. korak: V nadaljevanju moderator prešteje pike na posameznem področju in področja razvrsti glede na število izborov od najbolj zelenega do najmanj zelenega. Na ta način se določijo prioritete področij, na katerih bo kolektiv razvijal kakovost.
4. korak: Do naslednjega srečanja člani šolskega razvojnega tima oblikujejo predlog načrta nadaljnjih dejavnosti (npr. podrobnejša analiza stanja na posameznem izbranem področju, izbor in prilagoditev ali izdelava instrumenta za analizo stanja na določenem področju kakovosti itd.), ki ga v nadaljnjih srečanjih uskladijo s celotnim kolektivom.
5. korak: Od tod naprej lahko proces sledi korakom, opisanim v delavnici Oblikovanje akcijskega načrta (C. Bizjak).

### Gradiva in pripomočki

- pano z izpisanimi področji kakovosti
- samolepilne pike

### Viri in literatura

Bevc, V. in sod. (2002). Spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela strokovnih delavcev. Ljubljana: ZRSŠ.

Cankar, G. (2007). Kakovost v vrtcih in šolah. Zbornik s posveta 2006. Ljubljana: Državni izpitni center.

MacBeath, J., McGlynn, A. (2006). Samoevalvacija. Kaj je tu koristnega za šole? Ljubljana: Državni izpitni center.

Mayer, D. P. et al. (2000). Monitoring School Quality: An Indicators Report. National Center for Education Statistics. Office of Educational Research and Improvement. U.S. Department of Education. (pridobljeno 5. 6. 07: <http://nces.ed.gov/pubs2001/2001030.pdf>)

Ustvarimo ogledalo za svojo šolo: Comenius 3 mreža o samoevalvaciji (2005). Ljubljana: Komisija za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah ter organizacijah za izobraževanje odraslih.

Zorman, M. (ur.) (2001). Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj. Nadaljevanje projekta Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju 2001/2002. Ljubljana: MŠŠ.

## Delavnica: Analiza stanja s pomočjo SWOT-analize

### Brigita Rupar

Ena od začetnih aktivnosti, ki mora biti izpeljana, kadar se lotevamo vpeljevanja sprememb, je analiza stanja. Kako bomo sicer merili učinke sprememb, če ne bomo vedeli osnovnih parametrov izhodiščnega stanja? Pomemben razlog za to, da se lotimo analize stanja, je tudi identifikacija dobrih strani organizacije in možnih šibkosti. Učinkovit način razvrščanja značilnosti določenega projekta ali rešitve za problem je SWOT-analiza oziroma analiza prednosti, pomanjkljivosti, priložnosti in nevarnosti. Uporablja se za presojo razvojnih strategij in vizij, saj je z njeno pomočjo možno določiti uresničljive cilje razvoja in določiti prioritete.

#### Cilja

V tej dejavnosti učitelji:

- identificirajo ključne značilnosti organizacije ali projekta,
- aktivno oblikujejo izhodišča za vpeljevanje sprememb.

#### Različica 1

Čas: 2 šolski uri

#### Potek

1. korak: Udeleženci se razdelijo v manjše skupine in vsaka skupina analizira organizacijo z vidika vseh štirih dimenzij – priložnosti, prednosti, pomanjkljivosti in nevarnosti. Odgovarjajo na naslednja vprašanja:

Katere so naše prednosti?

Katere so naše pomanjkljivosti?

Kakšne so naše priložnosti?

Kje so nevarnosti?

2. korak: Naredijo zapis na plakatu in ga v plenarni razpravi predstavijo ostalim skupinam.
3. korak: V razpravi pridejo do skupnih in bistvenih dejavnikov vsake dimenzije, naredijo prečiščen zapis, ki ga uporabijo kot osnovo pri načrtovanju dela v projektu.

#### Različica 2

Čas: 4 šolske ure

#### Potek

Kadar je veliko število udeležencev, ki prihajajo iz različnih enot, delovnih področij ali interesnih sfer, in želimo, da se vsi čim bolj enakopravno vključijo v razpravo in prispevajo svoje ideje, zastavimo delavnico takole:

1. korak: udeležence razdelimo v dve polovici in potem po potrebi na manjše skupine. Skupini delata v ločenih prostorih. Vsaka polovica ima izkušenega moderatorja, ki vodi pogovor in zapisovalca, ki zapisuje dogovorjena stališča na plakat.
2. korak: Ena polovica analiza organizacijo po zgornjih vprašanjih z vidika notranjih dejavnikov (npr. zaposlenih), druga polovica pa z vidika zunanjih dejavnikov (npr. uporabnikov). V vsaki skupini nastane vizualni zapis sklepov in ugotovitev na plakatu.

3. korak: Na plenarnem zasedanju obeh skupin oba moderatorja predstavita rezultate dela na plakatu in izpostavita en splošen razvojni cilj organizacije in štiri operativne cilje.
4. korak: Udeleženci se nato premešajo in sestavijo manjše skupine po pet ali šest. V vsaki skupini je nekaj članov, ki so analizirali notranje dejavnike, in nekaj tistih, ki so analizirali zunanje. Drug drugemu predstavijo razloge, zakaj so se odločili za določene cilje, kaj želijo z njimi doseči, kako vidijo nadaljnji razvoj svoje organizacije itd. Pogovor naj teče tako, da na koncu pridejo do soglasno opredeljenih razvojnih in operativnih ciljev, ki jih ponovno na kratko zapišejo.
5. Vse skupine v drugem plenarnem delu predstavijo usklajene dogovore. Vodja delavnice ali eden od moderatorjev na koncu naredi pisni povzetek vseh dogovorov, ki služi kot obvezen vir pri načrtovanju dela v projektu.

### **Gradiva in pripomočki**

- papir ali prosojnice za pisanje in pisala
- grafoskop
- pano
- flomastri

### **Viri in literatura**

Toplak, C. in soavtorji. (2002). Priročnik za moderatorje. Umanotera, Slovenska fundacija za trajnostni razvoj, ustanova. Ljubljana.

Schollaert, R. (2006). Initiating Change (47-57). V: Schollaert, R. , Leenheer, P. (ur.). Spirals of Change. Educational Changes as a driving Force fo school improvement. Lannoo Campus. VSKO.



## Učiteljeva osebna filozofija poučevanja/razvojna vizija

### Delavnica: **Katera prepričanja in vrednote uravnavajo naše ravnanje?**

**Tanja Rupnik Vec**

Temeljna prepričanja in vrednote so ključni dejavnik učiteljevega doživljanja in ravnanja v razredu, kar poudarjajo mnogi teoretiki (npr. Korthagen in Vasalos, 2005; Senge, 2001; Larivee, 2000). To, kar učitelj v nekem trenutku stori, je odvisno od njegove ocene situacije, le-to pa pogojuje njegove pretekle izkušnje in njegova prepričanja in vrednote, ki niso vedno ozaveščeni, pa tudi ne nujno funkcionalni (več o tem v Rupnik Vec, 2006). Zato je izjemno pomembno, da učitelj sistematično reflektira svojo prakso, ozavešča temeljna gibalna svojega doživljanja in ravnanja in raziskuje alternative (glej tudi Bizjak, 2006).

V tem procesu sistematične refleksije prehaja učitelj od razmišljanja o tem, kako je v določenem trenutku ravnal (Kaj sem storil?), prek raziskovanja vzvodov in gibal (motivov) tega ravnanja (Zakaj sem ravnal prav tako? Katera prepričanja so v temelju tega ravnanja? kateri motivi?) k raziskovanju novih možnosti, neznanih poti (Kako bi še lahko ravnal? Kakšni bi bili verjetni učinki tega ravnanja?). Najbolj intenzivno se takšno profesionalno učenje odvija v majhnih, profesionalno vodenih in usmerjenih skupinah (npr. v supervizijskih skupinah, več o tem v Rupar, 2003; Rupnik Vec, 2003), možne pa so tudi druge oblike, npr. podporne skupine na šolah, v katerih učitelji razpravljajo o dilemah pri svojem delu, akcijsko raziskovanje, v katerem se sistematično lotevajo raziskovanja in reševanja določenega problema itd.

Dejavnosti, ki razjasnjujejo temeljna prepričanja in vrednote, so lahko sestavni del raznovrstnih strategij oblikovanja izjave o poslanstvu, vizije šole, načrtovanja portfolia na ravni učitelja ali šole itd.

#### **Cilja**

Člani kolektiva v tej dejavnosti:

- razjasnijo temeljna prepričanja in vrednote, ki uravnavajo njihovo delovanje v razredu,
- razpravljajo o tem, katera prepričanja in vrednote so usklajena s sodobnejšimi pojmovanji znanja, učenja in poučevanja.

**Čas:** 90 min (1. različica), 60 min (2. različica)

#### **Potek**

##### 1. različica

I. del: refleksija o prevladujočih prepričanjih

1. korak: Moderator povabi udeležence v individualno razmišljanje s tem ali podobnim navodilom:  
»Prosim vas, da kratko opišete dve epizodi vašega pouka. Kako ste ravnali v posamezni situaciji?«

2. korak: Po individualnem razmisleku sledi delo v majhnih skupinah. Vsak član skupine kratko predstavi situacijo in svoje ravnanje, o katerem je razmišljal v prvem koraku, naloga skupine pa je, da razpravlja o tem, katera so potencialna prepričanja v temelju opisanih ravnanj. Člani skupine razpravljajo o vseh primerih in v tem procesu oblikujejo nabor prepričanj članov skupine. Zapišejo jih na pano.
3. korak: Sledi poročanje skupin, razprava ter izdelava končnega nabora za kolektiv najbolj tipičnih prepričanj.

## II. del: refleksija o prevladujočih vrednotah

4. korak: Moderator za vsakega udeleženca pripravi kupček kartic (priloga 21), na katerih so zapisane vrednote. Vsak udeleženec izbere 5 vrednot, ki so zanj najpomembnejše, in jih razvrsti po pomembnosti. V naboru kartic obstaja tudi nekaj praznih, da lahko učitelj dopiše vrednoto, ki morda manjka, zanj pa je zelo pomembna.
5. korak: Udeleženci v skupinah po 4 primerjajo svoje rang lestvice in ugotavljajo podobnosti in razlike. Identificirajo v skupini najpopularnejše vrednote.
6. korak (različica petega): Izdelamo frekvenčno listo vrednot kolektiva. To lahko storimo s preprostim štetjem dvignjenih rok ali pa tako, da učitelji svoje vrednote lepijo na velik pano (ali steno) in jih obenem kategorizirajo.
7. korak: Moderator vodi razpravo, v kateri usmerja razmislek v naslednja vprašanja:
  - Katera so prevladujoča prepričanja in vrednote v našem kolektivu?
  - Kako se naša prepričanja in vrednote odražajo v življenju na šoli, kako v rezultatih šole?
  - Katere vrste prepričanj (z vidika vsebine) so bile najpogostejše izpostavljene: prepričanja o znanju, učenju in poučevanju, prepričanja o medosebnih odnosih, prepričanja o disciplinski problematiki itd.?
  - Katera prepričanja in vrednote, ki zadevajo učenje in poučevanje, so usklajena s sodobnimi pojmovanji znanja, učenja in poučevanja? Katera morda odstopajo? Kaj nam to pomeni? Kaj bomo s tem?
  - V kolikšni meri so naša prepričanja in vrednote usklajeni s cilji šolske politike?
  - Na kakšen način se naše vrednote in prepričanja odražajo v naši izjavi o poslanstvu? Ali bi bilo smiselno izjavo o poslanstvu, če šola izjavo že ima, dopolniti, morda spremeniti?
  - Kako bi lahko na temelju teh ugotovitev oblikovali izjavo o poslanstvu naše šole? (Če šola izjave o poslanstvu še nima.) Itd.

## 2. različica

1. korak: Vsak član šole dobi dva lista (A4) različne barve. Na vrhu prvega lista, ki je namenjen identifikaciji vrednot posameznika, je zapisano: »Zelo mi je pomembno ...« (Alternative: »Visoko cenim ...«, »Moje najpomembnejše vrednote so: ...«). Na vrhu drugega lista, namenjenega identifikaciji temeljnih prepričanj, pa piše: »Verjamem ...« (Alternative: »prepričan sem, da ...«, »Po mojem mnenju ...«). Naloga vseh sodelujočih je, da individualno razmislijo in dokončajo začetni stavek (lahko z več možnimi odgovori).
2. korak: Sledi razprava v manjših skupinah ali kar frontalno. Če se moderator odloči za slednje, je smiselno, da se predvidi dva velika panoja (vrednote/prepričanja), na katera učitelji izobesijo svoje odgovore. Razpravljajo o najpogostejših odgovorih, o podobnostih in o razlikah med seboj. Moderator vodi razpravo v skupinsko oblikovanje končnih ugotovitev.

## Gradiva in pripomočki

- priloga 21
- pano
- listi A4, različnih barv
- pisala

## Viri in literatura

Bizjak, C. (2006). Kako spreminjati vzorce razmišljanja in delovanja pri učiteljih. V: Sentočnik S. et al. Vpeljevanje sprememb v organizacije. Konceptualni vidiki, (57-68). Ljubljana: ZRSŠ.

Korthagen, F., Vasalos, A. (2005). Levels of Reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11 (1), 47-71.

Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective practice*, 1 (3), 293-307.

Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.

Rupar, B. (2003). Evalvacija razvojno-edukativnega modela skupinske supervizije med pedagoškimi delavci. *Socialna pedagogika*, 7 (1), 53-70.

Rupnik Vec, T. (2003). Na poti k hitrejši profesionalizaciji in zadovoljstvu s poklicno vlogo - utrinek z dogajanja na supervizijski skupini. *Vzgoja in izobraževanje*, 34 (6), 11-19.

Rupnik Vec, T. (2005). Didaktična prenova - priložnost za vsestranski profesionalni razvoj učitelja? *Vzgoja in izobraževanje*, XXXVI (4 in5),

Rupnik Vec, T. (2006). Kritična samorefleksija - temelj profesionalnega razvoja in rasti. *Socialna pedagogika* 10 (4), 430-465.

Rutar Ilc, Z. (2003). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Zorman, M. (ur.). Udejanjanje načel vseživljenjskega načrtovanja. Gradivo za razvojno načrtovanje. Program Phare 2003 - vseživljenjsko učenje. Ljubljana: ZRSŠ.

Senge, P. in sod. (2001). *Schools that learn. A fifth discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares about Education.* New York, London: Doubleday.

## Delavnica: Osebna filozofija poučevanja

Tanja Rupnik Vec

Nekateri avtorji (npr. Frost, 2000; Giles, 1997) menijo, da je koristno, da enega izmed začetnih korakov v procesu načrtovanja razvoja šole predstavlja učiteljeva refleksija o osebni filozofiji poučevanja ter načrtovanje lastne razvojne vizije.

Refleksija o osebni filozofiji poučevanja, ki jo organiziramo znotraj šolskega kolektiva, lahko prispeva k razjasnjevanju prepričanj in vrednot, ki so v temelju prevladujočih praks na šoli, k ozaveščanju, ki je prvi korak na poti k spreminjanju.

### Cilja

V tej delavnici učitelj:

- ozavešča temeljne strategije, pa tudi prepričanja in vrednote, ki uravnavajo njegovo poučevanje,
- sooča svoje strategije, prepričanja in vrednote s strategijami in prepričanji ter vrednotami kolegov.

Opomba: Dejavnost je podobna dejavnosti »Katera prepričanja in vrednote uravnavajo moje ravnanje v razredu«, le da je razmišljanje učiteljev z vprašanji sistematično usmerjeno v različne vidike njihove prakse.

Čas: 120 min

### Potek

1. korak: Učitelji individualno odgovorijo na spodnja vprašanja (lahko zgolj izbor vprašanj; Buskist in sod., 2005):
  - Zakaj poučujem?
  - Kaj v zvezi s poučevanjem mi je v veselje, kaj občutim kot nagrado?
  - Kateri so temeljni principi mojega poučevanja?
  - Kaj je moja temeljna vrednota, vezana na poučevanje?
  - Kateri so moji standardi oz. kriteriji kakovosti lastnega poučevanja?
  - V čem se moje poučevanje razlikuje od poučevanja drugih?
  - Kako vzpostavljam odnose s svojimi učenci?
  - Kakšna so moja pričakovanja v zvezi z intelektualnimi dosežki mojih učencev?
  - Kaj želim, da se moji učenci naučijo?
  - Kakšne so okoliščine, v katerih poučujem?
  - Katere veščine premišljeno poučujem in zakaj?
  - Kako presojam, ali sem uresničila svoje cilje?
2. korak: Svoje izkušnje izmenjajo v četvericah in v tem procesu identificirajo podobnosti in razlike. Zapišejo dognanja.
3. korak: Skupine predstavijo svoja dognanja, nato kolektiv frontalno oblikuje seznam najpogostejših odgovorov na izbrana vprašanja (npr. kateri so temeljni principi mojega poučevanja, kaj želim, da se moji učenci naučijo, katere veščine premišljeno poučujem in zakaj itd.): »Skupno nam je ...« in »Razlikujemo se v ...« (priloga 22)
4. korak. V tem koraku so možne različne variante, bodisi preskok na dejavnost 2: Moja osebna vizija razvoja (glej naslednjo delavnico) ali zgolj refleksija o dejavnosti in o učenju v tej dejavnosti:
  - »Kaj sem v tej dejavnosti spoznal o sebi in o svojih kolegih?«
  - »Kako bo to vplivalo name v prihodnosti?«
5. korak: udeleženci frontalno, v velikih skupinah pa v dvojicah ali četvericah, izmenjajo vtise in spoznanja z delavnice. Zapise in potencialne odločitve, spoznanja z delavnice vloži učitelj v svoj portfolio.

### **Gradiva in pripomočki**

- priloga 22
- pano ali prosojnice
- pisala

### **Viri in literatura**

Buskist, W., Benson, T. , Sikorski, J. F. (2005). The Call to Teach. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24 (1).

Frost, D. in sod. (2000). *Teacher-Led School Improvement*. London in New York: Routledge/Falmer, Taylor & Francis Group.

Giles, C. (1997). *School Development Planning. A practical Guide to the Strategic Management process*. Plymouth: Northcote House.

## Delavnica: Osebna razvojna vizija

Tanja Rupnik Vec

Naslednji korak v premišljevanju o vzvodih lastnega ravnanja, ki sledi razjasnjevanju temeljnih prepričanj in vrednot, je oblikovanje lastne vizije razvoja. Ta lahko predstavlja eno izmed začetnih faz v procesu oblikovanja vizije šole. Zadnje vprašanje v fazi razmišljanja o osebni viziji so hkrati vprašanja, ki so lahko izhodišče ali sestavni del oblikovanja vizije šole.

Lahko pa je razmišljanje o osebni dolgoročni razvojni viziji zgolj korak v oblikovanje bolj kratkoročnega in bolj operativnega osebnega razvojnega načrta učitelja (npr. Giles, 1997).

### Cilji

V tej dejavnosti učitelj:

- napravi refleksijo o lastni profesionalni poti in identificira prelomnice, ki so pomembno vplivale na njegovo doživljanje in ravnanje v sedanjosti,
- ozavesti potrebo po nadaljnem profesionalnem razvoju na različnih področjih,
- identificira prioritete lastnega razvoja.

Čas: 120 min

### Potek

1. korak: Vsak udeleženec na velik list nariše svojo življenjsko linijo.
2. korak: Na življenjski liniji označi trenutek oz. dogodek, ko se je po njegovem mnenju začel njegov profesionalni razvoj (lahko se nanaša na kateri koli trenutek v življenju, tudi pred samim začetkom formalnega izobraževanja).
3. korak: Nato z linijo ponazori potek lastnega profesionalnega razvoja, na njej pa posebej označi prelomnice: vrhunce in padce, ki jih ponazori še z metaforo (asociacija: pojem, slika, slogan ...).
4. korak: V paru s kolegom izmenja izkušnjo.
5. korak: Sledi pogled v prihodnost. V dejavnost lahko moderator učitelje povabi s katerim izmed spodnjih vprašanj oz. kombinacijo le-teh:  
»Zamislite si sebe 5 ali 10 let v prihodnosti.
  - Opišite svoj položaj: Kaj počnete? Kaj vam je v veselje? Kaj vas odlikuje?
  - Kakšno pot ste prehodili?
  - Kaj ste se naučili? Kje ste naredili največji napredek?
  - Kako se vaše ravnanje takrat razlikuje od današnjega?
  - Kakšna pa je vaša organizacija? Katere so njene značilnosti? Katere odlike? Na kakšen način prispeva k skupnosti?«
6. korak: Sledi izmenjava v paru s pripombo, da osebna vizija lahko ostane osebna, če je posameznik ne želi deliti z drugimi. Lahko pa steče razprava o zadnjem vprašanju, ki se nanaša na predstavo o organizaciji (šoli) v prihodnosti.
7. korak: Vsak udeleženec individualno razmišlja o teh vprašanjih:  
»V kolikšni meri je moja osebna vizija skladna z vizijo šole? Kaj lahko prispevam k viziji šole? V kolikšni meri sem pripravljen prispevati k viziji šole in na kakšen način? Itd.«
8. korak: Na temelju premisleka lahko oblikuje kratek in jedrnat osebni razvojni načrt, ki vsebuje štiri elemente:  
»1. Katere cilje profesionalnega razvoja želim uresničiti? 2. Kako jih bom uresničil? 3. Kako bom spremljal svoj napredek? 4. Kako bom dokazal, da sem jih zares uresničil?«

### **Gradiva in pripomočki**

- za vsakega udeleženca večji list (vsaj A3 ali večji)
- na vsaki mizi komplet barvnih pisal (voščenske, flomastri)

### **Viri in literatura**

Frost, D. in sod. (2000). *Teacher-Led School Improvement*. London in New York: Routledge/Falmer, Taylor & Francis Group.

Giles, C. (1997). *School Development Planning. A practical Guide to the Strategic Management process*. Plymouth: Northcote House.





# Poslanstvo in vizija šole

## Delavnica: Kaj je naše poslanstvo oziroma kaj poslanstvo naše šole?

**Tanja Rupnik Vec**

Izjava o poslanstvu in vizija sta pomembni karakteristiki modernih šol. »Vse organizacije potrebujejo vizijo. Vse organizacije morajo načrtovati vizijo, sicer le-ta ni nikoli udejanjena«. (Bernhardt, 1999, str. 79, prim. z Hargreaves in Hopkins, 2001)

Za učinkovito vpeljevanje sprememb potrebuje šola strateški načrt, ki predstavlja okvir, v katerem se udejanja vizija. Načrt spreminjanja vključuje (Bernhardt, 1999, str. 79, prim. z Hargreaves in Hopkins, 2001):

- oceno aktualnega stanja: kje šola v tem trenutku je in kateri dejavniki bodo nanjo vplivali v prihodnosti,
- izjavo o poslanstvu, ki opisuje namen in funkcijo šole,
- vizijo, ki odraža vrednote in prepričanja članov organizacije,
- dolgoročne cilje, ki razjasnjujejo splošni namen poslanstva in vizije,
- identifikacijo dosežkov,
- načrt evalvacije in kontinuiranega izboljšanja
- akcijski načrt, ki opredeljuje nujne korake v procesu implementacije ciljev, vključno s časovnimi okviri in odgovornimi osebami,
- oceno finančnih sredstev, potrebnih za udejanjanje vizije.

V tem poglavju predstavljamo možno strategijo oblikovanja izjave o poslanstvu šole ter nekaj idej za razjasnjevanje temeljnih prepričanj in vrednot članov kolektiva.

Izjava o poslanstvu je »kratek in jasen cilj, ki opisuje namen in funkcijo organizacije«. (Bernhardt, 1999, str. 82) Izhaja iz temeljnega namena organizacije, ki odseva prepričanja in vrednote njenih članov.

V razpravi in oblikovanju izjave o poslanstvu naj bi sodeloval čim širši krog ljudi, tudi predstavniki staršev, dijakov in lokalne skupnosti.

### Cilj

V tej dejavnosti učitelji:

- oblikujejo izjavo o poslanstvu šole

**Čas:** 90–120 min

### Potek

1. korak: Udeleženci v dvojicah razpravljajo o tem, kaj je temeljno poslanstvo njihove organizacije (šole). V dejavnost jih lahko povabimo s katerim od teh vprašanj:  
»Zakaj sploh obstajamo? Kaj je tisto, kar je lahko poseben prispevek naše organizacije skupnosti? Kaj želimo, da bi bil naš poseben prispevek? Itd.«  
Izjavo o poslanstvu zapišejo.
2. korak: Sledi združevanje v četverice. Četverica na temelju izjav vsake dvojice oblikuje novo, popravljeno izjavo o poslanstvu.

3. korak: Postopek se ponavlja, po metodi snežene kepe, dokler ves kolektiv ne oblikuje končne izjave o poslanstvu. Pomembno je, da je končna oblika razumljiva in oblikovana s soglasjem.
4. korak: Izjavo o poslanstvu se zapiše in list obesi na vidno mesto.
5. Šolski razvojni tim organizira še delavnice, v katerih razpravlja o izjavi o poslanstvu tudi z drugimi zainteresiranimi skupinami (učenci, starši, predstavniki lokalne skupnosti).

### **Gradiva in pripomočki**

- manjši panoji (v kasnejših fazah snežene kepe, da dosežemo vidnost zapisanega za vso skupino)
- velik pano (za končni zapis izjave o poslanstvu)

### **Viri in literatura**

Bernhardt, V. (1999). *The School Portfolio. A Comprehensive Framework for School Improvement*. 2nd ed. Larchmont, N.Y.: Eye on Education.

Senge, P. in sod. (2001). *Schools that learn. A fifth discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares about Education*. New York, London: Doubleday.

## Delavnica: Oblikovanje vizije šole

Tanja Rupnik Vec

Skupna vizija je ena petih temeljnih značilnosti učečih se šol. Senge (2001, str. 7–8) namreč navaja pet dimenzij organizacijskega učenja, ki odlikujejo učeče se organizacije:

- Osebno obvladovanje. Učitelji v učeči se šoli si prizadevajo, da bi oblikovali koherentno podobo osebne vizije (oblikujejo in ubesedijo jasno in podrobno predstavo o tem, kaj želijo doseči), vzporedno z realistično oceno trenutnega stanja. Napetost med aktualnim in želenim predstavlja gibalno, ki posameznika potiska v smeri samoraziskovanja in profesionalne rasti.
- Skupna vizija. Člani kolektiva razpravljajo o svojem poslanstvu, o skupnem namenu. Oblikujejo skupno predstavo prihodnosti, ki jo ubesedijo, preoblikujejo v akcijske cilje in jo uresničujejo. Načrtujejo prakse in strategije, ki jim bodo omogočile uresničitev teh ciljev.
- Mentalni modeli. Učitelji v učeči se šoli nenehno razmišljajo o svoji praksi, jo sistematično raziskujejo in izboljšujejo. V procesih samorefleksije in raziskovanja ozaveščajo prepričanja in predpostavke (mentalne modele), ki so v temelju njihovih zaznav in odločitev v razredu. Raziskovanje mentalnih modelov omogoča natančnejšo opredelitev realnosti.
- Učenje v timu. Skozi dialog in večje razprave preoblikujejo učitelji v majhnih skupinah svoje kolektivno mišljenje, mobilizirajo energijo in načrtujejo dejavnosti, da bi dosegli skupni cilj. Učenje in reševanje problemov v majhnih skupinah je učinkovitejše, saj je sposobnost skupine višja, kot je vsota sposobnosti posameznih članov. Učeča se organizacija organizira timsko učenje na vseh nivojih.
- Sistemsko mišljenje. Na tem področju se ljudje učijo bolje razumeti medsebojno odvisnost in spremembe, kar jim omogoči, da bolje nadzorujejo posledice svojih dejanj. Sistemsko mišljenje je pomembna praksa, ki omogoča raziskovanje poti za najbolj učinkovito spremembo.

V literaturi (npr. Hargreaves in sod., 2001; Senge, 2001; Bernhardt, 1999) so opisane raznovrstne strategije oblikovanja vizije šole, od preprostih postopkov, ki obsegajo nekaj korakov, do kompleksnih strategij. Spodaj je opisan proces, ki predstavlja ključni trenutek formuliranja vizije, ki pa v fazi realizacije ne bo obrodil želenih rezultatov, če se na šoli ne bosta odvijala sistematična refleksija in dialog o raznovrstnih vidikih šolske stvarnosti, npr. o željah, potrebah, aktualnem stanju, o prepričanjih vrednotah, o možnih strategijah uveljavljanja teh vrednot itd., že prej.

### Cilja

V tej delavnici učitelji:

- oblikujejo vizijo šole.

Smiselno je, da ta delavnica sledi delavnici, v kateri učitelji ozaveščajo prepričanja in vrednote, ki usmerjajo njihovo ravnanje.

**Čas:** 120 min

### Potek

1. korak: Moderator organizira enega izmed ledolomilcev (glej *In še ...*).
2. korak: Nato navzoče povabi, da se na stole udobno namestijo in »sanjajo«. Pri tem poda tole ali podobno navodilo:  
»Udobno se namestite, lahko zaprete oči. Predstavljajte si, da ste 10 let v prihodnosti učitelj na tej šoli. Čim podrobneje opišite situacijo: kakšna je šola, k čemu stremi, katere so njene odlike, posebnosti, po čem je prepoznavna. Kateri so njeni dosežki, kakšna je klima v šoli, kako se povezuje navzven, npr. z drugimi institucijami, s starši? Kakšni so učitelji, kakšni dijaki, kakšni odnosi v šoli? Na kaj je šola še posebej ponosna? Ne brzdajte svoje domišljije, dopustite, da vam na misel pridejo tudi navidezno nemogoči izidi.

Zapišite to vizijo na list.«

3. korak: Po individualnem »sanjanju« in ubesedovanju individualnih vizij se udeleženci razvrstijo v skupine in izmenjajo svoje podobe. Na pano zapišejo nekaj podob, ki se jim zdijo najbolj privlačne. Panoje vseh skupin se izobesi po prostoru.
4. korak: Sledi ogledovanje zapisanih podob. Vsak udeleženec dobi tri samolepilne lističe, ki jih razporedi k trem podobam, ki ga najbolj pritegnejo.
5. korak: Moderator prešteje in rangira podobe glede na popularnost. Izbere tri do štiri najpopularnejše podobe.
6. korak: Sledi operacionalizacija podob oz. oblikovanje operativnih ciljev za vsako posamezno podobo. To lahko poteka diferencirano, v manjših skupinah, v katere se člani kolektiva razporedijo glede na lastne preference. Od tu naprej je lahko postopek enak korakom, ki so opisani v poglavju Oblikovanje akcijskega načrta.

### **Gradiva in pripomočki**

- pano
- pisala

### **Viri in literatura**

Hargreaves, D. H., Hopkins, D. (2001). Šola zmore več. Management in praksa razvojnega načrtovanja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Lippit, R. (1998) Preferred Futuring. Envision the Future You Want and Unleash the Energy to Get There. San Francisco: Berret-Koehler Publishers, Inc.

Senge, P. in sod. (2001). Schools that learn. A fifth discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares about Education. New York, London: Doubleday.

# *Kako do tja?*

## Načrtovanje

### Delavnica: Načrtovanje sprememb – analiza polja sil

**Brigita Rupar**

Življenje v postmoderini družbi, kjer nove tehnologije dramatično spreminjajo navade in življenjski stil ljudi, zahteva kratek odzivni čas in nenehno prilagajanje novim potrebam in pogojem. Če šole ne bodo našle ustreznih odgovorov na spremenjene zahteve in jih vnesle tudi v kurikulum, bodo hitro postale zastarele in nezanimive (več v Schollaert, 2006, str. 18). Omenjeni avtor govori o dveh temeljnih razlogih, zaradi katerih šolske reforme ne uspejo. Prvi je ta, da vpeljevalci pojmujejo spremembo kot linearni proces, drugi pa ta, da tisti, ki dejansko spreminjajo prakso na mikroravni, nimajo dovolj možnosti, (ali sploh ne), da prispevajo svoje ideje, predloge, pomisleke na načrt vpeljevanja sprememb, ta nastaja v glavah tistih, ki delajo na sistemski ravni. Opisana delavnica ponuja eno od orodij, s katerimi lahko vplivamo na oba prej omenjena razloga, zaradi katerih propadajo »top down« reforme.

#### **Cilj**

V tej dejavnosti učitelji:

- identificirajo pozitivne sile in omejujoče dejavnike znotraj enega akcijskega cilja.

**Čas:** 1 šolska ura

#### **Potek**

1. korak: Udeleženci se razporedijo v manjše skupine in izpolnijo delovni list (priloga 23).
2. korak: V plenarni diskusiji vsaka skupina predstavi svoje ugotovitve.
3. korak: Pri načrtovanju poteka projekta, naloge ugotovitve služijo kot obvezen vir.

#### **Gradiva in pripomočki**

- priloga 23
- pano
- flomastri

#### **Viri in literatura**

Schollaert, R. (2006). Initiating Change (47–57). V: Schollaert, R., Leenheer, P. (ur.). Spirals of Change. Educational Changes as a driving Force for school improvement. Lannoo Campus. VSKO.

Lippitt, Lawrence L. (1998). Preferred Futuring. Envision the Future You Want and Unleash the Energy to Get There. Berrett-Koehler Publishers, Inc. San Francisco.

## Delavnica: Opredelitev problema

### Cvetka Bizjak

Izbor problema lahko izvedemo na različne načine. Najbolje je, da najprej izvedemo analizo stanja, opredelimo močna in šibka področja na šoli ali pri posamezniku in na tej podlagi izberemo problem, s katerim se bomo ukvarjali. Lahko pa izhajamo iz predpostavke, da učitelji (svoja in šolska) močna in šibka področja dobro poznajo. Problem izberejo intuitivno, na temelju lastne presoje.

Opisana delavnica temelji na učiteljevem intuitivnem izboru problema. Če ima šola pri določanju vsebine spremembe polno avtonomijo, lahko posamezniki problem izbirajo popolnoma svobodno. Pogosto pa so spremembe, ki jih želimo uvajati v šoli, vsaj deloma vnaprej določene. To se dogaja v primeru, ko je šola vključena v neki širši projekt. V tem primeru učiteljem omejimo področje izbora problema. Npr.: Šola je vključena v projekt didaktične preнове, zato naj se vaš izbrani problem nanaša na poučevanje. Ali pa: referenčni okvir izbora vašega problema naj bo vzgojni koncept šole. Ob tem je treba poudariti, da ni nujno, da izbor problema izhaja iz nezadovoljstva oz. iz šibkih področij v učiteljevi strokovnosti. Lahko je posledica radovednosti (Npr.: »Zanima me, kako bi lahko debatno tehniko uporabila pri svojem predmetu.«) ali želje po spremembi (npr.: »Naveličal sem se vsako leto stvari početi na isti način, zato želim v svoj pouk uvesti nekatere nove metode dela.«). Predvsem v začetku, ko v šolski zbornici še ni polno zaživela kultura učeče se organizacije, ko obstaja nevarnost, da bodo učitelji delavnico »Opredelitev problema« razumeli kot zahtevo po javnem priznanju svojih slabosti, je zelo pomembno to posebej poudariti.

#### Cilji:

- izbor problema,
- oblikovanje projektnih skupin,
- jasna in konkretna opredelitev problema.

Čas: 45 minut

#### Potek

##### 1. korak (5 minut):

Navodilo: Razmislite, kaj bi pri vašem delu radi spremenili; o čem bi radi izvedeli kaj več? Vsak posameznik naj na list papirja (A4) z eno ali dvema ključnima besedama zapiše izbrani problem.

##### 2. korak (10 minut):

Navodilo: Vstanite, sprehodite se po prostoru in poiščite kolege, ki imajo na listih zapisan podoben problem. Učitelji s podobnimi problemi naj sedejo skupaj za isto mizo. Tako boste oblikovali projektno skupino, ki bo v nadaljevanju sodelovala pri razvoju novosti.

##### 3. korak (15 minut):

Navodilo: Vsaka skupina naj razmisli o pomenu, ki ga ima ta problem oz. rešitev za posameznika in celo skupino. Kot pomoč vam lahko služijo naslednja vprašanja:

- Zakaj želite to napraviti?
- Zakaj bi bila ta sprememba za vas pomembna?
- Kateri viziji, poslanstvu, vrednotam bi ta sprememba lahko služila?

Sledi razmislek o temeljnih dejstvih, ki opredeljujejo problem:

- Na kratko, z navajanjem dejstev opišite sedanjo situacijo.
- Razmišljanja zapišite kot vašo »utemeljitev izbora problema«.

**4. korak (15 minut):**

Navodilo: Vsaka skupina naj oblikuje raziskovalno vprašanje (priloga 24) in ga zapiše pod utemeljitev izbora problema. Raziskovalno vprašanje je vprašanje, na katerega želite v postopku izvajanja projekta dobiti odgovor.

**Gradiva in pripomočki**

- priloga 24
- papir A4
- pisala

**Viri in priporočena literatura**

Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (1996). *Teachers Investigate their Work*. New York: Routledge.

Lipičnik, B. (1996). *Reševanje problemov namesto reševanja konfliktov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

## Delavnica: Priprava in izvedba načrta zbiranja podatkov o problemu

**Cvetka Bizjak**

Projekt, ki smo ga opredelili z raziskovalnim vprašanjem, lahko nadaljujemo na dva načina: s poglobljanjem razumevanja problema ali z aktivnostmi, ki vodijo k želenim ciljem. Učitelji, ki so v prvi vrsti praktiki, imajo pogosto že na samem začetku oblikovano idejo o aktivnostih, ki naj bi privedle do želenega cilja. Pogosto so nakazane že v raziskovalnem vprašanju (npr. »Kako debatna tehnika vpliva na razvoj kritičnega mišljenja učencev pri pouku zgodovine«?). V tem primeru bo projektna skupina poglobljala razumevanje problema v procesu spremljanja učinkov predlaganih rešitev. Če pa skupina oceni, da problema še ne razume dovolj dobro, da bi lahko že takoj na začetku oblikovala ideje o učinkovitih rešitvah, je modro, da nadaljuje s poglobljanjem razumevanja problema. Ideje, ki se posamezniku porodijo ob nekem problemu, namreč vedno izhajajo iz ustaljenih vzorcev njegovega razumevanja problema. Zato je pogosto koristno najprej problem bolje razumeti ali spremeniti njegovo razumevanje, da nato lahko poiščemo ustrežnejšo rešitev.

Z zbiranjem podatkov o problemu preverjamo naše hipoteze o problemu in iščemo nove podatke o njem. Pri tem je pomembno, da se, kolikor je le mogoče, držimo metodološko korektnih postopkov pri izboru in pripravi instrumentov, pri zbiranju ter obdelavi podatkov. Samo na ta način bodo pridobljeni rezultati veljavni in nam bodo pomagali zmanjšati našo subjektivnost. Pri osvetljevanju problema velja spoštovati metodološko zahtevo po triangulaciji. Triangulacija pomeni osvetlitev problema vsaj iz treh različnih perspektiv. Dosežemo jo tako, da zberemo podatke o istem problemu od treh virov ali s tremi različnimi metodami. Če so podatki iz vseh treh perspektiv skladni, je to dokaz njihove veljavnosti. Če si podatki nasprotujejo, ugotovljena neskladnost terja dodatno poglobljanje razumevanja.

Metode zbiranja podatkov so lahko zelo različne: opazovanje pouka, analiza izdelkov učencev, intervju, vprašalnik, slikovno gradivo itd. Prav tako so lahko različni tudi viri: učenci, kolegi, kritični prijatelj, starši, refleksija svoje prakse.

### Cilja:

- priprava načrta poglobljanja razumevanja problema,
- razvoj profesionalnega razmišljanja o problemu.

Čas (za pripravo načrta, korak 1 in 2): 30 minut

### Potek

Aktivnost je logično nadaljevanje delavnic »Opredelitev problema« in »Ozaveščanje izhodiščnega razumevanja problema«.

#### 1. korak (20 minut):

Navodilo: Razmislite:

- Katere podatke bi morali zbrati, da bi odgovorili na vaše vprašanje?
- Katere hipoteze iz vašega izhodiščnega razumevanja problema bi morali preveriti?

#### 2. korak (10 minut):

Navodilo: Zgradite triangulacijo. Razmislite:

- Kako boste problem osvetlili vsaj iz treh različnih perspektiv?
- Katere vire boste uporabili pri iskanju podatkov?
- S katerimi metodami boste zbirali podatke?



3. korak: Projektne skupine pripravijo instrumente za zbiranje podatkov. Z njimi zberejo podatke in jih obdelajo.

4. korak: Interpretacija rezultatov

Navodilo: Sedaj, ko ste analizirali svoje podatke, razmislite in zapišite:

- Kaj vam podatki pomenijo, kaj ste se naučili?
- Kakšen je vaš odnos do tega, kar ste se naučili, kako se ob tem počutite?
- Kateri zaključki so drugačni od pričakovanih?
- Ali zaključkom verjamete?
- Katere aktivnosti logično izhajajo iz vaših zaključkov?
- Katera nova vprašanja se porajajo iz vaših podatkov?
- Koga bi vaša spoznanja utegnila zanimati?
- Kako boste spoznanja delili z drugimi?

5. korak: Kritično prijateljevanje o interpretaciji rezultatov

Vsaka projektna skupina drugi skupini predstavi rezultate in njihovo interpretacijo. Skupina, ki igra vlogo kritičnega prijatelja, v predstavitvi išče metodološke pomanjkljivosti, ne dovolj argumentirane zaključke, nejasnosti, netočnosti in druge slabosti. Na vse to opozarja na direktiven način ali v diskusiji – na nedirektiven način:

### **Gradiva in pripomočki**

- priloga 25
- papir
- pisala

### **Viri in priporočena literatura**

Cencič, M. (1994). Učitelj – raziskovalec. Ljubljana: Pedagoška Fakulteta.

Cohen, L., Manion, L. (1994). Research Methods in Education. Routledge, London.

Sagadin, J. (1993). Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. ZRSŠ, Ljubljana.

Wolf, R. M. (1988). Questionnaires. V: Keeves, J. P.: Educational Research, Methodology and Measurement. An International Handbook, Pergamon Press, Oxford.

## Delavnica: Oblikovanje akcijskega načrta

Cvetka Bizjak

Vsaka analiza obstoječega stanja in uvid v problem bi se morala nadaljevati z vprašanjem: »Kako bom nova spoznanja uporabil pri svojem delu?« Vse dosedanje aktivnosti (iz delavnic o izboru problema, ozaveščanju izhodiščnega razumevanja problema ter poglobljanju razumevanja problema) se v tej zaokrožijo z razvijanjem novih, bolj učinkovitih strategij reševanja problema. Pri tem pa je treba poudariti, da je socialna resničnost v šolah izjemno kompleksna, zato projektne skupine zelo redko že v prvem poizkusu oblikujejo načrt aktivnosti, ki bo zagotovo učinkovit. Iskanje optimalnih rešitev je največkrat spiralni proces, v katerem je treba prej opisane postopke (od opisa zelenega stanja do evalvacije učinkov) večkrat ponoviti. V strokovni literaturi lahko najdemo podatek, da je v treba povprečju postopek ponoviti tri- do petkrat, da projektna skupina oblikuje rešitve, ki so zanesljivo učinkovite. Če prve akcijske hipoteze ne privedejo do zelenih rezultatov, velja, da so se učitelji iz teh poskusov gotovo kaj naučili – da problem, kljub začasnemu neuspehu, razumejo bolje. Na temelju poglobljenega razumevanja pripravijo nov načrt aktivnosti, ga izvedejo in spremljajo učinke. Spiralo zavrtijo tolikokrat, da problem rešijo.

### Cilja:

- izmenjava izkušenj o različnih strategijah za reševanje problema,
- priprava načrta aktivnosti, ki bodo privedle do rešitve problema.

Čas: 135 minut

### Potek

#### 1. korak: Opis zelenega stanja (5 minut)

Navodilo: Prepustite se domišljiji. Predstavljajte si, da ste problem rešili, da ste cilje dosegli. Opišite to stanje.

#### 2. korak: Oblikovanje kazalnikov doseganja zelenega stanja in načina njihovega merjenja (20 minut)

Navodilo: Sedaj vaš opis operacionalizirajte. Odgovorite si na vprašanje: Kako bomo vedeli, da smo cilj dosegli. Oblikujte največ pet kazalnikov, ki bodo dokazovali, da ste problem rešili. Biti morajo tako operativno zastavljeni, da so merljivi. Ob vsakem kazalniku zapišite, kako ga boste merili. Upoštevajte tudi triangulacijo (merjenje napredka iz treh različnih perspektiv).

#### 3. korak: Oblikovanje akcijskih hipotez (35 minut)

Navodilo: Izvedite nevihto možganov. Čim bolj sproščeno in spontano nizajte najrazličnejše ideje, ki naj privedejo do rešitve problema. Določite člana skupine, ki naj vse ideje zapiše. Prepustite se toku asociacij. Bodite čim bolj izvirni. V tej fazi želimo čim več čim bolj izvirnih idej. Njihova resnična uporabnost in izvedljivost v tem trenutku nista pomembni. Osvobodite se vsakršne avtocenzure. Vse to namreč omejuje vašo ustvarjalnost.

Po desetih minutah nizanja idej se ustavite. Še enkrat vse ideje pregledajte in ocenite njihovo uporabnost. Izmed množice idej izberite uporabne in iz njih oblikujte strategijo reševanja problema.

#### 4. korak: Oblikovanje celovitega načrta projekta (30 minut)

Navodilo: Vse do sedaj izdelane načrte (poglobljanje razumevanja problema, kazalniki in načrt njihovega merjenja, načrt aktivnosti za rešitev problema) združite v celovit načrt projekta. Delo razporedite po mesecih. Vanj vključite še strokovno spopolnjevanje, ki ga potrebujete.

MESEC	AKTIVNOST	IZVAJALEC (ime in priimek ali vsi)	VIRI, POGOJI

### 5. korak: Predstavitev in kritično prijateljevanje (45 minut)

Projektne skupine svoje načrte predstavijo druga drugi in pridobijo kritična mnenja vsaj dveh drugih skupin (priloga 26).

Nato vsaka skupina pregleda zbrane povratne informacije o načrtu, člani vsako informacijo ocenijo glede na uporabnost in se odločijo, katere bodo uporabile za izboljšanje svojih načrtov in kako. V skladu z izbranimi pripombami dodelajo svoje načrte projektov.

Sledi končno poročanje. Vsaka skupina poroča o tem, kako so te informacije uporabili pri dodelavi svojih načrtov projekta.

### Gradiva in pripomočki

- priloga 26
- papir
- pisala

### Viri in priporočena literatura

Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (1996). *Teachers Investigate their Work*. New York: Routledge.

Elliot, J. (1991). *Action Research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.

Kemmis, S., Mctaggart, R., Marentič Požarnik, B., Skalar, M. (1991). *Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli*. Radovljica: Didakta.

Koshy, V. (2006). *Action Research for Improving Practice*. London: A SAGE Publications Company.

Lipičnik, B. (1996). *Reševanje problemov namesto reševanja konfliktov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

McKernan, J. (1991). *Curriculum Action Research*. London: Kogan Page Limited.

## Delavnica: Pametni cilji – pogoj za pameten načrt (SMART)<sup>3</sup>

Zora Rutar Ilc

Načrtovane aktivnosti po navadi izvedemo z nekim ciljem, pa naj bo to rutinska vsakodnevna aktivnost (pomijemo posodo, da bo kuhinja pospravljena ali da se ne bo nabirala umazanija) ali pa načrtovanje zahtevnih in kompleksnih projektov (načrtujemo projekt Didaktična prenova gimnazij, da bi spodbudili avtoregulativnost šol in povečali aktivno vlogo dijakov v šoli). Če vemo, kaj hočemo in kam, je lažje izbrati dejavnosti za doseganje teh ciljev – torej za to, kako naj to naredimo. Poleg tega nas zavedanje tega, kar hočemo, konstruktivno naravna, »mobilizira« pozitivne vire moči. Vendar pa so cilji pri mnogih naših aktivnostih neozaveščeni ali pa tako implicitno zastavljeni, da jih ozavestimo šele, če se vprašamo: Kaj pravzaprav hočemo s to aktivnostjo, kaj je naš cilj? Prvi pogoj kakovostnega načrtovanja (pa tudi delovanja) je torej postavitve ciljev oz. že samo zavedanje, katere cilje implicitno zasledujemo. Hkrati pa je pomembno, da so ti cilji tako opredeljeni, da nas zares aktivirajo. Govorimo o »pametno« opredeljenih ciljih.

### Cilji:

- ozavestiti udeležence za pomen ciljnega načrtovanja in ciljne naravnosti,
- usposobiti jih za zastavljanje ciljnega okvirja,
- usposobiti jih za dobro (akcijsko) opredeljevanje ciljev/izidov.

Čas: 45 do 60 min.

### Potek

1. korak: Udeleženci (razdeljeni v skupine ali v plenarni interakciji) v viharjenju možganov iščejo vprašanja za spodbujanje ciljne naravnosti – zastavimo jim vprašanje: »S kakšnimi vprašanji lahko spodbudimo ciljno naravnost?« Predpostavljamo, da bodo vprašanja, do katerih bodo udeleženci prišli, približno takšna: Kaj lahko naredimo? Kaj bi bilo najlažje? Kaj pričakujemo? Kam hočemo?

Dodatek:

Različica A: Udeleženci naštejejo 5 aktivnosti (ki jih že izvajajo ali pa ki jih v kratkem načrtujejo), nato pa se ob njih vprašajo, s kakšnim ciljem jih izvajajo.

Različica B: Udeleženci naštejejo različne vrste ciljev.

2. korak: Udeleženci v viharjenju možganov iščejo značilnosti dobro zastavljenih ciljev.

3. korak: Moderator zbere odgovore in spodbudi udeležence, da jih klasificirajo. Nato primerja tako dobljeno razvrstitev s SMART-kriteriji za opredeljevanje ciljev (priloga 27).

4. korak: Udeleženci zdaj ocenijo cilje, ki so jih navajali v 1. koraku z vidika SMART-kriterijev.

5. Udeleženci si vsak zase zamislijo nov cilj, ki mora zadoščati vsem 5 kriterijem za opredeljevanje ciljev.

6. korak: Udeleženci se razdelijo v pare in »kritično prijateljujejo« – drug drugemu pregledajo opredelitev ciljev in si dajo povratno informacijo o ustreznosti vsem 5 SMART-kriterijem.

Različica za korake 4 in 5 oz. dodatna vaja: Udeleženci dobijo spisek neustrezno definiranih ciljev (ki ga vnaprej pripravite) in jih v parih »popravijo«; primeri neustrezno definiranih ciljev so v prilogi 28.

<sup>3</sup> Ideja za delavnico o »pametnem« zastavljanju ciljev izhaja iz usposabljanja za NLP-praktika na Glotti Novi, izvedenem l. 2006.

### **Gradiva in pripomočki**

- priloga 27
- priloga 28
- papir
- pisala

### **Viri in literatura**

Interno gradivo za usposabljanje za nevrolingvistično programiranje NLP praktik (ur. Tatjana Dragovič). 2006. Ljubljana: GLOTTA NOVA, Center za novo učenje.

## Delavnica: Členjenje ciljev – vzvod za akcijo<sup>4</sup>

Zora Rutar Ilc

Včasih se pri načrtovanju in sredi obilice ciljev izgubimo ali pa nam konkreten cilj ne zadošča, ni dovolj prepričljiv, če se ne vprašamo, kaj zares želimo (kaj je naša vizija, »nadcilj«). Lahko pa se nam zgodi ravno obratno: megleno čutimo, kaj bi želeli, ne znamo pa tega operacionalizirati: ne zavedamo se niti konkretnih ciljev niti ne znamo poiskati poti za doseganje želenega. Pri preseganju teh težav nam pomaga t. i. »členjenje« – preciziranje ciljev na nivo konkretnih korakov ob hkratnem zavedanju splošnega poslanstva oz. »nadcilja«. S preprosto tehniko členjenja ciljev (ki jo povzemamo po nevrolingvističnem programiranju) lahko neki pametno opredeljen cilj (prim. prejšnjo delavnico) razčlenimo navzgor – do »nadcilja« in navzdol – na konkretne korake za doseganje tega cilja. Hkrati pa se zavemo tudi alternativ, ki omogočajo, da nismo neogibno vezani le za ta cilj, ampak da poiščemo tudi alternativne poti za doseganje nadcilja, ki ga naddoloča.

### Cilja:

- ozavestiti udeležence za to, kako priti do »nadcilja«,
- usposobiti udeležence za konkretiziranje posameznih korakov.

Čas: 45 do 60 minut

### Potek

1. korak: Udeleženci si individualno (vsak zase) zamislijo SMART-cilj (glej delavnico Pametni cilji).
2. korak: Svoj cilj nato udeleženci razčlenijo v skladu z navodili v prilogi 29. Pri tem si pomagajo s primerom v isti prilogi. Različica: Primer plenarno razloži moderator pred 2. korakom.
3. korak: Udeleženci se razdelijo v pare. Oba člana para se izmenoma izprašata po spodnjih vprašanjih.<sup>5</sup> Tistemu, ki je izprašan, ni treba odgovarjati na glas, ampak lahko odgovarja le sam pri sebi.

Natančno opiši, kaj želiš!

Kje se trenutno nahajaš glede na svoj cilj?

Kaj boš pridobil in občutil, ko boš enkrat dosegel ta cilj?

Kako boš ugotovil, da si že dosegel ta cilj?

Kako lahko ta cilj dosežeš?

Kaj se bo potem, ko boš dosegel ta cilj, spremenilo?

Kaj se ne bo zgodilo, če ne boš dosegel svojega cilja?

Predstavljalj si »film«, ki prikazuje stanje ob doseženem cilju.

<sup>4</sup> Ideja za to delavnico je v celoti povzeta po usposabljanju za NLP-praktika na Glotti Novi, izvedenem l. 2006.

<sup>5</sup> Vprašanja so skrajšana različica vprašanj iz zgoraj citiranega vira.

Ali se spleča temu cilju slediti?

Če se mu ne spleča slediti, ga spremeni!

Če se cilju spleča slediti, kaj bo tvoj prvi korak? Konkretno ga opiši!

Kdaj natančno boš naredil prvi korak – navedi točen datum.

### **Gradiva in pripomočki**

- priloga 29
- pisala
- papir

### **Viri in literatura**

Interno gradivo za usposabljanje za nevrolingvistično programiranje NLP praktik (ur. Tatjana Dragovič). 2006. Ljubljana: GLOTTA NOVA, Center za novo učenje.





# Učenje (iz izkušenj)

## Delavnica: Ozaveščanje izhodiščnega razumevanja problema

Cvetka Bizjak

Velik del učiteljeve strokovnosti sestoji iz vzorcev (modelov) razmišljanja in delovanja. Mnogi so pridobljeni že v ranem otroštvu in so tako avtomatizirani, da niso več ozaveščeni. Človeški možgani so sposobni hkrati ohranjati tudi več načinov razumevanja iste stvari, ki so lahko med seboj zelo neskladni. V takih primerih je en način razumevanja pogosto nezaveden, drugi pa ozaveščen. Strokovnjaki (Sergiovanni, Starratt, 1993) govorijo o učiteljevih javnih in prikritih osebnih teorijah. V primeru njihove neskladnosti, učiteljevo ravnanje vedno vodijo prikrite teorije. To pomeni, da nehoti dela nekaj drugega, kot javno sporoča. Navedena značilnost strokovnega razmišljanja in delovanja omejuje učiteljevo zmožnost spreminjanja svoje prakse. Zato mora imeti možnost najprej ubesediti svoja nejasna, samo delno ozaveščena, intuitivno doživeta občutja in prepričanja. Šele njihova ubeseditev omogoča jasno razmišljanje o izkušnjah.

### Cilji:

- ozaveščanje začetnega razumevanja izbranega problema,
- izmenjava različnih razumevanj med člani projektne skupine,
- oblikovanje skupnega kompleksnejšega razumevanja problema v projektni skupini.

Čas: 45 minut

### Potek

Opisana aktivnost predstavlja logično nadaljevanje delavnice »Opredelitev problema« ali katere koli druge aktivnosti, katere končni rezultat je izbor problema.

#### 1. korak (15 minut):

Navodila (Kemmis in drugi, 1991): Razmislite, kako razumete problem, ki ste ga izbrali.

- Na kratko, z navajanjem DEJSTEV opišite sedanjo situacijo.
- Kako problem razumete? Oblikujte hipoteze, ki lahko pomagajo osvetliti dejavnike, ki vplivajo na problem.
  - Zakaj je stanje takšno? Uporabite tehniko »5 X ZAKAJ«. Petkrat zapovrstjo se vprašajte, zakaj problem nastaja. Ponavljanje vprašanja »zakaj« vam bo pomagalo poiskati globlje, netipične razlage, ki jih vključuje vaš miselni model.
- Kaj bi stanje izboljšalo?
  - Stanje bi se izboljšalo, če bi UČENCI (starši ...) ...
  - Stanje bi se izboljšalo, če bi JAZ (učitelj) ...

#### 2. korak (15 minut):

Navodila: Vaše ugotovitve narišite na plakat v obliki miselnega vzorca. Lahko jih samo nanizate v obliki »ribje kosti« ali pa jih postavite v medsebojne odnose.

#### 3. korak (15 minut):

Navodila: Vsaka skupina naj svoj plakat predstavi drugim. Sledi diskusija in kritično prijateljevanje o vsakem problemu.

### **Gradiva in pripomočki**

- plakatni papir
- flomastri

### **Viri in priporočena literatura**

Lipičnik, B. (1996). Reševanje problemov namesto reševanja konfliktov. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kemmis, S., McTaggart, R., Marentič Požarnik, B., Skalar, M. (1991). Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli. Radovljica: Didakta.

## Delavnica: Metoda sestavljanke (JIGSAW)

### Cvetka Bizjak

Izobraževanje je pomembna sestavina projektne dela. Poteka lahko kot obisk seminarjev ali kot študij strokovne literature. V projektno delo ga lahko vključimo v začetku, ko člani šele oblikujejo problem in ga poskušajo razumeti čim bolj kompleksno. V tej fazi je njegov namen ugotovljati, kakšna so strokovna spoznanja o izbranem problemu. Ta spoznanja lahko učiteljem pomagajo tudi bolj natančno opredeliti problem. Npr.: Kaj je to motivacija za učenje, kateri dejavniki vplivajo nanjo? Izobraževanje je zelo priporočljivo omogočiti učiteljem tudi v fazi iskanja rešitev za problem. V tem primeru je njegov namen seznanjanje učiteljev z rešitvami, ki so že razvite in strokovno preverjene, ter trening postopkov in spretnosti, ki so potrebne za udeleževanje rešitev. Primera izobraževanj te vrste sta debatna tehnika in vrstniška mediacija.

Izobraževanje je lahko bolj ekonomično, če različni posamezniki pridobijo različno znanje in ga potem posredujejo drug drugemu. Ta model je opisan v navedeni delavnici.

#### Cilja:

- seznanjanje s strokovnimi spoznanji o izbranem problemu,
- oblikovanje teoretičnih izhodišč za delo na projektu.

**Čas:** 90 minut (za korake 3-5)

#### Potek

1. korak (predpriprava na delavnico): Člani projektne skupine poiščejo strokovna besedila o izbranem problemu. Izberejo primerno število (3 do 5) takih, ki jih želijo preštudirati. Število besedil je odvisno od velikosti skupine.
2. korak (predpriprava na delavnico): Posamezniki se razvrstijo v pare ali v skupine po tri. Vsaka skupina prebere enega od izbranih člankov. Člani iste skupine berejo isti članek. Vsak izbrano besedilo preštudira in naredi izpisek na enem listu. Izpisek naj ima naslednje točke:
  - Neznani izrazi, poskus razlage (besedišče)
  - Glavna misel – sporočilo odlomka
  - Glavne podteme – katere so, samostojen povzetek
  - Povezanost prebranega s cilji projekta
  - Povezava z drugimi avtorji (ne tistimi v članku!)
  - Povezava s svojimi izkušnjami (osebnimi, študijskimi, na praksi)
  - Kritično ovrednotenje načina avtorjeve predstavitve, posameznih idej
3. korak (30 minut): Vsi člani vseh skupin prinesejo svoje izpiske na srečanje in jih predstavijo kolegom v skupini. Nato skupina oblikuje skupni izpisek.
4. korak (30 minut): Učitelji se razvrstijo v nove skupine. Te so sestavljene iz članov, ki so prebrali različne članke. Vsak posameznik predstavi kolegom izpisek besedila, ki so ga pripravili v prejšnji skupini. Nato vsebino vseh predstavitev združijo v enoten izpisek, ki vključuje vsa prebrana gradiva.
5. korak (30 minut): Posamezniki se razvrstijo v svoje prvotne skupine. Kolegom predstavijo izpiske, ki so bili oblikovani v prejšnji skupini. Nato skupina oblikuje osnutek teoretičnega izhodišča njihovega projekta.

### **Gradiva in pripomočki**

- izbrani strokovni članki
- papir
- pisala

### **Viri in priporočena literatura /**

## Delavnica: Kritično prijateljevanje (o raziskovalnih vprašanjih)

Cvetka Bizjak

»Kadar sta dva dolgo časa istega mnenja, je eden odveč.« (W. Churchill)

Razvoj in vpeljevanje novosti v šolsko prakso lahko opredelimo kot reševanje kompleksnih problemov. Nanje vpliva množica dejavnikov, med katerimi jih učitelj pozna le omejeno število, pa še na te nima potrebnega vpliva. Odločitve temeljijo na sposobnosti kompleksnega razumevanja situacije, ki se razvija hkrati z akcijo. Bolj kot se izboljšuje razumevanje, se izpopolnjuje tudi ravnanje v problemski situaciji.

Posameznik, ki skuša reševati neki strokovni problem, ga lahko opazuje samo iz svoje perspektive. Ta je omejena in subjektivno obarvana. Zato je treba v razvojna prizadevanja projektnih skupin vključiti različne procese, ki jim pomagajo presegati svojo subjektivnost. Eden od njih je kritično prijateljevanje.

Lastne subjektivnosti nihče ne more preseči sam. Potrebuje prijatelja, ki problem vidi iz druge perspektive, ker ima drugačna znanja in izkušnje. S svojo različnostjo kolegu pomaga širiti kompleksnost njegovega razumevanja problema in večati nabor idej za njegovo reševanje. Po Costi in Kallicku (1993, v Zorman in drugi, 2006) je kritični prijatelj »zaupanja vredna oseba, ki zastavlja provokativna vprašanja, predstavlja podatke iz drugega zornega kota in kot prijatelj na kraju deluje kritično. Kritični prijatelj si vzame čas, da bi celovito dojel cilje in kontekst dela, ki ga opravlja oseba ali skupina. Deluje s ciljem, da to delo uspe«. Kritični prijatelj se mora vživeti v svojega kolega in mora biti z njim v prijateljskem odnosu. Biti mora sposoben dati mu informativno in pošteno povratno informacijo. Namen kritičnega prijateljstva je spodbujanje procesa učenja pri obeh. Kritičnost v tem odnosu ni sporočilo o učiteljevi nekompetentosti. Mišljena je kot pomoč učitelju pri lažjem in bolj učinkovitem reševanju problemov; kot izraz visoke profesionalnosti in etične zavezanosti strokovnemu razvoju.

Kritično prijateljevanje lahko izvedemo v kateri koli fazi projekta: pri pripravi načrta projekta, razvoju instrumentov za zbiranje podatkov o problemu, pri interpretaciji rezultatov in evalvaciji dosežkov itd. Zelo dobrodošla pomoč pri oblikovanju informativne povratne informacije so izdelani kazalniki kakovosti.

Kot primer izvajanja kritičnega prijateljevanja bomo opisali postopek pridobivanja kritične povratne informacije na raziskovalno vprašanje.

### Cilji:

- s kritično analizo povečati kakovost raziskovalnega vprašanja oz. projektne delo,
- uvajanje kritičnega prijateljevanja v kulturo šolske zbornice,
- razvijanje zmožnosti posredovanja kakovostne povratne informacije,
- spodbujanje reflektivnega razmišljanja pri učiteljih.

Čas: 60 minut

### Potek

#### 1. korak (10 minut)

Moderator skupinam najprej pojasni pomen kritičnega prijateljevanja. Poudari naj, da ni namenjeno izpostavljanju slabosti posameznih učiteljev, ampak gre za pomoč drug drugemu. Razloži naj direktivni in nedirektivni način posredovanja povratne informacije (priloga 30 in priloga 31) in posebej opozori na taktnost.

**2. korak (5 minut)**

Navodilo: Vsaka projektna skupina naj na zgornjo tretjino lista papirja (A3) zapiše svoje raziskovalno vprašanje.

**3. korak (15 minut)**

Navodilo: Sedaj naj listi z vprašanji zakrožijo med skupinami – druga drugi bodite kritični prijatelji. Vsaka skupina naj premisli o vprašanju, ki je zapisano na listu. Ocenite ga v skladu s kazalniki kakovostnega raziskovalnega vprašanja (priloga 24). Kakovostne vidike raziskovalnega vprašanja jasno zapišite, vprašljive pa lahko zapišete direktivno (v skladu s prilogo 30). Še bolje pa je, da kritična mnenja posredujete nedirektivno – kot vprašanja, ki naj usmerijo razmišljanje avtorjev vprašanja na vidike, ki se kritičnim prijateljem zdijo vprašljivi (priloga 31).

Vsaka skupina naj pridobi vsaj dve kritični mnenji o svojem vprašanju.

**4. korak (15 minut)**

Navodilo:

O pridobljenih mnenjih razmislite in ocenite, katera so za vas uporabna in katera ne (priloga 32). Svoje raziskovalno vprašanje preoblikujte v skladu s pripombami, ki ste jih ocenili kot utemeljene.

**5. korak (15 minut):**

Navodilo: Vsaka skupina naj poroča o mnenjih, ki ste jih prejeli, in predvsem o tem, kako ste ta mnenja uporabili pri dokončnem oblikovanju vašega raziskovalnega vprašanja.

**Gradiva in pripomočki**

- priloga 24
- priloga 30
- priloga 31
- priloga 32
- listi papirja (A3)
- pisala

**Viri in priporočena literatura**

Bizjak, C. (2004). Organizacija pripravništva na šoli. Ljubljana: ZRSŠ.

Sentočnik, S. in drugi. (2006). Vpeljevanje sprememb v šole. Ljubljana: ZRSŠ.

Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Bizjak, C., Krištof, Z., Kalin, J. (2007). Izzivi mentorstva. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Zorman, M. in drugi. (2006). Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja. Ljubljana: ZRSŠ.

## Delavnica: Z medsebojno podporo smo lahko boljši

Sonja Sentočnik

Kritično prijateljevanje pripomore k izgrajevanju učečih se skupnosti – te zaživijo, ko dosežemo, da se učitelji pri vpeljevanju sprememb med sabo podpirajo in so se pripravljene učiti drug od drugega in drug z drugim. Izvajamo ga šele, ko v kolektivu izgradimo klimo medsebojnega zaupanja in zavest, da se učimo vse življenje. Proces kritičnega prijateljevanja ni namenjen presoji o tem, kako dober je posamezni učitelj pri svojem delu, ampak je priložnost za skupno učenje in medsebojno podporo pri nenehnem profesionalnem razvoju.

Prav tako ni njegov namen zasuti tistega, ki mu je namenjen, s pohvalami, ampak zahteva odkritost in precejšnjo mero konstruktivne in kolegialne kritike, s pomočjo katere pomagamo prejemniku le-te h globljemu uvidu v lastno delo. Kriterij uspešnosti procesa je, da ima tisti, ki predstavi svoj problem oz. prakso vpeljevanja spremembe in je v središču procesa, na koncu globlji uvid in veliko idej za kakovostnejše delo. Srečanje s kritičnimi prijatelji je namenjeno:

- preiskovanju pedagoške dileme/pregledu uvajanja spremembe (npr. priprave na učni sklop, nje- ne izvedbe, izdelkov dijakov, preizkusov znanja, študij primerov problematičnih dijakov, zapisov medsebojnih hospitacij, ipd.),
- preverjanju ciljev – ali bodo z njimi učitelji res razrešili svojo pedagoško dilemo,
- preverjanju strategij – ali so učinkovite pri doseganju zastavljenih ciljev,
- razpravam o novostih na področju učenja in poučevanja.

### Cilji

V tej delavnici

a) akcijskoraziskovalni timi in

b) skupine učiteljev, ki vpeljujejo spremembo:

- izgradijo razumevanje koncepta kritičnega prijateljstva,
- preizkusijo proces medsebojnega zastavljanja vprašanj,
- drug drugemu nudijo kolegialno podporo,
- izgradijo strategijo timskega preiskovanja svoje pedagoške prakse,
- urijo večščino dajanja povratnih informacij,
- se usposobijo za izvajanje kritičnega prijateljstva.

Čas: 90 minut.

### Potek

Uvod: Moderator predstavi strukturo delavnice in posamezne korake, kako bodo potekali in čemu so namenjeni: 1) predstavitev, 2) zastavljanje vprašanj, 3) razprava in povratne informacije, 4) refleksija, 5) sinteza. Opozori na to, da se je treba držati časovnih omejitev, in določi člana, ki bo skupino opozarjal, kdaj bo potekel čas, ki je namenjen posameznemu koraku. Pri pripravi in vodenju delavnice si lahko pomaga z navodili (priloga 33).

1. korak: Predstavitev problema/novosti/ipd. (največ 10 minut)

Učitelj prostovoljec predstavi svoj problem ali novost, o kateri je prebral strokovni članek, ali izdelek, ki ga je pripravil za vpeljevanje spremembe.

2. korak: Zastavljanje vprašanj (največ 5 minut)

Udeleženci zastavljajo vprašanja v zvezi s problemom z namenom, da bi ga bolje razumeli.

3. korak: Razprava (največ 20 minut) in podajanje povratnih informacij (največ 10 minut):

Skupina se loti razprave o predstavljenem problemu:

- Katere učiteljeve dejavnosti so bile pozitivne?
- Katere so bile negativne?
- Kaj je bilo problematično?
- Kaj bi bilo možno narediti drugače?
- Zakaj?

Skupina se nato obrne na učitelja in mu poda povratne informacije.

#### 4. korak: Refleksija (največ 10 minut)

Učitelj, ki je predstavil problem, reflektira izkušnjo:

- Kako sem se počutil med razpravo?
- Kaj sem novega spoznal?
- Kako koristne so zame povratne informacije?
- Kaj bom lahko uporabil?
- Kaj se mi ne zdi uporabno? Zakaj ne?

#### 5. korak: Sinteza (največ 30 minut).

Moderator povzame ugotovitve. Člani skupine reflektirajo izkušnjo:

- Kako smo se počutili?
- Kaj nam je bilo všeč?
- Kaj bi spremenili?
- Kaj smo novega spoznali?
- Kaj bomo prihodnjič naredili drugače?

### **Gradiva in pripomočki**

- priloga 33

### **Viri in literatura**

Bambino, D. (2002). Redesigning Professional Development: Critical Friends. V: Educational Leadership, 59, str. 25–27 .

Hall Mc Entee, G., Appleby, J., Dowd, J., Grant, J., Hole, S. & Silva, P. (2003). At the Heart of Teaching. A Guide to Reflective Practice. Teachers College. Columbia University.



## Delavnica: Povratna informacija (vrnitveno sporočilo): spodbuditi, ne raniti<sup>6</sup>

**Zora Rutar Ilc**

Eden najpomembnejših virov učenja je kakovostna povratna informacija. Hkrati konstruktivna in dobronamerna povratna informacija predstavlja prispevek h kulturi komuniciranja in je pomemben element kritičnega prijateljevanja. Zato ji velja posvetiti vso pozornost in se naučiti, kako jo oblikovati. Z nepremišljeno, nekonstruktivno ali celo žaljivo povratno informacijo lahko tistega, ki mu jo namenjamo, prizadenemo in zavremo v njegovih prizadevanjih. S konstruktivno povratno informacijo, ki izpostavi tako dobre kot šibke plati, pa lahko spodbujamo, dvigamo in pripomoremo k rasti in razvoju.

Konstruktivna povratna informacija torej vključuje pohvalo, konkretno in splošno, nakazuje pa tudi področja, ki jih še kaže izpopolniti. Zato v zvezi s takšno povratno informacijo šaljivo govorimo o »sendviču«. Pri dajanju konstruktivne povratne informacije moramo paziti, da smo (zlasti pri iskanju tega, kar je vredno pohvale) »avtentični«, da ne izzveni kot dobro naučen kliše, ker je s tem razvrednotena oz. neprepričljiva. Če menimo, da ni ničesar, kar bi bilo vredno pohvaliti, se kaže zamisliti, kaj povzroča takšno prepričanje. Ne pozabimo: »Povratna informacija več pove o tistem, ki jo daje, kot o tistem, ki jo prejema« (Dragovič, 2006). Za našo kulturo je žal značilno, da zelo hitro in vseprek kritiziramo, medtem ko smo zelo skopi s spodbudnimi povratnimi informacijami. (Samo)kritični pa smo tudi do sebe in marsikdaj težko sprejmemo pozitivno povratno informacijo ali pohvalo. Tudi v sprejemanju pohvale se velja urediti.

### **Cilj:**

- urediti se v dajanju konstruktivne povratne informacije in v sprejemanju pohvale.

**Čas:** 45 minut

### **Potek**

1. korak: Udeleženci plenarno naredijo viharjenje možganov na temo: kaj je povratna informacija.
2. korak: Udeleženci se razdelijo v pare. Vsak v paru se spomni situacije, o kateri bi želel sodelavcu (ali dijaku) sporočiti povratno informacijo. V miru vsak zase sestavi in zapiše povratno informacijo. Pri tem si pomaga s prilogo 34.
3. korak: Vsi udeleženci si v parih povedo (preberejo) zapisano povratno informacijo.
4. korak: Drug drugemu zdaj udeleženci v parih podajo povratno informacijo o slišani povratni informaciji.
5. korak (ta korak lahko izkoristimo tudi za povečanje skupinske kohezivnosti ali kot ledolomilec in ga lahko uporabimo tudi v kakšnem drugem delavničnem sklopu, po navadi na začetku ali na koncu): Udeleženci se prosto sprehajajo po prostoru in vsakomur, na kogar naletijo, povedo pozitivno povratno informacijo o nečem v zvezi z njim. Tisti, ki prejme povratno informacijo, se zahvali brez komentarja.

<sup>6</sup> Ideja za to delavnico je v celoti povzeta po usposabljanju za NLP-praktika na Glotti Novi, izvedenem 1. 2006.

### **Gradiva in pripomočki**

- priloga 34
- papir
- pisala

### **Viri in literatura**

Interno gradivo za usposabljanje za nevrolingvistično programiranje NLP praktik (ur. Tatjana Dragovič). 2006. Ljubljana: GLOTTA NOVA, Center za novo učenje.

## Delavnica: Refleksija lastne prakse in samoevalvacija

### Cvetka Bizjak

V procesu socializacije vsak posameznik postopno izgradi delček svoje osebnosti, ki mu omogoča pogled nase iz neke druge perspektive. To zmožnost že kot otroci razvijemo s pomočjo povratnih informacij, ki jih nenehno dobivamo iz socialnega okolja, v katerem živimo. Le-te nam odslikavajo svet in nas same iz perspektiv, ki so različne od naše. Opisani proces postopoma ponotranjimo in razvijemo lastno sposobnost videti sebe in dogajanje iz zornega kota drugih. Združitev različnih perspektiv v celoto pomeni »metapogled« na dogajanje. Refleksija je torej metapogled nase. Posamezniku omogoča samoanalizo, samovrednotenje in, posledično, samouravnavanje.

Handal in Lauvas (povzeto po Cain, 1987) opisujeta tri nivoje refleksije:

1. Nivo neposredne prakse: KAJ se je dogajalo, kaj bom napravil v prihodnje.
2. Nivo utemeljevanja: ZAKAJ sem ravnal tako, zakaj bom v prihodnje ravnal tako (osebni in strokovni argumenti).
3. Etični nivo: ČEMU sem ravnal na ta način, čemu bom ravnal tako v prihodnje (etični vidik, poslanstvo, vizija).

Tim Cain v svoji študiji ugotavlja, da učitelji najpogosteje razmišljajo le na prvem nivoju. Zato jim je treba pomagati, da svojo zmožnost refleksivnega razmišljanja dvignejo do tretjega nivoja.

Refleksivno razmišljanje lahko opišemo tudi kot notranji dialog, kot zastavljanje vprašanj samemu sebi in odgovarjanje nanje. Kakovostna refleksija so iskreni odgovori na prava vprašanja.

Iskrenost odgovorov je tesno povezana z učiteljevimi stališči do lastnega strokovnega razvoja in predvsem z občutkom varnosti. Iskren dialog s samim seboj bo vodil samo tisti učitelj, ki skrb za svoj strokovni razvoj razume kot eno od temeljnih učiteljevih kompetenc. Zato se mora zanj odločiti sam, prostovoljno, zaradi notranje želje po strokovni rasti. Pri spodbujanju refleksivnega mišljenja igra pomembno vlogo tudi kultura šolske zbornice. Priznavanje šibkih področij v svoji strokovnosti med kolegi ne sme pomeniti dokaza, da je nekdo slab učitelj. Nasprotno, skupnost učiteljev mora to razumeti kot izraz posameznikove visoke etične odgovornosti do učencev in zavezanosti načelu skrbi za kakovost svojega dela. Samo v taki šolski kulturi samokritičnost ni ogrožujoča.

Katera pa so prava vprašanja v procesu refleksije? Vključujejo naj razumski (vsebinski) in čustveni oz. doživljajski vidik učiteljevega razumevanja neke situacije. Po drugi strani pa naj bodo usmerjena v iskanje močnih in šibkih področij. Najbolj pomembno pa je, da se refleksija zaključi z odgovorom na vprašanje: »Kako bom nova spoznanja uporabil pri svojem delu v prihodnje«?

V nadaljevanju bomo predstavili nekaj sklopov vprašanj in instrumentov za spodbujanje refleksije. Namenjeni so predvsem učiteljem, ki se uvajajo v refleksivno razmišljanje. Izkušenemu refleksivnemu mislecju pa bi ta vprašanja predstavljala nepotrebno omejitev. Izkušeni refleksivni misleci razmišljajo bolj svobodno, brez predpisanih okvirov – in to je tudi prav, saj se tako lahko prepustijo spontanemu toku misli.

Dva kompleksnejša instrumenta za spodbujanje refleksije pa sta pisanje raziskovalnega dnevnika ter portfolio projekta.

### 1. sklop vprašanj za razumevanje sebe in drugih v problemski situaciji (Korthagen, Vasalos, 2005):

Učitelj, ki želi poglobljeno razmišljati o nekem dogodku, ki je povezan z raziskovalnim vprašanjem, si lahko zastavi naslednja vprašanja:

1. Kaj sem želel?
2. Kaj sem napravil?
3. Kako sem se počutil?
4. Kako sem razmišljal?

Če je v situacijo, o kateri razmišlja, vpleten še kdo drug, je treba razmisliti tudi o tem, kako razume njega.

1. Kaj mislim, da so želeli drugi (npr. učenci, starši)?
2. Kaj so napravili?
3. Kako mislim, da so se počutili?
4. Kako mislim, da so razmišljali?

## 2. sklop vprašanj za analizo učne ure

1. Katere cilje sem želel doseči?
2. Kako mi je to uspelo in zakaj?
3. Katere strategije učenja in poučevanja so bile učinkovite in zakaj?
4. Kateri drugi dejavniki (pogosto nenačrtovani) so vplivali na pouk (vreme, počutje učencev, počutje učitelja itd.) in kako?
5. Kako ocenjujem svojo vlogo pri uspešni ali manj uspešni izpeljavi pouka (učne ure)?
6. Katere izkušnje bom uporabil v prihodnje in kako?

## 3. pogovor z modrecem v sebi – vodena fantazija

Zaprte oči in se sprostite. Predstavljajte si, da se pogovarjate s človekom, ki ga zelo spoštujete. Cenite njegovo modrost in izkušnost. Veste, da o vas ve vse. Ve stvari, ki jih ne želite priznati nikomur – včasih niti sebi ne; pozna pa tudi tiste kotičke vaše osebnosti, ki so tudi vam nepoznani. Zastavite mu vprašanje, ki vas v zvezi s projektom obremenjuje, in potem poslušajte, kaj vam bo odgovoril. Če je potrebno se o vašem problemu z njim poglobljeno pogovorite.

## 4. tehnika nedokončanih stavkov (Refleksija o izvedeni aktivnosti, Huber, 2005)

Datum:

### Splošna ocena zadovoljstva s svojim delom (obkrožite):

zelo nezadovoljen                      nezadovoljen                      zadovoljen                      zelo zadovoljen

### Dokončajte naslednje stavke:

1. Uspel/a sem \_\_\_\_\_
2. Užival/a sem \_\_\_\_\_
3. Težko je bilo \_\_\_\_\_
4. Nisem uspel/a \_\_\_\_\_
5. V veliko pomoč mi je bilo \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Naslednjič bom spremenil/a (kaj, kako) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Rad bi povedal še:

**Gradiva in pripomočki: /**

### **Viri in priporočena literatura**

Airasian, P. W., Gullickson, A. (1996). *Teacher Self-Evaluation Tool Kit*. Corwin Press.

Korthagen, F., Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. In: *Teachers and Teaching*. Vol. 11, No 1, pp. 47-71.

Macbeath, J. (2005). *The Self-evaluation File*. Glasgow: Pollok Caste Estate.

Macbeath, J., Mcglynn, A. (2006). *Samoevalvacija - Kaj je tu koristnega za šole?* Ljubljana: Državni izpitni center.

Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Bizjak, C., Krištof, Z., Kalin, J. (2007). *Izzivi mentorstva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

## Delavnica: Poročanje o poteku projekta

### Cvetka Bizjak

Prav je, da se projektne skupine, ki delujejo na šoli, občasno srečujejo. Tudi skupine iz različnih šol se lahko povežejo v mrežo. Cilji skupnih srečanj so različni:

- pregled dela,
- razmislek o pridobljenih spoznanjih,
- učenje med kolegi,
- širjenje novih spoznanj posamezne projektne skupine na celo šolsko zbornico ali na druge šole,
- kritično prijateljevanje.

Nekaj strategij, ki jih lahko uporabimo na srečanjih mreže projektnih skupin, je opisanih v delavnicah: načrtovanje projekta, kritično prijateljevanje v vseh fazah projekta, metoda sestavljanke, predstavitev rezultatov raziskovanja problema, predstavitev portfolia projekta. Učitelji, ki so v okviru projekta razvili kako novo strategijo, naj jo na srečanjih mreže pokažejo drugim.

Predvsem pa je nujno, da vse projektne skupine v primernih časovnih intervalih poročajo o poteku projekta. Smiselno je, da za poročanje ni vedno odgovoren le vodja skupine. V vlogi poročevalca naj se zvrsti čim več članov skupine.

#### **Cilji:**

- pregled dela,
- razmislek skupine o novih spoznanjih, ki so jih pridobili v projektu,
- razmislek skupine o morebitnih spremembah v načrtu projekta,
- širjenje spoznanj.

**Čas:** 15 minut x število skupin

#### **Potek**

Navodilo: Vsaka projektna skupina naj v desetih minutah poroča o poteku projekta od zadnjega srečanja do danes. V vaše poročilo vključite naslednje vsebine:

1. Kaj smo do sedaj napravili? (izhodišče je načrt projekta)
2. Kaj smo se naučili? (tri do pet kratkih ključnih trditve)
3. Kako lahko dokažemo veljavnost naših trditve? (predstavitev rezultatov spremljanja, ki podpirajo trditve)
4. Kako bomo nadaljevali?

Po vsakem poročilu sledi kratka diskusija.

#### **Gradiva in pripomočki**

Tehnična oprema, ki jo projektne skupine potrebujejo za predstavitve (npr. grafoskop, računalnik s projektorjem)

#### **Viri in priporočena literatura /**

# Ravnanje s problemi v skupini

## Delavnica: Reševanje problemov s pomočjo incident metode

**Brigita Rupar**

Vsak strokovni delavec se kdaj najde v položaju, ko ne zna rešiti določenega problema ali dileme. Ali pa ga reši, pa je le delno zadovoljen z rešitvijo in želi priti do bolj učinkovite strategije in rešitve. Kolektiv, v katerem dela, mu lahko pri tem odločilno pomaga z odpiranjem novih poti in perspektiv razmišljanja. Metoda je strukturirana in natančna, spodbuja aktivnost vseh članov in se osredotoča na obravnavani problem. Jasno določa vloge posameznih članov s tem, da vlogo moderatorja prevzame oseba, ki ima z vodenjem procesom največ izkušenj.

### Cilja

V tej dejavnosti učitelji:

- rešujejo probleme, povezane s svojim profesionalnim delovanjem, ali probleme, ki so vezani na skupino v kateri delujejo,
- urijo veščine usmerjanja pogovorov.

**Čas:** 2 šolski uri

### Potek

1. korak: Informacija (10–15 min)

- Član skupine na kratko predstavi problem in okoliščine, v katerih se je pojavil.
- Drugi člani skupine napišejo vprašanja, ki prispevajo k boljši informiranosti (poskušajo si zamisliti problem in situacijo).
- Člani postavijo kratka informativna vprašanja, na katera oseba, ki je problem predstavila, odgovarja kratko in jedrnato.
- Moderator prekine oziroma skrajša vsako vprašanje, ki ni dovolj konkretno in informativno.

2. korak: Oblikovanje mnenja (10 min)

- Udeleženci napišejo, kaj je, po njihovem mnenju bistvo problema.
- Vsak član skupine na glas prebere, kaj je napisal.
- Ni diskusije.

3. korak: Reševanje problema (20 min)

- člani skupine napišejo, kako bi sami rešili predstavljeni problem.
- Glasno preberejo, kaj so napisali.
- Član, ki je predstavil problem, pove, kako bo (ali je) sam rešil problem in kaj se je naučil od tistega, kar so prispevali drugi.

4. korak: Evalvacija (10 min)

- Vsak izmed članov pove, kako lahko prepozna predstavljeni problem kot svoj.
- Člani ocenijo, kako je prepoznavanje problema in sodelovanje vplivalo na skupinski proces in na odločanje v skupini.

Na koncu člani naredijo kratko refleksijo o tem, kako jim je bila delavnica všeč, kaj so se naučili in kje jo bodo uporabili. Povratno informacijo o tem, kako je vodil proces, dajo tudi moderatorju.

### **Gradiva in pripomočki**

- papir
- pisalo

### **Viri in literatura**

Miloševič Arnold, V. (1999). Metoda reševanja problema (incident metoda). V: Supervizija – znanje za ravnanje. Priročnik za supervizijo kot proces učenja za strokovno ravnanje in osebni razvoj (120). Socialna zbornica Slovenije.

Žorga, S. (2002). Intervizija oziroma vrstniška supervizija. V: Supervizija metode in oblike (115–130). Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.



## Delavnica: Vodenje pogovora

### Brigita Rupar

Da bi bili pogovori, diskusije in dialogi bolj učinkoviti in v funkciji podpore procesom vpeljevanja sprememb v šole, morajo učitelji in drugi strokovni delavci (vsaj tisti, ki vodijo procese) obvladati večšine vodenja pogovorov. Izkušnje kažejo, da teh veščin ne pridobijo v času študija in jih med prakso brez stalne refleksije ne razvijejo v zadostni meri. Zato je nujno, da se za razvijanje veščin vodenja pogovora načrtno usposablajo in trenirajo v varnih okoliščinah.

V literaturi najdemo različne vrste postavljanja vprašanj (glej vire), mi pa bomo uporabili metodo vodenja pogovora s pomočjo Sokratskih vprašanj.

#### Cilj

V tej dejavnosti učitelji:

- urijo veščine vodenja pogovora.

Čas: 1 šolska ura

#### Potek

Faza in dejavnosti, ki jih izvaja svetovalec	Vprašanja
1. OPIS: opiši izkušnjo, jasno identificiraj problem, ne dajaj ocen in ne sklepaj	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Kaj se je zgodilo?</i></li> <li>- <i>Kaj si naredil?</i></li> </ul>
2. BISTVENI DEJAVNIKI, KI SO PRISPEVALI K TEJ IZKUŠNJI: zberi pomembne podatke o problemu, naštej vsa dejstva o vseh vidikih problema, ne analiziraj	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Kakšne so bile tvoje reakcije?</i></li> <li>- <i>O čem si razmišljal?</i></li> <li>- <i>Kaj si ob tem občutil?</i></li> <li>- <i>Kaj je bilo zate pomembno v tej situaciji?</i></li> <li>- <i>Kaj misliš, da mislijo drugi ljudje?</i></li> </ul>
3. SODBA: kaj je bilo dobro in kaj slabo v tej izkušnji	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Kaj to pomeni?</i></li> <li>- <i>Je ta situacija zate težka ali lahka?</i></li> </ul>
4. ANALIZA: preglej vsa dejstva, ki pojasnjujejo problem, in sklepaj na splošni ali specifični ravni	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Kakšen pomen ima zate ta izkušnja?</i></li> <li>- <i>Kaj se je zares dogajalo?</i></li> <li>- <i>Ali vidiš vzroke tega, kar se je zgodilo?</i></li> <li>- <i>Na kakšen način je to podobno izkušnjam, ki jih imaš od prej?</i></li> <li>- <i>Kaj lahko skleneš?</i></li> </ul>
5. ALTERNATIVNE REŠITVE: razmišlaj o vseh možnih rešitvah, čim več rešitev najdeš, tem bolje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Kaj bi še lahko naredil?</i></li> <li>- <i>Kaj bi naredil drugič?</i></li> </ul>
6. OCENI ALTERNATIVE IN IZBERI REŠITEV: izmed vseh možnih rešitev poišči tisto, ki je zate najustreznejša	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Kakšna bi bila posledica teh drugih rešitev?</i></li> <li>- <i>Katero rešitev želiš uporabiti?</i></li> </ul>
7. NAČRT AKCIJE: ko si izbral rešitev, izdelaj načrt akcije	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ali lahko opišeš kaj natančno nameravaš storiti?</i></li> </ul>
8. IZVEDBA NAČRTA IN PREVERJANJE REZULTATA	

**Gradiva in pripomočki: /**

**Viri in literatura**

Žorga, S. (2002). Razvojno edukativni model supervizije. V: Žorga, S. Modeli in oblike supervizije (9-46). Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.

Kottler, J. A., Kottler, E. (2001). Svetovalne spretnosti za vzgojitelje in učitelje. Inštitut za psihologijo osebnosti.

## Delavnica: **Izmenjava strategij** (povzeto po Priročniku za moderatorje)

### **Brigita Rupar**

Učitelji se pri svojem vsakdanjem delu v šoli velikokrat srečujejo s situacijami, v katerih ne vedo, kako ravnati in ukrepati, da bi zadovoljivo rešili neki problem. Te probleme običajno nimajo časa na primeren način reflektirati in predelati, rešujejo jih po občutku in metodi poskusov in napak. Tak način razreševanja dostikrat vodi v stiske in frustracije ter povečuje stres. Raziskave (Hawkins in Shohet, 1989) potrjujejo ugodne učinke skupinskega reševanja problemov. Učitelji imajo možnost v varnem okolju izpostaviti svoje dileme in od svojih kolegov in sodelavcev pridobiti različne poglede in rešitve za svoj problem.

### **Cilji**

V tej dejavnosti učitelji:

1. zagledajo znane probleme iz nove perspektive,
2. pridobijo nove ideje za rešitev problemov,
3. izmenjujejo poglede in stališča o določenih dilemah ter trenirajo veščine dobre komunikacije.

**Čas:** 2 šolski uri

### **Potek**

Udeleženci se razdelijo v manjše skupine po 5 do 7 članov. Vsak član dobi delovni list (priloga 35). V rubriko z naslovom Moj problem na kratko opišejo neko situacijo, ki jim povzroča težave, pri kateri imajo dileme kako se je lotiti, o kateri razmišljajo, pa ne poznajo rešitve itn. V rubriko Moja strategija zapišejo, kako so do sedaj poskušali reševati ta problem. Ko izpolnijo obe rubriki, delovni list oddajo vodji skupine. Ta zbere vse liste, jih premeša in naključno razdeli med člane. Vsak član dobi sedaj delovni list nekoga in v rubriko Druge strategije napiše svoj predlog rešitve opisanega problema. Nato delovni list preda sosеду na levi in prevzame list od desnega soseda ter ponovi postopek, dokler ne zakrožijo vsi delovni listi.

Vse delovne liste na koncu nalepijo na steno. Vsak poišče svojega in prebere predloge. Delovni listi ostanejo na steni do konca sestanka/seminarja/procesa, da bi se tudi drugi člani seznanili s kar največ možnimi strategijami za reševanje najrazličnejših problemov.

Druga možnost je, da vsak član glasno prebere problem in rešitve, potem pa skupaj diskutirajo o predlaganih rešitvah, iščejo dodatne razlage, se pogovorijo o izkušnjah itn.

### **Gradiva in pripomočki**

- priloga 35
- pisala

### **Viri in literatura**

Toplak, C. in soavtorji. (2002). Priročnik za moderatorje. Umanotera, Slovenska fundacija za trajnostni razvoj, ustanova. Ljubljana.

Hawkins, P., Shohet, R. (1989). Supervision in the helping professions. Open University Press. Milton Keynes. Philadelphia.

## Delavnica: Ravnanje z odpori

**Cvetka Bizjak**

Učenje lahko delimo na različne načine. Morse in Mazor (povzeto po Van Thienen, 2002) ga delita na adaptivno in generativno. Če je usmerjeno v dograjevanje že vzpostavljenih vzorcev razumevanja in ravnanja, govorimo o adaptivnem učenju. Drugo je generativno učenje. Pojavi se takrat, ko se mora posameznik ali skupina prilagoditi povsem novim razmeram. Takrat je treba problem šele identificirati ali ga zagledati v drugačni luči. V tem primeru je ustaljene koncepte treba porušiti in zgraditi čisto nove. Te vrste učenja spremlja močna anksioznost. Gre za dve vrsti strahu. Prvo povzroča spoznanje, da se moramo spremeniti, če želimo preživeti in se razvijati. Druga pa je učna anksioznost – strah pred novim znanjem: da bodo vsi videli, da se motimo, da nismo popolni, da bomo vsaj nekaj časa manj učinkoviti, da bomo izgubili svoje samospoštovanje in mogoče celo svojo profesionalno identiteto. Čutimo potrebo po vztrajanju na starem, ki je varno in zanesljivo, ker je poznano, medtem ko je spopadanje z novim, neznanim ogrožujoče. Vse to je posledica podiranja starih miselnih konceptov in vzpostavljanja novih. Posameznik v stanju močne anksioznosti se vede obrambno: spremembe lahko ignorira, zanika njihovo potrebnost ali koristnost, krivi druge za težave itd.

Učitelj v procesu spreminjanja je kot rak, ki zaradi rasti izgubi svoj oklep. Dokler mu ne zraste nov, je zelo ranljiv. Če učitelj želi priti do novih uvidov, se mora naprej zavedati šibkih področij v svoji profesionalni praksi. Ta po navadi razumemo kot pomanjkljivosti. Občutek lastne nekompetentnosti je sicer začasen, vendar boleč. Učitelj svojo nepopolnost težko prenaša, saj jo največkrat poveže z ne dovolj dobro opravljenim delom, z nestrokovnostjo, napakami. Zato je zelo pomembno, da v temelju spremenimo razumevanje šibkih področij. Namesto da jih poimenujemo »pomanjkljivosti«, jih razumemo kot priložnost za strokovno rast in razvoj. Napake torej niso nekaj slabega, temveč so nujni spremljevalni dejavnik v procesu iskanja novih, boljših rešitev.

Posameznik odločitev o spremembi kljub negotovosti, ki jo prinaša, po navadi sprejme šele takrat, ko se jasno zave neravnotežja med potrebami okolja in obstoječo strukturo, ki tem potrebam ne more več zadostiti. To se lahko zgodi zaradi pritiska okolja ali z vzpostavitvijo varnega okolja v šolski zbornici, v katerem tveganje ne bo več tako ogrožujoče.

Če razumemo opisano osebnostno dinamiko, ki se sproži v posamezniku, ki se znajde v vrtincu sprememb, nam je jasno, da še tako dobro logično utemeljena sprememba ne bo preprečila odporov, kajti korenine največkrat niso racionalne, temveč iracionalne. Prav tako je netočno v naši kulturi zelo uveljavljeno razumevanje odporov kot dokazov učiteljeve nepredanosti delu. Mnogo bolj produktivno je odpor razumeti kot dokaz njihove velike angažiranosti v procesu uvajanja sprememb, kot velik energetskega potenciala, s katerim razpolagamo. Vsak odpor namreč zahteva veliko vložene energije: čustvene, razumske in tudi fizične. Namesto ukvarjanja z vprašanjem, kako odpor streti, je bolj produktivno vprašanje, kako ta energetskega potenciala preusmeriti v konstruktivno smer.

Odpor smo torej opredelili kot naravno odzivanje posameznika na spremembo, ki jo doživlja kot grožnjo. Je logični odgovor na situacijo, v kateri so izzvane njegove temeljne vrednote in prepričanja, v kateri mora opustiti obstoječo rutino, spremembo pa doživlja kot vsiljeno (Van Thienen, 2005). Korenine odporov so v občutku negotovosti ali celo ogroženosti ter v občutku nekompetentnosti oz. nezmožnosti obvladovanja novonastale situacije.

## Cilja:

- poglobljanje razumevanja odporov,
- oblikovanje strategije za ravnanje z odpori.

Čas: 90 minut

## Potek

Delavnica je namenjena tistim učiteljem in vodstvenim delavcem, ki so postavljeni v vlogo spodbujevalca sprememb. Med učitelji so to lahko vodje projektnih skupin, člani razvojnega tima ipd. Udeležence razdelimo v skupine. Vsaka ima pred seboj plakatni papir.

### 1. korak (15 minut)

Navodilo: Razmislite, kako razumete učitelje, ki se upirajo določeni spremembi.

- Kako izražajo odpor do spremembe?
- Kako jih razumete?
- Kako razmišljajo? Kako vidijo sebe, vas kot spodbujevalca spremembe, spremembo, kontekst?
  - Kaj doživljajo, kako se počutijo?
  - Kaj želijo?

Vaše ugotovitve zapišite na prvo četrtino plakatnega papirja.

### 2. korak (15 minut)

Navodilo: Sedaj razmislite, kako v takih situacijah doživljate sebe kot spodbujevalca sprememb.

- Kako se vi počutite, kadar se ljudje upirajo spremembi, ki jo želite uveljaviti?
- Kako razmišljate? Kako vidite sebe, njih, spremembo in kontekst?
- Kaj želite?
- Kako ravnate?

Vaše ugotovitve zapišite na drugo četrtino plakatnega papirja.

### 3. korak (5 minut)

Navodilo: Izberite primer, ko ste kot spodbujevalec sprememb naleteli na odpor. Predstavljajte si, da se je zgodba razpletla v skladu z vašimi željami.

- Kakšno je to zeleno stanje? Opišite ga.

### 4. korak (15 minut)

Navodilo: Prepustite se domišljiji. Sestavite scenarij, v katerem se opisano problemsko stanje razvije v zelenega.

- Kakšna je bila vaša vloga?
- Kakšna je bila vloga drugih?

Nato preberite gradivo »Kako ravnati z odpori« (priloga 36) in vašo strategijo dopolnite z uporabnimi idejami iz gradiva.

Vaše ugotovitve iz tretjega in četrtega koraka zapišite na drugo polovico plakatnega papirja.

### 5. korak (10 minut)

Navodilo: Razmislite, kakšen bo vaš prvi korak pri ravnanju z odporom, s katerim se srečujete pri tem projektu.

### 6. korak (30 minut)

Vsaka skupina naj predstavi svoje ugotovitve. Sledi diskusija.

### **Gradiva in pripomočki**

- priloga 36
- plakatni papir
- flomastri

### **Viri in priporočena literatura**

Sentočnik, S. (2005). Podpora šolam pri uvajanju sprememb. V: Vzgoja in izobraževanje, 4-5.

Sentočnik, S. in drugi. (2006). Vpeljevanje sprememb v šole. Ljubljana: ZRSŠ.

Van Thienen, K. (2002). Why are Teachers so Unwilling to Change? V: In Search of Treasure Within. Antwerp: Garant

Van Thienen, K. (2005). Dealing with Resistance. V: Change management for School Improvement. Prague: Basics.

# *Kako nam gre?*

## Samorefleksija tima

### Delavnica: Razjasnjevanje ciljev

**Tanja Rupnik Vec**

Eno pomembnejših vprašanj, s katerim se mora soočiti bodoči vodja vsake skupine, je jasnost cilja oz. namena skupine, ki se nanaša na razlog sestajanja skupine. Večina dejavnosti vodje (npr. načrtovanje skupine, vzdrževanje ‚rdeče niti‘ razprave itd.) namreč temelji prav na njegovem razumevanju namena skupine. Omogoča mu, da delo smiselno usmerja in vzdržuje smer pogovora. To počne tako, da predlaga ustrezne dejavnosti, postavlja pomembna vprašanja in preprečuje nepomembne razprave.

Obenem je pomembno, da so cilji jasni tudi članom skupine ter da so zanje smiselni in pomembni, kar osmišlja članstvo v skupini. Zato je pomembno, da vodja na prvem srečanju spodbudi proces razjasnjevanja ciljev. Še bolje je, če člane skupine povabi k sooblikovanju le-teh. Učinkovit vodja pa skrbi tudi za cilje posameznega srečanja s tem, da jih jasno ubesedi, preveri, ali so za člane sprejemljivi, po potrebi spodbudi njihovo preoblikovanje, kasneje pa vzdržuje rdečo nit v smeri njihove uresničitve.

#### **Cilj**

V tej dejavnosti člani tima:

- oblikujejo splošne ter operativne cilje skupine.

**Čas:** 90 min

#### **Potek**

1. korak: Vodja napove namen delavnice nato pa člane skupine povabi, da individualno razmišljajo o naslednjih vprašanjih (ali zgolj nekaterih teh vprašanj):
  - Kaj je (ali bi moral biti) po vašem mnenju temeljni namen skupine?
  - Kaj naj bo poseben prispevek razvojnega tima h kakovosti delovanja šole?
  - Kako se bodo učinki našega dela odrazili v življenju in rezultatih šole?
  - Kako bomo te učinke ‚videli‘ in ‚slišali‘? Kako bomo te učinke merili?
2. korak: Sledi izmenjava mnenj, razpravljanje in usklajevanje. Skupina v dialogu oblikuje končno različico temeljnih ciljev. Cilje nekdo zapiše.
3. korak: Ko so cilji oblikovani, steče razmislek o spodnjih vprašanjih, pri čemer so organizacijske oblike lahko različne (npr. individualni razmislek, ki mu sledi skupinska razprava ali razmislek v dvojicah, ki mu sledi frontalna izmenjava itd.):
  - Kaj potrebujemo, da bi te cilje uresničili? Imamo vse potrebne vire (znanje, materialna sredstva ...)?
  - Kdo lahko prispeva? S čim lahko prispevamo posamezni član tima? S čim lahko in sem pripravljen prispevati k uresničitvi ciljev tima?
  - Ima kdo v zbornici znanja, ki jih člani tima nimamo? Bi ga bilo smiselno pritegniti v tim?Organizacijsko se lahko ta korak odvija tudi po metodi vrtiljaka: Moderator po stenah izobesi toliko panojev, kolikor je izhodiščnih vprašanj. Na vsak pano zapiše eno vprašanje. Člani tima

individualno (v večjih timih lahko v dvojicah) dvakrat zakrožijo od panoja do panoja in nanje nizajo svoje asociacije (odgovore).

4. korak: Moderator povabi člane skupine, da izmenjajo razmišljanja (oz. razpravljajo ob rezultatih na panoju) in jih usmerja v oblikovanje končnih dogovorov, ki naj bodo čim bolj konkretni (kdo, kaj, do kdaj).

### **Gradiva in pripomočki**

- pano
- pisala

### **Viri in literatura**

Howick, D., Daily, S., Sprik, A. (1994). *The Complete Facilitator. A Handbook for Facilitator*. Madison: Howick Associates.

Toplak, C. in sod. (2002). *Moderiranje skupinskih procesov. Priročnik za moeratorje*. Ljubljana: Umanotera, Slovenska fundacija za trajnostni razvoj.



## Delavnica: Oblikovanje smernic (pravil) sodelovanja v skupini

**Tanja Rupnik Vec**

Eden izmed pogojev za učinkovito delovanje skupine so jasna, ubesedena in s soglasjem oblikovana pravila oz. smernice, ki uravnavajo medosebno dogajanje v skupini. Pomembno je, da vodja spodbudi razpravo o ponujenih smernicah ali da udeležence povabi, da te smernice sooblikujejo. V ta namen ima na voljo različne tehnike. Bodisi da sam predlaga nekaj ključnih smernic, spodbudi razpravo o le-teh, nato pa člane skupine povabi, da predlagani seznam dopolnijo, ali pa skupino najprej povabi, da oblikuje seznam smernic, ključne smernice, ki v tem seznamu morda manjkajo, pa na koncu predlaga sam (več v Rupnik Vec, 2006).

### Cilja

V tej dejavnosti udeleženci:

- razpravljajo o svojih potrebah v zvezi s sodelovanjem v skupini in se medsebojno spoznavaajo,
- skupaj oblikujejo temeljne smernice sodelovanja v skupini.

**Čas:** 30–45 min

### Potek

Prva različica:

1. korak: Člani skupine individualno oblikujejo smernice, za katere bi želeli, da usmerjajo njihovo ravnanje in sporazumevanje v skupini. Izhodiščno vprašanje v tem koraku je lahko katero izmed navedenih:
  - Kaj potrebujem, da bi v tej skupini lahko ustvarjalno sodeloval?
  - Katera pravila si želim, da bi uravnavala naše sodelovanje v tej skupini?
  - Kaj pričakujem v tej skupini od sebe, od drugih članov, od vodje skupine?
2. korak: Svoje ideje člani predstavijo skupini. Tako nastane skupni seznam, ki ga skupina v nadaljnji razpravi dokončno oblikuje v niz jasnih, obvladljivih, razumljivih smernic.
3. korak: Prostovoljec dogovorjeno zapiše na list velikega formata, ki na srečanjih vedno visi na vidnem mestu.

Druga različica

1. korak: Vodja ponudi seznam temeljnih smernic, ki naj bi uravnavala komunikacijo v skupini.
2. korak: Člani skupine o le-teh razpravljajo in seznam po potrebi preoblikujejo, dopolnijo itd.
3. korak: Zapis dogovorjenega (pano, ki je na srečanjih, vedno izpostavimo ali zapis, ki ga razdelimo vsem članom skupine).

Tretja različica

1. korak:

Moderator povabi skupino, da oblikuje dogovor o sodelovanju. V ta namen prejme vsak član skupine list z naslednjim navodilom:

»Kaj potrebujete, da bi motivirano in ustvarjalno sodelovali v tej skupini? Kako boste poskrbeli zase in kaj ste pripravljeni prispevati v skupino? Odgovorite na tale vprašanja:

- Kaj sem pripravljen prispevati v skupino? Kako bom poskrbel zase?
- Kako naj drugi ravnajo med seboj in v odnosu do mene?
- Kakšne okoliščine si želim?»

2. korak:

Razprava o individualnih potrebah in pričakovanjih ter oblikovanje skupne končne liste pravil oz. smernic, ki naj uravnava sodelovanje v skupini.

**Gradiva in pripomočki**

- pano
- listi z navodilom ali seznam temeljnih smernic
- pisala

**Viri in literatura**

Howick, D., Daily, S., Sprik, A. (1994). *The Complete Facilitator. A Handbook for Facilitator*. Madison: Howick Associates.

Rupnik Vec, T. (2006). Vloga šolskega razvojnega tima v procesih zagotavljanja kakovosti v šoli, uvajanja sprememb in profesionalne rasti posameznega učitelja. (62–123) V: M. Zorman (ur.) *Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja. Gradivo za razvojno načrtovanje. Program PHARE 2003 – vseživljenjsko učenje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Toplak, C. in sod. (2002). *Moderiranje skupinskih procesov. Priročnik za moderatorje*. Ljubljana: Umanotera, Slovenska fundacija za trajnostni razvoj.

## Delavnica: Kako učinkoviti smo?

### Tanja Rupnik Vec

Samorefleksija in samoevalvacija sta temeljna procesa, ki se dogajata v učečih se šolah na različnih ravneh: na individualni ravni, na ravni raznovrstnih skupin (npr. aktivov, akcijsko raziskovalnih skupin), na ravni razrednih učiteljskih zborov in na ravni celotnega kolektiva. Šolski razvojni tim pri tem ne more biti izjema. Pomembno je, da člani tima redno analizirajo dogajanje v timu, tako na vsebinskih ravneh (KAJ: o čem smo razpravljali, katere cilje smo dosegli ...) kot na ravni procesa (KAKO: kako smo ravnali, kakšna je bila komunikacija itd.). Spodaj je nanizanih nekaj dejavnosti, ki jih lahko vodja ponudi članom tima z namenom, da bi sistematično razpravljali o tem, kako delajo, kakšne so posledice njihovih dejavnosti, da bi torej spremljali in ovrednotili lastno delo in raziskali morebitne alternativne možnosti.

#### Cilji

Člani šolskega razvojnega tima v tej dejavnosti:

- ozaveščajo in razpravljajo o raznovrstnih vidikih lastne učinkovitosti,
- oblikujejo vpogled v razmišljanje in doživljanje drugih članov skupine,
- načrtujejo strategije izboljšanja učinkovitosti tima.

**Čas:** 1. različica: 45 min; 2 različica: odvisno od števila postavk, ki so predmet refleksije, a ne manj kot 90 min.

#### Potek

1. različica (poizvedovanje s piko)

1. korak:

Moderator nariše na pano 7-stopenjsko ocenjevalno lestvico (lahko je zgolj številčna ali kombinirana, ki so ji dodani besedni opisi stopenj). Nad lestvico zapiše izjavo, ki jo člani na lestvici ocenjujejo tako, da na ustrezno mesto nalepijo (ali narišejo) piko, npr. »Naš tim je ...« (1 – popolnoma neučinkovita skupina, 2 – precej neučinkovit, 3 – deloma neučinkovit, 4 – niti učinkovit niti neučinkovit, 5 – deloma učinkovit, 6 – precej učinkovit, 7 – skrajno učinkovita skupina) ali »Moje počutje v timu je ...« (1 – zanič ... 2 – slabo ... do 7 – odlično) ali »Komunikacija v našem timu je ...« (1 – skrajno destruktivna ... 7 – skrajno konstruktivna/kakovostna) ali »Cilji naše skupine so mi ... 1 – popolnoma nejasni ... 7 – popolnoma jasni). Ta tehnika omogoča hitro pridobitev informacije o tem, kako člani tima doživljajo najraznovrstnejše vidike delovanja tima.

2. korak:

Skupina si ogleda razporeditev ocen (razpršenost pik na lestvici), moderator pa člane spodbudi k interpretaciji. Če so rezultati neugodni, je smiselno o njih razpravljati, raziskovati razloge za nizke ocene, spodbujati člane, da razkrijejo ozadja svojih doživljanj, in jih usmerjati v razmislek o morebitnih strategijah obvladovanja situacije itd.

2. različica

1. korak: Vodja tima usmerja člane v opredelitev področij refleksije. Ta je lahko obsežna in se nanaša na vse ali večino vidikov delovanja tima ali pa usmerjena le na nekatere vidike. V prvem primeru je osnova refleksiji celoten Vprašalnik o delovanju šolskih timov (priloga 37), v drugem primeru pa skupina najprej s soglasjem določi področja ali celo zgolj nabor postavk, ki bodo predmet refleksije.

Nabor postavk vprašalnika, ki bodo osnova za refleksijo, lahko določi skupina v prosti diskusiji, lahko pa sistematično, npr. tako, da vsak član predlaga 5–7 postavk, v končni izbor pa pridejo postavke, ki jih predlagata vsaj dva člana.

2. korak: Člani tima individualno ovrednotijo tim na prej dogovorjenih postavkah.

3. korak: Moderator usmerja razpravo, sistematično od postavke do postavke. Člane spodbuja, da svoje ocene utemeljijo. V procesu soočijo različnosti, morebitne stiske in neizrečena pričakovanja, želje.
4. korak: Člani skupine razmišljajo o tem, kaj bi bilo smiselno v prihodnosti spremeniti, v zvezi s tem oblikujejo dogovore, po potrebi nova pravila delovanja tima.

### **Gradiva in pripomočki**

- pano z ocenjevalno lestvico ali
- priloga 37 (Alternativo vprašalniku v prilogi predstavlja (krajši) vprašalnik učinkovitosti tima (Frech, 2000, v Van Thienen 2003, str. 93–94)

### **Viri in literatura**

Brocher, T. (1972). Skupinska dinamika in izobraževanje odraslih. Ljubljana: DZS.

Senge, P. in sod. (2001). Schools that learn. A fifth discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares about Education. New York, London: Doubleday.

Van Thienen, K. (2003). Creating Conditions for Developing Sared Meaning. V: Schollaert, R. Disclosing the Treasure Within. Towards Schools as Learning Communities (69–103). Antwerpen-Apeldorn: Garant.

## Delavnica: Retrospektivna refleksija

### Tanja Rupnik Vec

Učinkovite skupine se razlikujejo od neučinkovitih po različnih kriterijih. Johnson in sod. (1996) razlikujejo naslednje kriterije: jasnost ciljev, komunikacija, sodelovanje in vodenje, vloga sposobnosti in informacij, procesi odločanja, ravnanje z nasprotji in konflikti, ravnanje v skupini, reševanje problemov evalvacija in medosebna učinkovitost.

Značilnosti učinkovitih skupin so:

- **Cilji** so jasni ter prilagojeni ciljem članov skupine. Značilna je kooperativna (ne tekmovalna) struktura ciljev.
- **Komunikacija** v učinkovitih skupinah je dvosmerna oz. mnogosmerna, člani pa odprto izražajo svoje ideje IN čustva, ki jih doživljajo v skupini.
- **Sodelovanje in vodenje** je razpršeno. Člani izmenično nastopajo v vlogi vodij posameznih nalog. Poudarjeni so uresničevanje ciljev ter notranja podpora in razvoj.
- **Sposobnosti in informacije** določajo moč in vpliv, ki sta razpršena. Poudarja se sklepanje dogovorov, ki omogoča tudi uresničevanje ciljev posameznikov.
- **Odločanje** vedno sledi živahnemu razpravljanju, v katerega so vpleteni vsi člani skupine. Uporablja se raznolike metode odločanja, vedno pa se teži h iskanju soglasja.
- **Nasprotja in konflikti** so zaznani kot pozitivna sila, kot priložnost za učenje in razvoj.
- **Ravnanje v skupini** je podvrženo analizi, individualnost se odobrava in podpira. V skupini vlada visoka kohezivnost.
- **Reševanje problemov** daje kakovostne in ustrezne rešitve.
- **Evalvacija** lastne učinkovitosti je obravnavana kot pomemben proces, ki ga člani skupine večkrat izvajajo, da bi izboljšali kakovost lastnih procesov in produktov, oblikovali nove cilje ter vzpostavili notranjo podporo in vsestranski razvoj skupine.
- **Medosebna učinkovitost** je visoka, v skupini se spodbuja samoaktualizacijo in inovativnost vseh članov.

Tudi ti kriteriji so lahko predmet analize skupine. V tem primeru je smiselno, da moderator spodbuja skupino k smiselnim utemeljitvam svoje presoje učinkovitosti v okviru posamezne dimenzije z vprašanjem: "Navedite primer/dogodek/konkretno ravnanje, ki dokazuje, da smo glede na določeni kriterij zaslužili visoko 'oceno'." V nadaljevanju pa navajamo še eno možnost razprave o ravnanju v skupini, retrospektivno refleksijo (Senge, 2001).

#### Cilji

Člani tima v tej dejavnosti:

- reflektirajo dogajanje, pa tudi lastno razmišljanje, doživljanje in ravnanje v skupini in v tem procesu ozaveščajo potencialno neozaveščene vidike dogajanja,
- spoznavajo drug drugega, oblikujejo vpogled v doživljanje drugih članov,
- razpravljajo o načinih, na katere bi sodelovanje v timu lahko izboljšali, in po potrebi preoblikujejo obstoječa pravila sodelovanja v skupini.

**Čas:** 90 min

#### Potek

##### Različica 1

1. korak: Člani tima že pred srečanjem, namenjenem refleksiji napravijo individualno (pisno) refleksijo na spodnja vprašanja (Senge, 2001, prirejeno):
  - V kolikšni meri smo bili odprti za ideje drugih?

- V kolikšni meri smo bili sposobni izraziti tiste misli, ki po navadi ostanejo neizrečene, vendar bi pomenile kakovosten premik tukaj?
  - V kolikšni meri je imel vsak izmed nas priložnost, da izrazi svoje mnenje?
  - Ali smo se premaknili proti skupnemu cilju?
  - V kolikšni meri smo bili odprti za različne učne stile, osebostne stile in nivoje verbalnih spretnosti? Ali smo spodbujali člane skupine, ki so po navadi bolj tihi?
  - V kolikšni meri smo modelirali tisto vedenje, ki bi ga želeli doseči? Ali smo bili »v teku«? Ali se nam je zdelo, da gre razprava naprej, z lastnim kreativnim zagonom?
  - V kolikšni meri smo se čutili povezani? Ali smo razumeli stališča drug drugega, zakaj jih je drugi oblikoval in kako bi lahko vplivala na naslednji korak? Ali smo sodelovali, čeprav smo vedeli, da se ne strinjamo?
  - S katerim svojim vedenjem sem prispeval k skupinski učinkovitosti, s katerimi vedenji pa sem skupino morda zaviral?
  - V kolikšni meri sem z drugimi ravnal spoštljivo in upošteval njihovo dostojanstvo?
  - V kolikšni meri smo modelirali reflektivno učenje?
2. korak: Na srečanju steče razprava o vsakem posameznem vprašanju z namenom, da dobijo udeleženci vpogled v doživljanje drug drugega in dogajanja na srečanjih.
  3. korak: Razmišljajo o tem, kaj bi bilo smiselno v prihodnosti spremeniti, v zvezi s tem oblikujejo dogovore, po potrebi nova pravila delovanja tima.

#### Različica 2

2. korak: Člani skupine individualno ocenijo procese v skupini na vnaprej pripravljenih ocenjevalnih lestvicah (priloga 38)
3. korak: Moderator izračuna povprečja, predstavi rezultate nato pa na naslednjem srečanju usmerja člane tima v razpravljanje o le-teh, v odprto komunikacijo, skupno interpretiranje, soočanje različnosti, reševanje problemov in oblikovanje novih ali preoblikovanje, nadgrajevanje starih pravil medsebojnega sodelovanja.

#### Gradiva in pripomočki

- priloga 38
- listi z vprašanji za individualno refleksijo

#### Viri in literatura

Brocher, T. (1972). Skupinska dinamika in izobraževanje odraslih. Ljubljana: DZS.

Senge, P. in sod. (2001). Schools that learn. A fifth discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares about Education. New York, London: Doubleday.

Van Thienen, K. (2003). Creating Conditions for Developing Sared Meaning. V: Schollaert, R. Disclosing the Treasure Within. Towards Schools as Learning Communities (69–103). Antwerpen-Apeldorn: Garant.

# Dokumentiranje procesa

## Priprava portfolia

Sonja Sentočnik

Uporaba portfolia v okviru projekta Refleksivna edukacija in v programu izobraževanja kandidatov za multiplikatorje je pokazala, da je instrument izjemno učinkovita podpora posamezniku pri pridobivanju uvida v lastno delo. V čem je vrednost portfolia? Uporaba portfolia pomaga tistemu, ki ga vodi, k boljši organizaciji lastnih misli in izkušenj in ga navaja na zapisovanje refleksij in načrtno zbiranje 'dokazil' o svojem delu in odzivih nanj. S pomočjo portfolia posameznik načrtuje svoj profesionalni razvoj in zbira dokazila o tem, kako napreduje. Urejanje portfolia spodbuja njegovo refleksijo o kakovosti njegovega vpeljevanja sprememb, uporaba portfolia za pogovore s kritičnim prijateljem o tem, kaj učitelj želi spreminjati, kako vpeljuje želeno spremembo in kako zbira in interpretira povratne informacije od končnih uporabnikov, pa naredi izmenjave bolj učinkovite in namenske.

### Smernice za vodenje portfolia:

#### PORTFOLIO

#### REFERENČNI OKVIR

##### SPLOŠNI

##### Skupna vizija

Kakšna je vloga šole?

Kako razumemo učenje? (Kako se najuspešneje učim? Kako se učijo drugi?)

Kakšna je vloga učitelja?

Na katerih teorijah učenja temeljijo naša pojmovanja? Katere so sodobnejše teorije učenja?

Kako bi na lestvici od 1 do 10 ocenili učinkovitost učenja naših dijakov?

Kje vidimo priložnosti za lastno učenje?

**Kakšna šola želimo biti?**

**Kakšni si želimo biti kot učitelji?**

**Kateremu vidiku profesionalnega razvoja bomo kot šola v tem šolskem letu dali prednost?**

**Kakšne rezultate želimo videti pri dijakih? Kaj se bo spremenilo pri dijakih kot rezultat sprememb, ki jih bomo vpeljali?**

**Poslanstvo šole (stavek ali dva)**

Na kakšnih vrednotah temelji naše delo? Kakšno dodano vrednost kot šola prinašamo v življenje naših dijakov? Kakšno dodano vrednost prinašamo v slovenski izobraževalni prostor? Kaj je zaradi nas drugače/boljše?

**OSEBNI****Osebna vizija**

Kako bom prispeval/a k viziji šole? V kaj verjamem v zvezi z učenjem in poučevanjem? Kakšen učitelj želim postati?

**Misel o učenju/poučevanju, ki me navdušuje:**

**Poslanstvo**

Zakaj sem izbral/a učiteljski poklic? Zakaj poučujem tako, kot poučujem?

Zakaj menim, da sem dober učitelj?

Po čem želim, da bi si me zapomnili moji dijaki?

Po čem želim, da bi si me zapomnili moji kolegi učitelji?

**IDENTIFIKACIJA MOČNIH PODROČIJ IN PODROČIJ RASTI**

**Katera znanja, veščine in stališča/odnos/naravnosti so nam potrebni kot šoli, da zagotovimo:**

	<b>ZNANJA</b>	<b>VEŠČINE</b>	<b>ODNOS, STALIŠČA, NARAVNOSTI</b>
<b>Osredinjenost na dijaka</b>			
<b>Vzpostavitev učečih se skupnosti</b>			
<b>Kognitivno-konstruktivistični pristop k učenju in poučevanju</b>			
<b>Vseživljenjsko učenje</b>			



**Katera znanja, veščine in stališča/odnos/naravnosti so potrebna posamezniku, da zagotovi:**

	<b>ZNANJA</b>	<b>VEŠČINE</b>	<b>ODNOS, STALIŠČA, NARAVNANOSTI</b>
<b>Osredinjenost na dijaka</b>			
<b>Vzpostavitev učečih se skupnosti</b>			
<b>Kognitivno-konstruktivistični pristop k učenju in poučevanju</b>			
<b>Vseživljenjsko učenje</b>			

### **Kompetence šole**

S pomočjo gornjega nabora zapišite, katere kompetence že imate kot učiteljski zbor (katera znanja, veščine in naravnosti v relaciji do posameznih vodil)?

Kaj bi bilo treba izboljšati?

### **RAZVOJNI NAČRT ŠOLE**

(V posameznikovem osebnem portfoliu se zapiše le povzetek

Ciljev: Kaj bomo spremenili/izboljšali v tem šolskem letu?

Strategij: Kako bomo vpeljevali spremembe?

Akcijskega načrta: Časovna razporeditev in osebe zadolžene za izvedbo.)

### **Moje kompetence**

Katere kompetence imate kot posameznik?

**MOJA MOČNA PODROČJA:**

**MOJA PODROČJA RASTI (Kaj bi bilo treba izboljšati?):**

## OSEBNI RAZVOJNI NAČRT

**Cilji (kaj želim doseči v tem šolskem letu):**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**Katero spremembo bom uvedla v svojem poučevanju/v odnosu do kolegov?**

(natančen opis spremembe)

### **Strategije**

Kako bom spremembo vpeljala?

Kako sem na vpeljavo spremembe pripravljena (preverite svoja močna področja in področja rasti)? Kako so na spremembo pripravljeni moji dijaki? Kako jih bom pripravila na vpeljevanje spremembe? Ali potrebujem dodatno izobraževanje? Katero? Kdo mi lahko pomaga v kolektivu?

Kako me lahko podpre vodstvo?

## DOKAZILA

### **Zbiranje dokazil**

Kako bom spremljala uspešnost vpeljevanja spremembe? Katera dokazila bom zbirala? Kako bom pridobivala povratne informacije tako, da bom lahko preverjala svoj napredek iz različnih perspektiv?

### **Izbiranje dokazil**

**IZBRAL/A SEM SLEDEČA DOKAZILA**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
- ...

## REFLEKSIJE

**REFLEKSIJA**

**Datum:**

**REFLEKTIVNO PISMO**

## Priporočila šolskemu razvojnemu timu pri vpeljevanju portfolia

Za vpeljavo portfolia praviloma ni treba izvesti posebne delavnice. Priporočam, da učitelje povabite k uporabi portfolia s kratkim opisom instrumenta, njegove zgradbe, namena in njegovih prednosti (v virih in literaturi navajam nekaj člankov z natančnim opisom portfolia in procesa dela z njim, ki vam bodo v pomoč). Pri našem delu z učitelji smo spoznali, da se ti raje odzovejo povabilu k vodenju portfolia, če nam uspe doseči, da začutijo smiselnost njegove uporabe. To nam je uspelo tako, da smo smernice za portfolio smiselno umeščali v dejavnosti, s katerimi smo učitelje pripravljali na uvajanje sprememb, tako da so njihovi zapisi nastali v okviru posameznih delavnic. Predvsem se je obneslo tudi to, da smo portfoliu podelili pomembno vlogo pri našem skupnem učenju, tako da smo ga nenehno uporabljali kot nujno orodje za medsebojne izmenjave, prikaze napredka in dosežkov in predstavitev prehojene poti. Veliko je pripomogel tudi vzgled oz. to, da smo tisti, ki smo uporabo portfolia vpeljevali, tudi sami vodili svoj portfolio, kar nam je omogočilo, da smo na temelju lastne izkušnje popolnoma dojel njegovo uporabo in namen. Tako nam je prešlo v navado, da je postalo reflektiranje in zapisovanje refleksij sestavni del vsakega procesa učenja. Ker je postalo reflektiranje za nas del učenja, nismo pozabili vključevati vprašanj za refleksijo in namenjati časa za zapisovanje refleksij v naše delavnice z učitelji. Strukturo za reflektiranje smo vedno pripravili vnaprej ter nato refleksiji in njenemu zapisu v delavnicah namenili dovolj časa. Z učitelji smo tudi vnaprej načrtovali načine, s katerimi so nato zbirali dokazila o učinkovitosti uvajanja sprememb. Če se je učitelj npr. odločil, da bo preveril svoj novi prijem z video zapisom in analizo le-tega, je bilo treba zagotoviti kamero in osebo, ki je nato posnela določene dejavnosti v razredu. Če je želel učitelj pridobiti povratne informacije od dijakov, je bilo treba vnaprej pripraviti nabor vprašanj in zbiranje podatkov umestiti v učni proces. Navadili smo se, da so učitelji dokazila in refleksije vedno opremljali z datumi in jih skrbno hranili ter nato morebiti izbrali kot gradivo za svoj portfolio.

Dosedanje izkušnje so pokazale, da tisti učitelji, ki se navdušijo nad portfoliom in ga vodijo, ne da bi bili v to prisiljeni, začutijo proces kot dragoceno priložnost za spoznavanje sebe ob podpori drugih ter za prevzemanje nadzora nad lastnim profesionalnim razvojem. Veliko pa je tudi učiteljev, ki se jim zdi zapisovanje lastnih misli in načrtno zbiranje dokazil o vpeljevanju novosti izguba časa, razkrivanje tega, kar počnejo drugim pa vdor v njihovo zasebnost. Zavedati se je treba, da prisiljevanje v uporabo portfolia ne obrodi zaželenih sadov in da velja počakati, da bodo morda tisti učitelji, ki se bodo prvi navdušili za vodenje portfolia, polagoma navdušili tudi druge. Na tem mestu je potrebno tudi poudariti, da naj tisti, ki portfolio vodi, vedno odloča o tem, kdaj in komu ga bo predstavil in kaj v svojem portfoliu bo želel deliti z drugimi.

**Smernice za vodenje portfolia** so pripravljene tako, da se smiselno umeščajo v proces, ko šole vpeljujejo spremembe. Priporočam, da pripravljene smernice šolski razvojni timi po lastni presoji umeščate v različne dejavnosti, s katerimi boste pripravljali kolektiv na uvajanje sprememb. Zapisi za v portfolio lahko nastanejo prav v vsaki delavnici, predstavljeni v tem priročniku.

## 1 REFERENČNI OKVIR

Z zapisom referenčnega okvira določimo namen portfolia. Z določitvijo referenčnega okvira pomagamo učiteljem identificirati skupna in individualna pričakovanja. Splošni referenčni okvir sestavljajo vizija in poslanstvo šole ter razvojni načrt šole. Pripravo tega dela portfolia je smiselno umestiti v delavnice, v katerih boste učiteljem pomagali ozaveščati njihova pojmovanja o učenju in poučevanju, npr. v proces postavljanja vizije in poslanstva šole. V okviru splošnega referenčnega okvira si nato vsak učitelj postavi svojo vizijo in izdela svoj razvojni načrt ter izbere področja svojega dela, ki jih želi spreminjati oz. izboljševati v šolskem letu. Referenčni okvir mu nato služi za samopreverjanje in reflektiranje v procesu analize in evalvacije njegovega dela.

## 1.1 Identifikacija močnih področij in področij rasti

Pomembno je, da v proces identifikacije močnih področij in področij rasti šole in posameznikov pritegnete učitelje. Najprej naj v skupinah nanizajo ideje o tem, kakšne kompetence so potrebne šolskemu kolektivu za udejanjanje ključnih konceptov progresivne edukacije: osredinjenosti na dijaka, vzpostavitve učečih se skupnosti, kognitivno konstruktivističnega pristopa k poučevanju in učenju in vseživljenjskega učenja. Po svoji presoji in predvsem glede na to, koliko je kolektiv o gornjih konceptih že razmišljal in razpravljal, se lahko ob posamezni priložnosti osredotočite bodisi na en sam koncept ali pa na vse hkrati. Pomembno je pravšnje doziranje, s čimer boste zagotovili občutek v kolektivu, da ste določeno stvar dorekli in da so zadeve obvladljive. Potem ko bodo nanizali ideje o tem, kakšna znanja, veščine in naravnosti so značilne za kolektiv, ki je osredinjen na dijaka/ki deluje kot učeča se skupnost in spodbuja nastanek učečih se skupnosti v razredu/ki se uči po principih kognitivno-konstruktivistične teorije in v praksi uporablja takšen pristop pri poučevanju/ki je vzor vseživljenjskega učenja in takšno učenje spodbuja pri dijakih, naj skupine izmenjajo ideje, moderator pa naj nato pripravi skupen nabor idej, s katerimi se strinja celoten kolektiv in ki bo služil kot instrument za samopreverjanje in pripravo opisa kompetenc šole. Opisani proces je priložnost za ozaveščanje pojmovanj, ki jih imajo učitelji o gornjih konceptih, kar vam je lahko v pomoč pri ugotavljanju nivoja njihovega razumevanja in potrebe po morebitnih nadaljnjih intervencijah za poglobljanje razumevanja posameznikov oz. skupin. Na enak način naj učitelji nato pripravijo nabor potrebnih kompetenc učitelja po skupinah, ki ga prav tako izmenjajo in s pomočjo konsenzualnega nabora nato individualno ocenijo lastne kompetence ter pripravijo zapis, ki jim je nato v pomoč pri identifikaciji lastnih močnih področij in področij rasti. Koristno je, da v nadaljevanju učitelji dobijo priložnost izmenjati svoj pogled nase s pogledom kritičnega prijatelja, kar lahko pripomore k njihovemu globljemu uvidu in boljšemu razumevanju samih sebe in svojega dela.

**1.2 Pri postavljanju ciljev** je treba učiteljem pomagati, da jih oblikujejo tako, da se bodo nanašali na njihovo poučevanje in njegove učinke na dijake. Če je npr. učitelj ugotovil, da pomeni vzpostavitev učeče se skupnosti več sodelovanja s kolegi in vpeljevanje sodelovalnega učenja v razredu, bi se lahko njegov cilj »izboljšati poučevanje pisanja: dijaki bodo znali pripraviti osnutek in organizirati pisni sestavek itd.« navezoval na strategije sodelovanja s kolegi in vključevanja dijakov v dejavnosti za izboljšanje njihovih jezikovnih zmožnosti.

**1.3 Opis spremembe**, ki sledi zapisu ciljev, se nato smiselno navezuje na cilje oz. na učiteljevo poučevanje pisanja, s katerim je očitno nezadovoljen in se lahko glasi: »Ker opažam, da izkazujejo dijaki v pisnih izdelkih skromno besedišče, bom v tem šolskem letu namenil posebno skrb pripravi na pisanje, v katero bom vključeval dejavnosti za bogatitev besednega izražanja. V te dejavnosti bom bolj vključeval posamezne dijake in time in jim predajal več odgovornosti za njihovo pripravo in izvedbo.«

Opise sprememb lahko učitelji pripravijo v okviru dejavnosti, s pomočjo katerih boste vzpostavili akcijskoraziskovalne time učiteljev.

**1.4 Naslednji korak** je nato **zapis strategij** za uvajanje gornje spremembe, npr. »tedenska kritična izmenjava in analiza pisnih sestavkov dijakov s kolegom (kritičnim prijateljem), ki poučuje isti predmet; analiza lastnega procesa poučevanja pisanja in primerjava s kolegovim; skupna priprava učinkovitih povratnih informacij dijakom, ki jim bodo v pomoč pri izboljševanju pisnih izdelkov.«

## 2 DOKAZILA

Učitelj nato z namenom, da bi se prepričal o uspešnosti uvajanja spremembe, zbira dokazila. Naš učitelj seveda ne bo vlagal v portfolio vse, kar bodo pripravili dijaki, ampak morda pisne izdelke določenih dijakov, v katerih je videti spremembe, ki so odziv na spremembe v njegovem poučevanju. V portfolio lahko hrani tudi zapise dogodkov in reakcij dijakov na spremembe v njegovem poučevanju, njihove refleksije in lastne reflektivne zapise po izvedbi učnih ur na temo poučevanja pisanja ali pa po pogovoru s svojim kritičnim prijateljem.

Medtem ko so lahko učiteljevi zapisi v portfoliu o delu in dogodkih v razredu v pomoč pri predstavitvi didaktičnih dilem, novosti ipd., ki jih bodo le-ti predstavljali v krogu kritičnih prijateljev, lahko gradiva, ki nastanejo v delavnicah, ki jih boste izvajali s svojimi učitelji, postanejo sestavni deli portfolia. Tako se lahko npr. učitelj odloči, da bo vložil v svoj portfolio zaključno refleksijo ob koncu srečanja s kritičnimi prijatelji skupaj z načrtom spremembe, ki ga bo pripravil s pomočjo njihovih povratnih informacij, nato pa bo načrtno zbiral dokazila o tem, kako poteka vpeljevanje načrtovane spremembe, jih opremljal z datumi in po svoji presoji vlagal v portfolio, ki ga bo nato uporabil, ko bo svojo izkušnjo predstavljal svojim kolegom. Navaditi učitelje na to, da vse, kar zbirajo, opremljajo z datumi, je pomembno, saj bodo lahko le v primeru, da bodo njihova gradiva v portfoliu urejena kronološko, primerjali svojo preteklo pedagoško prakso s sedanjo in tako vrednotili svoj napredek ter načrtovali nadaljnje spremembe.

### 3 REFLEKSIJE

Sprožanje in zapisovanje refleksij je osrednjega pomena v procesu dela s portfoliom. Refleksija je namensko sprožen proces za ozaveščanje in boljše razumevanje tistega, kar se (nam) je zgodilo, oz. tistega, kar smo izvedli. Učitelji naj jo zapišejo takoj po dogodkih/opravljenih dejavnostih, ki se nanašajo na njihovo pedagoško prakso in vpeljevanje novosti in sprememb. Ker so večinoma ne-vajeni zapisovanja refleksij, jim pomagajte s vprašanji, s pomočjo katerih ozaveščajo svojo izkušnjo. Priporočam, da pri pripravi vprašanj sledite sledečim splošnim smernicam:

- Kako se počutite v zvezi z izkušnjo?
- S čim ste posebej (ne)zadovoljni?
- Kaj vam je posebno dobro uspelo?
- Kaj bi lahko izboljšali?
- Kaj ste spoznali (o sebi, o svojem delu)?
- Kaj ste se naučili? V čem ste napredovali?
- Kaj bi naredili drugače, če bi dejavnost izvedli ponovno?
- Kako boste dejavnost ... zastavili prihodnjič?
- Ali boste potrebovali pomoč? Čigavo?

Podobnim smernicam sledijo učitelji, ko pripravljajo vprašanja za sprožanje refleksije pri svojih dijakih.

K zapisu refleksije učitelje navajamo tudi ob izbiri dokazil o svojem napredku. V tem primeru naj reflektivna vprašanja sledijo sledečim splošnim smernicam:

- Zakaj ste izbrali ravno to gradivo?
- Kako dokazuje vaš napredek?
- Ali z njim dokazujete, da se trudite za doseganje zastavljenih ciljev?
- Na kakšen način?
- Kako se izbrano gradivo umešča v vaš referenčni okvir? Utemeljite.
- Kako izbrano gradivo dokazuje, da razmišljate/ravnate drugače kot v preteklem obdobju?

Ali:

- Na izdelek sem ponosna, ker ...
- Ko sem pripravljal/a ta izdelek, sem se naučil/a, sem spoznal/a ...
- Iz gradiva je razvidno, da sem v pripravo vložil/a veliko truda, ker ...
- Izdelek dokazuje, da znam/razumem ...
- Gradivo je pomembno, ker ...

Ob koncu šolskega leta spodbudimo učitelja k zapisu **reflektivnega pisma**, ki je namenjeno pregledu vsega, kar je vpeljeval in preizkušal. Reflektivno pismo učitelj zapiše, potem ko ponovno pregleda svoj portfolio in kritično razmisli o sledečem:

- Kaj sem želel doseči? Kje sem bil na začetku?
- Kako sem zastavljeno uresničil? Kje sem sedaj?
- S čim to dokazujem oz. kako vem, da sem (nisem) uresničil zastavljene cilje?
- Kaj sem se iz procesa naučil? Kaj sem novega spoznal o sebi, svojem delu, o drugih?
- Kako bom svoje delo nadaljeval?
- Kaj bom spremenil? Zakaj?

S pomočjo zapisa učitelj ozavesti 'prehojeno pot', kar mu pomaga pri predstavitvi lastnega napredka in spoznanj drugim ter pri pripravi lastnega razvojnega načrta za prihodnje šolsko leto.

### **Viri in literatura**

Andrejko, Lisa (1999). The case for the teacher portfolio. V: National Staff Development Council, 19 (4).

Archbald, D. A. in Newman, F. M. (1988). Beyond standardized testing. V: Toward a New Science of Educational Testing and Assessment, 139–180. Albany State University of New York Press.

Campbell, B., Ruptic, C. (1994). Practical Aspects of Authentic Assessment. Putting the Pieces Together. Christopher Gordon Publishers.

Costa, A. L., Kallick, B. (1999). Through the Lens of a Critical Friend, V: Educational Leadership, 51 (2), October.

Danielson, C. (1998). Enhancing Professional Practice. ASCD.

Hole, S., McEntee, G. H. (1999). Reflection is at the Heart of Practice. V: Educational Leadership, 56(8), May.

Paulson, F. L., Paulson, P. R. & Meyer, C. A. (1991). What Makes a Portfolio Portfolio? V: Educational Leadership 48 (5), 60–63.

Sentočnik, S. (1999). Portfolio, instrument za procesno vrednotenje učenčevega in učiteljevega dela. V: Vzgoja in izobraževanje, XXX 3/1999, 15–22.

Sentočnik, S. (1999). Pomen refleksije za kakovostno edukacijo. V: Vzgoja in izobraževanje, XXX, 5/1999, 40–43.

Sentočnik, S. (2004). Portfolio kot alternativna oblika vrednotenja učenčevega napredka – možnosti njegove uporabe v slovenskih šolah. V: Sodobna pedagogika, 1, 1, 70–91.

Sentočnik, S. (2006). Portfolio – podpora profesionalnega dela multiplikatorjev. V: Vzgoja in izobraževanje, letnik 37, 2006, št. 5, str. 26–30.

Sentočnik, S. (2006). Portfolio spodbujevalca sprememb. V: Sentočnik, S., Schollaert, R., Jones, J., Coffey, S., Bizjak, C., Rupnik Vec, T. et al., Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidiki. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 119–132.

Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. V: Journal of Teacher Education, 40, 2–9.

Valencia, S. (1990). A Portfolio Approach to Classroom Reading Assessment: The Whys, Whats, and Hows. V: The Reading Teacher, 1, 338–340.

## Delavnica: **Graditev portfolia projekta**

### **Cvetka Bizjak**

Portfolio je instrument, ki ga uporabljamo za dokumentiranje procesa strokovnega razvoja pedagoškega delavca. Graditev portfolia vključuje tri temeljne dejavnosti: zastavljanje ciljev strokovnega razvoja, zbiranje gradiva, ki dokazuje doseganje ciljev in učenje s poudarkom na refleksiji svoje prakse. Graditev portfolia torej pomeni načrtno, organizirano dokumentiranje posameznikovih dosežkov in njegove strokovne rasti.

Temeljne značilnosti kakovostnega portfolia so:

- usmerjenost k doseganju zastavljenih ciljev,
  - izvirnost,
  - refleksivnost.
1. Usmerjenost k doseganju zastavljenih ciljev: Portfolio začnemo graditi tako, da najprej določimo referenčni okvir strokovnega razvoja. To je lahko razvoj posamezne kompetence, doseganje želenih ciljev; referenčni okvir lahko predstavljajo tudi vsebina in cilji nekega projekta ali odgovor na zastavljeno raziskovalno vprašanje.
  2. Portfolio je vedno izviren, saj ga oblikuje vsak učitelj po svoje. Vanj vnaša dokumente, ki jih je sam pripravil in izbral. Vsak dokument je opremljen z refleksijo, ki je plod njegovega razmišljanja.
  3. Portfolio je tudi refleksiven dokument. Vsako gradivo v njem mora biti opremljeno z refleksivnim zapisom. Prava vrednost portfolia namreč ni v tem, da imamo na enem mestu zbrane različne dokumente. Njegovo bistvo ni njegova forma, temveč proces refleksivnega učenja, v katerega snovalec portfolia vstopa, ko zbira, izbira, vrednoti in predstavlja gradiva o svojem delu (Sentočnik, 2006).

V praksi sta se uveljavili dve vrsti portfolia: delovni in predstavitveni. Delovni portfolio vključuje kompletno zbirko gradiv; lahko tudi nedokončane projekte. Nastaja sproti. Predstavitveni portfolio pa sestoji iz skrbno izbranih, jasno strukturiranih in organiziranih zbirk primerov in dokazov, ki so pripravljene tako, da jih lahko delimo z drugimi. Dokumenti morajo dokazovati napredek v strokovnem razvoju in doseganje standardov kakovosti.

V graditev portfolia so vključeni trije temeljni procesi:

1. Definiranje referenčnega okvira oblikovanja portfolia. Referenčni okvir predstavljajo cilji strokovnega razvoja, ki jih določi učitelj. V primeru portfolia projekta so to osebni cilji učitelja, ki si jih zastavi v okviru projekta. Izpeljani so iz ciljev projekta.
2. Zbiranje in izbiranje dokazil o prizadevanjih učitelja za doseganje ciljev. To so vsa gradiva, ki nastanejo v okviru projekta.
3. Refleksivno razmišljanje o procesu strokovne rasti. Pomembna gradiva v portfoliu so tudi refleksivni zapisi, povratne informacije kritičnih prijateljev, dnevnik in drugi dokumenti, ki so plod refleksivnega razmišljanja učitelja. Vsak dokument, ki je uvrščen v predstavitveni portfolio mora biti opremljen z mnenjem kritičnega prijatelja in refleksivnim zapisom.

### Cilji:

- spremljanje napredka posameznega člana projektne skupine,
- spodbujanje refleksije,
- izmenjava idej med učitelji,
- praznovanje dosežkov.

**Čas:** ves čas trajanja projekta

### Potek

#### 1. korak: **Določanje osebnih ciljev strokovnega razvoja v okviru projekta**

Ko je skupina oblikovala načrt projekta, si znotraj referenčnega okvira projekta vsak posameznik zastavi svoje osebne cilje strokovnega razvoja. Zapis teh ciljev predstavlja prvi dokument v njegovem osebnem portfoliu.

#### 2. korak: **Zbiranje gradiv – graditev delovnega portfolia**

Vsak član skupine zbira svoja gradiva, ki nastajajo v okviru projekta in pomenijo dokaz, da napreduje pri doseganju zastavljenih ciljev. Izbor dokumentov naj bo rezultat razmišljanja o naslednjih vprašanjih:

- Kako vem, da so moja prizadevanja res usmerjena k doseganju zastavljenih ciljev?
- Kako vem, da strokovno rastem?
- Kako vem, da dosegam postavljanje standarde profesionalnosti?
- Kateri dokazi potrjujejo vse naštet?

Vsak posameznik naj gradiva opremi s kratkimi refleksivnimi zapisi, ki utemeljujejo pomen posameznega dokumenta za njegov strokovni razvoj v skladu z zastavljenimi cilji. Ti zapisi bodo učiteljem pomagali kasneje pri izboru dokumentov za predstavitveni portfolio.

#### 3. korak: **Priprava predstavitvenega portfolia; praznovanje dosežkov projektne skupine**

V primernih časovnih intervalih (npr. dvakrat na leto) naj vodje projektne skupine pripravijo srečanje, na katerem bodo vsi člani skupine predstavili svoje dosežke. Srečanja naj imajo pridih praznovanja dosežkov na projektu. Prav je, da se srečanja udeleži tudi ravnatelj, saj s svojo navzočnostjo sporoča učiteljem, da je njihovo razvojno delo zelo pomembno.

Člani projektne skupine naj dobijo navodilo, da iz svojih delovnih portfoliev izberejo dokumente, ki najbolje odražajo njihov osebni razvoj v okviru projekta v tem obdobju. Za prvo predstavitev je dovolj, da člani izberejo tri do pet ključnih dokumentov. Vsak od izbranih dokumentov mora biti opremljen z mnenjem kritičnega prijatelja in z avtorjevo refleksivno utemeljitvijo izbora:

- Zakaj sem izbral prav ta dokument?
- Kaj dokazuje?
- Kako sem zadovoljen s svojim dosežkom?
- Kaj moram še izboljšati?
- Kaj bom prihodnjič napravil drugače?

Vsak član predstavi svoje dokumente drugim. O vsaki predstavitvi se v skupini pogovorijo. Pri tem upoštevajo kazalnike kakovostnega predstavitvenega portfolia.

### Kazalniki:

- Portfolio je dobro organiziran.
- Izbrani dokumenti se nanašajo na doseganje osebnih ciljev v okviru projekta.
- Izbrani dokumenti so skladni s strokovnimi standardi kakovosti.
- Dokumenti izražajo učiteljev napredek v strokovnem razvoju.
- Utemeljitev izbora posameznih dokumentov so jasne in korektne.
- Posameznik zna uporabljati zaključke iz svojih refleksivnih analiz ter povratne informacije kritičnih prijateljev za svoj strokovni razvoj.



#### 4. korak: **Predstavitev končnih predstavitev portfoliov**

Izvedemo jo ob koncu projekta. Vsak član skupine pripravi predstavitev svojih najpomembnejših dosežkov v okviru projekta. Predstavitev mora biti dokumentirana s predstavitvenim portfoliov.

Poleg osebnih dosežkov naj predstavitev vključuje tudi razmišljanje o naslednjih vprašanjih:

- Kako ste dosegli vaše cilje?
- Katere cilje si boste zastavili vnaprej?
- Kako jih boste dosegli?
- Kako boste še naprej uporabljali portfoliov?

**Gradiva in pripomočki:** /

#### **Viri in priporočena literatura**

Campbell, M. D., Melenzyer, J. B., Nettles, H. D., Wyman, M. R. (2000). *Portfolio and Performance Assessment in Teacher Education*. Boston: Allyn and Bacon.

Sentočnik, S. (1999). Pomen refleksije za kakovostno edukacijo. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 5. str. 40–43.

Sentočnik, S. (2006). Portfolijo – podpora profesionalnega dela multiplikatorjev. *Vzgoja in izobraževanje* št. 5, str. 26–30.

Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Bizjak, C., Krištof, Z., Kalin, J. (2007). *Izzivi mentorstva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

## Delavnica: Oblikovanje sklepnega poročila

Tanja Rupnik Vec

Sklepni del raziskovanja lastne stvarnosti predstavlja oblikovanje končnega poročila. Smiselno je, da učitelj oblikuje dokument, v katerem sistematično zaobseže celoten proces, od opredelitve problema do sklepov, oblikovanih na temelju rezultatov posameznih uporabljenih metod. V tem procesu svojo izkušnjo sistematizira, hkrati pa napravi razvidno tudi drugim.

### Cilj

V tej dejavnosti učitelji:

- ubesedijo in sistematično zapišejo spoznanja, ki so jih pridobili v procesu sistematičnega raziskovanja svojega dela.

**Čas:** časa ni mogoče vnaprej predvideti

### Potek

1. korak: Učitelj oblikuje poročilo o akcijski raziskavi, ki lahko ima tole strukturo:<sup>7</sup>

1. Opredelitev problema oz. raziskovalno vprašanje

- a) Kaj sem v svoji akcijski raziskavi želel/a ugotoviti? Kateri problem sem želel/a podrobneje raziskati oz. katero situacijo sem želel/a bolje razumeti? Na katero vprašanje sem iskal/a odgovor? ali
- b) Katero spremembo sem želel/a doseči? Kaj naj bi bilo drugače kot prej, kako bi se to »videlo«?

2. Hipoteze (diagnostične ali akcijske)

- Diagnostične H: moje predpostavke o tem, kaj je vzrok problemu, ki sem ga raziskoval (moji začasni odgovori na vprašanja 'zakaj se problem pojavlja in kaj ga vzdržuje?' → te, ki sem jih uporabil, ko sem snoval raziskovalni instrument)
- Akcijske H: moje predpostavke, o tem s kašno akcijo (dejavnosti, ravnanja, sprememba) bi lahko vplival na reševanje problema.

3. Strategija raziskovanja oz. reševanja problema

- Kako sem raziskoval (procedura, metodologija)?
- a) Katere aktivnosti/spremembe sem vnesel v svoje delo, da bi rešil problem (kaj točno, kdaj, kolikokrat) in b) Kako sem meril učinke/spremembo (metodologija) in kaj so bili kriteriji učinkovitosti (kazalci želenega stanja)?

4. Ugotovitve.

- Kaj sem se novega naučil o problemu?
- V kolikšni meri sem že uspel uresničiti želeno stanje (kazalniki!)? Kaj sem se naučil? Kateri podatki potrjujejo veljavnost mojih spoznanj? Kaj v tem procesu je bilo zame najpomembnejše spoznanje? Itd.

5. Načrt za naprej.

- Kako bo učenje v tem procesu vplivalo na moje delo v razredu?
- Kaj bo moj naslednji korak?
- Potencialno novo raziskovalno vprašanje:

2. korak: Ubeseđena poročila učitelji medsebojno izmenjajo z namenom kritičnega branja in kritičnega prijateljevanja, torej izmenjave, v kateri se vzajemno opozorijo na potencialne nejasnosti v zapisu, možnosti izboljšanja postopka samega (npr. sugestije za spremembe v naslednjih ciklih raziskovanja) itd.

<sup>7</sup> Pod vsako alineo sta dve točki: prva a) se nanaša na tip raziskave, v kateri so bili učitelji usmerjeni v raziskovanje problema (poglobljanje razumevanja problema), druga b) pa na tip raziskave, ki se je začela z akcijo in so bila raziskovalna prizadevanja usmerjena na merjenje učinkov akcije. Učitelji, ki so v svojem procesu prešli obe fazi, temu ustrezno prilagodijo strukturo poročila.

**Gradiva in pripomočki:** ni posebnih gradiv in pripomočkov

**Viri in literatura**

Carro Bruce, C. (2000). Action Research. Facilitator's Handbook. Wichita Falls, Texas: National Staff Development Council.

Frost, D. in sod. (2000). Teacher-Led School Improvement. London in New Yor: Routledge/Falmer, Taylor&Francis Group.



## Ohranjanje novosti

### Delavnica: Ohranjanje novosti

#### Cvetka Bizjak

Ko projektna skupina konča delo, se pogosto zgodi, da sprememba, ki jo je razvila, postopoma ugasne in učitelji se počasi povrnejo v staro rutino. Če je delo na projektu globoko poseglo v stališča, vrednote, prepričanja učiteljev in v temelju spremenilo njihove osebne teorije in s tem kulturo šolske zbornice, je manj verjetno, da se bo to zgodilo. Če pa je sprememba dosegla samo vrhnje plasti učiteljeve profesionalnosti, je tak razplet zelo verjeten. Poleg skrbi za kakovostno globoko spremembo pa na ohranjanje le-te lahko vplivamo še drugače. Zelo pomembno je, da sprememba postane del sistema delovanja posamezne šole, da vstopi tudi v šolske dokumente, v LDN itd. Učitelji, ki so uvedli spremembo, lahko skrbijo za širjenje le-te med druge učitelje in na druge šole. Pri obojem sta zelo pomembna podpora in tudi aktivno sodelovanje ravnatelja.

#### Cilja:

- prepoznavanje dejavnikov, ki vplivajo na ohranjanje novosti v šolski praksi,
- priprava osnutka načrta ohranjanja novosti v delovanju posamezne šole.

Čas: 90 minut

#### Potek

Delo poteka v razvojnih timih posameznih šol. Vsak razvojni tim ima pred seboj en plakatni papir in en papir (velikost A3), vsak član pa ima flomaster – vsi v skupini imajo flomastre enake barve.

**Uvod:** Pogosto se zgodi, da učitelji v okviru nekega projekta razvijejo zanimive in uporabne novosti, ko pa se projekt konča, te novosti utonejo v pozabo; učitelji se vrnejo nazaj na ustaljeno prakso. V takem primeru je ves njihov vložen trud zaman. Zato za vsako razvojno skupino predstavlja poseben izziv vprašanje, kako doseči, da se to ne bo zgodilo.

Namen današnje delavnice je, da razvojni timi oblikujete strategije, s katerimi boste zagotovili, da vaše delo in trud vaših kolegov ne bosta utonila v pozabo.

Da boste pri vašem razmišljanju čim bolj ustvarjali, si bomo pomagali z analogijami iz narave.

1. korak (15 minut): »Predstavljajte si bujno rastoč gozd. Pred sedemdesetimi leti je bila tam goščava z robidami in skalovjem. Potem je prišel človek in površino pogozdil. Prva tri leta se je še vračal na ta prostor in skrbel za mlada drevesca, potem pa je odšel. Mladi gozd ga ni več potreboval. Drevesa so rasla sama od sebe – brez človekove pomoči. Danes so tam visoka drevesa in bujno rastje, ki daje hrano in zatočišče množici živali. Vse imajo korist od njega in živijo od »rezultatov njegovega dela«. Tudi ljudje v njem nabirajo gobe, borovnice itd.« Razmislite, kateri procesi omogočajo, da se življenje v gozdu ohranja, da vsako pomlad znova ozeleni, da vsako leto znova v njem zrastejo plodovi za množico živali in za ljudi, kljub temu da nihče »od zunaj« ne skrbi več zanj. Lahko razmišljate tudi drugače: v kakšnem primeru bi življenje v gozdu začelo

odmirati, kateri procesi se morajo prekiniti, da bo ta bujno rastoči gozd začel propadati in se spet preoblikoval v robidovje in pusto skalovje.

V nadaljevanju boste aktivnost opravljali stoje. Prosim, če vstanete in se razporedite okrog mize s plakatnim papirjem. Vsak naj vzame svoj flomaster – vsi člani skupine naj uporabijo flomastre iste barve. Člani skupine na papir zapisujte vsako idejo, ki se je spomnite. Hkrati spremljajte tudi zapise drugih, ker jih lahko dopolnjujete, komentirate (samo pisno). Ne smete se pogovarjati! Delo mora potekati molče.

2. korak (10 minut): Vsak naj prebere vse, kar je na zapisano listu. Če je potrebno, se pogovorite o morebitnih nejasnostih v zapisih.

Sedaj lahko sedete. Z mislimi se vrnite nazaj k vašim projektom. Razmislite, kaj je v njih tako dragocenega, da je vredno ohraniti kot stalnico v praksi vaše šole. Na papir (A3) zapišite vsaj tri dosežke, ki jih je vredno ohraniti.

3. korak (20 minut): »Gozd je metafora za vašo šolsko zbornico, ki se je v letih vključenosti v projekt razvila v učečo se organizacijo. V njej so zrasli plodovi v obliki novosti, ki so jih razvile posamezne projektne skupine in posamezni učitelji.«

Vsaka skupina naj si priskrbi nove flomastre – druge barve. Zamenjajte jih z drugo skupino (cela skupina zopet uporablja flomastre iste barve). V nadaljevanju naj skupina za vsak proces ohranjanja gozda, ki ste ga napisali na list v prvem delu delavnice, poišče ustrezno analogijo za proces, ki se mora vzpostaviti na šoli, da se bodo v vaši šolski zbornici ohranile novosti, ki ste jih razvili v projektu. Proces v gozdu naj vam služijo kot metafore za procese v šoli.

4. korak (15 minut): Iz množice vaših idej izberite uporabne in oblikujte osnutek načrta ohranjanja novosti na vaši šoli (priloga 39) S katerimi dejavnostmi boste ohranili dragocene novosti iz projekta? Osnutek načrta predstavite na papirju A3.

5. korak (30 minut): Predstavitev načrtov, izmenjava idej med skupinami

### **Gradiva in pripomočki**

- priloga 39
- plakatni papir
- papir – A3
- flomastri: kompleti dveh različnih barv – za vsakega člana skupine po dva flomastra (različnih barv); vsa skupina flomastri iste barve
- magnetna tabla
- magneti

### **Viri in priporočena literatura**

Sentočnik, S. in drugi. (2006). Vpeljevanje sprememb v šole. Ljubljana: ZRSŠ.

## **VAJE/AKTIVNOSTI**

**Brigita Žarkovič Adlešič**

Za preizkušanje drugačnih prijemov je treba najprej ustvariti varno okolje, ki posamezniku daje podporo celotne skupine. Obstaja veliko različnih iger in vaj, s pomočjo katerih udeleženci bolje spoznavajo drug drugega, se naključno razdelijo v skupine ali pare, se naučijo sodelovanja z drugimi, razvijajo skupinsko identiteto, obnovijo energijo in ustvarijo varne možnosti za učenje in izražanje čustev. Vaje so prirejene po knjigi Razrednik v osnovni in srednji šoli (Pušnik, Žarkovič, Bizjak, 2002).

S pomočjo različnih aktivnosti moderator udeležencem pomaga, da:

- spoznavajo svoje vedenje in vpliv, ki ga ima njihovo vedenje na druge,
- izkusijo različne oblike komunikacije,
- izražajo čustva in se učijo ustrezno reagirati na čustva drugih,
- se soočajo s konflikti in odločitvami,
- opazujejo, prepoznavajo in spreminjajo svoje vzorce in pravila obnašanja, kadar je to potrebno.

Vaje, ki jih lahko izvajamo s skupino, bi glede na namen, ki ga z njimi dosežemo, lahko razdelili v naslednje skupine:

1. lomilci ledu,
2. vaje za oblikovanje skupin,
3. vaje za razvijanje sodelovanja,
4. polnilci baterij.

### **1 Lomilci ledu**

S pomočjo teh vaj omogočimo udeležencem, da varno spregovorijo drug z drugim. Ko dopolnijo nedokončane stavke in v paru spregovorijo o svojih odgovorih, pozabijo, da jim je bilo še pred desetimi minutami težko spregovoriti z nekom, s katerim po njihovem mnenju nimajo veliko skupnega.

## VAJA: Rušilci pregrad

**Cilj:** spoznati drug drugega

**Čas:** 10 minut

### Potek

Vsak zase izpolnijo nedokončane stavke. V parih se pogovorijo o svojih odgovorih s poudarkom na stvareh, ki so se jim zdele zanimive in so jih presenetile.

Dokončaj stavke!

1. Moje tri najljubše jedi so.....
2. Med počitnicami rad/a .....
3. Včasih si želim, da bi (imel/a, storil/a) .....
4. Nekaj, česar nikoli ne bi rad počel/a je .....
5. Ni mi težko .....
6. Težko mi je .....
7. Znajdem se v težavah, ko .....
8. Vesel/a sem, ko.....
9. Razjezim se, ko.....
10. S svojimi prijatelji/cami .....
11. Najbolj me skrbi.....
12. Dobro znam.....
13. Rad/a bi se naučil/a delati.....
14. Moje najljubše počitnice so ..... ker.....
15. Svet bi bil lepši, če .....
16. Moja najljubša glasba je.....
17. Nekoč sem bil/a potr/a, ko .....
18. Kadar mislim na prihodnost.....
19. Oseba, ki jo zelo občudujem, je .....
20. Če bi imel/a prost dan, bi .....



**Razmislite in se pogovorite:**

- Na katera vprašanja je bilo najteže/najlažje odgovoriti?
- Kaj te je presenetilo, ko si poslušal/a odgovore drugih?

**Gradiva in pripomočki**

- list z nedokončanimi stavki
- pisala

## VAJA: ‚Kaj dogaja‘

### Cilja:

- Omogočiti udeležencem, da se sprostijo.
- Razvijanje pozitivnega ozračja v skupini.

**Čas:** 10 minut

### Potek

Skupina stoji v krogu z obrazi proti sredini. Določite nekoga, ki začne s pantomimo ponazarjati kako aktivnost. Na primer: umivanje rok.

Udeleženec na njegovi desni ga vpraša: »KAJ DOGAJA?« Odgovor, ki sledi, ne sme biti pravilen, ampak izmišljen, na primer: »Igram kitaro.« Medtem ves čas ponazarja umivanje rok. Ko sliši odgovor na svoje vprašanje, mora takoj začeti s ponazarjanjem igranja kitare. Na vprašanje svojega desnega soseda pa mora spet odgovoriti z izmišljenim stavkom. »Skačem čez kolebnico.« To je navodilo za naslednjega udeleženca.

Nadaljujemo toliko časa, da se zvrstijo vsi udeleženci. Ves čas morajo vsi člani izvajati pantomimo po navodilih svojega predhodnika.

### Razmislite in se pogovorite:

- Kako si se počutil/a med aktivnostjo?
- Kaj si izvedel/a o drugih v skupini?

**Gradiva in pripomočki:** /

## **VAJA: Kaj se skriva v imenu?**

### **Cilja:**

- omogočiti udeležencem, da izvedo nekaj drug o drugem.
- poiskati skupne interese in začeti z oblikovanjem skupine.

**Čas:** 10 minut

### **Potek**

Vsak udeleženec dobi listič, na katerega s tiskanimi črkami navpično napiše svoje ime. Črke svojega imena potem uporabi kot sestavni del besed, ki jih napiše vodoravno in predstavljajo del informacij iz njegovega življenja. Na primer stvari, ki jih rad počne, ljudi, ki jih ima rad, hobije itd.

Primer: ANDREJA                      PRIJATELJSTVO  
   SANJARJENJE  
   DOM  
   TRAVNIK  
   PETJE  
MORJE  
   AFRIKA

Po nekaj minutah, ki jih imajo na voljo za izpolnjevanje lističa s svojim imenom, naključno oblikujete pare. V paru udeleženci drug drugemu predstavijo gesla, ki so jih uporabili pri dopolnjevanju svojega imena, in povedo, kaj se skriva za temi besedami. Dva para se združita in povesta vsak nekaj informacij o svojem partnerju. Če je skupina majhna, lahko poteka predstavljanje pred vso skupino, drugače pa v skupinah, ki imajo 4 do 6 udeležencev.

### **Razmislite in se pogovorite:**

- Kaj te je presenetilo, ko si poslušal poročanja ostalih v skupini?
- Na kakšne težave si naletel pri izpolnjevanju lističa?

### **Gradiva in pripomočki**

- mali lističi
- pisala

## VAJA: Vrtiljak imen

### Cilja

Udeležencem omogočiti, da:

- govorijo in poslušajo,
- gradijo pozitivno klimo.

**Čas:** odvisno od števila udeležencev, 1 minuto na udeleženca

### Potek

Stole razporedite v dva koncentrična kroga, tako da sta po dva stola v sosednjih krogih obrnjena drug proti drugemu. Notranji krog stolov je usmerjen navzven in zunanji krog proti sredini. Udeleženci se tako usedejo na stole, da si po dva sedita nasproti.

Na velik plakat, ki ga obesite na vidno mesto, napišete naslednje nedokončane stavke:

**Ime mi je ...**

Dobil sem ga ... Dal/a mi ga je

Kličejo me ... (vzdevek, ljubkovalno ime)

Če bi si sam lahko izbral ime, bi se imenoval/a ...

Udeleženci imajo na voljo dve minuti, da se o svojem imenu pogovorijo v paru. Po eni minuti se vlogi pripovedovalca in poslušalca zamenjata. Na vaš znak se po dveh minutah oba kroga presedeta za en stol v desno. Udeleženci začnejo pogovor z novim sogovornikom. Znak za premik je lahko plosk, glasba, ki jo po dveh minutah ustavite, luči, ki jih prižigate in ugašate ...

### Razmislite in se pogovorite:

- Kaj zanimivega si izvedel/a o svojem kolegih?
- Kako si se med vajo počutil/a?

### Gradiva in pripomočki

- plakat z nedokončanimi stavki

## 2 Vaje za oblikovanje skupin

S pomočjo teh aktivnosti oblikujete pare, trojice, četvorke ali večje skupine. Naključen izbor članov skupine s pomočjo igre se zdi udeležencem pravičen in sprejemljiv.

Za oblikovanje parov lahko uporabite različne aktivnosti:

- Udeleženci se postavijo v vrsto glede na mesece rojstva, začetnice imena (po abecedi), višini – nato določite pare.
- Razdelite karte, ki imajo pare (npr. Črni Peter). Pripadajoči pari na kartah so ključ za oblikovanje dvojic. Ali pa uporabimo stare razglednice, ki jih razrežemo na pol ...
- Udeleženci naj poiščejo nekoga, ki ima enako barvo oči, obleke, las, čevljev ...
- Razrežite vrvico na koščke različnih dolžin, tako da sta po dve enako dolgi, dvojica, ki sodi skupaj, se mora poiskati, tako da primerjajo dolžine svojih vrvic.
- Štejte po ena, tako da vsak dobi zaporedno številko. Navodilo: Poišči osebo, katere število, prišteto k tvojemu, da število, ki znaša za eno več, kot je največje število v skupini.
- Poišči nekoga v skupini, s katerim še nisi sodeloval.
- Poišči nekoga, s katerim se lahko brez besed sporazumeš o sodelovanju.

Za oblikovanje trojic ali četvork/manjših skupin lahko uporabite:

- večino aktivnosti, naštetih v zgornji kategoriji;
- razdelite lističe z geometrijskimi liki (krogi, trikotniki, kvadrati), po katerih se morajo oblikovati skupine – liki so lahko v treh ali štirih različnih barvah, kar služi kot nov ključ za oblikovanje skupin v naslednji aktivnosti;
- pripravite stare razglednice, razrezane na toliko delov, kolikor naj bo članov skupine;
- udeleženci naj se gibljejo po prostoru, in ko vodja zakliče število, se morajo najbližji čim prej prijeti za roke in oblikovati skupino, ki ima toliko članov, kot je bilo izrečeno število;
- poimenujte udeležence s sestavinami za zeleno solato: kis, olje sol, poper, zelena solata. Navodila – sestavite solate z vsemi sestavinami. Tako lahko naredite s katerim koli receptom;
- razdelite listke z naslovi pesmi, filmov, likov, knjig, igralcev (npr. Brundarija);
- udeleženci po vrstnem redu vsak posebej glasno izgovorijo zaporedno številko (npr. od 1 do 5). Združijo se enice skupaj, dvojke skupaj, trojke ... dobimo pet skupin.

## VAJA: Brundarija

### Cilja:

- ustvarjanje skupinske identitete,
- delitev v skupine.

**Čas:** 10 minut

### Potek

S pomočjo te igre lahko razdelite skupino v manjše podskupine. Izberete toliko znanih pesmi, kolikor skupin potrebujete. Napišite njihove naslove na lističe in jih razdelite udeležencem. Udeleženci se gibljejo po prostoru in lahko svojo pesem predstavijo samo z brundanjem melodije. Ne smejo govoriti ali kako drugače razkriti naslov svoje pesmi; njihova naloga je, da poiščejo druge člane skupine, ki brundajo enako melodijo in oblikujejo skupino, ki ji pripadajo glede na naslov na lističu.

Na koncu se vsaka skupina predstavi drugim tako, da zapoje eno kitico pesmi.

### Gradiva in pripomočki

- lističi z naslovi pesmi

## VAJA: Šest prijateljev

### Cilj:

- Načrtno oblikovanje skupin.

**Čas:** 45 minut

### Potek

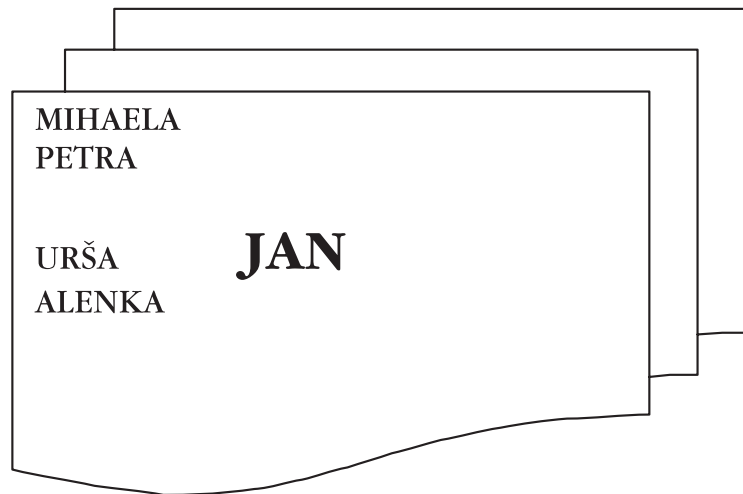
Predstavite udeležencem delo v skupinah in začnite pogovor o tem, kako se počutijo, ko so del različnih skupin: družine, kolektiva, športnega kluba, prijateljev, ... za uvodno motivacijo lahko uporabite vprašanja, kot so:

- Zakaj se ljudje vključujejo v različne skupine?
- Ali ste tudi vi člani kakšne skupine?
- Zakaj ljudje živijo in delajo v majhnih skupinah?

Povejte udeležencem, da bodo imeli tudi oni možnost postati člani majhnih skupin v katerih bodo skupaj delali nekaj časa. Skupine bodo vnaprej določene, vendar bodo lahko sami delno vplivali na njihovo sestavo. Vsak član bo imel v skupini vsaj enega prijatelja po svoji izbiri.

Sedem korakov za oblikovanje skupin

1. Vsak udeleženec dobi kartico, na katero v sredino napiše svoje ime.
2. Ob robu napiše šest imen udeležencev, s katerimi želi biti v skupini.



3. Moderator na podlagi lističev s predlogi oblikuje skupine. Skupine naj štejejo po pet ali šest članov. Če boste imeli pet skupin, je treba najprej izbrati pet udeležencev, ki so primerni za vodje skupin in ki predstavljajo ostalim pozitivni vzor. Njihove kartice položite predse na tla ali na mizo.
4. Sedaj izberite kartice petih članov, katerih vedenje je večkrat izstopajoče ali moteče. Položite jih poleg kartic petih izbranih vodij.
5. Vsaki skupini dodajte še štiri kartice (ali več - odvisno od števila udeležencev v skupini). Pri izboru upoštevajte pravilo, da vsaka dodana kartica vsebuje vsaj eno ime, ki ga je predlagal nekdo, ki je že v skupini.
6. Preglejte skupine in uravnotežite razmerje glede na spol udeležencev in razporeditev zadržanih in introvertiranih udeležencev.
7. Ponovno preverite, ali ima v skupini vsak udeleženec še vedno vsaj eno kartico predlaganega člana po lastni izbiri.

Skupina se sestavi:

Ko se moderator odloči, kako bodo sestavljene skupine, pripravi pet slik iz koledarja ali pet različnih razglednic, ki jih razreže na toliko koščkov, kolikor je članov v posamezni skupini. Lahko tudi uporabi pesem, ki ima toliko vrstic, kolikor članov želi v skupini in toliko kitic, kolikor je skupin. Na hrbtno stran napiše imena udeležencev in jim jih razdeli. Ti morajo s pomočjo svojega koščka sestavljanke poiskati druge člane v skupini in sestaviti sliko ali pesem. Tako se oblikujejo majhne skupine, v katerih udeleženci sodelujejo daljše obdobje pri doseganju skupnega cilja. Na podlagi svoje slike ali kitice pesmi lahko tudi oblikujejo ime skupine, ki ji pripadajo.

### **Gradiva in pripomočki**

- kartice ali trdni lističi
- slike iz koledarja ali razglednice ali pesmi
- škarje



### 3 Vaje za razvijanje sodelovanja

Te aktivnosti razvijajo sodelovanje in spodbujajo člane skupine k reševanju skupnih nalog. Ljudje funkcioniramo bolje, če smo člani skupine, ki je med seboj dobro povezana. Tudi rezultati dela take skupine so boljši kot pri skupini, v kateri se člani ne počutijo sprejete in povezane z drugimi.

#### VAJA: Imenujemo se

##### Cilja:

- spodbujanje pripadnosti skupini,
- razvijanje skupinske identitete.

**Čas:** 15 minut za dogovor o imenu; 5 minut na skupino za predstavitev s pantomimo

##### Potek

Udeležence naključno razdelite v skupine. Vsaka skupina dobi prazen list papirja. Naloga vsake skupine je, da si izmisli svoje ime. Vsak član napiše na list papirja predlog, ga prepogne in ga poda v desno. Naslednji član postopek ponovi. List mora potovati dva kroga. Če je v skupini pet članov, dobite tako deset predlogov. Skupina pregleda predloge in se s soglasjem dogovori za ime.

Ime, ki si ga skupina izbere, predstavi drugim s pantomimo. Pri predstavitvi morajo sodelovati vsi člani skupine.

##### Razmislite in se pogovorite:

- Kako ste se počutili pri dogovarjanju o imenu skupine?
- Ali se v skupini sedaj počutite drugače kot na začetku?

##### Gradiva in pripomočki

- papir A4
- pisala

## VAJA: Abecedna brv

### Cilja:

- izgrajevanje pripadnosti skupini,
- sodelovanje med posamezniki.

Čas: 10 do 15 minut

### Potek

Na tla nalepimo barvni lepilni trak ali izolirni trak v dveh vzporednih ravnih črtah. Med njima naj bo približno 40 cm razmika. Udeleženci se postavijo drug poleg drugega v ravno vrsto. Stojijo na ozki brvi, ki vodi čez globok prepad.

Naloga udeležencev je, da preživijo na brvi in se rešijo prepada. Edini način, da varno pridejo spet na trdna tla, je, da se postavijo v vrsto po abecedi glede na začetno črko svojega imena. Pri tem ne smejo stopiti z brvi (čez črto), saj to pomeni korak v prepad. Pri urejanju vrste se lahko sporazumevajo brez besed, sodelujejo, si pomagajo pri prestopanju, vendar ne smejo stopiti čez črto ali spregovoriti.

### Razmislite in se pogovorite:

- Kako je skupina sodelovala?
- Kakšne strategije ste uporabili, da bi se dosegli cilj?
- Kaj je spodbujalo/zaviralo sodelovanje v skupini?
- Kaj je bilo najtežje?

### Ideje:

Kot ključ za postavljanje v vrsto lahko uporabimo tudi druge kriterije, na primer priimek, višino, barvo las ali kategorijo, ki je ostali člani ne poznajo: ime ulice, kjer stanujejo ...

### Gradiva in pripomočki

- barvni lepilni trak ali izolirni trak

## VAJA: Lomljeni kvadrati

Primer vaje za prikaz razsežnosti sodelovalnega učenja in različnih načinov vedenja, ki se pojavljajo, kadar morajo člani skupine skupaj reševati problem.

### Cilja:

- vzpostavljanje sodelovanja med člani skupin,
- reševanje problema.

**Čas:** 45 minut (5 minut delitev v skupine in navodila, 20 minut aktivnost, 10 minut poročanje opazovalcev, 10 minut skupna diskusija)

### Potek

Udeležence naključno razdelite v skupine, ki štejejo po šest članov. Eden med njimi bo prevzel vlogo opazovalca in si pri opazovanju pomagal z navodili za opazovanje. Ostalih pet dobi kuverte, ki vsebujejo koščke razrezanih kvadratov. Lahko tudi iz pomešanih koščkov vsak naključno izbere tri. Naloga skupine je sestaviti pet kvadratov enake velikosti. Pravila, ki jih morajo upoštevati, najprej razložite ustno, da se ognete nespornostim. Pomembno je, da so vsem v skupini jasna in da ne prihaja do kršenja zaradi nerazumevanja. Delo mora potekati brez besed.

Pravila, ki jih morajo upoštevati, napišite tudi na velik papir ali tablo.

### Pravila

1. Nihče ne sme med vajo govoriti.
2. Nihče ne sme prositi ali vzeti drugemu del kvadrata ali kakor koli nakazati, da potrebuje del, ki ga ima kdo drug v skupini.
3. Vsak udeleženec lahko, če želi, položi dele na sredino mize ali jih da kateremu od članov, ne sme pa posegati v njegovo delo.

### Navodila za opazovalca

Bodite pozorni na naslednje:

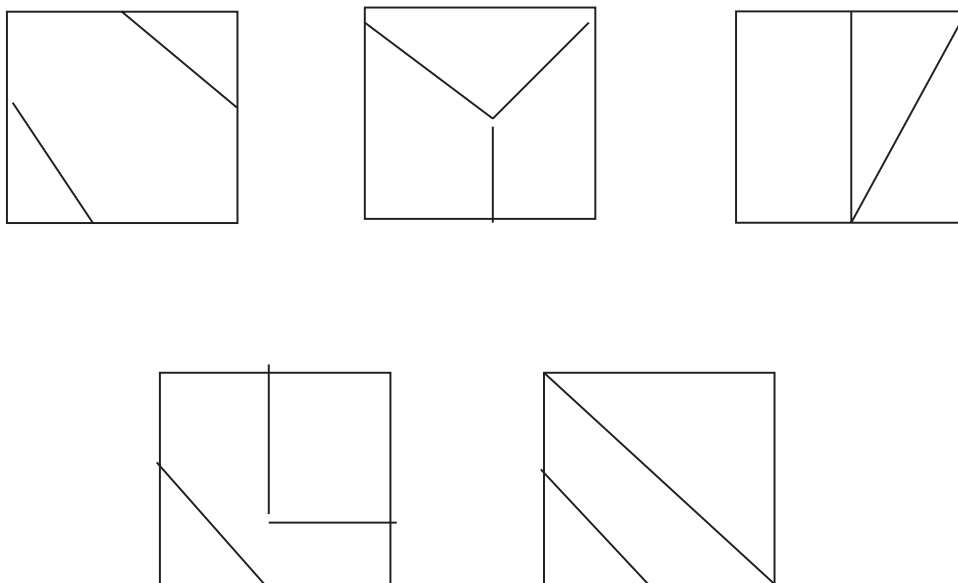
- Ob kakšni priložnosti so bila pravila kršena (govorjenje, sporazumevanje)?
- Kako so člani skupine vzpostavljali stike:
- Z neverbalno komunikacijo, npr. z očesnim stikom,
- kdo je komuniciral najbolj, najmanj,
- kdo ni želel dati svojih koščkov,
- kdo je veliko delil z drugimi,
- kako so drug drugega podpirali.
- Trenutek, ko so člani skupine začeli med seboj sodelovati.
- Učinek, ki ga je imela končana naloga (sestavljenih 5 kvadratov) na skupino

Po preteku predpisanega časa omogočite skupinam, ki niso uspele sestaviti vseh kvadratov, da se sporazumejo o pravilni rešitvi, in povabite opazovalce, da poročajo, kako je potekalo delo v njihovih skupinah.

### Razmislite:

- Kako so doživljali vajo, svojo vlogo in druge v skupini?
- Kaj je spodbujalo ali zaviralo uspeh skupine?
- Kaj so se naučili pri tej aktivnosti?

Ta vaja po navadi tako spodbudi interese in čustva, da je razprava zelo živahna. Predvideti je treba tudi nekaj časa za spontano debato v posameznih skupinah, preden preidete na splošno razpravo.



Slika 8: Lomljeni kvadrati (Brocher, 1972, po Bavelas, 1960)

### Razprava o problemih:

Med razpravo se poskušajte dotakniti tudi problemov, ki so nastajali med potekom aktivnosti. Za ilustracijo navajamo nekaj vprašanj.

- Kako se počutimo, ko eden od članov skupine zadržuje pomemben del za rešitev problema, ne da bi sam videl rešitev?
- Kakšna čustva doživljamo, ko eden izmed članov sestavi kvadrat, četudi nepravilnih dimenzij, in obsedi z zadovoljnim smehljajem?
- Kaj so mislili drugi člani o čustvih zadovoljneža?
- Kako se je ob tem sam počutil?
- Kaj so občutili drugi člani, ko eden v skupini ni takoj razumel možnosti za razrešitev problema?
- Ali bi ga najraje izključili ali mu pomagali?

### Gradiva in pripomočki

- plakat s pravili
- 5 kuvert s koščki petih razrezanih kvadratov (primer zgoraj)

## 4 Polnilci baterij

Ko je motivacija za delo izrazito popustila, vam je na voljo tudi več aktivnosti, ki jih lahko uporabite za obnovitev energije ali prekinitev druge dejavnosti. Te aktivnosti imenujemo polnilci baterij. Koristno je, da jih imate v zalogi za nepredvidljive trenutke, ki se pojavijo, ko:

- skupina že dolgo sedi pri miru,
- udeleženci potrebujejo skupinsko aktivnost,
- tišina postaja moteča,
- nekateri udeleženci zaradi obveznosti predčasno zapustijo delavnico ali pa zamudijo in se nam pridružijo kasneje,
- je ravno čas po malici ali kosilu,
- je nekaj zmotilo aktivnost in se ne morete ponovno osredotočiti na temo.

Na začetku, ko udeleženci še niso vajeni tovrstnega dela, je pomembno izbrati aktivnosti, ki so z njihovega vidika varne. To pomeni, da mora moderator poskrbeti za take oblike dela, ki ne zahtevajo pretiranega fizičnega dotikanja, vstopanja v osebni prostor in razkrivanja osebnih zadev.

Pri izbiranju aktivnosti je dobro upoštevati:

- kako dobro se udeleženci razumejo med seboj,
- kakšno je razpoloženje v skupini,
- prostorske možnosti,
- časovno komponento (začetek, konec),
- poznavanje aktivnosti in svoje dobro počutje.

Pri uporabi polnilcev baterij je treba imeti v mislih, da so v središču pozornosti udeleženci. Vloga moderatorja je, da spodbuja oziroma omogoča nemoten potek aktivnosti.

Navodila naj bodo jasna in natančna, za nazornejšo demonstracijo pa lahko moderator uporabi tabelsko sliko ali prosi enega od udeležencev, da z njegovo pomočjo ponazori potek aktivnosti. Ves čas je treba imeti v mislih cilje aktivnosti.

Polnilci baterij ne smejo postati rutina in avtomatizem. Uporabljati je treba čim bolj različne aktivnosti, ki so primerne za različne situacije (tihe in glasne, za velike in majhne skupine, pare, trojke itd.).

Na koncu si je treba vzeti čas za pogovor, saj je vsako aktivnost treba osmisliti. Brez pogovora – procesiranja bodo udeleženci lahko aktivnosti razumeli zgolj kot izolirane dejavnosti ali igre in ne nekaj, kar je pomembno za potek celotnega procesa učenja.

## VAJA: Dotakni se ...

### Cilj:

- ustvariti pozitivno ozračje in povezati posameznike.

**Čas:** 10 minut

### Potek

Udeleženci se gibljejo po prostoru. Vodja je lahko moderator ali eden od udeležencev. V nekem trenutku vodja izreče stavek: Dotakni se nekoga, ki ima na sebi nekaj zelenega. Udeleženci sledijo navodilom in poskušajo čim hitreje poiskati nekoga, ki ustreza opisu. Po izbruhu energije ponovno sledi faza, ko se morajo mirno gibati po prostoru. Navodila, ki sledijo, se lahko nanašajo na fizični opis, razpoloženje, osebnostne lastnosti, itd. Ideje so prepuščene ustvarjalnosti moderatorja.

Dotakni se nekoga, ki:

- ima rjave lase,
- ima uhane,
- ima verižico,
- ima oblečeno nekaj rdečega,
- je danes dobre volje,
- ima modre oči,
- je dober prijatelj ...

Ko udeleženci igro že poznajo, lahko vsakič kdo izmed njih prevzame vlogo vodje. Aktivnosti naj ne potekajo predolgo ali preveč hrupno.

### Razmislite in se pogovorite:

- Kako si se počutil/a, ko so se drugi dotaknili tebe?
- Ali si gledal/a druge drugače kot po navadi?
- Kako si se počutil/a, ko nisi takoj opazil/a stvari, ki jo je imenoval vodja?

**Gradiva in pripomočki:** /

# **PRILOGE**





## Priloga 1

## STILI MODERIRANJA – vprašalnik

Brigita Žarkovič Adlešič (prirejeno po Training Resources Group, ZDA)

**Navodila:** Preberite vsako od navedenih situacij in ocenite vsakega od možnih odzivov glede na to, kako bi se odzvali, če bi se znašli v podobnem položaju. Ocene se gibljejo od 1 do 5, pri čemer pomeni 5 odziv, ki je najbolj podoben vašemu načinu odzivanja, 3 predstavlja naslednjo možno izbiro in 1 je najmanj verjeten odziv.

1. Začeli ste z razpravo o ključni točki vašega srečanja. Udeleženci izražajo različna stališča in poglede. Naenkrat vas eden od udeležencev strmo pogleda in pravi: *»To je vse zelo zanimivo, vendar mene zanima, kakšen je odgovor. To je zelo pomembno za naše delo in zato želim vedeti, kaj je po vašem mnenju pravi odgovor.«* Vi poznate pravi odgovor, zato:
  - a) vrnete vprašanje skupini z besedami: *»Kaj mislim jaz, trenutno ni pomembno. Poiskati morate svoje rešitve. Naj slišim nekaj vaših mnenj.«*;
  - b) poveste jim pravi odgovor;
  - c) rečete: *»Najprej želim slišati nekaj vaših pogledov, potem pa bom povedal, kaj je po mojem mnenju pravilno.«*
2. Po navadi radi začnete srečanje z ...
  - a) opredelitvijo ciljev, principov in vsebin srečanja, vprašate, ali so se pojavila kakšna vprašanja, in se lotite prve teme;
  - b) vprašanjem udeležencem, kakšna so njihova pričakovanja, in usmerjanjem skupine s pomočjo diskusije, dokler se ne uspejo sporazumeti glede ciljev in vsebin srečanja;
  - c) vprašanjem udeležencem glede njihovih pričakovanj, primerjanjem pričakovanj z vašim programom ter jasno opredelitvijo, kaj se lahko uresniči in kaj ne.
3. Na polovici srečanja udeleženci delajo v skupinah po trije. Opazujete eno od trojk pri delu. Eden od udeležencev preneha, se obrne k vam in reče: *»Prosim, dajte mi povratno informacijo glede tega, kako dobro mi gre pri obvladovanju te spretnosti.«*

Vi:

  - a) osebi daste povratno informacijo tako jasno, natančno in s pripravljenostjo pomagati, kot je to le mogoče;
  - b) vprašate druga dva udeleženca v skupini za povratno informacijo. Če je potrebno, usmerjate proces;
  - c) rečete: *»Mislim, da bi vsi imeli kaj povedati; naj kar jaz začnem, potem pa bi rad slišal še od ostalih dveh v skupini.«*
4. O ciljih in oblikovanju programa usposabljanja na temo »team building« se pogovarjate z naročnikom. Dobro poznate njihov sistem in točno veste, kaj bi bilo najbolj učinkovito v dani situaciji. Stvari se lotite tako, da:
  - a) rečete: *»Oba imava nekaj idej o tem, kakšno naj bi bilo usposabljanje, da bi vam bilo zares v pomoč. Predlagam, da izmenjava poglede in presodiva, ali se lahko zediniva glede ciljev*

*in oblike usposabljanja.*« Vprašate tudi, če bi moral v diskusiji sodelovati še kdo drug s strani naročnika;

- b) jasno predstavite, kakšni bi morali biti cilji in oblika usposabljanja. Poskrbite tudi za ustrezne podlage in podatke, ki so potrebni za doseganje rezultatov, ki jih pričakuje organizacija;
  - c) pomagajte naročniku pri oblikovanju skupine, ki bi se morala udeležiti sestanka. Usmerjate proces do zastavljanja ciljev in oblikovanja programa, potem pa se vzdržite komentarjev, razen če vas neposredno ne pozovejo k sodelovanju.
5. Ko opazite, da eden od udeležencev govori preveč in dominira v diskusiji: in
- a) ga prekinete in jasno povabite k sodelovanju druge udeležence. Poskrbite za to, da dominantnejš v prihodnje ne dobi priložnosti za izpostavljanje večkrat od drugih;
  - b) pustite, da skupina sama reši problem. Pripravljeni ste, da v primeru pobude s strani skupine, usmerjate diskusijo o dinamiki v skupini;
  - c) predstavite udeležencem zakonitosti skupinske dinamike in skupaj z njimi oblikujete pravila, ki bodo omogočila enakopravno vključevanje vsakega od njih.
6. Ste na polovici petdnevnega seminarja. Teoretični prispevek vključite, ko: in
- a) vas skupina naprosi, da pri neki določeni temi strokovno dopolnite njihovo razmišljanje;
  - b) sami odločite, da je pravi trenutek za vključitev teorije, nekega modela ali delčka informacije;
  - c) z udeleženci skupaj ugotovite, da je v nekem trenutku primeren čas za novo informacijo.
7. Udeleženci v majhnih skupinah končujejo nalogo. Neopazno se pomikate od skupine do skupine in opazujete njihovo delo. Opazite, da v eni od skupin udeleženci sicer delajo, vendar bo rezultat po vaši oceni precej plehka analiza. Domnevate, da naloge niso vzeli dovolj resno. Reagirate tako, da:
- a) se tiho premaknete k naslednji skupini, upajoč, da se bo skupina sama popravila čez čas ali pa ji bodo druge skupine vključile samopopravni mehanizem;
  - b) se pridružite skupini in ji jasno toda diplomatsko sporočite, da je njihova analiza šibka in da bo potreben močnejši prispevek. Skupini pomagajte z globljimi, analitičnimi opornimi točkami;
  - c) se na kratko ustavite pri skupini. Omenite, da bi bilo lahko nekaj njihovih rešitev problematičnih, prosite jih za odziv na vaše pripombe, poudarite, da je to zgolj vaš pogled, toda ..., spodbudite jih, da ponovno natančneje preučijo vse možnosti.
8. S celotno skupino delate na nekem problemu, ko opazite, da se skupina nagiba k sprejetju odločitve, ki je po vašem mnenju napačna. Zato:
- a) skupini daste povratno informacijo in ji pri tem sporočite, zakaj imate problem z njihovo odločitvijo. Usmerjate diskusijo in delate skupaj s skupino, da bi prišli do boljše rešitve;
  - b) pozorno opazujete skupinski proces in ste pripravljeni, da se na željo skupine tudi vi vključite;
  - c) izjavite, da se vam zdi na podlagi vaših dosedanjih izkušenj njihova rešitev problematična. Jasno utemeljite osnovo za vaše sklepanje in jim predlagate rešitev, ki je po vašem mnenju boljša.

9. Ste na sredini tridnevnega seminarja. Na začetku popoldneva eden od udeležencev reče: »*Pogovarjali smo se in vsem se zdi, da program današnjega dne ne ustreza našim pričakovanjem. Želeli bi ga spremeniti in si zastaviti drugačne cilje.*« Kot odgovor na to:
- pojasnite svoje razloge za tak program, citirate svoje dosedanje izkušnje in razložite zakaj bodo prav načrtovane aktivnosti pripeljale do najboljših rezultatov. Če se vam zdi potrebno, jim pomagate razumeti širšo perspektivo in osvetlite, kako se diskusija navezuje na prihodnje aktivnosti;
  - jih vprašate, kaj bi želeli delati in zakaj imajo probleme z načrtovano vsebino. Utemeljite svoj program. Usmerjate skupinsko diskusijo, da bi skupaj oblikovali program, s katerim bi se vsi strinjali;
  - sporočite, da boste spremenili popoldanski program. Če vas vprašajo, razložite, zakaj ste vključili program v taki obliki. Vprašate jih, kaj želijo početi, in jim pomagate uresničiti njihove načrte tako, kot se jim zdi najbolj smiselno.
10. Po opazovanju tehničnega prikaza na delavnici, udeleženci z ustrezno opremo vadijo to večino v trojicah. Vsakič je na vrsti eden med njimi. Opazite, da eden od njih izvaja nalogo nepravilno. Zato:
- spodbudite druga dva udeleženca naj komentirata izvajanje njunega kolega. Dodate svoj komentar glede na to, kar sta spregledala;
  - prekinete vajo, izpostavite napako in prikažete pravilen način izvajanja. Spodbudite posameznika in pozovete skupino naj nadaljuje z delom;
  - opazujete skupino in ste pripravljeni na komentar, ko bo za to primeren trenutek oziroma ko vas skupina zaprosi ali se vam zdi za to pravi čas.
11. Voditi morate dvourno srečanje s stotimi udeleženci. Odločite se, da boste:
- napravili predstavitev, ker nimate dovolj časa, imate veliko snovi, ki jo morate predelati, in veste, da ste dober predavatelj. Na začetku zastavite nekaj vprašanj, in če je mogoče odgovore vključite v svojo predstavitev;
  - veliko skupino razdelili na 15 podskupin, zastavite nalogo, povezano z vsebino in vključite poročanje skupin ter s tem omogočite čim večjo stopnjo sodelovanja udeležencev. Nekaj udeležencev na koncu poprosite za povzetek dogajanja in dodate svoj komentar ob koncu delavnice;
  - začeli z uvodnim nagovorom, dodate kratko predavanje, ki vključuje konceptualno gradivo, in poprosite udeležence, da delajo na kratki skupinski nalogi. Poprosite nekaj sodelujočih skupin za poročanje in vgradite njihovo poročanje v vaše zaključno sporočilo.

**ZBIRNA TABELA**

Prosimo, da vpišete svoje rezultate v ustrezne prazne prostore in na koncu seštejete vsoto za vsak stolpec posebej. Stolpec, pri katerem ste dosegli največjo vsoto, opredeljuje vaš prevladujoči stil.

Vprašanje	A	B	C
1.	b. _	c. _	a. _
2.	a. _	c. _	b. _
3.	a. _	c. _	b. _
4.	b. _	a. _	c. _
5.	a. _	c. _	b. _
6.	b. _	c. _	a. _
7.	b. _	c. _	a. _
8.	c. _	a. _	b. _
9.	a. _	b. _	c. _
10.	b. _	a. _	c. _
11.	a. _	c. _	b. _
<b>Skupaj</b>	_____	_____	_____

**Interpretacija rezultatov »stilov moderiranja«**

Moderator mora pri svojem delu poznati in uporabljati različne pristope in metode dela. Stil moderiranja lahko opredelimo kot pristop, ki ga uporabljate pri izvajanju različnih aktivnosti. Stil je tesno povezan z vašimi predpostavkami in pogledi na reševanje problemov in skupinske interakcije, pogledi na učenje odraslih in z vašimi prepričanji v zvezi z vlogo moderatorja, udeleženca, s pogledom na vlogo avtoritete, nadzora ter na motivacijo za učenje. Vsi ti elementi vplivajo na vaše vodenje in moderiranje skupine.

Razumevanje vašega stila moderiranja vam bo pomagalo pri odločanju in izvajanju različnih programov usposabljanja. Vprašalnik stilov je zasnovan tako, da se lahko ob njegovi pomoči naučite več o svojem individualnem stilu in pristopu moderiranja. Prikazani so trije različni stili, ki smo jih poimenovali stil A, B in C.

**Stil A**

Moderatorji in predavatelji, ki pripadajo stilu A, se vidijo v vlogi predmetnega strokovnjaka, vodje učenja, avtoritete, ki je prisotna v določeni situaciji, in v vlogi ravnatelja in evalvatorja. Pri tem pristopu leži vsa odgovornost na strani moderatorja. Moderatorji stila A so nagnjeni k:

- ponujanju odgovorov,
- predavanjem in predstavitev,
- zastavljanju ciljev,
- oblikovanju in načrtovanju vsebin in oblik usposabljanja,
- sprejemanju odločitev,
- posredovanju informacij,
- identificiranju korakov,
- predstavitvi pravilne uporabe,
- evalvaciji in testiranju.

Udeleženci, ki so nagnjeni k temu pristopu, pričakujejo od moderatorja/facilitatorja/predavatelja strukturo, usmeritve in pravilne odgovore. Želijo interakcijo s pohvalo in povratno informacijo s strani moderatorja. Večino prispevka pričakujejo od njega in manj od ostalih udeležencev v procesu.

Stil A je najpogosteje primeren za situacije, v katerih ima informacije samo vodja. To je pogosto pri uvodnih predavanjih in novih delovnih situacijah.

Prednosti:

- lahko v kratkem času predelajo veliko informacij,
- lahko pokrijejo veliko število udeležencev,
- lahko jasno in neposredno predstavijo prave odgovore,
- uporabljajo strokovnost »gurujev«, specialistov za neko vsebinsko področje.

Pomanjkljivosti:

- zaradi velikega obsega vsebin, o katerih lahko govorijo moderatorji, pogosto precenijo količino na ta način pridobljenega znanja,
- odvisnost od strokovnosti predavatelja,
- lahko povzroči zanašanje na moderatorja/predavatelja,
- lahko povzroči obraten učinek in odpor s strani udeležencev,
- premajhna aktivna udeležba udeležencev lahko povzroči premajhno povezanost z vsebino, da bi zagotovili proces učenja.

## Stil B

Moderatorji, ki se nagibajo k stilu B, delajo skupaj z udeleženci na zastavljanju ciljev in oblikovanju strukture srečanja. Od udeležencev pričakujejo, da bodo prispevali svoje znanje in izkušnje pri iskanju ustreznih rešitev in odgovorov na vprašanja. Moderatorji stila B se nagibajo k temu, da:

- poskrbijo za oblikovanje osnovne strukture,
- vključujejo udeležence v zastavljanje in oblikovanje ciljev,
- vključujejo udeležence v sprejemanje odločitev,
- spodbujajo in usmerjajo diskusijo,
- zastavljajo vprašanja,
- nudijo odgovore na vsebinska vprašanja,
- zagotavljajo nekatere odgovore in rešitve,
- poslušajo in spodbujajo udeležence pri iskanju lastnih rešitev,
- pomagajo udeležencem pri načrtovanju uporabe in izvajanju aktivnosti.

Udeleženci pričakujejo, da bo imel moderator stila B bogato znanje o področju, da bo upošteval njihovo znanje in izkušnje ter da bo v dogajanje vključeval tudi udeležence. Pričakujejo, da se bodo učili drug od drugega. Želijo imeti besedo pri oblikovanju vsebin in pri smotrnem posredovanju rezultatov.

Stil B je primeren v številnih situacijah. Posebno takrat, ko ni enega pravega odgovora, in v situacijah, ko so potrebne medosebne in tehnične veščine, ki zahtevajo določeno stopnjo analize, presoje in veščin upravljanja.

Prednosti:

- vključevanje udeležencev v proces zastavljanja ciljev in vsebin, kar lahko poveča koristnost in uporabo pridobljenih znanj,
- moderatorju omogoča posredovanje znanja brez vsiljevanja,
- udeleženci aktivno sodelujejo v celotni izkušnji, kar zagotavlja globlje in trajnejše učenje in predanost/zavezanost,
- udeleženci prevzemajo večji delež odgovornosti za svoja dejanja in so manj odvisni od moderatorja.

**Pomanjkljivosti:**

- poglobljeni nivo sodelovanja med moderatorjem in udeleženci ne dovoljuje velikega števila udeležencev,
- uspeh je pogosto odvisen od veščin skupinskega vodenja moderatorja, ki lahko postanejo celo bolj pomembne od vsebinske strokovnosti,
- zahteva veliko časa.

**Stil C**

Moderatorji stila C vidijo svojo vlogo predvsem kot pospeševalci učenja, načrtovanja in reševanja problemov. Delujejo kot svetovalci ali coachi. Sebe vidijo kot usmerjevalce in pobudnike sredstva za doseg nekega cilja ali celo kot člane skupine. Udeležence vključijo v ocenjevanje potreb in s tem v prevzemanje odgovornosti za svoja dejanja. Pomagajo jim pri sprejemanju ustreznih odločitev.

Moderatorji stila C so nagnjeni k temu, da:

- spodbujajo diskusijo,
- zastavljajo vprašanja,
- predlagajo,
- pomagajo pri iskanju virov,
- nudijo povratno informacijo,
- izmenjujejo opažanja,
- poslušajo,
- se posvetujejo,
- usmerjajo proces iskanja rešitev, ki so primerne za posameznika in skupino.

Udeleženci pričakujejo, da si bodo sami zastavljali cilje, da bodo odvisni le od sebe, da bodo iskali lastne rešitve, se sami odločali in sami evalvirali svoj napredek. Od moderatorja pričakujejo, da bo njihov vir, s katerim se bodo posvetovali, ki jih bo poslušal, usmerjal in jim nudil povratno informacijo.

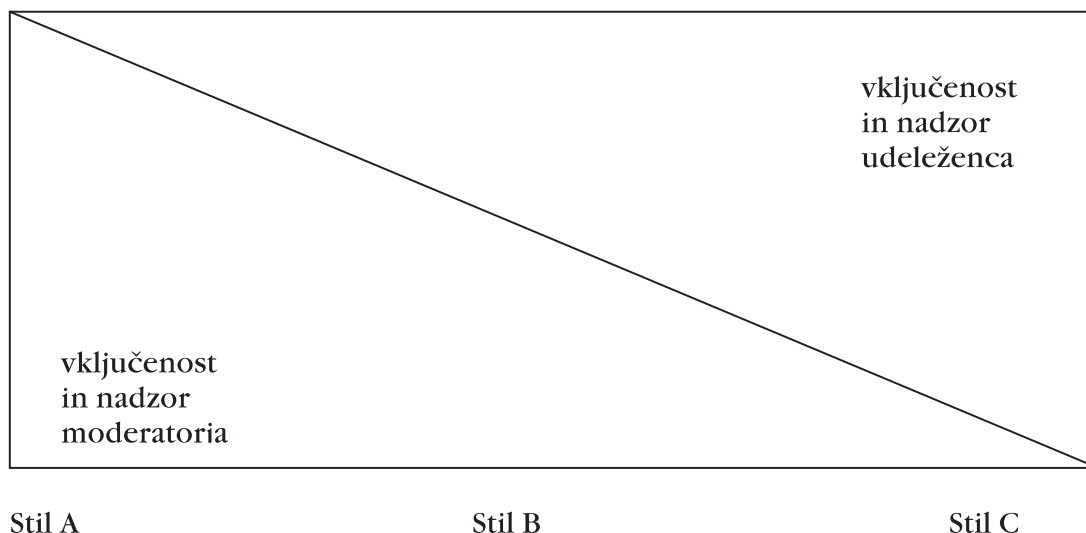
Stil C je primeren za situacije, ko imajo udeleženci veliko znanja in spretnosti in jih želijo razširiti ali uporabiti za delo na drugem področju. Posebno so primerne situacije, ki vključujejo reševanje problemov in strateško načrtovanje. Manj primeren je ta stil, ko imajo udeleženci malo znanja, niso samousmerjevalno naravnani ali predani vsebini, ki jo obravnavajo.

**Prednosti:**

- udeleženci niso odvisni od moderatorja in lahko nekaj časa delajo celo brez njega,
- udeleženci lahko sami zagotovijo primerno prilagajanje in izvajanje v svoji specifični situaciji,
- učenje in predanost sta globoka in trajna,
- pogosto se lahko ustvarjajo pogoji za sinergijo in ustvarjalnost.

**Pomanjkljivosti:**

- zahteva veliko časa,
- udeleženci morda niso dovolj samo usmerjeni, da bi lahko uspeli,
- ne deluje, če udeleženci nimajo določene stopnje spretnosti in znanja,
- udeleženci lahko zaidejo na stranski tir zaradi nujnih problemov in se ne osredotočijo dovolj na problem, ki ga obravnavajo.



*Slika 9: Grafični prikaz stilov moderiranja*

Razliko med tremi pristopi lahko grafično ponazorimo z zgornjo sliko. Na levi strani vidimo visoko stopnjo vključenosti in nadzora s strani moderatorja in nizko stopnjo vključenosti in nadzora udeleženca. Na desni strani je slika obrnjena, saj vključenost v aktivnosti in nadzor nad njimi prevzamejo udeleženci. Stil A bi lahko označili kot v moderatorja usmerjen stil, medtem ko je stil C usmerjen v udeleženca. Stil B vključuje v proces tako moderatorja kot udeleženca, ki s skupnim sodelovanjem dosejata zastavljene cilje.

Vsi trije stili so lahko učinkoviti. Vsak ima prednosti in pomanjkljivosti, pravi ključ pa je stil, ki je najbolj primeren v dani situaciji. Odrasli, ki imajo veliko znanja in spretnosti na nekem področju in ki sami prevzemajo odgovornost za svoje učenje, so samousmerjeni, bodo težko sprejeli moderatorja, ki prinaša avtoriteto in nadzor ter pozna vse »prave« odgovore. Prav to pa bodo udeleženci, ki so negotovi, ki nimajo lastnih izkušenj, od moderatorja pričakovali, zato bi jim stil C vzel pogum in jih prestrašil.

Dobri moderatorji znajo spretno preklapljati med vsemi tremi stili, odvisno od situacije. Previdno uporabljajo stil A in pazijo, da ta pristop ne prevladuje, se udobno počutijo v stilu B in so sposobni s stilom C stopiti na stran in postaviti udeleženca v središče procesa, ko je to potrebno.

**Priloga 2**

**Primerjamo – delovni list**

**Sonja Sentočnik**

**Š O L A**

**T O V A R N A**

**S  
U  
R  
O  
V  
I  
N  
A**

--	--

**P  
R  
O  
C  
E  
S  
I**

--	--

**P  
R  
O  
I  
Z  
V  
O  
D**

--	--

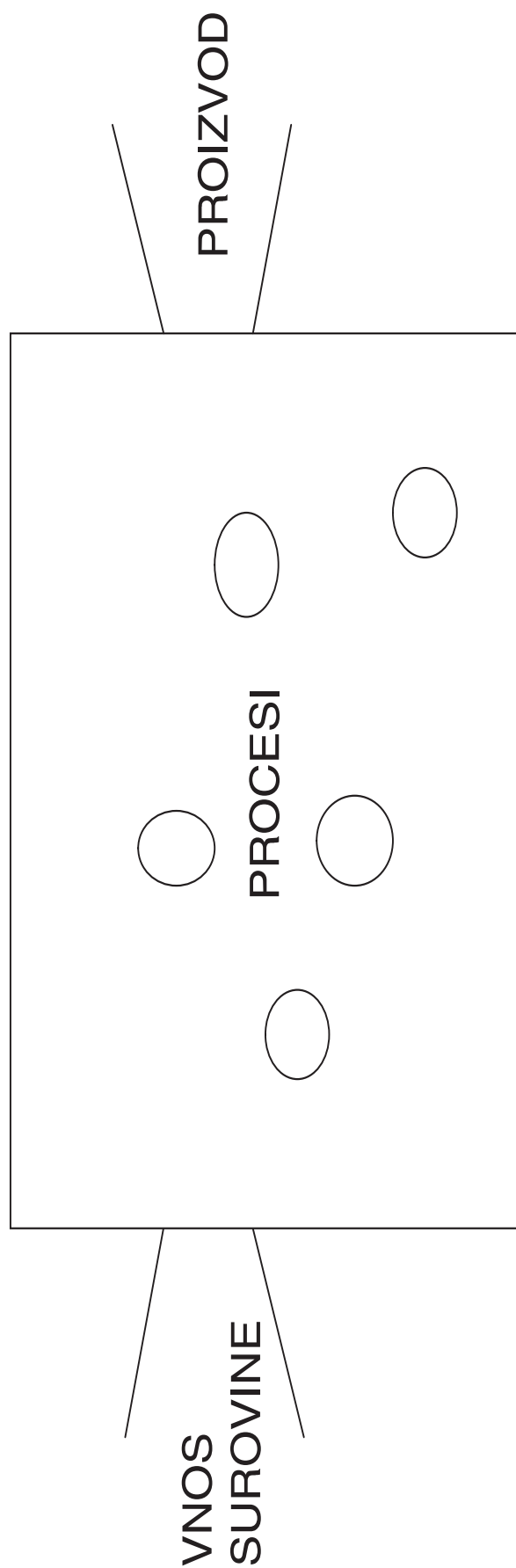
**POMEMBNO SPOZNANJE:**



Priloga 3

Sonja Sentočnik

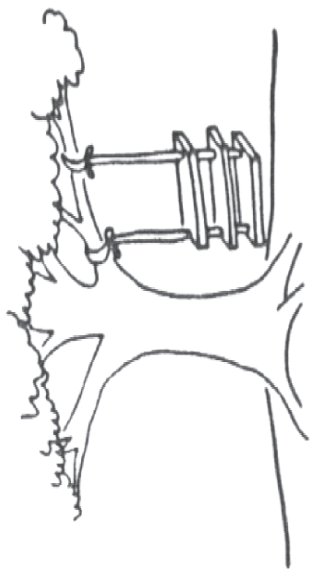
# Proizvodni proces v tovarni : proces poučevanja in učenja v šoli



Priloga 4

Sonja Sentočnik

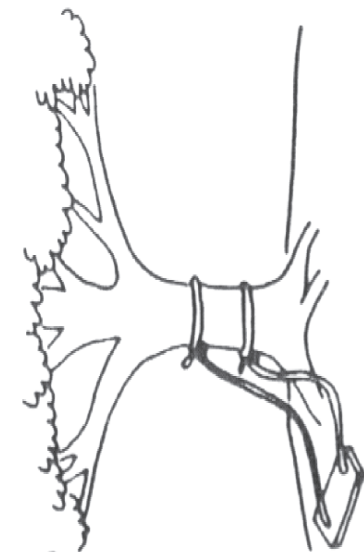
# Razumevanje vpeljevanja spremembe



IZOBRAŽEVALEC  
UČITELJEV



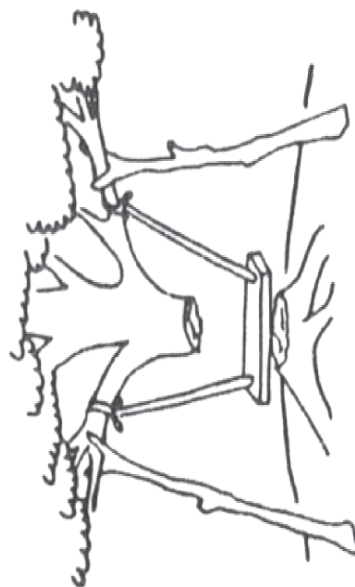
UČITELJ A



UČITELJ B



UČITELJ C



UČITELJ D

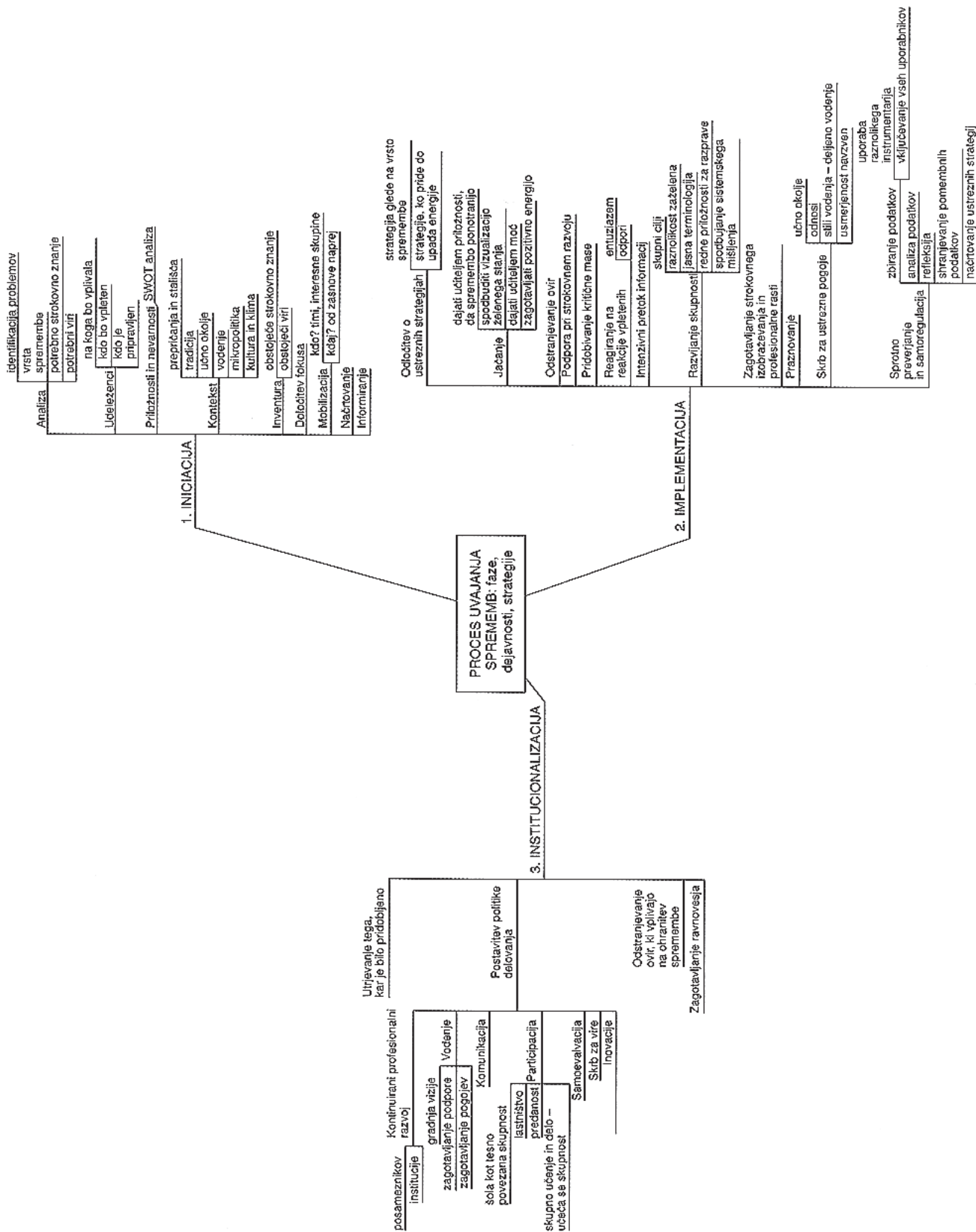


UČITELJ E

Priloga 5

# Tri I model vpeljevanja sprememb – delovni list

Sonja Sentočnik



**Priloga 6**

**REFLEKSIJA – delovni list**

**Sonja Sentočnik**

Datum:

Kako sem se počutil/a?	Kaj sem novega spoznal/a?	Kaj bi še rada izvedel/a o tej temi?
Kaj mi je bilo posebej všeč?	Katero spremembo bom vpeljal/a v svoje poučevanje?	Drugo?
Kaj mi je bilo odveč?	Kaj mi bo v pomoč pri vpeljevanju spremembe?	

## Priloga 7

# Seznam kompetenc oz. veščin<sup>1</sup>

Zora Rutar Ilc

- *Učne*: motivacija za samorazvoj, zmožnost za pridobivanje, analiziranje in ocenjevanje informacij, samoocenjevalne veščine, veščine samorazvijanja, pripravljenost za spremembe
- *Veščine reševanja problemov*: ustvarjalno mišljenje, uporaba informacij v novih situacijah, upravljanje s kompleksnimi interaktivnimi odnosi, veščine odločanja, analitične veščine, kritično mišljenje
- *Interakcijske in komunikacijske veščine*: veščine predstavljanja, pisanja in poslušanja, pogovorne in pogajalske veščine, jezikovne, kulturna pismenost in interakcijske ter komunikacijske veščine
- *Sodelovalne veščine*: veščine timskega dela, zmožnost upoštevanja drugih, fleksibilnost v medčloveških odnosih, prilagodljivost, avtoregulativnost
- *Etične in estetske veščine*: etična zavzetost, poštenost, odgovornost, zavzetost, priznanje raznolikosti okolij, stilov in vrednot

---

<sup>1</sup> Povzeto po internem gradivu s seminarja s finskimi strokovnjaki na Bledu, decembra 2005, v organizaciji CPI.

## Priloga 8

# Seznam in opis miselnih navad po Marzanu<sup>2</sup>

Zora Rutar Ilc

Kritičnost: se med drugim kaže v tem, da:

- si jasen in da si prizadevaš za jasnost,
- si natančen,
- analiziraš napake,
- ohranjaš odprtega duha,
- se zavedaš, da obstajajo različne perspective, in jih aktivno preiskuješ,
- upoštevaš občutke in poglede drugih,
- se zavzameš lastno stališče, ko to zahteva situacija in ko imaš argumente zanjo.

Ustvarjalnost se kaže v tem, da:

- nenehno razmikaš meje svojega znanja in sposobnosti,
- imaš svoje lastne standarde za vrednotenje,
- proizvajaš nove načine gledanja na situacijo, ki so zunaj meja običajnih dogovorov,
- zmoreš vztrajati kljub naporom, ko je to smiselno.

Avtoregulativnost se kaže v tem, da:

- opazuješ svoje lastno razmišljanje,
- načrtuješ svoje delo,
- uporabljaš potrebne vire,
- odgovarjaš na povratne informacije,
- ocenjuješ učinkovitost lastnih dejanj ...

---

<sup>2</sup> Marzano, R. J., Pickering, D. J. (1997). Dimensions of Learning. Alexandria: ASCD.

## Priloga 9

## Teoretična osvetlitev faz vpeljevanja sprememb

(povzeto po Schollaert v Schollaert R. in Leenheer P., 2006, prim. tudi Schollaert v pričujočem priročniku)

**Zora Rutar Ilc**

Uvajanje sprememb je kompleksen in občutljiv proces, ki ima svoje zakonitosti. Upoštevanje le-teh pripelje do nekaterih nujnih korakov in strategij.

0. Najprej je treba *ustvariti okolje, naklonjeno uvajanju sprememb*. Tu še ne gre za odločanje za konkretne spremembe, ampak za razmislek o tem, ali se je s spremembami sploh vredno ukvarjati, in o tem, kakšne izkušnje že imamo z vpeljevanjem različnih sprememb. Na tej točki se ozavestimo tudi za »veliko sliko«: katere so faze procesa vpeljevanja sprememb.

1. Prvi sklop strategij zadeva pobujanje sprememb.

Nato moramo – preden se lotimo vpeljevanja sprememb – vedeti, s kom in s čim razpolagamo. Z *začetno analizo* kaže ugotoviti, kdo bo vpleten v spremembe in za kakšne vrste sprememb gre (ali za zgolj tehnične, ali za pridobivanje novih veščin, ali pa za bolj temeljne – paradigemske spremembe, to je spremembe razmišljanj in ravnanj), kakšno je trenutno stanje v kolektivu (npr. glede klime, glede načinov poučevanja, šolske politike in razmerij moči) in s čim že razpolagamo: kakšne so naše prednosti in slabosti, kaj so priložnosti in kaj pasti (glej delavnico o uporabi USIN). Ozavestiti je treba tudi finančne vire in ugotoviti, kakšna infrastruktura in strokovna podpora bosta potrebni.

V nadaljevanju se okvirno *osredotočimo na zeleno spremembo*. V tej fazi še ne gre za detajlni načrt, ampak bolj za splošni občutek o smeri razvoja, o namenih, o tem, kakšna želimo, da bi postala naša šola.

Izredno pomembno vlogo pri iniciiranju sprememb imata *informiranje in komuniciranje*. Vsi morajo vedeti, kaj se dogaja, zakaj in kako. Kakovost komunikacije je eden ključnih dejavnikov uspeha pri uvajanju sprememb.

Seveda pa ni sprememb brez akcije in odločilen korak predstavlja *mobiliziranje*. V ta namen je dobro, če udeleženci občutijo nekaj nujnosti po spremembah. Uspeh je zagotovljen, če se za spremembe pridobi kritično maso. Na prehodu od inicialne faze (faze pobujanja sprememb) k implementacijski fazi je odločilno, da imajo vsi udeleženci izkušnjo prvih otipljivih uspehov.

2. Osrednji sklop strategij je uvajanje sprememb. Pri tem je pomembno *nudenje ustrezne podpore*, tako čustvene kot podpore v smislu zagotavljanja ustreznih pogojev. Udeleženci morajo imeti občutek lastništva in izkušnjo, da lahko vplivajo na potek. Vodenje mora biti participativno. Poskrbljeno mora biti tudi za nenehen strokovni razvoj (*capacity building*), ki vključuje tako kompetence na področju sprememb kot veščine refleksivnosti in skupnega učenja.

Med uvajanjem sprememb razvije učeča se skupnost skupne pomene, skupno odgovornost in sistemsko mišljenje. Govorimo o izgradnji koherentnosti, povezanosti (*coherence building*). Razvija se povezanost med idejami in med ljudmi.

3. Tako med samim uvajanjem sprememb kot pri ugotavljanju končnih učinkov oz. rezultatov je potrebno *opazovanje, spremljanje in evalviranje* z nenehnim izboljševanjem na osnovi z njim pridobljenih povratnih informacij. Rezultate je treba ob koncu zaokroženega procesa ali obdobja predstaviti in dosežke praznovati.
4. Produktivne spremembe kaže nato ohranjati tako, da se posebna skrb namenja *trajnostnemu razvoju*. Vključi se jih v šolski vsakdan, do neke mere se jih lahko institucionalizira in seveda – kjer je to smiselno – nadgrajuje. In tako se spirala razvoja nikoli ne konča.



## Priloga 10

**Spisek aktivnosti (faz) za vpeljevanje sprememb<sup>3</sup>**

Zora Rutar Ilc

Opomba: Aktivnosti so na spisku zapisane po naključnem vrstnem redu. Udeleženci bodo aktivnosti uredili v svoj miselni vzorec ali »vrstni« red. Pri tem ni pravilne rešitve, veljavna je vsaka razvrstitev, za katero so tehtni argumenti. Nekatere aktivnosti lahko udeleženci izberejo večkrat (če menijo, da so prisotna večkrat), nekatere lahko opustijo, nekatere razvrstijo kot nadredne, druge kot podredne ... Teoretična izhodišča (priloga 9) pa nakazujejo le najbolj običajno pot oz. razvrstitev faz procesa.

PRIPRAVA »TERENA« ZA SPREMEMBE	VPELJEVANJE SPREMEMB
VKLJUČITEV V SISTEM DELOVANJA ŠOLE	ANALIZA STANJA
OPREDELITEV PROBLEMA	AKTIVIRANJE
NAČRTOVANJE	INFORMIRANJE
IZBOR STRATEGIJ IN AKTIVNOSTI	SKRB ZA DOBRO KLIMO

ODSTRANJEVANJE OVIR	NUDENJE PODPORE
PRIDOBIVANJE KRITIČNE MASE	ODZIVANJE NA REAKCIJE VPLETENIH
SPODBUJANJE	AKTIVNA IN INTENZIVNA IZMENJAVA INFORMACIJ
SKRB ZA USTREZNE POGOJE	PRAZNOVANJE
SPREMINJANJE NA OSNOVI POVRATNIH INFORMACIJ	STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE

<sup>3</sup> Nabor aktivnosti je nastal v projektnem timu PPG kot rezultat soočanja aktivnosti, predstavljenih v delavnici v okviru projekta Basics in v članku R. Schollaerta v pričujočem priročniku z aktivnostmi, pridobljenimi z izkušnjami članic projektnega tima.

OHRANJANJE NOVOSTI	UGOTOVITEV MOČNIH IN ŠIBKIH PODROČIJ
ODSTRANJEVANJE OVIR ZA SPREMEMBE	SKUPNO UČENJE IN DELO – UČEČA SE SKUPNOST
GRADITEV KULTURE SPOŠTOVANJA RAZLIČNOSTI	OBLIKOVANJE VIZIJE
SAMOEVALVACIJA	UČENJE IZ IZKUŠENJ
PREDSTAVLJANJE DOSEŽKOV	REFLEKSIJA
EVALVACIJA	UGOTAVLJANJE POTREB IN PRIČAKOVANJ
OCENA MOŽNOSTI IN PASTI	RAZMISLEK O KAKOVOSTI IN KAZALNIKI KAKOVOSTI
IZBOR PRIORITET	SKRB ZA TRAJNOST RAZVOJA
USTVARJANJE OBČUTKA PRIPADNOSTI IN ZAUPANJA	

## Priloga 11

## »Od zgoraj navzdol« ali »od spodaj navzgor« – tabela za vpis

Zora Rutar Ilc

	Izkušnje	Značilnosti	Prednosti	Slabosti	Primerna za situacije
Od zgoraj navzdol					
Od spodaj navzgor					
Kombinacija					

## Priloga 12

## Značilnosti učeče se organizacije

(povzeto in prirejeno po Senge, v Kimonen, 2001)

## Zora Rutar Ilc

Ugotovite, s kakšno intenziteto so v tem trenutku v vašem kolektivu oz. v vaši organizaciji prisotni spodnji procesi, aktivnosti in občutja:

PROCES/AKTIVNOST/OBČUTJE	Še ne	V zametkih	Močno	Optimum
zastavljanje lastnih ciljev in usmerjanje razvoja po njih				
izmenjava »razvojnih« idej in vizij				
timsko učenje				
sistemsko razmišljanje				
zavedanje temelj. kompetenc za učinkovito poučevanje				
pripadnost kolektivu				
predanost delu				
odgovornost				
usmerjenost k reševanju problemov				
izkustveno učenje				
zavest o ključnih znanjih in kompetencah dijakov				
prizadevanja za samousmerjevalnost				
skrb za samoocenjevanje/samoevalvacijo/ reflektivnost				
skrb za evalvacijo procesov, projektov in rezultatov				
pretok informacij				
spodbujanje kreativnosti				
spoštovanje drugačnosti				
opogumljajoče ozračje				
pripravljenost na prevzemanje tveganja z novostmi				
dopuščanje negotovosti				
reflektiranje kritičnih dogodkov v posameznikovi preteklosti in učenje iz osebnih uvidov				
spodbujanje nenehnega učenja članov				
upoštevanje potreb dijakov				
načrtna in sistematična skrb za razvoj – razvojna politika				
skrb za nenehno izboljševanje učnega procesa				
razvijanje in aktiviranje odnosov z okoljem				
možnost vpliva na ustvarjanje prihodnosti organizacije				

## Priloga 13

# Šola kot ...

Zora Rutar Ilc

**Metafore** (povzeto in prirejeno po Nykanen, v Kimonen, 2001)

### ŠOLA KOT ...

- šola, ki jadra: samoprenovljena in samousmerjena šola z dobro interaktivno kulturo; se zaveda pomena notranjega razvoja
- šola, ki jo nosi: ves čas išče različne impulze za razvoj, a zares ne vstopi; tehnično prilagajanje, zunanji imidž
- zasidrana šola: izčrpana od prejšnjih aktivnosti, neučinkovita, se je vdala, malo energije, stare navade in rutine
- premikajoča se šola
- šola na križarjenju
- potujoča šola
- šola na raziskovalni misiji
- avanturistična šola
- potapljajoča se šola
- boreča se šola ...

**Priloga 14**

**Vloge in odgovornosti v procesu vpeljevanja sprememb – delovni list**

**Tanja Rupnik Vec**

	<b>RAVNATELJ</b>	<b>RAZVOJNI TIM</b>	<b>UČITELJ</b>	<b>ZUNANJI SODELAVEC</b>
<b>Kaj je njegova vloga?</b>				
<b>Kako naj jo uresničuje?</b>				

## Priloga 15

## Vloge in odgovornosti vpletenih v procesih vpeljevanja sprememb – možen odgovor

Tanja Rupnik Vec

Ravnatelj	Razvojni tim	Učitelj	Predstavnik(i) zunanjih institucij
<p>Vodenje, usmerjanje in podpora timu in učiteljem – ustvarjanje okoliščin za uvajanje spremembe: <i>spodbujanje kritične refleksije članov tima in učiteljev.</i></p>	<p>Vodenje in usmerjanje nekaterih procesov na šoli – ustvarjanje pogojev za uvajanje spremembe: <i>spodbujanje kritične refleksije učiteljev.</i></p> <p>Spremljanje dogajanja.</p> <p>Podpora kolektivu.</p> <p>Odziv na nastale probleme.</p> <p>Evalvacija učinkov.</p> <p>Načrtovanje na temelju evalvacije.</p>	<p>Sodelovanje v procesu oz. pri dejavnostih.</p> <p><i>Kritična refleksija oz. ozaveščanje in preverjanje utemeljenosti lastnih prepričanj. Eksperimentiranje na temelju novih spoznanj.</i></p> <p>Razjasnjevanje dilem in nejasnosti.</p> <p>Skrb za lastni razvoj.</p>	<p>Vodenje in usmerjanje procesa – globalno.</p> <p>Vodenje in usmerjanje tima (konsultacije, coaching, supervizija).<sup>4</sup></p> <p>Podpora timu v procesu načrtovanja, uvajanja in evalvacije spremembe.</p> <p>Izobraževalne delavnice.</p>
<p>Verjame v smiselnost spremembe, razume procese, ki vodijo do spremembe. Izraža pozitivno stališče. Utemeljuje potrebnost S. Vodi brez strahu in prisile, vodi razpršeno (prepušča odgovornost, vabi, podpira, izraža interes ...).</p> <p>Spodbuja kritično refleksijo, raziskovanje, dialog. Vstopa v nenehen dialog z učitelji, spodbuja dialog med njimi.</p>	<p>Verjamejo v smiselnost spremembe, natančno razumejo spremembe in procese, ki vodijo do le-te, izražajo pozitivno stališče do spremembe, izražajo pozitivno stališče do temeljnih dejavnosti, ki spremembo omogočajo (refleksija, dialog, raziskovanje lastne prakse), utemeljujejo potrebnost spremembe, na raznovrstne načine</p>	<p>Visoko vrednoti znanje. Je naravnano na vseživljenjsko učenje: nenehno stremi h kritični refleksiji lastnega razmišljanja, doživljanja in ravnanja. Se konstruktivno vplete v dejavnosti, povezane z uvajanjem spremembe (dialog, refleksija, raziskovanje). Si prizadeva za razumevanje spremembe.</p>	<p>Vloga potencialnega zunanjega spodbujevalca sprememb je odvisna prvenstveno od dogovora, ki ga le-ta sklene z naročnikom (vodstvo šole).</p>

<sup>4</sup> Coaching in supervizija sta metodi dela s skupino, katerih temeljni cilj je večanje učinkovitosti delovanja tima. Za izvajanje coachinga ali supervizije tima so potrebna specialistična znanja.

Ravnatelj	Razvojni tim	Učitelj	Predstavnik(i) zunanjih institucij
Vodi ali je dejaven član ŠRT.	spodbujajo kritično refleksijo učiteljev, vstopajo v nenehen dialog z učitelji, spodbujajo dialog med njimi: organizirajo delavnice, zaznavajo probleme in se odzivajo nanje, spodbujajo samo-evalvacijo učiteljev. Skupaj z učitelji načrtujejo (določajo prioritete, opredeljujejo cilje), uvajajo (načrtujejo in organizirajo dejavnosti za dosego ciljev), vrednotijo (načrtujejo in izvajajo evalvacijo), skrbijo za kontinuiteto procesa uvajanja spremembe.	Izraža dvome in probleme, vendar jih skuša presegati. Si prizadeva za profesionalni razvoj (se izobražuje: bere sodobno strokovno literaturo s svojega predmetnega področja in pedagoško-psiholoških ved, raziskuje lastno prakso, se samovrednoti, presega šibkosti). Sodeluje oz. se uči (sam, v timu). Išče in uporablja novo znanje.	

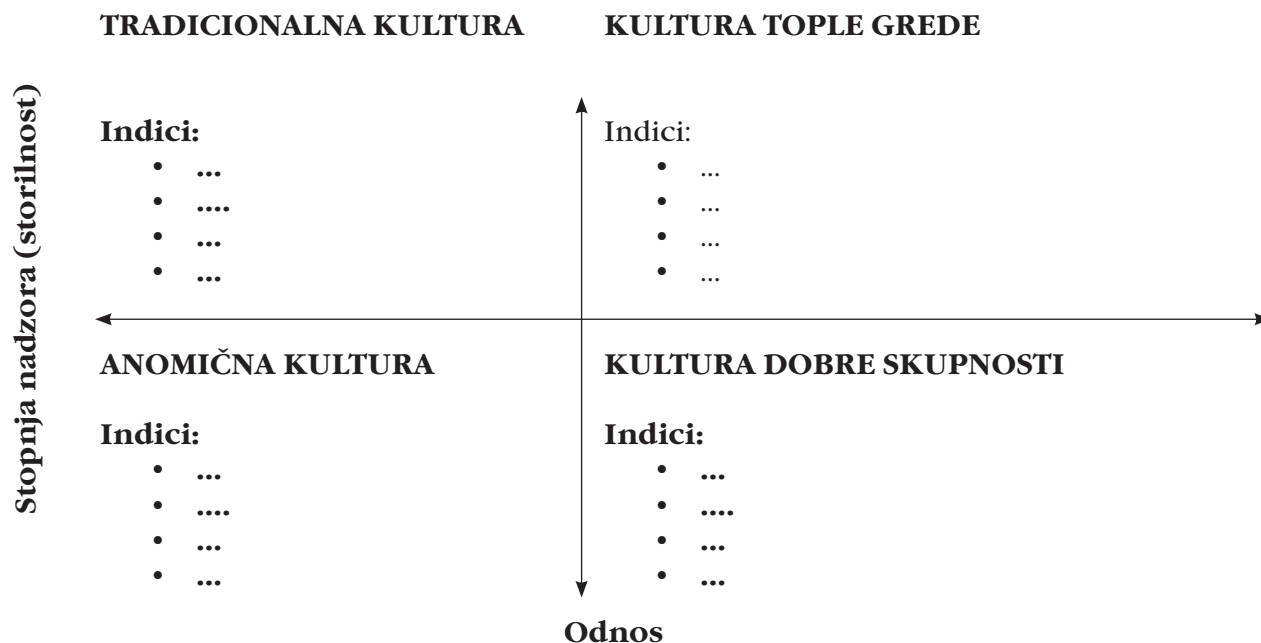


## Priloga 16

## Identifikacija karakteristik kulture šole – delovni list

Tanja Rupnik Vec

Navodilo: Razmišljajte o kulturi vaše šole. Razpravljajte o kazalnikih posameznega tipa kulture šole v raznovrstnih dogajanjih v šoli.



Označite, v kolikšni meri je za vašo šolo značilno:

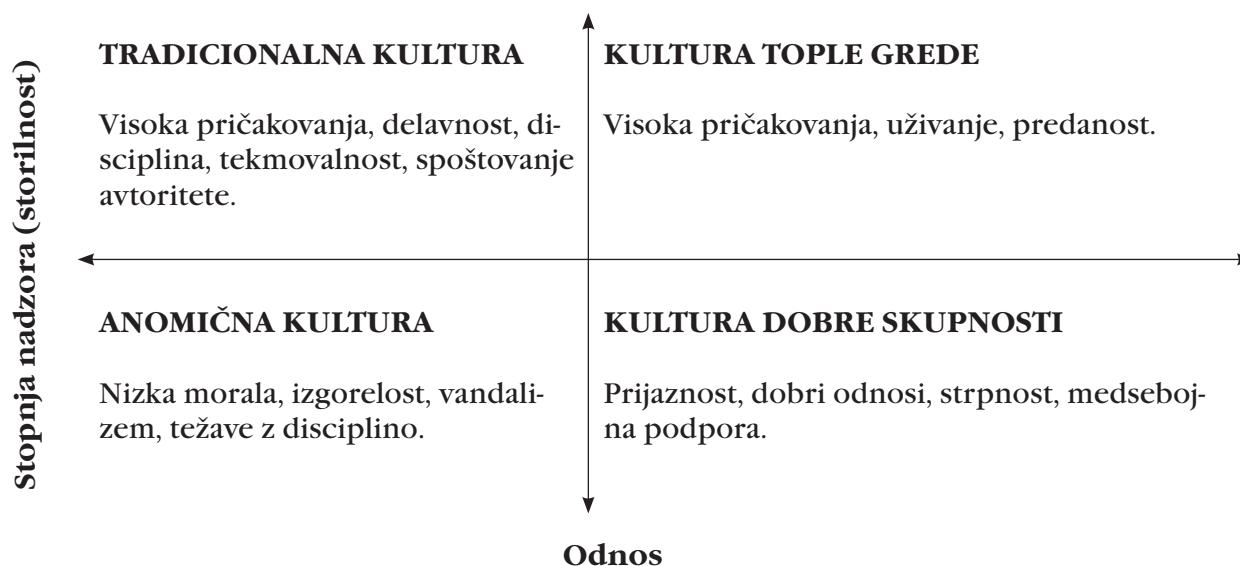
Zaprto	1	2	3	4	5	6	7	Odprto
Nizka sprejetost	1	2	3	4	5	6	7	Visoka sprejetost
Psihološka nesvoboda	1	2	3	4	5	6	7	Psihološka svoboda
Nesodelovanje	1	2	3	4	5	6	7	Sodelovanje
Vsebinska naravnost	1	2	3	4	5	6	7	Razvojno-procesna naravnost
Zunanja motivacija	1	2	3	4	5	6	7	Notranja motivacija

## Priloga 17

# Vsebina panoja »Štirje tipi kulture« – delovni list

(Bečaj, 2000; Bečaj po Zorman, 2006)

Tanja Rupnik Vec



Kultura učeče se skupnosti:

- odprtost, visoka sprejetost, psihološka svoboda, strpnost, odnosi, ki spodbujajo sodelovanje,
- razvojno-procesna naravnost, ki temelji na
- notranji motivaciji.

**Priloga 18**

**Scheinov model ravni kulture organizacije – delovni list**

**Tanja Rupnik Vec**

Navodilo: Razmišljajte o značilnostih vaše organizacije iz perspektive Scheinovih ravni kulture organizacije:

Ravni kulture organizacije

Artefakti

Vidne strukture organizacije:

Vrednote, za katere  
se zavzemamo

Cilji, strategije, filozofija:

Temeljne predpostavke

Nezavedna samoumevna prepričanja,  
gledanje in čutenje:

## Priloga 19

**Socialna klima in problemi vodenja šol – vprašalnik**

(Rus, 1994)

Opomba: v tem gradivu navajamo zgolj del vprašalnika, celoto glejte v izvirniku.

**Tanja Rupnik Vec**

Dobra	1	2	3	4	5	6	7	Slaba
Odporna	1	2	3	4	5	6	7	Zaprta
Neprimerna	1	2	3	4	5	6	7	Primerna
Sproščena	1	2	3	4	5	6	7	Nesproščena
Agresivna	1	2	3	4	5	6	7	Neagresivna
Nedemokratična	1	2	3	4	5	6	7	Demokratična
Neuspešna	1	2	3	4	5	6	7	Uspešna
Temna	1	2	3	4	5	6	7	Svetla
Zastarela	1	2	3	4	5	6	7	Nezastarela
Priljubljena	1	2	3	4	5	6	7	Neprijetna
Stabilna	1	2	3	4	5	6	7	Nestabilna
Negativna	1	2	3	4	5	6	7	Pozitivna
Trdna	1	2	3	4	5	6	7	Majava
Prijetna	1	2	3	4	5	6	7	Neprijetna
Strpna	1	2	3	4	5	6	7	Nestrpna
Neurejena	1	2	3	4	5	6	7	Urejena
Neprepirljiva	1	2	3	4	5	6	7	Prepirljiva
Elastična	1	2	3	4	5	6	7	Toga
Zadovoljiva	1	2	3	4	5	6	7	Nezadovoljiva
Nerazvijajoča	1	2	3	4	5	6	7	Razvijajoča
Revna	1	2	3	4	5	6	7	Bogata
Gotova	1	2	3	4	5	6	7	Negotova
Koristna	1	2	3	4	5	6	7	Nekoristna
Necelovita	1	2	3	4	5	6	7	Celovita

## Priloga 20

**Kakšna je klima naše šole? – vprašalnik DION** (John Elliot)

Brigita Rupar

*Spoštovane kolegice, spoštovani kolegi!*

Pred vami je inventarij DION (Diagnosing Individual and Organizational Needs), s katerim želimo ugotoviti potrebe posameznikov in šole kot organizacije.

Inventarij vsebuje 66 trditev. Preberite jih in za vsako posebej presodite, ali je z vidika vaše šole v glavnem resnična ali ne. Odgovore vpisujte v spodnjo tabelo, ki ima 66 števil, vsaka ustreza eni od naštetih trditev. Če je po vašem mnenju določena trditev za vašo šolo v glavnem točna, potem obkrožite ustrezno številko v tabeli. Če pa trditev v glavnem ne drži, pustite ustrezno številko v tabeli neobkroženo. Pazite, da ne boste izpustili kakšne trditve.

Pri presojanju posameznih trditev se nikar ne zadržujte predolgo. Nekaj sekund popolnoma zadostuje.

A	B	C	Č	D	E	F	G	H	I	J
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55
56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66

1. Starši na splošno ne prihajajo v šolo, da bi se pogovorili o otrokovih težavah.
2. Ne dobimo tako dobrih novih učiteljev, kot bi jih potrebovali.
3. Osebe se ne zaveda dovolj, kakšnega pomena je njihovo delo za delovanje celotne organizacije
4. Vodenje šole ljudem ne omogoča, da bi dali od sebe največ.
5. V nekaterih skupinah na šoli je zelo malo ustvarjalnih idej.
6. V primerjavi z drugimi šolami smo mi zelo na tesnem s prostorom.
7. Zdi se, da tisti, ki vodijo našo šolo, ne poznajo naših resničnih problemov.
8. Ljudje na šoli ne sodelujejo med seboj dovolj učinkovito.
9. Ljudje ne čutijo pripadnosti šoli toliko, kot bi lahko.
10. Ni prav jasno, kaj na naši šoli pravzaprav hočemo.
11. Pri sprejemu novih delavcev v kolektiv se ne potrudimo dovolj.
12. Dijaki, ki zapuščajo našo šolo, niso primerno pripravljene na to, kar jih čaka v njihovem nadaljnjem življenju.
13. Strokovna usposobljenost novega osebja, ki prihaja, ne dosega standardov, ki veljajo v našem kolektivu.
14. Nekatere spremembe stvari niso opravljene preprosto zaradi tega, ker se zdi, da zanje ni nihče zadolžen.
15. Vodilni ljudje imajo premalo kontrole nad tem, kar se dogaja.
16. Človek bi se moral presneto potruditi, da bi pri nas našel kaj ustvarjalnega.
17. Knjige in oprema, ki jo imamo na voljo, bi bile lahko bolje izrabljene.
18. Preveč napora vložimo v to, da probleme prekrijemo, namesto da bi jih poskusili reševati.
19. Med sodelavci je pogosto premalo zaupanja in medsebojne podpore.

20. Osebjem ne dobi potrditve, kot bi jo zaslužilo.
21. Pogledi na to, kaj je cilj naše šole, niso enotni.
22. Ni sistematičnega pristopa k dodatnemu izobraževanju na delovnem mestu.
23. Možnosti, ki nam jih ponuja okolje, v katerem je šola, ne znamo najbolje izkoristiti.
24. Ko gre za napredovanje, pogosto niso izbrani najboljši kandidati.
25. Ljudje imajo včasih občutek, da se delo podvaja in da delajo nekaj, kar dela ali je že delal nekdo drug.
26. Premalo je zaupanja v vodenje šole.
27. Pri nas se večina dobrih idej raje nekam izgubi, kot da bi jih zares poskušali uresničiti.
28. Zdi se, da imamo dovolj moči, da bi dosegli tisto, kar želimo.
29. Zdi se, da nikakor ne moremo priti skupaj, da bi lahko v celoti presodili različne možne rešitve za naše probleme.
30. Pri nas ni dovolj občutka pripadnosti.
31. Za večino ljudi pri nas je delo muka in ne veselje.
32. Najpomembnejšim stvarjem ne posvečamo dovolj pozornosti.
33. Splošno prepričanje je, da človek lahko dobro opravi vodstvene naloge brez ustreznega usposabljanja.
34. V okolju nimamo ugleda.
35. Zdi se, da v našo organizacijo ne znamo privabiti najboljših ljudi.
36. Pomembne naloge in dela v naši šoli med seboj niso ustrezno usklajeni.
37. Pri vodenju se včasih gleda bolj na svoje interese kot na potrebe organizacije.
38. Pri tehnikah in metodah poučevanja nismo dovolj ustvarjalni.
39. Prostor je pri nas slabo izrabljen.
40. Imamo nekaj trdovratnih problemov, za katere se zdi, da jim nihče ni kos.
41. Med posamezniki in skupinami je veliko preveč destruktivnih konfliktov.
42. Nimamo toliko možnosti za to, da bi bili ustvarjalni, kot bi si želeli.
43. Osebjem se ne vede tako, kot sicer govori, da bi bilo potrebno.
44. Zahteve glede znanja pri nekaterih predmetih in naše metode poučevanja niso vedno sodobne.
45. Med našo šolo in šolami, od koder prihajajo naši dijaki, ni prave kontinuitete in usklajenosti.
46. Način izbiranja kadrov na naši šoli je neprimeren in neučinkovit.
47. Ni mi popolnoma jasno, kaj vse bi pravzaprav moral delati.
48. Ljudje na vodilnih mestih ne dobijo vedno dovolj podpore od podrejenih.
49. Zdi se, da inovacije pri nas ne pustijo kakšnih trajnejših sledov.
50. V primerjavi z drugimi šolami smo mi na slabšem, kar zadeva knjige in opremo.
51. Zdi se, da so druge šole precej bolj učinkovite pri reševanju podobnih problemov, kot jih imamo mi.
52. Splošnih problemov in splošnega načina dela se ne obravnava skupaj kot dva povezana in med seboj odvisna elementa.
53. Osebjem ni nagrajevano skladno s prizadevanjem.
54. Cilji šole so nekoliko nerealni.
55. Ni videti, da bi ključni ljudje na šoli, kar zadeva znanje in spretnosti, imeli vredne naslednike.
56. Okolju, v katerem je naša šola, posvečamo premalo pozornosti.
57. Kar zadeva napredovanje, imajo prednost ljudje od zunaj, tudi ko so na voljo ustrezni domači kandidati.
58. Organizacija šole je taka, da včasih preprečuje doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev.
59. Potrebam in počutju osebja se ne posveča dovolj pozornosti.
60. Le redko analiziramo svoje delo, da bi videli, ali ga je mogoče izboljšati.
61. Nismo tako uspešni, kot bi lahko bili glede na vse možnosti, ki jih imamo.
62. Kaže, da se pri reševanju problemov na šoli premalo naučimo na preteklih izkušnjah.
63. Sodelavci v medsebojni komunikaciji pogosto niso odkriti.
64. Pri mojem delu ni dovolj izziva ali stimulacije.
65. Osebjem ne sodeluje dovolj v oblikovanju načina dela na šoli.
66. Sposobni posamezniki niso spodbujani in se tudi ne razvijajo tako, kot bi se lahko.

**LIST ZA TOČKOVANJE**

<b>Kat</b>	<b>Oznaka kategorije</b>	<b>Št. obkroženih odgovorov</b>	<b>Rang</b>
<b>A</b>	ODNOS Z OKOLJEM		
<b>B</b>	IZBOR KADROV		
<b>C</b>	STRUKTURA IN VLOGA ZAPOSLENIH		
<b>Č</b>	VODENJE		
<b>D</b>	USTVARJALNOST IN INOVACIJE		
<b>E</b>	MATERIALNA OPREMA		
<b>F</b>	SPOSOBNOST REŠEVANJA PROBLEMOV		
<b>G</b>	TIMSKO DELO		
<b>H</b>	MOTIVACIJA OSEBJA		
<b>I</b>	JASNOST CILJEV		
<b>J</b>	RAZVOJ OSEBJA		

Najbolj problematična kategorija na šoli

---

Najmanj problematična kategorija na šoli

---

**Priloga 21****Seznam vrednot****Tanja Rupnik Vec**

Znan	Ustvarjalnost	Odgovornost	Sodelovanje	Empatija
Kakovostni odnosi	Diskretnost	Samo-iniciativnost	Enakopravnost	Kakovostna komunikacija
Samousmerjanje	Kritično mišljenje	Odločnost	Samorefleksija	Avtonomija
Produktivnost	Dobra klima	Zdravje	Sožitje	Udobje
Uspešnost	Soodločanje	Sproščenost	Odprtost	Iskrenost
Izbirnost	Poštenost	Red in disciplina	Korektnost	Zakonitost
Svoboda	Moč in vpliv	Spretnosti in veščine	Metakognicija	Lepota
Uživanje	Zabava	Dobri rezultati		

Opomba: Po potrebi seznamu vrednot dodajte svoj nabor. Pustite nekaj kartic prostih, da sodelujoči zapišejo svoje.



**Priloga 22**

**Skupno nam je/Razlikujemo se – delovni list**

**Tanja Rupnik Vec**

<b>Skupno nam je ...</b>	<b>Razlikujemo se v ...</b>

## Priloga 23

# Načrtovanje sprememb – analiza polja sil – delovni list

**Brigata Rupar**

Akcijski cilj: \_\_\_\_\_

Viri oz. pozitivne sile/dejavniki

Omejujoče sile/dejavniki, blokade

---

Sile znotraj mene ali drugih

Sile znotraj različnih skupin  
ali med menoj in drugimi

Sile znotraj moje organizacije oz.  
v aktualni situaciji

Sile v širšem okolju  
(lokalno, nacionalno, globalna situacija)

## Priloga 24

## Kakšno je kakovostno raziskovalno vprašanje?

Cvetka Bizjak

Kakovostno raziskovalno vprašanje mora zadostiti naslednjim šestim kriterijem:

1. Pomembnost oz. značilnost: nanaša se na probleme, ki pomembno večajo kakovost pouka, za katere je vredno porabiti čas in druga sredstva.
2. Izvedljivost: Pri oblikovanju raziskovalnih vprašanj predstavljata problem dve vrsti izvedljivosti.
  - Problem mora biti tako ozko zastavljen, da ga pedagoški delavci lahko v svojem omejenem času lahko razrešijo.
  - Narava problema naj bo taka, da ima učitelj potrebne vzvode za njegovo reševanje. Drugače povedano, učitelji naj izbirajo probleme, ki jih lahko rešujejo.
3. Povezanost z učiteljevim vsakodnevnim delom: glavni cilj strokovnega razvoja ni v tem, da bi učitelji delali več, temveč da bi tisto, kar že delajo, delali še bolj kakovostno.
4. Jasnost: Oblikovano mora biti tako jasno, da tudi drugi, ki niso bili udeleženi v procesu oblikovanja vprašanja, razumejo, za kaj gre. Predvsem pa mora biti to jasno članom projektne skupine.
5. Odprto vprašanje: Vprašanja lahko delimo odprta in zaprta. Najbolj zaprto vprašanje je tisto, na katerega kot odgovor dobimo pritrditev (da) ali zanikanje (ne). Najbolj odprta vprašanja pa so tista, na katera kot odgovor dobimo pripoved. Začenjajo se z vprašalnici: kaj, zakaj, kako, kdo itd. V akcijskem raziskovanju se uporabljajo odprta vprašanja.
6. Spodbuja refleksijo: AR je raziskovanje samega sebe. Spreminjamo namreč lahko le sebe – nikoli drugih. Res pa je, da sprememba pri učitelju gotovo vpliva na odzivanje drugega (učencev, staršev, kolegov), s katerim je vpet v neki odnos. To pomeni, da lahko učitelj dosega želene učinke pri učencih le tako, da spreminja sebe.

Primeri raziskovalnih vprašanj:

NEPRIMERNO	UTEMELJITEV	PRIMERNO
Kako poslušati in biti slišan v šoli?	preširoko, nejasno	Kako naj dosežem, da bo v diskusiji o učni vsebini govoril samo en učenec naenkrat, ostali pa ga bodo poslušali?
Ali napovedano spraševanje vpliva na večjo kakovost znanja učencev?	zaprto vprašanje	Kako napovedano spraševanje vpliva na kakovost znanja učencev?
Kako naj starši pomagajo učencem pri učenju doma?	ne nanaša se na spremembe pri učitelju	Kakšno naj bo sodelovanje med učitelji in starši, da bo vodilo do učinkovite pomoči staršev otrokom pri domačem delu?
Kako doseči, da bodo Slovenci izgubili strah pred vlaganjem denarja v delnice?	preširoko, nejasno	Kako oblikovati projekt, v katerem se bodo učenci v programu ekonomski tehnik naučili poslovanja z delnicami?

## Priloga 25

# Opomnik za oblikovanje vprašalnika

(prirejeno po Selltiz et al., 1976)

**Mojca Pušnik**

### A. VSEBINA VPRAŠANJ

- Ali je vprašanje res nujno potrebno? Kako koristno bo to vprašanje/odgovor?
- Ali je o določenem problemu treba postaviti več vprašanj?
- Ali imajo anketiranci vse potrebne informacije, da bodo na vprašanje lahko odgovorili?
- Ali mora biti vprašanje bolj konkretno povezano z izkušnjami anketirancev?
- Kako splošna je vsebina vprašanj?
- Ali so anketiranci pripravljeni povedati tisto, kar jih sprašujemo?

### B. OBLIKOVANJE VPRAŠANJ

- So vprašanja jasna?
- Je mogoče vprašanje zavajajoče?
- Je vprašanje mogoče emocionalno nabito?
- Ali vprašanje navaja anketiranca k določenemu odgovoru?
- Je vprašanje za anketiranca mogoče neprijetno?
- Bi bolj osebno zastavljeno vprašanje dalo jasnejši odgovor?
- Katera oblika vprašanja je bolj ustrezna, direktna ali indirektna?

### C. OBLIKOVANJE ODGOVOROV

- Postaviti odprti ali zaprti tip odgovorov?
- Če izberemo zaprti tip, katera oblika je bolj ustrezna (dihotomna, rangiranje, izbira med ...)?
- Ali so ponujeni odgovori samostojne kategorije, se ne prepletajo?
- Ali je ponujeno število odgovorov ustrezno?
- Je ponujeni odgovor dovolj enostaven, jaseen?

### D. RAZPORED VPRAŠANJ

- Postaviti vprašanja od splošnih k podrobnim/specifičnim ali obratno?
- Ali si vprašanja sledijo v logičnem zaporedju?
- Ali na izbiro odgovora vpliva predhodno vprašanje?
- Ali si vprašanja sledijo tako, da vzdržujejo nivo pozornosti in vzbujajo interes anketiranca za izpolnjevanje vprašalnika?

Vir: Cohen, L., Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. Routledge, London.

## Priloga 26

**Kazalniki kakovosti načrta projekta****Cvetka Bizjak**

Pri kritični analizi načrtov projekta lahko uporabimo naslednje kazalnike:

1. Ali načrt učitelja/projektne skupine vsebuje vsaj **minimalno strukturo AR**:
  - opredelitev problema s cilji,
  - kazalniki doseganja želenega stanja,
  - aktivnosti za doseganje želenega stanja,
  - načrt spremljanja in evalvacije (merjenje doseganja kazalnikov),
  - načrt učenja učiteljev s poudarkom na refleksiji svoje prakse?
2. Ali je načrt konsistenten – ali je **vidna rdeča nit** med vsemi zgoraj naštetimi elementi?
  - Ali so načrtovane aktivnosti v skladu s cilji?
  - Ali je načrt evalvacije (podatki, ki jih bodo zbirali) skladen z raziskovalnim vprašanjem in kazalniki?
  - Ali so kazalniki resnično izpeljani iz želenega stanja?
  - Ali aktivnosti za rešitev problema izhajajo iz razumevanja (vzrokov) problema?
3. Ali je načrt **izvedljiv** (čas, potrebna sredstva, možnost vplivanja – ali se nanaša na spremembe, ki jih učitelji v danem kontekstu resnično lahko dosežejo)?
4. Ali je **raziskovalno vprašanje** dovolj
  - ozko,
  - konkretno,
  - realistično,
  - operativno zastavljeno?
5. Ali so **kazalniki** dovolj operativno (**merljivo**) **opredeljeni**?
6. Ali so v načrtu jasno dodelane aktivnosti, ki bodo spodbujale učenje učiteljev, predvsem **refleksijo svoje prakse**?

## Priloga 27

# SMART – pametno oblikovani cilji/izidi

Zora Rutar Ilc

Cilj naj bo:

S

**SPECIFIČEN:** dovolj konkreten, da »mobilizira« (npr.: ne »zdravje«, ampak: »zdravo prehranjevanje in veliko gibanja« oz. v šoli ne »načrtujemo večje aktivnosti dijakov«, ampak: »načrtujemo dejavnosti, ki od dijakov zahtevajo večjo aktivnost, npr. samostojno delo z viri ...«).

**SAMOSPROŽILEN:** odvisen od nas, ne pa v preveliki meri od drugih (npr.: ne »da moj mož dobi dobro službo« ali pa da »dobimo novega ravnatelja«).

**ENOSTAVEN (SIMPLE):** ne odvisen od preveč zunanjih dejavnikov (npr.: ne »uvajali bomo aktivne oblike dela, če bomo za to dobili dodatna sredstva, če nam bodo znižali normative in če se bo spremenila matura«; raje načrtovanje tiste aktivne oblike, za katero že ta hip vemo, da je izvedljiva).

M

**MERLJIV:** opisan tako, da je zlahka mogoče izmeriti in preveriti njegovo doseganje (ne »čez dve leti bodo vsi predmeti sodelovali v kurikularnih povezavah«, ampak »do 1. 9. 2009 bodo vsi predmeti ...«).

A

**AKTUALIZIRAN:** opisan tako, kot če bi se dogajal zdaj – aktivacijsko (ne: »uvajali bomo ...« ali »poskrbeli bomo ...« ali »se bomo dogovorili«, ampak »uvedemo«, »poskrbimo«, »se dogovorimo«).

R

**REALISTIČEN:** biti mora tak, da ne presega naših zmožnosti in nas ne sili v nenehen stres, da pa hkrati ni prenzko zastavljen in da ne podcenjuje naših zmožnosti in virov in nam ne jemlje motivacije; biti mora torej usklajen z našimi potenciali in kontekstom; včasih se vseh potencialov niti ne zavedamo, zato lahko vizija ali »nadcilji«, ki nas zelo navdušujejo, iz nas potegnejo »skrite« rezerve.

T

**TOTALEN:** cilj mora biti za nas sprejemljiv vseh pogledih.

**POZITIVEN:** vedeti je treba, kaj hočem, k čemu se naravnavam, ne pa, česa nočem (npr.: ne »ne bomo več ...«, ampak »uvedemo ...«, »naredimo«, »pripravimo«; ne »nočemo več«, ampak »hočemo, naredimo ...«).

**EKOLOŠKI:** cilj mora biti tudi etično sprejemljiv – ne sme kršiti našega vrednostnega sistema; še tako žlahten cilj ne bo dosegljiv, če bomo nezavedno vedeli, da z njegovim doseganjem nekoga prizadenemo, ali če smo v nasprotju z nekimi našimi drugimi hotenji, prepričanji ali vrednotami.

**Samo če je cilj pametno opredeljen (»SMART«), je smiselno iti v akcijo, sicer pa je bolje še pred akcijo – na samem začetku – še enkrat premisliti, kaj hočemo, in po potrebi cilj redefinirati.**

## Priloga 28

# Primeri neustrezno definiranih ciljev

### Zora Rutar Ilc

Za S: »spremenila se bom«, »izboljšal bom svoje delovanje«, »popravila se bom«, »potrudila se bom«

Za M: »v najkrajšem času bom ...«, »v enem tednu bom ...«, »čez eno leto bom ...«

Za A: vsi zgornji, ker so v prihodnjiku

Za R: »spremenili bomo sistem srednjega šolstva«, »zamenjali bomo načine našega delovanja«, »spremenili bomo sistem ocenjevanja«

Za T: »uvedli bomo aktivne oblike za vsako ceno«, »kurikularne povezave bomo dosegli, pa naj stane kar hoče«

**Možne »rešitve«** (pred uporabo odstrižete in udeležencem ponudite šele, ko že ponudijo svoje rešitve):

Za S: »spremem svojo delovanje tako, da naredim X«, »izboljšam Y v svojem delovanju«, »popravim X«, »potrudim se za Y (za to, da bomo v našem aktivu bolj sodelovale ali še bolje: za to, da se bo naš aktiv vsako sredo sestal in konstruktivno dogovarjal o tekočih aktivnostih)«, »delam na ...«

Za M: »do ponedeljka, 24. 3., naredim ...«, »do te nedelje ...«, »1. 9. 08«

Za A: vse v sedanjiku

Za R: »v sistem srednjih šol uvedemo kreditni sistem in fleksibilni predmetnik«, »v prvih letnikih vpeljemo naslednje aktivne oblike in metode dela: samostojno delo z gradivi pri vseh jezikih, mesečne terenske vaje pri naravoslovnih predmetih, debatno metodo pri predmetih zgodovina in slovenski jezik« ..., »uvedemo portfolio«

Za T: »uvedemo tiste aktivne oblike, ki jih ta hip zmoremo, in pri tistih učiteljih, ki so temu naklonjeni«, »kurikularne povezave vpeljemo med tistimi predmeti, kjer je ta hip možno doseči konstruktivno dogovarjanje in je izpeljava realistična.«

## Priloga 29

# Členjenje ciljev

Zora Rutar Ilc

Primer:

Vzemimo, da smo si za cilj zastavili »povečati aktivno vlogo dijakov«.

Najprej bomo morali ta cilj redefinirati, ker ni dovolj SMART-opredeljen. Ne zadošča npr. kriteriju, da mora biti samosprožilen, ampak pričakuje, da se bo spremenil nekdo drug. Da bi bil ta cilj po SMARTU samosprožilen (in hkrati še aktualiziran, aktivacijski – torej v sedanjiku), ga lahko opredelimo kvečjemu kot **»vedemo takšne oblike dela z dijaki, da vplivamo na povečanje njihove aktivnosti.«**

Tako (re)definiran cilj umestimo v širši kontekst: vprašamo se, kaj nam bo to prineslo in prek vedno bolj splošnih ciljev. Npr., ugotovimo, da nam bo to prineslo občutek, da počnemo nekaj koristnega za dijake. Nato nadaljujemo z vprašanjem, kaj nam bo to prineslo, in zdaj ugotovimo, da bomo s tem dijake bolj usposobili za življenje. Tako pridemo do »nadcilja«, ki izraža našo najbolj splošno vrednostno usmeritev. Ko nam uspe priti do tega nadcilja, lahko razmislimo, ali ga je mogoče doseči tudi na kak drugačen način, da ne bomo v stiski, če na načrtovan način iz različnih razlogov ne bomo mogli doseči načrtovanega. V danem primeru bi nadomestni cilj, ki bi prispeval k temu, da bomo dijake bolj usposobili za življenje, lahko bil, da »pripravimo čim bolj življenjske aktivnosti«, ki bodo prispevale k usposobitvi dijakov za življenje.

Nato naš izhodiščni cilj členimo na podcilje, iz katerih bolj neposredno sledijo konkretne aktivnosti oz. koraki našega delovanja kot iz izhodiščnega, preveč splošnega cilja.

Sprašujemo se: »Kaj je prvi korak, da to dosežemo« in nato pri vsakem novem podcilju to vprašanje ponovimo.

Ko se pri našem primeru vprašamo, kaj bo prvi korak, da dosežemo cilj »vedemo takšne oblike dela z dijaki, da vplivamo na povečanje njihove aktivnosti«, ugotovimo npr., da lahko začnemo na bolj sistematičen način spodbujati dijake k samostojnemu delu z viri, h kritični presoji ... Ko se nato ponovno vprašamo, kaj bo prvi korak, da to naredimo, ugotovimo, da se pri vseh predmetih lahko dogovorimo, da bomo pri vsakem od njih sistematično uvedli en prispevek k temu. Ko se nato spet vprašamo, kaj bo prvi korak za to, ugotovimo, da se usedemo skupaj in koordiniramo to načrtovanje. Ko se to dogovorimo, se vprašamo, kaj bo prvi korak za to, in ugotovimo, da je čas, da zastavimo datum za takšno operativno srečanje.



Grafično bi to lahko prikazali na naslednji način:

Členjenje »navzgor« – do »nadcilja« (berite od spodaj navzgor):

<b>KAJ NAM BO TO PRINESLO</b>	<b>Verjetje, da bomo s tem dijake bolje usposobili za življenje.</b>
<b>KAJ NAM BO TO PRINESLO</b>	<b>Občutek, da počnemo nekaj koristnega za dijake</b>
<b>KAJ JE TISTO, KAR ŽELIMO</b>	<b>Uvedemo takšne oblike dela z dijaki, da vplivamo na povečanje njihove aktivnosti.</b>

Členjenje »navzdol« – do konkretnih korakov (berite od zgoraj navzdol):

<b>KAJ JE PRVI KORAK, DA TO DOSEŽEMO</b>	začnemo na bolj sistematičen način spodbujati dijake k samostojnemu delu z viri, spodbujati h kritični presoji ...
<b>KAJ JE PRVI KORAK, DA TO DOSEŽEMO</b>	Pri vseh predmetih se dogovorimo, da bomo pri vsakem od njih sistematično uvedli en prispevek k temu.
<b>KAJ JE PRVI KORAK, DA TO DOSEŽEMO</b>	Sedemo skupaj in koordiniramo to načrtovanje.
<b>KAJ JE PRVI KORAK, DA TO DOSEŽEMO</b>	Zastavimo datum za takšno operativno srečanje.

## Priloga 30

# Kako posredovati kritično povratno informacijo

Cvetka Bizjak

Ena od nalog kritičnega prijatelja je posredovanje povratne informacije. Praviloma jo dajemo takrat, ko jo sogovornik želi. V takem primeru je največja verjetnost, da bodo njeni učinki konstruktivni. Če sogovornik povratne informacije ne želi, jo posredujemo samo v primeru, ko je treba preprečiti hudo škodo, ki bi lahko nastala za učitelja ali druge (npr. učence, kolege) v procesu poučevanja.

Načini posredovanja povratne informacije so različni. Med drugim se razlikujejo v stopnji direktivnosti oz. nedirektivnosti. Direktivnost izhaja iz predpostavke, da kritični prijatelj o problemu in rešitvah ve več od učitelja. Učitelj je postavljen v vlogo bolj ali manj pasivnega sprejemnika. Ta strategija je primerna pri reševanju preprostih problemov, pri katerih obstaja »najboljša rešitev«, ki jo ekspert tudi pozna (npr. kako ravnati z grafoskopom). Nujna je tudi pri začetni pomoči učiteljem, ki še ne zmorejo poglobljenega reflektivnega razmišljanja.

Kakovostna povratna informacija mora biti informativna in sporočena tako, da krepi strokovno samozavest učitelja. Informativna povratna informacija je tista, ki učitelju jasno sporoča, katero njegovo ravnanje je bilo dobro in katerega bi bilo treba izboljšati ter kako ga izboljšati. Strokovno samozavest pa krepi sporočilo, v katerem je jasno izraženo prepričanje, da je učitelj zmožen ravnati **ŠE** bolj strokovno.

Pravila sporočanja direktivne povratne informacije:

1. Najprej preverite, ali oseba povratno informacijo želi.
2. Uporabite »metodo sendviča« (dobro + potrebno izboljšati + dobro) ali vsaj metodo »dobro + potrebno izboljšati«.
3. Opišite samo dejstva: opaženo ravnanje (samo ravnanje je mogoče spremeniti), kontekst dogajanja in posledice; ne postavljajte diagnoz, ne interpretirajte in ne izrekajte vrednostnih sodb.
4. Sporočite jo tako, da bo krepila potencialne posameznika. Tudi kritiko lahko posredujemo tako, da krepi strokovno samozavest sogovornika. (Npr.: Tvoja tabelska slika je bila zelo pregledna; če bi tudi navodila za izvajanje vaje napisal na tablo, bi jim učenci lažje sledili in bi delo potekalo še bolj gladko.)
5. Bodite jasni in informativni; ne ovinkarite, ne ocenjujte, da bi ljudi potolažili, ne bodite cinični.
6. Prevzemite odgovornost za povedano – vaše predpostavke in čustva izrazite kot vaša (»Opazila sem ...; Mislim da ...; V podobnih primerih jaz napravim ...«).
7. Sporočite jo čim prej, razen če obstaja možnost, da jo oseba takoj po dogodku ne bo mogla konstruktivno sprejeti.
8. Preverite, kako jo je sogovornik razumel in doživel ter kaj bo z njo.

Primer kritičnega prijateljevanja na raziskovalno vprašanje: Kako doseči, da bodo Slovenci izgubili strah pred vlaganjem denarja v delnice?

Direktivna povratna informacija: Problem je zelo zanimiv in aktualen. Vendar pa se mi zdi, da je vprašanje zastavljeno preširoko. Vaše delo se ne nanaša na vse Slovence; odgovorni ste le za vaše učence. Poleg tega nimate ustreznih vzvodov, da bi lahko vplivali na vse Slovence.

## Priloga 31

## Nedirektivnost pri kritičnem prijateljevanju

Cvetka Bizjak

Nedirektivne strategije izhajajo iz drugačnega razumevanja pedagoškega dela kot direktivne. Posredovalec povratne informacije, ki to počne na nedirektiven način, učitelja razume kot avtonomnega strokovnjaka, ki se zna samostojno odločati v izjemno kompleksni, nejasni, nepredvidljivi in nestabilni šolski situaciji. Vsaka situacija je drugačna, zato splošnih receptov, ki bi bili uporabni v vseh konkretnih primerih, ni. Rešitve je treba oblikovati sproti in jih prilagajati vsaki konkretni situaciji posebej in individualnosti vsakega učitelja posebej. Iz te perspektive je kritični prijatelj posameznik z drugačnim znanjem, izkušnjami in osebnostnimi značilnostmi. Zato probleme zaznava nekoliko drugače in pozna druge strategije za njihovo reševanje. S svojo različnostjo kolegu lahko pomaga poglobljeno razmišljati o problemu tako, da mu odslikava svoje videnje problema in učitelja. Zorni kot kritičnega prijatelja ni bolj pravilen od učiteljevega. Samo drugačen je. Združevanje obeh perspektiv širi kompleksnost razumevanja problema pri obeh. Z izmenjavo izkušenj o različnih strategijah reševanja problema pa oba bogatita svoj repertoar.

Nedirektivna strategija je mnogo zahtevnejša od direktivne in zahteva dobro razvite komunikacijske spretnosti, s katerimi kritični prijatelj spodbuja razmišljanje pri kolegu.

Pogovorne strategije, ki odpirajo probleme in vodijo učitelja do novih uvidov:

1. Navajanje podatkov, ki so v navzkrižju z obstoječim razumevanjem:

K (kritični prijatelj): »Pravite, da neopravičeno izostajajo samo učno manj uspešni učenci, ki se nenehno izogibajo ocenjevanju znanja. Veliko izostaja tudi Jože, ki ima pri vašem predmetu oceno odlično. Kako si to razlagate?«

2. Zrcaljenje čustev: Kritični prijatelj učitelju opiše, kako razume njegovo doživljanje v neki situaciji.

K: »Ali ste razmišljali, da bi uporabili tudi druge metode poučevanja – tiste, v katerih aktivno sodelujejo vsi dijaki?«

U: »Priprava novih metod bi od mene zahtevala ogromno dela. Moje domače delo za šolo ni nikjer ne cenjeno ne zabeleženo. Že priprava slikovnega gradiva mi vzame ogromno časa.«

K: »Razumem. Težko je vlagati veliko napora v pripravo novih načinov poučevanja, če ves čas čutite, da vaše delo ni cenjeno. Razmisliiva, ali bi v zvezi s tem lahko kaj napravili.«

3. Zrcaljenje vsebine: Kritični prijatelj parafrazira izjavo učitelja in s tem poudari pomembne vidike izrečenega.

U: »Včeraj sem govoril s Petrom. Fant je sposoben, vendar se nič ne uči. Hotel sem ga motivirati, da bi se začel učiti, in sem mu, med drugim, tudi rekel, da tako nikoli ne bo izdelal razreda. Potem pa je na govorilne ure prišla njegova mama. Bila je vsa razburjena in je povedala, da je njen sin zelo prizadet zaradi pogovora z mano. Hotel sem samo dobro – da bi se začel učiti.«

K: »Če vas prav razumem, ste presenečeni, ker ste želeli motivirati učenca za učenje, on pa se po pogovoru z vami čuti prizadetega. Želeli ste ga spodbuditi k učenju tako, da ste mu rekli, da ne bo nikoli izdelal razreda.«

4. Preokvirjanje: Kritični prijatelj izrečeno postavi v drug referenčni okvir, v katerem problem pridobi drugačen pomen – npr. da na videz nerešljive situacije postanejo rešljive.

K: »Pravite, da pri tem učencu ni mogoče doseči nobenega napredka. Kaj bi odgovorili učitelju, če bi kaj takega trdil o vašem otroku – če bi se kot mama pogovarjali s tem učiteljem?«

5. Konfrontiranje: To je tehnika, s katero učitelja soočimo z neskladjem v njegovem razmišljanju ali z razkorakom med njegovim govorjenjem in delovanjem.

K: »Pravite, da si prizadevate, da bi med poukom učenci drug drugemu pomagali. Med opazovanjem vaše učne ure sem opazil, da ste učenki, ki je skušala pomagati svoji sošolki, dejali, naj ne klepeta med poukom.«

U: »Ja, tega se spominjam. V tistem trenutku sem ravno razlagal nekaj zelo pomembnega in sem želel, da slišijo vsi, njeno govorjenje pa me je motilo.«

S: »Razumem. Pri frontalno vodenem pouku, je tourstno medsebojno sodelovanje učencev za učitelja moteče. Kako bi lahko organizirali pouk, da bi sošolci lahko sodelovali drug z drugim in to za učitelja ne bi bilo moteče?«

6. Vprašanja, ki spodbujajo razmišljanje: Poglobljanje in spreminjanje razumevanja problema lahko spodbujamo tudi z vprašanji, ki spodbujajo reflektivno razmišljanje. Carl Tom (1988, v Brajša, 1993) jih razvršča v osem kategorij:

1. Usmerjena v prihodnost: Spodbujajo razmišljanje o vplivu določenega vedenja na prihodnost oz. v napovedovanje razvoja dogodkov.

U: »Peter in Jaka sta danes spet ves čas motila pouk. Zagrozila sem jima, da ju bom poslala k ravnatelju. Tega sicer ne bom storila, ker ravnatelj pravi, da mora vsak učitelj sam napraviti red. Ampak vsaj za nekaj časa je pomagalo.«

K: »In kaj boste storili prihodnjič, ko bosta fanta spet motila pouk in bosta vedela, da zadnjič svoje obljube niste izpolnili?«

2. Metapozicijska: Spodbujajo razmišljanje o problemu z neke druge perspektive.

U: »V razredu imam učenko z učnimi težavami. Nobenih težav ne povzroča, samo uči se ne, čeprav je bistra. Odločil sem se, da se bom z njo temeljito pogovoril. Mogoče bo le dojela, da se mora začeti učiti. Jasno sem ji povedal, da takole ne bo nikoli izdelala razreda. Rezultat najinega razgovora je, da se hoče izpisati iz šole.«

K: »Kako mislite, je deklica razumela vašo izjavo?«

3. Vedenje oz. doživljanje povezujejo s kontekstom: Spodbujajo razmišljanje o tem, v kakšnih okoliščinah problem nastaja oz. v kakšnih okoliščinah problema ni.

U: »Petrovi starši so bili danes na govorilnih urah. Obtožili so me, da imam njihovega sina »na piki«. Sprašujem se, ali je to res. Fant mi gre res vedno bolj na živce in nenehno sva v sporu.«

K: »Kaj se je dogajalo, ko sta se zadnjič sprla?«

U: »Norčeval se je iz mirne in tihe sošolke, ki nosi očala.«

K: »Pa pred tem? Opišite mi še kak vajin spor.«

U: »Pred dvema dnevoma je med poukom s šestilom zbadal sošolca, ki je zbrano sledil pouku.«

K: »V kakšnih situacijah se torej spreta?«

4. Sugestivna: Namesto da sogovorniku vsiljujemo rešitev, ki se nam zdi najbolj ustrezna, mu jo lahko le ponudimo kot eno izmed možnih idej v obliki sugestivnega vprašanja.

U: »Včeraj sem imela hud incident z učenko prvega letnika. Ko sem prišla v razred je ležala na mizi. Rekla sem ji, naj sede na stol, ona pa mi je zabrusila, da v nobenem pravilniku ne piše, da je med poukom potrebno sedeti na stolu. Peljala sem jo v zbornico in ji rekla, naj to pred vsemi učitelji ponovi. Punca je to z velikim ponosom tudi naredila. Bila sem zgrožena.«

M: »Kaj mislite, bi se zgodilo, če bi jo ignorirali in ji pustili, naj leži na mizi?«

5. Pojasnjujejo razlike: S primerjanjem različnih možnih razlag ali situacij, ko problem nastaja in ko ga ni, odkrivamo dejavnike, ki vplivajo na pojavljanje in učinkovito obvladovanje problema.

U: »Ta razred je zelo težko obvladljiv. Vsak petek odhajam domov popolnoma izčrpana, ker jih moram učiti zadnji dve uri skupaj.«

M: »Kako pa se vedejo ob ponedeljkih, ko ste skupaj tretjo uro?«

6. Temeljijo na hipotezi: Spodbujajo razmišljanje o določenih zvezah med dogodki.  
U: *»V ponedeljek smo v 4. b-razredu pisali kontrolno nalogo. Pozitivno jo je pisalo samo sedem učencev. Ne razumem, kaj se je zgodilo. Ta razred je vedno zelo uspešen, sedaj pa taka katastrofa.«*  
M: *»Kolikor vem, so imeli v soboto maturantski ples. Ali vam ta podatek kako pomaga razumeti problem?«*
7. Primerjajo različne norme vedenja v različnih okoljih:  
M: *»V razredu imate tri romske učence. Kakšen je odnos njihovih staršev do šole v primerjavi z drugimi starši? Kako mislite, da stališča staršev do šole vplivajo na učence romske narodnosti?«*
8. Refleksivna vprašanja: Vežejo se na pojasnjevanje doživljanja, razmišljanja, odločanja in vedenja.  
M: *»Kako se počutite, kadar pišete kontrolno nalogo, pa je več kot tretjina ocen negativnih; o čem razmišljate?«*  
M: *»Na temelju katerih argumentov ste se odločili za izključitev učenca?«*

Primer kritičnega prijateljevanja na raziskovalno vprašanje: Kako doseči, da bodo Slovenci izgubili strah pred vlaganjem denarja v delnice?

Nedirektivno kritično prijateljevanje: Iz vašega vprašanja sem razbrala, da želite doseči učinek pri vseh Slovencih. Kako boste vplivali na dva milijona ljudi?

## Priloga 32

# Kako sprejemamo povratno informacijo

**Cvetka Bizjak**

Tri temeljna pravila sprejemanja povratne informacije:

1. Sprejmite jo šele takrat, ko ste v resnici pripravljeni to storiti.
2. Razumite jo kot način učenja: Poslušajte jo brez prekinjanja, preverite, ali ste jo dobro razumeli, in si vzemite čas za miren razmislek o njej (ne prerekajte se in se ne branite ...).
3. Odločite se, kako jo boste uporabili za vaš strokovni razvoj, nato pa se ne obremenjujte več z njo.

## Priloga 33

# Navodila moderatorju

## Sonja Sentočnik

Kritično prijateljstvo je mogoče izvajati v dvojicah ali pa v skupini, v kateri je največ šest članov. Člani skupine sedijo v krogu. Pri izvedbi procesa je treba zagotoviti medsebojno spoštovanje in upoštevati pravilo, da o problemih, ki jih obravnavamo v skupini/dvojici, ne razpravljamo zunaj nje.

### **Predstavitev poteka delavnice:**

1. korak: Predstavitev problema/novosti/izdelka ipd.

Predstavlja vedno prostovoljec. Pri opisu je čim bolj nazoren in natančen, vendar jedrnat, predstavi tudi kontekst, pomembno je, da zastavi vprašanja, ki jih ima v zvezi s predstavljenim. Ostali udeleženci ga ne prekinjajo, ampak le poslušajo in si zapisujejo opombe. Če učitelj predstavlja izdelek, naj ga razmnoži za vse udeležence.

2. korak: Zastavljanje vprašanj

Namen je zagotoviti popolno razumevanje predstavljenega. Učitelj na vprašanja odgovarja čim bolj natančno in izčrpno, vendar pazi, da se ne oddalji od bistva. Ta korak ni namenjen dajanju nasvetov in izražanju mnenj, na kar je treba vnaprej opozoriti, ampak služi le kot podpora učitelju, da bi problem/novost predstavil čim bolj jasno in nazorno. Člani se držijo teh pravil:

### **Pravila za zastavljanje vprašanj:**

- Vprašanja naj se navezujejo na izkušnje sogovornika in ne na izkušnje članov skupine.
- Oblikujemo jih na nevtralen način.
- Uporabljamo strategije aktivnega poslušanja, sogovornika ne prekinjamo.
- Izogibamo se dajanja nasvetov.
- Ne pozabimo na namen srečanja.

3. korak: Razprava in podaja povratnih informacij:

Namen je analizirati predstavljeno in izdelati nabor idej za izboljšavo. Učitelj, ki je problem predstavil, ne sodeluje v razpravi, ampak sedi zunaj kroga in si zapisuje predloge in ideje. Člani skupine se predhodno dogovorijo, kako si bodo razdelili vloge pri podaji povratnih informacij (kdo bo poročal o čem). Po končani razpravi in preden podajo povratne informacije povabijo učitelja, ki je predstavil problem, v krog. Skupina upošteva naslednja pravila:

### **Pravila za dajanja povratne informacije:**

- Dajemo jo taktno, namen naj bo pomoč in podpora, ne smemo pa z njo prizadeti in raniti.
- Bodimo pozorni na neverbalne odzive sogovornika.
- Izogibajmo se vrednotenja, ne obtožujmo in ne izzivajmo k temu, da bi se začel sogovornik braniti, ne poskušajmo se v psiholoških interpretacijah, saj lahko zaidemo v kritiko sogovornikove osebnosti.
- Ne dovolimo barantanja in ne spuščajmo se v razprave.
- Bodimo natančni in usmerjajmo se na sogovornikovo ravnanje, ki smo ga v resnici opazili: dobra povratna informacija je čim bolj specifična in se nanaša na sogovornikovo ravnanje, ki ga le-ta lahko spreminja.
- Učinkovita povratna informacija je neposredna, odprta, specifična in konkretna.
- Prepoznavanje sogovornikovih močnih področij je praviloma bolj učinkovito, kakor naštevanje njegovih slabosti. Če pa presodimo, da je o slabostih potrebno spregovoriti, jasno povejmo, kaj nas moti in kaj se nam zdi negativno, pri čemer nikoli ne pozabimo omeniti, kaj pa bi pričakovali, vendar se ne postavljajmo za zgled.

- Ne tolažimo sogovornika, ne tolmačimo in ne bodimo cinici.
- Osnovno pravilo je, da je dovoljeno skoraj vse, če je le posredovano s spoštovanjem do sogovornika in s skrbjo za ohranjanje njegovega dostojanstva.

**Pravila za sprejemanje povratne informacije:**

- Pomembno je, da znamo poslušati in da skušamo razumeti.
- Povratne informacije sprejmemo, ne da bi prekinjali sogovornike.
- Ne smemo se braniti in prepirati, ampak si moramo dati čas, da opravimo s čustvi, ki bi nam lahko preprečila sprejeti opažanja svojih kritičnih prijateljev.
- Koristno je, da si beležimo, kar nam povedo kritični prijatelji in čez čas v miru pregledamo zapiske.

4. korak: Refleksija

Zagotoviti je treba, da učiteljeva refleksija ne izzveni, kot da le-ta brani sebe in svoje delo, ampak mora ubesediti njegov novi uvid v lastno delo.

5. korak: Moderator mora povzeti bistvene točke in ugotovitve. Refleksija skupine je namenjena skupnemu učenju, potrebna je odkritost.



## Priloga 34

# Sestavine konstruktivne povratne informacije

Zora Rutar Ilc

1. POHVALA: pozitivne podrobnosti, konkretne, uporabne, nanašajo se na opazovanje
2. MOŽNE IZBOLJŠAVE: navajanje področij, ki jih je mogoče izboljšati, področij rasti in učenja (tu je pomembno, da uporabimo t. i. »jaz sporočila« – kaj se je meni zdelo oz. kaj jaz menim ali kako sem nekaj videl in razumel, ne pa kot da je nekaj splošna resnica)
3. POHVALA: splošna ocena/vtis

Primer:

Namesto:

»Drugič se raje malo zberi in povej stvari tako, da bodo imele rep in glavo. Tako si zmeden in razburjen, da te nisem čisto nič razumel!«

lahko rečemo:

»Vidim, da si zelo zavzet za to stvar, in cenim to, da ti toliko pomeni. Če bi deloval nekoliko bolj umirjeno, se zorganiziral in predstavil zadevo na sistematičen način, bi te bolj razumel. Zdi pa se mi, da je to tako pomembno, da se spleča na tem delati naprej.«

## Priloga 35

# Izmenjava strategij – delovni list

**Brigata Rupar**

Moj problem	Moja strategija	Druge strategije

## Priloga 36

# Kako ravnati z odpori

**Cvetka Bizjak**

Aktivnosti spodbujevalca sprememb, ki se nanašajo na ravnanje z odpori, bomo razvrstili v dve skupini: proaktivno in reaktivno delovanje. Prvo je preventivno. Odgovarja na vprašanje, kako je treba delovati, da bo verjetnost odpora manjša. Reaktivno delovanje pa se ukvarja s problemom, kako delovati takrat, ko se pojavi odpor.

Med proaktivnimi strategijami so:

- pogovor, opazovanje, predvidevanje,
- zagotavljanje prave informacije ob pravem času,
- povezovanje z vizijo organizacije,
- razlaganje, zakaj je sprememba potrebna in nujna,
- razpršitev moči, delegiranje nalog (vodenja),
- vzpostavljanje lastniškega odnosa do spremembe pri učiteljih,
- vzpostavljanje varnega okolja (svobodno izražanje čustev in skrbi; napake niso ogrožujoče),
- vzpostavljanje kulture, v kateri stari načini vedenja niso več primerni,
- spodbujanje in svetovanje,
- prikazovanje prednosti in pomembnosti spremembe,
- primerjanje popularne spremembe z nepopularno.

Priporočila za ravnanje ob odporih:

- Odzovite se konstruktivno; ne doživite odpora kot osebni napad.
- Vzemite si dovolj časa za poslušanje posameznikov, ki se upirajo; vzemite jih resno, poskušajte razumeti njihove motive in jih intelektualno izzivajte.
- Povprašajte jih po njihovem razumevanju, vrednotah in prepričanjih.
- Sprejmite različne poti in tempo uvajanja spremembe.
- Ponudite izbiro znotraj referenčnega okvira spremembe.
- Opazite napredek in ga proslavite.
- Pomagajte posameznikom, da v spremembi najdejo priložnost za povezavo med njihovimi osebnimi interesi in njihovimi delovnimi nalogami.
- Jasno razmejite, kaj je obvezno in kaj je prostovoljno.

## Priloga 37

## Vprašalnik o delovanju šolskih razvojnih timov – delovni list

Tanja Rupnik Vec

V spodnji tabeli so vprašanja, ki se nanašajo na nekatere vidike delovanja vašega tima. S križcem označite, kako posamezna trditev označuje vaš tim.

		<b>1</b> Napačno (nikoli)	<b>2</b> Bolj napačno kot pravilno (redko)	<b>3</b> Niti napačno niti pravilno (včasih)	<b>4</b> Bolj pravilno kot napačno (pogosto)	<b>5</b> Pravilno (vedno)
	(Samo)Evalvacija kakovosti delovanja tima (Rupnik Vec, 2007)					
<b>Struktura tima</b>						
<b>CILJI</b>	Sledimo jasnim ciljem.					
	Sledimo realističnim ciljem.					
	Imamo jasno vizijo tima.					
<b>NALOGE</b>	Naloge tima so motivirajoče.					
	Vloge članov tima so jasno opredeljene.					
	Odgovornosti so porazdeljene med vse člane tima.					
	Člani tima imamo temeljne veščine, potrebne za doseg postavljenih ciljev.					
<b>PRAVILA</b>	Pravila delovanja tima smo na začetku ubesedili.					
	O morebitnem kršenju pravil razpravljamo.					
<b>ČAS</b>	Srečanja tima so redna.					
	Izraba časa na srečanjih je učinkovita.					
	Za uresničitev nalog imamo na voljo dovolj časa.					
	Dovolj časa imamo tudi za dejavnosti, ki pomagajo graditi kapacitete skupine (refleksija, uravnavanje konfliktov ...).					

	(Samo)Evalvacija kakovosti delovanja tima (Rupnik Vec, 2007)	1 Napačno (nikoli)	2 Bolj napačno kot pravilno (redko)	3 Niti napačno niti pravilno (včasih)	4 Bolj pravilno kot napačno (pogosto)	5 Pravilno (vedno)
<b>Procesi v timu</b>						
<b>KOMUNIKACIJA</b>	Na srečanjih tima razpravljamo predvsem o vsebini (nalogah).					
	Na srečanjih tima razpravljamo tudi o procesih (načinih ravnanja, medosebnem dogajanju ...).					
	Med člani tima vlada visoka stopnja zaupanja.					
	Komunikacija med člani tima je odprta in sproščena.					
	Izmenjujemo vse relevantne informacije.					
	Drug drugemu dajemo povratne informacije.					
	Člani tima obravnavamo drug drugega spoštljivo in empatično.					
	Kot tim drug na drugega pozitivno »pritiskamo«, tako da se dejavnost nenehno izboljšuje.					
	Konflikte uravnavamo učinkovito (tako da se ob njih tudi nekaj naučimo, o sebi, o sodelovanju ...).					
<b>VODENJE IN ODLOČANJE</b>	Vodja tima je vedno pozoren na nove ideje in informacije članov tima.					
	Vsi člani spontano prispevamo k sprejemanju odločitev.					
	Tiste, ki ne prispevajo spontano, vodja povabi, da izrazijo svoje mnenje.					
	V procesu odločanja sodelujemo vsi, ki nas odločitev zadeva.					
	Uporabljamo sistematične metode reševanja problemov					
	Če so naši rezultati nezadovoljivi, nas vodja s tem sooči in spodbudi raziskovanje možnosti za izboljšanje.					
	Člani smo predani odločitvam, ki jih sprejmemo v timu.					

	<b>1</b> Napačno (nikoli)	<b>2</b> Bolj napačno kot pravilno (redko)	<b>3</b> Niti napačno niti pravilno (včasih)	<b>4</b> Bolj pravilno kot napačno (pogosto)	<b>5</b> Pravilno (vedno)
(Samo)Evalvacija kakovosti delovanja tima (Rupnik Vec, 2007)					
<b>Okoliščine, v katerih tim deluje</b>					
Šola ima jasno vizijo.					
Tim razpolaga z vsemi viri, potrebnimi za doseg ciljev.					
Pri dejavnostih, ki jih organiziramo v povezavi z uvajanjem sprememb, naletimo na odpore kolegov.					
V timu imamo znanje o teoriji vpeljevanja sprememb.					
Pri načrtovanju dejavnosti v kolektivu upoštevamo znanja (teorije) o vpeljevanju sprememb.					
V timu redno in sistematično reflektiramo svoje delo.					
V timu smo opredelili kriterije učinkovitosti tima.					
Tim sistematično evalvira svoje delo glede na te kriterije.					
Oblikovali smo »načrt razvoja« tima.					
V kolektivu je bil ŠRT pozitivno sprejet.					
Marsikdo v kolektivu bi želel biti član ŠRT.					
Ponosen(na) sem, da sem član(ica) ŠRT.					
<b>Kriteriji učinkovitosti tima</b>					
V timu profesionalno in osebno rastem.					
Odločitve tima uresničimo.					
Rezultati dela tima so vidni.					
Na voljo imamo dokaze, da so vplivi delovanja našega tima na učence pozitivni.					
Naše dejavnosti so usklajene s standardi in teoretskimi izhodišči.					

## Priloga 38

## Lestvica za ocenjevanje skupinskih procesov – delovni list

(Brocher, 1972, prirejeno)

**Tanja Rupnik Vec**

Navodilo: Na spodnjih lestvicah označite svoje doživljanje različnih vidikov dogajanja in delovanja tima.

- |  |               |
|--|---------------|
| 1. Kako se počutim v skupini?  | 1-2-3-4-5-6-7 |
| 2. Koliko so bili cilji skupine jasni?   | 1-2-3-4-5-6-7 |
| 3. Kako dela skupina?  | 1-2-3-4-5-6-7 |
| 4. Ali je bila diskusija nestvarna ali stvarna?  | 1-2-3-4-5-6-7 |
| 5. Ali so udeleženci govorili več o vsebini kot o razvoju skupine?                                 | 1-2-3-4-5-6-7 |
| 6. Ali so se člani trudili, da bi si pridobili točke ali da bi prodrli s svojimi stališči?         | 1-2-3-4-5-6-7 |
| 7. Ali so člani poslušali tudi nasprotna stališča?   | 1-2-3-4-5-6-7 |
| 8. Ali se ob večini udeležencev čutim svobodnega ali nesvobodnega?                                 | 1-2-3-4-5-6-7 |
| 9. Ali se s skupino identificiram?   | 1-2-3-4-5-6-7 |
| 10. Ali sem dobil pomoč, ki sem jo potreboval?   | 1-2-3-4-5-6-7 |
| 11. Kako sem danes sodeloval v skupini?  | 1-2-3-4-5-6-7 |
| 12. Kaj menim v tem trenutku o tej skupini?  | 1-2-3-4-5-6-7 |
| 13. Kakšno je bilo danes vodenje na dimenziji 'pasivno - aktivno'?                                 | 1-2-3-4-5-6-7 |
| 14. Sodim, da vodja skupino ocenjuje na dimenziji 'slab - dober'?                                  | 1-2-3-4-5-6-7 |
| 15. Obravnavani problemi in vsebine so bili v primerjavi z mojimi izkušnjami v drugih skupinah ... | 1-2-3-4-5-6-7 |

## Priloga 39

# Osnutek načrta ohranjanja novosti – delovni list

**Cvetka Bizjak**

A. Katere novosti želimo ohraniti?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

B. Kako bomo to napravili?

OPIS DEJAVNOSTI ZA OHRANJANJE IZBRANIH NOVOSTI	ODGOVORNA OSEBA	KDAJ	POTREBNA SREDSTVA