

**VODENJE SPREMEMB SKOZI ODZIV UČITELJEV**

**(študija primera slovenske osnovne šole)**

**Department of Education  
the Manchester Metropolitan University**

**July 2006**



## POVZETEK

Magistrsko delo sega na področje managementa sprememb v slovenski osnovni šoli. S študijo primera raziskujem vodenje sprememb skozi odziv učiteljev na prenovljene učne programe in odkrivam, kaj spodbuja in kaj ovira implementacijo sprememb. Udeležene strani v raziskavi so ravnatelj, učitelji in starši. Raziskovalna vprašanja sem usmerila v proučevanje vloge ravnatelja pri pripravi udeležencev na spremembe, odziv učiteljev in management sprememb v osnovni šoli. Govorili so o razlogih za spreminjanje, kako se pripravljajo na prenovljene učne programe, kaj jih spodbuja in kaj ovira pri izvajanju sprememb, kako v šoli rešujejo ključna nestrinjanja. Z raziskavo sem spoznala, kaj jih motivira za sodelovanje in kako združujejo različne interese. Neuspele kurikularne prenove (Kramar 1993) opozarjajo, da prihaja v slovenskem prostoru pogosto do nepovezanosti ciljev med notranjim in zunanjim okoljem šole. Spremembe, ki nimajo podpore pri učiteljih, se vedno končajo s spremembo na slabše (Razdevšek Pučko 2002). Kurikularna prenova nalaga s predpisanimi cilji breme uresničevanja učiteljem. Odgovorni so za izvedbo prenove, vendar se še vedno lahko zaprejo v razrede, ne sodelujejo in delajo po svoje (Fullan 1992). Ravnatelj (Handy 1993) vodi proces uvajanja sprememb skozi odziv na nenehne spremembe. Management sprememb (Tavčar 2002b) deluje učinkovito in uspešno, dokler je usmerjen v doseganje ciljev, zadovoljuje vplivne udeležence in se na vplive iz okolja odziva v pravem trenutku. Ravnatelj, učitelji in starši so ključni dejavniki, ki vplivajo na spreminjanje notranjega okolja šole in spodbujajo uresničevanje skupnih interesov. Priporočila za učinkovitejše vodenje sprememb skozi odziv povezujem z notranjim in zunanjim okoljem osnovne šole. Lahko so koristno branje za ravnatelje, ki želijo povezati kakovost s tradicijo šole in iščejo odgovore na vprašanja o učinkovitem vodenju načrtovanih sprememb skozi odziv učiteljev. Spodbude povzročajo spremembe, spreminjajo pa se tudi ljudje in njihovi odzivi, zato ravnatelj uspešneje obvladuje kompleksnost spreminjanja s pomočjo načrtovanja sprememb in odzivov. Študija primera kaže, da je šola lahko učinkovita, kadar ravnatelj med vodenjem sprememb skozi odziv išče zaveznitva v notranjem in zunanjem okolju, da z njimi uresničuje načrtovane in pričakovane spremembe.

*Ključne besede:* osnovne šole, uvajanje sprememb, management sprememb, moč dejavnikov sprememb, dejavniki sprememb, odziv na spremembe, kurikularna prenova, kultura šole, implementacija sprememb

## ABSTRACT

My research study for Master degree is focused on the management of changes in Slovene elementary school. I used case study to present the leading of the changes through the teachers' responses to the renewed curricula. I disclose both the things that encourage and those that obstruct the implementation of the changes. The participants in my research are headmasters, teachers and parents. My research questions are directed into the study of the headmaster's role in the preparation of the participants to the changes, teachers' responses and management of changes in elementary school. The participants speak about the reasons for changes and about their preparations on the renewed curricula. They also speak about the encouragements and obstructions which they meet at the realization of the changes and how they solve basic disagreements in school. I also disclose their motivations for cooperation and how they combine different interests. Unsuccessful curricula renovations (Kramar 1993) are a warning that in Slovene area there are frequent disconnections in objectives between school environments. Changes which do not have the teachers' support are always the changes for the worse (Razdevšek Pučko 2002). The curricular renovation laid the burdain of realizing the regulated objectives on teachers. They are the ones who are responsible for implementation of the renovation, but they still can close the door of the classroom and continue to work in the old way (Fullan 1992). The headmaster (Handy 1993) leads the process of initiating the changes through response to the incessant changes. Management of changes (Tavčar 2002b) can operate efficiently and successfully as long as it is oriented in reaching the objectives, satisfying the powerful participants and responding in due time to the influences from the environment. Headmasters, teachers and parents are the key factors who influence the changes of the inner school environment and accelerate the realization of the common interests. I connect recommendations for more efficient leading of changes through the response with school environments. They can be a useful reading for headmasters who want to connect quality and the school tradition and who search for the answers to the questions about efficient leading of the planned changes through the teachers' responses. Encouragements cause changes, but people and their responses change too. Therefore the headmaster more successfully masters the complexity of changing with the help of planning of the changes and the responses. The case study discovers that the school can be efficient when the headmaster during his leading of the changes through the responses searches for the allies in both, inner and outer environment, and realizes the planned and the expected changes.

*Key words:* elementary schools, initiating the changes, management of changes, power of factors the changes, factors of the changes, response to the changes, curricular renovation, school culture, implementation of the changes.

UDK 65.012:37(043.3)

## VSEBINA

<b>1 Uvod</b> .....	<b>1</b>
1.1 Opredelitev problema .....	1
1.2 Izhodišča in cilji raziskave .....	2
<b>2 Management sprememb - uvajanje sprememb</b> .....	<b>5</b>
2.1 Spremembe in spreminjanje .....	5
2.1.1 Razlogi za spremembe.....	6
2.2 Proces uvajanja sprememb .....	7
2.2.1 Hitrost in kakovost uvajanja sprememb .....	11
2.2.2 Potek in obseg uvajanja sprememb .....	12
2.2.3 Vrste sprememb in vpliv dejavnikov .....	14
2.2.4 Odziv in spreminjanje .....	16
2.2.5 Spodbude, ovire in vrednote.....	19
<b>3 Metodologija raziskovalne naloge</b> .....	<b>23</b>
3.1 Uvod .....	23
3.2 Metodološke paradigme .....	24
3.3 Pristop k raziskovanju .....	26
3.3.1 Študija primera .....	26
3.4 Tehnike zbiranja podatkov.....	27
3.4.1 Intervju .....	27
3.4.2 Analiza dokumentov.....	28
3.4.3 Opazovanje.....	29
3.5 Veljavnost in zanesljivost raziskave .....	29
3.5.1 Triangulacija.....	31
3.5.2 Izbira vzorca .....	31
3.6 Možnosti generalizacije izsledkov raziskave .....	32
3.7 Omejitve raziskave .....	33
3.8 Etični vidiki raziskave .....	35
<b>4 Raziskava vodenje sprememb skozi odziv učiteljev</b> .....	<b>37</b>
4.1 Priprava in izvedba intervjujev.....	38
4.2 Priprava in pregled poročil v šolski dokumentaciji.....	39
4.3 Priprava in izvedba opazovanj.....	40
<b>5 Analiza in interpretacija zbranih podatkov raziskave</b> .....	<b>41</b>
5.1 Ogroženost in negotovost kot razlog za spremembe .....	42
5.1.1 Zadržanost do novosti .....	43
5.1.2 Strah in dvom .....	44
5.2 Kurikularna prenova v šoli .....	45

5.2.1	Povečana aktivnost - mobilizacija.....	45
5.2.2	Solidarnost učiteljev in staršev.....	47
5.2.3	Selektivna mobilizacija .....	48
5.2.4	Direktivnost.....	49
5.2.5	Oklevanje.....	50
5.3	Vpliv in odziv v šoli .....	52
5.3.1	Ogrožen monopol učiteljev .....	53
5.3.2	'Oddaljevanje' med učitelji in starši.....	57
5.3.3	Krhkost sobivanja .....	59
5.4	Prihodnost kurikularne prenove .....	60
<b>6</b>	<b>Povzetek zbranih podatkov raziskave .....</b>	<b>63</b>
6.1	Priporočila za prakso .....	66
6.2	Učinkovito vodenje sprememb skozi odziv .....	67
<b>7</b>	<b>Zaključek.....</b>	<b>71</b>
	<b>Literatura .....</b>	<b>73</b>
	<b>Priloge .....</b>	<b>81</b>

## **SLIKE**

Slika 2.1 Proces uvajanja sprememb .....	7
Slika 2.2 Past uspešnosti.....	11
Slika 2.3 Cilji in strategija organizacije.....	13
Slika 2.4 Ugodne in neugodne spremembe, vplivanje in odzivanje.....	17
Slika 3.1 Klasifikacija intervjujev .....	28
Slika 6.1 Raven pripravljenosti na sodelovanje .....	68

## **TABELE**

Tabela 2.1 Stari in novi vzorci za uvajanje sprememb.....	9
Tabela 2.2 Tipologija strategij za uvajanje sprememb v različnih pogojih.....	10
Tabela 2.3 Stopnje vplivanja in odzivanja na vplive.....	18
Tabela 3.1 Primerjava kvantitativne in kvalitativne paradigme .....	25

## ZAHVALE

Najprej se moram iz srca zahvaliti mentorju,izr. prof. dr. Mitji I. Tavčarju in tutorju, mag. Silvu Marinšku, za podporo, skrb in spodbudo, ki sem jih, še posebej proti koncu, zelo potrebovala.

Vso zahvalo sem dolžna kolegicama za nesebično pomoč pri oblikovanju zapisov in vsem drugim, ki so sodelovali in mi pomagali, pa jih nisem omenila. Predvsem svoji družini, ki je morala na trenutke potrpeti, da je lahko nastalo to delo.



# 1 UVOD

## 1.1 Opredelitev problema

Proces izobraževanja se je v slovenskem prostoru od leta 1944 do zadnje reforme obvezne šole pogosto spreminjal. Sistem obveznega šolanja je bil do leta 1958 diferencirano organiziran. Po tem letu je bila uvedena obvezna enotna osemletna osnovna šola. Sledila je bolj umirjena dinamika spreminjanja. Danes ji rečemo prenova. Med neuspešnimi poizkusi (npr.: reforma usmerjenega izobraževanja v srednjih šolah) v devetdesetih letih se je pojavil izraz kurikulum (Kramar 1993, 35).

Leta 1999 so slovenske osnovne šole pričele s postopnim vpeljevanjem kurikularne prenove, ki je sprožila prenavljanje učnih programov. Osnovne šole uvajajo spremembe: prenovljeno poučevanje v prvi, drugi in tretji triadi; načrtovanje prenovljenih učnih programov; spremenjeno opisno in številčno ocenjevanje znanja, nivojski pouk ter nove učne vsebine (izbirni predmeti). S šolskim letom 1999/2000 se je skladno z Odredbo o postopnem uvajanju 9-letnega programa osnovne šole (Uradni list RS, št.22-975/1998) začel na enainštiridesetih slovenskih šolah poskus izvajanja 9-letnega programa. S šolskim letom 2003/2004 (Uradni list RS, št 12/96, 33/97, 59/2001) se je zaključilo postopno poskusno uvajanje in v skladu s šolsko zakonodajo so vstopile v kurikularno prenovo vse slovenske osnovne šole.

Zavod RS za šolstvo (Slivar 2001, 4) spremlja uresničevanje zastavljenih sprememb. Med osnovnimi cilji spremljanja je odkrivanje in pravočasno odpravljanje pomanjkljivosti pri izvajanju kurikuluma. Avtor pojasnjuje: »Pozitivne izkušnje bomo uvajali v prakso različno: v študijskih skupinah, na seminarjih, prek razvojnih projektov ipd., pomanjkljivosti pa bomo poskušali čimprej odpraviti« (2001, 5). Ponovno kurikularno prenovo spremljata tudi dvom in nezaupanje (Razdevšek Pučko 2002, 126).

Vodenje sprememb skozi odziv na prenovljene učne programe mora upoštevati specifičnosti vzgojno-izobraževalnega procesa in kar v največji meri zadovoljevati interese: ministrstva, zavoda, ravnateljev, učiteljev, učencev in staršev. Od tega, kako se vplivni udeleženci odzivajo, je odvisen uspeh sprememb. Njihov odziv lahko spodbuja ali ovira učinkovito uvajanje sprememb (Fullan in Hargreaves 2000, 28, 64). Samo vključevanje vseh ne zadošča več, ker je sodelovanje učinkovito le, če omogoča

uresničevanje tako posameznih kot skupnih interesov. Tudi sodelovanje lahko spodbuja ali ovira učinkovito uvajanje sprememb.

Ob uvajanju kurikularnih sprememb v slovenski osnovni šoli se postavlja vprašanje, ali je vodenje sprememb skozi odziv učiteljev na prenovljene učne programe spodbuda ali ovira za implementacijo. Postavlja se tudi vprašanje, ali sodelovanje vplivnih udeležencev spodbuja ali ovira implementacijo. Problem vodenja kurikularnih sprememb skozi odziv učiteljev sem raziskala v eni izmed slovenskih osnovnih šol.

## **1.2 Izhodišča in cilji raziskave**

V magistrskem delu raziskujem vodenje sprememb skozi odziv učiteljev na prenovljene učne programe.

Pozorna sem na odziv vplivnih udeležencev, ker je medsebojno strokovno sodelovanje ključ do rešitev, kako ustvariti in vzdrževati motivacijo učiteljev pri delu v šoli (Fullan in Hargreaves 2000, 74). S pristopom k raziskavi upoštevam teoretična izhodišča: spremembe in spreminjanje, razlogi za spremembe, hitrost in kakovost uvajanja sprememb, potek in obseg uvajanja sprememb, vrste sprememb. Obravnavam tudi: dejavnike, ki vplivajo na vodenje sprememb skozi odziv učiteljev, spremembe kurikulumu, odziv in spreminjanje, spodbude in ovire, vrednote in motivacijo za sodelovanje.

Ker management (Bush 1995, 6) ob analizi trenutnega stanja odkrije razloge za spreminjanje, cilje raziskovanja sprva usmerim v pripravljenost in usposobljenost vplivnih udeležencev v obravnavani šoli. Nadalje jih usmerim v proces uvajanja sprememb in slednje v vodenje le-teh skozi odziv. Večjo pozornost namenjam odzivu, spodbudam, oviram, reševanju ključnih nesoglasij in sodelovanju vplivnih udeležencev v šoli.

V vlogi raziskovalke me zanima proces poteka odzivov, za-to kvalitativna paradigma določa izbrano metodologijo te raziskovalne naloge. Ker raziskujem in odkrivam značilne odzive učiteljev med vodenjem sprememb, je za to raziskavo ustrezen izraz študija primera (Trnavčević 2001a, 12). Študija primera ima slabosti, ki se izražajo kot omejitve raziskave v vsebini in obsegu:

- besedišče prevedenih izrazov s področja managementa je pomanjkljivo (Priloga 1, str.81);
- osebnostne lastnosti in vpliv intervjuvista;
- generalizacija rezultatov raziskave ni možna.

Tudi anonimnost predstavlja problem, ker ima šola specifično tradicijo, svojskosti v učnem programu in pretekle dogodke, ki so bili v javnosti odmevni in prepoznavni. Težavam, ki zaradi tega nastanejo, se izogibam z načinom zbiranja, poročanja in hranjenja podatkov. Pri tem uporabim različne tehnike zbiranja podatkov:

- polstrukturirani intervju,
- analizo šolske dokumentacije in
- nestrukturirano opazovanje brez aktivne udeležbe.

Zanesljivost in veljavnost zbranih podatkov zagotavljam s triangulacijo, z namenskim vzorcem in s kontrolo veljavnosti tako postopkov kot odgovorov.

Namenski vzorec (Merriam 1998, 64) je majhen. Sestavljajo ga ravnatelj, štiri učiteljice in predstavnik staršev. Na tem vzorcu odkrivam odzive, ki se izražajo v šoli. Hipotez ne postavljam, ker je pri raziskovanju, ki temelji na kvalitativni paradigmi (Sagadin 2001, 12), poudarek na poglobljenem razumevanju in interpretaciji raziskovanih situacij, procesov, odnosov, ravnanj ipd. iz zornih kotov udeležencev raziskave. Podatke zbiram s pomočjo raziskovalnih vprašanj do faze nasičenja (ang.: saturation), da se kar najbolj približam dejanskemu stanju. Triangulacija mi omogoča, da pridobivam pri istem vprašanju različne podatke in jih kompletiram s pomočjo strukturirane procedure. Najprej navedem odgovore intervjuvancev, nato pisne podatke iz šolskih dokumentov in na koncu zapise opažanj. Tako strukturirane analiziram, primerjam in interpretiram (Tavčar 2002b, Everard in Morris 1995, Cohen idr. 1996 idr.), da lahko ugotavljam kategorije in podkategorije, ki jih kažejo zbrani podatki (razlogi, odzivi, ovire spodbude in vrednote). Veljavnost pridobljenih podatkov zagotavljam s kontrolo konsistentnosti odgovorov, triangulacijo, kontrolo transkripcij magnetofonskih posnetkov in kategorij. Z razvijajočo se raziskavo ostajam dovzetna za odkritja, kot pravi Hozjan (2003, 125), ki presegajo platformo podatkov pridobljenih s kvantitativnimi pristopi k raziskovanju.

Osnovni cilj raziskave je globlje razumeti vodenje sprememb skozi odziv učiteljev na prenovljene učne programe v eni izmed slovenskih šol. Implementacija kurikularnih sprememb je povezana s problemom odziva vplivnih udeležencev. Cilj raziskave pa je tudi poglobljeno razumeti tako odziv vplivnih udeležencev kot učinkovitost njihovega sodelovanja v eni izmed slovenskih šol. Z raziskavo ostajam dovzetna tudi za odkritje nepredvidljivega, kar omogoči uspešnost uvedenih sprememb kurikularne prenove.

## **2 MANAGEMENT SPREMEMB - UVAJANJE SPREMEMB**

### **2.1 Spreminjanje in spremembe**

Zaradi vedno hitrejših sprememb v družbi se spreminjajo tako teorije kot ljudje. Spreminjajo se pogledi na šolo. Handy (1995, 6-8) navaja, da se šole morajo spreminjati in prilagajati, da bi preživele. Trunk Širca (1999, 30) ugotavlja, da šole »močno občutijo predvsem spremembe na demografskem in ekonomskem področju« in da so spremembe »stalno prisotne v vseh državah, ne samo v Sloveniji. Največkrat so to spremembe na posameznih področjih in v omejenem obsegu, vsakih nekaj let pa obseg preraste v 'reformi'.« S spreminjanjem se vselej srečujemo (Fullan in Hargreaves 2000, 62-64).

Spremembe so stalno prisotne v šolskem sistemu. Že Heraklit je poudaril, da je sprememba človekova stalnica. Slovar slovenskega knjižnega jezika jo določa za glagolnik od spremeniti in opisuje, da je sprememba, kar je spremenjeno (SSKJ, 1991:IV/876-877). Drucker (2001, 76) je prepričan, da življenje postavlja v obdobju burnih preobratov spremembe kot pravilo. Tudi človekov vsakdan prinese spremembo.

V strokovni literaturi (Mintzberg 1983, Kotler in Fox 1985, Preedy 1997, Morgan 1998, Wragg 1993) je mogoče zaslediti zakonitosti managementa sprememb. Osnovna ugotovitev je, da je naloga managementa učinkovito delovanje in uspešno doseganje ciljev zunanjega in notranjega okolja vsake organizacije. Ker so šole organizacije (Koren 1999, 17), je uspešno uvajanje sprememb osnovna naloga tudi v okoljih šole.

Kadar govorimo o skrbno načrtovanem in vodenem procesu sprememb, gre za sistematičen pristop k spremembam (Erčulj 2000, 17). Samo vodenje sprememb ovirajo, kot pravi Bush (1995, 9), tudi nepredvidljive spremembe. Zato opozarja, da naj management šole deluje v smeri zastavljenih ciljev in neprestano komunicira v okoljih šole. Mora se spopasti z različnimi razsežnostmi managementa sprememb in delovati tako, da ne bi bilo uvajanje sprememb vedno znova izničeno.

### **2.1.1 Razlogi za uvajanje sprememb**

Management v izobraževanju (Bush 1995, 6) išče razloge za spreminjanje v sedanjem stanju, ugotavlja pripravljenost in usposobljenost udeležencev za spreminjanje ter analizira okolje šole. Management razlikuje med razlogi za spremembe v notranjem in zunanjem okolju organizacije (Tavčar 1999, 220).

Handy in Aitken (1990), Drucker (1992, 1998), Murgatroyd (1994) idr. ugotavljajo, da sta kakovost in zadovoljstvo pomembna razloga za spremembe. Podobno ugotavlja za slovenski prostor Koren (1999, 47-49), ki opozarja, da šolska pravila predstavljajo le normativni kontekst, ki ne jamči kakovosti v slovenski šoli.

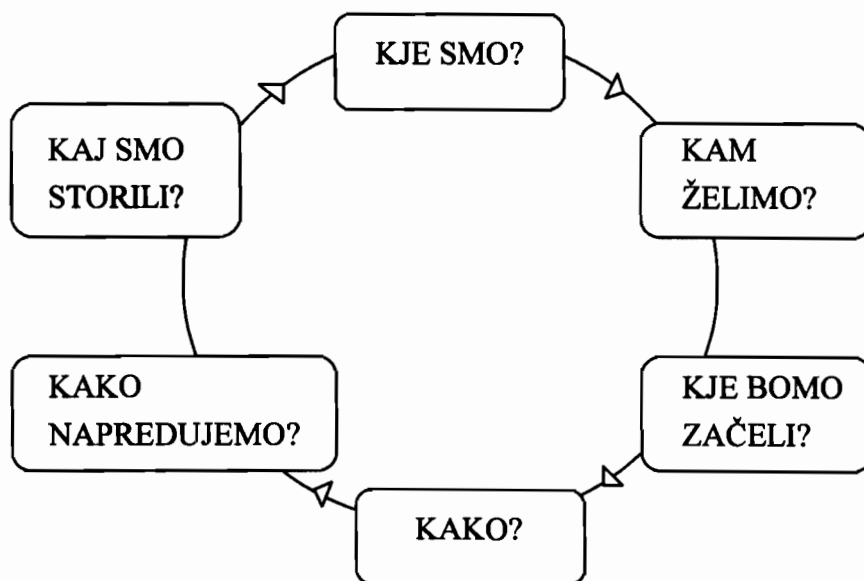
Trunk Širca in Tavčar (1998, 59) zaznavata v slovenskem prostoru pogoste razloge za spremembe med: odvisnostjo od javnih sredstev, stroški, osamosvajanjem in osvobajanjem iz oklepa birokratske ter toge državne uprave, konkurenco in profesionalizacijo. Koren (1999, 32) podrobno išče razloge za spremembe posebej za slovensko šolo v šolski in drugi zakonodaji, razdeljevanju in višini sredstev, kurikulumu, inšpekcijskih pregledih, evalvaciji dela, stalnem strokovnem izobraževanju. Opozarja (prav tam), da je v šoli groba struktura, kaj kdo počne, že določena. Pristojnosti se delegirajo, odgovornost ostaja ravnatelju. Le-to je v nasprotju s sodobnim pojmovanjem, da za kakovost odgovarjajo vsi v organizaciji (Tavčar 2000a, 93).

Razloge za uvajanje prenovljenih učnih programov v slovenski šoli vrsto let spremlja Kramar (1993, 9) in v zapletenem dialektičnem procesu izpostavlja spreminjajoče se psihosocialne razmere. V teh vidi pomemben razlog, da se vzgojno-izobraževalni proces zlasti na neposredni ravni nenehno spreminja. Ugotavlja, da je dovzetnost za inovacije pogosto razlog spreminjanju. Ne opozarja pa, kot zadnja leta Drucker (2001, 76), da dovzetnost za inovacije kot razlog za usmerjanje sprememb ne zadošča, ker še ne zagotavlja niti uspešnosti niti kakovosti.

## 2.2 Proces uvajanja sprememb

Nekateri avtorji (Preedy 1989, Davies idr. 1999, Leithwood idr. 1999) navajajo, da management sprememb v šoli upošteva značilnosti izobraževalnih organizacij: neuspele reforme, preobremenjenost in osama tako ravnateljev kot učiteljev, njihova nenaklonjenost sodelovalnemu načinu dela, administrativne ovire, vrzel med vodjem in vodenimi. Poudarjajo, da je učinkovitost procesa uvajanja sprememb odvisna od pripravljenosti in usposobljenosti udeležencev, ki vodijo spremembe. »Vodje v izobraževanju pa nimajo nikogar, s katerim bi delili breme vse večje odgovornosti«, opozarjata Fullan in Hargreaves (2000, 25). Zato sem izbrala pristop Stollove in Finka (1996, 17), saj omogoča, da management skupaj z vsemi strokovnimi delavci, išče odgovore na vprašanja, s katerimi vodi proces uvajanja sprememb v šoli (slika 2.1):

**Slika 2.1** Proces uvajanja sprememb



Vir: Stoll in Fink 1996, 17

Stollova in Fink (1996, 17) postavljata proces s štirimi vprašanji:

- Kje smo?
- Kje bi želeli biti v prihodnosti?
- Kako najbolje zmoremo premik proti željenemu?

- Kako bomo ovrednotili spremenjeno?

Avtorja (prav tam) poudarjata, da pristop upošteva tako interese notranjega in zunanjega okolja šole kot problem osame in nenaklonjenosti sodelovalnemu načinu dela. Proces uvajanja sprememb je skrbno načrtovan in omogoča vodeno vzajemno delovanje različnih vplivnih udeležencev v šoli.

Pomen vzajemnega delovanja prepoznava v slovenskem prostoru tudi Koren (1999, 29-31). Ko obravnava šolo v sklopu okolja, opozarja, naj prenos idej in rešitev iz drugih šolskih sistemov v slovenskega upošteva pogoje, v katerih šole delujejo: »[. . .] zakonodaja, opremljenost, strokovnost zaposlenih, pričakovanja okolja [. . .]« (1999, 30, 31). Podobno kot drugi avtorji (Fullan 1992, Hargreaves in Hopkins 1998, Trunk Širca 2000 idr.) poudarja značilnosti izobraževalnih organizacij: specifičnost vsake posamezne šole, različnost okolij in udeležence s človeškimi potrebami. Vsem je skupno stališče, da je implementacija sprememb v šoli zelo zahtevna, ker je učinkovitost spreminjanja težko merljiva.

Pristopi k uvajanju sprememb so različni. Erčulj (2000, 13-17) primerja pristopa h kakovosti: učinkovite in uspešne šole (ang.: School Effectiveness) in nenehne izboljšave v šolah (ang.: School Improvement) in ugotavlja (2000, 13): »V osnovi se oba pristopa bistveno razlikujeta, saj nenehne izboljšave začinjamo v šoli, uspešnost šol pa ocenjujemo z vnaprej določenimi kriteriji, končni cilj je pa pri obeh enak.« Končni cilj so uspešno in učinkovito uvedene spremembe, ki uvajajo izboljšave v šolah.

Cohen idr. (1996, 200-227) predstavlja drugačen pristop (tabela 2.1). Pri uvajanju sprememb upošteva sledeče razsežnosti: tempo, obseg, cilji, miselnost, stil spremembe, izvor spremembe, količina planiranja, odmerek in splošni odnos do spremembe.



**Tabela 2.1** Stari in novi vzorci za uvajanje sprememb

RAZSEŽNOST	VČASIH	NOVO RAZMIŠLJANJE
<i>TEMPO</i>	zmanjššan	povečan
<i>OBSEG</i>	po malem	v velikih zamahih
<i>CILJI</i>	sprožiti spremembo rezultati sledijo v kratkem času	kratkoročni in dolgoročni rezultati; sprožiti, upravljati in vzdrževati spremenjeno stanje
<i>MISELNOST</i>	Treba se je izogibati tveganju in napakam; napake se kaznujejo; sprememba je nekaj težavnega.	Potrebno je imeti pogum; tveganje je večje, če se nič ne spremeni; na morebitnih napakah se lahko mnogo naučimo.
<i>STIL SPREMEMBE</i>	umirjen	stres, vznemirjenost
<i>IZVOR SPREMEMBE</i>	od zgoraj navzdol s podporo zavezniku	prav tako iz srednjih in nižjih nivojev upravljanja (prenos oblasti)
<i>KOLIČINA PLANIRANJA</i>	Velika: »Ali smo vsi pripravljeni? Pozor! Pozor! Pozor! Zdaj!«	Majhna: »Pozor! Zdaj!Pripravljeni!«
<i>ODMEREK</i>	enkratni poizkus	poizkus v nadaljevanjih
<i>SPLOŠNI ODNOS DO SPREMEMBE</i>	»Kaj bi le drezali v stvar, če pa je vse v redu!«	»Če je vse v redu, nekaj ni v redu!«

Vir: Cohen idr. 1996, 200-227

Primerjava vzorcev ne ponuja 'receptov'. S pomočjo tabele ne moremo prepoznati, kakšen je proces na posamezni šoli in ugotavljati, kako uspešno uvajamo spremembe. Razsežnosti potrjujejo eno od razlik, ki loči šolo od ostalih organizacij. Razlika je, kot

pravi Koren (1999, 13), da šola »poskuša preživeti z najmanjšim možnim vmešavanjem managementa.« Možnosti preživetja sta avtokracija ali avtonomija. Ker sta preveč odvisni od ljudi, Koren (prav tam) opozarja, da se lahko sprevržeta v diktatorstvo ali anarhijo. Zato Cohen idr. (1996, 227-231) ponuja različne strategije, ki uvajajo spremembe v različnih pogojih (tabela 2.2):

**Tabela 2.2** Tipologija strategij za uvajanje sprememb v različnih pogojih

	POSTOPNI RAZVOJ	SKOKOVITA SPREMEMBA
<b>UVAJANJE S SOODLOČANJEM</b>	<b>RAZVOJ S SOODLOČANJEM</b>  Kadar organizacija ni v dobrem stanju, vendar ključne skupine odobravajo spremembo in je na razpolago dovolj časa. Kadar je organizacija v dobrem stanju, vendar so potrebne manjše spremembe.	<b>KARIZMATIČNA PREOBRAZBA</b>  Kadar organizacija ni v dobrem stanju, obstaja podpora radikalnim spremembam, vendar je na razpolago le malo časa.
<b>UVAJANJE NA PRISILEN NAČIN</b>	<b>PRISILNI RAZVOJ</b>  Kadar organizacija ni v dobrem stanju, ključne skupine nasprotujejo spremembi, na razpolago pa je dovolj časa. Kadar je organizacija v dobrem stanju, vendar so potrebne manjše spremembe.	<b>DIKTATORSKA PREOBRAZBA</b>  Kadar organizacija ni v dobrem stanju, pomembne skupine nasprotujejo spremembi, za sodelovanje pri odločanju pa ni časa, kljub temu pa je radikalna sprememba življenjskega pomena za preživetje organizacije in za opravljene njene temeljne naloge.

Vir: Cohen idr. 1996, 227-231

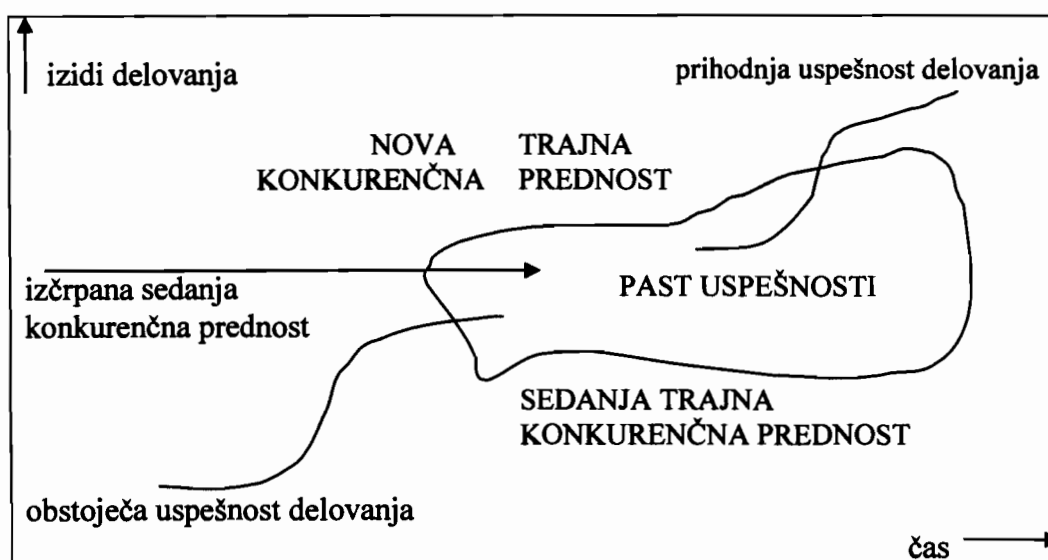
Opisi razvrščajo pristope k spreminjanju glede na analizo trenutnega stanja v šoli in ponujajo možne odgovore na vprašanje: kako bomo uvajali spremembe glede na specifičnost naše šole.

### 2.2.1 Hitrost in kakovost uvajanja sprememb

Cohen idr. (1996, 229) in Drucker (2001, 76) hitrost in kakovost uvajanja sprememb povezujeta s primernim trenutkom, ko se organizacija odloči za spreminjanje, da si zagotovi preživetje. Tudi Tavčar (2000b, 55) opozarja, naj bo trenutek primeren, ker »[...] vsaka sprememba povzroča tveganja in porabo zmožnosti ter mora v primernem obdobju prinesiti izide v koristih, ki to porabo presegajo.« Na problem primerne trenutka je pozoren tudi Musek (2003, 159-165), ker vse preveč slovenskih šol uvaja spremembe, da se odziva le na tekoče probleme in 'utaplja' v njih.

Hitrost in kakovost uvajanja sprememb lahko ovira 'past uspešnosti' (slika 2.2):

**Slika 2.2** Past uspešnosti



Vir: Tavčar 2002b, 741

'Past uspešnosti' (Tavčar 2002b, 740-752) izčrpava temeljne zmožnosti organizacije v sedanjosti. Načrtovane, prav usmerjene in dovolj obsežne spremembe, se v 'pasti uspešnosti' ne usklajujejo z odzivi v okolju. Izidi takšnega delovanja se vedno pogosteje povezujejo s posnemanjem že obstoječe uspešnosti delovanja in ne razvijajo novih temeljnih zmožnosti, željenih sprememb. Avtor (prav tam) navaja, da je dovolj zgodaj, če se organizacija odloči za spreminjanje, ko ima za to še dovolj zmožnosti in ko še ni zašla v t.i. 'past uspešnosti'. V različnih okoljih so lahko iste spremembe neke

prezgodnje, druge pa prepozne. Prezgodaj začete spremembe ostanejo nerazumljene in zamrejo. Prepozno začete spremembe pa ne zaležejo več. Prednost je na strani tistih, ki so hitrejši od drugih, bolj prožni in gibčni, in imajo za spreminjanje dovolj moči, da ne zaidejo v 'past uspešnosti'. Ker avtor (2002b, 750) trdi, da »podobno velja za druge primere«, velja upoštevati 'past uspešnosti' tudi na področju managementa v izobraževanju. Šola je uspešna (Cohen idr. 1996, 4), če se uspešno odziva na zunanji vpliv, izbere pravi trenutek za začetek spreminjanja in istočasno izvaja tudi svoj vpliv, ki temelji na znanju.

### **2.2.2 Potek in obseg uvajanja sprememb**

Različni avtorji (Martin in Sugarman 1993, Everard in Morris 1995, Erčulj in Marinšek 1997b, Musek 2003) povezujejo vizijo in smotre šole s politiko managementa v izobraževanju, ker le-ta vključuje strategije in cilje za implementacijo sprememb.

Kotler in Andreasen (1991), Hargreaves in Hopkins (1994) ter Tavčar (2001) razmišljajo o managementu sprememb, kadar so spremembe načrtovane. S ključnimi vprašanji: kaj se spreminja, v kolikšni meri in kako, usmerjajo potek in obseg načrtovanih sprememb.

Trunk Širca in Tavčar (1998, 110) opozarjata, da lahko snovanje poteka in obsega zapelje v preveliko zapletenost, zato svetujeta poenostavitev. Načrtovanje omejita na cilje enega samega programa, ki so usklajeni z vizijo in s smotri organizacije. Strategija za doseganje vsakega izmed ciljev obsega dejavnosti, urejenost in sredstva (slika 2.3):

**Slika 2.3** Cilji in strategija organizacije



Vir: Tavčar 2000b, 4

Ista avtorja (1998, 110) opozarjata, da je politika poteka in obsega načrtovanih sprememb učinkovita le, če je usklajena s politiko organizacije, ki ima temeljno (trajno, normativno), razvojno (srednjeročno) in tekočo (operativno, letno) razsežnost. Neusklajenost med razsežnostmi učinkovitosti ne podpira.

Pomembno orodje pri doseganju načrtovanih sprememb je poleg strategije tudi kultura organizacije, kot poudarja Tavčar (2002b, 744). Avtor (prav tam) opozarja, da se le-ta spreminja le dolgoročno, zato naj management upošteva, da s pritiski, ki merijo na spreminjanje kulture, praviloma zadeva na odpor, ki ga težko premaguje brez razumevanja poteka in obsega spreminjanja.

Šola si v slovenskem prostoru zagotavlja preživetje, kot ugotavlja Kramar (1993, 62), če pri obsegu in poteku spreminjanja stori naslednje:

- prilagodi cilje vzgojno-izobraževalnega procesa značilnostim učencev in integraciji ciljev na vseh ravneh;
- ima celostno oblikovane vsebine;
- uveljavlja idejne koncentracije (vzgojno-izobraževalni proces naj sledi vodilno misel) in personalne koncentracije (usklajenost in dobro sodelovanje med udeleženi učitelji);

- razvija stike med učitelji in starši (prilagajanje vzgojno-izobraževalnega procesa učenčevim domačim razmeram);
- snuje problemsko zasnovan in z vidika učencev oblikovan življenjski pouk;
- se fleksibilno odziva na spremembe in dinamično izvaja proces spreminjanja.

Kramar (1993, 62-64) opozarja, da so temeljne možnosti uspešnega spreminjanja v usklajenosti posameznih programov in politike šole. Tuje izkušnje (Preedy, Glatter in Levančič 1997, Day 1999, Elliot in Herbert 2000) že potrjujejo, da management v šoli spreminja uspešno le, kadar sta potek in obseg spreminjanja posameznega programa povezana s politiko šole.

### **2.2.3 Vrste sprememb in vpliv dejavnikov**

Spremembe kurikulumu (Apple 1990, 5) so povezane z družbeno usmerjenostjo in z njenimi potrebami. Spremembe so zelo raznovrstne, zato jih razvrščamo glede na:

- izvor; Cohen idr. (1996), Gossen in Anderson (1996) in Tavčar (2000a) jih uvajajo ali od 'zgoraj navzdol' (ang.: top down) ali od 'spodaj navzgor' (ang.: bottom up) ali v obeh smereh ali iz različnih delov organizacije (ang.: multiple nucleus). Način vodenja, ki jih uvaja z zavezništvi na višjih in nižjih nivojih vodenja, olajšuje njihovo sprejemanje;
- vsebino; Erčulj in Marinšek (1997a, 3) jih razvrščata v kategorije pri: organizaciji, vodenju ljudi, odnosih z javnostjo, nadziranju, načrtovanju, v pedagoškem vodenju, finančnem poslovanju in komunikaciji. Gossen in Anderson (1996, 18-24) mednje uvrščata nenehno spremembo - kurikularno prenovo;
- dinamiko; Tavčar (2000b, 53-55) jih loči na zvezne ali nezvezne – skokovite ter nepredvidljivo razporejene v času ali ciklične;
- trajanje; tako Tavčar (2000b, 53) kot Drucker (2001, 72) jih ločita na hitre ali počasne.

Tudi značilnost sprememb je zelo različna. Spremembe so lahko predvidljive ali nepredvidljive, uspešne ali neuspešne, ugodne ali neugodne, kakovostne ali nekakovostne. Če so cilj kakovostne spremembe, management šole:

- vsaj dve leti, kot pravita Gossen in Anderson (1996, 80-82), nameni odgovorom na vprašanja: kako naj začnemo, kakšen je postopek, kateri pristopi so uporabni, kakšni bomo videti, kakšna šola in kakšni ljudje si želimo biti;
- upošteva, kot priporoča Drucker (2001, 76-91), hitro strukturno spremembo. Avtor je prepričan, da omogoča organizaciji preživetje v obdobju hitrih sprememb, ker zagotavlja priložnosti za oblikovanje prihodnosti;
- upošteva, kot navaja Tavčar (2002b, 750, 751), da so velike in hitre spremembe mnogokrat bolj tvegane kot omejene in počasne.

Uvajanje kurikularnih sprememb povzročajo različni dejavniki (Bush 1995, 9). Če imajo v šoli moč, imajo tudi pomembno vlogo in s tem povezan vpliv. Govorimo o:

- kurikularnih izhodiščih, obstoječih razmerjih moči, vlogi ravnatelja, vlogi učitelja, vlogi učenca, ponavljajoči se rutini dela v razredu, kulturi individualizma, moči sodelovanja, pričakovanih staršev, izobraževanju učiteljev in poučevanju učencev (Fullan in Hargreaves 2000, 27, 28);
- pripravljenosti in usposobljenosti, 'skrbi za razvoj vseh na šoli', odgovornosti celotnega 'orkestra', skupnem nadzoru uresničevanja sprememb, mešanici pritiskov in podpore, nagrajevanju z uspehi (Stollova in Fink 1996, 22);
- potrebah, željah, bojznih in drugih občutkih (Everard in Morris 1996, 232-237);
- vplivu in odzivu učiteljev (Kramar 1993, 9);
- standardih kakovosti dela, poslanstvu, viziji šole, razvojnem načrtu (smotri, cilji, kriteriji), povezavi med hospitacijami in strokovnim razvojem učiteljev, rednih povratnih informacijah med vplivnimi udeleženci, usposobljenosti in pripravljenosti managementa šole za samoevalvacijo (Erčulj 2001, neobjavljeno gradivo).

Powell in Soly (1993, 131-136) se ukvarjata z alternativnimi dejavniki, ki so sicer težko zaznavni, imajo pa tudi pomembno vlogo v šoli, ker imajo neformalno moč in s tem povezan vpliv. To so npr.:

- tendenca organizirati druge (posebno v osnovni šoli, kjer vloga učitelja ponuja precejšno moč s popolno odgovornostjo in nadzorom nad dnevno organizacijo dela);

- skrb za druge, občutljivost, marljivost in preišljenost;
- vedenjski vzorci (zavedni in nezavedni vzorci, ki vplivajo na naše zaznave in odnose s sodelavci).

Vpliv dejavnikov zajema različne profesionalne, socialne in druge strukture v šoli. V vsaki strukturi le dopolnjujoča formalna in neformalna moč predstavljata čvrsto celoto, opozarja Černetič (1997, 9-12). Zato tako Bush (1995, 10) kot Tavčar (2002b, 749) ugotavljata, da učinkovit management sprememb načrtuje vpliv dejavnikov, predvideva odziv vplivnih udeležencev in med uvajanjem sprememb nenehno spremlja njihov odziv. V angleškem prostoru Barnes sicer že leta 1993 (25) ugotavlja, da je v šoli ravnatelj tisti, ki ima formalno moč. Učitelji je nimajo. Le čvrsta celota obeh skupaj omogoča učinkovito podporo uvajanju kurikularnih sprememb.

#### **2.2.4 Odziv in spreminjanje**

Kadar govorimo o spremembah v kurikulumu, so učitelji ključni dejavnik (Fullan in Hargreaves 2000, 27), ker njihov odziv spodbuja ali ovira uvajanje kurikularnih sprememb. Razdevšek Pučko (2002, 126) poudarja: »Slovenija ni nobena izjema«.

Spreminjanje spremlja vse temeljne naloge managementa v šoli (Peček 1999, 85). Možina, Tavčar in Kneževičeva (1995, 18-42) povezujejo vodenje sprememb skozi odziv z vedenjskimi značilnostmi ljudi in navajajo, da ni temeljni namen managementa v šoli le poučevanje, je tudi vplivanje. Ključne člene ravnanja po vedenjskih vzorcih (Možina 2002b, 508-510) določajo: sprememba situacije, zaznavanje spremenjene situacije, spoznanje pomena in pomembnosti zaznave, odziv telesa na doživeto čustvo ali pomembno informacijo, mentalizacija ali izbira ravnanj in akcija, usmerjena k novi situaciji. Avtor (prav tam) poimenuje ta celosten kognitivno-emocionalni vedenjski sklop s čustveno zanko in opozarja, da so čustva neločljiva tako od življenjskih področij kot od dela.

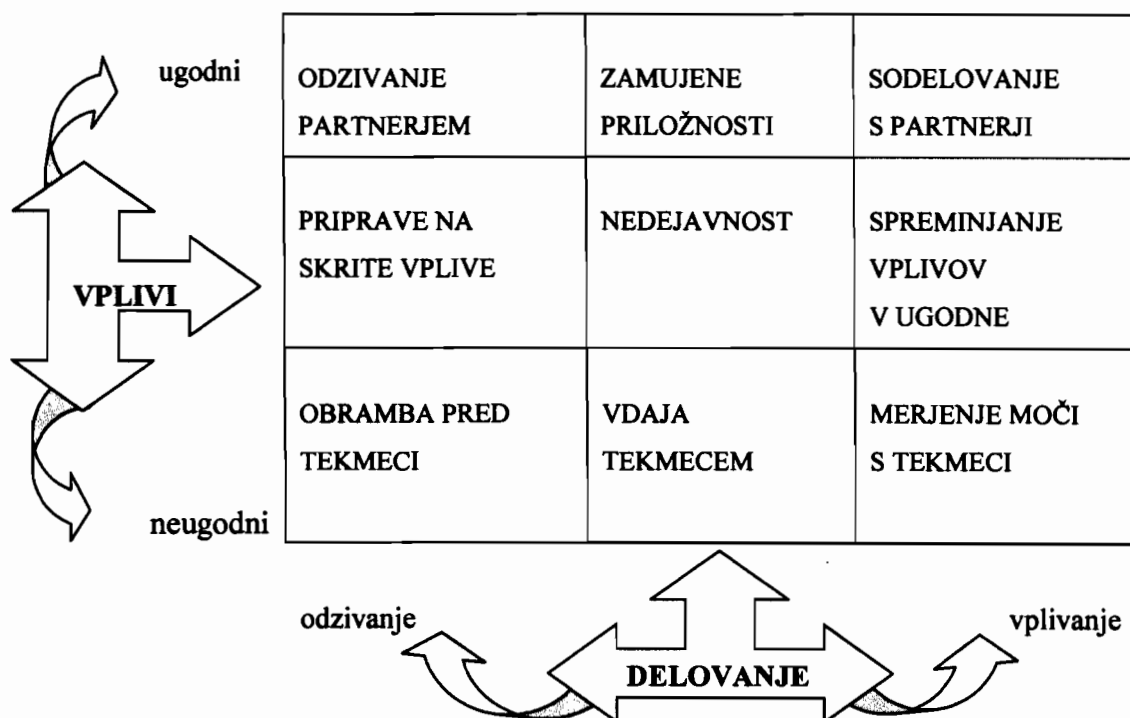
V preteklih letih so bile opravljene tako v tujem kot v slovenskem izobraževalnem prostoru raziskave in primerjave učinkovitosti vodenja sprememb in vpliva čustvene inteligence (Glasser 1994, Jerome 1995, Goleman 1997 in Možina 2002b). Ugotovljale so, katere osebne sposobnosti in lastnosti odločilno vplivajo na odziv človeka. Izsledki kažejo, da je to čustvena inteligenca. Torej je čustveni odziv tisti prioriteten odziv, kot



trdi tudi Možina (2002b, 511), ki spodbuja osebo, da se bo prilagodila spreminjanju. Ker so odzivi lahko pravilne ali nepravilne ocene nastale spremembe, oseba najpogosteje podkrepi in utrdi le njej pomembne spremembe s prijetnim čustvom, nasprotno pa odreagira z neprijetnim čustvom. Zato Resman (2002, 26) opozarja, da management v šoli ne sme gledati izključujoče na odziv vplivnih udeležencev.

Tavčar (2002b, 739) navaja, da organizacija izbira med vplivanjem in odzivanjem. Lahko se zgodi, da se odziva nevedeno. Lahko tudi bolj ali manj naključno vpliva na svoje udeležence v okolju, le srečno naključje pa lahko nanese, da so izidi ugodni. Zato je naloga managementa, da sistematično načrtuje odzivanje in vplivanje, tudi če ne more zajeti vseh pomembnih sprememb v načrtovalnem obdobju, ker nepredvidljive okoliščine terjajo odzivanje na vplive in povzročanje vplivov, ki jih sistematično načrtovanje ne obsega (slika 2.4):

**Slika 2.4** Ugodne in neugodne spremembe, vplivanje in odzivanje



Vir: povzeto po Tavčar 2002b, 739

Avtor (prav tam) ugotavlja, da niz dogodkov hitro preusmeri ugodne spremembe, ki jih udeleženci razumejo kot spodbude, k neugodnim spremembam, če jih udeleženci razumejo kot ovire. Zato se management v začetku priprav na vplivanje in odzivanje

odloča o načinih odvisno od informacij, ki so na voljo ter od potrebnega časa. Samo načrtovanje in udejanjanje vpliva obsega več stopenj (tabela 2.3):

**Tabela 2.3** Stopnje vplivanja in odzivanja na vplive

STOPNJA	VPLIVANJE	ODZIVANJE
1.	zavest o potrebnosti vplivanja	slutnja o spremembi – vplivu
2.	nabor možnih načinov vplivanja	znan vir spremembe – vpliva
3.	vrednotenje možnih načinov vplivanja	znana vsebina vpliva
4.	izbran način vplivanja	znan - izbran odziv
5.	znani izidi izbranega načina vplivanja	znani izidi odziva
6.	začetek izvajanja vpliva	začetek spremembe – vpliva

Vir: Tavčar 2002b, 749

Tavčar (2002b, 750) navaja, da vsaka stopnja terja nekaj časa in dejavnosti. Organizacija se lahko odziva med pripravami ali s prehitevanjem ali s sledenjem. Pri tem spremlja priprave drugih organizacij, uporablja tuja spoznanja in upošteva že prepoznane napake. Avtor (prav tam) razvršča načine vplivanja in odzivanja managementa na načrtovane in nenačrtovane:

- načrtovan odziv je, če je odziv managementa s kriznim delovanjem vsakič hiter, ali če sistematično pripravlja dolgoročne spremembe in jih s pomočjo strateškega managementa v celoti udejanja hitreje kot njene tekmičice;
- nenačrtovan odziv je, kadar management deluje rutinsko in se uči s poskušanjem.

Musek (2003, 149) opozarja na odzive v šoli, ki niso povezani z resnico. Udeleženci v interakcijah ali negirajo ali opravičujejo napake in na ta način prispevajo, da se načrtovano niti ne uresničuje niti ne vodi proti zeleni prihodnosti.

Glede na pregledano literaturo (Handy in Aitken 1990, Everard in Morris 1995, Davies idr. 1999, Elliot in Herbert 2000, Kralj 2003, Musek 2003 idr.) ugotavljam, da načrtovanje in udejanjanje tako vpliva kot odziva lahko povečuje učinkovitost

spreminjanja tudi v šoli, kadar porablja lastne specifične zmnožnosti, povzroča vplive in povečuje učinkovitost spreminjanja.

### **2.2.5 Spodbude, ovire in vrednote**

Churchill je nekoč dejal, da je znanje vredno toliko, kolikor ga znamo artikulirati. Za spodbude in ovire bi njegovo misel lahko parafrazirala takole: spodbude so vredne toliko, kolikor se uveljavljajo v praksi, in izgubljajo na moči toliko, kolikor jim ovire preprečujejo širjenje. Obstoječa kultura šole je povezana tako s spodbudami kot z ovirami (Bush 1995, 7). Sestavine kulture so sorazmerno stabilne:

Kultura je nastajala dolga leta in ima korenine v vrednotah, ki so jim sodelavci močno zavezani. Vrsta vplivov utrjuje obstoječo kulturo: pisni dokumenti o viziji in poslanstvu, materialni znaki, slog vodenja, ustaljeni postopki, zgodbe o preteklih uspehih, sodila za zaposlovanje, struktura organizacije in še kaj [...]. (Tavčar 2002c, 192 )

Isti avtor (2002c) ugotavlja, da je spreminjanje kulture zelo dolgotrajen proces, ker pomeni spreminjanje vrednot: »Vrednote je težko spreminjati [...] Pritiski managementa, ki merijo na spreminjanje kulture organizacije, zato praviloma zadevajo na večje ali manjše odpore, ki jih je težko premagati brez razumevanja vzrokov« (193). Večje spremembe kulture lahko trajajo tudi celo generacijo. Zato različni avtorji (Fullan 1992, Kyriacou 1997, Day 1999) namenjajo v angleškem prostoru večjo pozornost potrebam učiteljev. Možina (2002b, 510) povzema ugotovitve in navaja, da med spodbudami in vrednotami ukrepajo z zmožnostjo čustvene inteligence.

Med različnimi spodbudami, ki učinkovito uvajajo kurikularne spremembe, domače in tuje izkušnje (Razdevšek Pučko 2002, Resman 2002, Fullan in Hargreaves 2000 idr.) potrjujejo, da:

- so čustva odločilna razsežnost, ki spodbuja odziv vseh vplivnih udeležencev v šoli. Čustveni odziv (Možina 2002b, 510) pomembno spodbuja kurikularne spremembe;

- je ravnateljev zgled, njegov odziv in s tem povezan vpliv na učitelje, odločilna spodbuda, ker gre pri uvajanju sprememb za odločanje (Koren 1999, 67), kot podobno ugotavlja Roncelli Vaupot (1999, 78). Ravnateljev zgled je njegovo orodje pri vodenju sprememb skozi odziv učiteljev.

Mnogi, ki se ukvarjajo s kurikularnimi spremembami (Preedy 1989, Apple 1990, Bush 1995, Foskett 1998 idr.), so prepoznali najbolj očitne in pogoste ovire njihovega uvajanja. To so:

- nezadostnost razpoložljivih virov, kompleksna razsežnost samih problemov, strukturne rešitve, ki se ne ozirajo zadostno niti na probleme poučevanja niti na razvoj učiteljev;
- težko breme odgovornosti, ki vedno pristane na učiteljevih ramenih;
- preobremenjenost, osama, neodkrite sposobnosti, ozkost učiteljeve vloge, vodenje ravnatelja in neuspele reforme v izobraževanju. (Le-te Fullan in Hargreaves (2000, 26-28) že leta prepoznavata kot temeljne ovire, ki preprečujejo širjenje spodbud v šoli.)

Mnogi (prav tam) pa so prepoznali tudi odzive vplivnih udeležencev, ki ovirajo uvajanje kurikularnih sprememb. Le-ti so:

- pobude politikov in izvajanje v šolah se ne razvijajo sočasno, rezultati evalvacij ne zrcalijo realnosti, številni pristopi k reformam ne motivirajo učiteljev;
- skupinsko mišljenje in težnje po hitrih in svojeglavih rešitvah;
- odpor do sprememb, ki je povezan s frustracijami in negativno vpliva na nadaljnje ravnanje učiteljev (Powel in Solity 1993, 141).

Odziva vplivnih udeležencev, ki se izraža kot odpor, Gossen in Anderson (1996, 55-57) ne razumeta kot oviro, razumeta ga kot spodbudo, ki učitelje sili, da se sprašujejo, česa ne marajo. Ko slednje odkrijejo, sprejmejo pobude od zunaj in premagajo odpor. Avtorja (1996, 207) trdita: »Eden izmed načinov za ustvarjanje okoliščin, v katerih bodo učitelji premišljevali ob delu je, da jim omogočimo pridobiti najboljše znanje, in da imajo dovolj časa za pogovor o prepričanjih in praksah«. Delovne naloge spodbujajo učitelje, da spremenijo vedenje in sprejmejo spremembo za svojo vrednoto. Nasprotni stališči o odporu kot oviri in spodbudi kažeta, da potrebe in vrednote učiteljev vplivajo na odziv, kadar uvajajo kurikularne spremembe. Jasna

razmejitev delovnih nalog, kaj je in kaj ni delo nekoga je ključ, ki zmanjšuje prisilo v prid sodelovanja (Gossen in Anderson 1996, 68-72).

Powell in Solity (1993, 90) navajata, da je že leta 1979 Combs opredelil sodelovanje kot najpogostejšo lastnost, ki se odraža v vseh interakcijah med ljudmi. Sodelovanje v šoli vplivni udeleženci dosegajo, če strokovno komunicirajo (Brajša 1994, 40). Možina (1995, 159) ugotavlja: »Odnosi med zaposlenimi v organizaciji, bodisi da nastajajo institucionalno bodisi spontano ali pa na oba načina hkrati, se pojavljajo kot odnosi sodelovanja ali konfliktni odnosi«. Gossen in Anderson (1996, 134) zato upoštevata Sengeja, ki je opozoril na fenomen kongenialnosti. Čeravno omogoča v šoli sodelovanje, za katerega so značilni duševno sorodni odzivi, na ta fenomen v Sloveniji ne opozarja še nihče. Gossen in Anderson (prav tam) ugotavljata, da kongenialen odziv omogoča komunikacijo, za katero je značilen kolegialen odnos med vplivnimi udeleženci v šoli. Poudarjata, da je prehod h kongenialnosti težaven, vendar neizogiben, ker spodbuja učinkovitost in kakovost sodelovanja. V Sloveniji ugotavlja Snoj (1998, 15), da je sodelovanje učinkovito, kadar spodbuja strokoven dialog med zaposlenimi. Tudi Erčuljeva in Vodopivčeva (1999, 7) vidita v strokovnem komuniciranju bistvo uspešnega sodelovanja v šoli.

V slovenskem prostoru ni rezultatov širše raziskave, ki bi namenjala večjo pozornost sodelovanju učiteljev z drugimi vplivnimi udeleženci ob uvajanju kurikularnih sprememb. V spremljavi poskusnega izvajanja prenovljenega kurikularnega programa v prvem razredu Krapše (2001, 14, 15) ugotavlja, da:

- je usposobljenost učiteljev za opisno ocenjevanje zadovoljiva,
- so opazne razlike glede izobraževanja z moduli pred leti in v zadnjem obdobju,
- je odnos učencev in staršev do opisnega ocenjevanja pozitiven,
- so v splošnem učitelji, učenci in starši naklonjeni fleksibilni organizaciji,
- želijo učitelji več dodatnega izobraževanja na področju razvojne psihologije šestletnika,
- se izvaja ciljno pomanjkljivo načrtovanje tematskih sklopov,
- je potrebno dodatno usposabljanje učiteljev za ciljno načrtovanje, izvajanje problemsko naravnane pouka, ocenjevanje praktičnih aktivnostih,
- ugotavljajo ravnatelji pomanjkljivosti v kadrovskih rešitvah,
- ponekod primanjkuje ustrezna oprema za izvajanje aktivnejših oblik pouka,
- vlada med učitelji visoka stopnja motivacije.

Tako lahko za slovenski prostor v tem delu ugotovim, da širših raziskav o sodelovanju vplivnih udeležencev v kurikularni prenovi in priporočil Zavoda RS za šolstvo za delo v prihodnje še ni.

Teoretična izhodišča zaključujem s spoznanji o sodelovalni šoli, kjer so vodje vsi učitelji, kot trdijo Fullan in Hargreaves (2000), Erčulj in Marinšek (1997b) in Koren (1999). Ravnatelju ostaja ključna odgovornost vodenja sprememb skozi odziv. Dobro vodenje sprememb skozi odziv učiteljev (Koren 1999, 61, 62) je usmerjeno k doseganju rezultatov in v medsebojne odnose. Kotler (1980), Hargreaves in Hopkins (2001), Lipičnik (1991, 1998) in še mnogi drugi govorijo o pomenu sodelovanja, ker si ljudje želijo, da bi delali kakovostno. Sodelovanje vplivnih udeležencev (Fullan in Hargreaves 2000, 60-63) omogoča kakovost, uresničevanje tako posameznih kot skupnih ciljev v šoli, učinkovito uvaja spremembe in gradi sodelovalno kulturo.

Uvajanje kurikularnih sprememb v šoli ne more uspeti, trdita Fullan in Hargreaves (2000, 64), saj: »Samo vključevanje učiteljev ne zadošča več«, ker ne zagotavlja implementacije. Vodenje sprememb skozi odziv vplivnih udeležencev v šoli mora upoštevati specifičnost šole.

### 3 METODOLOGIJA RAZISKOVALNE NALOGE

#### 3.1 Uvod

V tem delu magistrske naloge predstavljam raziskovalno metodologijo. Predstavljam pristope k raziskavi in tehnike zbiranja podatkov ter utemeljujem izbiro. Cilj raziskave je ugotoviti, kaj spodbuja vodenje sprememb skozi odziv učiteljev na prenovljene učne programe in kaj pri tem spodbuja ali ovira implementacijo kurikularne preнове. V raziskavi ne gre le za podrobno analizo odzivov učiteljev na spremembe kurikularne preнове, ampak tudi za poglobljeno razumevanje in vpogled v to, kako se vodenje sprememb skozi odziv odraža v praksi ene izmed slovenskih osnovnih šol.

Pri snovanju in izvajanju raziskave sem se soočala z omejitvami metodologije. Le-te se izražajo v vsebini in obsegu raziskave, povezane so tudi s strokovnim jezikom, tehnikami zbiranja podatkov, pisnimi viri, z interakcijo med menoj in intervjuvanci, organizacijo srečanj z njimi in možnostjo generalizacije izsledkov raziskave. Hipotez nisem postavila, ker je pri raziskovanju, ki temelji na kvalitativni paradigmi (Sagadin 2001, 19), poudarek na poglobljenem razumevanju in interpretaciji raziskovanih situacij, procesov, odnosov, ravnanj ipd. iz zornih kotov udeležencev raziskave. Raziskavo tako usmerjajo raziskovalna vprašanja. Podatke sem zbirala do faze nasičenja (ang.: saturation) s polstrukturiranimi intervjuji, analizo šolske dokumentacije in z nestrukturiranim opazovanjem brez aktivne udeležbe.

Zanesljivost in veljavnost raziskave zagotavljam s triangulacijo, z namenskim vzorcem in s kontrolo veljavnosti tako postopkov kot odgovorov. Notranjo veljavnost (Sagadin 2001, 20) zagotavljam s kontrolo odgovorov, opazovanja, kategoriziranja podatkov in empiričnih razlag. Z raziskavo sem dovzetna za presenetljiva odkritja, da bi lahko opozorila na zanemarjeno ali prezrto pri implementaciji prenovljenih učnih programov (Sagadin 2001, 21). Zunanjo veljavnost raziskave, možnost generalizacije s strani bralca, navezujem na interpretacijo zbranih podatkov te raziskave.

### 3.2 Metodološke paradigme

Različne paradigme določajo izbrano metodologijo znanstvenega raziskovanja. Izraz paradigma predstavlja »niz medsebojno povezanih predpostavk o družbenih pojavih, ki dajejo filozofski in pojmovni okvir za njihovo proučevanje« (Mužić 1994, 39). V slovenskem prostoru Marentič Požarnik (2001, 66) in Trnavčevič (2001a, 5) podobno ugotavljata bistvene značilnosti znanstvenih paradigem: le-te odražajo posameznikov ali skupinski sistem oz. sklop prepričanj, vrednot in stališč o nekem vprašanju ali problemu. Raziskovalec se mora jasno izreči o paradigmi raziskovanja, ker je metodologija »mnogo več kot le izbira metod. Popolnoma vključuje raziskovalca – od nezavednega pogleda na svet do uzakonitve tega pogleda na svet skozi raziskovalni proces« (Guba in Lincoln 1994, 107). Lahko pa ga, navidezno vsaj, deloma izključuje, kar predstavlja Merriamova (1998, 4) s primerjavo kvantitativne in kvalitativne paradigme (tabela 3.1, str. 25).

Merriam obe paradigmi sooča in upošteva (1998, 9), da sta že leta 1986 Carr in Kemmis uvrstila kvalitativno raziskovanje v izobraževanje. Številni teoretiki (Denzin 2000, Murgatroyd in Colin 1994, Cohen idr. 2000) ugotavljajo, da kvalitativna paradigma omogoča boljše rezultate kot kvantitativna. Nasprotno ugotavlja v slovenskem prostoru Trnavčevičeva (2001b, 28), da nobena ni boljša ali slabša, sta zgolj različni. Sagadin (2001, 14) meni, da se njuni vlogi, če raziskovalec prožno prilagaja raziskovalne postopke raziskovalnim problemom, lahko dopolnjujeta. Sagadin (1991, 343) govori o kvalitativnem raziskovanju tudi kot o antipodu kvantitativnega raziskovanja, ki nasprotno od tega poudarja osebni raziskovalčev pogled na raziskovani problem. Sama sem se odločila za kvalitativno paradigmo raziskovanja, ker so raziskave uvajanja kurikularnih novosti v Angliji in drugih evropskih deželah, ter v ZDA pokazale (Marentič Požarnik 2001, 67), da do širšega prenosa znanstvenih ugotovitev v prakso prihaja le v manjši meri ali pa sploh ne, in da prakse ni moč uspešno prenavljati po poti kvantitativnega raziskovanja. Z uporabo kvalitativnih postopkov lahko odkrivam in spoznavam na področju izobraževanja tisto, kar se strukturiranemu standardiziranemu instrumentariju kvantitativnega raziskovanja izmika. V vlogi raziskovalke me zanima, kako se odraža vodenje sprememb skozi odziv v praksi. Kvalitativno raziskovanje usmerjam z raziskovalnimi vprašanji, kot pravi Sagadin (2001, 14), da lahko odkrivam,



kot pravi Hozjan (2003, 125) podatke, ki na vsebinski ravni presegajo platformo podatkov pridobljenih s kvantitativnimi pristopi k raziskovanju.

**Tabela 3.1** Primerjava kvalitativne in kvantitativne paradigme

<b>PARAMETRI</b>	<b>KVALITATIVNA</b>	<b>KVANTITATIVNA</b>
<b>USMERJENOST</b>	kvaliteta (narava, bistvo)	količina (koliko, kateri)
<b>FILOZOFSKA IZHODIŠČA</b>	fenomenologija, simbolni interakcionizem	pozitivizem, logični empirizem
<b>ZGRADBA BESEDIŠČA</b> (ang.: grounded)	terensko delo, etnografski, naturalističen, konstruktivističen	eksperimentalen, empiričen, statičen
<b>CILJI RAZISKOVANJA</b>	razumevanje, opis, odkrivanje, pomen, generiranje hipotez	napoved, nadzor, opis, potrditev, testiranje hipotez
<b>ZNAČILNOSTI OBLIKE</b>	fleksibilna, razvijajoča se (ang.: evolving), nastajajoča (ang.: emerging)	vnaprej določena, strukturirana
<b>VZOREC</b>	majhen, nenaključen, namenski (ang.: purposeful),	velik, naključen, reprezentativen
<b>ZBIRANJE PODATKOV</b>	raziskovalec kot primarni instrument, intervjuji, opazovanja, dokumenti	neživi instrumenti (ang.: inanimate instruments), ankete, vprašalniki, računalniki
<b>NAČIN OBDELAVE</b>	induktiven (izhajajoč iz raziskovalca)	deduktiven (izhajajoč iz statističnih metod)
<b>ZAKLJUČEK</b>	vsestranski, celovit, obsežen, bogato opisen	točen, natančen, številčen

Vir: Merriam 1998, 9

### **3.3 Pristop k raziskovanju**

Med različnimi pristopi k raziskovanju sem se omejila na tiste, ki so posebej uporabni na področju managementa v izobraževanju. Lancy v Merriam (1998, 10) navaja, da kvalitativne raziskave v izobraževanju vključujejo antropologijo, sociologijo, perspektive iz biologije, študijo primera, osebno mnenje, kognitivne študije in zgodovinska poizvedovanja. Podobno ugotavlja tudi sama Merriam (1998, 155-164) in našteva pet tradicij kvalitativnega raziskovanja: študija primera, fenomenološka študija, biografska študija, v raziskavi utemeljena teorija (ang.: grounded theory) in etnografska študija.

S pristopom k raziskovanju sem osredotočena, kot navaja Sagadin (2001, 12, 13), na problem manjšega obsega iz področja vzgoje in izobraževanja, saj je vezan na manjšo skupino oseb ter na posameznike. Z njim težim k celostnemu in poglobljenemu zajetju pojavov v čim bolj naravnih razmerah. Pri tem upoštevam kontekst časa, kraja ter konkretnih okoliščin. Ker me torej zanimajo bolj proces, kontekst in odkritja kot sam rezultat, sem izbrala študijo primera.

#### **3.3.1 Študija primera**

Študija primera je strokovni izraz, ki ga večina raziskovalcev v izobraževanju dolgo ni uporabljala (Merriam 1998, 43). Trnavčevičeva (2001a, 12) opozarja, da s samo oznako študija primera raziskovalna naloga še ne zagotavlja kvalitativnosti študije. Merriam poudarja (1998, 19), da omogoča temeljit opis dogodka, posameznika, skupine, posredovanja ali skupnosti. Yin (1994, 35, 36) dvomi vanjo, ker raziskovalec z njo raziskuje v resničnem življenjskem okolju, kjer meje med pojavom in kontekstom niso jasno začrtane. Mesec (1998, 44) je, nasprotno, prepričan, da je ustrezna, če raziskovalcu ni do tega, da bi s študijo ugotovil, kaj je tipično in kaj izjemno, ampak da bi odkril značilne konkretne spletke raziskovanega, različnosti pri poteku dogodkov, različna ravnanja in različna doživljanja sistema.

Izraz študija primera je za to raziskavo ustrezen, ker s študijo ne ugotavljam, kaj je tipično in kaj izjemno v izbranem raziskovalnem primeru. Z raziskavo Vodenje sprememb skozi odziv učiteljev želim raziskati enkratnost odziva učiteljev na uvajanje prenovljenih učnih programov v izbrani osnovni šoli. Poizvedujem o spodbudah in

ovirah za implementacijo sprememb med učitelji, ravnateljem in starši. Raziskujem razloge spreminjanja, potek in obseg spreminjanja, vrste sprememb in dejavnike, ki vplivajo na vrste sprememb. Pojave želim zajeti čim bolj celostno. Kvalitativnost študije primera zagotavljam z izbranimi tehnikami raziskovanja, ki jih v nadaljevanju tudi predstavljam.

### **3.4 Tehnike zbiranja podatkov**

Kvalitativno raziskovanje v izobraževanju najpogosteje pridobiva podatke z intervjuji, opazovanji in s pregledom dokumentov, povzema Merriam (1998, 70) tuje izkušnje. Podobno ugotavlja v slovenskem prostoru Sagadin (2001, 17). Prioritetni vlogi določa nestrukturiranemu opazovanju z udeležbo in nestrukturiranemu intervjuju. Avtor (prav tam) navaja, da kvalitativno raziskovanje uporablja za zbiranje podatkov kvalitativne postopke (tehnike), predvsem take, ki opravljajo svojo vlogo neposredno v rokah samega raziskovalca. Pri tem je značilna komunikacija med raziskovalci in osebami v raziskovanih situacijah.

S to študijo primera sem v vlogi raziskovalke bistven instrument raziskovanja, zato neposredno na kraju samem spoznavam socialni svet vpletenih.

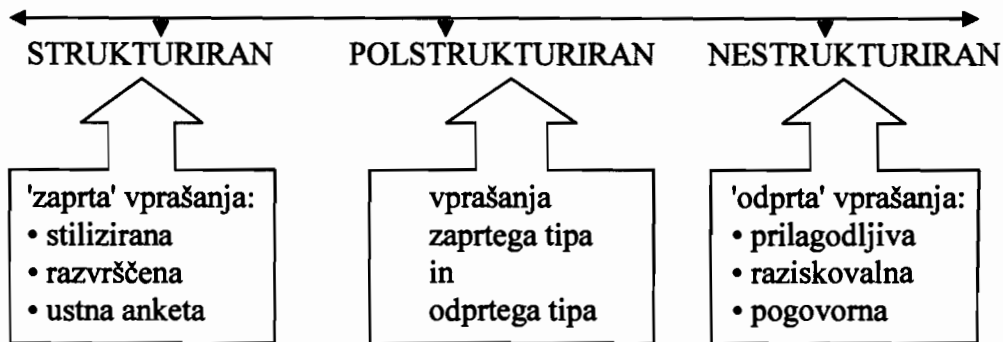
#### **3.4.1 Intervju**

Intervju je eden izmed načinov zbiranja podatkov v izobraževanju. Je tudi ena izmed tehnik te raziskave, ker:

- je obvezna tehnika (Merriam 1998, 72), »kadar ne moremo opazovati vedenja, čustev, načina interpretiranja ljudi ob dogajanjih in okoli njih«;
- »opravlja svojo vlogo neposredno v rokah samega raziskovalca in omogoča sprotno analizo podatkov med njihovim zbiranjem« (Sagadin 2001, 15);
- »raziskovalec in intervjuvanec pri tej tehniki sodelujeta« (Kvale 1996, 17).

Avtorji (slika 3.1) klasificirajo intervjuje s pomočjo vprašanj, ki jih razvrščajo na kontinuumu med strukturiranim in nestrukturiranim intervjujem.

**Slika 3.1** Klasifikacija intervjujev



Vir: prirejeno po Merriam 1998, 73, Trnavčević 2001a, 15 in Kvale 1996, 134

Merriam (1998) posebej poudarja, da se je treba izogniti sugestivnim, da/ne (odločujočim), mnogovrstnim in preveč splošnim vprašanjem. Avtorica (1998, 93) trdi, da dobra vprašanja, dovolj preprosta in ne preveč strokoven jezik, odpirajo možnost pravih odgovorov. Slednje nadgrajuje Sagadin: »Vnaprej pripravljena raziskovalna vprašanja, zlasti če so dovolj ključna, so raziskovalcu vodilo in opora pri izvedbi opazovanja in intervjuja« (2001, 17).

Glede na namen in cilje te raziskave je primeren polstrukturiran intervju z vnaprej pripravljenimi vprašanji, ki predstavljajo 'prioritete' raziskovanja. Z njimi se v vlogi raziskovalke ne izgubljam v vsej 'totaliteti', kot pravi Sagadin (2001, 13). Hkrati dopuščam razvijanje še drugih raziskovalnih vprašanj tako med opazovanji kot intervjuji. Vprašanja podrobneje razčlenjujem v uvodu 4. poglavja (str. 37).

### **3.4.2 Analiza dokumentov**

Analiza dokumentov je tehnika zbiranja pisnih evidentiranih podatkov. Merriam (1998, 113-120) uvršča med pisne dokumente: javne zapise, osebne dokumente, fizične materiale in dokumente, ki jih raziskovalec generira (ang.: researcher-generated documents). Različni avtorji kot Yin (1994), Merriam (1998) in Sagadin (1993) različno široko pojmujejo dokumente. Trditev, da je zbiranje zapisanih podatkov znanstveno, je skupna. Strinjam se z omenjenimi avtorji (prav tam) in trdim, da je analiza dokumentov pomembna tudi za to raziskavo.

Med različnimi pisnimi poročili in javnimi zapisi v šolski dokumentaciji sem se odločila za analizo dokumentov, ki se uvrščajo med temeljno evidenco v šoli. To so:

zapisniki sveta staršev, poročila o vodenju dejavnosti v prvih razredih in oddelkih podaljšane bivanja. Menim, da z analizo omenjenih dokumentov omogočam zbiranje podatkov, ki se intervjuju in opazovanju lahko izmuznejo.

### **3.4.3 Opazovanje**

Opazovanje je kvalitativni postopek (tehnika) zbiranja podatkov. Sagadin (2001, 15) pravi, da jo raziskovalec izvaja neposredno. Kritike opazovanja zato izpostavljajo, da je opazovanje pod velikim vplivom subjektivnosti in nezanesljivo zaradi narave človeškega dožemanja. Skupaj z intervjujem omogoča celovitejšo razlago, trdi Merriam (1998, 60). Opazovalec se mora odločiti kje, kdaj, koga in kaj bo opazoval. Nadalje Merriam navaja (prav tam), da je opazovanje kraja, časa, ljudi in dogodka znanstveno, kadar oblikovno ustreza namenu raziskave, je preudarno načrtovano, sistematično zapisano in podvrženo preverjanju veljavnosti ter zanesljivosti.

Trdim, da je koristno, če v vlogi raziskovalke zapišem po pravilu: 'opazim - zapišem' natančno in dovolj izčrpno le dogodke, ravnanja in odzive. Zapis mi omogoča, kot navaja Trnavčeviĉeva (2001a, 16), »identifikacijo neformalnih odzivov«. Tako je za to raziskavo ustrezno nestrukturirano opazovanje brez aktivne udeleŹbe. Vnaprej pripravljena ključna raziskovalna vprašanja so smotrno vodilo in opora tudi pri opazovanju (Sagadin 2001, 15). Trdim, da so vnaprej pripravljena raziskovalna vprašanja te raziskave (str. 37) dovolj ključna, ker omogoĉajo opazovanje, ki ustreza namenu raziskave in sistematiĉno zapisovanje podatkov.

Z izbiro treh tehnik izpeljem triangulacijo, da zagotavljam bolj poglobljeno raziskovanje, ne zagotavljam pa še veljavnosti in zanesljivosti raziskave. Zato o njunem pridobivanju spregovorim v nadaljevanju, kjer podrobneje razmišljam o triangulaciji in izbiri vzorca.

### **3.5 Veljavnost in zanesljivost raziskave**

Flere (2000), Trnavĉeviĉ (2001a) in Sagadin (2001) razlikujejo več vrst veljavnosti (ang.: validity) in zanesljivosti (ang.: reliability). V vlogi raziskovalke se omejujem na notranjo in zunanjo veljavnost raziskave.

Pri zunanji veljavnosti se pojavlja problem posploševanja. Gre za to, kot pravi Sagadin (2001, 20), kako so izsledki prenosljivi in posplošljivi zunaj enkratnega raziskanega primera in njegovega konteksta. Ob problemu posploševanja izsledkov te raziskave sem se odločila za možnosti, ki jih navaja isti avtor (2001, 20). Reprezentativni vzorec oseb sem zajela iz osnovne populacije v izbrani šoli in pripravila polstrukturirani intervju. Pri povzetku interpretaciji empiričnih podatkov upoštevam (str. 63-69), da utegne interpretacija le asociirati na podobnosti s širšim in splošnejšim teoretičnim okvirom ali podobnimi primeri. Previdno in preudarno se poskušam dokopati do razumevanja notranje logike raziskovanega dogajanja.

Trnavčevičeva (2001a, 7, 8) izraža notranjo veljavnost z verodostojnostjo (ang.: credibility) in z zaupanja vrednim (ang.: trustworthiness) natančnim opisom procesa, ki beleži tudi omejitve raziskave. Še zlasti poskušam razumeti vzročno-posledične plati. Preudarno in previdno prehajam od razlage dogajanja v konkretni situaciji do možne prenosljivosti izsledkov. Zavedam se, da kot raziskovalka ne smem izpeljevati neutemeljenih in zmotnih razlag, ki bi bralce pripeljale do neuporabnih spoznanj o vodenju sprememb skozi odziv učiteljev v slovenski osnovni šoli.

Notranjo veljavnost te raziskave zagotavljajo postopki in kontrole, ki jih v nadaljevanju podrobneje predstavljam.

Veljavnost odgovorov zagotavljajo (Sagadin 1995, 430):

- kontrola konsistentnosti odgovorov (kako se izjave intervjuvancev o isti stvari ujemajo v različnih delih intervjuja);
- triangulacija (primerjanje odgovorov s podatki o isti stvari iz treh različnih virov);
- kontrola, pri kateri sem skupaj z intervjuvanci pregledala transkripcije magnetofonskih posnetkov in kategorije;
- kontrola stabilnosti odgovorov, da sem ponovila krajše dele intervjuja;
- kontrola s ponovitvijo vprašanja o isti stvari na različnih delih istega intervjuja;
- uporaba indirektnih vprašanj.

Sagadin opozarja, da »konsistentnost in stabilnost odgovorov sicer še nista zagotovilo za njihovo veljavnost, toda nekonsistentnost in nestabilnost odgovorov sta opozorilo, da je njihova veljavnost vprašljiva« (2001, 21).

Veljavnost opazovanja zagotavlja triangulacija. Trdim, da je v tej raziskavi, kot navaja Sagadin (2001, 21), opravljena kontrola veljavnosti zapisanih opažanj. Povzetki glavnih in za raziskavo najpomembnejših opažanj, tako med formalnimi kot neformalnimi razgovori, so pregledani tudi s strani udeležencev.

Veljavnost kategoriziranja podatkov (Sagadin 2001, 21) zagotavlja postopek, v katerem sodeluje več oseb, ki sodelujejo pri kategoriziranju. Ker to ne morejo biti katerekoli osebe, marveč le take, ki so v raziskavo dovolj vpeljane, sta to v tej raziskavi poleg raziskovalke še njena tesna sodelavca, tutor in mentor. Trdim, da ima ta raziskava z različnimi pogledi (Elliot 1991, 82) sestavljeno kontrolo, s katero se notranja veljavnost kategoriziranja podatkov kar najbolj približa dejanskemu stanju.

Veljavnost empiričnih razlag (Sagadin 2001, 21) zagotavlja kontrola le-teh s presojo udeležencev raziskave. Trdim, da upoštevam, da hvale ne morem jemati kot zanesljiv dokaz v prid veljavnosti, in da kritičnih pomislekov ne štejem za zanesljivo merilo pomanjkljivosti.

Bolj ko je raziskava notranje veljavna, bolj ko so veljavni odgovori, čim močneje le-ti odsevajo raziskane pojave, bolj raziskava pridobiva tudi na zunanji veljavnosti (Sagadin 2001, 20). V tej raziskavi k temu najbolj prispevata triangulacija in izbira vzorca, ker najbolj upoštevata: kompleksnost konkretnih situacij na področju managementa v izobraževanju, pogledov in interpretacij njenih udeležencev.

### **3.5.1 Triangulacija**

Triangulacija zagotavlja notranjo veljavnost kvalitativne raziskave (Trnavčević 2001a, 8). Raziskovalcu omogoča, da pridobiva različne vrste pogledov pri istem raziskovalnem vprašanju. Pri tem primerja ali odgovore s podatki o isti stvari iz treh virov ali pa treh različnih tehnik ipd.

V raziskavi sem uporabila triangulacijo (Sagadin 2001, 20-22) odgovorov intervjuvancev in raziskovalnih tehnik. S triangulacijo stremim h kar najbolj približanemu resničnemu vodenju sprememb skozi odziv učiteljev na prenovljene učne programe v eni od slovenskih osnovnih šol.

### **3.5.2 Izbira vzorca**

Kvalitativna raziskava pridobiva z izbiro vzorca na veljavnosti in zanesljivosti. Različni avtorji (Kvale 1996, Mesec 1998, Tratnik 2002 idr.) razlikujejo več vrst vzorcev in razpravljajo o verjetnostnih ter neverjetnostnih vzorcih. Raziskovalec izbere iz določene osnovne populacije namenski vzorec (ang.: purposeful sample). Trnavčeviĉeva (2001a, 9, 10) je pozorna na kakovost in znaĉaj vzorca, ker le-to omogoĉa veĉjo moĉ veljavnosti. Za to raziskavo je ustrezen namenski vzorec, ker omogoĉa, kot pravi Merriamova (1998, 64), najboljšo informiranost. Menim, da najboljšo informiranost o vodenju sprememb skozi odziv uĉiteljev v osnovni šoli, sestavljajo namensko izbrani udeleĉenci:

- skupina uĉiteljic iz prve triade devetletne osnovne šole, ker uvaja prenovljene uĉne programe v katere so vkljuĉene že vse slovenske osnovne šole;
- ravnatelj šole, ker vodi spremembe skozi odziv uĉiteljev na prenovljene uĉne programe v šoli;
- predstavnik sveta staršev, ker sodeluje z ravnateljem in uĉiteljicami v procesu uvajanja sprememb v šoli.

Predpostavljam, da so izbrani udeleĉenci najbolj informirani in poznavalci raziskovanega podroĉja.

### **3.6 Moĉnost generalizacije izsledkov raziskave**

V študijo primera je zajetih šest vplivnih udeleĉencev, raziskuje se enkratno raziskovalni primer in podobnih študij v slovenskem prostoru ni. Generalizacija spoznanj v prakso je teĉja. Rezultati se ne morejo posploševati, niti s primerjanjem umešĉati v kontekst generalizacije. Trnavĉeviĉeva (2001b, 33) sicer opozarja na teoretiĉna razhajanja in navaja, da so lahko tudi spoznanja ene študije primera namenjena spreminjanju širše prakse. Z njeno navedbo se strinjam, ker kurikularna prenova doloĉa prenovljene uĉne programe, ki vnašajo ujemanje (analogijo) med osnovnimi šolami. Analogija omogoĉa generalizacijo veljavnih izsledkov te raziskave, ĉe jo bralec prepozna. Trdim tudi, da z dobro študijo primera lahko omogoĉim, kot pravi Sagadin (1990, 257), »kritiĉnemu bralcu, ki upošteva posebnosti svoje situacije,



da ob analizi notranje logike vzročno-posledičnih razmerij kar je mogoče prenese v svojo prakso in pri tem upošteva specifičnosti svoje šole«.

Z raziskavo Vodenje sprememb skozi odziv učiteljev ne izključujem širše uporabnosti njenih izsledkov v praksi, ker le-ta upošteva poglede in interpretacije ljudi, ki jih implementacija prenovljenih učnih programov zadeva.

### **3.7 Omejitve raziskave**

Omejitve raziskave so slabosti študije primera. Opređeljujejo jih metodološke omejitve in omejitve izbrane teme.

Metodološke omejitve teoretiki (Merriam 1998, Sagadin 2001, Tavčar 2002a idr.) povezujejo z raziskovalcem. V raziskavi je raziskovalec 'izvirni instrument', ki pridobiva in analizira pridobljene podatke. Raziskave ne more ponoviti (Hozjan 2003, 134), ker obravnava razvijajoč se pojav, vzgojno-izobraževalno situacijo, ki je neponovljiva.

V vlogi raziskovalke se zavedam, da na besede in interpretacijo vplivajo moje osebne izkušnje, ki pa niso povezane s šolo, ki sodeluje v raziskavi. Le-te sem pridobila v vlogi učiteljice in v vlogi pomočnice ravnatelja. Številčnejše so, ko v vlogi učiteljice vodim razred in izvajam specifične pristope k posamezniku (Liplin in Sorjan 2001, 43-54). V vlogi pomočnice sodelujem (Sorjan 2000a, 43-47 in 2000b, 39-45) z učitelji in vodim razvojni tim skozi nenehne izboljšave v projektu 'Mi' (Sorjan 2000c, 131-139). Izkušnje so povezane s formalno močjo, prepletene pa so tudi z neformalno. V glavnem se delijo na vodenje sprememb skozi odzive učencev, staršev, učiteljev in ravnatelja. Glede na številne razgovore z učitelji in ravnatelji, glede na teoretična izhodišča, analize in prikaze, ugotavljam, kot pravi Bečaj (1995, 25, 26), da se na neformalni ravni odlikava resnično motivacijsko stanje. Menim, da je za to raziskavo bolje, če ne poznam motivacije na neformalni ravni, da poznam le formalno raven. Tako sem za to raziskavo izbrala šolo, ki je v slovenskem prostoru znana zaradi specifičnosti in zelo izstopa po doseženih rezultatih znanja, kar omogoča, kot pravi Sagadin (2001, 13), da v vlogi raziskovalke raziskujem vodenje sprememb skozi odziv učiteljev, ki je povezano z vrednotami, ki oblikujejo kulturo šole.

Omejitve raziskave so povezane z intervjuji, ker med njimi prihaja do odzivov, ki temeljijo na osebnih okoliščinah, zato pri raziskovanju upoštevam:

- Kvalovo mnenje (1996, 88), da je potrebno potek raziskovanja z intervjujem skrbno predvideti, a ostati odprt za spremembe;
- Sagadinovo stališče (2001, 17), da ni nujno, da so vnaprej pripravljena raziskovalna vprašanja že v dokončni obliki; sproti jih na podlagi rezultatov analize podatkov lahko primerno preoblikujemo, razčlenimo in preciziramo.

Upoštevam tudi, kar poudarjajo kritike opazovanja (Kvale 1996, 292 in Tomić 2002, 16), da je le-to pod velikim vplivom subjektivnosti in nezanesljivo zaradi narave človeškega dojetja. Ker ne morem izločiti subjektivnega vpliva, v raziskavi upoštevam navodila Tomičeve (2002, 17-20) in zapisujem:

- po pravilu: 'opazim - zapišem' natančno in dovolj izčrpno, brez interpretacij, mnenj in presoj;
- izbrane dogodke ali izjave dobesedno;
- mnenja udeležencev izrečena v klepetu.

Zapisovanje neformalnih pogovorov te raziskave je pomembno, ker tako pridobljene podatke primerjam s formalno pridobljenimi. Pri tem lahko prihaja do razlik v odgovorih. Marentič Požarnikova (2001, 75) navaja, da je naloga raziskovalca, da razloži, zakaj taka razlika nastaja. Zato pri interpretaciji podatkov upoštevam, da tudi razlaga razlik vodi do novih spoznanj.

Omejitve izbrane teme predstavljajo prostor, čas in kraj srečanj, ker jih je težko uskladiti z različnimi možnostmi intervjuvancev in je organiziranje srečanj zamudno. Veliko je interakcije med dvema osebama, veliko vznesenih pričakovanj, čustev in interpersonalne dinamike. Subjektivni element je vedno prisoten (Kvale 1996, 292). Zapisovanje izbrane teme omejuje strokovni jezik, ker je besedišče prevedenih izrazov s področja managementa v izobraževanju pomanjkljivo. Zapisovanje pisnih virov šolske dokumentacije ni popolno, ker dokumentacija nima strani, ima le naslove.

Slabost študije primera je generalizacija izsledkov raziskave, saj interpretacija empiričnih dejstev utegne le asociirati na podobnosti v širšem in splošnejšem teoretičnem okviru.

### 3.8 Etični vidiki raziskave

Etični vidiki obsegajo osnovna etična načela in principe raziskovanja v praksi, ki jih raziskovalec mora upoštevati. Udeležencem, ki sodelujejo v raziskavi, mora zagotoviti anonimnost. Merriamova (1998, 99) in Trnavčevičeva (2001a, 17) svetujeta, naj raziskovalec v postopku pridobivanja soglasja:

- intervjuvance pisno in ustno seznaniti z namenom in cilji raziskave;
- pojasniti, kako bo zagotovil anonimnost intervjuvanca;
- predstaviti potek in način zbiranja podatkov;
- navede način poročanja o rezultatih in hranjenja podatkov;
- utemelji kriterij za izbiro šole in odpre možnost koristnih pridobitev za udeležence.

Kvale dodaja (1996, 120), naj raziskovalec tudi pove, kakšen je njegov vpliv v raziskavi. Ker mi je blizu ideja, da je družbena stvarnost rezultat dejavnosti ljudi, sem spremljala ne le odzive vplivnih udeležencev temveč tudi svoje. Trdim, da ne vplivam na veljavnost postopkov in kontrol. V raziskavi upoštevam, da je zbiranje podatkov končano, če:

- novih podatkov ne dobivam;
- poskrbim za kontrolo veljavnosti;
- poskrbim za transkripcije;
- arhiviram posnetke intervjujev;
- kompletiram podatkovno gradivo.

Metodologija raziskave, ki jo obravnavam v tem poglavju, predstavlja osnovo kvalitativnega raziskovanja v magistrski nalogi.



#### 4 RAZISKAVA VODENJE SPREMEMB SKOZI ODZIV UČITELJEV

V raziskavi je sodelovala šola, ki ima specifično tradicijo, zato anonimnost predstavlja problem. Težavam sem se izognila, kot svetujejo Kvale (1996), Merriamova (1998) in Trnavčeviĉeva (2001a), da sem:

- intervjuvance pisno in ustno seznanila z namenom in cilji raziskave;
- utemeljila kriterij izbire šole;
- pojasnila, kako zagotavljam anonimnost;
- pridobila ustno soglasje za opravljanje raziskave, ker so vsi udeleženci menili, da pisno soglasje ni potrebno;
- opozorila, da ne morem spreminjati zbranih podatkov, ĉe bi govorili o specifiĉni tradiciji šole, svojskosti v uĉnem programu in preteklih dogodkih, ki so znani v širši javnosti;
- predstavila potek in naĉin zbiranja podatkov;
- navedla naĉin poroĉanja, kontrole povzetkov in hranjenja podatkov;
- v raziskovalni nalogi poimenovala obravnavano osnovno šolo kratko šola, ravnatelj osnovne šole kratko ravnatelj, razredniĉarki ter uĉiteljici v oddelkih podaljšanega bivanja uĉiteljice, predstavnika sveta staršev pa predstavnik staršev.

Vnaprej sem pripravila 'protokol' raziskovalnih vprašanj, ki so mi bila opora in vodilo pri raziskovanju:

- Kako je prišlo do pobud za uvajanje prenovljenih uĉnih programov?
- Kdaj ste zaĉeli govoriti o prenovi? Kako ste zaĉeli s pripravami na prenovu? Kaj je potekalo pri tem poĉasi in kaj hitro? Kaj idealno?
- Kaj spodbuja in kaj ovira izvajanje prenovljenih uĉnih programov?
- Kakšno vlogo imajo pri iskanju rešitev ravnatelj, uĉitelji in starši?
- Kako ocenjujete sedanje stanje uvajanja prenovljenih uĉnih programov?
- Kakšen, ocenjujete, je trend prenovljene osnovne šole?

Glede na sprotno analizo podatkov sem vprašanja preoblikovala v bolj primerna, zato prihaja v poglavju Analiza in interpretacija zbranih podatkov raziskave (str. 41-61) tudi do spremenjenih vprašanj.

Proces komunikacije med menoj in udeleženci sem zaključila, ko nisem pridobivala več novih podatkov. Potek raziskave (Sagadin 2001, 15-17) sem nadaljevala z beleženjem razmišljanj, idej ter neformalnih odzivov in ga usmerila tako v analizo kot interpretacijo zbranih podatkov.

#### **4.1 Priprava in izvedba intervjujev**

Priprave in izvedbe intervjujev sem se lotila, ko so intervjuvanci privolili na sodelovanje. Potek intervjujev sem skrbno načrtovala. Preverila sem tako oblikovno jasnost kot etični vidik vprašanj in določila njihovo število. Pazila sem, kot navaja Merriam (1998, 77-79), da sem se izognila sugestivnim, mnogovrstnim in preveč splošnim vprašanjem. Vprašanj 'hudičevega advokata' nisem uporabila. Za zaključek intervjuja sem načrtovala hipotetično vprašanje. Interpretativnih vprašanj nisem načrtovala, ker nenačrtovana odpirajo možnost odgovorom, ki se načrtovanim izmikajo. Manjše barvne papirnate predloge sem razvrstila po temeljnih teoretičnih področjih in nanje zapisala načrtovana vprašanja. Za izvedbo intervjujev sem pripravila še diktafon, disketo za vsak intervju posebej in rezervno baterijo.

Organizacijo kraja, prostora in časa srečanj sem načrtovala skupaj z ravnateljem šole, ki je samoiniciativno prevzel vlogo koordinatorja srečanj med menoj in intervjuvanci. Z njim sem se dogovarjala po telefonu. Ker je bil večkrat odsoten, je dogovarjanje s starši zahtevalo največ časa. Samo organiziranje srečanj je na ta način zahtevalo svoj čas, vendar je ravnatelj omogočil za vse udeležence isto sejno sobo, kjer sem lahko nemoteno opravila intervjuje.

Ravnatelja sem intervjuvala v službenem času, učiteljice pred ali po pouku, s starši pa sem se srečala izven njihovega službenega časa. Vsa srečanja sem morala povezati tudi z mojim službenim časom, zato so bila organizirana pred pričetkom pouka ali po končanem pouku.

Prvi intervju sem imela z ravnateljem. Na vprašanja je odgovarjal široko in z odgovori zajemal tako notranje kot zunanje okolje šole. Pri tem je uporabljal strokovni jezik. Ko sem sproti preverjala odgovore, sem presenečeno ugotavljala, da segajo njegovi odgovori v različna načrtovana vprašanja. Kljub temu sem ponovila vprašanje, a me je vsakič opozoril: »Kot sem že povedal [...]« in ponovil odgovor.

Intervjuje sem nadaljevala z učiteljicami in jih zaključila s predstavnikom staršev. Čez leto dni sem se ponovno srečala z intervjuvanci. Skupaj smo preverile zbrane podatke v analizi in interpretaciji te raziskave. Vse tri strani so v razgovorih prevzemale pobudo in samoiniciativno interpretirale svoja stališča. Njihova presoja prispeva k veljavnosti te raziskave.

#### **4.2 Priprava in pregled poročil v šolski dokumentaciji**

Šolska dokumentacija obsega temeljno evidenco o delu šole in o delu posameznega oddelka. Zaradi Zakona o osnovni šoli, ki ščiti in varuje osebne podatke (Uradni list RS, št.12/96 in 33/97), sem pri pripravi na pregled dokumentov opazila pri ravnatelju uvodno zadrego. Pisno sem zaprosila za pridobitev podatkov iz šolske dokumentacije, ravnatelj pa je odločil ustrezen način. Skupaj sva izbrala poročila, predvsem vsebine, ki se ujemajo z nameni in cilji te raziskave. Učiteljice in tajnica šole so pripravile fotokopije poročil iz dnevnikov oddelkov in zapisnikov sej sveta staršev.

Pregledala sem poročila učiteljev, ki obsegajo obdobje šolskega leta 2003/2004 in poročila ravnatelja na svetih staršev in svetih šole, ki obsegajo šolska leta: 2001/2002, 2002/2003 in 2003/2004. Osredotočila sem se na zapisane podatke, ki dokumentirajo priprave v šoli, uvajanje in izvajanje prenovljenih učnih programov ter so povezani s ključnimi raziskovalnimi vprašanji. Pregled je bil zamuden, a tako pridobljeni podatki so pomemben vir, ker predstavljajo temeljno evidenco o delu v šoli in prispevajo k poglobljenemu spoznavanju raziskovanega.

Zbrane podatke sem analizirala skupaj s podatki, ki sem jih zbrala z intervjuji in opazovanjem. Ker sem poskrbela za kontrolo veljavnosti in nisem dobila več novih informacij, sem z zbiranjem podatkov končala.

#### **4.3 Priprava in izvedba opazovanj**

Pripravo in izvedbo opazovanj sem povezala z intervjuji. Odločila sem se, da bom v šoli opazovala odzive vplivnih udeležencev na ključna raziskovalna vprašanja. Posebne strukture opazovanja nisem načrtovala, ker sem se odločila za nestrukturirano opazovanje brez aktivne udeležbe. Načrtovala sem le, da bom opazovanje pričela že z

vstopom v šolo, nadaljevala med intervjuji, in po končanih intervjujih sproti beležila, kako so se intervjувanci odzivali.

Med izvedbo opazovanj sem pazila na konsistentnost in validnost opažanj (Sagadin 1995, 430 in 2001, 17), da nisem pridobivala informacij, ki ne sodijo med namen in cilje te raziskave. Opazovanje sem zapisala, kot svetuje Tomičeva (2002, 16), brez presoje. Veljavnost zbranih podatkov sem tudi prekontrolirala. Pregledala sem jih skupaj z udeleženci in kot navaja Sagadin (2001, 21), podatke ločila:

- na podatke o odzivih, v katerih sem se ujemala in
- posebej tiste, v katerih sem se razhajala z vplivnimi udeleženci te raziskave.

Opazovanje sem pripravila in izvedla kljub številnim kritikam (Yin 1994, Kvale 1996, Sagadin 1991) te neposredne tehnike raziskovanja. Kombinirala sem jo z drugima tehnikama raziskave. S triangulacijo tehnik sem omogočila bolj poglobljeno analizo in interpretacijo zbranih podatkov raziskave, ki jo predstavljam v naslednjem poglavju.



## 5 ANALIZA IN INTERPRETACIJA ZBRANIH PODATKOV RAZISKAVE

Analizo sem pričela že med izvedbo intervjujev, ker sem glede na pridobljene podatke sproti razvijala in prilagajala raziskovalna vprašanja. Ko sem končala z zbiranjem podatkov, sem (jih):

- kompletirala in oblikovala;
- kategorizirala in klasificirala;
- iskala podobnosti empiričnih ugotovitev v širšem in splošnejšem teoretičnem okviru.

Podatkovno gradivo raziskave obsega: protokole intervjujev in opažanj, fotokopije dokumentov, razne zapise z zbirnimi podatki, transkripcije magnetofonskih posnetkov intervjujev in neformalnih razgovorov. Zbrane podatke sem, kot svetuje Kvale (1996, 266, 267):

- uredila v kategorije in jih povezala s teoretičnimi izhodišči;
- dopolnilno povezala, če so jasni iz konteksta, z ustreznim vprašanjem in interpretirala odločujočo posebnost le-tega;
- predstavila v razmerju 'polovica podatki-polovica interpretacija';
- citirala največ do pol strani;
- ločila na bolj in manj vsebinsko kakovostne, kadar so govorili o isti vsebini;
- uredila s preprosto strukturo.

Raziskovani primer predstavljam glede na strukturirano proceduro. Zbrane podatke analiziram po načrtovanih sklopih vsebin. S sprotno analizo le-teh odkrivam zaokrožene celote, ki kažejo na temo, ki se pojavi (ang: emerging category). Kategorije in podkategorije, ki se pojavijo, izhajajo iz predhodno predstavljenih zbranih podatkov. Tako v analizi kot v interpretaciji zbranih podatkov kategorije le odkrivam. Kot aktivna udeleženka kurikularnih sprememb sproti predstavljam širši kontekst in ga navezujem na študijo primera. V povzetku raziskave (str. 63-69) povežem kategorije s teorijo v logično celoto.

## 5.1 Ogroženost in negotovost kot razlog za spremembe

Razlogi za spreminjanje se razlikujejo, zato sem najprej vprašala:

»Kateri, menite, so razlogi za uvajanje sprememb v slovenski osnovni šoli?«

Ravnatelj: »Stari učni programi so premalo upoštevali spremembe v družbi. Slovenija se je osamosvojila in v šoli smo imeli nekajletno 'gostovanje' šestih oddelkov hrvaške šole, nato se je število oddelkov postopno manjšalo. Šolski okoliš ima danes otrok le še za en oddelek.«

Učiteljica A: »Manjše število vpisanih otrok«

Učiteljica B: »Manjše število oddelkov.«

Učiteljica C: »Ukinjanje oddelkov in vprašljiva možnost zaposlitve.«

Učiteljica D: »Negotovi položaj glede dela in zaposlitve. Obstoječe stanje.«

Predstavniki staršev: »Zakonska obveza vpisa v devetletno šolo.«

Razlogi, ki so zabeleženi z zapisniki 7. seje sveta šole (2001/2002) so:

- 'upad otrok v demografskem trendu',
- 'možne neugodne posledice',
- 'nižje plače učiteljev'.

Učiteljice razlogov za spreminjanje v dokumentaciji ne omenjajo.

Opazila sem, da so vsi udeleženci povezali razloge s spremembami v družbi in z nemirnim okoljem.

Razlogi za spreminjanje v slovenski šoli so spremembe v družbi, negotov položaj učiteljev, demografski trend in možne neugodne posledice. Opredeľjujejo klimo, v kateri se odvija proces uvajanja sprememb in nakazujejo **ogroženost učiteljev**. Na to kažejo trditve:

- »vprašljiva možnost zaposlitve«,
- »negotov položaj glede dela in zaposlitve«,
- »možne neugodne posledice«,
- »nižje plače učiteljev«.

Da bi ministrstvo spodbudilo uvajanje kurikularnih sprememb, je ponudilo vsem šolam možnost poskusnega uvajanja.

### 5.1.1 Zadržanost do novosti

V šoli, kjer sem zaposlena, sem sodelovala pri pripravah na poskusno uvajanje. Ker šole, ki je sodelovala v raziskavi, ni bilo med izbranimi šolami, sem se pozanimala:

»Zakaj se šola ni pridružila poskusnemu uvajanju kurikularne prenove?«

Ravnatelj: »Starši in učitelji niso bili temu naklonjeni. Fakultativni pouk latinskega jezika je stoletna tradicija šole. Prenovljeni programi ne načrtujejo štiriletnega poučevanja temveč le triletnega. Večini se je zdelo to nazadovanje v standardu.«

Učiteljica A: »Pri nas ne poskočimo na vsako novost.«

Učiteljica B: »V šoli je navada, da raje preverimo in malo počakamo.«

Učiteljica C: »V vrtcu ni bilo nobenega interesa za prenovo.«

Učiteljica D: »Ni bilo naklonjenosti med starši.«

Predstavnik staršev: »Pri vodstvu vrtca ni bilo nobenega interesa za prenovo.

Spremembe v šolstvu zaradi neuspešnih reform raje preverim in malo počakam.«

Iz zapisanega na 17. seji sveta staršev (2002/2003) je razvidno, da so v šoli naklonjeni:

- 'večji kvaliteti poučevanja',
- 'zadovoljstvu učencev in staršev',
- 'šolski tradiciji'.

Opazila sem, da je bila med intervjuvanci prisotna previdnost. Vsi udeleženci so občasno preverili, če pravilno razumejo postavljeno vprašanje: »Saj to mislite z vprašanjem?«

Starši in učitelji so se na uvajanje sprememb odzvali previdno. V šoli je bila prisotna nenaklonjenost novostim, ker bi okrnila njihovo šolsko tradicijo. Ob nenehnih spremembah se kažeta **previdnost**, ki je stalnica te šole in **odklanjanje** novosti:

- »ne poskočimo na vsako novost«;
- »preverimo in malo počakamo«;
- »raje preverim in malo počakam«;
- (kot novost) »nazadovanje v standardu«.

Starši in učitelji poskusnemu uvajanju niso naklonjeni (Kramar 1993, 17).

### 5.1.2 Strah in dvom

Odgovori intervjuvancev so me spodbudili k interpretativnemu vprašanju:

»Zakaj sprva ni bilo naklonjenosti?«

Ravnatelj: »Strah in previdnost sta bila še vedno prisotna med učitelji in starši, zato smo začeli s pripravami v šoli zadnji krog poskusnega uvajanja sprememb.«

Učiteljica A: »Dvomili smo, mogoče pa se, kot že tolikokrat, ne bo izšlo.«

Učiteljica B: »Bilo nas je malo strah.«

Učiteljica C: »Prisotno je bilo nezaupanje. Izobraževanje je bilo premalo konkretno.«

Učiteljica D: »Nisva vedeli, kaj naju čaka. Nič se ni konkretno dogajalo.«

Predstavniki staršev: »Informacije, ki smo jih prejeli v vrtcu, nas niso prepričale.«

V šolski dokumentaciji so zapisniki 17. seje sveta staršev (2002), 8. seje sveta šole (2003), ko je ravnatelj poročal na sejah sveta staršev o pripravah na devetletno šolo:

- 'kolektiv se redno usposablja za delo z novimi programi' in
- 'pozorni smo na ustrezno usposobljenost kadrov'.

Opazila sem, da so bili vsi udeleženci med neformalnimi razgovori zainteresirani, kaj konkretne izkušnje učijo. Vse tri strani so se pozanimale: »Kakšna je kakovost novega znanja v devetletni šoli?«

Informiranje pred pričetkom poskusnega uvajanja prenove učiteljev in staršev ni prepričalo, ker ni bilo dovolj konkretno. V šoli so bili pozorni na usposabljanje učiteljev. Kolektiv se je redno izobraževal za delo z novimi programi. Niti med učitelji niti med starši pa ni bilo potrebne pripravljenosti za pristop k poskusnemu uvajanju kurikularnih sprememb. **Strah in dvom** sta bila med učitelji in starši močno prisotna. Na to (kot kategoriji) kažejo naslednji podatki:

- »strah in previdnost«;
- »dvomili smo«;
- »bilo nas je malo strah«;
- »prisotno je bilo nezaupanje«;

- »nisva vedeli, kaj naju čaka«;
- »informacije, ki smo jih prejeli v vrtcu, nas niso prepričale«.

Našteto ne pomeni spodbud z vidika uvajanja sprememb, pomeni ovire. V šoli ni naklonjenosti poskusnemu uvajanju sprememb.

## **5.2 Kurikularna prenova v šoli**

S šolskim letom 2003/2004 so zaradi zakonske obveze vse osnovne šole pričele z uvajanjem kurikularne prenove. 'Mobilizacija' se je pričela tudi v šoli, kjer raziskujem.

### **5.2.1 Povečana aktivnost - mobilizacija**

Kurikularna prenova določa delo s prenovljenimi učnimi programi:

»Kako ste se pričeli pripravljati na prenovljene učne programe?«

Ravnatelj: »Ves čas prejemo različno informativno gradivo o spremembah kurikularne prenove. Na srečanjih ravnateljev smo se pripravljali glede na smernice zavoda in ministrstva. Zaradi zakonske obveze smo pred tremi leti pričeli z različnimi predavanji za učiteljski zbor. Poslušali smo predavatelje, ki so se že spoprijeli z devetletno šolo.«

Učiteljica A: »Na predavanjih za kolektiv v šoli.«

Učiteljica B: »V okviru študijske skupine. Največ smo izvedele na hospitaciji.«

Učiteljica C: »Že pred šestimi leti sem se izobraževala na Pedagoški fakulteti.«

Učiteljica D: »Poslušala sem predavanja v okviru modulov na fakulteti.«

Predstavniki staršev: »Zaradi zakonske obveze vpisa v devetletno šolo sem na internetu prebrala obvestila ministrstva.«

V zapisnikih 8. seje sveta šole (2002) in 17. seje sveta staršev (2002) je zapisano:

- 'imeli smo predavanja za ves kolektiv';
- 'poslušali smo predavatelje, ki že imajo izkušnje iz uvajanja devetletke';
- 'med pripravami smo pozorni na usposobljenost kadrov za delo z novimi programi in pričakujemo večjo kvaliteto poučevanja';
- 'novo šolsko leto smo ponovno pričeli s predavanjem za vse učitelje';

- 'na ravnateljstvo je bil na svetlo staršev oblikovan sklep, da je tekoče informiranje staršev o pripravah v šoli na šolski spletni strani nujno.'

Opazila sem, da ravnatelj, ko poroča na svetih staršev o pripravah na devetletno šolo, uporablja prvo osebo množine kot npr.: 'V šoli pričakujemo.' Tudi kasneje, ko sem se še vse leto vračala v šolo in imela z intervjuvanci neformalne razgovore, sem opazila, da so konkretne izkušnje pregnale marsikateri dvom: »Dovolj je časa; da se 'vijugati'.« Negotovosti je bilo med učiteljicami manj: »Lažje predvidim, kako bom delala.« Previdnost je bila še vedno prisotna pri vseh: ali »Če bo dovolj denarja?« ali »Če nam bo vodstvo še prisluhnilo, kot je do sedaj.«

Priprave v šoli so stekle v skladu z zakonom in smernicami Zavoda RS za šolstvo v zadnjem roku. Le-to kaže na **vsiljeno mobilizacijo**. V šoli so pričeli z usmerjenimi aktivnostmi. Ravnatelj je poročal na sejah sveta staršev in sveta šole o usposabljanju učiteljev za spremembe. Na **direktivno mobilizacijo učiteljev** kažejo podatki:

- »ves čas prejemamo različno informativno gradivo«;
- »pričeli z različnimi predavanji za učiteljski zbor«;
- »v okviru študijske skupine«;
- »izobraževala na Pedagoški fakulteti«;
- »poslušala sem predavanja«;
- »imeli smo predavanja za ves kolektiv«;
- »poslušali smo predavatelje [...] izkušnje iz uvajanja devetletke«;
- »ponovno pričeli s predavanjem za vse učitelje«;
- »tekoče informiranje staršev o pripravah«.

Šola je s pomočjo šolske spletne strani o pripravah sprotno informirala vse starše. Sčasoma je usposabljanje, ki je bilo povezano tudi s konkretnimi izkušnjami (ko so učitelji dobili bolj natančne informacije na različnih izobraževanjih, ko so se srečali s primeri dobre prakse, ko so lahko dobili odgovore na konkretna vprašanja), pregnalo dvom. Šele s konkretnim delom v razredih pa se je pokazalo med učiteljicami **olajšanje**. Nanj (kot kategorijo) kažejo naslednji podatki:

- »dovolj je časa, da se 'vijugati'«;
- »lažje predvidim, kako bom delala«;
- »nam bo vodstvo še prisluhnilo« (str.59).

Uspešnost uvajanja sprememb je zelo povezana ne le z usposobljenostjo učiteljev, temveč tudi s pripravljenostjo učiteljev in staršev za spremembe (Stoll in Fink 1996, 18).

### 5.2.2 Solidarnost učiteljev in staršev

»Kaj je bilo v kurikulumu tisto, kar je bilo za starše in šolo težko sprejemljivo?«

Ravnatelj: »Preden smo pričeli s pripravami v šoli, sem vodil pogajanja z ministrstvom. Prenovljeni učni programi ne načrtujejo štiriletnega poučevanja latinskega jezika temveč le triletnega. Večini se je zdelo to nazadovanje v standardu. Sprožil sem dileme, podprli so me starši in učitelji. Organiziral sem javne okrogle mize in sodeloval z zavodom. Skupaj s starši smo informirali širšo javnost in sprožili številne pobude o smislu in pomenu ohranjanja šolske tradicije. Pogajanja z ministrstvom so potekala več kot dve leti. Po letu 2007 bomo lahko pričeli izvajati projekt Zgodnje uvajanje latinskega jezika v 6. razredu. Uspeli smo.«

Učiteljici A: »Začetek priprav. Pristop k uvajanju kurikularnih sprememb.«

Učiteljica B: »Naklonjenost prenovljenim učnim programom.«

Učiteljici C: »Razgovor s starši.«

Učiteljica D: »Prvi roditeljski sestanek.«

Predstavniki staršev: »Nismo bili naklonjeni prenovljenim učnim programom.«

V zapisniku 9. seje (2001) sta na sejah sveta staršev zabeležena sklepa:

- 'ravnatelj se bo pogajal z ministrstvom' in
- 'skupaj bomo informirali širšo javnost'.

Med neformalnimi razgovori sem opazila zadovoljstvo pri vseh intervjuvancih kot npr.: »Uspeli smo ohraniti šolsko tradicijo.«

Latinščina ima v šoli velik statusni simbol, saj simbolizira odpor proti spremembam. Ravnatelj je vodil pogajanja z ministrstvom, da bi zagotovil ohranjanje šolske tradicije. Starši so ga pri tem podprli. Bili so skupina za izvajanje pritiska na ministrstvo. **Altruistična mobilizacija** staršev je omogočila, da so v šoli uspeli ohraniti

nespremenjen program latinskega jezika. Na **solidarnost** (kot kategorijo) in **vzajemnost** med učitelji in starši kažejo naslednji podatki:

- »podprli so me starši in učitelji«;
- »skupaj s starši smo informirali«;
- »naklonjenost staršev je bila pri tem pomembna«.

Medtem ko ravnatelj vodi spremembe skozi odziv učiteljev in staršev, mora biti med njimi pripravljenost za sodelovanje (Stoll in Fink 1996, 17).

### 5.2.3 Selektivna mobilizacija

Priprave na uvajanje sprememb so povezane s predvidljivimi ali z nepredvidljivimi spremembami. Zato sem vprašala:

»Kaj je potekalo pri pripravah idealno?«

Ravnatelj: »Organizacija pouka in informiranje. Starši so samoiniciativno predlagali vzgojiteljico iz vrtca in se z njo tudi sami pogovorili.«

Učiteljica A: »Urniki. Povabilo na prvo srečanje učiteljic in staršev.«

Učiteljica B: »Organizacija v šoli.«

Učiteljica C: »Starši so me povabili k sodelovanju in na pogovoru izrazili željo, naj v šoli nadaljujem z dejavnostmi, ki sem jih vodila v vrtcu.«

Učiteljica D: »Informiranje o možnosti novega delovnega mesta.«

Predstavniki staršev: »Sprejem hčerke v šolo. Zelo sem vesela, da je sprejeta. To je pri nas že tradicija.« Interpretativno sem vprašala: »Kaj pa pobuda staršev, ko ste sami predlagali vzgojiteljico?!« Odgovor: »Ne vem, da bi starši vplivali na izbor učiteljice, starši se še ne poznamo dovolj med seboj,« kaže na razliko, do katere je prišlo v odgovorih. Pozorno sem pregledala zapisnike sej. O tem, da bi starši vplivali na izbor učiteljice, ni zapisano ničesar.

V zapisniku 17. seje sveta staršev (2002) je zapisano:

- 'število novih oddelkov je odvisno od števila vpisanih otrok';
- 'svet staršev je s sklepom podprl pobudo, naj se šola pridruži mnenju ostalih osnovnih šol in ravnateljev'.



Na 8. seji sveta šole (2003) je bilo zabeleženo le: 'Vpisanih otrok je za dva nova oddelka.'

S pomočjo neformalnega razgovora sem preverila, kaj se je še dogajalo med pripravami v šoli. Od ravnatelja sem izvedela: »Pobuda je prišla od očeta, predsednika sveta staršev. Isti oče se je z vzgojiteljico tudi pogovoril.«

Nekateri starši so se aktivno vključili v dogajanje. Podatki kažejo na to:

- »skupaj bomo informirali« (str.47);
- »starši so samoiniciativno predlagali«;
- »starši so me povabili k sodelovanju [...] naj v šoli nadaljujem«;
- »pobuda je prišla od očeta«.

Takšno aktiviranje izbranih staršev (svet staršev) in učiteljev bi lahko imenovali **selektivna mobilizacija**. Pobude različnih skupin staršev so upoštevale ne le interese staršev temveč tudi učiteljev. Ponovno kažejo na **solidarnost** med njimi.

Pripravljenost za sodelovanje omogočajo pobude vseh vplivnih udeležencev (Fullan in Hargreaves 2000, 113-115).

#### **5.2.4 Direktivnost**

Pobude med pripravami na uvajanje sprememb so vredne toliko, kolikor se kasneje uveljavljajo v praksi. Zato je pomembno vprašanje:

»Kdo sproža pobude za spremembe?«

Ravnatelj: »Če hočem, da kaj steče, dam jaz pobudo. Sprožil sem dileme v javnosti, organiziral sem okrogle mize, pogajal sem se z ministrstvom.«

Učiteljic A in B: »Od ravnatelja.«

Učiteljica C: »Od ravnatelja in iz energije, ki jo prineseš s seboj.«

Učiteljica D: »Od ravnatelja.«

Predstavniki staršev: »Od ravnatelja in najbolj od učiteljice.« Interpretativno sem vprašala: »Zakaj?« Odgovor: »Učitelji delajo konkretno z učenci in nami,« potrjuje vzajemnost med učitelji in starši.

Iz zapisnika 22. seje sveta šole (2004) je v šolski dokumentaciji razvidno:

- 'ravnatelj se nadalje pogaja z ministrstvom';
- 'svet staršev je določil ravnatelja za pogajalca'.

Med razgovori sem opazila, da so vsi udeleženci brez razmišljanja povezali začetek uvajanja sprememb z ravnateljem.

Ravnatelj je v šoli vodil spremembe in hkrati kot pogajalec zastopal interese staršev in učiteljev pri ministrstvu. V šoli je bil glavni nosilec aktivnosti. Učitelji in starši so se na njegove pobude odzvali. Lahko govorimo o **direktivni mobilizaciji** učiteljev s strani ravnatelja. Podatki, ki kažejo na to:

- »če hočem, da kaj steče, dam jaz pobudo«;
- »od ravnatelja«;
- »od ravnatelja in iz energije, ki jo prineseš s seboj«;
- »ravnatelj se nadalje pogaja z ministrstvom«;
- »svet staršev je določil ravnatelja za pogajalca«.

V razredih je potekala direktivnost v smeri od ravnatelja preko učiteljev do staršev.

Ravnatelj učinkovito vodi spremembe v šoli, če ima, kot pravi Barnes (1993, 24), med učitelji in starši vpliv in potrebno zaupanje.

### 5.2.5 Oklevanje

Priprave na uvajanje prenovljenih učnih programov v šoli lahko potekajo hitro ali počasi.

»Kaj je šlo pri pripravi na spremembe počasi?«

Ravnatelj: »Počasi smo dosegli kompromis z ministrstvom, pridobili soglasje staršev in pregnali dvom med učitelji.«

Učiteljica A: »Izobraževanje v mrežah je bilo premalo konkretno. Največ dela smo imele z izbiro učbenikov.«

Učiteljica B: »Letno pripravo smo sestavile šele, ko smo določile učbenike in delovne zvezke.«

Učiteljica C: »Izobraževanje je bilo premalo konkretno, zato sem iskala informacije še naprej pri učiteljicah z izkušnjami. Priprave na delo z razredničarkama so potekale počasi.«

Učiteljica D: »Priprave na skupno delo z razredničarkama. Nič se ni konkretno dogajalo.«

Predstavniki staršev: »Informiranje s pomočjo teorije. Žal nisem imela nobenega znanca, ki bi mi lahko povedal kaj o konkretnih izkušnjah.«

Učiteljice v temeljni evidenci o delu v razredu, dnevniku, za šolsko leto 2003/2004 o pripravah na delo s prenovljenimi učnimi programi ne poročajo. Ravnatelj je o tem poročal na 7. seji sveta šole (2002), 17. seji sveta staršev (2002) in 21. seji sveta staršev (2003):

- 'celoten kolektiv se intenzivno pripravlja';
- 'opazamo odprtost in sodelovanje v posameznih aktivih';
- 'v šoli smo se dobro pripravili na začetek'.

Opazila sem, da podatki segajo v obdobje treh šolskih let.

Do pripravljenosti učiteljev in staršev na spremembe je prišlo počasi, ker je usposabljanje učiteljev temeljilo predvsem na teoretičnih izhodiščih kurikularne prenove. Informacij o konkretnih izkušnjah ni bilo dovolj, oziroma so bile zelo redke. Le-teh ni bilo v zadovoljivi meri niti v mrežah šol, ki jih vodi zavod. Tu kaže iskati razlog, da lahko govorimo o **vsiljeni mobilizaciji** učiteljic, ker okolje in okoliščine nikakor niso bile spodbudne. Pasivnost učiteljic se kaže kot njihova **demobilizacija** in o tem govorijo podatki:

- »počasi smo dosegli kompromis«;
- »izobraževanje v mrežah je bilo premalo konkretno«;
- »priprave na delo z razredničarkama so potekale počasi«;
- »nič se ni konkretno dogajalo«;
- »nobenega znanca, ki bi lahko kaj konkretno povedal«.

Priprave so najbolj povezane z učitelji, ker se le-ti usposabljujejo in pripravljajo na uvajanje sprememb pri pouku.

### 5.3 Vpliv in odziv v šoli

Informiranje ima velik pomen, medtem ko se učitelji in starši pripravljajo na sodelovanje. Motivacijo zagotavlja tudi potrebna usposobljenost. Zato sem se pozanimala:

»Kaj vas spodbuja pri uvajanju sprememb?«

Ravnatelj: »Publikacija, ki dobro razloži namen kurikularne prenove. Uspeh, ki ga dosežem pri pogajanjih. Opisna ocena omogoča manjše pritiske staršev. Tudi pozitivnost človeka samega.«

Učiteljica A: »Konkretna izkušnja, organizacija v šoli, individualna pomoč učencem in oprema razreda. Pri delu ni več časovne stiske s snovjo, dovolj je časa.«

Učiteljica B: »Hospitacija na drugi šoli, opisna ocena, urnik, zadovoljni starši in otroci.«

Učiteljica C: »Sodelovanje s starši, pozitivnost človeka samega, likovna in plesna dejavnosti, dobro sodelovanje med nami.«

Učiteljica D: »Sprejetje s strani sodelavcev, pomoč staršev pri dobavi materiala, urnik, oprema razreda, uspešni učenci.«

Predstavniki staršev: »Večja samostojnost otroka, večja samozavest pri otroku, organizacija interesnih dejavnosti, opisna ocena, zadovoljstvo otroka.«

Šolska dokumentacija o tem skoraj ničesar ne beleži, le en sklep 21. seje sveta staršev (2003) navaja:

- 'Predstavniki sveta staršev podpirajo pri uvajanju kurikularne prenove učencem naklonjene spremembe.'

Opazila sem, da je ravnatelj ob srečanjih pohvalil delo vsake učiteljice. Pozitivno naravnano je komuniciral tudi s starši.

Temeljni vzvodi, ki so spodbujali šolo pri spremembah, so bili: organizacija, opisna ocena, zadovoljstvo in sodelovanje. V neenakosti spodbud, ki se nizajo v odgovorih, se kaže **čustveni odziv**: »pozitivnost človeka samega«, »zadovoljstvo«, »večja samozavest«, »sprejetje«. Ta odziv na pomembno spremembo v šoli je spodbujal učitelje in starše. Lahko govorimo o **motivaciji** vpletenih. K temu so bistveno prispevale spodbudne, konstruktivne **povratne informacije**:

- »uspeh, ki ga dosežem pri pogajanjih«;
- »konkretna izkušnja«;
- »zadovoljni starši in otroci«;
- »sodelovanje s starši«;
- »sprejetje s strani sodelavcev«;
- »zadovoljstvo otroka«;
- »podpirajo [...] učencem naklonjene spremembe«.

Sodelovanje omogoča vzajemno delovanje vplivnih udeležencev v šoli.

### **5.3.1 Ogrožen monopol učiteljev**

Vzajemno delovanje v šoli omogočajo različni vplivi, ki lahko spodbujajo ali ovirajo. Na vprašanje: »Na katere ovire ste naleteli pri uvajanju sprememb?« so udeleženci odgovorili:

Ravnatelj: »Vrhunsko izobraženi starši učencev. Vedno več je združenj staršev, ki vse močneje vplivajo na mnenja preko medijev, vendar je kompetentnost in strokovnost takih mnenj vprašljiva. Pri sami organizaciji preveč časa zgubimo s postavljanjem urnika in s pridobivanjem potrebnih denarnih sredstev.«

Učiteljica A: »Starši vpišejo učenca v številne interesne dejavnosti. Otroci so hitreje utrujeni. Organizacija pouka pa je tudi nepredvidljiva, ker v papirjih konkretnega dela ne vidiš.«

Učiteljica B: »Številni starši imajo visoka pričakovanja, nerealno ocenjujejo otroka in mnogi so med sodelovanjem 'a priori' proti. Slaba stran opisne ocene je, da starši iz njene pozitivne naravnosti ne vidijo, da je koncentracija otroka krajša.«

Učiteljica C: »Vrtci niso ustrezno pripravili staršev. Med učenci je več socialne nezrelosti, stika s starši pa v oddelkih podaljšanega bivanja skoraj ni.«

Učiteljica D: »Po pouku ne ostaja veliko časa za vzgojno delo in stika s starši skoraj ni.«

Predstavniki staršev: »Starši pogrešamo kakovostne programe pristočnih aktivnosti (npr. smučanje). V vrtcu so bili, v šoli pa jih ni. Nasprotovali smo, vendar šola nima podpore pri ministrstvu. To je začarani krog. Organizacija je prepuščena učitelju, stroški staršem. Upam, da bo ministrstvo vendarle upoštevalo medije in odreagiralo.«

V zapisniku 22. seje sveta staršev (2004) je o problemu organizacije programov, ki je prepuščena šoli, zapisano:

- 'Ravnatelj je opozoril: »Številni naši starši imajo previsoka pričakovanja, potrebnih denarnih sredstev za vse ni.«'

Med razgovori sem opazila v glasu in izrazu sogovorcev nezadovoljstvo in nemoč.

Vpliv ministrstva na eni in staršev na drugi strani je oviral uvajanje sprememb. V šoli so nastajali konflikti, ki so opozarjali na različnost tako vpliva kot odziva v šoli.

Podatki kažejo na **ogrožen monopol učiteljev zaradi prevelikega pritiska 'laikov'**:

- »je kompetentnost in strokovnost takih mnenj vprašljiva«;
- »visoka pričakovanja, nerealno ocenjujejo otroka«;
- »so med sodelovanjem 'a priori' proti«;
- »večjo moč strokovnemu mnenju [...] večjo veljavo«;
- »mnenje staršev je tako bolj merodajno kot učiteljevo« (str.57).

Kot navaja Fullan in Hargreaves (2000, 27), odziv učiteljev lahko ovira uvajanje kurikularnih sprememb, ker so oni tisti, ki s predpisanimi dejavnostimi uvajajo spremembe v razredih. Kako razumejo udeleženci svoje naloge v šoli, sem izvedela iz odgovorov na vprašanje:

»Kako vidite svojo vlogo v šoli?«

Ravnatelj: »Pri vodenju upoštevam zakonska določila. Kot ravnatelj se ne vmešavam v delo v razredu. Prizadevam si, da bi ljudje razumeli spremembe v pozitivnem smislu. Otrok rabi stabilno okolje, urniki pa so taki, da se pouk različno prične in konča. Tudi sam moram pomagati pri reševanju agresivnosti med učenci. Problem v šoli je neiskrenost.«

Učiteljica A: »V vodenju pouka in dobrem sodelovanju s starši. Opažam, da starši učiteljevih navodil ne jemljejo dovolj resno. Večjo moč bi morala določati strokovnemu mnenju učitelja zakonodaja, pa je ne.«

Učiteljica B: »V izvajanju dejavnosti v razredu in sodelovanju. Strokovno mnenje bi moralo imeti večjo veljavo.«

Učiteljica C: »V energiji, ki jo prinesem s seboj med učence in starše.«

Učiteljica D: »V drugačnem sodelovanju s kolegico, starši in prilagajanju.«

Predstavniki staršev: »Starši imamo v šoli moč. Do sedaj smo bili z delom učiteljic zadovoljni.«

O vlogah ni v šolski dokumentaciji nič zapisanega. Iz zapisnika 22. seje sveta staršev (2004) sem razbrala le, da: 'Strokovni svet je pri ministrstvu edini kompetenten organ, ki lahko karkoli spremeni glede devetletke'.

Med neformalnimi razgovori sem opazila, da je bilo sodelovanje vseh udeležencev v raziskavi pozitivno naravnano, ker so bili vprašani, poslušani in opravičeno pričakujejo podporo njihovim interesom.

Ravnatelj, učitelji in predstavniki staršev so opisali svoje delovne naloge v procesu prenove ter jih povezali z vlogo moči v odnosih. V šoli se kaže težnja po ponovni prevladi strokovnega mnenja učiteljev, ker doživljajo v konfliktih s starši **nemoč in ogroženost**. Nanju (kot kategoriji) kažejo podatki:

- »neiskrenost«;
- »starši učiteljevih navodil ne jemljejo dovolj resno«;
- »večjo moč bi morala določati strokovnemu mnenju učitelja zakonodaja«;
- »strokovno mnenje bi moralo imeti večjo veljavo«;
- »starši imamo v šoli moč«.

Učitelji v šoli nimajo formalne moči, ker njihovo strokovno mnenje nima moči in s tem vpliva, vendar kot ugotavlja že Barnes (1993, 25), le čvrsta celota vplivnih udeležencev omogoča učinkovito podporo uvajanju kurikularnih sprememb.

Način, kako se v šoli rešujejo nejasnosti, dileme in ključna nesoglasja med učitelji in starši, vpliva na odziv učiteljev:

Ravnatelj: »Ministrstvo je s političnim pristopom včasih premalo prodorno v javnosti. Zavod za šolstvo trdi, da so mentorske mreže 'prava pot' za učitelje. Učitelji pa imajo sedaj večje težave. Kot ravnatelj dosegam večjo prodornost med učitelji in manjšo med starši.«

Učiteljica A: »Reševanje je odvisno od odnosa staršev do šole. Zakonodaja 'ne stoji' za učitelji. Važno je, kako znaš dobro preceniti otroke in starše. Beseda je edino orodje, ki ga imaš. Ravnatelj naj bi zato učitelja podprl. Samo reševanje dilem v mentorskih mrežah je nesmiselno, opozorila na to kot da ne zaležejo.«

Učiteljica B: »Mentorska mreža mi pri tem ne pomaga. Edino hospitacije v mentorski šoli so mi pomagale. V šoli še največ rešim s sprotnim dogovarjanjem z ravnateljem.«

Učiteljica C: »Med nami še ni bilo nesoglasij. Nimam izkušenj in se raje prilagodim.«

Učiteljica D: »Pri reševanju dilem upoštevam, kar razložijo razredničarke.«

Predstavniki staršev: »Reševanje je povezano s samoiniciativnostjo staršev. Ravnatelj prisluhne.«

Iz zapisnikov 21. seje sveta staršev (2003), 22. seje sveta staršev (2004) je razvidno, kako je ravnatelj ravnal ob nesoglasjih s starši:

- 's sodelovanjem je možno uspešno reševanje nesoglasij v šoli';
- 'z učiteljem sem se pogovoril o dilemah staršev';
- 'o neustreznem načinu ocenjevanja sem se pogovoril z učiteljico' in
- 'z učitelji sem se pogovoril o spremenjenem ocenjevanju vzgojnih predmetov'.

Opazila sem, da se izjave učiteljic ujemajo z mojimi izkušnjami, ki jih imam iz dosedanjega sodelovanja v mentorski mreži. Prisotnost učiteljic je v naši šoli iz prvega sklica, kjer je bila 100%, padla na drugem sklicu na 58% in na tretjem na 55%.

Pri reševanju dilem, nejasnosti in ključnih nesoglasij v šoli so imeli **starši** pomembno mesto. To kažejo podatki:

- »je odvisno od odnosa staršev do šole«;
- »starši imamo v šoli moč« (str. 55).

Pomembno mesto je imela tudi **strategija v komunikaciji**, kot navajajo podatki:

- »s sprotnim dogovarjanjem«;
- »počasi pripelješ« (str. 57).

Na **kongenialnost** med vplivnimi udeleženci kažejo podatki:

- »pogajanja (str. 47) [...] sem se pogovoril«;
- »beseda je edino orodje učitelja [...] vodstvo še prisluhnilo (str. 59)«;
- »ravnatelj prisluhne [...] starši so samoiniciativno predlagali (str. 48)«.

Podatki pa kažejo tudi na **odrinjenost** učiteljev:

- »ravnatelj naj bi učitelja podprl«;
- »dosegam večjo prodornost med učitelji in manjšo med starši«;
- »stika s starši skoraj ni (str. 53)«.

Učiteljice so zato stremele k medsebojni **solidarnosti in homogenizaciji**:



- »upoštevam, kar razložijo razredničarke«;
- »med nami še ni bilo nesoglasij«;
- »raje se prilagodim«.

Ravnatelj odziva učiteljev ne sme spregledati, ker se bodo sicer na neformalni ravni, kot opozarja Bečaj (1995, 26), organizirali sami. Ciljev na formalni ravni pa v šoli ne bo več mogoče učinkovito dosežati. Upoštevati pa mora tudi odzive staršev, saj so oni tisti, ki vpisujejo otroke v šolo. Ravnateljev vpliv vodenja sprememb skozi odziv udeležencev je tisti, ki zagotavlja nemoten, uspešen in čim manj konflikten delovni proces.

### **5.3.2 'Oddaljevanje' med učitelji in starši**

V šoli so učitelji tisti, ki uvajajo kurikularne spremembe. Konflikti s starši lahko povzročijo odmik od solidarnosti z njimi in tendenco po neformalni moči. Taki odzivi ovirajo sodelovanje:

»Kako razumete neiskrenost v šoli?«

Ravnatelj: »Neiskrenost v šoli se kaže pri načinu reševanja problemov v šoli, ko čustva ovirajo kritičen in objektivni vpogled na problem. Poskusno uvajanje je temeljilo le na odzivih 43 šol in niso vključevali velike večine. Odzivi na spremembe kurikularne preнове so sedaj bolj realni, ker so vključene vse šole.«

Učiteljica A: »Bobu ne moreš vedno reči bob. Ravnatelj sedi na dveh stolčkih, pogosto pravi, da nima pravne osnove za karkoli in upošteva mnenje staršev, ki je tako bolj merodajno kot učiteljevo.«

Učiteljica B: »Informacijo prilagodiš, 'počasi jo pripelješ na daljši rok'. Nekateri starši poskušajo brez učiteljeve vednosti reševati probleme pri ravnatelju. Njihov namen ni reševanje problema, temveč izsiliti svojo rešitev.«

Učiteljica C: »Nimam še te izkušnje.«

Učiteljica D: »Nimam še te izkušnje.«

Predstavnik staršev: »Večji so problemi, manj se želijo starši izpostaviti. Če se rešuje problematika vzgojnih težav, najpogosteje staršev takih otrok ni prisotnih na sestankih.«

V šolski dokumentaciji ni nič zapisanega o neiskrenosti v šoli.

V zapisniku 22. seje sveta staršev (2004) je zapisano: 'Šole niso dale prave slike o dogodkih ostalim šolam, ker niso predstavile realnih rezultatov pri poskusnem uvajanju'.

V neformalnem razgovoru z ravnateljem sem izvedela: »Ne bojim se konfliktov, z njimi spodbujam v šoli odzive, ki so približani resnici.«

Ker so v odgovorih tudi kar precejšne razlike, moram pojasniti, da je vodenje sprememb skozi odziv v šoli povezano z vedenjskimi značilnostmi ljudi, na katere vodenje sprememb vpliva (Možina, Tavčar in Kneževič 1995, 42).

V šoli so bile prisotne posledice nesodelovanja, kadar so starši le izsiljevali svojo rešitev ali se izogibali reševanju problemov. Lahko govorimo o **sprenevedanju**, kar kažejo podatki:

- »bobu ne moreš vedno reči bob«;
- »informacijo prilagodiš«;
- »nekateri starši poskušajo brez učiteljeve vednosti reševati probleme pri ravnatelju«.

Taki odzivi v šoli so otežkočali reševanje problemov. Na **taktiziranje** in **neenakost** učiteljev kažejo podatki:

- »informacijo [...] 'počasi jo pripelješ na daljši rok'«;
- »sedi na dveh stolčkih«;
- »ravnatelj upošteva mnenje staršev, ki je bolj merodajno kot učiteljevo«.

Na **nelagodje** staršev bi lahko sklepali iz naslednjega:

- »neiskrenost vplivnih udeležencev«(str. 54);
- »manj se starši želijo izpostaviti«;
- »staršev takih otrok ni prisotnih«.

Uspešno sodelovanje se v šoli dosega, kot trdita Erčulj in Vodopivčeva (1999, 7), s strokovnim komuniciranjem. Kompetentnost strokovne komunikacije staršev pa je vprašljiva. Kongenialen odziv spodbuja motivacijo za sodelovanje na osnovi primernih odzivov (simpatije), (Gossen in Anderson 1996, 134).

### 5.3.3 Krhkost sobivanja

Komunikacija nastaja spontano. Povezana je z vlogami in delovnimi nalogami posameznikov, ki so v njej udeleženi. Ravnatelj uvaja spremembe v šoli, učitelji pa v razredih. Starši sodelujejo. Implementacijo kurikularnih sprememb v šoli ocenjujejo:

Ravnatelj: »Prepričan sem, da sem za pričetek prenove izbral pravi trenutek. Dosegel sem prijetno klimo v učiteljskem zboru in vzdušje za kvalitetno sodelovanje na pedagoških konferencah. Le starši se odzivajo kot 'pol opozicija'.«

Učiteljica A: »Več je konkretnega dela z učenci. Pritiski staršev so manjši.«

Učiteljica B: »Delo z učenci je bolj sproščeno. Težje zagotavljamo uresničevanje smotrov kurikularne prenove, ker potrebnih sredstev ni več.«

Učiteljica C: »Veliko delam na prijetnem vzdušju, da je manj disciplinskih težav.«

Učiteljica D: »V šoli je posluh vodstva. Prvo leto so se zelo potrudili. Upamo, da nam bo vodstvo še prisluhnilo.«

Predstavniki staršev: »Šola se je dobro pripravila. Učiteljice dobro vodijo delo v razredu. Upamo, da bo tako do konca šolanja.«

Iz zapisnika 22. seje sveta staršev (2004) je razvidno: 'Starši so zadovoljni z delom učiteljic.' Učiteljice so o vodenju dejavnosti z učenci zapisale:

- 'vzgojne težave smo uspešno reševale';
- 'starši so podprli mnenje učitelja, z organizacijo individualne pomoči učencu smo uspešno reševali učne težave';
- 'starši so slabše sodelovali z učiteljicama v oddelkih podaljšanega bivanja';
- 'učiteljici uresničujeta pobudo staršev in usmerjen prosti čas namenjata vzgojnim dejavnostim, ki spodbujajo učence k socializaciji v skupini in sodelovanju'.

Ravnateljca sem v neformalnem razgovoru vprašala, kaj je mislil s 'pol opozicija'. Pojasnil mi je: »Starši so 'na pol odprti' in ti lahko s svojim pristopom dosežeš, da se nagnejo v neko stran.«

Izvajanje kurikularnih sprememb v šoli je bilo povezano z **motivacijo za sodelovanje**. Nanjo (kot kategorijo) kažejo podatki:

- »opazamo odprtost in sodelovanje v posameznih kolektivih« (str.51);
- »o neustreznem načinu ocenjevanja sem se pogovoril« (str.56);

- »šola se je dobro pripravila«;
- »učno-vzgojne težave smo uspešno reševale«;
- »učiteljici uresničujeta pobudo staršev«;
- »učiteljice dobro vodijo delo«.

Na medsebojnost (vzajemnost) **vpliva in odziva** udeležencev v šoli kažejo podatki:

- »prijetna klima [...] kvalitetno sodelovanje«;
- »več konkretnega dela [...] pritiski so manjši«;
- »prijetnem vzdušju [...] manj disciplinskih težav«.

Na **kongenialnost odziva** med starši in učitelji kažejo izjave:

- »starši so podprli mnenje učitelja«;
- »učiteljici uresničujeta pobudo staršev«.

Vplivni udeleženci v šoli lahko izbirajo med vplivi in odzivi. Njihovo načrtovanje in udejanjanje povečuje, kot navaja Tavčar (2002b, 750), lastne specifične zmožnosti in implementacijo sprememb.

#### 5.4 Prihodnost kurikularne prenove

»Kakšen, ocenjujete, je trend prenovljene osnovne šole?«

Ravnatelj: »Prenovljena šola bo zaživela z določeno korekcijo. Bolj mehka varianta izbirnih vsebin bo obstala. Obseg vsebin se bo spremenil. Obstoj nacionalnih preizkusov je vprašljiv. Številne šole nimajo niti kadrovskih niti prostorskih možnosti. Tu bodo spremembe nujne. Spremenjeno izobraževanje se bo nadaljevalo. Veliko bo odvisno od tega, kako se bodo učitelji odzivali na spremembe.«

Učiteljica A: »Upoštevanje mene kot učitelja bo moralo biti večje. Ko iščejo odgovorne, pravijo, da si 'ti', vpliv mojega strokovnega mnenja pa omejuje zakonodaja.«

Učiteljica B: »Treba bo izvajati čim več aktivnosti na vzgojnem področju. Odgovornost čutim večjo kot je bila prej. Kakovost dela je najbolj povezana z učiteljem.«

Učiteljica C: »Zelo je pomembno, kakšen človek vzgaja. Izbira učbenikov je prevelika.«

Učiteljica D: »Na socializaciji v skupini bo treba poudarjeno delati. To je ključ. V prihodnje naj bi poenotili obliko poročanja o delu učiteljev v oddelku.«

Predstavniki staršev: »Starši še ne zaupamo.«

Ravnatelj je poročal na 21. seji sveta staršev (2003): 'Vodenje sprememb v prvih razredih devetletke poteka brez problemov.' Iz zapisnika 22. seje sveta staršev (2004) je razvidno: 'Predstavniki svetov staršev so predlagali ministrstvu ukinitve tretjega izbirnega predmeta, nivojskega pouka, eksternega preverjanja znanja v zadnjih razredih devetletke in poenotenje učbenikov v vseh razredih.'

Ravnatelj, starši in učiteljice so povezali trend kurikularne prenove z **zadovoljstvom** v »prvih razredih devetletke« in **ovirami**:

- »zakonodaja«;
- »večja odgovornost«;
- »izbira učbenikov je prevelika«;
- »tretji izbirni predmet, nivojski pouk in eksterno preverjanje znanja«.

O obstoju kurikularne prenove so dvomili. Na **dvom** kažejo podatki:

- »obstoj je vprašljiv«;
- »naj bi poenotili obliko poročanja o delu učitelja v oddelku«;
- »starši še ne zaupamo«;
- »bodo spremembe nujne«.

Strokovno mnenje učiteljev ne omejujejo le starši, temveč tudi zakonodaja, ki mnenju staršev določa pravno moč. Teža uvajanja sprememb je na učitelju, ki čuti večjo odgovornost. Skupaj s starši ugotavljajo preveliko izbiro učbenikov, starši solidarno predlagajo poenotenje le-teh. Uspešnost kurikularne prenove s samim vključevanjem učiteljev še ni zagotovljena, kot trdita Fullan in Hargreaves (2000, 114). Spremembe kurikularne prenove bodo.



## 6 POVZETEK ZBRANIH PODATKOV RAZISKAVE

**Pobuda** za uvajanje sprememb v šoli je po mnenju vpletenih povezana s spremembami v slovenski družbi. Kot navaja Kramar (1993, 9), so se starši in učitelji nanjo previdno odzvali (»Ne poskočimo na vsako novost.«). Med njimi ni bilo samoumevne naklonjenosti novostim (»Raje preverimo in malo počakamo.«). Ravnatelj, učiteljice in starši so se na kurikularno prenovo v šoli pripravljali. Informiranje staršev v vrtcih ni bilo dovolj konkretno (»Informacije, ki smo jih prejeli, nas niso prepričale.«). Niti med učitelji niti med starši ni bilo potrebne pripravljenosti na uvajanje sprememb (»Prisotno je bilo nezaupanje [...]«). Priprave na uvajanje sprememb so stekle v skladu z zakonom v zadnjem roku. V pomembnem trenutku so bili učitelji vsiljeno mobilizirani. Ravnatelj je usmerjal njihovo delo. Lahko govorimo o direktivni mobilizaciji, ker je organiziral različna predavanja za ves kolektiv o konkretnih izkušnjah in tekoče informiranje staršev s šolsko spletno stranjo. Na svetih staršev in šole je ravnatelj redno poročal o pristopu h kurikularni prenovi.

**Odpor** je bil odločilen odziv, da se šola ni pridružila poskusnemu uvajanju prenovljenih učnih programov. Na pobudo za uvajanje sprememb se učitelji in starši niso odzvali s pripravljenostjo marveč z odporom. Razloga zanj sta bila ogroženost učiteljev zaradi negotovega položaja glede dela in zaposlitve, in ohranjanje tradicije (štiriletno poučevanje latinščine). V kulturi šole je prisotna previdnost in odklanjanje novosti (»Informacije nas niso prepričale.«). Klima, v kateri se je izrazil odpor v šoli, je bila pod vplivom strahu (»Bilo nas je malo strah«) in dvoma (»Dvomili smo, ker spremembe lahko pomenijo nazadovanje v standardu.«). V šoli so morali imeti zaradi zakonske obveze, kot opozarja Koren (1999, 160), pogum za spreminjanje. Preden so pričeli s konkretnimi pripravami na prenovljene učne programe, se je ravnatelj pogajal z ministrstvom in zagotovil ohranjanje štiriletnega poučevanja latinskega jezika. Pri tem so ga starši podprli. Problem latinščine je spodbudil v šoli sodelovanje ravnatelja, učiteljev in staršev. Starši so bili skupina za izvajanje pritiska na ministrstvo. Zaradi solidarnosti in vzajemnosti bodo v šoli lahko izvajali nespremenjen potek in obseg programa latinskega jezika. Altruistična mobilizacija staršev je omogočila ohranjanje

šolske tradicije. Ravnatelj je z vodenjem sprememb skozi odziv odprl v šoli, kot pravi Musek (2003, 151), pot konstruktivnemu načrtovanju lastne prihodnosti.

**Priprave na uvajanje sprememb** v šoli so bile povezane s predvidljivimi in nepredvidljivimi odzivi tako učiteljev kot staršev. Vloge ravnatelja, učitelja in staršev so temeljile na enakosti, ko so se nekateri starši aktivno vključili v dogajanje. Starši so samoiniciativno predlagali učiteljico (»Pobuda je prišla od očeta, predsednika sveta staršev.«). Selektivna mobilizacija nekaterih staršev je temeljila na solidarnosti z učitelji in je upoštevala tudi njihove interese. Priprave so bile učinkovite, ker so se kasneje uveljavile v praksi:

- ravnatelj je kot pogajalec zastopal interese učiteljev in staršev pri ministrstvu in s smernicami spodbujal uvajanje kurikularnih sprememb v šoli;
- učitelji in starši so se odzvali s pripravljenostjo in solidarnostjo;
- sodelovanje so omogočale pobude vseh vplivnih udeležencev;
- potekale so v smeri od ravnatelja preko učiteljev do staršev;
- najbolj so bile povezane z usposabljanjem učiteljev na uvajanje sprememb.

Ravnatelj je bil odločujoč dejavnik vpliva (»Če hočem, da kaj steče, dam jaz pobudo.«). Direktivno mobilizacijo, aktivnost učiteljev, je sprožil in usmerjal on. Kot trdi Kramar (1993, 62), ravnatelj ni smel spregledati dejavnikov pripravljenosti in odziva učiteljev. Odziv učiteljev na dejstvo, da konkretnih izkušenj ni bilo dovolj, je bil odločujoč dejavnik, ki je vplival na njihovo demobilizacijo (»Sodelovanje v mrežah«, ki jih vodi Zavod RS za šolstvo, »ni smiselno.«). Ker v okolju šole ni bilo potrebnih spodbud (»Izobraževanje je bilo premalo konkretno.«), lahko govorimo o vsiljeni mobilizaciji učiteljic.

**Konflikti** so ovirali motivacijo za sodelovanje. Na eni strani vrhunsko izobraženi starši in združenja staršev, ki vse močneje vplivajo na mnenja preko medijev (»Kompetentnost in strokovnost takih mnenj je vprašljiva.«), na drugi strani ravnatelj in učiteljevo strokovno mnenje, ki zgublja na moči (»Večjo moč bi morale imeti strokovno mnenje učitelja.«). Ne moremo več govoriti o sodelovanju ravnatelja, učiteljev in staršev, ker solidarnosti med njimi ni več, kot kaže raziskava. Z odzivom staršev, ki se izogibajo reševanju konfliktov ali izvajajo prevelik pritisk in izsiljujejo svojo rešitev, je



bil v šoli ogrožen monopol učiteljev kot ekspertov. Reševanje problemov je bilo oteženo zaradi prevelike moči staršev.

V šoli so učitelji izgubljali monopol pri uveljavljanju strokovnega mnenja. V konfliktnih situacijah s starši so doživljali nemoč (»Zakonodaja bi morala določiti strokovnemu mnenju učiteljev večjo moč.«). Med učitelji in starši je prišlo do 'oddaljevanja'. Ne moremo več govoriti o solidarnosti med njimi. Odziv staršev, ki z učitelji »a priori« niso sodelovali, je vzbujal občutek nelagodnosti. Kadar se niso želeli izpostaviti, so onemogočali reševanje problemov (»Najpogosteje staršev ni prisotnih na sestankih.«). Verjetno je bilo tudi njih strah. Učitelji so doživljali starše kot privilegirance v očeh ravnatelja, ker je bilo njihovo mnenje bolj merodajno kot učiteljevo. Reševanje konfliktov je bilo povezano z ogroženostjo učiteljev, zato so taktizirali. Njihov odziv je izražal dvoličnost in dvom (»Bobu ne moreš reči bob.«). Gossen in Anderson (1996, 134) ugotavljata, da se v taki interakciji kongenialnosti ne priznava, zato odziv ni povezan z resnico. V šoli take interakcije, kot pravi Musek (2003, 149), niti ne rešujejo konfliktov niti ne odpravljajo dvojne morale.

**Reševanje dilem, nejasnosti in ključnih nesoglasij** je bilo v šoli močno povezano s starši, saj so imeli »moč«. Vloga staršev je pomembna, ker je reševanje odvisno od odnosa staršev do učiteljev in povezano z njihovo samoiniciativnostjo. Odziv učiteljev je temeljil na občutku odrinjenosti, ker je ravnatelj bolj upošteval mnenje staršev. Učitelji so zato stremeli k medsebojni solidarnosti in homogenizaciji. Med njimi ni bilo nesoglasij. Komunikacija je bila odločujoč dejavnik reševanja konfliktov, ker se je v šoli še največ rešilo s sprotnim dogovarjanjem. Ravnatelj je bil pri tem uspešnejši med učitelji in manj med starši, učitelji pa so to drugače razumeli (»Bolj upošteva mnenje staršev.«). Odločujoč dejavnik sodelovanja je bil kongenialen odziv med vsemi vplivnimi udeleženci, če kongenialnost razumemo kot duševno sorodnost. V šoli sta dopolnjujoča formalna in neformalna moč predstavljali vzajemno delovanje (Bečaj 1995, 26).

Uspešnost reševanja konfliktov je bila združena tudi z motivacijo za sodelovanje (ravnatelj prisluhne, učitelji dobro vodijo delo in učiteljici uresničujeta pobudo staršev). Vzročno-posledično povezanost vpliva in odziva so omogočili:

- med ravnateljem in učitelji »prijetna klima [...] kvalitetno sodelovanje«;

- med učitelji in starši »več konkretnega dela [...] pritiski so manjši«;
- med učitelji in učenci »prijetno vzdušje [...] manj disciplinskih težav«.

Priprave na konkretno delo v razredih so po prvem skupnem roditeljskem sestanku potekale hitro. Povezane so bile s temeljnimi spodbudami (organizacija v šoli, opisna ocena«, zadovoljstvo otroka, dobro sodelovanje). Ravnatelj, starši in učitelji so se morali prilagajati različnim in hitrim spremembam. V šoli se je izrazil čustveni odziv (pozitivnost človeka samega, večja samozavest in sprejetje). Ta prioritetni odziv, kot mu pravi Možina (2002b, 511), je spodbudil motivacijo za sodelovanje, ki je temeljila na ugodnih povratnih informacijah. Publikacija, šolska spletna stran, konkretna izkušnja, hospitacija na drugi šoli in sprotno dogovarjanje so spodbujale nadaljnje sodelovanje. Z delom v razredu se je med učiteljicami pokazalo olajšanje (»Lažje predvidim, kako bom delala.«), hkrati pa so zadovoljstvo pokazali tudi starši (»V šoli so se dobro pripravili.«).

In kako razmišljajo o prihodnosti kurikularne prenove v šoli? Na prvem mestu je še vedno dvom. Zakonodajca 'ovira strokovno mnenje', učitelji čutijo večjo odgovornost in starši še vedno ne zaupajo. Trend kurikularne prenove nakazuje zadovoljstvo v prvih razredih devetletke. Ker je izbira učbenikov prevelika, starši predlagajo poenotenje. Obstoje določenih kurikularnih sprememb je vprašljivo, ker starši še ne zaupajo in učitelji ugotavljajo, da bi morale imeti njihovo strokovno mnenje večjo moč, poenotiti pa bi morali oblike poročanja o delu učiteljev. Kot pravijo vplivni udeleženci v šoli, pričakujejo spremembe v prihodnosti kurikularne prenove.

### **6.1 Priporočila za prakso**

Kot velja splošno za prakso slovenskih šol (Kramar 1993, 9), kaže tudi ta raziskava, da starši in učitelji niso naklonjeni pogostemu uvajanju sprememb. Ravnatelj naj upošteva, da neugodni odziv staršev in učiteljev lahko preusmeri v ugodnega s pomočjo pogajanj (»Počasi smo dosegli kompromis z ministrstvom, pridobili soglasje staršev in pregnali dvom med učitelji.«). Reševanje ključnega nesoglasja usmeri v premik od odpora k sodelovanju in čustvenemu odzivu (sprejetje). Ker so odzivi v šoli, kot kaže študija primera, predvidljivi in nepredvidljivi, mora ravnatelj med vodenjem sprememb skozi odziv upoštevati, da:

- šola izkorišča lastne specifične spodbude (ohranjanje šolske tradicije), da lahko z njimi izrablja priložnosti v zunanjem okolju (podpora Zavoda RS za šolstvo);
- šola uporablja spodbude iz zunanjega okolja (poskusno uvajanje sprememb), da z njimi obvladuje ovire v notranjem okolju (zagotavljanje denarnih sredstev);
- šola premaguje ovire v notranjem okolju (odpor pred uvajanjem sprememb), da obvladuje spremembe, ki prihajajo iz zunanjega okolja (tekoče informiranje staršev o pripravah v šoli);
- šola izrablja lastne specifične prednosti (štiriletno poučevanje latinščine), da z njimi obvladuje nevarnosti iz zunanjega okolja (demografski trend).

Raziskava kaže tudi, da naj ravnatelj upošteva med vodenjem sprememb skozi odziv odločujoče dejavnike uvajanja kurikularnih sprememb:

- čustveni odzivi staršev in učiteljev (ogroženost, strah, dvom, odklanjanje, sprenevedanje, previdnost, solidarnost, vzajemnost, nelagodje);
- vpliv ravnatelja (način vodenja sprememb lahko preusmeri od neugodnega k ugodnemu odzivu);
- vpliv staršev (s formalno močjo lahko ovirajo reševanje ključnih nesoglasij);
- nemoč strokovnega mnenja (ogrožen monopol učiteljev).

## **6.2 Učinkovito vodenje sprememb skozi odziv**

Kot kaže raziskava, se zdi med učitelji in starši razkorak velik. Nemogoče je pričakovati, da bi zakonodaja določala »večjo moč« strokovnemu mnenju. Ravnatelj lahko zato načrtuje za učinkovito vodenje sprememb skozi odziv vzročno-posledično povezanost vpliva in odziva med učitelji in starši, kot npr. več konkretnega dela - manjši pritiski. Med vodenjem sprememb skozi odziv uporablja spodbude iz zunanjega okolja (pobude združenj staršev), da z njimi obvladuje ovire v notranjem okolju, ki se kažejo kot sprenevedanje staršev in nemoč učiteljev. S konkretno izkušnjo, organizacijo, pozitivnostjo človeka samega in konstruktivno povratno informacijo obvladuje vsiljene spremembe, ki jih določata ministrstvo in zakonodaja. Kot kaže raziskava, je uporaba komunikacije, ki temelji na sprotne dogovarjanju, specifična prednost, ki omogoča, da ravnatelj obvladuje nevarnosti iz zunanjega okolja.

Kot kaže raziskava je učinkovitost vodenja sprememb skozi odziv povezana s kulturo šole in z obstoječimi razmerji moči vplivnih udeležencev (Fullan in Hargreaves 2000, 115). Raziskava je pokazala, da v obstoječih razmerjih odziv staršev najbolj vpliva na reševanje ključnih konfliktov, ali pa jih zaostruje (»Mnenje staršev je bolj merodajno.«). Ker ravnatelj primerja sodelovanje s starši kot »pol opozicijo«, slika 6.1 razvršča soodvisnost sodelovanja in zadovoljstva z vlogo podpore in s tem vzajemnost razmerij v šoli:

**Slika 6.1** Raven pripravljenosti na sodelovanje



Učitelji imajo močno podporo, ko starši z njimi tesno sodelujejo in je med njimi solidarnost (začetni odpor do poskusnega uvajanja sprememb kurikularne prenove v šoli). Če starši z učitelji šibko sodelujejo in je prisotno majhno zadovoljstvo (konflikti, kadar so starši 'a priori' proti ali se izogibajo reševanju konfliktov), podpore ni. Kadar starši z učitelji redko sodelujejo, a so kljub temu zadovoljni z delom učiteljic (šibko sodelovanje staršev z učiteljicami v podaljšanem bivanju), je podpora še vedno dobra. Zadostna podpora pa je, če starši z učitelji močno sodelujejo, medtem ko je zadovoljstvo šibko, kot se izraža v neuspešnih poskusih, da bi šola izvajala programe, ki privajajo otroka na življenje v skupini, a žal za to ni potrebnih finančnih sredstev.

Izraz 'pol opozicija' je skupek pritiskov in podpore, kar Stolova in Fink (1996, 22) povezujeta z odgovornostjo vseh v šoli. Je kot motivacija za ravnatelja in učitelje. Je kot

nadzor, ki zagotavlja kakovost (Tavčar 2000b, 55). Kot kaže raziskava, tako ustreza kot ne ustreza ravnatelju, učiteljem in staršem. Ravnatelj lahko da pobudo, organizira obliko skupnega nadzora in pripravi predlog nagrajevanja uspehov. Ravnatelj nato s sprotnim informiranjem spodbuja mobilizacijo strokovnega mnenja in gradi sodelovalno kulturo v šoli, tudi če je raven pripravljenosti na sodelovanje različna (Fullan in Hargreaves 2000, 21). Ljudje podpirajo spremembe (Tavčar 2002b, 738-750), če pričakujejo koristi zase, kadar uvajanje sprememb ni preveč tvegano, in če sami v spremembe verjamejo zaradi lastnega prepričanja.



## 7 ZAKLJUČEK

S študijo primera prepoznavam razloge, ki ovirajo implementacijo kurikularne preнове v šoli. Ti so nezadostnost razpoložljivih virov, težnje po prilagajanju informacij, kompleksna razsežnost samih problemov, pobude iz notranjega okolja se ne razvijajo sočasno z odzivi zunanjega okolja, rezultati evalvacij ne 'zrcalijo' realnosti, reforma ne motivira zadovoljivo niti učiteljev niti staršev.

S kategoriziranjem podatkov raziskave ugotavljam, da se pri vodenju sprememb skozi odziv učiteljev izraža:

- ogroženost, nemoč, previdnost, odklanjanje, strah in dvom;
- vsiljena, direktivna, altruistična in selektivna mobilizacija;
- oklevanje, odpor in demobilizacija;
- solidarnost, vzajemnost in olajšanje;
- strategija v komunikaciji, neenakost, nelagodje in sprenevedanje;
- čustveni odziv in motivacija za sodelovanje;
- vpliv in moč.

V šoli vodi spremembe ravnatelj (Barnes 1993, 15) in med vodenjem le-teh skozi odziv učiteljev ima ključno odgovornost. Kot kaže študija primera, spremembe vodi med različnimi interesi vplivnih udeležencev s pomočjo pogajanj, da ustvarja in vzdržuje motivacijo za sodelovanje. Ko ima močno podporo med učitelji in starši, pogajanja prinesejo uspešen izid, kar se je v tem primeru zgodilo v 1. fazi uvajanja 9-letke.

Učitelji so v šoli ključni dejavnik implementacije kurikularnih sprememb (Fullan in Hargreaves 2000, 74). Kot kaže študija primera, imajo ključno odgovornost vodenja le-teh v razredih. Tako ravnatelj vodi spremembe skozi prilagajanje značilnostim učiteljev:

- kadar nimajo dovolj informacij, jih vodi s pomočjo sprotnega informiranja;
- če potrebujejo praktične izkušnje, organizira priprave, kjer jih pridobivajo;
- če želijo pridobiti dodatno strokovno mnenje, jih pri tem podpre in vključi šolsko svetovalno službo.

Odnosi med vplivnimi udeleženci se pojavljajo kot konfliktni ali sodelujoči (Možina 1995, 159). Kot kaže študija primera, se zdi razkorak med učitelji in starši velik. V šoli temelji reševanje ključnih nesoglasij na pobudah staršev, konkretnih

izkušnjah in sprotne dogovarjanju. V raziskavi pa ostaja prezrt fenomen kongenialnosti (Gossen in Anderson 1996, 134), čeravno omogoča sodelovanje med učitelji in starši. Ravnateljeva spodbuda je, kot kaže študija primera, pri reševanju ključnih nesoglasij, odločilna.

Pri vodenju sprememb skozi odziv vplivnih udeležencev ima ravnatelj dvojno vlogo (Koren 1999, 62). Spremembe vodi k želenim rezultatom, ki bi bili sprejemljivi za vse udeležence in v skladu z zakonodajo. Učinkovitost sodelovanja je povezana s kulturo šole in z obstoječimi razmerji moči vplivnih udeležencev (Fullan in Hargreaves 2000, 115). S študijo primera odkrivam, da:

- je uspešnost vodenja sprememb skozi odziv učiteljev povezana z močjo staršev;
- so starši ključni dejavnik, ki tako s pritiski kot podporo odločujoče vpliva na uspešnost uvedenih kurikularnih sprememb.



## LITERATURA

- Apple, Michael. 1990. *Ideology and curriculum*. London in New York: Routledge.
- Barnes, Chris. 1993. *Practical Marketing for Schools*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Bečaj, Janez. 1995. Skupinskodinamične zakonitosti vodenja. V *Menedžment v vzgoji in izobraževanju*, ur. Marija Velikonja, 11-63. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bela knjiga. 1995. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- Bucik, Valentin. 1999. Kriteriji za presojanje kakovosti evalvacijske študije. V *Sodobna pedagogika* 50 (4): 8-19.
- Bush, Tony. 1995. *Theories of Educational Management (2nd ed.)*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Brajša, Pavao. 1994. *Managerska komunikologija*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion in Keith Morrison. 1996. *A guide to teaching practise*. London: Routledge.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion in Keith Morrison 2000. *Research Methods in Education (5th ed.)* London: Sage Publications.
- Černetič, Metod. 1997. *Poglavja iz sociologije organizacij*. Kranj: Moderna organizacija.
- Day, Christopher. 1999. *Developing Teachers. The challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Davies, Brent, Linda Ellison, Alan Osborne and John West-Burnham. 1999. *Education management for the 1990s*. London: Pitman.
- Denzin, Norman K.. 2000. *Handbook of Qualitative Research (2nd ed.)*. London: Sage Publication.
- Drucker, Peter Ferdinand. 1992. *Leader to leader*. San Francisco,CA: Jossey-Bass.
- Drucker, Peter Ferdinand. 1998. *The practise of Management*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Drucker, Peter Ferdinand. 2001. *Managerski izzivi v 21. stoletju*. Ljubljana: GV Založba (Zbirka Manager).

- Elliot, John. 1991. *Action Research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Elliot, John and Altrichter Herbert. 2000. *Images of educational change*. Buchingham: Open University Press.
- Erčulj, Justina. 2000. Uvajanje nenehnih izboljšav – pot h kakovosti v projektu »MI«. V *S sodelovanjem do kakovosti*, 13-25. Mreže učečih se šol. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, Justina. 2001. Ovire sodelovanja. Neobjavljeno gradivo. Predavanje podiplomskega študija, Brdo, 30.oktober 2001.
- Erčulj, Justina in Silvo Marinšek. 1997a. *Uvajanje sprememb*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, Justina in Silvo Marinšek. 1997b. *Kaj je menedžment in kdo je menedžer*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, Justina in Irena Vodopivec. 1999. *S komunikacijo do ciljev*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Everard, Bertie in Geoffrey Morris. 1995. *Effective school management (3th ed.)* London: P.Chapman.
- Everard, Bertie in Geoffrey M. 1996. *Uspešno vodenje*. Prev.Justina Erčulj. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Flere, Sergej. 2000. *Sociološka metodologija: temelji družboslovnega raziskovanja*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Foskett, Nicholas H. 1998. Schools and Marketization. Cultural Challenges and Responses. *Educational Management and Administration* 26 (2): 197–210.
- Fullan, Michael. 1992. *What's Worth Fighting for in Headship*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, Michael in Andy Hargreaves. 2000. *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Prev. Justina Erčulj. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Glasser, William. 1994. *Dobra šola*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Goleman, Daniel. 1997. *Čustvena inteligenca*. Ljubljana: Založba Mladinske knjige.
- Gossen, Diane in Judy Anderson. 1996. *Ustvarimo razmere za dobro šolo!* Prev. Bogdan Gradišnik. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.

- Guba, Egon G. in Lincoln, Ivonna S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. V *Handbook of qualitative research*, 105-117. London: Sage.
- Handy, Charles Brian. 1993. *Understanding organizations (4th ed)*. London: Penguin.
- Handy, Charles Brian. 1995. *The Empty Raincoat; Making Sence of the Future*. London: Arrow Business Books.
- Handy, Charles in Aitken R 1990. *Understanding Schools as organizations*. London [etc.]: Penguin Books.
- Hargreaves, Andy in David Hopkins. 1994. *The mosaic of learning: schools and teachers for the next century*. London: Demos.
- Hargreaves, Andy in David Hopkins. 1998. *The empowered school: the management and practise of development planning*. London: Cassell.
- Hargreaves, Andy in David Hopkins. 2001. *Šola zmore več. Management in praksa razvojnega načrtovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Hozjan, Dejan. 2003. Različnost interpretacij objektivnosti v kvalitativnem pedagoškem empiričnem raziskovanju. V *Sodobna pedagogika* 54 (2):124-137.
- Izhodišča evalvacije. 1999. Ljubljana: Nacionalna komisija za uvajanje in spremljanje programov v vzgoji in izobraževanju.
- Izhodišča kurikularne preнове. 1997. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Jerome, Paul J.. 1995. *Coaching Throught Effective Feedback*. London: Kogan Page.
- Jones, Anne. 1987. *Leadership for Tomorrow's Schools*. Oxford: B.Blackwell.
- Kalin, Jana. 2002. Ravnatelj in razrednik pred ogledalom novega profesionalizma. V *Sodobna pedagogika* 53 (1): 150-166.
- Kyriacou, Chris. 1997. *Vse učiteljeve spretnosti*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Koren, Andrej. 1999. *Ravnatelj med osamo in sodelovanjem*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Kotler, Philip.1980. *Marketing managment*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kotler, Philip in Karen Fox F.A.. 1985. *Strategic Marketing for Educational Institutions*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kotler, Philip in Alan R. Andreasen. 1991. *Strategic marketing for non profit organizations. (5th ed.)* New Yersey: Prentice-Hall.

- Kralj, Janko. 2003. *Management: temelji managementa, odločanje in ostale naloge managerjev*. Koper: Visoka šola za management.
- Kramar, Martin. 1993. *Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli*. Nova Gorica: Educa.
- Krapše, Tatjana. 2001. Spremljava poskusnega izvajanja 9-letnega programa osnovne šole. V *Vzgoja in izobraževanje* XXXII (3): 12-17.
- Kvale, Steiner. 1996. *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. London in Thousand Oaks: Sage.
- Leithwood, Kenneth A, Doris Jantzi and Rosane Steinbach. 1999. *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Lipičnik, Bogdan. 1991. *Vsak človek ima probleme - le skupaj imamo rešitev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Lipičnik, Bogdan. 1998. *Ravnanje z ljudmi pri delu*. Ljubljana: Gospodarski Vestnik.
- Liplin, Nada in Vanja Sorjan. 2001. Posebna pomoč učencu v osnovni šoli – »program individualnega pouka«. V *Šolsko svetovalno delo* VI (1-2): 43-54.
- Marentič-Požarnik, Barica. 2001. Uspešna prenova terja enakopravnejši položaj »alternativne« raziskovalne paradigme in učitelja raziskovalca. V *Sodobna pedagogika* 52 (2): 64-80.
- Martin, Jack in Jeff Sugarman. 1993. *Models of classroom management*. Calgary, AB: Detselig; Bellingham, WA: Temeron Books.
- Majer, Janez. 1995. Timsko vodenje in upravljanje. V *Menedžment v vzgoji in izobraževanju*, ur. Marija Velikonja, 64-78. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Merriam, Sharan. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey Boss.
- Mesec, Blaž. 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Mintzberg, Henry. 1983. *Structure in fives: Designing Effective Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Morgan, Gareth. 1998. *Images of organisations*. San Francisco: Sage.

- Možina, Stane. 1995. Vodenje in vedenje v organizaciji. V *Menedžment v vzgoji in izobraževanju*, ur. Marija Velikonja, 155-182. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Možina, Stane ur. 2002a. Učeča se organizacija – učeči se management. V *Management: nova znanja za uspeh*, 12-45. Radovljica: Didakta.
- Možina, Stane ur. 2002b. Vodja in vodenje. V *Management: nova znanja za uspeh*, 498-539. Radovljica: Didakta.
- Murgatroyd, Stephen J. and Morgan Colin 1994. *Total quality management and the school*. Buckingham: Open University Press.
- Musek Lešnik, Kristijan. 2003. *Od poslanstva do vizije zavoda in neprofitne organizacije: kako razjasniti vrednote, opredeliti poslanstvo in ustvariti vizijo zavoda ali neprofitne organizacije za nove čase*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Mužić, Vladimir. 1994. Sinteza paradigem pedagoškega raziskovanja – zakaj? Kako? V *Sodobna pedagogika* 45 (3-4): 162-173.
- Peček, Polona. 1999. Ravnatelj, delo z ljudmi in komunikacija. V *Razsežnosti komuniciranja*, 85-91. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Peček, Polona. 2000. *Management v izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Powell, Martin in Jonathan Solithy. 1993. *Učitelj ima nadzor*. Nova Gorica: Educa.
- Preedy, Margaret. 1989. *Approaches to curriculum management*. Philadelphia: Open University Press.
- Preedy, Margaret, Ron Glatter in Rosalind Levačić. 1997. *Educational management: strategy, quality and resources*. Buckingham: Open University Press.
- Razdevšek Pučko, Cveta. 2002. Ravnatelj in učiteljeva avtonomija pri uvajanju sprememb v pedagoški proces. (Je ravnatelj spodbujevalec sprememb v šoli?). V *Sodobna pedagogika* 53 (1): 126-140.
- Resman, Metod. 2002. Vzvodi šolskega razvoja. V *Sodobna pedagogika* 53 (1): 8-26.
- Roncelli Vaupot, Silva. 1999. Učinkovito komuniciranje-osnovna strategija za še boljše delo vzgojno-izobraževalnih zavodov. V *Razsežnosti komuniciranja*, 75-84. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

- Sagadin, Janez. 1990. Umestitev akcijskega raziskovanja v celoto empiričnega pedagoškega raziskovanja. V *Sodobna pedagogika* 40 (7-8): 355-362.
- Sagadin, Janez. 1991. Kvalitativno empirično pedagoško raziskovanje. V *Sodobna pedagogika* 41 (7-8): 343-355.
- Sagadin, Janez. 1993. *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Sagadin, Janez. 1995. Nestandardizirani intervju. V *Sodobna pedagogika* 46 (9-10): 425-435.
- Sagadin, Janez. 2001. Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. V *Sodobna pedagogika* 52 (2): 10-25.
- Slivar, Branko. 2001. Zavod RS za šolstvo in spremljanje kurikularnih novosti. V *Vzgoja in izobraževanje XXXII* (3): 4-7.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika. 1991. Četrta knjiga. Ljubljana: DZS.
- Snoj, Boris. 1998. *Management storitev*. Interno gradivo. Koper: Visoka šola za management.
- Snoj, Boris. 2002. *Marketing izobraževalnih institucij*. Interno gradivo. Koper: Visoka šola za management v Kopru.
- Sorjan, Vanja. 2000a. Kako smo pričeli sodelovati. V *Vzgoja in izobraževanje XXXI* (1): 43-47.
- Sorjan, Vanja. 2000b. Kolektivno permanentno izobraževanje. V *Vzgoja in izobraževanje XXXI* (4): 39-45.
- Sorjan, Vanja. 2000c. Kako smo pričeli sodelovati na osnovni šoli Dravlje. V *Sodelovanjem do kakovosti. Mreže učečih se šol*, 131-139. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Stoll, Louise and Dean Fink. 1996. *Changing our schools*. Buchingham: Open University Press.
- Tavčar, Mitja. 1999. *Razsežnosti strateškega managementa*. 2. predelana izdaja. Koper: Visoka šola za management.
- Tavčar, Mitja. 2000a. *Razsežnosti managementa*. Skripta za podiplomski študij. Koper: Visoka šola za management. Maribor: Ekonomsko-poslovna fakulteta, Inštitut za razvoj managementa.

- Tavčar, Mitja. 2000b. *Strateške razsežnosti managementa*. Skripta za podiplomski študij. Koper: Visoka šola za management. Maribor: Ekonomsko-poslovna fakulteta, Inštitut za razvoj managementa.
- Tavčar, Mitja. 2001. *Strateški management*. Dodatna študijska gradiva. Koper: Visoka šola za management.
- Tavčar, Mitja. 2002a. *Strateški management*. Učbenik za podiplomski študij. V Kopru: Visoka šola za management; v Mariboru: Ekonomska-poslovna fakulteta, Inštitut za razvoj managementa.
- Tavčar, Mitja. 2002b. Management spreminjanja. V *Management: nova znanja za uspeh*, ur. Stane Možina, 738-771. Radovljica: Didakta.
- Tavčar, Mitja. 2002c. Kultura dežel in organizacij. V *Management: nova znanja za uspeh*, ur. Stane Možina, 176-205. Radovljica: Didakta.
- Možina, Stane, Mitja Tavčar in Ana Nuša Kneževič. 1995. *Poslovno komuniciranje*. Maribor: Obzorja.
- Tratnik, Monika. 2002. *Osnove raziskovanja v managementu*. Koper: Visoka šola za management.
- Trnavčevič, Anita. 2001a. *Uvod v metodologijo*. Študijska gradiva. Koper: Visoka šola za management.
- Trnavčevič, Anita. 2001b. Kvalitativna in kvantitativna paradigma pedagoškega raziskovanja: izhodišča in dileme. V *Sodobna pedagogika* 52 (2): 26-34.
- Trnavčevič, Anita. 2001c. Marketizacija, marketing in ravnatelj v javni obvezni šoli. V *Management v evropskem okolju*, 237 –243. Koper: Visoka šola za management v Kopru.
- Trnavčevič, Anita. 2002. *Marketizacija šolstva*. Interno gradivo. Koper: Visoka šola za management v Kopru.
- Trunk Širca, Nada in Mitja I.Tavčar. 1998. *Management nepridobitnih organizacij*. Koper: Visoka šola za management.
- Trunk Širca, Nada. 1999. Komuniciranja z okoljem. V *Razsežnosti komuniciranja*, 29-30. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Trunk Širca, Nada. 2000. Nekaj misli o evalvaciji. V *Sodelovanjem do kakovosti. Mreže učečih se šol*, 49-62. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

- Tomić, Ana.1995. Pedagoško vodenje. V *Menedžment v vzgoji in izobraževanju*, ur. Marija Velikonja, 211-327. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Tomić, Ana. 2002. *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Uradni list Republike Slovenije. Odredba o postopnem uvajanju programa 9-letne osnovne šole. Uradni list RS, št.22-975/1998.
- Uradni list Republike Slovenije. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – ZOFVI. Uradni list RS, št.12/96,23/96,64/2001,108/2002,34/2003 in 79/2003.
- Uradni list Republike Slovenije. Zakon o osnovni šoli. Uradni list RS, št 12/96, 33/97, 59/2001.
- Yin, Robert K. 1994. *Case study research: design and methods (2nd ed.)*. London: thousand Oaks. Sage.
- Wragg, Edward C. 1993. *Class management*. London in New York: Routledge.



## **PRILOGE**

### **Priloga 1 Strokovni izrazi**

### Priloga 1 Strokovni izrazi

- **implementacija** (ang.: implementation) je izvršitev ali izvedba;
- **kongenialen** (ang.: congenial) lastnost, duševno soroden; značilnost kot duševna sorodnost, kongenialnost; simpatičen, primeren;
- **kurikulum** je izraz, s katerim se vse pogosteje poimenuje vzgojno-izobraževalni program;
- **management** pomeni proces vodenja organizacije (šole) k izidom; lahko pa je tudi organ v šoli, ki to upravlja, oziroma so vsi managerji v šoli;
- **management sprememb** (ang.: change management) je učinkovit proces vodenja organizacije (šole) k spremembam in uspešno doseganje interesov zunanjega in notranjega okolja;
- **management v izobraževanju** (ang.: management in education) je naloga managerjev; »osnovni namen v šoli je izvajanje kurikuluma, sodelovanje z udeleženci in zadovoljivo uresničevanje različnih interesov« (Koren 1999, 12);
- **manager** v šoli »načrtuje, organizira, vodi, nadzira učinkovito delovanje in uspešno dosega interese zunanjega in notranjega okolja« (Erčulj in Marinšek 1997b, 5);
- **okolje** šole sestavljajo učenci, starši, zaposleni, ministrstvo, občina, država, javni zavodi s področja vzgoje in izobraževanja, različna združenja (učiteljev, staršev) ipd.;
- **politika** šole (ang.: politics) obsega smotre in cilje organizacije (ali dela organizacije ali programa organizacije) ter strategijo za doseganje teh ciljev;
- **pristop** k spremembam je odkrivanje vzročnosti med pojavi; tudi pristop k raziskovanju;
- **sistemski pristop** pomeni »gledanje organizacije kot sistema, sestavljenega iz sestavin, ki deluje v okolju v razmerjih z drugimi sistemi« (Kralj 2003, 39);
- **smotri** so »najbolj temeljni in trajni cilji organizacije in tvorijo s podrejenimi cilji hierarhijo organizacije; smotri in cilji naj bodo merljivi – čeprav so prvi splošnejši, slednji pa konkretniji« (Tavčar 2000a, 78);
- **strategija** so načini načrtovanja za doseg kakega cilja in vodenja pristopov; obsega dejavnosti, urejenosti in sredstva organizacije, da dosega cilje, ki so v skladu z njeno vizijo in smotri;

- **šola** je vzgojno-izobraževalna ustanova, ki omogoča učencem organizirano pridobivanje znanja; osnovna šola je zato neprofitna organizacija in je kot taka sredstvo za doseganje ciljev, ki so neorganiziranim posameznikom ali skupini nedosegljivi;
- **vodenje** je »odnos, pri katerem vodja vpliva na ravnanje drugih« (Koren 1999, 55);
- **vodenje sprememb** v šoli povezuje politični (interesni) vidik njenih udeležencev in strokovni vidik obvladovanja šole (načrtovanje, organiziranje, vodenje, nadzorovanje).

