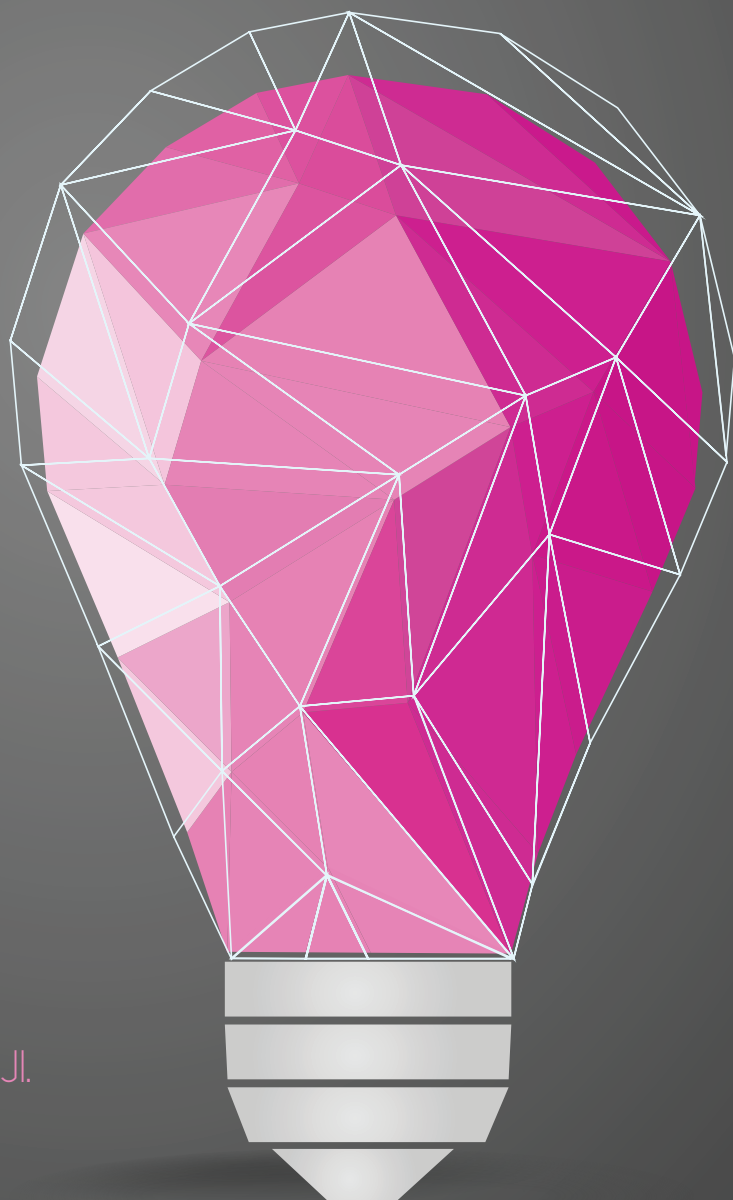


POGLED NAZAJ IN NAPREJ ALI KAKO SO ŠRT POSTALI GONILO SPREMEMB



Dr. Zora Rutar Ilc



Zavod
Republike
Slovenije
za solstvo

DOBRODOŠLI V POSODOBLJENI GIMNAZIJ.
www.k56.si

Pogled nazaj

Pred dobrimi 15 leti smo na Oddelku za srednje šole Zavoda RS za šolstvo pričeli pripravljati načrt spremljave gimnazij, v katerem smo kombinirali kvalitativno in kvantitativno metodologijo in zraven zavodskih svetovalcev k sodelovanju pritegnili tudi ugledne fakultetne strokovnjake s področja pedagoške stroke. Z intervjuji, vprašalniki in s poglobljenimi opazovanji pri vseh predmetih smo v nekaj letih posneli stanje na področju poučevanja in med drugim (če res ohlapno povzamemo najpomembnejše poudarke) ugotovili, da v gimnazijah pri večini predmetov prevladuje pouk na taksonomsko dokaj nizkih stopnjah in z majhnim deležem pristopov, utemeljenih na poudarjeni aktivni vlogi učencev, da imajo dijaki pogosto občutek, da ne razumejo "snovi", in da si želijo bolj poglobljene razlage ter boljšega odnosa učiteljev do njih. Dr. Bečaj je v svojem delu raziskave ugotavljal učinke mature na pouk, dr. Požarnikova pa (ne)trajnost znanja. Rezultate smo s precejšnjo odmevnostjo predstavljali na različnih mestih, od Strokovnega sveta do Skupnosti ravnateljev, in so ena od spodbud za uvajanje sprememb v gimnazije.

Skupaj z ravnatelji smo si obetali, da naposled (po obsežni prenovi osnovnega šolstva in kot njen logični nasledek) čakajo sistemske spremembe tudi gimnazije. Kljub večkratnim obljubam in namigom in kljub prizadevanjem številnih pobudnikov pa iz vsega skupaj ni bilo nič. Tako smo v letih 2003 in 2004 na Zavodu RS za šolstvo na pobudo skupine ravnateljev in takratnega direktorja Pluška skušali "ublažiti" izpad zaradi neuresničenih sistemskih sprememb z dvema projektoma, ki sta vsak na svoj način prihajala nasproti v danih sistemskih okvirih. Projekt Evropski oddelki (zasnovala ga je Katja Pavlič Škerjanc), ki je (kar ni nepomembno) vključeval tudi (takrat dve) gimnaziji s programom Mednarodna matura, je hkrati resno "trkal" na sistemske okvire in s svojim za gimnazije zelo svežim, modularnim pristopom pošteno posegel v predmetnik in postregel z novimi, interdisciplinarnimi predmeti in z aktivnejšimi oblikami dela ter sodobnim pristopom pri ocenjevanju. Projekt Didaktična prenova gimnazij (ki sem ga koordinirala avtorica prispevka) pa je na izbranem vzorcu 10 gimnazij spodbujal učiteljske zbere k uvajanju sprememb pri poučevanju: k aktivnejšim oblikam dela, k učno ciljnemu in razvojno procesnemu pristopu, upoštevanju višjih taksonomskih stopenj pri poučevanju in preverjanju ter ocenjevanju znanja in k spodbujanju kompleksnih miselnih procesov, interdisciplinarnega povezovanja in avtentičnega pouka, hkrati pa je z didaktičnimi

izzivi ob uvajanju sprememb na šolski ravni¹ v kolektive prinašal tudi povezovanje ter omogočil zametke šolskih razvojnih timov, ki so postali glavni "hit" v projektih ESS in so zajemali glavnino posodobitvenih aktivnosti v zadnjih letih.

Oba projekta, Evropski oddelki in Didaktična prenova, sta v gimnazije, vključene vanju, prinesla veliko svežine, inovativnosti in zanosa. V šolah, vključenih v didaktično prenavo, smo kot enega največjih dosežkov zaznali prav vidik sistematičnega uvajanja sprememb in usposabljanja učiteljskega zbora na ravni šole kot celote (ne le predmetov ali zgolj eksperimentalnih oddelkov). V evropskih oddelkih pa je bil najprej poudarek na vključevanju tistih učiteljev, ki so poučevali v evropskem oddelku, kasneje pa so na šolah z evropskimi oddelki začeli spremembe širiti tudi na celoten kolektiv in v ta namen ustanavljali v Didaktični prenovi "izumljene" šolske razvojne time (ŠRT). Hkrati so v šolah z didaktično prenavo pričeli eksperimentirati z nekaterimi prenosljivimi rešitvami iz evropskih oddelkov. Medsebojno plemenitenje je povežalo 30 gimnazij, kar je – ne glede na razlike v njihovi odzivnosti – predstavljalo potrebno kritično maso za to, da se s spremembami, ki smo jih uspešno preizkušali v teh dveh projektih, krene naprej. Seveda so se nekatere razvojne iniciative v gimnazijah dogajale tudi zunaj teh dveh projektov, v drugih gimnazijah, mnoge inovacije so nastajale na pobudo šol, vendar pa je bistveni premik lahko prinesla samo uglasena in usklajena (seveda pa ne uniformna) strategija. Neuradni konsenz za to smo od dodatnih več kot 30 gimnazij (vključno s strokovnimi) pridobili eno leto pred uradnim začetkom projektov ESS Posodobitev gimnazij in Usposabljanje učiteljev. Ravnatelji in njihovi sodelavci, prihodnji vodje ŠRT-jev, so po predstavitvi dosežkov zgoraj omenjenih projektov izrazili željo, da bi tudi oni pričeli uvajati tovrstne novosti, kar smo začeli v naslednjih dveh letih s po dvema novima skupinama šol tudi izvajati.

Ker so se hkrati okrepile priprave na posodabljanje gimnazij v sodelovanju Skupnosti ravnateljev in Urada za šolstvo in ker so zanje uspeli pridobiti sredstva v okviru ESS, smo združili prizadevanja in svoje izkušnje ponudili šolam, ki so se združile v Konzorcij splošnih in Konzorcij strokovnih gimnazij.

Projektne prizadevanja so izvirala iz dveh velikih virov: Konzorcijev in Zavoda RS za šolstvo. Slednji je v tesnem sodelovanju s kolegi iz šol, po potrebi pa tudi z zunanjimi strokovnjaki pripravljajl koncepte, dokumente, strategije, idejne rešitve, programe usposabljanj idr., šole pa so te zamisli vključevale v pouk. Zavod za

¹ Usposabljanja smo začeli s celotnimi učiteljskimi zbori, smernice in koncepti so bili generični, skupni, v nadaljevanju pa se jih je – s pomočjo predmetnih svetovalcev – uvajalo še na predmetni ravni.

Šolstvo je svoje projektne aktivnosti v prvem triletju vodil v dveh smereh: kot posodobitev gimnazijskih programov, ki je slonela na posodabljanju učnih načrtov oziroma predmetov (kar je vodila dr. Amalija Žakelj), ter na iskanju rešitev na ravni predmetnikov in modulov (kar je pod delovnim geslom "integrirani kurikulum" usmerjala Katja Pavlič Škerjanc), pod nazivom Usposabljanje ... pa je potekalo usposabljanje učiteljev za uporabo posodobljenih učnih načrtov (ki ga je usklajeno s prej omenjeno akcijo vodila dr. Amalija Žakelj) in za uvajanje sprememb na ravni šole (ki sem ga prevzela avtorica pričujočega besedila). Na začetku smo vsi sodelujoči še iskali najbolj optimalne načine sodelovanja (tako na Zavodu kot na relaciji Konzorciji – Zavod), z leti pa smo napredovali in kot pomemben učinek projektov razvili veliko bolj optimalne modele sodelovanja, kot smo jih zmogli na začetku, in si z njimi pomagali v drugi "triletki", poimenovani Posodobitev kurikularnega procesa na OŠ in gimnaziji, kjer smo začete aktivnosti razširili in poglobili.

V nadaljevanju svojega prispevka nameravam prvenstveno osvetliti koncepte, strategije in aktivnosti, vezane na šolsko raven, torej na uvajanje sprememb na ravni celotnega kolektiva s pomočjo šolskih razvojnih timov, in predstaviti proces, ki smo ga opravili skupaj.

Vključenost kot nujni pogoj za uspešnost projektov posodabljanja

Na začetku uvodoma opisane poti smo večino idej za projekt(e) prispevali zavodski svetovalci. Učiteljem oziroma učiteljskemu zboru smo predstavili cilje projekta, določili aktivnosti in s pomočjo predmetnih svetovalcev poskrbeli za uresničevanje na predmetni ravni.

Z leti pa smo vse bolj spoznavali (kar zatrjuje tudi Schollaert, mednarodno priznani strokovnjak za vpeljevanje sprememb), da siljenje šol, izčrpanih od nenehnih reform in pritiskov, z mehničnimi in nepovezanimi prizadevanji in akcijami od zgoraj navzdol pusti občutek neprepričljivosti, nepreglednosti in razpršenosti. "Kar šole potrebujejo, je politika, ki jim dovoljuje upravljati s spremembami na konsistenten način, tako da je vsako posamezno prizadevanje usklajeno z naslednjim in tako da vsak posameznik, ki je vključen, vidi, kaj mora storiti in kako to prispeva k skupni viziji. To zahteva izgrajevanje kapacitet in koherentnosti ..."

(Shollaert, 2006 str. 20.) Zato velja, da učitelji spremembe občutijo za svoje, če sodelujejo pri njih – tudi v fazi načrtovanja. Schollaert meni, da se ljudje ne upirajo spremembam, pač pa ne želijo biti "spreminjani", ampak upravičeno hočejo biti vpleteni in imeti vpliv (prav tam).

Zato je bil eden prvih in največjih izzivov pri vpeljevanju sprememb v kolektive, da jih prepričamo v smiselnost sprememb in jih k temu aktivno pritegnemo. Pogosto je v šolskih kolektivih prisotna miselnost, da so spremembe potrebne le takrat, ko gre kaj narobe oziroma ko je treba kaj popraviti. To jih sicer res lahko mobilizira za akcijo, po drugi strani pa je zares navdihujoče in trajno motivirajoče le verjetje v to, da so spremembe smiselne in potrebne in da je pri njihovem načrtovanju pomembna lastna udeležba.

Načela, na katera smo se zato naslonili pri vpeljevanju sprememb, da bi jih člani kolektiva privzeli za svoje in si bili pripravljeni prizadevati zanje, so bila (prim. Senge v Kimonen, 2001):

- šole morajo imeti pri vpeljevanju sprememb partnersko vlogo – biti morajo vključene v načrtovanje sprememb in imeti možnost vpliva in izbire (podeljevanje moči šolam, angl. *empowerment*);
- ves učiteljski zbor naj bi skupaj šel skozi ves proces vpeljevanja sprememb, npr. analize stanja in potreb, ocene kapacitet, kreiranja vizije in poslanstva ter razvojnega načrtovanja in evalvacije, da bi razvil "lastništvo" do tega in da bi vsak posameznik čutil, kakšna je njegova vloga v posamezni fazi in kako lahko prispeva k njej;
- predpostavljena sta spremenjeno vodenje in drugačna vloga ravnatelja; vodenje postaja vse bolj po(raz)deljeno (angl. *shared, distributed*) in zasnovano na demokratičnih principih, ravnatelj pa je kot mojstrski dirigent uglašenega orkestra;
- upoštevati je treba interese posameznikov, a hkrati te vključevati tako, da pripomorejo k sinergičnemu delovanju celotne skupnosti;
- osnovna principa delovanja sta sodelovalno delo in timsko povezovanje, s skupnim izkustvenim učenjem pa šola postaja učeča se skupnost.

Zavedali smo se tudi, da ne moremo čez noč zahtevati sprememb ravnanj in da gre pri vpeljevanju občutljivih sprememb za dolgotrajen proces s svojo notranjo logiko, ki jo lahko pospešujemo, ne moremo pa je izsiliti. Najprej smo želeli sprožiti

spremembe v razmišljanju, da smo lahko začeli vplivati tudi na ravnanja. "Zato je pri pripravi na vpeljevanje sprememb potrebno vpeljati: razčiščevanje pojmovanj, strategije kritične refleksije in samoregulacije, akcijsko raziskovanje, kritično prijateljstvo, supervizije idr. Pri tem je treba z razumevanjem sprejeti nemir, preobremenjenost, zmedenost in začasno nezadovoljstvo, saj kažejo na spremembe, ki se dogajajo v udeležencih. Zavedati se je treba, da se učinki pokažejo šele čez čas, saj gre za spreminjanje kulture šole, zato je potrebna potrpežljivost." (Rutar Ilc, 2006.)

Spoznanja, ki smo jih pridobili, in izkušnje, ki smo si jih izmenjevali v odkriti in včasih za nas tudi boleči refleksiji z ravnatelji in učitelji, so potrjevale gornje ugotovitve iz teorije in nas navedle, da smo pričeli spreminjati paradigmo: od prizadevanj, ki so potekala predvsem od zgoraj navzdol, smo se preusmerili k upoštevanju potreb, želja in idej učiteljev in v vse večji meri pričeli izhajati iz njih in odgovornost za spremembe predajati njim.

V ta namen smo v "prenovitvenih" in "posodobitvenih" projektih vlogo šolskih razvojnih timov, ki so najprej delovali predvsem kot "kurirji" (prenašalci naših sporočil, koordinatorji in realizatorji naših idej na svoji šoli), postopoma vse bolj krepili v drugo smer: usposabljali smo jih pričeli za to, da bi v svojih kolektivih moderirali in koordinirali procese sprememb, da bi skupaj z učitelji razpravljali o tem:

- kje so in kam želijo;
- kaj si predstavljajo pod kvalitetnim poukom in kakovostno šolo;
- česa si želijo in kaj so pripravljani v ta namen narediti (sami in v sodelovanju drug z drugim);
- kako lahko opredelijo in operacionalizirajo cilje ter poti zanje;
- kako jih spremljati in evalvirati;
- kako spiralo razvoja nato zagnati na novi, višji ravni.

Vmes smo jih seznanjali s tem, kako obravnavati odpore sodelavcev, kako zdržati napetosti in trenja, kako spodbujati in dvigati moralo, kako čim učinkoviteje koordinirati in povzemanj različne procese, in ne nazadnje, kako praznovati doseženo.

Razvoj namreč ni linearen in predvidljiv proces, pač pa zapleten, postopen, razširjajoč se navzgor in navzven. Vsakokratno ravnovesje se sicer podre, vendar se nato vzpostavi novo na kvalitativno višji ravni. To velja tako za institucionalno raven uvajanja sprememb kot za dogajanje pri posamezniku. Gre za globoko izkustveni proces, ki vključuje kognitivne, socialne in emocionalne vidike profesionalnega učenja in rasti in ki najučinkoviteje poteka v kulturi grajenja skupnosti in sodelovanja (prim. Sentočnik in Rupar, 2006).

V skladu s Schollaertovo delitvijo sprememb na tri rede (2006, str. 21) je šlo pri spremembah, h katerim smo spodbujali šole, nedvomno za spremembe višjega (tretjega) reda. Kot spremembe nižjega (prvega) reda so pojmovane spremembe tehnične narave (npr. uvedba e-redovalnice). Spremembe drugega reda so prilagoditvene spremembe, ko gre za prilagoditev ali nadgradnjo določene prakse (npr. uvedba novih učbenikov ali učnih načrtov). Te sicer zahtevajo določene prilagoditve in usposabljanja in sprožajo drobne premike, a v glavnem ostajajo v kontekstu obstoječih praks.

Spremembe višjega (tretjega) reda pa prinašajo obrat v mišljenju in delovanju in zadevajo verjetja in pojmovanja udeležencev (npr. uvajanje aktivnih metod in oblik dela, projektno učenje, samousmerjevalno učenje idr.). Tovrstno spreminjanje je zato najzahtevnejše in najdolgotrajnejše in nikakor ne more biti rutinsko in mehanično početje in ne more potekati na ukaz. Gre namreč za skrajno občutljivo poseganje v kolektiv in v njegovo dinamiko ter razmerja, pa tudi za poseganje v posameznikova prepričanja in vrednote, zato zahteva veliko takta in potrpežljivosti (Rutar Ilc, 2006).

Pri "mobiliziranju" šol za spremembe smo se zato vse manj sklicevali na to, kaj se mora narediti in kaj so že naredili drugi in drugod, ampak smo naslavljali njihove potrebe, pobude, izkušnje in predznanja. Zato smo v svojih projektih, usmerjenih na šolsko raven, vse bolj spodbujali skupni razmislek vseh udeleženihih – kaj želijo kot šola doseči v prihodnosti, kakšne učence želijo, kakšen odnos do znanja jim želijo "privzgojiti" in kaj si predstavljajo kot kakovostne dosežke. Eden najpomembnejših izzivov je bil pritegniti čim več članov učiteljskega zbora in jih vključiti v načrtovanje procesa učenja in razvoja.

Pri tem je bilo odločilno, da so si šole same pričele zastavljati razvojne prioritete in ključne cilje, da so učitelji v kolektivu skupaj oblikovali vizije, da so v ta namen uporabljali timsko učenje in gradili pripadnost, porazdeljevali odgovornost, izgrajevali strategije reševanja problemov, uporabljali izkustveno učenje in

spodbujali samousmerjevalnost in reflektivnost, skrbeli za učinkovit pretok informacij in zagotavljali opogumljajočo in sodelovalno klimo ..., kar so – po Sengeju (v Kimonen, 2001) – značilnosti učeče se skupnosti.

Vloga šolskih razvojnih timov pri vpeljevanju sprememb in posodobitev

Odločilno vlogo pri moderiranju procesov vpeljevanja sprememb in skupnostnega učenja so torej prevzeli šolski razvojni timi. Zgovorno je, da Schollaert razvojni tim poleg usmerjevalnega poimenuje tudi učni (ali učeči se) tim – angl. *learning and leading team* (2006). V ta namen so timi spodbujali razprave o procesih vpeljevanja sprememb, izbirali, pripravljali in razvijali podporna gradiva in zagotavljali izmenjavo med seboj, kasneje pa so vse bolj spodbujali širjenje izmenjav in učenja v celotnem kolektivu in ponekod celo med kolektivi.

Timi so bili izhodiščno sestavljeni iz članov, odprtih za spremembe, ki so se bili pripravljene učiti in prevzeti nase tudi zahtevni posel ter k spremembam spodbujati tudi druge. Pomembno za delovanje tima v kolektivu je bilo tudi to, da je deloval sinergično in prispeval k ustvarjanju dobro klime in ozračja zaupanja tako v timu kot v celotnem kolektivu ter da je njegovo vrednost jasno in javno pripoznal tudi ravnatelj.

Ena osrednjih vlog in nalog šolskih razvojnih timov je bila spodbujanje in koordiniranje razvojnih aktivnosti na ravni šole. Tim pa naj bi zagotavljal tudi trajnostni razvoj, to je vzdrževanje razvojnih aktivnosti na šoli, ko se podpora zunanjih partnerjev postopoma umika. Tako smo med konkretnimi projektnimi aktivnostmi za nekatere pomembne skupne razvojne prioritete na šolah spodbudili tudi ustanavljanje več novih vrst razvojnih timov (projektni timi), npr. za medpredmetne in kurikularne povezave ter timsko poučevanje, za učenje učenja ipd. Zaželeno je bilo, da ima vsak projektni tim (če jih je na šoli več) vsaj enega člana v ŠRT in da sta bila zagotovljena čim učinkovitejši pretok informacij in usklajeno delovanje različnih razvojnih pobud.

Šolski razvojni timi so tako najprej nase prevzeli mandat pionirjev in rahljanje terena v kolektivih, nato pa vzdrževanje in koordiniranje vseh številnih nastalih razvojnih aktivnosti. Na začetku vpeljevanja sprememb lahko namreč računamo le na manjšino najbolj zagretilih inovatorjev, ki jim ni težko vložiti v razvojna

prizadevanja ne časa ne energije, ki tvorijo jedro šolskega razvojnega tima in so ključna ravnateljeva opora pri razvojnih prizadevanjih. Kasneje pa – kot se je izkazalo tudi v naših projektih – se je bilo po tem, ko šolski razvojni timi povedejo kolektive v ključne razmisleke oziroma pripravijo teren in okvirje delovanja, postopoma pripravljenih pridružiti sistematičnim razvojnim akcijam vse več sodelavcev. Največji premik pa se zgodi, ko začne razvojno delo rojevati opazne sadove in se na strani sprememb znajde kritična masa, torej število članov kolektiva, potrebno, da spremembe zaživijo na ravni kolektiva, ne le na ravni skupine zainteresiranih posameznikov.

Kot so izkušali vsi razvojni timi (eni v večji, drugi v manjši meri), pri tem nikakor ni šlo za idilični proces, kjer vsi le napredujejo in se veselijo sprememb. Nasprotno, vpeljevanje sprememb je najprej prineslo zmedenost, saj se je učitelje spodbujalo k praksam, ki jih niso bili vajeni in jim niso povsem zaupali. Na začetku naših projektnih aktivnosti se je tako pogosto dogajal celo določen regres, saj se je opuščalo nekatere rutine, ki so omogočale tekoče delo. To je bilo pričakovano in razumljivo, saj vsak proces učenja in spreminjanja prinaša določene stiske, ki pa jih v procesu presežemo in podrti ravnovesje se spet vzpostavi na novi, višji ravni.

Poglejmo, torej, kako je vse to potekalo v praksi.

Strategija (so)delovanja šolskih razvojnih in drugih timov

Prav zato, da bi v šole vpeljali institut razvojnih timov in prek njih zasnovali vpeljevanje sprememb v kolektive na šolski (in ne le predmetni) ravni, smo projekt Usposabljanje učiteljev ... že v osnovi usmerili v dve smeri: usposabljanje za vpeljevanje novih učnih načrtov je potekalo preko predmetnih razvojnih skupin s pomočjo predmetnih svetovalcev in je bilo usmerjeno na učitelje (predmetov), usposabljanje za vpeljevanje sprememb pa smo usmerili na šolske razvojne time (kasneje še na projektne time) in preko njih v kolektive.

Pri delu z razvojnimi timi smo – kot že rečeno – izhajali iz izkušenj projekta Didaktična prenova gimnazij in iz sodelovanja v mednarodnem projektu Basics, upoštevaje najnovejša spoznanja iz strokovne literature na temo vpeljevanja sprememb v šole.

V novi projekt smo tako – ob upoštevanju dejstva, da je vpeljeval predpisana izhodišča za prenovo gimnazij, da je bil torej zasnovan tako, da je bil voden “od zgoraj navzdol” – poskušali vgraditi kar nekaj elementov pristopa “od spodaj navzgor” in spodbujali k t. i. prečenju (angl. *bottom across*).

Na pobudo skupine ravnateljev in članov bodočih šolskih razvojnih timov smo najprej zasnovali program priprave na vpeljevanje sprememb. Pogoju za vključitev šol v ta program oziroma pripravo je bila ustanovitev šolskega razvojnega tima. Že takoj ob pobudi (eno leto pred uradnim začetkom projektov Posodobitev gimnazije in Usposabljanje učiteljev ...) se je v program s svojim timi na povsem prostovoljni osnovi vključilo 33 šol (ob že vključenih šolah v projekta Didaktična prenova gimnazij in Evropski oddelki). Že sama ustanovitev tolikšnega števila šolskih razvojnih timov (v nadaljevanju ŠRT), namenjenih spodbujanju in usmerjanju razvoja na šoli, oz. tolikšen odziv in interes šol so pomenili prvo veliko spremembo in “prebijanje ledu”, zagotovljena pa je bila tudi zadostna “kritična masa”, potrebna za množični odziv.

V naslednjem letu – v prvem “uradnem” letu velikega projekta ESS – se je postopoma pridružilo še 15 šol s svojimi timi, tako da so bile z intenzivnimi aktivnostmi za šolske razvojne in projektne time pokrite skoraj vse splošne in strokovne gimnazije. Pri tem ne gre spregledati, da so idealno sovpadli razvojne dejavnosti Zavoda RS za šolstvo, prizadevanja in dobro sodelovanje Skupnosti ravnateljev in Urada za šolstvo ter priložnost za pridobivanje finančnih sredstev v okviru projektov ESS. Vse skupaj pa je padlo na toliko plodnejša tla, ker so gimnazije že leta dolgo čakale na prepotrebne spremembe.

Osnovni princip ne le usposabljanja, pač pa celotnega pristopa pri delu s ŠRT sta bila izkustveno učenje in delavnični način dela. Popeljali smo jih skozi vse faze, potrebne za vpeljevanje sprememb, in v ta namen zbrali delavnice in teorijo za vpeljevanje sprememb v domačem avtorskem priročniku, ki so ga prejele vse šole.²

Po navedbah številnih ŠRT je priročnik dosegel svoj namen in jim olajšal delo ter pomagal strukturirati njihove aktivnosti v timu in s kolektivom v času med dvema našima srečanjema; marsikateri tim se še danes za različne akcije vrača k tam

² Priročnik za šolske razvojne timove (Rupnik Vec, Pušnik in drugi, 2007), ki na učiteljem dostopen način na kratko predstavi teorijo vpeljevanja sprememb in vlogo razvojnih timov pri tem, v nadaljevanju pa ponuja sklope delavnic za omenjene ključne faze razvoja: analizo stanja, razmislek o kakovosti, pretresanje in določanje prioritete, opredeljevanje ciljev in načrtovanje aktivnosti, evalvacijo in vzdrževanje dosežkov projektov oziroma razvojnih aktivnosti.

zbranim idejam za aktivnosti z učiteljskim zborom, jih na novo osmišlja in uporablja za nove izzive.

Najprej smo udeležence (člane novoustanovljenih ŠRT) v delavnicah spodbudili k razmisleku o tem, kako se lotiti vpeljevanja sprememb. V ta namen so timi izhajali iz svojih izkušenj z vpeljevanjem sprememb in jih soočali med seboj. Najboljši vpogled v to, kaj prinaša proces vpeljevanja sprememb in kako se zanj organizirati, pa so prinesle delavnice na temo Velika slika sprememb, ki smo jo priredili iz projekta Basics. Udeleženci so pregledovali na listih zapisane korake oziroma aktivnosti vpeljevanja sprememb in jih po lastnem razmisleku in razpravi v timu razvrščali v svojo "veliko sliko" vpeljevanja sprememb. Tako so sami odkrili zaporedje razvojnih faz oz. aktivnosti. Mi pa smo v nadaljevanju ponudili izbor delavnic, ki jim lahko pomagajo v vsaki od faz, in dodali še splošne teme, kot so ravnanje z odpori, značilnosti kulture dobre skupnosti ipd.

Nadaljnja srečanja so potekala tako, da smo na vsakem od srečanj s člani šolskih razvojnih timov izpeljali najprej refleksijo opravljenih aktivnosti in izmenjavo izkušenj, nato pa smo vsakič izvedli še nekaj reprezentativnih delavnic oziroma aktivnosti za tisto fazo oziroma korak, ki mu je bilo srečanje posvečeno, in na osnovi teh načrtovali naslednji korak v kolektivih. Naj na tem mestu ponovno opozorimo, kako pomembne so v tem procesu med drugim delavnice, na katerih učitelji skupaj razmišljajo o tem, kaj želijo doseči z učenci "na dolge proge", kaj se jim zdi posebej pomembno, kako si predstavljajo učinkovito učenje in poučevanje, kaj jim je vredno oziroma jim veliko pomeni pri lastnem delu ipd. Ti – temeljni razmisleki o lastni profesionalni vlogi in "filozofiji" – so odlična in nenadomestljiva podlaga za kasnejše bolj aktivistične in ciljno naravnane korake.

Šolskim razvojnim timom je bilo na tak način omogočeno, da se sami najprej "učijo" po načelih izkušenskega učenja, nato pa izberejo za svoj kolektiv najprimernejše aktivnosti in jih – prilagojene njegovim potrebam in svojim zmožnostim – izpeljejo v vmesnem času med dvema usposabljanjema. Pri tem so se lahko po pomoč oziroma konzultacije obrnili na svojega skrbnika oziroma skrbnico (članico strateškega tima ZŠ) ali pa so si izmenjevali izkušnje v okviru regijske mreže ŠRT, za katere smo postavili temelje z regijskimi srečanji, ki so sledila v zadnjem projektne obdobju – Posodobitev kurikula na osnovnih šolah in gimnazijah.

ŠRT so v svojih kolektivih najprej izvedli aktivnosti za pripravo na vpeljevanje sprememb (ki smo jih metaforično poimenovali "rahljanje terena"³). Refleksija po njihovi izvedbi je pokazala, da se je večina ŠRT odločila za izpeljavo vsaj ene od pripravljanih aktivnosti v svojem kolektivu. Prepričljiv "preboj" je uspel skoraj polovici ŠRT, nekateri so se v tej začetni fazi še nekoliko "lovili".

S ŠRT smo tako v prvem projektnem obdobju izvajali faze vpeljevanja sprememb po naslednjih korakih, povzetih v zgovornih geslih (to so hkrati naslovi poglavij našega priročnika), ki so predstavljala tudi faze usposabljanja oz. naslove posameznih srečanj.

1. "Spremembe – čemu?": ustvarjanje okolja, naklonjenega vpeljevanju sprememb oziroma "rahljanje terena"
2. "Kje smo?": analiza stanja, prednosti in šibkosti, zmožnosti in pasti, identificiranje klime in kulture ...
3. "Kam želimo?": osebni razmislek in skupinska razprava o (osebni) filozofiji poučevanja, o konceptu in kazalnikih kakovosti in določanje razvojnih prioritet
4. "Kako do tja?": natančna opredelitev problema oz. izziva, zbiranje podatkov, oblikovanje akcijskega načrta oziroma NAČRTA POSODOBITEV (na ravni šole in na ravni učiteljev – osebni načrt posodobitev ...)
5. "Kako nam gre?": skrb za nenehno sprotno refleksijo in evalvacijo na osnovi prej načrtovanih kazalnikov
6. "Kako naprej?": skrb za trajnostni razvoj oziroma za ohranjanje in nadgrajevanje dosežkov

Koraki usposabljanja so bili torej hkrati že tudi razvojni mejniki za šole, zato ni presenetljivo, da so predstavljali celoten metodološki okvir naših skupnih prizadevanj. Dragoceno je tudi to, da je omenjeni "razvojni krog" ali še boljše "spiralo" možno ponovno zagnati na vsaki novi, doseženi ravni.

³ Začetna faza je odločilna za pripravljenost kolektiva na sodelovanje in za uspeh v nadaljevanju. Če namreč ravnatelj ali timi na začetku pozovejo k spremembam preveč direktivno, si lahko za dolgo pokvarijo proces vpeljevanja sprememb. Vsaka prehitra in nestrpna akcija se maščuje in v nadaljevanju je najprej treba popravljati posledice takih nepremišljenosti, preden je mogoče iti naprej. Ves čas se je zato treba zavedati, da ravnanj ni mogoče spremeniti na ukaz; potreben je dolgotrajen proces s svojo notranjo logiko, ki jo lahko pospešujemo, ne moremo pa je izsiliti. Najprej se morajo zgoditi spremembe v razmišljanju, da lahko pride do požlahtnitve ravnanj.

Če so bili šolski razvojni timi vzvod za metodološko raven uvajanja sprememb, pa smo s spodbujanjem k ustanavljanju in usposabljanju projektnih timov poskrbeli še za vsebinsko raven, najprej s poudarkom na uvajanju timskega poučevanja in medpredmetnih oziroma kurikularnih povezav, v prvem projektnem obdobju tudi avtentičnega učenja in uporabe filma pri pouku, v drugem projektnem obdobju pa učenja učenja (na približno polovici vseh vključenih gimnazij) in kritičnega mišljenja (na manjšem vzorcu).

Delo s projektnimi timi (v nadaljevanju PT) za timsko poučevanje in za medpredmetne oziroma kurikularne povezave na skoraj vseh gimnazijah je zajemalo

- načrtovanje vpeljevanja medpredmetne oziroma kurikularne povezave na raven šole (makroraven);
- načrtovanje kakovostne medpredmetne oziroma kurikularne povezave in kakovostne izvedbe timskega poučevanja, vključno z določanjem kriterijev kakovostne povezave (mezoraven);
- načrtovanje pouka na mikroravni – opredeljevanje skupnih pričakovanih rezultatov in dejavnosti dijakov za ta namen;
- v zadnjem projektu pa smo pozornost namenili predvsem ugotavljanju kompleksnih dosežkov (in tudi na to temo izdali priročnik Ugotavljanje kompleksnih dosežkov v medpredmetnih in kurikularnih povezavah, urednica Zora Rutar Ilc), evalvaciji načrtovanja kurikularnih povezav in timskega poučevanja ipd.

Projektni timi so se usposabljali na skupnih osnovah, ki jih je pripravil tim ZŠ, nato pa so po svojih zmožnostih podobne aktivnosti (za vsako fazo) izpeljali v kolektivih – aktivnosti so jim prilagodili in to dokazali z izdelki (npr. z načrti uvajanja KP in TP, s pripravami idr.), ki so si jih nato predstavljali in jih reflektirali na srečanjih, ki so sledila.

Vmes so projektni timi na šolah predstavili koncepte in strategije timskega poučevanja in medpredmetnega povezovanja, ki so jih izkusili na usposabljanju, spodbudili kolektiv k načrtovanju obojega in pričeli z izdelovanjem priprav. Članice projektne skupine na ZŠ smo vse nastalo gradivo pregledovale in projektnim timom dajale povratno informacijo, iz bogate zbirke primerov v spletni učilnici pa je leta

2010 nastal obsežen priročnik Medpredmetne in kurikularne povezave, ki sva ga uredili Katja Pavlič Škerjanc in Zora Rutar Ilc.

Projektni timi so bili ustanovljeni na več kot 60 gimnazijah, s čimer smo sistematični pristop k timskega poučevanju ter medpredmetnim in kurikularnim povezavam spodbudili v skoraj vseh slovenskih gimnazijah.

V zadnjem projektnem obdobju smo usposabljanje ŠRT in sodelovanje z njimi temeljito prenovili in nadgradili⁴. Najprej smo zasejali nekoliko nemira, ko smo time povabili k uporabi lestvice priložnosti, instrumenta, ki na učinkovit način združuje analizo stanja, opredelitev razvojnih prioritet in nastavke za kazalnike in evalvacijo. Nekateri ŠRT so ta instrument posvojili, še več pa se mu jih je odreklo. Iz te izkušnje smo dobili ponovno potrditev, kako pomembno je vsak občutljiv razvojni korak premisliti in načrtovati skupaj s timi, skupaj z njimi prihajati do rešitev in jih postopno in v skladu z njihovimi zmožnostmi preizkušati.

V nadaljevanju smo na pobudo timov usposabljanje usmerili v preizkušanje strategij za ugotavljanje dosežkov s poudarkom na "merjenju" kompetenc (izdelava lestvic za "merjenje" kompetenc) in na krepitvi moderacijskih veščin. Prvo je prispevalo k bolj poglobljenemu in preciznejšemu ugotavljanju, kako posodobitvene aktivnosti dejansko prispevajo h krepitvi kompetenc, drugo pa k temu, da bi ŠRT v svojih kolektivih še učinkoviteje usmerjali zahtevne skupinske procese, ki jih prinaša vpeljevanje sprememb in posodobitev.

Pomembna novost pri delu s timi v zadnjem projektnem obdobju je bila tudi preusmeritev pretežnega dela usposabljanj na regijski nivo. Dve do tri srečanja letno smo izvedle skrbnice na regijskih srečanjih z manjšimi skupinami šol in jih s tem med drugim spodbujale k potencialnemu povezovanju v regijsko mrežo, eno srečanje ŠRT letno pa je bilo izvedeno centralno.

Poleg tega smo v sklepnem obdobju poteka projektov šolskim razvojnim timom ponudili še "nadstandardno" storitev: možnost 16-urnega (4-krat po 4 ure) timskega coachinga, v okviru katerega so timi, ki so se za to odločili, na posebej individualiziran, poglobljen in svojim potrebam prilagojen način raziskovali svojo vlogo in izzive, povezane z njo, odnose v timu in s kolektivom, reševali določene probleme in izzive in načrtovali akcije, za katere so se odločili. Kar 16 ŠRT splošnih

⁴ V tem obdobju je vodenje od avtorice pričujočega besedila prevzela dr. Tanja Rupnik Vec, ki je okrepila strateški tim na ZŠ s predstavnicami predstojnic in predstavnicami Konzorcijev, vse ključne aktivnosti pa je v sodelovanju z Nives Kreuh in Sašom Stanojevim naslonila tudi na e-podporo. Okrepila se je tudi evalvacijska naravnost. Več o tem glej v prispevku Rupnik Vec in Rupar.

in strokovnih gimnazij je z velikim zadovoljstvom in učinkom uporabilo tudi to storitev in nato izkoristilo še možnost 6-dnevnega intenzivnega usposabljanja iz kolegialnega podpiranja, nekateri vodje timov in ravnateljice pa so preizkusili tudi individualni coaching. V nadaljevanju načrtujemo širjenje mreže kolegialnega podpiranja na različne načine.

Več let trajajoče aktivnosti dela s šolskimi razvojnimi in projektnimi timi smo strnili na več dogodkih, npr. na dvodnevem Festivalu primerov dobre in obetavne prakse, na katerem je bilo prikazanih 90 primerov medpredmetnih povezav, timskega poučevanja in različnih aktivnih oblik in metod dela, med drugim tudi sistematično uvajanje filma v pouk, na Festivalu primerov učenja učenja, na zaključnih konferencah projekta in ob drugih priložnostih.

Aktivnosti, ki smo jih spodbujali in koordinirali na Zavodu, so se z leti vse bolj smiselno povezovale s tistimi, ki so potekale v okviru Konzorcijev, tako da so se vse skupaj stekale v prenovljeno prakso oz. posodobljen pouk.

Česa smo se naučili in pogled naprej

Dolgoletno (desetletje trajajoče) intenzivno sodelovanje ZŠ z gimnazijami, povezano z ustanavljanjem, usposabljanjem in podpiranjem ŠRT, je potrdilo, da so šolski razvojni (in drugi) timi odličen vzvod za spremembe, da so njihov najboljši možni glasnik v kolektivih in da predstavljajo odločilno podporo (in oporo) ravnateljem pri zahtevnim razvojnih procesih in izvajanju projektov.

S tem so odločilno prispevali k avtoreglativnosti in "opolnomočenju" svojih kolektivov oziroma šol.

Ključno pri tem je bilo, da smo time usposabljali in podpirali po principih vpeljevanja sprememb, zasnovanih na izkustvenem učenju (podprtem z delavniško obliko dela in preizkušanjem v praksi), reflektivnosti, porazdeljenem vodenju in izmenjavi izkušenj (učeče se skupnosti).

Čeprav je v določeni meri šlo za vpeljevanje sprememb od zgoraj navzdol (nacionalne razvojne prioritete, zahteve in okvirji ESS, ne nazadnje tudi enotno usposabljanje, načrtovano na ZŠ), pa smo ŠRT (in PT) v največji možni meri vključevali k sooblikovanju procesa in strategij, k njihovem dejavnemu in samostojnemu preizkušanju ter reflektiranju, predvsem pa se je pobuda od spodaj

navzdol izražala v tem, da so šole same izbirale svoje razvojne prioritete in da so ŠRT strategije za njihovo udejanjanje prilagajali glede na specifiko šol.

S ŠRT (in drugimi oblikami timov) se je na šolah uveljavil (upamo, da res) trajen agens za spodbujanje in organiziranje sprememb oziroma za upravljanje z razvojem, ki deluje po principih "opolnomočenja" šol. Vzpostavili so se tudi zametki mreže šol za vzajemno podporo, izmenjavo izkušenj in kritično prijateljevanje, ki pa imajo še veliko rezerve.

Na relaciji z ZŠ pa se je docela uveljavilo partnersko razmerje, v katerem so učitelji sodelavci in nosilci razvoja, svetovalci pa njihovi dobrohotni kritični prijatelji.

Viri:

Kimonen, E. (ur.) (2001). Curriculum Approaches. Jyvaskyla: University of Jyvaskyla.

Zorman M. (ur.). Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja. Gradivo za razvojno načrtovanje. Program PHARE 2003 – vseživljenjsko učenje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Schollaert, R., in Leenheer, P. (ur.) (2006). Spirals of change. Leuven: Lanoo Campus Publishers.

Sentočnik, S., in Rupar, B. (ur.). Vpeljevanje sprememb v šole. Konceptualni vidiki. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pušnik, M., Rupnik Vec in drugi (2007). Vpeljevanje sprememb v šole. Priročnik za šolske razvojne time. Zavod RS za šolstvo.