

Učiteljski zbor kot učeča se skupnost: predstavitev primera dobre prakse

Ines Piljić

Osnovna šola Antona Žnideršiča Ilirska Bistrica

V prispevku bomo prikazali konkreten primer posodabljanja in uskladitve letnih priprav po vertikali, ki smo ga uvedli ob sodelovanju celotnega učiteljskega zbora na izbrani slovenski šoli. Namen članka je analizirati konkretne dejavnosti, ki jih izvajamo v šoli, ter spremljati učinke z vidika razvoja dimenzij učeče se skupnosti. V raziskavi je sodelovalo 38 (od skupno 40) strokovnih delavcev šole. S pomočjo vprašalnika Učiteljski zbor kot učeča se skupnost (SPSLCQ, glej Hord 1996) so ocenili, koliko na šoli doživljajo skupne vrednote, prepričanja in vizijo, podporne strukturne pogoje, podporne odnose, distribuirano vodenje, sodelovalno učenje, katerega namen sta odzivanje na potrebe učencev in večja učinkovitost učiteljev, ter delitev učiteljskih praks, katere namen je pridobivanje povratnih informacij sodelavcev. Na osnovi ugotovitev raziskave smo predlagali nadaljnje ukrepe.

Ključne besede: osnovna šola, učeča se skupnost, vertikalne in horizontalne povezave

Opredelitev problema

Namen članka je skozi prizmo ene od teorij o učeči se skupnosti analizirati konkretne dejavnosti, ki jih izvajamo na šoli, ter spremljati učinke z vidika razvoja dimenzij učeče se skupnosti.

Teoretični uvod

V šoli, ki deluje kot učeča se skupnost, se učitelji povezujejo, se drug od drugega in drug z drugim učijo, njihov skupni cilj pa je izboljšati dosežke učencev (Hord 2009, 41). Stoll idr. (2006, 221) poudarjajo, da je spodbujanje učeče se skupnosti obetaven način za doseganje trajnega napredka tudi na področju šolstva.

Hord (2009, 41–42) navaja šest dimenzij učeče se skupnosti, kot so jih opredelili na osnovi raziskav:

1. skupne vrednote, prepričanja in vizija šole;
2. distribuirano vodenje;
3. podporni strukturni pogoji;
4. podporni odnosi;

5. sodelovalno učenje, katerega namen sta odzivanje na potrebe učencev in večja učinkovitost učiteljev, ter
6. delitev učiteljskih praks, katere namen je pridobivanje povratnih informacij sodelavcev.

Skupne vrednote, prepričanja in vizija šole so osrednja in najpomembnejša značilnost učeče se skupnosti (Stoll idr. 2006, 226), saj zagotavljajo okvir za skupno, usklajeno in etično odločanje. Učitelji so vključeni v oblikovanje vizije, spodbujati jih je treba, da se pri odločanju o svojem poučevanju in učenju opirajo nanjo. V srži učeče se skupnosti v šoli je zavezanost slehernega učitelja k napredku in učenju učencev. Ta vrednota je kot vodilo učiteljem nenehno prisotna in eksplicitno ubesedena. Cilj šole, ki je učeča se skupnost, so učenci, ki se znajo učiti. Učitelji ustvarjajo učno okolje, ki podpira dosežke vsakega posameznega učenca in jih pomaga uresničiti (Hord 2004, 8–9).

Ravnatelj, ki vodi podpirajoče in distribuirano, vodstvene naloge, moč in avtoriteto zaupa zaposlenim, tako da jih povabi k razpravi, sprejema njihove pobude in učitelje vključuje v odločanje (Hord 2004, 8; Hord 2009, 41–42).

K podpornim pogojem sodijo ustrezni fizični pogoji in človeški viri, ki spodbujajo in vzdržujejo kolegialno ozračje in medsebojno učenje. Določajo, kdaj, kje in kako se učitelji ustaljeno srečujejo, da bi se skupaj učili, odločali, reševali težave in ustvarjali (Hord 2004, 10). Podporni strukturni pogoji zagotavljajo, da je v šoli dovolj časa za srečanja in pogovore, da so prostori primerni in olajšajo srečevanje (manjša šola z manj učitelji, učitelji naj bodo razporejeni blizu drug drugemu), drugi pogoji (npr. primerni urniki) pa omogočajo oziroma olajšujejo razvoj učeče se skupnosti (Hord 2004, 10; Hord 2009, 42).

K podpornim medosebnim odnosom sodijo medsebojno spoštovanje, skrb drug za drugega in zaupanje (Hord 2009, 42). Učitelji morajo biti pripravljeni dati in sprejeti povratno informacijo, kar pa ni mogoče, če se med sodelavci ne počutijo varne. Spodbujanje zaupnih in bližnjih odnosov mora biti del intenzivnega socializacijskega procesa na šoli (Hord 2004, 10–11).

Sodelovalno učenje, katerega namen sta odzivanje na potrebe učencev in večja učinkovitost učiteljev, predvideva, da se šolsko osebje na vseh ravneh dejavno vključuje v proces skupnega iskanja novih znanj ter pridobljena spoznanja pri pouku uporablja tako, da učinkovito sledi potrebam učencev (Hord 2004, 9–10; Hord 2009, 42). V nenehnem procesu nastajajo prenovljeni programi in

načrti, izboljšujejo se prakse poučevanja, pričakovanja na ravni šole pa postajajo jasnejša (Hord 2004, 9). Stoll idr. (2006, 226) povzemajo različne avtorje, ki se strinjajo, da je poglobljena značilnost učečih se skupnosti deljena oziroma skupna odgovornost za proces učenja učencev. Ta pripomore k ohranjanju zavezanosti posameznikov za doseganje zastavljenih ciljev in spodbuja kolege, da vplivajo na učitelje, ki niso dovolj odgovorni in ki k skupnim prizadevanjem ne prispevajo dovolj. Učitelji nenehno spremljajo učinke svojih dejavnosti in se odločajo, kaj še se morajo sami naučiti (znanja, veščine, strategije), da bodo učinkoviteje spodbujali procese učenja pri svojih učencih.

Delitev učiteljskih praks, katere namen je pridobivanje povratnih informacij sodelavcev, je dimenzija, ki pripomore k individualnemu napredku in napredku organizacije (Hord 2009, 42). Stoll idr. (2006, 226–227) govorijo o razmišljajočem profesionalnem prepričevanju, katerega del so pogovori učiteljev o različnih primerih iz šolske prakse (izzivih, težavah, novih metodah in uporabi naučenega v razredu ...). Enako kot učenci tudi učitelji potrebujejo okolje, ki ceni in podpira trdo delo, sprejemanje zahtevnih nalog, tveganje in spodbuja rast. Sodelavci tako spremljajo vedenje posameznega učitelja in mu na podlagi opaznanj posredujejo povratno informacijo in mu – zato da bi prišlo do napredka – ponudijo pomoč ter podporo, če ju potrebuje. Pri tem ne gre za ocenjevanje učiteljevega dela, temveč za medsebojno podporo in pomoč med sodelavci, proces pa poteka v obliki rednih medsebojnih obiskov in opazovanja dela v razredu, sistematičnega beleženja opaznanj ter poglobljene razprave o ugotovitvah (Hord 2004, 11–12).

Učečo se skupnost lahko podpremo in razvijamo, tako da (Stoll idr. 2006, 231–243):

- se osredotočamo na procese učenja;
- učinkovito uporabljamo človeške vire;
- upravljamo s strukturnimi viri;
- spodbujamo vzajemnost in črpamo zunanje vire.

Metoda

Udeleženci

V raziskavo so bili vključeni strokovni delavci iz izbrane srednje velike slovenske osnovne šole. Vprašalnik je izpolnilo 38 udeležencev od 40, ki so ga prejeli.

Pripomočki

Za namene raziskave smo prevedli in priredili vprašalnik School Professional Staff as Learning Community Questionnaire (Hord 1996), ki na osnovi ocene učiteljev ugotavlja šest dimenzij učeče se skupnosti. Znotraj vsake od njih učitelji na petstopenjski lestvici s pomočjo opisnikov ocenijo različno število področij.

Na dimenziji distribuiranega vodenja ocenijo, koliko ravnatelj vključuje zaposlene v procese odločanja (1a) ter koliko so vanje vključeni vsi zaposleni (1b). Na dimenziji skupnih vrednot, prepričanj in vizije šole učitelji ocenijo, koliko vizijo sooblikujejo vsi zaposleni (2a), koliko je naravnana na potrebe učencev, njihovo učenje in poučevanje (2b) ter koliko je usmerjena v zagotavljanje kakovostnih učnih izkušenj za vse (2c). Na dimenziji sodelovalnega učenja vprašalnik preverja, koliko so vanj vključeni vsi učitelji (3a), kako redno potekajo srečanja učiteljskega zbora, na katerih obravnavajo učenje učencev (3b), koliko so razprave učiteljskega zbora naravnane na kakovost poučevanja in učenja (3c), koliko spoznanja potem uporabljajo za načrtovanje in izvedbo dejavnosti, katerih namen je povečati kakovost poučevanja in učenja (3č), in kako pogosto spremljajo učinke dejavnosti, ki so jih opravili, ter prilagajajo delo spoznanjem, do katerih so prišli s pomočjo spremljanja (3d). Na dimenziji delitve učiteljskih praks pridobimo informacije o tem, kako redno in pogosto v šoli potekajo hospitacije (4a) ter kako pogosto si sodelavci izmenjujejo ustrezne povratne informacije, do katerih so prišli na osnovi opazovanja (4b). Na dimenziji strukturnih pogojev učitelji ocenijo, koliko organizacija časa (5a), prostorski pogoji (5b) ter vzpostavljeni komunikacijski načini in postopki (5c) podpirajo sodelovanje med učitelji. Podpornost medosebnih odnosov pa ugotavljamo z oceno medsebojnega zaupanja in odprtosti (6a) ter medsebojne skrbi in sodelovanja med (6b) učitelji.

Postopki

Po preučevanju literature in po tem, ko smo našli vprašalnik, ki se nam je zdel za našo raziskavo ustrezen, smo stopili v stik z nosilcem avtorskih pravic za vprašalnik SPSLCQ – Southwest educational development laboratory (Hord 1996). Najprej smo ga prevedli iz angleškega v slovenski jezik, nato pa še nazaj v angleščino. Nosilec avtorskih pravic nam je potrdil, da je prevod ustrezen, ter nam dovolil, da ga uporabimo za našo raziskavo. Natisnjene vprašalnike smo razdelili sodelavcem; vsak je vprašalnik samostojno

izpolnil ter ga vrnil v za to namenjeno škatlo v zbornici ali neposredno ravnateljici. Odgovori so bili anonimni. Zbrane rezultate smo statistično obdelali s programom SPSS. Izračunali smo osnovne opisne statistike.

Rezultati in razprava

Primer izvedbe distribucije vodenja

Distribuirano vodenje smo sistematično uvajali na področju, ki smo ga kot osrednje izbrali tudi med procesom samoevalvacije: posodobitev in uskladitev letnih priprav po vertikali. Glavna procesna cilja, vezana na distribuirano vodenje, sta bila: 1. vzpostaviti tim, ki prevzema vodstvene naloge, in 2. člani vodstvenega tima spremljajo in vrednotijo pedagoško delo. Vsebinski cilji, ki smo jih zasledovali, so bili: 1. poenotenje in uskladitev učnih ciljev po vertikali, 2. zmanjšanje količine učne snovi za doseganje bolj kakovostnega znanja in 3. kakovostna izvedba pouka ob upoštevanju razvojnih značilnosti otrok in načel učenja.

V načrtu smo predvideli različne dejavnosti, v katere so bili vključeni vsi strokovni delavci šole. Vodstvene naloge (in skrb za proces) je ravnateljica porazdelila med člane tima za distribuirano vodenje. Člani razširjenega tima so nato prevzemali del vodstvenih nalog, hkrati pa so skrbeli za kakovostno izvedbo vsebinskih nalog. Na konferencah učiteljskega zbora smo najprej natančno opredelili pričakovanja in oblikovali cilje ter okvirni načrt dela, v sprotnih strokovnih razpravah smo spremljali uresničevanje sklepov in zbirali podatke o tem ter pregledovali gradiva, ki so nastajala v aktivih in skupinah za posamezna predmetna področja. Pomemben del so zajemala izobraževanja za celoten učiteljski zbor (pomen gibanja za učenje, nevroznanstvena spoznanja za bolj kakovosten pouk).

Značilnosti učeče se skupnosti na šoli

Vidimo, da so učitelji prav vse dimenzije ocenili kot precej visoko razvite. Na petstopnenjski lestvici so bile ocene razvrščene okoli povprečne ocene 4. Učitelji so ocenili, da je najbolj izraženo področje skupna vizija, zato sklepamo, da jim je skupna jasna vizija o razvoju in napredku šole, vizija, ki je naravnana na učenje uencev, kar je mogoče videti pri njihovem vsakodnevem delu. Sledita sodelovalno učenje in distribuirano vodenje. Visoka ocena pri sodelovalnem učenju pomeni, da medsebojno učenje zaposlenih

PREGLEDNICA 1 Kako so – glede na oceno učiteljev – izražene dimenzije učeče se skupnosti na šoli

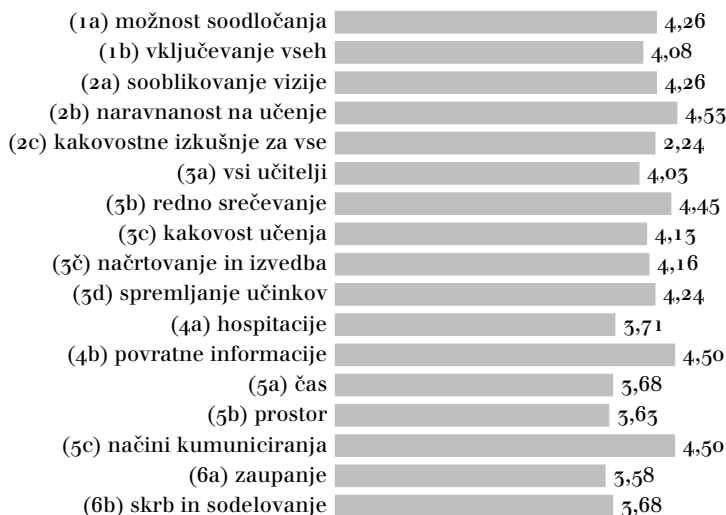
Dimenzije učeče se skupnosti	N	M	SD
Distribuirano vodenje	38	4,20	0,67
Skupna vizija	38	4,34	0,63
Sodelovalno učenje	38	4,20	0,63
Delitev praks	38	4,11	0,63
Podporni strukturni pogoji	38	3,94	0,55
Podporni odnosi	38	3,63	0,70

in uporaba tako pridobljenega znanja pripomoreta k oblikovanju intelektualno zahtevnejših učnih situacij ter k ustreznemu odzivanju na potrebe učencev. Visoka ocena pri distribuiranem vodenju pa kaže, da učitelji menijo, da je vodstvo šole demokratično-sodelovalno, saj z zaposlenimi deli moč, avtoriteto in jih vključuje v odločanje. Naslednje področje – glede na oceno, ki so mu jo namenili učitelji – je delitev učiteljskih praks, ki predvideva, da sodelavci pregledujejo delo drug drugega in na osnovi opazovanja vedenja v razredu dajejo povratne informacije, namen pa je izboljševanje osebnih in organizacijskih zmožnosti. Najnižje (a še vedno kot precej ustrezno razvite) so učitelji ocenili podporne pogoje za razvoj učeče se skupnosti – tako strukturne (prostor, čas, komunikacijske poti) kot z vidika odnosov. Iz preglednice 1 lahko razberemo, da so mnenja učiteljev najbolj neenotna, ko ocenjujejo podpornost odnosov v kolektivu ter distribuiranost vodenja na šoli.

Učitelji so ocenili, da so posamezne značilnosti učeče se skupnosti najvišje izražene pri oblikovanju skupne vizije. Menili so, da je ta najbolj izrazito naravnana na učence, poučevanje in učenje ter da je v srži njihovega sodelovanja prizadevanje za zagotavljanje zelo kakovostnih učnih izkušenj za učence. V povprečju so imeli občutek, da je bila vizija šole oblikovana v sodelovanju vseh, da se tako kaže konsenz med njimi in da jo vsi razumejo podobno.

Glede na to, kako so ocenili distribuirano vodenje, lahko sklepamo, da ravnateljica spodbuja sodelovanje, odpira razprave o pomembnih šolskih vsebinah in da imajo učitelji precejšnjo možnost vplivati na odločitve, ki jih sprejema. Učitelji menijo, da v odločanje niso vključene le posamezne skupine, temveč imajo možnost vplivanja večinoma vsi.

Zelo visoko so učitelji ocenili tudi značilnosti sodelovalnega učenja v učiteljskem zboru. Ugotavljamo, da se učiteljski zbor pogosto in redno srečuje ter da na srečanjih spremlja učinke dejav-



SLIKA 1 Kako so na šoli – glede na ocene učiteljev – izraženi različni vidiki učeče se skupnosti (prikazano z aritmetično sredino) znotraj posameznih dimenzij

nosti, ki potekajo v razredu. Spoznanja potem uporablja za prilagajanje dela v prihodnje, na sestankih načrtujejo dejavnosti, s pomočjo katerih se lahko učitelji ustrezno odzivajo na potrebe učencev, učinkoviteje poučujejo in spodbujajo kakovostno učenje. Učiteljski zbor na večini srečanj razpravlja o zadevah, ki so povezane s kakovostjo učenja učencev.

Glede na to, kako so ocenili delitev učiteljskih praks, ugotavljamo, da je zelo močno področje dajanje povratnih informacij po hospitacijah. Učitelji si po hospitacijah izmenjujejo povratne informacije, ki so utemeljene na opazovanju pouka. Nekoliko nižje so ocenili pogostost medsebojnega obiskovanja v razredu in opazovanje, kako poteka poučevanje pri drugem učitelju.

Na osnovi njihovih ocen lahko sklenemo, da so strukturni pogoji na šoli z vidika razvoja učeče se skupnosti precej spodbudni. Predvsem imajo učitelji na voljo raznolike načine in postopke za medsebojno komunikacijo. Organizacija časa sodelovanje omogoča, vendar učiteljem včasih kljub temu ne uspe, da bi se srečevali. Z vidika prostora ugotavljamo, da velikost šole in razpored prostorov srečevanja in sodelovanja ne olajšujeta vedno, vendar pa z organizacijo pouka in zaradi prizadevanja učiteljev kljub temu ustvarjamo kar najboljše možnosti za to.

Področje medosebnih odnosov so učitelji ocenili kot precej

PREGLEDNICA 2 Analiza dejavnosti z vidika učeče se skupnosti

Dimenzija	Analiza primera in delovanja na šoli nasploh
Skupne vrednote, prepričanja in vizija šole	<i>Vključenost vseh.</i> Na konferencah in delavnicah za učiteljski zbor učitelji razpravljajo o prepričanjih in vrednotah, za katere si prizadevamo na šoli, poleg tega iščemo konsenz o tem, kaj je zares pomembno. Vizijo šole v okviru samoevaluacije soustvarjamo na delavnicah. <i>Naravnost na učence (učenje in poučevanje).</i> Na delavnicah v okviru predmetnih skupin in aktivov učitelji razpravljajo o ciljih in standardih znanj iz učnih načrtov, pri čemer poenotijo razumevanje ključnih pojmov ter oblikujejo poenoteno razumevanje pri nadgradnji posameznih vsebin po vertikalni.
Distribuirano vodenje	<i>Možnost sodelovanja.</i> Ravnateljica je na konferenci učiteljskega zbora učitelje, ki bi si to želeli, povabila k sodelovanju v timu za distribuirano vodenje. Področje in vsebino dela smo izbrali na osnovi razprav na konferencah učiteljskega zbora v preteklih letih in ju potrdili s soglasjem. Pri načrtovanju delavnic za učiteljski zbor in pripravi navodil za delo v aktivih in področnih skupinah smo upoštevali predloge in vsebinske ugotovitve s preteklih srečanj skupin. <i>Vključenost vseh.</i> Dejavnosti potekajo v okviru rednih srečanj učiteljskega zbora. Vsi zaposleni so (poimensko) razporejeni v skupine oziroma aktivne.
Podporni strukturni pogoji	<i>Čas.</i> Za sodelovanje med učitelji je predviden čas; sestanki, srečanja, delavnice so predvideni v času, ki je sicer namenjen srečevanju učiteljskega zbora (konference, izobraževanja). <i>Prostor.</i> Šola arhitekturno ne omogoča najboljšega sodelovanja (dve ločeni zbornici za razredno in predmetno stopnjo; učilnice so razvlečene v različne trakte ...). Zato pri načrtovanju dela poiščemo ustrezne prostore: za skupno delo imamo dovolj velik večnamenski prostor, v katerem mize razporedimo tako, da to olajša skupinsko delo in poročanje ... <i>Komunikacijski kanali.</i> Za komuniciranje v šoli tudi sicer uporabljamo različne kanale: osebno, neposredno dogovarjanje, e-pošto, urejanje skupnih dokumentov, spletne vprašalnike ... Za poročanja po delu v skupinah pripravimo kratke oporne točke, skupine lahko zapis o ugotovitvah oddajo na papirju ali preko spletnega vprašalnika, zbir ugotovitev je na voljo v skupnih dokumentih. Gradiiva smo zbrali, a za zdaj še niso prosto dostopna vsem.
Podporni odnosi	<i>Zaupanje, odprtost, vzajemna skrb in sodelovanje med vsemi učitelji.</i> Pri vodenju delavnic smo izvajalci posebno pozorni, da vsem sodelavcem omogočimo izraziti mnenje, da ideje zapišemo brez obsojanja in o njih razpravljamo, ne da bi kritizirali ljudi. Ob frustracijah se odprtost in zaupanje opazno zmanjšujeta.

Nadaljevanje na naslednji strani

spodbudno, vendar so menili, da je tu največ priložnosti za izboljšave. Pri številnih sodelavcih opažajo zaupanje, odprtost, medsebojno skrb in sodelovanje, smiselno pa bi bilo te značilnosti spodbujati pri vseh ter jih razvijati tako, da se bodo dosledno in redno kazale tudi v njihovem vedenju.

Podpora učeči se skupnosti preko dejavnosti

Ugotovitev (sodeč po preglednici 1 in sliki 2), da učitelji doživljajo veliko usklajenost v razumevanju skupnih vrednot, prepričanj in

PREGLEDNICA 2 Nadaljevanje s prejšnje strani

Dimenzija	Analiza primera in delovanja na šoli nasploh
Sodelovalno učenje, katerega namen sta odzivanje na potrebe učencev in večja učinkovitost učiteljev	<i>Vključenost vseh.</i> V dejavnostih sodelujejo vsi učitelji, delo je zastavljeno skupinsko, sodelovalno (aktivni, razširjeni aktivni, vertikalno povezovanje). <i>Redno srečevanje.</i> Dejavnosti potekajo med celotnim šolskim letom na rednih srečanjih. <i>Usmerjeno na učence, učenje in poučevanje.</i> Vsebina je vezana na poučevanje in učenje, v središču je učenje učencev in izboljševanje učnih izkušenj, ki jih učitelj omogoča učencem v razredu; v začetnem delu učitelji raziskujejo lastno razumevanje učenja, ciljev pouka in standardov znanj. Cilj je kakovostno znanje (moto: manj je več), manj memoriranja, več poglobljenega znanja, treba pa ga bo konkretizirati, enako kriterije. <i>Priprava načrta za delo v razredu in izvedba.</i> Načrtovanje je v začetni fazi – spoznanja iz dela v aktivnih naj bi učitelji vnesli v svoje letne priprave za naslednje šolsko leto ter elemente prikazali v okviru posameznih učnih ur. V okviru sodelovanja po vertikali je opaziti željo po »popravljanju slabosti« oziroma poučevanju tistih učiteljev, ki jih vidimo kot šibkejšje; glavni izziv vodij skupin je, da usmerjajo razpravo in se pogovarjajo o pozitivnih primerih, spoznanjih, tudi dilemah in izzivih. <i>Spremljanje učinkov.</i> Kako bomo spremljali učinke, še nismo dorekli.
Izmenjava učiteljskih praks, katere namen je pridobivanje povratnih informacij sodelavcev	Doslej smo pripravili primere gradiva za pouk, sodelavci so si izmenjali zamisli in povratne informacije o njih. <i>Redno opazovanje pouka med sodelavci.</i> V šoli smo vzpostavili prakso, da ravnateljica in kolegi (ki jih učitelj sam povabi) pri vsakem učitelju redno hospitirajo, in sicer enkrat vsako drugo leto, posamezni učitelji pa sodelavce povabijo v razred tudi zunaj teh okvirjev. <i>Povratne informacije na osnovi opazovanja.</i> Po hospitacijah organiziramo srečanje, na katerem učitelji sodelavcu posredujejo povratno informacijo, vendar ta ni podrobneje strukturirana.

vizije šole, se nam zdi pomembna in spodbudna osnova, na katero se lahko v šoli opremo pri doseganju zastavljenega (zaenkrat še zelo široko opredeljenega) cilja. Ravno to dimenzijo imajo Stoll idr. (2006) za osrednjo in najpomembnejšo značilnost učeče se skupnosti. Tako smo postavili okvir za skupno, usklajeno in etično odločanje. V raziskavi smo preverili subjektivno doživljanje učiteljev, dodatni izziv pa bi zagotovo bil preveriti, koliko se ta skupna vizija zares kaže v učiteljskem diskurzu oziroma koliko se v resnici pokaže pri vsakodnevnem delu v razredu. Naši vsebinsko zastavljeni cilji so sicer naravnani na učence, učenje in poučevanje in so v svoji srži zagotovo usklajeni s temeljnim ciljem, ki ga za učeče se skupnosti predpostavlja Hord (2004, 9): to so učenci, ki so znanje sposobni uporabiti. Naši cilji so za zdaj še presplošni, da bi jih lahko uporabili kot jasne usmeritve, ki si jih bomo vsi razlagali enako. Menimo, da zaradi tega pri učiteljih tudi ne morejo opraviti ustrezne motivacijske vloge.

Kljub temu da so učitelji visoko ocenjenili sodelovalno učenje, lahko opazimo največ prostora za izboljšave na ravni spodbujanja sodelovalnega učenja med prav vsemi učitelji. Iz situacije, ko se srečanja o učenju in poučevanju odvijajo na ravni posameznih podskupin učiteljev, si želimo priti do tega, da bo postalo razpravljanje, izmenjevanje pomembnih informacij in učenje drug od drugega praksa prav vseh zaposlenih. Omenimo lahko, da smo se na področju sodelovalnega in medsebojnega učenja učiteljev v šoli oprli na notranje moči in da so del izobraževanj za učitelje pripravile sodelavke. Hattie (2009, 121) ugotavlja, da je dostop do strokovnega znanja pomemben dejavnik, ki vpliva na učinkovitost strokovnega razvoja učiteljev. Menimo, da vključenost sodelavk in poglobljena obravnava sodobnih konceptov učenja podpirata predpostavko, da v bazi znanja v šoli lahko najdemo obširno strokovno podporo. Poleg tega, da smo izkoristili notranje moči, smo se v okviru usposabljanj kolektiva oprli na zunanje predavatelje, kar je povezano z večjo uspešnostjo (Hattie 2013, 120). Kot prednost poudarjam še delavnice za učiteljski zbor, aktive in predmetne skupine, ki jih pripravljamo (ob upoštevanju spoznanj učiteljev); trajajo vse leto in predvidevajo vmesne dejavnosti učiteljev v razredu. Tudi Hattie (2013, 120) poudarja, da je tak način dela učinkovit. Timperley (2012) ugotavlja, da mora biti profesionalno usposabljanje učiteljev tesno povezano s tem, kar se dogaja v razredu. Usposabljanje mora učitelje opolnomočiti za kakovostno in podrobno spremljanje napredka učencev ter jih krepiti v razumevanju pedagoškega konteksta: kaj se mora učenec naučiti v naslednjem koraku in kako ga bom tega naučil.

Sklepi

Na podlagi zbranih rezultatov in analize dejavnosti lahko ugotovimo, da so značilnosti učeče se skupnosti na naši šoli že razvite in da tudi učitelji menijo, da so močno prisotne. Po drugi strani se nam na temelju vsega zapisanega ponujajo številne možnosti za izboljšave, s pomočjo katerih bi okrepili učečo se skupnost ter omogočili boljše načrtovanje, izvedbo in spremljanje učinkov dejavnosti, katerih namen je še izboljšati znanje učencev. Izhodišče za vse druge izboljšave bodo eksplicitna ubeseditev vizije, natančnejše opredeljevanje ciljev in oblikovanje jasnih kriterijev za to, kako jih doseči. Zdaj so cilji namreč bolj naravnani na delo in dejavnosti učiteljev. Menimo, da bo treba v naslednjih korakih na srečanjih učiteljskega zbora cilje konkretizirati in ubesediti, kak-

šno vedenje ter dosežke bi radi spodbudili pri učencih (kaj konkretno pomeni »kakovostno znanje« ...). Priporočamo upoštevanje Protokola za uvajanje izboljšav in samoevalvacije (Brejc idr. 2014).

Jasen skupni cilj je prva sestavina, ki mora biti prisotna pri učinkovitem sodelovalnem učenju, druga pa je individualna odgovornost (Slavin 2014, 155). Iz rezultatov raziskave lahko sklepamo, da imajo učitelji veliko možnosti za soodločanje in sodelovanje. Možnost za izboljšavo vidimo v bolj enakomerni porazdelitvi nalog med učitelje in prevzemanje odgovornosti pri vseh.

Pri analizi dela ugotavljamo, da prevečkrat izhajamo s pozicije »pri učitelju popraviti tisto, česar ne počne najbolje«. Na področju sodelovalnega učenja predlagamo, da bi nadaljnje dejavnosti načrtovali tako, da bi učitelji predstavili primere svoje dobre prakse, in jih povabili, naj prikažejo nekaj, v čemer so zares dobri. Tako bomo krepili odprtost in pri sodelovanju izhajali iz močnih področij posameznega učitelja. Predlagamo še podrobnejše načrtovanje stalnega strokovnega izpopolnjevanja vseh zaposlenih in umeščanje izbranih izobraževanj v kontekst zastavljenih cijev. Obvezen del bi morala biti tudi izmenjava spoznanj z drugimi sodelavci (bodisi na ravni aktiva bodisi celotnega učiteljskega zbora).

Ključno je, da spoznanja po začetnih dejavnostih kakovostno vnesemo v pouk. Smiselno je, da gradiva, ki bodo nastala, zbiramo in dostop do njih omogočimo vsem. Predlagamo bazo primerov dobrih praks, povezavo z rednimi hospitacijami ravnateljice in sodelavcev, zagotovo pa je smiselno izvajati pogostejše medsebojne hospitacije. Zato je pomembno, da usklajujemo urnik in omogočimo medsebojno hospitiranje med sodelavci. Priporočamo implementacijo jedrne rutine učnega sprehoda (Resnick idr. 2013, 266–273). Radi bi opozorili še na eno idejo, in sicer na možnost snemanja pouka, kar je učiteljem lahko dobra osnova za ozaveščanje o lastnih odzivih, vedenju pri pouku in za samorefleksijo. Po drugi strani pa so posnetki (ki jih izbere učitelj sam) lahko odlično izhodišče za pogovor v skupini, ki se srečuje kot intervizijska skupina in s povratnimi informacijami kolegov spodbuja učenje na ravni šole. Ta način se nam zdi primeren tudi pri vzpostavljanju večjega medsebojnega zaupanja, odprtosti in podpore med sodelavci.

Spremljanje pouka je treba ožje usmeriti glede na kriterije, ki jih moramo še oblikovati – smiselno je sooblikovati kriterije v okviru učiteljskega zbora. Menimo, da so v tem kontekstu ključne kakovostne povratne informacije, opažamo pa, da imamo na ravni šole še prostor za izboljšave. Smiselno se nam zdi usposabljanje razširjenega tima (v povezavi z zunanjimi strokovnjaki) za poda-

janje dobrih povratnih informacij oziroma za učinkovito usmerjanje izmenjave povratnih informacij med sodelavci: usmerjene naj bodo k podrobnostim naloge, ne k osebnosti, vključujejo naj zastavljanje ciljev ... (William 2013, 129–130). Poleg tega je učitelj smiselno usposobiti za bolj kakovostno posredovanje povratnih informacij učencem.

Nujno je dobro načrtovati, osmisлити naloge in spremljati učinke. V tem kontekstu je smiselna povezava s formativnim spremljanjem znanja (William 2013, 135–140) in naravnost na ključne veščine. Spremljanje naj ne bo podrejeno le zbiranju podatkov, saj lahko tako spregledamo učinke, ki jih ni mogoče meriti (iskati je treba dokaze, ne le podatkov). Dober način spremljanja so strokovne razprave, refleksije učiteljev, analize portfeljev učencev itd.

Literatura

- Brejc, M., M. Zavašnik Arčnik, A. Koren, C. Razdevšek Pučko, S. Gradišnik in A. Širec. 2014. *Protokol za uvajanje izboljšav in samoevalvacijo v šolah in vrtcih*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Hattie, J. A. C. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hord, S. M. 2009. »Professional Learning Communities: Educators Work Together toward a Shared Purpose – Improved Student Learning.« *National Staff Development Council* 30 (1): 40–43.
- Hord, S. M. 2004. *Learning Together, Leading Together: Changing Schools through Professional Learning Communities*. New York: Teachers College Press.
- Hord, S. M. 1996. *School Professional Staff as Learning Community Questionnaire*. Washington, DC: American Institute for Research.
- Resnick, L. B., J. P. Spillane, P. Goldman in E. S. Rangel. 2013. »Uvajanje inovacij: od vizionarskih modelov do vsakodnevne prakse.« V *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*, ur. H. Dumont, D. Istance in F. Benavides, 257–283. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Slavin, R. E. 2013. »Sodelovalno učenje: kaj naredi skupinsko delo uspešno?« V *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*, ur. H. Dumont, D. Istance in F. Benavides, 147–162. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Stoll, L., R. Bolam, A. McMahon, M. Wallace in S. Thomas. 2006. »Professional Learning Communities: A Review of the Literature.« *Journal of Educational Change* 7 (4): 221–258.
- Timperley, H. 2012. »Professional Learning That Makes a Difference to Students.« <http://www.edtalks.org/#/video/professional-learning-makes-difference-students>
- William, D. 2013. »Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih

okoljih.« V *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*, ur. H. Dumont, D. Istance in F. Benavides, 123–145. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- **Mag. Ines Piljić** je psihologinja, zaposlena kot učiteljica dodatne strokovne pomoči in svetovalna delavka na Osnovni šoli Antona Žnideršiča Ilirska Bistrica. *ines.piljic@gmail.com*