

**VLOGA STROKOVNIH AKTIVOV
PRI IZBOLJŠANJU KAKOVOSTI
ŠOLE**

S. PURGAJ

MSc

2006

VLOGA STROKOVNIH AKTIVOV
PRI IZBOLJŠANJU KAKOVOSTI ŠOLE

Department of Education
the Manchester Metropolitan University

Avgust 2006

POVZETEK

Namen naloge je ugotoviti, kako strokovni aktivni vplivajo na kakovost šole ter z empirično raziskavo, podprto s teoretičnimi izhodišči, prispevati k razvoju strokovnega sodelovanja učiteljev in procesa nenehnih izboljšav na šoli. Cilji naloge so: predstaviti vlogo strokovnih aktivov na šoli, ugotoviti, kako delo v strokovnem aktivu vpliva na kakovost šole, spoznati motive, spodbude in ovire pri sodelovanju članov aktiva, ugotoviti, kakšna je vloga ravnatelja pri spodbujanju sodelovanja učiteljev v strokovnih aktivih in sodelovanja med aktivni. Pri izbiri pristopa h kakovosti si šola lahko pomaga z že uveljavljenimi koncepti in modeli, vendar je treba oblikovati lastni model ter ga nenehno razvijati. Pri zagotavljanju kakovosti na šoli so pomembni dejavniki strokovni aktivni, ki lahko prispevajo k strokovnemu razvoju posameznika in šole, k razvoju medsebojnega sodelovanja učiteljev in s tem k razvoju sodelovalne kulture. Vse to pa so tudi elementi pristopa »nenehnih izboljšav«, ki je trenutno za šole eden najprimernejših pristopov h kakovosti. Središče ustvarjalnega procesa in prizadevanj za izboljšanje šol je učitelj. Upoštevati je treba njegovo osebnost, motiviranost, samozavest in pripravljenost sodelovati s kolegi. Strokovni aktivni tako postajajo središče sodelovanja in medsebojnega učenja, izmenjave izkušenj in metod ter so ob ravnatelju eden od glavnih motivatorjev za osebno strokovno in profesionalno rast. Iz zakonodaje je razvidno, da je strokovni aktiv tisti organ, ki pogojuje razvoj šole in večjo kakovost vzgojno-izobraževalnih storitev. V empiričnem delu naloga s študijo primera na izbrani osnovni šoli ugotavlja, kako strokovni aktivni vplivajo na kakovost dela na šoli in poskuša odgovoriti na vprašanja, kako učitelji sodelujejo znotraj strokovnih aktivov, kako sodelovanje učiteljev vpliva na kakovost šole in kakšna je pri vsem tem vloga ravnatelja. Vlogo aktivov na šoli obravnava v treh vsebinskih sklopih: sodelovanje učiteljev znotraj aktiva, aktiv in šola ter aktiv, šola in ravnatelj. Naloga ugotavlja, da se učitelji ne vključujejo v aktivne, ker to določa šolska zakonodaja, ampak tudi zato, ker se sami zavedajo, da brez strokovnega sodelovanja s kolegi ne morejo več slediti vsem spremembam in novostim sodobnega pouka. Večina učiteljev ima sicer dovolj strokovnega znanja za svoje predmetno oziroma razredno področje, primanjkuje pa jim znanja s področja komunikacije in timskega dela. S sistematičnim usposabljanjem za timsko delo in z jasnimi pravili delovanja aktivov bo mogoče spreminjati delovno okolje na šoli tako, da bodo učitelji bolj motivirani za medsebojno sodelovanje pri uvajanju sprememb za izboljšanje kakovosti šole.

Ključne besede: kakovost, sodelovanje, učitelj, ravnatelj, strokovni aktivni

ABSTRACT

The purpose of the thesis is to establish how teacher workgroups influence the quality of school. The empirical research, based on theoretical standpoints, will contribute to the development of professional collaboration of teachers and the process of constant improvement in school. The objectives of the thesis are: to introduce the role of teacher workgroups, to find out how work within the teacher workgroups influences the quality of school, to identify the motives, stimulations and obstacles to collaboration among the teachers in the workgroups, to find out the headmaster's role in encouraging teachers' collaboration in and among teacher workgroups. Choosing the approach to the school quality improvement, a school can use already known concepts and models, but it is necessary for school to design its own model and develop it. Teacher workgroups are important factors in the quality assurance process at school, which can contribute to the professional development of an individual and school as a whole, mutual collaboration among teachers and thus also to the development of collaborative culture. These are the elements of the constant improvement approach as one of the most appropriate approaches to quality improvement in schools. The centre of creative process and efforts for the improvement of schools is the teacher. His personality, motivation, self-confidence and readiness to collaborate with colleagues should be considered. Teacher workgroups thus become the centre of collaboration and mutual learning, and exchange of experiences and methods. Together with the headmaster they are one of the main motivators for personal growth. Evident from legislation, teacher workgroup is the most competent body for school development and better quality of education. In the empirical part, the thesis has established how teacher workgroups influence the quality of work in school, how teachers collaborate within teacher workgroups, how the collaboration of teachers influences the quality of school and what is the role of the headmaster. It treats the role of teacher workgroups within three substantive sets: collaboration of teachers within the teacher workgroup, collaboration of the teacher workgroup and school, collaboration of the teacher workgroup, school and the headmaster. Teachers do not enter teacher workgroups only because of the legislation, but also because they are aware that without professional collaboration they are unable to follow the changes and innovations of contemporary school lessons. The majority of teachers have enough professional knowledge for the subject(s) they teach, but they lack knowledge in the field of communication and teamwork. Systematic training for teamwork with clear rules will enable the changes of work environment in school, which will motivate teachers to cooperate with each other in introducing changes for school quality improvement.

Key words: quality, collaboration, teacher, headmaster, teacher workgroups

UDK 37.014.3:371(043.3)

VSEBINA

1	UVOD	1
1.1	Oprelitev področja in opis problema	1
1.2	Namen, cilji teze in predpostavke	2
2	METODOLOGIJA.....	5
2.1	Pomen metodologija	5
2.1.1	Vzorec in vzorčenje	6
2.1.2	Metode raziskovanja in omejitve.....	6
2.1.3	Tehnike raziskovanja.....	8
2.2	Pristop k raziskovanju	10
2.2.1	Študija primera	10
3	KAKOVOST V ŠOLAH.....	11
3.1	Oprelitev pojma kakovost.....	11
3.2	Pristopi h kakovosti	12
3.3	Pristopi h kakovosti v šolstvu.....	12
3.3.1	Kontrola kakovosti	14
3.3.2	Zagotavljanje kakovosti.....	15
3.3.3	TQM - celovito obvladovanje kakovosti	15
3.3.4	Pristop nenehnih izboljšav v šolah (School Improvement).....	17
4	VLOGA STROKOVNIH AKTIVOV PRI IZBOLJŠANJU KAKOVOSTI ŠOLE	19
4.1	Strokovno sodelovanje učiteljev.....	21
4.1.1	Sodelovalna kultura	22
4.1.2	Vloga ravnatelja.....	25
4.1.3	Pogovori med sodelavci	28
4.1.4	Delo v skupinah.....	30
4.2	Strokovni aktivni	34
4.2.1	Oprelitev v zakonodaji.....	35
4.2.2	Delovanje strokovnih aktivov.....	35
4.2.3	Vloga ravnatelja.....	37
5	RAZISKOVALNI PROBLEM IN METODOLOGIJA	39
5.1	Oprelitev raziskovalnega problema	39
5.2	Študija primera	40
5.3	Predstavitev izbrane šole	40
5.4	Metodologija.....	41
5.4.1	Metode raziskovanja.....	42
5.4.2	Tehnike raziskovanja.....	43
6	ANALIZA REZULTATOV RAZISKAVE.....	45
6.1	Analiza ankete	45
6.2	Analiza intervjuja	60
6.3	Analiza dokumentacije	65

7	INTERPRETACIJA.....	69
7.1	Učitelji in aktiv	69
7.1.1	Sestava aktivov	69
7.1.2	Sestanki aktivov.....	70
7.1.3	Sodelovanje učiteljev.....	71
7.1.4	Vodenje strokovnih aktivov	72
7.2	Aktiv in šola	73
7.2.1	Povezanost vsebin dela aktivov z vsebinami dela na šoli	73
7.2.2	Načrtovanje dela v aktivu.....	75
7.2.3	Vpliv na kakovost dela v šoli	76
7.3	Aktiv in ravnateljica	77
8	ZAKLJUČEK.....	79
8.1	Uvod	79
8.2	Preverjanje tez	79
8.3	Priporočila za nadaljnje raziskovanje	82
	LITERATURA	83
	PRILOGE.....	91

SLIKE

Slika 3.1	Vzroki za vedenje - teorija in ravnanje v praksi.....	20
Slika 3.2	Posamezniki in skupina.....	31
Slika 3.3	Tri področja potreb.....	33

TABELE

Tabela 5.1a	Razredna - predmetna stopnja.....	45
Tabela 5.2a	Pogostost sodelovanja na sestankih aktivov	46
Tabela 5.2b	Pogostost sodelovanja na sestankih – razredna stopnja / predmetna stopnja	46
Tabela 5.2c	Pogostost sodelovanja na sestankih aktivov – delovna doba.....	46
Tabela 5.3	Pogostost sestajanja aktivov, razredna stopnja / predmetna stopnja	47
Tabela 5.4	Povprečne vrednosti	48
Tabela 5.5a	Letni načrt dela aktiva, razredna stopnja / predmetna stopnja.....	49
Tabela 5.5b	Letni načrt dela aktiva, delovna doba	49
Tabela 5.6	Obravnavane teme	50
Tabela 5.7	Predlagane teme.....	51
Tabela 5.8a	Delovanje aktiva, razredna stopnja / predmetna stopnja	52
Tabela 5.8b	Delovanje aktiva, delovna doba.....	52
Tabela 5.9a	Potek sestankov, razredna stopnja / predmetna stopnja.....	53
Tabela 5.9b	Potek sestankov, delovna doba.....	53
Tabela 5.10a	Ustreznost sestave aktiva, razredna stopnja / predmetna stopnja	54

Tabela 5.10b Ustreznost sestave aktiva, delovna doba	54
Tabela 5.10c Utemeljitev, zakaj je sestava aktiva ustrezna.....	55
Tabela 5.11 Organiziranost strokovnih aktivov	55
Tabela 5.12a Sodelovanje s kolegi, razredna stopnja / predmetna stopnja	56
Tabela 5.12b Sodelovanje s kolegi, delovna doba	56
Tabela 5.13a Ali ravnateljica spodbuja medsebojno sodelovanje – razredna stopnja / predmetna stopnja.....	57
Tabela 5.13b Ali ravnateljica spodbuja medsebojno sodelovanje – delovna doba	57
Tabela 5.13c Vloga ravnateljice pri spodbujanju sodelovanja učiteljev	58
Tabela 5.14 Aktivni v šolskih letih 1998/1999 – 2004/2005	65
Tabela 5.15 Aktivni v šolskem letu 2004/2005	66
Tabela 5.16 Število zapisnikov.....	67
Tabela 5.17 Obravnavane vsebine.....	68

1 UVOD

1.1 Opredelitev področja in opis problema

Gospodarski in družbeni razvoj v svetu in Sloveniji postavljata vedno večje zahteve po znanju, s čimer narašča tudi pomen institucij, predvsem šol, ki znanje zagotavljajo. Od njih se pričakuje stalno prilagajanje spremembam in vplivom razvoja znanosti, tehnike in celotne družbe, ki so posledica procesov globalizacije ter tehnološkega in ekonomskega razvoja. Stalne zahteve po razvoju in še posebej potrebe po preseganju prepoznavnih pomanjkljivosti šolskega sistema so vplivale na spremembe sistema vzgoje in izobraževanja. Cilj vseh sprememb je kakovostnejše delovanje šol in zagotavljanje boljše kakovosti pouka, ki bo, obogaten z dognanji v znanosti, upošteval spremembe v družbi (Budnar 2000, 17). Kakovosti v šoli ni mogoče opredeliti kot splošne lastnosti končnih izdelkov ali storitev, ampak kot proces nastajanja kakovostnih izdelkov in storitev. Šola je institucija, ki ponuja storitve učencem, pedagoškim delavcem, staršem in okolju. Ponuditi jim mora dober vzgojno-izobraževalni proces, ki zadovoljuje njihove potrebe. Pri uvajanju sprememb in pri izbiri pristopa za izboljšanje dela lahko šole razvijejo svoj pristop ali izbirajo med že razvitimi modeli, pri tem pa upoštevajo svoje potrebe, zahteve in cilje (Roncelli Vaupot 2000a, 9). V proces izboljšav morajo biti vpleteni vsi: strokovni delavci, katerim kakovost pomeni skupno vrednoto. Pri tem je pomembna skrb za stalen strokovni razvoj učitelja, ki naj bi razmišljal o svojem delu, ga analiziral, povezoval s teoretičnim znanjem in na tej podlagi načrtoval spremembe pri svojem delu. To lahko dosežemo le na šoli, ki izpolnjuje vse pogoje za sodelovalno kulturo, saj Hargreaves (1994, 187) poudarja, da je za uvajanje sprememb in strokovno rast najpomembnejše sodelovanje učiteljev.

Da bi lažje umestila strokovne aktivne v pristope h kakovosti, sem v nalogi proučila različne pristope k izboljšanju kakovosti šole. Podrobneje sem obravnavala pristop »Nenehne izboljšave« (Erčulj 2000c, 16), za katerega je značilno, da učitelji skupaj odkrijejo probleme in jih nato skupno rešujejo. Tako je v procesu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti zelo pomembno strokovno sodelovanje učiteljev, ki lahko predstavlja učenje »drug od drugega«. Osredotočila sem se na strokovne aktivne, ki so v 60. členu Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja opredeljeni kot strokovni organ in jim daje pristojnosti za obravnavanje učno-vzgojne problematike in pripravo predlogov za izboljšave.

Za izboljšanje kakovosti šole je pomembno, kakšna je kultura šole, zato sem v nalogi podrobneje predstavila sodelovalno kulturo, v kateri učitelji lahko razvijejo skupno zavest, kako se kritično odzvati na spremembe in kako izbrati tiste prvine, ki bodo pomagale izboljšati delo na šoli (Fullan in Hargreaves 2000, 61).

Posebej sem proučila vlogo ravnatelja kot strokovnega in poslovodnega organa šole, ki mora kot »sodelovalni vodja« (Rubbin 2002, 18) biti sposoben vzpostavljati in vzdrževati odnose s svojim vplivom na posameznike v ustanovi ter vzpodbujati njihov osebni interes, kot samostojnih akterjev, za skupne naloge in cilje.

Naloga ima dva dela. V teoretičnem delu sem opredelila pojem kakovosti in različne pristope k izboljšanju kakovosti, pomen medsebojnega sodelovanja strokovnih delavcev na šoli, značilnosti učinkovitih skupin in vlogo ravnatelja. Vlogo strokovnih aktivov sem proučila v zakonodaji in v strokovnih revijah. V empiričnem delu naloge sem predstavila rezultate raziskave, ki sem jo opravila na osnovni šoli Mladika na Ptuj, kjer sem ravnateljica. Uporabljeni so podatki iz anket, intervjujev in analize dokumentacije. Vlogo aktivov na šoli obravnavam v treh vsebinskih sklopih: sodelovanje učiteljev znotraj aktiva, aktiv in šola ter aktiv in ravnateljica. Pri tem sem uporabila tudi svoje dolgoletne strokovne izkušnje, ki sem si jih pridobila kot učiteljica in svetovalna delavka – pedagoginja, pomočnica ravnatelja ter dolgoletna ravnateljica dveh osnovnih šol.

1.2 Namen, cilji teze in predpostavke

Namen naloge je ugotoviti, kako strokovni aktivni vplivajo na kakovost šole. Zato želim z empirično raziskavo, podprto s teoretičnimi izhodišči, prispevati k razvoju strokovnega sodelovanja učiteljev in procesa nenehnih izboljšav na šoli.

Cilji naloge so:

- predstaviti vlogo strokovnih aktivov na šoli,
- ugotoviti, kako delo v strokovnem aktivu vpliva na kakovost šole,
- spoznati motive, spodbude in ovire pri sodelovanju članov aktiva,
- ugotoviti, kakšna je vloga ravnatelja pri spodbujanju sodelovanja učiteljev v strokovnih aktivih in sodelovanja med aktivni.

Z omenjenimi cilji želim:

- prispevati k uvajanju pristopov kakovosti v šole,
- spodbuditi ravnatelje in strokovne delavce šol k razumevanju kakovosti kot nenehnega procesa izboljševanja in izboru lastnega pristopa h kakovosti,
- povečati vlogo strokovnih aktivov pri uvajanju sprememb na šoli in nenehnih izboljšav,
- spodbuditi sodelovalno kulturo, da bi različne pobude lažje in uspešneje razvili in uvedli v praksi.

Osnovne teze so:

- sodelovanja učiteljev v strokovnih aktivih je še premalo,
- strokovni aktivni vplivajo na izboljšanje kakovosti šole,
- ravnatelj ima pomembno vlogo pri delovanju strokovnih aktivov na šoli.

Predpostavljam, da:

- je strokovnega sodelovanja med učitelji vedno več,
- se šole vedno bolj zavedajo pomena kakovosti,
- šole sistematičnih pristopov h kakovosti še ne izvajajo,
- ravnatelji spodbujajo strokovno sodelovanje učiteljev.

2 METODOLOGIJA

V nalogi sem uporabljala kvalitativno in kvantitativno metodo raziskovanja, saj Sagadin (2001, 14) meni, da ima kvalitativno in kvantitativno raziskovanje pomembno vlogo v pedagoškem raziskovanju in da se celo dopolnjujeta. S kvalitativno raziskavo sem želela dobiti poglobljen vpogled v delovanje strokovnih aktivov in možnost njihovega vpliva na pristop h kakovosti šole. Zanimala so me tudi mnenja in pogledi učiteljev izbrane šole; njihovi predlogi ali pomisleki o vlogi aktiva.

2.1 Pomen metodologija

Flere (2000, 51) navaja, da je metodologija veda, znanost, ki se na normativen način ukvarja z dejavnostjo znanstvenika pri spoznavanju predmeta svojega dela. Znanstvene metode so opredeljuje kot način, s katerimi pridemo do resničnega znanstvenega spoznanja. To sem dosegala na ta način, da sem upoštevala, da morajo imeti naslednje značilnosti (Esterby-Smith in ostali 2005, 75): veljavnost, zanesljivost, posploševanje.

Veljavnost

Veljavnost pomeni, da nam merski inštrument prinaša podatke, ki smo jih želeli dobiti. Sagadin (1993, 73) na primer pravi, da je test veljaven «toliko kolikor meri prav to». Flere (2000, 71) pa trdi, da se v raziskovanju veljavnost nanaša predvsem na spraševanje, ali resnično merimo tisto, kar imamo namen meriti. Esterby-Smith in ostali (2005, 75) navajajo, da učbeniki v metodologiji razlikujejo med tremi glavnimi zvrstmi veljavnosti: konstruktna (ali so instrumenti natančna merila resničnosti), interna (ali je raziskovalni pristop zmožen izločiti pristranost in učinek nebistvenih spremenljivk) in eksterna veljavnost (vsebuje določanje področij, na katere lahko posplošimo rezultate študije). To pomeni ali se merjenja natančno ujemajo z resničnostjo, ali je bilo vključenih dovolj perspektiv oziroma ali študija razgrinja izkušnje vpletenih v raziskovalno okolje.

Zanesljivost

Zanesljivost znanstvene metode oziroma merjenje nekega pojava pomeni, v kolikšni meri nam bo merski instrument dal enake ugotovitve z različnimi raziskovalci in v različnem času merjenja (Flere 2000, 72). V praksi to pomeni zanesljivost, preverjanje, raziskovanje s strani neodvisnih raziskovalcev, raziskovanje z različnimi tehnikami, kjer prihaja do istih rezultatov. Uporaba različnih tehnik in metod za raziskavo istega problema ter primerjanje izsledkov, dobljenih po različnih poteh, se imenuje triangulacija, ki po Sagadinu (2001, 21) pomeni primerjanje odgovorov s podatki o isti stvari iz drugih virov. Esterby-Smith in ostali (2005, 181) govori

triangulaciji metodologij, ki vključuje tako kvantitativne kot kvalitativne metode zbiranja podatkov. Zanesljivost raziskovalne metode v nalogi sem tako dosegla s pomočjo analize dokumentov, rezultatov intervjujev in anketnih vprašalnikov, s primerjavo s teoretičnimi izhodišči ter z lastnimi izkušnjami.

Posploševanje

Posploševanje pomeni, do kolikšne mere študija primera potrjuje ali spodbija obstoječe ugotovitve z istega področja, kakšna je verjetnost, da se bo struktura v vzorcu ponovila v obči populaciji oziroma ali imajo dobljeni koncepti in konstrukti pomen tudi v drugih okoljih (Esterby-Smith in ostali 2005, 75). Ker sem študijo primera izvajala samo na eni šoli v nalogi nisem delala posplošitev.

2.1.1 Vzorec in vzorčenje

Ker ne moremo raziskovati celotne populacije znotraj katere želimo priti do ugotovitev in sklepov, nam je na voljo vzorčenje - metoda, ki skrajšuje postopek zbiranja podatkov (Flere 2000, 77). Vzorčenje je postopek izločevanja skupine ljudi iz populacije, ki bodo vključeni v raziskavo (Trnavčevič 2001, 9). Tako sem iz populacije učiteljev za vzorec določila učitelje izbrane šole, in sicer:

- v anketnem vprašalniku tiste učitelje, ki so v šolskem letu 2004/2005 bili prisotni na prvi konferenci učiteljskega zbora,
- v intervju vse učitelje, ki so bili vodje aktivov vsaj dve leti in svetovalno delavko.

K sodelovanju sem učitelje povabila na konferenci učiteljskega zbora, na kateri sem jih seznanila s cilji raziskovalne naloge, načini zbiranja podatkov in vzorcem. Anketo sem izvedla na isti konferenci, k intervjuju pa sem jih vabila še naknadno in sicer tako, da sem se s posamezniki sprti dogovarjala za termin.

2.1.2 Metode raziskovanja in omejitve

V raziskavi sem uporabila kvalitativne in kvantitativne metode, saj Sagadin (2001, 14) meni, da ima kvalitativno in kvantitativno raziskovanje pomembno vlogo v pedagoškem raziskovanju in da se celo dopolnjujeta. O prednostih ene ali druge raziskave pišejo mnogi avtorji. Sagadin (2001, 13) in Mužič (1994, 172) trdita, da bipolarnost znanstveno raziskovalnih pristopov do določene mere blažijo težnje po iskanju kompromisov med obema metodama. Trnavčevičeva (2001b, 6) poudarja dilemo glede združljivosti obeh metod ker »se med seboj razlikujeta glede na temeljna izhodišča in vrednote in da sta zato nezdržljivi«. Na drugi strani pa ta avtorica opozarja (2001a, 32-33) na potrebo po »sobivanju« obeh metod, kar je prispevek k obogatitvi znanstvenega raziskovanja.

S kvalitativno raziskavo sem želela dobiti poglobljen vpogled v delovanje strokovnih aktivov in možnost njihovega vpliva na pristop h kakovosti šole. Uporabila sem jo zato, ker se »osredotoča na probleme manjšega obsega, oziroma na manjše izseke področja vzgoje in izobraževanja, vezane predvsem na manjše skupine oseb in na posameznike« (Sagadin, 2001, 12) in ker sem z njo dobila (Esterby-Smith 2005, 111) »vpogled v ljudi in okoliščine«, torej v delovanje strokovnih aktivov na šoli. Pri raziskavi sem tudi upoštevala stališče, da so za kvalitativno raziskavo izhodišče stvarni, praktični, vsakdanji problemi ljudi in ne toliko teoretični problemi posamezne vede Mesca (1998). S kvantitativno metodo, ki ima poudarek na numeričnih znakih podatkov (Mužić 1994, 41), sem kvalitativno raziskavo dopolnila z dobljenimi rezultati anketnega vprašalnika in s tem zagotovila večjo veljavnost pridobljenih rezultatov.

Veljavnost v kvalitativnem raziskovanju sem zagotovila s pomočjo triangulacije (Esterby-Smith in ostali 2005, 181) in sicer s pomočjo analize dokumentov, rezultatov intervjujev in anketnih vprašalnikov, s primerjavo s teoretičnimi izhodišči ter z lastnimi izkušnjami. Uporabila sem zapisnike, programe in poročila aktivov, s strokovnimi delavci šole sem naredila intervjuje ter jih anketirala. Tako dobljeni podatki so mi omogočili kvalitativno in kvantitativno analizo.

Omejitve

Raziskovalec je primaren instrument tako za zbiranje kot analiziranje podatkov, kar mu omogoča prilagajanje kontekstu in okoliščinam raziskave (Merriam 1998, 5). Kot raziskovalki so mi v raziskavi pomagale tudi moje dolgoletne izkušnje in dobro poznavanje kolektiva, vendar sem se kot ravnateljica izbrane šole zavedala omejitve, da sem učiteljem v nadrejenem položaju. Ker sem v delu raziskave imela hkrati vlogo raziskovalke in vlogo ravnateljice izbrane šole, sem območje osebne sodbe poskušala odstraniti in tako zadostiti načelu objektivnosti raziskave (Tratnik 2002, 40). To sem poskušala doseči s triangulacijo (Esterby-Smith in ostali 2005, 181) in tako, kot pravi Sagadin (1993, 155), da s svojo subjektivno presojo nisem spreminjala informacij, ki sem jih pridobila z odgovori v anketi, oziroma da med intervjujem s svojimi subjektivnimi vplivi nisem povzročala, da bi učitelj odgovarjal neustrezno oziroma neveljavno.

Zavedala se tudi omejitve, da imam kot raziskovalka že prej oblikovane določene predstave o svoji šoli, da morda vidim samo to kar želim videti in verjetno tudi v lepši luči kot je v resnici. Prav tako sem se zavedala, da sem kot ravnateljica tistim, s katerimi sem izvedla raziskavo, v nadrejenem položaju. Zato sem jo zasnovala tako, da je učitelji niso doživljali kot obliko nadzora. Delno sem to dosegla z anonimnimi anketnimi vprašalniki in pri intervju z zagotavljanjem prijetnega in sproščenega vzdušja.

Ker je cilj vsake raziskave, da je čimbolj zanesljiva (Flere 2000), sem se pri raziskovanju posebej zavedala, da se lahko zaradi moje vloge na šoli pojavi subjektivni pristop. Zato sem se odločila za triangulacijo. V nalogi vidim tako predvsem naslednje omejitve:

- v isti osebi ravnateljica in raziskovalka izbrane šole,
- za študijo primera sem izbrala samo eno šolo,
- pripravljenost učiteljev na odgovarjanje na anketna vprašanja, zlasti na vprašanja odprtega tipa,
- pripravljenost sodelovanja v intervjuju, ker sem ga izvajala po pouku in z vsakim od pol do ene ure,
- koliko so učitelji povedali to kar mislijo,
- v intervju sem v vzorec zajela samo s tiste, ki so bili vodje aktivov vsaj dve leti, ker sem smatrala, da po enem letu še premalo poznajo delo v aktivu,
- koliko so vodje aktivov poznali zakonodajo, ki določa vlogo aktiva,
- kakšen pristop in odgovornost so vodje imeli do dela v aktivu,
- proučevala sem dokumentacijo le za čas, ko sem ravnateljica te šole,
- obstoječa dokumentacija je bila za posamezne aktivne nepopolna in površna.

To, da sem ravnateljica – raziskovalka pa je lahko tudi prednost, saj sem imela dostop do vseh podatkov na šoli. Pomagale so mi tudi dolgoletne vodstvene in pedagoške izkušnje in sodelovanje z drugimi ravnatelji.

2.1.3 Tehnike raziskovanja

Podatke raziskave sem pridobila:

- z analizo dokumentov na izbrani osnovni šoli;
- s polstrukturiranim anketnim vprašalnikom za strokovne delavce te šole in
- s polstrukturiranim intervjujem s strokovnimi delavci te šole.

Analiza dokumentov

Analiza dokumentov vsebuje že opravljene študije in raziskave, administrativne dokumente, zapisnike, načrte obvestila in pisna poročila ter pisma in različna službena sporočila (Yin, 1994). Tako sem v nalogi na izbrani šoli analizirala zapisnike, načrte in programe strokovnih aktivov, letne delovne načrte šole, zapisnike konferenc učiteljskega zbora in sicer za šolska leta od 1998/1999 do 2004/2005, ko sem bila ravnateljica na te šole.

Anketa

Z anketo, ki jo Sagadin (1993, 121) opredeljuje kot postopek zbiranja podatkov o objektivnih dejstvih in dogajanjih na področju šolstva ter podatkov o željah, mnenjih, stališčih in interesih anketiranih oseb, sem želela pridobiti vpogled v to, kako na delovanje aktivov gledajo vsi zaposleni strokovni delavci. V anketnem vprašalniku, ki je bil anonimen, sem uporabila vprašanja zaprtega in odprtega tipa (Sagadin 1993, 125) in ga obdelala kvalitativno in kvantitativno. Bryman (2001, 142) uči, da mora imeti raziskovalec pri oblikovanju vprašanj vedno v mislih, kaj želi z raziskavo doseči, in poudarja (2001, 142), da je pomembno, kako oblikujemo in izberemo tipe vprašanj. Tako kot Sagadin tudi on ponuja odprta in zaprta vprašanja in opozarja na prednosti in slabosti obeh tipov. V odprtih vprašanjih vidi prednosti, da vprašani lahko odgovori točno to, kar misli, da ne predvidevajo določenega tipa odgovorov in da so uporabna za razširjanje obzorja in dodajanja novih možnosti ter razsežnosti. Slabosti pa vidi v tem, da za takšne odgovore porabimo več časa in da od vprašanega zahtevajo več napora, ker mora odgovor oblikovati sam. Pri zaprtem tipu je odgovore lahko obdelati, ker vprašani najprimernejše samo obkroži, tako da jih je lažje primerjati in so izključene možnosti variacije odgovorov. Slabost takih odgovorov pa je, da niso spontani, saj so omejeni z vnaprej pripravljenimi odgovori in je težko izključiti dejstvo, da vprašanemu nobeden od danih odgovorov ne ustreza; tako ga nekako prisilimo, da vseeno enega izbere (Bryman, 2001, 142). Anketni vprašalnik sem v raziskavi uporabila zato, ker sem lahko hitro prišla do podatkov, učiteljem pa sem z anonimnostjo, glede na to, da sem njihova ravnateljica, omogočila, da so odkrito odgovarjali na vprašanja.

Intervju

Ker sem želela poglobljen vpogled v delo aktiva, sem se odločila tudi za individualni intervju z vodji aktivov, saj raziskovalcu omogoča, da »odkrije nove ključne točke, odpre nove razsežnosti nekega problema in si zagotovi jasna, natančna, vseobsežna spoznanja, zasnovana na osebni izkušnji« (Esterby-Smith 2005, 113). Poznamo strukturiran in nestrukturiran intervju. Sagadin (1995, 311) pravi, da je strukturiranost intervjuja v funkciji njegove standardizacije. Nestrukturirani intervju, je v primerjavi s strukturiranim odprta, bistveno manj formalna in bistveno bolj fleksibilna pogovorna in poizvedbena situacija. V raziskavi sem uporabila polstrukturiran intervju (Sagadin 1995, 314), pri katerem je vnaprej pripravljenih (zapisanih) nekaj ključnih vprašanj odprtega tipa, ki jih spraševalec - raziskovalec postavi vsakemu intervjuvancu; s sondiranjem in z drugimi vprašanji odprtega tipa pa spraševalec spodbuja in razvija pristen pogovor.

Intervju in analizo sem izvedla podobno kot predlaga Kvale (1996, 189-190) in sicer: *v prvem koraku* so učitelji opisali izkušnje, občutke in dejavnosti v strokovnem aktivu; *v drugem koraku* so sami odkrivali nova razmerja in nove povezave v delovanju strokovnega aktiva; *v tretjem koraku* sem združila in interpretirala pomen tega, kar so učitelji opisovali in »pošilja pomen nazaj«, *v četrtem koraku* sem prepisan intervju interpretirala (strukturirala, osvetlila osebno razumevanje in določila nov pogled na vlogo aktiva. *Peti korak* - ponovitve intervjuja z možnostjo komentiranja interpretacije sem opravila samo z nekaterimi za posamezne dele interpretacije, *šesti korak* - možnost razširjanja in nadaljevanja opisa in interpretacije pa nisem izvedla. Pri kvalitativni analizi podatkov sem upoštevala štiri temeljne sestavine, ki jih navaja Sagadin (2001, 18): kompletiranje in redigiranje podatkovnega gradiva; kategoriziranje in klasificiranje gradiva; empirične ugotovitve; izdelava končne študije.

2.2 Pristop k raziskovanju

2.2.1 Študija primera

V raziskavi sem se odločila za študijo primera, ki po Sagadinu (2001, 13) »teži k celostnemu in poglobljenemu zajetju pojavov, v čimbolj naravnih razmerah ter v kontekstu časa, kraja in sploh v kontekstu konkretnih okoliščin v vsakokratni raziskovani situaciji«. Merriam (1998, 19) navaja, da študija primera omogoča poglobljeno razumevanje situacije in namena raziskave za tiste, ki so vanjo vključeni. Študija primera je tako opis določene šole, določene dejavnosti ali prakse, ki se kaže v nekem obdobju in s katero podrobno in sistematično analiziramo in predstavimo posamezen primer. Mesec (1998, 45) pa opredeljuje študijo primera kot celovit opis posameznega primera in njegovo analizo, to je opis značilnosti primera ter dogajanja in opis odkrivanja teh značilnosti, to je procesa raziskovanja samega. Različne strategije z različnimi tehnikami merjenja, vprašalniki in pogovori uporabimo zato, da bi dobili čim več različnih pogledov na isti predmet in tako prišli do »resnice« (Hardie 1995, 29). Takšen primer je v moji nalogi temeljit opis in analiza delovanja strokovnega aktiva in vloge ravnatelja.

3 KAKOVOST V ŠOLAH

3.1 Opredelitev pojma kakovost

Obstaja veliko opredelitev pojma kakovost. Naj omenim le nekatere. V dokumentih ISO 8402 opredeljujejo kakovost kot doseganje vseh lastnosti izdelka ali storitve, ki jih kupec pričakuje (Potočnik 1996, 15). Sallis pravi, da je kakovost tisto, »kar dela razliko med stvarmi, ki so odlične ali pa vodene z levo roko« in da v izobraževanju pomeni kakovost »razliko med uspehom in neuspehom« (Sallis v Trnavčevič 2000, 11). Juranu kakovost pomeni ustreznost namenu, Crosbyju pa prilagajanje zahtevam (Dolinšek 2005, 10).

»Kakovost je eden od osrednjih pojmov sodobnega življenja. Dobiva univerzalni pomen in naravo, saj ni več področja, na katerem premislek o kakovosti ne bi bil pomemben. Motivacija za kakovost je v moderni družbi samo v končni konsekvenci vezana na njeno temeljno usmerjenost k nenehnemu napredku, višji storilnosti, k iskanju novih rešitev, novih produktov, hitrejših korakov v tekmovalnem duhu modernih družb« (Medveš 2000, 10).

Najprej so se s kakovostjo ukvarjali v menedžmentu pridobitnih dejavnosti, v kar jih je silila konkurenca na trgu, pozneje pa tudi na drugih področjih, tako tudi v vzgoji in izobraževanju. Bečaj (2006, 11) pravi, da so bile na začetku prejšnjega stoletja v ospredju lastnosti izdelka in da je bila kakovost ustanove odvisna predvsem od teh. V drugi polovici prejšnjega stoletja, še posebej pa v zadnjih letih, je bila pozornost usmerjena tudi v kakovost procesov. Eden od razlogov, da je prišlo do tega premika, je po njegovem prilagajanje hitrim spremembam v okolju, saj ni več mogoče zanesljivo napovedati, kakšen bo videti svet, ko bodo prvič zaposleni otroci, ki danes vstopajo v osnovno šolo. Avtor zato poudarja, da je »pametno vlagati predvsem v njihovo kritičnost, samostojnost, izvirnost, iznajdljivost in ohranjanje motivacije za učenje« in da »če hočemo imeti takšne učence, moramo imeti tudi takšne šole: če učitelji niso kritični, samostojni, izvirni, avtonomni pri svojem delu, tudi njihovi učenci ne bodo«. Prevladujoča tradicionalna kultura takim ciljem ni naklonjena, zato so potrebne spremembe, ki jih Bečaj (2006,12) vidi prav v usmerjenosti v kakovost procesov, v katerih je pomembna tudi kakovost različnih podsistemov. Po Sallisu (1993, 82) so v kakovostni šoli v proces izboljšav vključeni vsi strokovni delavci. Ravnatelj ima pri zagotavljanju kakovosti vodilno vlogo. Sistematično skrbi za razvoj kadrov in jih spodbuja h kreativnosti. Od tega, ali učitelji čutijo kakovost kot vrednoto, je odvisno, ali se bodo zanjo v resnici zavzemali ali pa bodo svoje delo le prilagodili od zunaj postavljenim merilom.

3.2 Pristopi h kakovosti

Na kakovost gledamo na različne načine. Pristopi h kakovosti so postopki, s katerimi lahko kontroliramo kakovost ali jo zagotavljamo ali celovito obvladujemo ali nenehno izboljšujemo. Sallis (1993, 26) navaja tri osnovne pristope oziroma modele: kontrola kakovosti (Quality Control), zagotavljanje kakovosti (Quality Assurance) in celovito obvladovanje kakovosti (Total Quality Management).

Kontrola kakovosti temelji na odkrivanju in preprečevanju napak; zagotavljanje kakovosti deluje pred procesom dela in med njim z natančno predpisanimi postopki, kar prepreči napake; končni cilj celovitega obvladovanja kakovosti (TQM) pa je zadovoljstvo stranke. Trnavčevič (2000, 17) pravi, da razumevanje kakovosti kot nenehnega procesa izboljševanja in preverjanja stanja v smislu odzivnosti na spremenjene okoliščine spominja na proces uvajanja sprememb oziroma nenehnega spreminjanja. Znotraj tovrstnega razumevanja avtorica navaja poleg TQM še proces nenehnega izboljševanja (School Improvement), ki temelji na kulturi, spreminjanju, spremljanju kakovosti in nenehnemu izboljševanju.

3.3 Pristopi h kakovosti v šolstvu

Vsaka šola si že po naravi procesa z neprestanim razvojem in izboljšavami prizadeva za večjo uspešnost, učinkovitost in kakovost dela. Nenehno si prizadeva, da bi bili zadovoljni učenci, starši in učitelji. To od šole vedno bolj zahteva tudi okolje, v katerem deluje, ki posredno izvaja na šolo pritiske in pričakuje prilagoditev izzivom okolja. V današnjem času, ko zaradi demografskih gibanj v delu Evrope, med katerimi je tudi Slovenija, število rojstev upada, se zmanjšuje delež mladih med prebivalstvom in v šole se vpisuje vedno manj učencev. Šole se počasi praznijo in za njihovo preživetje v prihodnosti bo zelo pomembno, kako kakovostne so; to je pomembno zlasti, če je v enem kraju več enakih šol. Svojo kakovost šole stalno dokazujejo staršem, ustanoviteljem in okolju. Pri izbiri pristopov za izboljšanje dela so avtonomne. Roncelli Vaupot (2000a, 9) pravi, da »šola lahko izbere pristop, ki je že razvit model in ga ustrezno prilagodi svojim potrebam zahtevam in ciljem, lahko pa razvije tudi svoj pristop. Pristopi k uspešnosti in učinkovitosti šol so osredotočeni na šolo kot celoto in na njene učinke na učence.«

Definicija kakovosti se spreminja glede na spremembe v družbi. Pogosto je odvisna od tega, kdo jo definira in kakšna so njegova pričakovanja. Starši, na primer, ocenjujejo kakovost dela učiteljev in procesov v povezavi s svojimi otroki in ne po strokovnih merilih, postavljenih od zunaj (Trnavčevič 2000, 11).

Sallis pravi: »Sporočilo o kakovosti mora seči do ljudskega uma in srca. V izobraževanju bo do tega prišlo samo, če bodo zaposleni prepričani, da je to smiselno za njih same in da imajo njihovi učenci od tega korist« (Sallis 1993, 13).

Slovenski inštitut za kakovost je leta 2005 začel oblikovati svoj model zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju, ki ga je poimenoval »Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja« (Dodič, 2006, 7). Model poleg samoevalvacije zavodov na podlagi izdelanih kriterijev vpeljuje tudi sistem zunanjega presojanja delovanja sistema vodenja kakovosti v obliki rednih in obnovitvenih presoj.

Ne glede na razlike v posameznih pristopih so vsi modeli usmerjeni na pouk in poučevanje in s tem na učence, kulturo in ustvarjalno klimo šole, vodenje šole in vpeljevanje sprememb (Roncelli 2000b, 51). Uspešnost pristopa h kakovosti v šoli ni odvisna le od vrste pristopa, ki ga šola izbere, temveč tudi od spreminjanja okolja in njegovih pričakovanj. Na uspešnost pristopa ima velik vpliv zlasti ravnatelj z izborom ustreznega vodenja, ki mora biti osredotočeno predvsem na pouk in poučevanje, s tem pa seveda na delo strokovnih delavcev šole.

Po pregledu različne literature lahko po Zupanc Gromovi (2000, 26-29) povzamem, da so pogoji za kakovostno šolo:

- nenehno izboljševanje dela vseh zaposlenih ;
- povezovanje z uporabniki na osnovi obojestranskega zaupanja, spoštovanja, upoštevanja in partnerstva;
- permanentno izobraževanje in izpopolnjevanje zaposlenih;
- evalvacija kakovosti lastnega dela in doseganje ciljev;
- nenehno izboljševanje vzgojno-izobraževalnega procesa (učenec v središču učnega procesa);
- ravnateljevo spodbujanje sodelavcev k timskeemu delu, sodelovanju ter medsebojni pomoči;
- ustvarjanje vzdušja, ki odpravlja strah pred aktivnostmi za doseganje kakovosti;
- timsko delo;
- zadovoljni učitelji, ki so na svoje delo ponosni;
- ravnatelj mora izbirati sodelavce in obdržati kadre, ki izboljšujejo sadove svojega dela in skrbijo za lasten strokovni razvoj.

3.3.1 Kontrola kakovosti

Kontrolo kakovosti je vpeljala industrijska proizvodnja. V osnovi je usmerjena v končni izdelek in ne v proces. Temelji na odkrivanju in preprečevanju napak. Pri tem se vzroki za nekvalitetni izdelek ugotavljajo za nazaj (Trnavčevič 2000, 13). V izobraževanju se kontrola kakovosti pogosto razume kot kontrola nekaterih bistvenih kazalnikov, ki se nanašajo na rezultate, procese in odnose: cilji šole, vpis, poučevanje, zadovoljstvo uporabnikov, avtentičnost, odsotnost problemov in konfliktov ter razumno organiziranje (Cenčič 2000, 32). Trnavčevič pravi, da je v šolstvu težko opredeliti, kaj je pojem izdelka oziroma proizvoda in s tem kaj je merilo kakovosti. Sprašuje se, če je to znanje učencev, izraženo z oceno ali obnašanje učencev, izraženo s številom izrečenih pohval in vzgojnih ukrepov ali število razširjenih programov, interesnih dejavnosti in drugo? Dalje trdi, da »v izobraževanju prepoznavamo delček takega razumevanja kakovosti v delovanju šolske inšpekcije in drugih nadzornih služb. Na ravni šole pa kontrolne funkcije lahko opravlja tudi ravnatelj ali kdo, ki ga je ravnatelj pooblastil« (Trnavčevič 2000, 13).

Širec (2000, 13) poudarja, da je »skrb za dvig kakovosti predvsem prepuščena šolam in kolektivom, vendar kljub temu ni mogoče popolnoma odmisлити zunanjih dejavnikov, (šolska inšpekcija, svetovalni zavodi), ki s svojo premišljeno dejavnostjo lahko pomembno (ali pa ne) vplivajo na kakovost šol, ne da bi omejevali njihovo avtonomijo.«

Kontrolo kakovosti izobraževalnega procesa izvaja tudi šolska inšpekcija, ki po mnenju Širca zanesljivo neposredno vpliva predvsem na zakonitost delovanja s tem, ko kontrolira in kaznuje odstopanja in nepravilnosti. Spoštovanje predpisov je tako po njegovem mnenju eden od osnovnih pogojev za kakovostno izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa (Širec 2000, 14). V Sloveniji šolska inšpekcija izvaja redne in izredne nazore. Šole jih večinoma občutijo kot pritisk, vendar ugotavljam, da s pomočjo rednih inšpekcijskih nadzorov šola bolj natančno in dosledno izpolnjuje nekatere formalne birokratske dolžnosti, ki so učiteljem in tudi ravnateljem praviloma v veliko breme. Kako pomembne so tudi te dolžnosti pa vidimo šele takrat, ko pride do problemov, ki jih ne moremo kvalitetno reševati, če nismo upoštevali vseh predpisov.

3.3.2 Zagotavljanje kakovosti

Pristop k zagotavljanju kakovosti se razlikuje od kontrole kakovosti, saj deluje pred procesom in med njim (Sallis 1993, 26). Ta pristop je kombinacija zunanega in notranjega spremljanja, presojanja, vrednotenja ter ocenjevanja kakovosti. Zunanji element predstavljajo zunanji ocenjevalci, ki aplicirajo, ocenijo ali ugotovijo stanje kakovosti, nato pa se kot notranji element začnejo izboljšave. Ta je povezan s kazalniki in s standardi. Kazalniki določijo, poudarijo in opredelijo majhne segmente, na katerih oziroma skozi katere kakovost preverjamo, ocenjujemo, spremljamo (Trnavčević 2000, 14). Standardi pa so pravzaprav mera. V šolstvu pod standardi razumemo na primer organizacijo pouka, zgradbo in trajanje učne ure, število in dolžino odmorov, načine preverjanja in ocenjevanja znanja. Trnavčević pravi, da je postavljanje standardov v šolstvu problematično takrat, ko postanejo ti absolutni in se ne upoštevajo posebnosti šol. Še večja past pa se skriva v objavljanju rezultatov zgolj nekaterih kazalnikov (Trnavčević 2000, 15).

Trnavčević omenja kot predstavnika tega modela slovenski nacionalni model »Samoevalvacija«, ki naj bi posamezni šoli omogočal, da ugotovi stanje in se loti izboljšave kakovosti (Trnavčević 2001c, 31). Model je usmerjen v proces, »ki je razdrobljen na posamezne enote, delce, ki jih spremljamo, kakovost pa zagotavljamo na koncu procesa, pa naj bo to znanje, vedenje ali pa vzgojni vrednostni del vzgojno-izobraževalnega procesa« (Trnavčević 2001c, 32). S problemom kakovosti v izobraževanju se ukvarja nekaj projektov med njimi tudi projekt Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti vzgoje in izobraževanja, znan pod imenom »Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj« (Zorman 2001, 2). Model je razdeljen v šest področij: doseganje ciljev kurikuluma, pouk, učenec, učitelj, šola in starši ter vodenje. Vsaka šola se sama odloči, koliko in katera področja bo izbrala. Drugi tak projekt je »Ogledalo«, kjer do analize stanja pridejo s pomočjo samoevalvacije in evalvacije (Milekšič 1999, 23).

3.3.3 TQM - celovito obvladovanje kakovosti

Tretji model kakovosti je celovito obvladovanje kakovosti, ki kakovost opredeljuje glede na uporabnike, saj preverja ustreznost zagotavljanja njihovih zahtev, potreb, želja in pričakovanj. Poudarek je na človeku ter organizacijski kulturi, ki temelji na znanju in usposobljenosti zaposlenih ter njihovi motiviranosti in sposobnosti sodelovanja. Po Banku (1991,40) je temeljni koncept TQM sinergija timskega dela, kjer je celota več kot samo skupek njenih posameznih delov. TQM promovira sodelovanje, konsenze, »kreativne konflikte« in timsko zmagovanje.

Vsega tega pa ni mogoče zagotavljati samo s kontrolo in z zagotavljanjem kakovosti, saj kot trdi Trnavčević, ta model »temelji na 'ustreznemu namenu' bolj kot na 'prilagajanju specifikacij', saj v celokupno oceno kakovosti zajema oboje, obliko in zadovoljstvo uporabnika« (Trnavčević 2001c, 30). Za razvoj šole so pri tem pristopu pomembne štiri ključne komponente (West-Burnham 1997, 33): vizija, ljudje, preventivni ukrepi in procesi. Vizijo oblikuje vodstvo šole v dokumentih šole. Poudarek je na razvoju zaposlenih, timskem delu, medsebojnem sodelovanju in medčloveških odnosih. Šola naredi vse, da zmanjša ali celo popolnoma izloči možnost napak. Proces pa mora zadovoljiti potrebe uporabnikov.

Šola je kakovostna takrat, ko je razlika med vizijo, cilji in tem, kar udeleženci dejansko dobijo od ponujenih storitev, minimalna. Tesnejša ko je povezanost, večja je kakovost. Večja ko je razlika, bolj je šola namenjena sama sebi (Davies, Ellison 1997, 129-130). Davies in Ellison (1997) poudarjata še pomembnost profesionalnega vodenja, odprte komunikacije, privlačnega (za učenje in poučevanje) primerne okolja, jasne povratne informacije, poudarka tako na učenčevih pravicah in dolžnostih ter na opazovanju napredka.

Model TQM (West-Burnham 1997, 37) je osredotočen na vse udeležence (vsi zaposleni na šoli, učenci, starši in okolje). Vsi izvajalci morajo biti usposobljeni za doseganje zastavljenih ciljev in preventivno delovanje, ki lahko prepreči morebitne slabosti oziroma napake. Oakland (1995, 31) glavne značilnosti TQM označuje kot:

- načrtovanje, organiziranje in razumevanje zaposlenih na vseh ravneh;
- preprečevanje nastajanja problemov;
- spreminjanje mišljenja zaposlenih;
- delegiranje vodenja, začenja se na vrhu, pomembno vlogo imajo tudi ostali vodje;
- predanost kakovosti;
- odgovornost za svoje delo;
- razvijanje strategije uresničevanja TQM od vizije do cilja.

Pri uvajanju TQM kot novejšem pristopu zagotavljanja kakovosti naletimo na nekatere probleme. Roncelli-Vaupotova (2000b, 59) pravi: »TQM med vsemi pristopi k izboljšanju kakovosti zagotovo najbolj celovito omogoča obvladovanje kakovosti šole, vendar ga je tudi najtežje uresničiti.« Za nenehno izboljševanje kakovosti dela vsakega zaposlenega in šole kot celote, za sprejemanje vseh odločitev s konsenzom ter neprestano ugotavljanje stanja in napredka je potreben dober menedžment, odlično vodenje in visoka motivacija vsakega posameznika za stalen napredek in razvoj. Bank (1991, 52) opozarja, da je treba zagotoviti, da bo vsak opravljal tiste aktivnosti, ki so pomembne za uspeh šole, z izpolnjevanjem poslanstva skupine.

3.3.4 Pristop nenehnih izboljšav v šolah (School Improvement)

V šolah se vedno bolj uveljavlja pristop »nenehnih izboljšav«. Van Velzen opredeljuje proces nenehne izboljšave kot »sistematično prizadevanje za spremembo pogojev za učenje in drugih notranjih pogojev na eni ali na več šolah, glavni namen pa je uspešnejše doseganje ciljev« (Van Velzen v Erčuljeva 2000c, 16). Pristop temelji na diagnozi stanja neke šole in skuša predvsem uskladiti notranje dejavnike procesov v njej. Posamezni učitelji skupaj odkrijejo probleme v šolskem procesu in jih nato skupno rešujejo. Tako se krepi kultura sodelovanja, prav tako pa tudi odprtost kolektiva do novih idej in sposobnost šole za uvajanje sprememb. Osnova za tak pristop so naslednje podmene (povzeto po Erčulj 2000c, 17):

- središče sprememb je šola, zato se morajo upoštevati situacije v njih;
- k spremembam moramo pristopiti sistematično;
- spremembe narekujejo notranji pogoji šole, kot so poučevanje, učenje, vloga zaposlenih, razporejanje virov, načrtovanje strokovnega in osebnega razvoja zaposlenih;
- izobraževalni cilji odsevajo vizijo in poslanstvo šole;
- upoštevati moramo več ravni – šola je sicer središče sprememb, a ne deluje sama zase;
- strategije izvedbe so med seboj povezane – uvajanje sprememb najbolj uspe, kadar se uspešno srečata pristopa »od zgoraj navzdol« in »od spodaj navzgor«.

Ta pristop zahteva jasne razvojne usmeritve ter natančne odločitve o tem, kaj je potrebno ohraniti in kaj spremeniti, drugače je vsak napor izničen. Z razvojnim načrtom šole določimo cilje, ki jih prilagajamo zunanjim spremembam. Glavni nosilec sprememb je učitelj. Izvajati jih mora kritična masa zaposlenih, poznati pa jih morajo vsi. Za vsako spremembo moramo imeti dovolj časa in predvsem dobrega koordinatorja. Pomembno je tudi sistematično zbiranje in analiziranje podatkov, kar omogoča kompetentno odločanje na strokovnih pogovorih o učenju in poučevanju. Za strokovne delavce pomeni tak pristop tudi eno od oblik stalnega strokovnega izpopolnjevanja.

Na osnovi teoretičnih izhodišč procesa nenehnih izboljšav in sodelovanja učiteljev kot pomembne oblike strokovnega in osebnostnega razvoja učiteljev je nastal projekt Mreža učečih se šol, ki ga že več let izvaja Šola za ravnatelje. Cilj tega projekta je, da »morajo šole same sistematično vpeljati izboljšave, saj je nemogoče in tudi nesmiselno pričakovati eno resnico o tem, kaj je pomembno za razvoj posamezne šole« (Erčulj, Trunk, Marinšek 2000, 27). V tem projektu učitelji med seboj sodelujejo, izmenjavajo izkušnje in se drug od drugega učijo. Na ta način projekt spodbuja strokovno in profesionalno rast učiteljev.

Nadalje avtorji poudarjajo, da

»učiteljev razvoj za delo (seminarji, delavnice, zunanji strokovnjaki) ne zajema vseh vidikov usposabljanja in razvoja, enako pomemben je namreč učiteljev razvoj na delu (strokovne razprave s sodelavci, medsebojne kolegialne hospitacije, vodenje aktiva, študijske skupine, reševanje skupnih problemov). [...] Poglavitna prednost sodelovanja je ta, da učitelj igra hkrati dve vlogi – poučuje in se uči, sprejema izkušnje kolegov in hkrati posreduje svoje.«

Temeljni cilji vzpostavljanja mrež so spodbujati (Erčulj, Trunk, Marinšek 2000, 29):

- nenehne izboljšave in vzpostaviti jasno povezavo med strokovnim in osebnostnim razvojem posameznika -učitelja ter razvojem in uspešnostjo šole, v kateri dela;
- sodelovalno kulturo v šoli in med šolami, da bi lažje in uspešneje razvili in v praksi uvedli različne pobude;
- medsebojno/sodelovalno učenje – sistematično izmenjavo izkušenj in dobre prakse med šolami oziroma učitelji ter usposobiti šole, da lahko same najdejo rešitve za svoje probleme;
- šole k premisleku o lastnem delu in k dejavnemu odzivanju na priložnosti in probleme.

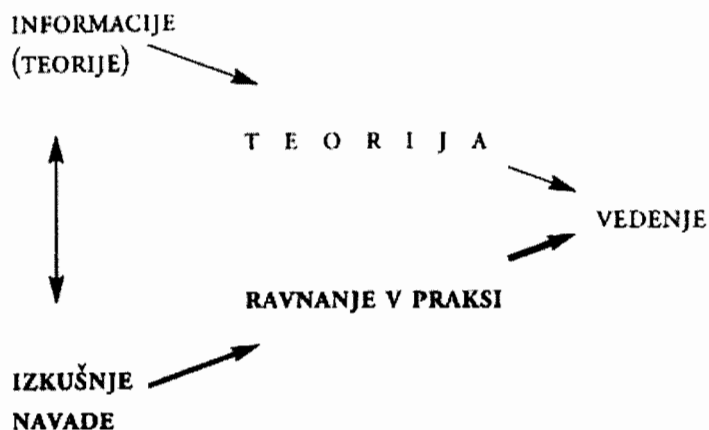
Erčuljeva (2000 b, 28) je v raziskavi o prednostih sodelovanja s kolegi v projektu Mreže učečih se šol v šolskem letu 1999/2000 ugotovila, da so učitelji največ pridobili na področju izmenjave izkušenj, boljši komunikaciji v kolektivu, povezovanju predmetne in razredne stopnje, osebnostni in strokovni rasti, na konkretnem reševanju problemov in navajanju na timsko delo.

Menim, da danes ni več dilema ali šola mora skrbeti za dvig svoje kakovosti ali ne. Vprašanje je samo, kakšen pristop bo izbrala. Pomagamo si lahko z že uveljavljenimi koncepti in modeli, ki jih moramo prilagoditi svoji šoli in jih tudi kasneje razvijati. Pri tem vidim strokovne aktivne kot pomembne dejavnike, ki lahko prispevajo k strokovnemu razvoju posameznika in šole, k razvoju medsebojnega sodelovanja učiteljev in s tem k razvoju sodelovalne kulture. Vse to pa so tudi elementi pristopa »nenehnih izboljšav«, ki se mi trenutno zdi za šolo tudi eden od najprimernejših pristopov kakovosti. Trunk Širca (2001, 26-27) pravi, da pomeni izbrati ustrezno pot razumeti kakovost kot kulturni dejavnik. V nadaljevanju bom zato predstavila značilnosti sodelovalne kulture, katere osnova so dobro delo v skupinah kar so v bistvu tudi strokovni aktivni.

4 VLOGA STROKOVNIH AKTIVOV PRI IZBOLJŠANJU KAKOVOSTI ŠOLE

Središče ustvarjalnega procesa v šoli je učitelj. Kurikulum in učne tehnologije zahtevajo, da se povezuje s kolegi. Vendar je opaziti, da nekateri učitelji sami ne iščejo povezav, zato je vloga strokovnih aktivov toliko pomembnejša. Fullan in Hargreaves (2000, 10) poudarjata, da je to, kako se učenci učijo, neposredno povezano s tem, kako se učitelji učijo postajati boljši. Pravita, da lahko postanejo učitelji boljši samo tako, da ne delajo v osami, ampak da morajo strokovno sodelovati z drugimi strokovnimi delavci na šoli. Učitelji ne dobijo dovolj priložnosti niti dovolj spodbud za to, da bi delali skupaj, se učili drug od drugega in razvijali svojo strokovno skupnost (Fullan, Hargreaves 2000, 18). Wideen (1989, 5) postavlja učitelja v središče prizadevanj za izboljšanje šol in zagovarja dejstvo, da je glavno izhodišče njihovo delo in njihova vizija o izboljšanju njihovega dela. Upoštevati moramo učiteljevo osebnost, motiviranost, strokovno samozavest in pripravljenost pomagati mlajšim kolegom. Ali kot trdi Wideen (1989, 6), da je treba upoštevati učiteljevo poslanstvo, učitelja kot človeka, okolje, v katerem dela, kulturo poučevanja in delovne odnose med kolegi. Na učitelje gleda kot na partnerje in glavne akterje. Sodelovanje, kolegialnost in medsebojno prilagajanje razume kot nujno potrebne sestavine v procesu spreminjanja. Strokovni aktivni postajajo središče sodelovanja in medsebojnega učenja, izmenjave izkušenj in metod ter ob ravnatelju eden od glavnih motivatorjev za osebno strokovno in profesionalno rast. Razvoj šol in spremembe pa zahtevajo učenje tako ravnateljev kot učiteljev. Uspešne in inovativne šole gojijo sodelovanje med učitelji. S spodbujanjem skupnega učenja skrbimo za strokovni razvoj in ustvarjanje temeljev za poučevanje. Verbiest (2004, 32) govori o skupnem učenju kot procesu, v katerem organizacija oblikuje novo znanje oziroma preoblikuje obstoječe in je pomembno za uspešno izboljševanje dela na šolah. Na sliki 3.1. je poudarjeno, da ima znanje iz prakse močnejši vpliv od teoretičnega, oziroma, da »ravnanje veliko bolj vpliva na vedenje kot teorija« (Verbiest 2004, 33). Da učitelji lahko rešujejo različne vsakodnevne zaplete pri pouku, nujno potrebujejo poleg teoretičnega znanja tudi praktično znanje. Nekaj ga pridobivajo sami s svojim delom v razredu, vendar ga lahko veliko več pridobijo od svojih kolegov s skupnim učenjem. Ena od možnosti so strokovni aktivni, v katerih lahko učitelji odkrivajo svoje modrosti prakse, jo skupaj raziskujejo, spreminjajo, iščejo nove rešitve in jih preizkušajo.

Slika 3.1 Vzroki za vedenje - teorija in ravnanje v praksi



Vir: Verbiest 2004, 33

V strokovnih aktivih poteka skupno učenje predvsem v obliki pogovorov, izmenjav izkušenj in mnenj. Menim, da je strokovni aktiv lahko tudi prostor za pridobivanje teoretičnih znanj in seznanjanje z novostmi iz strokovne literature. Ker vseh novosti učitelji ne zmorejo spremljati sami, se lahko v aktivu dogovorijo, kdo bo proučil določeno temo. Pri tem lahko uporabijo sodelovalno učenje kot obliko učenja, ki je primerna tudi za strokovno izobraževanje in usposabljanje učiteljev v strokovnih aktivih, saj osnovna načela sodelovalnega učenja že uporabljajo v razredu. Po Peklajevi (2001, 8) so osnovna načela sodelovalnega učenja: pozitivna povezanost (soodvisnost), neposredna interakcija, odgovornost vsakega posameznika ter uporaba sodelovalnih veščin za delo v skupini, pomembni elementi sodelovanja v strokovnih aktivih. Učenje nikoli ne poteka v »vakuumu«, ampak v določenem socialnem okolju.

Peklajeva (2001, 9) tu govori o sodelovalnem učenju, ki je »učenje v majhnih skupinah, v katerih zastavimo delo tako, da obstaja pozitivna povezanost med člani skupine, ko skušajo s pomočjo neposredne interakcije pri učenju doseči skupen cilj. Pri tem skupinskem delu pa se ohrani odgovornost vsakega posameznega člana skupine.«

Enega od problemov, ki bi ga delno lahko rešili tudi strokovni aktivni vidim v ugotovitvah Sachsa (2000, 85), ki trdi, da so učitelji skozi zgodovino imeli omejeno možnost sodelovati s kolegi. Sodelovanje je postalo nujno v modernem šolstvu zato ni tradicije, da bi se učitelji učili od drugih učiteljev in skupinsko razvijali ekspertize v pisni ali ustni obliki. Kot profesija učitelji niso razvili enotnega strokovnega jezika za dokumentiranje ali diskusijo o praktičnih izkušnjah in dosežkih. Poučevanje je bolj ustna kot pisna disciplina. To ugotavljam tudi na naši šoli, saj učitelji vnašajo v pouk veliko dobrih sprememb, vendar o njih niso pripravljeni kaj zapisati in objaviti v strokovnih revijah.

4.1 Strokovno sodelovanje učiteljev

Pristopa »Celovito obvladovanje kakovosti« in »Nenehne izboljšave« v šolah temeljita na sposobnostih strokovnega sodelovanja učiteljev. Če želimo sodobno in kakovostno šolo, mora biti izobraževanje in usposabljanje učiteljev celostno. Povezana morajo biti izobraževanja za kakovostno poučevanje in za kakovostno življenje v skupnosti ter izobraževanja za strokovno in osebnostno rast. Beattie predvideva, da sodelovanje, kolegialnost in pogovor (konverzacija) vzpodbujajo pri učiteljih potrebo po profesionalnem učenju in razvoju znotraj skupine (Sachs 2000, 84). Erčuljeva (2000c, 19) poudarja, da se »s prizadevanji za nenehne izboljšave začenjajo strokovni pogovori o učenju in poučevanju med strokovnimi delavci, ki hkrati pomenijo tudi obliko stalnega strokovnega izpopolnjevanja«. Strokovni pogovori omogočajo takšen dialogi med posamezniki, da kot skupina spremenijo svoje mišljenje ali svoje občutke do nečesa ali nekoga.

Fullan in Hargreaves (2000, 12) pravita, da je izziv strokovnega sodelovanja izziv stalnih izboljšav v šoli in da je proces, ki spodbuja dosežke učencev. Po njunem mnenju strokovno sodelovanje zajema (2000, 74):

- strokovne odločitve kot najpomembnejši del učiteljevega profesionalizma;
- sodelovalno kulturo;
- nenehne izboljšave kot pravilo, pri čemer iščemo nove zamisli zunaj in znotraj šole;
- razmišljanje o lastnem delu, pri čemer so osebni in skupinski razvoj ter ocenjevanje enako pomembni;
- večje mojstrstvo, učinkovitost in zadovoljstvo v učiteljskem poklicu.

Dobro strokovno sodelovanje učiteljev je odvisno tudi od medsebojnih odnosov ter vzdušja v kolektivu. Zato si učitelj mora prizadevati za bolj kakovostne vsakodnevne odnose s sodelavci. Le tako zmorejo sprejemati izkušnje kolegov, skupaj iskati nove učne metode in voditi odprt dialog znotraj aktiva ter kolektiva v celoti. Sachs (2000, 85) govori o timski ali sodelovalni konverzaciji, ki omogoča takšen dialog med posamezniki, da kot skupina spremenijo svoje mišljenje ali svoje občutke do nečesa ali nekoga.

Rupnik Vec (2005, 10) dodaja, da je pomembno tudi kritično prijateljevanje s kolegom, ki mu zaupa. Gre za vzajemno podporo, opazovanje poučevanja in konstruktivne povratne informacija. Vse to učitelju omogoča njegov strokovni in profesionalni razvoj, ki je odvisen od različnih okoliščin; od vodenja šole, šolske kulture in šolske klime.

Pri profesionalnem razvoju učitelja »ne gre le za kopičenje znanja in izkušenj, ampak tudi za dozorevanje znotraj osebnostnega razvoja, kar pomeni, da je učitelj razmišljajoč praktik, ki ga označujejo fleksibilnost, razločevanje, spoštovanje individualnosti, toleranca konfliktov in nejasnosti, negovanje medsebojnih vezi in širša družbena perspektiva« (Kalin, 2004, 26).

Uspešnost učiteljevega dela je odvisna od priložnosti in pripravljenosti za skupno učenje in sodelovanje. Poučevanje je izrazito skupinski posel in boljše delo v razredu lahko pričakujemo le, če učiteljem ponudimo dovolj priložnosti za izmenjavo izkušenj s kolegi.

Za kakovostno delo je pomembno tudi zunanje sodelovanje, ki vključuje delo z ostalimi zainteresiranimi skupinami izven šole. Sachs (2000, 84) govori o partnerstvu. To sodelovanje lahko vključuje skupine v lokalni skupnosti ali akademske skupine na univerzi. To partnerstvo med zainteresiranimi skupinami omogoča priložnosti za razvoj novih ekspertiz na osnovi sodelovanja šolskega osebja in njihovih univerzitetnih kolegov. Sodelovanje s kolegi v šoli in zunaj nje je za učitelja pomembna tudi za njegovo strokovno samozavest in potrditev lastnega dela in kakovosti ali celo nagrada. Beatty (2000, 78) med drugim omenja, da je sodelovanje v raziskavah in projektih za učitelje smiselno in ga razumejo kot nagrado, ki vpliva na opazno izboljšanje rezultatov v razredih. Učiteljski skupinski študij in diskusije predstavljajo pomembno podporo in poglobljajo profesionalno odzivnost in sodelovanje.

Fullan, Hargreaves svetujeta učiteljem (2000, 86): »Načrtujte učne enote s sodelavci, lotite se kolegialnih hospitacij, s sodelavcem uvajajte izboljšave, poskusite kak nov način dela v razredu, povabite svetovalno delavko, naj vam pomaga v razredu, oblikujte svojo študijsko skupino (ali podporno skupino) itd. [...] Lotite se sodelovalnega projekta kot mentor učitelju začetniku, vključite se v razvojni tim ali skupino, ki se ukvarja z novimi metodami in oblikami sodelovanja, sodelujte pri prenovi učnega programa, povabite sodelavce z drugih šol.«

4.1.1 Sodelovalna kultura

Ker je za razvoj strokovnih aktivov pomembna sodelovalna kultura, bom njene značilnosti posebej izpostavila. O kulturi šole v zadnjih letih govorimo zelo pogosto. Tesno jo povezujemo z uspešnostjo šol. Je eden od glavnih ciljev in pogojev za izvajanje pristopa nenehnih izboljšav. Strokovno sodelovanje učiteljev je odvisno od kulture kolektiva, v katerem delajo. Sodelovalna kultura šole nastaja med učitelji ene šole in se razširja na druge.

Kultura so »vodilna prepričanja in pričakovanja, ki se kažejo v delovanju šole, posebno še v odnosih z ljudmi [...] in pomeni, da pri nas delamo in se vedemo drug do drugega na tak način« (Fullan, Hargreaves 2000, 73). Kultura šole nastaja v medsebojnih odnosih in povezavah ter hkrati vpliva na vedenje posameznikov in skupine (Erčulj, 2004, 40). Ko postane sodelovanje naravno vedenje za veliko večino učiteljev, ko si izmenjujejo izkušnje in delajo skupaj pa govorimo o sodelovalni kulturi« (Fullan, Hargreaves 2000, 87).

Po Sallisu (1993, 37) je za spremembo kulture potrebna sprememba odnosov in delovnih metod in ne pomeni zgolj spremembe v vedenju zaposlenih. Potrebna je tudi sprememba načina upravljanja in vodenja ustanov. Budnarjeva (2000, 19) pravi, kakovostnejšemu delovanju šole lahko pripomore skupno in hkratno usposabljanje in izobraževanje vseh strokovnih delavcev šole z ravnateljem vred, zasnovano pa naj bi bilo na modelu izkušnjskega učenja, z uporabo raznolikih metod dela, ki omogočajo doseganje ciljev osebne in profesionalne rasti. Tu je pomembno ustvarjanje visoke stopnje sodelovanja med udeleženci, kar omogoča medsebojno podporo in povratne informacije.

Zaposleni se razvijajo v medsebojnih odnosih. Sodelavci lahko na posameznika vplivajo pozitivno ali pa negativno. Zato je pomembno, kakšen tip kulture najbolj spodbuja rast učiteljev in razvoj šole. Na eni strani govorimo o kulturi individualistov, kjer se učitelji malo učijo drug od drugega in na drugi strani o kulturi, kjer učitelji sodelujejo, se drug od drugega učijo in skupaj dosegajo cilje šole. O tem razpravljajo in tako gradijo skupno razumevanje poslanstva šole. Dosegli jo bodo, če bodo učitelji sodelovalno naravnani, kar pomeni, da svoje vedenje sicer prilagajajo skupnim ciljem, vendar imajo tudi svoje osebne cilje, ki jih obravnavajo iz skupinske perspektive. Polak (2004, 10) razlaga, da je zanje je značilno, da izpolnjujejo zadolžitve, da je njihovo vedenje v skladu s pričakovanji in normami ter da pogosto začnejo uživati v izpolnjevanju dolžnosti, celo takrat, ko to zahteva nekaj žrtvovanja. Kot pravi Schein so v vsaki šoli oblikovalci kulture, ki s svojo odgovornostjo, vzgledom in prispevki vplivajo na spremembo kulture zaposlenih in vnašajo nova videnja in vrednote (Nias, in ostali 1989, 11).

Del te kulture je tudi tako imenovana kultura poučevanja. Vsaka šola razvije svojo kulturo poučevanja, ponekod pa jo razvijejo tudi različni oddelki, aktivni, razredna in predmetna stopnja. Hargreaves (Erčulj 2000, 21) govori o kulturah poučevanja, ki jih opredeljuje kot prepričanja, vrednote, navade in ustaljene načine dela v skupnosti učiteljev, ki skupaj premagujejo iste zahteve in ovire že več let. V kakovostni šoli se zavzemamo za uspešno poučevanje. Po Kiriacaou (1997, 9) je poučevanje uspešno takrat, ko se učenci v razredu naučijo prav tisto, kar je učitelj nameraval.

Avtor meni, da so izjemno koristne medsebojne hospitacije učiteljev, ki spodbujajo razvijanje lastnega načina poučevanja, saj jim opazovanje dela kolegov lahko služi kot model (dober ali pa tudi slab). Poučevanje v razredu je sicer osebna zadeva, ki pa nikakor ni zasebna, saj je uspešno delo v razredu odvisno tudi od drugih - tako strokovnih delavcev, staršev in okolja. Zato je pomembna sodelovalna kultura saj »učitelji v taki kulturi razvijajo skupno zavest, kako se kritično odzivati na spremembe, kako izbrati in pridobiti tiste prvine, ki bodo pomagale izboljšati njihovo delovno okolje« (Fullan, Hargreaves 2000, 61). Sodelovalna kultura spoštuje učitelja kot osebnost.

Pravo sodelovalno kulturo najdemo v šolah razmeroma redko, zato v prehodnem obdobju govorimo o načrtovanem sodelovanju, ki 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, mentorstvo, skupno načrtovanje v zato namenjenih prostorih, v šolo usmerjeno vodenje, formalni sestanek, jasni opisi del in nalog ter programi usposabljanja za svetovalce. Tako bi naj spodbujali tesnejše povezovanje učiteljev, več izmenjav izkušenj, učenje ter razvijanje spretnosti in strokovnosti« (Fullan, Hargreaves 2000, 69).

Načrtovano sodelovanje ima prednosti in slabosti. »Nekaj načrtovanja in rahle prisile je nujno pri vzpostavljanju vsake sodelovalne kulture. Ne zgodi se kar sama od sebe [...], zahteva vodjevo usmerjanje in posredovanje« (Fullan in Hargreaves 2000, 70). Nevarnost je, da te oblike preidejo v »vsiljeno sodelovanje«, ki učiteljem sodelovanje zapovedujejo.

Sodelovalnih odnosov ne moremo urejati s pravni predpisi. Le senzibilni učitelji z visoko sodelovalno kulturo lahko v aktivu vzpostavijo sorazmerje med predpisanimi in svojimi osebnimi cilji. West - Burnham (1997, 124) trdi, da je samozavedanje ključna komponenta pri razvijanju občutljivosti. Tu so po njegovem mnenju pomembne naslednje lastnosti vedenja:

- poslušanje,
- sprejemanje povratne informacije,
- pogajanje,
- pohvala,
- obvladovanje sporov,
- oblikovanje mreže in
- razumevanje drugih.

Ko govori o oblikovanju mreže (West-Burnham 1997, 127), misli na proces vzpostavljanja in vzdrževanja cele serije sodelovalnih odnosov, ki vodijo do rezultatov. Zanj so najpomembnejši pokazatelji učinkovitost komuniciranja, redni stiki, čas za redne stike, medsebojna podpora, kot ena od vrst za lajšanje poslovanja in jasna določitev tistih, ki lahko pomagajo pri izvedbi nalog. Na šolah v Sloveniji takšno obliko sodelovanja predstavljajo strokovni aktivisti, ki so po šolski zakonodaji obvezni in jim ta nalaga določene naloge v zvezi s celotno problematiko učno-vzgojnega procesa in celo dajejo učiteljskemu zboru predloge za izboljšave (64. člen ZOFVI). S tem so učitelji dolžni sodelovati na sestankih aktiva, kar spodbudi tesnejše povezovanje učiteljev, pogostejšo izmenjavo izkušenj, mnenj, dodatno izobraževanje in usposabljanje. To dokazujejo tudi ugotovitve v empiričnem delu naloge. Vlogo in delo aktiva pa sem predstavila v posebnem poglavju.

Fullan in Hargreaves (2000, 54-55) to utemeljujeta tako: »Ker je toliko neopravljenega dela, porabijo učitelji večino časa za svoj razred, zato za sodelovanje preprosto zmanjka časa. [...] Če so učitelji ujeti v past svojih neskončnih prizadevanj, če nikoli zase ničesar ne naredijo dovolj dobro, kako bi lahko sploh ugodili pričakovanjem drugih? [...] Individualnost je še vedno ključ do osebne preнове in hkrati temelj skupne preнове.«

4.1.2 Vloga ravnatelja

Ravnateljeva vloga spodbujevalca strokovnega sodelovanja je nepogrešljiva. Rubin (2002,14) je mnenja, da se v javnosti stvari urejajo prek ljudi in da učinkoviti vodje prej kot »vodijo« v prvi vrsti gradijo, vzdržujejo in usmerjajo obveznosti, spretnosti in pozornost kolegov in sodelavcev (ravno tako kot učitelji v prvi vrsti ne »učijo«, ampak gradijo in vzdržujejo odnos otroka do virov, spretnosti in osebja, povezanega z učenjem in šolanjem). Vsekakor ne sme preveč voditi ali celo nadzorovati. Sam pa mora imeti jasen cilj in vizijo ter biti odprt za nove ideje; kot vodja pa imeti vse lastnosti dobrega vodje. Kot jih npr. navajajo Moos in ostali (1998, 63):

- vodenje pomeni imeti jasno osebno vizijo, kaj želiš doseči;
- dobri vodje postavljajo jasne naloge, sodelujejo s kolegi in vodijo z osebnim zgledom;
- vodje spoštujejo učiteljevo avtonomijo in jih ščitijo pred zunanjimi pritiski;
- dobri vodje gledajo naprej, predvidevajo spremembe in nanje pripravljajo sodelavce tako, da jih ne presenetijo ali jim ne vzamejo volje;
- dobri vodje so pragmatični; sposobni so razumeti politično in ekonomsko okolje; sposobni so se pogajati in sklepati kompromise.

Razvoj sodelovalne kulture je odvisen od ravnateljevega dela. Fullan in Hargreaves (2000, 63) govorita »o posebnem načinu vodenja.« Ne gre za karizmatičnega, visokoletečega vodjo, ki poganja kulturo šole, pač pa za mnogo pronicljivejšega, ki zna osmisliti delo drugih.« Pomembno je, da ravnatelj zna glede na situacijo v kolektivu oceniti, kdaj in kako bo spodbujal sodelovanje. Pri tem je zelo pomembna njegova strokovna moč (Koren 1999, 67), saj naj bi na sodelavce vpliva kot na strokovne kolege.

Fullan in Hargreaves (2000, 72) opozarjata, da sodelovanja »vsekakor ne gre preveč voditi ali celo nadzorovati.« Kljub temu ima ravnatelj pri spreminjanju kulture ključno vlogo. Černetič (1997, 266) navaja štiri faze:

- V prvi vodstvo ponudi organizaciji »novo vizijo cilja in njemu prirejene vloge posameznih članov«;
- V drugi se »nova vizija začne uresničevati« - če je novi način uspešen, ga počasi člani sprejemajo kot prakso, če se pa pokaže za neuspešnega, pa je priložnost, da vodstvo ponudi novo možnost, sicer pa pride do vračanja na stare obrazce;
- Tretja je obdobje, ko se novi način »počasi utrjuje in potrjuje«;
- Četrta pa je »nov način delovanja« - člani se novosti niti ne zavedajo več.

Tu se mora ravnatelj močno angažirati in začeti z načrtovanim sodelovanjem. Redno mora opazovati dogajanja na šoli, biti na razpolago za pogovore, sproti iskati vzroke težav in jih tudi odpravljati. Pri tem pa se mora zavedati, da se čez noč vedenje zaposlenih ne bo spremenilo in da k sodelovanju ne bo pritegnil vseh zaposlenih. O sodelovanju strokovnih delavcev in vlogi ravnatelja pri doseganju kakovosti dela na šoli pišejo številni avtorji (Oakland, Davies, Ellison, Fullan Hargreaves, Sallis, Weeden). V nadaljevanju bom predstavila njihove poglede.

Oakland (1995, 28-29) med drugim navaja, da morajo vodje zadostiti naslednjim zahtevam, da bi dosegli kakovost šole:

- šola potrebuje dolgoročno predanost nenehnemu izboljševanju,
- potrebno je preventivno delo, da ne pride do napak,
- nenehno je treba slediti potrebam in pričakovanjem udeležencev,
- učitelje je treba usposablјati za sodobne metode supervizije in izobraževanja in eliminirati strah pred tem,
- izboljšati je potrebno komunikacijo in učitelje navdušiti za timsko delo,
- omogočati stalno strokovno izpopolnjevanje.

Davies, Ellison (1997, 135) pa navajata, da mora vodja pri vodenju ljudi skrbeti za vzgojo kadrov, za zaposlovanje, za njihov strokovni razvoj in kariero. Pri določanju ciljev in ocenjevanju njihove realizacije mora vključiti vse zaposlene. Skrbeti mora za nenehno izboljševanje njihovega dela in učinkovito komunikacijo. Govorita tudi o vsakodnevnem vodenju na področju izboljšanja kakovosti, ki je sicer učinkovito le v kontekstu TQM strategije, vendar menim, da bi se lahko pri kakršnem koli pristopu h kakovosti na koncu dneva vsak ravnatelj vprašal, kot na primer:

- Kaj smo dosegli danes, da bi nam pomagalo razumeti, kako dobro delamo?
- Kako lahko na podlagi današnje izkušnje dosežemo izboljšanje jutri?
- Ali se je zgodilo kaj takšnega, da bi moral opozoriti ostale?
- Kaj sem storil za svojo osebno rast?
- Kako sem uresničeval vizijo šole?
- Kako smo uporabili tehnologijo, prostore, procese in energijo, da bi dosegli cilje?
- Kako svoja spoznanja prenesti na ostale zaposlene v šoli?

Pomembne pa so tudi osebnostne lastnosti ravnatelja. Tako Fullan, Hargreaves (2000, 95) ponujata osem smernic, ki naj jih ravnatelj upošteva:

- Naučite se razumeti kulturo.
- Cenite svoje učitelje: spodbujajte njihovo strokovno rast.
- Razširite svoje vrednote.
- Povejte, kaj cenite.
- Spodbujajte sodelovanje, ne podrejanje.
- Predlagajte, ne ukazujte.
- Način vodenja naj spodbuja, ne ovira.
- Povezujte se s širšim okoljem.

V nalogi izpostavljam predvsem strokovno sodelovanje učiteljev, ki vpliva na kakovost dela na šoli, zato bom izpostavila smernici, ki govorita o tem področju: »Cenite svoje učitelje: spodbujajte njihovo strokovno rast« in »Spodbujanje sodelovanja, ne podrejanje«. V prvi smernici Fullan, Hargreaves (2000, 97) navajata, da naj ravnatelj učiteljev ne ceni le kot sveženj sposobnosti in pomanjkljivosti, ampak kot celotne osebnosti. Zato mora učitelje dobro spoznati in se jih aktivno zavedati. To znanje si pridobi neformalno z opazovanjem in s pogovori, formalno pa s supervizijo in evalvacijo. Če poznamo svoje učitelje, lahko ugotovimo, kaj potrebujejo ter kakšna pomoč, katere izkušnje in priložnosti bi bile najprimernejše. Drugo smernico, ki jo avtorja omenjata pa tolmačita s tem, da ravnatelj igra ključno vlogo pri razvijanju kulture vsake šole. Trdita, da ravnatelj mora imeti svojo vizijo šole, vendar mora biti začasna in odprta za spremembe, postati mora del sodelovanja, za katero so odgovorni

vsi in ne posamezniki. Sodelovalno vodenje ne vidita le v vključevanju učiteljev v razne odbore, prav tako tudi ne v vključevanju vseh učiteljev k vsem odločitvam in tudi ne le v spodbujanju učiteljev za strokovno izpopolnjevanje.

Sodelovalno vodenje je tesno povezano z dostopnostjo do virov - ljudi, ki so pripravljeni sodelovati. Ravnatelj, ki deli avtoriteto ter ustvarja ugodne pogoje za pooblaščenje, v resnici poveča svoj vpliv na delo šole, saj si s sodelavci prizadeva za izboljšave (Fullan 2000, 102). Sodelovalno vodenje ne pomeni razdeliti moč in se umakniti. Ravnatelj je prvi med enakimi, saj je tudi on strokovnjak, ki se največ nauči s sodelovanjem, tudi vodenja. Ravnatelj učiteljem ne more vsiliti načina sodelovanja, ponuditi jim mora različne načine, jim dati možnost, da se v sodelovanju preizkusijo in na ta način razvijejo pripadnost. Prav tako mora spoštovati tudi to, da so na šoli učitelji, ki bodo vedno želeli delati sami.

Wideen (1989, 32) pravi, da je po Rosenholtzu sodelovanje v šoli eden od pokazateljev uspešnosti šole. Da bi bilo skupno odločanje med učitelji in ravnatelji eden od vidikov sodelovanja, je potrebno razumeti, kako se te norme udejanjijo. Tu pride do zaključka, da je ravnatelj ključna oseba, ki spodbuja, vzdržuje in nadzoruje te procese. Jasno je, da mora ravnateljevo vodenje v procesu razvoja zaposlenih na šolskem nivoju posebno pozornost nameniti ustvarjanju institucionalnega vzdušja, v katerem pri reševanju vprašanj šolske narave sodelujejo vsi zaposleni.

Sallis (1993, 37) pa trdi, da za dobro delovanje zaposleni potrebujejo spodbudo in priznavanje njihovih uspehov in dosežkov. Potrebujejo vodje, ki bodo njihove dosežke cenili in jim pomagali do novih, še večjih uspehov. Motivacija za dobro delo izhaja iz sloga vodenja in ozračja, ki dviguje samozavest in posamezniku omogoča dobro delovanje.

V nadaljevanju bom predstavila delo v skupinah ter pomen in značilnosti pogovorov med sodelavci.

4.1.3 Pogovori med sodelavci

Če hočemo pri svojem delu napredovati, moramo črpati iz dveh virov: iz notranjega temelja, iz katerega poučevanje prihaja, in iz skupnosti sodelavcev, v kateri se lahko marsikaj naučimo o sebi in svojem delu (Parker 2001, 129). Drug drugemu lahko posredujemo vire za boljše poučevanje. Avtor pravi, da sicer poučujemo pred očmi učencev, vendar skoraj vedno zakriti pred pogledom sodelavcev. Ko gremo v razred, zapremo vrata pred sodelavci in tudi ko se z njimi srečamo, redkokdaj govorimo, kaj se nam je zgodilo in kaj bi morali v prihodnje storiti v razredu, saj nas z drugimi učitelji ne povezuje skupna izkušnja. Temu sicer rečemo »akademska svoboda«, vendar Parker (2001, 130) trdi, da je za to pravi izraz izolacija. Prizadevati bi si morali, da bi jo presegli. Zato vključenost v skupnost pedagoških delavcev, kot ji pravi

Parker (2001, 131), po njegovem ne bi smela biti le prostovoljno dejanje zainteresiranih posameznikov, ampak njihova poklicna dolžnost. Gotovo je, da se učimo predvsem iz svojih poskusov in napak. Toda če nimamo podpore skupnosti, bomo ob napakah hitro izgubili pogum za nadaljnje poskušanje. Zato potrebujemo dober pogovor o dobrem poučevanju. Parker (2001, 132) meni, da so za spodbujanje pogovora med učitelji bistvenega pomena tri prvine:

- a) nove teme pogovora
- b) temeljna pravila
- c) voditelji.

a) Nove teme pogovora

O temah pogovorov med učitelji obstajajo velike in raznolike možnosti. Poleg tehnik poučevanja lahko govorimo o mentorjih in predmetih, ki so v nas prebudili učiteljski poklic, o odnosu učitelj učenec, naših uspehah, talentih in pomanjkljivosti ter oblikovanju učnega prostora, o načinih spoznavanja in ustreznih načinih poučevanja. Poleg teh tem Parker (2001, 132 – 133) kot izhodišče dobrega pogovora o dobrem poučevanju omenja še dve temi; to sta »kritični trenutki poučevanja« ter »metafore in podobe«, ki lahko obogatita učiteljevo samozavedanje in sta po mojem mnenju ključni za pogovore v strokovnih aktivih. Pri prvi temi naj bi učitelji imenovali kritične trenutke v poteku svojega predmeta. Učitelji tako lahko odprto spregovorijo o dogodkih, ki so jih zmedli ali porazili, pa tudi o tistih, ki so jih z lahkoto obvladali. Pri tem je pomembno, da govorijo samo o svojih izkušnjah in se vzdržijo svetovanja, kaj bi kdo drug moral narediti v svojem razredu. Ob spoznavanju položaja drugih učiteljev lahko bolje izmerimo svoj notranji učiteljski teren, ne da bi kogar koli silili, naj se premesti na drug položaj. Druga tema lahko še bolj neposredno vodi k skrivnosti učiteljeve osebnosti. Gre za ustvarjanje in raziskovanje metafor in podob naše identitete v naših najboljših trenutkih poučevanja. Učitelje v delavnicah včasih poprosimo, naj dopolnijo stavek na listu. »V svojih najboljših trenutkih poučevanja sem kot _____.« Pri tej vaji skušamo omogočiti svojemu nezavednemu, da izrazi metaforo. S pomočjo metafore lahko spoznavamo svoje svetle in senčne strani in dobimo tudi namige za težka obdobja v poučevanju. Vsi učitelji si ne upajo sprostiti svoje domišljije, zato verjetno vsi ne bodo želeli sodelovati. Tisti, ki bodo tvegali, pa bodo poplačani z dragocenim samospoznanjem.

b) Temeljna pravila

Temeljna pravila pogovora nam ob srečanju s težavami dajejo varnost. Pomagajo nam spoštovati ranljivost sogovornikov, ne da bi izgubili pogum za dialog, še preden bi se dobro začel. »Sposobnost slišati drug drugega govoriti« je ključ k uresničevanju skupnosti, v kateri s pogovorom poglobljamo svojo identiteto in integriteto in si pomagamo k dobremu poučevanju (Parker 2001, 141–142).

c) Voditelji

Za spodbujanje pogovora je potreben tudi voditelj, ki učitelje iz izolacije povabi k dialogu, ki ga svobodno izbirajo. Parker pravi (2001, 142), da gre »za omogočanje priložnosti in zagovarjanje dejanj, ki bi jih ljudje radi storili, pa jih ne morejo sami začeti«. Avtor trdi, da morajo voditelji v učiteljih »znati videti več, kot včasih sami vidijo v sebi«, in da je treba tistim, ki »želijo izboljšati svoje poučevanje, pa ne vedo kako, dati posebne priložnosti in opravičila«. Pravi, da dober voditelj »ne zaseda prostora, ampak ga odpira«.

4.1.4 Delo v skupinah

Skupine obstajajo v vsaki organizaciji in so pomembni element pri izpeljevanju določenih nalog. Ker so strokovni aktivni v bistvu skupine učiteljev, bom v tem poglavju obdelala to področje. Predstavila bom, kaj so značilnosti skupine, kako izberemo njene člane, kakšno vlogo imajo v skupini posamezniki, kakšna je njihova medsebojna povezanost in pomen dobre komunikacije. Strokovni aktivni sicer niso timi, vendar lahko pri njihovem razvoju uporabljamo Trukmanove štiri razvojne faze, ki jih omenjata Barlosky in Lawton (1994, 101): oblikovanje (forming), brkljanje (storming), normiranje (norming) in izvajanje (performing). Organizacijsko imajo dve vlogi: prvo kot sredstvo za izvedbo predhodno dogovorjenih vsebin, ki jih nameravamo izboljšati, v drugi postajajo organizacijske podenote, v katerih se definirajo potencialne izboljšave in kjer so raziskane in razvite bodoče intervencije.

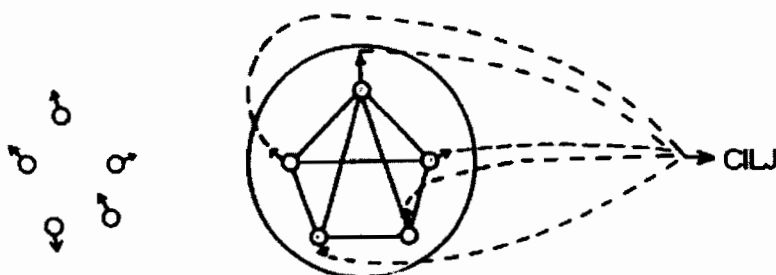
V Slovarju slovenskega knjižnega jezika je beseda skupina razložena kot »več ljudi, ki jih kaj povezuje, družijo«. Z njimi želimo priti do boljših odločitev, ki nas vodijo na poti k skupnim ciljem (Marinšek 2000, 38). Skupine imajo formalno in neformalno organizacijsko zgradbo. Formalne skupine so sestavljene premišljeno in načrtno. Skupine so po strukturi homogene ali heterogene, odvisno od individualnih lastnosti posameznih članov. V homogenih skupinah imajo člani podobne vrednote, stališča in interese in zato lahko hitreje in lažje vzpostavijo potrebne odnose ter so primernejše za reševanje enostavnih nalog. Pri zapletenih nalogah je bolj učinkovita heterogena skupina, kjer imajo člani različna znanja in zmogljivosti (povzeto po Lipičnik 1991, 53).

Po mojem lahko o strokovnih aktivih govorimo kot o delovnih skupinah (work groups), ki imajo po Adairu naslednje značilnosti (1986, 6):

- opredeljeno članstvo (več ljudi, ki so razpoznavni po imenu ali tipu);
- skupinsko zavest (se zavestno identificirajo drug z drugim);
- skupni namen (člani imajo skupno nalogo, cilje in interese);
- soodvisnost (člani pri uresničevanju ciljev skupine potrebujejo pomoč drug drugega);
- medsebojno sodelovanje – interakcija (člani komunicirajo drug z drugim ter vplivajo in se odzivajo drug na drugega);
- delovanje na enoten način.

Te dejavnike je mogoče oblikovati v model, kot prikazuje slika 3.2, s katero avtor ponazarja, kako pomembno je sodelovanje učiteljev za doseganje skupnih ciljev.

Slika 3.2 Posamezniki in skupina



Vir: Adair 1986, 7

Adair (1986, 7) pravi, da posamezniki na levi strani sheme nimajo skupnih ciljev (puščice do njihovih ciljev so razpršene). Posameznikov ne vežejo črte medsebojnega sodelovanja in soodvisnosti. Jasno je torej, da taka »skupina« ne more delovati kot celota. Zato je pomembno, da člane skupine pritegnemo k sodelovanju. Kajti, če člani skupine aktivno sodelujejo, se počutijo mnogo bolj odgovorni za rezultate in se tudi prizadevajo za njihovo uveljavljanje.

Marinšek (2000, 38) navaja, da so skupine izoblikovane zaradi naslednjih namenov:

- identificirati in povezati ljudi s skupno nalogo in tako omogočiti delegiranje skupini in posameznikom znotraj nje;
- pospešiti odločanje s povezovanjem informacij, strokovnega znanja in odločitve uresničiti v praksi;
- izboljšati komunikacijo z ustvarjanjem priložnosti za srečevanje ljudi iz različnih oddelkov;
- izboljšati motivacijo s spodbujanjem občutka večje pripadnosti z zgodnjim vključevanjem v proces odločanja;

- pomagati reševati medosebne in medskupinske konflikte;
- spodbujati demokratični pristop;
- izboljšati menedžmentske procese, posebej zastavljene cilje in evalvacijo;
- spodbujati posameznike k razmisleku o sebi in svoji vlogi.

Vodja skupine je povezovalac in pobudnik reševanja problemov oziroma skupnega obravnavanja določene teme ter oseba, ki zagotavlja dobro komunikacijo. Je torej usmerjevalec procesa in ne vsebine. Adair (1986, 63) meni, da ni nujno, da je to vedno ista oseba, lahko se od primera do primera menja, in sicer glede na stanje v skupini in glede na probleme, ki jih mora le ta rešiti.

Pri organiziranju skupine gre za proces iskanja in vključevanja oseb v skupino. Povezanost članov skupine je odvisna od stopnje predanosti oziroma interesa za izvajanje skupne naloge in doseganja zastavljenega cilja. Adair (1986, 19-20) pri tem opozarja, da preveč povezana skupina lahko onemogoča pristop novim članom, da težje sprejemajo nove ideje, da imajo odpor proti spremembam v praksi. Lipičnik (1991, 50) pravi, da je posebno pozornost potrebno posvetiti predvsem velikosti skupine in njeni strukturi. Poudarja, da občutek pripadnosti k skupini upada z naraščanjem števila članov, da v večjih skupinah izražajo svoje mnenje samo energični posamezniki, v manjših pa ima vsak posameznik dovolj prostora in širine za izražanje svojih mnenj. Predlaga, naj skupina šteje tri do šest oziroma sedem članov. Učinkovitost skupine je odvisna tudi od individualnih lastnosti posameznih članov, kot so odprtost in zaprtost, družabnost in nedružabnost, predvsem pa znanje in druge zmogljivosti Lipičnik (1991, 53).

V rabi so številne tehnike, ki oblikovalcem skupin pomagajo pri odločanju, katere osebe vključiti v določeno skupino. Izbor je lahko naključen (naključna števila, sezname), drugi je, da oblikovalec skupine imenuje možne člane v skupini (kdo bo sodeloval, je prepuščeno dogovarjanju med kandidati), tretji pa je, da jih oblikovalec skupin določi sam. Članom skupine lahko razdelimo vloge vnaprej oziroma jih formalno organiziramo. Za sestavo timov so razdeljene vloge točno določene, med tem ko v formalnih skupinah niso. Sestavljajo jo ljudje, ki imajo skupen cilj ali nalogo, se zavedajo skupne identitete, imajo skupne vrednote in norme ter čutijo psihološko obveznost do vsega naštetega (Marinšek 2000, 38).

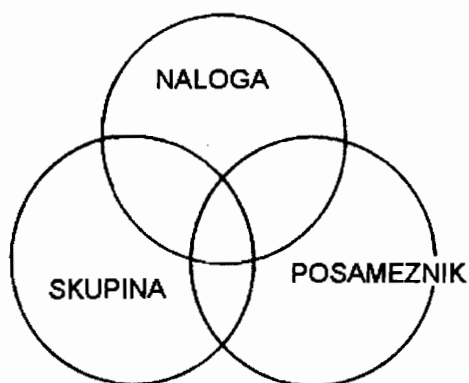
Da bo skupina dobro formalno organizirana Lipičnik (1991, 56) predlaga, da v skupini nujno določimo koordinatorja in zapisnikarja. Koordinator, ki ga po navadi imenujemo vodja, opravlja naslednje funkcije: spodbuja (vzdržuje delovanje skupine ali jo spravi v pogon), ureja (vpliva na smer in tempo dela – izdelava povzetkov, postavljanje časovnih omejitev, nova določitev cilja), obvešča in podpira (prenaša informacije in mnenja), ustvarja vzdušje.

Pogoji, ki omogočajo boljšo povezanost članov skupine, so po njegovem:

- delo v istem prostoru in isti problem, ki vpliva na to, da si želijo člani pomagati drug drugemu,
- homogena skupina, v kateri ni preveč ljudi z enakimi osebnostnimi lastnostmi (na primer preveč dominantnih ali preveč neprilagodljivih ljudi),
- dobra medsebojna komunikacija, ne prevelika skupina (največ do 12 do 15 članov).

Ljudje ne delajo v skupini samo zaradi interesov, da bi dosegli cilj, ampak zato, ker članstvo v skupinah izpolnjuje njihove potrebe in pričakovanja. Če se te potrebe skladajo s ciljem, ki ga želi doseči skupina, bo ta skupina dosti bolj uspešna. Adair (1986, 60-62) navaja, da se vsaka skupina srečuje s tremi potrebami: potreba po tem, da nekaj narediš, potreba po vzdrževanju skupine (kako se člani med seboj povezujejo, medtem ko delajo na skupni nalogi) in potreba posameznika, ki jih prinese s seboj v skupino. Slika 3.3 prikazuje presek krogov, ki predstavljajo medsebojno odvisnost vseh treh potreb. Če imaš na primer dobro skupino in če je posameznik polno vključen, je večja verjetnost, da bo naloga uspešno izpeljana (Adair, 1986, 62).

Slika 3.3 Tri področja potreb



Vir: Adair 1986, 62

Komunikacija

Eden od temeljnih pogojev za delovanje skupine je tudi ta, da znajo člani med sabo dobro komunicirati (Adair 1986, 19). Komunikacija omogoča posamezniku, da uporabi izkušnje drugih v skupini in tako spozna tudi tisto, česar sicer sam ne bi mogel. Z njo skupina analizira probleme, prinaša odločitve in usklajuje delo posameznikov znotraj skupine na poti do skupnega cilja. Prav tako omogoča reševanje notranjih težav skupine in možnost da pride v stik z drugimi skupinami. Komunikacija mora biti odprta, spontana, teči mora v vseh smereh (povzeto po Lipičnik 1991, 59).

Komunikacija (ustna komunikacija, sposobnost poslušanja in sposobnost pisnega sporočanja) pa je poleg tehničnih znanj in entuziazma ena od najpomembnejših dejavnikov, ki vplivajo tudi na možnost zaposlitve (Erčulj, Vodopivec 1999, 6). Slovar slovenskega knjižnega jezika razlaga, da komunicirati pomeni »izmenjavati, posredovati misli, informacije, sporazumevati se«, komunikacija pa je »sredstvo, ki omogoča izmenjavo, posredovanje informacij – komunikacijsko sredstvo.«

Erčuljeva in Vodopičeva (1999, 10–11) govorita o naslednjih oblikah osebne komunikacije: poslovni pogovor, razgovor v večjih ali manjših skupinah in večji sestanki. Kot najpomembnejšo prednost navajata takojšnjo povratno informacijo o tem, ali je sprejemnik naše sporočilo sploh razumel in kako ga je razumel. Pravita, da nekaterih problemov nikoli ne bi mogli rešiti drugače kot z osebno komunikacijo. Za dobro sodelovanje je pomembno, da se učitelji med seboj dobro poznajo. Šele v pogovoru, dialogu z drugimi pravi Brajša (1993, 63) smo se zmožni spoznavati, odkrivati in samozavedati. Avtor pravi, da mora zato biti komunikacija svobodna, kritična in ozaveščena, zato pa so pogoj odkrite, kritične in osveščene osebe. V skupini je komunikacija učinkovita, če imajo vsi člani dobro razvite sposobnosti govorjenja, poslušanja, pisanja in branja. Ljudje so običajno močni v eni ali dveh od teh aktivnosti. Temelj učinkovitega govora je jasnost, preprostost, zanimivost, pripravljenost, naravnost in zavedanje. Dobri poslušalec pa je tisti, ki poslušanje ocenjuje kot nekaj pozitivnega in kot sodelovalno aktivnost (povzeto po Adair 1986, 18). Eden od osnovnih pogojev učinkovite komunikacije je tudi »zmožnost in pripravljenost poslušati drugega ter tolerantnost do drugače mislečih in drugačnih stališč, kot je naše« (Kemmis in ostali 1991, 67).

Iz prej navedenega lahko povzamem, da so strokovni aktivni homogene skupine z opredeljenim članstvom, ki imajo skupne naloge, cilje in interese. Priložnosti, da se med seboj dobro spoznajo imajo veliko, saj vsi delajo na isti šoli in se dnevno srečujejo. Člani so odvisni drug od drugega in morajo pri uresničevanju ciljev sodelovati med seboj in dobro komunicirati.

4.2 Strokovni aktivni

V tem poglavju bom predstavila, kako so strokovni aktivni opredeljeni v šolski zakonodaji, kaj o njih piše v strokovnih revijah in kakšno vlogo ima pri delovanju strokovnih aktivnih ravnatelj šole. Osredotočila se bom le na strokovne aktivne v osnovni šoli, ker je v empiričnem delu tudi izbrana prav osnovna šola. Štejemo jih lahko med formalne skupine (Marinšek, 2000, 38), saj so sestavljeni premišljeno in načrtno za opravljanje določenih nalog in doseganje skupnih ciljev. Prav tako jih lahko imenujemo delovne skupine (Adair 1986, 6), saj imajo opredeljeno članstvo, skupne naloge, cilje in interese, so medsebojno soodvisni in morajo med seboj sodelovati.

4.2.1 Opredelitev v zakonodaji

Za razumevanje oblikovanja strokovnih aktivov v osnovni šoli moram najprej predstaviti organizacijo osnovnošolskega izobraževanja. Ker sem raziskavo delala v prehodnem obdobju uvajanja devetletke, je v tem času imela šola oddelke osemletke in devetletke. Tako smo delovali po zakonodaji, ki je bila veljavna za oba programa. Prejšnji Zakon o osnovni šoli (1980) je delil osnovnošolsko izobraževanje na dve obdobji: razredno stopnjo (od 1. do 4. razreda) in predmetno stopnjo (od 5. do 8. razreda). Novi Zakon o osnovni šoli (1996, 33. člen) pa osnovnošolsko izobraževanje »deli na tri vzgojno-izobraževalna obdobja (v nadaljnjem besedilu: obdobja). Prvo obdobje traja od 1. do 3. razreda, drugo od 4. do 6. razreda, tretje pa od 7. do 9. razreda. V praksi se za obdobje uporabljata tudi izraza »triletje« oziroma »triada«.

Strokovni aktivni so prvič omenjeni leta 1991. Pred tem letom je Zakon o osnovni šoli (1980, 143. člen) med strokovne organe uvrstil le učiteljski zbor, razrednika in učiteljske zbornice oddelkov. V Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja iz leta 1991 pa 25. člen govori, da ima šola »lahko tudi druge strokovne organe (strokovne aktivne in podobno)«. Natančneje strokovne aktivne opredeljuje Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja iz leta 1996 (1996, 60. člen). Poleg učiteljskega zbora, oddelčnega učiteljskega zbora in razrednika jih uvršča med strokovne organe v javni šoli. Isti zakon v 64. členu pravi, da strokovni aktiv šole »obravnavata problematiko predmeta oziroma predmetnega področja, usklajuje merila za ocenjevanje, daje učiteljskemu zboru predloge za izboljšave vzgojno-izobraževalnega oziroma študijskega dela, obravnava pripombe staršev, učencev, vajencev, dijakov in študentov ter opravlja druge strokovne naloge, določene z letnim delovnim načrtom«. Pravilnik o šolski dokumentaciji oziroma Pravilnik o šolski dokumentaciji v devetletni osnovni šoli pa v 11. členu oziroma 4. členu določata, da se zapisnike sej strokovnih aktivov hrani najmanj pet let. V Pravilniku o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive pa v 20. členu (poglavje a) enoletno vodenje strokovnega aktivnega v zavodu vrednoti in točkuje kot dodatno strokovno delo z eno točko.

4.2.2 Delovanje strokovnih aktivov

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996, 64. člen) navaja, da strokovne aktivne sestavljajo učitelji istega predmeta oziroma predmetnih področij. Ker natančno ne predpisuje sestave in velikosti aktivnega, jih šola lahko oblikuje v skladu s specifičnimi pogoji življenja in dela in jih določi z letnim delovnim načrtom šole. Pri tem je pomembno, kako so člani aktivnega med seboj povezani. Adair (1986, 19) navaja, da je povezanost v skupini večja, če opravljajo enako ali podobno delo, če so skupine homogene in ne štejejo več kot 12 do 15 članov. Lipičnik pa meni, da so skupine učinkovite, če nimajo več kot 7 članov (1991, 51).

Praksa oblikovanja strokovnih aktivov je po šolah različna. Krivec (1999, 46) meni, da je v osnovni šoli smiselno oblikovati strokovne aktive po predmetnih področjih in sicer:

- prvo triletje,
- drugo triletje,
- jeziki (slovenščina, tuj jezik),
- vzgojnost (likovna, glasbena, šport),
- tehnologija (tehnika in tehnologija, gospodinjstvo),
- naravoslovje (naravoslovje, biologija, kemija, fizika, matematika) in
- družboslovje (geografija, zgodovina, državljska vzgoja in etika).

Za manjše šole (eden ali dva oddelka na razred) pa Krivec (1999, 46) meni, da »bodo šole oblikovale verjetno samo dva strokovna aktiva (razredna in predmetna stopnja) lahko pa tudi tri (prvo, drugo in tretje triletje) ali pa kako drugače. Poudarja, da je smiselno strokovne aktive oblikovati po triletjih. Za prvo triletje to utemeljuje s tem, da se učiteljice v prvih treh letih ob prehajanju iz razreda v razred ne menjavajo, specifične naloge pa načrtujejo in izvajajo timsko. Kot drugi razlog navaja učne načrte, katerih cilji in vsebine so zasnovani kot didaktična celota (so medsebojno odvisni in se dopolnjujejo). V drugem triletju učiteljice sicer ne spremljajo učencev v naslednji višji razred, vendar so načini dela in didaktična problematika podobni v vsem triletju, zato avtor meni, da je prav, da sodelujejo skupaj in po timih načrtujejo in izpeljujejo specifične naloge. Pomembno je, da zna šola sestavo aktiva prilagajati specifičnim situacijam. Tu mislim predvsem na kadrovske spremembe, uvajanje novosti in izvajanje večjih projektov. Zato je primerno, da strokovni aktiv delujejo fleksibilno (Krivec 1999, 45), in sicer tako, da znotraj aktiva lahko člani za specifične naloge delujejo v različnih delovnih skupinah, timih, tandemih (npr. vzgojiteljica in učiteljica v 1. razredu devetletke) ali celo kot posamezniki. Tako aktiv laže in hitreje komunicira z različnimi subjekti v šoli in zunaj nje ter tankočutno zazna strokovno problematiko, o njej razpravlja, išče najustreznejše rešitve in jih evalvira.

Strokovni aktivni so pristojni za razpravljanje o vseh strokovnih vprašanjih, ki sodijo na področje poučevanja učencev, prenove šole, spodbujanja različnih novosti, aktivnosti in postopkov, ki pogojujejo razvoj šole in večjo kakovost vzgojno-izobraževalnih storitev. To potrjuje druga alineja 64. člena Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ki navaja, da »strokovni aktiv šole obravnava problematiko predmeta oziroma predmetnega področja, usklajuje merila za ocenjevanje, daje učiteljskemu zboru predloge za izboljšanje vzgojno-izobraževalnega oziroma študijskega dela, obravnava pripombe staršev, učencev, vajencev, dijakov in študentov višjih šol ter opravlja druge strokovne naloge, določene z letnim delovnim načrtom«.

Uvrstitev strokovnih aktivov v zakonodajo šolo zavezuje, da v svojih letnih delovnih načrtih opredeli cilje in naloge strokovnih aktivov. Aktive vidim kot strokovne organe šole, ki preučujejo in spremljajo strokovne dosežke posameznih članov, načrtujejo sodobne oblike in metode pouka ter se posvetujejo o didaktičnih problemih pri pouku posameznih predmetov ali znotraj predmetnega področja. Člani aktiva skupaj pripravljajo in načrtujejo učne ure, uvajajo didaktične novosti ter izvajajo hospitacijske nastope. Aktivni imajo pomembno vlogo tudi pri koordiniranju mentorskega dela učiteljem pripravnikom. Aktivni so lahko tudi usklajevalna telesa. Usklajujejo vzgojne in učne postopke ter merila za ocenjevanje znanja učencev pri različnih predmetih po področjih ter oblikujejo predloge in ukrepe za izboljšave. Prav tako obravnavajo pripombe staršev in učencev ter iščejo ustrezne rešitve. Aktivni pa lahko tudi spodbujajo študijsko in raziskovalno delo ter publicistično dejavnost. S takšnim delovanjem člani aktivov dobro poznajo svoje kolege, zato so aktivni lahko tudi pobudniki napredovanja strokovnih delavcev v nazive.

Vsaka šola lahko naloge aktiva različno določa in imenuje. Borstnerjeva (1994, 27) je na primer naloge aktiva razporedila v šest sklopov:

- materialne naloge pouka – znanje in njegovo uresničevanje,
- metodično-didaktična plat pouka,
- psihološka plat pouka (odnosi učitelj-učenec-starši),
- analiza oziroma predstavitev lastnega dela in dela kolegov,
- materialno-tehnična plat pouka,
- drugo (organizacijske naloge, zakonske osnove dela).

Da bo aktiv imel ustrezno vlogo na šoli, je pomembno, da učitelji naloge aktiva dobro poznajo in jih ustrezno načrtujejo. Pri tem je pomembna vizija šole, ki jo sprejmejo vsi zaposleni in v skladu z njo strokovni aktivni oblikujejo in sprejmejo svoje programe, ki so osnova za letni delovni načrt šole.

4.2.3 Vloga ravnatelja

Kakovost vodenja šole je najpomembnejši dejavnik uspešnosti šole. Ravnatelj je uspešen takrat, kadar »usklajuje delo šole z razporejanjem vlog in delegiranjem odgovornosti znotraj struktur, ki podpirajo sodelovanje med šolo in partnerji, in kadar je aktivno in vidno vključen v načrtovanje in udejanjanje sprememb pa tudi pripravljen delegirati in ceniti prispevek kolegov« (Hargreaves, Hopkins 2001, 28). Vendar ravnatelj ne skrbi samo za zaposlitev ustreznih kadrov, ampak mora skrbeti tudi za njihov strokovni razvoj, motivacijo za sodelovanje in kvalitetno delo.

Tako kot velja splošno znano pravilo pri delu z učenci, da bodo dosegli dobre učne rezultate, če bodo pripravljeni in motivirani za delo, tako velja tudi za motivacijo učiteljev. Pri tem je zelo pomembna ugodna šolska klima, katere pogoj je dobro sodelovanje in vzpostavljanje zaupanja med ravnateljem in učitelji. Ravnatelj mora z učitelji imeti redne kontakte (pogovori, hospitacije ...) in se ne sme zapirati v pisarno. V kolektivu si mora ustvariti zaupanje, to pa lahko doseže z odkritimi pogovori, pozornostjo, osebnimi stiki s posamezniki in tudi s tem, da prizna zmoto. Le tako ga bodo upoštevali in mu zaupali. To pa je pogoj, da bodo v šolo prihajali z zadovoljstvom in radi sodelovali s kolegi. Učitelje mora vključevati v sprejemanje odločitev na šoli, saj se bodo tako počutili odgovorne ne samo za neposredno delo v razredu, ampak tudi za delo šole kot celote.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2003) opredeljuje ravnatelja kot pedagoškega vodjo in hkrati poslovodni organ. V petih od dvaindvajset alinej 49. člena tega zakona lahko razberemo, da je ravnatelj odgovoren tudi za delo strokovnih aktivov, in sicer:

- organizira, načrtuje in vodi delo vrta oziroma šole,
- pripravlja program razvoja vrta oziroma šole,
- pripravlja predlog letnega delovnega načrta in je odgovoren za njegovo izvedbo,
- spodbuja strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje strokovnih delavcev in prisostvuje pri vzgojno-izobraževalnem delu vzgojiteljev oziroma učiteljev, spremlja njihovo delo in jim svetuje.

Med učitelji mora ravnatelj spodbujati strokovne razprave o učenju in poučevanju, zato je njegova naloga, da »sodeluje z vsakim strokovnim aktivom na šoli, svetuje in usmerja delo aktiva ter koordinira aktivnosti med njimi, s čimer bo zagotovljeno usmerjeno in kontinuirano strokovno delo. Odgovoren je, da potekajo strokovna usklajevanja na medpredmetnem in medrazrednem področju« (Krivec (1999, 46). Za izboljšanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela je pomembno, kako ravnatelj razdeli del odgovornosti na več ravneh in pri tem ustrezno izkoristi strokovne delavce šole. Imenovanju vodij aktivov mora posvetiti posebno pozornost in kot pravi Zorman (2002, 221–222) učiteljem to nikakor ne bi smelo biti zgolj sredstvo za nabiranje točk za napredovanje. Vodje aktivov morajo prevzeti nekaj odgovornosti za delo svojih sodelavcev in ravnatelju redno sistematično poročati o delu aktiva. Na ta način je lahko ravnatelj seznanjen s strokovnim razvojem zaposlenih, s problemi pri pouku in pobudami in predlogi za izboljšave.

5 RAZISKOVALNI PROBLEM IN METODOLOGIJA

V empiričnem delu sem predstavila, kako strokovni aktivni vplivajo na kakovost dela na šoli. Iz zakonodaje je razvidno, da je strokovni aktiv tisti organ, ki je najbolj pristojen za razpravljanje o vseh strokovnih vprašanjih, ki sodijo na področje poučevanja učencev, prenove šole, za spodbujanje različnih novosti, aktivnosti in postopkov, ki pogojujejo razvoj šole in večjo kakovost vzgojno-izobraževalnih storitev. Delovanje strokovnih aktivov je torej pomembno za razvoj šole, vendar je na tem področju narejenih zelo malo raziskav. Moja naloga bo majhen prispevek k teoriji delovanja strokovnih aktivov v slovenskem prostoru.

Zavedam se omejitve, da sem kot ravnateljica tistim, s katerimi sem izvedla raziskavo, v nadrejenem položaju. Zasnovala sem jo tako, da je učitelji niso doživljali kot obliko nadzora. To, da sem ravnateljica – raziskovalka pa je tudi prednost, saj sem imela dostop do vseh podatkov na šoli. Pomagale so mi tudi dolgoletne vodstvene in pedagoške izkušnje in sodelovanje z drugimi ravnateljci. V proučevanju šolske dokumentacije s področja delovanja aktiva sem se omejila na obdobje, ko sem ravnateljica te šole, in sicer od šolskega leta 1998/99 do 2004/05. Posplošitev v nalogi nisem delala, saj sem raziskavo naredila samo na eni šoli.

5.1 Opredelitev raziskovalnega problema

Raziskovala sem, kako strokovni aktivni vplivajo na kakovost dela na šoli. Postavila sem si naslednja vprašanja:

- Kako učitelji sodelujejo znotraj strokovnih aktivov?
- Kako sodelovanje učiteljev vpliva na izboljševanje dela šole?
- Kakšna je pri vsem tem vloga ravnateljca?

Za raziskavo sem se odločila iz več razlogov. Prvi je ta, da že več let posvečam veliko pozornosti strokovnemu sodelovanju učiteljev. Ugotavljam, da se njihova miselnost o pomembnosti vloge sodelovanja spreminja zelo počasi. Nekateri učitelji še vedno vidijo sodelovanje v strokovnih aktivih kot dodatno in nepotrebno delo. Drugi razlog je postopno uvajanje programa devetletke (na naši šoli smo jo začeli uvajati dve leti pred obveznim), v kateri pouk ne more več potekati brez strokovnega sodelovanja učiteljev (fleksibilna diferenciacija, delna zunanja diferenciacija, medrazredno in medpredmetno načrtovanje, ekskurzije, dnevi dejavnosti, projekti ...). Tretji razlog pa je, da ima ravnateljica kot pedagoški vodja pri tem pomembno vlogo pri spodbujanju strokovnega sodelovanja učiteljev. Z načrtnim spremljanjem dela v strokovnih aktivih, svetovanjem in z evalvacijo se lahko poveča kvaliteta dela strokovnih delavcev pri poučevanju ter celotni dejavnosti šole.

5.2 Študija primera

Da bi pridobila poglobljeno razumevanje situacije in pomena, ki ga ima strokovni aktiv, sem za raziskavo izbrala študijo primera na izbrani osnovni šoli. Študija primera je lahko opis določene šole, določene dejavnosti ali prakse, ki se kaže v nekem obdobju. Po Sagadinu (2001, 13) »teži k celostnemu in poglobljenemu zajetju pojavov, v čim bolj naravnih razmerah ter v kontekstu časa, kraja in sploh v kontekstu konkretnih okoliščin v vsakokratni raziskovani situaciji«. Mesec (1998, 45) pa opredeljuje študijo primera kot celovit opis posameznega primera in njegovo analizo, to je opis značilnosti primera ter dogajanja in opis odkrivanja teh značilnosti, to je procesa raziskovanja samega. Različne strategije z različnimi tehnikami merjenja, vprašalniki in pogovori uporabimo zato, da bi dobili čim več različnih pogledov na isti predmet in tako prišli do »resnice« (Hardie 1995, 29).

5.3 Predstavitev izbrane šole

V raziskavo sem zajela učitelje Osnovne šole Mladika, na kateri sem ravnateljica. V šolskem letu, ko sem izvajala raziskavo, je bilo na šoli v 21 oddelkih 450 učencev. Delovalo je še 5 oddelkov podaljšanega bivanja in oddelek jutranjega varstva. Zaposlenih je bilo 40 strokovnih delavcev: 36 učiteljev, svetovalni delavki, knjižničar in računalnikar. Devetletko je šola začela izvajati v prvi in tretji triadi dve leti pred frontalno uvedbo. V šolskem letu 2004/2005 smo jo izvajali od prvega. do četrtega razreda in od sedmega do devetega razreda. To leto je delovalo deset strokovnih aktivov, ki jih prikazujem v tabeli 5.2.

Šola je bila vključena v dva projekta kakovosti: Mreža učečih se šol in Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. Zdaj je vključena v pilotski projekt Kakovost vzgoje in izobraževanja za prihodnost. S področja poučevanja pa smo izvedli naslednje inovacijske projekte: opisno ocenjevanje, nivojski pouk, sodobne oblike in metode poučevanja in igra, kot metoda dela pri ocenjevanju znanja. Osredotočeni smo bili na kakovost v šoli kot celoti in na učinke na učence. To smo dosegali z izboljšavami na različnih področjih, predvsem pa pri medsebojnem sodelovanju strokovnih delavcev in sodelovanju s starši. V projektu Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti vzgoje in izobraževanja ter na področju sodelovanja šole in staršev je projektna skupina na osnovi analize anketnih vprašalnikov pripravila ukrepe za izboljšave. S proučevanjem vprašalnikov za posamezna področja so dobili vpogled v kazalnike kakovosti ter na osnovi ugotovitev pripravili tudi predloge izboljšav.

S problemom, ki ga tu raziskujem se srečujem že dlje časa in sicer kot učiteljica matematike in fizike, svetovalna delavka, pomočnica ravnatelja in ravnateljica. Na vseh delovnih mestih sem ugotavljala, kako pomembno je sodelovanje učiteljev, še posebej, ko sem delala kot svetovalna delavka in pomočnica ravnatelja. Ravnateljica sem že 16 let. Menim, da mi je v moji karieri ravnateljstva uspelo izboljšati določene stvari na področju kakovosti dela na šoli. V vseh projektih kakovosti sem bila članica tima in sem se zavzemala za aktivno vključevanje strokovnih aktivov v uvajanje sprememb.

5.4 Metodologija

Flere (2000, 51) navaja, da je metodologija veda, znanost, ki se na normativen način ukvarja z dejavnostjo znanstvenika pri spoznavanju predmeta svojega dela. Znanstvene metode pa avtor opredeljuje kot način, s katerim pridemo do resničnega znanstvenega spoznanja. Metode raziskave morajo imeti naslednje značilnosti (Esterby-Smith in ostali 2005, 75): veljavnost, zanesljivost, posploševanje.

Veljavnost

Veljavnost pomeni, da se indikator dejansko nanaša na pojav, ki ga želimo opazovati, gre za njegovo lastnost, za to, da mu lahko zaupamo (Flere 2000, 70). Avtor pravi, da se v raziskovanju veljavnost nanaša predvsem na spraševanje, ali resnično merimo tisto, kar imamo namen meriti (Flere 2000, 71), oziroma ali študija razgrinja izkušnje vpletenih v raziskovalno okolje (Esterby-Smith in ostali 2005, 75). V nalogi preverjam veljavnost indikatorja - vloga strokovnih aktivov pri izboljšanju kakovosti šole.

Zanesljivost

Zanesljivost znanstvene metode oziroma merjenje nekega pojava pomeni, v kolikšni meri nam bo merski instrument dal enake ugotovitve z različnimi raziskovalci in v različnem času merjenja (Flere 2000, 72). V praksi to pomeni zanesljivost, preverjanje, raziskovanje s strani neodvisnih raziskovalcev, raziskovanje z različnimi tehnikami, kjer prihaja do istih rezultatov. Uporaba različnih tehnik in metod za raziskavo istega problema ter primerjanje izsledkov, dobljenih po različnih poteh, se imenuje triangulacija. Esterby-Smith in ostali (2005, 181) govori o triangulaciji teorij, triangulaciji podatkov, triangulaciji raziskovalcev in triangulaciji metodologij. V nalogi uporabljam triangulacijo metodologije, ki vključuje tako kvantitativne kot kvalitativne metode zbiranja podatkov. Zanesljivost bom tako dosegla s pomočjo analize dokumentov, rezultatov intervjujev in anketnih vprašalnikov, s primerjavo s teoretičnimi izhodišči ter z lastnimi izkušnjami.

Posploševanje

Posploševanje pomeni, do kolikšne mere študija primera potrjuje ali spodbija obstoječe ugotovitve z istega področja, kakšna je verjetnost, da se bo struktura v vzorcu ponovila v obči populaciji oziroma ali imajo dobljeni koncepti in konstrukti pomen tudi v drugih okoljih (Esterby-Smith in ostali 2005, 75). Ker sem študijo primera izvajala samo na eni šoli v nalogi nisem delala posplošitev.

5.4.1 Metode raziskovanja

V raziskavi sem uporabila kvalitativne in kvantitativne metode. O prednostih ene ali druge raziskave pišejo mnogi avtorji. Sagadin (2001, 13) in Mužič (1994, 172) trdita, da bipolarnost znanstveno raziskovalnih pristopov do določene mere blažijo težnje po iskanju kompromisov med obema metodama. Trnavčevičeva (2001b, 6) pa poudarja dilemo glede združljivosti obeh metod ker »se med seboj razlikujeta glede na temeljna izhodišča in vrednote in da sta zato nezdružljivi«. Na drugi strani pa ta avtorica opozarja (2001a, 32-33) na potrebo po »sobivanju« obeh metod, kar je prispevek k obogatitvi znanstvenega raziskovanja. V zadnjih dvajsetih ali več letih smo na področju družbenih ved priča pravi renesansi kvalitativnih metod, ki so bile v primerjavi s kvantitativnimi dolgo zapostavljene.

Kvalitativno metodo sem v nalogi uporabila, ker se »osredotoča na probleme manjšega obsega, oziroma na manjše izseke področja vzgoje in izobraževanja, vezane predvsem na manjše skupine oseb in na posameznike« (Sagadin, 2001, 12). Uporabila sem jo zato, ker sem z njo dobila (Esterby-Smith 2005, 111) »vpogled v ljudi in okoliščine«, torej v delovanje strokovnih aktivov na šoli. S kvantitativno metodo sem kvalitativno raziskavo dopolnila in z dobljenimi rezultati anketnega vprašalnika zagotovila večjo veljavnost pridobljenih rezultatov.

5.4.2 Tehnike raziskovanja

Podatke raziskave sem pridobila:

- z analizo dokumentov na izbrani osnovni šoli;
- s polstrukturiranim anketnim vprašalnikom za strokovne delavce te šole in
- s polstrukturiranim intervjujem s strokovnimi delavci te šole.

Opravila sem analizo dokumentov že opravljenih študij in raziskav ter administrativnih dokumentov, in sicer: letni delovni načrti, zapisniki konferenc učiteljskega zbora ter zapisnike, programe in pisna poročila strokovnih aktivov v šolskih letih od 1998/1999 do 2004/2005, ko sem bila ravnateljica na tej šoli.

Z anketo, ki jo Sagadin (1993, 121) opredeljuje kot postopek zbiranja podatkov o objektivnih dejstvih in dogajanjih na področju šolstva ter podatkov o željah, mnenjih, stališčih in interesih anketiranih oseb, sem želela pridobiti vpogled v to, kako na delovanje aktivov gledajo vsi zaposleni strokovni delavci. V anketnem vprašalniku, ki je bil anonimen, sem uporabila vprašanja zaprtega in odprtega tipa (Sagadin 1993, 125) in ga obdelala kvalitativno in kvantitativno. Bryman (2001, 142) uči, da mora imeti raziskovalec pri oblikovanju vprašanj vedno v mislih, kaj želi z raziskavo doseči, in poudarja (2001, 142), da je pomembno, kako oblikujemo in izberemo tipe vprašanj. Tako kot Sagadin tudi on ponuja odprta in zaprta vprašanja in opozarja na prednosti in slabosti obeh tipov. V odprtih vprašanjih vidi prednosti, da vprašani lahko odgovori točno to, kar misli, da ne predvidevajo določenega tipa odgovorov in da so uporabna za razširjanje obzorja in dodajanja novih možnosti ter razsežnosti. Slabosti pa vidi v tem, da za takšne odgovore porabimo več časa in da od vprašanega zahtevajo več napora, ker mora odgovor oblikovati sam. Pri zaprtem tipu je odgovore lahko obdelati, ker vprašani najprimernejše samo obkroži, tako da jih je lažje primerjati in so izključene možnosti variacije odgovorov. Slabost takih odgovorov pa je, da niso spontani, saj so omejeni z vnaprej pripravljenimi odgovori in je težko izključiti dejstvo, da vprašanemu nobeden od danih odgovorov ne ustreza; tako ga nekako prisilimo, da vseeno enega izbere (Bryman, 2001, 142). Anketni vprašalnik sem v raziskavi uporabila zato, ker sem lahko hitro prišla do podatkov, učiteljem pa sem z anonimnostjo, glede na to, da sem njihova ravnateljica, omogočila, da so odkrito odgovarjali na vprašanja.

Ker sem želela poglobljen vpogled v delo aktiva, sem se odločila tudi za individualni intervju z vodji aktivov, saj raziskovalcu omogoča, da »odkrije nove ključne točke, odpre nove razsežnosti nekega problema in si zagotovi jasna, natančna, vseobsežna spoznanja, zasnovana na osebni izkušnji« (Esterby-Smith 2005, 113). Poznamo strukturiran in nestrukturiran intervju. Sagadin (1995, 311) pravi, da je strukturiranost intervjuja v funkciji njegove standardizacije. Nestrukturirani intervju, je v primerjavi s strukturiranim odprta, bistveno manj formalna in bistveno bolj fleksibilna pogovorna in poizvedbena situacija. V raziskavi sem uporabila polstrukturiran intervju (Sagadin 1995, 314), pri katerem je vnaprej pripravljenih (zapisanih) nekaj ključnih vprašanj odprtega tipa, ki jih spraševalec - raziskovalec postavi vsakemu intervjuvancu; s sondiranjem in z drugimi vprašanji odprtega tipa pa spraševalec spodbuja in razvija pristen pogovor.

Intervju in analizo sem izvedla podobno kot predlaga Kvale (1996, 189-190) in sicer v šestih korakih: v *prvem koraku* intervjuvanec opisuje izkušnje, občutke in dejavnosti v odnosu do predmeta raziskave; v *drugem koraku* sam odkrije nova razmerja med intervjujem, vidi nove povezave v svojem realnem svetu na osnovi svojih spontanih opisov brez interpretacije izvajalca; v *tretjem koraku* spraševalec v času intervjuja združi in interpretira pomen tega, kar intervjuvanec opisuje in »pošilja pomen nazaj«, v *četrtm koraku* je posnet ali prepisan intervju interpretiran s strani spraševalca (strukturiranje, prečiščenje materiala, osvetlitev osebnega razumevanja in določitev novega pogleda raziskovalca na fenomen; v *petem koraku* se lahko intervju ponovni in intervjuvanci dobijo možnost, da komentirajo interpretacijo ali pa svoje originalne izjave izpopolnijo; v *šestem koraku* je možno razširjanje in nadaljevanje opisa in interpretacije. V raziskavi za to nalogo sem opravila prve štiri korake in le z nekaterimi delno tudi peti korak.

6 ANALIZA REZULTATOV RAZISKAVE

V tem poglavju bom podala analizo ankete, intervjuja in dokumentacije. Obdelala sem 32 anketnih vprašalnikov in 20 intervjujev. Analizo šolske dokumentacije, ki zajema programe, zapisnike in poročila strokovnih aktivov sem opravila za obdobje od šolskega leta 1998/1999 do 2004/2005.

6.1 Analiza ankete

Anketa ima 14 vprašanj (Priloga naloge). Izvedla sem jo na 1. konferenci učiteljskega zbora v šolskem letu 2004/2005. Prisotnih je bilo 37 učiteljev. Izpolnjene vprašalnike je vrnilo 32 učiteljev ali 86,5 %. Statistični parametri so: število učiteljev, strukturni odstotki in srednje vrednosti. Pri obdelavi podatkov sem uporabila računalniški program Excel in statistični paket SPSS. Rezultate sem prikazala grafično in analitično. Primerjave nekaterih odgovorov sem prikazala tudi glede na učitelje razredne in predmetne stopnje in glede na njihovo delovno dobo. V odprtem delu vprašanj so odgovori redki, kar potrjuje mojo odločitev, da sem izbrala še intervju, s katerim sem lahko dobila dodatne informacije.

V nadaljevanju bom rezultate ankete prikazala tako, da bom zapisala vsako vprašanje posebej v poševnem tisku, tako kot sem jih dala anketirancem.

1. vprašanje:

Delovna doba: _____

a) razredna stopnja

b) predmetna stopnja

Tabela 5.1a Razredna - predmetna stopnja

	<i>nad 25 let</i>	<i>od 16 do 25 let</i>	<i>od 6 do 15 let</i>	<i>do 5 let</i>	<i>skupaj %</i>	<i>skupaj število</i>
<i>razredna stopnja</i>	17 %	25 %	34 %	34 %	37 %	12
<i>predmetna stopnja</i>	5 %	20 %	55 %	20 %	63 %	20
<i>Skupaj</i>	9 %	22 %	47 %	22 %	100 %	32

Na anketo je odgovorilo 32 učiteljev: 12 učiteljev razredne stopnje ali 37 % in 20 učiteljev predmetne stopnje ali 63 %. Največ anketiranih, 47 %, ima od 6 do 15 let delovne dobe, najmanj pa nad 25 let delovne dobe, in sicer 9 % anketiranih.

2. vprašanje:

V šolskem letu 2003/2004 ste sodelovali na sestankih strokovnih aktivov:

- a) na vseh
- b) na nekaterih
- c) ne, ker nisem želel(a)
- d) ne, ker ni bilo mogoče

Tabela 5.2a Pogostost sodelovanja na sestankih aktivov

	<i>skupaj</i>	<i>odstotek</i>
<i>na vseh</i>	25	78 %
<i>na nekaterih</i>	4	13 %
<i>ne, ker nisem želel(a)</i>	0	0 %
<i>ne, ker ni bilo mogoče</i>	1	3 %
<i>brez odgovora</i>	2	6 %
Skupaj	32	100 %

Tabela 5. 2b Pogostost sodelovanja na sestankih – razredna stopnja / predmetna stopnja

	<i>razredna stopnja</i>	<i>predmetna stopnja</i>	<i>skupaj</i>
<i>na vseh</i>	84 %	75 %	78 %
<i>na nekaterih</i>	8 %	15 %	13 %
<i>ne, ker nisem želel(a)</i>	0 %	0 %	0 %
<i>ne, ker ni bilo mogoče</i>	8 %	0 %	3 %
<i>brez odgovora</i>	0 %	10 %	6 %
Skupaj	100 %	100 %	100 %

Tabela 5.2c Pogostost sodelovanja na sestankih aktivov – delovna doba

	<i>nad 25 let</i>	<i>od 16 do 25 let</i>	<i>od 6 do 15 let</i>	<i>do 5 let</i>	<i>skupaj</i>
<i>na vseh</i>	57 %	87 %	71 %	100 %	78 %
<i>na nekaterih</i>	29 %	7 %	14 %	0 %	13 %
<i>ne, ker nisem želel(a)</i>	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
<i>ne, ker ni bilo mogoče</i>	0 %	0 %	14 %	0 %	3 %
<i>brez odgovora</i>	14 %	7 %	0 %	0 %	6 %
Skupaj	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Iz tabele 5.2a je razvidno, da je 78 % anketiranih sodelovalo na vseh sestankih aktiva, 13 % na nekaterih in 3 % anketiranih iz objektivnih razlogov ni moglo sodelovati.

Če primerjamo tabeli 5.2b in 5.2c ugotovimo, da je na vseh sestankih sodeloval večji delež učiteljev predmetne stopnje in da so učitelji, ki niso mogli sodelovati, vsi iz razredne stopnje. Glede na poznavanje situacije na šoli sklepam, da so to učitelji podaljšanega bivanja, ki so imeli v času sestankov nekateri še pouk.

Največji delež učiteljev, ki so sodelovali le na nekaterih sestankih, ima več kot 25 let delovne dobe. Sklepam, da verjetno menijo, da glede na njihove dolgoletne izkušnje ni nujno, da sodelujejo pri vseh vsebinah ali pa sploh niso pripravljeni sodelovati.

3. vprašanje:

Kako pogosto ste se sestajali?

a) nikoli

b) od 1 do 4krat

c) od 5 do 10krat

d) tedensko e) dnevno

Tabela 5.3 Pogostost sestajanja aktivov, razredna stopnja / predmetna stopnja

	<i>razredna stopnja</i>	<i>predmetna stopnja</i>	<i>skupaj %</i>	<i>skupaj število</i>
<i>Nikoli</i>	0 %	0 %	0 %	0
<i>od 1 do 4 krat</i>	33 %	45 %	41 %	13
<i>od 5 do 10 krat</i>	26 %	30 %	28 %	9
<i>tedensko</i>	33 %	20 %	25 %	8
<i>Dnevno</i>	0 %	0 %	0 %	0
<i>brez odgovora</i>	8 %	5 %	6 %	2
<i>Skupaj</i>	100 %	100 %	100 %	32

41 % učiteljev je odgovorilo, da so se sestajali do 4krat na leto, do 10krat 28 %, tedensko pa 25 %. Tedensko so se pogosteje sestajali učitelji razredne stopnje.

4. vprašanje:

Po vašem mnenju je delo v aktivu

(razporedite po pomembnosti od 1 do 6 tako, da je 1 najpomembnejši vzrok):

- a) izziv za učitelja*
- b) priložnost za pridobivanje novega znanja*
- c) priložnost za izmenjavo izkušenj*
- č) dodatna obremenitev za učitelja*
- d) koristno samo za učitelja začetnika*
- e) drugo*

Tabela 5.4 Povprečne vrednosti

<i>kategorije</i>	<i>razredna stopnja</i>	<i>predmetna stopnja</i>	<i>skupaj</i>
izziv za učitelja	2,4	2,7	2,6
priložnost za pridobivanje novega znanja	1,9	1,6	1,7
priložnost za izmenjavo izkušenj	1,1	1,3	1,2
dodatna obremenitev za učitelja	3,8	3,3	3,5
koristno samo za učitelja začetnika	3,4	3,6	3,5

Večina učiteljev je na prvo mesto postavila trditev, da je aktiv priložnost za izmenjavo izkušenj, na drugo mesto priložnost za pridobivanje znanja, na tretje izziv za učitelje in na četrto oziroma peto mesto dodatna obremenitev za učitelja oziroma koristno samo za učitelje začetnike. Med razredno in predmetno stopnjo ni razlik.

Trije učitelji so pod »drugo« zapisali, da jim delo v aktivu pomeni potrditev dela v razredu, da je to za njih izkušnja v organizacijskih sposobnostih in da je koristno za sodelovanje učiteljev.

5. vprašanje:

Ali ste sodelovali pri sestavi letnega načrta aktiva?

a) da

b) ne

Če ste odgovorili z ne, prosim, utemeljite svoj odgovor.

Tabela 5.5a Letni načrt dela aktiva, razredna stopnja / predmetna stopnja

	<i>razredna stopnja</i>	<i>predmetna stopnja</i>	<i>skupaj %</i>	<i>skupaj število</i>
<i>da</i>	100 %	85 %	91 %	29
<i>ne</i>	0 %	15 %	9 %	3
<i>skupaj</i>	100 %	100 %	100 %	32

Tabela 5.5b Letni načrt dela aktiva, delovna doba

	<i>nad 25 let</i>	<i>od 16 do 25 let</i>	<i>od 6 do 15 let</i>	<i>do 5 let</i>	<i>skupaj</i>
<i>da</i>	71 %	100 %	86 %	100 %	91 %
<i>ne</i>	29 %	0 %	14 %	0 %	9 %
<i>skupaj</i>	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Pri sestavi letnega načrta aktiva je sodelovalo 91 % anketiranih. Sodelovali so vsi učitelji razredne stopnje in 85 % predmetne stopnje. 9 % jih pri sestavi ni sodelovalo (tabela 5.5a), od tega jih je največ (29 %) predmetnih učiteljev z nad 25 let delovne dobe (tabela 5.5b). To je verjetno razlog kot sem ga že omenjala pri vprašanju o sodelovanju v aktivih. Eden od teh učiteljev pa je zapisal, da k načrtovanju dela aktiva ni bil povabljen.

6. vprašanje:

Naštejte teme, ki ste jih obravnavali na strokovnih aktivih.

Največ anketiranih je odgovorilo, da so obravnavali preverjanje in ocenjevanje znanja in dneve dejavnosti. V tabeli 5.6 so prikazana vsa področja, ki so jih zapisali.

Tabela 5.6 Obravnavane teme

<i>Področja</i>	<i>število</i>
<i>preverjanje in ocenjevanje znanja</i>	
– preverjanje in ocenjevanje znanja	23
– nacionalni preizkusi znanja	7
<i>načrtovanje</i>	
– dnevi dejavnosti	16
– letni delovni načrt šole	9
– učni načrti in letne priprave	6
– dnevne in tedenske priprave	2
– učbeniki	5
– izbirni predmeti	1
– šola v naravi	1
– organizacija življenja in dela v šoli	1
– program dela aktiva	1
– roditeljski sestanki	1
– šolska dokumentacija	6
<i>izvajanje pouka</i>	
– učila in učni pripomočki	10
– oblike in metode poučevanja	12
<i>učenci</i>	
– delo z nadarjenimi učenci	8
– učenci, ki motijo pouk	1
– medsebojni odnosi: učitelj - učenec	1
– gibalna aktivnost učencev	1
<i>projekti</i>	
– športni program Zlati sonček, Krpan	7
– projekt kakovosti Mreža učečih se šol	6
– projekt kakovosti Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti	5
– projekt Zdrava šola	4
– projekti šole	2
<i>medsebojno sodelovanje učiteljev</i>	
– timsko delo	8
– medpredmetno in medrazredno sodelovanje	6
– srečanje z učitelji gimnazije	3
<i>strokovno izpopolnjevanje</i>	
– poročanje s posvetov, seminarjev, študijskih skupin	5
– strokovni pogovori: novosti, slovenski pravopis	2

<i>druge dejavnosti</i>	
- literarno glasilo, prireditve, aktualna problematika	14

Iz tabele 5.6 je razvidno, da učitelji v aktivih največ pozornosti posvečajo preverjanju in ocenjevanju znanja ter načrtovanju dela z učenci. Manj pozornosti pa so posvetili izvajanju pouka, projektom, sodelovanju z učitelji zunaj aktiva in področju strokovnega izpopolnjevanja.

7. vprašanje:

Katere teme bi morali po vašem mnenju še obravnavati?

Na vprašanje je odgovorilo 24 učiteljev. 5 učiteljev meni, da ni potrebno dodajati novih tem, 19 učiteljev pa je predlagalo še naslednje teme (tabela 5.7):

Tabela 5.7 Predlagane teme

<i>področja</i>	<i>število</i>
problematika pri delu z učenci - integracija učencev s posebnimi potrebami - obremenitev učencev - disciplina v razredu - skrb za motorično manj spretno učence - raziskovalne naloge	11
sodelovanje z učitelji	5
primerjava učbenikov določenega predmeta od 1. do 9. r.	3
sodobne oblike in metode poučevanja	3
izmenjava idej, izkušenj, učnih pripomočkov	2
strokovni pogovori	2
usklajevanje kriterijev in meril preverjanja in ocenjevanja znanja	1
razvojni programi	1
predlogi za izboljšave	1
promocija šole s športom	1
evalvacija dela aktiva	1

Če primerjamo tabeli 5.6 in 5.7. vidimo, da vsi aktivni niso obravnavali vseh navedenih vsebin. Zato so učitelji predlagali, da bi morali v aktivu več pozornosti nameniti problematiki vzgoje učencev, medrazrednemu in medpredmetnemu sodelovanju, učbenikom in poučevanju v razredu.

8. vprašanje:

Kakšno je po vašem mnenju delovanje vašega strokovnega aktiva?

a) formalno

b) produktivno

c) sodelovalno

Tabela 5.8a Delovanje aktiva, razredna stopnja / predmetna stopnja

	<i>razredna stopnja</i>	<i>predmetna stopnja</i>	<i>skupaj %</i>	<i>skupaj število</i>
<i>Formalno</i>	0 %	5 %	3 %	1
<i>Produktivno</i>	42 %	20 %	28 %	9
<i>Sodelovalno</i>	50 %	55 %	53 %	17
<i>Neveljavno</i>	8 %	20 %	16 %	5
<i>Skupaj</i>	100 %	100 %	100 %	32

Tabela 5.8b Delovanje aktiva, delovna doba

	<i>nad 25 let</i>	<i>od 16 do 25 let</i>	<i>od 6 do 15 let</i>	<i>do 5 let</i>	<i>skupaj</i>
<i>Formalno</i>	0 %	0 %	0 %	14 %	3 %
<i>Produktivno</i>	34 %	29 %	33 %	14 %	28 %
<i>Sodelovalno</i>	33 %	57 %	60 %	43 %	53 %
<i>Neveljavno</i>	33 %	14 %	7 %	29 %	16 %
<i>Skupaj</i>	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Največ, 53 % anketiranih meni, da je delo v aktivu sodelovalno, 28 % produktivno in 3 % formalno. Bistvene razlike med predmetnimi in razrednimi učitelji ni (tabela 5.8a). Iz tabele 5.8b pa je razvidno, da je večja razlika glede na delovno dobo. Da je delo v aktivu sodelovalno, meni največ (60 %) učiteljev z delovno dobo od 6 do 15 let, najmanj (33 %) pa z delovno dobo nad 25 let. Da je delo v aktivu le formalnost, menijo le učitelji z delovno dobo do 5 let.

9. vprašanje:

Kako potekajo sestanki vašega aktiva?

a) vključujete se v razprave

b) imate možnost, da se vključujete v razprave

c) imate občutek, da se je smiselno vključiti v razpravo

č) ne želite se vključiti v razpravo

d) drugo: _____

Tabela 5.9a Potek sestankov, razredna stopnja / predmetna stopnja

	<i>razredna stopnja</i>	<i>predmetna stopnja</i>	<i>skupaj %</i>	<i>skupaj število</i>
<i>Vključujete se v razprave</i>	42 %	75 %	62 %	20
<i>Imate možnost vključevati se v razprave</i>	25 %	10 %	16 %	5
<i>Imate občutek, da se je smiselno vključiti v razpravo</i>	8 %	5 %	6 %	2
<i>Ne želite se vključiti v razpravo</i>	0	0	0 %	0
<i>Drugo</i>	0	0	0 %	0
<i>Neveljavno</i>	25 %	5 %	13 %	4
<i>Brez odgovora</i>		5 %	3 %	1
<i>Skupaj</i>	100 %	100 %	100 %	32

Tabela 5.9b Potek sestankov, delovna doba

	<i>nad 25 let</i>	<i>od 16 do 25 let</i>	<i>od 6 do 15 let</i>	<i>do 5 let</i>	<i>skupaj</i>
<i>Vključujete se v razprave</i>	100 %	86 %	60 %	29 %	62 %
<i>Imate možnost vključevati se v razprave</i>	0 %	14 %	20 %	14 %	16 %
<i>Imate občutek, da se je smiselno vključiti v razpravo</i>	0 %	0 %	7 %	14 %	0 %
<i>Ne želite se vključiti v razpravo</i>	0 %	0	0	0	0 %
<i>Drugo</i>	0 %	0	0	0	0 %
<i>Neveljavno</i>	0 %	0	7 %	43 %	13 %
<i>Brez odgovora</i>	0 %	0	6 %	0 %	3 %
<i>Drugo</i>	100	100	100	100	100 %

62 % anketiranih se v razprave vključujejo, 16 % jih odgovarja, da imajo možnost, in 6 %, da imajo občutek, da se je smiselno vključiti v razpravo. Noben anketiran ni obkrožil odgovora, da se ne želi vključiti v razpravo. 13 % je obkrožilo več odgovorov, zato sem jih označila kot neveljavne. 3 % jih ni odgovorilo. Opazna je razlika med predmetno in razredno stopnjo, saj se v razprave vključuje večji delež učiteljev predmetne kot razredne stopnje (tabela 5.9a). V razprave se vključujejo vsi učitelji nad 25 let delovne dobe, na drugem mestu so učitelji do 15 let delovne dobe, najmanj pa se vključujejo učitelji do 5 let delovne dobe (tabela 5.9b).

10. vprašanje:

Ali je po vašem mnenju sestava aktiva na naši šoli ustrezna?

a) da

b) ne

c) ne vem

Prosim, če svoj odgovor utemeljite.

Tabela 5.10a Ustreznost sestave aktiva, razredna stopnja / predmetna stopnja

	<i>razredna stopnja</i>	<i>predmetna stopnja</i>	<i>skupaj %</i>	<i>skupaj število</i>
<i>Da</i>	100 %	80 %	88 %	28
<i>Ne</i>	0 %	5 %	3 %	1
<i>ne vem</i>	0 %	10 %	6 %	2
<i>brez odgovora</i>	0 %	5 %	3 %	1
<i>Skupaj</i>	100 %	100 %	100 %	32

Tabela 5.10b Ustreznost sestave aktiva, delovna doba

	<i>nad 25 let</i>	<i>od 16 do 25 let</i>	<i>od 6 do 15 let</i>	<i>do 5 let</i>	<i>skupaj</i>
<i>Da</i>	72 %	87 %	100 %	100 %	88 %
<i>Ne</i>	14 %	0 %	0 %	0 %	3 %
<i>ne vem</i>	0 %	13 %	0 %	0 %	6 %
<i>brez odgovora</i>	14 %	0 %	0 %	0 %	3 %
<i>Skupaj</i>	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

V tabelah 5.10a in 5.10b vidimo, da je 88 % anketiranih odgovorilo, da je sestava aktiva ustrezna; vsi učitelji razredne stopnje in 80 % učiteljev predmetne stopnje. Dva učitelja predmetne stopnje z delovno dobo od 16 do 25 let ne vesta, če je sestava ustrezna, en učitelj predmetne stopnje z nad 25 let delovne dobe pa meni, da ni ustrezna. Predlaga, da bi v aktivu sodelovali vsi učitelji od 1. do 9. razreda, ki poučujejo isti predmet.

Tabela 5.10c Utemeljitev, zakaj je sestava aktiva ustrezna

<i>Utemeljitev</i>	<i>število</i>
ker med seboj dobro sodelujemo	8
ker smo v aktivu člani, ki imamo podobne probleme	5
ker lahko izmenjujemo mnenja in izkušnje	5
ker sproti in strokovno rešujemo aktualne teme in probleme	4
ker si lahko pomagamo v težavah	4
ker so skupaj primerne predmetne skupine	4
ker smo aktivni, učinkoviti	3
ker ima ustrezno število članov	2
ker imamo skupne cilje	1

Utemeljitev, zakaj so sestave aktivov primerne, je zapisalo le nekaj učiteljev. Iz tabele 5.10c je razvidno, da so primerni zato, ker v takšni sestavi dobro sodelujejo, ker imajo podobne probleme in jih tako lahko sproti rešujejo in si pomagajo v težavah. Zaradi tega so po njihovem mnenju tudi učinkoviti. Omenili so tudi primerno število članov in skupne cilje.

11. vprašanje:

Kako bi vi organizirali strokovne aktive na šoli?

Tabela 5.11 Organiziranost strokovnih aktivov

	<i>%</i>	<i>število</i>
sedanja organizacija aktivov je primerna	69 %	22
novi predlogi	22 %	7
brez odgovora	9 %	3
Skupaj	100 %	32

69 % učiteljev je odgovorilo, da je sedanja organizacija aktiva primerna, 9 % učiteljev ni odgovorilo, 22 % učiteljev pa je podalo naslednje predloge:

- da so organizirani »mrežno tako, da so znotraj aktiva 1. triade posamezni člani zadolženi za sodelovanje z drugimi aktivni – na primer za dneve dejavnosti,
- da so člani aktiva vsi učitelji od 1. do 9. razreda, ki učijo isti predmet,
- da so člani povezani medpredmetno,
- da so zaradi lažje komunikacije primerne manjše skupine.

Pri tem vprašanju pa so zapisali tudi druga mnenja kot so:

- da bi se morali sestajati mesečno,
- da bi v zbornici morali imeti za aktive posebno oglasno desko,
- da je aktiv osnova za strokovno in inovativno delo,
- da sta posameznik in skupina enako pomembna in da se odločitve sprejemajo skupaj.

12. vprašanje:

Kako bi opisali sodelovanje s kolegi na šoli v šolskem letu 2003/2004?

a) zelo dobro

b) dobro

c) slabo

Tabela 5.12a Sodelovanje s kolegi, razredna stopnja / predmetna stopnja

	<i>razredna stopnja</i>	<i>predmetna stopnja</i>	<i>skupaj %</i>	skupaj število
<i>zelo dobro</i>	42 %	30 %	34 %	11
<i>dobro</i>	58 %	70 %	66 %	21
<i>slabo</i>	0 %	0 %	0 %	0
<i>skupaj</i>	100 %	100 %	100 %	32

Tabela 5.12b Sodelovanje s kolegi, delovna doba

	nad 25 let	od 16 do 25 let	od 6 do 15 let	do 5 let	skupaj
<i>zelo dobro</i>	0 %	53 %	43 %	0 %	34 %
<i>dobro</i>	100 %	47 %	57 %	100 %	66 %
<i>slabo</i>	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
<i>skupaj</i>	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

34 % učiteljev je odgovorilo, da s kolegi v šoli sodelujejo zelo dobro in 66 % dobro. Nihče ni napisal, da je sodelovanje slabo. Če primerjamo tabeli 5.12a in 5.12b vidimo, da je sodelovanje zelo dobro, meni več učiteljev razredne stopnje. Glede na delovno dobo vidimo, da sodelovanje s kolegi kot zelo dobro ni ocenil niti eden učitelj z nad 25 let in z do 5 let delovne dobe. To lahko utemeljujem s prejšnjimi odgovori te kategorije, saj prvi ne sodelujejo na vseh sestankih, drugi pa verjetno še premalo poznajo svoje kolege in se tudi manj vključujejo v delo aktiva.

13. vprašanje:

Se vam zdi, da ravnateljica spodbuja medsebojno sodelovanje učiteljev?

a) da

b) ne

c) ne vem

Napišite, kje vidite njeno vlogo!

Tabela 5.13a Ali ravnateljica spodbuja medsebojno sodelovanje – razredna stopnja / predmetna stopnja

	<i>razredna stopnja</i>	<i>predmetna stopnja</i>	<i>skupaj %</i>	<i>skupaj število</i>
<i>da</i>	100 %	95 %	97 %	31
<i>ne</i>	0 %	0 %	0 %	0
<i>ne vem</i>	0 %	5 %	3 %	1
<i>skupaj</i>	100 %	100 %	100 %	32

Tabela 5.13b Ali ravnateljica spodbuja medsebojno sodelovanje – delovna doba

	<i>nad 25 let</i>	<i>od 16 do 25 let</i>	<i>od 6 do 15 let</i>	<i>do 5 let</i>	<i>skupaj</i>
<i>da</i>	100 %	100 %	86 %	100 %	97 %
<i>ne</i>	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
<i>ne vem</i>	0 %	0 %	14 %	0 %	3 %
<i>skupaj</i>	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

97 % anketiranih je menilo, da ravnateljica spodbuja medsebojno strokovno sodelovanje učiteljev. Iz tabel 5.13a in 5.13b vidimo, da učitelj predmetne stopnje z delovno dobo od 6 do 15 let ne ve.

V tabeli 5.13c so prikazani odgovori učiteljev, kje vidijo vlogo ravnateljice:

Tabela 5.13c Vloga ravnateljice pri spodbujanju sodelovanja učiteljev

<i>trditev</i>	<i>število</i>
spodbuja	8
usmerja	7
informira	6
koordinira	4
se po potrebi udeleži tudi sestanka aktiva	2
člane motivira	1
povezuje	1
svetuje	1
nadzira	1
daje predloge	1
nudi pomoč	1
usklajuje	1
prepušča sodelavcem lastno kreativnost	1
skrbi za izvajanje dogovorov	1
poskrbi, da učitelji niso preveč obremenjeni in da bolj obremenjene učitelje nagradi	1
zna poslušati	1
je razumevajoč človek	1
realno ovrednoti delo sodelavcev	1
zahteva več razvojno usmerjenega dela - vključi več strokovnih tem in ne samo organizacijskih	1
zahteva, da več pozornosti posvetijo evalvaciji in izboljševanju dela	1

Iz odgovorov je razvidno, da je vloga ravnateljice predvsem v spodbujanju k sodelovanju učiteljev in da usmerja njihovo sodelovanje. Prav tako se jim zdi pomembno, da jih dobro informira o novostih in delu na šoli ter da koordinira aktivnosti učiteljev. Dva učitelja menita, da bi se po potrebi moral ravnatelj udeležiti tudi njihovih sestankov. Posamezniki so še omenjali, da naj ravnatelj motivira, povezuje, svetuje, usklajuje, predlaga, nadzira, in če je potrebno, od aktivov tudi kaj zahteva. Prav tako menijo, da mora biti ravnatelj takšna osebnost, ki zna poslušati, ki pozna in ceni učiteljevo delo in jih tudi primerno nagradi.

14. vprašanje:

Kje vidite povezavo med kakovostjo dela na šoli in delom aktiva?

Na vprašanje je odgovorilo 91 % anketiranih, ki so navedli naslednje povezave med kakovostjo na šoli in delom aktiva:

- učitelji se med seboj bolje poznajo,
- drug drugega spodbujajo,
- sodelujejo,
- se medsebojno spoštujejo,
- se učijo sprejemati drugače misleče,
- osebnostno rastejo,
- so bolj ustvarjalni.

Kakovost vidijo tudi v tem, da:

- lahko izmenjujejo izkušnje in znanja,
- dobijo ideje za popestritev dela v razredu,
- lažje odpravljajo različne težave,
- v aktivu dobijo nove izzive,
- so bolj informirani,
- probleme rešujejo sproti,
- v svoje delo vnašajo več novosti,
- delo aktiva vpliva na kakovost načrtovanja,
- so dnevi dejavnosti bolj organizirani,
- so kriteriji za preverjanje in ocenjevanje znanja bolj dodelani,
- sodelovanje učiteljev omogoča boljše prireditve in s tem promocijo šole navzven,
- se v aktivu navajajo na timsko delo (6-krat).

6.2 Analiza intervjuja

V intervjujih so sodelovali strokovni delavci, ki so bili v šolskih letih 1998/99 do 2004/2005 vodje aktivov vsaj dve leti in svetovalna delavka, ki je bila vodja razvojnega tima projekta kakovosti Mreže učečih se šol. Seznane sem dobila v letnih delovnih načrtih šole. Intervju sem opravila od septembra do decembra 2004. Od 24 strokovnih delavcev se je odzvalo 19 učiteljev in svetovalna delavka. Iz vsakega strokovnega aktiva je bil zajet vsaj en učitelj in sicer: slovenščina 2, tuj jezik 2, družboslovje 2, matematika in naravoslovje 5, športna vzgoja 1, proizvodno tehnični 1, razredna stopnja 7 in podaljšano bivanje 2 učitelja.

Analizo sem opravila po naslednjih vsebinskih sklopih:

1. Kakšno je stanje v aktivih in kje so razlogi za takšno stanje?
2. Kaj si v aktivih želiš v prihodnje in kaj želiš spremeniti?
3. Kje vidijo ovire?
4. V čem vidijo prednosti sodelovanja v aktivih?
5. Kakšna je vloga ravnatelja pri delovanju aktivov?
6. Vpliv strokovnega sodelovanja na kakovost dela na šoli.

1. Kakšno je stanje v aktivih in kje so razlogi za takšno stanje?

Učitelji menijo, da je sodelovanja v aktivih vsako leto več in da je tudi kvalitetnejše. V to jih sili izvajanje programa devetletke. Sestanke aktivov sicer vzamejo kot obveznost, ki jo nalaga zakonodaja, vendar tudi sami čutijo potrebo po vključevanju. Ugotavljajo, da delo v strokovnem aktivu pozitivno vpliva tudi na sodelovanje z ostalimi kolegi v kolektivu.

Učitelji v aktivih veliko izmenjujejo mnenja in izkušnje. Sodelujejo na različnih področjih predvsem pa so omenjali sodelovanje pri planiranju dni dejavnosti, pri skupnih projektih, prireditvah in ekskurzijah, pri izbiri učbenikov, pri določanju kriterijev za preverjanje in ocenjevanje znanja, pri pripravi pisnih preizkusov znanj za oceno, pri nabavi skupnih učil in učnih pripomočkov, v 1. triadi pri pripravi na NPZ, v 2. triadi in matematično-naravoslovnem aktivu pri uvajanju novosti. V matematično-naravoslovnem aktivu rešujejo probleme sproti, delajo sprotne evalvacije in odpravljajo slabosti. Zaradi nivojskega pouka učitelji slovenščine, matematike in tujega jezika v zadnji triadi sodeluje tudi vsakodnevno. Prav tako redno tedensko in tudi dnevno sodelujejo učiteljice in vzgojiteljice v prvem razredu pri izdelavi dnevnih oziroma tedenskih priprav. Vodja družboslovnega aktiva je omenila, da si porazdelijo študij strokovne literature in na to drug drugega informirajo o vsebini. V zadnjem šolskem letu je v tretji triadi več medpredmetnega načrtovanja in povezovanja.

Pogovarjajo in pomagajo si pri disciplinskih problemih v razredu; ena od učiteljic je rekla, da druga drugo podpirajo, druga omenja, da lahko v aktivu dobi informacijo, na koga izven aktiva se lahko obrne po nasvet za pomoč in strokovno literaturo. Med seboj se tudi seznanjajo z vsebinami seminarjev, katerih so se posamezniki udeležili. Ena od vodij pravi, da ima v aktivu »občutek varnosti«, ker se lahko posvetuje s kolegico. Pravijo tudi, da od kolegov dobiš kakšno dobro idejo, ki jo lahko uporabiš pri pouku, dobiš potrditev, da delaš dobro.

Večina aktivov se sestaja po potrebi. Sestanki so ponavadi kratki, daljši so predvsem v avgustu, ko se pripravlja letni delovni načrt šole. Sestajajo se po strokovnih aktivih, ki so določeni z Letnim delovnim načrtom šole. Dodatno in zelo pogosto se zaradi načrtovanja dela sestajajo tudi učitelji istega razreda v 1. in 2. triadi ter učitelji delne zunanje diferenciacije. Poleg aktivov se jim zdijo zelo pomembne tudi druge skupine strokovnih delavcev, ki se sestajajo zaradi določenih dejavnosti ali potreb (dnevi dejavnosti, prireditve, projekti, oddelčni učiteljski zbori, razredniki, komisije za NPZ...).

Pri tem vprašanju sem jih tudi povprašala, kakšno vlogo ima vodja aktiva in koliko med seboj sodelujejo. Posamezniki so omenili, da je vodja lahko kdor koli, ne glede na starost, pomembno je, da ima smisel za vodenje, občutek odgovornosti, da je strokovno podkovan in tudi da zna naloge porazdeliti in se zavedati, da je "čas učiteljev dragocen". Ena je poudarila, da je dobro, da se vodje aktivov menjavajo, saj z izkušnjo vodje drugače gledaš na delo v aktivu in v njem več sodeluješ. Opazila sem, da o sodelovanju med vodji aktiva še niso razmišljali in da jih je k temu spodbudilo moje vprašanje. Menijo, da je sodelovanja dovolj, nekateri pa celo, da ni nujno potrebno. Sodelovanje med vodji aktiva vidijo v začetku šolskega leta pri pripravi letnega delovnega načrta šole, pri izmenjavi izkušenj vodenja aktiva in pri pripravi nekaterih skupnih nalog, z namenom, da si olajšalo delo.

2. Kaj si v aktivih želijo v prihodnje in kaj želijo spremeniti?

V prihodnje si učitelji želijo več medpredmetnega in medrazrednega sodelovanja ter sodelovanja s svetovalno delavko in knjižničarjem. Pogrešajo tudi več kolegialnih hospitacij in več izmenjav izkušenj pri delu z učenci s posebnimi potrebami. Premalo informacij dobijo o seminarjih, katerih so se udeležili njihovi kolegi. Delo v aktivih bi morali evalvirati. Še več pozornosti bi morali posvetiti oblikovanju vizije in skupnemu načrtovanju dela na šoli. Posamezni aktivni bi lahko prevzeli organizacijo kakšne prireditve ali druge dejavnosti izven pouka. Po mnenju enega učitelja, bi sodelovanje lahko bilo boljše, če bi bili učitelji predmetne stopnje usposobljeni za poučevanje več predmetov. Svetovalna delavka meni, da jim moramo poleg aktiva ponuditi še druge možnosti in oblike sodelovanja.

Sestanki aktivov in druge oblike strokovnega sodelovanja bi naj po mnenju posameznikov potekali v točno določenih terminih, nekateri tudi predlagajo popoldanski čas. Večina meni, da je najpomembnejše in tudi najprimernejše sprotno sestajanje glede na problem oziroma dejavnost, najbolje pred poukom ali po njem, mnogim je tudi dovolj med odmorom ali prosto uro. Poudarjajo, da preveč sestankov lahko povzroči prenasičenost. Delo v aktivu bi se moralo bolje porazdeliti med vse člane in ne samo na vodjo. Pogrešajo večjo informiranost učiteljev. Zdi se jim, da so premalo informirani o tem, kaj delajo kolegi, kje dosegajo dobre rezultate in kje imajo težave. Ena od učiteljic predlagala namesto mesečnih celo tedenske konference. Svetovalna delavka predlaga za zbornico več oglasnih desk.

3. Kje vidijo ovire?

Učitelji menijo, da za sodelovanje ni nekih posebnih ovir. Oviro vidijo v pomanjkanju časa pa še to ni problem, če se dobro organizirajo. Posamezniki pa navajajo naslednje pomanjkljivosti, ki onemogočajo kvalitetnejše sodelovanje v aktivih: premalo znanja o komunikaciji in timskem delu, premalo so odkriti, ne upajo si izraziti svojega mnenja, premalo so samoiniciativni, bojijo se predstaviti svoje delo v razredu ali tega ne želijo. Posamezniki so tudi omenili, da so si med seboj različni in da je to »istočasno ovira in kvaliteta«. Za dobro delovanje aktivov manjkajo kabineti za učitelje s priročno literaturo in z dostopom do interneta.

4. V čem vidijo prednosti sodelovanja v aktivih?

Učitelji vidijo v sodelovanju v strokovnih aktivih veliko prednosti. Poudarjajo, da si ne znajo več predstavljati, kako bi bilo brez takega sodelovanja in da je na šoli veliko možnosti, če si to le želijo in hočejo. Strokovno sodelovanje po njihovem mnenju vpliva na strokovno rast. Poudarili so, da se tako učijo drug od drugega, da dobijo nove ideje, da spoznajo različne poglede kolegov, so bolj informirani, izvejo, na kaj morajo biti pri pouku bolj pozorni, česa ne smejo narediti, bolje spoznajo problematiko drugih sorodnih predmetov in lažje iščejo z njimi povezavo. Sodelovanje vpliva tudi na osebno rast, saj postajajo bolj strpni, poslušajo kolege, sprejemajo drugačnost, postajajo bolj samozavestni, lahko povedo, kaj mislijo. Sodelovanje po njihovem mnenju zagotavlja tudi boljšo klimo, saj drug drugega podpirajo, si vlivajo zaupanje, v kritičnih trenutkih dobijo od kolegov podporo in tudi tolažbo. S sodelovanjem si tudi olajšajo delo, saj drug drugemu pomagajo pri izbiri in iskanju učnih pripomočkov, literature, didaktičnih materialov, skupaj izbirajo učbenike. Manj časa porabijo za letne in tedenske učne priprave, ker si delo porazdelijo. Ugotavljajo tudi, da so učila bolje izkoriščena, saj sedaj ista uporabljajo pri različnih predmetih, so o njih bolj informirani in jih tudi skupaj nabavljajo.

5. Kakšna je vloga ravnatelja pri delovanju aktivov?

Pri delovanju aktivov učitelji vidijo ravnatelja v vlogi koordinatorja, spodbujevalca, predlagatelja, svetovalca in tistega, ki skrbi za dobro informiranost zaposlenih. Od ravnatelja pričakujejo, da bo spremljal delo strokovnih aktivov predvsem prek zapisnikov in s pogovori z vodji aktivov. Poskrbeti mora, da bo o njihovem delu seznanjen celotni učiteljski zbor. Le posamezniki omenjajo, da je potreben tudi občasen nadzor, ko ravnatelj meni, da je to potrebno. Vključiti se mora, ko zazna probleme in pomanjkljivosti in jim nuditi pomoč. En učitelj pa pravi, da so "tudi učitelji kot otroci" in da je kontrola potrebna.

Ravnatelj je po njihovem mnenju dolžan poskrbeti za primerne materialne pogoje za delovanje aktiva kot so ustrezni prostori, nabava strokovne literature, računalnikov, učil, omogočanje izobraževanja in usposabljanja. Poskrbeti mora tudi za ustvarjanje primerne klime, ki bo spodbujala sodelovanje in spoštovanje med učitelji.

Posamezniki omenjajo, da bi ravnatelj moral aktivom dati ideje in smernice za delo in jim povedati, kaj pričakuje od njih, jim predstaviti svojo vizijo. Ena učiteljica ugotavlja, da bi bilo sicer enostavneje, če bi jim ravnatelj naročil, kaj in kako naj delajo, vendar se počutijo bolj odgovorne, če se morajo odločati sami, in s tem tudi profesionalno rastejo. Psihologinja pa meni, da se naj ravnatelj vključi v aktivne predvsem takrat, ko pride pobuda z njihove strani. Pomembno vlogo pripisujejo ravnatelju tudi pri izbiri primerne vodje aktiva in delegiranju nalog učiteljem, tako da so vsi enakomerno obremenjeni.

6. Vpliv strokovnega sodelovanja na kakovost dela na šoli.

V pogovoru so vsi menili, da strokovno sodelovanje vpliva na kakovost šole. Posebej so izpostavili, da vpliva na boljšo kakovost pouka (skupna izbira učil in s tem bolj učinkovita izraba učil, skupna izbira in izdelava didaktičnih pripomočkov, uvajanje novosti, dnevi dejavnosti so bolj organizirani in več-predmetno povezani, projekti so bolj medpredmetno povezani, ekskurzije so skupaj načrtovane od prvega. do devetega razreda). Prav tako so prepričani, da je zato kvalitetnejše tudi delo z učenci (o učencih se več pogovarjajo in jih tako bolje poznajo, med-predmetno sodelovanje učiteljev učence razbremenjuje in jim daje boljša znanja - na primer pri pisanju seminarskih nalog referatov). Kriteriji preverjanja in ocenjevanja znanja so zaradi medsebojnega sodelovanja učiteljev bolje pripravljene in za isti predmet poenoteni. Opažajo, da je zaradi tega manj pripomb in pritožb na ocenjevanje učiteljev. Tisti učitelji, ki se srečujejo z nacionalnimi preizkusi znanja, vidijo kakovost tudi v tem, da s sodelovanjem in izmenjavo izkušenj bolje pripravijo učence na nacionalne preizkuse in jih tudi bolj izvedejo.

Psihologinja je kot koordinatorka projekta kakovosti Mreža učečih se šol poudarila, da je projekt pokazal, da so učitelji lahko uspešnejši, če sodelujejo pri reševanju vzgojnih problemov z učenci. Po njenem mnenju so člani aktiva s sodelovanjem v projektu s tem primerom spoznali, kako lahko sodelujejo pri uvajanju sprememb na ostalih področjih, ki jih aktivni obravnavajo.

Mnogi vidijo strokovno sodelovanje kot prispevek h kakovosti v tem, da s sodelovanjem rastejo osebno, strokovno in profesionalno. Bolje so informirani o vsebinah seminarjev, ki se jih udeležijo kolegi, seznanjajo se z novostmi v strokovni literaturi in s tem pridobivajo nova znanja. Kakovost vidijo v sodelovanju med mlajšimi in starejši učitelji, saj se oboji lahko drug od drugega veliko naučijo. Psihologinja je poudarila, da jim aktiv omogoča, da se med seboj bolje spoznajo in da so pripravljeni drug drugemu več pomagati.

Posamezniki so tudi menili, da sodelovanje učiteljev v aktivu omogoča boljšo organiziranost dela na šoli, da za določene stvari porabijo manj časa (porazdelijo si določene naloge kot so: letne priprave, izdelava didaktičnih pripomočkov, priprava nalog za preverjanje, študij strokovne literature, hitrejše seznanjanje z novostmi) in da je letni delovni načrt šole kvalitetnejši.

Ugotavljajo tudi, da se s sodelovanjem izboljšuje klima na šoli, da skupaj več naredijo za promocijo šole (predvsem mislijo na kvaliteto dela z učenci in starši), da se šolska pravila bolj dosledno upoštevajo (manj je tistih učiteljev, ki neredno izvajajo dežurstvo na hodnikih in pri malici, učilnice so bolj urejene). Zanimivo je tudi, da ena učiteljica meni, da imamo zaradi sodelovanja bolj urejeno šolsko dokumentacijo, ker so ji v aktivu posvetili posebno točko, saj je pri uvajanju devetletke veliko novosti. Opažajo tudi to, da so šolski panoji na hodnikih bolj pripravljeni in izkoriščeni. Zaradi sodelovanja razrednika z drugimi učitelji v oddelku in svetovalno službo se je izboljšala tudi kakovost sodelovanja s starši, še večji napredek pa pričakujejo, ko bodo delo s starši obravnavali tudi v strokovnih aktivih.

Sklepam lahko, da med učitelji, ki sem jih intervjuvala (vodje aktivov) ni več dileme, da so aktivni pomembni dejavniki pri izboljšanju kakovosti šole in da vlogo ravnatelja vidijo predvsem v spodbujevalcu sodelovanja in koordinatorju njihovega dela. Menijo, da so sicer aktivni primerno sestavljeni, vendar morajo biti fleksibilni tako pri sestavi, številu in vsebinah, ki jih obravnavajo. Govorijo pa o tem, kako bi morali delati v bodoče. Tu so posebej izpostavili boljšo komunikacijo in medpredmetno sodelovanje. Premalo pa se zavedajo pomembnosti evalvacije dela aktiva, na osnovi katere bi načrtovali svoje delo.

6.3 Analiza dokumentacije

Analizirala sem naslednje dokumente šole za šolska leta od 1998/99 do 2004/2005: letne delovne načrte šole, zapisnike konferenc učiteljskega zbora in zapisnike, programe ter poročila strokovnih aktivov.

V tem obdobju je po podatkih iz letnih delovnih načrtov na šoli delovalo od 10 do 18 aktivov (tabela 5.14).

Tabela 5.14 Aktivni v šolskih letih 1998/1999 – 2004/2005

<i>šolsko leto</i>	<i>število</i>	<i>aktivni</i>
1998/1999	12	1. razred, 2. razred, 3.razred, 4. razred, razredna stopnja, podaljšano bivanje, opisno ocenjevanje, jezikovno-umetnostni, matematično-naravoslovni, družbeno-ekonomski, proizvodno tehnični. telesnovzgojno - zdravstveni
1999/2000	10	1. in 2. razred, 3. in 4. razred, razredna stopnja, podaljšano bivanje, opisno ocenjevanje, jezikovno-umetnostni, matematično-naravoslovni, družbeno-ekonomski, proizvodno tehnični, telesnovzgojno – zdravstveni
2000/2001	10	1. in 2. razred, 3. in 4. razred, razredna stopnja, podaljšano bivanje, jezikovno-umetnostni, matematično-naravoslovni, družbeno-ekonomski, proizvodno tehnični, telesnovzgojno - zdravstveni
2001/2002*	11	1. razred devetletke, 1. in 2. razred, 3. in 4. razred, razredna stopnja, podaljšano bivanje, jezikovno-umetnostni, slovenski jezik, matematično-naravoslovni, družbeno-ekonomski, proizvodno tehnični, športnovzgojno-zdravstveni
2002/2003	18	1. razred devetletke, 2. razred devetletke, 2. razred, 3. razred, 4. razred, razredna stopnja, podaljšano bivanje, 5. razred, 7. razred devetletke, 8. razred devetletke, 8. razred, jezikovno-umetnostni, slovenski jezik, matematično-naravoslovni, družbeno-ekonomski, proizvodno tehnični, športnovzgojno - zdravstveni, nivojski pouk
2003/2004	10	1. triada, 3. in 4. razred, razredna stopnja, podaljšano bivanje, jezikovno-umetnostni, slovenski jezik, matematično-naravoslovni, družbeno-ekonomski, proizvodno tehnični, športnovzgojno-zdravstveni
2004/2005	10	1. triada, 2. triada, podaljšano bivanje, slovenski jezik, tuj jezik, umetnostni, matematično-naravoslovni, družbeno-ekonomski, proizvodno tehnični, športnovzgojno-zdravstveni

* začetek programa devetletke v 1. in 7. razredu.

V tabeli 5.14 sta prikazana sestava in število članov posameznih aktivov. Po številu izstopa šolsko leto 2002/2003, ko smo zaradi premajhnega sodelovanja učiteljev istega razreda dodali še razredne aktive po razredih. Ti aktivni niso zaživel in smo jih naslednje leto ukinili. Za medpredmetno načrtovanje v oddelku smo od šolskega leta 2003/2004 imenovali koordinatorskega, ki vsako leto poskrbi za sklic sestankov in zapis skupnih učnih vsebin, ki jih obravnavajo pri različnih predmetih. To smo uvajali postopoma od 7. do 9. razreda s prehodom razredov v devetletko.

Tabela 5.15 Aktivni v šolskem letu 2004/2005

<i>Aktiv</i>	<i>učitelji</i>	<i>število članov</i>
1. triada	učitelji 1. 2. in 3. razreda ter vzgojiteljici	9
2. triada	učitelji 3. in 4. razreda, razredni učitelj iz 5. razreda osemletke	5
podaljšano bivanje	razredni in predmetni učitelji v oddelkih podaljšanega bivanja	7
tuj jezik	učitelji angleščine in nemščine od 4. do 9. razreda, izbirnih predmetov in tečajnega pouka	6
umetnostni	učitelji likovne in glasbene vzgoje in izbirnih predmetov	2
slovenski jezik	učitelji slovenščine	3
matematično-naravoslovni	učitelji matematike, fizike, kemije, biologije, naravoslovja in izbirnih predmetov	5
družbeno-ekonomski	učitelji geografije, zgodovine, državljske vzgoje in etike ter izbirnih predmetov	3
proizvodno tehnični	učitelji tehnike in tehnologije, gospodinjstva in izbirnih predmetov	4
športnovzgojno-zdravstveni	učitelji športne vzgoje in izbirnih predmetov	3

Največ članov ima aktiv 1. triade, v katerega je vključenih sedem učiteljic in vzgojiteljici. V tem šolskem letu ima 3. razred tri oddelke tretjega razreda. Najmanjši pa je aktiv za umetnostno področje, v katerega sta vključeni učiteljici likovne in glasbene vzgoje. Iz tabele 16 vidimo, da se ta aktiv posebej ni sestajal. Učiteljici sta povedali, da je bil vzrok porodniški dopust ene učiteljice (tista, ki jo je nadomeščala ni bila zainteresirana za sodelovanje), sicer pa sta se pri načrtovanju kulturnih dni vključili v aktiv za slovenski jezik.

Iz tabele 5.16 je razvidno število zapisnikov aktivov v posameznih šolskih letih in kako se je na šoli spreminjala sestava aktivov.

Tabela 5.16 Število zapisnikov

šolsko leto	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
razredna stopnja	5	6	6	3	3	-
1. in 2. razred	7	18	-	-	-	-
3. in 4. razred	7	7	9	-	-	-
1. triada	-	-	11	14	11	6
2. triada	-	-	-	-	5	9
podaljšano bivanje	3	3	0	1	2	3
jezikovno-umetnostni	6	6	5	4	-	-
tuj jezik	-	-	-	-	5	6
umetnostni	-	-	-	-	0	0
slovenski jezik	-	2	4	5	6	7
matematično-naravoslovni	7	4	4	4	8	4
družbeno-ekonomski	7	3	0	3	4	5
proizvodno tehnični	4	6	4	0	4	3
športnovzgojno-zdravstveni	2	6	5	0	2	2
nivojski pouk	-	-	-	3	-	-

Iz pregleda števila zapisnikov v tabeli 5.16 vidimo, da se ne ujema z odgovori o številu sestankov posameznih aktivov v tabeli 3. Iz te tabele je razvidno, da se je 28 % sestajalo od 5 do 10-krat in 25 % vsak teden. Število zapisnikov je manjše. Vzrok je v tem, da se aktivni velikokrat sestanejo na hitro med odmorom ali prosto uro nekaterih članov. Takrat zapisnikov ne pišejo. Učitelji slovenskega jezika pa na primer za več srečanj zapišejo en zapisnik. Predvidevam tudi, da nekateri vodje aktivov niso naredili vseh zapisnikov ali pa jih tudi niso oddali.

Pri analizi dokumentacije sem obravnavane vsebine iz zapisnikov. Zaradi boljše preglednosti sem jih razdelila v sklope kot ji prikazuje tabela 5.17.

Tabela 5.17 Obravnavane vsebine

<i>zap. št.</i>	<i>področje</i>	<i>vsebine</i>
1.	problematika predmeta oziroma predmetnega področja	učni načrti, letna priprava na pouk, dnevi dejavnosti, učbeniki, nacionalni preizkusi znanja, učila, učni pripomočki, didaktična gradiva, izbirni predmeti, novosti, slovenski pravopis, sestava preizkusov znanj, tekmovanja, športno-vzgojni karton
2.	preverjanje in ocenjevanje znanja učencev	priprava pravil in kriterijev za preverjanje in ocenjevanje znanja, obrazci za obvestila staršev
3.	splošna pedagoška vprašanja	delo z nadarjenimi učenci, delo z učenci, ki motijo pouk, disciplina pri pouku, timsko delo, medsebojni odnosi učitelj - učenec
4.	sodobne oblike in metode poučevanja	nivojski pouk, didaktične igre, opismenjevanje z igro, druge oblike in metode
5.	nadstandardni in drugi programi šole	šola v naravi, ekskurzije, tečajji, tekmovanja, športni projekti, šolske prireditve, šolsko glasilo, ogledi različnih prireditev, gledaliških in kino predstav
6.	inovacijski projekti	sodobne oblike in metode poučevanja
7.	skrb za izboljšanje dela	projekt kakovosti Mreža učečih se šol, projekt Zdrava šola – evalvacija; šolska pravila
8.	spodbujanje in razvijanje študijskega dela	poročanja udeležencev na posvetih, simpozijih, konferencah in seminarjih, študij strokovne literature
9.	hospitacijska dejavnost za učitelje	inovacijski projekt Sodobne oblike in metode poučevanja
10.	delo s starši	roditeljski sestanki
11.	sodelovanje z učitelji drugih šol	z učitelji gimnazije, v študijskih skupinah
12.	druge naloge	šolska dokumentacija, uporaba računalniških programov, šolske prireditve, šolska zakonodaja

Če primerjamo tabeli 5.17 in 5.6 vidimo, da se vsebine v zapisnikih ujemajo z vsebinami, ki so jih učitelji naštevili v anketah. Iz obeh tabel lahko tudi sklepam, da noben aktiv ni obravnaval pripomb staršev in učencev ter oblikoval ustreznih rešitev, da niso razpravljali o delu s pripravniki in da niso analizirali učno-vzgojnega dela. Prav tako niso pripravili predlogov ali dajali pobud za učiteljske zборе.

7 INTERPRETACIJA

Zbrane podatke o vlogi strokovnih aktivov pri izboljšanju kakovosti dela na šoli sem predstavila na podlagi analize anket, intervjuja in dokumentacije. Analizo celotnega primera bom prikazala v treh pomembnejših vsebinskih sklopih: sodelovanje učiteljev znotraj aktiva, aktiv in šola ter aktiv, šola in ravnatelj.

7.1 Učitelji in aktiv

7.1.1 Sestava aktivov

Zakonodaja šolam ne določa, koliko in katere aktive mora imeti. Tako šola za vsako šolsko leto z letnim delovnim načrtom določi število in sestavo aktivov glede na svojo šole in na načrtovane dejavnosti. V tabeli 5.14 sem prikazala pregled aktivov na izbrani šoli v šolskih letih od 1998/1999 do 2004/2005. Šola je oblikovala aktive v posameznih šolskih letih različno. Na oblikovanje aktivov je v tem obdobju vplivala priprava na izvajanje devetletke (razredni aktivni – aktivni po triadah), uvajanje novosti (opisno ocenjevanje, nivojski pouk) in število učnih predmetov (razcepitev jezikovno-umetnostnega aktiva na aktiv za slovenščino, tuj jezik in umetnostno področje). V šolskem letu 2002/2003 smo zaradi uvajanja medpredmetnega načrtovanja imeli tudi aktive po razredih, katerih člani so bili razredniki oddelkov posameznih razredov. Naslednje leto smo to obliko ukinili, saj smo ugotovili, da to nalogo lahko opravlja oddelčni učiteljski zbor in da se vsako leto sproti dogovorimo, kdo bo sklicatelj sestanka za posamezno medpredmetno načrtovanje. Število aktivov in število članov v posameznem aktivu je odvisno od velikosti šol. Izbrana šola je primer dvo-oddelčne šole in je število članov, kot priporoča Lipičnik (1991, 50) primerno za dobro delovanje skupin, saj razen aktiva prve triade in aktiva umetnosti štejejo vse skupine od tri do sedem članov.

Učitelji menijo, da je sestava aktivov na izbrani šoli ustrezna (tabeli 5.10a in 5.10b). To utemeljujejo s tem, da so v aktivu člani, ki imajo podobne probleme in jih tako lahko sproti rešujejo in si na ta način pomagajo v težavah. Zaradi tega so po njihovem mnenju tudi učinkoviti. To potrjuje tudi teoretična izhodišča, da je v učinkovitih skupinah člani soodvisni, saj pri uresničevanju ciljev potrebujejo pomoč drug drugega (Adair 1986, 6). Omenili so tudi primerno število članov in skupne cilje (tabela 5.10c). Predlagajo pa naslednje spremembe (tabela 5.11): posamezni člani znotraj aktiva naj bi bili zadolženi za sodelovanje z drugimi aktivni – na primer za dneve dejavnosti. Zaradi lažje komunikacije naj bi nekateri aktivni imeli manj članov; sestajati bi se morali mesečno. V intervjuju pa so predlagali tudi fleksibilne oblike, na primer vertikalno sodelovanje učiteljev, ki poučujejo isti predmet od prvega do devetega razreda.

7.1.2 Sestanki aktivov

Na konferenci učiteljskega zbora smo v dokumentu »Dogovori, ki jih moramo upoštevati, da bomo bolje organizirani in informirani« (Zapisnik konference učiteljskega zbora september 2004) v poglavju »Sestanki strokovnih aktivov« sprejeli obvezo, da se »sestanemo najmanj štirikrat na leto, da vsak aktiv izdelava letni program dela in na koncu leta analizo dela ter da v enem tednu oddamo zapisnik sestanka«. Udeležba na sestankih aktivov je bila v šolskem letu 2003/2004 dobra, saj je v anketah 78 % učiteljev odgovorilo, da so sodelovali na vseh sestankih (tabela 5.2a). Vodje aktivov so povedali, da se sestajajo po potrebi in da so sestanki praviloma kratki. Daljši sestanki so predvsem avgusta, ko se pripravlja letni delovni načrt šole. Poudarili so, da vsako leto več sodelujejo, ker jih v to silo izvajanje programa devetletke in številne dejavnosti v šoli, ki jih brez sodelovanja z drugimi strokovnimi delavci ne bi mogli izvesti. Iz pregleda dokumentacije sem ugotovila, da v programih dela aktivni niso načrtovali števila srečanj. Sestajali so se zelo različno, nekateri tedensko, posamezni mesečno, vendar vsi najmanj 4krat na leto (tabela 5.3).

Redkeje so se sestajali učitelji predmetne stopnje, ker začnejo in končajo pouk v različnem času in se težko dogovorijo za termin. To potrjujejo tudi zapisniki aktivov (tabela 5.16). Najpogosteje so se sestajali aktivni razredne stopnje med uvajanjem devetletnega programa v 1. triadi (v šolskih letih 2000/2001 do 2003/2004) oziroma v 2. triadi (v šolskem letu 2004/2005) zaradi novosti v učnih načrtih in nacionalnih preizkusov v 3. razredu. Najmanj se je sestajal aktiv za podaljšano bivanje. Voditeljica tega aktivnega je v intervjuju poudarila, da je največja težava usklajevanje časa, zato se sestajajo večinoma neformalno in po skupinah glede na razred, ki je vključen v oddelek podaljšanega bivanja. Za ta srečanja pa ne pišejo zapisnikov. Zaradi priprav na pouk se tedensko sestajajo učiteljice in vzgojiteljice 1. razreda ter učitelji fleksibilne in zunanje diferenciacije pouka slovenščine, matematike in tujega jezika. Ti učitelji obravnavajo v tem času tudi druge vsebine, ki so teme strokovnih aktivov, vendar za vsako srečanje ne zapišejo zapisnika. Učitelji slovenščine na primer zapišejo vsebine srečanj za več mesecev skupaj. Nasploh pa so poudarili, da je zelo veliko kratkih neformalnih sestankov, na katerih sprejemajo pomembne skupne odločitve, a tega ne zapisujejo.

Sestanki aktivov ali druga strokovna sodelovanja naj bi bila po mnenju posameznikov v točno določenih terminih, nekateri tudi predlagajo popoldanski čas; večina meni, da je najprimernejše sprotno sestajanje glede na potrebe; pred poukom ali po njem, mnogokrat pa je dovolj kratek sestanek med odmorom ali prosto uro. Poudarjajo, da preveč sestankov lahko povzroči preobremenjenost in nezadovoljstvo učiteljev in da bi morali delo v aktivu porazdeliti med vse člane in ne obremenjevati samo vodje.

7.1.3 Sodelovanje učiteljev

53 % učiteljev (tabeli 5.8a in 5.8b) meni, da je delo v aktivu sodelovalno; ni bistvene razlike med razredno in predmetno stopnjo. 28 % učiteljev meni, da je delo v aktivu produktivno; le en mlajši učitelj predmetne stopnje meni, da je formalno. V pogovore se vključuje 62 % učiteljev (tabeli 5.9a in 5.9b), in sicer več učiteljev predmetne stopnje. Te navedbe potrjujejo tudi odgovori, ki jih prikazujeta tabeli 5.12a in 5.12b, saj 66 % anketiranih učiteljev meni, da je sodelovanje dobro, in 34 % da je zelo dobro. Da aktivni sodelujejo zelo dobro, meni večji delež razrednih učiteljev in tistih, ki imajo delovno dobo od 16 do 25 let. Ostali 64 % pa meni da je sodelovanje dobro. Med temi vsi učitelji, ki imajo delovne dobe nad 25 let ali pa do 5let. To si lahko razlagam pri starejših učiteljih s tem, da ne sodelujejo na vseh sestankih (tabela 5.2c) mlajši učitelji pa imajo verjetno občutek, da so še premalo izkušeni in da jih starejši učitelji ne upoštevajo, ali pa da se tudi sami še ne upajo dovolj aktivno vključevati v delo aktiva.

Pri učiteljih z nad 25 let delovne dobe vidim možen razlog v tem, da nekateri imajo delo v aktivu za breme, saj pred leti ni bilo potrebno toliko sodelovanja in usklajevanja kot sedaj.

Učitelji menijo, da za sodelovanje ni večjih ovir. Tako kot Brajša (1993, 63) vidijo ovire v tem, da imajo premalo znanja iz komunikacije, saj je njihova komunikacija velikokrat prisilna nekritična in prikrivajoča, da so učitelji premalo odprte osebnosti in da kolegom ne upajo povedati svojih mnenj. Vsi tudi opažajo, da si ne upajo ali pa tudi nočejo predstaviti kolegom svojega dela v razredu. Različnost osebnostnih lastnosti članov vidijo nekateri kot oviro, večina pa jih meni, da je to prednost, ker se s tem bogatijo in učijo upoštevati drugačnost.

Na vprašanje, kaj učiteljem pomeni aktiv, je večina učiteljev na prvo mesto postavila trditev, da jim delo v aktivu pomeni priložnost za izmenjavo mnenj in izkušenj, na drugo mesto priložnost za pridobivanje novega znanja, na tretje, da jim delo v aktivu pomeni izziv. To tudi potrjuje tezo, da so strokovni aktivni lahko temelj, za pristop »nenehnih izboljšav v šolah« oziroma »mreže učečih se šol«, saj je eden od njihovih ciljev medsebojno učenje na podlagi izmenjave izkušenj in primerov dobre prakse (Erčulj in ostali 2000, 29). Šele na četrtem oziroma petem mestu jim delo v aktivu predstavlja dodatno obremenitev, oziroma se jim zdi bolj koristno za učitelje začetnike (tabela 5.4). Nekateri so še pripisali, da jim delo v aktivu pomeni potrditev dela v razredu, da lažje načrtujejo in analizirajo delo v razredu, tako pridobivajo organizacijske sposobnosti, navajajo se na sodelovanje z učitelji.

Tudi v intervjuju so poudarili, da v aktivu izmenjujejo mnenja in izkušnje, se medsebojno podpirajo, rešujejo probleme o disciplini in poučevanju, seznanjajo se o strokovni literaturi in zunanjih strokovnih službah, ki lahko pomagajo njihovim učencem. To potrjuje tudi teorijo o sodelovalnih odnosih (West-Burnham 1997, 127), da je poleg komunikacije in rednih stikov medsebojna podpora ena od oblik sodelovanja, ki lajša delo učiteljev.

7.1.4 Vodenje strokovnih aktivov

Zanimalo me je tudi, kaj menijo o vodenju strokovnih aktivov, kar sem preverjala z intervjujem. Večina jih meni, da se morajo vodje aktivov menjavati in da je lahko vodja kdor koli izmed učiteljev. Tako lahko vsak dobro spozna, kako pomembno je sodelovanje v aktivu in je kasneje tudi kot član bolj aktiven. Nekateri pa so vseeno poudarili, da mora vodja imeti smisel za vodenje (zna porazdeliti naloge, racionalno izrabiti čas), občutek odgovornosti, biti mora strokovno nadpovprečen. V intervjuju sem ugotovila, da vodje med seboj redko sodelujejo in da ne vidijo potrebe po večjem sodelovanju.

Smiselno se jim zdi sodelovanje vodij ob začetku šolskega leta pri pripravi letnega delovnega načrta šole, pri izmenjavi izkušenj o vodenju aktiva in pripravi nekaterih skupnih nalog s ciljem, da bi si olajšali delo. K uspešnejšemu vodenju aktivov in h kvalitetnejšemu delovanju strokovnih aktivov na šoli lahko pripomorejo tudi redna srečanja vodij aktivov na kolegiju ravnatelja, ki je določen z letnim delovnim načrtom šole. Na izbrani šoli se kolegij sestaja enkrat letno, ko pripravi predloge za podelitev priznanj učiteljem na lokalni prireditvi ob svetovnem dnevu učiteljev. Drugih vsebin ne obravnava in nima izdelanega programa dela.

Ugotavljam, da smo vodenju aktivov posvečali premalo pozornosti. Večinoma sem vodje predlagala po ključu, »da mora vsak enkrat priti na vrsto«. Iz izkušenj ugotavljam, da za dobro delo v aktivu to ni vedno primerno in da mnenje učiteljev, da je lahko vodja kdor koli, ne drži. To mi potrjuje tudi mnenje Adair-a (1986, 63), ki trdi, da mor vodja skupine imeti sposobnosti povezovalca in pobudnika za reševanje problemov ter biti tisti, ki zna zagotavljati komunikacijo. Seveda pa zaradi majhnega števila članov aktiva ni veliko možnosti za izbor primerne vodje. Zato ima pri tem pomembno vlogo ravnatelj šole, ki lahko vodje usmerja, jim pomaga in po potrebi tudi spodbudi za pridobitev dodatnih znanj na strokovnem izobraževanju oziroma usposabljanju.

7.2 Aktiv in šola

Na osnovi opredeljene vloge v šolski zakonodaji sem iz pridobljenih podatkov v raziskavi proučila dejansko vlogo aktivov v šoli. Uporabila sem podatke iz anket, intervjujev in analize dokumentacije. Pomagalo mi je seveda tudi to, da kot ravnateljica dobro poznam problematiko.

Vloga aktivov na šoli obravnavam s treh vidikov:

1. povezanost vsebin dela aktivov z vsebinami dela na šoli,
2. proces načrtovanja dela aktivov,
3. vpliv na kakovost dela v šoli.

7.2.1 Povezanost vsebin dela aktivov z vsebinami dela na šoli

Vloga strokovnega aktiva v delovanju šole se odraža tudi v vsebinah, ki jih člani aktiva obravnavajo. Zato bom v nadaljevanju predstavila vsebine, ki so jih obravnavali strokovni aktivisti izbrane šole; kakšen je njihov vpliv na delovanje celotne šole ter kje vidijo še več možnosti za sodelovanje.

Razdelila sem jih na sklope, kot jih določa zakonodaja:

- a) poučevanje
- b) sodelovanje med učitelji v šoli in zunaj nje ter sodelovanje s starši in učenci
- c) strokovna in profesionalna rast učitelja

a) Poučevanje

Iz tabel 5.6 in 5.17 lahko povzamem, da so na sestankih aktivov največ pozornosti posvetili poučevanju. Vsi aktivisti so obravnavali področje preverjanja in ocenjevanja znanja, problematiko predmeta in predmetnega področja, kot so letne priprave na pouk, načrtovanje dni dejavnosti in nacionalni preizkusi znanja. Posamezni aktivisti so proučevali tudi sodobne oblike in metode poučevanja. V pogovorih z učitelji sem ugotovila, da učitelji izmenjujejo mnenja in izkušnje z vzgojnega področja, na primer reševanje disciplinskih problemov, delo z učenci s posebnimi potrebami.

Učitelji menijo, da bi nekaterim področjem morali posvetiti več pozornosti (tabela 5.7). Največkrat omenjajo delo z učenci s posebnimi potrebami in disciplino pri pouku. To sta tudi najpogostejši temi, o katerih razpravljamo na konferencah učiteljskega zbora; prav tako v zvezi s tem največ sodelujejo s svetovalno delavko. Premalo pozornosti posvečajo spoznavanju učbenikov istega predmeta od 1. do 9. razreda. Pri preverjanju in ocenjevanju znanja pogrešajo vertikalno usklajevanje kriterijev ocenjevanja znanja za isti predmet od 4. do 9. razreda. Predmetni učitelji tudi omenjajo, da bi z medpredmetnim sodelovanjem lahko zmanjšali obremenitve učencev.

Več bi se morali pogovarjati tudi o sodobnih oblikah in metodah poučevanja, v zadnji triadi pa tudi o raziskovalnih nalogah učencev. Pogrešajo tudi več pogovorov o delu s starši. Eden od učiteljev je v anketi zapisal, da bi ravnateljica od aktivov morala zahtevati več razvojnih programov, strokovnih pogovorov, evalvacij dela in predlogov za izboljšave.

Ugotovila sem, da tudi na izbrani šoli drži trditev Fullana in Hargreavesa (2000, 52), da je odprtega sodelovanja, obsežnih kolegialnih pogovorov in medsebojnih hospitacij na šoli premalo. Učitelji pogrešajo medsebojne hospitacije kolegov, premalo so obveščeni o tem, kaj strokovni delavci delajo, kje dosegajo dobre rezultate in kje imajo težave. Premalo tudi odprto spregovorijo o »kritičnih trenutkih« (Parker 2001, 132), o dogodkih pri pouku, ki so jih zmedli ali porazili ali pa so jih tudi z lahkoto obvladali. Pri tem vidijo oviro predvsem v urnikih učiteljev in deloma tudi nepripravljenosti za predstavitve svoje učne ure kolegom.

Učitelji poudarjajo, da strokovne aktivne dobro dopolnjujejo druge skupine strokovnih delavcev, ki so določene z letnim delovnim načrtom šole, kot so na primer skupine za: dneve dejavnosti, prireditve, projekte, dan šole, komisije za nacionalne preizkuse znanj in tekmovanja, tim zdrave šole, timi za dodatno strokovno pomoč (Letni delovni načrt šole za šolsko leto 2005/2006).

b) Sodelovanje med učitelji v šoli in zunaj nje ter sodelovanje s starši in učenci

Kot sem že zapisala, strokovni aktivni na šoli ne pomenijo le obveze, ki jo zahteva šolska zakonodaja, ampak so ena od nujnih oblik sodelovanja, ki je potrebna za kvalitetno izvajanje celotnega programa in življenja na šoli. V intervjuju so posamezniki ugotavljali, da delo v strokovnem aktivu pozitivno vpliva tudi na sodelovanje z ostalimi kolegi v kolektivu. Učitelji vidijo v sodelovanju strokovnih aktivov veliko prednosti. Poudarjajo, da si ne znajo več predstavljati, kako bi bilo brez sodelovanja in da je na šoli veliko možnosti, če si to le želijo in hočejo.

Učitelji se povezujejo tudi pri pripravi in izvedbi šolskih prireditev in praznovanj, skupaj načrtujejo roditeljske sestanke in delavnice za starše. Stalna praksa je že, da so vzgojiteljice skupaj z učiteljicami 1. razreda prisotne na govorilnih urah, premalo pa so še vključeni učitelji podaljšanega bivanja. Pogoste spremembe šolske zakonodaje so jih prisilile, da sodelujejo pri njeni razlagi in uporabi v praksi. Tudi pravila šole nastajajo s pomočjo njihovega sodelovanja. V okviru inovacijskega projekta Sodobne oblike in metode poučevanja, ki so ga izvajali učitelji razrednega pouka in učiteljica tehnične vzgoje, so učitelji izvedli tudi medsebojne hospitacije. Na ogled teh učnih ur je šola povabila tudi učitelje drugih šol in študijskih skupin.

Učitelji se zavedajo, da bi moralo biti več medpredmetnega in vertikalnega sodelovanja, s katerim bi bil pouk kvalitetnejši in učenci manj obremenjeni. Želijo še več sodelovanja pri načrtovanju prireditev in izmenjavi izkušenj pri delu z učenci s posebnimi potrebami ter več kolegialnih hospitacij. Poudarjajo tudi pomen sodelovanja s svetovalnimi delavkami in knjižničarjem; pobude za sodelovanje prihajajo z obeh strani.

Po mnenju enega od učiteljev bi bilo sodelovanje lahko še boljše, če bi bili učitelji predmetne stopnje usposobljeni za poučevanje več predmetov. Ugotavljajo, da je za boljše delo v aktivu pomembna dobra informiranost učiteljev, nekateri so predlagali namesto mesečnih kar tedenske konference. S sodelovanjem si tudi olajšajo delo, saj drug drugemu pomagajo pri izbiri in iskanju učnih pripomočkov, literature, didaktičnih materialov, skupaj izbirajo učbenike. Ker si delo porazdelijo, porabijo manj časa za letne in tedenske učne priprave. Ugotavljajo tudi, da so učila na šoli boljše izkoriščena, saj sedaj ista uporabljajo pri različnih predmetih, prav tako pa tudi skupaj načrtujejo nakup novih.

c) Strokovna in profesionalna rast učitelja

Sodelovanje v aktivu vpliva na učiteljevo strokovno in osebnostno rast. To utemeljujem z njihovimi naslednjimi izjavami: da se učijo drug od drugega; da dobijo nove ideje; da spoznajo različne poglede kolegov; da so boljše informirani; da jih kolegi opozorijo na določene probleme, ki se lahko pojavijo pri pouku; da boljše spoznajo problematiko drugih sorodnih predmetov in da lažje iščejo z njimi povezavo. Povedali so tudi, da se navajajo na strpnost v pogovoru, poslušanje kolegov, sprejemanje drugačnosti, da postajajo bolj samozavestni, da lahko povedo, kaj mislijo, in upajo izraziti svoje poglede in mnenja. Po njihovem mnenju sodelovanje zagotavlja tudi boljše vzdušje, saj drug drugega podpirajo, si bolj zaupajo in v kritičnih trenutkih dobijo od kolegov podporo oziroma tolažbo. Vse to vpliva na profesionalni razvoj učitelja saj »ne gre le za kopičenje znanja in izkušenj, ampak tudi za dozorevanje znotraj osebnostnega razvoja, ki pomeni, da učitelj postaja razmišljajoč praktik« (Kalin 2004, 26).

7.2.2 Načrtovanje dela v aktivu

Iz analiz dokumentacije sem ugotovila, da so aktivni izdelali načrte svojega dela šele v zadnjih letih. V načrtih dela strokovnih aktivov za šolski leti 2003/2004 in 2004/2005 so našteje le vsebine, razen v 1. in 2. triadi, kjer imajo ločeno zapisane tudi temeljne in prednostne naloge. Aktiva za tuj jezik in naravoslovje pa sta naloge načrtovala tudi po mesecih. Pri sestavi letnega načrta aktiva so sodelovali vsi učitelji razredne stopnje in večina učiteljev predmetne stopnje (tabeli 5.5a in 5.5b). Iz tega lahko sklepam, da programi aktivov upoštevajo potrebe in interese učiteljev. To potrjuje tudi veliko število

različnih tem, ki so jih načrtovali. Po pregledu programov dela in poročil sem ugotovila, da so večino vsebin načrta realizirali. Ugotavljam pa, da so načrti zelo splošni, da ne vsebujejo ciljev, zadolžitev, rokov in evalvacij. To opažajo tudi učitelji, ki so v intervjuju poudarili, da bi morali več pozornosti posvetiti oblikovanju vizije šole in skupnemu načrtovanju dela na šoli, ki mora izhajati iz dela v aktivu.

7.2.3 Vpliv na kakovost dela v šoli

Vsi udeleženci v raziskavi menijo, da strokovni pogovori o učenju in poučevanju prispevajo k izboljšanju njihovega dela v razredu in da strokovno sodelovanje učiteljev vpliva na kakovost dela šole na vseh področjih. Kakovost vidijo v tem, da lahko izmenjujejo izkušnje in znanja, da dobijo ideje za popestritev dela v razredu, da lažje odpravljajo različne težave, da dobijo tudi nove izzive, da so bolj informirani, da probleme lahko rešujejo sproti in da v svoje delo vnašajo več novosti. Vse to vpliva Posebej na boljšo kakovost pouka: sodelovanje pri letni pripravi, skupna izbira učbenikov, učil, didaktičnih pripomočkov in bolj učinkovita izraba le teh, uvajanje novosti. Dnevi dejavnosti so bolj organizirani in večpredmetno povezani, prav tako projekti in ekskurzije. Zaradi tega je tudi kvalitetnejše delo z učenci, saj se o njih več pogovarjajo in jih tako bolje spoznajo. Medpredmetno sodelovanje učiteljev učence razbremenjuje in jim daje boljša znanja. Kriteriji preverjanja in ocenjevanja znanja so zaradi medsebojnega sodelovanja učiteljev bolje pripravljene in za isti predmet poenoteni, zato je tudi manj pripomb in pritožb na ocenjevanje učiteljev. Tisti učitelji, ki se srečujejo z nacionalnimi preizkusi znanja, vidijo kakovost tudi v tem, da s sodelovanjem in izmenjavo izkušenj učence na nacionalne preizkuse bolje pripravijo in jih tudi bolje izvedejo. Kot zelo pozitivno prakso omenjajo projekt kakovosti Mreža učečih se šol, ki je pokazal, kako so lahko učitelji uspešnejši, če skupaj sodelujejo pri reševanju vzgojnih problemov z učenci.

Mnogi vidijo strokovno sodelovanje kot prispevek h kakovosti dela na šoli, s tem osebno rastejo (postajajo bolj odprti, komunikativni in samozavestni; spoznavajo sebe, učijo se reševati konflikte). Razvijajo se strokovno in profesionalno (načrtovanje in izvajanje pouka, uporaba učne tehnologije, predstavitev vsebin udeležencev na seminarjih, pregled strokovne literature, delo s starši, organizacija in izvedba prireditvev). Prav tako ugotavljajo, da s pridobivanjem informacij od kolegov lahko delujejo tudi preventivno, tako pri delu z učenci kot s starši. Učitelji se razvijajo v obvladovanju medsebojnih odnosov. Pomembno se jim zdi sodelovanje vseh učiteljev, tudi mlajših in starejših učiteljev, saj se drug od drugega lahko veliko naučijo. Posamezniki so menili, da je s sodelovanjem delo bolj organizirano, da za določene stvari porabijo manj časa (porazdelijo si določene naloge, kot so letne priprave, izdelava didaktičnih pripomočkov, priprava nalog za preverjanje, študij strokovne literature, hitrejše seznanjanje z novostmi).

Ugotavljajo tudi, da so bolj obveščeni, da se s sodelovanjem izboljšuje vzdušje na šoli, da lahko skupaj več naredijo za promocijo šole (predvsem mislijo na kvaliteto dela z učenci in starši). Pravila šole, ki so jih pripravljali skupaj, bolj dosledno upoštevajo vsi učitelji (na šoli je večji red, učilnice so bolj urejene). Menijo tudi, da se zaradi sodelovanja šolska dokumentacija ureja sproti in natančno. Opažajo tudi, da so šolski panoji na hodnikih bolj pripravljani in izkoriščeni. Zaradi medsebojnega sodelovanja razrednika z drugimi učitelji v oddelku in s svetovalno službo se je po njihovem mnenju izboljšala tudi kakovost sodelovanja s starši.

Učitelji se v aktivih bolje spoznajo in so pripravljani več sodelovati tudi zunaj aktiva. Tako z majhnimi koraki nastaja sodelovalna kultura. To tudi potrjuje tezo Fullana in Hargreavesa (2000, 70), da ne smemo preiti v »vsiljeno sodelovanje«, ki učiteljem sodelovanje vsiljuje na vseh področjih. Psihologinja ugotavlja, da je večina učiteljev pripravljena sodelovati s svetovalno službo, saj se zavedajo, da so z njeno pomočjo lahko pri delu uspešnejši. Nekateri redno sodelujejo na vseh področjih, nekateri le ob konkretni skupni nalogi, nekateri posamezniki pa ne želijo sodelovati. Na sestanke aktivov psihologinje ne vabijo, pogosto pa sprejmejo njeno pobudo za obravnavanje problema določenega učenca, ki ga poučujejo. Sama ugotavlja, da bi se morala v delo aktiva v posameznih primerih bolj vključevati. Meni, da je za vključevanje potrebna obojestranska iniciativa, članov aktiva in svetovalne delavke.

Anketirani učitelji menijo, da delo aktiva omogoča, da se učitelji med seboj bolje poznajo, drug drugega spodbujajo, sodelujejo, se medsebojno spoštujejo in se učijo sprejemati drugače misleče. S tem osebnostno rastejo in so tudi bolj ustvarjalni. Posamezniki tudi omenjajo, da sodelovanje učiteljev omogoča boljše prireditve in promocijo šole navzven. Kakovost vidijo tudi v tem, da se v aktivu navajajo na timsko delo in da več strokovno sodelujejo z vsemi kolegi v šoli.

7.3 Aktiv in ravnateljica

O tem, kakšno vlogo ima pri delovanju strokovnih aktivov ravnatelj sem se v raziskavi prav tako oprla na izhodišča v zakonodaji, iz lastnih izkušenj pa na tezo, da je ravnatelj prvi med enakimi, da se tudi on kot strokovnjak razvija s sodelovanjem in da učiteljem ne more ničesar vsiljevati, mora jim dati možnost, da se v sodelovanju preizkusijo in na ta način razvijejo pripadnost. Prav tako mora spoštovati tudi to, da so na šoli učitelji, ki bodo vedno želeli delati sami. Potrdila so se nekatera teoretična dejstva, da učitelji od ravnatelja pričakujejo, da ima osebno vizijo, da predvidi spremembe in nanje opozori sodelavce (Moss in ostali 1998, 63), da mora ravnatelj poskrbeti za potrebno komunikacijo med učitelji (Oakland 1995, 28) saj njegovo vlogo vidijo predvsem (tabela 5.13c) v spodbujanju sodelovanja učiteljev, usmerjanju njihovega dela, informiranju in koordiniranju dela aktivov.

Posamezniki dodajajo še, da mora ravnatelj skrbeti za izvajanje dogovorov, da jih po potrebi tudi nadzira, da svetuje, pomaga, daje predloge, usklajuje njihovo delo, vendar pušča sodelavcem samostojnost in kreativnost. Ravnatelj pa bo vse to dosegel, če bo učitelje dobro poznal (Fullan in Hargreaves 2000, 97). Dobro pa jih bo spoznal prav s tem, kar želijo učitelji: da se ravnatelj z njimi pogovarja, da organizira poleg konference še krajša srečanja vseh učiteljev in da po potrebi pride tudi na sestanke aktivov. Na ta način bo deloval preventivno (Oakland 1995, 28), ker bo bolje spoznal njihovo delo in bo pravočasno obveščen o problemih.

97 % anketiranih učiteljev meni (tabela 5.16), da ravnateljica izbrane šole spodbuja medsebojno strokovno sodelovanje učiteljev, kako in koliko sodelujejo pa so v intervjuju poudarili, da je predvsem odvisno od njih samih. Večina je poudarila, da mora ravnatelj učiteljem omogočiti pogoje za sodelovanje in poskrbeti za dobre odnose. Tako se s tem tudi potrjujejo dejstva, ki jih navajata Fullan in Hargreaves (2000, 63), da je razvoj sodelovalne kulture odvisen od ravnatelja in da mora glede na situacijo znati oceniti kdaj in kje spodbuditi sodelovanje. Ravnatelja vidijo v vlogi koordinatorja, spodbujevalca, predlagatelja, svetovalca in tistega, ki skrbi za dobro informiranost zaposlenih. Pričakujejo pa, da bo spremljal delo strokovnih aktivov prek zapisnikov in s pogovori z vodji aktivov ter poskrbel, da bo o njihovem delu seznanjen celotni učiteljski zbor. Eden od učiteljev je menil, da bi se moral ravnatelj po potrebi udeležiti tudi kakšnega sestanka aktiva in bi se tako neposredno seznanil z njihovim delom. V intervjuju omenjajo potrebo po nadzoru delovanja aktiva, saj so »zapisniki nekaj drugega kot dejansko delo aktiva«, da so »tudi učitelji kot otroci« in da je kontrola potrebna. Večina pa meni, da se ravnatelj mora vključiti v delovanje aktiva, ko zazna probleme in pomanjkljivosti. Posamezniki omenjajo, da mora ravnatelj aktivom ponuditi določene ideje, jim dati smernice za delo ali jim povedati, kaj želi in pričakuje od njih. Psihologinja pa meni, da naj se ravnatelj vključi v strokovno sodelovanje učiteljev predvsem takrat, ko pride pobuda z njihove strani. Glede vsebin dela aktiva menijo, da so za to odgovorni učitelji. V intervjuju je eden omenil, da mora ravnatelj imeti svojo vizijo, ki jo predstaviti učiteljskemu zboru na osnovi katere bi delovali tudi aktivni. Omenili so tudi, da bi sicer bilo enostavnejše, če bi jim ravnatelj naročil, kaj in kako naj delajo, vendar se morajo odločati sami, saj se tako počutijo bolj odgovorni in s tem tudi profesionalno rastejo.

Omenjajo tudi osebne lastnosti ravnatelja, kot so: da zna poslušati, da je razumevajoč človek, da objektivno ocenjuje delo sodelavcev in da so vsi učitelji enakomerno obremenjeni. Pomembno se jim zdi tudi to, da zna bolj angažirane nagraditi. Vlogo ravnatelja pa vidijo tudi v zagotavljanju ustreznih pogojev za nadaljnje strokovno usposabljanje in izobraževanje, o čemer govori tudi Oakland (1995, 29) in materialne pogoje, kot so: nabava strokovne literature, učil, računalniške opreme.

8 ZAKLJUČEK

8.1 Uvod

Poučevanje je vedno bolj zahtevno, zato je pomembno skupinsko delo učiteljev in medpredmetno povezovanje. Nenehno uvajanje sprememb terja dodatno usposabljanje učiteljev in sledenje novostim. Veliko tega lahko pridobimo znotraj šole v okviru strokovnega sodelovanja. V nalogi ugotavljam, da imajo pri tem pomembno vlogo strokovni aktivni in da s svojim delovanjem lahko vplivajo na izboljšanje kakovosti šole.

8.2 Preverjanje tez

V raziskavi sem ugotovila, da so bile moje teze, ki sem jih postavila, glede na intuitivno poznavanje in nesistematično proučevanje šole, pravilne. Vsako tezo v nadaljevanju posebej utemeljujem:

Sodelovanja učiteljev v strokovnih aktivih je še premalo

Sodelovanja učiteljev v strokovnih aktivih je sicer vsako leto več, vendar ga je še premalo. Strokovnih aktivov učitelji ne čutijo le kot zakonsko obvezo, ampak tudi kot potrebo po sodelovanju s kolegi. Učiteljem pomeni aktiv (Tabela 5.4.) na prvem mestu priložnost za izmenjavo izkušenj in ne kot večjo obremenitev. Večina jih meni, da je sodelovanje dobro (tabela 5.10ab), nekateri pa celo, da je zelo dobro. Vendar iz tabel 5.6 in 5.17 ugotavljam, da ne sodelujejo na vseh področjih. Tako niso, na primer, omenjena naslednja področja: obravnavanje pripomb staršev in učencev, delo s pripravniki, analiza učno-vzgojnega dela, predlogi pobud za učiteljske zbornice, vertikalno in medpredmetno sodelovanje ter izvajanje medsebojnih hospitacij. Vzrok neizvajanja hospitacij vidijo v urniku in tudi v njihovi nepripravljenosti pokazati svoje poučevanje kolegom. Poudarili so, da imajo za dobro sodelovanje tudi premalo veščin in znanja iz komunikacije. Več možnosti za sodelovanje vidijo v fleksibilnosti sestave aktivov. Prav tako pogrešajo v aktivu več vključena svetovalne delavke in knjižničarja.

Strokovni aktivni vplivajo na izboljšanje kakovosti šole

Kot pravi Erčulj (2000c, 17) je pri nenehnih izboljšavah središče sprememb šola, v kateri posamezni učitelji skupaj odkrijejo probleme in jih nato skupno rešujejo. Strokovnim aktivom to vlogo nalaga tudi šolska zakonodaja (64. člen ZOFVI), ki pravi, da aktiv obravnava problematiko predmeta oziroma predmetnega področja, usklajuje merila za ocenjevanje, daje učiteljskemu zboru predloge za izboljšave vzgojno-izobraževalnega dela in

obravnava pripombe staršev in učencev. Vpliv aktiva na kakovost šole vidijo učitelji predvsem v kvalitetnejšem poučevanju, boljši organiziranosti dejavnosti na šoli in razvijanju ter širjenju strokovnega sodelovanja. Z izmenjavo izkušenj in mnenj o poučevanju nastaja v aktivu kulture poučevanja, ki se iz njega lahko širi na celotno šolo. Z aktivnim delovanjem v aktivu učitelji strokovno in profesionalno rastejo. Sodelovanje v aktivu se prenaša tudi na sodelovanje z ostalimi kolegi v zbornici in tako se na nevsiljen način razvija sodelovalna kultura (Fullan in Hargreaves 2000, 70). Z razdelitvijo različnih nalog in vlog se v aktivu učitelji navajajo timsko delo. Na izbrani šoli so izvajali dva projekta kakovosti, pri katerih se je pokazalo, da so aktivni primerna oblika za skupno odkrivanje problemov, iskanje rešitev in priprave predlogov za izboljšave.

Ravnatelj ima pomembno vlogo pri delovanju aktivov

Potrdila so se nekatera teoretična dejstva, da učitelji od ravnatelja pričakujejo, da ima osebno vizijo, da predvidi spremembe in nanje opozori sodelavce (Moss in ostali 1998, 63) in da mora ravnatelj poskrbeti za potrebno komunikacijo med učitelji (Oakland 1995, 28). Na izbrani šoli 97% anketiranih meni, da ravnatelj spodbuja sodelovanje učiteljev, njegovo vlogo pa vidijo še (tabela 5.13c) v usmerjanju, koordiniranju ter informiranju. Omenjali so tudi, da po potrebi delo v aktivu nadzira. Dolžan je zagotoviti pogoje za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje in druge pogoje kot so: skrb za prijetno klimo, materialne pogoje in omogočanje medsebojnih hospitacij. Poskrbeti mora, da bodo aktivni postali osnovne celice za analizo stanja na šoli in pripravo predlogov ter pobud za nenehne izboljšave strokovnega dela. Usklajenost ciljev ravnatelja in učiteljev bo okrepila aktivnosti strokovnih aktivov in s tem tudi povečala število njihovih predlogov za izboljšave. To bo dosegel tako, da bo med učitelji čimveč prisoten, jim prisluhnil in bil odprt za njihove pobude in pripombe. Odgovoren je za ustvarjanje takšne klime, v kateri se bodo zaposleni dobro počutili. Pomembno je tudi njegovo dobro sodelovanje z vodji aktivov, ki imajo lahko vlogo spodbujevalcev nenehnih izboljšav. Vse to pa je pomembno za razvijanje sodelovalne kulture, kar pomeni, da je prav ravnatelj tisti, ki je zanjo odgovoren. Upoštevati mora tudi to, da med zaposlenimi niso vsi pripravljeni sodelovati, da vsi ne dosegajo pričakovane kakovosti in takšni, ki svojega dela, ciljev in postopkov ne bodo uspeli uskladiti s pričakovanji staršev in učencev.

V šoli, ki se vsebinsko in tehnološko vse hitreje spreminja, je danes učenje drugačno kot nekoč. Lakerveld (2006, 20-25) pravi, da pri sodobnem učenju iščemo, pregledujemo ter vzpostavljamo stik s strokovnjaki, viri in kolegi. Beremo, opazujemo, kramljamo in se pogovarjamo. Načrtujemo, delujemo in si izmenjujemo informacije, diskutiramo, debatiramo, apliciramo in delimo z drugimi. Da pa bo učitelj vse to zmožel, ima aktiv pri njegovi strokovni in profesionalni rasti pomembno vlogo. Zato

- aktivni morajo sodelovati pri ustvarjanju vizije, ki jo nato sprejmejo vsi zaposleni na šoli;
- aktivni morajo biti pri sestavi fleksibilni (po predmetih in predmetnih področjih, vertikalno sodelovanje učiteljev za isti predmet, medpredmetno sodelovanje učiteljev istega razreda, načrtovanje in izvajanje dni dejavnosti, projektov...);
- člani aktiva morajo prevzeti skupno odgovornost za načrtovanje, izvedbo in evalvacijo svojih aktivnosti;
- delo v aktivu naj bo usmerjeno v proces poučevanja in učenja in v vse tiste dejavnike, ki vplivajo na napredek učenca;
- medsebojno učenje učiteljev naj poteka tudi prek hospitacij;
- aktiv naj si ustvari svojo kulturo poučevanja (prepričanja, vrednote, navade in ustaljeni načini dela učiteljev), ki postopoma prerašča v kulturo poučevanja celotne šole;
- člani aktiva morajo sodelovati z mentorjem pri usposabljanju pripravnikov;
- vodje aktivov morajo biti učitelji, ki so sposobni motivirati kolege za sodelovanje in so vezni člen med njimi in ravnateljem šole;
- vzpostaviti je treba medsebojno sodelovanje vodij aktivov;
- vodje aktiva usposobiti za vodenje in skupinsko reševanje problemov;
- ravnatelj je odgovoren za delovanje aktivov.

8.3 Priporočila za nadaljnje raziskovanje

Podatki, pridobljeni v pričujoči raziskavi, in študij literature so me pripeljali do sklepnih ugotovitev in priporočil, hkrati pa so mi odprli nova vprašanja in dileme. Za sistematično uvajanje pristopov h kakovosti bi naj imele vse šole možnost usposabljanja timov za kakovost. Do sedaj se lahko šole za to prijavljajo samo na razpisane projekte, v katerih pa je število šol omejeno. Prav tako bi se koordinatorju za kakovost morale priznati določeno število ur in te sistematizirati kot delovna obveza.

Na koncu ugotavljam, ta je ta študija primera lahko izhodišče za obsežnejšo primerjalno študijo več osnovnih šol. Zanimivo bi bilo na primer raziskati, kakšne poglede imajo na vlogo aktivov ravnatelj ali pa kako aktive vključiti k določenemu pristopu kakovosti. Ker iz prakse ugotavljam, da so velike razlike med sodelovanjem učiteljev v osnovnih in v srednjih šolah, bi lahko raziskovali vzroke, zakaj prihaja do teh razlik.

LITERATURA

- Adair, John. (1986). *Effective Teambuilding*. London: Gower Publishing Ltd.
- Bank, John. (1992). *The Essence of Total Quality Management*. New York, London: Prentice Hall.
- Barlosky, Martin in Stephen Lawton. (1994). *Developing Quality Schools. A Handbook*. Kodak.
- Beare, H., B. J. Caldwell in R. H. Millikan. (1989). *Creating an Excellent School*. London: Routlind.
- Beatty, Brenda R. (2000). Teachers Leading their Own Professional Growth: self-directed reflection and collaboration and changes in perception of self and work in secondary school teachers. *Journal of Service Education*, Volume 26, Number 1: 73-96.
- Bečaj, Janez. (2006). Svetovalna služba in sodobni pogledi na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela. *Šolsko svetovalno delo* 3,4: 11-14.
- Borstner, Marjeta. (1994). Vloga ravnatelja pri vodenju in usmerjanju dela predmetnih aktivov na šoli. *Vzgoja in izobraževanje* 6/94: 25-30.
- Brajša, Pavao. (1993). *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta Nova.
- Budnar, Meta. (2000). Področja kakovosti šole. *Vzgoja in izobraževanje* 1/2000: 17-20.
- Bryman, Alan. (2001). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bush, Tony in David Middlewood. (1997). *Managing People in Education*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Bush, Tony. (1995). *Theories of Educational Management*. London: Harper&Roww, Publishers.
- Cenčič, Majda. (2000). Sistemi kakovosti in vzgojno-izobraževalno področje. *Sodobna pedagogika*, 4: 32-39.
- Crosby, Philip. <http://www.shymark.com/resources/leaders/crosby.asp>

LITERATURA

- Černetič, Metod. (1997). Poglavlja iz sociologije organizacij. Kranj: Moderna organizacija.
- Davies, Brent in L. Ellison (1997). School Leadership for the 21st Century. London and New York: Routledge.
- Davies, Brent in John West-Burnham. (1997). Reengineering and Total Quality in Schools. London: Pitman Publishing.
- Day, Christopher, Alma Harris, Mark Hadfield, H. Tolley in J. Beresford. (2000). Leading Schools of Times of Change. Milton Keynes: Open University Press.
- Dodič, Marinka. (2006). Model kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja. Ljubljana: Zbornik referatov na konferenci Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja: 7 - 11.
- Dolinšek, Slavko, Darinka Žargi, Franka Piskar, Marko Kiauta, Nada Trunk Širca in Armand Faganel. (2005). Management kakovosti. Študijska gradiva. Prvi zvezek. Fakulteta za management Koper.
- Erčulj, Justina in Irena Vodopivec. (1999). S komunikacijo do ciljev. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, Justina. (2000a). Kakovost – znana neznanka. Vzgoja in izobraževanje 1/2000: 4-8.
- Erčulj, Justina. (2000b). Model strokovnega usposabljanja v Mrežah učečih se šol. Vzgoja in izobraževanje 4/2000: 26-31.
- Erčulj, Justina. (2000c). Uvajanje nenehnih izboljšav - pot h kakovosti v projektu »MI«. Mreže učečih se šol. S sodelovanjem do kakovosti Mreža učečih se šol: 13-26. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, Justina, Nada Trunk Širca s sodelavci. (2000). S sodelovanjem do kakovosti Mreže učečih se šol. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, Justina. (2004). Ravnatelj, klima in kultura šole. Vodenje v vzgoji in izobraževanju 3/2004: 37-44.
- Esterby-Smith, Mark, Richard Thorpe in Andy Lowe. (2005). Raziskovanje v managementu. Koper: Fakulteta za management.

- Evevard, Bertie in Geoffrey Morris. (1996). *Uspešno vodenje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Fullan, Michael in Andy Hargreaves. (2000). *Zakaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Gray, John. (1995). *Good School, Bad School: evaluating performance and encouraging improvement*. Buckingham, Bristol: Open University Press.
- Fullan, Michael. (1992). *Successful School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Handy, Charles B. in R. Aitken. (1986). *Understanding Schools as Organizations*, Penguin Books.
- Hardie, Brian. (1995). *Evaluating the Primary School. A practical guide to the evaluation procesess*
- Hargreaves, Andy in Michael Fullan. (1998). *What Is Worth Fighting For Out There?* Mississauga, Ontario: Ontario Public School Teachers Federation.
- Hargreaves, Andy. (1994). *Changing teachers, changing times*. London: Cassell.
- Hargreaves, David H. (1995). *School Culture, School Effectivness and School Improvement*.
- Hargreaves, David H. in David Hopkins. (2001). *Šola zmore več. Management in praksa razvojnega načrtovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Johnson, David. (1994). *Research methods in Education Management*. UK: Longhman Group UK, Ltd.
- Kain, Daniel L. (1996). *Looking beneath the surface: Teacher colllaboration through the lens of grading practices*. *Teacher College Record*. Vol. 97 No,4; p.569. <http://www.middleweb.com/CollabGrding.html>.
- Kalin, Jane. (2004). *Učiteljev profesionalni razvoj in kultura učeče se generacije. Vodenje v vzgoji in izobraževanju 3/2004: 25-36. Šola za ravnatelje*.
- Kemmis, Stephen, Robin Mc Taggart, Bmarica Marenčič Požarnik in Mirko Skalar. (1991). *Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli*. Radovljica: Slovensko društvo pedagogov, Didakta.

LITERATURA

- Koren, Andrej. (1999). *Ravnatelj med osamo in sodelovanjem*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Krivec, Karel. (1999). *Vloga in delovanje strokovnih aktivov*. *Vzgoja in izobraževanje* 3/1999: 44-49.
- Kvale, Steinar. (1996). *InterViews, An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London, New Delhi: Sage Publications.
- Kyriacou, Cchris. (1997). *Vse učiteljeve spretnosti*. Radovljica: Regionalni Izobraževalni center.
- Lakerveld, Jan. (2006). *Ustvarjanje znanja. Spreminjanje delovnega okolja učiteljev v učeče se okolje*. *Vzgoja in izobraževanje* 3/2006: 20-25
- Leithwood, Kenneth, Doris Jantzi in Rossane Steibach. (1999). *Changing Leadership for Changing School*. Buckingham Philadelphia: Open University Press.
- Lipičnik, Bogdan. (1991). *Vsak človek ima probleme - le skupaj imamo rešitev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marinšek, Silvo. (2000). *Oblikovanje in rast tima. S sodelovanjem do kakovosti*. *Mreža učečih se šol*: 37-48. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Medveš, Zdenko. (2000). *Kakovost v šoli*. *Sodobna pedagogika* 4/2000: 10-25.
- Merriam, Sharan B. (1998). *Qualitative research and case study*. San Francisco: Yossey-Bass.
- Merkač, Marjana. (1998). *Kadri v organizaciji*. Koper: Visoka šola za Management.
- Mesec, Blaž. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo. Ministrstvo za šolstvo znanost in šport.
- Milekšič, Vladimir. (1999). *Ogledalo*. *Vzgoja in izobraževanje* 6/1999: 16-27.
- Moos, Leif, Pat Mahony in Jenny Reeves. (1998). *What Teacher, Parents, Governors and Pupils Want from their Heads*. *Effective School Leadership Responding to Change*. London: Poul Chapman Publishing Ltd.
- Mortimor, Peter, P. Sammons, L. Stoll, D. Lewis and R. Ecob. (1993). *Key Factor for Effective Junior Schooling* in Preedy, M. Ed. *Managing the Effective School*. London: The Open University Paul Champman Publishing, Ltd..

- Murgatroyd, S. (1992). A New Frame for Managing Schools: Total Quality Management (TQM). *School Organisation* Vol. 12 No. 2.
- Murgatroyd, S. and Morgan. (1993). *Total Quality Management and School*. Open University Press Buckingham.
- Musek Lešnik Kristjan., Katra Bergant. (2001). *Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Mužič, Vladimir. (1994). Atributi kvalitativne in kvantitativne paradigme pedagoškega raziskovanja. *Sodobna pedagogika* 1-2/1994: 39-51.
- Nias, Jennifer, G. Southworth in R. Yeomans. (1989). *Staff Relationships in the Primary School*.
- Oakland, John S. in Martin Marossesky. (1995). *Total Quality Management*. Butterworth Heinemann. Oxford.
- Parker J. Palmer. (2001) *Poučevati s srcem: raziskovanje notranjih pokrajin učiteljevega življenja*. Ljubljana: Educy.
- Peček, Polona. (2000). *Z razvojem zaposlenih do boljše kakovosti. Raznolikost kakovosti*. Ljubljana: Šola za ravnatelje 83 - 98.
- Peklaj, Cirila. s sodelavkami. (2001). *Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Polak, Alenka. 2004. Individualistična ali sodelovalna naravnost? Zakaj ne eno in drugo kot odgovor za različne življenjske izzive. *Vzgoja in izobraževanje* 4/2004: 8-12.
- Potočnik, Edvard. 1996. *ISO 9001: iz teorije v prakso*. Ljubljana: Taxus.
- Pravilnik o šolski dokumentaciji. Uradni list RS, št. 29/1996, 11/ 1999, 72/2002, 82/2003.
- Pravilnik o dokumentaciji v devetletni osnovni šoli. Uradni list RS, št. 61/2005.
- Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive. Uradni list RS, št. 12/1996, 23/1996, 64/2001, 54/2002.
- Resman, Metod. 1994. Ravnatelj in motivacija učiteljev za sodelovanje in kvalitetno delo. *Sodobna pedagogika* 3,4/1994: 213-235.

LITERATURA

- Reynolds, David, Robert Bollen, Bbert Creemers, David Hopkins, Louise Stoll in Nijs Lagerweij. (1996). Making good Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement. London: Routhledge.
- Roncelli Vaupot, Silva. (2000a). Pristop k izboljševanju dela šol. Vzgoja in izobraževanje 1/2000: 9-11.
- Roncelli Vaupot, Silva. (2000b). Vodenje za stalno izboljševanje dela šol. Management v izobraževanju, IV. strokovni posvet. Zbornik. Portorož 2000: 45-48. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Roncelli Vaupot, Silva. (2000d). Izzivi v raznolikosti pristopov k boljšemu delu šol. Raznolikost kakovosti: 51 - 68. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Rubin. Hank. (2002). Collaborative Leadership. Corwin Press, Inc. Thousand Oaks. CA: Corwin Press, Inc..
- Rupnik Vec. Tatjana. (2005). Didaktična prenova - priložnost za vsestranski profesionalni razvoj učitelja. Vzgoja in izobraževanje 4-5/2005: 5-11.
- Rutar, Dušan. (1999). Dejavniki kakovostne šole. Vzgoja in izobraževanje 6/1999: 13-14.
- Sachs, J. (2000). Rethinking the Practice of Theacher Professionalism. The Life and Work of Teachers. London and New York: Falmer Press.
- Sagadin, Janez. (1993). Poglavlja in metodologije pedagoškega raziskovanja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Sagadin, Janez. (1995). Nestandardizirani intervju (1. del). Sodobna pedagogika 7-8/1995: 311-322.
- Sagadin, Janez. (2001). Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. Sodobna pedagogika 2/2001: 10-25.
- Sallis, Edvard. (1993). Total Quality management in education. London: Kogan page.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika. Državna založba Slovenije. 1994

- Širec, Alojz. (2001). Tudi slovenska šolska inšpekcija vzpodbuja kakovostno delo šol. *Management v izobraževanju*, IV. strokovni posvet. Zbornik, Portorož 2000: 11-18. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Tratnik, Mirko. (2002). *Osnove raziskovanja v managementu*. Visoka šola za management. Koper.
- Trnavčevič, Anita. (2000). O kakovosti še malo drugače. Raznolikost kakovosti. Ljubljana: Šola za ravnatelje: 9-24.
- Trnavčevič, Anita. (2001a). Kvalitativna in kvantitativna paradigma pedagoškega raziskovanja: izhodiščne dileme. *Sodobna pedagogika* 2/2001: 26-34.
- Trnavčevič, Anita. (2001b). *Metodologija*, Koper: Visoka šola za management.
- Trnavčevič, Anita. (2001c). Kakovost in trg v javnem šolstvu. Zbornik *Management v izobraževanju*, IV. strokovni posvet, Zbornik, Portorož 2000: 29-33 Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Trunk Širca, Nada. (2001). Doseganje kakovosti - uspeh je v raznolikosti. *Management v izobraževanju*, IV. strokovni posvet, Zbornik, Portorož 2000: 23-28. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Verbiest, Eric. (2004). Skupnost učečih se strokovnjakov. Nova paradigma nenehnega razvoja šol in učiteljev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2/2004: 31-42.
- West-Burnham, John. (1997). *Managing Quality in School*. Second Edition. London: Pearson Education Limited.
- Wideen, Marvin F. in Ian Andrews. (1989). *Staff Development for School Improvement*. New York. London: The Falmer Press.
- Yin. Robert K. (1994). *Case Study Research: design and methods*. London: Sage Publication.
- Zorman, Metod. (2002). Ravnatelj in šolska avtonomija - delegiranje in odgovornost. *Sodobna pedagogika* 1/2002: 212-223.
- Zaugg, F., H. Eichhorn, F. Staffelbach. (1998). *Šola v gibanju*. Spodbude za razvoj šole. Ljubljana: Glotta nova.

LITERATURA

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Uradni list RS št. 12/1991.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Uradni list RS, št. 12/1996, 23/1996, 22/2000, 64/2001, 108/2002, 34/2003, 97/2003, 65/2005, 98/2005.

Zakon o osnovni šoli. Uradni list RS, št. 12/1996, 33/1997, 59/2001, 71/2004, 53/2005, 70/2005.

Zorman, Mirko. (2001). Modro oko. Spoznaj, analiziraj, izboljšaj. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju 2001/2002. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Zupanc Grom, Renata. (2000). Uvajanje kakovosti v šole. Razsežnosti kakovosti: 25-42. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

PRILOGE

Priloga 1 Anketni vprašalnik

Spoštovana kolegica, spoštovani kolega!

V okviru moje magistrske naloge z naslovom Vloga strokovnih aktivov pri izboljšanju kakovosti dela na šoli delam raziskavo, s katero želim ugotoviti, kako delo v strokovnem aktivu vpliva na izboljšanje kakovosti pouka in šole kot celote.

Anketa je anonimna in prosim, če lahko odgovorite na vprašanja. Vaši odgovori mi bodo v pomoč pri nadaljnjem načrtovanju strokovnega sodelovanja učiteljev na naši šoli. Za sodelovanje se vam že vnaprej zahvaljujem.

Pri vprašanjih, ki ponujajo več odgovorov, obkrožite črko pred ustreznim odgovorom, v ostalih primerih pa svoje mnenje zapišite.

Če boste imeli za odgovore premalo prostora, jih lahko zapišete na hrbtni strani vprašalnika!

Sonja Purgaj

1. Delovna doba: _____ a) razredna stopnja b) predmetna stopnja

2. V šolskem letu 2003/2004 ste sodelovali na sestankih strokovnih aktivov:

a) na vseh b) na nekaterih c) ne, ker nisem želel(a) d) ne, ker ni bilo mogoče

3. Kako pogosto ste se sestajali?

a) nikoli b) 1- do 4-krat c) 5- do 10-krat d) tedensko e) dnevno

4. Po vašem mnenju je delo v aktivu (*razporedite po pomembnosti od 1 do 6 tako, da je 1 najpomembnejši vzrok*):

- izziv za učitelja
- priložnost za pridobivanje novega znanja
- priložnost za izmenjavo izkušenj
- dodatna obremenitev za učitelja
- koristno samo za učitelja začetnika
- drugo _____

5. Ali ste sodelovali pri sestavi letnega načrta aktiva?

a) da b) ne

Če ste odgovorili z ne, prosim, utemeljite svoj odgovor.

6. Naštejte teme, ki ste jih obravnavali na strokovnih aktivih.

7. Katere teme bi morali po vašem mnenju še obravnavati?

8. Kakšno je po vašem mnenju delovanje vašega strokovnega aktiva?

- a) formalno b) produktivno c) sodelovalno

9. Kako potekajo sestanki vašega aktiva?

- a) vključujete se v razprave
b) imate možnost, da se vključujete v razprave
c) imate občutek, da se je smiselno vključiti v razpravo
č) ne želite se vključiti v razpravo
d) drugo: _____

10. Ali je po vašem mnenju sestava aktiva na naši šoli ustrezna?

- a) da b) ne c) ne vem

Prosim, če svoj odgovor utemeljite.

11. Kako bi vi organizirali strokovne aktivne na šoli?

12. Kako bi opisali sodelovanje s kolegi na šoli v šolskem letu 2003/2004?

- a) zelo dobro b) dobro c) slabo

13. Se vam zdi, da ravnateljica spodbuja medsebojno sodelovanje učiteljev?

- a) da b) ne c) ne vem

Napišite, kje vidite njeno vlogo.

14. Kje vidite povezavo med kakovostjo dela na šoli in delom aktiva?

