

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MANAGEMENT KOPER

Magistrska naloga

PROGRAMSKI UČITELJSKI ZBOR KOT
IZZIV SODELOVALNEMU VODENJU

Cvetka Semlak

Koper, 2008

Mentor: izr.prof.dr. Andrej Koren

POVZETEK

Magistrsko delo s pomočjo študije primera obravnava management na srednji šoli v času uvajanja prenove v poklicno izobraževanje, s poudarkom na distribuiranem vodenju. Programski učiteljski zbor je razvojno vodstveni tim na šoli in ga praviloma vodi ravnatelj. Prenova zajema medpredmetno sodelovanje in povezovanje, razširjanje strokovnega znanja in sodelovanje pri odločanju, vodenju in prevzemanju odgovornosti. Sodelovanje se izraziteje poveča med učitelji stroke in praktičnega pouka in se razširja izven programskega učiteljskega zbora pri realizaciji odprtega kurikula. Učitelji občasno samoiniciativno prevzemajo vodenje in so priznani kot vodje na osnovi strokovne ekspertiza. Ovira so premalo odločni in dorečeni postopki in procesi vodenja prenove tako s strani ravnatelja kot Centra za poklicno izobraževanje.

Ključne besede: kurikularna prenova, programski učiteljski zbor, management sprememb, sodelovalno in distribuirano vodenje, ovire uvajanja sprememb.

SUMMARY

My case study research for Master Degree is focused on distributive leadership in one of Slovene Vocational College during the curricula implementation. Programme related teaching staff is learning and leading school team in curricula implementation. The focus is on cross curricula cooperation, shared teaching and learning, shared and distributed leadership. In case study it is evident that cross curricula cooperation is stronger between practical and theoretical course teachers which help to build professional learning community. Leadership responsibilities are expanding beyond the principal in realization of open curricula to those who can develop required expertise. The obstacle to effective team performance lies in weak differentiation of role responsibilities and weak headmasters' and Centre for Vocational Trainings' coordination of curricula implementation.

Key words: vocational renewed curricula, programme related teaching staff, management of changes, shared and distributive leadership, resistance.

UDK: [371:005(043.2)]

VSEBINA

1	Uvod.....	1
2	Teoretična izhodišča.....	7
2.1	Spremembe v sodobni družbi in šolstvu ter razlogi zanje.....	7
2.2	Značilnosti prenove poklicnega izobraževanja in njeno uvajanje v.....	8
2.2.1	Načela in cilji prenove ter šolska zakonodaja	10
2.2.2	Prenovljeni programi - tri generacije novih programov izobraževanja... 11	
2.3	Vodenje sprememb	12
2.3.1	Odpori in ovire pri uvajanju sprememb in ravnanju z njimi.....	15
2.3.2	Podpora ravnateljem in učiteljem pri uvajanju prenove.....	16
2.4	Sodelovalno vodenje	18
2.5	Distribuirano vodenje.....	20
2.5.1	Distribuirano vodenje kot oblika sodelovalnega vodenja	20
2.5.2	Študije o distribuiranem vodenju	20
2.5.3	Razlogi za uvajanje distribuiranega vodenja	22
2.5.4	Pojmovanja in strategije distribuiranega vodenja	22
2.5.5	Značilnosti distribuiranega vodenja.....	24
2.5.6	Ovire distribuiranega vodenja.....	26
2.5.7	Elmorov model distribuiranega vodenja.....	27
2.6	Programski učiteljski zbor.....	29
2.6.1	Značilnosti programskega učiteljskega zbora.....	29
2.6.2	Vodenje programskega učiteljskega zbora.....	30
3	Metodologija raziskovalne naloge.....	33
3.1	Namen in cilji raziskave	33
3.2	Pristop k raziskovanju – študija primera	34
3.3	Relevantnost raziskave	34
3.4	Raziskovalna vprašanja	35
3.5	Vzorec	35
3.6	Metode zbiranja podatkov	36
3.7	Metode obdelave podatkov	37
3.8	Triangulacija in veljavnost	38

3.9	Predpostavke in omejitve	38
4	Analiza in interpretacija zbranih podatkov	41
4.1	Predstavitev vzorca anketnega vprašalnika	41
4.2	Predstavitev sodelujočih v intervjuju in vprašanj.....	42
4.3	Predstavitev rezultatov	43
4.3.1	Odločanje	43
4.3.2	Delovanje programskega učiteljskega zbora	47
4.3.3	Sodelovanje in povezovanje	50
4.3.4	Komunikacija in pretok informacij	53
4.3.5	Razširjanje profesionalnih meja.....	54
4.3.6	Vodenje	56
4.3.7	Dajanje pobud in sprejetost pobud.....	57
4.3.8	Podpora	58
4.3.9	Ovire in ravnanje z odpori	59
4.3.10	Prednosti prenove - doživljanje prenove.....	62
5	Povzetek raziskave.....	67
6	Zaključek.....	69
	Literatura	75
	Priloge.....	83

SLIKE

Slika 2.1 »3I« model - faze uvajanja sprememb	13
Slika 4.1 Struktura vzorca anketnega vprašalnika	41
Slika 4.2 Način odločitve za sodelovanje v PUZ-u	44
Slika 4.3 Strinjanje s trditvijo o porazdelitvi odločanja	45
Slika 4.4 Strinjanje s trditvijo o večjem soodločanju o organizacijskih zadevah	45
Slika 4.5 Strinjanje s trditvijo o ustreznosti organizacije dela v PUZ-u	47
Slika 4.6 Strinjanje s trditvijo, da je delo omogočalo odprtosti pri izražanju mnenj	48
Slika 4.7 Strinjanje s trditvijo, da je delo povečalo ustvarjalno vzdušje na šoli	48
Slika 4.8 Področja pridobitev pri delu v PUZ-u	49
Slika 4.9 Področja pohval pri delu v PUZ-u	49
Slika 4.10 Strinjanje s trditvijo o boljšem dogovarjanju o načinu izvajanja nalog	50
Slika 4.11 Strinjanje s trditvijo o boljši pomoči	50
Slika 4.12 Področja medsebojnega sodelovanja	51
Slika 4.13 Strinjanje s trditvijo o boljšem sodelovanju z ravnateljem	52
Slika 4.14 Strinjanje s trditvijo o večjem ravnateljevem spodbujanju novosti	52
Slika 4.15 Pretok informacij	53
Slika 4.16 Strinjanje s trditvijo o dobri medsebojni obveščenosti med člani PUZ-a	53
Slika 4.17 Strinjanje s trditvijo o delitvi znanj in izkušenj	54
Slika 4.18 Področja povezovanja zunaj PUZ-a	55
Slika 4.19 Strinjanje s trditvijo o povečevanju sodelovanja zunaj PUZ-a	55
Slika 4.20 Področja vodenja in organiziranja dejavnosti	56
Slika 4.21 Strinjanje s trditvijo o porazdelitvi vodenja	56
Slika 4.22 Pogostost dajanja pobud	57
Slika 4.23 Pogostost sprejetosti pobud	58
Slika 4.24 Ocena podpore s strani posameznikov/institucij	58
Slika 4.25 Področja potrebnih sprememb pri delu PUZ-a	59

Slika 4.26	Strinjanje s trditvijo o jasnosti ciljev in namenu nalog ob prenovi	62
Slika 4.27	Prednost prenove: omogoča boljše sodelovanje med učitelji	63
Slika 4.28	Prednost prenove: daje dijakom bolj uporabno znanje	63
Slika 4.29	Prednost prenove: omogoča dijakom aktivnejšo vlogo	64
Slika 4.30	Prednost prenove: omogoča učiteljem večjo avtonomijo	64

TABELE

Tabela 2.1	Elmorov model distribuiranega vodenja.....	28
-------------------	--	----

KRAJŠAVE

GZS	Gospodarska zbornica Slovenije
MŠŠ	Ministrstvo za šolstvo in šport Slovenije
OZS	Obrtna zbornica Slovenije
PHARE	program, ki ga je ustanovila Evropska komisija z namenom, da s finančnimi sredstvi pomaga državam pristopnicam in državam kandidatkam. Sredstva so bila v veliki meri namenjena vzpostavljanju institucij ter ukrepov za spodbujanje ekonomske in socialne kohezije. Vir: http://www.evropska-unija.si/ (1.9.2008).
PUZ	programski učiteljski zbor
CPI	Center za poklicno izobraževanje Slovenije
ZRSŠ	Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport
IKT	informacijsko komunikacijska tehnologija
UL RS	Uradni list Republike Slovenije

1 UVOD

Že od leta 1996 poteka prenova izobraževalnih programov v Sloveniji. Temeljni dokument modernizacije izobraževanja v Sloveniji je Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (1995), kjer so podane konceptualne rešitve sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji in so dane tudi strokovne podlage za spremembo šolske zakonodaje (Koren 2007a, 17). Najprej so leta 1999 začele s postopnim uvajanjem kurikularne prenove osnovne šole, tem so kasneje sledile srednje šole. V srednjih šolah je prenova potekala najprej v okviru projekta PHARE in je vključevala vse vrste programov za pridobitev poklicne in strokovne izobrazbe. Prve pilotske šole so začele s z uvajanjem prenove v poklicno izobraževanje v šolskem letu 2004/05. Uvajanje prenove sta podprla tudi novi Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, sprejet leta 2006 (UL RS, št. 79/2006) in Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o financiranju in organizaciji vzgoje in izobraževanja, sprejet leta 2008 (UL RS, št. 36/2008). Samo uvajanje prenove v poklicno izobraževanje v Sloveniji so spodbudili procesi vključevanja Slovenije v Evropsko unijo, ekonomska in kulturna globalizacija, predvsem pa večja kompatibilnost in primerljivost z evropskimi izobraževalnimi sistemi (Bela knjiga 1995).

Strokovni svet Republike Slovenije za poklicno izobraževanje je leta 2001 sprejel prenovljena izhodišča na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja (Zevnik 2006, 4). V skladu z Izhodišči za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programom srednjega strokovnega izobraževanja (2001) poteka tako imenovana modularna prenova poklicnega izobraževanja na nekaterih šolah v Sloveniji od leta 2004 naprej. Prenova je bila poskusno uvedena v en program poklicnega izobraževanja na štirih pilotnih srednjih šolah v šolskem letu 2004/05. V naslednjih šolskih letih so se tem šolam pridružile še druge srednje šole, število programov se je večalo. Tako smo v šolskem letu 2007/08 imeli »tri generacije novih programov izobraževanja« (Klarič 2007, 5). Ker je prenova prerasla ozek krog pilotnih šol in se razširja na vse programe poklicnega in strokovnega izobraževanja, lahko govorimo o reformi srednjega šolstva v Sloveniji. Prenovo strokovno vodi in podpira Center za poklicno izobraževanje ob pomoči Zavoda Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Koncept prenove je povezan s prenosom znatnega dela odločanja z državne ravni na raven šol. Tako se je oblikovala potreba po novem dokumentu na ravni šole - t. im. izvedbenem kurikulumu (Jeznik 2008, 30) in v okviru njega t. im. odprtem kurikulumu, s katerim se šola odpira navzven v lokalno gospodarstvo. V 20 odstotkih se šola v okviru odprtega kurikula odpira navzven, saj ga opredeli skupaj s socialnimi partnerji na lokalni ravni. S tem se program odziva na potrebe lokalnega gospodarstva. Sam pojem kurikulum združuje tri ravni sistema izobraževanja, tako raven načrtovanja, uresničevanja

kot evalviranja (Kroflič 2002, 168). Pojem izvedbeni kurikulum pa se nanaša na šolsko raven načrtovanja, kjer mora vsaka šola, ki izvaja prenovo, sama načrtovati vzgojno izobraževalno delo in pri tem upoštevati specifičnost in značilnosti šole in okolja (Jeznik 2008, 13).

Sama prenova poklicnega izobraževanja temelji na oblikovanju poklicnih kompetenc in na modularni zasnovanosti, ki zahteva medpredmetno povezovanje in sodelovanje učiteljev splošnih in strokovno-teoretičnih predmetov znotraj šol. Povezana je tudi z uvajanjem kreditnega sistema v poklicno izobraževanje, katerega cilj je do leta 2010 oblikovati skupni evropski kvalifikacijski okvir (Pevec Grm 2005, 56).

Novost so programski učiteljski zbori, ki so odgovorni za uvajanje prenove in jih po Schollaertu (2006, 16) lahko imenujemo tudi »razvojno-vodstvene time«, saj je njihova naloga spodbujanje razvoja, vodenje in timsko sodelovanje. To niso le nekdanji oddelčni učiteljski zbori, temveč so poleg učiteljev, ki poučujejo v določenem programu, člani še ostali strokovni sodelavci, ki jih določi ravnatelj. Programske učiteljske zbere praviloma vodijo ravnatelji. Koncept prenove nalaga programskim učiteljskim zborom dokaj veliko nalog, jim daje večjo avtonomijo, s tem pa tudi večjo odgovornost. Odgovornost teh zborov je, da pripravijo izvedbene kurikule, ki se v svojem odprtem delu osredotočijo na potrebe lokalnega gospodarstva in posameznih socialnih skupin (Zevnik 2006, 6). Prenova uvaja tudi novo strokovno terminologijo, nekdanji predmeti se imenujejo programske enote, moduli. Učitelji, ki poučujejo posamezno programsko enoto, pripravijo letno učno pripravo, ki jo integrirajo v širši koncept izvedbenega kurikula na šoli. Izpostavljeno je skupno načrtovanje, integriranje znanj in usklajevanje izvajanja. Novost je tudi timsko ocenjevanje, saj se lahko posamezen modul deli na več delov, ki jih poučujejo različni učitelji. Z novim konceptom ocenjevanja se je povečala avtonomija šol (Jeznik 2008, 14), saj šole same v okviru svojih šolskih pravil ocenjevanja določajo in odločajo o specifičnosti ocenjevanja in napredovanju dijakov. Dajanje šolam večje avtonomije zahteva tudi jasen sistem odgovornosti (Erčulj 2008, 5) in takšno vodenje, ki daje učiteljem dovolj strokovne moči.

Sam proces uvajanja prenove v poklicno izobraževanje zahteva drugačne pristope, strategije učenja in poučevanja, spreminja vlogo učitelja (Marentič Požarnik 2006, 27-35) in postavlja nove izzive pred ravnatelje. Prenova poklicnega izobraževanja je naravnana tako, da implicira sodelovanje, povezovanje, načrtovanje in vodenje aktivnosti. Šolam daje določeno stopnjo avtonomnosti, tako pri načrtovanju in izvajanju pouka, kot pri oblikovanju odprtega kurikula. Poleg obeh, že prej omenjenih spremenjenih zakonov, prenovo podpira tudi novi Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju (UL RS, št. 78/2007), ki daje programskemu učiteljskemu zboru dokaj veliko pristojnosti in s tem tudi odgovornosti, ravnatelju pa omogoča, da porazdeli breme vodenja.

Celoten koncept prenove je tako kompleksen, da zahteva od managementa šol poznavanje učinkovitih strategij vodenja v času uvajanja sprememb, s poudarkom na poznavanju sodelovalnega vodenja in ravnanju z odpori (Schollaert in Leenheer 2006; Fullan in Hargreaves 2000). Sodelovanje se pojavlja v mnogih sodobnih konceptih vodenja in se je pokazalo za eno od najpogostejših načinov izboljšav dela v šolah (Fullan in Hargreaves 2000, 18). Samo uvajanje sprememb vpliva na vodenje in je učinkovitejše, če je vodenje ne le sodelovalno, temveč tudi distribuirano in se z vrha prenaša navzdol (Harris 2004, 11-24; Fullan 2006; Koren 2007).

Člani programskega učiteljskega zbora prevzemajo nove strokovne naloge in odgovornosti in prevzemajo vodenje posameznih aktivnosti na šoli, zato se pri pregledu teorije osredotočim na distribuirano vodenje.

Ravnatelj z načinom vodenja programskega učiteljskega zbora lahko spodbuja sodelovalno vodenje, zmanjšuje odpore pri uvajanju prenove, daje učiteljem potrebno podporo in jih opogumlja za novosti. Sama narava prenove, ki zahteva medpredmetno sodelovanje, implicira tudi prevzemanje in kroženje vodstvenih vlog in vključevanje ostalih v sprejemanje odločitev. Vodenje se razširja na skupino, odpirajo se meje sodelovanja in razširja se strokovno znanje. To pa so osnovne značilnosti distribuiranega vodenja, kot jih povzema skupina strokovnjakov (Bennett idr. 2003).

Namen moje naloge je prikazati uvajanje prenove na eni izmed srednjih šol v Sloveniji z vidika vodenja in delovanja programskega učiteljskega zbora, analizirati oblike sodelovanja in vodenja, odkriti šibkosti, ki se pri tem pojavljajo ter prispevati nova spoznanja za učinkovito vodenje programskih učiteljskih zborov v času uvajanja sprememb.

Ugotoviti želim, kako je sprememba, ki je delno že vpeljana, vplivala na sodelovanje in kaj je prinesla. Namen raziskave je, raziskati in ugotoviti, kako se uvajanje programskih učiteljskih zborov odraža na vodenju ter ugotoviti, kako se pri tem kažejo elementi distribuiranega vodenja. Na osnovi končne analize in sinteze empiričnega dela želim osvetliti močna in šibka področja vodenja in delovanja programskega učiteljskega zbora na šoli in na osnovi empiričnih ugotovitev dati priporočila za boljše delo tako ravnatelju kot članom programskega učiteljskega zbora. Razvojnim institucijam, ki vodijo prenovo poklicnega izobraževanja v Sloveniji, pa dati pobude za nadaljnje delo pri usposabljanju ravnateljev ter programskih učiteljskih zborov.

Izbrala sem šolo, na kateri sem zaposlena. Šola se nahaja v večjem slovenskem mestu in je organizacijsko razdeljena v dve enoti, kar vnaša še dodatno dinamiko v delo in vodenje na šoli. S prenovo enega od programov poklicnega izobraževanja smo začeli v šolskem letu 2006/07. Pri uvajanju prenove sem bila aktivno vključena od vsega začetka, kot članica kolegija in kot šolska svetovalna delavka na šoli. Aktivnosti ob

uvajanju prenove izpostavljajo vodenje in vnašajo veliko dinamike v procese in postopke, še posebej v odnose.

Ob uvajanju kurikularne prenove poklicnega izobraževanja se postavlja vprašanje, kakšno naj bo vodenje programskega učiteljskega zbora, da bo spodbujalo implementacijo. Cilji mojega raziskovalnega dela so:

- Proučiti distribuirano vodenje in ugotoviti, koliko se takšno vodenje pojavlja pri vodenju programskega učiteljskega zbora na izbrani šoli.
- Raziskati delovanje programskega učiteljskega zbora na izbrani šoli, pri čemer zanimajo vodenje in sodelovanje, tako z vidika ravnatelja kot posameznih članov programskega učiteljskega zbora.
- Proučiti do sedaj opravljena poročila in evalvacijske ocene Centra za poklicno izobraževanje o spremljanju uvajanja prenovljenih programov poklicnega izobraževanja.
- Na osnovi ugotovitev dati priporočila za uvajanje izboljšav pri delu in vodenju programskega učiteljskega zbora - tako izbrani šoli kot razvojnim institucijam.

Pri pregledu literature in teorije vodenja se zato osredotočim na sodelovalno vodenje na področju vzgoje in izobraževanja, s poudarkom na distribuiranem vodenju. Tako v nalogi prikažem teorije distribuiranega vodenja in se dotaknem tudi vodenja v času uvajanja sprememb, s poudarkom na ravnanju z odpori.

Raziskava je kvalitativno naravnana, saj ves potek raziskave in tehnike zbiranja ter obdelave podatkov ustrezajo kvalitativnemu pristopu. Kot pravi Bryman (2004, 762-765), je kvalitativen pristop na področju raziskovanja vodenja in vloge vodje v procesu uvajanja sprememb pripomogel k nekaterim pomembnim odkritjem. Sam konceptualni vidik prenove je v veliki meri povezan s paradigmatскими premiki na področju učenja in poučevanja ter sodelovanja v vzgojno-izobraževalnem procesu. S kvalitativnim pristopom želim pojave zajeti celostno in poglobljeno in jih predstaviti v kontekstu časa in kraja (Sagadin 2001, 13).

Odločila sem se za študijo primera singularne vrste (Yin 1994, 13). Tudi Merriam (1998, 41) na področju vzgoje in izobraževanja priporoča študije primera, saj omogočajo poglobljen vpogled v dogajanje. Za študijo primera sem se odločila tudi zato, ker me zanima pomen, ki ga posameznim dogodkom in pojavom pripisujejo udeleženci (Gorman in Clayton 1997, 23).

Hipotez ne postavljam, ker je poudarek na poglobljenem razumevanju situacij in procesov, postavljam pa raziskovalna vprašanja, ki so mi pri zbiranju podatkov ključno vodilo (Sagadin 2001, 17). Raziskovalna vprašanja so:

- Kako se pri vodenju in delu programskega učiteljskega zbora kažejo elementi sodelovalnega, predvsem distribuiranega vodenja?
- Kakšne so razlike v pojmovanju vodenja programskega učiteljskega zbora med ravnateljem kot vodjem in člani programskega učiteljskega zbora?
- Kakšne ovire se pojavljajo pri vodenju in delovanju programskega učiteljskega zbora?

Ker želim dobiti čim več podatkov od vseh sodelujočih v prenovi, se v empiričnem delu najprej z anketnim vprašalnikom obrnem na vse sodelujoče člane programskega učiteljskega zbora. Z vprašanji se dotaknem področij, ki so značilna za distribuirano vodenje in segajo na področje: oblikovanja in delovanja programskega učiteljskega zbora, soodločanja, dajanja in prevzemanja pobud, vodenja posameznih aktivnosti, komunikacije in pretoka informacij. Analiza anketnega vprašalnika mi je izhodišče za oblikovanje polstrukturiranih intervjujev z ravnateljem in nato še s tremi izbranimi člani programskega učiteljskega zbora.

S poglobljenimi intervjuji (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005, 113) treh članov programskega učiteljskega želim pridobiti dodaten vpogled na doživljanje vodenja in delovanja programskega učiteljskega zbora. Intervju z ravnateljem pa z drugega zornega kota osvetljuje vodenje prenove in programskega učiteljskega zbora v dveh šolskih letih.

Dodaten vpogled v organizacijo dela na šoli, vodenje postopkov in delo programskega učiteljskega zbora za dve šolski leti dobim z analizo zapiskov sestankov programskega učiteljskega zbora in letnega delovnega načrta šole.

Z natančnim pregledom in analizo vmesnih, evalvacijskih in končnih poročil Centra za poklicno izobraževanje dobim širši vpogled v potek prenove.

Zavedam se, da ima moja študija primera več omejitev. Ena izmed njih je sama metodološka značilnost študije primera, saj študija primera ne omogoča posploševanja, kakršnega poznamo pri kvantitativnih raziskavah (Sagadin 2001, 13; Yin 1994, 10) in se ugotovitve nanašajo le na raziskovani primer.

Naslednja omejitev je vzorec, ki je majhen in je bil izbran namensko (Merriam 1998, 64). Velikost vzorca ne omogoča posploševanja. Ugotovitve se nanašajo na izbrano šolo in znotraj šole na sodelujoče v raziskavi. Kredibilnost raziskave skušam doseči z verodostojnostjo in podrobnim opisom vzorca ter natančnim opisom metod zbiranja in obdelave podatkov. Veljavnost kvalitativne raziskave skušam povečati s triangulacijo, ki raziskovalcu omogoča bolje spoznati raziskovalni problem (Trnavčević 2001, 26-34; Gerhardt 2004) in jo dosegam z uporabo različnih tehnik zbiranja podatkov. S kritičnim prijateljstvom in komentiranjem spoznanj v samem procesu nastajanja skušam zmanjšati omejitev, ki jo predstavlja moja lastna vpletenost. Kot

članica programskega učiteljskega zbora in kot šolska svetovalna delavka na šoli sem bila osebno vpletena v dogajanje na šoli s svojimi izkušnjami, stališči in vrednotami.

Omejitev predstavlja tudi nerazvita praksa in dokaj skopa literatura o tovrstnih raziskavah v Sloveniji. Teorijo tudi težko povežem z relevantnimi merjenji, gre bolj za opis vodenja in delovanja programskega učiteljskega zbora na izbrani šoli.

Zame pa ima ta študija primera svojevrstno dodatno vrednost, saj na osnovi ugotovitev lahko spremenim svoje delovanje v programskem učiteljskem zboru, pripomorem k boljšemu povezovanju in sodelovanju ter pomagam odpravljati šibka področja.

2 TEORETIČNA IZHODIŠČA

2.1 Spremembe v sodobni družbi in šolstvu ter razlogi zanje

Zaradi hitrega razvoja znanosti mora tudi sistem izobraževanja prilagajati svoje vsebinske in konceptualne okvire in zasnove, da bi lahko bili prihodnji kadri v gospodarstvu kos zahtevam modernega razvoja. Vključevanje Slovenije v Evropsko skupnost, ekonomska, gospodarska in kulturna globalizacija zahtevajo sprotne prilagajanje in širšo usposobljenost zaposlenih (Bela knjiga 1995, 8). Tako kot se morajo gospodarske družbe prilagajati spremembam in iskati izvirne rešitve, da ostajajo konkurenčne, se konkurenčnost in globalizacija odražata tudi na področju šolstva in sta pospešila vnašanje reform, ki se nanašajo predvsem na (Fullan 2003; Sahlberg 2003 v Koren 2007, 18):

- Spremembe v financiranju (zaostrovanje normativov).
- Spremembe, povezane z večjim standardiziranjem poučevanja (kazalniki, standardi, katalogi znanj).
- Strukturne spremembe (decentralizacija vodenja šol, dajanje večje avtonomije šolam).
- Spremembe za večjo enakost.

Razlogi za spremembe so različni: v zahodnem svetu so se spremembe pričele v osemdesetih letih, ko je nastopila energetska kriza, v vzhodnih družbah po spremembi družbene ureditve (Koren 2000, 77). Pojav globalizacije in razvoj informacijske tehnologije zahtevata razvijanje novih spretnosti in kompetenc in Kellner (2007, 13) ter Van den Brande (2006, 79) v tem vidita razloge za spremembe edukacijskih praks.

Trunk Širca in Tavčar (1998, 59) iščeta razloge za spremembe tudi v osamosvajanju Slovenije, odvisnostjo od javnih sredstev in stroškov, doseganju večje kakovosti. Koren (1999, 32) pa še v šolski zakonodaji, inšpekcijskih pregledih, evalvaciji dela.

Erčuljeva (2006, 247) med razloge za uvajanje sprememb v izobraževanje šteje nezadovoljstvo vlad, ki za neuspeh gospodarstva krivijo izobraževalne sisteme, ki slabo pripravljajo mlade za vstop na trg dela. Kot v svojih delih navaja Drucker (1992, 1998) sta tudi zadovoljstvo in kakovost pomembna razloga za uvajanje sprememb. Poleg izboljševanja kakovosti je razlog za uvajanje sprememb v poklicno izobraževanje še ustrezna mednarodna primerljivost poklicnega in strokovnega izobraževanja in izboljšanje transparentnosti znanj s pomočjo izgradnje evropskega kreditnega sistema v izobraževanje (Pevc Grm 2005, 54).

Med razloge za uvajanje sprememb lahko štejem tudi ugotovitve mednarodnih raziskav o naravoslovni, matematični in bralni pismenosti naših učencev (PISA¹ in TIMSS²), kjer so bili zajeti tudi dijaki srednjih poklicnih šol in so v slovensko strokovno javnost vnesle številne polemike o učinkovitosti in kakovosti našega šolskega sistema. Erčulj in Lorenčič (2005, 59-65) ugotavljata, da so ravno kritične razprave o rezultatih mednarodne primerjave TIMSS odprle dileme o učinkovitosti in kakovosti našega izobraževalnega sistema in nakazale potrebo po uvajanju učinkovitejših metod učenja in poučevanja ter aktivnejši vlogi učencev.

Osnovni razlogi za spreminjanje programov poklicnega izobraževanja so poleg večje usklajenosti z razmerami tržnega gospodarstva še: usklajenost z evropskimi sistemi in večji vpliv gospodarstva in lastnikov kapitala na poklicno izobraževanje (Svetlik 2006, 15). Temeljni cilj poklicnega izobraževanja je zaposljivost mladih, kar pomeni, da je potrebno v času izobraževanja razvijati tista znanja, spretnosti in sposobnosti, ki jim bodo omogočala konkurenčnost na trgu dela. Odzivanje na potrebe trga in dela pa zahteva večjo fleksibilnost in prilagodljivost izobraževalnih programov in predpostavlja tesnejše sodelovanje med šolo in podjetji.

2.2 Značilnosti prenove poklicnega izobraževanja in njeno uvajanje v

Sloveniji

Prenova poklicnega izobraževanja v Sloveniji temelji na Izhodiščih na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja (2001), ki jih je leta 2001 sprejel Strokovni svet Republike Slovenije za poklicno izobraževanje in vključujejo smernice Evropske zveze in so v skladu z razvojnimi usmeritvami Slovenije.

Prenovo so vodili nacionalni kurikularni svet in predmetne kurikularne komisije, kjer so bili povezani številni strokovnjaki in so imeli temeljno nalogo pri preoblikovanju kurikulov v skladu z načeli in izhodišči prenove izobraževanja v Sloveniji (Koren 2007a, 18). Razvojni instituciji v Sloveniji, ki vodita uvajanje prenove, sta Center za poklicno izobraževanje in Zavod republike Slovenije za šolstvo. Izhodišče za preoblikovanje programov srednjega poklicnega izobraževanja so temeljni evropski dokumenti: Kobenhavenska³ deklaracija in Maastrichtski⁴ komunike ter kompatibilnost

¹ PISA- Programme of International Student Assessment- mednarodni projekt bralne, matematične in naravoslovne pismenosti učencev (OECD projekti).

² TIMSS- (Trends in International Mathematics and Science Study)- Mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja, v kateri je leta 2003 sodelovalo 50 držav, med njimi tudi Slovenija, in sicer učenci 3. in 4. razreda ter 7. in 8. razreda v vzorec izbranih osnovnih šol.

³ Kobenhavensko deklaracijo je leta 2002 sprejelo 31 evropskih držav in se nanaša na okrepljeno sodelovanje držav na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja.

in primerljivost z evropskimi izobraževalnimi sistemi (Pevec Grm 2006, 13-16; Tkalec 2004, 4-7). Izhodišče je oblikovanje in razvoj takšnih poklicnih in ključnih kompetenc, ki bodo pripomogla k večji konkurenčnosti posameznika na gospodarskem trgu.

Na zahteve po večji učinkovitosti in usklajenosti z razmerami tržnega gospodarstva in evropskimi izobraževalnimi programi so odgovorili z modularno zasnovanostjo programov poklicnega izobraževanja in kompetenčno naravnostjo. Le-ta temelji na povezovanju splošnih, strokovnih in praktičnih znanj, na aktivnejši vlogi dijaka in vključevanju lokalnega gospodarstva. Prenova teži k večji integraciji znanj. To zahteva skupno letno pripravo, kjer učitelji določene dele pedagoškega procesa načrtujejo skupaj.

V ospredje prihaja učno-ciljna in kompetenčna naravnost ter modularna organiziranost pouka, ki presega tradicionalno urno-predmetno naravnost (Zevnik 2006, 4-7). Kot pravi Marentič Požarnikova (1998, 244-261; 2005, 58-77; 2006, 27-35) postaja bistvenega pomena v »učenje in učenca usmerjen in ne več v učitelja oz. snov usmerjen pouk«. Izhajanje iz ciljev, vsebin in procesov učenja zahteva paradigmatični premik v pojmovanju učenja in poučevanja. Prednost ima učno-ciljno načrtovanje pouka pred učno-vsebinskim načrtovanjem, ki je bilo bolj značilno za naš slovenski prostor. Učno-ciljna naravnost učitelja bolj usmerja k dijakovi dejavnosti - kaj je tisto, kar bo dijak počel, kako bo to počel in kaj bo dosegel. Cilje praktičnega pouka je potrebno čim bolj smiselno povezati s cilji teoretičnega pouka tako, da bi dijake usposobili za reševanje konkretnih delovnih nalog.

Kompetenčna naravnost prenove pa pomeni oblikovanje in razvoj takšnih poklicnih kompetenc, ki pripomorejo k konkurenčnosti posameznika na gospodarskem trgu. Hvala Kamenšek (2004, 12) kompetence poenostavljeno razloži kot znanje (kaj), sposobnosti oz. veščine uporabe znanja (kako) in odnose, motive, hotenja, prepričanja (zakaj). Torej kompetenca zajema tako znanje kot sposobnost ter zmožnost in odgovornost posameznika, da aktivira, uporabi in poveže znanje v kompleksnih situacijah in kakovostno opravi delo.

Programski učiteljski zbor, ki je zadolžen za uvajanje prenove, pripravi izvedbeni in odprti kurikulum na podlagi predpisanih smernic in izhodišč. Oboje daje šoli možnost fleksibilnosti in prilagajanja zahtevam panožnega gospodarstva v okolju (Klemenčič 2006). Hkrati je šolam dana večja avtonomija, saj 20 odstotkov kurikula v poklicnih šolah ostaja fleksibilnega in odprtega navzven (Koren 2007a, 249).

⁴ Z Maastrichtskim sporazumom iz leta 1993 so bili narejeni odločilni koraki k oblikovanju Evrope - ne le v sodelovanju na gospodarskem področju, temveč tudi na ostalih področjih, kamor spada med drugim tudi izobraževanje.

Kot opredeljuje 68. člen Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju iz leta 2006, odprti kurikulum potrdi tudi svet šole in je del letnega delovnega načrta šole.

Pojem izvedbeni kurikulum je v Sloveniji bolj natančno opredelil Kroflič (2002, 168) in je povezan z načrtovanjem in izvajanjem vzgojno-izobraževalnega dela ter je vezan na odprto zasnovano predmetnikov in katalogov znanja. V bistvu je izvedbeni kurikulum fleksibilen dokument, ki odraža značilnosti nacionalnega programa in hkrati odraža specifične šol in dijakov (Jeznik 2008, 13). Programskim učiteljskim zborom prvih pilotnih šol je bil sinonim za letno učno pripravo. Kasneje se je razumevanje koncepta poglobljalo in razširjalo na raven uresničevanja in samoevalvacije.

Vsebinska prenova kurikula temelji na umiku vsakršne ideologije in faktografskega učenja ter daje večji poudarek samim procesom učenja in poučevanja in tako teži k reševanju problemov in pridobivanju učnih spretnosti (Koren 2007a, 18). Velik poudarek je na IKT – uporabi informacijsko komunikacijske tehnologije v procesih učenja in poučevanja, saj nudi nove možnosti učenja in poučevanja (e- gradiva na internetu, e- učilnice, programi za risanje grafov, računalniške preglednice).

S prenovo so začeli poskusno v programu avtoserviser na 4 pilotnih šolah v šolskem letu 2004/05. Center za poklicno izobraževanje je v šolskem letu 2004/05 začel z usposabljanjem izvajalcev in tako v prvem letu izvedel kar 68 usposabljanj za 4 programske učiteljske zbornice izobraževalnega programa avtoserviser, pri čemer je bil del usposabljanja namenjen celotnim timom, del pa posameznim učiteljem za posamezne programske enote (Jeznik 2008, 31). Usposabljanje učiteljev splošno-izobraževalnih predmetov je prevzel Zavod Republike Slovenije za šolstvo. V prvem letu so največ pozornosti namenili pripravi skupne letne učne priprave in načrtovanju interdisciplinarnega učnega sklopa (projektni tedni). Na področju didaktike so izvedli usposabljanja iz metod učenja, ki podpirajo na dijaka usmerjen pouk. Naslednje leto so dodali usposabljanje o pravno-administrativnih in organizacijskih vidikih ocenjevanja ter razširili usposabljanja še na ostale programske učiteljske zbornice, ki so se pridružili prenovi. V naslednjih dveh šolskih letih (2005/06 in 2007/08) so uvajanje prenove razširili na dodatnih 8 programov poklicnega izobraževanja na več šolah v Sloveniji.

2.2.1 Načela in cilji prenove ter šolska zakonodaja

Osnovna načela prenove se navezujejo na izhodišča prenove in zajemajo (Pevec Grm 2006, 13-16) predvsem primerljivost izobraževalnih programov in enakovreden standard v doseženi poklicni izobrazbi z razvitimi evropskimi državami, odpiranje kurikula navzven ter večji vpliv lokalnih partnerjev in povezovanje splošnega, strokovnega in praktičnega znanja.

Osnovni cilji so opredeljeni v Izhodiščih za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja (2001) in so namenjeni doseganju večje kakovosti, transparentnosti in prenosu poklicnih kvalifikacij,

doseganju večje programske prožnosti in avtonomije šol ter razvijanju novih metodično-didaktičnih rešitev in krepitvi timskega dela znotraj in zunaj šole (Jeznik 2007, 10).

Zastavljeni cilj povezovanja splošnega, strokovnega in praktičnega znanja se uresničuje s konceptom kompetenc, tako poklicnih kot ključnih kompetenc, ki so povezane s splošnim znanjem dijakov in so pomembne za uspešno sodelovanje v družbi, osebni razvoj in nadaljnje izobraževanje (Jeznik 2008, 9).

Uvajanje prenove podpira tudi spremenjena zakonodaja: Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (UL RS, št. 79/2006), Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o financiranju in organizaciji vzgoje in izobraževanja (UL RS, št. 36/2008), Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju (UL RS, št. 78/2007). Zakonodaja opredeljuje naloge, dolžnosti, pristojnosti in odgovornosti posameznih socialnih partnerjev. Omogoča avtonomijo, ki je poudarjena v procesih prenove in je povezana tudi z decentralizacijo, saj zajema področja financiranja, vzdrževanja, kadrovanja in zagotavljanja sredstev za kurikulum (Koren 2006, 25). Socialni partnerji, kamor Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju iz leta 2006 prišteva gospodarske družbe, zbornice, zavode in sindikate, morajo sodelovati pri oblikovanju poklicnih standardov, organizaciji in izvajanju praktičnega usposabljanja z delom, predvsem pa pri oblikovanju in določanju odprtega kurikula (18. člen zakona). Novi Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju v svojem 8. členu daje programskemu učiteljskemu zboru dokaj veliko avtonomijo pri oblikovanju in postavljanju internih določil in pravil v zvezi z ocenjevanjem in napredovanjem dijakov v višji letnik. To pa zahteva od članov programskega učiteljskega zbora dokajšno mero sodelovanja in usklajevanja, pa tudi prevzemanja odgovornosti.

2.2.2 Prenovljeni programi - tri generacije novih programov izobraževanja

V skladu z Izhodišči za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programom srednjega strokovnega izobraževanja (2001) poteka modularna prenova poklicnega izobraževanja na nekaterih šolah v Sloveniji. Do šolskega leta 2006/07 govorimo o treh generacijah novih programov izobraževanja (Klarič 2007, 5):

- Prve šole so poskusno začele izvajati izobraževanje v programu avtoserviser v šol. letu 2004/05 na štirih šolah, in sicer v: Ljubljani, Velenju, Ptujju in Novi Gorici.
- Nato je v šolskem letu 2005/06 sledila druga generacija programov: mehatronik operater, grafični operater, frizer in avtokaroserist na devetih šolah. Omenjenim

mestom so se pridružile šole v naslednjih mestih: Celju, Kranju in Mariboru.

- V šolskem letu 2006/07 poklicne in strokovne šole izvajajo tretjo generacijo novih in prenovljenih programov poklicnega izobraževanja, in sicer na osmih šolah v programih: mizar, kuhar, natakar, računalnikar. Na novo so se pridružile prenovi šole v: Novem mestu, Radencih in Radovljici.

Šola, ki jo predstavljam v svoji raziskavi, spada v tretjo generacijo prenovljenih programov in je začela z uvajanjem prenove v šolskem letu 2006/07 v en oddelek triletnega poklicnega izobraževanja.

2.3 Vodenje sprememb

Uvajanje prenove v poklicno izobraževanje spreminja organizacijo pouka in dejavnosti na šoli in implicira sodelovalno kulturo in klimo, organizacijo pa v večji meri spreminja v učečo se skupnost. Spremembe vplivajo na celotno organizacijo in spreminjajo tudi vodenje.

Beseda »leadership« ali vodenje se pojavlja v anglosaksonskem jeziku šele v prvi polovici 19. stoletja v besedilih o političnem vplivu in kontroli v britanskem parlamentu, v večini sodobnih jezikih pa šele v zadnjem času (Bass 2006, 17). Večina definicij vodenja navaja dve nepogrešljivi dimenziji vodenja: vodenje kot upravljanje, dajanje smernic in navodil ter vodenje kot vplivanje (Leithwood in Jantzi 2005, 31-34).

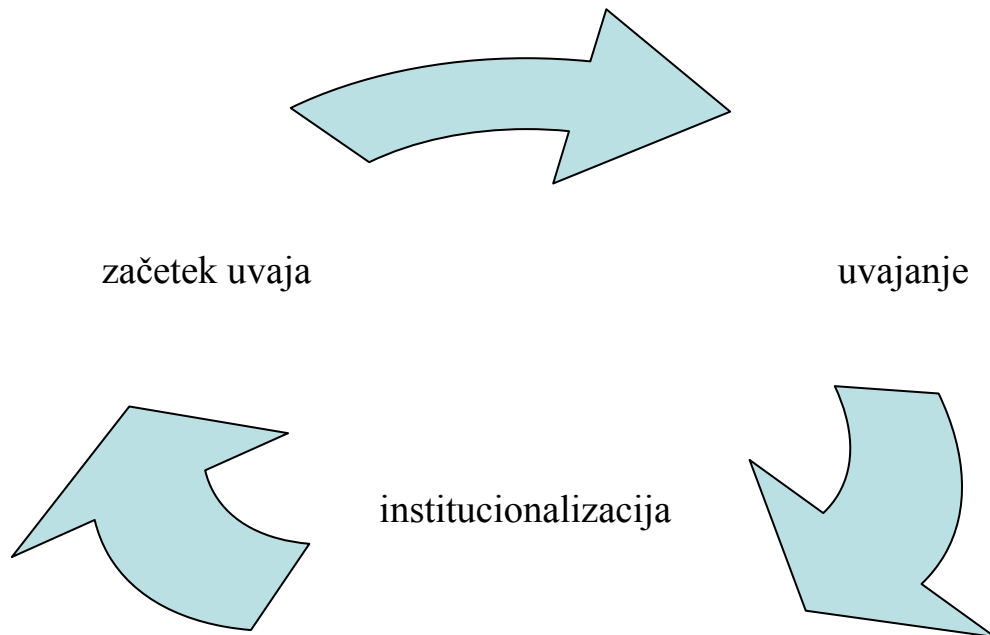
Pri uvajanju prenove se od ravnatelja zahteva več kot le menedžerske spretnosti (Možina 2002), saj v ospredje prihajajo sposobnosti vplivanja, spodbujanja in usmerjanja k zelenim ciljem. V ospredje prihajajo spretnosti vodenja organizacije v času novih izzivov in zahtev, ki jih prenova prinaša. Kot poudarjata Erčuljeva in Koren (2003, 7-15), mora ravnatelj zato dobro poznati svojo organizacijo in svetovne trende ter izzive lokalnega okolja.

Pri vodenju sprememb v šolah ni enoznačnih pristopov, vsem pa je skupna pripravljenost za izgrajevanje kompetenc, skladnosti in nenehnega učenja (Schollaert 2006, 12-15).

Večina raziskovalcev se pri uvajanju sprememb osredotoči na tri glavne faze, ki jih je Fullan poimenoval »3I« model (Fullan 2003, 4). To so področja, ki zajemajo procese:

- Uvajanja - odločitve za uvajanje spremembe, začetek uvajanja.
- Implementacije - začetnega izvajanja, izvrševanja, prve izkušnje – zajema začetni dve do tri leta izvajanja.
- Institucionalizacije - zajema kontinuiteto uvajanja in rutinizacijo – podprto z oblikovanjem uredb, predpisov. Spremembe se ohranjajo in postajajo del politike delovanja šole.

Slika 2.1 »3I« model - faze uvajanja sprememb



Vir: prirejeno po Fullanu 2003, 4.

Za uspešno uvajanje sprememb je poleg poznavanja posameznih faz bistveno poznavanje učinkovitih praks vodenja. Pomembno je, da ravnatelj učitelje vključuje v vse dejavnosti od začetka, da je odprt in občutljiv za probleme in priložnosti. Imeti mora celostno sliko dogajanja in znati mora ohranjati pozitivno naravnost v kompleksnih situacijah.

V svojih raziskavah različni avtorji (Harris in Chapman 2002 v Bennett idr. 2003, 21; Martinez idr. 2005) navajajo, da učinkoviti vodje šol, ki se spopadajo s spremembami, posvetijo pozornost razvijanju naslednjih strategij:

- Skupni izgradnji vizije in vrednot tako zaposlenih kot učencev.
- Distribuiranem vodenju - delegiranju odgovornosti in moči navzdol – dajanju možnosti učiteljem, da vodijo in dajanju priznanj.
- Razvoju zaposlenih – strokovnem izpopolnjevanju, dajanju učiteljem možnost in čas za učenje in izmenjavo dobre prakse.
- Pozornosti v razvijanju dobrih odnosov (poštenost, veselje, zavezanost in predanost, samokritičnost) in dajanju učiteljem spodbude in podpora.
- Razvijanju učeče se skupnosti skozi diskusijo, dialog in razvoj strokovne skupnosti učiteljev.
- Razvijanju zaupanja med socialnimi partnerji - šolo, starši, lokalno skupnostjo.

Pri vodenju v času uvajanja sprememb se je potrebno osredotočiti na osnovna procesa, ki potekata v šoli - to sta učenje in poučevanje. Zanimati nas morata procesa učenja in poučevanja in oblikovanje učence se skupnosti, ki temelji na sodelovanju in inovativnih oblikah profesionalnega razvoja in prenosu znanja znotraj in zunaj šole (Muijs in Harris 2006, 961-972). Kot pravi Koren (2007, 99-100), morajo ravnatelji učenje razumeti, spodbujati izboljševanje poučevanja in učenja s premikom od vnosa informacij k širitvi obstoječega znanja in pridobivanju novih spoznanj. Prenova se v svojih osnovnih značilnostih nanaša na spremenjene procese učenja in poučevanja, saj so njene temeljne zahteve: večja integracija znanja, doseganje standardov in oblikovanje kompetenc. Elmore (2000, 11) kritično povzema, da je sprememba zaživela le tedaj, če so učitelji v praksi vnesli izboljšave v poučevanje in izboljšali dosežke učencev. Sicer reforme vnašajo dosti sprememb, pa bolj malo resničnih izboljšav.

Poleg kakovostnega vodenja so za uspešno uvajanje sprememb ključnega pomena še ustrezni viri in usposabljanje (Coffey 2006, 181). Stolova (1999, 507) pri tem poudarja notranje zmogljivosti šole in izpostavlja predvsem tri vire:

- Učitelja kot posameznika: njegova prepričanja, znanja, spretnosti, poklicne in osebne izkušnje, zaupanje, motivacijo, medsebojno odvisnost, čustveno zrelost.
- Šolski družbeni in učno - strukturni kontekst (šola kot organizacija, kamor spada tudi vodenje).
- Zunanji kontekst - kamor prišteva: lokalno in širšo skupnost, šolsko politiko, vpliv globalnih sprememb, profesionalno učno infrastrukturo.

Vodjem za lažje uvajanje sprememb nekateri avtorji (Fullan 2002, 16-20; Senge 1994) priporočajo, da izvajalce sprememb vključijo že v sami fazi razvoja. S tem zmanjšajo razlike v razumevanju sprememb in poskrbijo za dobro informiranost.

Marzano (2005) svetuje, da oblikujejo močan razvojno-vodstveni tim, primerno razdelijo delo in odgovornost med člane tima in prilagodijo stil vodenja obsegu sprememb.

Koren (1999) ravnatelju priporoča, da išče zaveznitva v kolektivu, podpira razvoj profesionalne kulture učiteljev in odločitve prepušča tudi drugim, sam pa jim daje informacije, sredstva in svobodo delovanja.

Pri vodenju sta potrebni potrpežljivost in vztrajnost, saj so to dolgotrajni procesi. Računati je treba, da je za uresničenje spremembe potrebnih od tri do pet let, predvsem pa je treba imeti v mislih dejstvo, da je sprememba »proces in ne dogodek« (Fullan 2003, 5).

Vodja, ki uvaja spremembe mora znati mora ravnati z odpori, saj vsaka sprememba izzove odpore. Učitelj je bistven vir vnašanja sprememb, saj breme odgovornosti v veliki meri nosijo ravno učitelji.

Pogosto spremembe zahtevajo od učitelja, da spremenijo svoja osebna prepričanja, ki so del njihove profesionalne identitete in od njih zahtevajo precej dodatnega dela. Takšne spremembe so največji izziv za uvajalce in trčijo na največ odporov (Schollaert 2006, 15). Doživljanje sprememb je v prvi vrsti intenzivna osebna izkušnja, zato naj vodja ne zanemari njihovih čustev in naj postavi v center predvsem ljudi (Stoll 1999, 503-532; Fullan in Hargreaves 2000).

2.3.1 Odpori in ovire pri uvajanju sprememb in ravnanju z njimi

Odpor proti spremembam je odziv posameznika ali skupine v situaciji, ki jo doživljajo kot grožnjo obstoječi rutini in kompetentnosti (Van Thienen 2006, 147-171). Podobno ugotavlja Coffey (2006, 171) in odpor povezuje s strahom pred izgubo kontrole in s tem izgubo občutka varnosti. Odpravljanje teh strahov leži v seznanjanju z legitimnostjo, pristojnostjo, širjenju kompetentnosti in izgrajevanju dobre samopodobe (prav tam, 174). Le takrat, ko se učitelj ne čuti ogroženega in so mu jasni vsebina, namen in potek sprememb, bo lahko tvorno sodeloval pri vpeljevanju sprememb. Tudi raziskava slovenskega šolskega sistema je pokazala (Koren 2002), da se marsikaj izjalovi zato, ker učitelji ne vidijo smiselnosti v ponujenih spremembah.

Muijs in Harrisova (2006, 971) vidita razloge za odpore še v pomanjkanju samozavesti in izkušnjah učiteljev pri prevzemanju vodstvenih vlog. Te so pri uvajanju prenove v poklicno izobraževanje bolj izrazite.

Vodja lahko omili odpore, če se posveti razvijanju medsebojnega zaupanja in ne podcenjuje potrebe izvajalcev po razumevanju kompleksnosti spremembe. Če jih seznanjanja z legitimnostjo in pristojnostjo, jim pomaga pri širjenju kompetentnosti in izgrajevanju dobre samopodobe in pomaga presegati osamo in individualizem, ki ju Fullan in Hargreaves (2000, 51) navajata kot oviro sodelovanju in oblikovanju interaktivnemu profesionalizmu med učitelji. Da se učitelj pri uvajanju prenove čuti dovolj varnega, potrebuje podporo, pomoč in korektno povratno informacijo.

Pri uvajanju prenove v poklicno izobraževanje je iz prvih poročil (Vončina 2006) razvidno, da so ravnatelji skušali zmanjševati odpore z demokratičnim vodenjem, spodbujanjem in spremljanjem učiteljevega dela, dajanjem sprotnih informacij in poudarjanjem prednosti prenove. Analitiki na Centru za poklicno izobraževanje (Jeznik 2007) so kot organizacijsko oviro na poti k prenovi navedli dejstvo, da ravnatelji učiteljev niso razbremenili poučevanja, da bi le-ti lahko razvojno delali. Posebno oviro vidijo tudi v nesprejetosti filozofije prenove in neusposobljenosti učiteljev za dobro timsko delo ter dokaj zapletenem načrtovanju urnikov. Učitelji pa so ovire videli

predvsem v pomanjkanju izkušenj in znanj ter na sistemski ravni v pomanjkanju ustreznih strokovnih gradiv in predavateljev, ki so izvajali usposabljanja.

Kot oviro učinkovitemu timskemu delu so učitelji navedli še organizacijske težave, pomanjkanje časa in prostorov.

Dejstvo je, da mnogi učitelji poučujejo še v »neprenovljenih« programih, delo v programskem učiteljskem zboru pri uvajanju prenove pa zahteva čas za razvojno in strokovno delo ter medpredmetno načrtovanje in povezovanje.

Strokovnjaki s Centra za poklicno izobraževanje ugotavljajo, da lahko odpore zmanjšajo z okrepljeno podporo šolam ter ustreznim usposabljanjem učiteljev v kompetenčnem pristopu pri načrtovanju in izvajanju pouka (Jeznik 2007). Strokovnjaki Zavoda Republike Slovenije za šolstvo in šport (Sentočnik 2006) pa poleg skrbnega načrtovanja profesionalnega razvoja sodelujočih pri uvajanju sprememb, poudarjajo še pomen spodbujanja kritične refleksije, kritičnega prijateljevanja, dobre komunikacije in informiranosti. Oboji ugotavljajo, da odpore na nivoju šole zmanjšuje jasna podpora vodstva, ki se kaže v zagotavljanju ustreznih pogojev dela, v priznavanju in pohvali doseženega in v dajanju jasne povratne informacije.

2.3.2 Podpora ravnateljem in učiteljem pri uvajanju prenove

V Sloveniji dajejo ravnateljem ustrezno strokovno in profesionalno izobrazbo in podporo na področju vodenja šol programi Šole za ravnatelje. V okviru uvajanja prenove v poklicno izobraževanje ravnateljem daje strokovno podporo tudi Center za poklicno izobraževanje, ki prenovo vodi. Tako je pripravil opomnik za vodenje, ki je ravnateljem v oporo pri uvajanju prenove skozi faze, postopke in procese. Od analiziranja močnih in šibkih področij organizacije, načina izbire in oblikovanja programskega učiteljskega zbora do načina oblikovanja izvedbenega kurikula, organizacije pouka in povezovanja z lokalno skupnostjo. Ta opomnik je del metodološkega priročnika Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006). Učiteljem daje okvirne napotke za pripravo izvedbenega kurikula, ki je neke vrste procesno razvojni dokument šole (prav tam, 35). Njegovo uresničevanje se spremlja na rednih srečanjih programskega učiteljskega zbora in se sproti dopolnjuje na podlagi analize rezultatov.

Za uvajanje novosti so strokovnjaki na Centru za poklicno izobraževanje in Zavoda Republike Slovenije za šolstvo razvili celoten koncept podpore izvajalcem.

Pri snovanju koncepta usposabljanja izvajalcev prenove so prednost namenili razvijanju naslednjih kompetenc učitelja v poklicnem in strokovnem izobraževanju (Vončina 2006, 40):

- sodelovanje/interakcija/timsko delo,
- projektno in razvojno delo,

- vseživljenjsko učenje,
- razvijanje spodbudnega in ustvarjalnega učnega okolja za posameznike in skupine,
- informacijsko-komunikacijska pismenost,
- zmožnost upravljanja šolske administracije.
- druge, predvsem osebne lastnosti, ki se pričakujejo od učitelja.

Tako so v šolskem letu 2004/05 za podporo implementaciji prenovljenega programa avtoserviser za sodelujoče v prenovi strokovnjaki Centra za poklicno izobraževanje in Zavoda Republike Slovenije za šolstvo izpeljali kar 68 usposabljanj. Usposabljanje je zajemalo naslednje module (Vončina 2006, 40):

- načrtovanje izvedbenega kurikula,
- integracija ključnih kvalifikacij,
- timsko delo,
- spodbujanje učenja in ustvarjanje učnega okolja,
- portfolio kot podpora učnemu procesu.

V šol. letu 2005/06 so z usposabljanjem nadaljevali (Jeznik 2007, 61) in so bila namenjena celotnim programskim učiteljskim zborom na šolah, učiteljem posamezni ključnih kvalifikacij, svetovalnim delavkam (priprava individualnih učnih načrtov) ter so zajemala področja: izmenjavo primerov dobrih praks, razpravo o načinih reševanja problemov, portfolio.

Usposabljanja so vodili strokovnjaki iz Centra za poklicno izobraževanje in Zavoda Republike Slovenije za šolstvo v sodelovanju s tujimi strokovnjaki. Tematiko načrtovanja izvedbenega kurikula in vrednotenje kompetentnosti so vodili finski strokovnjaki s kolidža za usposabljanje učiteljev v praktičnem izobraževanju. V sodelovanju s šolami je tako nastalo strokovno gradivo na nacionalni ravni, zlasti Smernice za načrtovanje izvedbenega kurikula in Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006). Omenjena dokumenta sta konceptualni temelj in metodološka priročnika za delo programskih učiteljskih zborov in razmejujeta odgovornosti in razumevanje avtonomije na nacionalni ravni, na ravni šole in učitelja.

Pri dajanju podpore učiteljem za učinkovito uvajanje prenove Marentič Požarnikova (2006, 27-35) poudarja, da je učiteljem potrebno zagotoviti podporo pri razvijanju kompetenc, ki je jih združila v pet sklopov: komunikacija in odnosi, učinkovito poučevanje, organizacija in vodenje, sodelovanje z delovnim in družbenim okoljem in profesionalni razvoj. Hopkins (2008, 30) pri podpori poudarja pomen vodenja učinkovitega mreženja in sodelovanja vseh sodelujočih v prenovi, ki lahko dosti pripomore k prepoznavanju in širjenju dobrih praks.

Iz zgoraj navedenih modulov za usposabljanje učiteljev je razvidno, da je Center za poklicno izobraževanje manj pozornosti namenil razvijanju spretnosti na področju komuniciranja, organizacije in vodenja.

Strokovnjaki s Centra za poklicno izobraževanje (Jeznik 2007) ugotavljajo, da lahko pomanjkljivosti pri uvajanju prenove odpravijo z okrepljeno podporo šolam pri pridobivanju novega metodično-didaktičnega znanja, usposabljanju učiteljev v kompetenčnem pristopu v povezavi z učno-ciljnim načrtovanjem in izvajanjem pouka in usposabljanjem v taksonomiji. Za uspešno uvajanje prenove pa je potrebno krepiti tudi materialne razmere na šolah ter podpirati in usmerjati delovanje in vodenje programskih učiteljskih zborov.

Vsekakor so šole, ki so prve šle v prenovo, dobile bistveno več podpore s strani Centra za poklicno izobraževanja kot šole, ki so v prenovo vstopile kasneje. To lahko razberemo iz Zaključnega poročila o poteku poskusnega izvajanja izobraževanja Avtoserviser (Jeznik 2008). Več je bilo usposabljanj, več je bilo dela z manjšimi skupinami, ne le s celotnimi programskimi učiteljskimi zbori in veliko energije so v motiviranje svojih kolektivov vložili tudi ravnatelji prvi štirih pilotnih šol.

2.4 Sodelovalno vodenje

Ker je filozofija prenove usmerjena na fleksibilnost, transparentnost, notranjo vsebinsko prepletenost in povezanost znanj, timski pristop pri delu ter sodelovanje z lokalnim gospodarstvom, se bom pri teoriji vodenja osredotočila na sodelovalno vodenje in v okviru tega na distribuirano vodenje.

Pri uvajanju prenove v poklicno izobraževanje, kjer je poudarjeno sodelovanje različnih socialnih partnerjev (šol, lokalnega gospodarstva, države), prihaja v ospredje sodobno vodenje, ki temelji na sodelovanju, povezovanju in deljenju odgovornosti. Prenova spreminja delo na šolah in kot pravi Koren (2007, 17-22), številne zahteve in pričakovanja pred ravnatelje postavljajo naloge, pod težo katerih bi klonili brez ustreznega poverjanja nalog in razširjanja vodenja. Sodobno vodenje ni več delo posameznikov, pač pa postaja dinamična aktivnost, povezana s procesi medsebojnega sodelovanja in vplivanja (Pearce in Conger 2003, 1). Postaja sodelovalno, kar se kaže skozi decentralizacijo moči, avtoritete in odločanja (prav tam, 21).

Zgodovinsko gledano se je sodelovalno vodenje pojavljalo že v začetku 20. stoletja. Pearce in Conger (2003, 7) s sodelovanjem povezujeta koncept vodenja, ki ga je že leta 1924 vpeljala Mary Parker Follet. V tem konceptu, ki je za takratne čase bil nesprejemljiv, je zagovarjala tezo, da naj vodenje prevzame tisti, ki najbolje obvlada situacijo in ima največ znanja in ne formalno postavljeni vodja. Številni avtorji (Davies, Leithwood in Jantzi, Novak, Starratt, Southworth, Lambert, Deal, Beaty, Caldwell, Harris, Hargreaves v Davies 2005) so se ukvarjali z modeli sodobnega vodenja, v katerih izpostavljajo sodelovanje, etičnost, trajnost in distribuiranost vodenja.

V teh modelih vodenja predstavijo: strateško vodenje, transformacijsko vodenje, konstruktivistično vodenje, vodenje s povabilom, etično vodenje, trajnostno in distribuirano vodenje.

Poleg sodelovalnosti, trajnosti, upoštevanja vodenja s kontekstom in okoljem, (Hopkins, Ainscow in West 1996; Fullan 2006; Koren 2007), nekatere sodobne teorije vodenja v izobraževanju poudarjajo tudi pomen zagotavljanja pravičnosti oz. enakosti za vse udeležence izobraževanja v sodobni družbi (Leverett 2002; Hopkins 2006), kar zahteva kolektivno predanost celotne šolske in družbene skupnosti. To zahteva paradigmatški premik v pogledih na vodenje – od kontrole in moči k zaveznitvu, oblikovanju kulture, vrednot, prepričanj, pričakovanj in akcije.

Tako mnogo konceptov vodenja izpostavlja sodelovanje, čeprav kot pravi Koren (2007, 63) trenutno ni enotne definicije sodelovalnega vodenja, so pa zanj značilna recipročnost in prizadevanja za skupen izid. Tukaj Koren (prav tam, 54) izpostavlja še pomen strokovne in referenčne moči vplivanja vodje na sodelavce, pri čemer je prva bolj povezana s strokovnim vplivom, ki ga ima vodja na sodelavce, druga pa se bolj opira na lojalnost sodelavcev, njihovo občudovanje in zgledovanje. Obe vrsti moči pa sta povezani tudi s sodelovalnimi teorijami vodenja.

Sodelovanje je tako v devetdesetih letih 20. stoletja postalo ena najpogostejših strategij izboljšav v šolah (Fullan in Hargreaves 2000, 18). Pri čemer se vedno bolj osredotoča na učenje in poučevanje kot osnovna procesa, ki potekata v šoli. Osredotoča se na vodenje šol, kjer izstopajo vseživljenjsko učenje, sodelovalni in interaktivni profesionalizem, soodločanje in tudi transformacijsko vodenje, katerega središče je transformacija oz. sprememba šole in njene učinkovitosti (Oldroyd 2002, 13; Leithwood in Jantzi 2005, 31-44). Večina empiričnih dokazov o učinkovitem vplivu vodenja na dosežke učencev izhaja iz šolskih raziskav, ki raziskujejo različne vire vodenja, tako ravnateljevega, učiteljevega kot šolskih oblasti. Tukaj Leithwood in Jantzi (2005, 40) poudarjata pomen ravnateljevega vodenja, saj je na poziciji, kjer lahko pomembno poveča sodelovanje med učitelji, kar posledično vodi v izboljšanje učiteljeve prakse in učnih dosežkov.

Prenova poklicnega izobraževanja je naravnana tako, da dokaj korenito posega na področje učenja in poučevanja, zato od ravnateljev zahteva obvladovanje strategij vodenja za učenje. Na učenje naravnano vodenje oz. vodenje za učenje (Sergiovanni 2002; Southworth 2006) se osredotoča na dogajanje v učilnicah, na učenje in poučevanje in kot tako zahteva od ravnatelja predvsem spretnosti povezovanja, spremljanja, usmerjanja, nujenja podpore, porazdelitev moči in avtoritete, predvsem pa konstruktivističen pristop (Koren 2006, 24), kar pomeni, da se znanje oblikuje in gradi na podlagi sodelovanja in ne prenašanja znanj med posamezniki.

Uvajanje prenove v poklicno izobraževanje tako lahko povezujem z novejši pristopi k vodenju šol, ki jih predstavljajo sodobni teoretiki (Harris 2004; Spillane 2006; Gronn

2002, 423-451), ki v vodenje vključujejo tudi ostale, ne le ravnatelja, izpostavljajo sodelovanje, profesionalno rast in izgrajevanje učeče se skupnosti. Domači in tuji avtorji dajejo prednost šolam kot učečim se organizacijam, bodisi skozi model transformacijskega vodenja (Leithwood in Jantzi 2005, 31-44), na učenje in poučevanje osredinjenega vodenja (Southworth 2006; Elmore 2000; Erčulj in Koren 2003, 7-15), sodelovalnega in distribuiranega vodenja (Pearce in Conger 2003; Harris 2004, 11-24). Vodenju dajejo širši okvir, implicirajo sodelovalnost in trajnost in ga povezujejo s sodelovalno kulturo, z oblikovanjem strokovne skupnosti in povezovanjem znotraj šol in zunaj nje.

2.5 Distribuirano vodenje

2.5.1 Distribuirano vodenje kot oblika sodelovalnega vodenja

Distribuirano vodenje je oblika sodelovalnega vodenja, ki v vodenje vključuje številne ljudi na različnih nivojih (Bennett idr. 2003; Fullan 2002, 16-20; Fullan 2006) in izpostavlja sodelovanje, profesionalno rast ter izgrajevanje učeče se skupnosti. Takšna oblika vodenja temelji na konstruktivističnem učenju, saj se pojavi v interakciji med vodji, zaposlenimi in situacijo (Koren 2007, 88), poleg tega pa dviguje učinkovitost in moralo učiteljev ter dolgoročno vodi v izboljševanje kakovosti šole (Harris 2004, 20).

Kot poudarja Spillane (2006, 4) je distribuirano vodenje več kot le sodelovalno vodenje. Tukaj ne gre samo za prakso vodenja, ki je porazdeljeno med več vodji, pač pa za takšno obliko vodenja, ki izhaja iz interakcije med vodji, vodenimi in dano situacijo.

Distribuirano vodenje je na področju šolstva prišlo v ospredje v zadnjih letih. Ker je preoblikovanje šol v času uvajanja sprememb postalo preveč zahtevno in kompleksno, analitiki (Spillane in Louis 2002; Elmore 2000) priporočajo, da se vodenje distribuira skozi delovanje celotne šole in se ne osredotoča le na ravnatelje. Takšna oblika vodenja lahko predstavlja dinamično silo pri vnašanju sprememb in izboljšav v delovanje šole, saj ni omejena le na formalne odgovornosti. V kompleksni in informacijsko bogati družbi je ravno distribuirano vodenje tisto, ki je učinkovito, če je produkt skladne in sodelovalne aktivnosti (Bennet idr. 2003). Prinaša pa tudi določene organizacijske prednosti, saj lahko na podlagi dobre interakcije razširja intelektualne zmožnosti in vire organizacije.

2.5.2 Študije o distribuiranem vodenju

Med raziskovalci šolskih praks, oblikovalci šolskih politik in reform v izobraževanju je raziskovanje distribuiranega vodenja postalo dokaj priljubljena tema.

Čeprav ima koncept distribuiranega vodenja dokaj veliko podpore na področju izobraževalnega diskursa (Gronn 2000, 423-451; Harris 2004, 11-24;) pa ima dokaj omejeno število empiričnih raziskav o praksah takšnega vodenja.

Obsežno empirično raziskavo na področju izobraževanja je opravil Spillane (2000, 23-28), ki v svoji študiji ugotavlja, da izboljševanje praks poučevanja zahteva angažiranost več vodij.

Zato raje kot o razumevanju vodenja posameznega vodje, govori o oblikovanju in razvoju vodstvene ekspertize in se bolj kot na oblike distribuiranega vodenja osredotoči na to, kako se vodenje distribuira.

Harrisova (2006a, 5) navaja prednost distribuiranega vodenja skozi prikaz raziskav različnih avtorjev - Macbeth 1998; Harris idr. 2006; Harris in Muijs 2006. Raziskave so pokazale, da ima distribucijsko vodenje pozitiven učinek na pedagoškem področju delovanja šole, na šolsko kulturo in izboljšuje dosežke na izobraževalnem področju. Ima večji vpliv na učinkovitost in dosežke učencev in pozitivno vpliva na kakovost poučevanja in učiteljevo učinkovitost. Lashaway (2003) dokaj kritično ugotavlja, da imamo pravzaprav bolj malo empiričnih raziskav v zvezi s tem, koliko in do kakšne mere ravnatelj dejansko distribuira vodenje in kako to vpliva na dosežke učencev.

Bennett s sodelavci (2003) predstavi širok pregled raziskav s področja vodenja, ki so povezane z distribuiranim vodenjem. Večina raziskovalcev (Harrisova, Chapman, Spillane, Bryant, Ket de Vries, Blase in Blase) je uporabilo kvalitativen pristop, študije primerov. Avtorji študij o distribuiranem vodenju (Bennett idr. 2003, 8) opozarjajo tudi na problematiko kontrole in avtonomije, saj so nekatere aktivnosti, prisojnosti in odgovornosti vezane izključno na uradno nastavljenega vodjo. Prav tako opozarjajo na organizacijsko strukturo, socialni in kulturni kontekst in vir razvoja takšnega vodenja. Gonilna sila takšnega vodenja so lahko spremembe v šolski politiki, ki vnašajo spremembe v pojmovanje vodenja.

V Avstraliji sta opravila obsežno študijo Silins in Mulford (2002 v Harris 2006a; Harris idr. 2007), v kateri sta zbrala podatke od več kot 2500 učiteljev in njihovih ravnateljev ter ugotovila, da so dosežki učencev boljši tam, kjer se vodenje distribuira skozi šolsko skupnost in se daje učiteljem podpora in pomoč na področjih, kjer sami čutijo največjo potrebo.

Spillanovo študijo o distribuiranem vodenju v šolah še vedno pojmujejo kot največjo sodobno longitudinalno poglobljeno študijo praks vodenja. Osrednje razumevanje, ki poteka skozi vso študijo, je razumevanje distribuiranega vodenja kot distribuirane prakse, ki preveva ves šolski socialni in kontekstualni prostor. Študija ugotavlja, da izboljševanje praks poučevanja zahteva angažiranost več vodij, in da je razumevanje praks vodenja povezano z razumevanjem njihove različnosti.

V slovenskem prostoru sta raziskavo, ki se ukvarja z vlogo ravnateljev pri vodenju v šolah, opravila Erčulj in Koren (2003, 7-15 in Erčulj 2001, 87-97) v okviru Šole za ravnatelje in se bolj osredotočila na vodenje za učenje.

Ugotovila sta, da so udeleženci dali prednost pogojem za uspešno poučevanje in ustvarjanju pozitivnega vzdušja ter pri tem izpostavljali skrb za razvoj zaposlenih, skrb za pretok in izmenjavo izkušenj ter zagotavljanje možnosti soodločanja.

2.5.3 Razlogi za uvajanje distribuiranega vodenja

Harrisova in Spillane (2008, 31-33) navajata vsaj tri plasti razlogov za uvajanje distribuiranega vodenja:

1. Reprezentativna moč.

V številnih šolah v več državah ideja distribuiranega vodenja odraža spremenjene organizacijske strukture. Različne oblike izobraževanja v različnih državah temeljijo na različnih oblikah sodelovanja in mreženja in zahtevajo drugačno - bolj lateralno kot vertikalno obliko vodenja, ki se pojavlja na različnih nivojih organizacije. To pomeni, da pri vodenju sodelujejo tako učitelji, učenci kot starši in skupaj s formalnim vodjem oblikujejo in odražajo prakso vodenja na šoli.

2. Normativna moč.

Ta odraža dejansko prakso vodenja v šolah. Naraščajoče naloge, ki jih ravnateljem nalaga sodobna šolska zakonodaja, zahtevajo delitev vodenja znotraj šol. Model enega vodje zamenjuje vodenje, ki prehaja na time in učitelje. V šolah, kjer so vodenje in s tem vodstvene odgovornosti razširjene na time in učitelje, lahko govorimo o praksi distribuiranega vodenja (Harris 2006, 2).

3. Deskriptivna moč.

Distribuirano vodenje opisuje oblike prakse, ki so značilne za učeče se skupnosti. Dvig kakovosti je dodaten razlog za uvajanje takšnega vodenja in ga Koren (2006,88) opisuje kot prakso, kjer se učitelji skupaj učijo in imajo možnost skupnega vodenja, kar »močno poveča možnost zagotavljanja kakovostnega poučevanja«.

Poleg zgoraj omenjenih razlogov za uvajanje distribuiranega vodenja, lahko rečemo, da ima takšno vodenje še empirično moč (Harris in Spillane 2008, 23), saj narašča število raziskav, ki potrjujejo, da ima distribuirano vodenje pozitivne učinke na uspešnost in dosežke šol.

2.5.4 Pojmovanja in strategije distribuiranega vodenja

Teorija distribuiranega vodenja proučuje prakse, kjer se vodenje pojavlja na različnih nivojih. Definicije distribuiranega vodenja med sabo rahlo variirajo in si jih različni teoretiki različno razlagajo, v čemer nekateri avtorji (Harris idr. 2007; Harris in Spillane 2008, 32) vidijo njegovo šibkost.

Gronn (2002, 424) in Harris idr. (2007) navajajo, da je med avstralskimi teoretiki vodenja v 50. letih prejšnjega stoletja že C. A. Gibb prvi uporabil termin distribuirano vodenje in predstavil možnost vodenja skozi vzorce distribuiranega vodenja, ko je opisoval dinamiko procesov vplivanja znotraj formalnih in neformalnih skupin in to opisal v svoji knjigi *Handbook of Social Psychology* leta 1954.

Med sodobnimi avtorji prihaja do majhnih razlik v pojmovanju distribuiranega vodenja. Barry (v Harris idr. 2007) na distribuirano vodenje gleda kot na opozicijo hierarhičnemu ali »fokusiranemu« vodenju in ga uporablja kot sinonim za t.im. »tim brez vodje«.

Nekateri posamezniki (Pearce in Conger 2003, 20; Ket de Vries 1999 v Bennett idr. 2003, 34) vodenje razumejo bolj kot aktivnost, ki je porazdeljena ali distribuirana med člani skupine v organizaciji in poudarjajo moč delovanja timov, ki se pojavljajo na več nivojih organizacije ter delujejo navzkrižno.

Harrisova (2006, 4) gleda nanj kot na obliko kolektivnega vodenja, kjer se vodenje »z vrha« prenaša »navzdol«, in kjer so vanj vključeni učitelji, ki kot strokovnjaki vplivajo drug na drugega.

Gronn (2002, 425) to imenuje »skladna dejavnost«, v katero dodatno dinamiko vnaša združena aktivnost.

Koren (2007, 88) meni, da teorijo bolj zanima, kako je vodenje praktično porazdeljeno med formalnimi in neformalnimi vodji ter meni, da se izraz distribuirano vodenje pogosto neustrezno uporablja za katerokoli obliko vodenja, ki ni vezano le na enega nosilca.

Leverett (2002) ravno v distribuiranem vodenju, ki je široko razvejano in daje možnost vsakemu, vidi potencial za učinkovito uvajanje sprememb in doseganje večje učinkovitosti in uspešnosti tako pri oblikovanju profesionalne učeče se skupnosti kot doseganju ciljev organizacije. Takšno moč vidi v posameznikih, ki ne glede na svojo formalno vlogo, skozi poučevanje in učenje pomembno vplivajo na oblikovanje organizacije kot učeče se skupnosti in jih imenuje »bojevniki«. Podobno ugotavlja Elmore (2000, 15), saj vidi osnovno idejo distribuiranega vodenja v posameznikih, njihovih sposobnostih, kompetencah, prepričanjih, interesih, ki so osnovno vezivo ali »lepilo« pri uresničevanju posameznih nalog in doseganju ciljev. Bistvo je v distribuirani odgovornosti za vodenje in sposobnosti vodje, da zna povezati različna znanja in spretnosti različnih ljudi v skladno dejavnost.

Številni avtorji (Harris idr. 2007; Muijs in Harris 2006, 961-972; Harris in Chapman 2002 v Bennett idr. 2003) povezujejo distribuirano vodenje z demokratičnim vodenjem, z avtonomijo, dajanjem podpore in pomoči, sodelovanjem in s procesi delegiranja odgovornosti in moči timom in širše tudi učiteljem, z dajanjem možnosti in priložnosti pri sprejemanju odločitev. Ravnatelj oblikuje distribuirano vodenje tako, da

skozi procese razširja odgovornosti na posameznike. Vendar, zaradi narave dela in odgovornosti, ki jo ima do šolskih oblasti, obdrži končno kontrolno funkcijo.

Najbolj je v svojih delih razvil model distribuiranega vodenja Spillane (Spillane 2000, 23-28; Spillane 2006; Harris 2006a), ki takšno vodenje razume kot prakso, ki se razširja med vodjo, ostalimi, ki vodji sledijo, situacijo in aktivnostjo posameznikov. In poudarja, da ga ne smemo enačiti ali omejiti zgolj na delegiranje nalog, pač pa se je bolje osredotočiti, na način, kako se vodenje odvija skozi vsakodnevna opravila (Spillane 2006, 5-13). Tako raziskuje, kako so vodstvene odgovornosti in naloge porazdeljene med neformalnim in formalnim vodjem, kako se vodenje izvaja in kaj obsega.

Martinez, Firestone, Mangin in Polovsky (Martinez idr. 2005) pojmovanje distribuiranega vodenja razširjajo tudi izven meja šole kot organizacije, kar utemeljujejo z dejstvom, da šole vedno delujejo v širšem okolju in družbenem kontekstu in poudarjajo pomen vzpostavljanja različnih zavezništev. Pri tem raziskujejo, kako se vodenje distribuira med vodji šolskega okoliša, ravnatelji, formalno določenimi učitelji in ostalimi učitelji. Ugotavljajo, da distribucija nalog in stopnja konsenza vzpostavljata različna zavezništva. Zavezništvo je učinkovito takrat, če različne vodstvene naloge ali funkcije vodijo k skupno sprejetemu cilju.

2.5.5 Značilnosti distribuiranega vodenja

Ko se sprašujemo o normativni obliki distribuiranega vodenja, ne moremo mimo vprašanja, kako in od koga je vodenje distribuirano. Tako Harrisova (2006a, 6) med značilnosti distribuiranega vodenja šteje:

- porazdelitev odgovornosti in moči znotraj šole,
- sodelovanje pri odločanju.

In povzema, da je razvoj šole bolj odgovornost timov kot formalno določenih posameznikov. Med značilnosti distribuiranega vodenja Elmore (2000, 15) šteje predvsem:

- različne vire vodenja in usmerjanja,
- skrbno načrtovanje razvoja strokovnega znanja v organizaciji,
- oblikovanje skladne kulture - vrednot, povezanih s poučevanjem in učenjem.

Tudi Spillane (2006, 13) navaja, da učitelji, bodisi posamezno ali skupno, prevzemajo vodstvene odgovornosti, vključujoč skrb za profesionalni razvoj in svetovanje vrstnikom.

Na osnovi pregleda literature pa nekateri drugi avtorji (Bennett idr. 2003) izpostavljajo predvsem naslednje izstopajoče značilnosti distribuiranega vodenja:

1. *Vodi skupina ali mreža posameznikov* - vodenje je lastno skupini ali mreži posameznikov. Znotraj tesnega sodelovanja med sodelavci se razvija skladnost v delovanju, kroženje iniciative in institucionalizacija dobrih praks in izkušenj (Gronn 2002, 429).

2. *Odpirajo se meje sodelovanja* - distribuirano vodenje predvideva odpiranje mej vodenja, kar pomeni, da se razširja tudi izven običajne mreže. Čeprav se večina literature nanaša na vključenost učiteljev pri vodenju, se v šolskem prostoru lahko prenaša tudi na učence (Bennett idr. 2003).

3. *Razširja se strokovno znanje* - za distribuirano vodenje je značilno pojmovanje, da se strokovno znanje razširja na mnoge, ne le na nekatere. Pobude dajejo bolj spretni posamezniki, vendar se skozi vzajemno zaupanje in sodelovalno kulturo te pobude lahko uresničujejo in izboljšujejo tudi pri ostalih. Spontano sodelovanje se pojavi takrat, ko dva ali več ekspertov združijo svoje strokovno znanje za rešitev določenega problema. Rezultati niso seštevki aktivnosti posameznika, temveč učinki, ki so produkt sinergije.

4. *Formalni in neformalni vodje* – stopnja, do katere so neformalni vodje vključeni v vodenje je lahko različna. Odvisna od tega, kako formalni vodje priznavajo in doživljajo posameznike znotraj skupnosti kot vodje. Harris, Leithwood, Sammons, Day, Hopkins (Harris idr. 2007) tukaj poudarjajo, da se vodenje razširja prek formalnega vodje (ravnatelja) tudi na tiste, ki lahko razvijejo znanje in strokovnost, ki se za izvedbo neke vodstvene naloge zahteva. Da je takšno vodenje učinkovito, pa mora biti koordinirano in načrtovano oz. kot pravi Spillane (Spillane 2000, 23-28; Spillane in Louis 2002), morajo biti odnosi med različnimi vodji sinergični, vodenje pa dobro upravljano.

5. *Timsko delo* – gre za dinamiko timskega dela, ki poudarja delitev vizije, sodelovanje in izgrajevanje skupne strokovne moči. Timi najbolje delajo v podporni, odprti kulturi, kjer odnosi tako zunaj kot znotraj tima temeljijo na skupnem delu in oblikovanju skupnih ciljev, vrednot in prepričanj (Bennett idr. 2003, 9). Bistveno za uspešno delovanje tima je soočanje s konflikti in njihovo reševanje. V distribuiranem vodenju se reševanje konfliktov lahko vodi na hierarhičen način ali pa na kolegialen način skozi sodelovalno vodenje.

Mc Coy in Felton-Montgomery (2002) med značilnosti distribuiranega vodenja štejeta še:

- razpršenost sprejemanja odločitev,
- udeležbo zunanjih sodelavcev in socialnih partnerjev,
- sodelovanje šole z lokalno skupnostjo,
- sodelovanje šole s podpornimi službami,

- medsebojno sodelovanje /posvetovanje ravnateljev,
- supervizijo.

Kadar govorimo o oblikah distribuiranega vodenja avtorji (Bennett idr. 2003, 9) navajajo:

- institucionalne oblike vodenja (timi, odbori),
- spontane oblike vodenja (vodenje, ki temelji na strokovnem znanju).

2.5.6 Ovire distribuiranega vodenja

Distribuirano vodenje ovirajo predvsem dokaj toge hierarhične strukture znotraj šol, ki so tradicionalne in ne morejo hitro reagirati na porazdeljeno vodenje. Hierarhija v naših šolah in vodenje od »zgoraj navzdol« predstavljajo oviro takemu vodenju, predvsem pa takšno vodenje od ravnatelja zahteva, da odstopi moč drugim in se tako odpove neposrednemu nadzoru nad nekaterimi dejavnostmi, po drugi strani pa nekaterih nalog ne more prenašati »navzdol« (Koren 2007, 90). Fullan in Hargreaves (2000) vidita oviro distribuiranemu vodenju v sami naravi dela v šolah, kjer so učitelji zaprti v svoj ozek krog dela v razredu in predmetnega poučevanja. Ovira je večja odgovornost, ki se zahteva od formalnega vodje (Harris idr. 2007; Harris 2006a), saj mora znati razvijati vodstvene sposobnosti v sodelavcih, koordinirati vodstvena dela in dajati konstruktivno povratno informacijo. Podobno ugotavljata Pierce in Conger (2003, 299) in navajata, da takšno vodenje ni primerno takrat, ko:

- ni ustreznih znanj in spretnosti za takšno vodenje,
- ko ni ustrezne zavezanosti ciljem med posameznimi člani tima oz. tima in organizacije,
- ko ni dovolj časa za razvoj takšnega vodenja,
- ko ni dovolj sprejemljivosti za takšno vodenje- kar pomeni, da morajo člani tima biti pripravljeni biti vodje in drugim dopuščati, da so vodje.

Ovira je tudi nadziranje takega vodenja, saj ne more biti nadzirano skozi ustaljene poti in ne more biti omejeno le na formalne vloge in odgovornosti (Harris 2006, 4). V bistvu gre za več centrov, ki temeljijo na znanju in takšna organizacija je dokaj kompleksna za vodenje in upravljanje.

Oviro distribuiranemu vodenju lahko predstavlja tudi nepravilno pojmovanje takšnega vodenja. Harrisova (prav tam) opozarja, da se morajo vodje izogniti predvsem trem skušnjavam:

- pojmovanju distribuiranega vodenja kot delegiranju nalog,
- preokupiranosti s kompleksnostjo porazdeljevanja nalog,
- vrnitvi k starim strukturam in kontrolnim procesom.

Svojevrstno oviro predstavlja tudi finančna stimulacija, ki je za srednji management (vodje oddelkov) urejena, za ostale pa ne, in zato morajo formalni vodje iskati nove načine in dodatne spodbude za pridobivanje osebja, ki prevzema vodstvene aktivnosti.

2.5.7 Elmorov model distribuiranega vodenja

Uvajanje preнове v poklicno izobraževanje v Sloveniji vključuje številne strukture na vseh nivojih in zajema: Ministrstvo za šolstvo in šport, Center za poklicno izobraževanje, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, obrtne in gospodarske zbornice, lokalna podjetja.

Elmorov model distribuiranega vodenja (Elmore 2000, 22) opisuje, kako so vodstvene vloge in naloge porazdeljene na temelju ekspertize v zvezi s problemom izboljšave in vključuje strukture na vseh nivojih: na nivoju države, zakonodaje, državne in lokalne šolske politike, stroke, šole in šolskih struktur. Njegov model prikazujem kot primer distribucije vlog in nalog pri uvajanju preнове. V nadaljevanju se bom opredelila predvsem na strukture na nivoju šole, na programski učiteljski zbor.

Tabela 2.1 Elmorov model distribuiranega vodenja

VODSTVENE VLOGE	VODSTVENE NALOGE / FUNKCIJE
<p><u>POLITIKA</u> Šolska / na nivoju države, lokalne skupnosti, zakonodaja</p>	<ul style="list-style-type: none"> • določanje ciljev • določanje standardov • spremljanje dosežkov • oblikovanje, spremljanje spodbudnih struktur • spremljanje problemov, ovir • reševanje konfliktov, nagrajevanje
<p><u>STROKA</u> Raziskovalci, strokovne in razvojne službe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • razvoj in oblikovanje standardov • razvoj in oblikovanje spodbudnih praks • oblikovati podporo učenju- pred in med izboljšavo • razviti in izpeljati model strokovnega izpopolnjevanja • oblikovati merila, kazalnike za vsebino • prakso razviti in voditi nove strukture.
<p><u>SISTEM</u> Nadzorniki Podporno osebje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • oblikovati sistemsko strategijo izboljšave • oblikovati spodbudne strukture za šole, ravnatelje, učitelje • pridobiti nove ravnatelje • zagotoviti profesionalen razvoj, skladen s strategijo izboljšave • razdelitev virov
<p><u>ŠOLA</u> Ravnatelji, podporne službe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • oblikovati šolske strategije izboljšav • vpeljati spodbudne strukture za učitelje podporno osebje • pridobiti , evalvirati nove učitelje • uskladiti strokovni razvoj s strategijo izboljšave • razporediti vire • blažiti težave
<p><u>IZVAJALCI</u> Učitelji, strokovne razvojne službe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • oblikovati, izvajati in sodelovati pri strokovnem razvoju zaposlenih • sodelovati pri pridobivanju novih učiteljev • evalvirati strokovni razvoj, • posvetovanje, • evalviranje

Vir: Elmore 2000, 22.

2.6 Programski učiteljski zbor

2.6.1 Značilnosti programskega učiteljskega zbora

Na nivoju šolskih struktur, ki uvajajo prenovo, so to programski učiteljski zbori. Poimenovanje se prvič pojavlja s prenovo poklicnega izobraževanja.

5. člen Pravilnika o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju (UL RS, št. 78/2007) in 61. a člen Zakona o dopolnitvah Zakona o financiranju vzgoje in izobraževanja (UL RS, št. 36/2008) ga opredelujeta kot zbor, ki ga »sestavljajo vsi učitelji, ki poučujejo v izobraževalnem programu in drugi strokovni delavci, ki sodelujejo pri izvajanju tega izobraževalnega programa.«

Programski učiteljski zbor ima s svojimi pristojnostmi in nalogami glavno vlogo pri uvajanju sprememb in ga lahko primerjam s timi, ki jih Schollaert (2006, 16) imenuje »razvojno-vodstvene time«. Naloga teh timov je spodbujanje razvoja, vodenje in timsko sodelovanje. Z razvojem razume refleksijo o spremembi, izbiro in pripravo ustreznih gradiv, preizkušanje novosti v praksi. Z vodenjem misli na pritegovanje ostalih članov kolektiva, s timskim sodelovanjem pa oblikovanje skupnih ciljev in medsebojnega zaupanja. Pearce in Conger (2003, 288) takšne time poimenujeta multifunkcionalne in je zanje značilna visoka usposobljenost in posedovanje vodstvenih kompetenc.

Kot je opredeljeno v Kurikulu na nacionalni in šolski ravni (2006, 35) je izvedbeni kurikulum, ki je osnova za uvajanje prenove in ga pripravi programski učiteljski zbor, neke vrste »procesno razvojni dokument« šole. Obsega: osnovne podatke o šoli, razvojno strategijo šole, odprti kurikulum, ki mora biti povezan z zahtevami in potrebami lokalnega gospodarstva, opredelitev dela vseh vključenih subjektov, strukturo in organizacijo izobraževalnega procesa, načrt ocenjevanja, načrt podpore in svetovanja dijakom. Potrdi ga svet šole.

Pristojnosti programskega učiteljskega zbora bolj natančno določa tudi Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju (UL RS, št. 78/2007), saj poleg priprave izvedbenega kurikula, programski učiteljski zbor odloča tudi o napredovanju posameznega dijaka, odloča o načinu ponavljanja in opravljanja dopolnilnih izpitov, določi merila za priznavanje neformalno pridobljenega znanja.

Učitelji morajo sodelovati že pri samem načrtovanju izvedbenega kurikula, dosegati večjo notranjo vsebinsko prepletenost in povezanost znanj, uporabljati nove metodično-didaktični koncepte, katerih cilj je doseči spremembo v pedagoškem delovanju učiteljev. Kot je opredeljeno v Kurikulu na nacionalni in šolski ravni (2006, 42), to implicira razvoj timskega dela na šoli in zahteva večjo individualizacijo pouka.

2.6.2 Vodenje programskega učiteljskega zbora

Vodenje programskega učiteljskega zbora starejša zakonodaja (5. člen Pravilnika o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju, UL RS, št. 78/2007) nalaga ravnatelju ali strokovnemu delavcu, ki ga določi ravnatelj.

Novejša zakonodaja (61. a člen Zakona o dopolnitvah Zakona o financiranju vzgoje in izobraževanja, UL RS št. 36/2008) pa vodenje prepušča strokovnemu delavcu, ki ga določi ravnatelj.

Pri vodenju programskega učiteljskega zbora gre za vodenje izbrane skupine, kjer prihaja v ospredje organizacija dejavnosti in vodenje programskega učiteljskega zbora kot tima. Center za poklicno izobraževanje je za lažje vodenje dejavnosti, ki jih mora opraviti programski učiteljski zbor na šoli, pripravil več dokumentov - predvsem Opomnik za programske učiteljske zборе, ki je del metodološkega priročnika Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006). Ta opomnik je hkrati vodilo ravnatelju pri vodenju dela v programskem učiteljskem zboru.

Za njegovo učinkovito vodenje je treba poznati in razumeti tudi osnove socialne psihologije oz. skupinske dinamike. Pri tem Bečaj (1995, 14) izpostavlja pomen socialne motivacije, skupinskega cilja, poznavanja lastnosti skupine in razumevanja mehanizmov, ki vodijo skupinsko dinamiko. Izpostavlja osnovne potrebe po varnosti in sprejetosti, potrjevanju in drugačnosti. Varnost dajejo posamezniku jasno postavljena, konkretna in nadzirana pravila, zato mora vodja na tej stopnji včasih delovati tudi avoritativno, pa vendar hkrati dovolj demokratično, da članom dopušča drugačnost in individualnost (prav tam, 40).

Prav tako pri vodenju timov ravnatelj ne more mimo empatije, saj sposobnost empatije zagotavlja uspeh in učinkovitost v medsebojnih odnosih (Goleman 1999, 61). In če je vodenje odnos, s katerim vodja vpliva na ravnanje drugih, kot trdi Koren (1999, 55), potem mora dober vodja obvladati ravno medsebojne odnose.

Pri vodenju timov je bistveno tudi, kako vodja uveljavlja svojo moč in oblast in kako se vede do ostalih. Kot navaja Sergiovanni (2002, 11), je učinkovito, če zna vodja uporabljati celo paleto stilov, odvisno od zahtev in situacije: je prisilen, avtokratičen, povezujoč, inštruktorski, demokratičen.

Kejžar (2000, 47) izpostavlja pri vodenju timov demokratičnost, saj demokratičen vodja zaposlenim omogoča ustvarjalnost in inovativnost, dopušča povratno informacijo, upošteva njihovo mnenje, spodbuja timsko delo, omogoča soodločanje, vključuje v delo tudi okolje.

Vodja tudi ne sme pozabiti na nadzor, ki je največkrat spremljanje in zanimanje za delo učiteljev. Kutzschenbach (2000, 35) poudarja pomen kontrole in povratnega sporočila za izgradnjo medsebojnega zaupanja in vodjem priporoča vodjem, da se izvajata hkrati.

Vseskozi pa je osnovna naloga vodje, da vzdržuje skupinsko sprejet cilj na celi poti do cilja (Bečaj 1995, 56) in posveti dovolj pozornosti tudi medsebojnemu povezovanju in ustvarjanju zaveznitva za dosego skupnih ciljev (Kotter 2006, 28).

3 METODOLOGIJA RAZISKOVALNE NALOGE

3.1 Namen in cilji raziskave

V magistrskem delu raziskujem vodenje programskega učiteljskega zbora skozi model distribuiranega vodenja v času uvajanja preнове v poklicno izobraževanje na izbrani šoli.

Osredotočam se na osnovne značilnosti takšnega vodenja, ki se kažejo skozi sodelovanje pri odločanju, porazdelitev odgovornosti (Harris 2006a, 6), razširjanje mrež sodelovanja, širjenju strokovnega znanja, prevzemanju iniciative (Bennett idr. 2003). Pozorna sem na ovire, na katere pri tem naletijo tako ravnatelj kot formalni vodja in sami člani programskega učiteljskega zbora.

Namen raziskave je, raziskati in ugotoviti, kako se uvajanje programskega učiteljskega zbora odraža na vodenju ter ugotoviti, kako se pri tem kažejo elementi distribuiranega vodenja, kaj ovira učinkovitost sodelovanja in uvajanja preнове. Na osnovi analize empiričnega dela naloge bom osvetlila močna in šibka področja vodenja in delovanja programskega učiteljskega zbora. Podala bom predloge za izboljšave pri vodenju programskega učiteljskega zbora na izbrani šoli ter dala pobude razvojnim institucijam za nadaljnje usposabljanje ravnateljev ter članov programskih učiteljskih zborov. Cilji mojega raziskovalnega dela so:

- Proučiti distribuirano vodenje in ugotoviti, koliko se takšno vodenje pojavlja pri vodenju programskega učiteljskega zbora na izbrani šoli.
- Raziskati delovanje programskega učiteljskega zbora na izbrani šoli, pri čemer me zanimajo vodenje in sodelovanje ter doživljanje ovir tako z vidika ravnatelja kot posameznih članov programskega učiteljskega zbora.
- Proučiti do sedaj opravljena poročila in evalvacijske ocene Centra za poklicno izobraževanje o spremljanju uvajanja prenovljenih programov poklicnega izobraževanja.
- Na osnovi ugotovitev dati priporočila za uvajanje izboljšav pri delu in vodenju programskega učiteljskega zbora - tako izbrani šoli kot razvojnim institucijam.

Ker želim globlje razumeti delovanje in vodenje programskega učiteljskega zbora v času uvajanja preнове, dajem v raziskovalnem delu prednost kvalitativni paradigmi, saj me zanima pomen, ki ga posameznim dogodkom, pojavom in interakcijam pripisujejo udeleženci raziskave sami (Flere 2000, 54; Gorman in Clayton 1997, 23).

3.2 Pristop k raziskovanju – študija primera

Pri raziskovanju se osredotočim na problem ožjega obsega na izobraževalnem področju, ki je vezan na ožjo skupino ljudi in posameznike (Sagadin 2001, 13).

Odločila sem se za kvalitativno raziskavo, in sicer študijo primera singularne vrste (Yin 1994, 13), saj študija primera omogoča globlji vpogled v dogajanja in jo Merriam (1998, 41) priporoča za raziskovanja na področju izobraževanja.

Sagadin (2001, 13) navaja, da sama študija primera 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 raziskovalni situaciji«.

Študija primera je postavljena v čas uvajanja prenove na eni od srednjih šol v Sloveniji in zajema obdobje dveh šolskih let. Pri sami študiji primera upoštevam pet sestavin raziskovalnega načrta, kot jih priporoča Yin (1994, 20), in sicer: vprašanja študije primera, predvidevanja, enoto analize, logično povezovanje podatkov s predvidevanji, interpretacijo. V zvezi s pridobivanjem podatkov upoštevam načeli odprtosti in komunikacije kot temeljni izhodišči pri usmerjanju kvalitativnega raziskovalnega procesa in vključujem subjektivna gledanja, vzorce razumevanja in miselne sheme udeležencev (Toš 1998, 202). Na začetku predstavim posebnosti organizacije, ki jo zajemam v študiji primera, saj je takšen opis eden od glavnih prispevkov kvalitativne raziskave in ima analitičen in interpretativen pomen (Miles in Huberman 1994, 301). Pristop pri študiji primera je konstrukcionističen (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005, 75), saj me bolj zanima, ali študija razgrinja izkušnje vpletenih kot pa, ali se merjenja ujemajo z resničnostjo.

Zanesljivost in kredibilnost raziskave dosegam z natančnim opisom postopkov pri zbiranju in obdelavi podatkov (Yin 1994, 63) in z natančno interpretacijo izsledkov obravnavanega primera (Sagadin 2001, 20) ter s triangulacijo po metodah. Z uporabo različnih virov pri zbiranju podatkov zagotavljam konstruktno validnost in zanesljivost študije (Yin 1994, 90). Veljavnost pridobljenih podatkov zagotavljam s kontrolo - konsistentnostjo odgovorov, triangulacijo, kontrolo transkripcij magnetofonskih posnetkov in kategorij.

3.3 Relevantnost raziskave

Uvajanje prenove v poklicno izobraževanje z vidika vodenja in delovanja programskih učiteljskih zborov do sedaj še ni bilo raziskano. Ugotovitve bodo prispevek vodenju slovenskih šol v času uvajanja reforme v poklicno izobraževanje.

3.4 Raziskovalna vprašanja

Pri študiji primera so ključna raziskovalna vprašanja raziskovalcu vodilo pri zbiranju podatkov (Sagadin, 2001, 17), zato bom opredeljen raziskovalni problem raziskala s spodaj navedenimi raziskovalnimi vprašanji na podlagi natančne opredelitve problema, upoštevanja bistvenih teorij ter skrbnega pregleda relevantne literature (Gorman in Clayton 1997, 73).

Raziskovalna vprašanja:

- Kako se pri vodenju in delu programskega učiteljskega zbora kažejo elementi sodelovalnega – predvsem distribuiranega vodenja?
- Kakšne so razlike v pojmovanju vodenja programskega učiteljskega zbora med ravnateljem kot vodjem programskega učiteljskega zbora in njihovimi člani?
- Kakšne ovire in odpori se pojavljajo pri vodenju in delovanju programskega učiteljskega zbora?

3.5 Vzorec

Vzorec predstavlja srednja poklicna in strokovna šola, ki spada v tretjo generacijo prenovljenih programov poklicnega izobraževanja in je s prenovo začela v šolskem letu 2006/07. Vzorec je praktičen (Tratnik 2002, 70), saj predstavlja šolo, na kateri sem zaposlena. Šola se nahaja v večjem slovenskem mestu in je organizacijsko razdeljena v dve organizacijski enoti. Poleg srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja izvaja še višješolsko izobraževanje. Iz letnih delovnih načrtov šole za šolski leti 2006/07 in 2007/08 je razvidno, da del zaposlenih na šoli kombinira svojo delovno obvezo na obeh enotah, del zaposlenih (15 odstotkov) pa kombinira svojo delovno obveznost s poučevanjem še na drugih srednjih šolah. Zaradi upada števila dijakov pada tudi število zaposlenih v enoti srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja in se je v zadnjih dveh šolskih letih zmanjšalo za 14 odstotkov.

Od skupnega števila strokovnih delavcev na šoli, ki v šolskem letu 2007/08 šteje 41 delavcev, v vzorec zajemam vse člane programskega učiteljskega zbora, to je 24 članov ter ravnatelja. Programski učiteljski zbor se je iz prvotnih 21 članov v šolskem letu 2006/07 razširil na 24 članov v šolskem letu 2007/08. Iz izvedbenega kurikula šole je razvidno, da je izmed teh 24 članov programskega učiteljskega zbora 18 takih, ki pri uvajanju prenove sodelujejo obe šolski leti. Programski učiteljski zbor sestavljajo: učitelji splošno-izobraževalnih predmetov, učitelji strokovno-teoretičnih predmetov, učitelji praktičnega pouka, šolska svetovalna delavka, knjižničarka, vodja šolskih delavnic, organizator praktičnega usposabljanja dijakov pri delodajalcih in ravnatelj kot

njihov vodja. Izmed 24 članov programskega učiteljskega zbora jih 9 ali 37,5 odstotkov dopolnjuje svojo obvezo na drugih šolah.

Pri intervjujih je vzorec namenski (Merriam 1998, 61). Izbrala sem ravnatelja kot vodjo programskega učiteljskega zbora in 3 učitelje programskega učiteljskega zbora, ki so v skladu s teoretičnimi ugotovitvami najbolj povezani z distribuiranim vodenjem (Spillane 2006, 13) - gre za vodjo strokovne predmetne skupine, vodjo aktiva, pomočnika ravnatelja oz. načrtovalca urnika. Zanje menim, da mi lahko povedo največ in osvetlijo raziskovalni problem z več aspektov.

3.6 Metode zbiranja podatkov

Teoretični del naloge temelji na študiju relevantne literature domačih in tujih avtorjev s področja managementa v izobraževanju in vodenja vzgojno izobraževalnih organizacij v času uvajanja sprememb s poudarkom na sodelovalnem in distribuiranem vodenju.

V empiričnem delu naloge sem uporabila kvalitativne tehnike zbiranja podatkov, s katerimi skušam opisati pojave in odkriti pomene (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005, 111). Pred izvedbo raziskave sem pridobila soglasje ravnatelja za zbiranje podatkov s pomočjo anketnega vprašalnika, intervjujev in pregleda zapisnikov s sestankov programskega učiteljskega zbora za obdobje dveh šolskih let.

Metode zbiranja podatkov:

1. Anketni vprašalnik.

Je sestavljen iz odprtih vprašanj in zaprtih vprašanj z vnaprej pripravljenimi odgovori ter trditvami, ki od anketirancev zahtevajo stopnjo strinjanja (Sagadin 1993, 120; Tratnik 2002, 50). Z anketnim vprašalnikom zajemam značilnosti distribuiranega vodenja (Bennett idr. 2003) kot so: soodločanje, vodenje posameznih dejavnosti, dajanje in prevzemanje pobud, sodelovanje in razširjanje strokovnega sodelovanja, dajanje podpore, zadovoljstvo s komunikacijo in pretokom informacij. Pri samem funkcioniranju programskega učiteljskega zbora me zanima še njegovo oblikovanje, jasnost ciljev, mnenje o ustreznosti organizacije dela. Pri oblikovanju anketnega vprašalnika so mi bili v pomoč anketni vprašalniki, ki so jih v procesu spremljave prenove razvili strokovnjaki na Centru za poklicno izobraževanje in priročnik Modro oko: Spoznaj, analiziraj, izboljšaj (2001).

2. Intervjuji.

Intervjuji z ravnateljem in 3 člani programskega učiteljskega zbora so polstrukturirani (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005, 113) in dopolnjujejo področja, ki jih zajemam v anketnem vprašalniku. Opravila sem jih po postopku kot ga opisujeta Taylor in Bogdan (1998, 96) – pridobila zaupanje intervjuvancev, poskrbela za

anonimnost, kraj, čas, avtorizacijo. Z intervjuji želim pridobiti poglobljen vpogled v doživljanje vodenja in medsebojnega povezovanja.

Intervju z ravnateljem sem opravila po vnaprejšnjem dogovoru in predstavitvi okvirnih področij intervjuja. Poskrbela sem za primeren prostor in čas ter tehnično podporo (diktafon, rezervna baterija). Trajal je 30 minut. Intervju z ravnateljem obsega naslednja področja: sprejetje odločitve za vstop v prenovno, oblikovanje programskega učiteljskega zbora, doživljanje sodelovanja med člani programskega učiteljskega zbora, odločanje, pojavljanje odporov, podpora ravnatelju, nasvet kolegom - ravnateljem, ki so pred uvajanjem prenove.

Intervju s člani programskega učiteljskega zbora sem posnela izven njihovega delovnega časa v učilnici na šoli. Intervjuvankam sem pisno utemeljila, zakaj sem jih izbrala ter jim poslala okvirna pisna vprašanja. Na takšen način sem že pred izvedbo intervjuja skušala vzpostaviti zaupanje v mene kot moderatorko intervjuja (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005, 135) in vzpostaviti stik. Odločila sem se za skupinski intervju predvsem zaradi dinamike in medsebojne interakcije, ki jo skupinski intervju daje. Stacks (2002, 91) takšen intervju poimenuje tudi intervju fokusne skupine, kjer je intervjuvar moderator diskusije v skupini. Pri samem snemanju intervjuja, ki je trajal 40 minut, sem se skušala vzdržati projiciranja lastnih mnenj tudi zato, ker sem sama članica programskega učiteljskega zbora in sem skušala le povezovati mnenja intervjuvank, spodbujati manj zgovorne in povzematizirati izrečeno, da se izognem dvoumnosti (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005, 115). Intervju je zajemal naslednja področja: vodenje posameznih aktivnosti pri prenovi, sodelovanje z ostalimi člani programskega učiteljskega zbora, doživljanje odporov in ovir, pozitivne pridobitve, predlogi za izboljšanje dela.

3. Študij dokumentacije.

Proučila sem ustrezno zakonodajo, poročila Centra za poklicno izobraževanje o spremljanju uvajanja prenovljenih programov poklicnega izobraževanja in preučila zapisnike s sestankov programskega učiteljskega zbora na izbrani šoli za šolski leti 2006/07 in 2007/08. Pri predstavitvi vzorca sem kot vir uporabila letna delovna načrta šole za šolski leti 2006/07 in 2007/08 in izvedbena kurikula za obe šolski leti.

3.7 Metode obdelave podatkov

1. Analiza vprašalnika - za analizo anketnega vprašalnika sem uporabila kategoriziranje in signiranje vprašanj odprtega tipa kot to opredeljuje Sagadin (1993, 169). Vprašanja, na katera so respondenti odgovarjali tako, da so izbirali stopnjo strinjanja z navedeno trditvijo, analiziram s prikazom pogostnosti ali frekvenc posamezne stopnje strinjanja.

2. Analiza vsebine intervjujev – oblikovanje kategorij. Podatke sem obdelala s pomočjo metode analize vsebine (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005,149) in za obdelavo uporabila matriko, kot sta jo pri analizi vsebine kot konkreten postopek analize uporabljala Miles in Huberman (1994).
3. Analiza poročil Centra za poklicno izobraževanje o spremljanju in evalvaciji prenove in analiza zapisnikov sestankov programskega učiteljskega zbora – kvalitativna analiza vsebine (Flere 2000, 92).

3.8 Triangulacija in veljavnost

S triangulacijo po metodah in z natančnim opisom postopkov pri zbiranju in obdelavi podatkov skušam doseči kredibilnost in zanesljivost raziskave (Yin 1994). Za temeljito interpretacijo raziskovalnih rezultatov Gerhardt (2004, 15) poudarja še prednost združevanja različnih virov podatkov ter številnih metod analize. S takšnim združevanjem različnih virov podatkov lahko raziskovalec podpre veljavnost raziskave. Med samim procesom raziskovanja triangulacija raziskovalcu omogoča, da bolje spozna raziskovalni problem in se sooči s kompleksnimi raziskovalnimi situacijami.

Podobno trdi Trnavčevičeva (2001, 8) in poudarja, da triangulacija omogoča notranjo veljavnost kvalitativne raziskave, saj omogoča raziskovalcu pridobivanje različnih pogledov na isto stvar - bodisi s primerjanjem odgovorov s podatki o isti stvari iz treh virov bodisi z uporabo treh različnih tehnik.

V raziskavi sem uporabila triangulacijo z uporabo različnih tehnik zbiranja podatkov: z intervjuji, anketnim vprašalnikom in analizo dokumentacije – poročil Centra za poklicno izobraževanje, zapisnikov programskega učiteljskega zbora izbrane šole in relevantne šolske zakonodaje, ki je povezana s prenovo poklicnega izobraževanja. Po vzorcih: učitelji programskega učiteljskega zbora, ravnatelj.

Notranjo veljavnost raziskave skušam doseči tudi z natančnim opisom problema in s postopki, kot jih za veljavnost intervjuja opisuje Sagadin (2001, 21): veljavnost odgovorov intervjuvancev dosegam s kontrolo konsistentnosti odgovorov (ujemanje izjav v različnih delih intervjuja), s triangulacijo (primerjanje odgovorov s podatki o isti stvari iz drugih virov). Skupaj z intervjuvanci sem pregledala transkripcije posnetkov in povzetke glavnih tem in kategorij.

3.9 Predpostavke in omejitve

Pri kvalitativnem raziskovanju se ugotovitve nanašajo samo na posamičen raziskovani primer, zato ni posploševanja (Sagadin 2001, 13). Že sama študija primera predstavlja omejitev, saj ne moremo posploševati na osnovi enega primera (Yin 1994, 10) in težko govorimo o zunanji veljavnosti ter prenosljivosti, saj študije ne moremo ponoviti v enakem kontekstu. Tehtno omejitev kvalitativne študije primera vidi

Merriam (1998, 42) tudi v sami občutljivosti in integriteti raziskovalca. Ker sem sama vključena v delo programskega učiteljskega zbora na šoli, ki jo raziskujem, to predstavlja še dodatno omejitev.

Omejitev predstavlja tudi vzorec, saj ni reprezentativen (Gerhardt 2004, 14) in se ugotovitve nanašajo le na izbrano šolo in znotraj šole na vzorec sodelujočih v raziskavi. Posebej omejuje kakršnokoli posploševanje vzorec udeležencev intervjujev, kjer je vzorec namenski. Ker torej ne gre za naključen vzorec, ne morem oceniti natančnosti ugotovitev in merske napake, kot tudi ne morem posploševati ugotovitev.

Težko primerjam ugotovitve, saj podobnih raziskav v času uvajanja prenovljenih programov poklicnega izobraževanja ni. Ugotovitve lahko le delno primerjam z evalvacijskimi poročili Centra za poklicno izobraževanje, ki spremlja uvajanje prenove v poklicno izobraževanje. Prav tako težko povežem teorijo z relevantnimi merjenji – gre bolj za opis stanja, kar ne omogoča posploševanja, daje pa poglobljen vpogled v doživljanje vodenja in delovanja programskega učiteljskega zbora.

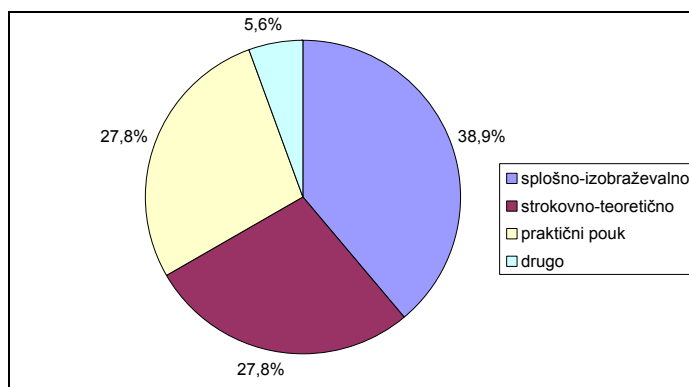
4 ANALIZA IN INTERPRETACIJA ZBRANIH PODATKOV

Pri pridobivanju podatkov sem najprej izvedla anketni vprašalnik med člani programskega učiteljskega zbora in ga analizirala: kategorizirala in signirala vprašanja odprtega tipa ter ugotavljala frekvence pri stopnjah strinjanja z navedenimi trditvami (Sagadin 1993, 169). Temu so sledili intervjuji z ravnateljem in nato še intervju s tremi izbranimi člani programskega učiteljskega zbora. Vsebine intervjujev sem analizirala po postopku analize vsebine s pomočjo matrike, kot sta jo uporabljala Miles in Huberman (1994). Zbrane podatke sem nato kompletirala in oblikovala, jih klasificirala in kategorizirala, poiskala teme in podkategorije. Podatke v analizi prikazujem po sklopih in s sprotno analizo le-teh odkrivam povezanost kategorij in tem. Ker sem v prenovo tudi sama vključena kot članica programskega učiteljskega zbora, sproti predstavljam širši kontekst. V povzetku raziskave povežem kategorije s teorijo v logično celoto.

4.1 Predstavitev vzorca anketnega vprašalnika

Anketni vprašalnik sem razdelila vsem članom programskega učiteljskega zbora, iz katerega sem izvzela ravnatelja in sebe (22 članom). Vrnjenih sem dobila 18 anketnih vprašalnikov ali 81,8 %.

Slika 4.1 Struktura vzorca anketnega vprašalnika



Vzorec je zajemal največ učiteljev splošnih predmetov. Bilo jih je sedem ali 38,9%. Število učiteljev strokovno-teoretičnih predmetov in učiteljev prakse je bilo enako, po pet ali 27,8 %. Eden respondent ali 5,6 % je navedel »drugo«.

Respondenti so v šolstvu zaposleni povprečno 17,5 let. Najmanjše število let delovne dobe v šolstvu je 6, največ 32 let.

Če to primerjam z modeli opredeljevanja učiteljevega poklicnega razvoja po Dreyfusu, Berlinerju, Sheckleyu in Allenu (v Zuljan 2201, 127) so to učitelji praktiki in strokovnjaki, ki se osredotočajo na bistvo, so bolj odgovorni, znajo posploševati in izbirati prioritete.

Po Fullanu in Hargreavesu (1992) se udeleženci raziskave nahajajo v fazah: stabilizacije (od 4 do 6 let poučevanja: eden udeleženec), eksperimentiranja in samoocenjevanja (od 7 do 18 let poučevanja: devet udeležencev) ter umirjenosti in konzervativnosti (od 18 do 30 let poučevanja: osem udeležencev). Za sedemnajst respondentov ali kar 94,4 % lahko rečem, da glede na leta dela v šoli in oblikovanje poklicnih in delovnih kompetenc spadajo v fazo učiteljeve kariere, za katero je po Hargreavesu (2005, 967-983) značilna odprtost, želja po drugačnem delu, izzivih, spreminjanju dela na šoli, večjem samozaupanju, po drugi strani pa tudi po odporu do inovativnosti, dvomu o sebi.

Da so profesionalno in strokovno napredovali v času dela na šoli, kažejo tudi njihove navedbe o strokovnih nazivih, saj ima petnajst respondentov ali 83,3 % naziv mentor, dva ali 11% naziv svetovalec, le eden ali 5,5 % še nima naziva. Prenova sama implicira razvijanje učiteljevega profesionalizma in le učitelj, ki zmore nekaj »novega profesionalizma« (Kalin 2004, 26), kjer je pomembna njegova lastna iniciativa in odgovorno mišljenje, lahko na spremembe odgovarja s proaktivnim pristopom in ne le z reagiranjem na spremembe.

4.2 Predstavitev sodelujočih v intervjuju in vprašanj

Intervjuvala sem vodjo programskega učiteljskega zbora- ravnatelja in tri člane, za katere menim, da imajo izstopajočo vlogo pri delovanju programskega učiteljskega zbora, saj so to: pomočnik ravnatelja, predmetni in kurikularni strokovnjaki in jih nekateri teoretiki distribuiranega vodenja (Spillane 2006, 13; Harris 2006) vključujejo v vodenje poleg ravnatelja.

Ravnatelju sem postavila naslednja okvirna vprašanja: Kaj vas je spodbudilo, da ste se odločili za prenovo? Kako ste izbirali člane programskega učiteljskega zbora? Kako bi vi opisali svoje vodenje in vzdušje v programskem učiteljskem zboru? Kako so člani programskega učiteljskega zbora sodelovali na področju odločanja? Kako ste doživljali sodelovanje v programskem učiteljskem zboru? Kako ste ravnali z odpori? Kaj bi vi svetovali ostalim ravnateljem pred uvajanjem prenove?

Izbranim članicam programskega učiteljskega zbora sem postavila naslednja vprašanja: Na kakšne ovire ste naleteli pri vodenju, načrtovanju in realizaciji posameznih aktivnosti? Kako ste ravnali z odpori? Kaj ste pogrešali pri vodenju aktivnosti? V čem vidite največjo oviro za učinkovito delo programskega učiteljskega zbora? Kaj ste sami pridobili pri delu v njem? Kaj se je spremenilo na šoli v zadnjih dveh letih z vidika vodenja in sodelovanja? Kaj bi svetovali vodji programskega učiteljskega zbora?

4.3 Predstavitev rezultatov

Pri predstavitvi rezultatov predstavljam rezultate anketnega vprašalnika s pomočjo grafov in jih v interpretaciji povezujem z analizo vsebine intervjujev in analizo vsebine zapisnikov programskega učiteljskega zbora in analizo evalvacijskih poročil Centra za poklicno izobrazbo ter jih postavljam v širši kontekst. Rezultate predstavljam po sklopih. Programski učiteljski zbor bom poimenovala s kratico, ki jo uporabljamo v praksi – PUZ, Center za poklicno izobraževanje s kratico CPI. Intervjuvanke poimenujem z: učiteljica A, učiteljica B, učiteljica C.

4.3.1 Odločanje

Odločanje se je odražalo na več nivojih: na nivoju vodstva šole ob uvedbi prenove, na nivoju sodelujočih v prenovi, na nivoju realizacije posameznih nalog. V zvezi z odločanjem predstavljam naslednja področja: odločanje o uvajanju prenove, odločanje za sodelovanje v PUZ-u, odločanje o sprejemanju, načrtovanju in realizaciji nalog, odločanje o organizacijskih postopkih in procesih.

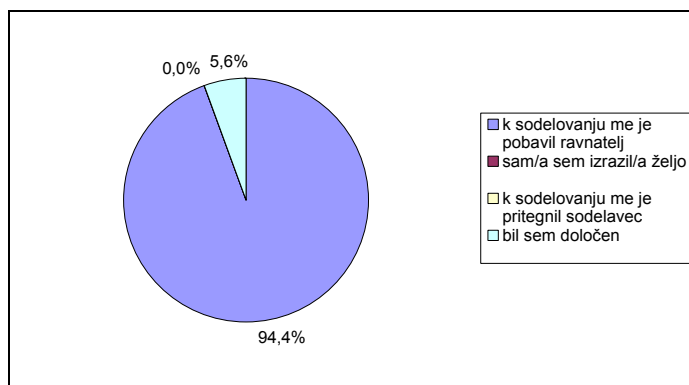
V intervjuju je ravnatelj povedal, da se je odločil popeljati šolo v prenavo zaradi sprememb v poklicnem izobraževanju, ki so povezane s šolsko politiko in izpostavil tudi podporo in sodelovanje kolegov - ravnateljev, ki s prenavo že imajo dokaj dobre izkušnje. Prevladala je tudi želja premakniti šolo kot organizacijo, kajti kot pravi: »...šola je dejansko zašla v manjši vpis. In je seveda, ta volja, da se nekaj naredi, tista, ki te potisne naprej in potisne pomisleke v ozadje. Pomisleke, ali je smiselno iti v prenavo, saj so naši xxx že do sedaj bili kvalitetno izobraženi- vse to gre v ozadje in nastopi želja po spremembi - z veliko željo, da se spremeni na boljše. V to vložiš trud in pa svoje delo usmeriš v to.«

Pri tem navaja, da je okvirna odločitev bila sprejeta na združenju xxx šol, potem so o tem razglabljali na kolegiju šole, nato so odločili tudi še: »... učitelji na šoli – odločili, kaj pa hočemo, gremo. Se pravi, spremembe prihajajo tako ali tako, ali smo sedaj prvi ali drugi, to je samo vprašanje. Ni vprašanje ali spremembe bodo, ker bodo. Zato smo se odločili, da pristopimo k temu. To željo sem sporočil svetovalcem na CPI-ju in štiri šole od desetih smo se odločile, da gremo v prenavo že v prvem letu.«

Kot sem že v teoretičnem delu predstavila, je naša šola zajeta v t.im. tretjo generacijo novih in prenovljenih programov poklicnega izobraževanja in so prve šole za sabo imele že dve leti izkušenj z uvajanjem. Odločitev za prenavo je bila pravzaprav sprejeta »z vrha«, je pa ravnatelj poiskal konsenz z učiteljskim zborom na šoli. Kot pravi Schollaert (2006, 20): »ni več izbire, saj se bo svet spreminjal, če hočemo ali ne, vendar je potrebno šolam dovoliti, da upravljajo s spremembami na konsistenten način, da učitelji v tem vidijo smisel in korist.«

Pri oblikovanju programskega učiteljskega zbora je ravnatelj ravnal demokratično in posvetovalno. Najprej se je posvetoval s svojim kolegijem, nato je posamezne učitelje povabil k sodelovanju.

Slika 4.2 Način odločitve za sodelovanje v PUZ-u



Sedemnajst respondentov ali 94,4 % je odgovorilo, da jih je k sodelovanju povabil ravnatelj, le eden je odgovoril, da je bil določen, nihče ni sam izrazil želje in nikogar ni v PUZ pritegnil sodelavec.

V intervjuju ravnatelj pravi: »Člane PUZ-a smo izbirali s pedagoginjo in z bivšo pomočnico. Premlevali smo značajske lastnosti posameznikov in tudi njihove želje po sodelovanju. In tu nismo imeli nikakršnih težav. Kajti za sodelovanje v nekem timu je prvo, da ni odklonilnih stališč, ampak da so vsaj na nivoju soglasja, da gremo v prenavo. Kako in zakaj, tu pa je bil marsikdaj pogovor.«

Ravnatelj se zaveda pomena oblikovanja PUZ-a, saj bi ravnateljem, ki bodo šli v prenavo, svetoval: «Iskati zdravo mero pri formiranju PUZ-a. Tisti, ki želijo spremembo, so zraven. Naj bodo v manjšini tisti, ki so strogo proti- vendar naj bodo zraven.«

Drugače razmišlja učiteljica B, ki pravi: »Zdelo se nam je škoda, da imamo noter učitelje, s katerimi imamo same probleme in konflikte. Da bi bilo bolje razmisliti, koga dati v prenovljeni program že na začetku, da bi stvari bolje tekle.«

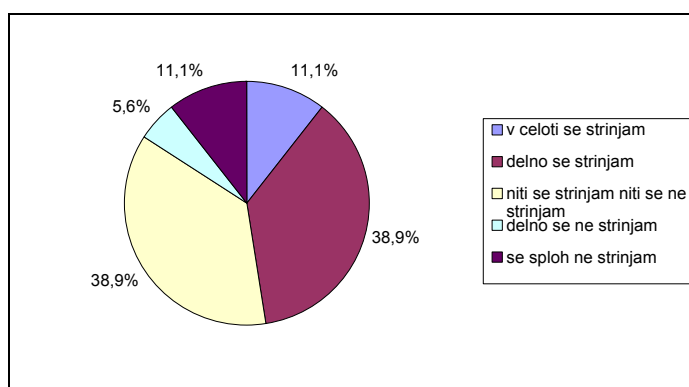
Pri oblikovanju PUZ-a je bilo očitno, da večina ni bila zraven že v fazi razvoja kot to za uspešnost uvajanja sprememb poudarjajo teoretiki (Fullan in Hargreaves 1992; Senge 1994, Schollaert 2006). Le trije učitelji so sodelovali pri nastajanju katalogov znanj za posamezne predmetne sklope skupaj s strokovnjaki na Centru za poklicno izobraževanje in Zavodu Republike Slovenije za šolstvo že v fazi razvoja in jih je predlagal ravnatelj.

Iz lastnih izkušenj pri delovanju PUZ-a v šolskih letih 2006/07 in 2007/08 pa lahko rečem, da so posamezniki, ki so nasprotovali, vnašali posebno skupinsko dinamiko in

pripomogli, da so se včasih stvari razplete in izkristalizirale skozi reševanje konfliktov. Bistvo je izpostavil že ravnatelj v svojem intervjuju, ko je rekel: «...tisti, ki nasprotujejo, naj bodo v manjšini, vendar naj bodo zraven». In povedal, da odklonov za sodelovanje v PUZ-u pravzaprav ni bilo.

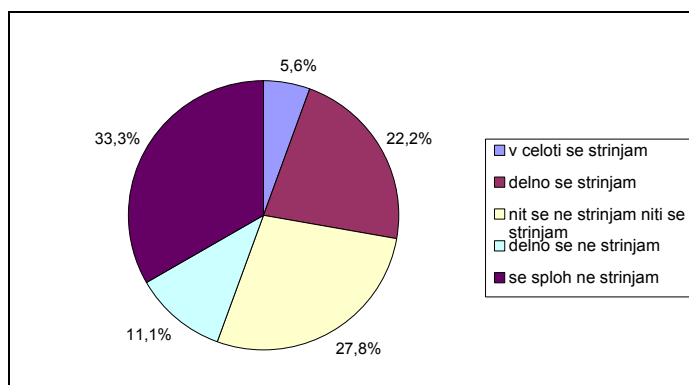
Razširjanje odločanja na ostale člane PUZ-a kot ene od osnovnih značilnosti distribuiranega vodenja (Harris 2004, 11-24; Bennett idr. 2003) se je izražalo skozi vodenje določenih aktivnosti, sprejemanje strokovnih odločitev, realizacijo nalog in soodločanje o organizacijskih zadevah.

Slika 4.3 Strinjanje s trditvijo o porazdelitvi odločanja



Dva respondenta ali 11,1 % se popolnoma strinjata s trditvijo o porazdeljenosti odločanja pri realizaciji nalog, sedem ali 38,9 % se jih s tem delno strinja, enako število je neodločenih.

Slika 4.4 Strinjanje s trditvijo o večjem soodločanju o organizacijskih zadevah



Imeli so možnost soodločati tudi o drugih organizacijskih zadevah, kot so: oblikovanje urnika, izbira oddelka, v katerem so poučevali, izbira učilnice. Niso pa te

možnosti doživljali kot bistveno večje. Eden respondent ali 5,6 % se s tem v celoti strinja, 4 ali 22, 2 % pa delno. Večina - 6 ali 33,3 % se s tem sploh ne strinja.

Ravnatelj je odločanje članov PUZ-a na začetku uvajanje preнове doživel predvsem kot problem, ki je nastal zaradi nove delitve ur po predmetnih sklopih v okviru predmetnih aktivov. Izstopali so učiteljih strokovnih predmetov, kjer je zaradi drugačnega poimenovanja predmetov in oblikovanja skupnih modulov nastala nova razporeditev ur.

Tako pravi: »Čeprav imamo učitelje sprejete za poučevanje strokovno-teoretičnih predmetov, je nekako nastopila ta pripadnost določenim predmetom in predmetnim skupinam. Iz tega je nastala včasih kar ostra debata, kdaj kakšne vsebine učiti, v katerem letniku, koliko ur, kaj je odprti kurikulum, kaj gre v odprti kurikulum, kaj ne. Se pravi, bolj je bil prisoten strah pred izgubo ur poučevanja in tudi službe. In zato je to bilo v ospredju, ta strah in iz njega tudi ostrina debate. Na začetku, dokler nismo prišli do okvira, kjer smo skupaj sklenili, da je okvir dogovorjen. In za tisto leto dokončen. Mislim, da v vseh naslednjih letih debat ne bo več toliko, ker so predmeti v bistvu padli. Drugačno je poimenovanje predmetov in učitelji se bodo navadili na to, da so dejansko učitelji strokovno-teoretičnih predmetov, ne pa xxx, xxx, xxx. In bodo v ospredju bolj vsebine.«

Pri realizaciji posameznih nalog je prišlo tudi do samoiniciativnega prevzemanja nalog in s tem do odločanja. V intervjuju so vse učiteljice izpostavile vsaj eno takšno izkušnjo - bodisi pri oblikovanju urnika, projektne tedna ali delovnih gradiv. Hkrati s tem so jih ostali učitelji sprejeli za vodje kot nekaj samoumevnega. Na takšen način so jim priznavali njihovo strokovnost in jih sprejeli kot vodje, kar lahko pojmuje kot osnovno podmeno distribuiranega vodenja (Spillane 2006; Erčulj 2008, 7).

Učiteljica B: » Ljudem se zdi samo po sebi umevno, da si za neko nalogo kar zadolžen, čeprav ti tega ne bo nekdo rekel. Isto pričakujejo od mene, da jaz razdelim ure. Zakaj bi jih morala jaz? Kaj sem pa jaz? To se vprašaš, zakaj se nekam siliš, rineš, potem pa imaš same probleme s sodelavci!«

Izkušnjo neformalno določenega vodje je doživela učiteljica C, ki pravi: «Jaz nisem bila formalni vodja projekta letos, vendar nisem mogla kar pustiti. Šla sem do xxx, pa sva začele delati. In ... mi je bilo težko, ker v bistvu nisem bila vodja, pa so se vsi obračali name kot na vodjo. Potem me napišejo kot vodjo in vse skupaj ne izpade tako, kot bi želela.«

Samoiniciativno prevzemanje nalog za boljše delo v PUZ-u opiše učiteljica A in povzame: »... ko sem pripravila tiste delovne liste, sem jih pripravila zato, da nam bi bilo lažje.«

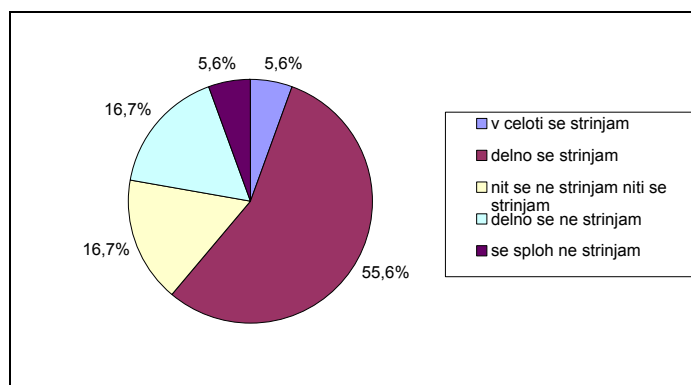
Ob prevzemanju nalog so se počutile neprijetno, ker so pogrešale jasno podporo formalnega vodje v smislu uradne zadolžitve in ker so skupaj z realizacijo nalog prevzemale tudi odločanje, z odločanjem pa odgovornost.

Iz zapisnikov PUZ-a je razvidno, da je odločanje bilo bolj pogosto in očitno pri načrtovanju in izvajanju projektnih tednov (zapisniki št. 7, 8, 9, 10, 11, 24). Delitev nalog se oblikuje skozi razpravo članov PUZ-a ob načrtovanju aktivnosti. Ravnatelj kot vodja PUZ-a redko eksplicitno določi nosilce nalog, raje daje pobude (zapisnik številka 8) v zvezi z organizacijo ali izvedbo dela.

4.3.2 Delovanje programskega učiteljskega zbora

Delovanje PUZ-a predstavljam skozi njihovo doživljanje ustreznosti organizacije dela in njihovo dovzetnost za odprto in ustvarjalno kulturo.

Slika 4.5 Strinjanje s trditvijo o ustreznosti organizacije dela v PUZ-u

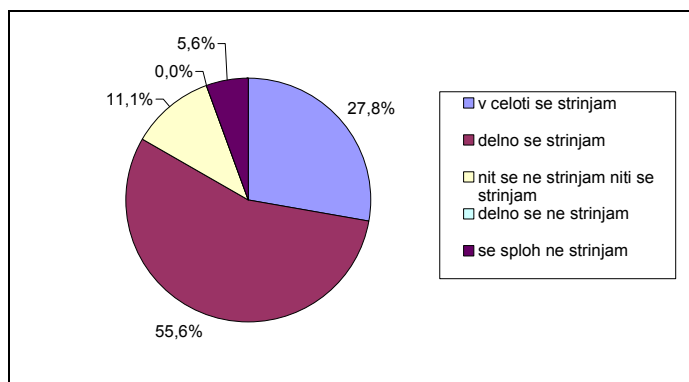


Deset respondentov ali 55,6 % se jih delno strinja z omenjeno trditvijo, le eden ali 5,6% se v celoti strinja s tem in eden ali 5,6 % se sploh ne strinja, ostali ostajajo neodločeni.

Določeno neučinkovitost pri delu PUZ-a v zvezi realizacijo nalog so izpostavile tudi intervjuvanke. Učiteljica C pravi:«...na začetku je bila neučinkovitost. Tu mislim na naloge, ki so bile razdeljene, pa se niso naredile.» In učiteljica B: »Ja, ovira je predvsem bolj konkretno dajanje nalog, pa točno določen čas, do kdaj mora biti kaj narejeno...in pa nadzor, ali je v resnici narejeno.«

Zapisniki sestankov PUZ-a ne vsebujejo zapisov o realizaciji dogovorov. V prvem letu uvajanja je bila opravljena vmesna evalvacija po opravljenem prvem modulu (zapisnik številka 3) in evalvacija (zapisnik št. 13) opravljenega projektnega tedna. Prav tako je bila opravljena vmesna evalvacija drugo leto uvajanja prenove (zapisnik št. 23) in po opravljenih projektih tednih (zapisnik št. 31).

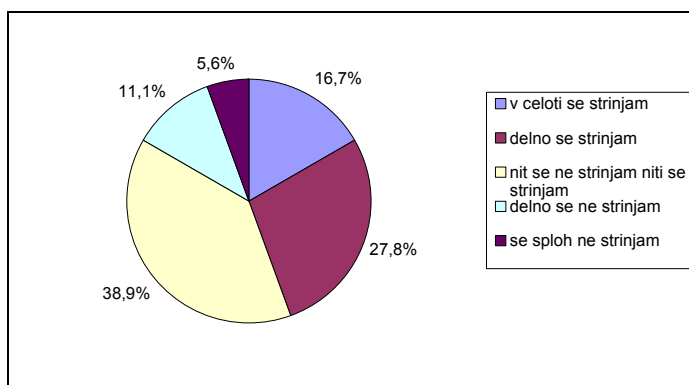
Slika 4.6 Strinjanje s trditvijo, da je delo omogočalo odprtosti pri izražanju mnenj



Pet respondentov ali 27,8 % se jih s trditvijo v celoti strinja, deset ali 55,6 % pa delno. Le eden respondent se s trditvijo sploh ne strinja.

Večina respondentov (15 ali 83,4 %) doživlja PUZ kot prostor, kjer se počutijo dovolj varne pri izražanju mnenj, kar je pomembno za dinamiko timskega dela pri distribuiranem vodenju, saj timi najbolje delajo v odprti in sodelovalni kulturi (Bennet idr. 2003, 9).

Slika 4.7 Strinjanje s trditvijo, da je delo povečalo ustvarjalno vzdušje na šoli



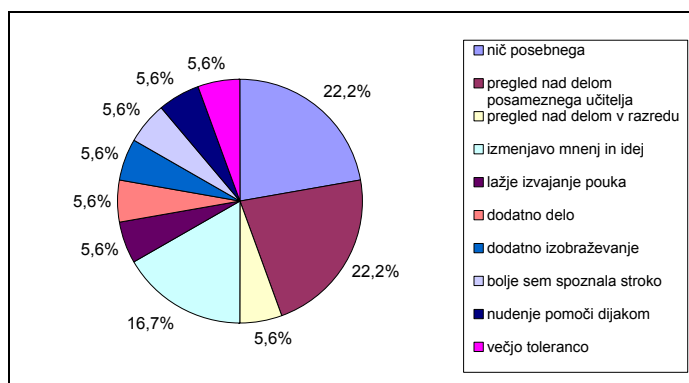
Trije respondenti ali 16,7 % se jih s trditvijo v celoti strinja, pet ali 27,8 % pa delno. Večina, sedem ali 38,9 % je neodločenih, eden ali 5,6 % se s tem sploh ne strinja.

Iz navedenega lahko sklepam, da približno polovica respondentov doživlja prenovno kot področje ustvarjalnega dela. Nekateri učitelji v tem vidijo izziv in področje, kjer se lahko preizkušajo in tudi osebno rastejo. In pričakujejo ustvarjalnost tudi od kolegov.

Učiteljica A to opredeli takole: «Meni je prenova izziv. Velikokrat sem si že prej skušala kakšno stvar zraven izmisliti. Ko sem slišala, da bo xxx delala vrata Drakule in hobitov, se mi je zdelo krasno. To se pričakuje od učitelja!»

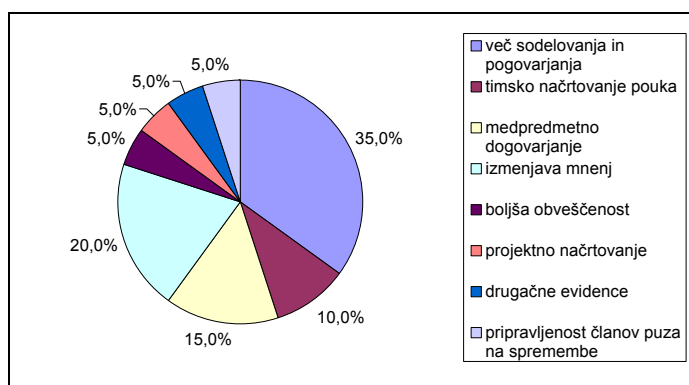
Kot prednost dela v PUZ-u so navedli še boljši pregled nad celotnih pedagoškim procesom v oddelku, kjer poučujejo (glej sliko 4.8).

Slika 4.8 Področja pridobitev pri delu v PUZ-u



Pet respondentov na vprašanje ni odgovorilo. Od tistih, ki so odgovorili, so izpostavili: pregled nad delom ostalih učiteljev (22,2 %), izmenjavo mnenj in idej (16,7 %) in po 5,6 % še: lažje izvajanje pouka, bolje so spoznali stroko, nudenje pomoči dijakom, pregled nad delom v razredu, dodatno izobraževanje, dodatno delo.

Slika 4.9 Področja pohval pri delu v PUZ-u



Šest respondentov na vprašanje ni odgovorilo. Ostali so pohvalili predvsem: več je bilo sodelovanja in pogovarjanja (35,0 %), več je bilo izmenjave mnenj (20,0 %), več je bilo timskega načrtovanja pouka in medpredmetnega dogovarjanja (10,0 %). Manjši odstotek respondentov (5,0 %) je posebej pohvalilo: drugačne evidence, projektno načrtovanje, boljšo obveščенost in pripravljenost na spremembe.

Za delo v PUZ-u je bilo značilno več dogovarjanja pri samem načrtovanju in načinu izvajanja nalog, dokaj odprta klima in ustvarjalno vzdušje, boljši pregled nad delom

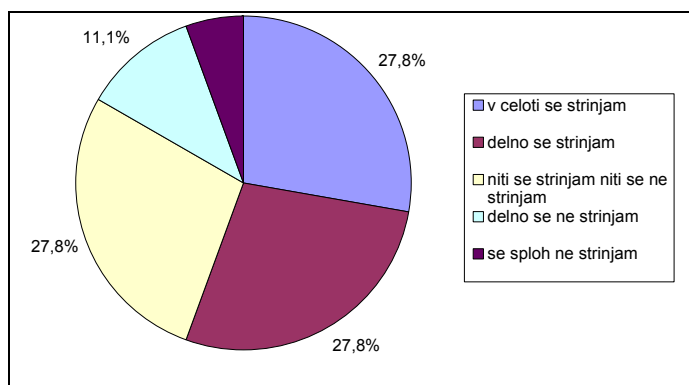
ostalnih kolegov in s tem pregled nad celoto. Želijo pa si bolj učinkovito organizacijo dela in boljši pregled nad realizacijo dela.

Ravnatelj delo v PUZ-u pohvali in izpostavi dobro sodelovalno kulturo, saj meni: »Na naši šoli so odnosi tradicionalno dobri v kolektivu in nikdar ni bilo problema okoli sodelovanja, klima in kultura se je kazala kot produktivna in sodelovalna. V prvem letu je bila volja in želja po sodelovanju in odkrivanju, kaj to sploh pomeni, velika, večja kot drugo leto.«

4.3.3 Sodelovanje in povezovanje

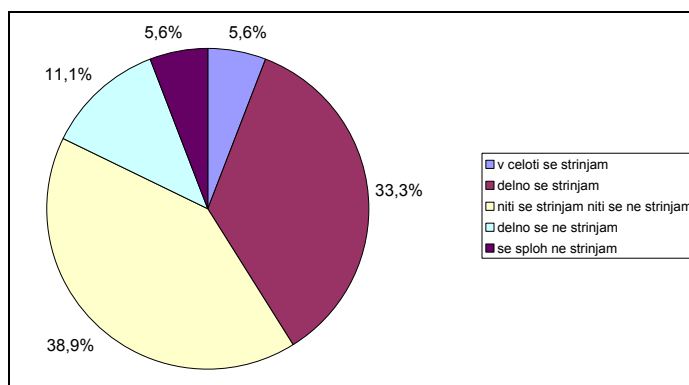
Sodelovanje se je kazalo skozi dogovarjanje o načinu dela, medpredmetno povezovanje ter ravnateljevo spodbujanje timskega dela.

Slika 4.10 Strinjanje s trditvijo o boljšem dogovarjanju o načinu izvajanja nalog



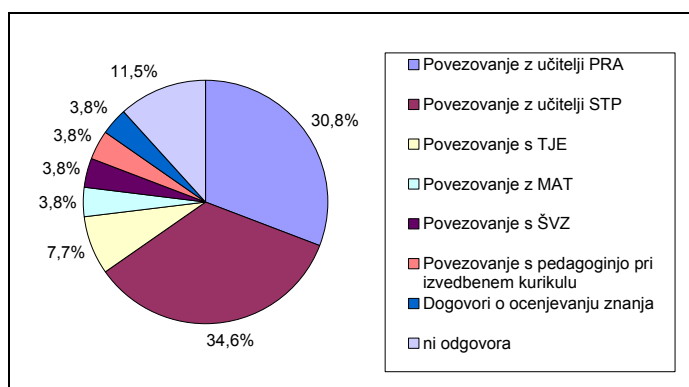
Pet respondentov ali 27,8 % se v celoti strinja in pet ali 27,8 % se jih delno strinja s trditvijo, da se bolj dogovarjajo o načinu izvajanja nalog kot prej, ko niso bili v prenovi. Enak odstotek (27,8 %) se niti strinjajo oz. niti ne strinjajo.

Slika 4.11 Strinjanje s trditvijo o boljši pomoči



Eden respondent ali 5,6 % se s trditvijo v celoti strinja, šest ali 33,3 % se jih s trditvijo delno strinja. Večina, to je sedem ali 38,9 % respondentov, je neodločenih, ostali se s trditvijo ne strinjajo. Glede na to, da je bistvo prenove v medsebojnem in medpredmetnem povezovanju in sodelovanju, je to relativno nizek odstotek. Doživljanje medsebojne pomoči se razlikuje od njihovega doživljanja povezovanja in sodelovanja, saj so pri delu v PUZ-u izpostavili kot dobro ravno medpredmetno sodelovanje in povezovanje (glej sliko št. 4. 9).

Slika 4.12 Področja medsebojnega sodelovanja



Sodelovanja med člani PUZ-a je bilo vsekakor več kot pred uvedbo prenove. Predvsem so se povezovali učitelji strokovno teoretičnih predmetov in praktičnega pouka, povezovali so se tudi s pedagoginjo, se dogovarjali o ocenjevanju znanja, izvedbenem kurikulumu.

Tudi ravnatelj je v intervjuju izpostavil, da je sodelovanje med učitelji že prej bilo dobro in pravi: «Že prej je bilo veliko dogovarjanja med učitelji, izmenjave mnenj, usklajevanj v in med aktivih. Obravnava učne snovi, ocenjevanje, ta usklajevanja so že prej potekala.»

Vendar izpostavlja novost, ki jo vidi predvsem v drugačnih pristopih in pravi: »...nismo pa se prej toliko poglobljali v snov in drugačne pristope k poučevanju, bolj celovite kot se predvideva v teh programih.«

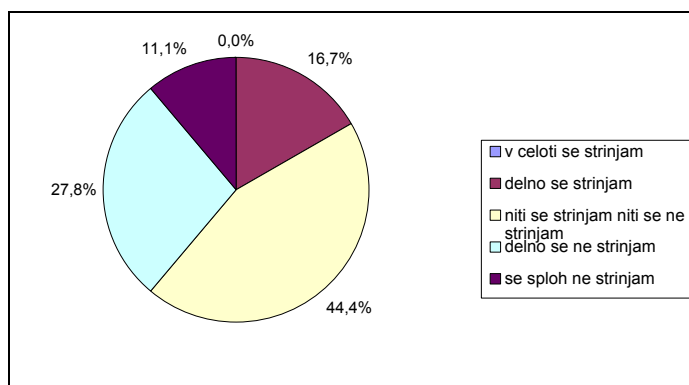
Intervjuvanke so imele pozitivne izkušnje z nekaterimi sodelavci pri sodelovanju, kar je povzela učiteljica C z besedami: «...zelo sem hvaležna xxx, ker je bila kadarkoli pripravljena za delo, za sodelovanje, usklajevanje.»

Vendar je učiteljica A pri sodelovanju pogrešala vzajemnost pobud, kar razloži: »Z xxx sva lani sodelovala, ampak letos bi se pa lahko on spomnil, kje bi se lahko povezovala.«

Pogostost sodelovanja in povezovanja med člani PUZ-a je razvidna tudi iz zapisnikov. Sestanki PUZ-a so prvo leto prenove potekali vsaj 1 do 2 krat na mesec, v

času načrtovanja in izvajanja projektnega tedna pa od 4 do 5 krat na mesec (skupaj 18 krat). Iz zapisnikov PUZ-a je razvidno, da so prvo leto uvajanja prenove načrtovanja potekala bolj pogosto, več je bilo usklajevanja in dogovarjanja kot v drugem letu uvajanja prenove, ko je bilo skupaj 10 sestankov celotnega PUZ-a.

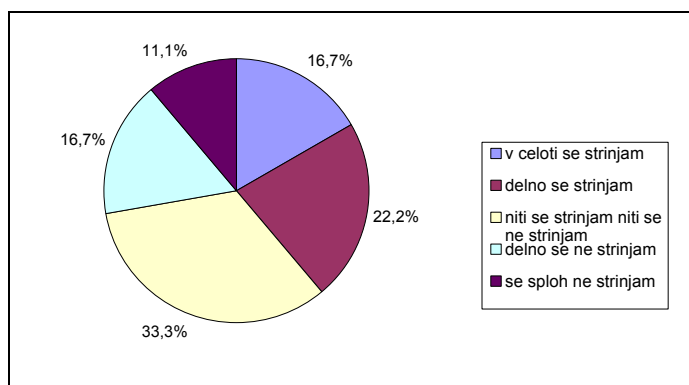
Slika 4.13 Strinjanje s trditvijo o boljšem sodelovanju z ravnateljem



Kar se tiče sodelovanja med člani PUZ-a in ravnateljem se le trije respondenti ali 16,7 % delno strinjajo s trditvijo, da je ravnatelj več sodeloval z njimi kot prej. Večina, osem ali 44,4 % je neodločenih, pet ali 27,7 % se delno ne strinja s trditvijo. Dva ali 11,1 % se s tem sploh ne strinjata. Večinoma člani PUZ-a svoje delo v prenovi niso doživeli kot področje, kjer bi se lahko sodelovanje med njimi in ravnateljem povečalo.

Nekateri intervjuvanci to sodelovanje doživljajo bolj kot ravnateljevo spremljanje njihovega dela, ki ga pogrešajo. Kot pravi učiteljica A: »Če bi ti vodja dal vedeti, da spremlja stvari.« Oziroma, kot je povzela učiteljica C: «...da potem, ko kaj naredimo, ko to pohvali, da ve, kaj pohvali...»

Slika 4.14 Strinjanje s trditvijo o večjem ravnateljevem spodbujanju pri uvajanju novosti

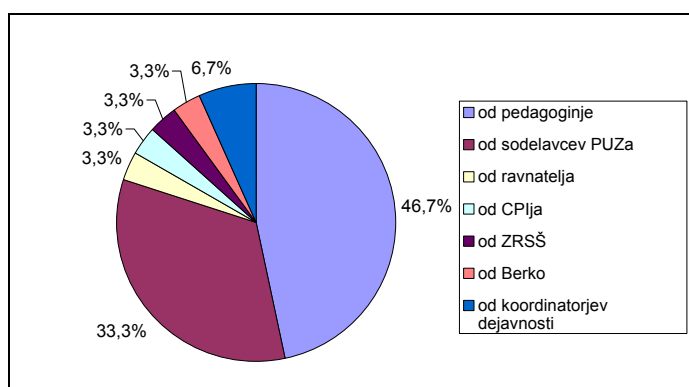


Trije respondenti ali 16,7 % se v celoti strinjajo s trditvijo, da jih je ravnatelj spodbujal pri uvajanju novosti, štirje ali 22,2 % se delno strinjajo s tem. Večina, šest respondentov ali 33,3 % je neodločenih, trije se delno ne strinjajo in dva ali 11,1 % pa se sploh ne strinjata, da bi ju ravnatelj spodbujal pri uvajanju novosti.

4.3.4 Komunikacija in pretok informacij

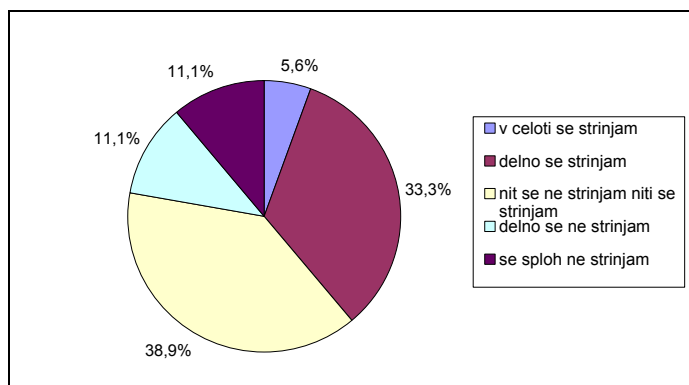
Pretok informacij in odprtost komunikacije omogočata učinkovito sodelovanje in sta pogoj za učinkovito delo PUZ-a.

Slika 4.15 Pretok informacij



Eden respondent ni odgovoril. Od ostalih, ki so odgovorili, pa jih je največ (46,7 %) dobilo informacije od pedagoginje, nato od ostalih članov PUZ-a (32,3 %), sledili so koordinatorji dejavnosti (6,7 %). Po eden so navajali, da so informacije dobili še od: ravnatelja, CPI-ja, ZRSŠ-ja, sestavljavke urnika.

Slika 4.16 Strinjanje s trditvijo o dobri medsebojni obveščenosti med ravnateljem in člani PUZ-a



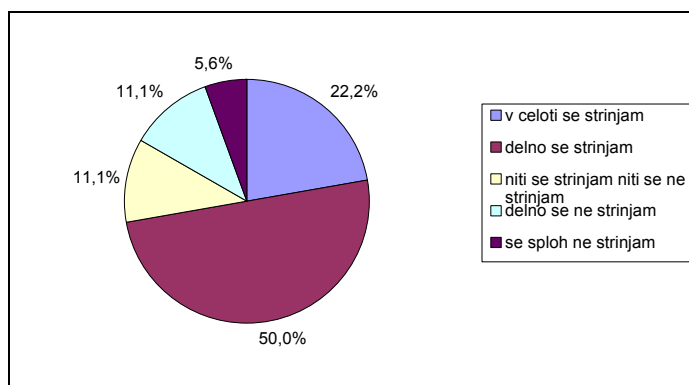
Kar se tiče zadovoljstva s komuniciranjem, se samo eden respondent ali 5,6 % v celoti strinja s trditvijo, da je bila medsebojna obveščenost med člani PUZ-a in ravnateljem dobra, šest ali 33,3 % se s tem delno strinja. Večina respondentov (sedem ali 38,9 %) ostaja tukaj neodločenih.

Poleg podporne kulture sta pri uvajanju prenove bistvenega pomena tudi komunikacija in pretok informacij. Osnovne informacije o poteku prenove so člani PUZ-a dobili na skupnih sestankih s predstavniki CPI-ja, ki so se odvijali na šoli in so bili prvo leto uvajanja prenove bolj pogosti (4 sestanki) in so se nanašali na: predstavitev značilnosti prenove in osnovnih aktivnosti, predstavitev okvirnega načrtovanja izvedbenega kurikula, novo kultura ocenjevanja, uvajanje informacijsko-komunikacijske tehnologije v prenovo. Drugo leto uvajanja prenove skupnih sestankov s predstavniki CPI-ja ni bilo. Komunikacija s predstavniki CPI-ja je potekala tudi prek posameznih članov PUZ-a, ki so sodelovali že v razvojni fazi prenove in se je občasno prenašala navzdol tudi na ostale člane. To je bilo najbolj očitno predvsem pri predstavitvi ugotovitev vmesne evalvacije na ravni vseh štirih sodelujočih šol (zapisnik številka 5).

Ravnatelj ima večji dostop do informacij kot ostali člani PUZ-a in s tem tudi določeno moč ter odgovornost. Respondenti komunikacijo in pretok informacij med njimi in ravnateljem v času prenove niso doživljali kot bistveno boljše, boljše je bila komunikacija med samimi člani PUZ-a. Največ informacij pa so dobili od pedagoginje.

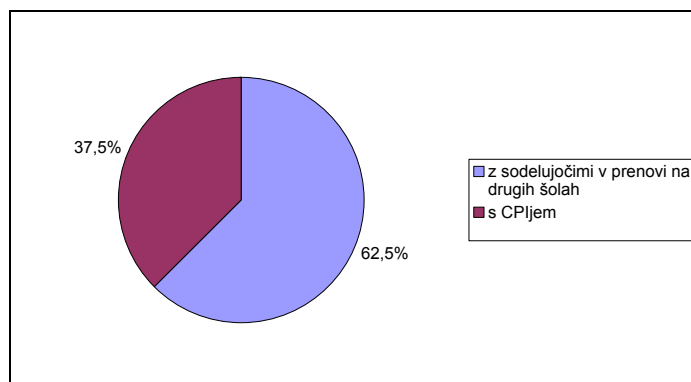
4.3.5 Razširjanje profesionalnih meja

Slika 4.17 Strinjanje s trditvijo o delitvi znanj in izkušenj



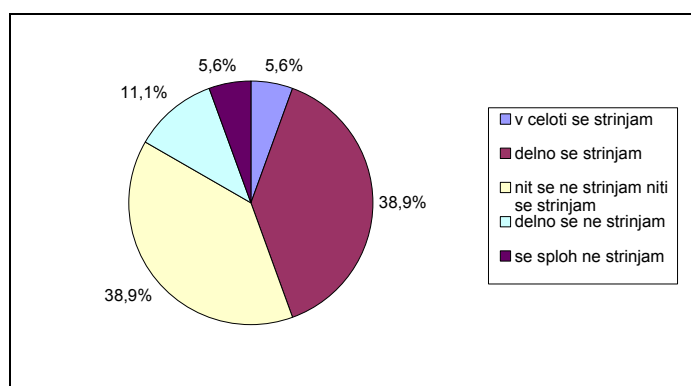
Štirje respondenti ali 22,2 % se je popolnoma strinjalo s trditvijo, da so delili svoje znanje in izkušnje tudi z ostalimi člani PUZ-a; devet ali 50 % se je s to trditvijo delno strinjalo. Dva ali 11,8 % se delno nista strinjala in eden ali 5,6 % se s trditvijo sploh ni strinjal.

Slika 4.18 Področja povezovanja zunaj PUZ-a



Pri svojem delu so se člani PUZ-a povezovali zunaj šole in sodelovali z ostalimi učitelji drugih šol predvsem na tečajih in seminarjih kurikularne prenove, ki jih je pripravil CPI. Izpostavili so sodelovanje pri pripravi učnih gradiv.

Slika 4.19 Strinjanje s trditvijo o povečevanju sodelovanja zunaj PUZ-a



Le eden respondent ali 5,6 % v celoti meni, da delo v prenovi povečuje sodelovanje tudi zunaj PUZ-a, sedem ali 38,9 % se jih s trditvijo delno strinja, enako število (sedem ali 38,9 %) jih je neodločenih, dva se delno ne strinjata in eden se sploh ne strinja.

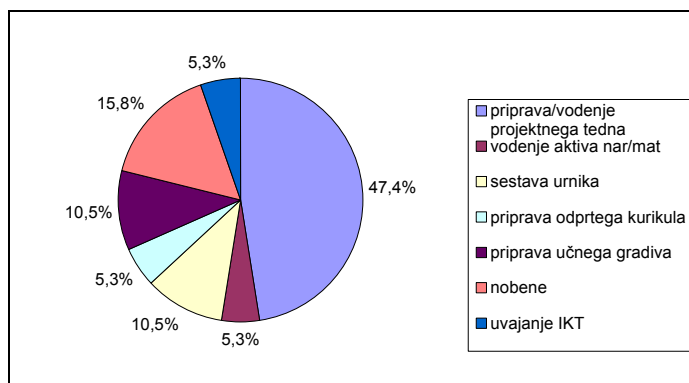
Sodelovanje se je razširjalo izven šole, tudi v druge institucije, kar je razvidno iz zapisnikov PUZ-a (številka 8), ko se je vodja projektnega tedna povezal z lokalnim vrtcem in muzejem pri sami izvedbi dejavnosti.

Strokovno sodelovanje in s tem razširjanje strokovnega znanja na mnoge, ne le na nekatere, je značilno za distribuirano vodenje (Bennett idr. 2003). Tako se povečujejo sinergični učinki, razvijajo se zaupanje, partnerstvo in so-vodenje.

4.3.6 Vodenje

Distribucija vodenja med člani PUZ-a se je kazala skozi vodenje posameznih aktivnosti pri realizaciji izvedbenega kurikula.

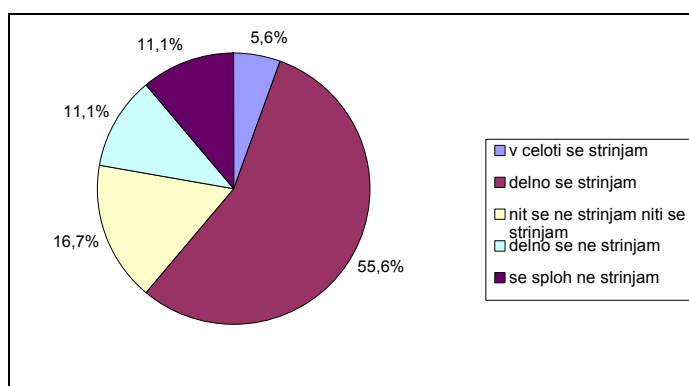
Slika 4.20 Področja vodenja in organiziranja dejavnosti



Šest respondentov na to vprašanje ni odgovorilo. Tisti, ki so odgovorili, so v 47,4 % navedli, da niso vodili nobene aktivnosti. Ostali so navedli, da so vodili in organizirali naslednje dejavnosti: največ jih je vodilo in pripravljalo projektne tedne, sledi sestava urnika in priprava učnega gradiva, nato vodenje aktiva, uvajanje IKT (informacijsko-komunikacijske tehnologije). Zanimivo je, da ob vodenju dejavnosti nekateri učitelji tega ne doživljajo kot vodenje, čeprav vsebuje tako načrtovanje kot organizacijo aktivnosti, spremljanje in nadzor.

Učiteljica C pravi: «Ni šlo za vodenje, bolj za načrtovanje in usklajevanje znotraj PUZ-a.»

Slika 4.21 Strinjanje s trditvijo o porazdelitvi vodenja



Večina respondentov je vodenje ob realizaciji posameznih nalog doživljala kot porazdeljeno. Le dva se s trditvijo o porazdelitvi vodenja sploh nista strinjala.

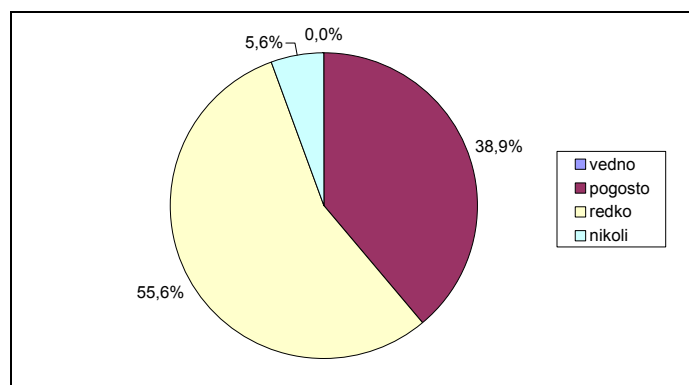
Iz zapisnikov PUZ-a (številke 3, 7, 9, 10, 11, 12, 21, 24) je razvidno, da so posamezni člani PUZ-a samoiniciativno prevzemali naloge vodenja posameznih aktivnosti - predvsem pri načrtovanju, koordiniranju dela in izvajanju projektnih tednov, pri oblikovanju in pripravi izpitnega reda. In tudi sami vodili sestanke PUZ-a (številke 4, 12, 15).

Ravnatelj drugo leto uvajanja prenove oblikuje ožjo skupino PUZ-a, ki jo zadolži za oblikovanje novih izvedbenih kurikulumov za nove prenovljene programe, ki se bodo pričeli izvajati na šoli v šolskem letu 2008/09. Iz zapisnikov sestankov je razvidno, da je prva dva sestanka sklical ravnatelj, nato je skupina delala sama in usklajevala razporeditev ur in učne snovi pri oblikovanju posameznih modulov in odprtega kurikula (zapisniki številke 25, 16, 27, 29). Tako je ravnatelj kot formalni vodja PUZ-a prepuščal vodenje tudi ostalim članom in z delegiranjem odgovornosti in moči navzdol omogočal distribuirano vodenje, ki ga nekateri avtorji (Bennet idr. 2003) navajajo kot primer učinkovitega vodenja ob uvajanju sprememb. Vendar, kot pravi Spillane (2000, 26), da je vodenje učinkovito, mora biti koordinirano in načrtovano.

4.3.7 Dajanje pobud in sprejetost pobud

Za vodenje in učinkovito realizacijo posameznih aktivnosti je bila bistvena tudi podpora pri dajanju in sprejemanju pobud.

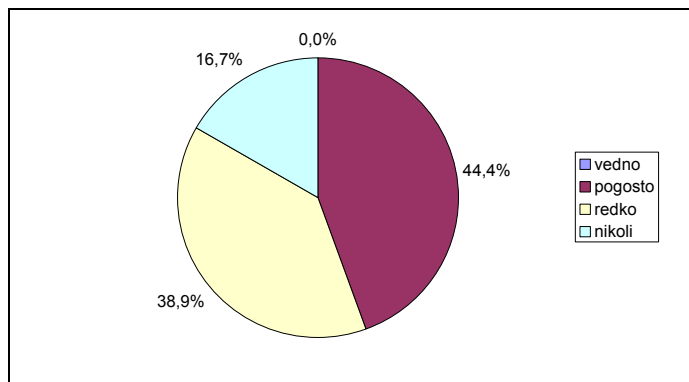
Slika 4.22 Pogostost dajanja pobud



Sedem respondentov ali 38,9% je navedlo, da so pogosto dajali pobude in osem ali 44,4% jih navaja, da so pogosto bile njihove pobude tudi sprejete. Eden respondent je navedel, da so bile njegove pobude vedno sprejete. Deset ali 55,6 % jih je pobude dalo

redko in sedem ali 38,9% jih meni, da so njihove pobude bile redko sprejete. Le eden od respondentov je navedel, da pobude nikoli ni dal.

Slika 4.23 Pogostost sprejetosti pobud

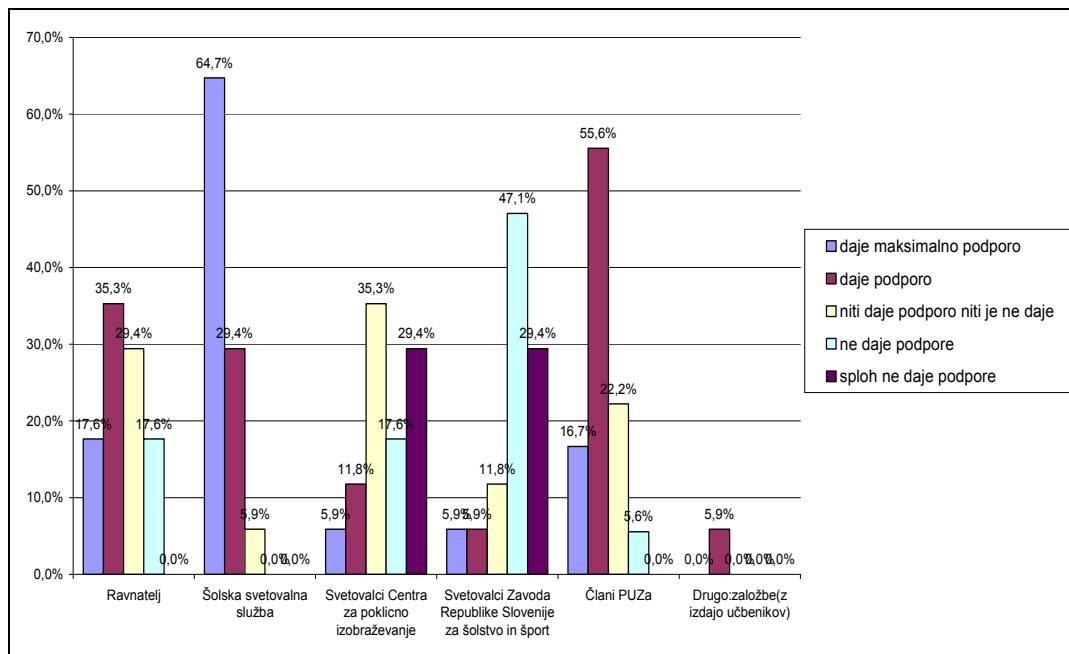


Iz zapisnikov PUZ-a (številke 3, 7, 14, 22,) je razvidno, da so člani PUZ-a dokaj pogosto dajali pobude, največ v zvezi oblikovanjem, načrtovanjem in izvajanjem projektnih tednov, izpitnega reda, šolske dokumentacije in z načinom dela v PUZ-u.

4.3.8 Podpora

Sodelujoči v raziskavi so ocenili tudi podporo, ki so jim jo nudili posamezniki oziroma podporne institucije in spregovorili o svojem doživljanju podpore.

Slika 4.24 Ocena podpore s strani posameznikov/institucij



Največ podpore so respondenti dobili od: šolske svetovalne službe (pedagoginje), za katero so v največjem odstotku (64,7 %) navedli, da jim daje maksimalno podporo; nato od ostalih članov PUZ-a, nato od ravnatelja. Dokaj visok odstotek respondentov (29,4 %) meni, da jim razvojni instituciji sploh ne dajeta podpore.

Intervjuvanke so podporo ravnatelja doživljale različno. Učiteljica A doživljanje podpore opisuje takole: »S strani vodstva ni bilo nobene podpore.« Učiteljica B je bolj tolerantna in pravi: »Ne bi mogla reči, da s strani vodstva nisem imela podpore. Šef me ni oviral, ker je vedel, da bom stvari naredila sama, ni mi pa nudil pomoči. Nikogar ni bilo, ki bi svetoval, tudi s CPI-ja ne. Bila sem prepuščena sebi.«

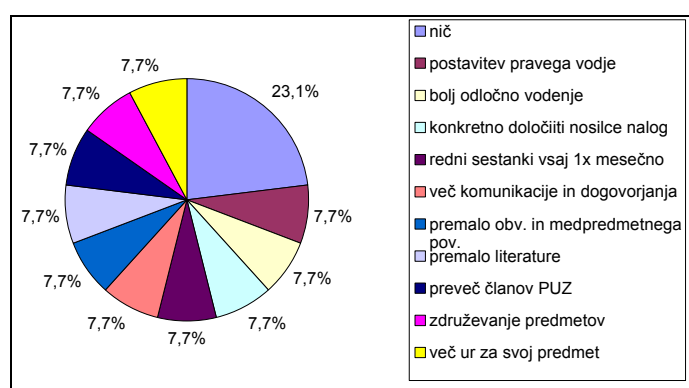
Ravnatelj pri dajanju podpore učiteljem navaja nagrajevanje prek nadpovprečne delovne uspešnosti in pravi: »No, mi smo za prvo in drugo leto uvedli nagrajevanje prek komisije za nadpovprečno delovno uspešnostjo za sodelovanje na sestankih PUZA-a. Kar se je zelo obrestovalo. Čeprav je to minimalna spodbuda..., z razmislekom, da za prihodnja leta to ne bo možno, ker bo to prevladujoč način dela. Ker pa postajamo zelo mala šola, mislim, da bo potrebno sestanke PUZ-a izvajati kar v smislu konference na šoli - pedagoške konference.«

Iz zapisnikov je razvidno, da je ravnatelj največkrat pohvalil delo učiteljev pri načrtovanju in izvajanju projektnih tednov (zapisniki številke 13, 23, 30).

4.3.9 Ovire in ravnanje z odpori

Da bi lažje opredelila, kaj člani PUZ-a doživljajo kot ovire učinkovitemu delu v PUZ-u, me je zanimalo, kaj bi spremenili pri delovanju PUZ-a.

Slika 4.25 Področja potrebnih sprememb pri delu PUZ-a



Pet respondentov ni dalo odgovora. Ostali, ki so odgovorili, so največkrat odgovorili, da pri delovanju PUZ-a ne bi spremenili ničesar (23,1 %). Tisti, ki so navedli področja sprememb, pa so posamično (po eden ali 7,7 %) navajali: spremenili bi vodenje (želijo si bolj odločnega vodjo, takega, ki dobro pozna prenavo, ki konkretno

določi nosilce nalog), želijo si več komuniciranja in dogovarjanja in redne sestanke vsaj 1x mesečno. Nekateri tudi menijo (1 ali 7,7 %), da je članstvo v PUZ-u preveč številčno. Želijo si tudi (1 ali 7,7 %) relevantno literaturo in več ur za predmet, ki ga poučujejo.

Kot pripombo so zapisali (v 7,7 %), da je bilo drugo leto uvajanja prenove manj obveščanja in manj medpredmetnega povezovanja kot prvo leto.

Intervjuvanke vidijo ovire za učinkovito delo PUZ-a predvsem v: neizrazitem vodji, v nedorečeni odgovornosti za realizacijo ciljev, v neustreznem razporejanju nalog in določanju terminov za realizacijo nalog, v premajhnem nadzoru nad realizacijo nalog in šibkem dajanju povratnih informacij. To so področja, ki spadajo v učinkovito timsko delo in jih Hargreaves in Hopkins (2001, 24) štejeta med osnovne managerske ureditve, kamor spadajo vloge in odgovornosti - gre za razumevanje vlog in jasno opredelitev odgovornosti in način, kako ljudje delajo skupaj za uresničevanje skupnih ciljev.

Učiteljica A: »Nihče ni odgovoren za realizacijo ciljev, zato je člane težko motivirati za delo v PUZ-u. Pametno bi bilo, če bi bil vsak izvajalec seznanjen s tem, kaj se od njega pričakuje, kaj mora delati, kako bo to nastalo...«

Učiteljica B: «...ovira je bolj konkretno dajanje nalog.«

Učiteljica C: «Saj ne, da bi od ravnatelja pričakovala, da bo rekel, kako mora biti. Ne, ampak, da potem, ko kaj naredimo, ko pohvali..., da ve, kaj pohvali.«

Oviro vidijo v premajhni sprotni evalvaciji, čeprav je iz zapisnikov sestankov razvidno (zapisnika št. 3 in 13), da je evalvacija dela potekala. Bolj intenzivna je bila prvo leto prenove, ko je potekala po končanem prvem modulu, ob polletju, ob koncu projektnih tednov ter na koncu šolskega leta.

V zvezi z ovirami ob vodenju aktivnosti so intervjuvanke izpostavile, da so ob vodenju aktivnosti naletele na ovire predvsem zaradi nedorečenosti in premajhnega pregleda nad celoto spremembe, slabega pretoka informacij in pomanjkanja znanj in spretnosti za takšno vodenje.

Učiteljica A je povzela takole: »... nismo vedeli, kako bo prenova sploh 'izgledala'.«

Učiteljica B: »Imela sem premalo znanja pri vodenju svoje aktivnosti..., informacij s CPI-ja je bilo toliko, da si nisi vedel pomagati. Nisi vedel, kako razporediti ure. Kdo bo učil, kaj bo učil in koliko.«

Premalo je bilo konkretnih informacij in avtonomijo šole, ki se v prenovi še posebej poudarja, doživlja učiteljica B prej kot oviro kot prednost: « Zdelo se mi je precej nedorečeno, ni konkretnega pregleda nad programom...premalo konkretnih informacij...na splošno je bilo rečeno, to boste pa sami, to je avtonomija šole.. Dejstvo je, da je šlo v prenovu hkrati več šol, in da je vsaka šola delala po svoje - kljub istemu programu in istemu predlogu.«

Učiteljica C pa vidi določeno oviro tudi pri samem izvajanju pouka, saj zaskrbljeno ugotavlja: «...glede načrtovanja in vodenja mojega pouka pa je težko vso snov spraviti v predlagane ure. Tudi literatura ni več uporabna.»

Zanimivo je, da finančna stimulacija, ki jo v literaturi nekateri avtorji (Harris idr. 2007; Harris 2006a) navajajo kot oviro pri prevzemanju vodstvenih aktivnosti, saj za neformalne vodje ni urejena, nekateri učitelji ne doživljajo kot oviro. Učiteljica A pravi nasprotno: «Ko sem pripravila tiste delovne liste, sem jih zato, da bi nam bilo lažje, nikakor jih nisem pripravila, kot je rekel xxx, da če hočem denar...»

Pri uvajanju novosti je odpor pogost, predvsem zaradi negotovosti, rušenja ustaljenih konceptov in načinov dela, občutka lastne nekompetentnosti (Bečaj 2008, 9 - 17).

Intervjuvanci so odgovorili na vprašanje: »Kako ste ravnali z odpori, če ste nanje naleteli?«

Odpore so doživljali različno. Ravnatelj jih ni zaznaval izrazito in to povezuje s strahom pred izgubo delovnega mesta, saj pravi: « Ko se začne odpuščati zaradi majhnega števila ur, se v kolektiv zaleze strah pred izgubo delovnega mesta. In ta strah zniža odpore pri uvajanju sprememb. To se kaže tudi pri nas.»

Učiteljica A je doživljala odpor pri uvajanju dogovorjenega koncepta s strani nekaterih sodelavcev. Vendar je sledila skupnemu dogovoru pri načrtovanju izvedbenega kurikula in svojemu razumevanju prenove ter pravi: « Jaz sem delala naprej, po načrtu..., skušala sem še kdaj pa kdaj prepričati sodelavce. Počutje pa je bilo negativno, ampak z njihove strani.»

Učiteljica B je naletela na odpor že pred začetkom uvajanja, v fazi priprav. Preden se je uvajanje sploh začelo, je bilo potrebno narediti okviren raspored ur poučevanja posameznega predmeta oziroma strokovno vsebinskega sklopa in je vzdušje opisala takole: «Vsaj dva meseca je bilo dokaj neprijetno vzdušje - pogovarjanje, prepričevanje, dokazovanje, zakaj je, tako kot smo nastavili, v redu. Da na staro ne moremo več iti.»

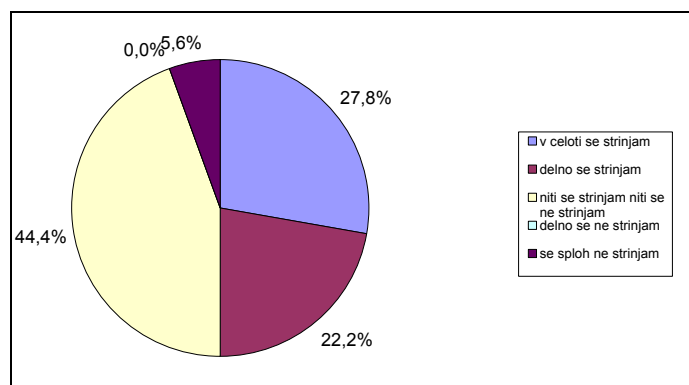
Ko učiteljica C razmišlja o svojem doživljanju odporov in naravi odporov, pojmuje svojo mladost kot prednost in pravi: «Meni je bilo lažje. Krajši čas sem v službi v šoli, hitro sem pozabila na staro. Je pa odpor nekaj človeškega.»

Učitelji doživljajo odpor do sprememb v šolstvu tudi zato, ker menijo, da so spremembe prepogoste, saj kot pravi učiteljica A: »Poleg tega se ti programi spreminjajo vsakih nekaj let in učitelji imamo tega 'polno kapo'.«

4.3.10 Prednosti prenove - doživljanje prenove

Za uspešno uvajanje sprememb je bistvena jasnost in sprejetost ciljev prenove.

Slika 4.26 Strinjanje s trditvijo o jasnosti ciljev in namenu nalog ob prenovi



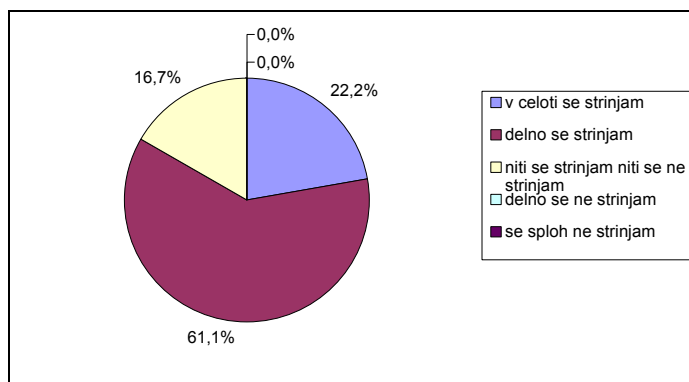
V anketnem vprašalniku se pet respondentov ali 27,8 % v celoti strinja s trditvijo, da so jim bili cilji prenove jasni; štirje ali 22,2 % jih navaja, da so jim bili cilji prenove delno jasni. Večina, to je osem ali 44,4 % respondentov, je neodločenih oz. se s trditvijo niti strinjajo oz. ne strinjajo.

Iz navedenega lahko sklepam, da cilji prenove članom niso bili dovolj jasno predstavljeni, kar je v intervjuju navedla tudi učiteljica A, ki pravi: »Ja, nismo bili dovolj informirani. Cilji so bili slabo opredeljeni.« In pogreša predvsem znanja, ki bi učiteljem bila v oporo pri uvajanju sprememb, ko pravi: «... morda ne gre toliko za informacije kot za znanja.»

Kot ugotavljata Coffey (2006, 171-183) in Schollaert (2006, 9-17) je za uspešnost uvajanja sprememb bistveno skupno razumevanje kompleksnosti spremembe in jasnost ciljev. Tisto, kar pogrešamo, je pravzaprav jasna slika celote, kar se odraža tudi iz odgovorov na anketna vprašanja in iz navedb intervjuvancev.

Pri uvajanju novosti v šolski prostor je učinkovitost uvajanja odvisna tudi od smiselnosti, ki jo v uvajanju sprememb vidijo učitelji (Bečaj 2008, 9-17). Prednosti kurikularne prenove v poklicno izobraževanje so člani PUZ-a doživljali različno.

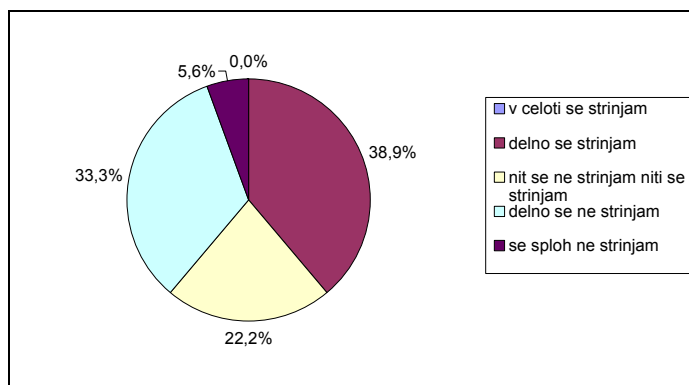
Slika 4.27 Prednost prenove: omogoča boljše sodelovanje med učitelji



Večina respondentov doživlja prenovo kot področje, kjer je možno boljše sodelovanje med učitelji: enajst ali 61,1 % se delno strinjajo s trditvijo, štirje ali 22,2 % pa se s tem strinjajo v celoti.

Tudi evalvacijska poročila CPI-ja (Vončina 2006; Jeznik 2007, 2008) navajajo, da prenova omogoča boljše sodelovanje med učitelji, več je prožnosti pri povezovanju splošnih, strokovnih in praktičnih vsebin, predvsem pri načrtovanju, manj pri skupnem izvajanju.

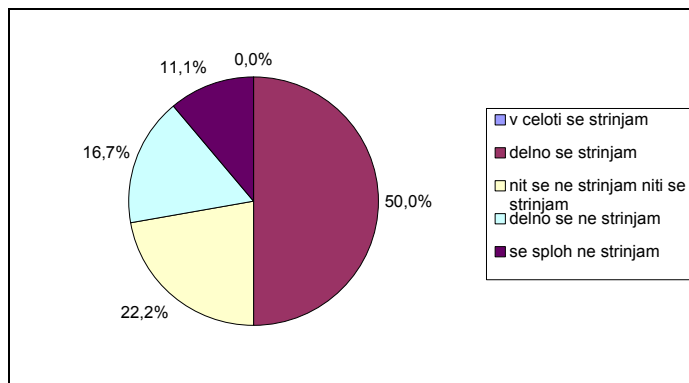
Slika 4.28 Prednost prenove: daje dijakom bolj uporabno znanje



Nihče od respondentov se s to trditvijo v celoti ne strinja, sedem respondentov ali 38,9 % se jih delno strinja s trditvijo, štirje ali 22 % je neodločenih, ostali se delno ne strinjajo s trditvijo (33,3 %) oz. se z njo sploh ne strinjajo (eden ali 5,6 %).

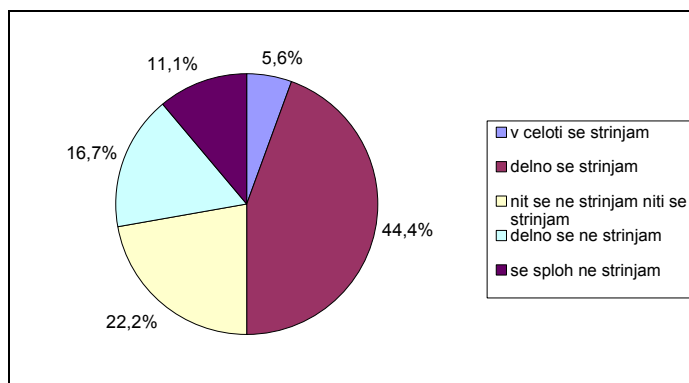
Iz analiz drugega vmesnega poročila (Jeznik 2007, 42) je razvidno, da prenova daje dijakom bolj uporabno znanje takrat, ko je povezovanje teorije in prakse dobro uresničeno, ne le na nivoju načrtovanja, temveč tudi izvajanja pouka in še posebej takrat, ko je vključevanje delodajalcev pri izvedbenem kurikulumu evidentno tudi na izvedbenem in ne le na deklarativnem nivoju.

Slika 4.29 Prednost prenove: omogoča dijakom aktivnejšo vlogo



Nihče od se s to trditvijo v celoti ne strinja. Devet respondentov ali 50 % se delno strinjajo s trditvijo, štirje ali 22,2 % je neodločenih, trije ali 16,7 % se delno ne strinjajo s trditvijo, dva se z njo sploh ne strinjata.

Slika 4.30 Prednost prenove: omogoča učiteljem večjo avtonomijo



Respondenti anketnega vprašalnika so se v največji meri delno strinjali (osem ali 44,4 %), da prenova omogoča večjo avtonomijo učitelja, le eden se s tem strinja v celoti. Trije ali 16,7 % se delno ne strinjajo s trditvijo, dva se z njo sploh ne strinjata. Štirje so neodločeni.

Ravnatelj izpostavlja sodelovanje in povezovanje med učitelji in vidi večjo možnost udejanjanja avtonomije učitelja in šole skozi izvedbeni kurikulum, ki šoli daje dodatno možnost prepoznavnosti v slovenskem prostoru, učencem pa daje bolj integrirano znanje. Kar pojasni takole: »Dosti dinamike je bilo vnesene v povezovanje- predvsem prvo leto. Želeli smo vnesti čim več- ker je na pohodu avtonomnost učitelja in šole- to niso samo besede- to je dejansko možno udejanjiti v izvedbenem kurikulumu. Bilo je nekaj negotovosti in s tem povezanega straha.

V prihodnosti vidim več težav v samem izvajanju, ker bo potrebno ta nivo dogovarjanja obdržati, obnavljati in nekako iskati načine sodelovanja med predmeti, skupinami predmetov, predvsem v smislu integriranja znanja.«

Tukaj je ravnatelj proaktivni mislec in bolj kot respondenti zaznava možnosti šole za avtonomijo skozi izvedbeni kurikulum. In posebej poudarja, da: «Sam sem pa mnenja, to pa lahko poudariš, da sama prenova ne bo naredila dobrega učitelja, niti ga ne bo poslabšala. Dober učitelj bo še naprej dober, slab pa slab. Morda bo več zavedanja, da ni več predmet, en predmet tisti pomemben, da je znanje le integrirano in bo zato sigurnost dijakov, ki ga dobijo v znanju, večja. Vsaj navidezno bo učinek večji. V tem je tudi smisel prenove. »

Ravnatelj se zaveda družbene odgovornosti do ostalih socialnih partnerjev in do staršev, zato v prenovi vidi nove možnosti za potrjevanje kakovosti izobraževanja, ko pravi: »...tudi pri nastopanju do staršev in bodočih dijakov lahko pokažeš, da greš naprej, da razmišljaš o izvajanju pouka, da poklicna šola ni zastarela šola. Da si pripravljen uvajati novosti, nova znanja... in s tem pridobiš zaupanje staršev in dijakov in podjetij, ki so uporabniki tega.«

Intervjuvanke doživljajo prenavo kot izziv, možnost za osebno in profesionalno zorenje, pridobivanje in razširjanje strokovnega znanja. Pri tem izpostavljajo proaktivno ravnanje in razmišljanje.

Učiteljica B: «Mislim, da moraš marsikaj najprej narediti sam, šele potem se lahko dogovarjaš, pogovarjaš.«

In učiteljica A dopolnjuje: «Ja, najprej sam, šele potem, ko nekaj že imaš, lahko komu drugemu nekaj ponudiš..., potem pa lahko nekoga spodbudiš. Meni se je to zdelo dober izziv. Je pa sigurno za sabo potegnilo več dela učiteljev.«

Učiteljica C pravi: « Meni je to bil izziv – ta sprememba. Je pač treba na drugačen način delati, se pripraviti... ne pa čakati, kaj bo... Saj ti rasteš, se učiš nove zadeve in ti to kje drugje pride prav. Sama sem pridobila na osebostnem in strokovnem področju. Tako smo več komunicirali, se dogovarjali, tudi pri strokovnih pojmi, ko smo prišli navzkriž.«

Iz poročil Centra za poklicno izobraževanje o spremljanju prenove poklicnega izobraževanja v pilotskih šolah (Vončina 2006; Jeznik 2007, 2008) je razvidno, da so šole uspele izpeljati pomembne strokovne in organizacijske korake: pripraviti izvedbeni kurikulum, spodbuditi medpredmetno povezovanje, načrtovanje in izvajanje pouka in se odpreti v okolje ter izboljšati povezanost s socialnimi partnerji. Določene pomanjkljivosti se kažejo pri načrtovanju pouka, ki je še vedno naravnano preveč snovno in premalo učno-ciljno. Dokaj šibko se je ponekod izkazalo tudi povezovanje šol in delodajalcev. Do sedaj so bile predvsem šole tiste, ki so prevzemale pobude za sodelovanje in povezovanje, čeprav bi kar 20 % kurikula lahko sooblikovali delodajalci v skladu s svojimi potrebami.

5 POVZETEK RAZISKAVE

Pobuda za uvajanje prenove v poklicno izobraževanje na izbrani šoli je prišla »z vrha«, od ravnatelja. Ravnatelj je učiteljskemu zboru šole utemeljil potrebo po uvajanju prenove v poklicnem programu izobraževanja med prvimi šolami v Sloveniji in z učiteljskim zborom šole dosegel konsenz. Člane PUZ-a je izbral po predhodnem posvetovanju na kolegiju ter jih povabil k sodelovanju. Odklonov za sodelovanje v PUZ-u ni bilo, tudi odporov je bilo relativno malo, zaradi ogroženosti učiteljev v zvezi z zaposlitvijo. Sodelovalna kultura na šoli je pri uvajanju prenove prišla še bolj do izraza in je bila gonilna sila pri delovanju PUZ-a, medpredmetnem povezovanju in sodelovanju. V povezovanje je bilo vnesene dosti dinamike, usklajevanj, dogovarjanj, pa tudi strategij prepričevanja in dokazovanja o prednostih prenovljenega programa.

Ravnatelj je PUZ doživljal kot dokaj avtonomen tim učiteljev in strokovnjakov, ki skozi izvedbeni kurikulum in nove pristope poučevanja nosijo velik del odgovornosti pri oblikovanju dijakovega integriranega znanja. Sodelovalno kulturo ravnatelj doživlja kot tradicionalno dobro, vendar je mnenja, da je bilo več sodelovanja prvo leto prenove. Podobno menijo tudi člani PUZ-a in menijo, da bi lahko bilo več reciprocitete pri medpredmetnem povezovanju. So pa delo v PUZ-u doživljali kot ustvarjalno in dokaj odprto za nove predloge in pobude. Najbolj izrazito se je sodelovanje razširjalo izven šole skozi načrtovanje in izvedbo projektnih tednov in skozi sodelovanje posameznih članov z učitelji na drugih šolah, ki so šle istočasno v prenovo. Se pa njihovo doživljanje sodelovanja in medsebojne pomoči razlikuje. Kar 35 % respondentov kot prednost prenove izpostavi ravno sodelovanje, medtem ko se jih le po 5,6 % v celoti oz. delno strinja s trditvijo, da se je njihova medsebojna pomoč povečala (primerjaj Sliko 4.9 in Sliko 4.11).

Praksa distribuiranega vodenja (Harris 2006a, 6) se je kazala skozi porazdelitev odgovornosti in moči znotraj šole in skozi sodelovanje pri odločanju – predvsem pri načrtovanju in izvajanju posameznih aktivnosti izvedbenega kurikula. Vodenje se je prenašalo ne le od ravnatelja na posamezne člane PUZ-a (pri načrtovanju izvedbenega kurikula), temveč tudi med samimi člani PUZ-a (pri načrtovanju in izvajanju projektnih tednov). Tako se je vodenje razširjalo prek formalnega vodje (Harris idr. 2007) na tiste druge člane PUZ-a, ki so razvijali znanje in strokovnost in so jih ostali doživljali kot vodje, čeprav formalno za to niso bili določeni. Samoiniciativno prevzemanje nalog je bilo povezano tudi z odločanjem o nekaterih organizacijskih zadevah (razpored števila ur, oblikovanje urnika, oblikovanje ur predmetnih sklopov v odprtem kurikulumu), kar je povzročalo pri posameznikih občutke nelagodja, saj se za te naloge niso počutili kompetentne.

Pri uvajanju prenove na mikronivoju so člani PUZ-a največ podpore dobili od šolske pedagoginje. Več podpore bi si želeli tudi od ravnatelja kot formalnega vodje.

Na makronivoju si želijo več konkretne podpore v smislu bolj natančnih navodil od razvojnih institucij: Centra za poklicno izobraževanje in Zavoda Republike Slovenije za šolstvo in šport. Z dajanjem podpore ravnatelji pospešujejo doseganje sprememb.

Vendar dajanje podpore ni le naloga formalnih vodij (Schollaert 2006, 17), temveč tudi tistih, ki naj bi dejansko izvedli spremembo. Člani PUZ-a skozi dajanje in sprejemanje pobud dajejo podporo drug drugemu, sprejemajo procese sprememb kot svoje in dejansko delijo vodenje na posameznih področjih.

Ovire vidijo člani PUZ-a predvsem v nedorečenosti prenove in v pomanjkanju znanj s področja vodenja aktivnosti ter v »premalo odločnem« vodenju PUZ-a. Ravnatelj vidi oviro v samih učiteljih in njihovem ustaljenem načinu dela, ki ni naklonjeno povečani avtonomiji učitelja, saj zahteva paradigmatične premike.

Ravnatelj večjih odporov ni zaznal, kar povezuje s strahom pred izgubo delovnega mesta. Odpore so člani PUZ-a skušali premagovati z dogovarjanjem in prepričevanjem, pa tudi tako, da so sami sledili konceptu prenove kljub dvomu sodelavcev.

6 ZAKLJUČEK

Prenova poklicnega izobraževanja v Sloveniji zajema večplastne spremembe, ki globoko posegajo v oblikovanje prepričanj, stališč in vrednot in tako zahtevajo paradigmatški premik. Zajemajo uvedbo novih učnih načrtov, novih učbenikov, bolj aktivnih pristopov k učenju in poučevanju in jih Schollaert (2006, 21) imenuje spremembe drugega in tretjega reda. Takšna prenova zahteva vodenje, ki izpostavlja sodelovanje in se osredotoča na učenje in poučevanje kot snovna procesa v šoli. V šolski praksi se je v takšnih primerih distribuirano vodenje pokazalo kot model učinkovitega vodenja (Spillane 2006; Harris 2004; Elmore 2000).

Prenovo podpira spremenjena zakonodaja, ki šoli daje večjo avtonomijo in nalaga ravnatelju in PUZ-u večjo odgovornost skozi oblikovanje izvedbenega kurikula, šolskih pravil ocenjevanja znanja, oblikovanja pedagoške dokumentacije. Vse to zahteva in predpostavlja transformacijo ravnateljeve vloge in njegovega vodenja. Zaradi kompleksnosti sprememb in številnih nalog, ki jih zakonodaja nalaga ravnatelju in PUZ-u, mora vodenje postajati vse bolj distribuirano, predvsem pa sodelovalno, saj za izvajanje prenove zahteva sinergične učinke (Spillane 2000; Elmore 2000). Spreminja se tudi vloga učitelja. Učitelj mora biti sposoben sprejemati različne vloge, tako vodstvene, podrejene kot enakovredne (Vončina 2006), mora vzpostavljati odnose z vsemi socialnimi partnerji (MŠŠ, OZS, GZS, delodajalci, sodelavci). V širšem smislu pa mora biti sposoben učinkovitega timskega dela za razvoj šole.

S študijo primera prepoznavam razloge, ki ovirajo implementacijo kurikularne prenove. To so predvsem kompleksnost samih problemov, ki spremljajo uvajanje prenove zaradi ne dovolj jasno oblikovanih ciljev, premajhne podpore članom PUZ-a pri samem uvajanju prenove tako na makro kot mikronivoju - s strani Centra za poklicno izobraževanje in Zavoda Republike Slovenije za šolstvo in šport kot ravnatelja na šoli. Oviro predstavljajo tudi slabši pretok informacij in posledično slabša komunikacija, premalo doslednega in sprotnega spremljanja in evalviranja.

Ravnatelj je zaznal priložnost za uvajanje spremembe ob padanju vpisa v poklicne šole, kar je imelo za posledico tudi zniževanje števila zaposlenih. S predčasnim vstopom v prenovu je želel pomakniti organizacijo naprej. Sama prenova je vnesla novo dinamiko dela, določen ustvarjalni nemir, pa tudi zmedo, saj so cilji prenove premalo jasni, manjka skupna slika. Prenova je kompleksen proces in kompleksnost ciljev zahteva delitev nalog in vlog ter porazdelitev odgovornosti za vodenje (Elmore 2000, 14), kar se je v empiričnem delu naloge izkazalo kot šibkost..

Oviro uspešnemu uvajanju prenove v slovenske šole vidi Bečaj (2008, 15) v navajenosti na močno centraliziran in hierarhično organiziran šolski sistem, ki je učitelju dajal neki občutek varnosti in uspešnosti skozi dokaj natančna navodila.

V ospredju je bila storilnostna naravnost in sledenje navodilom, ki pa se v prenovi umika večji kritičnosti in samostojnosti. V skladu s konceptom prenove je šolam dana večja avtonomija, kar se kaže tudi skozi decentralizacijo. Tako Center za poklicno izobraževanje, ki vodi poklicno prenovo kot Zavod Republike Slovenije za šolstvo se odpovedujeta delu moči tako, da dajeta šolam le okvirna navodila, precej avtonomije pa prepuščata šolam - tako ravnateljem kot učiteljem. Iz empiričnega dela pa je razvidno, da takšno avtonomijo učitelji doživljajo kot oviro in ne kot prednost. Strokovnjaki s Centra za poklicno izobraževanje (Vončina 2006, 44) vidijo bistveno oviro predvsem v premajhni sprejetosti filozofije prenove, neusposobljenosti za timsko delo, zelo zapletenem načrtovanju urnikov in nekaterih preobsežnih katalogih znanja.

Na izbrani šoli se prakse distribuiranega vodenja kažejo skozi delovanje programskega učiteljskega zbora, ki spodbuja skupno učenje in razširja meje sodelovanja tudi navzven med ostale na šoli in izven nje (pri izvedbi projektnih tednov, pri načrtovanju dejavnosti). Posamezniki prevzemajo vodenje skozi načrtovanje, koordiniranje in izvajanje aktivnosti, spodbujajo sodelovanje, razširjajo strokovno znanje. Ravnatelj distribuira svoje vodenje s prepuščanjem moči tudi tako, da pri oblikovanju izvedbenega kurikula prepusti odločanje članom programskega učiteljskega zbora, sam daje le smernice (predvsem pri oblikovanju odprtega kurikula). Tako se odpoveduje neposrednemu nadzoru nad nekaterimi dejavnostmi, čeprav nekatere naloge in funkcije ostajajo ravnatelju (Koren 2007, 90). Da bi distribuirano vodenje lahko bilo uspešno, mora biti koordinirano in se mora odražati v udeležbi učiteljev pri skupnem vodenju (Harris 2004).

Pri izvajanju in načrtovanju nekaterih aktivnosti na šoli je prihajalo do samoiniciativnega prevzemanja nalog in vodenja aktivnosti, do razpršenosti odločanja, do udeležbe zunanjih sodelavcev ter do priznavanja neformalnih vodij na osnovi strokovne ekspertize. Ravnatelj jim daje možnost, da vodijo posamezne aktivnosti brez formalnega določanja in jih kot neformalne vodje tudi priznava. Ne le ravnatelj, tudi ostali člani PUZ-a jih sprejemajo kot neformalne vodje. Tako »določeni« vodje, ki vlogo sicer sprejmejo, vidijo v tem oviro učinkovitemu vodenju, saj z vodenjem posameznih aktivnosti sprejemajo tudi odgovornost. (učiteljica C: »Nisem bila formalni vodja..., vendar tega nisem mogla pustiti.« Učiteljica B: »Ljudem se zdi samoumevno, da si za neko nalogo kar zadolžen, čeprav ti nihče ni uradno rekel, da si zanj zadolžen. In da jo boš tudi naredil.«)

Ravnatelj doživlja kulturo in klimo na šoli kot sodelovalno in dobro in sam na nedirektiven način spodbuja učitelje k povezovanju. Tudi člani PUZ-a menijo, da je sodelovanja med učitelji več kot pred prenovo in se počutijo dokaj varne in sprejete, saj lahko izražajo svoja mnenja in ustvarjalnost. Varnost dajejo tudi jasno postavljena, konkretna in nadzirana pravila (Bečaj 1995, 40) in takšne managerske ureditve, kjer so

vloge in odgovornosti jasne in razumljive vsem članom (Hargreaves in Hopkins 2001), kar se je v analizi empiričnih podatkov pokazalo kot šibkost.

Člani PUZ-a ravnatelja občasno doživljajo kot premalo odločnega vodjo (učiteljica B: »Vodenja je še vedno premalo«). Kot vodjo, ki pušča dokaj svobode (učiteljica B: « Me ni oviral, ker je vedel, da bom naredila sama, ni mi pa nudil pomoči. To sem pogrešala«). Pri vodenju tima bi ravnatelj lahko občasno vodil inštruktorsko, saj se je takšen stil vodenja pokazal kot dokaj učinkovit pri uvajanju novosti in ga Sergiovanni (2002) za učinkovito vodenje timov priporoča skupaj z avtokratičnim in povezujočim stilom vodenja.

Naslednjo oviro pri uvajanju prenove vidijo člani PUZ-a tudi v nedorečenosti prenove (Učiteljica B: »Ljudje imajo stvari vrh glave, tudi zato, ker ne vedo, pri čem so.«). Enako ugotavljajo strokovnjaki iz Centra za poklicno izobraževanje, ki v svojem zaključnem poročilu (Jeznik 2008, 35) navajajo, da so učitelji prvih pilotnih šol, ki so šle v prenovo, kot izrazito slabost navedli nejasne in neizdelane koncepte.

Ovira učinkovitemu delu PUZ-a je tudi v komunikaciji, saj ravnatelj premalo pozornosti posveča pretoku informacij in komunikaciji med njim in člani PUZ-a, saj je le 1 respondent (5,5 %) navedel, da je informacije najpogosteje dobival od ravnatelja. Koren (1999) ravnateljem pri uvajanju sprememb še posebej priporoča, da skrbijo za razvoj komunikacije.

Ovire učinkovitemu delu PUZ-a so še šibka sprotne evalvacije, preverjanje in samoevalvacije, ki jih Stolova (1999, 503-532) navaja kot pogoje učinkovitega uvajanja prenove. Sprotna evalvacija daje smernice za delo in takšno podporo v smislu dajanja smernic člani PUZ-a pričakujejo ne le od ravnatelja, temveč tudi od CPI-ja kot podporne razvojne institucije (učiteljica B: «Nikogar, ki bi ti svetoval. Tudi s CPI-ja ne.«).

Ovira je tudi pojmovanje vodenja aktivnosti, saj nekateri člani tega vodenja ne doživljajo kot vodenje. Ne glede na to, da ima vse elemente vodenja – od načrtovanja aktivnosti, organizacije, spremljanja in evalvacije.

Programski učiteljski zbor pri uvajanju prenove v poklicno izobraževanje je svojevrsten izziv sodelovalnemu vodenju. Od vodje zahteva precejšnjo mero spretnosti pri izbiranju stilov vodenja. Za doseganje sinergičnih učinkov mora biti dosleden in vztrajen pri nudenju podpore. Z dajanjem smernic, nudenjem in omogočanjem pretoka informacij, sprotnim spremljanjem in evalvacijo daje članom občutek varnosti, kar omogoča inovativno in ustvarjalno delo, ki ga prenova zahteva.

Z razširjanjem prenove na ostale programe na šoli in z razširjanem članstva in števila PUZ-ov naj ravnatelj vodenje distribuira tako, da določi formalne vodje PUZ-ov, sam pa ostaja koordinator, usmerjevalec, nadzornik, ki skrbi za skupno sprejete cilje in vizijo prenove.

Predlogi za učinkovito prakso distribuiranega vodenja pri uvajanju prenove

Za ohranjanje novosti je pomembno, da člani programskega učiteljskega zbora po začetnem uvajanju dobijo dovolj podpore in nadaljnje spodbude. Pomembno je, da sprememba postane del šole tudi tako, da vstopi v šolske dokumente in letni delovni načrt šole. In da se ohranijo oz. izboljšujejo že oblikovani interni dokumenti kot so - šolski pravilnik o ocenjevanju, šolska redovalnica, izvedbeni kurikulum. Za bolj učinkovito delo programskega učiteljskega zbora na šoli je potrebno:

1. Določiti skrbnike izvedbenih kurikulumov. Ravnatelj naj vodenje programskega učiteljskega zbora prepusti in določi vodjo iz vrst članov, saj se z razširjanjem prenove na ostale programe delo povečuje in kompleksnost vodenja razširja. V prenovo naj aktivno vključi tudi vodje vseh strokovnih aktivov na šoli. Sam ostaja le usmerjevalec in koordinator dela ter obdrži končno kontrolo in s svojo vizijo pomaga razvijati zavezanost skupnemu cilju.
2. Bolj jasno vzpostaviti sistem timskega dela: delitev nalog, opredelitev nosilcev, določitev rokov- odgovornost za to prevzamejo vodje programskih učiteljskih zborov in ravnatelj.
3. Skrbno načrtovati strokovni razvoj članov programskega učiteljskega zbora. Odgovornost za to naj prevzame vsak posameznik, nato še: ravnatelj, vodje programskih učiteljskih zborov in vodje strokovnih aktivov.
4. Razvijati vodstvene sposobnosti v učiteljih s primernim usmerjanjem, dajanjem podpore, nudenjem strokovne pomoči ter izvajanjem ustreznih seminarjev (ravnatelj, šolska svetovalna služba na šoli, Center za poklicno izobraževanje, Zavod Republike Slovenije za šolstvo).
5. Člane programskega učiteljskega zbora je tudi v bodoče potrebno finančno stimulirati za prevzemanje vodstvenih aktivnosti, saj se je praksa finančne stimulacije prek komisije za nadpovprečno delovno uspešnost pokazala kot dobra in naj ostane tudi v bodoče.
6. Bolje spremljati in dajati konstruktivno povratno informacijo in razviti prakse učinkovite samoevalvacije pri učiteljih – pri razvijanju te prakse vidim pomembno vlogo predvsem Centra za poklicno izobraževanje in Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. Na šoli pa s sprotno evalvacijo in analizami prenove še naprej ugotavljati, kaj na šoli deluje in kaj ne.
7. Ravnatelju dajati ustrezno podporo pri vodenju programskega učiteljskega zbora kot tima in pri uvajanju učinkovitih praks distribuiranega vodenja. Tukaj imata posebno vlogo tako Center za poklicno izobraževanje kot Šola za ravnatelje, ki že leta daje ravnateljem slovenskih šol dopolnilna znanja s področja managementa in vodenja šol tudi v času uvajanja sprememb. Posebno podporo

lahko ravnatelju nudi tudi mreža ravnateljev, ki sodelujejo v prenovi in se srečujejo s podobnimi problemi.

8. Center za poklicno izobraževanje naj razširi ponudbo izobraževanj in usposabljanj s področja vodenja in delovanja timov ter skupinske dinamike tako za ravnatelje kot vodje in člane programskih učiteljskih zborov. Posebno pozornost naj posveti komunikaciji in oviram pri uvajanju sprememb ter ravnanju z odpori. Za izmenjavo najboljših praks je bistveno učinkovito vodenje mreženja in sodelovanja vodij programskih učiteljskih zborov.

Vsi sodelujoči v prenovi, tako na šolah kot v razvojnih institucijah, ki prenovu podpirajo, pa naj imajo v mislih dejstvo, da vsaka sprememba zahteva svoj čas, ima svoj potek in razvoj in kot pravi Schollaert (2006, 21): « ... je sprememba v prvi vrsti proces, kjer razvoj poteka spiralno in ne linearno.»

Zaključek

LITERATURA

- Bass, B. 2006. *Transformational Leadership*. London: L. Erlbaum Associates.
- Bečaj, J. 1995. Skupinsko dinamične zakonitosti vodenja. V *Menedžment v vzgoji in izobraževanju*, ur. M. Velikonja, 11-63. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bečaj, J. 2008. Avtonomija, decentralizacija, opolnomočenje in šolska kultura. *Vzgoja in izobraževanje* 39 (3): 9-17.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. 1995. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bennett, N., C. Wise, P. Woods in J. P. Harvey. 2003. *Distributed Leadership (full report, spring2003)*. National College for School Leadership. <Http://www.ncsl.org.uk/media/3C4/A2/distributed-leadership-literature-revie.pdf> (18.1.2007).
- Bryman, A. 2004. Qualitative research on leadership: A critical but appreciative review. *The Leadership Quarterly*, št. 15: 729-769.
- Coffey, S. 2006. Beyond the Comfort Zone: the fear factor. V *Spirals of Change-Educational Changes as a Driving Force for School Improvement*, ur. R. Schollaert in P. Leenheer, 171-183. Belgium: Lanno Campus.
- Davies, B. ur. 2005. *The Essentials of School Leadership*. London: Sage Publications.
- Drucker, P. 1992. *Leader to leader*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Drucker, P. 1998. *The practise of Mangement*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Easterby-Smith, M., R. Thorpe in A. Lowe. 2005. *Raziskovanje v managementu*. Koper: Fakulteta za management.
- Elmore, R. F. 2000. *Building a New Structure For School Leadership*. Washington D. C.: The Albert Shanker Institute.
- Erčulj, J. 2001. Vodenje za učenje in učenje za vodenje. V *Management v evropskem okolju: zbornik 1. strokovnega posveta Visoke šole za management v Kopru, Bernardin 10.-11.november 2000*, 87-97. Koper: Visoka šola za Management.
- Erčulj, J. in A. Koren. 2003. O vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, št.1:7-15.
- Erčulj J. in I. Lorenčič. 2005. Povzetek razprav v TIMSS: pogledi in strokovne razprave na srečanju v Portorožu. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3 (1): 59-65.
- Erčulj, J. 2006. Šole kot učeče se skupnosti. V *Menedžment znanja*, ur. S. Možina in J. Kovač, 245-256. Maribor: Pivec.

- Erčulj, J. 2008. Opolnomočenje za današnje izobraževalno okolje. *Vzgoja in izobraževanje* 39 (3): 4-7.
- Flere, S. 2000. *Sociološka metodologija*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Fullan, M. in A. Hargreaves. 1992. *Teacher Development and Educational change*. London and Washington: Falmer.
- Fullan, M. in A. Hargreaves. 2000. *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Fullan, M. 2002. The Change Leader. *Educational Leadership* 59 (8): 16-20.
- Fullan, M. 2003. The Dynamic forces of Change. V *Change Forces in Post-Communist Eastern Europe*, ur. E. Polyzoi, M. Fullan in J., P. Anchan, 3-15. London and New York: Routhledge Falmer.
- Fullan, M. 2006. *Turnaround Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gerhardt, P. 2004. *Research Methodology Explained for Everyday People*. [Http://www.paulgerhardt.com/homework/RESEARCH_METHODODOLOGY:EXPLAINED_FOR_EVERYDAY_PEOPLE.pdf](http://www.paulgerhardt.com/homework/RESEARCH_METHODODOLOGY:EXPLAINED_FOR_EVERYDAY_PEOPLE.pdf) (12.6.2008).
- Goleman, D. 1999. *Čustvena inteligenca*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Gorman, G., E. in P. Clayton. 1997. *Qualitative research for the information professional: a practical handbook*. London: Library Association Publishing.
- Gronn, P. 2002. Distributed leadership as a unit of analyses. *The Leadership Quarterly*, št.13: 423-451.
- Hargreaves, D. H. in D. Hopkins. 2001. *Šola zmore več: management in praksa razvojnega načrtovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Hargreaves, A. 2005. Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and teacher education*, št. 21:967-983.
- Harris, A. 2004. Distributed Leadership and School Improvement (Leading or misleading?). *Journal of British Educational Leadership, Management & Administration Society*, št. 32: 11-24.
- Harris, A. 2006. *Distributing Leadership in School: Challenge or Possibility*. [Http://vir.ukm.si/han/6218/springerlink.metapress.com/content/xl140h82306661/fulltext.pdf](http://vir.ukm.si/han/6218/springerlink.metapress.com/content/xl140h82306661/fulltext.pdf) (6.10.2007).
- Harris, A. 2006a. *Distributing Leadership: A case of Theory following Practice? Keynote Address CCEAM Conference Cyprus: october 2006*. [Http://vir.ukm.si/han/6218/springerlink.metapress.com/content/xl140h82306661/fulltext.pdf](http://vir.ukm.si/han/6218/springerlink.metapress.com/content/xl140h82306661/fulltext.pdf) (6.10.2007).

- Harris, A., K. Leithwood, C. Day, P. Sammons in D. Hopkins. 2007. *Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence*.
<http://vir.ukm.si/han/6218/springerlink.metapress.com/content/xl140h82306661/fulltext.pdf> (6.10.2007).
- Harris, A. in J. Spillane. 2008. Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education* 22(1): 31-34.
- Hopkins, D., M. Ainscow in M. West. 1996. *School Development - school improvement in an area of change*. London: Redwood Books.
- Hopkins, D. 2006. *A Short Primer on System Leadership*. Predstavljeno na konferenci: International perspectives on School Leadership for Systemic Improvement, julij 2006. <http://www.oecd.org/dataoecd/2/9/37133273.pdf> (10.9.2007).
- Hopkins, D. 2008. Vodenje za izboljšanje kurikula: poglobljanje. *Vzgoja in izobraževanje* 39 (3): 28-34.
- Hvala Kamenšek, P. 2004. Kompetence: od znanja k odgovornosti in nato k pristojnosti. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 5: 12-17.
- Izhodišča za prenovo izobraževalnih programov nižjega poklicnega in srednjega poklicnega ter srednjega strokovnega izobraževanja*. 2001. Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje.
- Jeznik, K., ur. 2007. *Drugo poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Jeznik, K., ur. 2008. *Zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Kalin, J. 2004. Učiteljev profesionalni razvoj in kultura učeče se organizacije. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, št.3: 25-36.
- Kejžar, A. 2000. Vodenje za doseganje in ohranjanje kakovostnih storitev v osnovni šoli. *Vzgoja in izobraževanje* 31 (6): 44-48.
- Kellner, A. 2007. Novi mediji in nove pismenosti:rekonstrukcija vzgojno-izobraževalnega dela za novo tisočletje. *Vzgoja in izobraževanje* 38 (4): 12-28.
- Klarič, T., ur. 2007. *Poročilo o spremljanju odprtega kurikula v novih in prenovljenih izobraževalnih programih poklicnega izobraževanja*. Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje.
- Klemenčič, S., ur. 2006. *Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Koren, A. 1999. *Ravnatelj med osamo in sodelovanjem*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

- Koren, A. 2000. Ali lahko vplivamo na uspešnost sprememb? V *Uvajanje sprememb/ III. Strokovni posvet Menedžment v izobraževanju, Portorož 1999*, 77-79. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Koren, A. 2002. *Decentralization, centralization and autonomy: a case study of constructed views*. Doktorska disertacija, Manchester Metropolitan university.
- Koren, A. 2006. *Avtonomija in decentralizacija v izobraževanju. Študija vidljivosti v slovenskem prostoru*. Koper: Fakulteta za management.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: Vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management.
- Koren A., ur. 2007a. Improving School leadership – Country Background Report for Slovenia. OECD Directorate for Education, march 2007 [Http://www.oecd.org/dataoecd/25/40/38561414.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/25/40/38561414.pdf) (7.9.2007).
- Kroflič, R. 2002. *Izbrani pedagoški spisi: vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kotter, J. 2006. *Our iceberg is melting: changing and succeeding under any conditions*. London: Macmillan.
- Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju: Metodološki priročnik*. 2006. ur. S. Pevec Grm in D. Škapin. Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje.
- Kutzschenbach, C. 2000. *Suvereno vodenje ljudi in organizacij*. Ljubljana: Center za tehnološko usposabljanje.
- Lashway, L. 2003. *Distributed Leadership*. Research Roundup (Summer 2003). [Http://scholarsbank.uoregon.edu/dspace/bitstream/1794/3487/1/roundups:summer-2003.pdf](http://scholarsbank.uoregon.edu/dspace/bitstream/1794/3487/1/roundups:summer-2003.pdf) (17.3.2008).
- Leithwood, K. in D. Jantzi. 2005. Transformational Leadership. V *The Essentials of School Leadership*, ur. B. Davies, 31-44. London: Sage Publications.
- Leverret, Lary. 2002. Warriors to Advance Equity: An Argument for Distributing Leadership. *Spotlight on Student Success*. New Jersey: Planinfield Public School. [Http://www.temple.edu/LSS/pdf/spotlights/700/spot709.pdf](http://www.temple.edu/LSS/pdf/spotlights/700/spot709.pdf) (3.9.2007).
- Marentič Požarnik, B. 1998. Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh. *Sodobna pedagogika* 49 (3): 244 – 261.
- Marentič Požarnik, B. 2000. Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje* 31 (4): 4-11.
- Marentič Požarnik, B. 2005. Spreminjanje paradigme poučevanja in učenja ter njenega odnosa. *Sodobna pedagogika* 56 (1): 58-77.

- Marentič Požarnik, B. 2006. Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spreminjanja pouka. *Vzgoja in izobraževanje* 37 (1): 27-35.
- Martinez C., W. Firestone, M. Mangin in T. Polovsky. 2005. *Leadership Alingment: The Challenge of Distributed Leadership*. Predstavljeno na: The Annual Meeting of the American Education Research Association, March 2005. Montreal, Canada. <http://www.rci.rutgers.edu> (15.11.2007).
- Marzano, R. 2005. *School Leadership that Works. From Research to Result*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McCoy, F. in P. Felton-Montgomery. 2002. Principal's Recommendation for Reform Leadership. *Laboratory for Student Succes*, the Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory.US:TempleUniversity<Http://www.temple.edu/LSS/spotlights/700/spot700.pdf> (1.10.2007).
- Merriam, S. B. 1998. *Gualitative research and case study application in education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Miles, M., B. in A. M. Huberman. 1994. *Qualitative data analysis – an expanded sourcebook*. London: Thousand Oaks.
- Modro oko. 2001. *Spoznavaj, analiziraj, izboljšaj*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Možina, S. 2002. *Management*. Radovljica: Didakta.
- Muijs, D. in A. Harris. 2006. Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teachnig and Teacher Education*, št. 22: 961-972.
- Oldroyd, D., ur. 2002. Leading schools for learning. V *Proceedings of the 10'th annual conference of the European Network for Improving Research and development of Educational Management*. Bled, Ljubljana: National Leadership School.
- Pearce, L., C. in J., A. Conger. 2003. All Those Years Ago: The Historical Underpinning of Shared Leadership. V *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership*, ur. L., C. Conger in J., A. Pearce, 1-13. London: Sage Publications.
- Pevec Grm, S. 2005. Evropski kvalifikacijski okvir in kreditni sistem v poklicnem in strokovnem izobraževanju in usposabljanju. *Vzgoja in izobraževanje* 36 (4-5): 54-57.
- Pevec Grm, S. 2006. Razvojne naloge v poklicnem in strokovnem izobraževanju. V *Vodnik skozi šolsko leto 2006/07*, ur. D. Škapin, 13-16. Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje.

- Sagadin, J. 2001. Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika* 52 (2): 11-25.
- Schollaert, R. in P. Leenheer, ur. 2006. *Spirals of Change. Eduactional change as a driving force for school improvement*. Belgium: Lannoo Campus.
- Schollaert, R. 2006. Pomen sprememb v izobraževanju. V *Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidiki*, ur. S. Sentočnik, 9-19. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Senge, P. 1994. *The Fifth Discipline Fieldbook. Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Sentočnik, S., ur. 2006. *Vpeljevanje sprememb v šole - konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sergiovanni, T. 2002. *Leadership. What's in it for schools?* London: Routhledge Falmer.
- Southworth, G. 2006. *Learning-centred Leadership - the only way forward*. http://www.decs.sa.gov.au/ned/files/links/Learning_centrede_Leadersh1.doc (26.9.2007).
- Spillane, J. 2000. Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher* 30 (3): 23-28.
- Spillane J., P. in K. Seashore Louis. 2002. *School Improvement Process and Practices: Professional Learning for Building Instructional Capacity*. The Laboratory for Student Success. http://www.edu/LSS/pdf/ssreview/lssrev_leadership.pdf (30.9.2007).
- Spillane, J., P. 2006. *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stacks, D., W. 2002. *Primer of Public Relations Research*. New York, London: The Guilford.
- Stoll, L. 1999. Realising our Potential: Understanding and Developing Capacity for Lasting Improvement. *School Effectiveness and School Improvemen*, št. 10: 503-532.
- Svetlik, I. 2006. O kompetencah. *Vzgoja in izobraževanje* 37 (1): 4-12.
- Taylor, J., S. in R. Bogdan. 1998. *Introduction to Gualitative Research Methods. A Guidebook and Resource*. New York: John Wiley&Sons.
- Tkalec, V. 2004. Kobenhavenska deklaracija in izzivi za Slovenijo. *Vzgoja in izobraževanje* 35 (5): 4-7.
- Toš, N. 1998. *Metode družboslovnega raziskovanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

- Tratnik, M. 2002. *Osnove raziskovanja v managementu*. Koper: Visoka šola za management.
- Trnavčevič, A. 2001. Kvalitativna in kvantitativna paradigma pedagoškega raziskovanja: izhodišča in dileme. *Sodobna pedagogika* 52 (2): 26-34.
- Trunk Širca, N. in M. Tavčar. 1998. *Management neprofitnih organizacij*. Koper: Visoka šola za management.
- Van Thienen, K. 2006. I resist therefore I am. V *Spirals of Change: Educational Changes as a Driving Force for School Improvement*, ur. P. Schollaert in P. Leenheer, 147-171. Belgium: Lannoo Campus.
- Van den Brande, M. 2006. The European Education Policy and the change of Schools. V *Spirals of Change: Educational Changes as a Driving Force for School Improvement*, ur. P. Schollaert in P. Leenheer, 77-90. Belgium: Lannoo Campus.
- Vončina, V. ur. 2006. *Prvo poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Zevnik, M. 2006. Uvodnik v *Vodnik skozi šolsko leto 2006/07*, ur. D. Škapin, 4-7. Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje.
- Zuljan Valenčič, M. 2001. Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika* 52 (2): 122-141.
- Yin, K., R. 1994. *Case Study Research, design and methods*. London: Sage Publications.

PRILOGE

Priloga 1 Anketni vprašalnik za člane programskega učiteljskega zbora v prenovljenem programu SPI

ANKETNI VPRAŠALNIK za člane programskega učiteljskega zbora v prenovljenem programu SPI

Na vprašanja odgovarjate tako, da obkrožite ustrezne odgovore ali napišete svojega.

SPLOŠNI PODATKI

Napišite število let dela v vzgoji in izobraževanju: _____

Obkrožite področje, kamor spada predmet, ki ga poučujete.

- a.) Splošno-izobraževalno
- b.) Strokovno-teoretično
- c.) praktični pouk

Naziv (obkrožite): še nimam mentor svetovalec svetnik

PROGRAMSKI UČITELJSKI ZBOR (PUZ) – VODENJE, SODELOVANJE

1. Kako ste postali član/ica PUZa? Obkrožite ustrezne odgovore ali napišite svojega.

- a.) K sodelovanju me je povabil ravnatelj. c.) Sam/a sem izrazil/a željo.
- b.) K sodelovanju me je pritegnil sodelavec. č.) drugo _____

2. Katere razlike zaznavate v prenovljenem programu v primerjavi s starim programom?

Na petstopenjski lestvici označite stopnjo strinjanja s posamezno trditvijo, pri čemer pomeni 5- v celoti se strinjam, 4- delno se strinjam, 3- niti se strinjam niti se ne strinjam, 2- delno se ne strinjam, 1- se sploh ne strinjam.

Omogoča boljše sodelovanje med učitelji.	5	4	3	2	1
Omogoča bolj učinkovito medpredmetno povezovanje.	5	4	3	2	1
V večji meri zahteva vnaprejšnje načrtovanje pouka.	5	4	3	2	1
Daje dijakom bolj uporabno znanje.	5	4	3	2	1
Omogoča aktivnejšo vlogo dijaka.	5	4	3	2	1
Omogoča večjo avtonomijo učitelja.	5	4	3	2	1

3. Ocenite naslednje trditve, ki se nanašajo na funkcioniranje PUZa.

Na petstopenjski lestvici označite stopnjo strinjanja s posamezno trditvijo, pri čemer pomeni 5- v celoti se strinjam, 4- delno se strinjam, 3- niti se strinjam niti se ne strinjam, 2- delno se ne strinjam, 1- se sploh ne strinjam.

Cilji in namen nalog ob prenovi so mi bili jasni.	5	4	3	2	1
Organizacija dela v PUZu je bila ustrezna za izvajanje nalog.	5	4	3	2	1
Proces odločanja v PUZu je omogočal realizacijo nalog.	5	4	3	2	1
Kot član/ica PUZa sem se bolj dogovarjal/la o načinu izvajanja nalog kot prej, ko to nisem bil/a.	5	4	3	2	1

Delo v prenovi povečuje sodelovanje tudi zunaj PUZa.	5	4	3	2	1
Delo v PUZu je omogočalo odprtost pri izražanju mnenj.	5	4	3	2	1
Delo v PUZu je povečalo ustvarjalno vzdušje na šoli.	5	4	3	2	1
Kot član/ica PUZa sem delil/a svoje znanje in izkušnje tudi z ostalimi člani PUZa.	5	4	3	2	1
Člani PUZa smo si pri delu medsebojno veliko pomagali.	5	4	3	2	1
Z delom v PUZu se je povečal moj vpliv na sprejemanje odločitev v zvezi z mojim delom.	5	4	3	2	1
Kot član/ica PUZa imam večjo možnost soodločati o organizacijskih rešitvah (urnik, oddelek, učilnica...).	5	4	3	2	1
Za realizacijo posameznih nalog se je vodenje porazdelilo med člane PUZa.	5	4	3	2	1
Za realizacijo posameznih nalog se je sprejemanje odločitev porazdelilo med člane PUZa.	5	4	3	2	1
V okviru dela v PUZu je ravnatelj več sodeloval z mano kot prej.	5	4	3	2	1
Ravnatelj me je spodbujal pri uvajanju novosti.	5	4	3	2	1

4. Napišite, katere dejavnosti ste vodili in organizirali v času svojega dela v PUZu pri uvajanju prenove.

5. Kako pogosto ste kot član/ica PUZa dajali pobude za dejavnosti v zvezi z uvajanjem prenove? Ustrezno obkrožite.

vedno pogosto redko nikoli

6. Kako pogosto so bile vaše pobude sprejete? Ustrezno obkrožite.

vedno pogosto redko nikoli

7. V času svojega dela v PUZu ste se v zvezi z uvajanjem prenove povezovali in sodelovali z različnimi ljudmi. Napišite področje sodelovanja.

	Področje povezovanja
Znotraj PUZa.	
Zunaj PUZa - z ostalimi sodelavci na šoli.	
Zunaj PUZa - izven šole.	

8. Napišite, kaj vam je bilo všeč pri delu v PUZu. Kaj bi posebej pohvalili?

9. Kaj ste z delom v PUZu pridobili?

10. Kaj bi spremenili pri delovanju PUZa?

KOMUNIKACIJA/OBVEŠČANJE

11. Napišite, od koga in kako ste najpogosteje dobivali informacije.

12. Kaj bi izboljšali pri pretoku informacij?

13. Kako ste zadovoljni s komuniciranjem?

Na petstopenjski lestvici označite stopnjo strinjanja s posamezno trditvijo, pri čemer pomeni 5- v celoti se strinjam, 4- delno se strinjam, 3- niti se strinjam niti se ne strinjam, 2- delno se ne strinjam, 1- se sploh ne strinjam.

Medsebojna obveščenost članov PUZa in ravnatelja je bila dobra.	5	4	3	2	1
Pretok informacij med člani PUZa je bil dober.	5	4	3	2	1
Komunikacija med PUZom in ravnateljem je bila pogostejša kot med ostalimi sodelavci in ravnateljem.	5	4	3	2	1
Komunikacija med člani PUZa je bila zelo dobra.	5	4	3	2	1

14. Ocenite stopnjo podpore pri uvajanju novega programa, ki vam jo nudijo posamezniki oz. posamezne institucije (lahko dopišete še druge). Na petstopenjski

lestvici označite stopnjo podpore, pri čemer pomeni

5 - daje maksimalno podporo, 4- daje podporo, 3- niti daje podporo niti je ne daje, 2- ne daje podpore, in 1- sploh ne daje podpore.

Ravnatelj	5	4	3	2	1
Šolska svetovalna služba	5	4	3	2	1
Svetovalci Centra za poklicno izobraževanje	5	4	3	2	1
Svetovalci Zavoda Republike Slovenije za šolstvo in šport	5	4	3	2	1
Člani PUZa	5	4	3	2	1
Drugo:					

Hvala za sodelovanje!