

2010

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MANAGEMENT KOPER

MAGISTRSKA NALOGA

MAGISTRSKA NALOGA

RAZVIJANJE SODELOVALNEGA
PROFESIONALIZMA UČITELJEV:
ŠTUDIJA PRIMERA

MATEJA ANDREJČIČ

MATEJA ANDREJČIČ

KOPER, 2010

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MANAGEMENT KOPER

MAGISTRSKA NALOGA

RAZVIJANJE SODELOVALNEGA
PROFESIONALIZMA UČITELJEV:
ŠTUDIJA PRIMERA

Mateja Andrejčič

Koper, 2010

POVZETEK

Strokovna rast učitelja je povezana z izobraževanjem in usposabljanjem učiteljev v Sloveniji in Evropi. V nalogi je predstavljen primer izobraževanja za celoten kolektiv, v obliki projekta Mreže učečih se šol. S tem, ko se učitelji vključujejo v strokovne skupnosti, razvijajo nove načine odprtega izražanja in razmišljanja. Naučijo se vzpostavljati povezavo med svojo stroko, učno prakso in učenjem učencev ter razvijajo občutek skupne odgovornosti za uspehe učencev in izkazujejo medsebojno spoštovanje. V zaključkih so prikazani rezultati študije primera povezave med programom Mrež in razvojem profesionalizma posameznika. Raziskava je pokazala, da se strokovne učne skupine osredotočajo na skupno reševanje problemov prakse.

Ključne besede: profesionalni razvoj učitelja, kompetence, mreže, strokovna rast, sodelovalni profesionalizem, izobraževanje.

SUMMARY

Professional growth of a teacher is connected with education and qualifying of teachers in Slovenia and Europe. This study presents an example of education for the entire staff in the form of the project 'Net of learning schools'. When teachers participate in professional communities, they are developing new manners of open talk and thinking. They learn to establish connections between their expert knowledge, teaching practice and learning of students. In conclusion I have shown the results of a study of case concerning the impact of program of Nets on the professional development of an individual. My Research has shown that professional didactic groups are concentrating on the exchange of materials and solving common problems of practice.

Key words: professional development of a teacher, competences, nets, professional growth, cooperative professionalism, education.

UDK: 37.091:005(043.2)

ZAHVALA

Zahvala gre predvsem mentorici docentki dr. Justini Erčulj za spodbudo in strokovno usmerjanje h končnemu cilju.

Hvala pa tudi vsem, ki ste me pri pisanju naloge podpirali.

VSEBINA

1	Uvod	1
1.1	Namen in cilji raziskave	2
1.2	Utemeljitev raziskave	4
1.3	Raziskovalni problem in raziskovalna vprašanja	5
2	Teoretični okvir	9
2.1	Profesionalizem	9
2.1.1	Različne opredelitve profesionalizma	11
2.1.2	Vloga kompetenc ali zmožnosti v konceptu profesionalizma	13
2.1.3	Spremenjena vloga učitelja	16
2.1.4	Sodelovalni profesionalizem	18
2.1.5	Timsko delo kot dejavnik učečih se skupnosti	22
2.2	Učiteljev profesionalni razvoj	26
2.2.1	Profesionalizacija po Hargreavesu	28
2.2.2	Profesionalizacija po Beebyju in Verspoorju	30
2.2.3	Koncept omejenega in razširjenega profesionalizma	31
2.3	Vloga vodje pri spodbujanju sodelovalnega profesionalizma	33
2.4	Odločitev za vključitev v izobraževanje	34
2.5	Povzetek	36
3	Empirična raziskava	39
3.1	Opis projekta Mreže učečih se šol/vrtcev	40
3.2	Metodologija raziskovanja	43
3.2.1	Kvalitativna paradigma raziskovanja	44
3.2.2	Študija primera	45
3.2.3	Vzorec raziskave	47
3.2.4	Metode zbiranja podatkov	47
3.2.5	Intervju	47
3.2.6	Zanesljivost, veljavnost in etika v raziskovanju	48
3.2.7	Omejitve	50
3.3	Analiza podatkov in interpretacija	51
3.3.1	Stališča članov razvojnega tima o sodelovanju v šoli/vrtcu	51
3.3.2	Profesionalni razvoj članov razvojnega tima	60
3.3.3	Vloge članov tima v šoli/vrtcu	64
3.3.4	Vloga vodje pri spodbujanju sodelovalnega profesionalizma	67
4	Zaključki in priporočila	74
4.1	Najpomembnejše ugotovitve in možnosti nadaljnjega proučevanja	74
4.2	Priporočila izvajalcem Mrež in sklepne misli	76
	Literatura	84

Priloge	90
----------------------	-----------

SLIKE

Slika 2.1	Model učiteljevega poklicnega razvoja.....	17
Slika 2.2	Vplivi na učiteljev razvoj profesionalizma	27

TABELE

Tabela 2.1	Celosten poklicni razvoj učitelja	28
Tabela 2.2	Obdobja profesionalizma po Hargreavesu	29
Tabela 2.3	Obdobja profesionalnega razvoja	30
Tabela 2.4	Omejeni in razširjeni profesionalizem.....	31

KRAJŠAVE

MŠŠ	Ministrstvo za šolstvo in šport
ŠR	Šola za ravnatelje
UP	Univerza na Primorskem
ZRSŠ	Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport
PI	Pedagoški inštitut
IKT	Informacijsko – komunikacijska tehnologija
Mreže	Mreže učečih se šol/vrtcev
LDN	Letni delovni načrt
t. i.	tako imenovani

1 UVOD

Živimo v času hitrih sprememb, ki se odvijajo na vseh področjih, tudi v šolstvu. Družba znanja zahteva od učiteljev nove vloge. Po mnenju Marentič Požarnikove (2000), Fullana (2005), Razdvešek Pučkove (2006), Hargreavsa (2003) in še nekaterih drugih avtorjev zavzema osrednje mesto preusmeritev od poučevanja k učenju, usposobljenost za delo z učenci s posebnimi potrebami, nujnost sodelovanja z drugimi učitelji, drugimi strokovnimi delavci in starši, uporaba sodobne informacijske tehnologije, usposobljenost za refleksijo, raziskovanje in evalvacijo dela. Za uspešno prevzemanje vseh teh novih vlog mora biti učitelj odprt za spremembe in motiviran za vseživljenjsko učenje ter stalni profesionalni razvoj.

Kulturo individualizma je potrebno v šoli spreminjati v sodelovanje, v t. i. profesionalizem prihodnosti (Erčulj 2005, 21). Kakšne priložnosti ponuja šola za sodelovanje med učitelji navajata Fullan in Hargreaves (2000) ter Hargreaves (2003) in drugi. Poudarjajo, da je sodelovanje pogoj za razvoj šole, pa tudi najpomembnejši dejavnik razvoja učitelja. Poučevanje po njihovem mnenju ni odvisno samo od znanj in spretnosti, ampak tudi od sposobnosti učiti se od drugih in sprejemati strokovne odločitve. Učitelj je po njihovem mnenju ključni dejavnik sprememb. Resnične izboljšave nastanejo v šoli, kjer se učitelji povezujejo in sodelujejo. To trditev potrjujejo tudi študije Stollove, Finka in Earla (2003), ki kažejo na pomembnost sodelovanja med učitelji in njihovo skupno odgovornostjo. Velik pomen pridobiva sodelovalno izobraževanje in mreženje, ki vključuje strokovne razprave s sodelavci in timsko reševanje skupnih problemov. Skupne izkušnje in načini dela pomagajo bolje razumeti vsakdanje delo v razredu, pa tudi širše koncepte vzgoje in izobraževanja (Kahn 2003).

Povezovanje šol so že pred desetimi leti Reynolds in drugi (1999) opredeljevali kot pogoj za izboljševanje šol in ga utemeljevali z dejstvi: učitelji morajo biti motivirani za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje; sodelujejo naj pri pomembnih odločitvah o politiki in razvoju šole; potreben je čas za refleksijo; učitelji morajo sodelovati pri načrtovanju; vodenje naj ne bo le ravnateljeva domena, ampak naj ga deli s sodelavci in jih zanj tudi usposablja. V zadnjih dveh letih, ko se kakovost šole meri s samoevalvacijo na nivoju šole/vrtca in se bo preverjala z zunanjo evalvacijo, je sodelovanje med zaposlenimi še toliko bolj potrebno, tako rekoč nujno.

Da je temelj za razvoj celotnega kolektiva profesionalni razvoj vsakega posameznika, ki se udejanja skozi sodelovanje in mreženje šol, potrjuje zapis strategije v Programu komisije Evropske unije za izobraževanje in usposabljanje 2010 in s predlagano strategijo v Sloveniji uveljavlja vseživljenjskost učenja kot vodilno načelo vsega izobraževanja in učenja.

Moč sodelovanja poudarjata Fullan in Hargreaves (2000, 93) in ga utemeljujeta z odgovori učiteljev, da je njihovo lastno učenje razvojno in kumulativno

ter da je učiti se poučevati vseživljenjski cilj. Učitelji so v sodelovalnih šolah veliko zamisli poiskali pri svojih kolegih, na strokovnih konferencah in delavnicah.

Podobno razmišljata Libreman in Miller (2008, 18) o učiteljih v strokovnih skupnostih, ki razvijajo nove načine izražanja in razmišljanja. Avtorja pravita, da učitelji vzpostavljajo povezave med svojo stroko, učno prakso in učenjem učencev. V šolah se oblikujejo kolegialne kulture, ki omogočajo pogoje za refleksijo, pošteno povratno informacijo, sprejemanje odgovornosti in odkrivanje ter analiziranje problemov. Za preoblikovanje kulture šole v strokovno učno skupnost (sodelovalni profesionalizem), je po njunem mnenju potreben posluh in podpora vodstva šole ter porazdeljeno distribuirano vodenje.

Koren (2007, 87) raziskuje različne vloge vodij v šoli in pravi, da je za distribuirano vodenje značilna skupinska oblika vodenja, s katero učitelji razvijajo strokovnost tako, da delajo skupaj, izmenjujejo izkušnje dobre prakse, se skupaj učijo. Avtor navaja nekatere skupne dejavnosti, kot so Mreže učečih se šol ali študijske skupine, kjer se distribuirano vodenje odraža.

Tudi Huffman in Hipp (2003, 29) povezujeta strokovne skupnosti (Professional Learning Communities) s spremenjeno vlogo ravnatelja. Menita, da so ravnatelji pripravljene deliti moč in privzgamajo strokovnost celotne šolske skupnosti. Na ta način postajajo učitelji bolj vključeni v procese odločanja kar še povečuje odgovornost za učenje učencev.

V Sloveniji Šola za ravnatelje že od leta 1998/99 vodi projekt izobraževanja za učiteljske/vzgojiteljske zbornice pod naslovom Mreže učečih se šol/vrtcev 1 in 2. Glede ravni mrež, ki jih definirajo Hopkins (2007, 138), Hargreaves in Fink (2006), segajo Mreže Šole za ravnatelje na drugo raven, to je sodelovanje skupin učiteljev med šolami, ki se povežejo z namenom, da bi na šolah in v vrtcih prihajalo do nenehnih izboljšav.

Ob izboljšavah šol na izbranih področjih ni zanemarljiv vpliv Mrež na osebno rast in profesionalni razvoj zaposlenih. Vidik *strokovnega razvoja posameznika vključenega v Mreže*, kjer aktivno sodeluje z drugimi strokovnimi delavci znotraj šole/vrtca, bo predmet raziskave magistrske naloge. Graditi povezavo med strokovnim in osebnostnim razvojem posameznika ter razvojem in uspešnostjo šole/vrtca je eden od pomembnih ciljev programa Mreže učečih se šol.

1.1 Namen in cilji raziskave

Profesionalizem temelji na nenehnem strokovnem razvoju učiteljev. Day (1999, 2), odgovornost zanj pripisuje učiteljem, šoli in vladi. Poudarja še, da učiteljev ne moremo razvijati (pasivno), temveč se razvijajo, zato morajo imeti odločilno besedo pri načrtovanju in usmerjanju svojega učenja.

V Sloveniji imamo na državnem nivoju vzpostavljen sistem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja zaposlenih v vzgoji in izobraževanju, ki s svojo ponudbo zagotavlja raznolike možnosti. Večina tega izobraževanja nudi seminarje in delavnice, ki imajo po svoji naravi razmeroma majhen vpliv na prenos novih spoznanj na nivo delovanja učitelja v neposredni praksi (Devjak 2007, 1).

Oblika izobraževanja za razvojne time in kolektive Mreže učečih se šol/vrtcev¹, ki jo izvaja Šola za ravnatelje, ponuja nove možnosti za učenje, sodelovanje in razvoj posameznikov. Na ta način učitelji/vzgojitelji razvijajo sodelovalni profesionalizem, ali kot ga imenuje Hargreaves (2003) profesionalizem za družbo znanja. Avtor ga utemeljuje s spremenjeno vlogo učitelja: »Učitelj mora delati in se učiti v timih sodelavcev; razvijati skupinsko inteligenco šole; spodbujati sodelovanje z učenci in starši in se zavedati, da se mora strokovno razvijati vse življenje.« Drugačen način izobraževanja podpira tudi Marentič Požarnikova (2000, 29), ki priporoča, da bi morali učiteljem v šolah namensko dodeliti več časa za medsebojno sodelovanje, ne le za delo z učenci.

Poudariti moramo še pomembno vlogo vodje v zagotavljanju pogojev v procesu sodelovanja. Gunterjeva (2001) jo povezuje s strukturami in procesi v zavodu, ki omogočajo sodelovanje. Koren (2007, 88) distribuirano vodenje poimenuje kot obliko sodelovalnega vodenja: »Za razliko od tradicionalnih pogledov na vodenje, ki imajo za osnovo posameznika, ki upravlja hirarhične sisteme in strukture, je za distribuiranje značilna skupinska oblika vodenja, s katero učitelji razvijajo strokovnost tako, da delajo skupaj.«

Erčuljeva (2005, 24) pravi: »Če kritično presodimo vsebino in metode dela v Mreži, lahko nedvomno trdimo, da spodbuja razvoj učiteljev in šol za družbo znanja.« Avtorica poudarja, da z Mrežami povečujemo avtonomijo in strokovno odgovornost šol in učiteljev, torej razvijamo eno bistvenih vsebin profesionalizma prihodnosti.

Prispevek k raziskanosti področja sodelovalnega profesionalizma bo magistrska naloga, katere namen je:

- prikazati modele učiteljevega profesionalizma, s poudarkom na sodelovalnem profesionalizmu;
- raziskati ter analizirati izkušnje razvojnih timov v projektu Mreže učečih se šol/vrtcev s sodelovalnim profesionalizmom;
- ugotovitve raziskave povezati v priporočila vodjem in organizatorjem projektov Mreže učečih se šol ter zavodom, ki se bodo odločali za Mreže, kot enega od možnih pristopov za izobraževanje za učiteljski/vzgojiteljski zbor.

¹Program Šole za ravnatelje z naslovom Mreže učečih se šol/vrtcev v nadaljnjem besedilu naloge poimenujem z besedo Mreže.

V nalogi je opredeljena povezava med Mrežami in profesionalnim razvojem posameznika. Program Mrež je prikazan v empiričnem delu naloge – raziskava programa Mreže učečih se šol/vrtcev Šole za ravnatelje. Mreže povezujem s pojmi izobraževanje in strokovna rast.

Predstavljen širši pogled raziskave in obravnavan primer Mrež je umeščen v sistem izobraževanja učiteljev/vzgojiteljev z vidika razvijanja sodelovalnega profesionalizma. V empiričnem delu je namen naloge raziskati ter analizirati izkušnje razvojnih timov v projektu Mreže učečih se šol/vrtcev glede profesionalnega razvoja. Vodilo predstavlja Fullanova (2000, 75) misel, da brez učiteljev/vzgojiteljev ni izboljšav. Rešitev je lahko medsebojno *strokovno sodelovanje*, ki zajema: *sodelovalno delovno kulturo in razmišljanje o lastnem delu*.

Naloga je vezana na moj vpogled in sodelovanje v izobraževanju, zato ne more zajeti in prikazati vse kompleksnosti obravnavanega področja. Vsebinska omejitev naloge je, da se osredotočam na področje Mrež v funkciji izobraževanja za kolektiv in vpliva na profesionalno rast strokovnih delavcev na primeru enega programa, ob čemer pa identificiram, nakazujem teme in področja možnega nadaljnjega raziskovanja. Osredotočam se na to, kako udeleženci v raziskavi vidijo vpliv Mrež na strokovni razvoj.

Učitelji 21. stoletja morajo prevzeti večjo odgovornost kot le za delo v razredu meni Barth (1990, v Fullan in Hargreaves 2000, 88). Avtor pripisuje velik pomen učiteljevi vlogi zunaj razreda, ki se po njegovem prepričanju nanaša na kakovostne vsakodnevne odnose s sodelavci (razumeti in izboljšati kulturo šole); vsak učitelj je vodja (vodja aktiva, avtor gradiv za sodelavce, organizator družabnega življenja); razširjati svojo vlogo, zanimati se za šolsko politiko, za sodobne raziskave in novosti s poklicnega področja; iskanje novih znanj in spoznanj za izboljšanje poučevanja; vsak učitelj je neposredno odgovoren za razvoj naslednje generacije svojih kolegov.

Raziskava je bila izpeljana kot študija primera, ki omogoča predvsem poglobljen vpogled v izbrani primer, ugotovitve in priporočila pa ne morejo biti predmet posploševanj.

1.2 Utemeljitev raziskave

V Sloveniji sta Sardoč in Koren (2007) izvedla evalvacijo programa Mreže učečih se šol 1. Ugotovila sta: »Implementacija programa Šole za ravnatelje Mreže učečih se šol kaže na to, da medsebojno sodelovanje članov šolske skupnosti (razvojnih timov, vodstva šol in drugih strokovnih delavcev šole) v procesu izvedbe »akcijske izboljšave« pomembno vpliva na okrepitev timskega dela članov učiteljskega zbora, medsebojno izmenjavo izkušenj ter izboljšanje šolske klime« (2007, 46). Ni pa še narejene celovite raziskave, ki bi zajemala vidik sodelovalnega profesionalizma.

Ker sem zaposlena na delovnem mestu ravnateljice v osnovni šoli, ki ima v sklopu šole tudi vrtec, me področje profesionalnega razvoja učitelja/vzgojitelja v programu Mrež še posebej zanima. Razvoj učiteljev/vzgojiteljev je povezan s spremembami, z izboljševanjem znanja in spretnosti. V okviru specializiranih seminarjev učitelji največkrat izpopolnjujejo svoje znanje na ožjem predmetnem področju, kar pa je premalo za profesionalnost učitelja, kakršnega želimo in potrebujemo v današnjem izobraževalnem sistemu. Zato bi morala vsaka šola vzpostaviti medsebojno sodelovanje – učenje, spodbuditi sodelovalno kulturo na ravni šole in usposobiti učitelje za sodelovalno reševanje problemov, kar pa je tudi eden izmed ključnih ciljev programa Mrež. Izobraževanje za kolektiv je zastavljeno tako, da se skupina treh ali štirih strokovnih delavcev, članov razvojnega tima, izobražuje na seminarjih izven zavoda, analizira obstoječo prakso v šoli, izmenjuje izkušnje z ostalimi šolami v Mreži in načrtuje ter izpelje izboljšavo v svoji šoli. V tem procesu, ki traja eno do dve leti, se posamezni član razvojnega tima pripravlja na nove izzive, širi svojo vlogo, spodbuja sodelovanje in ustvarja novo znanje (Erčulj 2005, 24). Učiteljeva dejavnost na ta način presega delo v razredu. Ravnateljeva vloga v tem procesu je zelo pomembna in se nanaša na vodenje in delitev moči tako, da učiteljem omogoča sodelovanje pri odločanju, oblikovanju skupne vizije in vrednot ter kolektivnem učenju.

Ugotovitve raziskave bodo namenjene vodjem in organizatorjem projektov Mreže učečih se šol/vrtcev; zavodom, ki se bodo odločali za Mreže, kot enega od možnih pristopov za izobraževanje za učiteljski/vzgojiteljski zbor; osnovni šoli, v kateri sem zaposlena, za načrtovanje izobraževanja za kolektiv in možnostmi za razvoj učiteljev profesionalcev.

Na podlagi raziskave bo moje vedenje o profesionalnem razvoju poglobljeno, naloga pa bo nadgradila znanstvena spoznanja na tem področju in prispevala k razvoju stroke, saj bodo spoznanja nakazala možnosti izboljšav omenjene oblike izobraževanj.

1.3 Raziskovalni problem in raziskovalna vprašanja

Izhodišče, da bi moral učitelj v družbi znanja »naučiti se načinov poučevanja, ki jih doslej še ni preizkusil; delati in se učiti v timih sodelavcev; razvijati skupinsko inteligenco šole; uvajati spremembe in se pri tem naučiti tvegati; spodbujati sodelovanje z učenci in starši; zavedati se, da se mora strokovno razvijati vse življenje« (Hargreaves 2003, v Erčulj 2005, 24) pove, da je nenehno izobraževanje učiteljev/vzgojiteljev pomembno. Če podrobno analiziramo program in cilje Mrež lahko ugotovimo, da ponujajo nove možnosti za učenje, sodelovanje in razvoj posameznikov.

Na podlagi večletnega sodelovanja šole in vrtca, ki ju vodim, v projektu Mreže učečih se šol 1 in 2, sem si zastavila naslednji raziskovalni problem – kako

izobraževanje Mreže učečih se šol/vrtcev razvija sodelovalni profesionalizem in prispeva k profesionalnem razvoju posameznega člana razvojnega tima?

Navedeni raziskovalni problem bom obravnavala s pomočjo naslednjih raziskovalnih vprašanj:

- Kakšna so stališča članov razvojnega tima o izobraževanju v Mrežah?
- Katere dejavnike sodelovalnega profesionalizma so razvijali učitelji/vzgojitelji v Mrežah?
- Kakšna je vloga vodje pri razvijanju sodelovalnega profesionalizma?

V nalogi sem se odločila za kvalitativno paradigmo, ki izhaja iz fenomenološkega pogleda na svet in raziskovanje in mi omogoča razumeti, kako ljudje razumejo svet in svoje izkušnje v njem, ter pomene, ki jih pripisujejo določenim dogodkom (Merriam 1998). Omogoča mi globlji vpogled v izbrani pojav in razumevanje pomena sodelovalnega profesionalizma v slovenski šoli/vrtcu.

Sagadin (2001, 16) kvalitativno raziskovanje opredeli kot raziskavo, ki se osredotoča na probleme manjšega obsega, vezane na manjše skupine oseb in na posameznike. Kvalitativno raziskovanje ne poskuša ohranjati distance in ločenosti od raziskovane stvari, temveč celo poudarja pomembnost vzpostavljanja sodelovanja med raziskovalcem in raziskovanim (Reason in Bradley 2000). Z vsemi navedenimi elementi sem se srečala pri načrtovanju raziskave: gre za problem manjšega obsega, ki se nanaša na razvoj profesionalizma v procesu sodelovanja znotraj šole/vrtca; udeleženci raziskave so trije različni razvojni timi, ki jih sestavljajo trije do štirje člani; sama sem kot vodja šole/vrtca sodelovala vsa leta v programu Mrež.

Mesec (1998, 26) poudarja, da kvalitativno raziskavo sestavljajo osnovno izkustveno gradivo zbrano v raziskovalnem procesu, besedni opisi ali pripovedi in tudi gradivo je obdelano in analizirano na beseden način brez uporabe merskih postopkov. Na izbiro postopkov, metod in tehnik raziskovanja po mnenju Trnavčevićeve (2003) vpliva metodološka paradigma. Avtorica še opozarja, da ni boljše ali slabše paradigme, izbiro ene ali druge pa med drugim določajo raziskovalčev pogled na svet, njegova temeljna prepričanja in stališča, ki definirajo njegovo naravo sveta, posameznikovo mesto v njem in vrsto možnih relacij do tega sveta in njegovih delov (Guba in Lincoln 1994, v Trnavčevič 2001, 28).

Teoretični del naloge sem zasnovala na podlagi študija tuje in domače relevantne literature in virov s področja razvoja učiteljevega razširjenega profesionalizma. Povzemam predvsem avtorje, ki pišejo o učiteljevem razvoju, posebej o pomenu sodelovanja na profesionalni razvoj; dejavnikih, ki vplivajo na sodelovalni profesionalizem; učiteljevih kompetencah in razvoju le-teh; vlogi tima v spodbujanju sodelovanja znotraj šole/vrtca.

Za empirični del naloge sem podatke pridobila s polstrukturiranim intervjujem. Kobeja (2002, 61) definira intervju kot obliko socialne interakcije, kjer vpraševalec ustno prejema podatke od vprašanca, pri čemer gre za ciljno komuniciranje. Polstrukturirani intervju nima natančno določenega poteka, vodimo ga na podlagi teme, ki jo raziskujemo in nabora nekaj vprašanj (Merriam 1998). Vprašalec zapisuje ali snema pogovor. Besedne pripovedi ali opisi, pridobljene skozi intervju, omogočajo odkrivati različnost, kar je po mnenju Meseca (1998, 44) bolj zanimivo in pomembno kot preštevanje pogostosti. Intervju je lahko edina metoda zbiranja podatkov v raziskovalnem načrtu, lahko pa je kombiniran tudi z drugimi metodami. Z intervjuji sem skušala ugotoviti, kako posamezniki razumejo svoj profesionalni razvoj.

Pri izbiri udeležencev sem se odločila za načrtno vzorčenje. Izpolnjen je moral biti pogoj: izkušnje s članstvom v razvojnem timu v projektu Mreže učečih se šol/vrtecev. Le tako sem dobila odgovore na svoja raziskovalna vprašanja (vpliv na učiteljevo znanje, stališča, spretnosti; vpliv na učiteljevo prakso in osebnostno rast; vpliv na učiteljevo kariero in vloge; vpliv na razvoj kompetenc). Veljavnost sem dosegla s triangulacijo podatkov, ki sem jih zbirala iz treh virov (tim Mreže učečih se šol 1, tim Mreže učečih se šol 2 in tim Mreže učečih se vrtcev 1).

Raziskava je bila izpeljana kot študija primera. Študija primera omogoča poglobljeno razumevanje obravnavane problematike in pomena za vse vpletene (Merriam 1998, 19).

Mesec (1998, 43) pravi, da v študiji primera opišemo enega ali nekaj primerov, ki jih izberemo po kriteriju teoretične ali praktične relevantnosti, izjemnosti ali tipičnosti. Avtor poudarja: »Pri proučevanju posameznega primera nam ni do tega, da bi ugotovili pogostost različnih značilnosti pri določeni vrsti primerov, da bi ugotovili, kaj je tipično in kaj izjemno, ampak da bi odkrili konkretne spletne značilnosti, različne poteke dogodkov in različne možnosti doživljanja in ravnanja sistemov.« V raziskavi kot študiji primera lahko opazujemo delovanje družbenih sistemov kot konkretnih celot v njihovem realnem okolju. Posamezen primer nudi bogastvo različnih vidikov.

Lahko povzamemo definicije različnih avtorjev, da je študija primera celovit opis posameznega primera, opis značilnosti primera, opis dogajanja in opis procesa odkrivanja značilnosti.

V študiji primera sem raziskala dejavnike sodelovalnega profesionalizma učiteljev, članov razvojnega tima, ki vodijo projekt Mreže učečih se šol. Enoti študija primera sta osnovna šola in vrtec.

2 TEORETIČNI OKVIR

2.1 Profesionalizem

V strokovni literaturi s področja vodenja v izobraževanju pri nas in v tujini najdemo zapisanega vse več o profesionalnem razvoju. Tudi definicij o tem, kaj je profesionalnost, je veliko. Te se ponavadi nanašajo na vrednote, etični kodeks, znanje, spretnosti in odgovornosti, ki usmerjajo razmišljanja in ravnanja v poklicu vzgojitelja/učitelja. Pojem profesionalnosti ni statična kategorija, saj se spreminja in odziva na družbene spremembe. Sodobna pojmovanja o profesionalnosti vzgojitelja/učitelja so drugačna od tistih pred desetimi leti. Enako lahko govorimo v primeru profesionalnega razvoja o spremenljivi paradigmi, ki temelji na vseživljenjskem učenju in prilagajanju družbenim spremembam. Paradigma dobrega učitelja prehaja od učitelja, ki dobro uči, k učitelju, ki dobro spodbuja učenje (Marentič Požarnik 2000, 9).

Izraz profesija ima v različnih državah različen pomen, ki je najpogosteje opredeljen z odnosom med državo in civilno družbo (Popkewitz 1994). Avtor opozarja na razkorak med angloameriško in evropsko tradicijo. Medtem ko so se v ZDA in Veliki Britaniji profesionalne skupine razvile kot stranski produkt slabo centralizirane države oziroma kot mehanizmi socialne regulacije, je v večini evropskih držav profesionalizacija potekala skozi centralizirano državo (prav tam, 3).

V zadnjem desetletju v slovenski strokovni in znanstveni literaturi zasledimo razprave na temo profesionalnosti in profesionalizma, ki ju avtorji povezujejo s pomenom refleksije v profesionalni praksi in velja tudi za učitelje. Tako Cvetek (2005, 9) zaznava v pedagoški stroki in znanosti nov model izobraževanja za učiteljsko profesijo, za katerega je značilno pridobivanje profesionalnih znanj in kompetenc skozi prakso (poučevanje) in refleksijo v tej praksi.

Marentič Požarnik (1993) se zavzema za ločevanje med pojmom profesija in poklic in govori o učiteljski profesiji in ne poklicu, kar utemeljuje s tem, da pokriva pri nas izraz poklic zelo širok razpon zahtevnosti, izraz profesija pa se nanaša na najzahtevnejše vrste poklicev (npr. zdravnik, odvetnik).

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika (SSKJ, 2008: 2290) najdemo definiran profesionalizem kot poklicno ukvarjanje s čim oziroma poklicno dejavnost. Profesionalnost je definirana kot lastnost oziroma značilnost profesionalnega, profesionalen pa kot poklicen, npr. profesionalni razvoj sodelavcev. Profesija pomeni enako kot poklic, npr. po profesiji je učitelj.

V slovarju angleškega jezika (Hornby 1995, 924) razberemo profesijo kot plačani poklic, za katerega je potrebna višja stopnja izobrazbe in usposobljenosti, npr. pravo, medicina, tudi učiteljska profesija (teaching profession).

Darling–Hammond, Bullmaster in Cobb (1995) navajajo štiri dimenzije, ki definirajo profesionalnost oziroma profesionalni nivo nekega poklica, in sicer:

- določeno jedro specializiranih znanj in spretnosti, ki jih običajna javnost nima;
- participacija v postopkih, ki vodijo k licenci, certifikatu, doseganju standardov in je motivirana s strani profesionalcev samih;
- avtonomija praktika, da uporabi svoje profesionalno znanje v raznolikih situacijah, sprejema odločitve, se odloča, presoja in razmišlja o svoji praksi;
- prestiž in ugled v širši skupnosti.

Vse štiri omenjene dimenzije profesionalnosti so po mnenju avtorjev med seboj povezane in soodvisne.

V razpravah o učiteljskem poklicu pa profesionalizacija pomeni tako pedagoško profesionalnost kot tudi sociološke vidike profesionalizma. V Zeleni knjigi o izobraževanju učiteljev (2001, 29) zasledimo oba vidika: široko splošno raziskovalno utemeljeno znanje o poučevanju, študiju in učenju, ki je tudi raziskovalno ovrednoteno; bogat izbor empirično preverjenih praks, ki učinkovito izboljšujejo procese poučevanja, študija in učenja ter omogočajo avtonomno in kompetentno profesionalno ravnanje učiteljev kot kritičnih intelektualcev, ki v skladu z etičnim kodeksom in odgovornostjo do avtonomnih strokovnih organizacij v učiteljskem poklicu ravnavajo v interesu svojih učencev.

Koren (2006, 33) pravi: »Biti profesionalen ne pomeni zgolj pripadati profesiji – poklicno prenašati vsebino predmeta/znanje, temveč pomeni veliko več: zajema moralno/etično ozadje posameznikove prakse.« Avtor razlago profesionalizma povezuje z njegovim nasprotjem – neprofesionalizmom, vprašanje kolegialne zvestobe kot enega od vidikov profesionalizma učiteljev in ugotavlja, da nekateri učitelji pri tolmačenju profesionalizma v izobraževanju poudarjajo podrejenost veljavnim normam kolektivnih združenj. Neprofesionalno obnašanje ogroža solidarnost in zvestobo kolegom (Campbell 1997, 191).

Definicij o profesionalnosti je veliko. Izpostavili smo le nekatere. Zaključimo lahko, da pojem profesionalnosti ni statična kategorija, ampak dinamična, saj se odziva na spremembe v družbi. Tako velja profesionalizem danes za eno najpomembnejših sestavin v strukturi sodobnih družb, ki jo v družboslovnih znanostih pogosto povezujejo z refleksijo (Cvetek 2005, 42). Profesionalne dejavnosti po navajanju avtorja postajajo odvisne od novih informacij in znanj, ki nastajajo sproti oziroma kot posledica proučevanja prakse. Tudi učitelji, ki pripadajo pedagoški profesiji, pridobljena spoznanja preverjajo, reflektirajo ter spreminjajo svojo prakso.

2.1.1 Različne opredelitve profesionalizma

Profesionalizem učiteljskega poklica razlagajo slovenski avtorji precej podobno. Po mnenju Marentič Požarnikove (2000, 11) profesionalni učitelj deluje kot »razmišljujoči praktik«. Valenčič Zuljanova (2001) pa učitelja označi kot kritičnega profesionalca. Za profesionalce je značilno, da se znajo na razmišljujoč način učiti iz svoje prakse.

Za učitelja razmišljujočega praktika je po razmišljanju Marentič Požarnikove (2000, 6) značilno, da se poklicno ukvarja z vzgojo in izobraževanjem na način, da sproti razčlenjuje svoje vsakdanje poklicne izkušnje ter se iz njih uči; premišljeno ravna v vsakdanjih situacijah (pri načrtovanju, izvajanju evalviranju pouka) kot tudi v nepredvidenih in konfliktnih situacijah; stalno izpolnjuje svoja znanja in spretnosti; skrbi za kakovostno opravljanje dela, kar je povezano z obvladovanjem stroke, stopnjo strokovne izobrazbe in delovnimi izkušnjami.

Učitelj kritični profesionalca pa se po interpretaciji Valenčič Zuljanove (2001) na izobraževalnem področju zaveda odgovornosti svojega poklica na ravni posameznika in celotne družbe; sposoben je kritičnega razmišljanja o praktični dejavnosti in kontekstu dela; prevladujeta kompetenci učinkovitosti in odgovornosti.

Tuji avtorji, med njimi Hargreaves (2000, 125–130), profesionalizacijo učiteljev povezujejo z vseživljenjskim procesom. Avtor razpravlja o treh stopnjah učiteljevega profesionalizma: klasični, praktični in načelni. Stopnje profesionalizma povezuje s spreminjajočo se družbo, vrednotami in močjo trga. Oviro pri razvoju profesionalizma po njegovem mnenju predstavlja vse večja standardizacija programov z definiranim kurikulumom, ki postavlja učitelja v vlogo tehničnega izvajalca začrtanih shem. Večina izobraževalnih sistemov v svetu in v Sloveniji uvaja vse večjo standardizacijo. Po mnenju Hargreavesa je trenutno veliko učiteljev v številnih državah v fazi praktičnega profesionalizma. Učitelji poskušajo uskladiti praktično znanje in refleksijo. Poučevanje vsebuje refleksijo ali premišljeno presojo znotraj prakse.

Podobno Fullan (2000) izpostavi učitelja profesionalca kot pobudnika sprememb za katerega velja: graditev osebne vizije in preizkušanje moralne narave poučevanja; raziskovanje, razumevanje poučevanja kot vseživljenjskega procesa; zrelost, vsebinsko, pedagoško znanje in spretnosti; sodelovanje, sodelovalno učenje učiteljev in medsebojna podpora. Učiteljev profesionalizem avtor opredeli s pravo kombinacijo veščin, modrosti in strokovnosti v določenem, spremenljivem okolju razreda in učitelj je po njegovem mnenju sposoben sprejemati neomejene odločitve v takih okoliščinah.

Marentič Požarnikova (2000, 5) opredeli značilnosti profesionalcev kot visoko kakovostno opravljanje poklicne dejavnosti ob upoštevanju standardov kakovostne prakse; specializirana baza znanja; daljše, večinoma univerzitetno usposabljanje, neredko tudi podiplomsko; »monopol« oziroma posebna licenca za opravljanje dela; visoka stopnja družbenega ugleda; avtonomija pri opravljanju dejavnosti in

prevzemanje odgovornosti za posledice, na katere ima vpliv; profesionalna etika v službi potreb strank; širok akcijski repertoar in zmožnost utemeljevanja svojih dejavnosti z znanstveno podprtimi argumenti; zmožnost komuniciranja v strokovnem jeziku s kolegi in drugimi. Istočasno si zastavlja vprašanje o primerljivosti poklica učitelja s skupinami, kot so npr. arhitekti, odvetniki in zdravniki.

Mnogi avtorji povezujejo profesionalizem z vseživljenjskim učenjem in refleksijo svojega dela. V šolstvu gre torej za proces, ki se nanaša na učiteljevo temeljno vlogo – poučevanje ter vključuje učiteljevo osebno, poklicno in socialno dimenzijo in pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega ravnanja in odločanja (Valenčič Zuljan 2001). Lahko rečemo, da na učiteljevo pedagoško delo vpliva njegovo pojmovanje poučevanja kot profesionalne dejavnosti in njegovo razumevanje vloge učitelja in učenca v celotnem procesu poučevanja in učenja (Cvetek 2005, 96).

Profesionalizacija učiteljskega poklica in poučevanja je nastala kot posledica vse večjih pritiskov na učitelja v kompleksni družbi in ta proces se mora nadaljevati (Haregeraves 2000). Skrb za lastni razvoj je namreč nedvomno eden pomembnih dejavnikov učiteljevega profesionalizma, pri čemer sta pomembna posameznik, ki vidi lastni strokovni razvoj kot pomemben del svojega poklica, pa tudi šola kot organizacija, ki lahko ponudi niz priložnosti zanj (Erčulj in Trunk Širca 2000, 6).

Pri Campbellovi (1997) najdemo pojmovanje učiteljevega profesionalizma z dveh vidikov: učitelj profesionalca vedno dela za dobro učenca, hkrati pa je sposoben in pripravljen sodelovati s kolegi. Avtorica opozarja, da je kolegialnost lahko tudi nevarna, saj je meja med kolegialnostjo in lažno kolegialnostjo (prikrivanjem napak) zelo tanka.

Erčulj in Trunk Širca (2000, 10) v razpravah o učiteljevem profesionalizmu navajata, da ravnatelj pojmovanje učitelja – profesionalca razlagajo s sposobnostjo timskega dela in s povezovanjem z okoljem, učitelji sami pa razumejo profesionalno vlogo kot mojstrstvo poučevanja.

Predstavili smo nekaj pogledov na to, kaj je profesionalizem v širšem pomenu besede in kaj je profesionalni razvoj učitelja, zakaj je pomemben in kaj vpliva nanj. Pri tem se navežemo na Fullana (cit. po Niemi in Kohonen 1995), ki tudi poudarja aktivno vlogo učitelja in pravi, da je učitelj vzajemen profesionalca, kar pomeni:

- zavzetost k nenehnemu profesionalnemu razvoju (to pomeni učenje določanja, poslušanja in oblikovanja svojega notranjega glasu s prakticiranjem refleksije v akciji, med akcijo in o akciji ter razvijanje stališča prevzemanja tveganja pri delu);
- zavzetost k delu z drugimi (pomeni *sodelovanje* s sodelavci, kolegi, procese zaupanja, cenjenje celotne osebe);

- utrjevanje povezanosti med lastnim razvojem in razvojem učencev (pomeni delovanje v smeri aktivnega, odgovornega učenja in učenčeve rasti);
- ponovno opredelitev svoje vloge, ki se razširja tudi zunaj razreda (pomeni graditev povezanosti z ljudmi v okolici in družbi kot celoti, vodstvenimi organi in raziskovalci).

Glede na pojmovanje različnih avtorjev lahko povzamemo, da moramo na učitelja gledati kot na pobudnika in izvajalca sprememb, ki jih udejanja z lastnim razvojem in aktivnim sodelovanjem s sodelavci.

2.1.2 Vloga kompetenc ali zmožnosti v konceptu profesionalizma

V študiju pridobljena znanja in kvalifikacije učitelju ne zadoščajo več. Spremembe v družbi povzročajo, da morajo učitelji sprejeti nekatere nove vloge, prejšnje pa spremeniti ali opustiti. Day (1999, 57) izpostavlja potrebo po nenehnem izpopolnjevanju profesionalnih kompetenc, ki se nanašajo na nova spoznanja na področju stroke, izpopolnjevanje na področju metod in organizacije pouka, nove tehnologije, ki pomenijo druge vire informacij, vse več otrok s posebnimi potrebami (učno in vedenjsko težavni učenci). Za uspešno prevzemanje novih vlog mora biti učitelj po mnenju avtorja odprt za spremembe in motiviran za stalni profesionalni razvoj.

Opredelitev pojma kompetenc je v literaturi sicer različna, z opredelitvami tega pojma se ukvarjajo različne stroke, npr. filozofija, sociologija, psihologija, antropologija, ekonomija. Kot odgovor na oblikovanje učiteljevega lika se v zadnjem obdobju uveljavlja pojem kompetence, ki ne pove le, kaj naj bi posameznik znal ali katere predmete absorbiral v svojem študiju, ampak kaj v resnici obvlada v teoriji in kaj je sposoben narediti v praksi (Razdevšek Pučko 2006).

Marentič Požarnikova (2000, 7) kompetence poimenuje z zmožnostmi in pravi: »Učiteljeve zmožnosti pomenijo nekaj širšega, kompleksnejšega kot posamične spretnosti, zajemajo in povezujejo spoznavne ter čustveno-motivacijske in akcijske sestavine.«

Primer: informacijska pismenost ali kompetenca povezuje vrsto posamičnih spretnosti, kot so: komuniciranje preko E-pošte, urejanje besedil, predstavitev z računalnikom, uporaba E-učilnice, iskanje informacij na svetovnem spletu, oblikovanje spletnih strani.

Day (1999, 57) definira kompetence kot sposobnosti za opravljanje nalog in vlog, ki so potrebne za doseganje pričakovanih standardov, pri čemer opozarja, da je pomembno, kdo je tisti, ki postavlja standarde. Opozori še na problem, če bi se učiteljeve kompetence presojale izključno po dosežkih učencev na relativno ozkih

področjih ali s pomočjo vnaprejšnjih seznamov brez upoštevanja kontekstualnih posebnosti.

Raziskave, ki jih opravlja služba Eurydice (2004), pokažejo, da nobena država, ko postavlja zahteve za učitelje, ne razmišlja več samo o klasičnih kompetencah, ki so vezane na delo z učenci, učenje in poučevanje. V analizi (Eurydice 2004, 6) so izpostavili pet področij, ki jih ocenjujejo kot nove (new competences now expected of teachers), in sicer:

- delo s skupinami različnih otrok, tudi multikulturalnost;
- integracija otrok s posebnimi potrebami;
- management šole in različna administrativna opravila;
- poučevanje z uporabo sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije;
- konfliktni management.

Povzamemo lahko, da gre pri učenju v današnjih šolah za predmetno neodvisne kompetence, kar terja od učitelja več spodbujanja kritičnega in ustvarjalnega mišljenja, reševanja problemov, uporabo znanja v novih situacijah, aktivno delo učencev in manj klasičnega poučevanja.

Podrobneje je ekspertna skupina pri Evropski komisiji, ki je bila oblikovana, da bi predlagala poti za uresničevanje konkretnih ciljev na področju sistemov izobraževanja in usposabljanja do leta 2010 v okviru lizbonske strategije članic EU, sestavila listo kompetenc, ki jih potrebujejo učitelji, da bi bili kos zahtevam družbe znanja. Kompetence so razvrstili v pet skupin, in sicer:

- Usposobljenost za nove načine dela v razredu (uporaba ustreznih pristopov glede na socialno, kulturno in etnično različnost učencev; organiziranje optimalnega in spodbudnega učnega okolja z namenom olajšati in spodbuditi proces učenja; *timsko delo z drugimi učitelji* in strokovnimi delavci, ki sodelujejo v vzgojno-izobraževalnem procesu z istimi učenci).
- Usposobljenost za nove naloge dela zunaj razreda: na šoli in s socialnimi partnerji (razvijanje šolskega kurikuluma; organizacija in evalvacija vzgojno-izobraževalnega dela; sodelovanje s starši in drugimi socialnimi partnerji).
- Usposobljenost za razvijanje novega znanja in novih kompetenc pri učencih (razvijanje usposobljenosti učencev za vseživljenjsko učenje v družbi znanja).
- Razvijanje *lastne profesionalnosti* (raziskovalni pristop in usmerjenost v razreševanje problemov, odgovorno usmerjanje lastnega profesionalnega razvoja v procesu vseživljenjskega učenja).
- Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (uporaba IKT pri pouku in pri drugem strokovnem delu).

Po pregledu različnih dokumentov, raziskav in razmišljanj avtorjev lahko rečemo, da v seznamih potrebnih kompetenc učitelja prevladujejo splošne, predmetno neodvisne kompetence, ki poudarjajo komunikacijske spretnosti, timsko delo, spretnosti pridobivanja znanja in motivacijo za vseživljenjsko učenje.

Razdevšek Pučko (2006) je s pomočjo vprašalnikov analizirala mnenje ravnateljev slovenskih osnovnih šol o spremenjeni vlogi učitelja v povezavi s potrebnimi zmožnostmi, ki so poskusno uvajali program 9-letne osnovne šole (prvi in drugi krog). Ravnatelji prepoznajo spremenjeno vlogo učitelja in potrebo po sodelovanju, poudarjajo timsko delo, komunikacijske in organizacijske spretnosti, poznavanje in obvladovanje sodobnih didaktičnih pristopov, od učiteljev pričakujejo pripravljenost za vseživljenjsko izobraževanje. Ugotovitve se po interpretaciji Razdevšek Pučkove povezujejo s teoretičnimi izhodišči Daya (1999) in ugotovitvami ekspertne skupine pri Evropski komisiji. V odgovorih ravnateljev je razvidnih vseh pet skupin kompetenc, razlikujejo se le posamezni poudarki. Torej je *timsko delo* kot osnova za *sodelovalni profesionalizem* tudi v konceptu kompetenc. Oblike, s katerimi učitelj pri svojem delu razvija posamezne kompetence, so po ugotovitvah Razdevšek Pučkove predvsem akcijsko in kvalitativno raziskovanje, uporaba učiteljevega pripovedovanja ali zapisov. Te oblike omogočajo pristop od znotraj, poleg tega pa presegajo meje izkušenj znotraj štirih zidov učilnice, omogočajo refleksijo, profesionalni dialog z drugimi, ustvarjajo se podporne skupine, sliši se glas učiteljev, ustvarja se profesionalna kultura, ki omogoča oblikovanje okolja učiteljev, ki se učijo ob analizi lastnega dela in izmenjavi izkušenj.

Če povzamemo, naj bi učitelj razvijal svojo profesionalno kompetentnost na treh področjih:

- na kognitivnem (spoznavnem) – vem, da ...;
- na praktičnem – vem, kako ...;
- na moralnem – vem, čemu ... (Terhart 1999).

Na vseh treh področjih se prepletata refleksija (razmislek) in rutina (Marentič Požarnik 2000, 7). Več o razvoju profesionalnih kompetenc sem zapisala v naslednjem poglavju (2.1.3), ko pojasnujem model učiteljevega poklicnega razvoja.

Marentič Požarnikova (2000, 6) si zastavlja vprašanje, katere so glavne sestavine učiteljevega profesionalnega znanja, njegovih zmožnosti. Odgovarja, da se največkrat omenjajo naslednje: vsebinsko znanje, imenovano tudi strokovno; predmetno znanje; splošno pedagoško znanje s področja pedagogike, didaktike in nekaterih drugih disciplin; psihološko znanje – poznavanje učenca ter procesa učenja; specialno-didaktično znanje, poimenovano tudi vsebinsko znanje; kurikularno znanje kot orodje poklica, o učnih načrtih, pravilnikih, zakonodaji; praktično znanje, »vedeti kako«.

Avtorica poudarja, da je bistvenega pomena vzajemno prepletanje, povezovanje, skladnost vseh naštetih sestavin v izobraževanju in usposabljanju učiteljev.

2.1.3 Spremenjena vloga učitelja

Že v prejšnjem poglavju smo poudarili, da spremembe v družbi in posledično v šolskem sistemu povzročajo, da morajo tudi učitelji sprejeti nove vloge, nekatere prejšnje pa spremeniti ali opustiti. Poklic vzgojitelja in učitelja je danes bolj kot kdaj koli izpostavljen zahtevi po neprestanem odzivanju na nove zahteve, ki jih prinašajo razvoj tehnologije in znanosti ter družbene spremembe. Tekom študija in z diplomsko pridobljene kvalifikacije učitelju ne zadoščajo več. Ustvarjanje kulture učenja postaja ena osrednjih nalog uspešnega vrta oziroma šole v današnjem času (Fullan 2000).

Potrebo po nenehnem izpopolnjevanju profesionalnih kompetenc utemeljuje Day (1999, 7) z dejavniki: nova spoznanja na področju stroke, izpopolnjevanje na področju metod in organizacije pouka, nove tehnologije, ki pomenijo druge vire informacij, vse več učno in vedenjsko težavnih učencev, ki zahtevajo drugačne načine poučevanja, poleg tega pa tudi oblike zunanjega preverjanja znanja in delovanja šole. Day opozarja, da ničesar ne more nadomestiti dobrega učitelja, ki se zaveda vseživljenjskega učenja in stalnega profesionalnega razvoja, zna kritično razmišljati, je usposobljen za refleksijo in evalvacijo, zna poiskati in zagotoviti priložnosti za razvoj posameznega učenca, zna spodbujati in podpirati učence v procesu učenja.

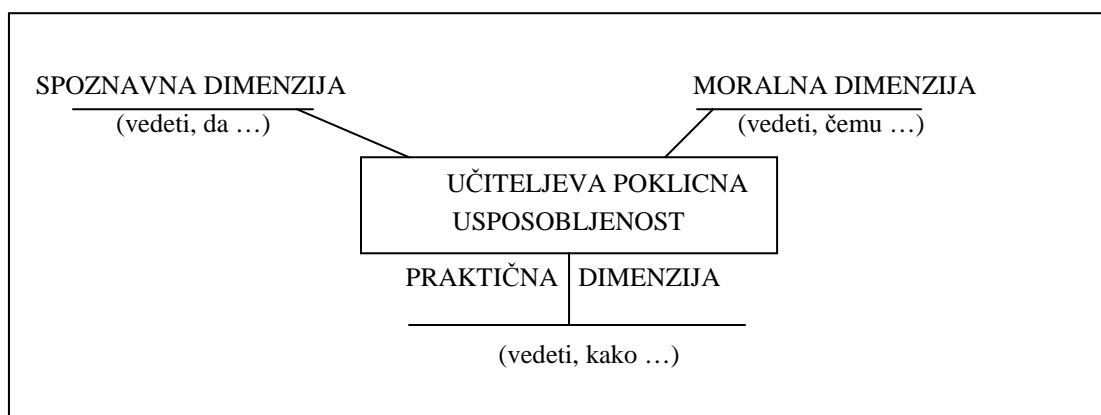
Med novimi vlogami učitelja Hirvi (1996) poudarja odprtost za spreminjanje. Opozarja, da učitelj izgublja tradicionalne vloge (npr. edini vir informacij), jih prilagaja novim okoliščinam (organizacija učnih situacij, mentorska vloga), sprejema nove vloge (vključevanje IKT tehnologije v pouk). Tudi Niinisto (1996, 148) vidi vlogo današnjega učitelja kot iniciatorja sprememb, spodbujevalca učenja, učitelja, ki skrbi za svoj profesionalni razvoj, učitelj, ki je del učeče se organizacije.

Sachsova (2000, 84) pravi, da so učitelji postavljeni pred številne izzive na strukturni in osebni ravni. Na strukturni ravni gre za vedno večjo odgovornost različnim udeležencem izobraževanja, zahtevo po učinkovitem in uspešnem poučevanju ter za pričakovanja, da bodo učenci pripravljene za aktivno vlogo v družbi. Na osebni ravni pa učitelji sami pričakujejo, da bodo znali nemudoma reševati praktične probleme, hkrati pa bodo razmišljujoči praktiki, ki znajo ustvariti najboljše učne priložnosti za vse učence.

V Sloveniji Marentič Požarnikova (2000, 2) uvršča med izzive, ki se dotikajo učiteljev, naraščajočo tekmovalnost, uveljavljanje tržnih mehanizmov, finančno racionalizacijo, poplavo informacij, množico dostikrat konfliktnih vrednot, spremembe v družbenem okolju (npr. spremenjena vloga družine) in druge spremembe, ki jih prinaša globalizacija.

Vsak učitelj v procesu svojega poklicnega razvoja prehodi določena obdobja, od katerih ima vsako svoje značilnosti in posledice. Učiteljev razvoj je nekaj, kar se dogaja v njem samem. Terhart (1999) učiteljev razvoj opiše kot proces, med katerim učitelj utemelji in vzdržuje najvišjo raven profesionalne usposobljenosti, ki jo je sposoben doseči. Proces učenja je stvar vsakega posameznega učitelja. Lahko pa ga spodbujamo in podpiramo tudi od zunaj, npr. z izobraževanjem. Pomemben pogoj za razvijanje profesionalnosti je, da se učitelj zaveda svojega razvoja. To pa pomeni, da postaja reflektivni praktik, ki ga označujejo fleksibilnost, sposobnost sodelovanja s kolegi, spoštovanje individualnosti in toleranca konfliktov. Slika 2.1 prikazuje model učiteljevega poklicnega razvoja kot ga opisuje Terhart. Avtor izpostavlja tri dimenzije: spoznavno, moralno in praktično.

Slika 2.1 Model učiteljevega poklicnega razvoja



Vir: povzeto po Terhart v Marentič Požarnik 2000, 7.

Na problem ozkosti učiteljeve vloge in problem vodenja opozarjata Fullan in Hargreaves (2000, 24). Pravita, da je učiteljeva kariera že tradicionalno linearna. Učitelji po njunem prepričanju preživijo mnoga leta v razredu, brez vidnejše zunanje spodbude, niso preveč motivirani in nimajo občutka, da bi bili uspešni. Če želi učitelj uspešno delati v razredu, mora delati v uspešni šoli. Avtorja ponudita odgovor na ta problem. Govorita o novih oblikah vodenja pri učiteljih, ki temeljijo na interaktivni strokovnosti in oblikovanju učiteljeve kariere kot procesa vseživljenjskega učenja. Navajata primere, kako se da obogatiti učiteljevo vlogo z izkušnjami iz vodenja:

- programi uvajanja v delo, ki podpirajo in spodbujajo inovativno vedenje novih učiteljev;
- vloge mentorjev za učitelje z izkušnjami, ki spodbujajo razvoj mentorja in pripravnika;

- oblikovanje takih oblik dela, ki spodbujajo sodelovanje, pomoč in razprave o težavah tudi med zrelejšimi sodelavci, in oblikovanje struktur, ki bodo podpirale sodelovanje ravnatelja in učiteljev v procesu nenehnih izboljšav.

Če povzamemo osrednje mesto spremenjene vloge učitelja zavzemajo preusmeritev od poučevanja k učenju, uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije, usposobljenost za delo z različnimi učenci (s posebnimi potrebami), *nujnost sodelovanja z drugimi učitelji*, strokovnimi delavci, starši, usposobljenost za refleksijo in evalvacijo lastnega dela. Učitelj mora biti odprt za spremembe, motiviran za vseživljenjsko učenje in stalni profesionalni razvoj, da lahko uspešno prevzema vse navedene vloge. O nujnosti sodelovanja učitelja z drugimi učitelji bo tekla beseda v nadaljevanju magistrske naloge, saj je to osrednja tema raziskave.

Marentič Požarnikova (2000, 9) opozarja, da bi bilo potrebno, da bi že izobraževalna ustanova (univerza) opremila bodočega učitelja s potrebnimi kompetencami za začetek dela, hkrati pa ga motivirala za profesionalni razvoj v vsej karieri. Učitelji po njenem mnenju niso samo porabniki profesionalnega znanja, ki ga proizvajajo drugi, ampak morajo biti tudi proizvajalci tega znanja. Pomeni, da je učitelj pripravljen stopiti iz osamljenosti in dejavno sodelovati v šolski skupnosti, se povezovati na področju kulture, tehnologije, poslovnega življenja in dela, pripravljen je na učenje skupaj z drugimi, da bi se razvijal v sodelovalnem akcijskem raziskovanju in razvojnem delu v razredu, šoli, skupnosti, družbi kot celoti, sposoben je sodelovati in delovati v različnih timih. Profesionalni razvoj učitelja je tako vseživljenjski proces, ki vključuje nenehno učenje na celotni poklicni poti. Učitelji, ki sebe vidijo kot osebo, ki se nenehno razvijajo in napredujejo, bolj podpirajo tudi rast drugih in celotne šole.

2.1.4 Sodelovalni profesionalizem

Erčulj (2000, 23) ugotavlja, da sodelovanje na vseh nivojih šole ni več utopija, temveč postaja stvarnost, ki jo moramo spodbujati in razvijati, saj si dobre in uspešne šole drugače ne moremo predstavljati.

Fullan in Hargreaves (2000) govorita o tem, kakšne priložnosti ponuja šola za sodelovanje med učitelji. Avtorja posebej poudarjata, da je sodelovanje temeljni pogoj za nenehni razvoj šole, pa tudi najpomembnejši dejavnik razvoja učiteljev. Poučevanje po njunem mnenju ni odvisno samo od znanj in spretnosti, ampak tudi od sposobnosti učiti se od drugih in sprejemati strokovne odločitve. Učitelj je po njunem mnenju ključni dejavnik sprememb, ravnatelj pa je tisti, ki mora omogočiti njegov razvoj in rast, z ustvarjanjem pogojev za sodelovanje v šoli sami.

Little (v Fullan 2000, 59) govori o skupnem delu, saj je po njenem mnenju to najmočnejša oblika sodelovanja (npr. timsko poučevanje, skupno načrtovanje, kolegijske hospitacije, akcijske raziskave, mentorstvo ipd.) Skupno delo po njenih

ugotovitev vsebuje in oblikuje močno medsebojno odvisnost, skupno odgovornost, skupinsko pripadnost in izboljševanje, večjo pripravljenost za izboljševanje pri zahtevnih nalogah, kot so pregled dela ali kritika.

Sodelovalno kulturo v šolah je raziskovala Niasova (1990) in ugotovila, da jo sestavljajo prevladujoče kvalitete in vedenja, ki se kažejo v trenutkih oziroma vsakodnevnih medsebojnih odnosih. Zapisala je: »Pomoč, podpora, zaupanje in odprtost so najpomembnejši. V takšnih šolah cenijo ljudi kot posameznike in kot člane skupine, ki jim pripadajo.«

V današnjem času se učitelji tudi v Sloveniji soočajo z vedno višjimi in širšimi pričakovanji ter nenehnimi spremembami in reformami (npr. uvajanjem izbirnih predmetov, diferenciacija in nivojski pouk, uvajanje drugega tujega jezika itd.), zato je zelo pomembno, da znajo iskati rešitve v sodelovanju s kolegi, v skupnem načrtovanju, izmenjavi izkušenj in primerov dobre prakse.

Vloga ravnatelja pri ustvarjanju pogojev za sodelovalni profesionalizem v šoli je zelo pomembna. Njegove naloge so: vključiti učitelje v delo šole, jih podpirati, ceniti njihovo delo in jim pomagati delati skupaj s sodelavci. Niasova (1990) govori o posebnem načinu vodenja, ko vodja zna osmisliti delo drugih. Podobno Smyth (1989, v Fullan in Hargreaves 2000, 63) opredeljuje vlogo vodje, ki razvija sodelovanje v šoli, kjer učitelji lahko opredelijo probleme, razpravljajo in delajo sami zase in skupaj, da bi lahko razumeli in spremenili okoliščine, v katerih so se pojavili problemi.

Fullan (2000) navaja primer v sodelovalnih šolah, kjer je 80 % učiteljev odgovorilo, da je njihovo lastno učenje razvojno in kumulativno ter da je učiti se poučevati vseživljenjski cilj. Učitelji so v sodelovalnih šolah po interpretaciji avtorja veliko zamisli poiskali pri svojih kolegih na strokovnih konferencah in na delavnicah.

Medsebojno strokovno sodelovanje zajema: strokovne odločitve kot najpomembnejši del učiteljevega profesionalizma, sodelovalno delovno kulturo, razmišljanje o lastnem delu, pri čemer sta osebni in skupinski razvoj enako pomembna.

Lieberman in Miller (2008, 61) govorita o učiteljih, ki delujejo v strokovnih skupnostih (Teachers in Professional Communities). Poudarjata, da s tem, ko se učitelji vključujejo v strokovne učne skupnosti, razvijajo nove načine izražanja in razmišljanja. Kolegialni pogovor po njuni interpretaciji vključuje odprto izražanje in vpliva na krepitev učiteljeve samozavesti. Kolegialne kulture razvijajo zaupanje in zagotavljajo pogoje za refleksijo in pošteno povratno informacijo, za izziv in nestrinjanje ter sprejemanje odgovornosti brez pripisovanja krivde. Lieberman in Miller (2008, 20) izpostavita kot prednost kolegialnih skupnosti, da se člani premaknejo čez območje konsenza in gredo globlje v odkrivanje in analiziranje problemov.

O delovanju strokovnjakov kot strokovne učne skupnosti, ki se redno sestajajo, da bi razmislili o svoji praksi, preverjali svojo učinkovitost, skupno proučevali zadeve, ki se jim zdijo potrebne pozornosti, in odločali o tem, kaj se je še potrebno naučiti, da bi

bili bolj učinkoviti, razpravljata Huffman in Hipp (2003, 29). Avtorici dajeta velika pomen vodstvenim delavcem (ravnateljcem) in ga utemeljujeta z distribuiranim vodenjem. Tako po njunem mnenju postajajo zaposleni vedno bolj odprti za spremenjeno vlogo in odgovornosti. Vodstveni delavec za začetek izbira tiste učitelje, ki imajo že sami po sebi vodstvene kvalitete, so pripravljeni trdo delati in preizkušati novosti. Tudi učitelji vidijo izbrane sodelavce kot tiste, ki so izjemni, ki se odlikujejo pri tem, kar počnejo. V vodstvenem timu (Leadership Team) se oblikuje večina odločitev. Pomembno je še, da je v ospredju otrok in karkoli učitelji poskušajo spremeniti, mora pomagati učencu. S preoblikovanjem kulture šole kot strokovne učeče se skupnosti, so po ugotovitvah avtoric sčasoma učitelji postali bolj vključeni v procese odločanja, povečal se je njihov čut za zavzetost in odgovornost za učenje učencev. Razvile so se strukture odločanja, v katerih so našli svoje mesto predstavniki vseh področij: učitelji, svetovalci, starši, člani skupnosti, vodstveni delavci. V odvisnosti od odločitev so bili včasih k odločanju povabljeni tudi učenci. Iz navedenega lahko zaključimo, da je sodelovanje v šoli res zelo pomembno.

Največji doprinos dela v sodelovalnih kulturah je po ugotovitvah Fullana in Hargreavesa (2000, 60), da učitelji ne branijo ali ščitijo napake in negotovosti, pač pa se o njih pogovarjajo, da bi izmenjali mnenja in si pomagali. Poudarila sta: »V sodelovalnih kulturah mora obstajati dogovor o izobraževalnih vrednotah, vendar hkrati dopuščajo nestrinjanje, do določene mere ga celo spodbujajo. Take šole so hiše trdega dela, močne skupne pripadnosti, predanosti, skupne odgovornosti in posebnega občutka ponosa.« Avtorja pa opozarjata tudi na probleme sodelovanja in jih razdelita v tri oblike: balkanizacija, udobno sodelovanje in načrtovano sodelovanje.

Balkanizacijo Fullan in Hargreaves (2000, 64) razložita s povezovanjem učiteljev v določene skupine, ki mnogokrat tekmujejo med seboj, oblikujejo in zagovarjajo različne skupinske poglede na učenje, načine poučevanja, disciplino in kurikulum. Posledica balkanizacije je po njunem mnenju slaba komunikacija, otopelost in izločanje posameznih skupin, veliko je nedoslednosti glede učiteljevega dela in pričakovanj. Na takih šolah slabo spremljajo napredek učencev. Kulturo balkanizacije srečamo na predmetni stopnji zaradi delitve na predmete ali predmetne skupine, srečamo pa jo tudi na razredni stopnji pri delitvi na posamezne oddelke. Vodstvo, ki se zaveda nevarnosti balkanizacije, veliko pozornost namenja organizacijski ureditvi šole, ustvarjanju priložnosti za sodelovanje in krepitvi medosebnih odnosov.

Udobno sodelovanje, ki ga Fullan in Hargreaves (2000, 67) imenujeta tudi omejeno sodelovanje, se ponavadi nanaša na sodelovanje dveh učiteljev istega razreda, ki morda celo učita v paru, se medsebojno spremljata in akcijsko raziskujeta. Sodelovanje se odvija kot svetovanje, izmenjava gradiv in drobne skrivnosti poučevanja. Tako sodelovanje opozarja Fullan (2000, 25) se ne razširi prek posebnih delovnih enot ali predmetnih aktivov, ne preraste v oblikovanje skupnih ciljev ali vrednot, ki spremljajo

načine poučevanja. Gre torej za takojšnje, kratkotrajno in praktično sodelovanje, ki ne vključuje razmišljanja o lastnem delu, kritike, postavljanja medsebojnih vprašanj ali odgovorov. Če želimo v šoli uvajati spremembe, si moramo prizadevati za sodelovanje, ki presega skupne odločitve in načrtovanje, izmenjavo izkušenj in gradiv, prijazne medsebojne odnose. Uspešno sodelovanje se po mnenju avtorjev dogaja v svetu idej, kritične presoje sedanje prakse, v iskanju boljših možnosti in skupnem prizadevanju za izboljšave.

Načrtno sodelovanje opisuje Hargreaves (1991) in govori o nadzorovanem pristopu k sodelovanju. Pravi, da ga označujejo formalni, posebni postopki, s katerimi vodstvo usmerja pozornost k skupnemu načrtovanju, posvetovanju in drugim oblikam skupnega dela. V osnovnih šolah so to na primer: aktivni, mentorstvo, formalni sestanki, ... Načrtovano sodelovanje je uspešno, kadar gre le za prehodno fazo trajnejših sodelovalnih odnosov med učitelji. Fullan (2000, 69) poudarja, da je nekaj načrtovanja ali rahle prisile nujno pri vzpostavljanju vsake sodelovalne kulture.

Lieberman in Miller (2008, 45) govorita o strategijah profesionalnega učenja učiteljev, ki se nanašajo na sodelovanje in vključevanje v strokovne učne skupnosti. Učitelji po mnenju avtoric na ta način razvijajo nove načine izražanja in razmišljanja. Pomembne so izmenjave izkušenj, ki jih učitelji povežejo s teorijo.

McLauhlin in Talbert (2001, v Lieberman in Miller 2008) sta raziskovala skupnosti učiteljev in njihove povezave z učenjem in uspešnostjo učencev. Ugotovila sta, da so učenci dosegli najvišje dosežke v šolah, kjer so bile uveljavljene oblike učenja učiteljev, kjer so se ukvarjali z učenjem učencev. Učitelji so delali skupaj s ciljem, da razvijejo prakso, ki bo koristna za vse učence. Razvijali so občutek skupne odgovornosti za uspehe učencev in izkazovali medsebojno spoštovanje tako drug do drugega kot tudi do učencev. Avtorja poudarjata izgrajevanje sodelovalne kulture v šoli za uspešnost učencev.

Sodelovalno učenje med učitelji spodbujamo tudi z različnimi oblikami profesionalnega razvoja. Za učiteljev razvoj je torej pomembno, da ima priložnosti in podporo, da si zastavi vprašanja: zakaj bi spreminjal svoje delo, kaj bi spremenil, kako bi to naredil, s kom bi sodeloval in kako bi spremembe ovrednotil (Javornik Krečič 2008, 18). To lahko uspešno naredi v šoli, kjer si takšna vprašanja zastavljajo tudi drugi učitelji ob podpori vodstva. Dejavniki, ki vplivajo na učiteljev razvoj so namreč notranji (učiteljeva prepričanja, pojmovanja) in zunanji (različne oblike formalnega izobraževanja in izpopolnjevanja učiteljev, uvajanje novosti, spremembe v šolskem sistemu ...).

Za profesionalni razvoj je zelo pomembno, da učitelj ni prepuščen samemu sebi, ampak ima možnost za sodelovanje. Tako Hargreaves in Fullan (2000) poudarjata pomen srečevanja in dela učiteljev v majhnih skupinah, v katerih učitelji skupaj načrtujejo, preizkušajo učni proces, ocenjujejo svojo učinkovitost. Govorita o

interaktivnem profesionalizmu: gre za dajanje in sprejemanje pomoči ter za prizadevanje posameznika in skupine, da postane taka interakcija del vsakdanje šolske klime. Gre torej za proces, ki se nanaša na učiteljevo temeljno vlogo – poučevanje, ter vključuje učiteljevo osebno, poklicno in socialno dimenzijo in pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega ravnanja in odločanja (Valenčič Zuljan 2001).

Hargeraves (2000) pravi, da so se učitelji začeli povezovati v poznih 80. letih prejšnjega stoletja. Vedno večje zahteve, naraščajoča negotovost in različnost učnih metod ter prijemov so učitelje prisilili, da so odprli vrata učilnic. Začeli so se učiti drug od drugega, skupaj so začeli iskati usmeritve, oblikovali so enotne odzive na zahteve okolja. Zavedati pa se moramo, da profesionalizem prihodnosti lahko razvijamo le v šolah, ki se zavedajo, da je treba kulturo individualizma spreminjati v sodelovanje (Stoll, Fink in Earl 2003, 142).

V tem poglavju smo predstavili skupno učenje zaposlenih v šolah/vrtcih in opozorili na probleme, ki se pojavljajo pri oblikovanju sodelovalne kulture. Različni avtorji (Erčulj 2005, Fullan 2005, Hargreaves 2003, Lieberman in Miller 2008, Bumpers Huffman in Kiefer Hipp 2003) se ukvarjajo s sodelovalnim profesionalizmom in izpostavljajo skupno učenje zaposlenih na vseh ravneh šole. Izboljševanje priložnosti za učenje povezujejo z izmenjevanjem informacij, skupnim delom, načrtovanjem, reševanjem problemov, iskanjem znanj, veščin in strategij ter uporabo naučenega v praksi. V zgodnji fazi strokovne učne skupnosti (sodelovalnega profesionalizma) je ključno uveljavljanje kulture, v kateri se izmenjujejo informacije. Bistveno je, da se zaposleni učijo tako, da skupno iščejo znanje in veščine ter uporabijo novo znanje v praksi.

2.1.5 Timsko delo kot dejavnik učečih se skupnosti

V strokovni literaturi je timsko delo učiteljev različno opredeljeno. Najpogosteje uporabljen izraz je timsko poučevanje (angl. team teaching), ki ga najdemo v ameriški literaturi iz 60. let in s katerim so poimenovali poseben didaktični način izvajanja pouka, vsebinsko pa je zajemal tako timsko načrtovanje, timsko izvajanje in timsko evalviranje pouka (Polak 1994).

Lipičnik (1996, 76) govori o tem, kdaj je timsko delo najbolj uporabno in pravi: »Timski način dela je nepogrešljiv takrat, ko pot reševanja, rešitev, število rešitev in način reševanja niso znani. Tedaj je dobrodošlo več mnenj, ki po usklajevanju lahko dajo najboljšo rešitev.«

Če se vprašamo, na kakšen način bi lahko ustvarili pogoje za profesionalni razvoj vzgojitelja in učitelja, ki bi bil vpet v kontekst njegovega neposrednega delovnega okolja, je odgovor lahko v oblikovanju razvojnih timov na nivoju vrtca oziroma šole. Člani razvojnega tima bi prevzeli skrb za uresničevanje procesa, ki vodi v proces

spreminjanja neposredne prakse vzgojitelja in učitelja in s tem njihovega profesionalnega razvoja. Timi naj bi zagotavljali spodbudno okolje, občutek povezanosti, možnosti za sodelovalno učenje, nudenje opore, delitev informacij in izkušenj, aktivno participacijo vseh udeležencev in spodbujali k avtonomnemu odločanju vzgojitelja in učitelja pri sprejemanju odločitev o tem, kako bo spreminjal svojo prakso.

Timsko delo mora po mnenju Polakove (1994) temeljiti na socialni interakciji, ki predpostavlja socialno spodbujanje in vzajemno spreminjanje vedenja članov tima, vpliva na oblikovanje socialne klime, za katero je značilen obstoj bogato psiho-socialno (zaznavanje sebe in drugih članov tima) dogajanje, ki oblikuje vzdušje znotraj tima in vpliva na doseganje ciljev. Avtorica navaja, da med procese sodijo osebno in medsebojno zaznavanje članov tima, verbalna in neverbalna komunikacija, usklajenost med njimi, zaznavanje problemov ter dinamika dela in doživljanje znotraj tima. To nam kaže dinamiko in klimo v timu. Opozarja še, da je uspešno delovanje timov pogojeno s splošnim vzdušjem na šoli in z odnosi med učitelji ter podporo vodstva šole.

Fullan (2000) pravi, da je za timsko delo značilna medsebojna odvisnost, ki oblikuje pripadnost skupini. Po mnenju avtorja, tim razvije skupno odgovornost, medsebojno odvisnost, upoštevanje različnosti in s tem sodelovalno kulturo.

Povedali smo že, da je kompleksnost vprašanj, s katerimi se sooča učitelj današnje šole, velika in jim posameznik ni več kos. Razdevšek Pučkova (2006) poudarja, da je odgovore treba iskati v sodelovanju v vseh možnih oblikah, med katere sodi tudi timsko delo.

Crawford, Kydd in Richis (1999) pravijo, da timsko delo omogoča zavedanje o različnosti posameznikov in je priložnost za spoznavanje drugih, zaznavanje dosežkov in uspehov posameznikov ter preizkušanje ob izzivih in zahtevah ali konfliktih v določeni situaciji. Polakova (2001) pa dodaja, da s timskim delom spodbujamo zavedanje, da je potrebno znanje, odgovornost, spretnosti, skrb in razumevanje vsakega posameznika upoštevati in uporabiti za doseganje skupnih ciljev. Na ta način učitelji razvijajo nove spretnosti, stališča, izkušnje in ideje, ki med drugi izboljšujejo delovne odnose.

V knjigi Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja (2006, 90) so zapisane vloge in odgovornosti, ki jih šolski razvojni tim uresničuje le, 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), uvajajo (načrtujejo in organizirajo dejavnosti za doseg ciljev), vrednotijo (načrtujejo in izvajajo evalvacijo);
- skrbijo za kontinuiteto procesa uvajanja spremembe;
- so pripravljeni na samoevalvacijo; skrbijo za lastno učinkovitost (samorefleksija, reševanje konfliktov v timu);
- sodelujejo z zunanjimi strokovnjaki, ki lahko prispevajo h kakovosti dela šolskega razvojnega tima (konzumenti, moderatorji, supervizorji), kolektiva (predstavniki raznovrstnih izobraževalnih institucij) ali posameznega učitelja (dialog s strokovnjaki);
- so vezni člen na relaciji zunanji svet (strokovna in laična javnost) – šola.

Profesionalni razvoj posameznega vzgojitelja/učitelja je torej potrebno razumeti v širšem kontekstu napredka celotnega vrtca/šole, ne pa izolirano. Za Polakovo (2001) timsko delo pomeni delati na sebi, razvijati potrebo po sodelovanju z drugimi, osebno in strokovno rasti in sprejemati in dajati podporo. Tudi za Dyerja (1995) je timsko delo (sodelovalno učenje, timsko poučevanje) oblika dela, ki temelji na spoznanju, da več glav več ve.

Rupnik Vec (2006, 91) opozarja na sestavo šolskega razvojnega tima. Ravnatelj naj upošteva bodoče vloge in odgovornosti, predvsem pa odprtost za novosti, pripravljenost za samorefleksijo, raziskovanje in spreminjanje lastne prakse, učenje. Pomembno je, da člani tima izkazujejo veščine komunikacije in vodenja ter vzbujaajo spoštovanje in zaupanje sodelavcev.

Maddux (1992) je opisal značilnosti timskega dela, ki so veljale tudi za delo razvojnih timov v Mrežah. Pomembni poudarki avtorja se nanašajo na:

- Člani spoznavajo svojo medsebojno odvisnost in vedo, da je osebne in timske cilje najlažje doseči vzajemno.
- Člani sprejmejo delo za svoje in združijo moči, ker so zavezani istemu cilju, ki so ga sami pomagali postaviti.
- Člani prispevajo k uspešnosti šole z izvirnostjo, talentom in znanjem, kar omogoči boljše doseganje ciljev tima.

- Člani delajo v ozračju zaupanja, drug drugega spodbujajo, da prosto izrazijo svoje mnenje, predloge, občutke in nesoglasja. Vprašanja so dobrodošla.
- Člani si prizadevajo za odprto in pošteno komunikacijo. Trudijo se, da bi razumeli stališča drugih.
- Člane spodbujajo, da razvijajo svojo usposobljenost in da tisto, kar so se naučili, uporabljajo tudi pri delu.
- Člani priznajo konflikt za normalen pojav v medčloveških odnosih. V takšnih primerih vidijo priložnost za nove rešitve in kreativnost. Trudijo se, da konflikt rešijo hitro in konstruktivno.
- Člani sodelujejo pri odločitvah, pomembnih za tim. Razumejo, da mora vodja sam sprejeti končno odločitev, ko se tim ne more odločiti ali ko je treba hitro ukrepati. Cilj je vedno le uspešnost tima.

Večina omenjenih avtorjev tim opredeljuje kot skupino ljudi, ki želijo doseči skupno zastavljeni cilj na timski način. To pa pomeni, da člani med seboj sodelujejo, se podpirajo, pri delu združujejo svoje moči, med seboj izmenjujejo informacije, znanje in izkušnje, sodelujejo pri odločitvah, so pri svojem delu ustvarjalni in delijo skupno odgovornost za opravljeno delo. Skupni dosežki prinesejo posredno ali neposredno korist vsakemu članu tima.

V Mrežah 1 ŠR je v ospredju izobraževanje razvojnih timov, vzpostavljanje sodelovalne kulture v šoli in izpeljava izboljšave na ravni šole. Razvojni tim sestavlja skupina štirih strokovnih delavcev iz iste šole/vrtca. Člani razvojnih timov se usposobijo za uvajanje sprememb in usmerjanje procesov na šoli. Izkušnje ŠR in sodelujočih šol so pokazale, da mora biti razvojni tim sestavljen iz strokovnih delavcev iz različnih področij (razredna stopnja, predmetna stopnja, podružnična šola), člani pa morajo pri sodelavcih uživati strokovno zaupanje in biti pripravljeni delati timsko.

Šola za ravnatelje razvojne time usposabljala za vlogo v vrtcu oziroma šoli. Vsebina usposabljanja je usmerjena na znanje, spretnosti in pristope, ki omogočajo uresničevanje samoevalvacije, evalvacije, opazovanja, kritične refleksije svojega dela in dela drugih. Usposobljeni razvojni timi spodbudijo strokovne razgovore na nivoju vrtca oziroma šole in prispevajo k oblikovanju kulture učenja v teh okoljih. Reševanje problemov se lahko zaplete, če ni primerno vodeno in ustrezno nadzorovano. Polakova (1999, 29) opozarja, da mora biti uvajanje v timsko delo postopno, sistematično, načrtno, strokovno argumentirano, spremljano in sproti vrednoteno.

Lahko zaključimo, da je za timsko delo značilna medsebojna odvisnost, ki oblikuje pripadnost skupini, Fullan (2000, po Nias in drugi, 1989) pravi, da razvije skupno odgovornost, medsebojno odvisnost, upoštevanje različnosti in s tem posledično sodelovalno kulturo. To pa je eden izmed pomembnih ciljev učečih se skupnosti.

S timskim delom po mnenju Polakove (2001) razvijamo »sodelovalni etos« tako, da spodbujamo zavedanje (spretnosti vsakega posameznika, znanje) za doseg skupnih ciljev, pri tem pa razvijamo nove spretnosti, stališča, izboljšujemo delovne odnose, omogočamo zavedanje o različnosti posameznika, spodbujamo zaznavanje dosežkov in uspehov celega tima.

2.2 Učiteljev profesionalni razvoj

Vodstvo šole je odgovorno za spodbujanje strokovnega razvoja zaposlenih. Pričakovanja o tem, kako naj učitelji delajo, se morajo jasno videti v vsakdanjem delu šole. V šoli se je treba zavedati moči profesionalizma in zato je potrebno oblikovati program strokovnega razvoja tako, da bo povezoval potrebe posameznikov in zavoda. Šola mora vlagati v sodelovanje med zaposlenimi in ceniti prispevek skupnih dejavnosti k razvoju posameznikov in šole kot celote (Erčulj 2006, 10–11). Avtorica se sprašuje, kako lahko gradimo profesionalizem v šoli. Pravi, naj začnemo z dialogom – kaj je za nas pomembno. Navaja še samoevalvacijo, timsko učenje, spreminjanje kulture (iz individualne v sodelovanje), ustvarjalnost, povezovanje vsega, kar vemo.

Učitelj mora biti družbeno odgovoren in dejavni strokovnjak. Sachsova (2000, 77) opredeljuje učitelja – profesionalca kot spretnega praktika, ki je sposoben takojšnjega reševanja praktičnih problemov, zna razmišljati o svoji praksi in tako ustvarja kakovostne učne priložnosti za svoje učence; zna pa se tudi spopadati s spremembami zunaj in znotraj učilnice.

Nekajkrat smo že omenili spremembe, družbena dogajanja, ki vplivajo na učitelja, kot njihovo posledico pa mnogi avtorji (Razdevšek Pučko 2004, Cvetek 2004) navajajo novo vlogo učitelja, nova znanja in nove kompetence. Potreba po učiteljevem profesionalnem razvoju in izobraževanju učiteljev je utemeljena.

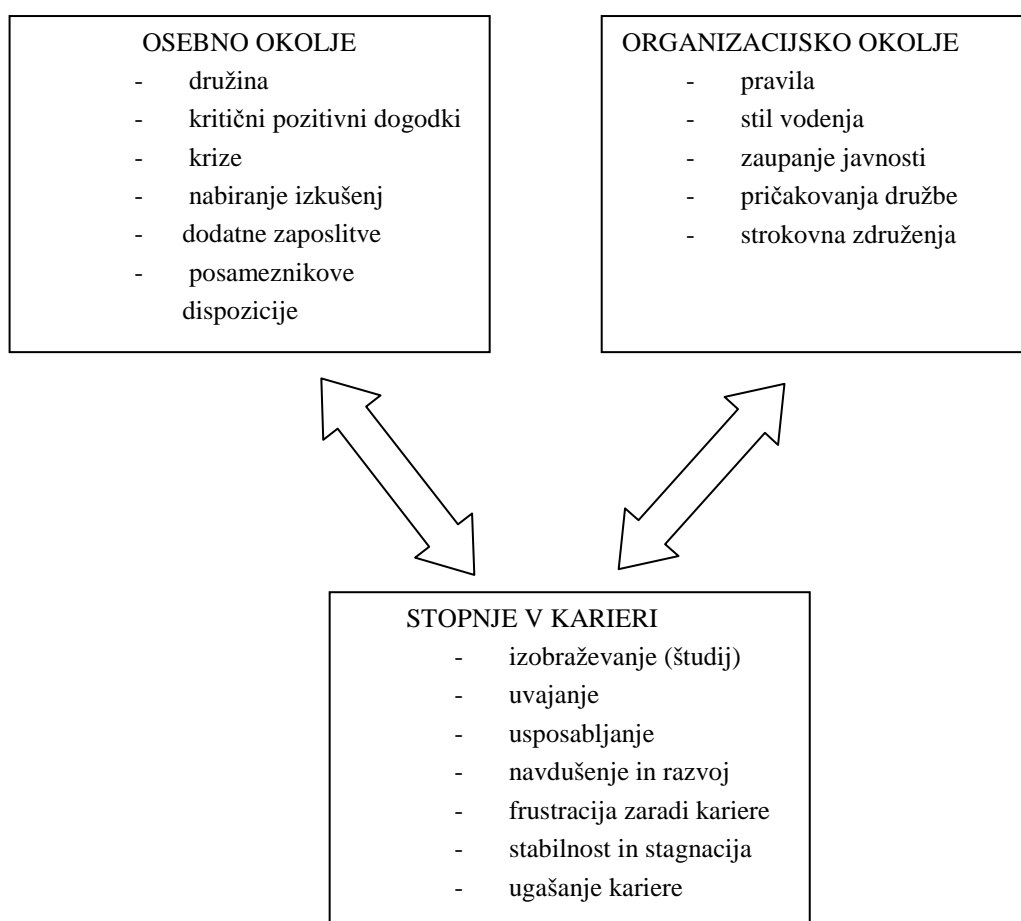
Terhart (v Valenčič Zuljan 2001) razlikuje profesionalni razvoj v širšem in ožjem smislu. V širšem pomenu se učiteljev poklicni razvoj začne z vstopom v proces izobraževanja in konča z upokojitvijo oziroma opustitvijo poklica. V ožjem pomenu pa je učiteljev poklicni razvoj omejen na poučevanje oziroma na tista kritična obdobja, v katerih se posameznik v resnici razvija in napreduje. Opozarja na to, da je potrebno razlikovati med leti delovne dobe in izkušnjami, kvantiteto in kvaliteto, prilagajanjem in spreminjanjem, ... Učitelj, ki se sam razvija (sodeluje s kolegi, starši, ravnateljem, prispeva k razvoju kulture na šoli, opazuje sam sebe in razmišlja o sebi, ...), prispeva k dolgoročno kakovostnem poučevanju. Avtor poklicni razvoj učitelja označuje kot proces rasti, ki zajema osebno, socialno in ožjo poklicno raven.

Erčuljeva (2006, 10) navaja procese, ki podpirajo profesionalizem: nastopanje v javnosti, sodelovanje med učitelji, učenje, soodločanje, spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela. Strokovni razvoj zaposlenih po njenem mnenju podpirajo:

izpopolnjevanje na predmetnem področju; razvijanje ustreznih učnih metod in oblik; stalno učenje ob refleksiji; poznavanje šolske zakonodaje; medsebojne hospitacije s strokovnimi razpravami; sodelovanje pri vodenju šole; sodelovanje z drugimi udeleženci šole; nabiranje izkušenj iz drugih šol; uvajanje nenehnih izboljšav v šolo; pridobivanje ustreznih širših znanj o procesih v družbi.

Tuji avtorji, med njimi Goodson in Hargreaves (1996) podobno razmišljajo o vplivih na učiteljev razvoj profesionalizma. Slika 2.2 prikazuje dve pomembni okolji, ki vplivata na učiteljev strokovni razvoj, to je osebno in organizacijsko okolje. Navedene so ključne stopnje v karieri učitelja, osrednja je poimenovana kot navdušenje in razvoj.

Slika 2.2 Vplivi na učiteljev razvoj profesionalizma



Vir: po Goodson in Hargreaves 1996 v Erčulj 2006, 27.

Učiteljev poklicni razvoj razume Fox (v Valenčič Zuljan, 2001) kot izkustveno učenje, ki vodi v sprejemanje višjih pojmovanj pouka, za katere je značilna učenčeva aktivna vloga v učnem procesu in prevzemanje odgovornosti za svoj razvoj. Bistvo

učiteljeve poklicne rasti je po Foxu refleksija in razreševanje temeljnih vprašanj, ki si jih učitelj zastavi, kot so cilji pouka, namen poučevanja, vrednotenje učnih prijemov in rezultatov ter preizkušanje lastnih pojmovanj v sodelovanju z drugimi učitelji. Pomembno vlogo avtor pripisuje izobraževanju učiteljev.

Bell (1993, v Valenčič Zuljan 2001) pravi, da učiteljev profesionalni razvoj obsega tri dimenzije. Tabela 2.1 prikazuje celosten poklicni razvoj učitelja: socialni razvoj (razvijanje sodelovanja med učitelji), poklicni razvoj (ozaveščanje in spreminjanje pojmovanj, usvajanje spretnosti, znanj) in osebni razvoj.

Tabela 2.1 Celosten poklicni razvoj učitelja

SOCIALNI RAZVOJ	POKLICNI RAZVOJ	OSEBNOSTNI RAZVOJ
Razvijanje sodelovanja: - učeče se šole, - interaktivni profesionalizem.	Razvijanje pojmovanj ter spretnosti ravnanj.	Razjasnjevanje posameznikovih misli in občutkov, izboljšanje samorazumevanja ter okvirne poklicne situacije.

Vir: po Bell idr. 1993 v Valenčič Zuljan 2001.

Lahko strnemo misli različnih avtorjev v opredelitev učiteljevega profesionalnega razvoja kot stalni proces razvoja skozi vsa obdobja njegove poklicne poti. Proces, v katerem učitelj vidi sebe vedno znova tudi kot učenca in v katerem ima vedno znova središčno funkcijo njegovo lastno učenje (Valenčič Zuljan 2001).

Učiteljev profesionalni razvoj je odvisen od vrste okoliščin, med drugim tudi od vodenja šole, šolske kulture in šolske klime. Fullan (2000) pravi, da si učitelji morajo želeli razmišljati ob svojem delu in o njem (povratna informacija učencev, timsko poučevanje, hospitiranje, ocenjevanje učiteljevega dela, kritično razmišljanje o ciljih in okolju, delovnih pogojih, izobraževanju) in verjeti, da se je pomembno srečati z lastnimi čustvi in cilji.

Poglejmo opredelitve profesionalnega razvoja učitelja nekaterih pomembnih avtorjev. Hargreaves (2000) učiteljev profesionalizem povezuje z avtonomijo in strokovnostjo, Beeby in Verspoor pa profesionalni razvoj povežeta z izobraževalnim sistemom v državi.

2.2.1 Profesionalizacija po Hargreavesu

Hargreaves (2000) razlikuje štiri obdobja, po katerih se je zlasti v anglofonskih deželah razvijal učiteljev profesionalizem. Opozarja, da se bo proces profesionalizacije poučevanja in učiteljskega poklica nadaljeval samo, če bodo učitelji svoj profesionalni razvoj razumeli kot *vseživljenjski proces* ter zanj *prevzemali odgovornost*.

V tabeli 2.2 so kratko predstavljena obdobja profesionalizma: predprofesionalno obdobje, avtonomni profesionalizem, kolegialni profesionalizem in postprofesionalno obdobje.

Tabela 2.2 Obdobja profesionalizma po Hargreavesu

PREDPROFESIONALNO OBDOBJE	OBDOBJE AVTONOMNEGA PROFESIONALIZMA	OBDOBJE KOLEGIALNEGA PROFESIONALIZMA	POSTPROFESIONALNO OBDOBJE
- prva polovica 20. stoletja - učitelj razloži predpisano snov, vzdržuje pozornost učencev, jih motivira - transmisijsko naravnani pouk - obvladovanje snovi, predmetnega področja	- 60. leta 20. stoletja - univerzitetni študij - v učence usmerjen pouk - uporaba aktivnih metod - izobraževanje in usposabljanje posameznega učitelja	- 80. leta 20. stoletja - razvije se <i>sodelovalna kultura</i> - upoštevajo se cilji pouka, okoliščine in razlike med učenci - šole postanejo »učee se skupnosti«	- zadnje desetletje - vpliv globalizacije in elektronske revolucije - predpisani kurikuli, zunanje preverjanje znanja, določeni standardi, nadzor nad šolami

Vir: Hargreaves 2000.

Nastanek obdobja kolegialnega profesionalizma avtor poveže s pogostimi spremembami. Naraščanje negotovosti, vedno večje zahteve so prisilile učitelje, da so se začeli povezovati. Začeli so se učiti drug od drugega, oblikovali so skupne odzive na zahteve okolja. To obdobje prinaša precejšnjo spremembo v delu šol in šolski sistemi si še danes prizadevajo za sodelovanje med učitelji. Povezovanje pomaga pri iskanju rešitev in reševanju skupnih problemov.

Tudi program Mreže učečih se šol/vrtec, ki ga od leta 1998 izvaja šola za ravnatelje, temelji na sodelovanju med učitelji znotraj šol in med šolami v Sloveniji.

Marentič Požarnik (2000) obdobju kolegialnega profesionalizma pripisuje razvoj učečih se skupnosti. Po njenem mnenju poteka stalno strokovno izpopolnjevanje bolj ob skupinskih projektih (akcijsko učenje in raziskovanje, v šole usmerjeno izpopolnjevanje). Tako se novosti lažje ukoreninijo na šolah, učitelji pa pridobijo potrebno samozavest. Med učitelji se razvije sodelovalna kultura. Vse pogosteje se obračajo h kolegom po pomoč v reševanju problemov.

Postprofesionalno obdobje zmanjšuje vpliv učiteljev na pomembne odločitve. Pomeni zasuk od učitelja profesionalca k deprofesionalizaciji. Hargreaves (2000, 169) meni, da so krive izobraževalne oblasti, ki so na globalizacijske tokove in posledice odgovorile z uvedbo zunanjih preverjanj, standardov, inšpekcij. Zahteve izobraževalnih oblasti (npr. države) jemljejo učiteljem pravico do avtonomnih odločitev.

Nekatere analize in študije v Sloveniji (npr. Marentič Požarnik 2000, Javornik Krečič 2006) kažejo značilnosti za postprofesionalno obdobje: nacionalno preverjanje znanja, učni načrti z določenimi standardi znanj, slaba sodelovalna kultura med učitelji, minimalen delež praktičnega usposabljanja bodočih učiteljev ... Zavedati se moramo, da spremembe v izobraževalni politiki, nove raziskave in spremenjen način dela vplivajo na opredeljevanje učiteljevega profesionalizma.

2.2.2 Profesionalizacija po Beebyju in Verspoorju

Beebyjeva je prva definirala profesionalizacijo učiteljskega poklica leta 1966 in 1980, dopolnil jo je Verspoor leta 1968 in 1990. Oba avtorja opredelita štiri faze razvoja učiteljevega profesionalizma, na kateri stopnji profesionalizacije so učitelji, pa je odvisno od izobraževalnega sistema v državi.

Tabela 2.3 predstavlja bistvene značilnosti štirih obdobjih profesionalnega razvoja učitelja, kot sta jih definirala Beebyjeva in Verspoor.

Tabela 2.3 Obdobja profesionalnega razvoja

UČITELJ - NESPRETNEŽ	MEHANIČNI UČITELJ	RUTINSKI UČITELJ	PROFESIONALEC
- obvladovanje vsebine je šibko	- pozornost namenja učnemu načrtu, učbeniku in memoriranju	- širok repertoar sposobnosti, spretnosti, dobro poznavanje predmetnega področja in vsebine	- <i>nenehno izobraževanje, ki ga omogoča država</i>
- je osamljen		- ne dobi povratne informacije o svojem delu, ne spreminja prakse	- <i>pomembni programi izobraževanja (inovativne metode poučevanja)</i>
- slabo motiviran			- <i>razmišljujoči praktik</i>
- nevodljiv			- <i>kritični razmislek o izvajanju pouka, spreminjanje ravnanj</i>

Vir: Javornik Krečič 2008, 12.

Zanima nas, kako sta definirala obdobje učitelja – profesionalca. Beeby in Verspoor menita, da lahko učitelja – profesionalca pričakujejo samo države, ki dosti vlagajo v izobraževanje učiteljev. Pravita, da so pomembni programi izobraževanja učiteljev, ki ne temeljijo samo na poznavanju vsebine, temveč poudarjajo uporabo inovativnih metod poučevanja in učenja. Učitelj – profesionalca ima široko paleto pedagoških strategij. Sposoben je kritičnega razmisleka o svojem izvajanju pouka, spreminja lahko svoje ravnanje, dodaja novosti. Sposoben je ovrednotiti svojo učinkovitost ter modificirati prakso.

2.2.3 Koncept omejenega in razširjenega profesionalizma

Uveljavila sta ga Hoyle in John (1995). Erčulj (2005, 19) meni, da je vreden razmisleka, saj izkušnje v Mrežah govorijo o tem, da je premik od omejenega k razširjenemu profesionalizmu zahteven, je pa nujen, če hočemo uvajati izboljšave na ravni šole in povezovati delo v razredu s poslanstvom in vizijo šole. Najpomembnejše pri razširjenem profesionalizmu je sodelovanje in razpravljanje s kolegi.

V tabeli 2.4 so predstavljene značilnosti dveh konceptov profesionalizma, kot sta jih definirala Hoyle in John (1995).

Tabela 2.4 Omejeni in razširjeni profesionalizem

Omejeni profesionalizem	Razširjeni profesionalizem
- Svojo prakso razvijamo zgolj na podlagi izkušenj.	- Svojo prakso razvijamo z mešanico izkušenj in teorije.
- Omejena perspektiva na »tukaj« in »zdaj«.	- Perspektiva zajema širši socialni kontekst izobraževanja.
- Dogodke v razredu obravnavamo osamljeno.	- Dogodke v razredu obravnavamo v povezavi s cilji in politiko šole.
- Metode in oblike dela presojamo z introspekcijo.	- Metode in oblike dela presojamo v sodelovanju s kolegi, o njih poročamo in razpravljamo.
- Najpomembnejša vrednota je avtonomija.	- Najpomembnejša vrednota je sodelovanje.
- Učitelji se poleg poučevanja ne ukvarjajo z drugimi strokovnimi dejavnostmi.	- Poleg poučevanja se učitelji veliko vključujejo v druge strokovne dejavnosti ter v raziskave (v šoli in zunaj nje).
- Strokovna literatura ostaja v glavnem na policah.	- Redno prebiramo strokovno literaturo.
- Strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje jemljemo kot dolžnost.	- Strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje jemljemo kot nujni pogoj za lastni razvoj.
- Vključujemo se predvsem v praktično naravnane seminarje.	- Vključujemo se tudi v teoretične seminarje, ki ne zajemajo »takoj uporabnih« vsebin.

Vir: po Hoyle in John 1995 v Erčulj 2005, 19.

Profesionalizem prihodnosti po mnenju Stollove, Finka in Earla (2003, 142) lahko razvijamo le v šolah, ki se zavedajo, da je treba individualizem spreminjati v sodelovanje in ga opredeljujejo kot: sposobnost preudarne presoje; upoštevanje moralne in čustvene razsežnosti poučevanja; skupno reševanje problemov učenja in poučevanja; prizadevanja vseh za nenehen razvoj; odpiranje navzven in povezovanje; sprejemanje kompleksnosti poučevanja. Avtorji poudarjajo še čustveno in moralno razsežnost poučevanja, povezovanja in sodelovanja.

Proaktiven in odgovoren vidik učiteljevega profesionalizma opredeljuje Sachsova (2000, 84). V ospredje postavlja individualno in skupno učenje ter učenje kot najpomembnejšo vrednoto. Avtorica pravi, da se mora preiti od učenja k poučevanju. Profesionalizem povezuje tudi z oblikovanjem strokovnih skupin v šoli in med šolami in sodelovanjem v strokovnih razpravah. Za naše razmere bi lahko rekli, da se učitelji znotraj šole povezujejo v strokovne aktive po vertikali in horizontali, izven zavoda z ostalimi šolami preko študijskih skupin in mrež ter s sodelovanjem na strokovnih posvetih in konferencah, ki jih je iz leta v leto več.

Omejeni profesionalizem predstavlja oviro za uspešno delo šol, kar meni Verbiest (2004). V Mrežah poskušajo izvajalci programa narediti premik od omejenega k razširjenemu profesionalizmu, Erčuljeva (2005, 19) poudarja nujnost tega koraka, če hočemo, uvajati izboljšave na ravni šole in povezovati delo v razredu s poslanstvom in vizijo šole.

Pregledali smo tuje koncepte profesionalizma, vsekakor je zanimiv pogled slovenskih učiteljev in ravnateljcev na učiteljev profesionalizem. Erčuljeva (2005, 21) je v povzetku delavnic, kjer so strokovni delavci opredeljevali učitelja profesionalca navedla prevladujoče odgovore: poznavanje stroke (»imeti mora vsebinsko znanje«, »strokovnost«, »strokovno usposobljen«, »dober poznavalec stroke«) in znanje za uspešno poučevanje (metodika, didaktika, »dober pedagog«). Večina enači stroko s poznavanjem predmeta, ki ga učitelj poučuje. Profesionalizem povezujejo še z osebnostnimi lastnostmi, kjer navajajo sposobnost dobre komunikacije, konstruktivnost in empatijo. Velik pomen dajejo tudi stalnemu strokovnemu izpopolnjevanju, ki se odraža v »se stalno strokovno izobražuje«, »razmišljujoči praktik«, se samoizobražuje. Večina udeležencev meni, da mora učitelj znati sodelovati oziroma delati v timih (je zmožen sodelovanja, želi in potrebuje, da se povezuje in vključuje v razne skupine, ima sposobnost vzpostavljanja dobrih odnosov s strokovnimi delavci). Učitelj profesionalca sledi novostim, spremembam in je odziven na dogajanje v širši skupnosti.

Erčuljeva (prav tam) povzema, da je na prvem mestu strokovna usposobljenost, kar lahko uvrstimo v predprofesionalno obdobje, ki kot smo že zapisali, poudarja predvsem obvladovanje snovi in pedagoško-psihološko znanje. Morda je rešitev v priporočilu Požarnikove (2000), da bi morali učiteljem namensko dodeliti več časa za medsebojno sodelovanje, ne le za delo z učenci. Program devetletne osnovne šole je prinesel obvezno tedensko skupno načrtovanje učiteljev istega predmeta (nivojski pouk) in medpredmetno povezovanje. Kolegialni (razširjeni) profesionalizem po mnenju Požarnikove ogrožajo pritiski v obliki standardov, seznamov kompetenc in kriterijev uspešnosti. Avtorica (2004, 33) ugotavlja, da so pomanjkljivosti konceptov profesionalnega razvoja učiteljev povsod po Evropi pripeljale do modelov stalnega strokovnega spopolnjevanja, ki pa so pogosto bolj dodatki in niso dovolj koherentno povezani niti s kurikuli začetnega izobraževanja učiteljev niti z razvojem šole.

2.3 Vloga vodje pri spodbujanju sodelovalnega profesionalizma

Na profesionalni razvoj zaposlenega pomembno vpliva tudi vodja (ravnatelj), ki določa pogoje, kot npr. kdaj, kje, kako se zaposleni sestajajo za učenje, odločanje, reševanje problemov in ustvarjalno delo (Hord 2004). Da lahko učitelj razvija svoj profesionalizem so po mnenju avtorja potrebni fizični pogoji (čas za srečanja in pogovor, velikost šole, bližina med zaposlenimi, povezane vloge učiteljev, šolska avtonomija ...) in strukturni pogoji, ki omogočajo skupno vodenje, kolektivno učenje in skupno prakso. Hord opozarja, da mora biti posameznik pripravljen sprejeti povratno informacijo in težiti k izboljšanju; med kolegi na šoli mora vladati *spoštovanje in zaupanje*; suportivno vodenje in intenzivni socializacijski procesi.

Ravnateljeva vloga spodbujevalca strokovnega sodelovanja je nepogrešljiva. Fullan (2000) jo definira kot, pomagati učiteljem razumeti lastno situacijo in jih spodbujati k izboljšavam.

Razdevšek Pučko (2004) poudarja, da morajo ravnatelji prepoznati potrebe po spremenjeni vlogi učitelja v razredu in nujnosti sodelovanja. Le tako lahko od učiteljev pričakujejo širšo usposobljenost (več predmetov in dodatna znanja) in pripravljenost za vseživljenjsko izobraževanje.

Hargreaves in Fullan (2000, 95) sta skupaj oblikovala osem smernic za ravnatelje:

1. Naučite se razumeti kulturo.
2. Cenite svoje učitelje: spodbujajte njihovo strokovno rast.
3. Razširite svoje vrednote.
4. Povejte, kaj cenite.
5. Spodbujajte sodelovanje, ne podrejanje.
6. Predlagajte, ne ukazujte.
7. Način vodenja naj spodbuja, ne ovira.
8. Povezujte se s širšim okoljem.

Avtorja poudarjata, da so za oblikovanje vizije šole odgovorni vsi, ne le en posameznik. Sodelovati, po njunem mnenju pomeni graditi vizijo in ne prevzemati ravnateljve in se ji podrediti. Opozarjata na težave, ki se pojavljajo pri sodelovalnem vodenju in spodbujanju strokovnega razvoja. Sodelovalno vodenje po njunem mnenju ni le vključevanje v razne odbore, pa tudi vključevanje vseh učiteljev v vse odločitve ne. Strokovni razvoj ni le spodbujanje učiteljev, naj hodijo na različne seminarje. Sodelovalno vodenje je tesno povezano z dostopnostjo do »virov«. Vire pa predstavljajo ljudje, ki so pripravljeni sodelovati. Fullan (2000) pravi: »Vodja med vodji, prvi med enakimi mora postati zgled vključevanja, sodelovanja in učenja.«

Podobno Hord (2004) vlogo vodje poveže z mislijo: »Učimo se skupaj – vodimo skupaj.« Govori o premiku vloge ravnatelja k sodelovanju pri strokovnem razvoju. Distribuirano vodenje v strokovni učni skupnosti pomeni, da je vsak član (učitelj)

odgovoren za svoja dejanja. Individualna zavzetost se razvije v skupinsko prizadevanje za kakovostno učenje vseh učencev. Ravnatelj je tisti, ki določa pogoje podpore, omogočajo skupno vodenje, kolektivno učenje in skupno prakso. Avtor poudarja, da so pomembne zmožnosti učiteljev, da so pripravljeni sprejeti povratno informacijo in težiti k izboljšanju, zato mora med njimi vladati spoštovanje in zaupanje.

Tudi Morrissey in Cowan (v Fullan in Hargreaves, 2000) poudarjata ključno vlogo ravnatelja pri oblikovanju in vzdrževanju strokovnih učnih skupin, oblikovanju skupnih vrednot in vizije, podpori skupnemu odločanju in promoviranju stalnega učenja. Proučevala sta pet šol, pri katerih je bila vloga ravnatelja vzpodbujati učitelje in šolsko osebje k refleksiji, poizvedovanju, reševanju problemov, skupnemu učenju in poučevanju. Ugotovila sta, da ravnatelj sam opušča stare paradigme v zvezi z vlogo šolske vodje.

Mortimore in drugi (v Fullan in Hargreaves 2000, 102) so ugotovili, da so bile manj uspešne tiste šole, kjer so ravnatelji dovolili, da so učitelji lahko obiskovali na slepo izbrane delavnice in seminarje. Tam pa, kjer so učitelje spodbujali, naj izbirajo ustrezne programe stalnega strokovnega spopolnjevanja in to z razlogom, so opazili pozitivni vpliv pri napredku učencev in razvoju učiteljev.

Little (v Fullan in Hargreaves 2000) pravi, da ravnatelji in drugi vodstveni delavci spodbujajo sodelovanje tako, da izjavljajo, kako cenijo timsko delo, in opišejo, kaj mislijo s tem. Ravnatelj z izjavo o politiki šole jasno pove, da je sodelovanje med učitelji in učenci prednostna naloga razvoja oziroma za kaj se zavzemamo in kako to počnemo pri nas.

Vloga ravnatelja v izobraževanju Mrež, ki jih izvaja ŠR, je zasnovana na sodelovanju z razvojnim timom, zagotavljanju stalne pomoči in podpore, udeleževanju delavnic razvojnih timov, motiviranju učiteljev za sodelovanje na delavnicah ter jasno podporo in usmerjanje izboljševanja na izbranem področju. Strokovni delavci in timi so ravnateljem v Mrežah 1 pripisali naslednje vloge: koordinator, povezovalec, svetovalec, opazovalec, spodbujevalec, motivator.² Samo sodelovanje v Mrežah zahteva od ravnatelja spoštovanje in upoštevanje sodelavcev, pripravljenost deliti uspehe in priznanja, upoštevanje drugih stališč, sprejemanje novih idej, prenašanje informacij vsem zaposlenim na šoli ali v vrtcu, tako podporo kot je opisana tudi v literaturi.

2.4 Odločitev za vključitev v izobraževanje

Ministrstvo za šolstvo in šport je leta 2004 v Sloveniji na podlagi izkušenj različnih držav podalo ugotovitve o strokovnem izobraževanju in usposabljanju. Usposabljanje na

²Evalvacije programa Mreže 1 so pokazale mnenje strokovnih delavcev in članov razvojnega tima. Več v priložniku za člane razvojnih timov S sodelovanjem do kakovosti: mreže 1.

šoli in v organizaciji šole daje najboljše rezultate, ko gre za reševanje konkretnih učnih situacij in je potrebna izmenjava izkušenj učiteljev o istih učencih; idealno je kombiniranje usposabljanja na šoli z eksternim usposabljanjem; spreminjanje učiteljevega razmišljanja in stila poučevanja je učinkovito, če je umeščeno v šolo in podprto z aktivno udeležbo. Programi profesionalnega usposabljanja omogočajo kontinuiran profesionalni razvoj delavcev v vzgoji in izobraževanju in se delijo v sklope: licenčni ali predpisani programi, posodobitveni programi, programi za vzgojiteljske, učiteljske in predavateljske zbornice, programi za širjenje dobre prakse in programi za profesionalni razvoj.

Model stalnega strokovnega izpopolnjevanja (service teacher training) in profesionalnega razvoja, ki so ga razvile evropske države kot model prihodnosti, je partnerski in celosten pristop. Poudarek je v oblikah usposabljanja, ki *potekajo na šoli* in na povezovanju formalnega izobraževanja z neformalnim, *vseživljenjskim učenjem* ter omreženih oblikah sodelovanja.

Izobraževanje Mrež je zasnovano kot proces, ki traja skozi vse šolsko leto in zahteva na nivoju šole organizacijske priprave, umestitev v Letni delovni načrt šole, imenovanje tima in nudenje podpore razvojnemu timu. Evalvacije, ki jih opravlja Šola za ravnatelje med izvedbo in ob zaključku izobraževanja (npr. Koren in Sardoč 2007), so pokazale, da je za uspeh Mrež podpora ravnatelja pomembna. Vloga ravnatelja se po mnenju izvajalcev programa (Erčulj in drugi 2007, 10) začne že pred vključitvijo v Mrežo 1, saj mora ravnatelj upoštevati naslednja dejstva:

- Potrebna sta podpora in pomoč vodstva, brez nenehnih spodbud in spremljanja ni pričakovati vidnih sprememb in izboljšav.
- V šoli mora biti nekaj navdušencev, ki bodo znali usklajevati procese reševanja problema (če imajo zaupanje drugih učiteljev, so primerni za člane razvojnega tima in v okviru seminarjev se bodo dodatno usposobili).
- Pridobiti je treba kritično maso zaposlenih (80 % in več), da zagotovimo pripadnost dela in vsebinam.

Lahko povzamemo, da je načrtovanje izobraževanja na nivoju šole in vrtca zelo pomembna naloga vodstva. Učitelji/vzgojitelji ne smejo biti prepuščeni sami sebi. Fullan (2000) pravi, da spodbuda in pritisk vgrajenega medsebojnega sodelovanja lahko postaneta nenehen vir novih idej in podpore, pa tudi oblika odgovornosti za lastne odločitve in za še strokovnejše poučevanje. Vsak ravnatelj zase in vsi ravnatelji skupaj so odgovorni za to, da ustvarjajo učne priložnosti za vse učitelje v sistemu.

2.5 Povzetek

V teoretičnem delu naloge je predstavljen pregled sodobnejše literature s področja sodelovalnega profesionalizma v šoli in vrtcu. Tuje strokovne literature in raziskav s tega področja je razmeroma veliko, v slovenskem prostoru najdemo manj strokovnih in znanstvenih del. Pomen in vloga sodelovalnega profesionalizma v šoli in vrtcu v zadnjih letih narašča, kar dokazujejo mreženja šol in vrtcev na različnih nivojih (ŠR, ZRSŠ, MŠŠ, PI). Ob tem lahko zasledimo razprave in evalvacije (Koren in Sardoč 2007, Hopkins 2007, Mujis 2009) o pomenu sodelovalnih strokovnih skupnosti in sodelovalne kulture v šolah in vrtcih. Vsekakor je sodelovalni profesionalizem eden od načinov nenehnega izboljševanja šol z oblikovanjem šole/vrtca kot učeče se skupnosti.

Fullan in Hargreaves (2000) opozarjata, da je sodelovalno vodenje in spodbujanje strokovnega razvoja mnogokrat težje, kot predvidevamo. Saj ne pomeni le vključevanje učiteljev/vzgojiteljev v razne odbore, pa tudi ne vseh učiteljev v vse odločitve. Avtorja govorita o ljudeh, ki so pripravljeni sodelovati in skupaj graditi vizijo šole/vrtca. Po mnenju Hargreavesa (2003) bi moral učitelj v družbi znanja:

- naučiti se načinov poučevanja, ki jih doslej še ni preizkusil;
- delati in se učiti v timih sodelavcev;
- razvijati »skupinsko« inteligenco šole;
- uvajati spremembe in se pri tem naučiti tvegati;
- spodbujati sodelovanje z učenci in starši;
- zavedati se, da se mora strokovno razvijati vse življenje.

Pomembno je, da profesionalni razvoj razumemo dovolj široko. Interpretacija Valenčič Zuljan (2001) se nanaša na učiteljevo temeljno vlogo – poučevanje ter vključuje učiteljevo osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo in pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega strokovnjaka.

Tudi trditev Razdevšek Pučkove (2006), ki pravi, da je učitelj aktivni oblikovalec in usmerjevalec svojega lastnega razvoja, je strokovnjak, ki je sposoben kritičnega razmišljanja o svoji praktični dejavnosti ter o kontekstu dela, njegova profesionalna rast je vseživljenjski proces, ki vključuje nenehno učenje skozi poklicno pot, je pomembna pri razumevanju profesionalnega razvoja.

Za profesionalni razvoj je zelo pomembno, da učitelj ni prepuščen samemu sebi, ampak ima možnost za sodelovanje. Naloga vodstva šole/vrtca je, da omogoča pogoje in spodbuja sodelovanje med strokovnimi delavci. Hargreaves in Fullan (2000) govorita o »interaktivnem profesionalizmu«, kjer gre za dajanje in sprejemanje pomoči ter za prizadevanje posameznika in skupine, da postane taka interakcija del vsakdanje šolske klime.

Poklicni razvoj učitelja/vzgojitelja je sredstvo za izboljšanje našega šolstva in ohranjanje zanimanja v poklicu. Postavlja se vprašanje, kakšnega učitelja potrebuje današnja šola, katere naj bodo njegove kompetence in znanja.

Omenjena izhodišča predstavljajo okvir za empirično raziskavo. V nadaljevanju predstavljam raziskavo, ki sem jo opravila na primeru programa Mreže 1 in Mreže 2 s člani razvojnega tima. Zaključki in priporočila so namenjeni izvajalcem programa ter zavodom, ki se bodo odločili za Mreže in izhajajo iz analize rezultatov raziskave.

3 EMPIRIČNA RAZISKAVA

V tem poglavju prikazujem širši kontekst, v katerega umeščam primer razvijanja sodelovalnega profesionalizma učiteljev/vzgojiteljev, ki ga obravnavam v nalogi. Utemeljujem raziskovalno paradigmo in uporabljene metode ter tehnike zbiranja podatkov v nalogi. Raziskava je v izhodišču kvalitativna in jo opredeljujem kot študijo primera, pojasnim vzorec, opišem potek raziskave in zaključim z analizo in interpretacijo ugotovitev in spoznanj. Na koncu podam priporočila izvajalcem programa in zavodom, ki se bodo odločali za tovrsten program.

Celotno raziskavo sem izvajala od septembra 2008 do avgusta 2009. Potekala je na majhnem vzorcu zaposlenih na eni šoli in enem vrtcu skozi različne faze:

- oblikovanje namena in ciljev raziskovanja;
- izbira primera raziskovanja in udeležencev, ki bodo sodelovali pri tem;
- iskanje ustrezne literature in študij le-te;
- oblikovanje vprašanj za polstrukturirani intervju;
- zbiranje podatkov (intervjuji);
- prepisi posnetkov intervjujev in analiza;
- končna analiza in interpretacija rezultatov;
- povzetki študije primera in priporočila izvajalcem programa ter udeležencem izobraževanja Mreže.

Pri oblikovanju izhodiščnih idej, namena in ciljev raziskovanja sem šla skozi različne faze, vedela sem le, da želim raziskovati sodelovalni profesionalizem v šoli in vrtcu. Tehtala sem med osebnim profesionalnim razvojem in/ali sodelovalnim profesionalizmom strokovnih delavcev. Raziskovati individualni profesionalni razvoj s stališča učitelja se mi je sprva zdelo zanimivo, a sem to idejo kmalu zavrnila, saj je individualizem učiteljev še vedno opaziti v šolah in vrtcih in je povezan z individualnim izobraževanjem in ozko predmetno usmerjenostjo. Glede na spremembe in stanje v družbi in posledično v šolskem sistemu je sodelovanje med zaposlenimi ključnega pomena za razvijanje novega profesionalizma učitelja, ki presega meje učilnice.

Spraševala sem se, zakaj naj bi raziskovala sodelovalni profesionalizem vzgojiteljev in učiteljev in kakšen pomen naj bi imela moja raziskava. Po daljšem in poglobljenem razmisleku sem ugotovila, da bi s pomočjo raziskave o sodelovanju med vzgojitelji in učitelji lahko zaznala številne spremembe v odnosih med zaposlenimi, njihove spremenjene vloge v vrtcu, šoli, spremembe v komunikaciji med zaposlenimi, njihovem delu in dejavnostih, ki vplivajo na drugačno organizacijo izobraževanja in dela v kolektivih.

Pri vprašanju, kdo bo sodeloval pri raziskavi, sem hitro našla učitelje, ki v vrtcu in šoli spodbujajo sodelovanje med kolegi. Glede na to, da je bila šola vključena v Mreže 1

leta 2003/2004 in v Mreže 2 leta 2006/2007 ter vrtec v Mreže 1 leta 2008/2009, so bili na šoli imenovani trije razvojni timi za spodbujanje sodelovanja in uvajanje izboljšav v šolo/vrtec. Z izborom udeležencev raziskave sem zagotovila triangulacijo virov (trije različni razvojni timi).

Odločila sem se, da se raziskovalnega dela v nalogi lotim s polstrukturiranim intervjujem, s katerim sem želela ugotoviti, kako je izobraževanje v Mrežah vplivalo na stališča članov razvojnega tima o sodelovanju v šoli, katere dejavnike sodelovalnega profesionalizma so učitelji/vzgojitelji razvijali v Mrežah in kakšna je bila vloga vodje pri razvijanju sodelovalnega profesionalizma. Oblikovala sem pet vprašanj odprtega tipa, ki sem jih glede na odgovore in boljše razumevanje dogodkov ter procesov kombinirala s podvprašanji. Na pogovor sem povabila tri člane razvojnega tima Mreže učečih se vrtcev 1, štiri člane razvojnega tima Mreže učečih se šol 1 in tri člane razvojnega tima Mreže učečih se šol 2. Vsakemu izmed njih sem razložila, zakaj jih želim intervjuvati in kakšen je namen moje raziskave. Za vsak intervju sem namenila približno 30 do 40 minut, prilagodila sem se tempu in poteku posameznega pogovora. Vsakega udeleženca sem skrbno poslušala in pazila, da s svojo mimiko nisem vplivala na vsebino njihovih odgovorov. Odgovore, ki so mi jih posredovali, sem posnela na diktafon.

Namen vsakega raziskovanja je razumevanje procesov in problemov, obenem pa tudi razvoj oziroma iskanje možnih in drugačnih rešitev (Tratnik 2002). V nadaljevanju predstavljam program Mreže učečih se šol/vrtcev, ki ga izvaja Šola za ravnatelje kot enega izmed možnosti razvijanja sodelovanja zaposlenih v šolah/vrtcih, in postavljam širši okvir, v katerega bom kasneje umestila podrobnejšo predstavitev razvijanja sodelovalnega profesionalizma.

3.1 Opis projekta Mreže učečih se šol/vrtcev

V Sloveniji smo na državnem nivoju vzpostavili sistem stalnega strokovnega izpopolnjevanja, ki nudi raznolike možnosti. Problem nizkega vpliva na prenos novih spoznanj na nivo delovanja vzgojitelja oziroma učitelja v neposredni praksi se pojavlja, če je vsebinska in metodična naravnost izobraževanja odtrgana iz konteksta vzgojiteljevega oziroma učiteljevega delovnega okolja in če v svoj sistem nima vgrajenih mehanizmov nadaljnje uporabe v praksi (Marentič Požarnik 2005, Vonta 2005). Zato se v zadnjem desetletju vse bolj uveljavlja izobraževanje in usposabljanje za kolektive, kot npr. Mreže, Mediacija, Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev ...

Ustvarjanje kulture učenja, v katero so vključeni vsi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa, postaja ena ključnih nalog vrtca in šole. Strokovnjaki (Stoll, Fink in Eral 2003, Koren 2007) ugotavljajo, da je učinkovitost izobraževanja s področja

vsebin, ki zadevajo vse strokovne delavce šole, večja, kadar se usposablja skupaj, v kolektivu.

Hoyle in John (v Erčulj 2005, 18) govori o razširjenem profesionalizmu učiteljev, kar povezuje s poznavanjem širšega konteksta izobraževanja, s strokovnim sodelovanjem med učitelji ter s povezovanjem dela v razredu s politiko in cilji šole.

Razvojni timi na nivoju vrtca oziroma šole, ki niso usmerjeni le v delo z vzgojitelji in učitelji na začetku njihove profesionalne poti (pripravniki, študenti), lahko prevzamejo skrb za uresničevanje procesa, ki vodi v spreminjanje neposredne prakse vzgojitelja in učitelja in s tem k njihovem profesionalnemu razvoju. Spodbujajo razvoj kritične reflektivne prakse in vodijo k izboljševanju kakovosti vzgoje in izobraževanja. Da postaja ustvarjanje kulture učenja ena osrednjih nalog uspešnega vrtca oziroma šole v današnjem času poudarja tudi Fullan (2000).

Koren (2007, 117) pravi, da so se šole odločile izkoristiti možnosti učenja in komunikacije v mrežah kasneje kot druge organizacije. Že od osemdesetih let so se šole na Slovenskem povezovale v aktive učiteljev in aktive ravnateljev po občinah. V njih so učitelji pripravljali nove učne načrte, ravnatelji pa so usklajevali svoje delo. Od leta 1998 dalje poznamo Mreže učečih se šol Šole za ravnatelje, mreže Zavoda Republike Slovenije za šolstvo in druge.

Šola za ravnatelje je v šolskem letu 1998 oblikovala program Mreže učečih se šol/vrtcev. Gre za pristop k usposabljanju vzgojiteljev/učiteljev, ki temelji na potrebah in v katerem je vzgojiteljev/učiteljev načrt strokovne rasti vključen in vpet v načrt razvoja institucije. Erčulj in Trunk Širca (2000, 6) opisujeta model Mreže 1 kot odgovor šol in vrtcev na spreminjajoče se okolje, v katerem delujejo. Poudarjata, da voden proces spreminjanja zagotavlja nenehno izboljševanje, saj skupaj izboljšujemo pogoje za učenje in s tem bolj učinkovito doseganje ciljev šole/vrtca.

Vrtec oziroma šola oblikuje razvojni tim na nivoju zavoda, ki bo prevzel skrb za uresničevanje izboljšave, ki vodi v proces spreminjanja neposredne prakse vzgojitelja in učitelja in s tem njihovega profesionalnega razvoja. Člani razvojnih timov se za zagotavljanje: spodbudnega okolja, občutka povezanosti, možnosti za sodelovalno učenje, nudenja opore, delitev informacij in izkušenj, aktivne participacijo vseh udeležencev, usposablja izven zavoda. Udeleženci Mrež so v procesu izobraževanja aktivni, poleg vsebin jih predavatelji učijo uporabe aktivnih metod dela, ki jim bodo koristila pri nadaljnjem delu s sodelavci in tudi pri delu z učenci.

Vonta (2005, 25) vidi v tako zastavljenem strokovnem razvoju možnosti vzgojiteljev/učiteljev, da ob samoevalvaciji, analizi podatkov o učenju otrok, ob sodelovalnem načrtovanju in reševanju problemov in ob poudarjeni refleksiji širijo nova znanja o tem, kako se otroci učijo in kako to vpliva na proces poučevanja.

Model izobraževanja, ki ga je ŠR začela razvijati v okviru projekta Kakovost v šoli – Mreže učečih se šol, je primeren za usposabljanje celotnih učiteljskih zborov, saj učitelje usmerijo v razmišljanje o temeljnem poslanstvu šole.

Erčulj in drugi (2007, 9) pojasnjujejo, da s pomočjo od zunaj spodbujenega medsebojnega sodelovanja med učitelji izgrajuje šola sodelovalno kulturo in postaja učeča se skupnost. Izvajalci programa uspešnost dela v Mrežah 1 povezujejo s klimo v kolektivu in ravnateljevim slogom vodenja.

Program Mreže 1 poteka na dveh ravneh:

- na ravni usposabljanja in izobraževanja razvojnih timov (skupina s štirimi udeleženci iz sedmih do devetih šol/vrtcev),
- na ravni šole/vrtca s celotnim učiteljskim/vzgojiteljskim zborom v obliki delavnic.

Pri odločitvi šole/vrtca, da izbere program Mreže 1, 2 so pomembni cilji izobraževanja. Izvajalci programa ŠR so oblikovali naslednje izobraževalne cilje:

- ozavestiti zavode (učitelje/vzgojitelje), kaj je njihovo temeljno poslanstvo, in jih usposobiti za iskanje pravih področij izboljševanja;
- vzpostaviti medsebojno sodelovanje – učenje, spodbuditi sodelovalno kulturo na ravni šole/vrtca ter usposobiti učitelje/vzgojitelje za sodelovalno reševanje problemov;
- pripraviti načrt za akcijo-izboljšavo, jo izpeljati in analizirati;
- člane timov usposobiti za spremljanje dela na šolah/vrtcih (samoevalvacija) predvsem z vidika vzpostavljanja in vodenja procesa nenehnega izboljševanja;
- izmenjati izkušnje v posamezni šoli/vrtcu in med šolami/vrtci v Mreži.

Gledano širše je po besedah izvajalcev programa (Erčulj, Koren, Peček, Trunk Širca 2007) model Mrež odgovor šol in vrtcev na spreminjajoče se okolje, v katerem delujejo. Erčuljeva (2005, 24) govori o ustvarjanju priložnosti v šoli/vrtcu za izmenjavo izkušenj, analiziranje kompleksnih situacij, usmerjanje strokovnosti in razvijanje samospoštovanja zaposlenih. Mreže nadomeščajo stare koncepte, ki so temeljili na učitelju – prenašalcu znanja in mojstru svoje obrti. Erčuljeva pravi, da so to podmene profesionalizma učiteljev/vzgojiteljev, ki soustvarjajo šole/vrtce kot učeče se skupnosti.

Predavatelji v izobraževanju Mreže posredujejo udeležencem znanje (nekateri teoretične koncepte), predvsem pa usmerjajo razprave in usklajujejo delo v skupinah. Zavedajo se, da v ustvarjalni šoli učitelj ne sme nastopati več samo kot prenašalec znanja, temveč naj bi v vsakem učencu poskušal odkriti sposobnosti, jih razvijati in v pravem trenutku vključiti v skupinsko učenje (Erčulj in drugi 2007, 9).

Koordinatorji izobraževanja so vlogo in naloge ŠR v izobraževanju Mreže definirali kot:

- načrtovanje, usklajevanje, vodenje in spremljanje izobraževanja;
- predstavitev izobraževanja – uvodno srečanje;
- priprava in izvajanje delavnic za ravnatelje in razvojne time;
- priprava in (so)izvajanje seminarjev za razvojne time;
- priprava in (so)izvajanje delavnic na šolah;
- svetovanje razvojnim timom oziroma šolam pri načrtovanju delavnic in izpeljavi akcij.

V okviru izobraževanja Mreže potekajo izobraževanja (seminarji) za razvojne time iz sodelujočih šol/vrtcev, delavnice za ravnatelje in člane razvojnih timov in delavnice za celotne učiteljske/vzgojiteljske zборе. Šola/vrtec izdela akcijski načrt in vpelje izboljšavo. Z izrazom izboljšava – akcija so koordinatorji ŠR poimenovali dejavnost šole/vrtca (projekt, nalogo), ki jo zastavijo in izpeljejo učitelji/vzgojitelji na šoli/v vrtcu, ob koncu pa evalvirajo opravljeno delo. Sodelujoči v programu so ugotovili, da ni pomembna izbrana vsebina posamezne šole, pač pa, da so se vsi učitelji začeli med seboj *pogovarjati o zadevah*, ki so pomembne za šolo kot celoto (Erčulj in drugi 2007, 9).

Izobraževanje Mreže 1 poteka eno šolsko leto vodeno s strani ŠR. Zasnovano je procesno, saj so seminarji, delavnice in izboljšave na šoli razporejeni preko celega šolskega leta. Po mnenju, izkušnjah in opravljenih evalvacijah izvajalcev programa takšen način izvedbe spodbudi sodelovanje in medsebojno učenje vseh učiteljev znotraj šole ter izmenjavo dobre prakse in izkušenj pri reševanju različnih problemov med šolami. Cilji Mrež in opisane metode dela so naravnani h gradnji učeče se skupnosti in spodbujanju trajnega sodelovanja med posameznimi udeleženci. Od aktivnosti vsake posamezne šole pa je odvisno, koliko ciljev bo dosegla.

3.2 Metodologija raziskovanja

V tem poglavju bom utemeljila kvalitativno paradigmo raziskovanja, pristope k raziskovanju, metode zbiranja podatkov, vzorec raziskave, zbiranje podatkov in etiko v raziskovanju. Utemeljila bomo izbrano paradigmo, pojasnila, na kakšen način bom skušala doseči veljavnost, zanesljivost in pojasnila bom dileme o posploševanju.

Metodologija ali pristop k raziskavi je skupek strategij, metod in tehnik, za katere smo se odločili v procesu raziskovanja teme ali problema (Tratnik 2002). Trnavčevič (2001) pravi, da sta kvalitativna in kvantitativna paradigma različni in ne boljši ali slabši. Avtorica ugotavlja, da je kvalitativna raziskava usmerjena v kvaliteto (naravo, bistvo), kvantitativna pa v količino (koliko, kateri). Cilj kvalitativne raziskave je razumevanje, opis, odkrivanje, kvantitativne raziskave pa napoved, nadzor, opis in potrditev hipotez.

Podobno Sagadin (2001) pojasnjuje: »Kvalitativno in kvantitativno raziskovanje ne moreta izriniti drugo drugega, vsako ima svoje poslanstvo, in ti poslanstvi se med seboj dopolnjujeta.« Izbiro ene ali druge paradigme določajo raziskovalčev pogled na svet, njegova temeljna prepričanja in stališča, ki definirajo njegovo naravo sveta, posameznikovo mesto v njem in vrsto možnih relacij do tega sveta in njegovih delov (Guba in Lincoln 1994, 107).

Pri izvedbi raziskave moramo upoštevati načela etike. Merriam (1998) pravi, da se v kvalitativnih raziskavah navadno pojavi dilema etike v zvezi z zbiranjem podatkov in razširjanjem izsledkov raziskave. V procesu raziskave, ki sem jo izvedla, sem se soočila s prepletanjem mnogoterih vlog: bila sem raziskovalka, vodja šole, oseba, ki je zagotavljala vire, imela moč usmerjanja in bila sem osebno vpletena v dogajanje z vsemi svojimi stališči, vrednotami, torej z vso svojo subjektivnostjo. Nisem bila neodvisna raziskovalka.

Trnavčevič (2003, 17) opozarja na zagotavljanje anonimnosti udeležencev raziskave. V postopku pridobivanja soglasja sem udeležence raziskave ustno seznanila z vsebino, ciljem in namenom raziskave, potekom raziskave, z načinom zbiranja in obdelave podatkov, načinom poročanja o rezultatih ter hranjenju podatkov. Posebno skrb sem namenila zasebnosti udeležencev raziskave, za katere sem uporabila izmišljena imena, vendar bodo posamezniki, ki imajo vpogled v potek projektov Mreže učečih se šol/vrtcev najbrž lahko razbrali, za katere osebe gre. Vodstveni položaj mi je med raziskavo omogočal dostop do virov, zaposlenih in me istočasno oviral zaradi etičnih vprašanj.

3.2.1 Kvalitativna paradigma raziskovanja

Kvalitativna paradigma je krovni pojem, ki pokriva več vrst raziskovanja. Creswell (1998) opisuje, analizira in primerja pet tradicij, ki bi jih lahko označili kot vrste kvalitativnih raziskav. To so biografska študija, študija primera, etnografska raziskava, utemeljena študija in femnologška študija.

Tudi Merriam (1998) podobno pravi, da pogosto kot sopomenke uporabljamo oznake, kot so naturalistično raziskovanje, interpretativno raziskovanje, terenska raziskava, induktivna raziskava, študija primera in etnografska raziskava. Raziskovalec po njenem mnenju ne odkriva ali išče realnosti, ampak jo opisuje, poroča, pri čemer je tudi sam aktivni udeleženec v konstituiranju realnosti. Vzorec raziskave je zato majhen in namenski. Raziskovalec je primarni instrument pri zbiranju podatkov. Pomembni so intervjuji in analiza dokumentov. Značilnost končnega izdelka je bogat opis.

Cencič (2001) navaja, da se kvalitativne raziskave usmerjajo k lokalnemu, k tradiciji, k življenju. Namesto, da bi povzemale, posploševale in preskušale različne domneve, se obračajo k posamezniku. Ne govorijo o brezčasnosti, ampak o konkretnem času. Posameznika ali manjšo skupino proučujejo v določenem času, rezultate pa

opišejo in razložijo v povezavi s konkretnim kontekstom. Posebno ustrezne so, ko nas zanimajo družbeni odnosi, ko nas zanima tudi proces, in ne le rezultati, ko nas zanima več vidikov, in ne le en sam.

O dilemah med kvalitativnim in kvantitativnim govori Trnavčevičeva (2001), ki opozarja, da vprašanje paradigem ni povezano z razmišljanjem o eni pravi paradigmi. Pravi: »Ni nadrejene paradigme in ni paradigme, ki bi bila norma drugim, ni boljše ali slabše.« Izbiri ene ali druge, pa med drugim določajo raziskovalčev pogled na svet, njegova temeljna prepričanja in stališča, ki definirajo posameznikovo mesto v njem in vrsto možnih relacij do tega sveta in njegovih delov (Guba in Lincoln, v Trnavčević 2001, 28).

V rabi so torej različna poimenovanja paradigme in glede pojmovanj in opredelitev oziroma predstavitev paradigem so med različnimi avtorji tudi razlike. Sagadin (2001) navaja, da je interpretativna paradigma precej značilna pri pedagoškem raziskovanju, kjer je poudarek na razumevanju in interpretaciji situacij, procesov, dogajanj, odnosov, reakcij, interakcij, ravnanj ipd. iz perspektive njihovih udeležencev (akterjev), to je, kako posamezniki vidijo, interpretirajo proces, kakšni so nameni njihovih reakcij z njihovih zornih kotov. To je značilno predvsem za fenomenološko usmerjene raziskave. Avtor pravi, da se kvalitativna raziskava osredotoča na probleme manjšega obsega, predvsem na majhne skupine oseb in na posameznike. Raziskovanje ima obliko študij primerov. Teži k celostnem in poglobljenem zajetju pojavov v kontekstu časa in kraja.

Kvalitativno raziskovanje se uporablja predvsem za odkrivanje globine, medtem ko smo pri kvantitativnem raziskovanju usmerjeni na širino. Pri kvalitativnem raziskovanju odkrivamo občutja, vrednote, stališča in percepcije. Rezultati raziskovanja niso statistični odraz populacije, saj narava kvalitativnega raziskovanja zahteva majhne vzorce.

Izkušnje kažejo, da lahko raziskave zasnovane na kvalitativni paradigmi, doprinesejo k spoznavanju in obogatitvi prakse, posebej na področju izobraževanja in družbenih znanosti (Marentič Požarnik 2004). Avtorica pravi, da so se v zadnjih desetletjih v svetu dogajali pomembni premiki v smeri kvalitativnega raziskovanja.

Raziskava, ki sem jo izvedla, je kvalitativna. Zanimala so me stališča in percepcije treh skupin (timov) učiteljev/vzgojiteljev. Proučevala sem element profesionalizma, in sicer sodelovalni profesionalizem, ki se razvija s projektom Mreže.

3.2.2 Študija primera

V literaturi najdemo več vrst in tipov študij primerov. Postale so najpogostejši način kvalitativnega raziskovanja. S študijo primera raziščemo in predstavimo posamezen primer: osebo (neko njeno dejavnost, njene posebne potrebe, življenjsko situacijo, življenjsko zgodovino itn.); skupino oseb (šolski oddelek, skupino učencev s posebnimi potrebami, učiteljski zbor ...); institucijo (šolo, vzgojni zavod, ustanovo za

izobraževanje odraslih ...) ali del institucije, dogodek, prireditve itn. (Sagadin 2004). O primeru, ki ga raziskujemo, moramo zbrati potrebne podatke, jih organizirati, analizirati ter napisati poročilo, v katerem prikažemo izsledke študije in z njimi primer predstavimo z vidika namena raziskave in njenih izsledkov.

Sagadin (2001, 18) pravi, da pri študiji primera že pred zbiranjem podatkov, konceptualiziramo in strukturiramo raziskovalno problematiko toliko, kolikor je v danem primeru mogoče. To storimo v oblikovanju izhodiščne ideje. Vnaprej pripravljena raziskovalna vprašanja so raziskovalcu vodilo in opora pri pripravi in izvedbi opazovanja ali intervjuja ter pri izboru in analizi drugih virov podatkov (dnevnikov, dokumentov, arhivskega gradiva). Ne smejo pa vnaprej pripravljena raziskovalna vprašanja raziskave utesnjevati samo v svoj okvir; raziskovalec naj bo pripravljen na razvijanje še drugih raziskovalnih vprašanj med samim izvajanjem raziskave.

Raziskava v nalogi je zasnovana kot študija primera. Študija primera mi omogoča poglobljeno razumevanje obravnavane problematike in pomena za vse vpletene (Merriam 1998, 19). Študija primera je metoda, ki je povezana s poizvedovanjem v nekem časovnem obdobju in gleda predvsem v globino ene organizacije ali malega števila organizacij. Tratnik (2002, 33) podrobno pojasnjuje raziskovalne enote študije primera. Enota je lahko organizacija, oddelek, dogodek, časovna usmeritev, vedenje skupine ljudi, proizvod, storitev idr. V literaturi definirajo študijo primera kot študijo dejanskih primerov iz obstoječe prakse, s katerimi se raziskovalci želijo poglobiti in razumeti specifičen dogodek, proces ali odnos v danem okolju, pri tem pa kombinirajo različne vire podatkov. Mesec (1998, 45) zelo podobno definira študijo primera kot celovit opis posameznega primera in njegova analiza, to je opis značilnosti primera in dogajanja in opis procesa odkrivanja teh značilnosti, to je procesa raziskovanja samega.

Ta raziskava je oblikovana kot kvalitativna študija primera, saj sem želela dobiti poglobljen vpogled v dejavnike sodelovalnega profesionalizma, članov razvojnega tima, ki vodijo projekt Mreže učečih se šol. Enoti študije primera sta osnovna šola in vrtec. Učitelj/vzgojitelj je tisti, ki s svojo strokovno usposobljenostjo in hkrati pripravljenostjo razvijati se bistveno vpliva na uvajanje sprememb v šolo/vrtec. V Sloveniji in drugih državah se poudarja pomen učiteljeve profesionalne rasti, ki se udejanja skozi različne oblike izobraževanj in usposabljanj. Cilj je vključiti učitelje v življenje in delo šole zunaj razreda, saj tako postanejo odgovornejši za izvajanje prakse. Kolegialnost in sodelovanje med učitelji je pomemben del nenehnih izboljšav v šolah in s tem združevanje moči ter ustvarjalnosti. Mreža učečih se šol/vrtcev razvija sodelovalni profesionalizem in prispeva k profesionalnemu razvoju posameznega člana razvojnega tima.

Za dosego ciljev raziskave sem si zastavila naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kakšna so stališča članov razvojnega tima o izobraževanju v Mrežah?
- Katere dejavnike sodelovalnega profesionalizma so razvijali učitelji/vzgojitelji v Mrežah?
- Kakšna je vloga vodje pri razvijanju sodelovalnega profesionalizma?

3.2.3 Vzorec raziskave

Kvalitativno raziskovanje se osredotoča na probleme manjšega obsega oziroma v našem primeru na manjši izsek področja vzgoje in izobraževanja, vezano predvsem na manjše skupine oseb (razvojni tim) in na posameznike. Teži k celostnemu in poglobljenemu zajetju procesa profesionalnega razvoja v čim bolj naravnih razmerah ter v kontekstu časa (eno šolsko leto), kraja (šola, vrtec) in sploh v kontekstu konkretnih okoliščin v raziskovani situaciji.

Pri izbiri udeležencev raziskave sem se odločila za načrtno vzorčenje. Izpolnjen je moral biti naslednji pogoj: izkušnje s članstvom v razvojnem timu v projektu Mreže. Vzorec udeležencev (intervjuvancev) v raziskavi je bil namenski in je zajemal tri vzgojiteljice vrta vključene v Mreže učečih se vrtcev 1, štiri učiteljice osnovne šole vključene v Mreže učečih se šol 1 in tri učiteljice osnovne šole vključene v program Mreže učečih se šol 2.

3.2.4 Metode zbiranja podatkov

Kvalitativno raziskovanje uporablja za zbiranje podatkov kvalitativne tehnike (postopke), za katere je značilna komunikacija med raziskovalci in osebami v raziskovanih situacijah (Sagadin 2001, 15). Podatke zbiramo, da dokažemo ali ovržemo, kar smo si v teoretičnem delu zastavili kot hipotezo. Po mnenju avtorja prevladujeta nestrukturirano opazovanje z udeležbo (aktivna udeležba raziskovalca v opazovani dejavnosti) in nestrukturirani (nestandardizirani) intervju. Raziskovalec je pojmovan kot bistven instrument raziskovanja, ki neposredno na kraju samem spoznava področje vzgoje in izobraževanja (v našem primeru proces profesionalnega razvoja učitelja/vzgojitelja).

Sagadin (2004) razlaga, da moramo za predstavitev posameznega primera zbrati potrebne podatke, jih organizirati in analizirati ter napisati poročilo, v katerem prikažemo ugotovitve študije in na ta način primer predstavimo z vidika namena raziskave in njenih izsledkov. Podatke za raziskavo sem zbrala z intervjuji.

3.2.5 Intervju

Intervjuji kot metoda zbiranja podatkov so pogosti pri raziskovanju v managementu. Glavna značilnost intervjuja je osebni pogovor med vprašancem in

spraševalcem, ki poteka lahko zelo uradno, formalno ali sproščeno, neformalno. Vprašanja so lahko standardizirana ali pa odprta. Odvisno je od tega, kakšen je pristop raziskave in kakšne podatke iščemo. V literaturi najdemo več tipologij intervjujev. Tako npr. Saunders, Lewis in Thornhill (1997) razlikujejo:

- strukturiran intervju,
- polstrukturiran intervju,
- nestrukturiran intervju.

Strukturiran intervju je standardiziran intervju, saj so vsa vprašanja pripravljena vnaprej, zapisana in zastavljena vsem vprašanim enako.

Polstrukturirani in nestrukturirani intervju pa sta nestandardizirana. Vprašanja niso za vse vprašane enaka. Pri polstrukturiranem intervjuju raziskovalec pripravi seznam vprašanj in tem, ki jih želi raziskati. Za nestrukturirani intervju se ponavadi odločimo, ko o temi raziskovanja ne vemo veliko. Vprašanj ne pripravimo vnaprej, jasni pa nam morajo biti cilji. Znanstveni intervju ali znanstveni pogovor je vsako zbiranje podatkov preko govorne komunikacije (spraševanje – odgovarjanje) s ciljem, da se dobljeni odgovori (informacije) uporabijo v znanstvene namene (Mitar 2000, 93). V raziskavi najpogosteje izberemo eno vrsto intervjuja.

Dexter (v Merriam 1998) opredeli intervju kot pogovor z namenom. Namen je pridobiti določeno vrsto informacij, ki jih z analizo dokumentov ali opazovanjem ne moremo dobiti. Intervju je lahko individualen ali skupinski, pri čemer je pri skupinskem potrebno upoštevati dinamiko skupine.

Za empirični del naloge sem podatke pridobila s polstrukturiranim intervjujem. Polstrukturirani intervju nima natančno določenega poteka, vodimo ga na podlagi teme, ki jo raziskujemo in nabora nekaj vprašanj (Merriam 1998). Ni nujno, da vsi vprašani dobijo enaka vprašanja. Odvisno je od tega, kaj vprašani o temi vedo in mislijo. Zato raziskovalec pri nekaterih določena vprašanja izpusti, sproti pa doda še druga. Prednost intervjujev je možnost izbire in kombinacije vprašanj. Zastavljamo lahko odprta ali zaprta vprašanja. Odprta vprašanja omogočajo vprašanemu, da odgovarja, kakor želi. Razumevanje procesa ali dogodka preverjamo na način, da postavljamo podvprašanja. Zaprta vprašanja postavljamo v strukturiranih intervjujih.

V nalogi sem skušala ugotoviti, kako posamezniki razumejo svoj profesionalni razvoj in kateri dejavniki vplivajo nanj. Podatke o mnenjih, stališčih, doživljanju in izkušnjah udeležencev v raziskavi sem zbrala s:

- Polstrukturiranimi individualnimi intervjuji z vzgojiteljicami, članicami razvojnega tima, ki so bile vključene v Mreže učečih se vrtcev v šolskem letu 2008/2009.

- Polstrukturiranimi individualnimi intervjuji z učiteljicami, članicami razvojnega tima, ki so bile vključene v Mreže učečih se šol 1 v šolskem letu 2003/2004.
- Polstrukturiranimi individualnimi intervjuji z učiteljicami, članicami razvojnega tima, ki so bile vključene v Mreže učečih se šol 2 v šolskem letu 2005/2006.

Člani tima so bili iz matične šole in obeh podružničnih šol, učitelji razredne in predmetne stopnje oziroma vsakega triletja ter vzgojitelji v prvem starostnem obdobju, v drugem starostnem obdobju in v kombinirani skupini. Intervjuji so potekali različno dolgo in so bili vodeni na podlagi nabora nekaj vprašanj na temo, ki sem jo raziskovala. Udeležencem v raziskavi sem predstavila cilje in potek izvajanja intervjuja.

Kot raziskovalka sem se med intervjujem odzivala na situacijo in stališča intervjuvancev, zastavljala sem podvprašanja. Intervjuji so trajali od 30 do 40 minut, vse sem posnela na diktafon in naredila prepise. Nihče od sodelujočih ni želel imeti prepisa intervjuja za avtorizacijo. Zaradi anonimnosti so v analizi za vse udeležence uporabljena izmišljena imena.

Nabor vprašanj za polstrukturirani intervju:

- Kako ste doživljali izobraževanje v Mrežah?
- Kako bi opisali svojo vlogo?
- Kaj ste pridobili s sodelovanjem v razvojnem timu? (Vpliv na osebni profesionalni razvoj in vpliv izobraževanja v Mrežah na delo z učenci/otroki.)
- Kakšna je bila vloga ravnateljice v Mrežah? Kaj ste pogrešali?
- Kakšna je bila vloga koordinatorjev v ŠR-ju? Kaj ste pogrešali?

3.2.6 Zanesljivost, veljavnost in etika v raziskovanju

Razlikujemo več vrst veljavnosti kvalitativnih raziskav. Merriam (1998) poudarja, da v kvalitativnem raziskovanju govorimo predvsem o notranji veljavnosti in o zaupanja vredni raziskavi, kar v deskriptivni, kvalitativni študiji dosežemo z natančnim in bogatim opisom ter s povzemanjem izjav iz intervjujev.

Kredibilnost, veljavnost in zanesljivost raziskave so kriteriji, ki jih upoštevamo že, ko načrtujemo raziskavo.

V nalogi sem se omejila na notranjo in zunanjo veljavnost. Sagadin (2001, 21) poudarja, da je raziskava tem bolj notranje veljavna, čim natančneje njeni izsledki opisujejo in razlagajo enkratno raziskovalni primer. V ta namen moramo poskrbeti, da bodo veljavni podatki (odgovori intervjuvancev) in tudi rezultati njihove analize. Odgovori intervjuvanca so veljavni, če odsevajo pojave, na katere se nanašajo.

Tratnik (2002, 40) pravi, da se s pomočjo kombinacije različnih pristopov, metod in tehnik ter vzorcev (t. i. triangulacija) najbolj približamo stvarnosti in preprečimo tako imenovani bias (enostranskost, pristransko naravnost raziskave).

Podobno meni Tranvčević (2003), ki pravi: »Veljavnost raziskave se poveča s triangulacijo – uporabo različnih metod, tehnik pri istem raziskovalnem vprašanju.« Easterby-Smith, Thorpe in Love (1991, v Tratnik 2002, 41) opisujejo štiri vrste triangulacij:

- Triangulacija podatkov: pri raziskovanju pojava se podatki zbirajo v različnih obdobjih in iz raznih virov.
- Triangulacija raziskovalcev: pri raziskovanju enega pojava več raziskovalcev neodvisno zbira podatke in primerja rezultate.
- Metodološka triangulacija: kombinirajo se kvalitativne in kvantitativne metode zbiranja podatkov.
- Triangulacija teorij: ena teorija je vzeta iz ene discipline (npr. iz marketinga) in je uporabljena za razlago pojava v drugi disciplini (npr. v računovodstvu).

Veljavnost odgovorov bom zagotavljala s triangulacijo virov (primerjanjem odgovorov treh različnih razvojnih timov, ki so sodelovali v projektu Mreže učečih se šol 1, Mreže učečih se šol 2 in Mreže učečih se vrtcev 1). S triangulacijo zagotavljamo in povečujemo veljavnost zbranih podatkov.

Glede na mojo vlogo ravnateljice osnovne šole in vrtca imam izpolnjen pogoj sodelovanja institucije in posameznikov v postopkih izvajanja intervjujev. Pri zunanji veljavnosti raziskave gre za to, kako so izsledki prenosljivi in posplošeni zunaj enkratnega raziskanega primera in njegovega konteksta. Pri kvalitativnem raziskovanju se nanašajo raziskovalne ugotovitve samo na enkratni posamični raziskovani primer (v našem primeru proces); nastale ugotovitve (pravzaprav teoretični poudarki) so podlaga za razumevanje tega primera; ni posploševanja, kakršno poznamo pri kvantitativnem raziskovanju (Sagadin 2001, 20).

Zanesljivost v kvalitativni raziskavi je, kot pravi Merriam (1998), vprašljiva. Mesec (1998, 147) pravi, da je raziskava tem bolj zanesljiva, čim bolj podrobne rezultate dobimo pri njenih ponovitvah. Študij primera ne moremo ponoviti, saj je pri ponovitvi primer že drugačen. Pri študiju primera zanesljivost pokažemo z natančnim in izčrpnim opisom postopka zbiranja podatkov.

Omeniti moramo še raziskovalčevo pristranskost (biases), ki je pomembna v kvalitativnem raziskovanju (Merriam 1998). Sama se ji bom glede na to, da sem zaposlena v obravnavanem zavodu, da imam vpogled v vodenje projektov in dejavnosti ter tudi stališča do Mrež, težko v celoti izognila.

Pri izvedbi raziskave moramo upoštevati načela etike. Merriam (1998, 213) opozarja, da se dilema etike pojavi v zvezi z zbiranjem podatkov in razširjanjem izsledkov raziskave. V kvalitativnih raziskavah je zagotavljanje anonimnosti lahko problem. Udeležencem v raziskavi sem izbrala izmišljena imena, ki se primeru predstavnic razvojnega tima v Mrežah učečih se vrtcev 1 pričnejo s črko V, članic razvojnega tima v Mrežah učečih se šol 1 s črko M in članic razvojnega tima v Mrežah učečih se šol 2 s črko D.

Za izvedbo raziskave sem pridobila soglasja vseh udeleženi v raziskavi. Seznanila sem jih z vsebino, namenom, cilji in potekom raziskave, načinom zbiranja podatkov ter poročanja o rezultatih. Poudarila sem, da lahko iz raziskave kadarkoli izstopijo, če se tako odločijo. Razen pogovora z eno članico razvojnega tima v Mrežah učečih se šol 1 sem intervjuje s predhodnim soglasjem udeležencev v raziskavi snemala in naredila njihove prepise. Besedilo sem uporabila kot podlago za analizo in interpretacijo podatkov.

3.2.7 Omejitve

Raziskava ima vsebinske in metodološke omejitve. Metodološke omejitve se nanašajo na posploševanje rezultatov, saj ti izhajajo le iz šole in vrtca, kjer je bila raziskava izvedena. Ob raziskavah na lastni šoli se je potrebno zavedati metodoloških omejitev.

Kot omejitev pri objektivnosti interpretacije moram izpostaviti tudi večplastnost svoje vloge v raziskavi sodelovalnega profesionalizma, kjer sem bila vodja šole in udeleženka v programu Mreže 1 in Mreže 2.

Omejitve je majhen, namensko izbran vzorec. Izbrala sem udeležence od katerih sem lahko o predmetu raziskave izvedela največ. Vsi udeleženci so sodelovali v enakem programu. V raziskavo sem vključila le članice razvojnih timov. Ugotovitev ne morem posploševati za ves slovenski šolski prostor. To predpostavko, na kateri temelji namensko vzorčenje v študijah primera in ne omogoča posploševanja na vso populacijo oziroma na slovenski prostor, navaja Merriam (1998).

Ugotovitve bodo namenjene izboljševanju prakse na proučevani šoli in izvajalcem programa. Zato posploševanje niti ni njen namen.

Pri izvajanju polstrukturiranih intervjujev sem bila v inetrakciji z intervjuvanimi, kar je pomenilo, da sem z njimi izvajala obliko medsebojne komunikacije, ki je od mene zahtevala veliko zbranost in osredotočenost na vprašanja, ki sem jih zastavljala.

Vsebinska omejitev se nanaša na obliko profesionalizma, ki jo obravnavam, in sicer na razvijanje sodelovalnega profesionalizma v osnovni šoli in vrtcu. Poleg tega je program Mreže učečih se šol/vrtcev samo ena od oblik izobraževanja za kolektiv, ki temelji na sodelovanju vseh članov učiteljskega/vzgojiteljskega zbora.

3.3 Analiza podatkov in interpretacija

V tem poglavju predstavljam analizo podatkov, zbranih z intervjuji in njihovo interpretacijo. Dobljene podatke intervjujev sem na podlagi raziskovalnih vprašanj oblikovala v posamezne vsebinske sklope:

- Stališča članov razvojnega tima o sodelovanju v šoli/vrtcu.
- Profesionalni razvoj članov razvojnega tima.
- Vloga članov razvojnega tima v šoli/vrtcu.
- Vloga vodje pri spodbujanju sodelovalnega profesionalizma.

Izkušnje, stališča in doživljanja udeležencev v raziskavi sem soočala in jih dopolnjevala s teoretičnimi spoznanji, predstavljenimi v prvem delu naloge.

Pri kvalitativnem raziskovanju je podatkovno gradivo navadno zelo obsežno. Obsega protokole intervjujev in opazovanj; razne zapise, ki nastanejo med zbiranjem podatkov; transkripcije magnetofonskih posnetkov intervjujev idr. Obdelava podatkov študije primera ni enaka pri vseh vrstah študij. Sagadin (2001, 18) navaja temeljne sestavine celotne procedure analize podatkov po koncu zbiranja:

1. kompletiranje in redigiranje podatkovnega gradiva;
2. kategoriziranje in klasificiranje podatkov;
3. empirične ugotovitve, raziskovalne hipoteze in njihovo preverjanje (verificiranje) ter v zvezi s tem teoretične razlage empiričnih ugotovitev;
4. izdelava končne študije – poročila o raziskavi.

Posamezne faze so med seboj povezane in prepletene. Nastajanje empiričnih ugotovitev raziskave in generiranje raziskovalnih hipotez se prepleta že s kategoriziranjem in klasificiranjem podatkov. Nekatere kategorije že same neposredno pomenijo značilnosti in strukture raznih pojavov, procesov, dogodkov.

3.3.1 Stališča članov razvojnega tima o sodelovanju v šoli/vrtcu

Najprej me je zanimalo, kakšen je pogled učiteljev/vzgojiteljev na sodelovanje v vzgojno-izobraževalnih organizacijah. V današnjem času, ko se učitelji/vzgojitelji soočajo s preobremenjenostjo, s spremembami in reformami (kurikulum, 9-letka, diferenciacija, nacionalno preverjanje znanja, izbirni predmeti, uvajanje dveh tujih jezikov, učenci s posebnimi potrebami, ...), je iskanje rešitev v sodelovanju s kolegi, v skupnem načrtovanju, izmenjavi izkušenj in primerov dobre prakse, lahko velika prednost za posameznika.

Stališča članov razvojnega tima o sodelovanju v vrtcu

Sodelovanje v vrtcu je bilo po izjavi vseh treh članic tima že pred vključitvijo v Mreže dobro. Po mnenju Valerije so zaposleni v vrtcu že prej dobro sodelovali in bili

povezani med seboj, ni bilo kritik glede skupnega dela, niti občutka, da je potrebno nekaj dodatno narediti, skratka vzdušje je bilo sproščeno. Podobno je opisala sodelovanje v vrtcu Viktorija in poudarila: »Delo v delavnicah, ko so strokovni delavci razdeljeni v skupine, dobro vpliva na klimo v kolektivu, več je druženja, pogovarjanja, srečanj in podpore.« Vesna je svoj pogled na sodelovanje med zaposlenimi usmerila v posameznika, ki ima možnost izražanja svojega mnenja, od njega je odvisno, kako ga bo uveljavil. Rekla je: »Na delavnicah ima vsak možnost sporočiti predloge in iskati konsenze. Pri izpeljavi akcijskega načrta morajo delati vsi.«

Oblike sodelovanja v vrtcu so se pred vključitvijo v Mreže nanašale na sodelovanje v aktivu vzgojiteljev in pomočnikov, timsko delo pri izvajanju projektov in nadstandardnih programov v vrtcu. Hargreaves (1991) imenuje tako obliko sodelovanja načrtovano sodelovanje. Pravi, da ga označujejo formalni, posebni birokratski postopki, s katerimi usmerjamo pozornost k skupnemu načrtovanju, posvetovanju in drugim oblikam skupnega dela. Zaznamo ga v spodbudah, kot so vodje aktiva, formalni sestanki, jasni opisi del in nalog v letnem delovnem načrtu, tim za izvedbo določene naloge ipd. Z navedenimi dejavnostmi naj bi spodbujali tesnejše povezovanje vzgojiteljev, več izmenjav izkušenj, učenje ter razvijanje spretnosti in strokovnosti.

Udeleženke raziskave vidijo prednost sodelovanja v izobraževanju Mreže v »sodelovanju z oddelkoma na podružnicah« (Vesna), »aktivnosti vseh« (Valerija) in »vplivu na klimo v kolektivu« (Viktorija). Valerija poudarja, da je pri dobrem sodelovanju sproščeno vzdušje in kolektiv sam pride do tega, kaj bi radi spremenili znotraj vrtca. Po njenem mnenju delavnice v Mrežah niso bile prisila. Povedala je: »Zaposleni niso imeli občutka, da nekaj moramo narediti, ker nam je nekdo naložil nalogo.« Viktorija je dodala: »Več je povezovanja znotraj kolektiva, več druženja, več srečanj in strokovnega klepeta znotraj manjše skupine.« Vesna vidi največjo prednost sodelovanja v tem, da so tisti sodelavci, ki že imajo določena znanja v povezavi izbranim področjem izboljšave, v našem primeru IKT, svoje znanje posredovali ostalim. Poudarila je še: »Možnost izražanj različnih mnenj in obvezno aktivnost vseh, da dosežemo zastavljeni cilj.«

Udeleženke vrtca v raziskavi torej sodelovanju načelno pripisujejo veliko vlogo, ki je povezana s klimo v kolektivu in izmenjavo znanj ter izkušenj. Podobno Fullan in Hargreaves (2000, 25) izpostavljata, da naj bi učitelji odpirali vprašanja o lastnem delu, pozdravljali nove ideje in nove, boljše načine dela, hkrati pa bi morali razvijati in spoštovati obstoječo prakso in zamisli. Z izvajanjem delavnic in vodenjem usposabljanja znotraj vrtca za uporabo IKT so strokovne delavke presegle običajno delo v skupini. Imele so priložnost znotraj vrtca podeliti svoje že pridobljeno znanje in primere dobre prakse z ostalimi sodelavkami ter jih navdušiti za uporabo IKT pri delu z otroki in starši.

Erčuljeva (2000, 5) je v uvodu prevoda Fullanove knjige *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli* zapisala: »Fullana zanimajo predvsem ljudje v šoli in sodelovanje na vseh nivojih šole. Nihče ne more od zunaj ukazati, kaj naj šola stori, da bo nenehno boljša, pri tem pa zanemariti posebno okolje posamezne šole in seveda učitelje.«

Fullan (2000) govori še o tem, kakšne priložnosti ponuja šola za sodelovanje med učitelji. Poudarja, da je sodelovanje temeljni pogoj za nenehni razvoj šole, pa tudi najpomembnejši dejavnik razvoja učiteljev. Učitelj je po mnenju avtorja ključni dejavnik sprememb, ravnatelj pa je tisti, ki mora omogočiti njegovo rast in razvoj z zagotavljanjem pogojev v šoli. Z aktivnim, sodelovalnim načinom dela in reševanjem problemov znotraj vrtca, so udeleženci raziskave menili, da so zaposleni v vrtcu razvijali sodelovalni profesionalizem. Izobraževanje v Mrežah je zagotavljalo pogled in strokovno pomoč od zunaj.

Stališča članov razvojnega tima o sodelovanju v šoli

Nekoliko drugače so o sodelovanju v šoli razmišljale članice razvojnih timov Mreže 1 in Mreže 2. Kolektiv je večji, sestavlja ga 36 strokovnih delavcev. Izobraževanje v Mrežah je za večino udeležencev predstavljalo novo obliko dela v kolektivu. Prej so v šoli prevladovale načrtovane oblike sodelovanja kot na primer: aktivni po triletjih in predmetnih področjih, aktivni po vertikali, projektne skupine za izvedbo projekta, skupina zadolžena za razstave, tim za tekmovanja, skupina mentorjev za prireditve, formalni sestanki, konference in timsko načrtovanje. Konference so bile v obliki predavanj ali izobraževanj zunanjih izvajalcev, le redko so se izvajale delavnice.

Z vključitvijo v Mreže 1 se je delo znotraj kolektiva precej spremenilo. Zaposleni so prvič skupaj oblikovali skupno vizijo šole in določili vrednote. Pregledali in analizirali so močna in šibka področja ter na osnovi ugotovitev izbrali skupno področje izboljšave. Maja sodelovanje v Mrežah 1 opredeljuje kot drugačno obliko dela. Pravi: »Delavnic prej na šoli nismo imeli, bile so le klasične konference.« Uspešno je bilo po njenem mnenju sestavljanje skupin za delavnice znotraj šole. Kolektiv je razmeroma velik. Kot prednost je poudarila: »Priložnosti za pogovore in izmenjave mnenj s sodelavci iz podružnic, s katerimi doslej ni bilo veliko sodelovanja.«

Mihaela vidi prednosti sodelovanja v šoli v *usklajevanju stališč*, v iskanju skupnih problemov, v trudu za izboljšavo izbranega področja. Izpostavila je: »S tem načinom dela, s skupnimi srečanji, delavnicami, druženji se naučiš sprejemati ideje drugih za izboljševanje problema, skupaj z ostalimi odločaš, poiščeš skupno rešitev sprejemljivo za večino, zastavljen cilj skušaš doseči in uresničiti v sodelovanju z drugimi, delaš v timu.« Mihaela podobno kot Maja opozori še na osebno rast zaposlenih in jo razloži z besedami: »Vsakdo, ki ima možnost sodelovati v Mrežah 1, lahko pridobi na vseh področjih, posebej še na samozavesti in širšem gledanju na probleme, s katerimi se vsakodnevno srečujemo pri delu.«

Velik pomen pri sodelovanju v šoli Mojca daje *usklajevanju*, ki je po njenih izkušnjah veliko lažje v razvojnem timu in težje izvedljivo v celotnem kolektivu. »Na ta način se krepijo odnosi v kolektivu, skupina se poveže, poišče skupen cilj in dejavnosti za izboljševanje,« dodaja Mojca. Mihaela je pojasnila, da se člani razvojnega tima v Mrežah učijo in naučijo v ŠR, kako naj sprejemajo ideje drugih; kako iščejo s sodelavci skupno rešitev; katere tehnike naj uporabijo pri izbiri področja izboljšave ...

Udeleženke raziskave v šoli, ki so bile članice razvojnega tima v Mrežah 1, so izpostavile izkušnjo, da so se z razvijanjem sodelovalnega profesionalizma v šoli začeli spreminjati odnosi v kolektivu. Mihaela je navedla, da je bilo več srečanj s sodelavci, več druženj in pogovorov.

Teoretiki, med njimi Huffman in Hipp (2003, 47), imenujejo ta proces oblikovanje sodelovalne (kolegialne) kulture. Sodelovalni profesionalizem temelji na zaupanju, spoštovanju, odprtem dialogu, kritičnosti, odgovornosti. Razvija se počasi. Pravita, da se v vsakem kolektivu najdejo uporniki, ki ne želijo iz ustaljenega načina dela.

Meta je opozorila, da so se znotraj šole pojavljale težave, ker nekateri sodelavci niso znali prisluhniti in konstruktivno sodelovati. Na težave pri koordiniranju sodelovanja med zaposlenimi v Mrežah 1 je opozorila tudi Maja, ki je rekla: »Razočarana sem bila, da sodelavci niso tako z veseljem in pričakovanjem sprejeli nove oblike izobraževanja za kolektiv, kot sem jo sama.« Stanje se je po njenem občutku iz delavnice v delavnico izboljševalo. Vplivale so članice tima, ki so se podpirale, si pomagale in si druga drugi stale ob strani. O težavah pri spodbujanju skupnega sodelovanja je spregovorila tudi Darja z besedami: »Pogrešala sem, da vsi učitelji niso bili pripravljeni aktivno sodelovati, ali so celo ovirali naše delo. Morda bi bilo bolje, da tisti, ki ga ne zanima, ne bi bil prisoten na delavnicah. Moral pa bi utemeljiti s tehtnim razlogom, zakaj ne želi sodelovati.«

Usposabljanje tima s strani ŠR za vodenje delavnic, je vplivalo na premagovanje težav znotraj šole in uspešnost delavnic v kolektivu. Udeleženci raziskave so izpostavili še dejstvo, da so strokovni delavci iskali skupne probleme na nivoju šole, izmenjavali mnenja in izkušnje, našli konsenz in oblikovali dejavnosti za izboljševanje področja na šoli kjer delujejo.

Enoletno izobraževanje strokovnih delavcev šole v Mrežah 1 je v kolektivu spremenilo utečene in načrtovane oblike sodelovanja. Udeleženke v raziskavi, članice razvojnega tima Mreže 2 v odgovorih potrjujejo mojo trditev. Darja sodelovanju v šoli pripisuje medsebojno povezanost učiteljev, večje zaupanje, izmenjavo izkušenj. Pravi: »Kolektiv šole se je po vključitvi v Mreže 2 še bolj povezal, prej je bila matična šola poglavje zase, podružnični šoli sta bili nekoliko v ozadju.« Sodelovanje opisuje kot: »Zdrav pogovor med vsemi učitelji, izmenjavo izkušenj, izražanje različnih mnenj.« Posebej izpostavlja tim, kjer je še več sodelovanja in zaupanja. Največjo prednost

sodelovanja v Mrežah vidi v tem, da ima vsak učitelj možnost povedati svoje mnenje in svoje izkušnje.

Da je na šoli že veliko sodelovanja med učitelji, je menila Darinka. Povedala je: »Z vključitvijo v Mreže 2 se na naši podružnici razmere niso bistveno spremenile, ker smo sodelovale tudi prej in ne bi mogla reči, da prej nisem bila zadovoljna s sodelovanjem.«

Darinka se je osredotočila ozko na sodelovanje na podružnični šoli, kjer je zaposlena. Ne vidi še pomena razvoja sodelovalnega profesionalizma na šoli kot celoti. Ne vidi tudi koristi za svoje delo, saj pravi: »Zadovoljna sem s sodelovanjem na podružnici, ki je bilo že prej dovolj dobro.« Z matično šolo je tesneje povezana s članicami razvojnega tima, s katerimi je delala skupaj v Mrežah 2, glede ostalih sodelavcev na matični šoli pa meni, da se sodelovanje in odnos nista spremenila.

Po Fullanu (2000) bi razmišljanje Darinke o obliki sodelovanja lahko poimenovali balkanizacija. To je kultura, v kateri prevladuje skupina učiteljev podružnične šole in tekmuje z učitelji druge podružnice ter matične šole. Borijo se za uveljavljanje in dokazovanje. Prijateljujejo z najtesnejšimi sodelavci, saj z njimi na podružnici preživljajo veliko časa. V taki skupini se oblikuje in zagovarja drugačen skupinski pogled na učenje, načine poučevanja, disciplino in kurikulum. Ker je manjše število otrok, je ponavadi manj disciplinskih težav. Pravila šolskega reda in razredna pravila so drugačna kot na matični šoli. Učitelji iščejo konsenze z učenci. To ne predstavlja težav, če učitelji na šoli poznajo kontekst delovanja in iščejo skupno dobro za učence. Izbrano področje v Mrežah 2 je bilo Vodenje razreda in je omogočalo drugačne pristope. Darinka je izpostavila problem reševanja sporov v razredu in ga povezala s primeri iz prakse, ki jih je spoznala z izmenjavo izkušenj in sodelovanjem s sodelavci. Rekla je: »Dobila sem potrditev, da so spori v vsakem razredu, v vsaki skupini in da je umetnost najti pravo pot razreševanja, ki prinese zadovoljstvo na obe strani.« Potrebo po širšem sodelovanju na nivoju celotne šole ne čuti. Zadovoljna je s sodelovanjem na podružnici.

Ball (1987, v Fullan 2000, 65) še ugotavlja, da se v takih skupinah lahko pojavljajo prepiri in konflikti zaradi prostorov (razporeditev učilnic, kabinetov), časa (prednosti pri urniku) in drugih virov (števila učencev, materialnih sredstev ipd.). Na podružnicah je največkrat čutiti prikrajšanost pri prostorskih pogojih in materialnih sredstvih. Prednost pred učitelji na matični šoli pa je v manjšem številu učencev v posameznem oddelku. Darja je bila članica tima s podružnične šole in je posebej izpostavila njeno vlogo v timu, da je v vmesnih aktivnostih več delala s podružnicama. Rekla je: »To so učiteljice od mene pričakovale.« Zaradi različnih vlog članic tima, je imela Darja včasih slab občutek. Pojasnila ga je z besedami: »V kolektivu še vedno niso bili vsi med seboj povezani in niso držali skupaj, nekateri bi želeli pobegniti ven iz Mrež, drugi so hodili na delavnice samo zato, ker je bilo obvezno, sicer pa ne bi, ker tako že delajo in te stvari že znajo.« Po njenem videnju je bil ta način dela drugačen, kot so ga bili sodelavci vajeni v kolektivu.

Hargreaves in drugi (2000) pravi, da kulturo balkanizacije pogosteje srečamo na predmetni stopnji zaradi delitve na predmete ali predmetne skupine, srečamo pa jo tudi na razredni stopnji pri delitvi na posamezne oddelke, ali v našem primer na posamezne lokacije (podružnica, matična šola).

S sodelovanjem zaposlenih in iskanjem konsenzov lahko šola preseže problem balkanizacije. To se je v Mrežah 2 tudi zgodilo, saj so udeleženske raziskave povedale, da je bil narejen korak na poti razvoja sodelovanja. Dragica je izpostavila skupno oblikovanje šolskih pravil in bontona na nivoju šole in razrednih pravil na nivoju oddelka.

Uvodoma smo zapisali, da je v času hitrih sprememb za učitelja zelo pomembno pogovarjanje o problemih znotraj šole, kar meni tudi Dragica in dodaja: »S svojo dejavnostjo in sodelovanjem v timu, z ostalimi sodelavci v kolektivu, veliko pridobiš.«

Lahko povzamemo trditve udeležencev šole (Mreže 1 in Mreže 2) v raziskavi, da pripisujejo pomembno vlogo sodelovalnemu profesionalizmu, ki je povezana s pogovori, iskanjem skupnih problemov, usklajevanjem različnih mnenj, izmenjavi izkušenj, uvajanju izboljšav, skupnem odločanju in odgovornosti, pridobivanju samozavesti in širšem gledanju na probleme, s katerimi se učitelji srečujejo vsakodnevno pri svojem delu na svoji šoli. Ob vseh teh aktivnostih se praviloma krepijo medsebojni odnosi v kolektivu in pozitivna klima. Več je srečanj in druženj, tudi neformalnih. Z vključitvijo šole in vrtca v Mreže se je po mnenju štirih udeležencev v raziskavi sodelovanje nadgradilo, že prej pa je bilo dobro. Šest udeležencev raziskave je poudarilo, da se je sodelovanje s podružnicama še okrepilo in izboljšalo. Pomembna je ugotovitev, da s sodelovanjem posamezniki razvijajo in krepijo samozavest, izmenjujejo izkušnje, si pomagajo, rešujejo skupne probleme in nenazadnje skupaj uvajajo izboljšave pri delu.

O sodelovanju in skupnem delu učiteljev govori Little (v Fullan in Hargreaves 2000). Poudarja, da skupno delo vsebuje in oblikuje močno medsebojno odvisnost, skupno odgovornost, skupinsko pripadnost in izboljševanje, večjo pripravljenost za sodelovanje pri zahtevnih nalogah, kot so pregled dela ali kritika.

Fullan (2000) opozarja, da uspešne oblike sodelovanja potekajo v pogojih, v katerih učitelji lahko postavljajo kritična, nadležna vprašanja in se odzivajo nanje. Po mnenju udeležencev raziskave Mreže zagotavljajo pogoje za tako obliko sodelovanja. Maja je rekla: »Sedaj je na šoli drugačen način dela. Prej delavnic nismo imeli. Bile so klasične konference in ni bilo priložnosti za izražanje mnenj ter razmišljanj. Predstavljena so bila dejstva. Na začetku so bile težave, ker nismo bili navajeni takega načina dela. Bil je zanimivo, ko smo mešali skupine in se pogovarjali drug z drugim.«

Če povzamem stališča udeležencev v raziskavi o sodelovanju v šoli/vrtcu, lahko zaključim, da vsi pripisujejo sodelovanju med zaposlenimi določen pomen. V vrtcu je majhen kolektiv, le trinajst strokovnih delavk, zato je sodelovanje, po mnenju vseh treh

udeleženk raziskave, lažje. Hitreje se uskladijo med seboj, najdejo konsenz, izmenjajo izkušnje, načrtujejo delo, rešujejo probleme in uvajajo izboljšave. Izobraževanje v Mrežah je k sodelovanju med strokovnimi delavci doprineslo predvsem z načinom dela, ki je potekalo v delavnicah in na način akcijskega raziskovanja. Spodbudilo je usposabljanje znotraj kolektiva in prenos znanj s področja informacijsko-komunikacijske tehnologije. Tako so posamezni vzgojitelji vodili izobraževanje za pripravo prosojnic, uporabo računalniških programov, uporabo digitalnega fotoaparata in digitalne kamere. Največjo vrednost so udeleženci raziskave pripisali uporabi pridobljenega znanja v neposredni praksi pri delu z otroki v skupini in starši na roditeljskih sestankih. Na nivoju vrtca so vsi zaposleni s sodelovanjem izboljševali področje IKT, individualno pa so posamezniki razvijali različne spretnosti, pridobivali nova znanja, izmenjevali izkušnje, usklajevali mnenja, javno nastopali, premagovali tremo, pridobivali na samozavesti (Vesna, Valerija, Viktorija).

V šoli je bilo samega sodelovanja pred vključitvijo v Mreže do šolskega leta 2003/2004 manj. Učitelji so delovali individualno in se na tak način tudi izobraževali za posamezno predmetno področje. Vključitev šole v izobraževanje Mreže pa je spodbudilo sodelovanje med zaposlenimi znotraj šole. V Mrežah 1 so bili zametki sodelovanja. Člani tima so se srečevali s težavami pri izvajanju delavnic, saj so nekateri strokovni delavci nasprotovali novemu načinu dela. Odpiranje vprašanj o lastnem delu, srečevanje z novimi idejami in načini dela so vplivali na učiteljev profesionalizem. Starostna struktura v kolektivu je zelo pestra. Učitelji so odraščali in vstopali v poklic v različnih obdobjih, s prepričanji o izobraževanju in v različnih izobraževalnih sistemih. Da se v šoli pred vključitvijo v Mreže učitelji niso dosti povezovali, je poudarila v intervjuju Meta. Rekla je: »Spoznala sem sodelavke, njihovo različno razmišljanje o isti stvari, za kar prej ni bilo časa, ne priložnosti. Razočarana sem bila nad nekaterimi sodelavci, ki niso znali sodelovati in prisluhniti timu in sodelavcem.«

Razvojni tim, ki je deloval v Mrežah 2, je imel pri razvijanju in spodbujanju sodelovanja med zaposlenimi nekoliko lažjo nalogo, saj so bili sodelavci že navajeni dela v delavnicah, iskanja kompromisov, izražanja mnenj, sodelovanja, strpnosti, sprejemanja drugačnosti, ... Dragica je bila nova članica razvojnega tima in take oblike izobraževanja še ni poznala. Ocenila je, da je posameznik znotraj šole lahko zelo dejaven in prispeva ter vpliva na razvoj šole. Zelo pomembna se ji zdi strokovna podpora članom razvojnega tima s strani ŠR. Izpostavila je še odziv sodelavcev z besedami: »Na uvodni delavnici so bili skeptični, zakaj je spet potrebno to izobraževanje, ko pa je bil končni cilj dosežen, so rekli, da je bilo sodelovanje koristno.« Darinka se je sama javila za članico tima in je imela na začetku čisto konkretna, praktična pričakovanja, vezana na naloge razrednika in obvladovanje razreda. S sodelovanjem z ostalimi kolegi in učitelji z drugih šol ter izobraževanjem razvojnega tima je pridobila več kot je pričakovala. Navedla je: »Teoretične vsebine;

konkretne izkušnje učiteljev zaposlenih na šoli ali v šolstvu v Sloveniji; razvijanje kolektivnega duha v šoli; sodelovanje v pogovorih.«

Udeleženci v raziskavi so opozorili na zaupanje med zaposlenimi, ki omogoča reševanje problemov, boljšo komunikacijo, soodločanje, ustvarjanje priložnosti za sodelovalno učenje, tudi povezovanje z zunanjim okoljem (drugimi šolami), preizkušanje novih zamisli in načinov dela ter predanosti nenehnemu akcijskemu raziskovanju. Darja je menila: »Ko osvojiš akcijsko raziskovanje, postane način tvojega dela, izboljševanja prakse. Strokovni delavci so začeli sodelovati med seboj pri načrtovanju učnih enot, dnevov dejavnosti, sodelovalnem projektnem delu in timskem delu.«

Ko govorimo o sodelovanju med učitelji ter opredelimo vlogo učitelja zunaj razreda, ne moremo mimo razmišljanja Marentič Požarnikove (2000), da morajo učitelji 21. stoletja prevzeti večjo odgovornost kot le za delo v razredu. Ta se nanaša predvsem na kakovostne vsakodnevne odnose s sodelavci; vsak učitelj je vodja (vodja aktiva, avtor gradiv za sodelavce, ...); zanimati se mora za šolsko politiko, za sodobne raziskave in novosti s poklicnega področja, iskati mora nova znanja in spoznanja za izboljšanje poučevanja; vsak učitelj je neposredno odgovoren za razvoj naslednje generacije svojih kolegov. Z razvijanjem sodelovalnega profesionalizma v šoli/vrtcu se bogate izkušnje prenašajo med sodelavci.

Z drugačnim, sistematičnim pristopom k zagotavljanju pogojev za sodelovanje med zaposlenimi znotraj šole se razvija sodelovalna kultura, ki vpliva na delo z učenci in uvajanje izboljšav v šolski prostor. Udeleženci raziskave vidijo v Mrežah eno od možnosti za strokovni razvoj posameznega učitelja vezan na sodelovanje med učitelji in s povezovanjem dela v razredu s cilji šole. Člani tima so povedali, da so s sodelovanjem razvijali nove načine izražanja in razmišljanja. Učili so se odmika od prijetnega h kolegialnemu pogovoru in se vključevali v odprto izražanje. Člani tima so se usposabljali v ŠR za vodenje konstruktivnih pogovorov v kolektivih. Meta je rekla: »Z vodenjem delavnic v kolektivu sem dobila potrditev, da znam komunicirati, poslušati in slišati.« Podobno je menila Mihaela. Vse udeleženske raziskave so izpostavile strah in tremo pred javnim nastopanjem pred sodelavci. Z igro vlog in dobrimi pripravami tima na usposabljanjih v ŠR, so ti občutki iz delavnice v delavnico izginjali. Mihaela je pohvalila usposabljanje z besedami: »Naučiš se, kako sprejemati ideje drugih, jih usklajevati in povezovati z odgovornostjo za skupno reševanje problema.«

Lieberman in Miller (2008, 18) govorita o kolegialnih skupnostih, kjer se člani premaknejo čez območje konsenza in gredo globlje v odkrivanje in analiziranje problemov. Na ta način razvijajo zaupanje in zagotavljajo pogoje za refleksijo in pošteno povratno informacijo, za izziv in nestrinjanje ter sprejemanje odgovornosti brez pripisovanja krivde. Tudi sodelujoči v raziskavi so tekom projekta Mreže vzpostavljali povezavo med svojo stroko, učno prakso in učenjem svoje skupine učencev.

Sčasoma so postali učitelji vključeni v proces odločanja. Zaposleni so oblikovali skupne vrednote, vizijo šole, pravila šolskega reda, bonton in vzgojni načrt. Zaznali so, da lahko s sodelovanjem znotraj šole veliko pridobijo za lažje delo z učenci. Sam proces spodbujanja sodelovanja je dolgotrajen in je povezan z odporom nekaterih posameznikov. Vendar, če želimo zagotoviti v šoli/vrtcu stalne izboljšave, potrebujemo drugačno okolje, drugačno vodenje in drugačne delovne odnose. Kalinova (2002, 157) pravi, da si razvoja šole kot institucije ne moremo predstavljati brez razvoja sodelovalne kulture med učitelji ter med učitelji in učenci. Avtorica velik pomen pripisuje ravnateljevi podpori in spodbujanju, predvsem pa tudi načrtovanju dejavnosti, ki bodo razvijale in podpirale sodelovalno kulturo.

Sodelovalne kulture, kot sta jih poimenovala Fullan in Hargreaves (2000, 73), ne nastanejo čez noč. Avtorja pravita, da so mnoge oblike sodelovanja umetne, nepopolne in celo neproduktivne. Vendar pa ni sodelovalnih kultur brez močnega osebnega razvoja. Opozarjata, da učitelji ne smejo biti prepuščeni sami sebi. Spodbuda in vgrajeno medsebojno sodelovanje lahko postaneta nenehni vir novih idej in podpore, pa tudi oblika odgovornosti za lastne odločitve in še strokovnejše poučevanje. Udeleženske v raziskavi so zaznale, da se je sodelovanje v šoli izboljšalo, vendar Darinkino mnenje nakazuje, da je podružnična šola še vedno premalo vključena v skupno sodelovanje. Mujis (2009) pripisuje uspešnost mreženja znotraj šole sposobnostim voditeljev pri delu z ljudmi. Pravi, da je določena količina neusklajenosti in nesporazumov neizbežna. Za premostitev težav je potrebno dobro razumevanje prednosti in slabosti ter čustvenega pomena sodelovanja.

Dodana vrednost Mrež so tudi številne priložnosti za sistematično izmenjavo izkušenj v sami šoli/vrtcu in med sodelujočimi šolami/vrtci v Sloveniji. Darja je izpostavila izobraževalna srečanja razvojnih timov Mrež, ki so potekala na različnih šolah po Sloveniji. Učitelji so na ta način spoznavali delo gostujoče šole, izmenjavali izkušnje in dobili potrditev za svoje delo. Mujis (2009, 8) razlaga prednosti mreženja s pomočjo ugotovitev raziskav, ki sta jih izvedla Networked Learning Group in Curee (2005) in se nanašajo na povečan strokovni razvoj učiteljev ter pojav kulture učenja. Vpliv na učitelje se po mnenju avtorja izraža v pridobljenem znanju in spretnostih.

Pomembno je, da so tri članice razvojnega tima Mreže učečih se šol 1 in dve članici tima Mreže učečih se šol 2 zaznale in poudarile, da se je sodelovanje znotraj šole izboljšalo. Le Darinka je še mnenja: »Na podružnici ni bilo bistvenih sprememb, saj je bilo sodelovanje že prej dobro.« Iz njenih odgovorov lahko tudi razberemo, da je ona več sodelovala z učitelji na obeh podružnicah, med učitelji na matični šoli pa je imela več stikov s člani razvojnega tima.

3.3.2 Profesionalni razvoj članov razvojnega tima

V nadaljevanju me je zanimalo, kako je sodelovanje v projektu Mreže vplivalo na profesionalni razvoj vzgojitelja/učitelja, člana razvojnega tima.

Profesionalni razvoj članov razvojnega tima v vrtcu

Profesionalni razvoj zaposlenih v vrtcu je bil prepuščen vodji vrtca, ki je v skladu z nalogami zapisanimi v Letnem delovnem načrtu vrtca opravljala nalogo načrtovanja izobraževanja za posameznega delavca in izbor izobraževanja za kolektiv za posamezno šolsko leto. Iz poročila o uresničevanju LDN je razvidno, da so se vsebine izobraževanja nanašale na posamezno področje (npr. umetnost, jezik, okolje, delo z vzgojno težavnimi učenci, sodelovanje s starši in podobno). Izobraževanj za kolektiv je bilo manj, ponavadi eno štiriurno predavanje zunanjega strokovnjaka v šolskem letu na temo kurikulumu v vrtcu ali načrtovanja dela. Udeleženci izobraževanja so poslušali predavanje, imeli so možnost zastaviti vprašanja. Lahko rečemo, da je bila aktivnost zaposlenih majhna.

Z vključitvijo vrtca v celoletni program S sodelovanjem do kakovosti: Mreže 1 se je izobraževanje na nivoju vrtca precej spremenilo. Vesna je sodelovanje v projektu Mreže 1 opisala: »Veliko dogovorov, koordinacije, javnega nastopanja, vodenja delavnic.« Udeleženci izobraževanja (člani tima) so po njenem videnju pridobili nova znanja, predvsem s področja akcijskega raziskovanja, timskega dela in izbranega področja – IKT tehnologije. Poudarila je še, da je bilo sodelovanje v projektu pomemben prispevek k profesionalnemu razvoju, pridobila je znanja, nove izkušnje in samozavest. Opozorila je na uporabnost pridobljene izboljšave tudi pri delu z otroki v oddelku vrtca.

Valerija je podobno menila, da je največ pridobila na samozavesti, saj je bila vedno raje v položaju, da ji drugi ukazujejo. Na samih delavnicah se je spopadala s tremo, vendar je bilo vsakič bolje. Rekla je: »Izbrali smo področje IKT, kjer sem jaz bosa in mi je všeč, ker sem se do sedaj veliko stvari naučila. Bolj počasi dojemam kot drugi, ki so že imeli predznanje. Sedaj z veseljem to delam in se izpopolnjujem. Prvič sem rabila še malo pomoči v skupini, toda otroci so bili navdušeni, kar je še povečalo mojo motivacijo za delo.« V šolskem letu se je Valerija s sodelovanjem v Mrežah razvijala na področju pridobivanja novih znanj in osebnostni rasti.

Najtežje je bilo Viktoriji, ki raje dela sama. Prilagajati se je morala že v timu in sodelovati z vsemi sodelavkami na delavnicah. Rekla je: »Prilagajanja je bilo veliko, prav tako sodelovanja, poročanja in javnega nastopanja.« Tudi ona je pridobila na samozavesti. Izpostavila je pridobljena nova znanja, ki jih lahko uporablja pri delu z otroki v vrtcu in sodelovanju s starši.

Če povzamem izjave udeležencev vrta v raziskavi, je izpostavljeno področje pridobivanja novih znanj in osebni razvoj vezan na razvoj samozavesti, na delo z odraslimi in javno nastopanje z izražanjem svojih mnenj.

Profesionalni razvoj članov razvojnega tima v šoli

Člani razvojnega tima v šoli so podobno videli vpliv Mrež na spreminjanje prakse poučevanja in profesionalni razvoj. Izobraževanje učiteljev na nivoju šole je kot nalogo določeno z LDN-jem šole pred vključitvijo v Mreže vodila pomočnica ravnatelja. Učitelji so lahko samostojno po katalogih izobraževanj izbirali vsebine seminarjev. Omejitev je bilo število dni izobraževanj na posameznika, kot jih določa zakonodaja. Iz poročila o izobraževanju v šolskem letu je razvidno, da so potekala v sklopu pedagoških konferenc, v trajanju do štirih ure in so se nanašala npr. na spremembe zakonodaje, delo z učenci s posebnimi potrebami, nadarjeni učenci v osnovni šoli, mediacija, reševanje konfliktov in podobne teme.

Šola se je v šolskem letu 2003/2004 prvič vključila v celoletni projekt Mreže učečih se šol 1 v izvedbi Šole za ravnatelje. Način usposabljanja na nivoju šole se je spremenil. Udeleženci v raziskavi so pozitivno ocenili vpliv Mrež na profesionalni razvoj. Darinka je povedala: »Pridobila sem znanja o ozadju sporov, razlogih za spor, ki se pojavijo na psihološki ravni. To je meni najbolj odprlo obzorje. Poudarila bi še izmenjavo primerov iz prakse.« Poskušala je prenesti stvari v razred, a se vselej ni dalo, je opozorila. Dobrodošla je bila potrditev, da so težave povsod, pri vseh učiteljih, v vseh šolah, v vsaki skupini in v vsakem razredu. Pomembno se ji je zdelo spoznanje: »Umetnost je najti pravo pot razreševanja težav, ki prinese pluse na obe strani.« Njena izkušnja se je nanašala na iskanje rešitev, poslušanje kolegov in refleksijo dela z učenci.

Maja je menila, da so pridobljena znanja v sodelovanju s kolegi in v Mrežah življenjska in uporabna pri delu z učenci, sodelavci in doma. Premagala je določene strahove pred javnim nastopanjem. Rekla je: »Ko vidiš, da zmoreš, čeprav ne 100 % kot bi rad, je dober občutek. Na stvari sem začela gledati širše. Kot učitelj, ki učiš en ali dva predmeta, se omejiš na svoje področje, kar je narobe.« Pri delu z učenci je izpostavila odgovornost. Želi jih naučiti odgovornosti, to je s sodelovanjem v razvojnem timu in vodenjem projekta tudi sama pridobila.

Mihaela je poudarila: »Največja ovira, ki sem jo sprva čutila v sebi je bila, kako premagati strah, tremo in zmedo, ko je bilo treba javno nastopati, voditi delavnice v kolektivu, ali pa na srečanjih razvojnih timov.« Izpostavila je pridobljena znanja v Mrežah: »Kako narediti kratek, jednat povzetek; poročilo o izvedenih delavnicah; kako delati v skupini, v timu; kako lahko kot posameznik v timu in v kolektivu uspešno pripomoreš do določenega cilja, izboljšave; kako lahko na prijeten in sodelovalen način izmenjaš izkušnje s sodelavci, kako poiščeš nek skupen problem, ki ga želiš odpraviti ali izboljšati.« Naučila se je sprejemati ideje drugih, odločati z ostalimi, iskati skupno

rešitev, doseči zastavljen cilj. Njeno razmišljanje lahko povzamem z besedami, da vsakdo, ki ima možnost sodelovati v Mrežah, lahko pridobi na vseh področjih, tudi na samozavesti in širšem gledanju na probleme, s katerimi se vsakodnevno srečujemo pri delu. Pomemben poudarek je Mihaela dala prenosu sodelovalnega dela neposredno k pouku, ko je rekla: »Na ta način lahko organiziraš ure pouka tako, da začneš razmišljati, da ni vse odvisno samo od vodje, od nekoga, ki odloča, ampak dejansko vsako delo, vsaka rešitev problema, je produkt dela celote, tudi v razredu (učencev). Učenci so bolj aktivni, več stvari jim ostane, bolj so motivirani, manj je disciplinskih problemov, manj je klepetanja, bolj je delovno vzdušje.«

O spremembah družbenega dogajanja in posledično spremenjeni vlogi učitelja govorijo številni avtorji (Cvetek 2005, Razdevšek Pučko 2004, Fullan in Hargreaves 2000 ...). In prav Mihaela je izpostavila vlogo učitelja, ki se nanaša na preusmeritev od poučevanja k učenju, nujnost sodelovanja z drugimi učitelji, usposobljenost za refleksijo, raziskovanje in evalvacijo lastnega dela. Rosenholzeva (v Fullan 2000, 56) je v svoji raziskavi primerjala učitelje v »statičnih« šolah in »gibljivih« ali sodelovalnih šolah. Ugotovila je, da je kar 80 % učiteljev v sodelovalnih šolah odgovorilo, da je njihovo lastno učenje razvojno in kumulativno ter da je učiti se poučevati vseživljenjski cilj.« Učitelji v sodelovalnih šolah so veliko zamisli poiskali pri svojih kolegih, na strokovnih konferencah in delavnicah. Kadar so naleteli na težave, so mnogo raje iskali nasvete in podporo pri sodelavcih in ravnatelju. Bili so predani izboljšavam.

Mojca je s sodelovanjem v Mrežah delno premagala strah pred javnim nastopanjem. Pohvalila je usklajevanje v timu. Glede prenosa in uporabe pridobljenih znanj pri delu z učenci pa meni: »Manjše učence spodbujaš v skupini, da se med seboj povezujejo, usmerjaš njihovo delo, tukaj so šele začetki.« McLauhlin in Talbert (v Lieberman in Miller 2008) poudarjata, da učitelji, ki delajo skupaj in razvijajo prakso na šoli, ki bo koristila vsem učencem, na ta način razvijajo občutek skupne odgovornosti za uspehe učencev, izkazujejo medsebojno spoštovanje drug do drugega kakor tudi do učencev. Ugotovila sta, da so učitelji, ki so sodelovali v skupnostih, bolj uživali v svojem poklicu, ki je bil zaznamovan s stalno rastjo in notranjim strokovnim nagrajevanjem.

Podobno je povedala Meta, ki je pridobila dragoceno izkušnjo, da so tudi drugačna mnenja pomembna, vplivajo na potrditev razmišljanja in samozavest. Takšen način sodelovanja omogoča po njenem razmišljanju spoznavanje sodelavk. Libermanova in Millerjeva (2008) govorita o učiteljih, ki v strokovnih skupnostih razvijajo nove načine razmišljanja in izražanja. Razvijajo zmožnost vključevanja pridobljenega znanja v delo, vzpostavljajo povezavo med svojo stroko, učno prakso in učenjem svojih učencev. Učitelji razvijajo zmožnost pridobivanja in izmenjevanja znanja. Avtorici pravita, da začnejo z izkušnjami in si utirajo pot k teoriji.

Darja je izpostavila akcijsko raziskovanje kot način dela v Mrežah, ki ga je sama poznala in uporabljala že prej. Opozorila je potrebne na korake v akcijskem načrtu, ki te pripeljejo do cilja.

Menim, da so vsi udeleženci raziskave poudarili prispevek projekta Mreže k profesionalnem razvoju. Usposabljali so se za nove naloge izven razreda (sodelovanje s sodelavci, učitelji drugih šol, evalvacijo vzgojno-izobraževalnega dela, raziskovalni pristop in usmerjenost v reševanje problemov znotraj šole). Imeli so priložnost in podporo, da so si lahko zastavljali vprašanja, zakaj bi spreminjali svoje delo, kaj bi spremenili, kako bi to naredili, s kom bi sodelovali in kako bi uvedene izboljšave ovrednotili. Celoletni prispevek izobraževanja za kolektiv je bil večji za vse udeležence kot bi bil pri individualni udeležbi seminarja.

Tudi Marentič Požarnikova (2000) profesionalni razvoj učitelja v smislu razmišljujočega praktika povezuje z izobraževanjem učitelja. Poudarja, da bi morali učiteljem namensko dodeliti več časa za medsebojno sodelovanje. Mreže so zasnovane tako, da zahtevajo sodelovanje znotraj zavoda in predviden čas razporejen skozi eno šolsko leto.

Elemente profesionalnega razvoja, kot so ga opisali udeleženci raziskave, najdemo v opredelitvi razširjenega profesionalizma (Hoyle 1995):

- Metode in oblike dela se presojujejo v sodelovanju s kolegi, o njih se poroča in razpravlja.
- Najpomembnejša vrednota je sodelovanje.
- Prakso razvijamo z mešanico izkušenj in teorije.
- Dogodki v razredu se obravnavajo v povezavi s cilji in politiko šole.

V Mrežah se odvija kar nekaj procesov, ki podpirajo razvoj profesionalizma v šoli/vrtcu, naj naštejemo nekatere: sodelovanje med učitelji/vzgojitelji, soodločanje o pomembnih zadevah šole/vrtca, nastopanje v javnosti in pred kolegi, učenje, pa tudi profesionalna samozavest. Erčuljeva (2006, 11) na vprašanje, kako lahko gradimo profesionalizem v šoli, odgovarja: »Začnimo z dialogom – kaj je za nas pomembno?; samoevalvacijo; timskim učenjem; spreminjanjem kulture (iz individualizma v sodelovanje); ustvarjalnostjo in spontanostjo; povezovanjem vsega, kar vemo.« Udeleženci raziskave so navajali še dialog med zaposlenimi, timsko delo in medsebojno izmenjavo znanj.

Lahko zaključimo, da so Mreže pozitivno prispevale k profesionalnemu razvoju članov razvojnega tima tako v šoli kot tudi v vrtcu. Vsi udeleženci raziskave so ta prispevek zaznali in ga opisali. Pridobljena znanja so bila širša od njihovega predmetnega področja, nanašala pa so se predvsem na vloge učitelja. Nekoč so učitelji lahko shajali z vsebinami, aksiomi, neovrgljivimi teorijami in podatki, danes pa se

morajo usmeriti v raziskovanje, analiziranje, zbiranje informacij in kritično presojo sveta okoli sebe (Erčulj in drugi 2007, 4).

3.3.3 Vloge članov tima v šoli/vrtcu

V tem poglavju so me zanimale različne vloge članov tima v šoli/vrtcu kot jih je definirala ŠR in kot so jih dejansko doživeli udeleženci v raziskavi s sodelovanjem v projektu Mreže.

Razvojni tim v projektu Mreže ponavadi sestavlja skupina štirih strokovnih delavcev iz iste šole/vrtca. Člane razvojnega tima določi šola /vrtec sama. Imenuje jih ravnatelj. Šola za ravnatelje je opredelila vlogo članov razvojnega tima. Ti se izobražujejo na seminarjih, analizirajo obstoječo prakso, izmenjujejo izkušnje, načrtujejo izboljšave, iščejo morebitne pristope k izboljšavam, jih preizkušajo in znova analizirajo. Na seminarjih, ki jih organizira Šola za ravnatelje se člani razvojnih timov usposobijo za uvajanje sprememb in usmerjanje procesov na šoli. Odigrajo vlogo posredovalcev pridobljenega znanja na delavnicah za sodelavce v šoli. Izkušnje in evalvacije Šole za ravnatelje so pokazale, da mora biti razvojni tim sestavljen iz strokovnih delavcev z različnih področij (razredna in predmetna stopnja, centralna šola in podružnice ...), člani morajo pri sodelavcih uživati strokovno zaupanje in biti pripravljeni timsko delati.

Vloga članic tima v vrtcu

Vse tri sodelujoče v raziskavi so opisale svojo vlogo kot enakovredne članice tima. Vesna je izpostavila: »Skupaj v timu smo uspele dobro koordinirati zadevo, se povezovati in pripravljati delavnice za kolektiv.« Na nivoju vrtca je bila Vesna koordinator (vodja tima), ki je spremljala in še spremlja delo naprej. Stvari, ki so jih strokovne delavke izvajale in uporabljale pri delu s starši in delu v skupini, je evalvirala s pomočjo vprašalnikov. Izkušnje s timskim delom v vrtcu po besedah Vesne zaposleni strokovni delavci že imajo, zato izobraževanje v sklopu ŠR glede timskega dela, ni bilo novo. Za uspeh Mrež pa je po njenem mnenju ključna sestava tima in prilagajanje v njem.

Podobno je svojo enakovredno vlogo v timu opisala in analizirala Valerija. Meni, da so si delo članice tima enakomerno porazdelile, vsaka je skrbela za svoj del, pri analizi pa so vse kritično sodelovale. Kot pomembno stvar je izpostavila: »Vse v timu smo bile aktivne, odgovorne ter smo vodile sodelavce po poti do izbranega cilja.« Članice tima so po njenem mnenju znale svetovati in pomagati. »Dobri odnosi, sodelovanje in odgovornost do sodelavcev,« so pomembni pri uspehu tima. Opozorila je še, da je v Mrežah veliko več aktivnosti kot pri ostalih seminarjih ali konferencah, kjer si navadno le poslušalec.

Viktorija, ki je po svoji naravi individualist in najraje dela sama, je v timu prevzela naloge vezane na dobro počutje udeležencev delavnic (darilca, material, fotografski utrinki). Izpostavila je srečanja članic tima in usklajevanja mnenj. Rekla je: »Potrudila sem se, da sem naloge dobro izvedla, upala sem si več kot običajno, tudi zastavljati vprašanja.« Njena vloga je bila precej drugačna kot doslej, ko je največkrat delala sama. Tako se je tudi dobro počutila.

Če povzamemo so bile vloge članic tima drugačne kot v preteklosti, ko se je tim ukvarjal z vnaprej določeno nalogo znotraj posamezne skupine ali enote in ni bil odgovoren za izpeljavo izboljšave na nivoju vrta. Vloge članic tima v Mrežah so se nanašale predvsem na vodenje delavnic, pripravo gradiva za sodelavke, organizacijo prostora in skupine, vodenje in koordinacijo pogovorov, iskanje konsenza in oblikovanje zaključkov znotraj vrta, predstavljanje dela in aktivnosti ostalim sodelujočim v Mrežah, odgovornost za izpeljavo vseh nalog ŠR. Vse navedene vloge so presegle delo v oddelku vrta. Zanimiva je bila ugotovitev, da so članice zaznavale enakovredno vlogo, nobena ni izpostavljala vodje tima.

Do podobnih ugotovitev je prišel Lipičnik (2003, 8) pri proučevanju prednosti timskega dela, ki naj bi po mnenju udeležencev izvirale iz homogenosti skupine, nevsiljenega mišljenja, skladnosti sodelujočih, možnosti uskladitve mnenj, odprtosti članov skupine, različnih pogledov na problem, posploševanja mnenj, spoštovanja predlogov vseh, hitre izmenjave mnenj, izredno dobrega sodelovanja, teženj po najboljših rešitvah itd.

Vloga članic tima v šoli

Tudi v šoli so vse članice razvojnih timov vključene v Mreže 1 in Mreže 2 poudarile enakovredno vlogo v timu. Vodja tima je bil po njihovem mnenju imenovan le formalno. Tako je Darinka pojasnila, da so si naloge razdelile približno enakovredno, prispevek vsake posameznice je bil sprejet.

Svojo aktivno vlogo, ki se je nanašala na poročanje in izdelavo plakatov (vizualni del), je opisala Maja. Menila je, da je sama zelo kritična in hoče zastavljene naloge izvesti kar se da najbolje. Rekla je: »Rada delam, marsikaj naredim, menim da dobro, ne vidim pa se več pogosto v tej vlogi, malo nad ostalimi.« Opozorila je še na pomembno podporo in pomoč članic tima, da se zastavljene naloge lahko uspešno opravi. Zaradi samokritičnosti, ne bi več želela sodelovati v timu.

Mihaela je kot članica razvojnega tima svojo vlogo videla in odigrala v smislu prenosa pridobljenih znanj iz ŠR v prostor in kolektiv šole. Navajala je: »Pripravljala in vodila sem posamezne delavnice na naši šoli, pisala sem pisna poročila, poročala sem o dejavnostih naše šole na srečanjih razvojnih timov.« Po njeni oceni je bila aktivna vloga vsake posameznice, saj je bilo opisanega dela veliko. Prav enakomerna porazdelitev

nalog med članicami tima in njihovo usklajeno delo, so prispevali k skupnemu cilju, da je bila naloga uresničena.

O aktivni vlogi je govorila Mojca, članica razvojnega tima Mreže 1. Rekla je: »Vsaka članica je imela določeno nalogo, smo pa se skupaj usklajevale.« Njena naloga se je nanašala na pripravo materialov in stvari za delavnico ter vodenje določene delavnice v kolektivu. Poudarila je še sodelovanje s sodelavci, usmerjanje njihovega dela in dajanje napotkov, kar sicer ni do sedaj delala, saj je vedno ravnatelj vodil konferenco in ostala srečanja strokovnih delavcev. Nova vloga, ki jo je prevzela, je bilo poročanje o izvedbi delavnic na srečanju razvojnih timov v ŠR.

Edino Meta je povedala, da je bila vodja tima in je s tem dobila potrditev: »Znam komunicirati, poslušati in slišati.« S sodelovanjem v Mrežah je začutila pripadnost šoli in timu. Povečala se je njena odgovornost. Razočarana je bila, da nekateri sodelavci niso znali prisluhniti in konstruktivno sodelovati.

Že pri sestavi tima smo opozorili na zastopanost matične šole in podružnic v timu. Darja je svojo vlogo v timu Mreže 2 opisala kot enakovredno ostalim članicam, kar se je odražalo tudi navzven, saj so delavnice vodile na tak način, da se ni videlo, kdo je vodja in kdo član. V kolektivu je bila na podružnici njena vloga večja. Rekla je: »V timu smo se dogovorile, da bom jaz več delala na podružnici, one pa na matični šoli.« Enakovredno vlogo so imele članice tudi pri poročanju o poteku projekta v šoli na srečanju timov v ŠR, kjer so dopolnjevale poročevalko, ji dajale izhodišča, če nekaj ni šlo, je druga vskočila in pojasnila zadevo. Ker je bila Darja najstarejša članica v timu, so na začetku ostale sodelavke pričakovale od nje, da jih bo ona vodila. Sama ni želela izstopati. Rekla je: »Dajmo pogledati stvari skupaj.«

Dragica je bila formalni vodja tima Mreže 2. Svojo vlogo vodje je opredelila kot nagovor pred začetkom vsake delavnice, skrb za pravočasno izdelana poročila, razdelitev nalog in časovno izpeljavo projekta. Zadovoljna je bila s sodelovanjem članic tima in notranjo razdelitvijo nalog. Čutila je odgovornost do ostalih sodelavcev, ki jo je udejanjala z vzorom pri izvajanju nalog. Povedala je: »Delo v projektu mi je bilo všeč, prevzemala sem številne nove vloge, veliko sem pridobila novih znanj in bi še želela sodelovati v Mrežah.«

Po mnenju udeležencev v raziskavi je bila vloga članov razvojnega tima zelo pomembna pri izpeljavi zastavljene naloge. Nanašala se je na prenos določenih znanj v kolektiv, organizacijo in vodenje delavnic, pomoč sodelavcem, motivacijo za delo in odgovornost za opravljeno zastavljeno nalogo. Vsi člani so bili aktivni. V timu so se dobro razumeli, sodelovali, razdelili naloge in analizirali opravljeno delo. Njihova vloga je bila drugačna od vloge v preteklem obdobju, ko so bili udeleženci konferenc ali sestankov učiteljskih zborov in so poslušali vodstvo ali zunanje predavatelje. Navajali so težave pri javnem nastopanju (strah, trema, ocenjevanje sodelavcev), nesodelovanju

vseh zaposlenih in kazanju nezainteresiranosti. Čutili so večjo odgovornost do sodelavcev in koordinatorjev programa.

Delo znotraj tima je potekalo tako kot ga opredeljujeta Everard in Morris (1996), ki pravita da je za timsko delo kot obliko aktivnosti značilno sodelovanje in neposredna delitev nalog med enakovrednimi strokovnjaki. Namen timskega dela je, da se pri opravljanju skupne naloge obogatimo z idejami drugih in tako postanemo pri delu uspešnejši (Možina 2002).

Udeleženci v raziskavi so v veliki večini poudarjali enakovredno vlogo. Tudi Praper (2001, 28) pravi: »Nihče ni nikomur nadrejen ali podrejen, vsakogar in vse skupaj pa obvezuje delovna naloga. Timsko delo je skupinsko delo samostojnih članov. Vsakdo ima specifično znanje in odgovarja za svoje odločitve.«

Lipičnik (2003, 14) meni, da ko smo opredelili nalogo, ki jo moramo rešiti, in se glede na njeno strukturo odločili za skupinsko obliko dela, za število in strukturo članov, smo storili skoraj vse, da skupina lahko začne delati. Vse nadaljnje dogajanje mora potekati v skupini. Avtor omenja še vlogo koordinatorja (vodje) tima, ki je tudi član skupine, ki vodi pogovore (moderator), postavlja vprašanja, opozarja na skupne in različne poglede, zmeraj misli na cilj in načrt postopka ter ustrezno spodbuja člane. Naštete vloge so omenjale članice tima, ki pa jih niso posebej izpostavljale ali poudarjale, zaznala pa sem večjo odgovornost z njihove strani tako do sodelavcev kot ostalih udeležencev v projektu in seveda koordinatorjev iz ŠR.

ŠR je vlogo timov opredelila kot izobraževanje na seminarjih, analiziranje obstoječe prakse, izmenjava izkušenj, načrtovanje akcije, iskanje morebitnih pristopov k izboljšavam, preizkušanje novih pristopov in analiziranje (Erčulj in drugi, 2007).

Udeleženci v raziskavi so svojo vlogo v vodenju delavnic opisali še kot oblikovanje skupin, vodenje in pospeševanje aktivnosti v delovnih skupinah, dajanje možnosti posamezniku v kolektivu, da predstavi svoja stališča, v razpravah so iskali konsenze in skupaj oblikovali zaključke.

Polakova (2001) izpostavlja podobne vloge, kot so jih udeleženci raziskave zaznali. Pravi: »Veliko delati na sebi, razvijati potrebo po sodelovanju z drugimi, osebno in strokovno rasti in sprejemati in dajati podporo.« Avtorica (2000) ugotavlja, da s timskim delom spodbujamo zavedanje, da je potrebno znanje, odgovornost spretnosti, skrb in razumevanje vsakega posameznika upoštevati in uporabiti za doseganje skupnih ciljev. S tem načinom dela razvijamo nove spretnosti, stališča, izkušnje in ideje, ki izboljšujejo delovne odnose. V Mrežah so člani razvojnega tima razvijali nove spretnosti, znanja, ideje, stališča in spodbujali ostale sodelavce k sodelovanju.

3.3.4 Vloga vodje pri spodbujanju sodelovalnega profesionalizma

Že v predhodnih poglavjih smo omenjali pogoje za sodelovalno delo v šoli/vrtcu. Zakonodaja ravnatelju nalaga pedagoško in organizacijsko vodenje šole/vrtca. Zanimalo

me je, kako je vlogo vodje v projektu Mreže opredelila ŠR in kako so jo videli in doživljali udeleženci v raziskavi v povezavi s spodbujanjem sodelovalnega profesionalizma.

Fullan in Hargreaves (2000, 96) pravita, da je vodenje razvijanja sodelovanja v šoli, kjer učitelji lahko opredelijo probleme, razpravljajo in delajo sami zase in skupaj, da bi lahko razumeli in spremenili okoliščine, v katerih so se pojavili problemi, temeljna naloga vodje šole. Vodja, ki spoštuje in upošteva sodelavce, deli uspehe in priznanja, upošteva drugačna stališča, sprejema nove ideje, prenaša informacije vsem zaposlenim na šoli ali v vrtcu, je motivator za spodbujanje sodelovalnega profesionalizma.

Izobraževanje Mrež je zasnovano kot proces, ki traja eno šolsko leto in ima svoje mesto v Letnem delovnem načrtu šole/vrtca. Je oblika izobraževanja za kolektiv, za katero je potrebno zagotoviti določene pogoje: čas (eno šolsko leto), sodelovanje vseh zaposlenih, delo v delavnicah, imenovanje tima, podpora delu tima. Vloga ravnatelja je pomembna že pred vključitvijo v Mreže 1, saj mora upoštevati dejstvo, da bo potrebna podpora in pomoč s strani vodstva, sicer brez nenehnih spodbud in spremljanja ni pričakovati sprememb v šoli /vrtcu. Razmisliti mora o imenovanju razvojnega tima, ki bo znal usklajevati procese reševanja problema in imel zaupanje drugih učiteljev. Kolektiv mora pridobiti za drugačen način dela (delavnice), izdelavo akcijskih načrtov in uvajanje izboljšav. Skratka vodja mora zagotoviti pogoje, t. i. varno okolje, kjer je dovoljen odkrit pogovor in kjer medsebojni odnosi ne morejo biti ogroženi.

Evalvacije ŠR so pokazale, da brez podpore ravnatelja Mreže nimajo enakih možnosti za uspeh, kakor z njegovo podporo. Vloga ravnatelja s strani ŠR je definirana kot sodelovanje z razvojnim timom, zagotavljanje stalne pomoči in podpore, sodelovanje na delavnicah razvojnih timov, motiviranje učiteljev za sodelovanje na delavnicah, jasna podpora izbranemu področju izboljšave na šoli/v vrtcu (Koren in Sardoč 2007).

Vloga vodje pri spodbujanju sodelovalnega profesionalizma v vrtcu

Udeleženke v raziskavi, članice razvojnega tima v vrtcu, so vlogo ravnatelja videle predvsem v tem, da je sodeloval na delavnicah, pri pripravi akcijskih načrtov in spremljal dogodke v Mrežah. Izpostavile so pozitivne povratne informacije in potrditev, da tim dela dobro, kar je pomenilo vzpodbudo za nadaljnje delo.

Valerija je povedala: »Ravnateljica je sodelovala in pomagala v vseh treh delavnicah. V njenem interesu je bilo, da smo vsi aktivni in sodelujemo med seboj. Članice tima smo imele nekaj težav pri pisanju akcijskega načrta in tu nam je ravnateljica pomagala. Vedele smo, da se lahko obrnemo na njo za pomoč. Ko se nam je ustavilo, nam je ravnateljica namignila, ni pa posegala, če ni bilo potrebno. Vloga ravnatelja je res pomembna. Če čutiš sam zadovoljstvo in dobiš še potrditev nadrejenega, da je zadovoljen, je to vzpodbuda za nadaljnje delo.« Opozorila je, da na

vseh šolah/vrtcih v Mreži ni bilo tako. Na srečanjih razvojnih timov v ŠR so timi poročali o različnih, tudi negativnih izkušnjah s strani vodij šole/vrtca. Nekateri timi so pogrešali, da se ravnatelj ni zanimal za Mreže, ali da ga ni bilo na delavnicah, ali da je nasprotoval izbranemu področju izboljšave na šoli, ker se to ni skladalo z vizijo šole/vrtca. Člani razvojnega tima so zaradi tega imeli težave in niso uspešno izpeljali naloge.

Viktorija je izpostavila pomembno vlogo ravnateljice pri izpeljavi delavnic. Rekla je: »Ravnateljica nam je bila v pomoč pri oblikovanju povzetkov in nas spodbujala, da smo na pravi poti.«

Izkušnja vodje s sodelovanjem v Mrežah lahko zelo pozitivno vpliva na delo tima in kolektiva v procesu izboljšave. Vesna je priznala, da so bile članice tima na začetku precej negotove in je bila pomoč ravnateljice še kako dobrodošla. Pojasnila je: »Ravnateljica je že bila v Mrežah in je vedela, kaj lahko od nas pričakuje in zahteva. Nudila nam je pomoč in podporo, kadarkoli je bilo potrebno. Pomoč pri njej smo ponavadi poiskale pred izvedbo delavnice. Vedno je bila na voljo.« O pomenu podpore ravnatelja so člani razvojnih timov spregovorili na skupnih srečanjih v ŠR. Kako pomembna je pri Mrežah podpora ravnatelja, so poudarili timi, kjer je delo potekalo slabše, se ravnatelji niso udeleževali delavnic ali v šoli/vrtcu niso dosegli zastavljenega cilja.

Če povzamemo izjave udeleženk vrtca v raziskavi, so vse vloge vodje opredelile kot pomembno v izvajanju projekta Mreže. Pogoji za delo (pripravljenost na sodelovanje) v vrtcu so bili ustrezni, saj so članice tima lahko samostojno izvajale delavnice. Usposobljene so bile za vodenje dialoga, povzemanje in oblikovanje zaključkov. Pomoč vodje so poiskale pred izvedbo delavnic, nanašala se je na strokovna vprašanja. Iz odgovorov udeleženk v raziskavi lahko sklepamo, da je bilo v vrtcu varno okolje, da je potekal odkrit pogovor in da so zaposleni izbrali področje, ki je prispevalo k boljšemu delu v vrtcu. Ravnateljica je bila prisotna na vseh delavnicah in se po potrebi vključevala v delo. Spremljala je sodelovanje zaposlenih in vodenje delavnic s strani razvojnega tima.

Vloga vodje pri spodbujanju sodelovalnega profesionalizma v šoli

Podobne izkušnje s sodelovanjem vodje so imele udeleženske raziskave v šoli. Nanašale so se na izbiro izobraževanja za kolektiv in pripravo učiteljev na aktivno sodelovanje. Iz letnega poročila o izobraževanju je razvidno, da je priprava zaposlenih zelo pomembna, saj se z izobraževanjem za kolektiv zmanjša število individualnih izobraževanj oziroma izobraževanj po lastnem izboru. Znotraj kolektiva je potrebno omogočiti pogoje za medsebojno komunikacijo, spoštovanje, strpnost ... Učitelje je po mnenju članic tima potrebno spodbujati k izražanju lastnih mnenj in stališč ter sklepanju kompromisov. Pomembna je izmenjava primerov dobre prakse znotraj šole. Vse to so

potrebni pogoji, ki omogočajo razvijanje sodelovalnega profesionalizma in jih mora zagotoviti vodja šole.

O vlogi ravnatelja že pred vključitvijo v projekt je govorila Darinka. Povedala je: »Ravnateljica je bila organizatorica vsega, prijavila nas je v projekt Mreže 2, spodbudila in organizirala je izpeljavo podrobnih delavnic na šoli, spodbujala je člane tima, naj izpeljemo vse tako kot je potrebno. Po mojem mnenju je največja vloga ravnatelja, da je na strani učitelja ko prihaja do konfliktov, ga spodbuja in zagovarja.«

Manj zadovoljstva z vlogo ravnatelja je izrazila Maja in jo utemeljila z besedami: »Navodila ŠR razvojnemu timu Mreže 1 so bila taka, da se ravnatelj ne sme aktivno vključevati v delo v delavnicah, je zgolj opazovalec. Sprašujem se, zakaj je moral biti ravnatelj le opazovalec? Veliko lažje bi delavnico izvedli, ali pa mogoče hitreje, če bi ravnatelj lahko dodal svoje mnenje, se aktivno vključil.« Kritika se je nanašala na izvajalca programa in njegovo opredelitev vloge ravnatelja v Mrežah 1 in ne na vlogo ravnatelja pri spodbujanju sodelovalnega profesionalizma. Po mnenju Maje, je ravnateljica stala timu ob strani, živela s projektom, vedno bila na delavnicah in na ta način izrazila podporo projektu Mreže 1, ki so jo začutili tudi sodelavci. Podobno mnenje je izrazila Meta: »Mislím, da so organizatorji Mrež namenoma ovirali ravnatelja in niso dovolili, da izrazijo svoje mnenje.« Kljub temu je Meta prepričana, da je bila ravnateljica konstruktivna pri delu v delavnicah, spodbujala je tim. Poudarila pa je, naj ravnatelj sodeluje tako v Mrežah kot v delavnicah, saj se učiteljem sicer oddaljuje.

Ravnatelj je, kot smo že rekli, nepogrešljiv člen v Mrežah. Mihaela je omenila, da je bila ravnateljica pobudnik in organizator istočasno pa je nadzirala delo in dejavnosti. Poudarila je, da je ravnateljica s svojo prisotnostjo dajala timu vzpodbudo in bila v moralno podporo. Pomembno je še zaupanje in varnost, ki ga nudi vodstvo. Opozorila je na nevarnost: »Člani tima lahko obupajo pri realizaciji naloge zaradi posameznikov, ki znajo v kolektivu glasno uveljaviti svojo voljo.« Zopet lahko sklenemo, da je vloga ravnatelja nepogrešljiva, če želimo doseči cilj in vpeljati neko izboljšavo v proces vzgojno-izobraževalnega dela.

O vlogi ravnatelja je Mojca razmišljala podobno kot Darinka. Rekla je: »Ravnateljica nam je omogočila pogoje za delo, na začetku je razložila pomen projekta za našo šolo, potem pa ni bilo potrebno več posegati, saj ni bilo težav, z nami je bila na nekaterih delavnicah.«

Darja je izpostavila korektno sodelovanje ravnateljice v Mrežah, ničesar ni pogrešala. Izpostavila je: »Tim je dobil potrebno pomoč, odgovor, nasvet, namig in ne direktivo, kako je potrebno stvar izpeljati.«

Če povzamemo, kako so vključeni v raziskavo videli vlogo ravnatelja v spodbujanju sodelovalnega profesionalizma, lahko strnemo v naslednje vloge: opazovalec dogajanja v delavnicah, motivator za sodelovanje vseh zaposlenih, svetovalec razvojnemu timu, spodbujevalec izmenjave mnenj in izkušenj, povezovalac

ob oblikovanju zaključkov. Člani razvojnih timov so se zavedali vloge ravnatelja in jo poudarjali kot pomembno za uspeh projekta. Ravnatelj je z zakonodajo določen kot organizacijski in pedagoški vodja šole, zato je on ključni dejavnik, ki sodelovanje in povezovanje spodbuja, podpira in evalvira. Članice tima so poudarile potrditev njihovega dela s strani vodstva šole, nanašala se je na povratne informacije, ki ji v šolstvu tako primanjkuje. Z vsemi podpornimi dejavnostmi je ravnatelj kazal zanimanje za učiteljevo delo, ali kot pravi Resman (2005, 88), da mu je mar za učitelje.

Rosenholzeva (1989, v Fullan in Hargreaves 2000) je z raziskavami ugotovila, da je v uspešnih šolah sodelovanje povezano z normami in s priložnostmi za nenehno izboljševanje in za vseživljenjsko učenje. Pravi: »Učitelji verjamejo, da je stalni napredek pri poučevanju skupinsko delo; samo analiziranje, vrednotenje in poizkušanje s sodelavci lahko ustvarijo pogoje za učiteljev napredek in razvoj.«

Do podobnih ugotovitev je prišla Niasova s skupino raziskovalcev (1990), ki so proučevali prave sodelovalne kulture. Avtorica poudarja, da je razvoj sodelovalnih kultur nedvomno odvisen od ravnateljevega dela. Gre za poseben način vodenja. Meni, da ne gre za karizmatičnega, visoko letečega vodjo, ki poganja kulturo šole, pač pa za mnogo pronicljivejšega, ki zna osmisliti delo drugih.

Na pomembno vlogo ravnatelja pri razvoju učitelja profesionalca je opozoril Resman (2005, 88) in jo utemeljil s podporo učitelju, vzpodbudo, predvsem pa načrtovanju dejavnosti, ki bodo vzpodbujale sodelovalno klimo. Po mnenju avtorja se sodelovalni profesionalizem razvija:

- ko se ravnatelji odzivajo na potrebe učiteljev in jih podpirajo;
- ko učitelji ugotavljajo, da *jim je mar zanje*;
- ko so učitelji učljivi, se uče drug od drugega;
- ko so pripravljeni pomagati drug drugemu in ko je program stalnega strokovnega izpopolnjevanja izoblikovan po potrebah učiteljev;
- ko se tudi učitelji odzivajo na potrebe učencev;
- kjer učenci doživljajo, da učiteljem ni vseeno, kaj se z njimi dogaja.

Za razvoj sodelovanja (sodelovalne kulture) v šoli/vrtcu so potrebni določeni pogoji, ki jih zagotavlja in spodbuja vodja šole. Fullan in Hargreaves (2000) govorita o šolskem okolju, kjer ne branimo ali ščitimo napak in negotovosti, pač pa se o njih pogovarjamo, da bi izmenjali mnenja in si pomagali. Učitelji ne izgubljajo časa in energije zato, da bi drug drugemu ščitili hrbet. Po mnenju avtorjev mora znotraj šole obstajati dogovor o izobraževalnih vrednotah, vendar hkrati dopuščajo nestrinjanje, do določene mere ga celo spodbujajo. Ravnatelji se morajo zanimati za raziskave o razvoju učiteljev, spodbujati morajo učitelje, naj začnejo sodelovati, biti morajo prijazni, vljudni in skrbni sodelavci, kadar je treba naj pohvalijo, iskati morajo nove zamisli zunaj šole,

učitelje morajo pripraviti do tega, da začnejo izmenjevati dobro prakso s sodelavci in z drugimi šolami (prav tam, 91).

Koren (2007, 82) govori o vodenju šole, ki ga izvaja ravnatelj s pomočjo timov. Pravi, da se v zadnjem času pojavlja pomen sodelovalnega vodenja šol in vodenje timov je eden možnih načinov vzpostavljanja sodelovanja. Na šolah so možnosti za timsko delo (projekti, aktivni, Mreže ...), zato morajo ravnatelji poznati zakonitosti delovanja timov in njihov pomen za šolo ter vlogo ljudi, ki jim vodenje zaupajo.

Northouse (2001) poudarja dve nalogi vodstva šole pri vodenju skupin, in sicer:

- pomoč skupini za uresničitev cilja,
- skrb za delovanje skupine.

Avtor pravi, da omenjeni nalogi lahko razumemo kot usmerjenost vodje k ljudem oziroma k nalogam. K prvi spada vzdrževanje ugodne klime, reševanje notranjih osebnih težav, zadovoljevanje potreb članov in povezovanje. Usmerjenost k nalogoma po njegovem videnju zajema dosledno opravljanje dela, odločanje, obvladovanje težav, prilagajanje spremembam, načrtovanje in doseganje ciljev.

Erčulj in Likon (2007, 73) poudarjata, da je vloga ravnatelja pri razvijanju učiteljevega profesionalizma izjemno pomembna. Pravita, da gre za temeljno vsebino vodenja za učenje. V času naglih in obsežnih sprememb po njunem mnenju ne gre pričakovati, da bodo fakultete zagotovile vse potrebno znanje in spretnosti za delo v razredu, zato mora (večji) del odgovornosti za učiteljev strokovni razvoj prevzeti ravnatelj. Delo učiteljev naj usmerja tako, da oblikuje skupnost učečih se strokovnjakov, v kateri *učitelji sodelujejo, razmišljajo o svojem delu* in ga nenehno izboljšujejo. Avtorici pravita, da k doseganju tega cilja pripomorejo skupna izobraževanja in usposabljanja, povezovanje znotraj šole, povezovanje z drugimi udeleženci, oblikovanje partnerstev, vključevanje v projekte (npr. Mreže učečih se šol) ...

4 ZAKLJUČKI IN PRIPOROČILA

4.1 Najpomembnejše ugotovitve in možnosti nadaljnjega proučevanja

Zaključki in priporočila, ki jih bom opisala v nadaljevanju, bodo vezani na izobraževanje Mreže ŠR, ki spodbuja sodelovanje med zaposlenimi in profesionalni razvoj učitelja/vzgojitelja, člana razvojnega tima, kar je bil namen naloge. Možnosti za nadaljnje raziskave se nanašajo na proučevanje profesionalnega razvoja vseh zaposlenih, oziroma na celo šolo/vrtec. Hkrati pa bo podanih nekaj ugotovitev, ki se nanašajo na širši kontekst raziskave in bodo v pomoč šolam in vrtcem, ki se odločajo za izobraževalne programe za kolektiv.

Šole in vrtci delujejo v hitro spreminjajočem se okolju. Priča smo številnim globalnim in lokalnim spremembam. Hargreaves (2003) govori o koncu gotovosti, o obdobju, ko se svet okoli nas nenehno spreminja, s tem pa tudi koncepti znanja in učenja.

Erčulj (2005) poudarja, da moramo v šolah in vrtcih namesto starih konceptov, ki so temeljili na učitelju – prenašalcu znanja in mojstru svoje obrti, ustvarjati priložnosti za izmenjavo izkušenj, analiziranje kompleksnih situacij, usmerjanje strokovnosti in razvijanje samospoštovanja zaposlenih in otrok/učencev. Po njenem mnenju so to podmene profesionalizma učiteljev/vzgojiteljev, ki soustvarjajo šole/vrtece kot učeče se organizacije.

Profesionalizem prihodnosti povezujemo:

- s skupnim reševanjem problemov, povezanih z vzgojo in izobraževanjem;
- s prizadevanjem za nenehen strokovni in osebni razvoj vseh udeležencev;
- z odpiranjem navzven (Hargreaves 2003).

Program Mreže 1 je oblikovan tako, da skozi voden proces ŠR zagotavlja nenehno izboljševanje pogojev za učenje in s tem bolj učinkovito doseganje ciljev šol/vrtcev. Evalvacije ŠR s strokovnimi delavci šol/vrtcev, z razvojnimi timi in ravnateljmi kot tudi odgovori udeležencev (Dragice, Valerije, Vesne, Mete, Mihaele) v tej raziskavi so pokazali, da so v Mrežah 1 in 2 dane številne priložnosti za sistematično izmenjavo izkušenj v sami šoli/vrtcu ter med sodelujočimi šolami in vrtci iz Slovenije. Darja je pohvalila izobraževalna srečanja razvojnih timov Mrež na različnih šolah po Sloveniji, saj so učitelji spoznavali način dela gostujoče šole, izmenjevali izkušnje in dobili potrditev za delo. Dosežek Mrež je lahko spodbujeno sodelovanje v kolektivih in skupna analiza ter kritična presoja situacije v šoli/vrtcu, kateri sledi reševanje skupnih problemov in prevzemanje pobud ter odgovornosti za spremembe. Mihaela je rekla: »S sodelovanjem smo poiskali problem na šoli, določili cilj in se skupaj trudili za izboljšavo. Naučili smo se sprejemati ideje drugih, iskati skupne rešitve, skupaj odločati in zastavljen cilj uresničevati v sodelovanju z drugimi.«

V enem letu, kolikor trajajo Mreže, so številne priložnosti za *osebni in strokovni* razvoj članov razvojnega tima, verjetno pa tudi ostalih udeležencev. Raziskava je med drugim potrdila, da so člani razvojnega tima v projektu Mreže pridobili številna nova znanja s področja vodenja, delovanja organizacije, timskega dela, reševanja problemov, sodelovalnega učenja. Razvijali so komunikacijske spretnosti, nastopanje, sodelovanje, povzemanje, organiziranje in vodenje skupine odraslih. Vsa ta širina znanj je pomembna, saj jo učitelji v okviru specializiranih seminarjev ne dobijo. Največkrat izpopolnjujejo svoje znanje na ožjem predmetnem področju, kar pa je premalo za profesionalnost učitelja, kakor jo razumemo v današnjem izobraževalnem sistemu in jo definirajo številni avtorji.

Strokovnjaki (Koren 2007, Fullan 2005, Stoll, Fink in Earl 2003) ugotavljajo, da je učinkovitost izobraževanja s področja vsebin, ki zadevajo vse strokovne delavce šole, večja, kadar se usposablajo skupaj, v sodelovanju. Sodelovalno izobraževanje po njihovem mnenju lahko vključuje strokovne razprave s sodelavci, medsebojne hospitacije, timsko reševanje skupnih problemov ... Prav Mreže 1 in Mreže 2 usposablajo celotne učiteljske/vzgojiteljske kolektive na način, da prepoznavajo močna in šibka področja šole/vrtca s pomočjo od zunaj spodbujenega medsebojnega sodelovanja med učitelji/vzgojitelji.

Če je bilo izobraževanje v začetku individualno in namenjeno učitelju za izboljševanje prakse poučevanja, se v zadnjem desetletju spreminja v izobraževanje za kolektiv namenjeno sodelovanju, izmenjavi izkušenj in skupnem reševanju problemov. Izobraževanje za kolektiv postaja eden od načinov spodbujanja sodelovanja v šolah/vrtcih. Učitelji/vzgojitelji so na ta način vključeni v pomembne odločitve o razvoju šole/vrtca, na delavnicah sodelujejo pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji izboljšave.

Sodelovalno vodenje in spodbujanje strokovnega razvoja sta mnogo težja, kot predvidevamo, pravita Fullan in Hargreaves (2000, 101). Po njunem mnenju sodelovalno vodenje ni le vključevanje v razne odbore, pa tudi vključevanje vseh učiteljev v vse odločitve ne. Strokovni razvoj ni le spodbujanje učiteljev, naj le hodijo na različne seminarje. Sodelovalno vodenje je tesno povezano z dostopnostjo do virov. Avtorja mislita na ljudi, ki so pripravljeni sodelovati. To potrjujejo študije o vodenju ravnateljev pri uvajanju izboljšav (Louis in Miles 1999, Barth 1990, v Fullan in Hargreaves 2000). Fullan in Hargreaves opozarjata, da sodelovalno vodenje ne pomeni, razdeliti moč in se umakniti. Vodja med vodji, prvi med enakimi mora postati zgled vključevanja, sodelovanja in učenja.

Little (1987, v Fullan in Hargreaves 2000) ugotavlja, da ravnatelji in drugi vodstveni delavci spodbujajo sodelovanje tako, da izjavljajo, kako cenijo timsko delo, in opišejo, kaj mislijo s tem. To lahko povezujemo s simboličnim vodenjem, hkrati pa se

pojavi kot izjava o politiki šole, s katero jasno povemo, da je *sodelovanje med učitelji in učenci* prednostna naloga razvoja.

Seveda je treba omeniti, da bi bilo iluzorno pričakovati popolno predanost vseh zastavljenim nalogam. V vsakem kolektivu se najdejo posamezniki, ki si iz različnih razlogov ne želijo sodelovati ali pa ne čutijo potrebe po spremembi, kar so izpostavili tudi udeleženci raziskave. Fullan (2000) opozarja, da se je vredno boriti za sodelovanje, vendar ne togo, predpisano ali celo ideološko. Še vedno bo na vsaki šoli nekaj učiteljev, ki bodo želeli delati sami. Avtor pravi, da vsi individualisti niso slabi, še več, nekateri so zelo dobri praktiki in jih ne smemo kaznovati s tem, da jih silimo k sodelovanju. Udeleženka v raziskavi, Viktorija, je bila individualist pri svojem delu. Težko se je vključila v sodelovanje. Izbirala je naloge, ki jih je lahko sama opravila. Pri posredovanju idej in zamisli je kmalu odnehala in se prepustila ostalim članicam tima. Kljub vsem naštetim težavam, je tim nalogo uspešno opravil.

Pomembno je načrtovanje izobraževanja in strokovnega razvoja zaposlenih v šoli. To potrjuje raziskava Mortimore in drugi (1988, v Fullan in Hargreaves 2000), s katero so ugotovili, da so bile manj uspešne tiste šole, kjer so ravnatelji dovolili, da so učitelji lahko obiskovali izbrane seminarje in delavnice. Tam pa, kjer so učitelje spodbujali, naj izberejo ustrezne programe, so opazili pozitivni vpliv pri razvoju učiteljev. Raziskava je potrdila, da so udeleženci izobraževanja Mreže pridobili številna nova znanja, ki se nanašajo na vodenje, komunikacijo, akcijsko raziskovanje, reševanje konfliktov, IKT tehnologijo idr., kar presega posamezno predmetno področje.

Uspešnost Mrež, tako kot drugih projektov v šoli/vrtcu, je odvisna od podpore ravnatelja, zato jih ŠR posebej usposablja. Njihovo izobraževanje je usmerjeno v načine vodenja, ki podpirajo delo tima v Mrežah. Mihaela je opozorila: »Ravnatelj je nepogrešljiv člen v Mrežah in takem načinu dela, ko si kolektiv s sodelovanjem izbere skupni cilj in vpelje izboljšavo v proces vzgojno-izobraževalnega dela na šoli.« Verjetno je uspešnost tovrstnih izobraževanj, kot so npr. Mreže, odvisna še od drugih dejavnikov, ki jih v tej raziskavi nismo ugotavljali.

Možnost nadaljnega proučevanja je lahko tudi, kako doživljajo Mreže vsi ostali učitelji/vzgojitelji v posamezni šoli/vrtcu, ki niso člani razvojnega tima.

4.2 Priporočila izvajalcem Mrež in sklepne misli

Sklepne misli in priporočila, ki jih bom povzela v nadaljevanju, bodo vezani predvsem na razvijanje sodelovalnega profesionalizma učiteljev/vzgojiteljev v Mrežah, kar je bil namen naloge, hkrati pa bo podanih nekaj ugotovitev, ki se nanašajo na širši kontekst raziskave.

Sodelovanje na vseh nivojih šole ni več utopija (Erčulj 2000). Avtorica poudarja, da postaja stvarnost in moramo ga spodbujati in razvijati, saj si dobre ali uspešne šole

drugače ne moremo predstavljati. Nihče namreč ne more samo od zunaj ukazati, kaj naj šola stori, da bo nenehno boljša, pri tem pa zanemariti posebno okolje posamezne šole (kontekst) in seveda učitelja. Brez njihove predanosti spremembam in stalnim izboljšavam bi bilo vsako početje jalovo.

Za kaj se je vredno boriti v šoli govorita Fullan in Hargreaves (2000), ki ugotavljata, da je *sodelovanje* temeljni pogoj za nenehni razvoj šole in učiteljev. Poučevanje po njunem mnenju ni le seštevek znanj in spretnosti, ampak tudi sposobnost učiti se od drugih, sprejemati strokovne odločitve, zavzemati se za spremembe za boljšo šolo. Avtorja poudarjata, da je učitelj ključni dejavnik sprememb, ravnatelj in šolski sistem pa sta tista, ki morata omogočiti njegovo rast in razvoj – pa ne z vedno večjo ponudbo seminarjev in delavnic, pač pa je treba *ustvariti pogoje zanju* tako v šoli kot v sistemu samem. V tem smislu naj bi bilo na nivoju države in sistema vzgoje in izobraževanja predvideno sodelovanje zaposlenih znotraj šole (npr. timsko delo, timsko načrtovanje, projektno delo, kolegialne hospitacije ...) in ponujene oblike izobraževanja, ki podpirajo sodelovalni profesionalizem (npr. Mreže).

Projekt Mreže učečih se šol/vrtecev je program, ki ga je zasnovala ŠR in temelji na sodelovanju, izmenjavi izkušenj, učenju vsebin in socialnih veščin. Po mnenju izvajalcev programa gre za spodbujanje strokovnosti ali profesionalizacijo učiteljev/vzgojiteljev v širšem pomenu besede, kar presega ozka predmetna področja in prispeva h kakovostnejšemu delovanju šole.

Na nivoju šole/vrtca je pomembna organizacija izobraževanja in usposabljanja in povezanost le-te s cilji, vizijo in razvojnim načrtom šol. Mreže vključujejo usposabljanje vseh zaposlenih v šoli/vrtcu, ki poteka na dveh ravneh:

- raven razvojnih timov,
- raven šole s celotnim učiteljskim/vzgojiteljskim zborom.

Člani razvojnih timov v šoli in v vrtcu so povedali, da program ustvarja veliko priložnosti za sistematično izmenjavo izkušenj. Naučili so se analizirati in kritično presojati situacije, reševati skupne probleme in prevzemati pobude za spremembe. Vse to so bile priložnosti za osebni in strokovni razvoj.

Načrtovalci in izvajalci programa Mreže učečih se šol so se že pred desetimi leti zavedali potrebe po novih oblikah znanj ter vseživljenjskem učenju učiteljev/vzgojiteljev. Zasnovali so program, ki bo temeljil na aktivnih oblikah dela in sodelovanju. Vključeval bo teoretični okvir, akcijsko raziskovanje in uvajanje izboljšav. Izhajali so iz predpostavke, da mora vsaka šola/vrtec izboljševati svoje delo znotraj organizacije.

Udeleženci v raziskavi so izrazili zadovoljstvo s časovno razporeditvijo izobraževanj v Mrežah in strokovno izpeljavo usposabljanj. Vesna je bila z delom koordinatorjev ŠR zadovoljna. Povedala je: »Navodila za izvedbo delavnic so bila

jasna, udeleženke so vedele, kako naj jih v kolektivu izvedejo.« Priporočilo članov tima je, naj se nazorna izvedba simulacije delavnice ohrani, saj je razvojnemu timu v veliko pomoč pri delu s kolektivom. Maja je imela dobro izkušnjo s pripravami na delavnice in poročanjem. Po njenem mnenju je pomembna organizacija prostora in časa. Dodala je: »Dobra izkušnja na tem seminarju je bila, da se je aktivno delalo, po korakih in držalo časovne razporeditve. V šoli ne poteka vedno tako.«

Izobraževanje za kolektiv ima lahko več prednosti, kar so potrdili strokovnjaki (Fullan 2005, Marentič Požarnik 2000, Koren 2007, Razdevšek-Pučko 2006, Hargraves 2003, Erčulj 2005). Udeleženci v raziskavi, med drugim tudi Viktorija, je videla prednost Mrež pred ostalimi oblikami izobraževanja v spodbujanju povezovanja znotraj kolektiva. Pričakovala je več pomoči ŠR pri izpeljavi delavnic, izvajale so jih članice tima same. Želela je, da bi koordinatorji prišli kdaj na delavnico v kolektiv in opazovali delo ter skupaj s člani tima analizirali vodenje kolektiva.

Izobraževanje v Mrežah vključuje tudi teoretični del, ki ga izvajajo priznani strokovnjaki. Udeleženci dobijo usmeritve in nabor literature za samostojni študij. Po mnenju Valerije je bilo na začetku preveč teorije. Ko pa so članice razvojnega tima izvajale delavnice v praksi, so videle, da je potreben širok pogled in veliko znanja. Valerija je rekla: »ŠR te pripravi, da lahko razvojni tim vodi kolektiv do izbranega cilja. Sami se akcijskega načrta ne bi lotili, verjetno bi drugače reševali probleme. Naše delo je bilo s strani ŠR usmerjeno.« Podobno mnenje o razmerju med teorijo in prakso je izrazila Darinka. Pričakovala je še več primerov povezanih s prakso, vsakodnevnim delom v razredu, izmenjavo izkušenj, a ne receptov. Mihaela pa je rekla: »Brez teorije ne gre. Razmerje med teorijo in prakso je bilo uravnoveženo. Predavanja niso bila prenasočena s teorijo. Koordinatorji ŠR so imeli veliko izkušenj z vodenjem Mrež, posredovali so nam dosti znanja, idej, izkušenj. Omogočili so nam širši pogled na vse skupaj. V šolah dostikrat gledamo preveč ozko, samo svoje predmetno področje.«

Pri uvajanju sprememb v šolo/vrtec in razvijanju sodelovalnega profesionalizma je pomemben čas. Darinka je izrazila zadovoljstvo s časovno razporeditvijo izvajanja Mrež. Rekla je: »Eno šolsko leto je primeren čas za uvedbo določene izboljšave. Ne moreš v enem tednu prenesti stvari v razred in dati povratno informacijo o rezultatu.« Tudi Mihaela meni, da je eno leto dovolj dolgo obdobje za izboljšavo na izbranem področju. Ob tem pa poudarja, da ne gre samo za uporabo znanja pri delu z učenci, ampak tudi lastni razvoj, ki ga omogoča pridobljeno teoretično znanje, praktično znanje, življenjsko uporabno znanje, sodelovalno delo in delo v timu. Da je eno leto prekratko obdobje pa meni Darja in utemeljuje z besedami: »Narejen je samo korak in je prav, da se to delo nadaljuje. Za rezultat je potreben zunanji nadzor ŠR tudi drugo leto.«

Mojca je izrazila priporočilo šolam in vrtcem, da se vključijo v Mreže: »Tovrstno izobraževanje deluje pozitivno na kolektiv, skupne oblike dela krepijo odnose v kolektivu, več je sodelovanja med zaposlenimi, išče in izbira se področje, ki je moteče

za celotno šolo ali vrtec, s skupnimi dejavnostmi se izboljšuje izbrano področje.« Tudi Darja meni, da Mreže vplivajo na medsebojno povezanost učiteljev, večje zaupanje in spoznanje, kako delajo drugje. Pomembna je ugotovitev Mete, da so bili koordinatorji ŠR pripravljeni prisluhniti učiteljem in zainteresirani za spremembe stanja na šolah.

Izkušnje šol/vrtcev kažejo, da se sodelovanje težko razvija samo, saj so učitelji/vzgojitelji vezani na delo v učilnicah/igralnicah. Tudi udeleženci raziskave so poudarili, da je potrebna spodbuda od zunaj, Mreže ŠR so samo ena od teh oblik. Sodelovanje znotraj šole/vrtca je po mnenju članov razvojnega tima spodbujeno z delavnicami, iskanjem skupnih področij izboljšave in podporo razvojnemu timu s strani vodstva. Mreže pa omogočajo še sodelovanje zunaj šole, ki se nanašajo na raven sodelovanja skupin učiteljev/vzgojiteljev med šolami/vrtci, ki se povežejo z namenom nenehnih izboljšav na šolah, vrtcih. Udeleženci raziskave pa so ob sodelovanju z drugimi šolami/vrtci izpostavili predvsem *potrditev, da delajo dobro*. Darja je poudarila: »Na delavnicah, ki so potekale v šolah po Sloveniji sem spoznala, kako delajo učitelji drugje in ugotovila, da mi nismo najslabši, pa tudi najboljši ne. Dobila sem kar nekaj idej, ki sem jih preizkusila v svoji praksi. Dragocene so bile izmenjave izkušen z učitelji drugih šol.«

Sodelovanje v kolektivu spodbuja razvojni tim. Člani, ki ga sestavljajo, opravljajo organizacijsko in sodelovalno vlogo. Udeleženci v raziskavi so poudarjali povezanost članov tima in njihovo podporo, vodja je imel le formalno vlogo. Naloge so si povečini enakomerno porazdelili, spodbujali in opogumljali so drug drugega. Da so timi dobro delovali in opravili svojo vlogo, jih je usposobila Šola za ravnatelje. Zanimanje za time in ukvarjanje z njimi je bila prioritarna naloga. Govorili smo že o potrebnih pogojih v šoli/vrtcu za spodbujanje profesionalnega razvoja. Usposabljanje in usposobljenost razvojnega tima je zagotovo pomemben pogoj.

Že Senge (1990) je timom na področju izobraževanja pripisoval pomembno vlogo pri spreminjanju vodenja in delovanja šol. Timi po mnenju avtorja povežejo različne ljudi, prihaja do interakcije med sposobnimi, manj sposobnimi, oboji pa v sodelovanju pridobijo. V naših šolah in vrtcih je veliko možnosti za timsko delo (načrtovanje, aktivni projekti, tekmovanje, evalvacija, samoevalvacija, mreže, ...).

Ravnatelj, ki se zaveda, da skupina daje občutek varnosti in skupne odgovornosti, spodbuja sodelovanje. Po mnenju Korena (2007, 96) ima ravnatelj, ki dela s timi, možnost sodelovalnega vodenja, ki ga s skupinskim delom usmerja v vodenje za učenje, in hkrati razvija vodstvene sposobnosti med učitelji.

Hopkins (2007, 132) ugotavlja, da so šole, ki so se naučile notranjega sodelovanja, veliko bolj učinkovite pri sodelovanju z drugimi šolami. In dodaja: »Mreže so namensko oblikovane socialne združbe, za katere so značilne predanost, kakovost, strogost ter usmerjenost v standarde in učenje učencev. Poleg tega so učinkovito sredstvo za podpiranje inovacij v času sprememb. V izobraževanju z mrežami

spodbujamo širitev dobrih praks, izboljšujemo strokovni razvoj učiteljev, krepimo zmogljivost šol, povezujemo centralizirane in necentralizirane strukture ter pomagamo prestrukturirati in spreminjati kulturo izobraževalnih organizacij in sistemov.« Hopkins (2007, 136) opozarja še na pogoje za delovanje mrež, ki so pomembni pri uspešnosti. Ti pogoji so: da imajo mreže skupne cilje in namen; da so dobro organizirane; da omogočijo nastanek in širitev znanja, ki podpira izboljševanje; da je sodelovanje udeležencev v mrežah cenjeno; da dobro sodelujejo in delajo skupaj; da so zagotovljeni čas, finance in človeški viri.

Vprašanja, ki so se odprla v raziskavi, nakazujejo področja možnih nadaljnjih raziskav:

- Glede na to, da nekatere šole/vrtci večkrat sodelujejo v Mrežah – ali lažje in uspešneje uvajajo izboljšave v šolo/vrtec?
- Sodelovanje med zaposlenimi zahteva določene pogoje znotraj organizacije – je vloga ravnatelja ključna pri zagotavljanju pogojev, kateri so še pogoji?
- Razvojni tim prevzema številne nove naloge s področja vodenja – je lažje timu, ki ima v šoli/vrtcu sodelavce, ki so se prav tako že usposabljali v Mrežah 1 ali Mrežah 2?

Možnih tem za nadaljnje raziskave je seveda še nekaj, v primeru razvijanja sodelovalnega profesionalizma pa je eden najpomembnejših kriterijev uspešno uvedena izboljšava v šolo/vrtec na način sodelovanja vseh strokovnih delavcev. Preden pričnemo s sodelovanjem se moramo vprašati, ali bo skupno iskanje področja in dejavnosti izboljšalo kakovost našega dela, ali gre zgolj za to, da rečemo, da sodelujemo.

Rezultati raziskave kažejo, da je bilo z Mrežami sodelovanje v šolah in vrtcih spodbujeno tudi od zunaj. Sistematično vodenje tima, delo z ravnatelji in spremljava s strani ŠR so prispevali k uspešnosti posameznika in organizacije. Zanimivo bi bilo raziskati še kakšno drugo obliko izobraževanja za kolektiv z vidika spodbujanja sodelovalnega profesionalizma. V zadnjih nekaj letih se pojavljajo usposabljanja v obliki mrež v organizaciji in izvedbi Zavoda Republike Slovenije za šolstvo in Pedagoškega inštituta ter oblike Profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju na področju socialnih in državljskih kompetenc v letih 2008 – 2011 v izvedbi Univerze v Ljubljani, Pedagoške fakultete in Ministrstva za šolstvo in šport. Iz pestre ponudbe programov usposabljanj za kolektive lahko zaznamo, da se je na nivoju države začelo razmišljati o pomenu sodelovalnega profesionalizma v šoli/vrtcu. Z načrtnim delom in spremljavo (evalvacijo) lahko pričakujemo rezultate. Razvoj sodelovalnega profesionalizma med učitelji sta spremljala in raziskovala med drugim Fullan in Hargreaves (2000). Njune ugotovitve sem v nalogi primerjala z odgovori udeležencev v raziskavi.

Na osnovi teoretičnih spoznanj in rezultatov raziskave sem oblikovala nekaj priporočil za šole/vrtce:

- Program Mrež spodbuja sodelovalno učenje ter izmenjavo izkušenj in dobre prakse znotraj šole/vrtca ter med sodelujočimi šolami/vrtci v Sloveniji. Učiteljem/vzgojiteljem pomaga, da delajo učinkoviteje, saj rešujejo področja delovanja znotraj šole/vrtca.
- S tem načinom izobraževanja za kolektiv se posameznik razvija tako na strokovnem kot na osebnem področju. Uči se analizirati in kritično presojati situacije, ki se dogajajo v njegovi šoli/vrtcu, odprto reševati probleme in prevzemati pobude za spremembe, ki so stalnica v šolah in vrtcih. Posameznik osebnostno in strokovno raste. Ima možnost timskega dela. Člani razvojnega tima pridobijo veliko novih znanj s področja vodenja, managementa v izobraževanju, delovanja organizacije in komunikacije. Ostali učitelji/vzgojitelji razvijajo nove načine izražanja in razmišljanja. Učijo se odmika od prijetnega h kolegialnemu pogovoru in se vključujejo v odprto izražanje. Razvijajo samozavest, da javno nastopajo in predstavljajo svoje delo v javnosti.
- Ravnateljem Mreže ustvarjajo priložnosti za druge oblike vodenja in spodbujanja sodelovanja v šoli. Spodbuda in vgrajevanje medsebojnega sodelovanja lahko postaneta nenehni vir novih idej in podpore, pa tudi oblika odgovornosti za lastne odločitve in za še strokovnejše poučevanje. Naloga ravnatelja je, da znotraj šole zagotavlja pogoje za delavnice, da se bodo učitelji lahko učili drug od drugega, se opazovali in povezovali v Mreže.
- Večji poudarek je potrebno nameniti spremljavi projekta od zunaj. Spremljava naj bo usmerjena v ugotavljanje izvajanja procesa sodelovanja, uvajanja izboljšave v proces, ki je spodbujen od znotraj in trajnosti uvedene spremembe.
- Spremljati in evalvirati je potrebno razvoj in zadovoljstvo zaposlenih, in sicer pridobljena znanja in spretnosti udeležencev izobraževanja, vpliv na profesionalni razvoj udeleženca in vpliv na delovanje šole/vrtca.
- Z rezultati evalvacije izobraževanja bi morali seznaniti MŠŠ, ki oblikuje šolsko zakonodajo, med drugim tudi izobraževanje zaposlenih v vzgoji in izobraževanju.

Na podlagi ugotovitev raziskave lahko tudi drugi izvajalci izobraževalnih programov za kolektive razmislijo o vplivu izobraževanja na sodelovalno učenje in profesionalni razvoj učitelja/vzgojitelja. Zavedati se moramo, da v prizadevanju za kakovost procesa vzgoje in izobraževanja ne moremo mimo učitelja/vzgojitelja in ravnatelja. Njun razvoj in kakovostno opravljanje dela je povezan tako s posameznikovim osebnim kot profesionalnim razvojem in pogoji ter možnostmi, ki jih

daje prostor (šola, vrtec) v katerem učitelji/vzgojitelji in ravnatelj delujejo, tudi s klimo in kulturo zavoda.

Mreže so torej lahko obetavna alternativa monokulturam in standardizaciji v učenju in poučevanju (Hargreaves in Fink 2006, 182), niso pa rešitev za vse. Avtorja opozarjata, da mreže lahko delujejo brez zunanje spodbude in izgubijo zagon, če so prepuščene same sebi. Na potrebo po zunanjem nadzoru so opozorili tudi udeleženci raziskave.

V ŠR so metodologijo Mrež razvili kot obliko stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev, pri čemer želijo vzpostaviti jasno povezavo med strokovnim razvojem posameznega učitelja in njegovim osebnostnim razvojem ter razvojem in uspešnostjo šole kot celote. Kot so navajali udeleženci raziskave, so Mreže usmerjene v spodbujanje medsebojnega oziroma sodelovalnega učenja in sistematično izmenjavo izkušenj med učitelji/vzgojitelji in šolami/vrtci. Za ravnatelja pomeni korak k raznovrstnosti in trajnostnemu vodenju, ki od njega zahteva spoštovanje pestrosti z upoštevanjem stališč, ki so drugačna od njegovih, s sprejemanjem novih zamisli in prenašanjem informacij vsem na šoli (Koren 2007, 105).

Na osnovi študija strokovne literature sem spoznala, da je razvijanje profesionalnega razvoja učitelja/vzgojitelja na način spodbujanja sodelovanja znotraj šole/vrtca in med šolami/vrtci pomembna naloga vodstva šole. Strokovnjaki sodelovanju in mreženju pripisujejo velik pomen, saj t. i. novi profesionalizem presega ozka predmetna področja in prispeva k razvoju šole. Niemi in Kohonen (1995) opišeta značilnosti profesionalca kot pripravljenost učitelja, da stopi iz osamljenosti in dejavno sodeluje v šolski skupnosti in družbi, da se povezuje z novimi partnerji; da je pripravljen na učenje skupaj z drugimi z namenom, da bi se kurikulum razvijal v sodelovalnem akcijskem raziskovanju in razvojnem delu; da je sposoben delovati in sodelovati v različnih timih. Mreženje in sodelovanje v izobraževanju postaja vse bolj priljubljeno, tudi v Sloveniji. Ključna prednost sodelovanja šole v Mrežah v primerjavi z drugimi oblikami izboljšanja šol je, da omogočajo udeležbo pri ustvarjanju izboljšav glede posameznih šolskih potreb, ne pa da nekritično sprejemajo programe, ki morda niti niso narejeni po njihovi meri.

Pri izdelavi magistrske naloge sem dobila potrditev, da je zelo pomembno, da se ravnatelj zaveda pomena sodelovanja med zaposlenimi, ga omogoča in podpira razvojni tim pri delu s kolektivom. Šola/vrtec, ki zna reševati svoje probleme skupaj, v sodelovanju vseh in delo evalvira, se razvija kot organizacija, pa tudi zaposleni razvijajo svoj profesionalizem. Spodbujanje sodelovanja je dolgotrajen proces, ovirajo ga posamezni nasprotniki ali skupine, ki ne želijo sprememb. Raziskava je pokazala, da je vodenje programa Mrež s strani ŠR pomagalo razvojnemu timu pri delu v kolektivu. Na pomen zunanje podpore opozarja tudi Mujis (2009, 23) in jo povezuje s ključno vlogo

Zaključki

pri dajanju nasvetov glede strategije procesa. Na osnovi rezultatov raziskave sem spoznala, da so Mreže lahko uspešna oblika razvijanja sodelovalnega profesionalizma v šoli/vrtcu ob ustrezni strokovni podpori ŠR in podpori ravnatelja v šoli/vrtcu.

LITERATURA

- Bumpers Huffman, Jane in Kristine Kifer Hipp. 2003. *Reculturing Schools as Professional Learning Communities*. Maryland: Scarecrow Education.
- Buchberger, Friedrich, Paiva Bartolo Campos, Daniel Kallos in John Stephenson, ur. 2001. *Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi: kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju: tematsko omrežje o izobraževanju učiteljev v Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Campbell, Elizabeth. 1997. Ethical implications of collegial loyalty as one view of teacher professionalism. *Teachers and teaching: Theory and practice* 2 (2): 191–208.
- Cencič, Majda. 2001. Uvod k tematskemu delu. *Sodobna pedagogika* 52 (2): 6–8.
- Crawford, Megan, Lesley Kydd in Colin Riches, ur. 1999. *Leadership and teams in educational management*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Creswel, John W. 1998. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks (CA), London, New Delhi: Sage.
- Cvetek, Slavko. 2004. Kompetence v poučevanju in izobraževanju učiteljev. *Sodobna pedagogika* 55 (posebna izdaja): 144–160.
- Cvetek, Slavko. 2005. *Poučevanje kot profesija: učitelj kot profesionalec*. Radovljica: Didakta.
- Darling-Hammond, Linda, Marcella Bullmaster in Velma Cobb. 1995. Rethinking teacher leadership through professional development schools. *Elementary School Journal* 96 (1): 87–106.
- Day, Christopher. 1999. *Developing teachers: The Challenges of lifelong learning*. London: Falmer.
- Devjak, Tatjana. 2007. Vloga nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev v reformi študijskih programov. *Sodobna pedagogika* 58 (2): 180–200.
- Dyer, William G. 1995. *Team Building: current issues and new alternatives*. Reading: Addison-Wesley.
- Easterby-Smith, Mark, Richard Thorpe in Andy Lowe. 2005. *Raziskovanje v managementu*. Koper: Fakulteta za management.
- Erčulj, Justina, ur. 2005. *V učence usmerjeno poučevanje*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, Justina in Nada Trunk Širca. 2000. *S sodelovanjem do kakovosti: mreže učečih se šol*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, Justina, Alojz Širec in Andrej Koren, ur. 2006. *Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela. Priročnik za ravnatelje*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, Justina, Andrej Koren, Polona Peček in Nada Trunk Širca. 2007. *S sodelovanjem do kakovosti: poslanstvo šole in uvedba izboljšav na izbranem področju: mreže 1-delovni zvezek za člane razvojnih timov*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

- Erčulj, Justina in Branka Likon. 2007. Ravnateljeva vloga pri razvijanju učiteljevih kompetenc. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 1 (5): 67–74.
- Everard, Bertie, Geoffrey Morris in Justina Erčulj, prev. 1996. *Uspešno vodenje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Fullan, Michael, Andy Hargreaves in Justina Erčulj, prev. 2000. *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Fullan, Michael. 2005. *Leadership and sustainability: system thinkers in action*. Thousand Oaks: Corwin.
- Goodson, Ivor F. in Andy Hargreaves, ur. 1996. *Teachers' professional lives*. London, Washington: Falmer.
- Guba, Egon in Yvonna Lincoln. 1994. Competing paradigms in qualitative research. V *Handbook of qualitative research*, ur. Norman Denzin in Yvonna Lincoln, 105–117. London: Sage.
- Gunter, Helen M. 2001. *Leaders and leadership in education*. London: Paul Chapman, Thousand Oaks: Sage.
- Hargreaves, Andy. 2000. *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London, New York: Continuum.
- Hargreaves, Andy. 2003. *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Hargreaves, Andy in Dean Fink. 2006. *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, David H. in David Hopkins. 1991. *The empowered school: the management and practice of development planning*. London: Cassell.
- Hirvi, Vilho. 1996. Change-Education-Teacher Training. V *Teacher education in Finland*, ur. Seppo Tella, 11–19. Helsinki: University of Helsinki.
- Hopkins, David in Urša Mužič, prev. 2007. *Vsaka šola, odlična šola: razumeti možnosti sistemskega vodenja*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Hord, Shirley M. 2004. *Learning together, leading together: changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Hornby, Albert Sydney. 1995. *Oxford advanced learner's dictionary of current English*. 5th ed. Oxford: Oxford University.
- Hoyle, Eric in Peter D. John. 1995. *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.
- Javornik Krečič, Marija. 2006. Vloga šolskega pedagoga pri profesionalnem razvoju učitelja. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 4 (3): 91–98.
- Javornik Krečič, Marija. 2008. *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: i2.
- Kahn, Peter. 2003. Developing professional expertise in staff and educational development. V *A guide to staff & educational development*, ur. Peter Kahn in David Baume: 212–226. London in Sterling: Kogan Page.

- Kalin, Jana. 2002. Ravnatelj in razrednik pred ogledalom novega profesionalizma. *Sodobna pedagogika* 53 (1): 150–166.
- Kalin, Jana. 2004. Učiteljev profesionalni razvoj in kultura učeče se organizacije. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3 (2): 25–36.
- Koren, Andrej. 2006. *Avtonomija in decentralizacija v izobraževanju: študija vidljivosti v slovenskem šolskem sistemu*. Koper: Fakulteta za management, Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Koren, Andrej. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management, Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Koren, Andrej in Mitja Sardoč. 2007. Evalvacija programa mreže učečih se šol: Mreže 1. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3 (5): 33–46.
- Lieberman, Ann in Lynne Miller. 2008. *Teachers in Professional Communities*. New York: Teachers College Press.
- Lipičnik, Bogdan. 1996. *Reševanje problemov namesto reševanja konfliktov*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Lipičnik, Bogdan. 2003. *Sodelovalno učenje in reševanje problemov: študijska gradiva*. Koper: Visoka šola za management, Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Maddox, Robert B. 1992. *Oblikovanje teama: vaja v vodenju*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Marentič Požarnik, Barica. 1991. Kako izobraževati učitelja za profesionalno avtonomnost? *Vzgoja in izobraževanje* 21 (6): 3–8.
- Marentič Požarnik, Barica. 1993. Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika* 44 (7–8): 347–359.
- Marentič Požarnik, Barica. 2000. Profesionalizacija izobraževanja učiteljev: nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje* 31 (4): 4–11.
- Marentič Požarnik, Barica. 2004. Kaj se je dogajalo z učiteljevo strokovno avtonomijo v desetih letih šolske prenove. *Sodobna pedagogika* 55 (posebna izdaja): 34–50.
- Merriam, Sharan. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mesec, Blaž. 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Mitar, Miran. 2000. *Uvod v metodologijo znanstvenega raziskovanja varnostnih pojavov*. Ljubljana: MNZ, Visoka policijsko-varnostna šola.
- Možina, Stane. 2002. Učeča se organizacija – učeči se management. V *Management*, 12–45. Radovljica: Didakta.
- Muijs, Daniel. 2009. Sodelovanje in mreženje v vzgoji in izobraževanju. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 6 (1): 7–25.
- Nias, Jennifer. 1990. *Primary teachers talking: a study of teaching as work*. London, New York: Routledge.

- Niemi, Hannele in Viljo Kohonen. 1995. *Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction*. Tampere: Tampereen yliopiston, University of Tampere.
- Niinisto, Kari. 1996. Change Agent Teacher – Becoming a Teacher in a Developing Organisation. V *Teacher education in Finland*, ur. Seppo Tella, 145–150. Helsinki: University of Helsinki.
- Northouse, Peter Guy. 2001. *Leadership: theory and practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Polak, Alenka. 1994. Psihološke razsežnosti teamskega dela v razredu. V *Teoretična izhodišča, izkušnje in evalvacija projekta Drugače v drugačno šolo*, ur. Cveta Razdevšek Pučko, 20–30. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Polak, Alenka 1999. Prispevek psihologije v procesu spodbujanja in razvijanja timskega dela v šoli. *Psihološka obzorja* 8 (4): 27–35.
- Polak, Alenka. 2001. *Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Popkewitz, Thomas. S. 1994. Professionalization in Teaching and Teacher Education: Some Notes on Its History, Ideology and Potential. *Teaching & Teacher Education* 10 (1): 1–14.
- Praper, Peter. 2001. Timsko delo in skupinski proces. V *Skrivnost ustvarjalnega tima*, ur. Janez Mayer: 28–39. Ljubljana: Dedalus.
- Razdevšek Pučko, Cveta. 2004. Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja in (jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika* 55 (121): 52–74.
- Razdevšek Pučko, Cveta. 2006. Partnerstvo v izobraževanju učiteljev: ali govorimo isti jezik? *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3 (4): 5–26.
- Razdevšek Pučko, Cveta in Jože Rugelj. 2006. Kompetence v izobraževanju učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje* 1 (37): 34–41.
- Reason, Peter in Matt Bradley. 2000. *Handbook of action research: participative inquiry in action*. London: Sage.
- Resman, Metod. 2005. Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli? *Sodobna pedagogika* 56 (3): 80–95.
- Reynolds, David. 1999. *Making good schools. Linking school effectiveness and school improvement*. London in New York: Routledge.
- Rupnik Vec, Tatjana. 2006. Vloga šolskega razvojnega tima v procesih zagotavljanja kakovosti v šoli, uvajanja sprememb in profesionalne rasti posameznega učitelja. V *Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja: gradivo za razvojno načrtovanje*, ur. Mirko Zorman, 62–123. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sachs, Judyth. 2000. Rethinking the practice of teacher professionalism. V *The life and work of teachers*, ur. Christopher Day, Alicia Fernandez, Trond E. Hauge in Jurunn Moller, 76–89. London in New York: Falmer.
- Sagadin, Janez. 2001. Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika* 52 (2): 10–25.

- Sagadin, Janez. 2004. Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika* 55 (4): 88–100.
- Saunders, Mark, Philip Lewis in Adrian Thornhill. 1997. *Research methods for business students*. London: Pitman.
- Senge, Peter M. 1990. *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. 10 zvezek. 2008. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Stoll, Louise, Dean Fink in Lorna Earl. 2003. *It's about learning (and it's about time)*. London in New York: RoutledgeFalmer.
- Terhart, Ewald. 1999. Developing a professional culture. V *Changing schools/changing practices: Perspectives of educational reform and teacher professionalism*, ur. Manfred Lang, John Olson, Henning Hansen in Wolfgang Bunder, 27–39. Louvain: Garant.
- Tratnik, Monika. 2002. *Osnove raziskovanja v managementu*. Koper: Visoka šola za management.
- Trnavčević, Anita. 2001. Kvalitativna in kvantitativna paradigma pedagoškega raziskovanja: izhodišča in dileme. *Sodobna pedagogika* 52 (2): 26–34.
- Trnavčević, Anita. 2003. *Raziskovalne metodologije: gradiva za predavanja*. Koper: Fakulteta za management.
- Valenčič Zuljan, Milena. 2001. Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika* 52 (2): 121–141.
- Verbiest, Eric. 2004. Skupnost učečih se strokovnjakov: nova paradigma nenehnega razvoja šol in učiteljev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 1 (2): 31–42.
- Vonta, Tatjana. 2005. Profesionalni razvoj vzgojiteljice v funkciji njene avtonomnosti. V *Strokovna avtonomija vzgojitelja: zbornik*, ur. Ronald Malej, 13–31. Ljubljana: Skupnost vrtcev Slovenije.
- Vonta, Tatjana. 2005. Konceptualizacija profesionalnega razvoja vodstvenih in strokovnih delavcev vrtcev in šol. V *Razvijanje partnerstva med fakulteto, šolami in vrtci*, ur. Tatjana Vonta in Vida Medved Udovič, 57–81. Koper: Annales.
- Zorman, Mirko. 2006. *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 Republike Slovenije za šolstvo.

PRILOGE

- Priloga 1 Vprašanja za polstrukturirani intervju
- Priloga 2 Prepis intervjuja s članom razvojnega tima šole
- Priloga 3 Prepis intervjuja s članom razvojnega tima vrtca

VPRAŠANJA ZA POLSTRUKTURIRANI INTERVJU

- 1) Kako ste doživljali izobraževanje v Mrežah?
- 2) Kako bi opisali svojo vlogo?
- 3) Kaj ste pridobili s sodelovanjem v razvojnem timu? (Vpliv na osebni profesionalni razvoj in vpliv izobraževanja v Mrežah na delo z učenci/otroki.)
- 4) Kakšna je bila vloga ravnateljice v Mrežah? Kaj ste pogrešali?
- 5) Kakšna je bila vloga koordinatorjev v ŠR-ju? Kaj ste pogrešali?

ZAPIS INTERVJUJA S ČLANOM RAZVOJNEGA TIMA ŠOLE

(10. junij 2009)

Mihaela

1) Kako ste doživljali izobraževanje v Mrežah 1?

»Izobraževanje v Mrežah je bilo prijetno, včasih delovno, naporno, drugič sproščujoče. Zanimivi so bili drugačni načini dela, novi pristopi, kvalitetno pripravljene, vsebinsko zanimive delavnice. Všeč mi je bilo delo v timu, prijetna skupna srečanja, druženja, tudi neformalna v prostem času. Všeč mi je bilo usklajevanje stališč s stališči drugih, tako v timu kot v samih Mrežah na srečanjih razvojnih timov. Torej vse to mi je ostalo v lepem spominu, čeprav je od takrat minilo že šest let.«

2) Kako bi opisali svojo vlogo?

»V Mrežo 1 sem bila vključena kot članica razvojnega tima. Moja naloga je bila v bistvu enaka kot naloga vseh članic v razvojnem timu. Znanje in izkušnje, ki smo jih pridobile z izobraževanjem na delavnicah in srečanjih razvojnih timov, smo prenesle v prostore in kolektiv naše šole. Pripravljale in vodile smo posamezne delavnice na naši šoli, pisale smo pisna poročila, poročale smo o dejavnostih naše šole na srečanjih razvojnih timov. Tako da je bila vloga vsake posameznice izredno velika, ker tega opisanega dela je bilo veliko. Z enakomerno porazdelitvijo nalog med več članicami tima in njihovim usklajenim delom, je bilo delo tako precej lažje in enostavneje. S skupnimi močmi smo iskali nek problem in se potem skupaj s kolektivom trudili za izboljšavo. K skupnemu cilju smo strmeli, ali bo naša naloga uresničena ali ne, je bilo v veliki meri odvisno tudi od našega dela posamezne članice razvojnega tima.«

3) Kaj ste pridobili s sodelovanjem v razvojnem timu? (Kakšen je bil vpliv na osebni profesionalni razvoj in vpliv izobraževanja v Mrežah na delo z učenci?)

»Pri delu v razvojnem timu sem zelo uživala, ker rada delam z ljudmi, ki so pri dodatnih delih pripravljene sodelovati. Kot sem že prej omenila, je bilo prijetno tudi neformalno druženje, v prostem času, ki ga drugače skoraj ni. Največja ovira, ki sem jo sprva čutila v sebi, je bila, kako premagati strah, tremo, zmedo, ko je bilo treba javno nastopati pri vodenju delavnic v kolektivu, ali pa na

Priloga 2

srečanju razvojnih timov na Brdu. Po nekaj delavnicah in srečanjih sta bila trema in strah skoraj premagana.«

»Naučila sem se: kako narediti nek kratek, jedrnat povzetek; poročilo o delavnicah, ki lahko trajajo več ur; kako delati v skupini; v timu; kako lahko kot posameznik v timu in kolektivu uspešno pripomoreš do določenega cilja, izboljšave; kako lahko na prijeten in sodelovalen način izmenjaš izkušnje s sodelavci; kako poiščeš nek skupen problem, ki ga želiš odpraviti ali izboljšati.

Naučiš se, kako sprejemati ideje drugih za izboljšavo problema. Skupaj z ostalimi odločaš; poiščeš neko skupno rešitev; zastavljen cilj skušaš doseči, uresničiti v sodelovanju z drugimi; ničesar ne delaš sam. Tako, da mislim, da vsakdo, ki ima možnost sodelovati v Mrežah, lahko vsaj malo pridobi na vseh področjih, tudi na samozavesti in širšem gledanju na probleme s katerimi se vsakodnevno srečujemo pri delu.«

- Kakšen je bil vpliv na delo z učenci?

»V bistvu sodelovalno delo v timu, v kolektivu, tudi v razvojnem timu lahko preneseš neposredno k pouku. Na ta način lahko organiziraš ure pouka tako, da začneš razmišljati, da ni vse odvisno samo od vodje, od nekoga, ki odloča, ampak dejansko vsako delo, vsaka rešitev problema je produkt dela celote, tudi v razredu (učencev). Učenci so bolj aktivni, več stvari jim ostane, bolj so motivirani, manj je disciplinskih problemov, manj je klepetanja, bolj je delovno vzdušje.«

4) Kakšna je bila vloga ravnateljice v Mrežah? Kaj ste pogrešali?

»Pogrešala nisem popolnoma nič. Mislim, da je ravnateljica nepogrešljiv člen v Mrežah in v takem načinu dela. Ne le, da je bila pobudnik in organizator, nadzirala je delo, dejavnosti. S svojo prisotnostjo nam je dajala vzpodbudo. Bila nam je v moralno podporo. Pri delavnicah v kolektivu je bila prisotna, čutiti je bilo zaupanje, varnost. Člani tima se lahko hitro zgubijo zaradi posameznikov, ki znajo glasno uveljaviti svojo voljo. Vloga ravnateljice je nepogrešljiva, če želimo doseči cilj, vpeljati neko izboljšavo v proces.

Če bi bilo več vključevanja ravnateljice, bi bila manjša aktivnost ostalih članic.«

5) Kakšna je bila vloga koordinatorjev v ŠR-ju? Kaj ste pogrešali?

»Praksa brez teorije ne gre. Razmerje je bilo uravnoteženo, predavanja niso bila prenasičena s teorijo. Veliko zanimivih stvari, ki smo jih aktivno delali v delavnicah.

Koordinatorji so imeli veliko izkušenj, posredovali so nam veliko znanja. Omogočili so širši pogled na vse skupaj. V šolah dostikrat gledamo preveč ozko, se zapremo v svoje delo. Dajali so nam navodila za delo; smernice; nakazali kakšno izmed možnosti na kakšen način lahko v šoli izpeljemo izboljšavo. Posredovali so nam veliko idej, znanj, izkušenj.»

- Kakšno je vaše mnenje o trajanju projekta in priporočilo za druge šole?

Eno leto je bilo dovolj. Izobraževanje bi priporočila ostalim šolam. Ne samo člani tima, celoten kolektiv lahko veliko naredi na vseh področjih, ne samo na področju prenašanja znanja na učence, ampak tudi na lastnem razvoju, ker omogoča ogromno teoretičnega znanja, praktičnega znanja, življenjsko uporabnega znanja, sodelovalno delo, delo v timu, ki ga potrebuješ vsak dan, ne samo takrat, ko si v Mrežah.»

- Kako so Mreže vplivale na sodelovanje v šoli?

»Mreže so izboljšale sodelovanje. Veliko je že to, da dobiš izkušnje, znanje, kako lahko delaš v timu. Veliko pripomorejo tudi vključevanja v ostala izobraževanja, ne samo Mreže, kjer poteka delo na enak način kot v Mrežah. Postopoma, ni to čez noč, se sodelovanje kar izboljšuje.

Priporočam ostalim šolam. Ugotavljam, da so nekatere še za nami.»

Zapisala Mateja Andrejčič

ZAPIS INTERVJUJA S ČLANOM RAZVOJNEGA TIMA VRTCA

(5. junij 2009)

Vesna

1) Kako ste doživljali izobraževanje v Mrežah 1?

»Mislim, da je bilo na začetku veliko negotovosti, ker je bila to prva stvar, prvo sodelovanje v Mrežah. Dejansko pričakovanja so bila, kakšni bodo pa rezultati, tega nisem vedela. Potem pa iz srečanja v srečanje sem videla, kam to pelje in sedaj vem, da so bile narejene kar velike koristi v tem letu. V kolektivu se je veliko delalo, veliko je bilo timskega dela, sodelovanje med razvojnim timom, pa tudi veliko sodelovanja s podružnicama, z oddelki na podružnicah, tako da jaz v tem vidim prednost.

Dejansko, če greš sam na izobraževanje, posreduješ naprej podatke, ki jih sam želiš, ki si jih zapomniš, kolikor si bil tam motiviran za delo in potem preneseš sodelavcem, kar se je tebi zdelo pomembno. Morda pa bi bilo komu bolj zanimivo, ampak posreduješ samo tisto, kar je bilo tebi zanimivo, kar ti je ostalo.

Jaz sem bila zadovoljna z izobraževanjem. »Fajn« je bilo, da je bil imenovan tim, vsak je en del doprinesel in prenesel naprej. Bilo je lažje, kot pa če bi bil samo eden.

Pričakovanja so se izpolnila. Ko sem se pogovarjala z nekaterimi, ki so že bili v Mrežah, so povedali bolj negativne izkušnje. Jaz sem bila zadovoljna. Morda je bila pri nas izbrana izboljšava na tak način, da nam je koristila in smo bili na koncu zadovoljni.«

2) Kako bi opisali svojo vlogo?

»Bila sem članica razvojnega tima. Menim, da smo uspele dobro koordinirati zadevo, se povezovati, pripravljati delavnice za kolektiv. Jaz imam občutek, da sem svoje delo dobro opravila.

Na nivoju vrtca?

Dejansko sem bila bolj koordinator, spremljala sem delo naprej, vse te stvari, ki jih oni izvajajo in uporabljajo pri delu s starši, delu v skupini. Jaz pridobljena znanja pri svojem delu tudi uporabljam. Izbrana izboljšava pa je bolj vezana na delo z otroki in starši.«

3) Kaj ste pridobili s sodelovanjem v razvojnem timu? (Vpliv na osebni profesionalni razvoj in vpliv izobraževanja v Mrežah na delo z otroki?)

»Veliko je bilo dogovorov; koordinacije; izkušnje s tem načinom dela; delo s projektom; timom; to mi je prineslo sodelovanje v timu. Pa tudi izkušnje pri vodenju delavnic; javnem nastopanju; kako se naredi akcijski načrt. Do sedaj tega nismo vedeli, kako se naredi.

Dejansko je dosti odvisno kakšen je tim, tako da prilagajanje je v samem timu. Izobraževanje, ki smo ga imeli v Šoli za ravnatelje glede timskega dela, ni bilo novo. Kar je bilo izkušenj potem, ko smo te stvari izvajali.

Ja, to je bil prispevek k mojemu profesionalnemu razvoju, jaz imam občutek, da sem pridobila nekaj znanja in nekaj novih izkušenj. Znanja na tem področju, ki smo ga vzeli za izboljšavo, se pravi pri delu z IKT tehnologijo. Tega znanja, novega, je bilo in upam vsekakor da tudi še vnaprej bo, ker bomo še delali na tem področju. To je prva stvar, potem pa tudi še, kot sem že prej rekla, pri delu v delavnicah. Pridobila sem na samozavesti.«

- Kaj pa vpliv na delo z otroki?

»Če bi jaz delala v oddelku, bi vsekakor tega znanja lahko veliko uporabljala, ker se mi zdi zelo »fajn« in sploh ni problem, karkoli se lotiš lahko preko te naše izboljšave marsikaj narediš. Nisem pa uporabila nič pri jutranjem varstvu.«

4) Kakšna je bila vloga ravnateljice v Mrežah? Kaj ste pogrešali?

»Jaz ne morem reči, da sem karkoli pogrešala. Resnično ne. Vloga ravnateljice je bila taka, kot naj bi bila. Ves čas je nudila podporo, pomoč, kadarkoli je bilo potrebno nam je pomagala, bila je že v Mrežah, tako da je vedela, kaj se od nas pričakuje, kako naj bi delavnice potekale. Me smo bile na začetku zelo negotove. Pomoč je bila vedno dobrodošla. Preden smo izvedle delavnico, smo prosile za kakšno pomoč, sugestijo in vedno je bila na voljo. Jaz nisem ničesar pogrešala. Vloga ravnateljice je bila takšna, kakršna mora biti.

Lahko povem, kakšne izkušnje smo imele me, ali pa kakšne izkušnje so posredovali člani razvojnih timov drugih šol/vrtcev. Jaz lahko rečem, da je bila pri nas vloga ravnatelja spodbuda, zelo velika vloga in podpora v primerjavi z drugimi šolami, vrtci, kjer te podpore ni bilo. To se je pokazalo pri izmenjavi izkušenj razvojnih timov na skupnih srečanjih v Mrežah, koliko ima kdo podpore ravnatelja.«

5) Kakšna je bila vloga koordinatorjev v ŠR-ju? Kaj ste pogrešali?

»Koordinatorica nas je ves čas usmerjala v pravo smer. Ko je bilo konec delavnic, smo točno vedele, kaj od nas pričakuje in kako naj jih potem v kolektivu izvedemo. Jaz bi jo

samo pohvalila in nimam neke kritike. Kritika bi bila samo, na eno izbiro lokacije, ampak na to ona ni imela vpliva. To je bila edina stvar, ki me je malo motila.

Zelo nazorna, konkretna navodila in dejansko so nam dali tudi možnost izpeljati delavnico tam, simulacijo delavnice, tako da v bistvu se mi zdi, da je bil to res pravi način, kako iti v kolektiv in potem to izvesti.«

- **Ali bi program priporočili drugim vrtcem? Zakaj?**

»Program bi priporočila drugim vrtcem. Preden pa se vključijo morajo razmisliti, kakšen tim predlagat, ker uspeh je odvisen od tega, kako je pripravljen kolektiv sodelovati. Ko je odpor, se mi zdi, da nima nobenega smisla, ker celo delo temelji na tem, da sodeluje celoten kolektiv, da tim med sabo dobro funkcionira, ker če tega ni, se mi zdi, da nima smisla se sploh to iti, ker je že na začetku obsojeno na propad.«

- **Kakšen vpliv je imelo izobraževanje na sodelovanje znotraj vrtca?**

»Naš majhen kolektiv je že prej dosti dobro sodeloval, ampak dejansko so nas te oblike sodelovanja, ki so bile sedaj prisilile (v narekovajih) v to, da smo pa še več sodelovali. Tisti sodelavci, ki imajo določena znanja so jih posredovali ostalim, tako, da je bilo več prepletanja med sabo, več srečanj, več posredovanja znanj znotraj vrtca. Morda v tej smeri je bilo več sodelovanja. Malenkost se je izboljšalo, pa ne zato, ker bi bilo prej slabo, ampak je bilo že prej dosti dobro.

Možnost sodelovanja na delavnicah so imeli vsi, možnost izražanja mnenja tudi vsi, je pa od vsakega posameznika odvisno, koliko je to pripravljen sporočiti in izražati. Mislim, da so bili na delavnicah kar dosti aktivni. Glede na to, da nas je malo, so imeli vsi možnost in poročati in sodelovati, kdor pa pač ne, pa ne. Mislim, da se nihče ni skrtil v ozadje in da ne bi sodeloval. To se morda v delavnicah še kdaj, kdo. Ko pa je bilo potrebno akcijski načrt izpeljevati v praksi, ga udejanjati, takrat pa se je pokazalo, da delamo vsi.«

Zapisala Mateja Andrejčič